

Kobran, nallen och majjen

Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning

Staffan Selander (red)

FORSKNING I FOKUS NR 12

Kobran, nallen och majjen

Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning

Staffan Selander (red.)

BESTÄLLNINGSADRESS:

Liber Distribution

106 47 Stockholm

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolutveckling@liber.se

www.skolutveckling.se

BEST. NR: U03:007

ISBN 91-85128-03-1

ISSN 1651-3460

OMSLAGSBILD: PETER AHLÉN, JOHNÉR BILDBYRÅ

TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2003

Innehållsförteckning

Förord	9
Annika Andrae Thelin	
Inledning	13
Staffan Selander	
Rektorn och apparaten	23
Jan Hylén & Annika Ullman	
Att avskaffa klassrummet	37
Om skolans föränderliga arkitektur	
Patrick Bjurström	
Skolan, barnen och samhället	55
– i ett historiskt perspektiv	
Bengt Sandin	
Föreställningar om lärande och tidsandan	71
Roger Säljö	
Skolans blick – världen som text	91
Staffan Selander	
Filosofiska analyser av pedagogiska texter	111
– och bristen på sådana	
Bengt Molander	
Läroboksspråket – en flintskallig primadonna?	133
Björn Melander	
Det var en gång ett par sockiplast ...	155
Om kroppsövningsämnet i skolan	
Suzanne Lundvall & Jane Meckbach	
Från räkning till matematik	171
Astrid Pettersson	
Demokrati i samhällsundervisningen	189
– kunskap eller fostran?	
Agneta Bronäs	
Bilder av läs- och skrivutveckling i samspel	205
Caroline Liberg	

Arbetsformer och dynamik i klassrummet Kjell Granström	223
Från rastyta till pedagogiskt rum Susan Paget och Petter Åkerblom	245
Ungdom, vuxen eller någonstans där emellan? Om gymnasieföreningarnas förändrade innebörd under 1900-talet. Maria Sundkvist	263
Perspektiv på svensk jämställdhet Gaby Weiner Översättning: Noel McCarthy	279
En skola för alla Om specialpedagogik Ingemar Emanuelsson	291
Från skullmätning till VG Om skolans betyg Ingemar Wedman	307
Tillväxt, sortering och fördelning Utbildningspolitikens dilemma Anders Nilsson	319
Perspektiv på skolreformer Göran Bergström	333
Pedagogik och historia En komplicerad förbindelse Lars Petterson	359
Om pedagogik som vetenskap Några historiska reflektioner Ulf P. Lundgren	375
Författarpresentationer	392
Serien forskning i fokus vid myndigheten för skolutveckling Tidigare forskning- och kunskapsöversikter som publicerats	399

Förord

I Sverige har vi under 1900-talet sett många goda exempel på samarbete mellan forskning och praktisk skolverksamhet. Skolreformerna under förra delen av seklet genomfördes och befästes i samarbete mellan forskare och politiker och en stor del av läroplans- och utvecklingsarbetet under senare delen bedrevs i projektform av forskare med skola, lärare och elever som studieobjekt. I dag väljer vi gärna att lyfta fram den medforskande läraren som det goda exemplet på samarbete med och utnyttjande av forskare och forskning.

Genom studier av längre tidsperioder framträder olika bilder av skolans vardag och villkor, liksom hur de påverkas av respektive påverkar forskningens inriktning. Relationer mellan forskning och vardag är en intressant fråga i sig och vore värd ett eget projekt. I Sverige har vi unika möjligheter att göra en sådan studie, eftersom den centrala skolmyndigheten disponerat ett årligt forskningsanslag sedan 1962, det år då beslut fattades om en nioårig obligatorisk grundskola. Alla barns rätt att gå i skolan nio år kombinerades med medborgarens rätt till insyn i och kunskap om skolan. Redan vid grundskolans födsel bedömdes kvalitet som viktig och som en del av utvecklingsarbetet. Att bevaka och utveckla skolkvaliteten, bl.a. med hjälp av forskningsinsatser, utgör sedan länge en uppgift för den centrala skolmyndigheten. Under 1990-talets decentralisering fick de lokala aktörerna, kommunerna, skolledarna och lärarna det huvudsakliga

ansvaret för skolutvecklingen, men ansvaret för att åstadkomma systematisk kunskapsbildning om skolan och dess kvaliteter finns kvar på central nivå.

Att det finns en lång skolforskningstradition i vårt land var det som inspirerade till denna bok. Förändringsmönster över tid behöver lyftas fram, liksom de olika forskningsperspektiv som använts som hjälpmedel för att förstå vad som skett, när det gäller kunskapen om skolan.

Med detta som bakgrund beslöt Skolverket att ta fram en antologi över svensk skolforskning. Det visade sig vara ett mer omfattande arbete än vi kunde förutse. Dessutom kräver det grundliga bearbetningar för att trender och mönster ska framstå. Den publikation som slutligen föreligger är därför snarare en kavalkad av bilder och exempel från denna period. En relief åt dessa forskningsberättelser läggs inledningsvis fram, för att ge några längre tidslinjer ur såväl samhällsperspektiv som personligt färgade perspektiv. Boken vänder sig inte inåt forskarnas och skolbyråkraternas värld. Den som är förälder, lärare eller elev känner igen sig och kan genom boken lära sig av andras erfarenheter och kunskaper. Boken kan med fördel användas i lärares grundutbildning, fortbildning och kompetensutveckling. Som diskussionsunderlag erbjuder den många alternativa ingångar. Vi hoppas att den kommer till nytta!

Boken har till en början tagits fram inom en arbetsgrupp i Skolverket senare inom Myndigheten för skolutveckling under ledning av undertecknad och Gunilla Englund, expert. Professor Staffan Selander Lärarhögskolan i Stockholm har varit bokens redaktör.

Annika Andrae Thelin
Forskningschef

Inledning

När jag numera går förbi »Ribban«, Ribersborgsskolan i Malmö där jag gick under mina första skolår, kan jag försjunka i barndomsminnen. Jag minns doften av papper och damm i biblioteket och de ostörda lästimmarna. Jag minns klassrummet och de första skrivövningarna med bläck och stålpena. Det gällde att inte hälla ut bläcket på pulpeten, och man fick inte göra bläckplumpar på papperet. Jag minns lukten av björnklistor och jag minns vår baderska som varje lördag i skolans badanläggning skrubbade oss barn på ryggen. Alla pojkar hade rutiga skjortor och jag har också ett svagt minne av äppelknyckarbyxor. Vad flickorna hade, förutom flätor, minns jag inte. Jag hade en skolväska, en ljus läderportfölj. Vår första fröken var en slags snäll extramamma. En magister i trean, däremot, var desto mer skräckinjagande. När någon viskade eller skickade papperslappar kastade han en krita mot den skyldige. Ibland taveludden. Då gällde det att få upp bänkklocket i tid, som en sköld. I fyran fick jag en magister som lyckades entusiasmera 36 pojkar att varje dag komma till skolan. Och vi ville för allt i världen inte missa hans berättelser under lördagens roliga timme. Då fick vi med dramatisk spänning följa »Greven av Monte Cristo« eller »Kanonerna på Navarone«. Det var femtiotal. Området kring skolan var en blandning av gammal och ny bebyggelse, och här tog, bokstavigt, det nya samhället form. I utkanten låg potatisåkern, och

där kunde man palla äpplen. Vi hade höstlov som hos oss kallades för potatislov. Det var väl tänkt att vi skulle hjälpa till att plocka just potatis. Det gjorde vi nu aldrig, stadsbarn som vi var. Men jordbrukssamhället anades ännu där någonstans, strax runt hörnet. Många hade far- och morföräldrar som flyttat in till staden från landsbygden, för att arbeta på strumpfabriken, cementfabriken, på Kockums varv eller i butiker och kontor.

I folkskolan gick alla. Inte lika många fortsatte i realskolan, och till gymnasiet sökte ännu färre. Gymnasiet var tänkt för pojkar, åtminstone på Högre Allmänna Läroverket för Gossar, även kallat Latinskolan. På Latinskolan minns jag de första flickorna i skolans historia. De kom på sextioalet. Vi stod tysta på skolgården och tittade på dem, och fällde kanske en och annan förarglig kommentar. Hur det var på S:t Petri-skolan, där Mikael Wiehe gick, vet jag inte. Disciplinen var påtaglig och vår rektor magnifik. När han visade sig i korridoren dämpades först sorlet och sedan blev det knäpp tyst. Han behövde aldrig höja rösten. Kastade man en snöboll på honom fick man sänkt betyg i ordning och uppförande.

Vi tog studenten. Ja, inte alla. Några fick gå ut bakvägen medan vi andra mottogs med blommor och hurrarop och åkte skrudad vagn till fest. Det fanns (hel- och halv-) klassisk linje, reallinje och allmän linje. Det behövdes inte fler. Gymnasiet förberedde för högre studier och hyfsade betyg möjliggjorde universitetsutbildning. Andra, som inte läste vidare, fick istället jobb. Vi som läste kunde också dryga ut studielånen genom att sitta vak på lasarettet, jobba i hamnen, arbeta som takmålare på sommaren osv. Alla pojkar, i princip, gjorde »lumpen«, värnplikten under minst nio månader. Och framtiden var ljus.

Kobran, nallen och majjen – om att fånga tidsbilder

Mitt femtiotal förbyttes i sextiotal. Istället för en svart ebonittelefon på väggen införskaffades en modern kobratelefon. Den runda nummerskivan fanns i botten på telefonen. Sextioalet innebar även nytt klädmode och nytt musikmode. Elvis byttes ut mot Beatles, man såg demonstrationer mot atomkraft, som senare – 1968 – utvecklades mot en allt tydligare politisk radikalism med inslag av Vietnamprotest, Kinaresor, alternativhandel med varor från Sydafrika och progmusik. Ungdomar som tagit avstånd

Cykel-
hjälm
gjorde sitt
segertåg på
lågstadiet



från sina föräldrars stela konventioner blev så småningom själva föräldrar och fick erfara hur de egna barnen, på nytt och frivilligt, lärde sig vett och etikett och klädde upp sig till skolfester och middagsbjudningar. Industrisamhället bröts upp och man kom istället att tala om ett postmodernt samhälle och om ett upplevelsesamhälle. Arbetarnas kamp för löner förlorade sin kraft, och fram växte kampen för jämställdhet och sexuellt lika-berättigande och mot etnisk diskriminering.

In i vårt nya sekel är mobiltelefonen – nallen – självklar. En ny offentlighet har utvecklats och man pratar högt och ogenerat i telefon i stort sett var man än är – utom kanske just i skolan, där mobiltelefoni stör lektionerna (vilket gör att eleverna istället SMS-ar till varandra). Det privata har blivit offentligt. Kommunikationerna i samhället har förändrats, inte bara på grund av nallen, utan minst lika mycket på grund av Internet och e-mail. Skolan ska inte längre förbereda för industrisamhällets yrkeskrav och hierarkier. Detta påverkar villkoren för skolarbetet och uppfattningen av vad det är att kunna något. Majjen tycks också ha förändrats. Läraren ›han‹ har förvandlats till läraren ›hon‹, på alla stadier, och skolans feminisering tycks förändra villkoren för både pojkar och flickor? Tidigare decenniers pojk- och flickklasser försvann, och samklasser blev högsta mode. Är vi nu på väg mot ny uppdelning av pojkar och flickor, men av andra skäl än tidigare?

Hur fångar vi en tid som inte alls är särskilt avlägsen och som ändå var så annorlunda? När jag här har beskrivit mitt femtio- och sextiotal, och min barndoms och min ungdoms skola, kan jag då överhuvudtaget göra mig förstådd för någon som fötts några decennier senare? Låter inte denna barndoms- och ungdomstid lika oåtkomlig och obegriplig som om avståndet hade rört sig om sekler istället för decennier? Vi har alla våra egna hågkomster. Minnen är personliga, men de är också i någon mening kollektiva. Vi delar vissa minnen med andra, särskilt de som får status av gemensamma referenspunkter. Vi kan minnas »samma« händelser, som den första månfärden med Sputnik och hunden Lajka eller den första människan i rymden (Jurij Gagarin åkte på världsturné och jag skolkade från en kemilektion för att kunna beskåda honom utanför Brandstationen nära vår skola). Några minns majhändelserna 1968 då de Gaulle funderade på att abdikera. Andra minns freden efter andra världskriget 1945, murens fall 1989 eller Nelson Mandela och Sydafrikas frigörelse från apartheid. För några börjar de kollektiva minnena med den första bilen, för andra med den första telefonen eller teven, för åter andra med den första datorn eller mobiltelefonen. Vi minns nog alla vår första skola. Lusten att bli stor, att lära. Vi minns väl det besvärliga med att bli tonåring och pröva vägar mot vuxenlivet – eller minns vi uppskjutandet av vuxenlivet?

Skolan som tidsbild. Vi kan beskriva »skolan« men också »skolan i samhället«. Perspektiven blir lite olika. I det första fallet kanske vi vill beskriva skolpolitiken, läroplanerna, skolreformerna och skolämnena. I det senare fallet kanske mer detta att vara barn eller tonåring, att växa upp i en skola för få eller en skola för alla, att ha framtidstro eller ej, att se ingenjören och

vetenskapsmannen som framtidens hopp eller som själva hotet mot framtiden. Här handlar det om de existentiella villkoren, om de sociala och kulturella särdragen, och vilken roll skolan har för självbild och vuxenblivande.

Att fånga fenomen

Skolan framstår hursomhelst som något självklart. Vi har alla gått i någon slags skola. Skolan har präglat vår bild av vår barndom och av våra förmågor. Och vi använder, utan att egentligen fundera så mycket över det, ordet »skola« om både skolan i mitten av nittonhundratalet och skolan i början av tjugohundratalet, som om det handlade om samma slags företeelse.

Skolgång har, i vårt land, organiserats sedan medeltiden. 1842 fick vi en övergripande statlig reglering, men det var först i slutet av 1800-talet som vi fick en mer regelbunden skolgång för alla barn, i en skola med ämnen, lärare, klassrum, läroböcker osv. En helt ny yrkeskår växte fram med lärarinnor och lärare, adjunkter och lektorer. När två världskrig var till ända reorganiserades den patriarkaliska skolan, och grunden lades till en demokratisk skola för alla. Efter försöksverksamheten med en »enhetsskola« på femtiotalet infördes »grundskolan« 1962. Två traditioner – folkskolans och realskolans – fördes samman i en skolform. Alltsedan dess kan vi i debatterna höra hur dessa traditioner genljuder: medborgarfostran eller ämneskunskaper som skolans viktigaste uppgift. Idag kanske vi kan förflytta oss bortom denna typ av ideologiska positioneringar och se både skolans mångfald och dess utveckling i en ny tid.

En högst aktuell fråga är just denna: vad håller »skolan« på att utvecklas till? Förändringar kan illustreras på olika vis. Gamla skolbyggnader från 1800-talet placerades t.ex. mitt i staden, med (nästan) samma dignitet som kyrkan, banken och tingshuset. På 1970-talet byggdes skolor som vårdcentraler – låga byggnader, breda uppfarter och lätta att komma in och röra sig i. Idag kan skolbyggnader utformas förvillande lika vanliga hyreshus. Är detta ett tecken på att skolan nu integreras i ett konsumtions- och upplevelsepräglat samhälle från att ha varit avskild från industrisamhällets arbetsliv och produktion? Vi kan dessutom se att andra av industrisamhällets byggnader har skiftat i funktion och symbolisk innebörd: bilfabriker har byggts om till konferensanläggningar, bagerier och fångelser till hotell, och – på sina håll – regementen till högskolor. Förändringar kan även spåras i läromedel, timplaner och skolväskor, i frisyrier, skor och kommunikationsmedel, i yrkesroller, boende och fritidsvanor. Inte minst våra umgängesvanor och sociala regler för samtal och samarbete har förändrats. Vad betyder då allt detta för skolans verksamhet?

Fenomenet skola, i en modern mening, formades i slutet av 1800-talet. Vad är det då som formas idag? När jag började arbeta med den här antologin föreföll fyrtio års skolutveckling och skolforskning som en tämligen

lätthanterlig period, även om mycket förefaller ha hänt och mycket är annorlunda idag. Det var lätt att börja tänka att »då var det så, nu är det så här«. Men en ny tanke började gro och jag kände av ett stort »tids-sug«: fyrtio år tänjdes ut, först till 1800-talet och sedan till 1700-talet. Det industrisamhälle och den skola som jag under lång tid har uppfattat som naturlig framstod plötsligt som en historisk parentes. Industrisamhället är förbi, vi har ett nytt slags samhälle i vardande. Skolan blir i detta samhälle ett nytt fenomen. Det är inte samma skola som för drygt hundra år – eller ens fyrtio år – sedan. Det tycks nu handla om en ny slags kunskapsinstitution, som inte ska förbereda för ett bestämt yrkesliv utan för ett liv som medborgare med många olika karriärer, en medborgarroll som vi dessutom inte kan definiera med särskilt stor säkerhet. Vi ska förbereda för det okända, inte det kända. Vi ska förbereda för olika slags medborgarroller, inte bara för en bestämd roll i industrisamhällets hierarki.

I detta läge väcks nya frågor. Vad vill vi med en skola idag? Och kan vi över huvud taget, annat än marginellt, ändra denna samhälleliga koloss, denna organisatoriska stordrift? För mig blir 1800-talet intressant på ett helt nytt vis. Hur tänkte man då när man skulle organisera sin tids nya skola för ett nytt samhälle, i övergången mellan jordbrukssamhälle och industrisamhälle? Och vem tänkte? Och dessutom: hur tänkte man under 1700-talet, då föreställningen om individen och den sociala omsorgen utvecklades? Och vad hände med upplysningens tankegångar? Upplysningens filosofer värnade om det rationella förnuftet och den politiska friheten. De tog avstånd från den korrumpierade kungamakten, och deras idéer kom att användas under franska revolutionens resning för frigörelse – men även under det efterföljande skräckväldet. Upplysningen förebådade, kan

Läroverket i centrum bytte namn och blev låg och mellanstadieskola.
Gymnasiet flyttade till en ny byggnad i utkanten av staden



det tyckas, såväl demokratisk frihet, marknadsekonomi och industriell produktion som rationellt organiserad slavhandel och kolonialism. Bar upplysningen också fröet till det inhumana – och till sitt eget tvivel? Detta hävdas bl.a. i dagens postmoderna filosofi, som pekar på maktrelationerna, sprickorna och motsättningarna i samhällets självförståelse.

Historien kan ses som en ›dialogpartner‹ kring svåra frågor snarare än som avstamp för, eller trappsteg i, en ständigt ›förbättrad‹ utveckling. Det är min övertygelse att vi kan använda historien, inte som facit och kanske inte heller som en lärdom för att göra rätt, utan som en föreställningsvärld att utveckla samtal med – som ett sätt att överskrida den egna tankeburen och den förgivettagna självförståelsen.

Att fånga föreställningar

Att fånga tidsbilder och fenomen handlar kanske främst om att fånga föreställningarna om dessa tidsbilder och fenomen, så som de framträder i skrifter och i muntliga berättelser. Inte bara skolan – som plats och kunskapsvärld – har förändrats, utan även våra tankar och föreställningar om skolan, vad som är viktigt och oviktigt, betydelsefullt eller betydelselöst. Forskningen har väl i någon mån påverkat skolutvecklingen, även om det inte finns någon enkelspårig väg mellan forskning om skolan och skolpolitiska omdömen och ställningstaganden. Men forskningen själv har otvivelaktigt påverkats av reformpolitikens, skolans (och naturligtvis det övriga samhällets) förändring.

På femtio- och sextioalet ställdes frågor om hur man bäst skulle organisera skolan med avseende på den nya expansionen, tillgången till lärare och de omfattande kostnaderna för det utbyggda skolsystemet. En viktig fråga att få svar på var: hur stora klasser kunde man klara av? Pedagogiska forskare fick möjlighet att göra jämförande studier av arbete och resultat i stora respektive små klasser. En annan fråga var hur man, i en skola för alla, skulle få ut rätt person till rätt arbete. Psykologisk forskning kring individuella differenser, kring test och urval fick ett stort utrymme. I försöken att skapa en rationell och effektiv skola genomfördes många undervisningsteknologiska experiment med förproducerat studiematerial, byggt på den behavioristiska, Skinner-influerade tanken om inläring som ett resultat av lämpliga stimuli och belöningar. Skolan styrdes av detaljreglerande läro- och kursplaner.

På sjuttioalet kunde man konstatera att olika jämlikhetsreformer till trots, så kvarstod den sociala snedrekryteringen till högre utbildning. Det var främst medelklassens barn som hade vunnit på de sociala reformerna. Nu ökade intresset för sociologiska frågeställningar om social reproduktion och om maktrelationer i samhället. Även statsvetare började intressera sig för de stora skolreformernas förutsättningar och konsekvenser.

På åttio- och nittioalet kom bl.a. genusfrågor och kulturella frågor att få betydelse. Skolans ökande mångfald synliggjorde behovet av nya etiska ställningstaganden, och »värdegrund« blev ett nytt, centralt begrepp. Pedagogiken stod inte heller längre ensamt i centrum då det gällde att formulera de forskningsmässiga frågorna om skolan. Flera, i skolsammanhang nya, vetenskapliga discipliner utvecklade nu forskning om skolan, som språkvetare, antropologer, etnicitetsforskare och genusforskare. Mikrostudier av klassrum bidrog till en mer mångfacetterad bild av hur elever inte bara formades av skolan utan hur de med sina egna aktiviteter bidrog till att forma både skolan och sig själva. Skolan sågs inte längre bara som en plats för passiv socialisering utan som en plats för handling och iscensättning av olika identiteter. Inspirerade av bl.a. Vygotskys idéer om det sociala samspelets betydelse för meningsskapande, började man i skolan tillämpa nya sätt att organisera undervisning. »Klassen« ersattes med olika slags grupper och lärare började samarbeta med varandra och med eleverna. Lärare fick också i allt större grad vara med om att formulera lokala mål utifrån en tämligen övergripande läroplan.

En bit in på det nya seklet har pedagogiskt arbete och ämnesdidaktiska frågor utvecklats och nya discipliner har etablerats vid universitetens samhällsvetenskapliga fakulteter. Röster hörs för att det t.o.m. behöver skapas en ny, utbildningsvetenskaplig fakultet. Frågor om »lärande« diskuteras dessutom inte längre bara i skolans värld, utan inom allt fler verksamheter i samhället: på företag och i statliga verk, i frivilligorganisationer och på universitet.

Det är alltså inte bara skolan, utan även forskningen om skolan som har genomgått genomgripande förändringar och perspektivskiften. Att göra jämförelser mellan olika tidsepoker blir därför oerhört svårt. Det är inte samma fenomen som jämförs och det är inte samma frågor, teorier och metoder som över tid har styrts hur man har förstått fenomenen.

Fyrtio års skolforskning – eller hundrafyrtio års skolforskning?

Inte heller i slutet av 1800-talet var man utan vetenskapligt förankrad skoldiskussion. Den såg bara så helt annorlunda ut. Filosofin var en disciplin som inrymde betydligt mer än idag. Också pedagogiska och psykologiska frågor hanterades av filosofer. Under 1700-talet skrev t.ex. Rousseau om vikten av barnens fria växt. Under 1700-talet, och in på 1800-talet, verkade Herbart som filosof och pedagog/didaktiker i Tyskland, och han hade stort inflytande över det tyska skolsystemets utveckling. På 1900-talet har t.ex. John Dewey, filosof och pedagog, haft inflytande på utbildningstänkandet i såväl USA och Europa som Kina. Om Herbart verkade i en tid av nytt (del-) statligt skolsystem och nya bildningsideal, verkade Dewey i ett

samhälle med många immigranter, vilka behövde en gemensam utbildning trots språksvårigheter och kulturella skillnader.

Det finns, menar jag, goda skäl till att studera hur man under tidigare epoker har uppfattat frågor om uppfostran, bildning och utbildning. Detta tankearbete är nödvändigt om vi vill frigöra oss från det vi uppfattar som självklart, givet eller naturligt. Sättet på vilket dagens dilemman formuleras är något som vilar på de tankar vi ärvt – på hur vi förstår vår egen historia. Lösningar står inte att finna i det förgångna, klockan kan inte vridas tillbaka, men att sätta ljus på detta arv är att frigöra kraft för att kunna formulera vår tids utmaningar på ett meningsfullt sätt. En sådan frigörelse ser jag också som ett ytterst ansvarsfullt ställningstagande för att kunna möta en ny tid. Det är också så jag vill att denna antologi ska uppfattas – som en inspiration till att överge det självklara och som en möjlig startpunkt att se något nytt.

Något om urvalet av artiklar till denna bok

Boken har tillkommit på initiativ av forskningsenheten vid f.d. Skolverket, numera Myndigheten för skolutveckling. Ursprungstanken var att visa på skolforskningens förändring alltsedan införandet av grundskolan för fyrtio år sedan. Det blev emellertid svårt att belysa skolforskningen utan att också peka på förändringen av själva skolan. I de olika artiklarna belyses därför båda delarna.

Boken består av drygt tjugo artiklar. Den skulle lätt kunna ha bestått av det dubbla antalet. Det har, genom decennier, utförts mycket spännande och rikhaltig forskning om »skolan«. Det är därför inte alldeles enkelt att välja ut skribenter som på något rättvisande och allsidigt sätt speglar denna forskning. Jag har valt att vända mig till forskare från olika discipliner, inte bara pedagoger, och jag har valt forskare från de flesta lärosätena i landet. Innehållet i antologin är också beroende av att de tillfrågade forskarna hade tid och möjlighet att skriva.

Även många olika teman har stötts och blötts, innan antologin fick sin slutgiltiga form. Ett tema är just skolbyggnader och frågan om vad olika ute- och inommiljöer avspeglar för ett slags skoltänkande. Också rektorns förändrade roll beskrivs, liksom förändringar i klassrumsinteraktion och i synen på lärandet. Några artiklar fokuserar på förändringar i synen på barndoms- och ungdomstid och betydelsen av klass- och genusaspekter i skolans värld. Aspekter på normalitet, specialpedagogikens roll och skolans särskiljande respektive införlivande av elever med olika förutsättningar berörs. Flera artiklar tar upp hur skolans innehåll har förändrats, alltifrån den grundläggande läs- och skrivträningen till skolämnen som matematik, gymnastik, språk och samhällskunskap. Betygens skiftande utseende över tid diskuteras, liksom läromedlens roll. Det finns också

artiklar som reflekterar över sättet att tänka kring reformpolitik, utbildningsekonomi, kunskapsbildning och historisk förändring.

De frågor som belyses här hoppas jag skall ge Dig som läsare en spännande stund. Jag hoppas att boken väcker minnen till liv från Din egen skoltid. Men jag hoppas också att boken synliggör intressanta aspekter på vårt sätt att tänka om skolan och att den kan ge ett underlag till nya frågor och nya ställningstaganden om framtidens »skola«.

Slutligen en kommentar om bilderna i boken, Vi har inte velat illustrera artiklarna, utan kommentera dessa i ljuset av förändring – så blir dessa kommentarer i sig en berättelse, både om tidens obetvingliga nuhet och dess oundvikliga flyktighet. Bilderna är om inte annat anges tagna av fotografen Anders Hilding och har tillhandahållits av Landskrona Museum.

Stockholm i maj 2003
Staffan Selander

Rektorn och apparaten

Jan Hylén & Annika Ullman

Imånga hundra år var uppgiften som rektor i första hand ett förtroendeuppdrag inom lärarkollegiet. Under förra seklet drogs han successivt in i det utbildningspolitiska reformarbetet samt tilldelades för detta ändamål ett tydligt chefsmandat. 1960-, 1970-, 1980- och 1990-talet flimrar förbi. Skolreformer kom och gick. Olika ledarideal avlöste varandra. Vad var det som egentligen hände med den svenske rektorn och hans arbetsverktyg under dessa årtionden?

Högtalaranläggningen, vertikalmappskåpet och centraluret

Åtminstone vi vars grundskoletid ägde rum på 1960-talet delar en erfarenhet som har satt djupa spår i vårt medvetande. Vi minns hur det – ibland mitt under pågående lektion – knastrade till i hörnet uppe vid taket bakom frökens kateder: »Skrap, sprak, harkel. Det är rektorn som talar. Det har kommit till min kännedom att det utspelat sig ett snöbollskrig på skolgården, att några av skolans elever har knuckt äpplen från de närliggande villaträdgårdarna, att inte alla, så som ordningsreglerna föreskriver, har varit utomhus på rasten ...« I våra minnen är det

som om rektorn fanns just däruppe i hörnet. Från sin upphöjda position avbröt hans mörka röst frökens ljusa. Han lät sträng och det blev knäpptyst i klassrummet. Vi såg inte honom, men det kändes som om han såg oss alla. Och det var kanske just det som var meningen.

Det raffinerade systemet med högtalare i varje klassrum och en mikrofon på rektorsexpeditionen var ett nytt inslag i skolmiljön. Tidigare rektorer hade varit tvungna att kommendera samman hela skolan i aulan för att kunna tala till alla samtidigt. Den nya metoden var mycket snabbare, enklare och effektivare. På det hela taget var förhoppningarna stora på att den nya svenska grundskolan skulle kunna byggas upp planmässigt och i alla delar rationellt. Staten hade en plan och man skulle kunna säga att alla dessa tusentals – i och med grundskolereformen – nyutnämnda grundskolerektorer hade till uppgift att förverkliga den. Planen var till mångt och mycket instrumentell och den hämtade trosvisst sina verktyg bland de moderna apparaterna och de vetenskapligt säkerställda metoderna. Till bilden av vår barndoms rektor som talade ur sitt högtalarhorn, kan vi lägga ytterligare en visualisering av de attribut som omgav den tidiga grundskolans rektorer. Redan i förberedelsearbetet med den nya skolformen och dess fysiska gestaltning hade man börjat omdefiniera rektorsexpeditionen. I en av skolledarnas facktidningar lyfter man, några år före den stora reformen, stolt fram den nya mönsterarbetsplatsen för överlärare och rektorer (Ullman 1997, s. 166):

- 1 Ett skrivbord med två skrivplatser, av vilka den ena med dagbelysning från vänster. Två vridbara stolar.
- 2 I anslutning till skrivbordet (till vänster om överlärarens skrivplats) ett vertikalmappskåp eller liknande för förvaring av aktuell handlingar enligt samregister.
- 3 Likaledes i anslutning till skrivbordet (till höger om överlärarens skrivplats) fack för inkomna skrivelser (ej diarieförda), remitterade ärenden och utgående post.
- 4 Två mindre rullbord för skrivmaskin resp. räknemaskin med tillbehör.
- 5 Skåp – helst inbyggt – för skrymmande handlingar. I nedre delen backar för ritningar och kartor.
- 6 Blankettskåp
- 7 Centralradio och centralur.
- 8 Konferensbord (uppslagsbord) med stolar (c:a 6 platser).
- 9 Duplikator och plats för denna med tillbehör (i förrådsrummet).
- 10 Väggharta över skoldistriktet.
- 11 Telefon.

Det står klart att det här är ett nytt ideal som skilde sig ganska markant från de rektorsexpeditioner som tidigare omhulldats i läroverken och de

arbetsrum som tidigare inretts för överlärare i de större folkskolorna. Här finns inget tungt skrivbord i ek, ingen tronliknande arbetsfåtölj och med största sannolikhet inga porträtt i olja, minnandes om högt aktade företrädare. I stället för symbolisk makt i den äldre bemärkelsen bär den nya arbetsplatsen fram en hyllning till den moderna tekniken, till de vetenskapligt säkerställda lösningarna och en rationalitet präglad av kausaliteten: rätt sak på rätt plats, rätt handling leder till önskat resultat.

Kalejdoskop över svensk skolledarforskning

Den nya svenska enhetsskolan och grundskolan var resultatet av ett långt och noggrant planeringsarbete. Även om ambitionerna om en gemensam bottenkola hade funnits länge, så var det först genom det ekonomiska uppsvinget efter andra världskriget som den blev möjlig att iscensätta. Ett stort behov av ny och bättre utbildad arbetskraft samt förhoppningar om att utbildning kunde vara ett skydd mot antidemokratiska strömningar, var den gemensamma grogrunden till att utbildningsväsendet expanderade kraftigt under denna tid i de flesta Västländer. I Sverige bars reformarbetet av socialdemokratin som med hjälp av vetenskap, förnuft och en mycket stark rationalitetstro successivt byggde det moderna samhället där enhetsskolan utgjorde en av grundbultarna. Grundskolereformen 1962 var ett uttryck för »ett expansivt samhälles behov av moderna förändringar« (Bergström 1993, s. 29). Olof Palme talade, under sin tid som utbildningsminister, om skolan som en »spjutspets mot framtiden«. I en sådan föreställning finns ingen plats för sentimentalitet. Det var inte bättre förr. Det är från och med nu det ska bli bättre och vetenskap och teknik ansågs ge verktygen för denna förändring.

Den svenska grundskolan har alltså sedan sin konception varit en viktig del av ett större politiskt projekt, syftande till ökad välfärd i kombination med ökad jämlikhet. Det faktum att skolan ingår i en större plan, medför givetvis konsekvenser för innehållet i skolan och för dem som arbetar där. Så länge skolan är en del av ett politiskt projekt, så blir rektorns roll att ansvara för att denna plan genomförs enligt intentionerna. Han blir politikens förlängda arm in i skolan. Därmed blir också rektorns roll i skolan en spegel av skolans roll i samhället. Man kan säga att den nya grundskolerektorn var inte bara omgiven av nya apparater. Han ingick själv som en kugge i ett maskineri – statsapparaten.



Moderna
kontorsmaskiner
marnadsförs

1960-talet

Även om den pedagogiska forskningen spelade en avgörande roll för hur den svenska grundskolan planerades och organiserades, kan man konstatera att det vid 1960-talets ingång inte fanns någon forskning som specifikt fokuserade den nya skolformens rektorer. Vilken roll spelade dessa lokala skoladministratörer som iscensättare av de statliga intentionerna? Vilka var de, vad gjorde de och hur uppfattades deras yrkesposition i det omgivande samhället? Nej, detta var inte frågor som intresserade vetenskapssamhället vid den här tiden. Den samhällsvetenskapliga forskningen ägnade sig åt själva planerna och besluten, men att det kunde uppstå problem vid verkställandet och i så fall varför, det hade man ännu inte på allvar börjat intressera sig för.

1970-talet

Först under 1970-talet riktas uppmärksamheten också mot genomförandets mekanismer och motstånd. I USA växer implementationsforskningen fram som en ny vetenskapsgren. Nu börjar man upptäcka att också personer som tidigare uppfattades som »oproblematiske genomförare« spelar en avgörande roll i de mikropolitiska processerna. Genomförandefasen kallades emellanåt för »politik med andra medel«.

Iakttagelsen att genomförandet av reformer i sig självt kan innehålla politiska element, och att genomförarna även på den mest konkreta nivån därmed spelar en politisk roll, kom snart att påverka centrala beslutsfattare. Man insåg att de personer som i sin dagliga gärning ska genomföra den förändring som en reform innebär, måste vinnas för grundtankarna i själva reformen för att inte utgöra en kontraproduktiv kraft. Därför är det inte förvånande att de svenska rektorerna under detta årtionde blev föremål för ideologisk omskolning i förhoppning om att de skulle vara mer trogna intentionerna i de statliga reformerna. Genom den nyinrättade statliga rektorsutbildningen försökte man locka ut de gamla administratörerna från rektorsexpeditionerna. De skulle påverka skolklimatet genom att närma sig lärare och elever på plats i deras vardag. Det var ett första försök från statens sida till ideologisk styrning av denna yrkesgrupp och en rejäl omskakning av den gamla rektorsrollen. Från »Rektor Brysk« – som löpande skriver dagsvers i skolledarnas fackliga tidning – kan vi från slutet av 1970-talet hämta följande muntra kommentar:

Mot tidens skolförvildning jag stred konservativ.
Sen fick jag PLUS-utbildning. Då blev jag progressiv.
Bland paragrafer tapper, jag levde kameral.
Nu ger jag fan i papper och idkar gruppsamtal.

(Ullman 1997, s. 16)

1980-talet

Det stod klart att någonting var i görningen, och nu dröjde det inte länge förrän också de pedagogiska forskarna började intressera sig särskilt för skolledarna och deras problematik. Först ut var Glenn Hultman med sin doktorsavhandling där han fokuserade just den nya statliga skolledarutbildningen (»PLUS-utbildning« i versen ovan) och dess förmåga att omskola rektorerna till att leda sina skolor på ett nytt sätt. I mitten av 1980-talet disputerade Bert Stålhammar på avhandlingen *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet* och året därpå kan tidskriften *Skolledaren* belåtet konstatera att antalet studier som särskilt behandlade skolans ledare nu har en sådan omfattning, att man skulle kunna tala om en ny vetenskaplig disciplin: »rektorologin – läran om skolledares samband med sin omgivning« (Ullman 1997, s. 215–217). Under detta årtionde, då den svenska skolledarforskningen började växa till sig, var det märkbart att det fanns tydliga allianser mellan forskning och professionaliseringssträvanden i kärnfacklig bemärkelse. Den första riktigt stora forskningsansatsen där rektorerna stod i centrum – projektet »Skolledares arbetsmiljö« (SLAM), som påbörjades 1982 – var ett fackligt initiativ. När professor Ulf P. Lundgren fyra år senare rapporterade projektet, genom den numera klassiska boken *Att organisera skolan. Om grundskolan organisation och ledning*, låter facktidningen meddela att man nu äntligen har fått vetenskaplig legitimitet för sin fackliga professionaliseringsstrategi: det är viktigt att rektorerna ses som en egen och självständigt kompetent yrkesgrupp och inte endast betraktas som »agenter för statens intentioner« (Ullman 1997, s. 218–219)

Efter 1960-talets allmänna utvecklingsoptimism, där rektorn fortfarande stod utanför de vetenskapliga diskussionerna, kan man alltså under 1970- och 1980-talen skönja olika försök till omförhandling av rektors uppdrag. Paralleller drogs till läkares och advokaters möjligheter att stifta egna etiska riktlinjer och skapa kårspecifika regelverk. Frågan om professionens roll i förhållande till de politiska styrningsambitionerna för skolan betraktades länge som oproblematisk, men borrar man djupare i frågan står det klart att relationen mellan politiken och professionen är betydligt mer sammansatt i skolan än i juridiken och sjukvården .

Under 1980-talet kom försöken att styra skolan med centralt utformade och detaljerade regler allt tydligare att visa sina begränsningar, speciellt i ett samhälle som präglades av allt högre förändringstakt. När de samhällseliga förändringarna blev fler och kom i allt snabbare takt, blev det med tiden omöjligt att kunna och hinna utforma nya regler som kunde täcka in alla nykomna situationer. Allt oftare gav reglerna ingen eller dålig vägledning för den som skulle fatta de lokala besluten. Under decenniets sista år ökade de nationella beslutsfattarnas känsla av ostyrbarhet, man tyckte sig dra i trådar som ingenstans hade fäste.

1990-talet

Ett vanligt recept mot ostyrbarheten har på senare tid varit att decentralisera offentlig verksamhet och försöka skapa simulerade marknader och därmed kunna »styra« genom marknadsmekanismer. På skolområdet kan decentraliseringen under början av 1990-talet, samt öppningen för ökad konkurrens om elever mellan fristående skolor och kommunala samt mellan olika kommunala skolor, ses som ett sådant uttryck.

De omfattande ansvarsförändringarna inom skolsystemet, som också kompletterades med nya läroplaner, kursplaner och betygssystem, väckte naturligt nog forskarnas intresse. I en studie av Mats Ekholm och Maria Kull gjordes ett försök att mäta om någon verklig förändring av skolarbetet har skett sett över en längre tidsperiod. Där konstateras att det mesta i skolarbetet under mitten av 1990-talet är sig likt från 1960-talet. Reformambitionerna tycks alltså i många avseenden inte ha trängt in i den egentliga verksamheten. En annan forskningsgren studerade rektorns nya roll. Artiklar och rapporter med titlar som »Rektors upplevelse av ett nationellt och kommunalt uppdrag – en balansakt på slak lina«, vittnar om att man var beredd att försöka förstå hur rektor hade det i sin roll i det nya målstyrda systemet. Många trodde nog att forskningen skulle visa hur rektor blev klämd mellan kommunala krav på ekonomiska nedskärningar och effektivisering av undervisningen å ena sidan och stolta statliga ambitioner å den andra. Men skall man försöka sammanfatta den frekventa och mångskiftande forskningen under 1990-talet så tycks det snarare som om rektor alltjämt slits mellan den politiska styrningen (såväl statlig som kommunal) och den kollegiala (skolkulturen). Korstrycket tycks alltså härstamma från det faktum att det råder skilda uppfattningar om skolans uppgift och behoven av förändring mellan de som arbetar i skolan och det omgivande samhället – och rektor har till uppgift att stå mitt emellan.

Vidare kan det sägas att den relativt omfattande forskningen om skolorna och lärarkulturer, framför allt från Sverige, tycks landa i ett konstaterande att rektor har stora svårigheter att genomföra förändringar i skolan. Ledningsambitionerna strandar ofta på att lärarna uppfattar rektor mer som kollega än som chef. Som sådan är lärarna beredda att tilldela rektor visst ledningsansvar, men förbehåller sig rätten att i huvudsak styra sig själva. Gunnar Berg menar t.ex. att det finns ett osynligt eller outtalat kontrakt mellan lärare och rektor att inte klampa in på varandras revir. Den gamla kollegiala principen för tilldelning av förtroendeuppdrag – »primus inter pares« (den främste bland likar) – slår igenom och förändringsviljan tycks vara tämligen begränsad.

En forskningsgren som växt kraftigt internationellt, framför allt under 1990-talet, gäller den viktiga frågan om det finns något samband mellan skolledningens arbete och elevernas resultat. Tanken är enkel och slående: effektiv skolledning bör ge goda elevresultat. Diskussionerna runt denna

fråga har under senare år också väckt stor uppmärksamhet framför allt i media. I förordet till den forskningsöversikt över svensk och internationell skolledarforskning som Skolverket gav ut härom året, framhåller skolledarforskaren och generaldirektören för Skolverket, Mats Ekholm, att översikten slår ihjäl vissa myter som varit förhärskande framför allt i massmediedebatten. Det finns inga klara och enkla samband mellan ledarskapet och skolors eller rättare elevers resultat. Förhållandena är mer komplicerade än så.

En tydlig tendens är att skolledarforskningen vanligen är immanent, dvs. den sker så att säga på systemets egna villkor. Endast i sällsynta fall betraktas skolan utifrån andra perspektiv än skolans egna, endast undantagsvis jämförs skolan som statligt politikområde eller kommunal förvaltning med andra områden. Detta blir inte minst tydligt i Skolverkets forskningsöversikt. Där redovisas också några sammanfattande resultat som man anser »stadiga«. Det är relativt självklara saker som att skolor gynnas av hög systematik i ledningsarbetet och att skolledare måste försöka utveckla kulturen inom skolan för att nå framgång. Men det faktum att resultaten kan synas självklara innebär inte att de ska negligeras. Tvärtom visar de på att skolan är en arbetsplats som andra, att man kan och sannolikt bör, undvika att betrakta den som ett unikum. Därmed inte sagt att ledarskapsteorier från näringslivet enkelt kan tillämpas. Skolan är tillsammans med en rad andra verksamheter som föreningar, statliga och kommunala förvaltningar, samarbetsprojekt mellan statlig och privat sektor, en organisation som styrs av värdemässiga, ideologiska och till viss del politiska mål. Det skulle sannolikt öka vår förståelse av skolan och dess ledande företrädare om nya perspektiv fördes in och andra discipliner än enbart pedagoger i ökande utsträckning intresserade sig för skolan.

Några exempel finns dock på forskning där svensk skola betraktas ur andra perspektiv än de gängse. Ett sådant ges av Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren i deras två böcker om utbildningsreformer och politisk styrning. Med hjälp av implementationsforskningens verktyg utvecklar de en diskussion kring villkoren för att genomföra utbildningsreformer under senare år på »formuleringsarenan« (dvs. den politiska nivån) och hur dessa skiljer sig från »realiseringsarenans« (skolnivåns) villkor (Lindensjö & Ulf P. Lundgren 2000, s. 169–179). 1990-talets minskade tillväxt medförde nya svårigheter att genomföra utbildningspolitiska reformer. När nya resurser inte kunde tillföras måste reformerna genomföras på bekostnad av existerande verksamhet. Detta kunde i sin tur endast ske om delar av denna verksamhet ifrågasattes och beskrevs som felaktig. Samtidigt innebar resursbristen att det var svårt att genomföra de reformer man beskrivit som nödvändiga. Totalt sett öppnade detta för en legitimitetssvikt för skolpolitiken och skolan och som sagt nya svårigheter att genomföra reformer. De tar också åter upp tråden att framgången för reformer i ett decentraliserat system i hög grad är beroende av att den lokala skolledningen och skoladministrationen inte bara reproducerar riksdagens och regeringens mål, utan också aktivt tolkar och omsätter motiv och avsikter i en lokal kontext. Detta accentuerar åter skolledarens ansvar.

Som ett annat exempel på perspektivförskjutande forskning kan nämnas Skolverkets kunskapsöversikt där Monica Söderberg Forslund tar ett genusteoretiskt grepp på skolledarfrågan. Genom att problematisera historiskt etablerade föreställningar och idéer som burit upp konstruktionen av rektorskapet, tydliggörs hur sofistikerat bestämningen av manligt och kvinnligt samspelar med den kulturella undertexten i organisationskulturen. Vilka var t.ex. förutsättningarna för »de ömma bödlar« som under 1990-talet med minskade resurser förväntades leda det lokala reformarbetet i våra offentliga institutioner? Vad händer med ledarskapets genusbestämning när den i stor utsträckning associeras med något negativt istället för som brukligt med något positivt, med kontraktion istället för expansion?

Även om de senaste årtiondenas forskning visat på svårigheterna att kunna nå ut med politiska direktiv i alla kapillärer på en så omfattande organism som skolan, så har politikens styrningsambitioner och försöken till ideologisk styrning av rektorerna från statens sida inte helt upphört. 2001 gav Utbildningsdepartement ut en skrift kallad *Lärande ledare*, där vikten av ett demokratiskt, lärande och kommunikativt ledarskap sägs vara en förutsättning för att utveckla den svenska skolan. Rapporten framhåller att rektor ska vara ledare i en »lärande organisation«. En tankefigur som numera ofta återkommer i olika officiella dokument är just att skolan behöver bli en lärande organisation för att kunna hantera den snabbt föränderliga verklighet vi för närvarande lever i. Det finns också ett framväxande forskningsområde runt organisationers kunskapshantering, ofta kallat »knowledge management«. Men vad det skulle kunna innebära för skolledare och lärare att mer medvetet och systematisk försöka »hantera kunskapsverksamheten« i skolan eller att leda en »lärande organisation«, därom saknar vi för närvarande ett utvecklat vetande.

Tusen och en natt rektorn, tekniken och meningen

I artikelns inledning återkallades rektorns röst ur högtalaren högt uppe i hörnet. Just denna apparat har för länge sedan tjänat ut. Men vilken betydelse har då 2000-talets teknik för rektors ledarskap och vardagsarbete?

Med mobiltelefonen ständigt ringande i fickan och med en outsärlig mängd e-post till datorn, finner vi dagens rektor mitt i en brusande ström av krav, önskemål och akuta situationer som måste lösas. Detta sker inte sällan på distans där rektor leder och fördelar arbetet på sin skola, ger råd, fattar beslut samtidigt som han eller hon befinner sig på annan plats. När rektor fick möjlighet att tala ut till alla klassrum genom högtalaranläggning var det med en apparat som förstärkte hans legitima envägskommunikation. Med den nya interaktiva tekniken tränger sig omvärlden på och kommunikationen blir dubbelriktad. Eeva Penttilä ger en målande

beskrivning av vad som hände i den finska huvudstadens skolor när samtliga rektorer utrustades med datorer och e-postadresser. Plötsligt sökte så gott som alla föräldrar till barnen i skolorna direktkontakt med rektorerna. Man tyckte sig ha hittat ett rakt rör till den som verkligen bestämde och struntade därmed att gå omvägen runt läraren, medan rektorerna förgäves försökte värja sig mot alla nya krav.

Är vi då bara teknikens fångar? Nej, fortfarande kan tekniken, om man så vill, användas i manipulativt syfte eller för maktutövning och kontroll. Det finns många exempel på virtuella lärosystem på skolor som gör det möjligt för rektor att via det interna datornätverket se hur varje lärare och klass arbetar med ett specifikt moment. Man kan i vissa fall till och med följa när och hur varje elev utför sitt arbete. I Göteborg kan föräldrar via Internet dag för dag kolla om deras barn varit närvarande i skolan. Men teknikanvändning i kontrollsyfte blir alltmer ovanligt. Detta perspektiv på tekniken har mist mycket av sin styrka genom samhällsutvecklingen. Numera har de flesta förlorat sin tilltro till möjligheten att förändra samhället genom storskaliga lösningar och rationell kontroll. En annan tendens, som också funnits i politiken under efterkrigstiden, har istället vuxit sig stark. Det är önskan om en ökad individuell autonomi, att människor i ökande utsträckning ska kunna styra sig själva och fatta självständiga beslut. En viktig del av den politiska utvecklingen under de senaste femtio åren kan beskrivas som en successiv progression av den enskilda individens civila, politiska och sociala rättigheter. Det har funnits en bred politisk enighet om strävan att skapa kunniga, engagerade och självständiga medborgare. Skolan har givits en nyckelroll i detta uppfostringsarbete. Det har varit ett viktigt mål i praktisk politik att främja elevers autonomi, deras förmåga att självständigt ta ställning i olika frågor och kritiskt och på egen hand bearbeta frågeställningar och ideal. Skolans läroplaner åter speglar i hög grad dessa ideal.

Den kanske viktigaste lärdomen från de länder som under de senaste åren har försökt att introducera IT i skolan, är att ny teknik måste uppfattas som en vinst av dem som berörs för att bli använd som ett dagligt pedagogiskt eller administrativt verktyg, en slutsats som kan synas självklar men som först på senare tid präglat utformningen av olika föränd-

Klass 2a vid Gustav
Adolfskolan



ringsprojekt. Ur användarnas perspektiv måste alltså tekniken ha positiva effekter för att komma till användning, vilket t.ex. varit fallet i den statliga rektorsutbildningen i Göteborgsområdet som använt ett webbaserat konferenssystem för att stärka effekterna av kompetensutvecklingen. Ett annat exempel är de ökade möjligheterna till internationella kontakter t.ex. genom Europeiska skoldatanätets webbplats för rektorer. I en tid när 7 av 10 svenska skolor har etablerat egna internationella kontakter är mötesplatser av detta slag ytterst värdefulla (TEMO-undersökning refererad i Budgetpropositionen 2002/03:1 Utgiftsområde 16, s. 35). Där utbyts erfarenheter med kollegor i andra länder, där hittas skolor att samarbeta med, där kan man jämföra och utvärdera sin egen skolas utvecklingsstrategier, följa utbildningspolitiken i andra länder m.m. Informationsteknikens unika möjligheter till kommunikation används i dessa fall för att stärka rektorerna i deras yrkesroll.

Hur ser då utvecklingen ut i den andra apparaten – statsapparaten? Som framgått var grundskolan inledningsvis en del i ett modernistiskt projekt med tydliga teknokratiska inslag. Denna sida av modernismen är vi väl förtrogna med i Sverige, dess tro på möjligheten att förbättra samhället genom storskaliga program byggda på vetenskapliga rön och rationell förvaltning. Mot bakgrund av de senaste decenniernas utveckling blir liknelsen med rektorn som en kugge i en statsapparat allt för enkel och mekanistisk. Men att vi under en stor del av 1900-talet har försökt att betvinga den stora osäkerheten med hjälp av industrialismens metaforer och modeller, betyder inte att det moderna projektet härmed skulle vara avslutat. Här på andra sidan millennieskiftet ter sig världen minst lika förvirrande föränderlig. Med ett citat från boken *Allt som är fast förflyktigas* vill vi påminna om hur Marshal Berman sammanfattar modernismens gränslösa utmaning:

Att vara modern är att befinna sig i en miljö som utlovar äventyr, makt, glädje, växt, förvandling av oss själva och världen – och som samtidigt hotar att förstöra allt vi har, allt vi känner till, allt som vi är. Moderna miljöer och erfarenheter skär över alla geografiska och rasmässiga gränser, alla klassmässiga och nationella, religiösa och ideologiska: i den meningen kan moderniseringen sägas förena hela människosläktet. Men det är en paradoxal enhet, en oenighetens enhet som sänder ut oss alla i en virvel av ständig upplösning och förnyelse, kamp och motsägelse, kluvenhet och smärta.

(Berman 1987, s. 13)

Men hur ska rektorn kunna leda en skola när det är svårt att se vart man ska? Hur skapas mening om riktning saknas? I en tidningsintervju strax före valet i höstas suckar en Stockholmsrektor över tingens tillstånd: »Jag skulle önska att debatten handlade om pedagogiken. Vilken skola vill vi ha? Hur ska vi utbilda ungdomarna för framtiden? Och var finns det internationella perspektivet?« Istället för politiska utspel om hur man hindrar elever från att tala i mobiltelefon i klassrummet efterlyser hon inspirerande och vägledande visioner. Och hon är inte ensam. När experter och tjäns-

temän från EU-ländernas utbildningsdepartement samlades till konferens under det svenska ordförandeskapet våren 2001, uttrycktes samfällt ett behov av en ny framtidsblick för skolan och dess roll i samhället. Ja, var finns visionerna som ger de enskilda handlingarna mening och riktning?

Rolf Jensen, tidigare direktör för det danska framtidsforskningsinstitutet, presenterade för några år sedan en teori som i korthet innebär att när information och (artificiell) intelligens alltmer blir datorernas hemmaplan, så kommer samhället att sätta allt större värde på det specifikt mänskliga: känslor, fantasi, myter och ritualer. Med en dubbeltydig term kallar han detta samhälle för »The Dream Society« och skisserar en livsform där myter och berättelser i allt större utsträckning kommer att påverka allting från köpmönster till arbetsrelationer. Han förutspår att de företag kommer att bli framgångsrika som förmår framställa tjänster och produkter som kittlar fantasin. Det gäller med andra ord att kunna prestera en bra historia! Den som kan presentera den mest meningsbärande berättelsen vinner.

Modernismens kritiker å andra sidan brukar framhålla att det är just de stora tankarna och planerna som vävs inom politiken som så ofta negligerat, krossat och förstört många små och kanske lokala sammanhang av mening och annorlunda ideal. Det kan gälla okänsliga stadsplaner likaväl som krossade försök att upprätthålla lokala kulturer och sedvänjor. Dessa kritiker brukar säga att vi i framtiden behöver små och lokala berättelser istället för de »metaberättelser« som modernismen hittills bjudit på. Men kanske finns det sätt att förena det till synes paradoxala. Vi kan erinra oss hur Scheherazade, den unga drottningen i ramberättelsen till Tusen och en natt, fogade samman en lång rad små berättelser till en stor och livsavgörande väv av sammanhang.

Vi tror att dagens och morgondagens rektorer måste vara modernister i den mening som en gång Carl Jonas Love Almquist var när han på 1830-talet verkade som rektor för Nya Elementarskolan i Stockholm. Påtagligt stimulerad av att befinna sig i korselden mellan det som var och det som ännu inte hade hänt, ställde han sig till förfogande som den som inte endast intellektuellt undersökte meningen och möjligheterna. På plats som ledare och visionär för en av Sveriges första reformskolor, riskerade han sig själv och bröt ny mark. Eller som Berman formulerar det – i tider av stora omvälvningar då man upplever »det personliga och sociala livet som en strömvirvel«, då man finner »sin värld och sitt jag i ständig upplösning av förnyelse, kluvenhet och motsägelse«, när man märker att man ingår »i ett universum där allt som är fast förflyktigas«. Då gäller det att söka nya sätt att navigera.

Att vara modernist är att på något sätt göra sig hemmastadd i denna strömvirvel, att göra dessa rytmer till sina egna, att röra sig inom dess flöden på jakt efter de former av verklighet, skönhet, frihet och rättvisa som dess glödande och farofyllda ström ger utrymme för.

(Berman 1987, s. 333)

Referenser

- AURELL, D. 2002: *Ledarutveckling på nätet – en undersökning om datorstött samarbete för rektorer*. Göteborgs universitet. Inst. för pedagogik och didaktik. Göteborg.
- BERG, G. 1990: *Skolledning och professionellt skolledarskap. Perspektiv på skolledarens uppgifter och funktioner*. Pedagogisk forskning i Uppsala 92. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet. Uppsala.
- BERGSTRÖM, G. 1993: *Jämlikhet och kunskap. Debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975-1990*. Symposium graduale. Symposion. Stockholm/Stehag.
- BERMAN, M. 1987: *Allt som är fast förflyktigas. Modernism och modernitet*. Arkiv förlag. Lund.
- EKHOLM, M. & KULL, M. 1996: School climate and educational change: Stability and change in nine Swedish schools. *EERA Bulletin*. No 2. July.
- EKHOLM, M. m.fl. 2000: *Forskning om rektor. En forskningsöversikt*. Skolverket. Stockholm.
- HULTMAN, G. 1981: *Organisationsutveckling genom ledarutbildning. En utvärdering av skolledarutbildningens första omgångar*. Linköpings universitet Pedagogiska institutionen. (Linköping studie in education. Dissertaitions; 13).
- JENSEN, R. 1999: *The Dream Society: How the Coming Shift from Information to Imagination will Transform Your Business*. McGraw-Hill.
- Learning 2.0 Next Step Beyond the Front Line – Conference Report*. Västerås 21 – 22 maj 2001.
- LINDENSJÖ, B. & LUNDGREN, U. P. 1986: *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Liber/ Utbildningsförlaget. Stockholm.
- LINDENSJÖ, B. & LUNDGREN, U. P. 2000: *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS förlag. Stockholm.
- LUNDGREN, U. P. 1986: *Att organisera skolan. Om grundskolans organisation och ledning*. Liber/ Utbildningsförlaget. Stockholm.
- Lärande ledare. Ledarskap för dagens och framtidens skola*. I: Utbildningsdepartementets skriftserie. Rapport 4, 2001.
- STÅLHAMMAR, B. 1984: *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet*. Uppsala universitet (Uppsala studies in education; 22). Diss Uppsala.
- SVEDBERG, L. 2000: *Rektorsrollen – om skolledarskapets gestaltning*, HLS förlag. Stockholm.
- SÖDERBERG-FORSLUND, M. 2000: *Kvinnor och skolledarskap. En kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm.
- ULLMAN, A. 1997: *Rektorn. En studie av en titel och dess bärare*. HLS förlag. Stockholm.
- ULLMAN, A. 2002: I tolv år har jag bestritt en ganska penibel tjänst. I: C.J.L. *Almqvist som rektor och pedagogisk utopist*. Arbetsmanus.

Att avskaffa klassrummet

Om skolans föränderliga arkitektur

Patrick Bjurström

Den svenska skolan betraktas ofta som »förändringsobenägen«. Ulf P Lundgren, tidigare generaldirektör för Skolverket, har sagt att »den svenska skolan är bra på framför allt två områden; att bevara vårt kulturarv samt att motstå påtryckningar«. Folk som arbetar i skolan och med skolan vet naturligtvis vad de talar om. Men som arkitekt och arkitekturforskare med uppdrag inom skolans område har jag svårt att gå med på den där bilden av förändringsobenägenhet. Mellan min tid som förstaklassare på 1950-talet och som förälder i skolan 30 år senare hann skolans miljö förändras kraftigt och förändringen av den svenska skolbyggnaden fortsätter. Arkitektens uppdrag förefaller mig ständigt nytt i skolan. Förr skulle vi rita klassrum, men inte nu längre.

Arkitekten Lena Dranger betecknar den typ av skolor som byggdes från 1940-talet och en bit in på 1960-talet som »folkhemsskolor« och den typ av skolor som byggdes från mitten av 60-talet och under 70-talet som »systemskolor«. Under samma period byggdes samtidigt en mängd skolor av paviljongtyp, som ofta var avsedda som provisorier men inte alltid blev det. Under 1980-talet byggdes få nya skolor i Sverige. Men sedan dess har en hel del nya skolor byggts, samtidigt som äldre skolor har byggts om och byggts till efter nya idéer. Jag har ingen samlingsbeteckning för dessa skolor, som man möjligen skulle kunna kalla »postmoderna« eller »post-

systematiska«. Vi kan tills vidare kalla dem »de nya skolorna«, men vi kan vara säkra på att om en tid få se ännu nyare skolor, där dagens skolbyggnadsidéer återigen har omprövats.

Det finns många slags orsaker till generationsskiftena och växlingarna i skolbyggnandet – förändringar i byggnadsteknik, estetiska ideal, ekonomiska villkor, standard- och komfortkrav. Mest intressant är kanske att se hur nya pedagogiska idéer, nya arbetsformer och en förändrad syn på barn och ungdomar och på skolans uppgift färgar av sig på skolans arkitektur.

Skolan ger liv åt stadsdelar

Behovet av nya skolor var mycket stort såväl under folkhemsepoken som under systemskolornas tid, som sammanföll med miljonprogrammet i bostadsbyggnandet. Samhället moderniserades och urbaniserades. Kring alla våra större och medelstora städer byggdes nya stadsdelar, och alla dessa stadsdelar behövde var sin uppsättning skolor.

Planeringen av de nya stadsdelarna styrdes av en grannskapsideologi som hade sina rötter i amerikanska teorier från 1920-talet. I grannskapsideologin förenades modernitet och tradition. Frågan var hur människor skulle finna sig till rätta i den moderna staden eller förorten. Risken fanns för anonymitet och rotlöshet. Delvis med det gamla bysamhället som modell tänkte sig såväl amerikanska som svenska sociala ideologer att gruppstillhörighet och delaktighet skulle kunna utvecklas med stöd av omsorgsfull stadsplanering. Ytterst var målet att förstärka demokratin, med de båda världskrigen i färskt minne. De goda intentionerna kan fortfarande urskiljas trots en senare tids skepsis inför »social ingenjörskonst«.

I de förverkligade stadsbyggnadsmodellerna markeras skolans betydelse rent fysiskt av en placering »mitt i byn«, intill torget, platsen för kommersiell och social service, och inom gångavstånd för stadsdelens invånare. Normalt kom en ny stadsdel att innehålla en hierarki av skolor där gymnasieskolan eller högstadieskolan placerades i stadsdelens centrum, låg- och mellanstadieskolor ute i bostadskvarteren. Barnstugor byggdes under 1960- och 70-talet ännu mer finfördelat, ofta integrerade i bostadshusen. Skolornas placering hängde naturligt samman med att barnens revir och behov växer med åldern. De mindre barnen skulle inte behöva gå så långt som de äldre barnen och hade inte heller behov av den stora skolans utbud av faciliteter.

De nya stadsdelarna har ofta nedsättande betecknats som sovstäder, med viss riktighet eftersom de vuxna oftast yrkesarbetade i en annan stadsdel än där man bodde. Men barn och ungdomar gjorde självklart annat än sov. I stadsdelen där man bodde blev man hemmastadd, gick i skolan, hade sina kamrater och fritidsaktiviteter. Men även för oss som var småbarns- och skolbarnsföräldrar i en nybyggd stadsdel fick skolan bety-

delse för våra sociala kontakter och vår sociala identitet. Man hämtade och lämnade barn på dagis, man blev delaktig i barnomsorgens och skolans verksamhet genom föräldra- och planeringsmöten. Skolan kopplades eller integrerades dessutom till en rad gemensamma samhällsfunktioner, bibliotek, sporthallar, träff-, samlings- och föreningslokaler, ungdoms- och fritidsgårdar och caféer.

Tack vare skolan kan en ny stadsdel formars till ett samhälle, en plats där man inte bara sover. Skolan är en plats där vi som föräldrar och barn har förväntningar, ställer krav, skaffar oss vänner och förebilder, ibland upplever besvikelser men också skaffar oss minnen för livet. Arkitekter och stadsplanerare har haft en viktig uppgift i att ge dessa platser fysisk form och gestalt.

Efter 70-talet har denna utveckling inom stadsbyggandet stannat av. Bostadsbyggandet sker numera sällan i form av helt nya stadsdelar. Nu förtätar man städer genom att bygga bostäder i gamla hamn- och industriområden nära stadskärnorna eller i luckor i innerstaden. Detta innebär att man i högre grad kan utnyttja befintlig infrastruktur, även skolor, vilket har uppenbara fördelar när det gäller att spara på resurser. Men det finns också nackdelar. Där nya stadsdelar ändå byggs är de oftast så små att de inte utgör ett tillräckligt underlag för vare sig kommersiell eller social service. Inte heller i något större nya stadsdelar som Södra Hammarbyhamnen i Stockholm, är det längre någon självklarhet att etablera en enda kommunal skola. En friskola är på gång.

Det pågår också en viss utflyttning bort från städerna, ut på landet. Det är inte längre självklart att bygga så att barn har sin skola inom gångavstånd. I städernas villaområden utvecklas en amerikaniserad livsstil där barn vänjer sig vid att skjutas av sina föräldrar till olika aktiviteter. Friskolornas framväxt ingår också i en ny syn, där man har andra kriterier för valet av skola än vilken som ligger närmast. Friskolor etableras i lokaler som man råkar få tag i, det kan vara en gammal brandstation, en industri- eller kontorsfastighet lika väl som en nedlagd kommunal skola. Placeringen av en friskola ingår oftast inte i någon övergripande stadsbyggnadsidé. Den planering som tidigare gjordes i kommunal regi görs numera i allt större utsträckning på marknadsens initiativ.

Vi ser en uppluckring av den starka fysiska och geografiska kopplingen mellan skolan och bostadsmiljön. I det nya IT-samhället rör vi oss annorlunda än tidigare och blir mer oberoende av platsen där vi befinner oss. Barns och ungdomars fritidsvanor förändras. I IT-samhällets vardag sitter man oftare vid datorn, träffar likasinnade via datorn och kring datorn, mer sällan på lekplatsen, bollplanen eller i närområdet.

Det sker en förskjutning i arkitektens uppdrag på alla tänkbara områden. Sen Vitruvius skrev sina tio böcker om arkitektur i början av den romerska kejsartiden har arkitekter haft som rättesnöre att finna lösningar som motsvarar krav på konstruktion, praktisk funktion och estetik. Annorlunda uttryckt har arkitekten till uppgift att skapa rum och platser

för människor att leva i och vistas på. Idag används spännande arkitektur som en metod att bygga upp ett varumärke. Det kan gälla företag, det kan också gälla skolor. Inte bara på skolans område består arkitektens uppgift idag i hög grad av att designa varumärken. Från social ingenjör till varumärkesdesigner är ett stort kliv, frågan är om det är nödvändigt.

Arkitekturen tar avstamp i skolreformerna

Det stora behovet av nya skolor under 1950-talet hörde ihop med skolreformerna, införandet av enhetsskolan och därefter grundskolan. Gymnasieskolorna utvecklades med nya linjer och program. Den förlängda skolplikten, den utvidgade gymnasieskolan och, senare, den samlade skoldagen förde med sig ett ökat behov av skollokaler. Samtidigt ställdes också kvalitativa mål, som gjorde de gamla skolbyggnaderna alltmer föråldrade. Målet var en modern skola, samtidigt effektiv och demokratisk, med gemensam studiegång, »en skola för alla«.

Med grundskolans läroplaner som Lgr 62, Lgr 80 och Lpo 94 framlades idéer om nya arbetsformer, med flexibla gruppstorlekar och elevaktivt arbetssätt. Sådana idéer ställde nya krav på skolbyggnaden och kom så småningom till uttryck i en ny typ av arkitektur för skolan. Förändringen har dock tagit lång tid. En bred undersökning som gjordes 1974 av Göran Tannerfeldt och Birgitta Lindohf om förändringar i högstadieskolors fysiska miljö visade att den nya pedagogiken ännu hade fått förvånansvärt liten effekt på byggnaderna. Där om- och tillbyggnader

Den nybyggda stadsdelen Västervång fick naturligtvis också sin nya skola



genomfördes byggde de oftare på allmän trångboddhet eller på att de tids- typiska stora skåphallarna inte visade sig vara särskilt trivsamma miljöer. Barnomsorgens integration i skolan under 1980 -talet bidrog otvivelaktigt till förändringar i skolmiljön och en ny småskalighet. Bredängsskolan i Stockholm, byggd 1966, är ett exempel på hur man på 70 -, 80 - eller 90 - talet byggde om stora skåphallar till mindre lekrum.

En lärofader bakom den nya svenska skolan var utan tvekan den amerikanske filosofen och pedagogen John Dewey som i början av 1900 -talet syftade till att överbrygga klyftan mellan tanke och handling. Dewey beto- nade skolans betydelse för samhällets demokratiska utveckling och stod för vad som kallas reformpedagogik eller progressiv pedagogik. Han är inte minst bekant för uttrycket »learning by doing«. Lika stor vikt skulle enligt Deweys mening läggas vid handens som vid hjärnans arbete.

Deweys idéer har fått betydelse även för skolbyggnadens utveckling. Det har exempelvis gällt att skapa och strategiskt placera utrymmen för praktisk-estetiska ämnen och för laborativa moment i de teoretiska ämnena. Deweys tankar kan också sammanfattas i paroller som: Gör skolan till ett laboratorium, inte ett auditorium! Avskaffa klassrummet! Bland dagens skolplanerare har sådana tankar fått stort genomslag. När man idag disku- terar »rum för lärande« är det närmast tabu att tala om att bygga klassrum.

Men att avskaffa klassrummet har inte gått i ett steg utan det har varit en lång resa. I slutet av 1950 -talet började man komplettera klassrummen med grupprum. Under 1970 -talet laborerade man med att slå samman grupprum i form av komplementutrymmen, till studiehallar och mediatek, och man satte in vikhägar för att parvis kunna slå samman klassrum. Men ännu var det normala klassrummet på 60 kvadratmeter och den normala klasstorle- ken på ca 25 elever givna storheter att arbeta med i skolbyggnadsplaneringen. Först på 1990 -talet började detta tänkande på allvar ifrågasättas.

Sven Hartman har skrivit om skiftet från ett separerande till ett integrer- ande perspektiv där det senare ligger i linje med Dewey.

Enligt det separerande perspektivet bör arbetsdagen indelas i korta pass med mellanliggande raster enligt fast schema. Läraren leder och fördelar arbetet. Betygen ges stor vikt och styr arbetsuppläggningsen. Enligt det integrerande perspektivet bör arbetet organiseras i större flexibla enheter. Tidsindelningen, material och metod anpassas till arbetsuppgiftens art. Lärare och elever planerar gemensamt. Arbetet sker ofta i grupp och inrik- tas på ämnesövergripande helheter. Individualisering görs efter intresse och behov. Betygens roll tonas ned.

Enligt det separerande perspektivet bör skolhusen separera linjer och klasser, rymma huvudsakligen klassrum och ha få gemensamma utrym- men. Enligt det integrerande perspektivet bör skolhusen underlätta kon- takter mellan olika linjer och klasser. Där finns stora gemensamma ytor och goda utrymmen för enskilda studier och arbete i grupp.

Att skapa de fysiska formerna för en modern, integrerad skola är onek- ligen en spännande uppgift för arkitekter. Frågan om separerande eller

integrerande perspektiv ser jag dock som en i grunden politisk fråga som inte kan sägas vara definitivt avgjord. Oavsett vilket vägval man gör måste skolan i ett större perspektiv ligga i takt med samhällets utveckling.

Arkitekten Gunnar Löwenhielm har beskrivit skiftet mellan industrisamhällets och informationsamhällets skola. Vad Hartman beskriver som ett separerande perspektiv är samtidigt, som Löwenhielm ser det, ett uttryck för det gamla industrisamhällets hierarkiska organisation, där arbetet, även i skolan, bedrevs på bestämda platser, på bestämda tider, under ledning av en överordnad person som hade svar på alla relevanta frågor. Gränserna var tydliga mellan de olika ämnernas lokaler och mellan lokaler där man arbetade och utrymmen där man hade rast. Informationsamhället ställer andra krav på människors kunskaper och färdigheter. Det räcker inte med att kunna utföra uppgifter på order och på föreskrivet sätt. Det nya samhället behöver människor med förmåga att ställa frågor och forska sig fram mot svaren, människor med kreativitet, social kompetens och förmåga till samverkan. Skolan behöver ställas om till flexibelt utnyttjande av tid och rum i skolan. Löwenhielms resonemang kan sammanfattas i elva punkter för den nya skolan:

HELA SKOLANS YTA ska kunna utnyttjas hela dagen, på olika sätt.

SKOLAN DELAS IN I ARBETSENHETER med 70–90 elever och 6–8 lärare.

MÅNGA TYPER AV VERKSAMHET ska kunna pågå samtidigt utan att störa varandra.

RUMMENS FORM OCH INREDNING ska möjliggöra både avskildhet och öppenhet.

UTRUSTNING för laborativt och verkstadsbetonat arbete ska alltid finnas lättillgänglig.

GLASPARTIER OCH GLASADE DÖRRAR skapar öppenhet och kontakt.

DATORER KOPPLADE TILL BIBLIOTEKET ska finnas spridda i skolan.

BASFUNKTIONER som kapprum och toaletter ska förstås fungera väl.

ARBETSLAGETS LÄRAR- OCH PERSONALGRUPP har arbetsplatser inom arbetsenheten.

RÖRLIG GRÄNS MELLAN ARBETSTID OCH FRITID. Inom arbetslaget tar man paus när det behövs.

DET FINNS PLATSER FÖR AVKOPPLING i direkt anslutning till arbetsytorna.

Gunnar Löwenhielm och kontoret A-Tre Arkitekter har i ett antal projekt utgått från dessa idéer, först i liten skala i ett idéprojekt i en arkitektävling arrangerad av Sollentuna kommun om »Barnens hus«, 1990, senare i flera genomförda projekt, såsom ombyggnaden av Frans Schartaus gym-

nasium i Stockholm, en skola från folkhemsepoken. Idéerna är numera allmänt spridda och återfinns exempelvis i konceptet Skola 2000 som jag ska återkomma till.

Folkhemsskolorna inga självklarheter

Mina egna minnen från skoltiden är kopplade till folkhemsskolan. Den kunde vara byggd i rött eller gult tegel, minst ett par våningar hög, med kalkstenstrappor. Den typiska folkhemsskolan är en gedigen byggnad som åtminstone för mitt vuxna öga tycks utstråla den vikt man lade vid skolans betydelse i samhället. I viss kontrast till det förra sekelskiftets pampiga skolpalats läser jag i folkhemsskolornas arkitektur också in en omsorg om barnens miljö och tankar på barnens behov. De gamla auktoritära formerna var på väg bort, i arkitekturen liksom i pedagogiken. Ändå är folkhemsskolorna idag rätt ålderdomliga, med sina rader av klassrum utefter korridorer. Nu är de på väg att byggas om i en ny, mindre rigid ordning. (se fig. 2)

Mot bakgrund av dessa skolors till synes trygga och färdiga form har det för mig varit intressant att i gamla årgångar av tidskrifterna *Arkitektur* och *Byggmästaren* ta del av den osäkerhet och frustration som även dåtidens skickliga och välkända arkitekter kunde uppleva och beskriva. Mellan 1951 och 1973 presenterades ett 80-tal skolor i tidskriften som också publicerar mer allmänt orienterande artiklar om skolbyggnadsfrågor. »Den moderne skolarkitekten får treva sig fram med endast aningar om framtida behov.« skrev arkitekten Gösta Åbergh (*Byggmästaren* 1951/15, s. 230). Fler skolor byggdes än någonsin tidigare men många skolor fick hanka sig fram med baracker och förhyrda villor. Gymnastiksalar, bibliotek och samlings-salar tvingades man vänta med, och vad som byggdes var oftast mer traditionsbundet än vad de framåtsyftande arkitekterna önskade.

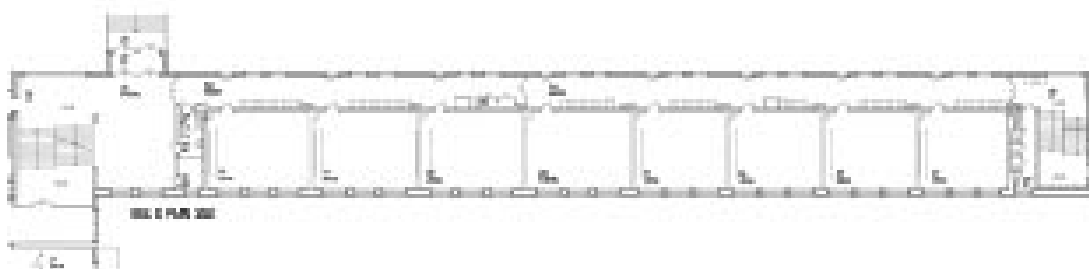
Under slutet av 50-talet hördes olika röster om skolornas arkitektur. Arkitekten Bror Thornberg, önskade sig mer experimentlust och större frihet för arkitekterna. En proposition, från Kungl. Maj:t, om att skolorna genom sin arkitektur skulle vara »estetiskt fostrande« riskerade att bli blott tomma ord, menade han. Arkitekten Åke E. Lindqvist tog upp problemet med de stora barnkullarna och de bristfälliga resurserna att täcka skolbehovet, och arkitekten Torgny Gynnerstedt skrev: »De ekonomiska konjunkturer har under de senaste åren inte varit gynnsamma för det skolbyggnadsprogram landet beslutat genomföra.« (*Arkitektur* 1960/2, s. 29). Skolorna byggdes med statliga bidrag men bidragsvillkoren pressade projektörerna att jaga kostnader. Lokalprogrammet för klassrumsytor etc. måste visserligen följas. Men man tvingades minimera de allmänna ytorna, även då man som arkitekt såg för sig problem med trängsel och brist på trivsamt.

Till den tidens produktiva och skickliga skolarkitekter hörde, utöver de nämnda, särskilt Paul Hedquist, Nils Ahrbom och Helge Zimdahl.

Frans Schartaus gymnasium på Södermalm i Stockholm som byggdes 1945 efter ritningar av Ahrbom & Zimdahl är ett bra exempel på deras skolarkitektur. 2001 byggde man om vissa våningsplan i en anpassning till modern pedagogik. Arkitekt för ombyggnaden var A-Tre Arkitekter genom Gunnar Löwenhielm och Lena Gustavsson-Sillén. Figurerna visar, med detaljer av planlösningen för olika våningsplan, hur en traditionell uppläggning med klassrum radade utefter en korridor (se fig. 1) kan förändras innanför befintliga ytterväggar (se fig. 2).

Effektivitet framför allt

1960-talet var ett decennium av fortsatt snabb modernisering. I texter från den tiden börjar ordet demokrati ge plats för ordet effektivitet. I tidskriften Arkitektur skrevs det om »förändringens vind« i skolbyggandet. Effektivitetskraven var det bärande motivet för en ny modell med specia-



Figur 1. Traditionell uppläggning med klassrum radade utefter korridoren.



Figur 2. Ombyggnad av ett våningsplan där korridoren har gjorts om bl.a. till grupprum.

liserade ämnesrum på högstadiet och gymnasieskolan. I stora skåphallar skulle eleverna få sin bas. Skolans förändring gick så snabbt att ingen färdigbyggd skola kunde anses motsvara gällande norm. Men ett par regler ansågs av tidens tongivande arkitekter och skoladministratörer vara givna, även på längre sikt: kraven på flexibilitet och generalitet och idén att placera ämnesrummen utefter »neutrala kommunikationsleder«, det vi brukar kalla korridorer. Det var viktigt dels att kunna ändra på rummens funktion utan krav på ombyggnad, dels att konstruktions- och installationssystem var förberedda för kommande ombyggnader.

För att garantera eleverna valfrihet i form av ett tillräckligt stort utbud av ämnen, linjer eller program behövde skolorna vara stora, men för att i viss mån begränsa skolans utsträckning provade man nya kompakta lösningar. Däremot byggde man sällan på höjden, som man hade gjort tidigare. Den traditionella skolans smala huskropp, motsvarande bredden av ett klassrum plus korridor, ersattes av utbredda, lådliknande skolbyggnader ur vilka man sparade ur små innergårdar som gav dagsljus åt skolans inre delar, men i övrigt sällan blev särskilt trivsamma eller användbara. Ibland byggdes ämnesrum utan fönster i fasad, dessa placerades istället högt sittande uppe vid taket. Klassrummen behövde då inte, som annars brukligt, placeras vid ytterväggarna utan kunde förläggas var som helst i huset. Man kunde därför skapa mycket tjockare huskroppar och kompakta byggnadskomplex än tidigare.

Kraven på flexibilitet och generalitet tog sig uttryck i arkitekternas presentationer av skolprojekt, åren kring 1970. Arkitektkontoret White, eller på den tiden WAAB White hörde till de kontor som placerade sig i frontlinjen i fråga om skolarkitektur. Modulnät, försörjningsstråk och additionsmöjligheter hörde till väsentligheterna. Plåtfasader eller syntetiska fasadskivor kom i stället för tegel och trä. En ny, rationell arkitektur, där det hantverksmässiga sorterades bort som otidsenligt kunde samtidigt betyda en radikal reduktion av arkitekturens formspråk.

Bygga för att vara tillsammans

Kritiken mot miljonprogrammets arkitektur kom igång tidigt. Kritiker som Olle Bengtzon skällde i tidskriften *Arkitektur* ut arkitekterna som »bygg-herrarnas lydiga redskap« (Arkitektur 1966/1, s. 8). Arkitekter såg ofta problemet från ett annat håll. »Allt fler beslut fattas ovanför arkitekternas huvud i en oformlig byråkratisk ordning« skrev P. O. Olsson (Arkitektur 1967/1, s. 3). Många ansåg dock att »reduceringen av arkitekturens formspråk« hade gått för långt. 1973 skrev tidskriften *Arkitektur* i en ledare att mångfald och variation behövs för att svara mot människans psykiska behov. »Det åligger här arkitekten att återerövra uppgiften som skapare av den nödvändiga mångfalden och variationsrikedomen så att även vårt

psykologiska informationsbehov tillfredsställs« (Arkitektur 1973/2, s. 2).

Människors rotlöshet i de nya miljöerna blev ett erkänt problem i de nya skolorna. Gunnar Löwenhielm har beskrivit dem som undervisningsteknologiskt tänkta utbildningsmaskiner. Våra psykiska behov kan diskuteras även i estetiska termer. Lena Dranger var en av de arkitekter som drog igång debatten när det gällde skolans arkitektur. Hon menade att det måste gå att bygga både praktiskt och vackert med omsorg om exempelvis terränganpassning och ljusföring. Effektivitetskraven skulle inte få styra på bekostnad av estetisk stimulans, gemenskap och hemkänsla.

1960-talets experiment med exempelvis »öppenplansskolan« fortsatte under 1970-talet. Nya metaforer skapades samtidigt för dessa nya skolvarianter. På 1960-talet var »öppen« ett positivt laddat ord. På 1970-talet (detta märkliga decennium av »tillsammans«) styrdes man i stället in på ord för gemenskap och trivsel, som i samlaskolan, samskapsskolan, hemrums- och hemavdelningsskolan. Det ansågs viktigt att bygga i barnens skala, oftast i ett plan. Kontakten mellan ute och inne förbättrades. I stället för att behöva vandra i trapphus och korridorer fick låg- och mellanstadiets klassrum direktkontakt med skolgården, via egna kapprum med egna toaletter. En rad skolor på Norra Järvafältet, ritade av kontoret Höjer & Ljungqvist under 1970-talet är exempel på denna modell. Det är fortfarande befogat att tala om systemskolor, inte minst eftersom skolorna byggdes så systematiskt modulmässigt som nära nog kopior av varandra.

Egentlig forskning när det gäller skolans arkitektur och fysiska miljö har förekommit sparsamt. En intressant avhandling finns dock och är skriven av Ann Skantze, *Vad betyder skolhuset?*. Skantze undersökte ett antal skolor byggda under olika decennier, från 1920- till 70-talet, bl.a. genom intervjuer med barn. Hennes undersökning tycks bekräfta giltigheten av den kritik som riktats mot reduceringen av arkitekturens formspråk. Särskilt de mindre barnen tyckte ofta att det var skojigt med väl gestaltade detaljer, »krusiduller och krumelutter« i de äldre skolorna, medan 70-talsskolorna upplevdes som torftiga miljöer. Här satte Skantze fingret på ett problem: det rådde en tristess i klassrummet oavsett framåtsyftande lärare och pedagogiska ambitioner om elevaktivt arbetssätt. I stället för att utveckla sin kreativitet i lärandet i klassrummet tycktes eleverna ofta uppfatta bara två möjligheter, antingen att passivt lyda läraren eller att busa. Samma elever kunde uppvisa stor receptivitet och kreativitet i andra miljöer. För deras personliga och sociala utveckling, deras vidgande av

Skåphall som
uppehållsrum



sina revir tycktes närområdet, den omgivande staden ha större positiv betydelse än klassrummet.

Skantzés observationer och slutsatser kan ge ett visst stöd för de arkitekter som sökte ett mer varierat formspråk i skolans arkitektur. Men de ger också stöd för de tankar vi ärvt från Dewey, att huvudproblemet inte är klassrummets design utan klassrummet som företeelse. Syftet borde alltså vara att lämna de gamla modellerna och förebilderna för hur en skola ska se ut att avskaffa klassrummet.

Arbetsenheter och inget flum

I början av 1990-talet var den svenska skolans situation åter starkt förändrad. Den statliga styrningen och granskningen av skolbyggnadsprojekt hade upphört och de detaljerade normerna för dimensionering och inredning av alla slags utrymmen var satta ur spel. Kommunerna fick ansvaret för grundutbildningen, statens roll begränsades till att genom det nya Skolverket fastställa läroplaner och kontrollera undervisningens kvalitet. Varje skola eller rektorsområde blev en resultatenheter. Detta betydde att kommuner och enskilda skolor blev starkt beroende av goda rådgivare, såsom kunniga arkitekter, för sina byggprojekt. Kommunförbundet fick en viss uppgift som kunskapsamordnare och konferensarrangör, samtidigt som ideella nätverk och grupper som Skolhusgrupperna trädde in som samarbetspartner.

Från 1990-talets början finns flera exempel på »goda skolor«. Fortfarande gällde idén om att skapa hemkänsla, särskilt för de yngre barnen. Man talade om »den lilla skolan« i den stora, i form av avdelningar eller hemvister som kunde urskiljas, även utifrån sett, som huskroppar. En sådan avdelning kunde bestå av hemrum för tre klasser, och ett gemensamt utrymme som kunde användas som lektrum, matrum, ateljé m.m. Ibland fick formspråket anknytning till faluröd allmogeidyll som Sticklinge skola på Lidingö ritad av arkitekt Kjell Forshed. Tidskriften *Arkitektur* presenterade 1993 flera intressanta skolor, som Stenhagenskolan, Uppsala, ritad av arkitekt Eva Ranta-Eskola, med en touche av vit modernism, och Navet, Örebro, ritad av Arkitektlaget och Christer Malmström, där torget i Siena hade tjänat som inspirationskälla. I Stenhagenskolan finns en tydlig struktur, ett sammanbindande, väl dimensionerat »neutralt kommunikationsstråk«. I Sticklinge och Navet är det snarast uterummet, skolgården som utgör ett centralt, samlande rum.

De nya grundskolorna byggdes som integrerade 0–9-skolor, en skolmodell som kom att avlösa de tidigare låg- och mellanstadie- respektive högstadieskolorna. I decenniets skolprojekt fanns också en tyngdpunkt på ekologiskt tänkande och »sunda hus«, som en kraftsamling mot mögel, allergier och det ofta dåliga inomhusklimatet i skolor. I resurssparande

anda hände att man återanvände gammalt tegel som i Östratornsskolan i Lund (arkitekt: Anders Svensson, White). Med detta vann man också ett nytt estetiskt uttryck, en mer levande fasad än i de föregående decenniernas rationalistiska byggande. På sina håll infördes självdragsventilation i stället för mekanisk ventilation, också som en reaktion mot överdriven teknokrati. Självdragsventilationen förde med sig att hemrummen fick kraftigt lutande tak. I stället för tekniska apparater bidrar då rummets form till att luften rör sig som den ska. Arkitekterna får även ett tekniskt motiv för att skapa estetisk variation.

Som en ny term i skolplaneringen, efter hemrum, hemvister och hemavdelningar, kom ordet »arbetsenhet«. Jag antar att det under 1990-talets krisår med växande ungdomsarbetslöshet blev viktigt att framhålla att skolan faktiskt skulle verka förberedande för arbetslivet. Skolan fick inte bli en »flumskola«. I skoldebatten växte en opinion som krävde mer disciplin, hårdare tag och tonvikt på kunskap.

En arbetsenhet eller ett arbetslag kan normalt omfatta 60–80 barn och 6–8 vuxna. Man talar också ofta om lärarlag, men när det gäller yngre barn så ingår normalt även personal med annan utbildning än lärarutbildning i arbetslaget. Dessa personer, fritidspedagoger, förskollärare etc. har fört in en annan kultur i skolorna. Med sitt mindre individualistiska sätt att arbeta har de luckrat upp den tidigare självklara relationen i klassrummet, en lärare – en klass. Motsvarande förändring påverkade också den rumsliga planeringen. Arkitekten Gunnar Löwenhielm använder ordet »studielägenhet« för arbetsenhetens lokaler. Jämför med begreppet »lägenheter på verkstadsgolvet« som infördes på 1970-talet, i syfte att förbättra arbetsmiljö, arbetsprocess och arbetsmotivation. Ordet lägenhet säger att det är fråga om ett antal rum av olika storlekar som kan användas flexibelt för olika ändamål, inte bara inlärning utan också för lek, avkoppling och måltider. Toaletter och kapprum ingår givetvis. En lägenhet består ju inte av en serie exakt likadana rum utefter en korridor!

Jag betraktar arbetsenheten som ett led i den långa processen att avskaffa klassrummet. Modellen utvecklades särskilt inom konceptet Skola 2000. Initiativtagaren, f.d. länsskolinspektören Ingemar Mattsson, insåg att om skolan ska förändras så måste både skolbyggnaden och pedagogiken bearbetas. Mattsson slöt sig samman med arkitekten Mats Åkerblad i en serie utredningsprojekt för såväl om- som nybyggnad, medan förverkligandet och projekteringen ofta togs om hand av arkitekten Jack Pattison. Bl.a. i Håbo kommun kan vi se resultat av detta arbete i form av både nybyggda skolor och ombyggda 70-talsskolor som t.ex. Futurum. Att de nya pedagogiska idéerna fick så starkt genomslag just på 1990-talet har ett tydligt samband med datoriseringen. Ökad individualisering och flexibla grupper blir närmast en nödvändighet när en stor del av skolarbetet består i att söka information och skapa kunskap via datorn. Det ligger då nära till hands att forma en arbetsmiljö som mer liknar något slags kontor än ett klassrum.

Med ett radikalt uttryck handlade konceptet Skola 2000 om att slakta

heliga kor, som klassen, lektionen och stadiet. Skolan Futurum i Bålsta i Håbo kommun är sammansatt av tre 1970-talsskolor som 1999 byggdes om och slogs ihop till en integrerad 0–9-skola. Efter genomförd ombyggnad har man knappt kvar ett enda klassrum av den gamla typen och storleken på 60 kvm. Skolan är indelad i stora arbetsenheter på 160 barn och 15 vuxna. Varje arbetsenhet är i sin tur indelad i ett tidigarelag (årskurs 0–4) och ett senarelag (årskurs 5–9). Ett typiskt arbetslag har ett storarbetsrum på hela 240 kvm, ett antal grupprum på omkring 30 kvm och ett lärararbetsrum. Till arbetsenheten hör också en gemensam entré, gemensamt kombinerat »kapp- och aktivitetsrum«, wc, städ, förråd m.m. Idén att eliminera inte bara klassrummet utan även den traditionella skolkorridoren har också drivits långt. Man har velat eliminera döda ytor genom att integrera korridorerna i arbetsytan. En effekt är att det stråk som man ändå kan följa mellan skolans ändpunkter är så snålt dimensionerat att man knappast kan tala om »neutralt kommunikationsstråk«. Och medan arbetsenheterna disponerar var sitt spatiöst storarbetsrum finns inget samlande rum för hela skolan, vare sig inomhus eller utomhus.

Arbetet i Futurum sker i små grupper, normalt med 12–19 elever. Normalt har man en kortare genomgång i något av grupprummen, därefter får eleverna sprida ut sig i tillgängliga utrymmen. Lärarnas och personalens uppgift utvecklas till att bli handledare. Man håller inte längre »lektion«. En planlösning utan traditionella klassrum utgör ett effektivt hinder mot en återgång till traditionell klassrumsundervisning. Modellen med lärararbetsrum inom arbetsenheten, i stället för centralt belägna personalrum bidrar också till att arbetslaget blir en fast social enhet inom skolan. Arbetslagen har i praktiken blivit relativt självstyrande, med följden att varje arbetslag utvecklar en egen profil inom ramen för det pågående experimentet, den nya skolan.

Ny forskning – nya förebilder

En grupp pedagoger och forskare i Uppsala har undersökt förändringsarbetet i Håbo kommuns skolor. De skriver inte om arkitekturen, men förändringen av den fysiska miljön kommer ändå med på ett hörn. Det visar sig i en enkät i en av skolorna att en majoritet av den tillfrågade personalen uppfattar den ombyggda miljön som »fräschare« samtidigt som en majoritet också uppfattar den som »mindre funktionell«. Jag inser att vissa lärare kan uppfatta den nya skolan som mindre funktionell, när man inte känner igen sig, inte hittar ett normalt klassrum att undervisa i. Forskarna diskuterar personalens »förändringsbenägenhet« som skiljer sig mellan olika grupper. Skolan har sin kultur, barnomsorgen har sin, de olika ämnena i skolan har också sina egna kulturer och traditioner. Olika generationer lärare har dessutom olika utbildningar i bagaget.



»Tuppaskolan« i fonden, den centrala folkskolan i staden är numera ombyggd till bostadsrätter

Det är i varje fall viktigt att skapa miljöer där personalen trivs, annars kommer knappast eleverna heller att trivas, och vantrivsel kan inte vara en bra förutsättning för lärande. Det vore olyckligt att kasta skuld på lärarna för »förändringsobenägenhet«. Problemen kan ofta handla om sådant som dålig akustisk utformning eller dåliga dagsljusförhållanden, problem som arkitekter och andra tekniska konsulter bör vara kompetenta att lösa. Lärarnas och arkitekters professionalitet inom sina respektive områden bör gå hand i hand.

I Sverige görs spridda ansatser till forskning om skolans arkitektur och fysiska miljö. En initiativtagare är Arkus, Arkitekternas forum för forskning och utveckling. I våra nordiska grannländer förefaller motsvarande forskningsfält vara mer etablerat. Birgit Cold, arkitekt och professor i Trondheim, har nyligen skrivit *Skolemiljø, fire fortellinger*. Även Cold utgår från slutsatsen att 1970-talets ideal, flexibilitet genom avancerade byggsystem, ofta ledde till trista miljöer. En stimulerande fysisk miljö uppstår i ett samspel mellan arbete och socialt liv. Skolanläggningen måste därför ha en viss öppenhet. Med sina »fyra berättelser« presenterar Cold fyra möjliga nya förebilder för skolmiljön, som kunde frigöra arkitekters och planerares fantasi. Klassrummet ska vi som arkitekter och skolplane-

rare helst glömma, i stället ska vi låta oss inspireras av växthuset, stadskärnan, basargatan eller utställningshallen. Vi kan notera att Cold med sina exempel tar avstånd från tanken att skolan borde se ut som ett hem. Skolan är ju en institution och en arbetsplats, inte ett hem.

Den romantiske forestillingen om att skolebygg skal likne hjem, ha koselige møbler, pyntes med små duker, spraglete gardiner og silkesblomster i vaser, er etter vor mening en missforstått trang til å gjøre skolen »menneskelig« ved hjelp av hjemmekoselige gjenstander.

(Cold 2002, s. 31)

En forskningsmetod som Cold använder är »gåturer«, en metod som annars också används vid utvärdering av boendemiljöer. I en gåtur deltar både brukare (barn och lärare) och externa experter (arkitekter, arkitekturstudenter). Man stannar en kort stund vid ett antal valda platser och skriver upp vad man spontant uppfattar som positivt respektive negativt. Vid bearbetning av materialet sorterar forskaren omdömena i olika kategorier som inredning, växtlighet, ljusförhållanden, färger osv. Gåturerna kan ge god kunskap om vad som är problematiskt i en skolmiljö. Resultaten brukar visserligen visa att olika grupper har skilda värderingar i detalj. Arkitekter är ofta mycket kritiska medan brukarna ofta har ett visst överseende med den rörlighet som präglar de flesta skolmiljöer. Brukarna har oftast med sin kännedom förklaringar till att det ser ut som det gör medan arkitekterna har andra, kritiska referensramar. Barn gillar ofta »glada färger« medan arkitekter kan ha mer sparsmakade ideal. Birgit Cold antar i varje fall att det finns grundläggande mål och värderingar som är gemensamma för brukare och experter som kan ligga till grund för den fortsatta utvecklingen av skolan såväl allmänt som i varje enskilt fall.

I Danmark bedrivs kvalificerad forskning om skolmiljön på statens byggforskningsinstitut, med förankring i flera statliga departement. Man genomför landsomfattande arkitekttävlingar om »den nya skolan« som fullföljs både genom byggprojekt (om-, till- och nybyggnad) och noggranna analyser av de idéer som kommer fram. I syfte att förstå relationen mellan skolans byggnader och verksamhet undersöks olika skolor av arkitekter och pedagoger i samarbete. Man använder enkäter och intervjuer med barn och personal, man analyserar också barns teckningar av sin skolmiljö. Vad betyder skolmiljön, frågar man sig återigen, och hur ska skolan utformas för att utgöra en tillgång, inte ett hinder för den verksamhet man vill utforma?

Med det synsätt som Inge Mette Kirkeby använder ligger fokus inte på att, likt vår tidigare Skolöverstyrelse, föreskriva exakt vilket antal kvadratmeter som krävs för olika bestämda verksamheter. Funktionen är inte oviktig men Kirkeby vill utveckla en mjuk funktionalism, annorlunda än den gamla, hårda funktionalismen. Kirkeby utvecklar begrepp som bottenar i en förståelse, en sensibilitet för vad skolans rum är för något. Med

fem begrepp beskriver Kirkeby skolans rum som »det sociala rummet«, »handlingens rum«, »det beteendereglerande rummet«, »det betydelsebärande rummet« och »det stämnda rummet«. Det rör sig naturligtvis inte om fem olika, åtskilda rum i en skolanläggning, snarare rör det sig om fem aspekter på ett och samma rum, fem syften och behov som varje rum (eller gruppering av rum) ska tillgodose. Jag ser det som något gemensamt nordiskt, med förankring i den progressiva traditionen från Dewey, att man tydligt utgår från barnens behov och rättigheter. Att ha en tilltro till elevernas egen lust att lära och utvecklas.

De danska forskarna betonar också en uppgift för skolans arkitektur där rummet kan ses som kulturförmedlare. På gott och ont, skulle vi kunna tillägga. God arkitektur är definitionsmässigt en tillgång för skolan. Men traditionen kan också vara en barlast. »Det sitter i väggarna« brukar man säga när någonting är riktigt dåligt.

Referenser

- BJURSTRÖM, P. 2000: *Att anpassa skolbyggnader till nya arbetsformer*. KTH. Stockholm.
- BJURSTRÖM, P. 2000: *Skola och arbetslag – en fallstudie*. Futurum. Stockholm.
- COLD, B. 2002: *Skolemiljø, fire fortellinger*. Kommuneforlaget. Oslo.
- DEWEY, J. 1998: *Skola och samhälle, Pedagogiska texter i urval*. Natur och Kultur. Stockholm.
- DJURSTEDT, B. (red). 1995: *Skola 2000!, En antologi*. Framtidens skola. Stockholm.
- DRANGER, L. 1993: *Skola Barnomsorg*. Svenska Kommunförbundet.
- EKLÖF, A. & NYTELL, H. 2000: *Studier av Håboskolan – den framtida skolan*. Rapport från UppsalaGruppen 2000:1.
- FRANZÉN, M. & SANDSTEDT, E. 1993: *Välfärdsstat och byggande*. Arkiv förlag. Lund.
- GITZ-JOHANSEN, T. KAMPMANN, J. & KIRKEBY, I. 2001: *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. Rum, form, funktion. Köpenhamn.
- HARTMAN, S. 1995: *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande vetande. Linköpings universitet. Linköping.
- SKANTZE, A. 1989: *Vad betyder skolhuset?* Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- STAHLÉ, O (red.) 1999: *Arkitektur och skola: om att planera skolhus*. Arkus/Byggförlaget. Stockholm.
- TANNERFELDT, G. & LINDOHE, B. 1974: *Skolbyggnader i bruk. Förändringar i högstadieskolors fysiska miljö*. Byggforskningsrapport R27:1974.
- Tidskriften *Arkitektur*, särskilt årgångarna 1951–1993.

Skolan, barnen och samhället

i ett historiskt perspektiv

Bengt Sandin

Skolor, fritidshem och daghem är i dagens Sverige alldeles självklara institutioner. Dessa institutioners roll och uppgifter i samhället är dock inte entydiga. Föräldrars syn på och behov av skolan eller förskolan kan skilja sig från barnens. Lärares och förskollärares uppfattningar om verksamheten skiljer sig ibland från föräldrarnas och barnens. Och politikernas ambitioner kommer gång efter annan i konflikt med personal och föräldrar när det gäller planerna för utbyggd barnomsorg eller när det handlar om minskad personal. Olika samhällsklasser har också olika förutsättningar att ta tillvara de möjligheter skolan och förskolan erbjuder. Barn och föräldrar ur medel- och arbetarklass har skilda sätt att förhålla sig till de regler och krav som ställs på dem från institutionens sida. Förskolor och skolor värderas ofta på olika sätt av myndigheter å ena sidan och av föräldrar och barn å den andra. Dessa insikter är inte så svåra att ta till sig då det gäller nuet. Våra liv formas så uppenbart mellan barnens, skolans, arbetets, förskolans, fritidshemmens, föreningarnas, kärlekens och äktenskapets krav. Konflikten mellan olika verkligheter lever de flesta med i sitt dagliga liv och konflikten mellan regelsystem utformade i politiken, kompromisser och vardagslivet blir allt som oftast påtaglig.

Mindre omedelbar är insikten att också det förflutna präglats på samma sätt av motstridiga intressen och behov. Allt som oftast framställs histo-

riska förändringar nämligen som konsekvenser av medvetna och genomtänkta strategier utformade av stora män i det förflutna. Just då det gäller institutioner för barn – skolor, barnhem – är denna typ av historieskrivning påfallande. Utvecklingen förefaller allt som oftast utvecklas ur ideologiska ställningstaganden snarare än i politikens och den sociala historiens komplexa sammanhang. Dessa institutioner är enligt en sådan historieskrivning resultatet av välmenande reformatorers omsorg om de små och värnlösa och en konsekvens av en ambition att sprida kunskap. Det är också mera sällan man lyfter fram det mot utvecklingen motstridiga, det motsägelsefulla och irrationella. Då det gäller skolan är det också mera sällan som man i beskrivningen av det förflutna betonar skolans socialpolitiska betydelse. En sådan forskning har emellertid under de sista årtiondena givit en ny bild av hur utbildningssystemets utveckling förhåller sig till välfärdens organisation och hur den både formas av sociala strukturer och i sin tur skapar andra processer. Utbildningssystemet deltar i omgestaltandet av genusrelationer och relationerna mellan generationerna. Det är med dessa utgångspunkter den här artikeln kommer att presentera förändringsprocesser i skolans historia samt diskutera hur synen på barn och föräldrar har förändrats som en konsekvens av bl.a. skolväsendets utveckling. Min berättelse kommer att ta oss från det tidiga 1800-talets stökiga stadsmiljöer och pedagogiska reformer till det sena 1900-talets fokus på föräldraskap samt på barns förmåga och kompetens.

Den tidigmoderna sociala ordningen

Samhällsomvandlingen under 1700-talets slut och 1800-talets början var dramatisk. På landsbygden innebar den genombrottet för en ny ekonomisk och social ordning som i sin tur banade vägen för den industriella revolutionen under 1800-talets slut. Omvandlingen påverkade inte bara landsbygden utan också städerna. I städerna stod skolan och fattigvården i centrum för den omfattande diskussionen om hur samhället borde organiseras. Städernas tillväxt aktualiserade en rad problem bl.a. genom att många människor som inte kunde försörja sig på landsbygden flyttade dit. Dödligheten var emellertid så pass stor att många städer endast växte långsamt, trots en stor inflyttning från landsbygden. De lägre samhällsklasserna levde under extremt svåra sanitära och materiella förhållanden, som dessutom förvärrades av de osäkra arbetsvillkoren i manufaktur och hantverk. Det grundades vid den här tiden en hel rad institutioner – fattigskolor, friskolor, katekesskolor – enskilda och offentliga för att ta om hand de barn som lämnades utan sina föräldrar. Som under tidigare epoker gällde problemen även de barn som hade någon eller båda av sina föräldrar i livet. Det högre skolväsendet dvs. trivialskolorna kom därför att präglas av fattiga barn liksom tidigare under 1600-talet. Alldeles

okontroversiellt var inte detta. Redan under 1700-talet hade man tidvis fört en intensiv diskussion kring behovet av ett skolväsende som svarade mot den framväxande borgerlighetens intressen. Helt konsekvent förekom då också förslag om att utestänga de fattigare eleverna.

Dessa förslag hade utvecklats till fullo i samband med uppfostringsdebatterna vid 1800-talets början då den av Kungl. Maj:t tillsatta kommittén år 1817 slog fast att det var en fundamental skillnad mellan den bildning som söktes av barn ur medel- och ämbetsmannaklasserna och den undervisning som skulle erbjudas de fattigare samhällskiktens barn. Uppfostran av underklassens barn var, enligt kommittén en polisfråga och ett fattigvårdsärende. Skolorna var utformade på olika sätt. En del var uppenbart och direkt avsedda att komplettera barnens bristfälliga moraliska fostran, medan andra dessutom syftade till att hålla barnen från gatorna. Inom det offentliga skolväsendet inskränkte man sommarferier och helglov för att minska riskerna med för mycken ledighet. Det förekom också förslag om att ge bidrag till fattiga mödrar, som är belysande i de här sammanhangen. Bidragen var tänkta att ersätta moderns och barnens arbetsinkomster och skulle delas ut i förhållande till antalet barn. Härigenom skulle mödrarna få möjlighet att ge sina barn en moraliskt tillfredställande fostran. Detta förslag ställdes under 1790-talet. Under mitten av 1800-talet grundades i storstäderna också småbarnsskolor för barn i åldrarna 3–6. De var avsedda för barn vars mödrar arbetade, och som enligt tidens debatt annars lämnades ensamma hemma eller drivande på gatorna.

I Stockholm var barnarbetet begränsat men kvinnoarbetet var tidvis omfattande. Kvinnorna hade därför svårigheter med att ta hand om sina barn och samtidigt arbeta för sitt uppehälle. Skolan utgjorde en lösning på detta problem. Samtidigt hade de lite äldre barnen svårt att få anställning i fabriker och hantverk. Det blev än värre när Stockholmsindustrin brakade ihop vid 1800-talets början och även kvinnorna ställdes utan arbete. I andra städer kunde barnarbetet hålla barnen från gatorna, men den moraliska fostran måste ges i speciella skolor. Det grundades därför skolor vid de olika fabriker, och barnen fick efter arbetet delta i undervisning i katekes och läsning. De barn som inte kom till skolan avvisades från arbetet och sin försörjning. Till övriga skolor lockades barnen med mat, kläder och i en del fall också med pengar. Dessa var delvis tänkta som bidrag eller ersättning för det inkomstbortfall som uppstod till följd av barnens skolgång. Barn som går i skolan kan ju varken arbeta eller tigga. Skolväsendet beskrevs under det tidiga 1800-talet som ett av fattigvårdens främsta arbetsområden. Skolan sågs nu närmast som ett medel att utrota tiggeriet och inte som under 1600-talet som ett sätt att organisera tiggandet. Bland fattigvårdens andra åtgärder, vid sidan om skapandet av ett skolväsende, kan man t.ex. notera förbuden för barnfamiljer med endast en försörjare att flytta in till Stockholm.

Tiggeriet sågs som ett uttryck för ett djupare moraliskt problem i samhället. Ett problem vars rötter stod att finna i familjerna, menade man.

Fattigvårdens uppgift begränsades därför inte enbart till de utfattiga familjerna utan omfattade samtliga de familjer som inte kunde ge barnen nyttig undervisning. De moraliska konsekvenserna av såväl barnarbete som sysslolöshet framstod som mycket negativa. Barnen utsattes för ett förråande inflytande från jämnåriga och äldre kamrater både på gatorna och i fabrikerna. Detta negativa inflytande förbättrades heller inte av förhållandena i arbetarfamiljerna vars moraliska och materiella standard, ansågs det, undergrävde barnens utveckling till »goda medborgare«. Speciellt undervisningen av flickor var viktig annars

[...] kunna obildade och omoraliska flickor ej annat bli än oskickliga att någonsin uppfylla en tjenares än mindre en makas och moders plikter. Barnens uppfostran de första åren besörjes huvudsakligen av deras mödrar och de intryck som de öppna och lättörda barnen då får slår de djupaste rötter antingen till barnets eller samhällets framtida nytta eller skada.

I städerna utvecklades också skolväsendet långt utöver de bestämmelser som stod att finna i 1842 års stadga. Utvecklingen präglades av familjernas svårigheter att försörja sina barn, barnarbetets avveckling och av myndigheternas ambitioner. Man utvecklade administrativa rutiner för att få barnen till skolan eller åtminstone kontrollera skolgångens omfattning. Det visar sig att barnens skolgång starkt präglades av deras möjligheter på arbetsmarkanden. Flickorna påbörjade sin skolgång senare än pojkarna men stannade samtidigt längre i skolan. När det gäller olikheterna i skolgången mellan pojkar och flickor kan det förklaras av att flickorna till skillnad från pojkarna hjälpte till med passning av mindre syskon i hemmen. Dessutom var flickornas arbetsmarknad sämre vilket kan förklara att de stannade längre i skolan. Skolmyndigheterna ansträngde sig nu hårt för att få barnen till skolorna och ingrep också i en del fall när föräldrarna inte skickade barnen dit. I Göteborg formulerade skolstyrelsen sin uppgift under 1860-talet på följande sätt.

De städse tilltagande inflyttningarna från landet, [...], af hvilka det största antalet torde utgöras av fattiga arbetare kunna ej nog uppkalla hvarje bemödande från samhällets sida att möta de vådor som utan tvifvel eljest skulle härfläta ur denna källa. För att förekomma ett från detta håll hotande proletariat fordras först och främst, att folkskolorna tillägna sig de uti ifrågasvarande familjer uppväxande barnen, för att meddela dem goda och redbara kunskaper, lydnad för lag och rätt, kärlek till Gud och nästan.

Dansafon på
Folketshus



Industrisamhällets formering ...

Skolmyndigheterna engagerade sig under 1870-talet starkt i frågan om ett förbud mot det industriella barnarbetet som berörde barn under 12 års ålder. Barnarbetet avvecklades visserligen, men inte till följd av den debatten, utan som ett resultat av att den tekniska utvecklingen gjorde barn ointressanta som arbetskraft i industrin. Men det innebar inte automatiskt att barnen kom till skolan. De deltog nu på andra sätt i familjernas försörjning – samlade kol, högg ved, sprang ärenden m.m. De större städernas skolmyndigheter engagerade sig starkt i barnarbetslagstiftningen med syfte att begränsa denna typ av arbeten och barns kringdrivande på gatorna. Barns plats skulle vara i skolan. Med den nya skollagstiftningen under 1800-talets senare del infördes också ett reellt skoltvång mellan 7 och 12 års ålder. Barnen blev tvungna att vistas i skolan under en bestämd del av sin uppväxt. Skolan framställdes som alternativet till en uppväxt i synd och elände på städernas gator och torg och i familjens sköte. Skolväsendets utveckling karaktäriserades på det här sättet mycket starkt av behoven av att sysselsätta barn. Hur detta behov definierades var dock helt och hållet beroende av hur man såg på de sociala miljöer som fattiga barn levde i. Det var inte enbart ett reellt problem, utan också ett kulturellt. Arbetarbarnen uppfattades som sysslolösa av vissa observatörer i de högre samhällsklasserna, oavsett i vilken utsträckning de verkligen deltog i familjernas försörjning.

Det är svårt att se någon anknytning mellan skolan och industrialiseringens krav på tekniska kunskaper. Fabriksväsendet hade inget behov av skolorna, utan snarare var det så att de behövdes för att fylla ut barnens väntan på arbete med ett för barnens »bestämmelse« användbart innehåll. Det är inte heller så att skolorna direkt kan relateras till ett intresse av att disciplinera arbetskraften för nya produktionsbetingelser. Skolsystemet expanderade vid 1800-talets början starkt främst under de perioder då fabriksproduktionen var på tillbakagång och då efterfrågan på arbetskraft var begränsad eller minskade. Under 1800-talets senare hälft utökades antalet årskurser i skolan på ett sätt som svarade mot behoven att sysselsätta barnen. Det finns också exempel på att utökandet av den dagliga skolgången, genom att man införde övningsämnen som t.ex. slöjd, var ett uttryck för en vilja att hålla barnen från gatorna på eftermiddagarna. Det är därför inte behoven av speciella och nya färdigheter och kunskaper



som kan förklara varför barnen under 1800-talet kom att tillbringa en allt längre tid av sitt liv i skolans värld. Folkskolan blev under 1800-talets slut ett viktigt socialpolitiskt instrument för centrala och lokala myndigheter. Det blev också ett forum för en ny yrkesgrupps professionaliseringssträvanden. Folkskollärarna och lärarinnorna arbetade för att förbättra skolans standard och undervisningens kvalitet. Lärarna var tidens pedagogiska experter som visste hur barn skulle fostras till fungerande medborgare i samhället. Konkret handlade det om att skolan fick en allt större myndighet i förhållande till barnens hemmiljöer.

Samtidigt som förhållandena i skolan förbättrades under 1880-talet lanserades också tanken om botten-skolan – en skola för alla samhällsklassers barn. Ledande skolpolitiker uppfattade det som en samhällsfara att endast arbetarbarn gick i folkskolan, medan bättre ställda barn gick i läroverket och privata skolor av olika slag. På sikt måste man skapa en skola för alla klasser. Bakgrunden till dessa nya tankegångar var rädslan för konsekvenserna av arbetarrörelsens framväxt – den socialistiska faran – men troligtvis också de kostnader som för borgerligheten var förknippad med den privata skolgången. Kravet på att också bättre ställda skulle kunna skicka sitt barn till folkets skola förutsatte emellertid att förhållandena i skolan förbättrades. Om inte klasserna blir mindre och de sanitära förhållandena bättre kan vi inte förvänta oss att borgerligheten skickar sina barn till folkets skola hävdades det. För lärarna var tanken att också bättre ställda barn skulle gå i skolan attraktiv. Här igenom skulle också deras verksamhet få högre status och betalas bättre. De skulle inte endast vara »pågapiskare« utan riktiga pedagoger.

... och skolans professionalisering

Kring sekelskiftet 1900 omformulerades också synen på barndomens innebörd samtidigt som synen på skolan som en socialpolitiks arena markerades. I debatten kring sekelskiftet betonades att barndomen skulle ge utrymme för lek och ordnad skolgång. Ett arbetande barn var per definition ett exploaterat barn. Exploaterat inte endast av företagare utan också av föräldrar vars kortsiktiga försörjarperspektiv gick ut över barnens framtid. Barn borde endast vara en känslomässig tillgång. Barn skulle räddas från att vara arbetande, nyttiga. Folkundervisningens utveckling etablerade också föreställningar om en ny normalitet. Det normala för barnen var att gå skolan och följa det regelsystem som skapades kring denna. Bilden av barndomen som ett evigt sommarlov, där varje barn växer i frihet i enlighet med sina egna inre förutsättningar, manades fram som ett ideal och 1900-talet skulle bli barnens århundrade. Samtidigt är föreställningsramen motsägelsefull. Den innebar krav både på ordnad skolgång och på barns frihet att växa enligt sina egna inre förutsättningar.

I arbetet *Pricing the Priceless Child* visar den amerikanska sociologen Vivianne Zelizer hur konflikten mellan det nyttiga barnet och det onyttiga gestaltades i en rad exempel från sekelskiftets USA. Hennes resonemang är av betydelse för förståelsen av den svenska utvecklingen. Konflikten mellan de olika barndomarna kom enligt Zelizer till synes i försäkringsfrågor, i frågor som rörde adoption av barn och frågor som gällde ersättning vid barns dödsfall. Barnarbetskraft värderades traditionellt i ekonomiska termer när det gällde t.ex. adoptionen av barn. Den ekonomiska nyttan avgjorde att man främst var intresserad av pojkar i arbetsför ålder, hellre än flickor. Den nya barndomssynen som också kommer till uttryck i Sverige vändes nu mot en sådan värdering av barns nytta. I Sverige diskuterades och förbjöds utauktioneringen av fattiga och föräldralösa barn. I realiteten hade bruket redan upphört, men förbudet åskådliggör ett nytt förhållningssätt. Nu skulle barn tas om hand för sin egen skull, inte för sin nytta. Temat i Astrid Lindgrens bok *Rasmus på luffen* kan illustrera den nya barndomssynen. Boken handlar om en liten barnhemspojkes förtyvling över att ingen ville adoptera honom. De som kom för att hämta barn hade bara ögon för flickor med lockigt hår. Pojkar som Rasmus med rakt hår var ingen intresserad av. Hade boken beskrivit förhållanden några årtionden tidigare hade det sannolikt varit Rasmus – den framtida drängen – som först adopterades. Situationen var inte endast litterärt konstruerad. 1920 klagade t.ex. föreståndaren för en barnavårdsbyrå i en liten stad utanför Stockholm på att det var ont om adoptivföräldrar till pojkar. Flickorna däremot räckte inte för att förse alla hugade intressenter. Liknande förändringar sker, enligt Zelizer, i synen på hur föräldrar skulle ersättas när ett barn avled i olycksfall. Skulle man värdera förlusten i förhållande till hur mycket pengar barn tjänade före det flyttade hemifrån eller i förhållande till förlusterna av känslomässiga värden. Frågan väcktes om barn egentligen hade något värde i ekonomiska termer. Den positiva bilden av barnet som en känslomässigt värdefull person hade kring sekelskiftet sin negativa motpol – hotbild. Det vanartiga, det farliga barnet drev omkring på gatan utanför vuxenvärldens kontroll och uppsikt, eller på sin höjd under sedligt försummade mödrars och mäns bristfälliga vård. När alltför barn ur skilda samhällsklasser rymdes i samma institution blev skillnaderna mellan barnen synliga. Skillnaderna mellan olika barndomsvärldar blev dramatisk och påtaglig när hungriga, sjuka barn skulle sitta sida vid sida med barn med vattenkammat hår – iakttaga av en allt mera professionell yrkeskår – folkskollärarna, som hade ett intresse och personligt engagemang i att påtala skillnaderna mellan barnen. Inte bara motsträvigheten mot att gå i skolan och konflikten mellan skolan och hemmen kom till synes utan också barnens andra brister. Sjukdomar, avvikelser av fysisk och psykisk och inte minst moralisk art uppmärksammades. Skolans uppgift att vara en skola för alla barn var inte alldeles enkel att genomföra.

Så började man ändra läroplanerna, avlusa barnen, skärpa kontrollen över frånvaron. Sociala åtgärder för fattiga och hungriga barn stod på filantropins och skolmyndigheters dagordning – ofta i nära samarbete. Det kunde gälla förebyggande hälsovård, skolmåltider, lördagsbad, avlusning, verksamhet under barnens fria tid – arbetsstugor, läxläsningshem, ordnad fritidslek, skollovskolonier. Insatserna dokumenterades med en viss noggrannhet. Det gällde för såväl filantroper som lärare och läkare att kunna visa att barnen fått hjälp och blivit friskare. De mättes och vägdes före och efter t.ex. sommarvistelserna på kolonierna. Och så fick man underlag för beskrivningarna av ett normalt barns fysiska utveckling.

Förmågan att anpassa sig till skolans krav, att vara på rätt plats vid rätt tid, hel och ren samt med nödiga böcker försedd blev ett tecken på att man var socialt och intellektuellt normal. De som inte klarade av detta måste beskrivas men också skiljas från de elever som kunde leva upp till skolans krav. Man behövde ord för det man såg. Så beskrevs avvikarna som hårda oböjliga, trotsiga, stygga, vanartiga och sedligt försummade. Man behövde inte bara ord man måste också avsöndra, dvs. avskilja, de vanartade och i sedligt avseende förslappade barnen från skolan, de barn som av moraliska skäl inte kunde anpassa sig till skolinstitutionens krav. Dessa barn måste placeras i andra institutioner. Risken var annars att smittan, vanarten, kunde sprida sig som en sjukdom bland de välartade. Det grundades nu uppfostringsanstalter eller »avsöndringsskolor« för att omhänderta de vanartiga barnen och skolstyrelsen kompletterades med en särskild »barnavårdsnämnd«. Samtidigt gjordes stora insatser för att de fattiga och hungriga barnen skulle få mat och omvårdnad i skolorna.



Trots den massiva arbetskraftsinvandringen från Finland, Italien och Jugoslavien under -50 och -60-talen, kunde behovet inte mättas. Kvinnorna bröt in på traditionella mansdominerade arbetsplatser

Den förebyggande skolsjukvården initierades och det ordnades med avlusning av kläder och skolbad för barnen. På olika sätt försökte man i nära samarbete med välgörenhetsorganisationer och enskilda barnaräddare också organisera barnens fritid. Inom skolan finns det exempel på att man försökte underlätta övergången till arbetslivet genom att förlänga skolgången, men även genom en direkt arbetsförmedling och genom att sprida ut avgången av sista årskursens barn över en längre tidsperiod.

Uppfostringsanstalter och avsöndringsskolor grundades för att ta hand om de barn som skilts från sina föräldrar – andra placerades ut i fosterhem på landet – långt från städernas syndfulla gator. Det var från skolhåll som de första initiativen togs för den nya lagstiftningen om vanartiga barn som kommer 1902. Initiativen kom från samma kretsar som hävdade behovet av en bottenskola för alla barn. Vanart och sedlig försummelse definierades i relation till förmåga eller oförmåga att leva upp till skolans krav på en ordnad och fungerande skolgång. Och det var skolan som angav vad som var en fungerande skolgång inte familjernas behov av t.ex. barnens hjälp att passa småsyskon etc.

Förväntningarna på barnen påverkade inte endast barnen och synen på barnen utan också de andra familjemedlemmarna. Det gällde att skapa och upprätthålla en barndom – en lång barndom. Av mödrarna förväntades därför att de skulle kunna skicka barnen hela och rena till skolan och på rätt tid. Av männen förväntades att de skulle försörja hela familjen – barn som hustru. Kraven ökade och underströk utvecklingen mot en manlig försörjarlön. Det är också möjligt att de nya kraven fick till följd att familjernas storlek minskades också bland de lägre samhällsklas-



serna. Försörjningsbördan hade ju ökat dramatiskt, genom att barnen blev beroende av föräldrarna under en längre tidsperiod. I vilket fall som helst, barnens oförmåga att leva upp till samhällets krav definierades som ett moraliskt problem inom familjen. Mödrar och fäder gjordes ansvariga och hamnade i fokus för myndigheternas uppmärksamhet.

Samtidigt som barndomen under 1900-talet romantiserats har bilden av tonåren formats i förhållande till denna romantiska syn. En äldre barnomsbild som betonade barns irrationella, aggressiva, odisciplinerade beteende ersattes av den romantiska bilden av barnet, och fann en hemvist i presentationen av tonårens karaktäristika. Tonåringen tog över de äldre beskrivningarna av det farliga barnet. I själva verket kom den diaboliska



Klass 3a vid G-A-skolan

såväl som den romantiska barndomsföreställningen att följas åt och i viss mening förutsätta varandra. De s.k. »övergångsåren« kom också att pocka på en professionell beskrivning och en pedagogisk lösning under åren efter sekelskiftet. Inom många skoldistrikt inrättades klasser för de äldre barnen för att underlätta övergången till arbetslivet och den psykologiska begreppsbildningen kring tonårstiden utvecklades. Selma Lagerlöfs *Nils Holgersson underbara resa genom Sverige* ger en intressant beskrivning av hur man kan förstå problemet. Boken var ett beställningsarbete från ett antal betydelsefulla folkskollärare. Författaren hade dock sin frihet att lösa uppdraget som hon önskade. I boken beskrivs en besvärlig, lat och elak fjortonåring. Som straff blir Nils liten och förstår som ett barn djurens språk och får följa med gässen på en resa genom landet. Under resan mognar Nils. Naturen, skogarna, djuren, den svenska historien som den avsatt sig i landskapet ger honom den mognad som gör att han kan återvända som en ny människa och möta sina föräldrar på ett nytt sätt. När han sedan hör gässen dra söderut förstår han inte längre vad de säger »därför att en människa inte kan tala fåglarnas språk«. Han var inte längre ett barn. Han hade blivit vuxen och en människa.

Tonåringen var inte bara en litterär och vetenskaplig konstruktion utan ansågs också kunna bekräftas i den sociala utvecklingen i städerna. Barn och ungdom sågs som ett påtagligt orosmoment på gator och torg, och polisens register fylldes av anteckningar om vanartiga och sedligt försummade barn. Redan under 1860-talet hade poliskamrarnas anteckningar om brott begångna av barn i åldrarna från 10 till 17 år ingett bekymmer. Det

var denna utveckling som engagerade städernas skolmyndigheter så starkt i diskussionen om barnarbetet. Den höga förvärvsintensiteten bland kvinnorna och arbetarbarnens uppväxt på storstädernas gator betraktades som ett reellt hot mot grundläggande sociala värden. Och inom borgerligheten klagade man över arbetarföräldrarnas försummelse. Familjen – samhällets grundval – stod inför sitt sammanbrott konstaterade man. De sociala problemen aktualiserade också behovet av att motarbeta nya kulturyttringar. Film och s.k. smutslitteratur, som Nick Carter-böckerna, måste bekämpas. Den uppväxande generationen fick inte förloras till värderingar och ideal främmande för det etablerade samhället. På detta sätt utkämpades kring sekelskiftet en kamp om barnen och barndomens innebörder.

Offentligt – privat i industrisamhället

Gränserna mellan offentligt och privat, när det gällde barnavård och uppfostran, började således under årtiondena efter sekelskiftet förändras. Barns välfärd och uppförande blev alltmer en offentlig angelägenhet, inte endast en privatsak för föräldrarna. Också när det gäller fostran inom familjerna gör sig utvecklingen märkbar. Skolans breda sociala åtaganden är uttryck för denna process, liksom mödravårdscentraler och barnavårdscentraler från 1930-talet. I många avseenden har detta samtidigt inneburit ett ifrågasättande av familjens förmåga att svara mot samhällets krav på barn och barnuppfostran. Intresset för social samhällsplanering och den barndomssyn som formats bland samhällets barnexperter under 1900-talet gjorde tydligt att barnens bästa var ett offentligt ansvar. Frågan var för viktig att lämnas till föräldrarna. Experterna tänjer också gränserna för statens ansvarsområde och knyter an till det civila samhällets organisationer. De blir en förmedlande länk mellan organisationerna och statsmakten och förändrar det rum som definieras som statsmaktens ansvarsområde med avseende på barn. Det gällde t.ex. när barnavårdscentralerna etablerades och det gällde med avseende på debatten kring riskerna i barns fysiska och psykiska miljö och behovet av statlig reglering inom dessa områden.

Vissa forskare har velat beskriva utvecklingen i termer av att statsmakten och expertsamhället under 1900-talet har koloniserat familjen. Oavsett hur denna utveckling framställs är det uppenbart att framväxten av nya yrkesgrupper – institutionellt knutna professionella barnavårdare – förändrat sociala relationer och maktrelationer mellan föräldrar, barn och institutioner. Utvecklingen aktualiserar välfärdsamhällets janusansikte – hjälp och stöd, men därmed också kontroll och beroende. Det finns också en annan ironi i denna process. Den börjar i ett ifrågasättande av familjen – mödrarnas och fädernas kompetens – men när väl de professionellas och institutionernas roll tydligare definierats behöver också familjens kom-

petens uppvärderas – givet den har förmåga att följa eller anpassa sig till de regelsystem som finns implicita eller explicita i det offentliga. Så bygger institutionerna i allt större utsträckning på samarbete med familjeenheterna. Det gäller skolan men också institutioner för tvångsvård. Det är också uppenbart att utan att egentligen vara ett sammanhållet program innebar den sociala välfärdens utveckling då det gällde barnens omsorg under 1900-talets första del att statsmakten och filantropin tillsammans inom en rad sektorer agerade för att ordna familjen och barns villkor på ett sätt som förebådade den fullt utvecklade välfärdsstatens åtgärder. Denna kamp för barnen innebar att barnen blev synliga som politiska objekt på ett nytt sätt. Barn definierades nu som bärare av rättigheter som särskilde dem från vuxna. Barnen hade rättigheter, men särskilda rättigheter, som skilde dem från vuxnas rättigheter. Barndomen var en speciell och problematisk period i människors liv som var fylld av moraliska och andra faror. Det gällde att snabbt komma igenom barndomstiden. Staten blev garanten för den goda barndomen men också barnens övervakare. Staten och kommunernas roll definierades allt tydligare som att skydda barnen mot övergrepp av olika slag från föräldrar och myndigheter. Så blev också statens ansvar för de barn som saknade föräldrar tydliggjort och den starka staten förhåller sig till barnen som individer och inte primärt som familjemedlemmar. Denna process är parallell med förändringen av kvinnornas ställning i välfärdsstaten.

Barns materiella villkor har starkt förbättrats till följd av det generella välfärdssystemets utveckling och riktade stödåtgärder. Under 1900-talets senare hälft har alltför många kvinnor åter börjat arbeta utanför hemmet. Denna utveckling har delvis möjliggjorts genom nya omvårdnadsformer. Samtidigt har detta inneburit att hemmets och familjens betydelse i barns liv har minskat relativt andra omsorgsformer – dagmammor, daghem och fritidshem. För barnens del innebär det att det vuxenbeteende – kontroll av känslor, passande av tider, anpassning till större grupper etc. – som tidigare var en konsekvens av skolstarten, nu förskjutits neråt i åldrarna. Denna utveckling får också andra konsekvenser. De offentliga institutionernas ökande betydelse innebär emellertid inte att barn är oviktiga för kvinnor och män, tvärtom. I dag föder nästan alla svenska kvinnor barn, till skillnad från under t.ex. det tidiga 1800-talet då många kvinnor förblev ogifta och aldrig födde några barn. Barnafödande är på ett helt annat sätt än tidigare en självklar del i kvinnors livscykel. Det har därmed också blivit en del av de normala förväntningarna på livet för kvinnor och män. Avvikelse från mönstret betraktas som någonting onormalt. Det är mot den bakgrunden vi exempelvis kan förstå varför det är viktigt för homosexuella par att få rätt till att adoptera. Barn har blivit ett kriterium på normalitet för både män och kvinnor och kraven på mäns deltagande i barnvården formuleras i absoluta termer. Föräldraskap kan inte enbart vara någonting med kvinnliga förtecken i ett samhälle som bygger på kvinnligt förvärvsarbete. Dessutom har institutionerna möjliggjort sam-

manhållandet av familjer – ensamstående, familjer med låga inkomster, som tidigare splittrades av myndigheterna och barn som placerades ut i fosterhem. I själva verket har välfärdssystemet möjliggjort för svaga familjebildningar att hålla samman snarare än underminerat familjen som institution. Institutionaliseringsen av de yngre barnens tillvaro hör därför till de mera betydelsefulla dragen i vår tids barndom. Till den hör således också framväxten av nya grupper av professionella – förskollärare, fritidspedagoger, barnläkare, barn- och familjepsykologer och administratörer – som kan komplettera, stödja och ifrågasätta föräldrars sätt att ta om hand sina barn. Dessa grupper har samtidigt, liksom 1800-talets lärarkår, ett professionellt intresse av att visa att just de behövs för att barn ska tas om hand på ett rimligt sätt. Alla dessa yrkesgrupper har behov av att definiera sin kompetens i relation till föräldrarnas sätt att ta hand om sina barn. Också fritiden inom organisationernas ram är ju oftast en av vuxna organiserad och definierad sysselsättning. Kommunala myndigheter uppmuntrar pedagogiskt motiverade fritidsverksamheter, eftersom barn och ungdomar hålls borta från mindre lämpliga sysselsättningar. Samma motiv har också föräldrar som ju ofta anser att barnen av idrott eller föreningsverksamhet skolas för framtiden. Så får också fritiden en pedagogisk motivering och ett samband med barns tillvaro inom institutionerna.

Det senmoderna samhällets barn

Individualiseringen och barns nära deltagande i offentliga institutioner har sannolikt också på olika sätt skapat förutsättningar för den omdefiniering av synen på barn och ungdomar som kännetecknar det sena 1900-talet. Deras förmåga att delta i samhället som fullvärdiga medlemmar understryks i den här processen liksom deras rätt att få sin röst hörd i interaktionen med professionella och föräldrar. Diskussionen kring barns rättigheter och barnperspektivet som är centralt i lagstiftningen innebär ett förändrat fokus. Barn och ungdom tillskrivs myndighet och ges medborgerliga rättigheter som allt tydligare likställs med vuxnas. Lagstiftningen kring barn betonar att barns fysiska integritet skall respekteras som vuxnas. Det är en konsekvens av agaförbudet men har i lagstiftningen inom andra området tagits längre. Också barns vilja och åsikter skall respekteras och de skall göras delaktiga i beslut inom offentliga institutioner och i rättsliga sammanhang. Därmed upphäver man samtidigt den särart som tidigare tillskrevs barn – och som är själva grundvalen i barndomsbegreppet – och man betonar likarten i förhållande till vuxna. I denna process – och i populära sammanhang – argumenteras också ibland för att barn och ungdomar egentligen är bärare av kvalitéer som är överlägsna de vuxnas. Barnen har kvar sin nyfikenhet, spontanitet och empati etc. Barndomen presenteras som ett idealtillstånd som vi helst alla skall stanna kvar i och

barn tillskrivs emotionella och intellektuella kompetenser som kan lösa framtidens problem. Samtidigt omformuleras kraven och förväntningarna på barnen. Barnen – medborgarna – skall delta i planeringen av sin skolutbildning och kanske till och med i styrelsen av sina skolor. De skall dessutom kunna fungera som medvetna konsumenter och samhällsanalytiker. Kompetensutvecklingen måste dock börja tidigt. Blivande föräldrar får genom vetenskapliga rapporter och debattartiklar i pressen veta att de ska låta sina barn lyssna på musik i fosterstadiet för att utveckla deras musiktalanger. Spädbarnets kompetens är också högre än vi tror säger andra, psykologiska experter. Inläringen kan börja allt tidigare. Det gäller att utveckla och ta tillvara barnets förmåga. Detta understryks av att den nya läkarvetenskapen gör det möjligt att i ökad utsträckning välja vilka barn som skall få födas. Barn med medfödda brister kan diagnostiseras i fosterstadiet och aborteras. Normalitetskraven förändras och kan ställas snävare med hjälp av ny vetenskap.

Under barnets århundrade 1900-talet kom så barndomens innebörder att omvandlas i flera led. Vi har avlägsnat oss från det förra sekelskiftets romantiska dröm om den idylliska barndomen – en lång kravlös barndom som mest av allt liknade ett långt sommarlov i Astrid Lindgrens *Bullerbyn*. Den ideologin formades i kontrast till arbetarbarnens hårda verklighet och korta barndom. Den var till en början en byggsten i den svenska nationalismen och ingick i liberala och konservativa ambitioner att med statliga och frivilliga initiativ förbättra människors verklighet. Den var en del av den sociala ingenjörskonsten och blev senare en del av folkhemsideologin. Denna utveckling skapade i sin tur de professionella barnavårdarna som återigen kom att förändra barndomens innebörd. Nu gäller andra villkor och en annan barndom. Det schemalagda barnet – det vetenskapligt planerade barnet är en barndom skapad av yrkesaktiva föräldrar och en kår av barnavårdare och barnexperter. Därmed förändras också barndomens själva innebörd: att vara barn är inte bara att finnas till, att vara. Att vara barn blir istället det stora livsprojektet. Så skönjer vi konturerna i vår tids barndom, ett barn som delar vuxenvärldens erfarenheter genom media och som lär sig vuxenbeteende och de koder som gäller i vuxenvärlden genom sin delaktighet i institutioner utanför hemmet. Det är en barndom fylld av prestationskrav och förväntningar. För att lyckas måste man börja tidigt. Denna nya barndomssyn förutsätter också en ny typ av förälder, den pedagogiskt medvetne ansvarsfulle och planerande modern och fadern, på samma sätt som den oskyldiga romantiska barndomen under 1800-talet förutsatte en ny moderlighet. Och barndomen förändras från en period som man borde passera igenom så fort som möjligt till en mänsklighetens idealtillstånd.

Referenser

- Berättelse rörande Göteborgs stads folkskoleväsende 1865.* (Göteborg 1866)
- BOËTHIUS, U. 1989: *När Nick Carter drevs på flykten. Kampen mot »smutslitteraturen« i Sverige 1908–1909*, Gidlunds. Stockholm.
- DONZELOT, J. 1997: *The Policing of Families*. John Hopkins University Press. London.
- HENDRICK, H. 1994: *Child Welfare England 1872–1989*. Routledge. London.
- HULTQVIST, K. 1990: *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Symposium. Stockholm.
- LASCH, C. 1977: *Haven in Heartless World. The Family Besieged*. Basic Books, Inc., Publishers. New York.
- LAGERLÖF, S. 1981: *Nils Holgersson underbara resa genom Sverige*. Bonniers AB. Stockholm.
- LINDGREN A. 1997: *Rasmus på luffen*. Stockholm.
- NÄSMAN, E. 1992: »Individualization and Institutionalization of Childhood in Present-Day Europa«. *Stockholm Research reports in Demography* nr 74, Stockholms Univ Demography Unit. Stockholm.
- PLATT, A. 1969: *The Child Savers. The Invention of Delinquency*. The University of Chicago Press. Chicago.
- SANDIN, B. 1986: *Hemmet, Gatan, Fabriken eller Skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*. Diss. Arkiv förlag. Lund
- SANDIN B. 1992: »Barndommen, skolan og kulturen, Teoretiska og empiriska perspektiver på folkundervisning i Sverige 1600 – 1900«. I: *Takten, Takten, Pass På Takten. Studier i den offentlige oppdragelsens historie*, ed. Aasen Petter och Telhaug A O. Gyldendal. Oslo.
- ZELIZER, V. A. 1985: *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. Basic Books. New York.

Föreställningar om lärande och tidsandan

Roger Säljö

Det är förmodligen ingen överdrift att påstå att frågor om hur lärande skall organiseras kommit att uppfattas som allt mer centrala under de senaste decennierna. Den traditionella bilden av en sammanhängande period i ungdomen som en tillräcklig förberedelse för vuxenlivet har ersatts av en uppfattning om att lärande bör ses som en livslång angelägenhet för alla. Grunden för denna argumentation är vanligtvis helt instrumentell; en välutbildad befolkning är basen för en kunskapsintensiv och högavkastande produktion. Utbildade medborgare är dessutom rörliga på arbetsmarknaden och kan flytta mellan sektorer när förutsättningarna växlar i en globaliserad ekonomi. En och annan försiktig röst påpekar dessutom att lärande och (ut)bildning har ett egenvärde och bidrar till människors möjligheter att finna sig till rätta, leva ett gott liv och hävda sina intressen i ett alltmer komplicerat samhälle. Tron på utbildningens möjligheter att forma en kritisk och reflekterande samhällsmedborgare med ett demokratiskt sinnelag var också en central del av det reformarbete som inleddes efter kriget och vars resultat blev en gemensam grundskola och senare också en expansion av gymnasieskolan och högre utbildning.

En intressant fråga i sammanhanget är hur man uppfattat lärande under det senaste halvsekle. Vilka färdigheter och insikter skall människor tillägna sig och hur bär man sig åt för att göra dessa tillgängliga? Vilka

föreställningar om lärande har anammats av utbildningsinstitutioner? En utgångspunkt för reflektioner kring sådana teman är att aktiviteter som organiseras i skola och annan utbildning alltid är beroende av vilka antaganden man har om lärande och om företeelser som kunskap, kompetens och färdigheter. Medan lärande i vardagen ofta sker utan explicit undervisning, bygger institutionaliserat lärande alltid på föreställningar om hur man skall undervisa, vad människor förstår eller inte förstår och så vidare. En lärare kan inte agera i klassrummet eller organisera sin verksamhet utan att medvetet eller omedvetet bygga på olika antaganden om vad som är produktivt att företa sig. En läromedels- eller läroplansförfattare kan på samma sätt inte producera sin text utan att bygga på någon form av uttalad eller outtalad bild av vad lärande är och hur det iscensätts.

I fortsättningen av denna framställning skall jag koncentrera mig på de bilder av – eller metaforer för – lärande som dominerat forskning och det offentliga samtalet under det senaste halvsekle. Min tes är att det finns ett samspel mellan hur lärande uppfattas och beskrivs av forskare å ena sidan, och vilka bilder och idéer som accepteras som giltiga inom olika delar av utbildningssystemet å den andra. Det finns ett läckage från forskarens mödor, och de som läcker är läroboksförfattare, debattörer, akademiska lärare och andra. Men ibland går idéerna i motsatt riktning också, forskare påverkas av allmänna idéströmmar i den offentliga debatten. Jag menar också att de metaforer om lärande som vi, oftast omedvetet, använder, säger mycket om tidsandan. Annorlunda uttryckt handlar min diskussion således om de kategorier vi använder för att kommunicera om, argumentera för och debattera lärande.

Lärandets metaforik i efterkrigstidens reformiver

Att metaforer och liknelser om lärande spelat en stor roll för skola och utbildning, liksom för forskningen och den politiska debatten, är inte svårt att belägga. I den så kallade studentsociala utredning som tillsattes av Tage Erlander strax efter kriget etablerade utredaren, sedermera ministern, Ragnar Edenman uttrycket ›begåvningsreserven‹ som en del av den utbildningspolitiska debatten (termen hade då enbart positiva konnotationer). Den suggestiva metaforik som ligger i denna term, som alltså syftade på att det fanns stora grupper som tvingades lämna skolan trots att de ville utbilda sig och trots att de hade de nödvändiga intellektuella förutsättningarna (de var ›studentexamenskapabla‹), fick ett stort genomslag i offentlig debatt. Den blev en levande del av den utbildningsoptimism som kom att omfatta de flesta politiska aktörer och som öppnade utbildningssystemet för nya grupper. Men den kom också att stimulera forskningen om skolan. Forskargrupper formulerade projekt och utvecklade olika metoder för att uppskatta ›storleken‹ på denna begåvningsreserv som alltså fick sina

drömmar stäckta av ett outvecklat (och odemokratiskt) utbildningssystem. Pedagogikprofessorerna Torsten Huséns och Kjell Härnqvists undersökningar om begåvningsreservens (sedermera omdöpt till utbildningsreserven) storlek är klassiska och visade övertygande vilken uppsjö av talang som fanns att tillgå för ett samhälle i behov av välutbildad arbetskraft.

Den syn på lärande och kunskap som var drivande i efterkrigstidens reformering av den svenska skolan hämtade sin inspiration ur olika källor. Den framväxande, moderna utvecklingspsykologin liksom den filosofiska och pedagogiska riktning som kallas progressivismen, med sitt ursprung i den amerikanska pragmatismen, var några av de traditioner som blev vägledande för tankegångarna. John Deweys (1859–1952) arbeten, och hans syn på samspelet mellan lärande, utbildning och demokrati, utövade ett starkt inflytande. Deweys kanske mest kända formulering är den om »learning by doing«. Den fick stort genomslag och lästes som argument för en allsidig skola som utvecklade såväl intellekt som handlag, en slags aktivitetspedagogik. Genomslag i debatten fick också hans betoning av att skolan måste formars efter det snabbt förändrande samhällets behov och inte leva i det förflutna. Vad Dewey år 1916 skriver i dessa frågor äger aktualitet än idag. I följande citat kommenterar han exempelvis dilemmat mellan behovet av en bred och generell utbildning och samhällets krav på allt högre grad av specialistkunskaper, samtidigt som han ger uttryck för att skolan måste bidra till ståndscirkulationen.

Den demokratiska tanken kräver av oss att vi utvecklar vår kapacitet när det gäller att välja yrke och göra egen karriär. Den principen missbrukas när man i förväg vill förbereda vissa individer för bestämda yrken, inte utifrån deras begåvning och kompetens utan på basis av föräldrarnas förmögenhet eller samhällsställning. Faktum är att industrin för närvarande genomgår snabba och abrupta förändringar på grund av alla nya uppfinningar. Nya industrier uppstår och gamla förändras. Försök att utbilda människor för alltför specifika kompetenser motverkar alltså sitt eget syfte. När metoderna i yrket förändras hamnar dessa personer på efterkälken med ännu mindre möjligheter att anpassa sig än om de hade utbildning som inte var så specifikt inriktad.

(Dewey 1916/1997, s. 161)

Deweys slutsatser om att en sådan utveckling leder till att skolan framför allt måste höja allmänbildningen för att kunna möta specialiseringen och växlingarna i yrkeslivet ter sig kanske kontraintuitiv, men det är en insikt som bekräftats av den utveckling vi sett under senare decennier.

Deweys teser är idéer om självständiga och myndiga människor som genom allsidig utbildning kunde utvecklas och ta ansvar för sina egna liv och verka inom ramen för ett demokratiskt samhällskick. Det var en expansiv syn på lärande där skolan bidrog till att förändra samhället och inte enbart till att återskapa det. Detta var en tanke som appellerade till alla dem som förespråkade en vidgad roll för skolan i alla medborgares liv och som såg utbildning som ett medel att motverka sociala orättvisor och inte bara som ett sätt att skaffa sig en välutbildad stab av arbetare.

Progressivismens teser om lärandets och bildningens natur innebar försök att göra upp med traditionella föreställningar på flera plan och också i mer psykologisk bemärkelse. Dewey försökte i sina egna arbeten redan tidigt under 1900-talet visa hur den så kallade formalbildningens mekaniska syn på lärande som ett slags träning av medfödda förmågor – organiserade i fysiska och mentala fakulteter – var en missuppfattning av vad lärande och utbildning handlade om. För Dewey gällde inte liknelsen om att upprepningen eller repetitionen är lärandets moder. Lärande måste vara en intellektuell och kommunikativ process genom vilken människor aktivt tillägnar sig samhällets erfarenheter. Formalbildningsläran med sin betoning av hur vissa mentala övningar, exempelvis att öva latinsk grammatik, tränar själsförmögenheterna och skärper tankeförmågan är för övrigt också ett tydligt exempel på en metaforik om lärande som haft stor betydelse under århundraden.

Dewey är på många sätt en förbluffande modern tänkare. Hans syn på kommunikation som lärandets källa, liksom hans betoning av det deliberativa samtalet, där åsikter och uppfattningar bryts och prövas mot varandra i diskussionens form, är bilder som är mer aktuella än någonsin i analyser av utbildningens arbetssätt och uppgifter. Dewey är intressant i detta sammanhang också för att han, liksom hans samtida L. S. Vygotsky (1896–1934), försökte komma förbi den motsättning mellan två positioner i vår syn på lärande som dominerat i historien. Å ena sidan har vi ett rationalistiskt perspektiv som, bildligt talat, ser lärande som en process som kommer inifrån, å den andra ett empiristiskt perspektiv som ser lärande som en effekt av erfarenhet. Båda dessa positioner har en lång historia med rötter i antikens Grekland, och de fortsätter än idag att verka genom de bilder av lärande som finns inlagda i våra sätt att tala och tänka. Vår syn på lärande, liksom de ideologiska debatterna, kan också förstås som en pendling mellan dessa båda poler. Låt mig därför kommentera dem något i renodlad form och samtidigt peka på hur de influerat pedagogisk diskussion och praktik.

Lärande är att forma beteenden

Den tydligaste traditionen inom det empiristiska perspektivet är den riktning vi känner som behaviourismen (och som Vygotsky talade om som reflexologin och vars genombrott kom genom fysiologen Ivan Pavlovs berömda studier av betingade reflexer hos hundar). Dess syn på lärande har som bärande element, dels att lärandet är helt erfarenhetsbaserat, dels att »verkligt» lärande innebär en förändring av yttre, observerbara beteenden.

Den antimentalistiska utgångspunkt som behaviourister av olika schatteringar delar innebär således, att det inte finns någon anledning att blanda in företeelser som tänkande, reflektion, insikt eller liknande i

resonemangen när man vill förklara hur människor formas av sina erfarenheter. Människor, liksom andra levande varelser, reagerar på stimuli genom specifika responser, och sambanden mellan dessa skall förstås helt mekaniskt och utan mellanliggande »subjektiva« faktorer som tänkande eller reflektion. En människa blir på detta sätt summan av de erfarenheter hon gjort och som medfört att hon byggt upp en uppsättning betingade responser på omvärldens signaler.

Behaviouristens syn på lärande är atomistisk. Beteenden, både språkliga och fysiska, förvärfvas i små steg och byggs upp mot större komplexitet. Omvänt, komplexa beteenden kan brytas ned i enskilda beståndsdelar. Helheten är summan av delarna. Lärande organiseras med fördel i systematiskt uppbyggda drillövningar, som tar den lärande från det enkla till det komplexa. Repetition förstärker kopplingen mellan stimulus och respons, och motverkar på så sätt glömska (eller utsläckning i behaviourismens språk).

Under 1950- och 1960-talen är behaviourismen, framför allt genom B. F. Skinners (1904–1990) studier av betingning i samband med mer komplexa och »viljestyrda« beteenden (så kallad operant eller instrumentell betingning), en mycket stark vetenskaplig rörelse. Faktum är att studiet av lärande (till skillnad från exempelvis utveckling) automatiskt uppfattades som ett behaviouristiskt företag (åtminstone i den engelskspråkiga världen). De flesta andra vetenskapliga traditioner dukade mer eller mindre under genom det tryck som behaviourismen utövade inom forskningen. Betoningen av beteenden som det »objektiva« och det enda »verkliga« stämde väl överens med såväl den positivistiska vetenskapssyn som var förhärskande, som med en tayloristisk syn på kunskap som bestående av distinkta färdigheter i att kunna utföra specifika handlingar i en produktionsmiljö. Men vilket inflytande fick behaviourismen på lärande i skola och utbildning?

Behaviourismens kunskapssyn var i god samklang med tidsandan, som jag redan varit inne på. Kunskap skall vara objektiv, observerbar och byggas upp och befästas genom drill och övning. Men detta var på flera sätt föreställningar som redan reglerade åtminstone delar av skolans praktik och egentligen kanske inte så nytt. Det finns dock ett par nya moment och sätt att resonera som fördes in. Ett var idén om programmerad undervisning och programmerade läromedel, det vill säga systematiskt



Den första »Snackbaren« i staden uppskattades av ungdomen

uppbyggda undervisningssekvenser och läromedelspaket som ledde fram till önskat beteende. Ytterligare ett nytt moment, kopplat till idén om programmerad undervisning, var intresset för målformuleringar och ambitionen att bryta ner lärande i systematiska steg fram mot dessa mål. I Sverige påbörjades många forsknings- och utvecklingsprojekt inom olika ämnen som syftade till att ge en sådan beskrivning av hur mål kunde formuleras och hur dessa kunde brytas ner i diskreta steg av mer elementära färdigheter. Behärskandet av målfärdigheten antogs i en sådan rationell planeringsmodell uppkomma mer eller mindre automatiskt när alla stegen klarats av den lärande. Helheten blir summan av de delar som övats.

Ett nytt inslag, nära kopplat till tanken om systematiska målformuleringar, blev också intresset för utvärdering. Idéer om vikten av målformuleringar och efterföljande systematiska utvärderingar stämde väl överens med en byråkratisk föreställningsvärld som till och med födde tankar om en homogeni-



sering av hela skolväsendet där man i varje given stund på central ort skulle kunna förutsäga exakt vilka beteenden och färdigheter man övade på i de svenska klassrummen. Systematiken i planeringen skulle således gå ner på lektionsnivå och progressionen mot målet skulle vara gemensam för alla. Här startades ett eller ett par projekt på nationell nivå som många utbildningsplanerare och forskare nog föredrar att inte bli påmind om.

Den kanske viktigaste konsekvensen av behaviourismen som pedagogisk ideologi var istället utvecklingen av undervisnings- eller utbildningsteknologin. Denna kan på en övergripande nivå beskrivas som ett systematiskt sätt att tänka kring, planera och utvärdera utbildning. Utgångspunkten utgjordes av försök till målbeskrivningar av önskat beteende, och därefter försökte man systematiskt bryta ner dessa i de komponenter som ingick, lärandet modulariserades. Denna systematik slog igenom på tämligen bred front men kanske allra mest inom yrkesutbildning och företagsförlagd utbildning. I sådana miljöer var det, åtminstone vid denna tid, lättare att fastställa önskvärda målbeteenden än vad fallet var exempelvis inom skolan där målen med nödvändighet blir mer sammansatta. På universiteten gick det också under en tid att läsa utbildningsteknologi

som ett separat ämne skilt från pedagogik. Fristående organisationer som Hermods och andra anammade likaså i viss utsträckning utbildningsteknologin i sitt koncept och utbud av kurser och läromedel.

Samtidigt kan man konstatera att det direkta inflytandet av behaviourismen i utbildningens värld ändå inte blev så stort. Det är osäkert i vilken mån den enskilde läraren i skolan lät sig övertygas i någon mer distinkt mening. Möjligtvis tog man intryck av vikten av positiv förstärkning för att förstärka inläringen och andra liknande insikter, men det är oklart i vilken utsträckning behaviourismens språk och tankevärld penetrerade vardagslivet i skolan. De inlärningsmaskiner med systematiskt uppbyggd förstärkning som presenterades som genombrott accepterades aldrig. De programmerade läromedlen, med likaledes systematiskt uppbyggd förstärkning efter varje rätt avgivet svar (eller respons) från läsarens sida, fick visst genomslag men kan knappast betecknas som en succé. Skinners eget bidrag till de program-



»Fosfaten«, liksom verkstadsindustrierna Landsverk, Järnkunst och Thulinverken, gick för fullt, och expanderade. Problemen med att hantera restavfallet växte, och löstes genom att man anlade den s.k. Gips-ön, en kontgjord ö i Öresund, som fortfarande sväljer resterna från konstgödseltillverkningen.

merade läromedlen, en bok med titeln *The analysis of behaviour* som han skrev tillsammans med en kollega, är förvisso ingen läsoplevelse. Frågan är om en tristare bok producerats sedan tryckpressen uppfanns.

De första försöken att använda datorn som läromedel inom ramen för den riktning som brukar benämnas CAI (*Computer Assisted Instruction*) var också starkt influerade av behaviourismen och den programmerade undervisningen. Tanken var att strukturera undervisningen så i detalj att man i största möjliga utsträckning kunde avvara läraren, lärandet skulle vara en affär mellan eleven och datorn. Tanken att kunna göra sig av med läraren är för övrigt en gammal dröm för dem som velat introducera teknik i skolan, och det är i sig en ganska avslöjande bild av lärande som ett i grunden individuellt »inhämtande« av information och/eller förvärv av beteenden. Försök med sådan datorbaserad undervisning påbörjades mycket tidigt i datorteknikens historia, från 1960-talets tidiga år, men något genombrott kom aldrig.

Som en liten kuriositet i samma ärende kan nämnas att koncepten för lärande hos de utbildningsföretag, varav en hel del nu saligen avsomnade, som byggdes upp i spåren av informationsteknikens utveckling under

1990-talet i grund och botten bygger på en behaviouristisk utbildningsmodell (en beskrivning företrädarna för dessa säkert inte skulle acceptera). Detsamma kan man säga om många av de läromedel som finns förpackade på cd-rom. Fokus finns i presentationen av information, och de aktiviteter som utvecklas är förprogrammerade i mönster som författaren/leverantören bestämt som lämpliga för att nå ett visst mål. Ofta har dessa IT-baserade pedagogiska anrättningar också bjudits med exakt samma argument om de goda möjligheterna till långtgående individualisering som var en av de grundläggande idéerna med programmerade läromedel.

Men under slutet av 1960-talet började helt andra tongångar höras från olika håll. På den vetenskapliga arenan detroniserades behaviourismen som dominerande teori. Pendeln svängde över åt andra hållet mot ett mer rationalistiskt perspektiv där tänkandet – denna genuint mänskliga förmåga – åter fördes in på scenen som legitimt intresse. Samtidigt hände andra saker i världen. År 1957 skickade Sovjetunionen upp sin första Sputnik. Denna händelse sände en chockvåg över USA. Hur kunde den ledande ekonomin, och den enligt egen uppfattning vetenskapligt och tekniskt mest avancerade nationen i världen, bli förbispningen på ett så förödmjukande sätt i kapplöpningen om rymden? Mycket av intresset vändes mot skolan och andra delar av utbildningssystemet som gjordes ansvariga för fiaskot. Amerikanska barn påstods inte kunna räkna, läsa och skriva och vara allmänt svaga, särskilt i naturvetenskap och matematik. (Och denna övertygelse tycks numera vara en del av amerikansk självförståelse av de egna ungdomarna. Samma konstaterande har gjorts vid flera tillfällen sedan dess i internationella jämförelser.) Åtgärder krävdes.

I skuggan av sputnikchocken genomfördes 1959 i den lilla orten Woods Hole i USA en konferens där bland annat den ledande utvecklingspsykologen/pedagogen Jerome Bruner deltog tillsammans med en rad framstående vetenskapsmän inom naturvetenskap och teknik. Ett av resultaten av denna konferens blev en liten bok med den svenska titeln *Undervisningsprocessen* (originalet publicerades 1960 och den svenska utgåvan kom tio år senare). Denna lilla text fick en mycket stor spridning och lästes av pedagoger i många länder under flera decennier. Där introducerades idéer om att undervisningen måste bygga på att man arbetar med laborativa metoder liksom att man försöker förmedla ett ämnes grundstruktur istället för enskilda fakta. I kognitivistisk anda kom elevens begreppsbyggnad i centrum. Boken blev ett slags föregångare till det ämnesmetodiska intresse som började växa fram på allvar under 1970-talet och som kulminerade under 1990-talet och som idag kan sägas vara etablerat som forskningsintresse. Lärande framstod nu som betydligt mindre homogent och som en fråga som måste behandlas lite olika inom olika områden. Men inte minst viktigt: genom boken introducerades Piagets utvecklingspsykologi för en engelskspråkig publik. I Piagets forskning fanns, menade Bruner, grunden för en ny pedagogik, särskilt inom naturvetenskap och matematik. Sammantaget innebar denna utveckling att den

extrema empiristiska synen på lärande fick stryka på foten för perspektiv som var mer rotade i rationalismen och dess inriktning mot att utveckla det mänskliga intellektet, hennes ratio. De nya frågorna blev nu: hur kan vi kartlägga och förklara tänkande? Och hur kan vi organisera en pedagogisk praktik som bygger på människors naturliga lust att lära och som förlöser hennes inneboende möjligheter?

Kognitivismens bilder av lärande

1950- och 1960-talen innehöll en företeelse av stor betydelse för hur vi kom att uppfatta mänskligt lärande och tänkande mer i allmänhet: framväxten av datortekniken. Metaforer rotade i datorns värld kom att få en mycket stor betydelse för forskningen om tänkande, minne, perception, lärande och andra mänskliga förmågor. Företrädare för kognitivismen började tala om människan som ett informationsprocessande system med en uppsättning minnessystem där hon lagrade information som hon sedan kunde plocka fram vid behov (men man kan också vända på denna tes: de som utvecklade datorer började bruka termer från psykologin för att beskriva komponenterna och funktionerna i maskinen). Denna maskinmässiga bild av hur människor tänker och varseblir är ett typiskt exempel på en rationalistisk världsbild där de intellektuella förmågorna mekaniseras. Det blev forskningens uppgift att beskriva hur lagarna för denna mekanik kan antas se ut. Hur plockar vi fram information? Hur mycket information kan vi processa samtidigt? Hur lång tid lagras informationen i korttidsminnet? Detta är exempel på frågor som ställdes (och alltjämt ställs!) av forskare i denna tradition.

Metaforerna om hur vi processar information hämtade ur datorernas värld blev mycket inflytelserika inom forskningen. Det blev också föreställningen om kunskap som representation, ett slags mental avbildning av världen. I Sverige anammade den akademiska psykologin dessa perspektiv i stor utsträckning och de flesta professorer och forskare vid de på 1960- och 1970-talen hastigt expanderande psykologiska institutionerna var (och är alltjämt?) företrädare för kognitiva traditioner. Kliniska psykologer var betydligt mer svårflörtade. På pedagogiska institutioner vid universitetet och inom lärarutbildningar i Sverige blev kognitivismens inflytande också relativt ringa, även om den fick ett visst genomslag i undervisning och forskning om läsning, matematikinlärning och en del annat. Det begränsade inflytandet har olika orsaker. En är att kognitivismen är en mycket abstrakt begreppsapparat som belyser frågor som begreppsbildning, informationsbearbetning, minnesbehållning och så vidare med relativt konstruerade exempel som i de flesta fall ligger långt från mer vardagliga intressen. Ytterligare en orsak är att kognitivismen i första hand är ett perspektiv på hur människor bearbetar information. Dess perspektiv på lärande i bemär-

kelsen hur människor förstår sin omvärld, förändrar sina föreställningar och utvecklar nya färdigheter är inte särskilt utvecklat eller nydanande.

Kognitivistiska föreställningar låg till grund för den andra vågen av försök att mer systematiskt utnyttja datorer för undervisning i skolan, den riktning som brukar kallas ITS (*Intelligent Tutoring Systems*). Tanken var här att mjukvaran skulle vara så varierad och flexibel att den skulle tillåta studenten att lösa problem och öva sina intellektuella färdigheter på ett djupgående sätt. Men i praktiken lyckades detta sällan och de flesta miljöer förblev tämligen mekaniska.

I skolans värld har dock denna amerikanska kognitivism i stort sett gått spårlöst förbi. Dess språk och sätt att resonera om mänskliga förmågor appellerade nästan inte alls till lärare och andra människor med pedagogiska uppgifter. Eller, kanske kan man bättre förstå det som hände som att kognitivismen blev utkonkurrerad av en inriktning med liknande filosofiska rötter: Jean Piagets utvecklingspsykologi.

Lärande och utveckling à la Piaget

Jean Piaget (1896–1980), född i Neuchâtel i Schweiz, är ett märkligt exempel på hur forskning bidrar till att omskapa människors föreställningar om lärande (även om Piaget föredrog att tala om kognitiv utveckling). Piagets inflytande är desto mer märkligt eftersom han själv inte såg sig som en forskare som hade några direkta råd att ge till skolan. Hans eget intresse var kunskapsteoretiskt och berörde i första hand hur kunskaper utvecklas i mer allmän bemärkelse. Han kallade sitt intresse och sitt forskningsperspektiv för genetisk epistemologi och studiet av barns utveckling var ett av flera möjliga sätt att belysa sådan utveckling.

Piaget är företrädare för en rationalistisk tradition, men hans syn på utveckling och lärande avviker från den amerikanska kognitivismen (som för övrigt knappast kan sägas ha någon utvecklingspsykologisk ståndpunkt). Båda grenarna företräder en konstruktivistisk syn på kunskap och lärande. Konstruktivism innebär en betoning av att kunskap är något som människor aktivt skapar, det är inget som finns som en färdigförpackad storhet som man kan ta till sig. Denna idé, i dess piagetanska uttolkning, fick ett starkt fäste hos många pedagoger.

För Piaget är utveckling något som kommer inifrån, det är fråga om att utveckla förmågor till tänkande och handling som redan finns hos människor i latent form. Detta är rationalismens grundantagande. Men Piaget, som till sin utbildning var biolog, menar i tillägg att man, för att förstå utveckling, måste inse att barnets tidigaste erfarenheter och förmågor är av vad han kallade senso-motorisk karaktär. Piaget förde på detta sätt in kroppen och den fysiska erfarenheten som det växande intellektets bas. De grundläggande mekanismerna i lärande och utveckling för Piaget var assimilation och

ackommodation. Assimilation innebär att människor tar in information, medan ackommodationen uppträder när det vi erfar inte stämmer överens med vad vi förväntar oss. När vi råkar ut för överraskningar och våra antaganden om världen utmanas, tvingas vi ackommodera för att återskapa balansen i vårt kognitiva system. Piaget formulerade också en stadieteori om utvecklingens steg från den senso-motoriska nivån till den mest utvecklade, de formella operationernas stadium, där individen framställs som en logiskt resonerande varelse som inser samband och relationer med hjälp av abstrakt tänkande och inte genom att fysiskt manipulera omvärlden.

Receptionen av Piaget är en mycket intressant historia som rymmer paradoxer. Stadiebeskrivningen, exempelvis, som Piaget själv inte ansåg som särskilt central, citerades i varenda lärobok om barns utveckling och den fanns också i bakgrunden till läroplanstexter och andra normativa dokument som producerades om och för skolan i västvärlden. Det blev också stadiebeskrivningen som forskare riktade in sig på i sin kritik och det blev så småningom nästan en sport att visa att Piagets och hans kollegors utsagor om att vilka förmågor barn borde ha på ett visst stadium (framför allt på de formella operationernas stadium) inte höll streck. Konsistensen i barns svar var låg och uppgifter som påstods mäta samma utvecklingsnivå visade sig ge helt olika svarsfrekvens. En av de mest spridda läroböckerna inom lärarutbildning under de senaste decennierna, Margaret Donaldsons *Hur barn tänker*, visar just hur problematiska Piagets påstående om stadier och om tänkandets logiska konsistens var.

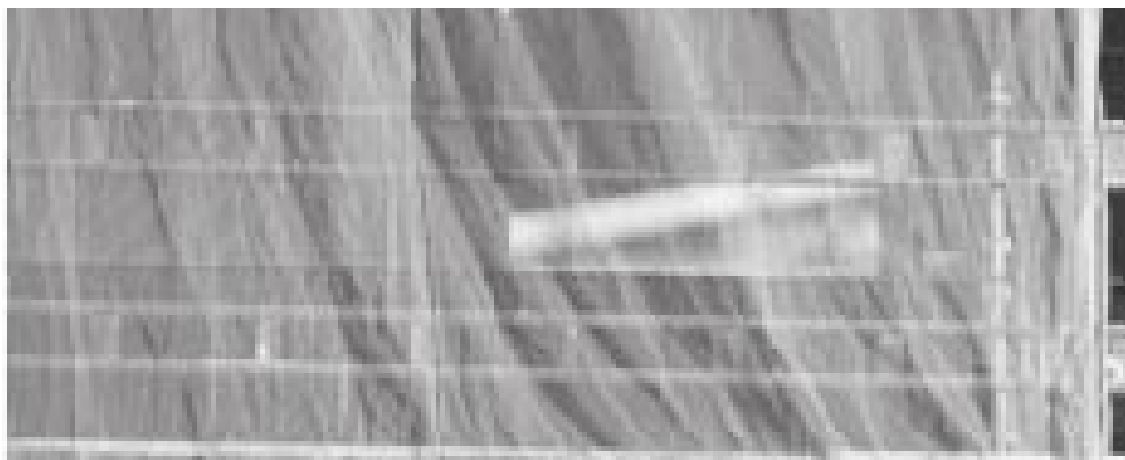
Eftersom Piaget själv undvek att uttala sig om hur undervisning borde organiseras, blev han inflytelserik genom alla sina uttolkare, bland andra den ovan nämnde Jerome Bruner. Det som hände i denna process är något som lätt händer: en vetenskaplig och analytisk teori om utveckling/lärande gjordes av entusiastiska anhängare och läroboksförfattare om till en normativ pedagogik om hur lärande borde gå till. Den enkla uttolknningen blev att om man använder Piagets insikter om stadier och annat som utgångspunkt, så kan man också tala om hur undervisning skall organiseras. Man skall således matcha uppgifter man ger barnet med dess intellektuella förutsättningar.

På en ideologisk nivå kan man säga att Piaget lämnade ett stort bidrag genom att lyfta fram barnets perspektiv. I den meningen är han en av dem som gjorde barnet till ett tydligt subjekt. Barn är inte små, mindre vetande, vuxna, utan de har egna erfarenheter och egna perspektiv som leder dem till att tänka och agera på specifika sätt. Denna idé om att fästa vikt vid barnets perspektiv fick en allmän kulturell betydelse, där vi idag talar om behovet av barnperspektiv i många sammanhang (i skolan, i stadsplanering och så vidare). Den omdiskuterade så kallade dialogpedagogiken som lanserades på 1970-talet hade sin grund i sådana föreställningar om att möta barn på deras egna förutsättningar. Dessutom fick idén en forskningsmässig betydelse genom det starka intresset för hur barn uppfattar exempelvis olika företeelser i sin omvärld. Den ämnesmetodiska forskning som idag finns i anslutning till många lärarutbildningar har tagit fasta just

på denna utgångspunkt och projekten som bedrivs handlar ofta om hur barn (och ibland vuxna) uppfattar företeelser som ljus, kraft, energi och så vidare. Antagandet är att när man känner barns tankar om specifika fenomen, så kan man lättare skapa en förändring mot mer vetenskapligt acceptabla uppfattningar. Under de senaste åren har vi sett en stor mängd projekt som bygger på denna idé om hur kemi, biologi osv. kan kartläggas och tas till utgångspunkt för undervisning. Den ämnesmetodiska forskningen har genom åren förblivit sitt piagetanska ursprung tämligen trogen, också vad gäller sätten att samla in data där man ofta använder sig av intervjumetoden.

Men det kanske mest anmärkningsvärda är det sätt på vilket den piagetanska konstruktivismen accepterades av lärare, läroplansförfattare och andra företrädare för skolan. Piagets bild av det aktiva barnet som på egen hand utforskar världen, experimenterar, formulerar hypoteser och prövar sig fram, för att sedan nå en insikt som i bästa fall ligger nära den vetenskapligt accepterade föreställningen, köptes av de allra flesta. De många läroplanerna på 60- och 70-talen i Sverige, exempelvis Lgr 69, tar detta perspektiv till utgångspunkt, men samma förhållande gällde också i många andra delar av världen. Den statliga *Barnstugeutredningen* från 1960-talets slut, som kan sägas ha grundlagt den moderna svenska förskolan som pedagogisk idé och miljö, svalde helt det piagetanska perspektivet i synen på barns utveckling (men för att få med den emotionella utvecklingen också, så lutade man sig i nästan lika hög grad mot den amerikanske psykologen och psykoterapeuten Erik H. Erikson). Barnet är naturligt inriktat på att lära och det gäller för skolan och förskolan att se till att det finns möjligheter för barnet att vara aktivt och utvecklas med utgångspunkt i egna erfarenheter. Vuxenintervention, även i den form lärare stod för i klassrummet, framställdes som tveksamt för utvecklingen. Piaget själv uttalade sig om verbal undervisning som ett sätt att hindra att barn verkligen förstår något. Nyckelordet var att barn skulle upptäcka hur naturen fungerade, och detta upptäckande skulle inte störas av att man berättade för barnet vad som var rätt. Självstyrt arbete och grupparbete blev naturliga inslag i en pedagogik med dessa förtecken. Att detta sätt att tänka slog igenom på bred front har dokumenterats i flera studier av klass-

Stora delar
av innersta-
den saneras



rumskommunikation, exempelvis av de engelska forskarna Derek Edwards och Neil Mercer i deras bok *Common knowledge* som kom ut 1987 och i Sverige av Kerstin Bergqvist i avhandlingen *Doing schoolwork. Task premisses and joint activity in the comprehensive classroom* som kom ett par år senare. De sätt att tala om sin undervisning och om sina ambitioner som lärare där ger uttryck för är starkt influerade av det piagetanska perspektivet, utan att man därför nödvändigtvis är medveten om detta.

Lite tillspetsat kan man säga att det elevaktiva sätt att arbeta som Piagets uttolkare menade sig kunna härleda ur hans teori naturaliserades, det blev så självklart att det kom att ingå i common-sense och kunde tas för givet. Det finns flera anledningar till detta. En anledning är att perspektivet stämmer tämligen väl in på de tankar som redan fanns genom progressivismen. Respekten för barnet och motståndet mot den abstrakta undervisning som inte engagerade barnet var på agendan redan för Dewey och hans anhängare. En ytterligare anledning är att perspektivet stämmer väl in i en demokratisk föreställningsvärld med en tilltro till barnets möjligheter att utvecklas av egen kraft om man inte begränsar möjligheterna. Vi vill gärna se barnet som nyfiket, vetgirigt, konstruktivt, kreativt och självgående.

I stor utsträckning är det fortfarande ett piagetinspirerat perspektiv på lärande som ter sig naturligt för många. Konstruktivismen är stark. Men ett perspektiv åldras och det finns, som jag redan påpekat, många paradoxala inslag i det piagetanska tankegodset som så småningom kom att upplevas som besvärande. Piagets idealbild av barnet framställer detta som en vetenskapsman i miniatyr som, driven av egna intressen att utveckla kunskap och experimentera, når djupt in i vetenskapens, matematikens och logikens insikter. Detta ter sig en aning naivt, men är typiskt för ett rationalistiskt perspektiv där begreppslig kunskap framträder om man tittar tillräckligt noga på sin omvärld och upptäcker hur det »verkligen» förhåller sig. Men man kan på goda grunder betvivla att barn (eller vuxna för den delen) klarar av detta. Ett grundläggande problem i perspektivet är att det piagetanska barnet är en solitär som lär på egen hand om en given omvärld av fysiska objekt. Det som lärs handlar om logiska relationer och egenskaper hos objekt. Barnet framställs inte som en aktör i en social värld fylld av interaktion, kunskapsutbyte, argumentation och sociala relationer där



kunskaper delas med andra i gemensamma projekt. Trots att Piagets tankar haft ett sådant inflytande över skolans ideologi ifråga om lärande, är perspektivet i mångt och mycket antipedagogiskt; lärare och andra vuxna skall hålla sig i bakgrunden och har egentligen inte mycket att bidra med.

Den piagetanska synen betonar begreppsbildning och utveckling av kognitiva strukturer som kännetecken för lärande/utveckling i motsats till behaviourismens preferens för fysiska beteenden. Begreppsbildning uppfattas som en individuell process där barnets kognitiva förståelse blir i harmoni med omvärldens krav. I ett sådant perspektiv utspelar sig lärandet mellan individen och en given omvärld, där det gäller för den lärande att utveckla mer avancerade begrepp än dem man använder till vardags (då man antas vara tämligen naiv). Till slut, när man nått långt nog, har man den föreställningsvärld som utmärker experten (det vill säga den vuxne eller till och med vetenskapsmannen). Det är ingen överdrift att påstå att denna syn på kunskap och utveckling både ogenerat premierar ett västerländskt kunskapsperspektiv och samtidigt ger legitimitet åt tanken att det är (natur-)vetenskapens företrädare som har tolkningsföreträde till hur omvärlden skall förstås. Men övertygelsen om att världen är mer komplicerad än så, och att lärande inte enbart kan reduceras till en fråga om hur man förvärvar vetenskaplig kunskap, börjar sprida sig på 1980-talet.

Lärande i en kulturvetenskaplig tolkning

Det finns ett drag i Piagets eget arbete som avslöjar hans hemvist i en rationalistisk och individualistisk tradition. Han och hans medarbetare genomförde huvuddelen av sina studier i västerländska miljöer, framför allt Genève och Paris. Trots detta uttalade de sig om barns utveckling på ett universellt plan. Antaganden om att kulturella skillnader mellan människor och kunskapssystem kan ha något att göra med hur människor utvecklas och lär fördes inte på tal. Tanken att den speciella typ av resonemang och logisk analys som enligt Piaget utmärker ett vetenskapligt tänkande inte behöver vara idealet överallt, utan att människor oftast resonerar utifrån lokala och specifika förutsättningar som gäller i en viss verksamhet, togs inte in i bilden. Föreställningen om att kunskap och insikt är något vi utvecklar med andra i gemensamma aktiviteter, och inte bara något vi »har» i en enkel mening i vårt huvud, var inte heller i förgrunden. Annorlunda uttryckt fick traditionen svårigheter med stora delar av den agenda som av olika skäl träder fram i ljuset på 1980-talet och som har med kunskapers perspektivberoende och kollektiva karaktär att göra. Den rationalistiska positionens utgångspunkt att betrakta kunskaper och färdigheter som lokaliserade hos individen och som helt entydiga och »objektiva» blev svår att förena med den växande övertygelsen om det legitima i att se på kunskaper som beroende av perspektiv som har att göra med kultur,

kön/genus, barns villkor och olika verksamheters skilda sätt att arbeta. Annorlunda uttryckt: den konstruktivism som kognitivistiska traditioner företräder bygger på idén att det är individen som konstruerar kunskap. Men det förefaller kanske mer rimligt att anta att kunskap är något människor konstruerar gemensamt och delar med varandra.

De senaste decenniernas forskning kring lärande och utveckling har i betydande utsträckning inspirerats av en återupptäckt teoretiker: L. S. Vygotsky. Medan Piagets barn lär sig genom sin egen aktivitet, är Vygotskys grundantagande att lärande är en funktion av interaktion med andra. Människan växer upp i en social värld och hennes föreställningsvärld och kunskaper får sin näring i de sätt att tänka, kommunicera och agera som utmärker hennes sociokulturella omgivning. Piagets barn upptäcker hur världen objektivt fungerar, medan Vygotskys barn blir delaktiga i kunskaper genom att man blir bekant med de sätt att kommunicera och tänka om världen som man möter hos andra. Lärande och utveckling blir på detta sätt sociokulturella företeelser och kommer att skilja sig åt mellan kulturer/samhällen och epoker. Centralt i denna föreställning är idén om mediering; genom språkliga kategorier och fysiska redskap blir världen förtolkad för oss enligt specifika mönster.

Uniformerade och mopedburna, sörjde telegrambuderna för att brådslande meddelanden kom fram snabbt



En viktig aspekt av den synvänder som det Vygotskyanska perspektivet innebär fångas i föreställningen om lärandets lokala och situerade natur. Att lära är inte att tillägna sig generella färdigheter eller sätt att resonera, i varje fall är detta en otillräcklig beskrivning. Istället handlar lärande om att inse hur man agerar i en lokal och specifik praktik och att utveckla färdigheter som ofta kan vara mycket speciella. Synen på lärande som situerat illustrerades genom olika studier som visade hur människor kan lösa problem och hantera svåra uppgifter i en viss situation utan att nödvändigtvis kunna göra det i en annan. Den generalisering – eller transfer som inlärningspsykologin förutsatte skulle ske – visade sig inte alls äga rum när man närmare tittade efter. Det som människor klarade av ifråga om beräkningar i snabbköpet, visade sig svåra att hantera när man fick »samma« uppgifter presenterade som papper-och-penna-problem.

Synen på lärande som i betydande utsträckning situerat föregrips av Vygotsky utan att han använder just detta uttrycksätt. Vygotsky påpekade exempelvis att lärande i skolan är en helt annan och mycket mer abstrakt process än den som äger rum i vardagen. I skolan möter barnet världen genom abstrakta kategorier och vetenskapliga begrepp, medan barnet i sin vardag möter den genom personliga erfarenheter. Den bild av begreppsbyggnad och lärande som är den gängse bygger på generalisering som en process som går från det lilla till det stora, man ser och övar små delar men förmår generalisera till principer och helheter. Vygotsky vänder på denna bild: lärande i skolan som institutionell miljö innebär oftast att man går från det generella och abstrakta till det specifika. Det barnet ställs inför är att inse hur de begrepp, termer och principer man presenteras för kan kopplas till konkreta händelser och objekt. Lärande går i betydande utsträckning uppifrån och ner och genom att man förstår vad som är generellt i det specifika.

Som underlag för pedagogisk praktik betonar således en vygotskyansk tradition barnets (eller mer generellt: den lärandes) beroende av den vuxne (eller den som kan). Den bild som lanseras är att lärande är inte i första hand att inhämta information eller färdigheter utan att få tillfälle att agera som deltagare i olika sociala praktiker, att få gå från att vara novis till att bli fullfjädrad medlem i en »community of practice«. Det är intressant att spekulera i varför denna metafor om lärande som en fråga om deltagande började tränga ut den tidigare gängse bilden av lärande som inhämtande av information och färdigheter. En möjlighet är att säga att någon upp-



Friluftsdag för gymnasiet

täckt att lärande fungerar på detta sätt utanför skolan. Och detta stämmer på ett plan; under det senaste decenniet har insikten om att skolan inte har monopol på lärande tagits på allvar. Det finns en rad andra miljöer som har pedagogiska funktioner: medierna, den växande fritidssektorn och föreningslivet för att ta några exempel. Men det finns också mer grundläggande förändringar i kunskapers roll i samhället och i produktionen som spelar in. Nya sätt att arbeta och producera ställer krav på färdigheter, som gäller förmågan att samarbeta, att kommunicera, att lyssna och att koordinera. Samverkan mellan människor med olika kompetenser i projektform blir en vanlig arbetsform. Den storskaliga och standardiserade produktionen ersätts av långt drivna krav på lyhördhet och kundanpassning. Lärande för sådana villkor förutsätter en annan typ av insocialisering i arbetslivet; utbildning ger generella färdigheter medan lärande måste fortsätta i andra miljöer, exempelvis i produktionen (vilket faktiskt var exakt vad Dewey också hävdade för nästan 100 år sedan i citatet ovan).

Det sociokulturella perspektivet har i viss mån anammats inom skola och utbildning som ett sätt att förstå lärande. Det introducerades på allvar utanför forskningens kretsar genom den så kallade Läroplanskommitténs utredning *Skola för bildning* som publicerades 1992 och som var förarbete till Lpo 94. I kapitlet om lärande i denna skrift är det piagetanska barnet med sin självgående lärprocess mer eller mindre borta. Lärande beskrivs nu i sociokulturella termer som redskapsanvändning och med en klar utgångspunkt i pluralismens, mångkulturalitetens och det komplexa samhällets villkor. Den motsättning mellan lärande och barnets spontana utveckling som den piagetanska ansatsen vilar på är också borta. Lärande och undervisning ses nu som de mekanismer genom vilka människor tar till sig kunskap och färdigheter och genom vilka de utvecklas. Med denna syn kan man säga att ett radikalt byte av föreställningar om människors kompetens och förutsättningar ägt rum. Från att man tidigare sett intellektuell förmåga som en förutsättning för lärande och studier, har vi alltmer kommit att betrakta den (liksom andra förmågor) som ett resultat av sådana aktiviteter. Det var ett metaforbyte som inleddes med undersökningarna om begåvningsreserven och som blir allt mer tydligt ju längre fram i historien vi kommer. Systematisk påverkan genom den ideologiska verksamhet som skola och utbildning utgör flyttar gränserna för alla, inte minst för dem som kanske i någon mening inte har så goda förutsättningar.

En mer kulturorienterad förståelse av lärande innebär också att den föreställning om en gemensam utvecklingsprocess som exempelvis Piaget företrädde får stryka på foten för en syn där mångfalden i framtidsperspektiv blir grundkoncept. Kopplingen mellan utbildning och arbetsliv blir lösare och skolan kan inte längre på samma sätt peka ut hur individen skall välja. Valet lämnas istället i betydande utsträckning över till den studerande. Också detta kan ses som en konsekvens av samhällets tilltagande komplexitet och differentiering i fråga om kunskaper och möjliga sätt att leva och förtjäna sitt levebröd.

De senaste decennierna har inneburit en kraftig expansion av utbildningssektorn. Allt fler människor deltar i organiserad utbildning under allt längre tid. Breddningen av utbildning förändrar också utbildningsinstitutionerna. Att bedriva elitutbildning för en liten grupp av befolkningen är ett uppdrag som skiljer sig ganska mycket från en situation när större delen av befolkningen skall delta.

Samtidigt har utvecklingen inneburit att kunskaper förvärvade i skola och utbildning har fått ett bruksvärde i samhället på ett sätt som inte gällde tidigare. Det finns därför också ett yttre tryck mot förändring. Skolans innehåll har orienterats mot samhället och är inte längre den formella drill som det var under formalbildningens dagar. I vår tid formuleras detta ofta genom kraven på skolan att knyta an till människors vardag och verklighet. Till förändringstrycket bidrar också utvecklingen mot alltmer abstrakta kunskapsformer och arbetsprocesser i samhället som följt i informationsteknikens spår. Nya krav på kompetenser växer fram. Samtidigt är det viktigt, som redan Dewey påpekade, att skola och utbildning behåller en betydande grad av autonomi. Utbildning är en ideologisk och framåtsyftande verksamhet som aldrig helt kan – eller bör – underordnas de krav som formuleras av olika intressenter i näringsliv och stat vid en given tidpunkt.

Lärandets problem kan aldrig lösas, det kan bara bearbetas mer eller mindre framgångsrikt. Våra föreställningar om lärande ändras både som en funktion av trycket utifrån och av debatt och erfarenheter inom de egna institutionella ramarna. Utvecklingen rymmer både kontinuitet och förändring, både nyheter och återuppfunna hjul. Den klassiska studiecirkeln, med sin utgångspunkt i tilltron till det demokratiska och öppna samtalet som en bas för lärande, framstår alltjämt som modern och förebildlig, medan »flashiga«, Internetbaserade inlärningsmoduler egentligen ofta inte är mer än en något uppsnopsad variant av 60-talets utbildningsteknologi och hopplöst förlegade. Det skadar därför inte att ibland med ett kritiskt öga granska de bilder av lärande och kunskap som cirkulerar i alla de diskussioner som rör dessa teman. Mer kunskap och ett bättre lärande är vi alla för, men vad dessa kodord står för är avhängigt vilken metaforik vi läser in i påståendet.

Referenser

- BERGQVIST, K. 1990: *Doing schoolwork. Task premisses and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköping Studies in Arts and Science. Linköping.
- BRUNER, J. 1970: *Undervisningsprocessen*. Gleerup. (Original publicerat 1960). Lund.
- DEWEY, J. 1997: *Demokrati och utbildning*. Daidalos. (Original publicerat 1916). Göteborg.
- DONALDSON, M. 1979: *Hur barn tänker*. Liber. Lund.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. 1987: *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. Methuen. London.
- HUSÉN, T. & HÄRNQVIST, K. 2000: *Begåvningsreserven: en återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. Föreningen för svensk undervisningshistoria. Uppsala.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Allmänna förlaget. Stockholm.

Skolans blick – världen som text

Staffan Selander

Om skolan vore en organism skulle man kunna likna läroboken vid ett av de ögon med vilka skolan ser på världen. Lärares kunskaper och förståelsehorisont skulle då utgöra det andra ögat, medan läroplan och ämnestradition skulle utgöra det grundläggande neurala nätverket. Detta är givetvis bara en av flera möjliga metaforer för skolan och dess verksamheter, men det är ett sätt att betona den roll som läromedel har för hur världen framträder i skolan. Läromedel lyfter fram den information om världen som vi i vårt samhälle uppfattar som grundläggande och väsentlig. De utgör en väsentlig del av skolans utblick mot världen, och därmed en grund för vad som räknas som kunskap i skolan. Jag skall här försöka visa vad själva utformningen av olika slags texter betyder för innehållet, och lite längre fram exemplifiera detta med texter om hjärtat.

Jag skall också kort beskriva på vilket sätt läromedel och skolämnen har förändrats över tid, och då ta min utgångspunkt i två skolämnen som båda handlar om samhället. Olika skolämnen ligger inbäddade både i universitetsdisciplinernas och i skolans traditioner. Skolämnen baseras ytterst på vad som åstadkoms i forskningsfronten, men tidsförskjutningen är påtaglig mellan forskningsrapporter och läromedelstexter. Forskningsrönen filtreras dessutom genom skolinstitutionens traditioner, i synen på just skolämnen, i synen på elever och den dagliga verksamheten, på prov och

betyg m.m. Vi kan samtidigt hävda att vi nu, i början av ett nytt sekel, befinner oss i en övergångsfas mellan två skolsystem där nedärvda traditioner ifrågasätts. Detta märks vad gäller uppfattning om lärande, barns och ungdomars livsvärld, den nya teknologins möjligheter, och det märks vad gäller ämnesdidaktikens framväxt och synen på skolans pedagogiska texter. Traditionen bryts mot de nya förutsättningarna.

Läroböcker och skolämnen i ett historiskt perspektiv

Läroböcker har en lång historia. Redan under antiken förekom texter för skolbruk. Med boktryckarkonsten, en av mänsklighetens största uppfinningar, kunde man lagra information och sprida denna till många människor, och bl.a. kunde taxonomiska system arbetas fram och bevaras. Linnés sexualsystem och indelning av växter i olika familjer skulle inte vara möjlig att bevara och sprida utan tryckta böcker. Minneskonsten skulle inte räcka till, och att kopiera böcker för hand skulle ta lång tid och försvåra vetenskapens utveckling. Boktryckarkonsten medförde också ett nytt tänkande för skolan. Peter Ramus (1515–1572) och Jan Amos Comenius (1592–1670) grundlade en ny typ av läroböcker, som skiljde sig från tidigare abc-böcker, grammatikor och räkneläror. Men det var först vid 1800-talets slut, då skolan blev obligatorisk för alla barn, som moderna läroböcker för massutbildning tog form. I drygt hundra år har vi sedan haft läroböcker som är indelade i ämnen och årskurser. Idag, i ett postmodernt samhälle, ser vi ett uppbrott från denna långa tradition. Nu förs det fram synpunkter på att skolans texter i större grad bör vara tematiskt orienterade och i mindre grad försöka täcka hela årskurser, så att lärare och elever mer fritt kan kombinera olika slags texter med varandra.

Till de första moderna läroböckerna kan vi räkna Carlsons skolgeografi (1887), Odhners historia (1869) och Berg-Lindéns »Lärobok i naturkunighet« (1889). Dessa böcker blev mycket viktiga för hur ämnena kom att uppfattas. T.ex. blev Odhners historia mönsterbildande för historieämnet fram till andra världskriget. Hans första versioner av historia för folkskola och realskola utkom i otaliga upplagor med endast smärre förändringar, utgivna av nya redaktörer. Odhners historiesyn kom att påverka en läroboksförfattare som Grimberg, även om denne försökte vara mer berättande i sin framställning.

Odhner var läroboksförfattare, historieprofessor, medlem av andra kammaren och grundare av landsarkivet. Han var med andra ord en mycket prominent företrädare för den tidens intellektuella som också aktivt tog del i formandet av den moderna skolan. Andra kulturpersonligheter som engagerades för den framväxande skolan var Bruno Liljefors och Selma Lagerlöf. Med tiden kom dock de intellektuellas intresse för, och det akademiska värdet av, att skriva läroböcker att förändras. Den amerikan-

ske bibliotekarien Boorstin menade att »to be a textbook writer is considered to be below the competence and status of many scholars«, något som tycks gälla än idag (Boorstin 1981, jfr Långström 1997).

Efter andra världskriget utvecklades tryckeritekniken. En ny layout, allt fler illustrationer, och så småningom färgbilder, infördes i veckopressen. Ny tryckteknik påverkade givetvis också läroböckerna. Men till skillnad från veckopressen fanns det hos skolmyndigheten och förlagen en uttalad strävan att göra läroböcker »objektiva«. Författarens röst tonades ner. De berättande texterna försvann till förmån för faktapåstående och beskrivande texter. Istället förflyttades de illustrativa och berättande elementen till bilderna. På 1960-talet utkom också olika varianter av läromedelspaket med basböcker, övningsböcker och bredvidläsningslitteratur. I dagens läromedel ingår även cd-rom och nätbaserade (multimodala) programvaror med helt nya möjligheter vad gäller bild och ljud, interaktivitet, informationssökning och kommunikation. Idag står vi inför ett nytt skolämnes- och läromedelstänkande, ungefär som när man på 1880-talet införde en för den tiden ny typ av skolämnen och texter för skolbruk.

Två ämnen och kunskapen om samhället – historia och samhällskunskap

Skolkunskapen samhällsfrågorna grundlades med historieämnet. Skolämne historia tillskapades som ett led i byggandet av Nationen – vårt ärorika förflutna skulle utgöra grunden för förståelsen av den nya tiden. Krig och kungalängder utgjorde grundelementa. Ungefär hundra år senare, under 1970-talet, kom historieämnet att även inrymma de icke-europeiska ländernas historia och folkets, inte bara kungarnas, historia.

Historia som kunskapsområde har därefter utvecklats rejält. Den linjära tidens historia, och idén om den säkra, naturvetenskapligt baserade historiekunskapen har ersatts av nya tolkningsmodeller. Förutom den politiska och ekonomiska historien finns idag dessutom social historia, lokalhistoria, mentalitetshistoria, kvinnohistoria och det som (inte minst i historiedidaktiska sammanhang) kallas historiemedvetande (Macdonald 2000). Dessa förändringar får konsekvenser både för vad som anses som centrala teoretiska grunder och för själva sättet att arbeta med historia och historiska källor. De får också konsekvenser för hur en »god« historiebok skall se ut. Historiedidaktisk forskning idag vill finna vägar att koppla samman den individuella historien, familjehistorien och den nationella/internationella historien. Om barn idag kommer till skolan med historier som »Musse Pigg upptäcker Amerika«, eller med en familjehistoria som har sitt ursprung i ett annat land, påverkar detta förståelsen av »historia«. Barns- och ungdomars livsvärld blir då en viktig del i hur man kan arbeta med historia och länka samman dåtid med nutid och framtid.

Om historia tillskapades som skolämne under en tid av nationsbyggande, tillskapades samhällskunskap efter andra världskriget för att utveckla medborgarnas demokratiska sinnelag. Det kanske inte längre framstår som självklart idag, men på 1950-talet utgjorde andra världskrigets fasor, diktatorernas tyranni och medlöparnas auktoritetstro något som man ville utveckla samhället bort från. Samhällskunskap tillskapades ur ämnesdiscipliner som nationalekonomi och statskunskap. Idag kommer alltmer sociologi in i ämnet, på sikt kanske även ämnen socialantropologi, etnologi och socialpsykologi. Samhällskunskapsämnet har det dubbla syftet att både utveckla ett demokratiskt sinnelag (även om det först under senare år har blivit uppmärksammat att också skolan självt skall drivas demokratiskt med »medborgar«-inflytande från föräldrar och elever) och utveckla en teoretisk förståelse för hur man kan förstå samhällliga och politiska fenomen. Läroböcker i samhällskunskap framhäver tydligare idag vikten av att väga olika tolkningar mot varandra och vikten av att ta ställning på goda grunder.

Forskning om skolämnen och skoltexter

Forskning om skolämnen fokuserade under 1950- och 60-talet mest på skolämnenas timtilldelning och läroplanernas ämnesmål. Under 70-talet intresserade sig forskare mer för dolda ideologiska budskap och inte minst för skolböckernas framställning av tredje världen. Även texternas läsbarhet blev ett viktigt forskningsfält. Under 80-talet fördjupades forskning kring synen på kunskaper och kunskapsemfaser. Med kunskapsemfas menas den särskilda »poäng« som man ser med ett ämne, som att ge den rätta förklaringen, lära ut det vetenskapliga arbetssättet, lägga den nödvändiga grunden för högre studier, hjälpa eleverna att orientera sig i vardagslivet eller visa hur vetenskapsmän konstruerar begrepp och förkla-

Paul Bergsöe & son expanderade rejält under 60-talet. Återvinning av bly var och är än idag en av de centrala verksamheterna.



ringar (Roberts 1988). Så kan matematikämnet i skolan inriktas mot matematiskt tänkande och problemlösning, mot matematiken som en hjälpvetenskap till fysik eller mot praktiska räknefärdigheter för att lösa vardagslivets problem. På motsvarande vis kan skolans litteraturläsning motiveras av så olika skäl som språklig och grammatisk träning, läsupplevelse eller som ett sätt att förstå sin egen vardag. Under 1990-talet kom forskningen även att uppmärksamma själva textutformningens betydelse, inspirerad av bl.a. semiotisk forskning om sociala tecken och meningsskapande (jfr Selander 2001, s. 203). I artikelns nästa del ska jag visa lite mer av denna forskningsansats.

Läsare och modell-läsare

Varje text väcks till liv vid läsningen av den. En text är som en sovande Törnrosa, och det är själva läsakten (»kyssen«) som väcker den slumrande (texten) till liv. (Detta exempel utesluter på intet vis en kvinnlig kyss och en kvinnlig läsare). En kyss kan uttrycka intresse och ömhet, men inte bara detta. En kyss kan också verka avslöjande eller utpekande. Det kanske inte var en tillfällighet att Jesu identitet avslöjades med en kyss?

Det är i läsakten som texten får sin särskilda betydelse – både det som står på och »mellan« raderna. Läsaren framlockar en särskild sorts text just i sin läsning av den. Borges (2000) skriver med en liknelse att

äpplets smak finns varken i äpplet – äpplet kan inte smaka sig själv – eller i munnen på den ätande. Det krävs en kontakt mellan dem. Detsamma sker med en bok [...] För vad är en bok i sig själv? En bok är ett fysiskt objekt i en värld av fysiska objekt. Det är en uppsättning döda symboler. Och sedan kommer den rätte läsaren förbi, och orden [...] väcks till liv. (s. 4, min översättning)



Vi upplever det då som att texten talar till oss, samtidigt som vi i själva läsakten tilldelar texten betydelse, innebörd och mening. Redan innan vi börjar läsa ger vi texten en viss status: t.ex. som kåseri, notis eller lärobokstext. Därmed har vi gett läsningen en viss riktning: text som roande underhållning, text som information eller text som skall pluggas in för prov.

Också författaren ramar in sin text och skriver för en tänkt modell-läsare (Eco 1977). I vissa fall kan det röra sig om en jämlike att resonera med. Då blir argumentation viktig. I andra fall kanske det rör sig om att en läsare – t.ex. en elev – skall lära sig grunderna i ett ämne. Då är inte läsaren en jämställd samtalspartner utan någon som man steg för steg lotsar fram. I de fall man vill lotsa någon genom en text, som ofta är fallet i läroböcker, finns det olika schabloner att ta till av modell-läsaren, t.ex. åldersnivå, som man antar motsvarar en kunskapsnivå, eller kulturell bakgrund och kulturförståelse. I läromedel organiserar man även texterna i olika betygsnivåer. Detta märks i texter som skiljer mellan »baskurs« och »överkurs« genom att markera texterna med olika färger, stilsorter, ramar eller dylikt.

Texter och textstrategier

Hur en text är utformad har betydelse för vår uppfattning av den. Layout och förpackning signalerar att man vänder sig till en viss typ av läsare i en viss bestämd situation. En veckotidning signalerar blädderläsning och förströelse. Därmed inte sagt är den är onyttig, men det är en annan slags läsarakтивitet än att gå till en referensbok eller en encyklopedi för att finna sakupplysningar. En kokbok är utformad så att man lätt kan följa ett recept. Där finns en serie anvisningar om hur man steg för steg går tillväga för att kunna tillreda en maträtt. Läroböcker används av lärare och elever, men kanske av helt olika skäl. Läraren kan bryta ut textstycken ur läroboken och behandla dessa på sitt eget vis under en lektion, kombinera texten med egna frågor och arbetsuppgifter osv. Eleven, å sin sida, kanske inte är så intresserad av vad texten förmedlar utan vill kanske hitta en strategi att få goda betyg och kan då styra läsningen mot att finna de informationsbitar som uppfattas som svar på lärobokens (eller lärarens) frågor.

Texter förmedlar fakta och perspektiv, de påverkar och samspelar med läsaren, och i vissa fall är de uppenbart socialiserande, som fallet är med läroböcker. Det är dock inte så att vissa texter enbart är informerande och andra enbart socialiserande. Även de mest faktaorienterade texter har en socialiserande potential. I exemplet nedan kommer jag att skilja mellan texter som är förklarande, övertalande, berättande och instruerande, samt teman och metaforer. Det är emellertid inte ovanligt att man i texter kan blanda flera strategier – en moralisk berättelse kan vara både berättande och övertalande; reklam kan både vara beskrivande, förklarande och övertalande osv.

Förklarande texter och bilder

Förklarande texter är ofta indirekta och talar i tredje person. Typiskt för dessa texter är ett påstående eller en redogörelse som gäller ett visst avgränsat ämne eller en teknisk term. Verb som »är« och »har« används för att beskriva, definiera och förklara detta ämne eller den tekniska termen: »Hjärtat är uppdelat i två halvor ...«. Det finns en motsvarighet i olika slags bildstrategier. Förklarande bilder använder ofta »deskriptiva-analytiska« diagram eller flödesdiagram som visar komplexa processer som kretslopp av olika slag.

Övertalande texter och bilder

Övertalande texter karakteriseras av att mottagaren ställs i fokus, t.ex. genom att direkt du- eller ni-tilltal används. Den typiska texten framhåller ett »bör«, som ofta ges i form av order, råd eller förslag. Syftet är att övertyga och därigenom att påverka mottagarens attityder, föreställningar och handlingar: »Röker du bör du sluta genast.«

Övertalande bilder syftar, som i reklam, till att »förföra« och locka betraktaren. Numera sker detta genom att varor säljs som en del av en livsstil – som något häftigt eller som något skönt och naturligt (som en softad bild av en person i skumbad med texten »att synda lite grand skadar inte« för att sälja kex). Övertalande bilder kan också syfta till att ingjuta fruktan eller avsky, som i propagandabilder, och tenderar då att använda form och färg som väcker uppmärksamhet (jfr klassiker som värvningskampanjen »We Want You« med ett pekande finger rakt mot betraktaren). Reklambilder kan även med en blinkning signalera samförstånd, som »ng li« i stället för »Viking Line«, då man vill sälja avkoppling i form av en sjöfärd med vardagslyx.

Instruerande texter och bilder

Även instruerande texter karakteriseras av att mottagaren fokuseras och av att order, tillsägelse eller uppmaningar används. Men instruktionstexter har också en kronologisk struktur – om man vill uppnå syftet måste man följa instruktionerna steg för steg:

Vid akuta skeden av hjärt- och kärlsjukdomar utförs vissa kontroller:
Puls, temperatur och blodtryck mäts regelbundet.
Hudens färg, tecken på cyanos, blekhet eller perifer kyla kontrolleras.
Andningen; frekvens och djup kontrolleras.

Instruerande texter ledsagas ofta av illustrationer eller teckningar snarare än av fotografier. Om fotografier används är dessa då uttryckta från sitt konkreta sammanhang – de återger inte hela situationer utan endast viktiga detaljer som den agerandes händer vid hjärtmassage.

Berättande texter och bilder

En berättande text refererar till personer, platser och händelser. Språket utformas med vändningar som »var«, »hade«, »gjorde« och »hände« – alltså förfluten tid. Den berättande texten är ofta kronologisk: »Som barn var de vana att äta en husmanskost som var avpassad för hårt kroppsarbetande människor. [...] Nu var de bägge två rejält överviktiga.« Berättande bilder, slutligen, visar personer som utför handlingar i en specifik situation som att promenera i skogen eller arbeta på ett sjukhus (jfr Kress & van Leeuwen 1996).

Teman och metaforer

Teman handlar om vad texten fokuserar på – t.ex. hjärtats uppbyggnad, dess funktioner eller kirurgiska ingrepp och efterbehandling av hjärtsjukdomar. Metaforer förekommer i alla slags texter och handlar om bildlika sätt att understryka en aspekt, t.ex. hjärtat som pump eller som själens boning. Hjärtat har i sekler stått som symbolisk plats där våra existentiella villkor, för våra drömmar, önskingar och vår ångest. Att röra vid hjärtat blir som att röra vid identiteten. Så uppstod en livlig debatt då begreppet hjärtdöd ersattes av begreppet hjärndöd, vilket möjliggjorde transplantationer av organ från personer vars hjärta inte stannat men vars hjärna inte längre fungerade. Ett exempel på hjärtats symboliska roll illustreras av reaktionerna på William Harveys upptäckt av blodomloppet. de Gallifet och jesuiterna, som försvarade »det heliga hjärtats kult«, attackerade Harvey på följande vis: »Hjärtat är säte, organ och centrum för själens alla känslor, på samma vis som ögat är organet och sätet för synen och örat för hörandet«. Och så sent som i slutet av 1800-talet deklarerade Billroth, en då välkänd kirurg, att en hjärtoperation oundvikligen ledde till att patienten förlorades, liksom hans »ära«. (van den Berg 1962).

Textilindustrin, med som mest fem olika fabriker, erbjöd många arbetstillfällen framför allt för kvinnorna i Landskrona. Ingen av dessa fabriker finns nu kvar



Ett exempel på hur kunskap om hjärtat förändras med olika slags texter

Jag skall här diskutera fyra olika texter som på ett eller annat vis handlar om hjärtat: *Nationalencyklopedin* (nionde bandet, 1992), *Bios. Biologi för högstadiet* (1989), *Omvårdnadskunskap B* som är en lärobok i omvårdnadskunskap för gymnasiets vårdprogram (1994), samt *3D Body Adventure*, en »edutainment-cd-rom« (1993; exemplet baseras i ett projekt som utförligare finns beskrivet i Selander & van Leeuwen 1999).

Encyklopedin

Den nya svenska *Nationalencyklopedin* (1992) presenterar hjärtat och hjärtrelaterade frågor på lite mer än sju sidor (22 spalter). Det finns 45 huvudtitlar samt sex olika illustrativa enheter, där några enheter innehåller flera bilder. Nyckelorden är hjärtat, hjärtsjukdomar, hjärt-lung-räddning, hjärtinkompensation och hjärtinfarkt. Bland uppslagsorden finner vi hjärta, hjärtklaffar, minutvolym och hjärtats arbetsfaser, hjärtarytmi, hjärtflimmer m.fl. Även på andra ställen i encyklopedin kan vi finna information om hjärtat, t.ex. under »första hjälpen« eller »tobaksrökning«.

Encyklopedin som text

En uppslagsbok är utformad som en referensbok. Modell-läsaren är en person som söker viss bestämd information. Texten är inte gjord för att sträckläsas från pärm till pärm och i sin helhet är texten icke-linjär. Texten under det enskilda uppslagsordet är däremot linjär. Att ordna uppslagsord alfabetiskt är ett effektivt sätt att söka i en »databas«, förutsatt att man redan vet vad man letar efter. Korsreferenser, som ges i form av att vissa ord sätts i fet stil med en liten pil framför, förekommer på sina ställen och tillåter att man använder boken som en hypertext, men det finns inte särskilt många korsreferenser och de flesta referenser till hjärtat refererar till andra uppslagsord som börjar på »hjärt-«.

Encyklopedins texter är först och främst förklarande och upplysande. Texten börjar med att definiera hjärtat som en »ihålig muskel vars regelbundna sammandragningar tvingar blodet genom blodkärlen«. Texten handlar främst om hjärtats anatomi och funktion, och de centrala metaforerna är hjärtat som en pump och kroppen som en mekanism. Men även hjärtsjukdomar uppmärksammas, och nyckelmetaforerna är då funktionshinder, svikt samt kroppen som slagfält eller katastrofområde. Läkemedel »avlastar« hjärtat och ingrepp kan göras i form av »kranskärtsvidgande ingrepp eller kranskärtsoperationer«. Ännu ett tema handlar om att hjärtat skadas p.g.a. ohälsosam livsstil, liksom det omvända, att hjärtat mår bra (»ökar i storlek«) av en hälsosam livsstil och regelbunden träning.

En lärobok för grundskolan

Bios. Biologi för högstadiet publicerades 1989 och innehåller områden som vad biologi är, celler och ekologi, nervsystemet, beroendeframkallande medel och första hjälpen vid olycksfall. Boken rymmer totalt sett 298 sidor. Ett särskilt avsnitt om hjärtat återfinns under rubriken »Celler i samarbete« med undertiteln »Blodet och cirkulationen«. Hjärtat beskrivs på en sida, inkluderande en större och en mindre illustration. De tre därpå följande sidorna ägnas åt blodcirkulationen. Hjärtrelaterade sjukdomar beskrivs på två sidor och inkluderar bl.a. åderförkalkning, blodpropp, klaffel och hjärtförstoring.

I andra delar av boken diskuteras hjärtrelaterade sjukdomar i samband med alkohol, tobak och snus. Hjärtat omnämns också under »Vad är kondition?«. Ett kapitel om första hjälpen innehåller en halv sida om hjärtat. Hjärtat och hjärtrelaterade problem omnämns totalt på 12 olika sidor och omfattar 17 olika slags illustrationer (några foton men mest schematiska, analytiskt-deskriptiva teckningar).

Läroböcker är utformade för att spela en roll i en speciell social praktik – den planerade kursen. Lärobokens struktur speglar kursens struktur i enlighet med formulerade mål. Varje avsnitt i den här boken följer samma mönster (»solfjäders-formad« med otydlig progression, jfr Selander 1988) och leder för det mesta fram till kontrollfrågor. På detta vis är boken instrumentell i sin uppläggning och ett medel att nå ett på förhand uppställt mål, men inte »didaktisk«. Den ger inte exempel på adekvata eller genuina frågor att fundera över. Även elever kan ju ha glädje av att veta vad det är för »poäng« med att framställa hjärtat på ett visst sätt (jfr Chevallard & Johsua, 1991).

Kapitlet om hjärtat i läroboken börjar precis på samma vis som i encyklopedin – en förklarande text med vetenskapliga beskrivningar och definitioner som »hjärtat är en slags ihålig muskel«. Frågorna i texten ger eleverna en signal om kommande prov:

Minns du?

[...]

- 8 Vad är lilla kretsloppet?
- 9 Vad är (a) en artär (b) en ven (c) en kapillär?
- 10 Hur pressas blodet fram i venerna?
- 11 Vilken uppgift har kransartärerna?

De flesta bilderna är schematiska teckningar som representerar kroppen som en mekanism. En helt annan presentation sker i den teckning som avslutar avsnittet om blodets kretslopp. Denna bild är uppbyggd som andra kretslopp i boken: födan och matspjälkningen, kroppens avfall och utsöndring, naturens näringskedja, naturens kretslopp eller framtidens kretslopp i tätorten.

I andra textdelar blir språket övertalande och väver samman kunskap med (öppna) moraliska ställningstaganden, särskilt i relation till fysisk träning. Vi kan notera direkt tilltal och »order«:

Håll dig i form – tänk på:

MOTION

Rör dig lite extra tre gånger i veckan [...]

KOST

Ät regelbundet och avstå från en del mellanmål [...]

VIKT

Undvik övervikt [...]

TOBAK

Röker du bör du genast sluta [...]

ALKOHOL

Bäst att avstå helt [...]

Lärobok i biologi som text

Texten binder samman det givna, vetenskapliga fakta och metaforer, t.ex. »hjärtat som pump« med hälsoföreskrifter. Det framgår att det är viktigt att träna och hålla sig i form, och det finns varningar mot sådant som kan göra enskilda personer till framtida patienter. Om encyklopedin är allmän i detta hänseende och inte sträcker sig så långt från att förmedla direkta fakta, är läroboken desto mer explicit med sina »bör« och »bör inte«.

Några av encyklopedins nyckelmetaforer återfinns inte i läroboken, nämligen »kroppen som slagfält« och beskrivningar av medicinsk intervention. Ändå framstår läroboken i många stycken som en miniversion av encyklopedin. Lärobokens modell-läsare är en elev på grundskolans högstadium, närmare bestämt årskurs åtta, vars uppgift är att plugga in en mängd basfakta samt inhämta grundläggande hälsolära. Varför just dessa basfakta är relevanta för en elev i årskurs åtta framgår dock inte.

Den yrkesförberedande läroboken

Omvårdnadskunskap B publicerades 1994. Den är gjord för gymnasieskolans omvårdnadsprogram och för motsvarande vuxenutbildningar. I boken finns ett antal fallstudier. Boken har 264 sidor. De första 90 sidorna är faktainriktade, och på de följande 100 sidorna blandas teori och beskrivningar med exempel och diskussionsförslag. Sedan kommer 70 sidor av fallstudier, med berättelser om patienter och vårdprocessen. De sista fyra sidorna är mer detaljorienterade och handlar om »Planeringtips«. Innehållet i boken rör så pass olika saker som provtagning, behandling, underökningar i vården, omvårdnad som arbetsfält, sexualitet i vården, farmakologi och patientskildringar.

Kapitlet om »Hjärt- och kärlsjukdomar» under avsnittet »Patient-skildringar« inleds med en berättelse om Siv, som har drabbats av stroke och följs av en berättelse om Erik, som lider av hypertoni. Båda berättelserna startar med en fiktiv, men typisk, situation som sedan följs upp två respektive fem år senare. Härefter följer ett faktaavsnitt, »Faktaruta – Hjärt- och kärlsjukdomar«, och det hela avslutas med »Övningsuppgifter«. Vi skall här hålla oss till hypertonifallet.

Historien om Erik börjar med ett besök hos syster Karin på hypertoni-mottagningen. Han skall kontrollera sitt blodtryck. Erik har haft högt blodtryck i många år. Det har dock ökat på sista tiden. Blodtrycksvärdena är för höga och läkaren har rått honom att öka dosen blodtrycksmedicin. Vid det här tillfället berättar syster Karin att blodtrycket oftast blir lägre när en sköterska tar det än när en läkare tar det (»doktorstryck«) – stressen blir mindre. Sköterskan frågar Erik om hans livsstil och om han har haft det särskilt stressigt på sista tiden. Erik är överviktig och han berättar att han oroar sig för sin son som har förlorat arbetet. Sköterskan uppmanar honom att ansluta sig till en studiegrupp som heter «lev med hälsa».

Erik, och hans hustru Ulla, börjar gå på kursen och de minskar i vikt. Men Eriks blodtryck ökar ändå och han får pröva nya mediciner som »Isoptin« och »Capoten«. Erik berättar, vid ett besök hos doktorn (som till skillnad från sköterskan förblir namnlös), att han veckan innan hade fått hugg i bröstet och blivit yr och illamående. Det tog honom en dag att återhämta sig. Doktorn talar om för Erik, efter att ha tagit EKG, att Erik i själva verket haft en hjärtinfarkt utan att veta om det. Erik bestämmer sig nu för att verkligen leva mer hälsosamt på det sätt som han fick lära sig på kursen: »De där cigaretterna måste han sluta med. Om det ändå inte var så svårt att lägga av med rökningen«.

Fem år senare får Erik en dramatisk hjärtinfarkt. Han och Ulla håller på att städa lägenheten. Erik putsar fönster. Han »har tränat flitigt i infarktgruppen och inte rökt efter sin infarkt« – men så känner han plötsligt små hugg i bröstet och segnar ner på golvet. Hustrun Ulla blir uppskrämd, men hon samlar sig och lägger Erik raklång på köksgolvet och »börjar med livräddning. Hon gör tre inblåsningar och därefter 15 kompressioner«. Sedan tänker hon att hon inte kan fortsätta så själv. Hon springer ut i hallen, öppnar halldörren och skriker »ring efter ambulansen«:

På sjukhuset får Erik komma direkt upp på *hjärtövervakningsavdelningen* och ligga kopplad till en *övervakningsenhet* för att hans hjärtrytm ska *övervakas* hela tiden. Blodprov tas och hjärtenzymer och elektrolyter följs. Erik får Stesolid och Zestril [...] Erik hade fått ett kammarflimmer orsakat av en hjärtinfarkt. En propp hade satt sig i ett stort kärl och hindrat impulsöverledningen. Genom att Ulla klarade av att göra hjärt- lung-räddning och fortsatte med det så klarade sig Erik utan allvarligare hjärnskador (min kursivering).

Patientskildringarna består av relativt långa avsnitt, som måste läsas från början till slut för att ge mening. Här finner vi långa, linjära texter och skissartade teckningar som illustrerar berättelserna. Vi kan jämföra med både *Bios* och *Nationalencyklopedin*, där bilderna är beskrivande och analytiska.

I slutet av berättelsen ställs vissa frågor som »Vilka är de viktigaste bakomliggande orsakerna till infarkt?« Det finns bara ett sätt att finna den här informationen, nämligen att noggrant läsa hela historien (nästan fem sidor) och notera eller stryka under de relevanta avsnitten. Informationen är situationsbestämd. Texten sätter in »hjärt-problem« i ett vardagsförlopp, vilket också ställer större krav på läsarens förmåga att koncentrera sig, observera och generalisera än den förra texten. Läsaren skall inte bara lära sig svara på frågan »Vad är ...?« utan också på vissa frågor av typen »Hur gör jag när ...?«.

Den yrkesförberedande läroboken som text

Dialog och berättelse används för att ge historien liv. Men berättelsen är inte enbart tillkommen för att roa eller underhålla. Det finns en starkare betoning på medicinsk terminologi, medicinska detaljer och processer än vad som är vanligt i en ordinär novell. Modell-läsaren är en blivande undersköterska (möjligen en framtida sjuksköterska), vars roll i första hand är att informera om hur man skall undvika sjukdomar genom ett hälsosamt leverne. Till detta kommer vad man skall kontrollera vid akuta skeden av hjärt- och kärlsjukdomar samt vilken betydelse en omvårdningsjournal och en vårdplan har.

Medicinsk personal presenteras, till skillnad från i *Nationalencyklopedin*, som handlande subjekt, vars handlingar har direkta och påtagliga effekter på hjärtat: personalen tar blodtryck och EKG, gör blodtester, röntgar, diagnosticerar, behandlar sjukdomar, föreskriver läkemedelsdoser och ger råd om en hälsosam livsstil. Patienterna, å sin sida gör tre saker: de går på kontroll och tar medicin, de gör ohälsosamma saker som att oroa sig samt att äta och röka för mycket, men de gör även hälsosamma saker som att banta, träna och att sluta röka.

Body Adventure

Body Adventure är en «edutainment-» cd-rom. Den mest slående skillnaden mellan denna text (i utvidgad mening) och de tidigare texterna ligger inte så mycket i innehåll eller språk utan i själva förpackningen, som kan »läsas« (användas) på många olika vis.

Den första bilden som kommer upp är titeln åtföljd av mjukt klingande musik (den här musiken återkommer så fort ingen speakerröst hörs). Den första bilden ger oss möjlighet att välja mellan tre alternativ: ett läggspel kallad *Body Recall*, ett spel om en akut och alarmerande situation (*Emergency*) samt äventyret att se och undersöka kroppen (*Body*

Adventure). Väljer vi *Body Recall* hörs en kvinnlig röst som säger »Let's play Body Recall«. Därefter följer en mansröst som säger »Click on one of the 22 titles to see what's underneath it. The object of the game is to match each picture with its name or with the function«. Väljer vi *Emergency* kommer vi in i ett rum som liknar ett galleri med bilder på väggarna. Spelaren kan röra sig runt i galleriet och zooma in bilder. Strax därefter hörs en kvinnlig röst som säger:

Doctor, we have just received four new admissions and they are all in serious conditions. To interview a patient or start a procedure, just click on the appropriate console.

»The procedure« inkluderar inte hjärtoperation, men ett av fallen är en hjärtpatient och för att visa hur spelet fungerar skall vi utgå från den här patienten. Först zoomar vi in en bild som visar ett foto av en äldre man. Vi hör hans röst när han beskriver sitt tillstånd (vilket också kan läsas i en textruta på skärmens högra sida). Efter att ha »intervjuat« patienten skall spelaren göra en diagnos genom att klicka på ytterligare en tavla på väggen kallad »Diagnostic Information Console«, som visar en bild av ett stetoskop och en blodtrycksmanschett. Följande text dyker upp på skärmens högra sida (och här finns det ingen möjlighet att få förklaringar på de termer som används):

Vital signs

Temperature 37.0 degrees Celsius, or 98.6 degrees Fahrenheit

Pulse 75 beats per minute

Blood pressure 185/115 mm Hg

Physical examination:

Bruit (flow murmur) on the left side of the neck over the carotid artery

Symptoms:

Chest pain radiating to jaw, shortness of breath, nausea, sweating

Tallium stress test:

Reversible defect in the anterior wall of the heart

Media vinner terräng

Efter diagnosen kan behandlingen påbörjas genom att man klickar på en bild som visar ett operationsrum. En närbild av ett kroppsorgan i skarpa färger dyker nu upp på skärmen och under denna finns en klocka som tickar för den tid som patienten har kvar att leva. Samtidigt hör vi än en gång den kvinnliga rösten som säger:

You have been transported into the patient's stomach. Find all the cholesterol plaque in the patient's arteries and zap them. This will relieve the patient of his disabling chest pain.

Spelaren kan nu använda musen som ett instrument för laserkirurgi genom att skjuta sönder cellerna på skärmen, som om de vore fiender på ett slagfält i ett videospel. Ibland sker en miss, och då hörs den kvinnliga rösten säga: »Oh no, you zapped an intestinal cell!«. Om inte alla celler är zap-pade när tiden är ute, blir den kvinnliga rösten ängslig och förklarar att patienten nu är i ett kritiskt tillstånd och att operationen omedelbart måste göras om. Helt klart är att detta spel, hur »interaktivt« det än må vara, har en linjär struktur med en tydlig början, ett mittparti och ett slut. Denna struktur är emellertid handlingsorienterad snarare än textorienterad.

Väljer vi *Body Adventure* får vi tillgång till cd-rom-skivans databas. Det är då möjligt att välja t.ex. en bokstav i alfabetet och därefter söka runt till alla delar som börjar med just denna bokstav. Vi kan även söka på kroppsdelar via bilderna. Här finner man dessutom olika begrepp (t.ex. defibrillator), som illustreras av bilder. Texternas längd varierar från 300 till 800 ord och kan höras såväl som läsas på skärmen. Och när som helst kan man direkt gå ur bilden till en annan bild inom samma klassifikation – så kan man gå från »cardiac muscle« till »skeletal muscle« osv. Det finns tolv ingångar till hjärtat, varav hälften ägnas åt särskilda medicinska procedurer, fyra beskriver anatomin och hjärtats funktioner och två diskuterar hjärtsjukdomar.



Cd-rom som text

Den språkliga strukturen har här i viss utsträckning ersatts av en handlingens struktur. Modell-användaren (snarare än modell-läsaren) söker information och utför handlingar (inom ramen för spelet) genom att skjuta sönder (»zap«) angripna eller skadade celler. cd-rom-skivan koncentreras kring (kvasi-) medicinska ingrepp samt information om hjärtats anatomi och funktion. Den här texten framhäver teknologin i mycket högre grad än de tidigare texterna. Flera bilder visar läkare/kirurger som arbetar med högteknologisk utrustning, och i avsnitten om de medicinska interventionerna används tekniska (vetenskapliga) termer som inte alltid förklaras.

I en mening blir läsningen här också styrd. I cd-rom-skivans spel finns alltid en röst nära till hands, ungefär som en »lärare« eller »instruktör«, som ger instruktioner om vad som skall (eller kan) göras. I texten dominerar förklaring och instruktion. Hjärtat är här inte en autonom agent utan snarare en högteknologisk, effektiv konstruktion med ett sofistikerat signalsystem. Interventionen (»zappa« och rädda patienten) gör läsaren till en problemlösare och, likt en kirurg, till hjälte. Vi är nu långt borta från både omvårdnad och moraliserande utsagor om hälsa och livsstil.

Skolans blick – en sammanfattande kommentar

Jag har i den här artikeln velat fokusera »skolans blick« på omvärlden, både i fråga om ämnesuppfattning och textutformning. Jag har valt att också göra vissa jämförelser mellan två traditionella läromedelstexter och två andra samtida texter, som naturligtvis också kan användas i undervisning. Därmed framträder tydligare läromedlens utblickar mot världen i förhållande till andra utblickar. Olika sätt att förpacka ett innehåll, utforma text- och bildstrategier och skriva in en modell-läsare betyder något för det som texten erbjuder sin läsare. De flesta textexempel vi har sett är utpekande och defnierande: »detta är x« eller »detta fungerar si och så«. Några texter är (kvasi-) berättande och några av texterna har inslag av handling, som hur man ger första hjälpen eller hur man skjuter sönder fiendliga celler i en virtuell kropp.

Vad som sedan har betydelse i undervisningssituationen är, förutom texternas utformning, naturligtvis lärarens kompetens och den eller de traditioner som läraren arbetar inom. Dessa traditioner består både av medvetna ställningstaganden och omedvetna tankefigurer. En lärare med goda ämneskunskaper kan undvika att blint lita på läromedelstexterna, han eller hon kan då nyansera dem, infoga annat som är mer relevant för elevens kunskapsbearbetning osv. En okunnig eller osäker lärare blir mer bunden till texten. En lärare med goda pedagogiska och didaktiska insik-

ter kan å andra sidan förstå texten också ur ett lärandeperspektiv. Han eller hon kan då hjälpa eleven att närma sig texten utifrån elevens egen – inte lärarens, författarens eller lärobokens – förståelsehorisont.

Även om lärarens arbete är betydelsefullt, utgör läromedel fortfarande ett av de viktigaste gränssnitten mellan eleven och den kunskap som räknas i skolan. Det finns i texten en föreställning om en modell-läsare och modell-användare som skall kunna göra något med texten och kunna veta eller göra något nytt efter att ha läst texten. Därmed skapas olika läsarpositioner: läsaren blir den som vet specifika svar (encyklopedin, läroboken för grundskolan, cd:n och i viss mån den yrkesförberedande läroboken), som blir kapabel att utföra vissa handlingar (yrkesläroboken och cd:n) eller som inbjuds att bli textens medredaktör/medspelare (cd:n). Inget av de exempel vi här har visat har emellertid haft kommunikation med andra som ett bärande element i läs- eller lärprocessen. Läsaren/användaren är i alla exemplen en enskild individ.

Förändringar av traditionella, linjära texter mot mer multimodala texter – som modern layout med text och bild eller cd-rom och nätprodukter med tal och musik, enstaka bilder och film och interaktiva spel – kommer helt klart att påverka framtidens läromedel. Men förändringar handlar inte endast om ny teknologi, utan i allra högsta grad om hur teknologin används socialt och vilka sociala mönster och vanor som utvecklas. Den kommunikativa aspekten (samspelet i en dubbel bemärkelse) blir alltmer betydelsefull för lärandet. På sikt kommer detta även att påverka våra föreställningar om vad ett skolämne är och vad ett läromedel kan vara.

Referenser

- BOORSTIN, D.J. 1981: Introduction. I: *The Textbook in American Society*, ed. Cole, J.Y. & Sticht, T.G. Washington DC.
- BORGES, J.L. 2000: *This Craft of Verse*. Harvard University Press. Cambridge Mass.
- CHEVALLARD, Y. & JOHSUA, M-A. 1991: *La Transposition Didactique – du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensee Sauvage, Editions. Paris.
- ECO, U. 1977: *The Role of the Reader*. Indiana University Press. Bloomington.
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. 1996: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge. London.
- LÅNGSTRÖM, S. 1997: *Författarröst och lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*. Umeå universitet. Umeå.
- MACDONALD, S. 2000 (ed): *Approaches to European Historical Consciousness, Reflections and Provocations*. edition Körber-Stiftung. Hamburg.
- ROBERTS, D. A. 1988: What counts as science education? I: *Development and Dilemmas in Science Education*. Fensham, P.J. The Falmer Press. London.
- SELANDER, S. 1988: *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Studentlitteratur. Lund.
- SELANDER, S. & VAN LEEUWEN, T. 1999. Vad gör en text? I: *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad läsning*, red. av Säfström, C.A. & Östman, L. Studentlitteratur. Lund.
- SELANDER, S. 2001: Läroplaner och sociala intressen. I: *Verklighetens texter. Sjutton fallstudier. Svensk sakprosa – empiri*, red av. Melander, B. & Olsson, B. Studentlitteratur. Lund.
- SELANDER, S. 2003: Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning. Bilaga 2 (s. 181–257) i *Läromedel – specifikt*. SOU 2003:15.
- VAN DEN BERG, J.H. 1962: *Het Menselijk Lichaam*, deel II. Callenbach. Nijkerk.

Filosofiska analyser av pedagogiska texter

– och bristen på sådana

Bengt Molander

Beskrivningar av verkligheten kan göras på en mångfald sätt. Målet blir oftast att beskriva det som finns – kanske till och med att beskriva så mycket som möjligt av det som finns. Det kan också vara en värdefull uppgift att beskriva det som inte finns. Men då är det knappast vettigt att försöka beskriva så mycket som möjligt av det som inte finns. Ty då kan det gå som det går med skaparen av knappologien, Hylling, i August Strindbergs «De lycksaliges Ö». I sitt »fullständiga vetenskapliga system« räknar han inte bara med knappar av olika material och med olika många hål. Han räknar också med knappar utan hål: 1:a klass utan 1 hål, 2:a klass utan 2 hål, och så vidare.

I början av 1990-talet gjorde jag (därtill uppmuntrad av Staffan Selander) ett försök att inventera kunskapsläget när det gäller filosofiska analyser av pedagogiska texter, alltså läroböcker och annat material framställt för undervisningsändamål. Denna uppsats är ett resultat av detta försök – med några perspektiveringar från 2002.

Finns det filosofiska analyser av pedagogiska texter? Svaret är otvivelaktigt ja. Det finns minst två. Om man studerar *Läroboksgranskning. En bibliografi* sammanställd av Krister Hansson och Ingela Tång, utgiven av Statens Psykologisk-Pedagogiska bibliotek, som går fram till och med 1991, får man därtill intrycket av att det finns endast två. Den ena utkom 1981 och är gjord av filosofen Thomas Anderberg: *Några aspekter på behandlingen av demokratifrågor i läromedel*. Den andra, uppsatsen *Om logikens studium vid elementarläroverken jemte granskning af några hit hörande läroböcker* av filo-

sofie lektorn och läroverksrektorn Carl Jonas Dahlbäck, publicerades redan 1864. Den sistnämnda är, fortfarande enligt Hanssons och Tångs bibliografi, det enda exemplet på en granskning av läromedel i filosofi.

Jag skall senare säga någonting om dessa två. Men framförallt skall jag resonera omkring, och delvis beskriva, det som inte finns. Det är en rimlig och meningsfull uppgift om det gäller sådant som kunde ha funnits men som inte (ännu) finns.

Om »filosofisk analys« och pedagogik

Om man, som jag gjorde, letar efter något som är i hög grad okänt måste man börja naivt. Det blev mycket famlande i mörkret och möten med det icke planerade. Det blev till slut, för mig, en lärorik historia – som jag delvis vill dela med läsarna.

Filosofiska teman är typiskt sådana som inte bara kan omhändertas och utvecklas av »rena« fackfilosofer (professionella akademiska filosofer). Det gäller frågor om gott och ont och rätt och fel. Det gäller också frågor om vad »kunskap« och »sanning« är. Eller i än vidare mening: Alla frågor om vad X egentligen är – där X kan stå för »människa«, »historien«, »materien«, och obegränsat många andra ting. Till slut kan man också räkna alla frågor om människosyn, livsåskådning och världsbild som filosofiska. Jag prövade väsentligen två sökriktningar, en snävare, som jag satte i centrum, och en vidare.

Den snäva såg ut ungefär så här. En filosofisk analys är en analys som uttryckligen hänvisar till verk som hör hemma i den (akademiska) tradition som vi nu kallar filosofisk. Kärnan i denna tradition vidarebefordras i filosofihistoriska verk och traditionen fortsätts (nu) främst genom vad som ingår i den akademiska undervisningen. Sådana analyser finns det mycket få, även om man kan hitta några fler än två.

Å andra sidan kan man välja en vidare avgränsning, och räkna alla diskussioner om världsbild, livsåskådning, etik, grundläggande värden, kunskapssyn (med mera). Problemet blir då att man får med alldeles för mycket. Till exempel hittar man ett flertal böcker som rör historie-

Entusiasm på
Västervångsskolan



syn, i en vid mening som också innefattar uppfattningar om kunskap, vetenskap och värderingar. En av dem är Göran Andolfs *Historien på gymnasiet* (1972). Men Andolf är historiker och analysen är i första hand historisk. Ett avgörande om och i vilken utsträckning också filosofiska analyser (enligt den strikta avgränsningen) ingår skulle kräva ett ingående studium av varje enskilt verk. Och det är tveksamt om det skulle ge något intressant. Antalet möjliga verk som måste analyseras blev i vilket fall stort, alltför stort.

Jag gick, som nämnt, igenom Hansons och Tångs bibliografi *Läroboksgranskning*. Jag gick noggrant igenom de 428 referenserna och tog fram ett femtontal böcker som jag tittade närmare på. Kvar blev de två verken jag nämnt i inledningen. Jag konstaterade att min egen forskningsrapport *Räkna rätt och tänka fritt*, som utkom 1987 inte förtecknats, trots att den innehåller ganska utförliga granskningar av ett antal läroböcker i statistik. Jag sökte också i bibliotek, främst i Statens Psykologisk-Pedagogiska Bibliotek (SPPB), med ett antal nyckelord. Det gav praktiskt taget ingenting. En viktig insikt efter sökandet var att biblioteksklassifikationer och nyckelord hjälper föga.

Jag besökte också Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung i Braunschweig. Där finns ett omfattande bibliotek med läroböcker och analyser av läroböcker. Jag gick igenom den systematiska katalogen med hjälp av sökord motsvarande dem jag använt vid sökande i (dåvarande) SPPB – Statens Psykologisk-Pedagogiska Bibliotek. Ett studium av titlar gav inget filosofiskt napp. Inte heller den vänliga personalen vid institutet och dess bibliotek kunde upplysa om förekomsten av filosofiska analyser av läroböcker – de såg snarast frågande ut.

Vid Danmarks lärarhögskola i Köpenhamn, där en grupp forskare kring Peder Skyum-Nielsen var inriktade på analys av pedagogiska texter, fanns visst samarbete med en filosof, men några genomförda filosofiska analyser kände man inte till. Vid en idékonferens om läromedel i Stockholm sommaren 1993 fick jag möjlighet till samtal med norska läromedelsanalytiker. Inte heller i Norge tycktes man känna till filosofiska analyser av läromedel för skola och gymnasium.

Mönstret upprepar sig. De flesta tycker det »låter intressant« med filosofiska analyser av läromedel (och andra pedagogiska texter), men de saknas nästan helt. Jag gjorde också försök att få (kännedom om) material genom att »annonsera« efter filosofiska analyser av läromedel, avslutade och pågående. Jag fick notiser införda både i *Filosofisk tidskrift* och i *Sophia* (organ för Filosofi- och psykologilärarnas förening). Detta gav en reaktion. Sten-Åke Selander skickade mig en del material från projektet Reflektionens didaktik, förankrat vid Lärarhögskolan i Malmö.

Nog om det yttreslitet kring att hitta »filosofiska analyser« av pedagogiska texter. Nu nästan tio år senare synes en del av söknaiviteten onödigt stor.

Filosofier – och andra humanister – färdas i den skriftliga världen snarare med utlåtanden, recensioner och essayer än med »analyser« i den

mening som till exempel pedagoger i mångt och mycket ägnat sig åt i ganska många år. Att säga att de akademiska pedagogerna – under de sista 40 åren? – kolonialiserat fältet (och marknaden) för läroboksanalyser, och analyser av andra pedagogiska texter, är nog en viss överdrift. Men kanske inte så mycket.

Tillbaka till där jag befann mig.

Den typiska analysen

Under mitt sökande tog jag fram en del «läroboksanalyser» (-granskningar). Jag tyckte ett mönster upprepade sig, närmast en standardform, som kan illustreras med hjälp av en rapport från teologiska institutionens tematermin i Uppsala, *Livsfrågor och läromedel – En undersökning av förhållandet mellan Lgy 70 och basläromedel i religionskunskap samt ett försök till konstruktiv kritik*. Dess syfte är:

- a) att tolka läroplanen
- b) att undersöka hur livsfrågorna faktiskt behandlas i läroböckerna
- c) att jämföra resultaten av a och b.

Det anförda arbetet är ett studentarbete, alltså gjort av personer utan egentlig tidigare forskningserfarenhet. Det är därmed också utfört med ett ständigt sneglande på »recepten«. Det gör det emellertid också tydligt hur byggnadsställningarna ser ut. I stort sett samma ansats återkommer gång efter gång i de analyser jag studerat.

Uppgiften (a) innebär att man först söker olika rimliga tolkningar, med hjälp av förarbeten och andra auktoritativa kommentarer. Målet är att lägga fram en tolkning som både är rimlig och som stämmer med avsikterna »bakom« läroplanen. Dessutom skall tolkningen vara så precis att man med viss grad av säkerhet kan uttala sig om och i vilken utsträckning en lärobok uppfyller läroplanens mål. Detta sista krav är främst ett krav på undersökningen, som i sig kan komma i konflikt med uppgiften att ge en tolkning som uttrycker »läroplanens avsikter«.

Målet för uppgiften (b) är att åstadkomma en innehållsbeskrivning av läroböckerna, vilket i exemplet gäller det som rimligen hör till »livsfrågor«. För att uppnå målet skall man särskilja olika frågor/teman/delämnen och ange ett (mer eller mindre kvantitativt) mått på hur mycket av utrymmet i en bok som respektive fråga/tema/delämne upptar.

Sammanfattningsvis är det typiska analysmönstret följande: Analysen skall genom en klassificerande tolkning beskriva såväl läroböckernas innehåll som innehållet i läroplans- och andra målformuleringar. Beskrivningen skall vara sådan att överensstämmelsen eller bristen på sådan mellan läroplan (mål) och lärobok/texter (medel) framgår klart och tydligt

Två underliggande förutsättningar: mål-medel, form och innehåll som givna

Under den typiska analysen finns två dominerande begreppsliga och metodiska förutsättningar. Den ena är ett tänkande i termer av mål-medel, den andra en inriktning på innehåll som givna i form av text, bilder och vad det nu må vara – givet innehåll och given inpackning (form) kunde man säga. Förutsättningarna för också med sig några begränsningar, som vi skall se närmare på.

Begreppsparet mål-medel möter oss på olika nivåer i den typiska läroboksanalysen (läromedelsanalysen, analysen av den pedagogiska texten). Först och främst genom att läromedlen ses som medel (tillsammans med lärarna) för de mål som anges i läroplanen. För det andra genom att läroböckernas innehåll i hög grad struktureras efter strukturen mål-medel, det gäller både vid framställningen och vid analysen av dem. Begränsningen i denna typ av strukturering är en konsekvens av separeringen av mål från medel. Ett mål tas som något givet, oberoende av överväganden om medel. Som en måltavla att skjuta prick på, kan man säga.

Då mål-medel-strukturerandet blir dominerande kommer det också att snäva in kunskapsbegreppet. Uppställandet av mål anses då höra till beslutens och värderingarnas område. Utarbetandet av medel tillhör kunskapens område. Och gränsen mellan dessa ses, i värsta fall, som absolut. Jag skall inte gå in på en generell kritik utan i stället peka ut några »mål« som inte kan ses som givna, oberoende av förståelsen av »medlen«.

Det första exemplet hämtar jag från Carl Jonas Dahlbäcks *Om logikens studium vid elementarläroverken jemte granskning af några hit hörande läroböcker*. Logiken, säger han bland annat, skall utgöra fulländningen av lärjungens formella bildning. Genom studiet av detta ämne skall lärjungen bland annat »utbilda sin förmåga af vetande i allmänhet« och lär sig att »i hvarje förekommande fall« skilja det klara från det dunkla, det sanna från det falska (s. 7). Det är uppenbart att förståelsen av begreppen klar/dunkel och sann/falsk (som de avses av Dahlbäck) kommer genom förståelsen av »medlet« formell logik. »Målen« kan inte förstås utom genom en förståelse av »medlen« – och tvärtom. Detta låter paradoxalt just därför att begreppsparet mål-medel, med sin inbyggda separation, inte fungerar när det gäller bildningsmål i vid mening.

Detta hindrar inte att man med god mening kan tala om bildningsmål. Det är heller inte enbart klassiska bildningsmål som inte kan fångas i mål-medel-tänkandet. Det gäller också mål som frigörelse från auktoriteter, med ideologikritiska förtecken. Vissa mål kan bara »definieras negativt«; de kan förstås i och genom kamp mot något. Tydliga exempel är autonomi, självstyre, och självständigt omdöme. Det är paradoxalt att tänka sig effektiva medel som kan användas »utifrån«, till exempel av en lärare, till autonomi och självständigt tänkande.

Den andra underliggande förutsättningen är en inriktning på innehåll som givna i form av text, bilder eller vad det nu må vara. Innehållet är givet även om förpackningen inte visar innehållet vid första, eller ens andra, anblicken. Därför behovet av »analys«. Det är emellertid inte alldeles enkelt att fånga detta med några korta formuleringar. Jag skall försöka lyfta fram några olika sidor av det.

Det idealtypiska mönstret för analys är en innehållsanalys vars resultat kan beskrivas med utgångspunkt i vad som sägs i böcker, framställs i tryckta bilder osv. Undersökaren (utvärderaren) måste beskriva ett objekt – måste beskriva något givet. Detta har att göra med etablerade uppfattningar om ett »undersökningsobjekt« som skilt från »undersökande subjekt«, i sin tur förknippat med vissa objektivitetsideal.

En annan sida av idén om det givna är en uppfattning om språket. Språkliga beskrivningar och teorier ses som en slags avbildningar av verkligheten. Denna idé bidrar också till att stötta idén om kunskap som avbildning eller representation, och tvärtom.

Denna traditionella språksyn bidrar till att upprätthålla mönstret för analys som innehållsanalys och textanalys. Man ser mer på objektet – boken eller vad det nu är – än på dess användning och funktioner i ett vidare perspektiv. Att läsa texter ideologikritiskt är ett sätt att närma sig texter i ett vidare perspektiv.

Viljan att avslöja – och åstadkomma förändring av – något man uppfattar som felaktigt är en stark drivkraft bakom kritisk analys – vilket också kan ge liv åt texten. Bland de »modernt klassiska« exemplen kan nämnas Herbert Tingstens *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda* och Göran Palms *Indoktrineringen i Sverige*, i sistnämnda verk finns ett kapitel som heter »De demokratiska läroböckerna«. Dessa böcker är ideologikritiska tvärs över alla ämnesgränser. Den filosofiskt polemiska kritiken har också en lång tradition. Den har emellertid främst riktats mot andra filosofers verk eller andra helhetssyner. Ingemar Hedenius' kristendomskritik är ett känt exempel.

Allt i en text är inte givet. Jag vill egentligen säga att ingenting är det. Vi kan delvis uttrycka det på följande sätt: texter visar mycket mer än de säger. Vi kan också säga: »fria läsningar« kan ge mer än en analys fångar. Den egensinniga läsningen, den orättvisa betraktelsen, den starkt engagerade och partiska kan lyfta fram vad som (inte) sägs genom sin egen orättvisa eller partiskhet.

Inget påstående talar för sig själv, och därmed ingen text. Det behövs ett sammanhang och däri inte minst en fråga som påståendet försöker besvara. Att förstå ett påstående betyder att förstå frågan och förstå hur påståendet gör anspråk på att (delvis) svara på frågan. Detta är en grundförutsättning för att tala om förståelse och kunskap (i textform) överhuvudtaget. Än radikalare är Hans-Georg Gadammers ståndpunkt, som han omtalar som »det hermeneutiska urfenomenet« (*Det hermeneutiska problemets universalitet*): det kan inte finnas ett påstående som inte är svar på en fråga.

Ett exempel: Behandlingen av demokratifrågor i läromedel

Thomas Anderbergs bok med den försiktiga – och rättvisande – titeln *Några aspekter på behandlingen av demokratifrågor i läromedel* är ett bra exempel på vad man kan åstadkomma inom ramen för det typiska analysmönstret. Den uppvisar naturligtvis också drag som inte stämmer med mönstret.

Thomas Anderbergs undersökning kallas en temaundersökning och den utfördes på uppdrag av Skolöverstyrelsens läromedelsnämnd. I »Läromedelsnämndens förord«, undertecknat av Birgitta Ulvhammar och Bertil Börjeson, sägs att temagranskning av läromedel inte är något nytt. Sådana har tidigare genomförts av statens läroboksnämnd, i allmänhet som förstärkta efterhandsgranskningar, jämfört med de löpande obligatoriska förhandsgranskningar som hörde till (den dåvarande) nämndens uppdrag. Bakgrunden till uppdraget var dels diskussioner om demokrati-begreppet och dess roll i skolundervisningen, dels diskussioner om en utvecklad metodik för temagranskning. Thomas Anderberg fick uppdraget att göra en pilotundersökning. Resultatet blev, enligt Anderberg i »Författarens förord«, mer en undersökning av själva undersökningen än det kanske var tänkt, därav den publicerade undersökningens undertitel: »En pilotundersökning och en studie i undersökningsmetodik.« Jag citerar från Thomas Anderbergs inledning:

Läromedelsnämnden tar med denna initiativgranskning – föranstaltad i nämndens redogörelse 1979-03-08 – ett stort steg utanför sitt vanliga verksamhetsområde. För det första är detta det första exemplet på en kvantitativ läromedelsgranskning som äger rum i nämndens regi; för det andra är detta dess första, beslutade och genomförda, jämförande undersökning, vilken alltså utförs på ett antal redan – på brukligt sätt – granskade och godkända böcker i samhällskunskap. (s. 1)

Studien »tar upp frågan hur demokratibegreppet och ett antal väsentliga demokratiska värderingar presenteras i tre läromedelspaket i samhällskunskap för grundskolans högstadium«. (s. 1) Studiens karaktär av pilotprojekt förklaras sålunda: »Detta inte främst på grund av att angreppsmetoden skulle vara ny – strukturellt-kvantitativa undersökningar av läromedel har tidigare genomförts, också i Sverige – utan för att frågeställningarna denna gång, på grund av ämnets karaktär, fått en mer ospecificerad, generell karaktär.« (s. 1)

Han resonerar först omkring demokratibegreppet och avgränsar sedan vissa delteman (frågeställningar) som hör till »demokratibegreppet och väsentliga demokratiska värderingar« (s. 3–9). Dessa delteman preciserar undersökningens inriktning.

Anderberg resonerar kring läroplanens (Lgr 69) formuleringar, där det bland annat står att skolan skall vara demokratisk och fostra till medinflytande och medansvar. Det sägs också i målbeskrivningarna för ämnet samhällskunskap att undervisningen skall söka levandegöra »de grundläggande idéerna i vår demokratiska livssyn« (s. 4). Anderberg ger alltså en grundläggande tolkning av målen, med det i texten givna som en utgångspunkt. Han väver detta samman med en vidare (filosofisk) diskussion om demokratibegreppet. Det är en styrka att Anderberg inte försöker göra en precis definition av demokrati och demokratiska värderingar. Om en sådan kan aldrig full enighet uppnås. Vi kan däremot enas om exempel och ett antal relevanta delteman som hör till huvudtemat, till exempel folkstyre, möjlighet till inflytande, tolerans och likaberättigande mellan människor.

Undersökningen genomfördes så att ett antal frågor (14) utgjorde mallen; det följande urvalet ger en inblick:

1. Berörs olika människors (a) reella och (b) formella möjligheter att delta i politiskt arbete av olika slag och på skilda nivåer?
2. Berörs olika människors – t.ex. invandrades, mäns, kvinnors, skilda grupper – (a) formella och (b) reella möjligheter att påverka sin situation i olika frågor
4. Berörs (diskuteras och konkretiseras) i texten grundläggande demokratiska värderingar (principer om rättvisa, hänsyn, solidaritet, tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor)?
8. Berörs hur det politiska systemet i region och stat är uppbyggt och hur det fungerar sett ur statens, partiernas, organisationernas och den enskildes synpunkt? (Följdfråga: Berörs i detta sammanhang likheter och skillnader mellan exempelvis organisationer, partier och byalag (organisationer här = intresseorganisationer som LO, SAF, TCO)? (s. 8).

Alla frågor i mallen utom en börjar »Berörs ...«. Undantaget är en fråga om bildmaterialet som börjar »Belyses ...«. Med utgångspunkt i dessa textutpekande frågor markerades relevanta textbitar, samtidigt angavs textens karaktär (beskrivande, refererande eller värderande) och berättarperspektiv (lärobokens egen eller andras, genom citat eller intervju etc.). Dessutom användes en väsentlighetsgradering: »perifert« eller »centralt«. Det kvantitativa bestod i att orden i markerade avsnitt räknades. Resultaten framställs i tabeller kompletterade med muntliga beskrivningar. Svårigheter under undersökningen redovisas generöst.

En fördel med denna typ av undersökning är, säger Anderberg, att »inte bara det explicita innehållet, dvs. det som läroboksförfattarna avsett motsvara önskemålen i läroplanerna, utan också det antydda och implicita« framkommer. Skall man vara riktigt försiktig får man nog nöja sig med att

säga att en del av det antydda och implicita kommer fram. Eftersom bevismaterialet ändå är det som är givet i texten, närmare bestämt i en analys som låter helheten bestå av sina delar – detta följer av nedbrytningen av texten i olika teman/frågeställningar.

Till detta skall omedelbart läggas att den ständigt pågående reflektionen om begreppens avgränsning, texternas karaktär och undersökningens fortgång i viss utsträckning ger en motvikt till den sönderdelande analysstrategi som ges av frågemallen (som sönderdelande verktyg). Undersökningen lever i praktiken i hög grad efter den hermeneutiska insikten »ingen förståelse utan förförståelse«. Den här nämnda undersökningen tror jag kommer så långt som går att komma inom ramen för det analysmönster som jag beskrev i föregående avsnitt. Den spränger inte ramarna, ty den är inriktad på texter som givna. Mål-medel-struktureringen finns också där som grundläggande styrmedel.

Utflykt med övernattnig



Resultatredovisningen blir en blandning av kvantitativt och kvalitativt. Presentationen av undersökningens svårigheter tycker jag själv tillhör det mest positiva. Inte enbart därför att den tar upp svårigheter, utan därför att den balanserar de mål-medel-inriktade (målrationala) resonemangen. I slutet av boken ger Anderberg »några sammanfattande kritiska punkter vad gäller undersökningens struktur« och i anslutning därtill ett »förslag till en uppläggning av en tematisk undersökning av läromedel i samhällskunskap« (s. 95–98 och Appendix s. 101–104). Uppenbarligen vill Anderberg behålla en uppdelning i två delar. Den första kan beskrivas som traditionell instrumentell och nedbrytande analys, med hjälp av precisa frågor och begrepp. Ingen osäkerhet i tolkningsgrunderna får föreligga. Budskapet framgår kanske tydligast i Appendix. Den första delen skall vara preludium till den andra, »den väsentliga expositionen«, säger Anderberg.

Om denna är han betydligt vagare – och det är kanske det som ger upphov till en undran. Kanske är han ändå fångad av en traditionell analys i termer av mål-medel och med ett godtagande av en kategorisk gräns mellan information och värdering. Å andra sidan talar han varmt om det kvalitativa och vikten av att citera, kommentera och utlägga. Då närmar han sig en helt annan undersökningstradition, den hermeneutiska. Undersökningens mål är då att få texten själv att tala. Undersökningen blir dialogisk snarare än målrational (monologisk, instrumentell). Följer man mönstret i Appendix tror jag de flesta texters egen röst dövas. Hur de två sidorna skulle kunna förenas sida vid sida förstår jag inte.

Thomas Anderbergs studie sägs vara en pilotstudie. Jag har inte hittat några spår av efterföljare, åtminstone inte bland filosofer. Kanske kluvenheten, den sympatiska kluvenheten, är en del av förklaringen.

Att sätta läroböcker på spel

Här skall jag närmare gå in på magister Carl Jonas Dahlbäcks charmrande *Om logikens studium vid elementarläroverken jemte granskning af några hit hörande läroböcker*.

Magister Dahlbäck skriver till »den formela« logikens försvar, som den kanske viktigaste sidan och fulländningen av »den formela bildningen«. När det gäller elementarläroverken är det välbetänt, säger Dahlbäck att

... såsom nu gällande N. läroverksstadga bjuder, låta logiken, som uteslutande handlar om tankeförmågan och gifver reglerna för hennes verksamhet, inträda såsom ett särskildt läroämne i elementarläroverkets sista klass och utgöra fulländningen af lärjungens formela bildning. Först genom studium af detta ämne kan han direkt utbilda sin förmåga af vetande i allmänhet och lära sig att i hvarje förekommande fall skilja det klara från det dunkla, det sanna från det falska, förståndets fixa begrepp från fantasiens fladdrande bilder. (s. 7)

Dahlbäck har mycket bestämda idéer om vad den riktiga logiken i en skolbok skall vara. Framför allt vill han rensa den från underliggande metafysiska system och därvidlag endast behålla »det bästa af den vetenskapliga logikens innehåll, sådant nemligen, som i den högre vetenskapens ljus befunnits vara fast grundadt« (s. 14). Men detta gäller endast skolboken. Ytterst är även logiken grundad i »den egentliga filosofien« – metafysiken och psykologien – enligt Dahlbäck. Skolböckerna skall »i kort sammandrag, framställa reglerna för tänkandet« (s. 14).

En kritisk läsare kan – delvis med hjälp av det historiska avståndets hjälp – knappast undgå att märka att även den »formela logik« Dahlbäck förespråkar är nog så genomträngd av metafysik. Han vänder sig mot vissa former av metafysik. Speciellt gäller det »den Hegelska spekulatio-

nens grumliga böljor« (s. 32). Han anser att »vetenskapen redan länge sedan med ovederläggliga bevis /har/ lagt i dagen haltlösheten af de principer på hvilka /den *Schelling-Hegelska* filosofien/ grunder sig« (s. 9). Och han beklagar att detta inte nått fram till alla skolboks författare. Lika onådig är han mot den »Kantiska skolans empiriska griller« vilka två av de läroböcker han granskar anses »snärjda i« (s. 24). Följande citat är belysande:

Ty att människan verkligen har äfven en förnuftig erfarenhet, förnuftiga känslor och föreställningar, det kan man, trots KANT och HEGEL och hela deras empiriska anhang, numera våga påstå, sedan vetenskapen grundligt vederlagt dess empirism och återgifvit förnuftet dess rätta och fulla betydelse. (s. 23)

Till formen är Dahlbäck's artikel snarare en engagerad kritik än en »vetenskapligt distanserad« analys. Detta bidrar till att den blir rolig att läsa.

Hans uppsats innehåller många av de komponenter som rimligtvis bör ingå i en analys av läromedel. Han börjar med en diskussion om skolans, här det högre elementarläroverkets, uppgifter och ger dessutom en ganska noggrann beskrivning av hur han uppfattar logikens natur och dess roll i (ut)bildningen – vilket illustreras av ett citat som jag nyss gav. Han har reflekterat över, och lägger sig vinn om att formulera, vad han anser en god skolbok skall vara. Den är inte ett vetenskapligt arbete, den – eller »hon« som Dahlbäck skriver – skall nöja sig med att enkelt och lättfattligt lägga fram

... de resultater, till hvilka den vetenskapliga forskningen kommit. Hon bör noga begränsa sitt ämne, så att hon icke upptager någonting, som icke direkt hör till saken. Men hon får derföre icke upptaga allt hvad den egentliga vetenskapen vet om ämnet. Hon får icke ens upptaga allt hvad lärjungen efter fulländad skolkurs bör derom känna, eller hon får m.a.o. icke vara så omständlig, att hon å ena sidan betager lärjungen tillfällen till nödig eftertanke och å andra sidan gör lärarens förklaringar och utläggningar öfverflödiga. Hon bör icke vara annat än ett undervisningsschema för läraren och en ledning för lärjungens sjelfstudium, och hvad hon upptager bör vara sådant, som hvarken är inom vetenskapen antiqueradt eller till sin giltighet och sanning omtvistadt, utan erkänt såsom vetenskapligt fast och bevisadt. (s. 11)

Inte minst viktigt är att han i sin diskussion om skolans och logikens uppgifter går in på grundläggande kunskapsteoretiska argument. Bildningsperspektivet är centralt och han skiljer där mellan »formel« och »materiel« bildning. Vissa ämnen är enligt Dahlbäck mer formellt bildande än andra, till exempel logik, matematik och »formrikare språks grammatik« (s. 6). Till den formella bildningen hör kännedom om bevisning och grunder för vetenskapens resultat; den yttrar sig genom kunskapernas enhet och systematiska sammanhang; och den förklarar »varför« i tillägg till att bara ge fakta. Han talar om »formellt fast och systematiskt vetande« och om kunskapsförmågans uppövning till »färdighet att begreppsmässigt fatta och

reda ett kunskapsmaterial«. Det sista sägs vara lika viktigt för praktiken som för vetenskapen och det kontrasteras mot »en massa af osammanhängande specialkunskaper, hvilka såsom sådana ej utgöra något egentligt vetande, utan likna sandhögen, som hvarken i sig sjelf har något värde eller duger till underlag för någonting annat« (s. 7).

Logiken bör enligt Dahlbäck inte införas förrän i högsta avdelningen (dåvarande sjunde klassen):

Ty skall undervisningen i logik kunna med någon framgång bedrifvas, så bör lärjungens abstraktionsförmåga isynnerhet genom föregående grammatiska och matematiska studier vara så pass uppöfvad och utbildad, att han mäktar skilja kunskapens form från hans innehåll och betrakta den förre oberoende af det senare. Till denna grad af förståndsutvecklingen bör ynglingen hafva hunnit, då han inträder i sjunde klassen, och der bör alltså logikens studium utgöra hans formela bildnings krona och fulländning. (s. 10)

Detta är intressant inte minst därför att det tvingar oss att tänka över begrepp som form (det »formela«) och innehåll (det »materiela«, kunskapens »materia«) liksom den (ut)bildning som undervisningen tjänar till. Utbildning och undervisning är inte samma sak.

»Kunskapens form är skild från dess innehåll.« Det är en ståndpunkt som är självklar för Dahlbäck, han argumenterar inte för den utan tar den för given. Lika självklar – men mer osynlig – är den för många idag. Det är en möjlig ståndpunkt endast om man som riktig kunskap räknar bara det formulerade – det språkligt formade – vetandet. Det är det abstrakta vetandets område. Som Dahlbäck uttrycker det på ett ställe: »Det är nemligen *termen* – ordet med sin fixa betydelse – som i hvarje fall är ett tecken till att *saken* är klart fattad, ty »det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta.« (s. 8)

Det är antagligen en liknande inställning – tron på Ordet – som ligger bakom ståndpunkten att texten ofta tas som det givna i läromedelsanalyser. Delvis är det säkert också numera idén om att klar bevisning alltid måste utgå från det fysiskt iakttagbara (med dess former), en tanke i empiristisk och positivistisk tradition.

Vi återvänder till Dahlbäck. För honom är logiken den vetenskap som »uteslutande handlar om tankeförmågan och gifver reglerna för hennes verksamhet« (s. 7). Logikens former (för definitioner, omdömen, slutledningar) är det riktiga tänkandets former, i bokstavligast möjliga mening. När Dahlbäck efter sin inledning om kunskap, bildning, skola och skolbok går in på sin granskning av tre logikböcker gör han det för att se hur de »fylla sin närmaste uppgift såsom *skolböcker*, att klart och redigt, om ock i kort sammandrag, framställa reglerna för tänkandet« (s. 16).

Jag skall inte gå närmare in på hans analys och kritik. Några aspekter är emellertid värda att uppmärksamma. Han kräver att böckerna själva skall exemplifiera det de predikar:

Lärjungen bör till och med i den logiska skolboken, som har att framställa teorien för allt theoretiserande, se ett mönster för en teori, om ock under mera schematisk form. Isynnerhet bör han der framför allt påträffa en fast terminologi och adæquata definitioner. Ty svårigen kan någon skolbok sämre fylla sin plats, än den logik, som t.ex. gifver lärjungen anledning att kritisera och förkasta hennes egna definitioner med tillhjälp af de fordringar på en riktig definition, hvilka han ur samma lärobok inlärt. (s. 14)

Dahlbäck tar sig sedan med full kraft an uppgiften från grunden och argumenterar tämligen utförligt för att ingen av böckerna »gifvit en riktig definition på hvad logik är« (s. 16). Därefter granskar han deras definitioner på begrepp – vilka i inget fall gillas av den kritiske författaren. Han kritiserar, som ovan antytts, inflytanden från Kant och Hegel. Den bästa av de tre granskade läroböckerna utmärks av klarhet och redighet, är fri från »så väl alla spekulativa utflygter« som »den otymplighet i språk, stil och yttre utstyrsel« som enligt Dahlbäck karakteriserar en av de andra böckerna (s. 33). Men även denna bästa bok av de tre är dock »en *Kantisk* logik och lider därför af många och stora brister«.

På varmbadhusets tomt byggdes ett friluftsbad, som invigdes med sim-SM.
Det visade sig vara landets snabbaste tävlingsbassäng.



Det är lätt att i Dahlbäcks uppsats känna igen ett filosofiskt grundmönster för analys – som för all del också rymmer väsentligt skilda sätt att se på analys och begrepp – som karaktäriseras av en inriktning mot logik (korrekta slutledningar, motsägelsefrihet) och definitioner. Språklig (formell) klarhet och exakthet är ledstjärnor. Till mönstret hör också ett kritiskt ifrågasättande (av allting utom den egna analysens yttersta kulturella och personliga förutsättningar), inte minst en vilja att pröva föreslagna definitioner till det yttersta. Helheten prövas väsentligen genom delen i kan man säga cartesiensk anda. Till mönstret hör också en benägenhet att anse vardagliga, konstnärliga och känslomässiga uttryckssätt som mindre exakta, och därmed mindre intressanta, än »strikt vetenskapliga«, annat än som föremål för kritik alltså.

Formulerat sålunda kan mycket rymmas inom mönstret. Vilket inte betyder att det är helt gränslöst. Man kan rymma den sokratiske begreppsanalysen, cartesienskt sökande efter fasta utgångspunkter och den »vetenskapliga filosofi« som efter andra världskriget gjort begreppsanalys till ett egenvärde inom vissa filosofiska traditioner. På gränsen därtill står en mera öppen inriktning mot analys och precisering med utgångspunkt i existerande språkbruk; Arne Næss' bok *Empirisk semantik* visar tydligt mönstret. Det kan därför vara värt att ta upp några tankar i Næss' bok som förberedelse till en diskussion om varför filosofer (av facket) i så ringa utsträckning ägnat sig åt analys av läromedel.

Nyckelbegrepp hos Næss är precisering (och deprecisering) av satser. Något förenklat är en sats precisare än en annan om den medger färre rimliga tolkningar än den andra. Kortare uttryckt: en precisering minskar antalet rimliga tolkningar. En bakomliggande tanke är att ju precisare uttryck desto bättre. Det gäller åtminstone om målet är sakligt meningsutbyte, vilket är vad Næss' bok syftar till.

I Næss' bok finns också ett kort avsnitt om deprecisering och popularisering. Popularisering definieras genom en jämförelse med en fackvetenskaplig framställning. Den fordrar mindre förkunskap, ordförråd eller koncentrationsförmåga. En popularisering är emellertid inte nödvändigtvis en deprecisering, ty de är ofta inte jämförbara. För att en sats skall bedömas som precisare eller oprecisare än en annan förutsätts ett sammanhang där de kan jämföras. »Om den vetenskapliga framställningen är svårbegriplig för den publik som populariseringen är avsedd för, blir den vetenskapliga framställningen för denna publik gärna mindre precis än populariseringen.« (s. 57)

Næss' sätt att närma sig textanalys befinner sig på gränsen till de mera typiskt begreppsanalytiska. Ett skäl att se den som mer öppen är att den har en känslighet för olika språkbruk och vad som är rimligt i olika sammanhang och för olika grupper. Å andra sidan är den i sin egen uppbyggnad typiskt begreppsanalytisk. Det gäller både hans egna definitioner och företrädet för fackvetenskap att avgöra »djup och klarhet« i satsers tankeinhåll. Hans begrepp »intensionsdjup« visar tydligt detta genom att det

görs avhängigt av »fackmannens preciseringar«. Det framgår tämligen klart att fackman betyder fackvetenskapsman. Kunskapen ifråga är ju också helt avhängig förmågan att formulera sig inom ett område.

Arne Næss har själv studerat olika uppfattningar om sanning med hjälp av »empirisk semantik«. Flera av hans elever och andra som han påverkat i främst Sverige och Norge har gjort liknande begreppsundersökningar, huvudsakligen inriktade mot politiskt laddade och moraliska begrepp. Jag känner inte till några direkta läromedelsanalyser.

Den av Næss inspirerade »empiriska semantiken« liksom det som jag i anslutning till magister Dahlbäck kallade ett analysmönster, som vi kan kalla begreppsanalytiskt (i vid mening) delar den förutsättningen att de har teoretiskt vetenskapsspråk som ett mer eller mindre klart uttalat ideal för begreppslig klarhet och vetenskapligt vetande som kunskapsnorm. Detta har avsevärda konsekvenser för hur man ser på och kan föreställa sig att analysera läroböcker, från skola till högskola. Läroböcker och andra läromedel ses som en andra rangens textkategori – och därmed kanske inte analyseras alls. Därmed har jag slagit an en kritisk ton.

Begränsande analys

Begränsningarna hos detta begreppsanalytiska mönster visar sig till exempel när man, som jag gjorde, börjar forska omkring »tillämpningskunskaper«. Jag deltog i ett projekt om synen på tillämpning av statistik inom statistikutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Tillämpningskunskande kan inte ses genom den vetenskapliga teorins ögon. Ty en teori om tillämpning är fortfarande bara en teori, som kan tillämpas kunnigt eller okunnigt. En teori ges innebörd bland annat genom exempel, vilka kommer att styra också nya tillämpningar. Exempel och föreställningar om de mänskliga uppgifter som ett ämne (en teori) kan bidra till att lösa på bästa sätt är avgörande. Ett ämnes- eller problemområdes gestaltning måste sättas i blickpunkten. Man får inte omedelbart fokusera enskilda satsers »intensionsdjup« (mätt i relativ precisering). Gestaltningen framgår mer genom helheten än genom de enskilda delarna.

Filosoferna i Sverige och den omvärld man helst sneglar mot domineras av en inriktning mot logiken i enskildheterna snarare än gestaltning och helheter. De saknar därför förutsättning att analysera tillämpningskunskaper. Bland annat måste man lämna den inställning som Dahlbäck ser sig som (självklar) talesman för, nämligen att kunskapens form och innehåll kan skiljas åt. Inställningen att de kan skiljas åt kanske ingen försvarar. Den genomtränger ändå det mesta av filosofiskanalytisk (särskilt analytisk-filosofisk) praxis.

Det är en myt, en farlig och utbredd myt, att påståenden (formulerade teorier, abstrakta system) skulle vara de egentliga bärarna av kunskap.

För att ha kunskap måste man förstå vad ett påstående säger. Det betyder bland annat att förstå den begreppsapparat som används och förstå den fråga som påståenden svarar på eller åtminstone försöker svara på. En slutsats från det ovan nämnda statistikprojektet var att läroböckerna utmärktes av alltför många svar utan frågor. Om förståelse är det centrala kan man inte bara analysera påståenden, utan måste också gå in på det fråge- och användningssammanhang som alltid måste finnas, åtminstone som »tyst förutsatt«. Man måste lämna det i texten givna.

Filosofernas inriktning på formulerade definitioner och olika tolkningar av påståenden ger en alldeles för snäv ram. Deras acceptering av (teoretisk) vetenskap som kunskapsnorm gör dem oftast ointresserade av läroböcker, utom möjligen i avseendet överensstämmelse (eller brist på överensstämmelse) med »vetenskapens ståndpunkt«. I det avseendet är Dahlbäck ett bra exempel, även om ingen nu instämmer med hans uppfattning om vad som är vetenskapens ståndpunkt – exemplet kan därigenom också exemplifiera vetenskapens förändring.

Ett större intresse för läroböcker förutsätter ett erkännande av läroböckers – pedagogiska texters – autonomi i förhållande till teoretisk vetenskap. Att säga detta är givetvis mer att notera ett problem än att föreslå en lösning.

Inga har väl skrivit så mycket om, och givit regler för, kritiskt tänkande och kritisk analys som filosoferna i analysinriktade filosofiska traditioner. De har till och med gjort teori om det. Ett exempel är Jan Willners avhandling *Kritisk granskning. Mönster för kritisk undersökning i historisk och kunskapsteoretisk belysning*. Den innehåller många kloka ord. Flera har skrivit klokt och resonerande om kritiskt tänkande och därvidlag velat öppna för en vidare förståelse bortom de vanliga analytisk-filosofiska rāmärkena. Det gäller bland annat Sören Halldén i *Nyfikenhetens redskap. En bok om kritisk tänkande inom vetenskapen och utanför*. Bertil Rolf har förespråkade vidare former av analys, låt mig framhäva uppsatsen »Teori och reflektiv praktik i en analys av argumentativ text«. Mycket av det snävare och mer fyrkantiga analysidealet sprids genom böcker och undervisning i logik och argumentationsteori.

Men av analys i praktiken har inte blivit så mycket. Filosoferna har intresserat sig för massmedia och politisk debatt, liksom olika vetenskapspråk och olika vetenskapsideologier. Så »långt ner« som till läroböcker i skolan har man inte »sänkt sig«. Knappast ens så långt som till elementär undervisning på högskolenivå. Kanske det inte är så svårklarligt, med tanke på de intressen som styr det akademiska livet. Det kanske inte ens är beklagansvärt, med tanke på de ganska snäva uppfattningar om analys som ändå genomsyrat den svenska filosofin sedan (åtminstone) det andra världskriget, individuella undantag åsido.

Det enda material som min tidigare nämnda »annons« efter analyser gav upphov till var, som nämnts, material från projektet Reflektionens didaktik vid Lärarhögskolan i Malmö. Projektet är inriktat huvudsakligen mot

filosofins didaktik. Närmare bestämt är målet att utveckla kritiskt tänkande genom dialog och reflektion. Filosofins frågor sätts i centrum snarare än de färdiga svar som givits av olika fackfilosofer. Viktigt i projektet är verksamheten »filosofi med barn« som har kommit igång på olika håll i världen, i viss utsträckning även i Sverige. En grundtanke kan sägas vara att barn själva är filosofer, men de behöver material som stimulans och en bra dialogpartner för att utveckla sin reflektion.

Det material som jag gått igenom, den lilla skriften *Reflektionens didaktik* av Sven-Åke Selander (1988) och antologin *Reflektionens didaktik*, redigerad av Rune Jönsson och Sven-Åke Selander (1992), är i hög grad ägnat uppgiften att presentera en kunskapssyn med reflektion i centrum. Det är en kunskapssyn som betonar det aktiva i kunskapsprocessen, bland annat med hänvisning till John Dewey. Kunskapssynen är helt annorlunda än den magister Dahlbäck ger uttryck för. När det gäller reflektionens didaktik är formen – vägen från undrande till kunskap och utvecklad undran, genom reflektion och dialog – det väsentliga i innehållet, kan man säga om man tillåter sig en viss tillspetsning.

I antologin *Reflektionens didaktik* beskrivs och refereras användningen av berättande texter för barn inom ramen för »barn filosoferar«, en sådan text ges också som appendix i rapporten. Man kan möjligen här tala om pedagogisk text i vid mening. Texten som given står inte längre i centrum. Det är dess användning som är det centrala. Det material som jag gått igenom kan emellertid knappast kallas analys av pedagogiska texter. Man får mer av programmatiska beskrivningar än av filosofisk analys. Samtidigt visar detta projekt, om än på ett ganska sökande sätt, att vissa centrala typer av kunskapsbildning nog bättre beskrivs med andra termer än kunskapsbildning genom »texter«, även om text tas i den utsträckt mening som avses i »pedagogisk text«. Mats Furberg ifrågasätter i sitt bidrag till den nämnda antologin möjligheten av något sådant som den filosofiska reflektionens didaktik, åtminstone i en klassrumssituation. Denna skeptiska position är tänkvärd. Olika röster tillåts komma fram i projektet – det förefaller dialogiskt också i praktiken.

Vad bör göras?

Jag skall inte säga så mycket om vad som kan göras. Så lite är gjort, så mycket återstår. När jag nu skall avsluta denna »översikt« vill jag i stället lyfta fram frågeställningar där filosofer – och andra – har en viktig uppgift.

Granskningar huruvida ett läromedel uppfyller läroplansmålen är en snarast »polisiär« uppgift, som knappast filosofer är bättre på att fullgöra än andra. Även om många filosofer tyckt om och tycker om att leka begreppspoliser (åt ena eller andra hållet). Akademiska filosofer är ofta vältränade att diskutera och vända ut och in på begrepp. En sådan för-

måga kan användas mycket förtjänstfullt, som t.ex. framgår av Thomas Anderbergs tidigare diskuterade undersökning. Men det som enligt min mening bör göras är att man börjar se mindre på det i texten givna – och börjar se mer på textens användning, mindre på texten som »informationsinnehåll» och grundbok för inövning av färdighet, mer på texten som en ohyggligt komplex tingest som »signalerar« och »styr« på alla möjliga sätt. Då kan man börja ställa frågor som:

VAD visar texten om sitt förhållningssätt till ämnet, bland annat genom det som inte sägs?

VAD visar texten om kunskapens natur (på ifrågavarande område)?

VILKEN position eller roll tilldelas läsaren av texten?

VILKA uppgifter och frågor öppnas för läsarens kunskaper (och vilka stängs eller förblir stängda)?

Den viktigaste och övergripande frågan är kanske: Vad bär läsaren med sig efter texten? Återigen är det ofta fråga om sådan som visas (indirekt) snarare än utsägs. En delaspekt skulle lite trubbigt kunna formuleras: Vad får man för uppfattning om kunskapens tillämpning? Bättre är kanske frågan: Hur får texter och kunskap liv?

Jag skall nöja mig med detta. Det viktigaste tror jag är att öppna ögonen för texter som dialogpartner och som »ting« med en komplicerad funktion och många sätt att »signalera«. Texter är aldrig givna. Texters bruk är viktigare än »texten själv«. Dessutom vill jag understryka det sätt på vilka texter gestaltar ämne, problemområde och tillämpning. Med dessa förutsättningen kan filosofens speciella intressen att lyfta fram kunskaps-syn, etik och annat ges liv. Många spännande analysuppgifter väntar.

Ingen företrädare för ett enskilt ämne har dock monopol på dessa frågor. De kan och bör belysas från många håll, också från filosofiskt.

I egen sak

Jag har i ganska många år färdats som kritiker av kunskapsuppfattningar och läroböcker, ibland i mer destruktiv anda, ibland i mer konstruktiv. Min ton blir ofta polemisk. Här vill jag inte tala mer i egen sak än jag redan gjort, utom genom att tala om att jag förtecknat några relevanta egna skrifter i litteraturlistan.

Referenser

- ANDERBERG, T. 1981: *Några aspekter på behandlingen av demokratifrågor i läromedel*. Läromedelsnämnden, Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- ANDOLF, G. 1972: *Historien på gymnasiet. Undervisning och läroböcker 1820–1965*. *Studia historica Upsaliensia* 44. Scandinavian University Books/Esselte Studium.
- BANKESTRÖM, K. m.fl. 1985: *Livsfrågor och läromedel – En undersökning av förhållandet mellan Lgy 70 och basläromedel i religionskunskap samt ett försök till konstruktiv kritik*. Teologiska institutionen, Uppsala universitet (Rapport från tematerminen). Uppsala.
- DAHLBÄCK, C.J. 1864: Om logikens studium vid elementarläroverken jemte granskning af några hit hörande läroböcker. *Årsberättelser om elementarläroverken i Umeå, Piteå, Haparanda och Skellefteå* 1863–1864. Tryckt hos E.G. Lindroth. Umeå.
- GADAMER, H-G. 1966/1986: Die Universalität des hermeneutischen Problems. I: *Gesammelte Werke*, Band 2, s. 219–231. J.C.Mohr. Tübingen.
- HALLDÉN, S. 1980: *Nyfikenhetens redskap. En bok om kritiskt tänkande inom vetenskapen och utanför*. Studentlitteratur. Lund.
- HANSSON, K. & TÅNG, I. 1992: *Läroboksgranskning*. En bibliografi sammanställd av Krister Hansson och Ingela Tång. Statens Psykologisk-Pedagogiska Bibliotek (Rapport 1992:3). Stockholm.
- JÖNSSON, R. & SELANDER, S-Å. (red.). 1992: *Reflektionens didaktik. Rapporter och skisser på ett provocerande tema*. Lunds universitet: Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:180.
- MOLANDER, B. 1987: *Räkna rätt och tänka fritt. Rapport från projektet Utbildning för tillämpning av statistik: Kunskap och kunskapssyn*. Filosofiska institutionen, Uppsala universitet.
- MOLANDER, B. 1992: »– Och därigenom lär jag honom inte mindre än vad jag själv vet. Reflektioner över lärande som handling och överskridande«, *Forskning om utbildning*, nr 4, s. 16–24.
- MOLANDER, B. 1994: Kunskapens frågor. Kunskapsteori och kunskapsanvändning. I: *Pedagogik och retorik*, red. Selander, Staffan. HLS Förlag. Stockholm.
- MOLANDER, B. 1996a: *Kunskap i handling*. 2:a uppl. Daidalos. Göteborg.
- MOLANDER, B. 1996b: *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen. Exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan*, Forskningens villkor skriftserie, Göteborgs universitet, Göteborg.
- MOLANDER, B. 1996c: I skapandet är svaren inte givna. *Pedagogiska magasinet* nr 4/1996, s. 16–19.

- MOLANDER, B. 2000: Universitets- och/eller medborgarutbildning? Några tankar om den vetenskapande och den – i vidaste mening – politiska människan. *Utbildning och demokrati* nr 1/2000, s. 27–34.
- NÆSS, A. 1970: *Empirisk semantik*. Översättning: Jan Berg. Läromedelsförlagen/Svenska Bokförlaget. Stockholm.
- PALM, G. 1968: *Indoktrineringen i Sverige*. Pan/Norstedts. Stockholm.
- ROLF, B. 1992: Teori och reflektiv praktik i analys av argumentativ text. I: *SpoV* 16. s. 2–16.
- SELANDER, S-Å. 1988: *Reflektionens didaktik: Om eftertanke, analys och helhetsyn*. Pedagogisk-psykologiska problem nr 495. Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan i Malmö.
- STRINDBERG, A. 1990: De lycksaliges Ö. *Svenska öden och äventyr II, August Strindbergs samlade verk* 14. Norstedts. Stockholm.
- TINGSTEN, H. 1969: *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Andra upplagan. P.A. Norstedt & Söners Förlag. Stockholm.
- WILLNER, J. 1986: *Kritisk granskning. Mönster för kritisk undersökning i historisk och kunskaps-teoretisk belysning*. Thales (Thales avhandlingsserie 1). Stockholm.

Läroboksspråket

– en flintskallig primadonna?

Björn Melander

Läroböckernas språk intresserar många, både inom och utom skolorna. Intresset är inte nytt. Läroboksspråket var uppe till debatt redan vid mitten av 1800-talet. Bland annat kan man i ett »underdånigt betänkande« från en offentlig skolbokskommission år 1866 läsa att kommissionens medlemmar önskade sig att framställningssättet i en tilltänkt läsebok skulle vara »enkelt, lättfattligt, kärnfullt och värdigt, ledigt och otvunget«.

Kraven från 1866 känns fortfarande aktuella. Även om vi idag kanske skulle uttrycka oss lite annorlunda än man gjorde då, sammanfattar de väl egenskaper som ses som centrala för språket i en lärobok.

Från skolans perspektiv gäller att språket ska vara enkelt och lättfattligt – skolbarnen måste ju kunna förstå sina läroböcker. Det ska också ha en rad positiva kvaliteter av mer stilistisk art – det ska ju kunna tjäna som föredöme för elevernas eget språk.

Har man omsorg om det allmänna språkbruket som utgångspunkt gäller att läroböckerna är en central modell för det offentliga skriftspråk eleverna ska tillägna sig under skoltiden. Det rör då sådant som stavning, ordböjning, ordval och meningsbyggnad, alltså den språkliga formen i trängre mening; det är ingen slump att den striktaste språkformen för den skrivna norskan (där ju variationen är större än i många andra språk) kallas »læreboknormalen«. Men det gäller också hur man beskriver, bevi-

sar, berättar m.m., alltså för hur man skapar texter för olika uppgifter. Inte minst för ett informerande och kunskapsinriktat språkbruk, och därmed i förlängningen för den resonerande, argumenterande och diskuterande språkanvändning som brukar kallas diskursiv, är läroböckerna en viktig förebild.

Ur fackspråklig synvinkel kan läroböckerna antas vara ett av de viktigaste mönstren för hur man språkligt hanterar olika kunskapsområden, och därmed för svenskans utveckling som språk inom olika specialiserade fält. Läroböckerna tillhör de mest spridda och lästa sakprosatexterna över huvud taget, och de läses framför allt under just den period i livet då man ska erövra ett mer vuxet språk.

Det är därför inte förvånande att språket i våra läroböcker uppmärksammas av forskningen. I den här artikeln ska jag ge en översikt över hur man från svensk språkforsknings sida studerat läroboksspråket från 1960-talet fram till i dag. Någon fullständighet i redovisningen av olika undersökningar har jag inte eftersträvat. I stället har jag försökt välja ut typiska prov på olika infallsvinklar.

Jag har disponerat framställning utifrån tre frågor: 1) Hur ser språket ut? 2) Är det ett bra språk? och 3) Hur ser språket ut i historiskt perspektiv? Denna uppläggning har känts enkel och okomplicerad. Det är naturligt att skilja på undersökningar som framför allt försöker beskriva och sådana som främst vill värdera funktionellt, och studier med historisk infallsvinkel representerar en tydlig tredje grupp. Dessutom fungerar uppdelningen tämligen väl kronologiskt: de första skolboksundersökningarna från 1960-talet var huvudsakligen beskrivande, därefter kom det funktionella perspektivet mer i fokus och under de senaste åren har ett antal historiska studier tillkommit. Att det finns överlappningar mellan grupperna säger sig dock självt; exempelvis ger en beskrivning av en text inte sällan anledning till synpunkter på om den är bra eller dålig, och den kan naturligtvis också förse med en historisk dimension.

Hur ser språket ut?

För beskrivningen av språket i läroböcker är det framför allt två typer av metoder som använts. För det första har man genomfört stilbeskrivningar där man analyserat texterna noggrant från språklig utgångspunkt (t.ex. beträffande vilka ordklasser de använda orden hör till, hur meningsbyggnaden ser ut eller om ordförrådet uppvisar många vanliga eller ovanliga ord), varefter man kunnat räkna fram olika värden som, speciellt vid jämförelser med andra material, ger en karakteristik av genren. För det andra har man studerat läroböckerna från textuell utgångspunkt: Hur kopplas de skilda meningarna och styckena samman? Hur är innehållet disponerat och presenterat? Finns det en »röd tråd« i framställningen?

Jag inleder med att redogöra för några undersökningar av de första slaget, varefter jag går in på den andra typen, textlingvistiska studier.

Kvantitativ stilistik

Ett typiskt exempel på hur man beskrivit språket i läroböcker utgörs av Margareta Westmans *Bruksprosa*. I denna studeras texter från fyra bruksprosa-genrer: informativa broschyrer, tidningsartiklar, debattartiklar och läroböcker, samtliga från sent 60-tal och tidigt 70-tal. Läroboksmaterialet utgörs av cirka 20 texter från gymnasieböcker i biologi, samhällskunskap, historia, religionskunskap, psykologi och socialkunskap. Texterna undersöks bl.a. med avseende på ordklassfördelningar, ordförråd och meningsbyggnad. Sammanbindningen av stycken och meningar med hjälp av olika ord och konstruktioner uppmärksammas också. Även andra, mindre strikt grammatiska företeelser studeras, t.ex. bruket av »extratextuellt« material i form av bildtexter, fotnoter etc. och grafiska förhållanden som rubriker och styckeindelning.

Vad är det nu som är typiskt med *Bruksprosa*? För det första är det själva undersökningsobjektet, samtida bruksprosa. Ett ökat intresse för denna typ av texter hade börjat växa fram under 60-talet. Tidigare hade man inte ägnat detta slag av mer oglamoröst vardagsspråk mycket uppmärksamhet. För det andra är det metoden: att göra kvantitativa beräkningar av framför allt grammatiska företeelser. Denna typ av kvantitativt inriktad stilistik hade också börjat komma allt mer i ropet under slutet av 60-talet. Ett av flera skäl till detta var att en kvantitativ metod, där frekvensen för entydigt definierade enheter som satsdelar, ordklasser och ordformer stod i centrum, tedde sig som välgörande objektiv och »vetenskaplig« i jämförelse med de angreppssätt som tidigare ofta använts. En kvantitativ metod gav vidare möjligheter till jämförelser med andra material och man kunde därför få en god uppfattning om hur språket skilde sig åt mellan olika brukssituationer och hur olika faktorer påverkade språkanvändningen.

Som framgått är läroböcker ett av fyra textslag som undersöks i *Bruksprosa*. Läroböckerna har inkluderats på grund av deras »centrala roll både som huvudtyp av bruksprosa och som mönsterbildare i skolan« (Westman. 1974, s. 13). Bruksprosa-undersökningen var i sin tur en del av ett större projekt, Skrivsyntax. Detta var inriktat mot grundläggande forskning kring frågor som rörde skrivträningen i skolan. En viktig del utgjordes av en undersökning av gymnasisters skrivande, presenterad bl.a. i den vitt spridda boken *Gymnasistsvenska*, av Tor G. Hultman och Margareta Westman. I denna studerades om gymnasisterna hade nått målet att behärska »den slitstarka bruksprosan«, som det uttrycktes i läroplanen. Resultaten från undersökningen av de fyra bruksprosa-genrerna fungerade därvid som jämförelseobjekt: i hur stor utsträckning liknade

gymnasisternas språk det språk som de vuxna skribenterna till bruksprosatexterna använde sig av?

Inom Skrivsyntax-projektet fungerade alltså läroböckerna uttalat som förebild; en del av normen för det språk eleverna skulle erövra med hjälp av skolans skrivundervisning. Men läroböcker kan naturligtvis även undersökas som ett intressant textslag i sig själv, och under 60- och 70-talet utfördes också studier av denna typ. Ett bra exempel utgörs av Sylvia Danielsons *Läroboksspråk* som redovisar en undersökning av läroböcker beträffande kvantitativa aspekter på ordförråd och syntax.

Vilken bild av läroboksspråket gav då denna typ av undersökningar? Svaret var i allt väsentligt samstämmigt: de studerade läroböckerna hade ett tämligen koncentrerat och faktamättat språk. I fråga om ordklassfördelningar präglades de av en opersonlig och s.k. nominal stil, dvs. det fanns många substantiv och adjektiv men däremot få verb och adverb. Detta är ett stildrag läroböckerna har gemensamt med många andra innehållstunga genrer. Nominal stil förekommer exempelvis ofta i vetenskaplig prosa. Även studierna av ordförrådet pekar i samma riktning. Här fanns en tendens till många ovanliga ord, vilket visar på en precis och innehållstung ordsfatt. Syntaktiskt fanns färre utmärkande drag. Vad man kan notera är att bisatser förekom något sparsamt. Speciellt var det relativa bisatser som undveks; substantiven modifierades i stället ofta med adjektiv. Det är snarare orden än syntaxen som får bära upp informationen.

Jag ska avsluta detta parti om kvantitativ textanalys med grammatiska förtecken med ett litet textutdrag som illustrerar vad denna typ av undersökningar kan fånga. I *Bruksprosa* används ett exempel ur en biologilärobok för gymnasiet för att visa texten bakom siffrorna. Följande är ett avsnitt från detta exempel.

Kommunikationen mellan de olika individerna inom en art resulterar ofta i gruppbildningar av olika storlek och styrka. Beteckningar som hjord, flock, stim och koloni är uttryck för sådana temporära eller mer permanenta samhällsbildningar hos olika djur. Hos insekterna möter vi exempel på en högt organiserad samhällsbildning med stark differentiering mellan individerna (del 1, s. 87). I etologisk mening räknar man emellertid också fortplantningsbeteende, vård av avkomma m.m. till socialt beteende, även när det gäller arter som i övrigt lever solitärt, dvs. inte bildar samhällen. En av förutsättningarna för ett socialt beteende är att individerna kan känna igen varandra och att en kommunikation kan åstadkommas mellan dem.

(Westman 1974, s. 223)

Man kan här tydligt se att substantiven är många medan verben är få. I de tre första meningarna finns exempelvis 21 substantiv men endast tre verb. Likaså lägger man lätt märke till de innehållsmättade, relativt ovanliga och ofta ganska långa orden, t.ex. *samhällsbildningar*, *permanenta*, *etologisk*, *fortplantningsbeteende*. Vad gäller meningsbyggnaden dominerar huvudsatserna; bara två av de sammanlagt fem meningarna innehåller bisatser. Att meningarna trots detta inte är särskilt korta beror främst på

att det finns gott om långa substantivfraser där framför allt prepositioner kopplar samman olika begrepp: *Kommunikationen mellan de olika individerna inom en art, uttryck för sådana temporära eller mer permanenta samhällsbildningar hos olika djur, exempel på en högt organiserad samhällsbildning med stark differentiering mellan individerna.*

Läroboken som text

Kvantitativa stilistiska undersökningar kan ge en noggrann beskrivning av ordförråd, meningsbyggnad m.m. i en text. Däremot har de vanligen inte givit särskilt mycket information om texten som text: hur den är disponerad, hur dess olika delar knyts samman etc. Under 70-talet började man emellertid att intressera sig allt mer för sådana frågor, och den del av språkvetenskapen som brukar benämnas textlingvistik växte fram.

Grundfrågan inom textlingvistik kan sägas vara hur man ska förstå och beskriva att en text är en sammanhållen helhet. Det är ju nämligen uppenbart att en normal text inte består av en samling lösryckta meningar, utan att dessa hänger samman på skilda vis. Det är också tydligt att det finns en ordning mellan en texts delar; om man kastar om ordningsföljden mellan t.ex. styckena i ett avsnitt eller meningarna inom ett stycke blir framställningen vanligen avvikande på skilda sätt, kanske t.o.m. helt obegriplig. Vidare gäller att det normalt finns ett överordnat tema eller ämne för hela texten, som bildar en sammanhållande ram för framställningen och skapar en röd tråd vid tolkningen av dess delar.

Innan jag går in på vad man funnit i några textlingvistiska undersökningar ska jag kort beröra en del grundläggande begrepp inom området.

En sida av texters sammanhang är att det finns länkar mellan de olika meningarna och satserna, s.k. textbindning. Här har man framför allt uppmärksammat tre aspekter: en betydelsemässig, en logisk och en dynamisk.

Den betydelsemässiga benämns vanligen referentbindning och uppnås genom att orden i texten är semantiskt knutna till varandra; de refererar till begrepp som på skilda sätt hänger samman. I det ovan redovisade exemplet ur en biologibok för gymnasiet kan man t.ex. se att orden *socialt beteende* återfinns både i den sista och i den näst sista meningen. Orden *gruppbildningar* och *samhällsbildningar* i de bägge första meningarna syftar också på samma begrepp, även om uttrycket varierar något. Mellan *djur* i mening två och *insekter* i mening tre finns också en klar koppling, det ena begreppet är överordnat det andra.

Den logiska bindningen kallas (sats)konnektion och utgörs av ord och uttryck som signalerar sambanden mellan olika företeelser. Detta görs vanligen med hjälp av konjunktioner, konjunktionella adverb och liknande, som t.ex. *men*, *därför*, *ändå*. I utdraget ur biologiboken är *emellertid* i mening fyra ett exempel på en sådan signal: det framhåller skillnaden

mellan ensamlevande och grupplevande djur. En liknade funktion har *även* i samma mening, som signalerar hur innehållet i den efterföljande bisatsen är kopplat till huvudsatsen.

Den dynamiska kopplingen betecknas ofta som tematik, och utgår från att varje mening kan tänkas innehålla dels något som redan är känt och som därför utgör utgångspunkten (temat) för meningen, dels något som är ny information och som alltså tillkommer (temat). Temat i den första meningen i biologiboken kan sägas vara »kommunikationen mellan de olika individerna« och det nya vi får veta är att denna ofta resulterar i »gruppbildningar av olika storlek och styrka«. I mening två är gruppbildningarna temat, och den tillkommande informationen att hjord, flock etc. är uttryck för sådana bildningar.

En annan infallsvinkel till hur texter hänger samman utgår från hur vi som läsare hanterar informationen i dem. När vi läst en text, eller ett avsnitt ur en text, kan vi vanligen sammanfatta innehållet. Utdraget ur biologiläroboken skulle t.ex. kunna sammanfattas med att det handlar om kommunikation och socialt beteende hos djur. Allmänt kan vi vid läsning av en text tänkas organisera dess innehåll i en s.k. makrostruktur: innehållet i enskilda meningar och satser omformas till propositioner som i sin tur kan kopplas samman till propositioner på högre nivå, t.ex. huvudtanken i ett stycke eller ämnet för ett avsnitt.

För att en sådan makrostruktur ska kunna skapas måste vi på skilda sätt bearbeta informationen. Vissa saker utesluts, andra läggs till osv. För att kunna göra detta utnyttjar vi en rad markörer av olika slag. Styckeindelning, rubriker, sammanfattande och vägledande textavsnitt m.m. är faktorer som styr vad vi kommer att uppfatta som centralt och viktigt, liksom textstoffets disposition i form av ordningsföljd och annat. Våra kunskaper både om världen i allmänhet och om hur texter normalt är uppbyggda spelar också stor roll. Från denna utgångspunkt blir alltså textläsning och textförståelse grundfaktorer inom textlingvistik.

Går vi nu över till att ge några exempel på textlingvistiska studier av läroböcker kan en uppsats av Lars Melin, *Textbindning i läroböcker*, tjäna som prov på en textbindningsundersökning. Melin har undersökt bl.a. referentbinding, konnektion och tematik i läroböcker. I en artikel med den belysande rubriken »Grafisk pyttipanna« har Melin också studerat sådant som text och grafisk form i olika avsnitt av läroböcker. Ett bra exempel på en undersökning av makrostruktur är Ulla Ekvalls *Läroboken – begriplig och intressant?* I denna analyserar hon grafisk

I väntan på ett föredrag



uppdelning, vägledande diskursmarkörer av olika slag, innehållslig logik och ordningsföljd i en begriplighetsundersökning av mellanstadietexter i orienteringsämnen.

Hur ser nu läroböckerna ut betraktade genom textlingvistikens glasögon? I likhet med vad som gäller för hur läroböcker ter sig från kvantitativt stilistisk utgångspunkt är svaret ganska samstämmigt: de framstår som tämligen upphackade. Läroböcker har ett rykte för dålig textbinding. Melin menar att detta rykte visserligen är något oförtjänt – svenska läroböcker har enligt hans undersökningar en acceptabel textbinding – men han anser ändå att det finns utrymme för ordentliga förbättringar. Genom bättre textbinding skulle t.ex. sambandet mellan de olika fakta som presenteras kunna framgå tydligare. Mer påtagligt anser Melin det vara att läroböckerna är splittrade innehållsligt och grafiskt. Även för hur informationen kan tänkas förstås vid läsning gäller att det kan vara svårt att relatera olika delar till varandra, makrostrukturellt finns det alltså svagheter. Ulla Ekvall skriver bl.a. följande:

Sammanfattningsvis pekar alltså de givna exemplen på att både små och stora segment kan vara svåra att inordna i en hierarkisk struktur. De bildar ofta ganska självständiga enheter med lös anknytning till det övergripande ämnet. Större vikt tycks ha lagts vid att presentera enskilda fakta än vid att sätta dessa i ett sammanhang. Urvalet av fakta framstår därför som slumpmässigt eller oförklarligt.

(Ekvall 1995, s. 53)

Låt oss avsluta även detta parti med textexempel, för att något illustrera vilka textegenskaper man studerat. Denna gång blir det två prov. Det första är hämtat från Lars Melins artikel *Textbinding i läroböcker* och illustrerar den stundtals något svaga kopplingen mellan olika meningar. I en högstadielärobok står följande att läsa:

Sjukförsäkringen

Samtliga de här sjukvårdsförmånerna ingår i den allmänna sjukvårdsförsäkringen. Det är riksdagen som beslutar om de regler och ersättningsbelopp som ska gälla. Förmånerna bekostas till 85 procent med arbetsgivaravgifter, till 15 procent med skattepengar.

Det är landstingen (se s 457) som har ansvaret för att hälso- och sjukvården organiseras och fungerar väl.

(Melin 1992, s. 42)

Som Melin påpekar går det att utan större problem kasta om ordningen på dessa meningar. Vanligen kan vi inte göra så utan att texten blir underlig, och det är alltså något konstigt med texten. Det avvikande ligger i att i stort sett alla begrepp presenteras i bestämd form och utan att deras koppling till varandra klargörs. »Det är alltså en text där allt förutsätts känt och där man hemlighåller hur enheterna hänger ihop« (Melin 1992, s. 42). Satskonnektionen är således svag, och även tematiken är mindre tydlig.

Det andra exemplet har jag hämtat från Ulla Ekvalls artikel *Läroboken*

–*begriplig och intressant?*, och det är tänkt att illustrera makrostrukturella förhållanden. Ekvall anför följande meningar ur en bok för årskurs 4:

Ett annat ogräs i gräsmattan är grobladet. Det användes förr som plåster. Det brukar också finnas gott om klöverblad och har du tur hittar du kanske de två små blommorna ögontröst och teveronika.

(Ekvall 1995, s. 54)

Ekvall framhåller att det är svårt att sammanfatta huvudtanken i detta stycke; den skyms av »alltför många ovidkommande upplysningar«. Exempelvis är upplysningen att groblad använts som plåster perifer, men framhålls ändå tydligt genom att den fått en egen mening. Likaså är sista meningen lite förvirrande eftersom »tur« förmodligen för tankarna till fyrklöver och inte till de betydligt mindre kända ögontröst och teveronika. Läsprocessen kan därför tänkas få vissa komplikationer; läsaren kan t.ex. antas behöva överväga om de båda aktuella örterna också anses vara lyckobringande, eller på annat sätt försöka förstå varför det är turligt att få se dem.

Ett bra språk?

De textlingvistiska undersökningarna ger anledning till kritiska reflektioner över läroböckerna: de framstår som plottriga med lösryckta fakta i en oklar blandning. De bör därför vara svåra att förstå, och inte heller den bästa förebilden för elevernas eget skrivande. I detta avsnitt ska jag behandla arbeten som mer renodlat tagit fasta på sådana funktionella aspekter. Jag inleder med att ta upp om läroböckerna kan anses förståeliga, och går därefter in på frågor relaterade till språk- och kunskapsutveckling. Att eleverna måste kunna förstå sina läroböcker torde alla vara överens om. Men hur ska man kunna avgöra om så är fallet?

En läsbar och begriplig text?

Det finns två principiellt olika sätt att närma sig frågan om en text är förståelig eller inte. Det första är att begripligheten hos en text är något som finns hos själva texten, en text är i sig mer eller mindre lättillgänglig. Svårighetsgraden hos texten blir då något som kan mätas generellt: man kan ställa upp en allmän måttstock som graderar texter i fråga om deras lätt- eller svårtillgänglighet, bara man hittar de egenskaper som gör texten svår. Man kan t.ex. anta att en komplicerad meningsbyggnad och många ovanliga ord gör en text svår att läsa. Därefter kan man bedöma en viss texts läsbarhet genom att undersöka hur den ser ut i dessa avseenden. Helst bör man då göra detta på ett sätt som skapar förutsättningar för att jämföra

den aktuella texten med andra texter, t.ex. med hjälp av något slags skala, så att man kan placera in texten i fråga i ett större sammanhang.

Det andra synsättet är att det inte går att göra sådana generella bedömningar. Med hjälp av allmänna egenskaper som t.ex. meningsbyggnaden kan man på sin höjd få en mycket ytlig bild av om en text är lätt eller svår. Vad man eventuellt kommer åt har i grunden ingenting att skaffa med om läsaren har begripit texten. För att få veta något om detta måste man lämna textytan och studera textens utformning på djupare innehållsliga plan. Genom att sätta vad man då finner i relation till det läsmål en viss läsare har i en given lässituation och hur han eller hon kan tänkas gå till väga vid läsningen kan man få en uppfattning om hur väl anpassad till olika mottagargrupper och lässituationer texten är. Begriplighet är alltså något som uppstår då en viss läsare möter texten i en viss lässituation.

Nedan går jag först igenom undersökningar som främst bygger på det först skisserade synsättet, varefter jag tar upp undersökningar som försöker komma åt begriplighet från lite djupare och mer innehållsbaserade utgångspunkter. Det första kan kallas läsbarhet, det andra begriplighet.

Låt oss alltså börja med läsbarheten. Mycket av forskningen kring texters läsbarhet har syftat till att få fram mått som gör det möjligt att snabbt kunna bilda sig en uppfattning om en texts svårighetsgrad, s.k. läsbarhetsformler. Den för svensk del mest kända och spridda läsbarhetsformeln är utan tvekan C. H. Björnssons LIX, utförligast presenterad i boken *Läsbarhet*. Värdet för detta läsbarhetsindex får man fram genom att räkna ut den procentuella andelen ord med mer än sex bokstäver och den genomsnittliga meningslängden mätt i antalet ord per mening och lägga ihop dessa båda uppgifter. Siffror för en rad olika typer av texter, inklusive läroböcker av skilda slag och för olika nivåer, har tagits fram och kan användas som jämförelsetal. Björnsson fann exempelvis att medelvärdet för LIX för årskurs 2 är ca 22, för årskurs 5 runt 31 och för årskurs 8 omkring 37, vilket kan jämföras med 27 för barn- och ungdomsböcker, 33 för skönlitteratur för vuxna, 47 för saklitteratur och 56 för facklitteratur.

LIX har tämligen ofta kommit till användning i undersökningar av lärobokstexter. Som ett typiskt exempel kan man ge artikeln *Är böckerna i religionskunskap svårlästa?* av Rolf Grave, där man alltså använder LIX för att bestämma svårighetsgraden hos de aktuella läroböckerna. Ett annat exempel är Ewa Stina Erlandssons artikel *Läsebokssvenska* där bl.a. LIX används i en undersökning av om »det förekommer en kontinuerlig stegring av svårighetsgraden« i en läsebok för lågstadiet.

Ska man försöka sammanfatta vad som framkommit av undersökningar av läsbarheten hos lärobokstexter kan det sägas att resultaten inte varit särskilt påfallande. I en studie blir värdet lågstadieböcker 25, och för mellanstadie- och högstadieböcker 33 respektive 40, i en annan redovisas siffror runt 35 för årskurs 7, 45 för årskurs 9 och 50 för gymnasiet och i en tredje 41 högstadiet och 47 för gymnasiet. Bilden blir alltså att språket i läroböckerna framstår som relativt avancerat, men inte påfallande komplicerat.

Någon riktigt tydlig uppfattning om huruvida det är ett bra eller dåligt språk är svår att få. Vill man få ett mer utförligt svar på frågan om huruvida våra läroböcker är begripliga eller ej måste man därför – vilket också påpekas i flera av de relaterade undersökningarna – studera djupare textuella egenskaper.

Vad har man då funnit när man försökt göra detta? En bra startpunkt kan här vara Ebba Lindbergs *Språket i läromedel*. Lindberg sätter vad hon kallar begreppslighet i centrum. Begreppslighet kan enkelt sägas vara möjligheten att koppla ett mer eller mindre konkret innehåll, begrepp, till det språk vi möter. Lindberg menar att vi normalt använder språket på just detta sätt: vi konkretiserar, anknyter till kända förhållanden, använder »vanliga« ord etc. I läroböcker bryter man dock i många fall mot dessa regler. En orsak till detta kan vara att man sitter fast i förutfattade meningar om vad som är ett »korrekt« skolspråk och därför använder uttryck som *vid kraftig blödning är snabb sjukhustransport av nöden* i stället för det mer naturliga *om någon blöder kraftigt, måste han snabbt iväg till sjukhus*. Viktigare är dock att man inte på lämpligt sätt förmått sätta sig in i skolbarnens föreställningsvärld och därför inte anpassat språket vad gäller ordförråd, generaliseringsnivå etc. till elevernas begreppsvärldar. Därigenom uppstår en stor risk för att skolböckerna kommer att erbjuda enbart en »ordvärld« där inget konkret innehåll kan knytas till språket. Med hjälp av ordvärlden kan eleven visserligen i många fall klara sig fint i skolan: det går utmärkt att svara på lärarens frågor med de ordramsor som stod i läroboken! Men man förstår knappast i djupare mening.

Lindberg beledsagar sin framställning med belysande exempel hämtade från olika läroböcker men låter på det hela taget själva resonemanget kring begreppsligheten bilda grunden. Det finns emellertid också undersökningar som mer konkret och metodiskt beskriver en viss text eller grupp av texter från begriplighetsanknutna utgångspunkter.

I den tidigare berörda artikeln av Lars Melin, *Textbindning i läroböcker*, är utgångspunkten en specifik teori som testas empiriskt. Antagandet är att en god textbindning är bra för läsbarheten eftersom det är rimligt att en text blir mer lättläst ju fler och ju starkare bindningar den har. För att pröva denna hypotes skriver Melin om texter från historieläroböcker för mellan- och högstadiet så att de får tydligare textbindning. Därefter kontrolleras om de blivit lättare att förstå. Så visar sig vara fallet: läshastigheten ökar och hågkomsten blir större ju starkare textbindningen är.

Ett exempel på hur begriplighet kan studeras från makrostrukturella utgångspunkter utgörs av artikeln *Läsmål och läsförståelse* av Ulla Ekvall. I denna redovisas en undersökning av en text för mellanstadiet. Analysen gäller hur väl texten blir förstådd om läsmålet varieras (två klasser fick i uppgift att läsa texten och därefter besvara frågor; den ena klassen fick dock veta att den skulle försöka komma ihåg texten och besvara frågorna utan denna medan den andra klassen fick svara på frågorna med hjälp av texten). Den studerade texten visade sig ha flera svagheter. Dess huvud-

tanke framgår inte tillräckligt klart och barnen har heller inte kunnat uppfatta denna: endast en elev kan sägas ha svarat helt »rätt« på frågan vad texten i sin helhet handlar om och så mycket som 40 % av eleverna misslyckas helt att ange det övergripande temat. Inte heller de olika delaspekterna av huvudtanken förefaller ha uppfattats bra; däremot verkar eleverna »funnit det lättare att minnas och förstå enskilda fakta än större sammanhang« (Ekvall 1991, s. 173).

Olika metoder kan naturligtvis också med fördel kombineras. Så görs exempelvis i Cecilia Almlövs rapport *Begriplighetshinder i en gymnasielärobok* i svenska. Almlöv genomförde elevintervjuer som visade att eleverna tyckte att boken var svårförståelig. Av svaren framgick också att en av orsakerna till problemen troligen var texternas bristande inre struktur. Med utgångspunkt i detta redovisar Almlöv en textanalys som tar upp både textbindning (referentbindning, satskonnektion och tematik) och aspekter som disposition och »hypertematisk« struktur, dvs. textens uppbyggnad med avseende på de delaspekter som textens övergripande tema kan uppdelas i. De problem som finns med begripligheten förefaller ha sin grund i brister på flera plan. Den tematiska analysen visar att »texten innehöll alltför många delmoment, för att dessa på ett naturligt och logiskt sätt skulle bindas samman till en enhet« (Almlöv 1991, s. 27). I fråga om referentbindningarna fanns problem i form av bristande variation och för låg styrka hos bindningarna. Alltför svaga bindningar tycks också vara ett bekymmer beträffande satskonnektionen.

De första TV-sändningarna väckte stor uppmärksamhet vid Hantverksmässan i mitten på 50-talet



Sammanfattningsvis kan det sägas att undersökningarna av begripligheten hos läroböcker visar att det inte verkar som om lärobokstexterna i tillräcklig grad ger möjlighet till läsning som leder till förståelse i djupare mening. I stället förefaller de leda till ett ytligt läsande och en förståelse där enskilda och lösryckta fakta memoreras utan att samband och helheter uppmärksammas. Bristerna verkar kunna kopplas till flera egenskaper. En orsak kan vara dålig anpassning till elevernas begreppsvärldar vilket leder till låg begreppslighet och, med Lindbergs term, »ordvärldar«. En annan orsak visar sig vara alltför svag textbindning som ger problem med läsbarheten. Det tycks också finnas tendenser till att texterna fylls med alltför många delmoment vilka inte så lätt låter sig kopplas samman till en naturlig helhet. Sist, men kanske tydligast, förefaller det vara ett problem att texternas huvudtanke inte framträder tillräckligt tydligt.

Även detta parti ska jag avsluta med ett exempel. Denna gång är det hämtat från *Begriplighetshinder i en gymnasielärobok i svenska*. I en passage i läroboken kommenteras en uppsats av en 16-årig elev på temat »Mitt sommarlov«. Följande förslag till förbättringar ges:

För att detta [en mer detaljerad och åskådlig beskrivning] ska bli möjligt inom ramen för en uppsats, måste vi göra ett urval bland händelser och skildra dem mera utförligt, medan andra bara antyds eller helt enkelt hoppas över. Denna teknik skulle kunna kallas varierad utförlighet. Efter att ha valt bland det som hänt under sommaren skulle uppläggningsen ha kunnat se ut på följande sätt: Sjukhusvistelsen – Stockholmsbesöket – Vistelsen i Uppsala – Härjedalen – Sista sommarveckorna.

Kring dessa fem »nedslagspunkter« grupperas några utförligare berättelser. För att framställningen ska bli åskådlig kan vi också lägga in beskrivningar, t.ex. av miljöer i Stockholm eller av någon av de personer som omnämns. Beskrivningarna skapar en närvarokänsla och gör det lättare för läsaren att engagera sig i berättelsen. Ett sätt att ytterligare förstärka närvarokänslan är att återge vad någon säger eller tänker i en viss situation, antingen genom direkt eller indirekt anföring. (Om anföring se s 162!)

Reflexioner kan vidga perspektivet på det som skildras. Uppsatsförfattaren kunde t.ex. ha redovisat sina tankar om hur det känns att ligga på sjukhus under sommaren eller varför han tycker det är så roligt att besöka Stockholm. I berättande uppsatser bör reflexionerna inte vara för omfattande, för då hamnar händelseframställningen i skymundan. I andra typer av uppsatser, som behandlas längre fram, ska vi se hur författarens åsikter dominerar.

Almlövs analys går bl.a. ut på att texten innehåller många delmoment vars relationer är komplexa. Hon menar att detta i värsta fall kan leda till »att läsaren inte hinner reflektera över de viktiga påpekanden författaren gör«, och att det kan »utgöra ett hinder i läsningen av en så utrymmesbegränsad text« (Almlöv 1991, s. 9). Häri ligger det representativa med exemplet: just ett alltför snabbt informationsflöde tycks vara ett grundläggande problem i många lärobokstexter.

En språkutvecklande text?

De båda företeelserna kunskap och språk kan inte separeras. Vi lär oss genom språket, men språkkunnande måste i en lite djupare innebörd också ses som förmågan att använda språket som ett verktyg för tänkande och förståelse. Den viktigaste faktorn i barns språktillägnande är att de ges möjlighet att använda språket i meningsfull kommunikation med andra. Utan något för barnet viktigt, engagerande och stimulerande i språkanvändningen sker ingen god språkutveckling. Att utveckla sin språkförmåga innebär att man lär sig att lösa alltmer varierade och krävande uppgifter. Tor G. Hultman har uttryckt detta så här:

God språkförmåga har den som kan använda sitt språk på många olika sätt med god framgång. [...] Målet för undervisningen i skrivning måste vara att varje elev som lämnar skolan inte bara kan stava och sätta punkt utan också kan använda sitt skriftspråk på flera olika sätt: till att berätta, men också till att resonera och tänka med pennan i hand.

(Hultman 1989, s. 118)

Nyckelfrågan beträffande skolan och språkutvecklingen är därför vilka språkliga aktiviteter som eleverna får utföra i sitt skolarbete. Det finns emellertid mycket som visar att traditionella klassrumsaktiviteter inte ger de bästa möjligheterna till språkutveckling, eftersom de knappast skapar förutsättningar för att eleverna ska bli delaktiga i ett meningsfullt och engagerande språkanvändande.

Detta gäller utan tvekan språkämnena. Man har t.ex. i fråga om de texter som används vid läsinlärning pekat på hur onaturliga och därmed ointressanta texter barnen får arbeta med. Vid den litteraturläsning som man i lite högre årskurser sysslar med tycks i många fall de uppgifter som eleverna ges inte alls ha något att göra med den eventuella läsoplevelsen, i stället är de ofta mekaniska och isolerande. Efter en genomgång av efterkrigstidens läroböcker i svenska drar Staffan Thorson slutsatsen att de uppgifter som föreläggs eleverna knappast leder »till textförståelse eller lust till skönlitteratur« (Thorson 1988, s. 142).

Beträffande skrivandet inom svenskämnet har också synpunkter med liknande innebörd framförts. Den under lång tid arketytiska skrivuppgiften, uppsatsen, har kritiserats för att inte ha någon tydlig mottagare och inget klart syfte (förutom att vara just en övningsuppgift). Då blir det svårt för eleven att fylla den med angeläget innehåll och svårt för läraren att komma med påpekanden om annat än ganska elementära företeelser som stavning, skiljeteckenbruk och grundläggande meningsbyggnadsregler. I dag förefaller man, bl.a. tack vare den processinriktade skrivutbildningens genomslag, vara på väg bort från »uppsats«-skrivande och försöker skapa mer realistiska skrivuppgifter som anknyter till etablerade genrer, har (åtminstone fiktiva) mottagare m.m. Frågan är dock om man trots detta uppnått en så stor förbättring av språkutvecklingsmöjligheterna.

Exempelvis framgår det av en nyligen genomförd undersökning av gymnasisters skrivande att »faktaredovisning« är en vanlig uppgift. Dessa formar sig ofta till tämligen osofistikerade faktauppräknings. I en presentation av undersökningen, *Skrivande i gymnasiet*, gör Catharina Nyström reflektionen att det är »beklagligt att faktaredovisningen som genre så dåligt utnyttjar de möjligheter som finns till resonemang, argumentation och en mer genomarbetad strukturering av texterna« (Nyström 2001, s. 17).

Även undervisningen i främmande språk har kritiserats från liknande utgångspunkter. Texter avsedda för inläring av främmande språk framstår inte sällan som tämligen förryckta om de bedöms utifrån våra normala språkliga normer. De är helt inriktade mot vissa formella fenomen i språket medan innehållet är underordnat. De övningar som eleverna får göra kan också ligga mycket långt från varje naturlig språkanvändning. Min rubriks flintskalliga primadonna har sin grund i detta: just läromedel i främmande språk lär ha inspirerat Eugène Ionesco till hans första absurdistiska verk, *Den flintskalliga primadonnan*.

Även i fråga om andra ämnen än de rena språkämnen kan man emellertid lägga språkanvändningsperspektiv på läroböckerna. Ger texterna eleverna stimulans och engagerar dem på ett sådant sätt så att läsningen blir till en meningsfull kommunikation kring ett »begreppsligt« innehåll? Kan texterna fungera som vettiga hjälpmedel när eleverna skall lära sig att använda skriftspråket till att – för att återigen citera Tor G. Hultman – »berätta, men också till att resonera och tänka med pennan i hand«?

Från pedagogiska och didaktiska utgångspunkter har man naturligtvis uppmärksammat skolböckernas roll i klassrumsverksamheten och deras för- och kanske framför allt nackdelar vad gäller elevernas kunskapssyn, kunskapsinhämtande, intellektuella utveckling osv. Mer konkreta språkligt inriktade textanalyser från ett språkhandlingsperspektiv förefaller dock vara sällsynta. Synpunkter som ligger i linje med en sådan infalls-



Kursverksamhet i alla former arrangerades, som här i konsten att duka ett middagsbord på ett tilltalande sätt

vinkel har framförts av Staffan Thorson i den redan berörda studien av tendenser inom språkfärdighetsträning och litteraturundervisning i ett antal grundskoleböcker i svenska från efterkrigstiden. I en artikel av Inger Haskå och Gertrud Pettersson, *Läromedlen och skrivpedagogiken*, behandlas ett antal moderna svenskläroböcker för årskurs 7 vad gäller bl.a. de uppgifter som föreslås och det skrivstöd som eleverna får. Icke-språkliga läroböcker förefaller ha uppmärksammats än mindre från språkvetenskapens sida: vad man kan nämna är möjligen en genomgång av Bo Sundblad och Birgitta Allard, *Läroböcker, inläring och intellektuell utveckling*, där OÄ-böcker berörs.

Sammanfattningsvis är det dock slående i hur pass liten utsträckning det har skett något mer systematiskt utforskande av lärobokstexternas språk och uppbyggnad från språkbruksinriktade synpunkter. Här finns mycket att göra. Det gäller då vilken typ av språkanvändning läroböckerna mer direkt stimulerar till genom arbetsuppgifter o.d. Men det gäller också hur lärobokstexterna kan tjäna som förebild för hur man utformar texter för olika syften och sammanhang. I Catharina Nyströms redan berörda undersökning av gymnasisters skrivande karakteriseras de »faktaredovisningar« som eleverna producerar på följande vis:

Avsikten med de här texterna är främst att redovisa faktakunskaper för läraren. Utformningen är av underordnad betydelse, och resultatet blir i regel en ren faktauppräknig. Fakta presenteras i en logisk ordning men sätts oftast inte i samband med någon övergripande strukturerande fråga.

(Nyström 2001, s. 16 – 17)

Detta för utan tvekan tankarna till hur åtminstone mindre lyckade lärobokstexter beskrivits: många fakta i ett snabbt tempo men utan tydligt samband och klar överordnad struktur. Detta är knappast en slump.

Läroboken från historiskt perspektiv

Läroböcker från skilda tider ser olika ut. Skillnaderna ligger på alla plan: de gäller språket i trängre mening som stavning, ordböjning och meningsbyggnad, men också sådant som textuppläggning, innehåll, perspektiv och grafisk utformning. Förändringarna, som naturligtvis är intimt förbundna med varandra, hänger samman både med att språket ständigt utvecklas och med att skolan sett olika ut under skilda perioder. Att det i det senare fallet finns en koppling till samhällsutvecklingen i stort är uppenbart. Men också språkutvecklingen är i grunden kopplad till samhällsutvecklingen, språkhistorien är en del av historien.

Nedan ska jag gå igenom några historiskt inriktade läroboksundersökningar. Redogörelsen är tämligen kortfattad och begränsar sig i allt väsentligt till utvecklingen under efterkrigstiden.

Läroboken och språkutvecklingen

Läroböckerna kan antas spela en stor roll i språkutvecklingen. På många sätt skulle frågan om språkriktighet kunna beskrivas som den äldre generationens försök att rida spärr mot den yngre generationens avvikelser från det språkbruk de förstnämnda gjort till sitt. Inom skolan bedöms ständigt elevernas språk; vissa saker anses vara »fel« och motarbetas medan andra är »rätt« och uppmuntras. De som har makten att bestämma vad som ska räknas som korrekt eller inte är naturligtvis den vuxna generationen. Skolböckerna är i det sammanhanget viktiga som modeller för vad som kan anses vara godtaget – de så att säga realiserar normen.

Det är därför intressant att kartlägga vad det är för språk och språkbruk som vid skilda tider givits den starka officiella sanktion det innebär att accepteras som läroboksspråk. Ett exempel på en sådan undersökning är Margareta Westmans *Meningar och satsfogningar i historieläroboksspråk från de senaste hundra åren*. Westman studerar läroböcker i historia från 1857 till 1966 med avseende på den kanske bäst belagda förändringen inom svensk sakprosa under de senaste hundra åren: en förenkling av meningsbyggnaden. Westman finner att en sådan utveckling kan spåras även i historieläroböcker. Den är dock något mindre tydlig än vad som är fallet inom många andra genrer. I grunden tycks språkförändringen bestå i att »historieläroböckerna under senare delen av 1800-talet [...] huvudsakligen var berättande-beskrivande« för att senare övergå »till att bli utredande-beskrivande« (Westman 1968, s. 84).

Historieläroböcker ligger till grund även för en jämförelse av läroböcker från 50-talet (realskola och gymnasium) och 80-talet (högstadium och gymnasium) som Carin Sandqvist utfört. Någon entydig utveckling mot enklare meningsbyggnad står inte att finna; i stället är det gymnasieboken från 50-talet som skiljer sig från de andra genom att ha långa och komplicerade meningar. En allmän trend förefaller däremot vara att språket blir mindre varierat, t.ex. vad gäller meningsbyggnaden.

Ytterligare ett exempel är en undersökning, *Svenskt läroboksspråk*, som Svenska språknämnden genomförde 1969. Man studerar bl.a. språkbruket på punkter där en förändring håller på att ske – exempelvis kortformer av verb som giva/ge; bruket av lös resp. fast sammansättning vid partikelverb (alltså t.ex. lösa upp mot upplösa); pronomenanvändning som dylik/sådan. Resultatet är att de undersökta läroböckerna inte tycks avvika nämnvärt från det allmänna språkbrukets utveckling.

Den generella slutsats man kan dra är att läroböckerna förefaller följa de allmänspråkliga förändringarna ganska väl; de ligger varken i bak- eller framkant av utvecklingen. Kanske är detta en avspeglning av en balansgång lärobokstexterna har att utföra: på samma gång som de måste vara acceptabla för vuxengenerationen ska de kunna läsas och förstås av eleverna i skolan och kan därför inte ligga alltför långt från dessas språk.

Men det kan förstås också vara så att det är just läroböckernas språk som skapar normen för allmänspråket – de går alltså inte i takt med tiden, utan bestämmer själva takten.

Läroboken och skolutvecklingen

Skolan förändras naturligtvis över tid. Detta har många grunder. Den kunskapsmassa skolan har att förhålla sig till är inte statisk utan ändras i takt med att vetenskapen gör olika framsteg. Pedagogiska modeller och principer växlar, och påverkar i skiftande grad verksamheten ute i klassrummet. Synen på kunskap, på vad skolans uppgift är och på vad eleverna ska lära sig varierar likaså. Skolans roll och ställning i samhället skiljer sig också åt mellan olika perioder.

Utvecklingen inom skolan avspeglas självfallet i läroböckerna. Sådana förändringar kan därför användas som en förklaring till skillnader man funnit mellan språket i läroböcker från olika tider. Exempelvis är det som framgått gymnasieläroboken från 50-talet som skiljer ut sig i den undersökning av historieläroböcker som Carin Sandqvist genomfört. Sandqvist menar att denna boks påtagligt mer komplexa språk kan kopplas till att gymnasieutbildning förut var förbehållen en mer exklusiv skara: »Det märks tydligt att den är skriven för en urvalsskola där man kunde ställa ganska höga krav på elevernas förmåga att läsa texter« framhåller hon (Sandqvist 1995, s. 155).

Man kan också gå den motsatta vägen och ta avstamp i förändringar i skolsituationen och se hur sådana avspeglar sig i texten. Ett bra exempel på forskning med sådana förtecken utgörs av en undersökning av naturkunskapsböcker från skilda tider som Ulla Ekvall genomfört (rapporterad bl.a. i *Den styrda och styrande läroboken*). Ekvall utgår från tre pedagogiska synsätt – det formativa, det figurativa och det operativa – och studerar hur det kommer till uttryck i läroböckerna. Alla tre synsätten finns representerade under skilda tider, men i väsentligt olika proportioner. Detta kan i sin tur kopplas till hur olika skolideal och syner på samhället dominerat under olika perioder.

Skolan kan således förklara texten och texten kan förklara skolan. Att detta dubbelsidiga samband finns är naturligt; text och skola förutsätter ömsesidigt varandra och förändras i ett dialektiskt samspel.

Slutord

Sättet att studera språket i läroböcker varierar. Under de senaste 40 åren har man prövat många olika sätt att närma sig texterna. De metoder som använts och de teorier de bygger på har inte en betydelse bara från språkvetenskapens utgångspunkt. Resultaten man får fram påverkar nämligen också undersökningsobjektet. Tror vi att LIX är en bra mätare av texters förståelighet kommer ambitiösa författare att skriva korta meningar, för att ta ett tydligt exempel. Därigenom blir utforskandet av läroböckernas språk också en del av skolhistorien. Hur vi väljer att betrakta primadonnans skalle får konsekvenser för hur vi anser att hon bör friseras.



Ett stilla samtal



Referenser

- ALMLÖV, C. 1991: *Begriplighetshinder i en gymnasielärobok i svenska*. FUMS Rapport nr 158. Uppsala universitet.
- BJÖRNSSON, C. H. 1968: *Läsbarhet*. Stockholm.
- DANIELSON, S. 1975: *Läroboksspråk. En undersökning av språket i vissa läroböcker för högstadium och gymnasium*. Acta Universitatis Umensis. Umeå Studies in the Humanities 4.
- EKVALL, U. 1991: Läsmål och läsförståelse. En pilotstudie av lärobokstexter. I: *Barns läsutveckling och läsning*, red. av Birgitta Hene & Staffan Wallén. ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala. s. 165–179.
- EKVALL, U. 1995: Läroboken – begriplig och intressant? I: *Läroboksspråk*, red. av Siv Strömquist. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 26. Uppsala. s. 47–76.
- EKVALL, U. 2001: Den styrda och styrande läroboken. I: *Verklighetens texter. Sjutton fallstudier i svensk sakprosa*, red. av Björn Melander & Björn Olsson. Lund. s. 43–80.
- ERLANDSSON, E. S. 1981: Läsebokssvenska. I: *Svenskläraryörelingens årsskrift 1981*. s. 70–3.
- GRAVE, R. 1971: Är böckerna i religionskunskap svårlästa? I: *FLR-Aktuellt* 4:3, s. 15–18.
- HASKÅ, I. & PETTERSSON, G. 1990: Läromedlen och skrivpedagogiken. I: *Svenska i skolan* 1/90, s. 13–22.
- HULTMAN, T. G. 1989: Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv. I: *Språkutveckling under skoltiden*, red. av Carin Sandqvist & Ulf Telemann. Lund. s. 117–142.
- HULTMAN, T. G. & WESTMAN, M. 1977: *Gymnasistsvenska*. Lund.
- LINDBERG, E. 1985: *Språket i läromedel: Att förstå vad man läser*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- MELIN, L. 1992: Textbindning i läroböcker. I: *Språk och bild i läroböcker. The state of the art. Dokumentation från en konferens den 17 jan 1992*, utg. av Lars Melin & Ulla Ekvall. Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet. s. 37–46.
- MELIN, L. 1995: Grafisk pyttipanna. Om text och grafisk form i läroböcker. I: *Läroboksspråk*, red. av Siv Strömquist. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 26. Uppsala. s. 77–123.
- NYSTRÖM, C. 2001: Skrivande i gymnasiet. I: *Språkvård* 1/01, s. 15–19.
- SANDQVIST, C. 1995: Från 50-tal till 80-tal. Om form och innehåll i historieläroböcker. I: *Läroboksspråk*, red. av Siv Strömquist. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 26. Uppsala. s. 124–188.
- SUNDBLAD, B. & ALLARD, B. 1988: Läroböcker, inläring och intellektuell utveckling. I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. Rapport från Läromedelsöversynen. U 1987:B. Ds 1988:24. Stockholm. s. 39–93.
- Svenskt läroboksspråk. Provundersökning*, 1969. Nämnden för svensk språkvård. Stockholm. (Stencil).

THORSON, S. 1988: Tendenser i efterkrigstidens läroböcker i svenska. I: *Skolböcker 3. Den (o)möjliga läroboken*. Rapport från Läromedelsöversynen. U 1987:B. Ds 1988:24. Stockholm. s. 111–179.

Underdånigt betänkande afgifvet den 1 september 1866 af den i nåder tillsatta kommissionen för behandling af åtskilliga till språkundervisningen inom elementarläroverken hörande frågor. Stockholm.

WESTMAN, M. 1968: *Meningar och satsfogningar i historieläroboksspråk från de senaste hundra åren*. Opublicerad avhandling för filosofie licentiatexamen. Institutionen nordiska språk. Stockholms universitet.

WESTMAN, M. 1974: *Bruksprosa. En funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Lund.

Det var en gång ett par sockiplast ...

Om kroppsövningsämnet i skolan

Suzanne Lundvall & Jane Meckbach

1962 Lille Sigge väntar otåligt på att klassfröken ska komma och låsa upp skåpet där hans gymnastikpåse hänger – äntligen kommer hon. Med ivriga händer greppar han gymnastikpåsen, där hans namn finns broderat. På ett par sekunder har han fått på sig sina blå kortbyxor, det vita linnet och sockiplasten, som så prydligt ligger kvar i påsen sedan förra veckans gymnastiklektion. Han rusar in i gymnastiksalen med tindrande ögon och mycket spring i benen, och vet att så fort fröken kommer in ska han sitta ner som en skraddare på sin prick. Lektionen kan börja ...

2002 Zeke släntrar långsamt bort till idrottsbyggnaden när klockan ringer. Han dinglar med plastpåsen i vilken hans idrottskläder ligger. I omklädningsrummet upptäcker han att han inte fått med sig någon T-shirt: – Strunt samma, tänker Zeke, jag tar den jag har på mig. Han sätter på sig sina långa träningsbyxor och stoppar ner fötterna i Nike-skorna och går in i idrottshallen, där några av klasskompisarna har hittat en kvarglömd boll som de börjar lattja med. När idrottsläraren kommer in och blåser i pipan sätter sig pojkarna ned bredvid flickorna som redan sitter på bänken. Lektionen kan börja ...

Vad kan skapa ett underlag för en förståelse av ett kroppsövningsämnes utformning över tid? Ska forskning och rapporter om den biologiskt/fysiologiska kroppen få stå som representant för det som kommit att påverka utformningen av ämnet under 1900-talets slutdecennier? Eller ska den sociokulturella kroppen få framträda, där attityder och preferenser till kroppsövning får dominera tolkningen av ämnets gestaltning? Oavsett vilka »kroppar« vi låter framträda i denna text har de senaste 40 åren medfört scenförändringar av ämnets mål och innehåll.

Kroppsövningsämnet är ett mångtydigt ämne och ett av de få ämnen som har funnits med i den svenska skolan i snart 200 år. Samtliga elever i såväl grundskolan (folk- och enhetsskolan) som gymnasieskolan (läroverket), har nåtts av skolans obligatoriska gymnastik- och/eller idrottsundervisning under större delen av 1900-talet. Idag ingår ämnet idrott och hälsa fortfarande som ett av de kärnämnen som finns i både den obligatoriska och den frivilliga skolan. Ämnet har över tid i grundskolan skiftat namn fem gånger; från Gymnastik till Gymnastik med lek och idrott tillbaka till Gymnastik, därefter till Idrott för att nu kallas Idrott och hälsa. I gymnasieskolan har en liknande namnändring genomförts. Vilka scenförändringar har ägt rum och på vilket sätt har utbildningsforskningen uppmärksammat dessa och vilken roll har forskningen haft? Syftet med denna text kommer främst vara att försöka belysa de senaste årtiondens forskning om det ämne i skolan som har ansvarat för den fysiska bildningen. Med utgångspunkt i detta kommer vi att problematisera ämnets utformning och innehåll. Vem var lille Sigge för klassfröken 1962? Vad representerar Zeke för idrottsläraren 2002? Hur har synen på eleven och kunskapandet förändrats inom kroppsövningsämnet? Vad innebar det att man kallade ämnet för ett övningsämne fram till 1962 och därefter för ett färdighetsämne (ett praktiskt-estetiskt ämne)? Idag säger vi att det är ett hälsoämne. Vad betyder det?

Kropp och kroppsövning i ett samhällsperspektiv – en tillbakablick

Denna text tar vid då folkhemsbyggandet hade pågått under ett par decennier, ett byggande i vilken både den materiella och fysiska kroppen ingick. Sedan 1930-talet fanns ett dominerande tänkande kring hur hälsa och hygien skulle prägla gymnastikens utformning. Gymnastiken ansågs tidigt kunna vara ett redskap i modernitetens tjänst, där den disciplinerade kroppen kunde skolas fram med en systematisk gymnastisk träning. I detta hälso- och hygientänkande fanns också tankar om vikten av bl.a. skolmåltider, skolbad, tandhygien, fotvård och hållningsgymnastik. Redan 1950 konstaterade pedagogikforskaren Olle Halldén att:

Kulturen av idag är inte densamma som igår, och vi vet ingenting om kulturen i övermorgon [...] Ur samhällets synpunkt bör således ungdomen redan i skolan fått en sådan undervisning i fysisk fostran, att den efter skolans slut söker finna en naturlig fortsättning på densamme.

(Halldén 1952, s. 6 - 8)

Under 1950-talet baserades gymnastikundervisningen på en strävan att ge eleverna en god fysik, där hårdningens betydelse och de elementära hygieniska reglerna ingick som en del i skolans fysiska fostran. Det fanns vidare tankar om att den fysiska fostran förutom strävandet efter en god

fysik också skulle kunna främja en god hälsa. Vid denna tid lyftes smittosjukdomar fram som ett exempel på vad kroppsövningarna i och för sig inte kunde motverka, men där man med kroppslig träning och god hygien kunde bidra till att undvika ohälsa.

Med 1960-talet kom sedan ett förändrat synsätt på skolans uppgift och individen. Eleven skulle vara i centrum. I läroplanstexten för grundskolan, Lgr 69, upphörde man att använda begreppet fostran. Den fostran som hade betonats i kroppsövningsämnet under 1900-talets första hälft hade de facto handlat om en fostran av kroppen, där styrdokumentet hade talat om vilken sorts kropp man önskade fostra och hur detta skulle ske med korrektiv hållnings- och gymnastikträning, lek och viss idrott.

Den köns mogna flick- och pojkkroppen hade under hela 1900-talet gått skilda vägar enligt de ideologier som var rådande. Skolan skulle förbereda pojkar och flickor för de yrkes- och föräldraroller som väntade dem och de biologiska förutsättningarna talade för en uppdelad undervisning. Först i samband med Lgr 69 föreskrevs att skolan mer uttalat skulle verka för jämlikhet i samhället i vilken ingick att motverka traditionella könsroller, men detta gällde framförallt de övriga skolämnena. Inom gymnastikämnet kvarlåg direktiven om vad och hur flickor och pojkar skulle träna samt hur man menade att deras intressesfärer såg ut. Man kan konstatera att särundervisningen i gymnastik bibehölls för pojkar och flickor från 11 års ålder och uppåt ända fram till slutet av 1970-talet. Skälet till denna ordning ämnar vi återkomma till.

Hur såg forskningen ut?

Förutsättningen och intresset för forskningen om kroppsövningsämnet kom igång relativt sent i relation till andra undervisningsämnena. De flesta andra teoretiska ämnen i skolan hade en förankring i ett grundämne, menar Halldén, men så var inte fallet med gymnastiken. På 1970-talet skrev han i *Forskning om utbildning*, att ämnet gymnastik knappast kunde betraktas som en självständig vetenskap som kunde göras till föremål för studier genom artagna teoribildningar eller objektiva metoder:

Gymnastiken har blivit en arkipelag, dit kunskapsämnenas lärar- och forskningsföreträdare inte i första hand sökt sig. I denna bild kan också sådana värderingar spåras som har rötter i filosofiska synsätt på relationen kropp – själ. Dessa påståenden skulle kunna anses dokumenterade i de faktum att Gymnastik- och Idrottshögskolan (GIH – tidigare GCI) aldrig begåvats med en forskningsinstitution med beteendevetenskap, trots att en statlig utredning (SOU 1951:59) framhöll behovet av en sådan.

(Halldén 1974, s. 18 f.)

Vilka har då ingångarna varit för den forskning som på ett sätt saknade tillhörighet i den akademiska världen? Den samhällsvetenskapligt inrik-

tade idrottsforskningen, som bedrivits under de senaste trettio åren, har i huvudsak haft en kvantitativ inriktning, där framförallt deskriptiva studier har genomförts. Dessa studier har ofta haft i fokus frågeställningar som: Hur ofta tränar barn och ungdomar? Vad tycker eleverna om gymnastiken i skolan? Hur många barn är medlemmar i idrottsföreningar? Vad gör man på sin fritid? Experimentella studier där olika grupper har utsatts för olika typer av påverkan, som olika modeller av träningsprogram, tekniska inlärningsmodeller etc. har egentligen endast genomförts inom den naturvetenskapligt relaterade idrottsforskningen.

Mer strikt skolrelaterad forskning lyste med sin frånvaro under en stor del av 1900-talet. Visserligen hade den fysiologiska forskningen vid GCI/GIH (nuvarande Idrottshögskolan), sedan tidigt 1940-tal, arbetat med att kartlägga de syretransporterande organens arbetskapacitet i relation till olika belastningar. Men den mer pedagogiskt inriktade forskningen, där elever och kroppsövningsämnet var i fokus, startade i realiteten inte förrän i slutet av 1960-talet. Det var bl.a. dåvarande Skolöverstyrelsen som tog initiativ till att uppmärksamma behovet av forskning kring gymnastik-ämnets målsättning och utformning. Frågor man ville lyfta fram var hur undervisningen bedrevs i praktiken och hur elevernas inställning till och erfarenheter av undervisningen såg ut. Dessutom behandlades gymnastiklärarnas inställning till frågor om innehåll och målsättning. Slutsatserna, som bland annat idrottspedagogen Lars-Magnus Engström kom fram till, var att innehållet i undervisningen i stor utsträckning styrdes av lärarens individuella bakgrund, eget intresse och kompetens. Dessutom fanns stora skillnader vad gällde den tidsmässiga fördelningen mellan de olika huvudmomenten som läroplanen föreskrev. Den traditionella gymnastiken som dominerat innehållet i undervisningen fram till andra världskriget hade mer och mer trängts bort under efterkrigstiden till förmån för bl.a. bollspel och andra idrottsaktiviteter. Exempel på nya bollspel som kom in i undervisningen var basket och volleyboll, vilka passade bra in i den svenska skolan eftersom de kunde spelas i vanliga gymnastiksal.

Idrotten som företeelse hade också relativt lätt att ta sig in i gymnastik-ämnets värld, då flera av idrottens »attribut« som prestation, konkurrens och tävlingsmoment stämde väl överens med det framväxande samhällets utveckling. Andra ledord för idrottsrörelsen var social fostran och individens karaktärsdaning i form av träning av viljan och modet. Dessa ord passade in i den samhällsanda som var på väg att ta vid. Man ska kanske inte heller bortse från att gymnastiken, med dess formbundna övningar också hade fastnat i en form som av många uppfattades som tråkig.

En tvärvetenskaplig undersökning av »undervisningseffekter i gymnastik i relation till antalet veckotimmar« realiserades mellan åren 1970–72 vid gymnasieskolor i Stockholm, Åmål och Örebro. Under Skolöverstyrelsens ledning genomfördes ett omfattande utvecklingsprojekt, vilket innebar att man ville försöka studera hur elevernas fysiska status och inställning till fysisk träning varierade i förhållande till antalet veckotimmar i ämnet.

I arbetsgruppen ingick fysiologer, pedagoger och gymnastikdirektörer. Undersökningen omfattade fysiologiska tester, motoriska studier och en enkätundersökning av elevers attityder till gymnastikämnet. Den fysiologiska undersökningen handlade om hur den maximala syreupptagningsförmågan påverkades under försöksåret och om det fanns skillnader i effekterna beroende på antalet lektionstillfällen. Den motoriska delen innehöll fem olika övningar som mätte styrka, spänst, snabbhet och koordination, vilka tränades under en given tidsperiod. Resultaten av projektet visade på att träningen av styrka och koordinativ förmåga direkt påverkades av antal övningstillfällen, men att konditionsvärdena i mindre grad påverkades av projektet. Fysiologen Per-Olof Åstrand fastslog att gymnastikförsöket varade för kort tid för att kunna påverka dimensioner och funktioner för betydelsen av syretransporten. Han konstaterade dock i ett särskilt kommentarmaterial i rapporten att 30 minuter eller längre tid tre gånger per vecka gav en signifikant förbättring i relation till om man bara tränade 1 gång per vecka. Utifrån projektets resultat rekommenderade han, att ju mer av konditionsbefrämjande aktiviteter som kunde ske i skolans regi, ju större var garantin för att denna träning blev av:

Det är ovedersägligt att det flesta i och med puberteten blir bekväma och relativt lata fysiskt sett. Det är därför utomordentligt viktigt att skolan ger kunskap och information vad gäller kroppens funktioner och »skötsel«, och att goda vanor etableras [...] Man bör i detta sammanhang utnyttja elevernas positiva inställning till ämnet gymnastik, där träningseffekter och rekreativsvärdet betonas ...

(Redogörelse för SÖ:s gymnastikförsök 1970/72, s. 27)

Ovanstående rekommendationer kom att få stor uppmärksamhet i den fortsatta debatten om gymnastikämnets innehåll och utformning. Elevens biologiska och fysiologiska kropp behövde få träning och skolgymnastiken skulle kunna garantera en minsta nivå av denna träning. Tron på att detta var ämnets uppgift och att ämnet hade förmågan att ge detta fanns under hela 1970-talet.

Elevernas inställning till ämnet och till träningen av den egna kroppen var övervägande positiv och, som det kommenteras i rapporten, flickorna ställde sig än mer positiva till att underkasta sig konditionsträning än pojkarna. Innan projektet startade kände försöksledarna en viss oro för att konditionsträningsprogrammet skulle vara för »hårt« för flickorna. Men resultaten visade att flickorna uppskattade, mer än pojkarna, denna typ av träning. De tillfrågade eleverna framhöll också att de önskade fler övningstillfällen per vecka och gärna då enkellektioner.

Ytterligare en rapport, skriven av Gun Hedberg, tog upp gymnasieelevernas inställning till ämnet från samma tid, stärker denna bild. Eleverna ansåg att ämnets viktigaste uppgift var att ge rekreation, god kondition och allsidig träning. Men cirka hälften av de tillfrågade gymnasieeleverna kunde inte uppge något särskilt mål för ämnet (!).

I den allmänna skoldebatten under 1970-talet fördes det diskussioner om läroplanens övergripande mål, vilka också i hög grad påverkade måldiskussionerna i ämnet gymnastik. I facktidningen *Tidskrift i Gymnastik* argumenterades för och emot vikten av att låta de ämnesspecifika målen styra skolans gymnastikundervisning. Målen för gymnasiet gymnastikundervisning var tydliga och i anvisningarna i Lgy 65 och Lgy 70 betonades särskilt vikten av att träna och utveckla elevens kondition och rörelseapparat. De sociala målen som fostran till laganda, kamratskap, hänsyn och respekt för regler lyftes också fram i kommentarmaterialet, tillsammans med den diskussion som fördes kring för- och nackdelar med tävlingsmoment.

Lars-Magnus Engström och Stina Ljunggren såg att ovanstående diskussioner ledde till en utveckling av gymnastikundervisningen från en prestationsinriktad till en mer motionsinriktad verksamhet. Vidare framkom i rapporten kritik mot att styrdokumentet aldrig påtalade att eleverna skulle inhämta kunskaper i ämnet. Huvudmomenten, som främst utgjordes av idrottsaktiviteter, innebar att eleven skulle få »pröva på« en mängd aktiviteter. Ingenstans angavs att eleverna skulle skaffa sig färdigheter eller kunskaper i idrott. Det var endast i momentet arbetsteknik som det föreskrevs att eleverna skulle inhämta s.k. kunskaper i ämnet. Engström och Ljunggren menade att det i gymnasieinspektörernas rapporter sällan förekom uppgifter om eller synpunkter på undervisningens grad av måluppfyllelse. Gymnasieinspektörerna kommenterade dock gärna om konditionsträning fanns med i undervisningen och om eleverna hade en positiv inställning till ämnet.

Under detta decennium rörde debatten även elevens biologiska köns-tillhörighet och huruvida undervisningen skulle ske i segregerade eller blandade grupper. Vad var mest lämpligt, vad skulle tillåtas och vem skulle få »sätta dagordningen«? Skulle de biologiska skillnaderna mellan pojkar och flickor få dominera undervisningens upplägg eller skulle jämlikhet och social träning få tolkningsföreträde framför de biologiska argumenten? Fysiologer och beteendevetare var inte överens om och när samundervisning var lämpligt i undervisningen. Strömningarna i samhället och läroplansförfattarna förordade ett likhetstänkande och fysiologernas biologiska argument ignorerades till slut och tankarna om samundervisning som den naturliga formen för undervisning i gymnastik etablerades.

Simskola på citadell-badet



På väg mot samundervisning

1970-talet gled över i 1980-talet och en ny läroplan presenterades. Gymnastikämnet kom att benämnas »Idrott« eftersom själva namnet gymnastik kunde ge upphov till missförstånd; gymnastik betecknade både ämnet, var ett huvudmoment och dessutom en gren i tävlingssammanhang. Namnändringen var inte helt oproblematisk ur en begreppslig synvinkel eftersom idrott också vanligen förknippades med Riksidrottsförbundets verksamhet, en verksamhet som inte alltid överensstämde med skolans övergripande målsättning. Läroplanen Lgr 80 innebar att grundskola, och inte minst idrottsämnet, fick nya uppgifter. Skolan skulle verka för jämställdhet mellan könen och samundervisning skulle införas som en huvudprincip även inom idrotten. Det sistnämnda fick konsekvenser för idrottsundervisningens organisation och (till viss del) dess utformning. Vad det gällde det innehållsmässiga menar flera forskare att flickorna fick anpassa sig till den undervisning som redan gavs till pojkarna. Andra nya övergripande mål för ämnet var momentet hälsa, hygien och ergonomi samt att ämnet idrott skulle ge kunskaper om den ekologiska balansen i naturen utifrån idrotts- och friluftslivets rörelse.

Efter ett par år utvärderade Ljunggren Lgr 80 och dess konsekvenser för ämnet idrott. Hon fann att få skolor använde sig av tre övningstillfällen i veckan, trots de rekommendationer som fanns i timplaner och från fysiologiskt håll. Bakom lärarnas val att minska antalet tillfällen i veckan till två fanns skäl av organisatorisk art (färre klassbyten, längre raster, minskad stress) samt möjligheten att få ut längre sammanhängande tid till undervisning. Samundervisningen förekom ofta, men många lärare föredrog dock att enbart ha samundervisning i vissa valda moment. I idrottsämnet för såväl grund- som gymnasieskolan återfanns tio obligatoriska huvudmoment. De tio huvudmomenten bestod av gymnastik, dans, bollspel, friidrott, orientering, skridsko- och skidåkning, simning, hälsa, hygien och ergonomi, funktionärs- och ledarskap. Av dessa huvudmoment förekom endast ett fåtal fler än tio gånger. Ljunggren konstaterade i sin rapport att man i idrottsundervisningen sysslade med »lite av varje«. Lärarna försökte att få med det mesta av läroplanens huvudmoment någon gång under året. I sin sammanfattning ställer hon lärarnas ambitioner att »få med de flesta av läroplanens huvudmoment någon gång under året« mot att »eleverna lär sig olika idrotter«. För att en bestående inlärningseffekt ska kunna ske, menade Ljunggren, att ett övningsmoment borde upprepas fem gånger:

Fem träningstillfällen per år har subjektivt satts som mått på pedagogisk undervisning omfattande instruktion, upprepade övningar, korrektion och feedback.

(Ljunggren 1983, s. 109)

Man kan notera att hon i sin rapport inte diskuterar det tidigare så självklara målet att befrämja elevens kondition och allsidiga rörelseträning i relation till antal tillfällen. Fokus låg nu på att lära sig olika idrotter och idrottslärarna hade en stor frihet att själva lägga upp sin undervisning. Det fanns inga standardprov, fastställda krav på kunskaper och färdigheter för olika åldrar samt ingen föreskrift om fördelningen av huvudmomentens omfattning. Målformuleringarna var som Ljunggren skriver »... vaga och inbjuder till fritt spelrum för variationer. De behöver knappast uppfattas som styrande och är det troligen inte heller« (Ljunggren 1983, s. 135 f.). I sin rapport tar hon också upp att det finns en problematik i den snäva bild av idrott som press och media ger, vilken färgar både elevens uppfattning om vad idrott är och deras förväntningar på ämnet.

Så här i efterhand kan man tolka 1980-talet som en period då Riksidrottsförbundet med sitt utbud av olika specialidrotter till både kvinnor och män, flickor och pojkar kom att påverka skolans idrottsundervisning mer än man kanske kunde uppfatta just då. Specialidrottsförbunden kom att stå för mycket av idrottslärarnas fortbildning i form av kurser och facklitteratur. Rolf Carlsson pekar på att denna period av tidig specialisering blev en del av idrottens dilemma. Elitidrotten var etablerad, talangjakter förekom och träningsmängden inom de olika idrotterna hade ökat väsentligt i jämförelse med decenniet innan. Till detta kom den kommersiella marknadens allt större intresse av att utveckla olika produkter, sponsringen av idrottsstjärnor och marknadsföringen av en ny livsstil i moderiktiga sportkläder och skor. Idrotten blev en ekonomisk arena vid sidan av andra marknader och skolans idrottsundervisning kunde inte undgå att påverkas.

Som en motvikt till den sportifiering av ämnet som skedde under 1980-talet började idrottslärare som undervisade de yngre barnen att intressera sig för motorisk träning och inläring. Sjukgymnaster och läkare som arbetade med barn med funktionsstörningar hade sedan en längre tid forskat kring barns motoriska utveckling och inläring. Kunde en god motorik påverka inlärningsförmågan? Olika kurser i specialpedagogik utvecklades och gavs av såväl Lärarhögskolor som Gymnastik- och Idrottshögskolan (GIH). Många skolor och idrottslärare vidareutbildade sig och började ge specialundervisning till barn med sen eller otillfredsställande motorik. I backspeglarna kan man nog påstå att många idrottslärare kände sig lite klivna eller vilsna vad det gällde ämnet idrott i skolan och dess inriktning under 1980-talet. Föreningsverksamheten var väl organiserad och mer än hälften av de yngre eleverna deltog i föreningsidrotten. Hur skulle man framöver se på idrottsämnets roll i skolan?



Klass 4a

Ett nytt hälsoinriktat ämne

Den nationella utvärdering som genomfördes 1992 slog återigen fast att idrott var ett populärt ämne bland eleverna. Men när eleverna skulle rangordna ämnet i relation till de övriga skolämnena, visade det sig att det som kunskapsämne hamnade näst sist. Bollspelen dominerade verksamheten i grundskolan och tog upp hela 70 procent av undervisningstiden. Dans- och friluftslivsundervisning förekom sparsamt. Lennart Mattson, som ansvarade för den nationella utvärderingen av idrottsämnet, kom till slutsatserna att ämnet verkade vara på väg bort från ett rent färdighetsämne med olika idrotter som bas och att det behövde hitta en ny mer hälsoinriktad målsättning. Både Mattson och Ljunggren underströk i sina rapporter, trots att det är 10 år mellan dem, att Lgr 80 tillät en stor frihet vid utformningen av idrottsundervisningen.

Hur kom de nya läroplanerna att formuleras och vad sa de nya målen? I förarbetena till kursplanen Idrott och hälsa i Lpo 94 och Lpf 94 förekom inga fysiologiska förstudier och ingen vikt verkar ha lagts vid de tidigare rekommendationerna om antalet träningstillfällen per vecka. Samtidigt fanns i samhället en begynnande oro för att antalet fysiskt inaktiva barn ökade i antal och att barn och ungdomars medlemskap i organiserad idrottsverksamhet drastiskt hade börjat minska. Enskilda riksdagsledamöter lyfte också fram i sina motioner under tidigt 1990-tal ämnets möjlighet att förhindra kommande arbets- och förslitningsskador. Livsstilsfrågor hamnade nu i fokus och skolan med sin undervisning behövde ta ett ansvar. Ämnet idrott och hälsa skulle komma att bli ett av de ämnen, där ansvaret för hälsa särskilt omnämndes i kursplanen. Biologi och hemkunskap i grundskolan var de två andra ämnena som också skulle vara med och ta ansvar för undervisningen i hälsa. Kursplanen för »det nya ämnet« Idrott och hälsa blev nu målrelaterat liksom de övriga skolämnena. Ämnets övergripande mål var att det skulle stimulera till hälsotänkande (hälsa – fysisk aktivitet – livsstil) och att eleven skulle uppöva ett eget ansvars-tagande för den fysiska träningen. Den fråga man kan ställa sig idag, år 2002, är om strävande- och uppnående målen blev så konkreta och »tvingande« att idrottslärarna förmådde (eller tog på allvar) att ändra inriktningen på sin undervisning.

Studier i början av 2000-talet har visat att relativt lite har förändrats sedan implementeringen av Lpo 94, då det gäller undervisningens utformning och innehåll. Den största och mest påtagliga förändringen blev ämnets tidsnedskärning. Det paradoxala för idrottslärarna blev att ämnet skulle innehålla ett utökat stoff, bl.a. kring hälsa och livsstil utan att andra delar med självklarhet skulle tas bort, och samtidigt skulle undervisningen genomföras på mindre tid. Om det fanns en vilshenhet i början av 1980-talet kring mål och inriktning för ämnet, så blev denna vilshenhet inte påtagligt mindre i mitten av 1990-talet. Hur skulle man som idrottslärare

arbete med området hälsa? Hur skulle man som lärare förhålla sig till den tidigare ämnestraditionen som handlade om färdigheter, fysisk träning och allsidig övning av rörelseapparaten?

Den idrottsdidaktiska forskningen, som under 1990-talet, befann sig i sin linda börjar nu lämna avtryck. Studier, gjorda av bl.a. Teresa Fernebrant, över ämnets innehåll och lärarnas syn på mål i ämnet visar att hälften av lärarna på gymnasiet menar att undervisningen har blivit mer hälsoinriktad, cirka en tredjedel påstår att de har mer teoriundervisning än tidigare. Dock kan studien inte ge svar på vad i undervisningen som har blivit mer hälsoinriktad och hur detta har påverkat undervisningen. Lärarna i grundskolan däremot har inte ökat sin teoriundervisning eller påtalat någon riktningförändring. Det största hindret för en måluppfyllelse för ämnet idrott och hälsa anges av lärarna i de båda skolformerna vara den tidsbrist som finns för ämnet. Hur man sätter betyg verkar inte heller ha påverkats av de förändrade kursplanerna. Fortfarande sätter lärarna först och främst betyg efter principen »fri bedömning« som till stor del består av observationer.

Hur långt når ett ämne?

Elevers lärande

Vad lär sig elever i ämnet idrott och hälsa? Vad är kunskap i rörelse och i hälsa? Hur lär sig elever olika rörelsefärdigheter? Vad är fysisk bildning eller rörelsebildning? Någon systematisk studie kring elever och lärande i rörelsesammanhang har vi inte hittat. I den avslutande texten vill vi återvända till Sigge och Zeke, två individer som möter helt olika synsätt på vad kroppsövningsämnet kunskapsmässigt ska bidra med. Sigges klassfröken visste från olika instruktionsblad från Skolöverstyrelsen vad lektioner skulle innehålla. Sigge och hans klasskamrater behövde öva sig på lystring och lära sig vissa enklare gymnastiska färdigheter. Att lära sig duscha efter gymnastiken var en viktig del av lektionen. Zekes idrottslärare har från lärarutbildningen fått med sig budskapet att individen själv måste lära sig att ta ansvar för sin träning. Det gäller således för Zekes lärare att få eleverna positivt inställda till att vara fysiskt aktiva. Om det sedan gäller att träna med bollen, orientera eller pröva övningar i redskap är ganska egalt. Aktiviteterna ses som ett medel att nå fram till målet – ett bestående intresse för fysisk aktivitet. Hur man som lärare ska förhålla sig till olika kunskapskvaliteter blir upp till den enskilde lärarens pedagogiska grundsyn.

En flervetenskaplig forskningsstudie kallad Skolprojektet 2001, riktad mot cirka 2000 elever i år 3, 6 och 9, handlar om vad eleverna uppfattar att de lär sig i idrott och hälsa, vad de har för syn på ämnet och hur de

upplever undervisningen. Sammantaget menade majoriteten av eleverna, att de i skolämnet lär sig hur olika idrotter går till, att de lär sig samarbeta, blir starkare och får bättre kondition samt att de lär sig sådant de kunde ha »nytta av«. Vidare menar även majoriteten av eleverna att ämnet är roligt, att det skulle vara obligatoriskt och att de upplever det som positivt att delta. Man kan tolka elevernas svar som att det sker ett lärande i ämnet utifrån ett ganska vitt perspektiv och att majoriteten av eleverna uppskattar såväl ämnet som undervisningen.

Kunskapsstoffet i ämnet har över tid utökats till att idag omfatta övergripande frågor som handlar om hälsa och livsstil. Elevernas svar antyder dock att deras uppfattning om ämnet har legat relativt konstant över de senaste decennierna. Ingen av de nämnda undersökningarna problematiserar kring hur och när själva lärandet går till samt vari det består. Kroppsövningsämnet var ett av de tidigaste skolämnena som på ett markant sätt fick »konkurrens« av annan pedagogisk verksamhet som hade likartade mål, i detta fall idrottsrörelsen. Idag kan man säga att språkinläring i t.ex. engelska eller IT-kunskaper har motsvarande konkurrerande lärmiljöer. Dessa bygger upp fasta förväntningar på vad eleverna tror att man ska eller behöver lära sig. Idrott som begrepp har för många elever en väldigt stark anknytning till föreningsidrotten, vilket gör att eleverna i många fall bär med sig denna uppfattning om idrotten till skolans undervisning i idrott och hälsa. Lärarna har således andra konkurrerande ledare och aktiviteter att förhålla sig till när ämnets innehåll ska planeras, genomföras och utvärderas.

Undervisning och lärande

Ämnet har på 40 år gått från att man kollektivt tränade samma övning under samma tid till att man nu, åtminstone till det yttre, förespråkar en individualiserad undervisning där varje elev ska lära sig att ta ansvar för sitt lärande och sin träning, för att på så sätt kunna uppnå en förståelse för och kunskap om hälsa i ett livslångt perspektiv. Än så länge finns inga större studier som visar på att undervisningen har gått i denna riktning, men flera skolor bedriver idag hälsobefrämjande projekt där ett mål är elevens individuella ansvar för sin hälsa. I Ljunggrens studie från 1984 görs ett försök till att definiera pedagogisk undervisning utifrån ett minimum av lärtillfällen. Hon konstaterade då, att få kunskapsområden inom idrottsämnet nådde upp till detta minimum. Vi kan även idag se att de flesta kunskapsområdena inom ämnet behandlas mindre än fem tillfällen per läsår. Inga experimentella studier finns gällande hur lärande sker inom ämnet och man kan inte med säkerhet uttala sig om hur huruvida fem tillfällen per läsår är ett relevant mått för när ett lärande av en rörelseaktivitet internaliseras.

Tyvärr måste vi konstatera att det inte inom ämnet finns någon tradition att diskutera hur och när lärande stimuleras på bästa sätt och vilken form av kunskapskvaliteter som man vill eftersträva. Här lider ämnet brist på

relevant skolforskning och kanske har detta kunnat fortgå p.g.a. att den traditionella idrottsforskningen bitvis har tillhandahållit forskningsresultat som till viss del har gått att applicera på ämnets innehåll. Men skolans undervisning sker i en så specifik miljö med snäva tidsramar, disparata undervisningsgrupper, otydliga måluppfyllelser och en så ojämn utbildningsbakgrund bland de lärare som undervisar i ämnet (främst för de lägre åldrarna) att det är tveksamt om den idrottsrelaterade forskningen verkligen kan bidra till att utveckla ämnets innehåll i ett didaktiskt perspektiv. Avsaknaden av didaktisk forskning har medfört att gestaltningen av ämnet inte har utgått från skolan som miljö och dess styrdokument, utan färdiga koncept kring kropp, träning och rörelsekunskap har lyfts in och förkroppsligats i skolans undervisning i idrott och hälsa.

Det uttalade progressionstänkande som gick att utläsa i huvudmomenten i de tidigare läroplanerna ifrågasattes när elitidrotten med sin tidiga specialisering utvecklades. Idrottslärarkårens beprövade erfarenheter där kunskaper om när och hur lärandet av rörelseaktiviteter kunde ske, behövde omvärderas. Det växte dock, som tidigare nämnts, en motrörelse under 1980-talet mot sportifieringen av idrottsundervisningen i form av ett intresse för motorisk utveckling, träning och inläring. Idrottslärare med intresse för motorisk träning började medvetet arbeta med detta för att underlätta och berika ett barns lärande och självbild. Idag finns på skolor med vidareutbildade idrottslärare ibland s.k. motorikrum. Här finns speciella redskap och undervisningstid som är avsatt till motorisk träning. Bunkefloprojektet är ytterligare ett exempel på hur man med extra motorisk träning vill påverka barns rörelsekompetens och förutsättning för skolarbetet i ett brett perspektiv.

När blir man godkänd?

Konsekvenserna av en målstyrd skola har för ämnet inneburit att lärare har blivit tvungna att formulera sig i konkreta uppnåendemål samt hur dessa ska bedömas. Problemet för ämnet idrott och hälsa är att strävansmålen är så pass vida och allmänna i sin inriktning att de konkretiserade uppnåendemålen har blivit svåra att formulera. Avsaknaden av nationella prov innebär också att den lägsta kunskapsnivån i ämnet ges en lokal karaktär och definieras av de undervisande lärarna. Vad som konstituerar ämnets »rätta« innehåll och utformning är nu liksom tidigare svårt att fastställa och begränsa. Mindre studier har visat att bedömningen av kunskaper för godkändnivå grundas på att eleven är aktivt deltagande och visar en förståelse för ämnet. För högre betyg som »Väl godkänd« och »Mycket väl godkänd« ställs dock fortfarande krav på rent tekniska färdigheter i idrottsaktiviteter och ledaregenskaper. När idrottslärarna idag sätter betyg framkommer det, i likhet med tidigare forskning, att de bedömer elevernas kunskaper i första hand utifrån »observationer av praktiska färdigheter och ledaruppgifter«. I Skolprojektet 2001:s lärarstudie går

att utläsa, att det som dominerar undervisningen (bollspel) enligt såväl lärare som elever, också är det som eleverna innehar bäst kompetens inom. Slutsatsen av detta kan således sägas vara att det man ägnar mycket tid åt, blir man också bra på. Hur kopplingen mellan styrdokument, ämnets mål och betygsättning ser ut är mindre tydlig från ett utifrån perspektiv. I ämnets inriktning uttalas särskilt att miljö- och hälsofrågor ska tas upp i undervisningen, tillika med rörelse- och rytmaktiviteter. På fyrtio år har de tidigare kraven på god hållning, allsidig träning av rörelseapparaten och god kondition bytts ut mot allmän kunskap i och intresse för idrottsaktiviteter (företrädesvis i bollspel) och en något outtalad kunskap om hälsa och livsstilsfrågor.

Avslutande reflektion

Ett återkommande tema när idrottsämnet diskuteras av politiker och lärarkår är tidsutrymmet för ämnet i skolan. Enligt lärarkåren är ett av hindren för att kunna uppnå målen med ämnet tidsbristen. Ämnet har sedan 1990-talet tappat cirka 20 procent i tid på grundskolan och cirka 30 procent för de studieförberedande programmen och upp till 50 procent för de yrkesförberedande programmen på gymnasieskolan. Var och när lärandet inom ämnet ska ske och vilken typ av lärande som eftersträvas är frågor som således tål att upprepas. Inga tydliga svar går att utläsa av den forskning som ligger till grund för denna artikel. Frågan måste alltså få hänga kvar i luften, delvis obesvarad.

I början av artikeln ställdes också frågan om hur ett ämne har gestaltats över tid och vad som eventuellt kan sägas ha påverkats dess utformning. Denna artikel har försökt att ge en bild av den skolforskning som har producerats med inriktning mot ämnet gymnastik, idrott samt idrott och hälsa. Man kan konstatera att utbildningspedagogisk forskning om skolans rörelseämne har varit sparsam. Den forskning som trots allt har gjorts har till övervägande del haft en kvantitativ inriktning av mer deskriptiv karaktär, där fokus har varit ämnets övergripande innehåll, tidstilldelning samt elevers och lärares inställning till ämnet. Få, om ens någon studie, har berört ämnets innehållsmässiga delar, där exempelvis didaktiska frågeställningar har studerats, som vilken typ av kunskap som väljs ut, vilka undervisningsmetoder som används, hur man individualiserar undervisningen och förhåller sig till pojkar och flickors kroppsövning, hur olika gruppstorlekar påverkar undervisningen etc. Frågor om vilken pedagogisk grundsyn läraren har och hur man ser på elevers lärande i relation till kropp, rörelse och hälsa är också frågeställningar som i ett nutidsperspektiv pockar på uppmärksamhet.

Forskning om barns- och ungdomars idrotts- och fritidsvanor påtalar att fler och fler barn och ungdomar väljer att stå utanför den organiserade

föreningsidrotten. Annan forskning visar att antalet överviktiga barn har ökat och att barns styrka drastiskt har sjunkit i jämförelse med en undersökning som gjordes för 12 år sedan. Denna typ av rapporter kan komma att innebära att skolans rörelseträning ur ett hälsoperspektiv blir än viktigare för morgondagens elever. Förhoppningsvis kommer också skolforskningen om ämnet framöver kunna fördjupa de kvalitativa forskningsansatserna i syfte att bidra till att definiera ämnets kunskapskvaliteter och än mer tydliggöra dessa i relation till skolans uppdrag och till elevernas behov och erfarenhet av rörelsebildning.



Referenser

- ANERSTEDT, C. 1991: *Idrottslärarna och idrottsämnet: utveckling, mål, kompetens – ett didaktiskt perspektiv*. ACTA Universitatis Gothoburgensis. Göteborg.
- CARLSSON, R. 1993: Idrottsskolan låter barnen pröva på: Idrottsforskarna slår larm om för tidig specialisering. I: *Svensk Gymnastik*. 1992/93:5.
- ENGSTRÖM, L. M. 1969: *Gymnastikundervisning i årskurs 8: Resultat av en enkät till gymnastiklärare rörande ämnets innehåll och målsättning*. Rapport nr. 42. Pedagogiska- psykologiska institutionen LHS. Stockholm.
- ENGSTRÖM, L. M. & LJUNGGREN, S. 1980: *Ämnet gymnastik i gymnasieskolan*. GIH. Stockholm.
- FERNEBRANT, T. 1997: *Hur ser idrottslärarna på ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan? En studie av idrottslärares synpunkter på de förändringar som skett i och med implementeringen av Lpf 94*. Göteborgsuniversitet, institutionen för pedagogik. Göteborg.
- HALLDÉN, O. 1952: *Fysisk fostran: Studieplan i gymnastik, lek och idrott för enhetsskolan vid pedagogisk försöksverksamhet i överensstämmelse med beslut av 1950 års riksdag*. Bergvalls förlag. Stockholm.
- HALLDÉN, O. 1974: Gymnastik som forskningsområde. I: *Forskning om utbildning: tidskrift för analys och debatt*, red. Jon Naeslund. Liber. Stockholm.
- HEDBERG, G. 1972: *Gymnastikundervisningen på gymnasiet. Historisk bakgrund samt lärares och elevers syn på ämnets nuvarande utformning*. Universitetet och Lärarhögskolan. Umeå.
- MATTSON, L. 1993: *Den nationella utvärderingen av grundskolan. Idrott huvudrapport*. Skolverkets rapport nr.25. Liber. Stockholm.
- LJUNGGREN, S. 1985: *Idrott i skolan: en kartläggning av idrottsundervisningen i skolan, dess innehåll och de villkor, som gäller för ämnet och idrottslärarna*. GIH/LHS. Stockholm.
- LJUNGGREN, S. 1983: *Idrott i skolan*. GIH/ LHS. Stockholm.
- LUNDVALL, S.; MECKBACH, J. & THEDIN JAKOBSSON, B. 2002: *Skolprojektet 2001 – lärarstudien*. Svensk Idrottsforskning. 2002:3.
- Redogörelse för SÖ:s gymnastikförsök 1970/72: Undervisningseffekter i gymnastik i relation till antalet veckotimmar*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.

Från räkning till matematik

Astrid Pettersson

I mitt betyg från folkskolan, från mitten av 50-talet, står »räkning och geometri«. Går vi sedan vidare till realskolans betyg från 60-talet så är det matematik som finns med i betygsdokumentet. Denna iakttagelse speglar inte bara byte av ord utan också synsättet på innehåll i ett av skolans ämnen. Jag ska försöka att beskriva förändringen av det ämne som vi numera kallar matematik ur tre perspektiv:

FÖRÄNDRINGAR i styrdokumenterna såsom läro- och kursplaner

FÖRÄNDRINGAR i de centralt utarbetade proven

FÖRÄNDRINGAR i kunskapsutvecklingen och synen på matematikundervisningen

Förändringar i styrdokumenterna

I Sveriges första skolordning från 1571, sägs ingenting om undervisning i räkning eller matematik. Räkning som ämne i den allmänna folkundervisningen visade sig först som ett utredningsförslag till prästerståndet i slutet av 1600-talet. Men statsmakterna fäste aldrig något avseende vid förslaget och det blev aldrig stadsfäst. Inför den svenska folkskolans införande,

1842, diskuterades ämnet matematik, men inställningen till skolämnet matematik var splittrad. Aquilonius skriver att ledamöterna inom bondeståndet ansåg ämnet som onödigt. De var angelägna om att begränsa utbildningens omfång, eftersom bönderna skulle stå för det mesta av kostnaderna. Landsbygden fattiga som i första hand berördes av folkskolan var inte representerade i riksdagen. Kravet på riktigt utförda tjänster tycks för adeln och ridderskapet ha talat för räkning i skolan. Ämnet kom med i folkskolestadgan under beteckningen »de fyra räknetsätten i hela tal«. Syftet var huvudsakligen att kunna klara det dagliga livets krav.

Holmvall konstaterar att den första folkskolestadgan inte innehöll någon undervisningsplan. Friheten att utforma undervisningen var stor för skoldistrikt och lärare. Det visade sig att många barn inte fick undervisning i räkning och skrivning. För att råda bot på folkskolans brister utgavs ett kungligt cirkulär 1864 som bland annat betonade att barnen tidigt skulle övas i skrivning och räkning. Än större betydelse fick de normalplaner som Kungl. Majt senare fastställde. Dessa normalplaner betonade räkningens praktiska betydelse. Redan i den första normalplanen, daterad 1878, behandlades nästkommande stadiums kunskapskrav. Syftet med småskolans kurs i räkning var nämligen att förbereda eleverna för folkskolans räkneövningar. I normalplanen 1878 anges geometri som ett särskilt ämne vid sidan av räkning och i flera år var det endast pojkar som fick möta geometri.

Under grundskolans tid har det funnits fyra olika läroplaner: Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94. I samtliga dessa läroplaner med tillhörande kursplaner heter ämnet matematik, men vad menas med ämnet?

I den första läro- och kursplanen, Lgr 62, betonas att förmågan att handskas med kvantitativa begrepp utvecklas. Undervisningens uppgift i matematik är att ge kunskaper och färdigheter i elementär aritmetik och algebra och förtrogenhet med geometrins elementära begrepp och metoder. Relativt detaljerade anvisningar för arbetssättet finns i särskilt kapitel. Det finns också ett detaljerat förslag till en studieplan för varje årskurs och exakta angivelser för antal veckotimmar i helklass och i grupp per årskurs.

Matematikkursen enligt Lgr 62 och 69 skiljer sig inte särskilt mycket åt. Målbeskrivningarna är allmänt hållna och innehållet är i stort sett detsamma. Däremot innehåller Lgr 69 några fler delmål. Momentet mekanisk räkning har minskat i betydelse, medan huvudräkning och överslagsräkning har förstärkts. I Lgr 62 finns ett förslag till studieplan och där anges i vilken årskurs ett visst stoff bör behandlas. I Lgr 69:s matematiksupplement saknas denna detaljerade studieplan och en tidsperiod för flera årskurser anges.

I läroplanen och i kursplanen från 1969 finns detaljerade anvisningar hur många veckotimmar eleverna respektive lärarna ska ha per årskurs. I kursplanen är inte matematik definierad mer än att väsentliga begrepp och tillvägagångssätt lyfts fram som aritmetik, geometri, algebra, beskrivande statistik, funktioner och sannolikhet. Sedan följer huvudmomenten med

en relativt detaljerad innehållsbeskrivning. Konkreta råd och anvisningar ges för planering och arbetssätt:

Genomgångarna bör vara korta. Diskussioner i grupp bör disponeras så, att elevernas behov av såväl omväxling som arbetsro uppfylls. Behovet av repetition måste uppmärksammas. Centrala moment bör återkomma flera gånger under läsåret, så att de ständigt hålls aktuella.

(Läroplan för grundskolan 1962, s. 139)

I nästa läroplan, 1980 års läroplan, framskrivs syftet med matematikundervisningen i grundskolan:

Matematik ingår i grundskolans undervisning därför att:

Matematik kan användas för att beskriva verkligheten och för att beräkna följderna av olika handlingar.

Elevernas färdigheter i matematik efterhand skall byggas upp och de skall få insikt i hur den kan nyttjas.

(Läroplan för grundskolan 1980, s. 98)

Att förbereda eleverna för rollen som vuxna medborgare framhålls. Läroplanstexten betonar grundläggande färdigheter såsom problemlösning och användbara kunskaper mycket starkt. Ämnet matematik definieras inte direkt, men de moment som ska ingå är problemlösning, grundläggande aritmetik, reella tal, procent, mätningar och enheter, geometri, algebra och funktionslära, samt beskrivande statistik och sannolikhetslära. I och med Lgr 80 försvann en del av centralstyrningen och planeringen av undervisningen blev mer ett lokalt ansvar. Exempelvis anges antalet stadiieveckotimmar endast för eleverna och anvisningar för planering och arbetssätt har minimerats betydligt. Det som däremot har införts är nödvändiga och önskvärda kunskaper för varje stadium.

Matematikundervisningen ska enligt Lgr 80 också utveckla elevernas logiska tänkande. I Lgr 80 har den numeriska räkningen tonats ned. I stället betonas vikten av att eleverna får förankra begrepp och förstå dessa i praktiska situationer. Elevernas nyfikenhet, fantasi och kreativa förmåga ska mer tas tillvara i undervisningen.

I Lgr 80 framhålls inställningen att matematik är liksom modersmålet ett färdighetsämne:

Tala, läsa, skriva och räkna utgör grunden för det mesta av det arbete som utförs i skolan och i vuxenlivet. Förmågan att bilda begrepp, tänka och tillägna sig kunskaper liksom tilliten och den inre tryggheten hos ett barn är i hög grad beroende av barnets förmåga att använda de olika medlen för att kommunicera med andra. De grundläggande färdigheterna har avgörande betydelse för övriga studier, för yrkesverksamhet, för återkommande utbildning och inte minst för att ge människor möjligheter att hävda sina rättigheter i samhället. Att elever tränar och systematiskt får utveckla de grundläggande kommunikationsfärdigheterna, tala, läsa, skriva och räkna, måste därför vara centralt i skolarbetet.

(Läroplan för grundskolan 1980, s. 15–16)

Styrningen har gått från regelstyrning, som de tre första läroplanerna är exempel på, till målstyrning, som är grunden för den senaste läroplanen, Lpo 94. I denna läroplan med tillhörande kursplaner (reviderad version från 2000) finns mål att sträva mot och mål att uppnå för skolår 5 och 9. Terminologin har ändrats från årskurs till skolår. Stadierna lågstadiet, mellanstadiet och högstadiet har avskaffats. I läroplanen finns ett tydligt mål att uppnå för skolår 9 som gäller matematik:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola
BEHÄRSKAR GRUNDLÄGGANDE MATEMATISKT TÄNKANDE och kan
tillämpa det i vardagslivet. (Skolverket 1998, s. 12)

Men även andra mål i läroplanen är applicerbara på matematik, t.ex.:

Skolan skall sträva efter att varje elev
LÄR SIG LYSSNA, DISKUTERA, ARGUMENTERA och använda sina kunskaper som redskap för att
FORMULERA OCH PRÖVA ANTAGANDEN och lösa problem,
REFLEKTERA över erfarenheter och
KRITISKT GRANSKA OCH VÄRDERA påståenden och förhållanden ... (Skolverket 1998, s. 12)

I den reviderade kursplanen från 2000 i matematik finns 14 mål att sträva mot och sex respektive sju mål att uppnå i skolår 5 och 9. Syftet med ämnet matematik i grundskolan är:

... att hos eleven utveckla sådana kunskaper i matematik som behövs för att fatta välgrundade beslut i vardagslivets många valsituationer, för att kunna tolka och använda det ökande flödet av information och för att kunna följa och delta i beslutsprocesser i samhället. (Skolverket, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 26)

I kursplanen finns numera ingenting om hur man ska arbeta för att eleverna ska nå uppställda mål. Detta lämnas därmed till lokala beslut. Undervisningens innehåll har tonats ned betydligt och områdena aritmetik, geometri, statistik osv. nämns inte. Endast ett antal klocktimmar för hela grundskolan i matematik anges. Däremot finns betygskriterier och ett avsnitt om bedömningens inriktning knutet till kursplanen. I kursplanen från 2000 finns följande definition av matematik:

Matematik är en levande mänsklig konstruktion som omfattar skapande, utforskande verksamhet och intuition. [...] Matematikämnet utgår från begreppen tal och rum och studerar begrepp med väldefinierade egenskaper. All matematik innehåller någon form av abstraktion. [...] Matematik har nära samband med andra skolämnen. Eleverna hämtar erfarenheter från omvärlden och får därmed underlag för att vidga sitt matematiska kunnande. (Skolverket, Kursplaner och betygskriterier 2000, s. 28–29)

Den vidgade innebörden av matematikämnet, som innebär utveckling av nya kunskapsområden i matematik har sin motivering i samhälls- och teknikutvecklingen.

Förändringar i provsystemet

Det av regering och riksdag beslutade provsystemet har naturligtvis läroplaner och kursplaner som utgångspunkt. I de överenskommelser som sluts mellan Skolverket och de universitet och högskolor, som ansvarar för utveckling och konstruktion av proven, står att läroplanens kunskapsyn och kursplanernas ämnessyn ska genomsyra de nationella proven. En avgörande utgångspunkt vid konstruktionen av de centralt utarbetade proven (för grundskolan tidigare standardprov, numera nationella prov) är naturligtvis bedömnings- och betygssystemet. Till tidigare läroplaner som Lgr 62, 69 och 80 var ett relativt bedömningssystem knutet, medan till den nuvarande läroplanen är en mål- och kunskapsrelaterad bedömning knuten. Jag ska därför inledningsvis säga något om skillnaden mellan de två bedömningssystemen, men också ta upp vissa punkter i den förändrade synen på lärande, innan jag exemplifierar med konkreta uppgifter från olika prov.

De centralt utarbetade proven

Före Lpo 94 användes standardprov i åk 9 i matematik, svenska och engelska. Standardprovet användes i det relativa betygssystemet. Ett relativt betygssystem innebär att kunskaper hos samtliga elever som tillhör en viss årskull och läser samma kurs jämförs med varandra. Standardprovet konstruerades efter noggranna analyser av läroplan och kursplaner. Ljung redovisar tre krav som var viktigt att upprätthålla. Ett av dessa var att proven skulle vara objektiva i den meningen att lärare skulle rätta elevernas lösningar på exakt samma sätt. Ett annat viktigt krav var att uppgifterna skulle vara utprovade och analyserade, så att provet fungerade enligt sitt syfte. För att standardprovet skulle vara till hjälp för läraren vid betygssättningen av en klass, måste provuppgifterna bland annat analyseras ifråga om olika kvaliteter. Det var framförallt två egenskaper hos uppgifterna som man i detta sammanhang tog hänsyn till, dels uppgifternas svårighetsgrad, dels uppgifternas särskiljande förmåga (diskriminationsförmåga). Svårighetsgraden uttrycks genom den andel elever som löst uppgiften korrekt. Uppgiftens särskiljande förmåga kan uttryckas på olika sätt. Utmärkande för den särskiljande förmågan är att högpresterande elever ska i större utsträckning lösa uppgiften rätt än svagpresterande. Ett

tredje krav var att standardprovet skulle vara normerat, dvs. ett representativt urval av elevernas resultat överfördes till normtabeller som gav resultatfördelningar som överensstämde med en normalfördelning. Elevernas lösningar bedömdes med hjälp av poäng. En negativ poängsättning tillämpades, dvs. eleverna fick poängavdrag för fel och brister i sina lösningar.

Avsikten med standardprovet var alltså att åstadkomma största möjliga likformighet i betygssättningen i hela landet. Genom provet fick läraren information om undervisningsgruppens genomsnittliga nivå och spridning i förhållande till hela riket. Den information om gruppen som standardprovet gav skulle sedan jämföras med lärarens bedömning av elevernas prestationer. Proven var under perioden 1989–1997 obligatoriska. Provet skulle alltså hjälpa läraren att bestämma nivån och spridningen för den enskilda klassen i förhållande till övriga klasser i landet. Standardprovet gav information om undervisningsgruppens standard, dvs. ungefär hur många elever i klassen som borde ha betyget 3 och hur många elever som borde ha ett högre respektive lägre betyg än 3. Däremot upplyste standardprovresultaten inte om vilka elever som skulle ha det ena eller andra betyget. Detta avgjordes av läraren på grundval av elevernas samtliga prestationer i ämnet. När den enskilde elevens betyg skulle bestämmas skulle elevens resultat på standardprovet tillmätas samma vikt som varje annat prov som eleven genomfört.

Vi har nu, i och med Lpo 94 ett mål- och kunskapsrelaterat bedömningssystem, där normalfördelning vare sig är utgångspunkten eller tillämpningsbar. Elevernas kunskaper ska inte jämföras med varandra utan de ska jämföras mot fastställda mål och kriterier. Undervisningen ska planeras utifrån målen att sträva mot och alla elever ska ha nått målen att uppnå för skolår 5 respektive 9. Som ett stöd för läraren vid betygssättningen i grundskolan ställs ämnesprov i skolår 9 till förfogande. Ämnesproven i skolår 5 och 9 ska hjälpa läraren att bedöma om och hur väl enskilda elever nått målen för respektive ämne. Ett annat syfte är att ämnesproven ska bidra till en likvärdig bedömning över landet och ge stöd för betygssättningen (skolår 9). Ämnesprovets roll vid bedömning och betygssättning av en elev ska ses mot bakgrund av vad som står i läroplanens mål och riktlinjer. I kapitel 2.7 i Lpo 94 står bland annat att läraren ska:

... utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling och vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.

(Skolverket 1998, s. 16)

Ett nationellt ämnesprov är en del i lärarens totala bedömning av elevernas kunskaper. Nationella prov i matematik i skolår 9 ger provbetyg – lärare sätter sedan slutbetyg i ämnet baserat på elevens samlade prestationer. Med ämnesprovet kan läraren inte bestämma någon genomsnittsnivå för sin klass i jämförelse med andra klasser i landet.

Mot bakgrund av läroplan, kursplan, nationell och internationell forskning utarbetas ett provmaterial där eleverna får möjlighet att visa sin förmåga att systematisera, att skapa matematiska modeller, att formulera och pröva antaganden, att föra matematiska resonemang samt att dra slutsatser. I det sammanhang som ämnesprovet utarbetas, i ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem, har vi utarbetat ett uppgiftsmaterial med både större bredd och djup jämfört med standardprovet, som utarbetades i ett relativt betygssystem. Uppgifter kan besvaras på olika sätt: svar med ett alternativ av flera, svar med kort redovisning, svar med utredning osv.

Uppgifter kan vara mer eller mindre öppna. En uppgift kan ha ett rätt svar och kan lösas rätt endast med en metod. En annan uppgift kan också ha endast ett rätt svar men kan lösas med olika metoder. Ytterligare en uppgift kan ha flera rätta svar och flera godtagbara lösningsstrategier. Uppgifter kan pröva olika matematiska kunskaper, exempelvis faktakunskaper, räknefärdigheter, standardprocedurer, begreppsförståelse, generalisering och matematiskt tänkande. Många uppgifter ska redovisas skriftligt, men det förekommer också uppgifter som endast ska redovisas muntligt.

Bedömning i lärandets tjänst

Människor lär sig på många olika sätt. Lärandet är beroende av många olika faktorer som exempelvis hur undervisning är upplagd och på vad man blir bedömd. Men vi vet också bl.a. från vår egen erfarenhet att det inte var all undervisning och bedömning som stimulerade och var stödande för vårt lärande.

En effektiv lärandemiljö utmärks av att det är god balans mellan olika arbetssätt, mellan elevens eget utforskande och kunskapsökande samt en god och systematisk undervisning och handledning. Att elevens miljö är så autentisk som möjligt och att det de lär sig känns meningsfullt för dem är viktiga faktorer som de Corte lyfter fram. Brekke & Gjone menar att isolerade kunskapsfragment glöms snabbt, medan kunskaper satta i ett sammanhang är mer beständiga. Snabb feedback är speciellt viktigt när eleven arbetar med begrepsbildning, där risken för missuppfattningar kan vara stor. Att utforska sammanhang och lösa tankemässiga konflikter, involverar eleven i olika reflekterande aktiviteter, som stärker lärandet.

En effektiv lärandemiljö utmärks alltså av stor flexibilitet både vad gäller undervisning och bedömning. En konsekvens av detta är att även bedömningsinstrumenten måste utmärkas av stor flexibilitet. Det är då viktigt att eleverna ställs i olika situationer så att de får visa sin kunskap och kompetens på olika sätt. Bedömningen måste vara såväl kvantitativ som kvalitativ. Bedömning av elevers kunskaper i matematik har ofta varit kvantitativ. Antingen har en lösning varit rätt eller fel och resultatet har tidigare bara räknats i antal rätt. Sambandet »ju fler rätt desto duktigare i

matematik« har varit rådande. Denna praxis har fått olyckliga konsekvenser. Marklund beskriver det så här:

Det torde inte råda något tvivel om att matematik idag är ett av de starkast differentierande ämnena i skolan. Det är därmed också sannolikt ett av de ämnen som bidrar till den sociala skiktningen i dagens samhälle. Den enskilde elevens upplevelse av framgång och misslyckande i skolan, av personligt egenvärde och personlig tillfredsställelse avgörs icke i ringa grad av vad som händer i ämnet matematik. I få ämnen och i få prestations-sammanhang ses rangordningen av individer och uppdelningen av resultat i bättre och sämre, högre och lägre, som mer självklara än i matematik. Den enskilde individen påverkas starkt av hans eller hennes upplevelser av matematikundervisningen och matematikstudier i dagens skola.

(Marklund 1975, s. 54)

Den nuvarande bedömningen vid bl.a. centralt utarbetade prov är influerad av förarbetet till läroplanen från 1994, Lpo 94. I *Skola för bildning* framställs skillnaden mellan kunskapsförmedling och kunskapande på följande sätt:

All kunskapsförmedling oavsett om det gäller fakta, färdighet, förståelse eller förtrogenhet har någon form av facit att jämföra sig med. När det gäller kunskapandet däremot är det arbetet som är målet, förmågan att formulera och utveckla problem och komma till slutsatser.

(Statens offentliga utredningar 1992, s. 67)

Läroplanen för grundskolan betonar vikten av att allsidigt utvärdera elevernas kunskaper och kunskapsutveckling. I regeringens utbildningsplan betonas att det är viktigt att se bedömning som betydelsefull för en individs lärande. Det gäller alltså att göra det väsentliga bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentligaste. Vi som arbetar med de nuvarande nationella proven har också en annan portalparagraf:

Eleven ska få visa vad han/hon kan och inte åka dit på vad hon/han inte kan.

Exempel på uppgifter

De första standardproven gavs i årskurserna 2, 4 och 6 i folkskolan under läsåret 1943/44. Ljung har beskrivit proven som hade sin utgångspunkt i 1919 års läroplan och innehöll för årskurs 2, två problemprov varav ett huvudräkningsprov, ett myntprov, ett additionsprov och ett subtraktionsprov. Myntprovet med 20 uppgifter fick ta högst 10 minuter, additionsprovet med 48 uppgifter, 8 minuter och subtraktionsprovet med 54 uppgifter, 6 minuter. För klass 4 och 6 hade de olika proven i stort sett samma benämningar och ungefär samma antal uppgifter.

I klass 4 gavs följande prov:

Problemprov 1:	21 uppgifter, 40 minuter
Problemprov 2:	20 uppgifter, 15 minuter
Provräkning:	15 uppgifter, 40 minuter
Kursprov i mekanisk räkning:	25 uppgifter, 40 minuter
Additionsprov:	42 uppgifter, 6 minuter
Divisionsprov:	24 uppgifter, 14 minuter

Efter 1955 års undervisningsplan fanns endast prov för årskurserna 4 och 6. Proven bestod både i klass 4 och 6 av fem delprov: mekanisk räkning, tillämpad räkning, huvudräkning, sorträkning och provräkning.

Hittills kallades ämnet räkning och standardproven var således i ämnet räkning. Våren 1962 fanns standardprov i matematik för första gången för högstadiet. Våren därefter fanns standardprov även för årskurserna 3 och 6. I årskurs 3 förekom momenten mekanisk räkning och sortförvandling, huvudräkning och provräkning. Här ges några exempel på uppgifter från årskurs 3:

<p>MS</p> <p>1. $5 + 19 + 107 =$</p> <p>2. Skriv med siffror talet största och största sjuor</p> <p>3. $6000 - 2478 =$</p> <p>4. $5 \cdot 608 =$</p> <p>5. Vilken av de två tal i rätlinen är frågetecknet? $7 + 3 = 25$</p> <p>10. $4 \cdot 4 \text{ m } 75 \text{ cm}$ (...m...cm)</p> <p>11. Dela upp $3\frac{1}{2}$ liter i olika sorter (...l...dl)</p>	<p>16. Se på siffrorna i tabellen och försök att lista ut hur den är gjord. Om duoden tabellen förlig genom att skriva in de två tal som lämnas.</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>1 - 2 = 2</td></tr> <tr><td>2 - 5 = 10</td></tr> <tr><td>4 - 11 = 14</td></tr> <tr><td>8 - ... = ...</td></tr> </table>	1 - 2 = 2	2 - 5 = 10	4 - 11 = 14	8 - ... = ...
1 - 2 = 2					
2 - 5 = 10					
4 - 11 = 14					
8 - ... = ...					

<p>HR</p> <p>1. $18 + 6 =$</p> <p><input type="radio"/> 24</p> <p><input type="radio"/> 22</p> <p><input type="radio"/> 12</p> <p><input type="radio"/> 34</p> <p><input type="radio"/> 23</p> <p>18. $908 : 4 =$</p> <p><input type="radio"/> 202</p> <p><input type="radio"/> 217</p> <p><input type="radio"/> 212</p> <p><input type="radio"/> 217</p> <p><input type="radio"/> 207</p>	<p>2. $6 \cdot 7 =$</p> <p><input type="radio"/> 32</p> <p><input type="radio"/> 40</p> <p><input type="radio"/> 36</p> <p><input type="radio"/> 48</p> <p><input type="radio"/> 42</p> <p>19. $720 : 3 =$</p> <p><input type="radio"/> 24</p> <p><input type="radio"/> 320</p> <p><input type="radio"/> 240</p> <p><input type="radio"/> 302</p> <p><input type="radio"/> 204</p>	<p>4. $21 - 7 =$</p> <p><input type="radio"/> 28</p> <p><input type="radio"/> 12</p> <p><input type="radio"/> 15</p> <p><input type="radio"/> 13</p> <p><input type="radio"/> 14</p> <p>20. $38 \cdot 2 \cdot 5 =$</p> <p><input type="radio"/> 43</p> <p><input type="radio"/> 380</p> <p><input type="radio"/> 450</p> <p><input type="radio"/> 385</p> <p><input type="radio"/> 76</p>
<p>PR</p> <p>3. I en klass finns 32 barn. En lekplan delas klassen in i grupper med 8 barn i varje grupp. Hur många grupper blev det?</p> <p style="text-align: right;">3. _____ grupper</p> <p>4. Hur mycket ställ man ha tillbala på 5 kr om man har handlat för 7 kr 45 öre?</p> <p style="text-align: right;">4. _____ kr _____ öre</p> <p>11. Förelän tänkte på ett tal. Hon tog hälften av talet och la till 3. Då fick hon 10. Vilket tal tänkte förelän på?</p> <p style="text-align: right;">11. _____</p> <p>15. Mellan 12 och 19 finns det två tal där restlosheten går ut på dels med fyra. Hur stor skillnad är det mellan dessa två tal?</p> <p style="text-align: right;">15. _____</p>		

Proven förblev under perioden 1965–1985 tämligen oförändrade i fråga om omfattning och utformning. Utvecklingen ledde till att endast högsta-diets standardprov fortlevde. I standardprov i årskurs 9 från slutet av 80-talet kunde uppgifterna se ut så här:

Jonas har 2 450 kr på sin bankbok. Han får 8% ränta per år.
Hur mycket pengar har han på tanken efter ett år?

I en skola finns det 340 flickor och 350 pojkar. Er dag var 5% av flickorna och 6% av pojkarna frånvarande.

Hur många elever var närvarande den dagen?

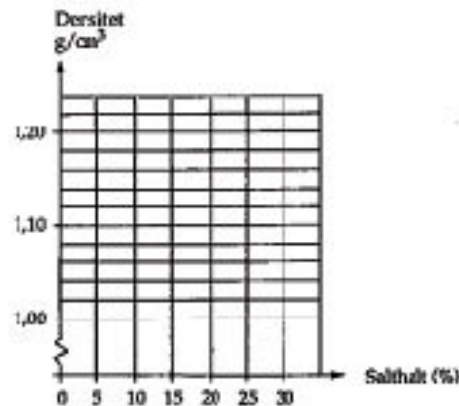
Hanna tjänar 13 667 kr i månaden och betalar skatt efter kolumn 1 i skattetabellen. Hennes månadslön ökar med 100 kr. Hur många procent av ökeningen får Hanna betala i skatt?

Månadslön, kr	Skatt för kolumn	
	1	2
13201-13300	5527	537
13301-13400	8891	841
13401-13500	5688	556
13501-13600	5719	549
13601-13700	5762	542
13701-13800	5847	567
13801-13900	5911	571
13901-14000	5975	585
14001-14100	6039	589
14101-14200	6103	593

Densiteten för vatten är $1,00 \text{ g/cm}^3$. Om man löser koksalt i vatten, ökar densiteten. Tabellen visar densiteten för några olika salthalter vid normal rumstemperatur.

Salthalt (%)	0	5	10	15	20	25
Densitet (g/cm^3)	1,00	1,03	1,07	1,11	1,15	1,19

Rita i figuren ett linjediagram, som visar hur densiteten för koksaltlösningar är beroende av salthalten i intervallet 0 - 25%.



Under 1990-talet fick standardprovet för årskurs 9 en delvis annan utformning. Proven bestod av ett delprov som var av huvudräkningskaraktär och där miniräknare inte fick användas. I en annan del krävdes fullständiga redovisningar av lösningarna och eleverna fick använda miniräknare. Fr.o.m. 1990 infördes en temadel, det var ett sätt att gå från isolerade uppgifter till mer integrerat temaarbete.

Dagens nationella provsystem innehåller dels diagnostiska material, dels ämnesprov för skolår 5 och 9. Allt material har syftet att stödja, inte som för standardproven att styra, lärarens bedömning. Det diagnostiska materialet för åren före skolår 6 respektive för skolår 6–9 består av ett analyschema och ett häfte med diagnostiska uppgifter. I analyschemana ska pedagogen dokumentera vad barnet/eleven visar av matematiskt kunnande oavsett var det sker och hur det uttrycks. Ett par pedagogers dokumentation kan exempelvis se ut så här:

Talupplåtning		Sortering, tabeller och diagram	
I matematiken ska man kunna analysera utveckling. Analyser utvecklar stöd med barnet kan omvärlden barnet visar sina kunskaper. Vill du veta mer om det, kan du läsa på sidan 100 i boken. I den analys. Boken är inte ordnade i en progressionsordning vad gäller svårighetsgrad.		I matematik kan man också analysera utveckling. Analyser utvecklar stöd med barnet kan omvärlden barnet visar sina kunskaper. Vill du veta mer om det, kan du läsa på sidan 100 i boken. I den analys. Boken är inte ordnade i en progressionsordning vad gäller svårighetsgrad.	
4-åring		10-åring	
Vad vill du se i din lösning? Vad vill du se i din lösning? Vad vill du se i din lösning?	Men Vägen och han. Tycker att det är roligt!	Vad vill du se i din lösning? Vad vill du se i din lösning? Vad vill du se i din lösning?	Ja, upplöser arbeta med diagram roligt och lätt
Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	Men. Vill bli bekräftad med ågvarn.	Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	Det verkar man använder diagram
Varför "Användning" i alla situationer?	Ja. Tar så många steg och inga steg	Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	Har gjort diagram vid redovisning av utveckling
Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	Ja. En. Jag har varit en i alla situationer. Har många gånger varit i. Svar: Ja.	Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	
Varför? Varför? Varför?	Ja. Svårt. Säger mera och mera / int. fler och flera	Varför? Varför? Varför?	
Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	Ja. Vet att sista talet gäller. Ordnar en serie genom att lägga en krasp.	Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	Ja
Varför? Varför? Varför?		Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	
Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	Ja. 1-5 ik.	Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	
Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	Ja. Ser inte / svarar.	Antar du löser problem? Antar du löser problem? Antar du löser problem?	Det verkar som att det är diagram, har gjort diagram och andra diagram

Det är intressant att jämföra de diagnostiska uppgifterna för åren före skolår 6 med de tidigare presenterade för årskurs 3 från 1960-talet. (Illustrator: Pia Niemi)



I ämnesprovet för skolår 5, som finns fr.o.m. 1996, förekommer förutom uppgifter som eleverna ska lösa individuellt också uppgifter som eleverna ska lösa i grupp. Ofta är dessa gruppuppgifter integrerade med uppgifterna i ämnesprovet i svenska. Uppgiftsmaterialet för skolår 5 ska behandlas med försiktighet eftersom det kommer att användas flera år, därför

kan inga uppgifter publiceras här. I ämnesprovet ingår dock delar som går att publicera och det är dels ett självbedömningsformulär, dels frågor till eleven om matematik.

Tre fotoaffärer har dessa tre olika reklamskyltar:

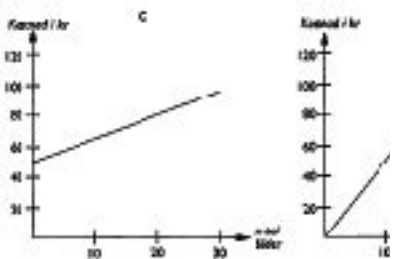
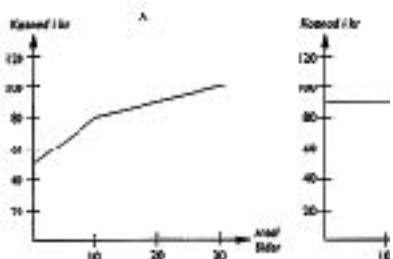
Hubbe's Foto
Görta
framskallning
5 kr per bild

Fias Foto
80 kr per rulle
för framskallning
och bilder

Gösta's Foto
60 kr för
framskallning
+ 1,00 kr per bild

a) Vilket av graferna passar med Hubbe, Fias respektive Gösta's sätt att ta betalt för framskallning och bilder?

b) Skriv en lämplig reklamskylt som passar den gra



Frågor om matematik

1. Vad tycker du om du är bra på i matematik?

2. Vad tycker du om du behöver äna mer på i matematik?

3. Ge exempel på en eller flera uppgifter i provet som du tycker är bra. Berätta varför.

4. När tycker du att du lär dig matematik bäst?

5. Berätta mer om dig och matematik.

Ämnesprovet för skolår 9 fanns för första gången 1998. Det har en annan karaktär än de tidigare standardproven. Förutom mer traditionella delar, såsom kortsvarsuppgifter och korta problemlösningsuppgifter finns också muntligt prov och prov som eleverna ska arbeta med i grupp. Två uppgifter från ämnesprovet 1999 får illustrera ett par av de nya uppgiftstyperna.

Artikel

Vid bedömningen av din arbetskommerciellitet ser du blanda till

- olika strategiska lösningar du visar
- hur väl du motiverat ditt arbete och motiverat dina resultat.

Journalisten M Ellis har skrivit följande artikeln den nya modetidningen i Rullköping.

- Vilka felaktigheter upptäcker du i artikeln, i text och diagrammen?
- Rätt till dem.
- Föreslå att förklara vilka konsekvenser finns i artikeln.

På hjul i Rullköping

Rullköping är sig själv lika. Ingen gör längre ökar i staden. Inom oss på motorerna. Skäl är de ökade inflysnivåerna. Artikel: Sålunda par intresset har i Rullköping ökat med 200 procent det senaste året. Samtidigt har pris-
Antal

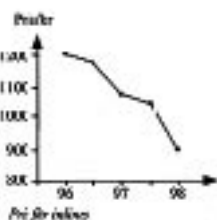


Antal sålda par i Rullköping

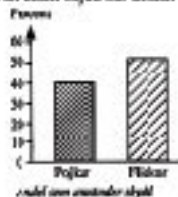
set per par sjunkit med 31 procent under de senaste två åren.

Detta har alltid förändrat Rullköpings gatubild och får den äldre delen av befolkningen att känna sig "översköd".

Vad som mestligen är ett allvarigt problem är att antalet objektivt ökat. Antalet handelsbrev t är har ökat från 10 till 25 per månad, det vill säga med 60 procent, så-
gen. Genom att förändra de skattekriterierna på Rullköpings värdetaxa.



För att minska olyckorna har vädernivån inletts en informationskampanj om vikens av att använda skydd vid inlämning, vilket sätter till exempel goda exempel på pojkar. De är 12 procent fler flickor än pojkar som använder skydd när de åker inlämna.



Procent av barn som använder skydd

Av M Ellis

Tre fotoaffärer har dessa tre olika reklamskyltar:

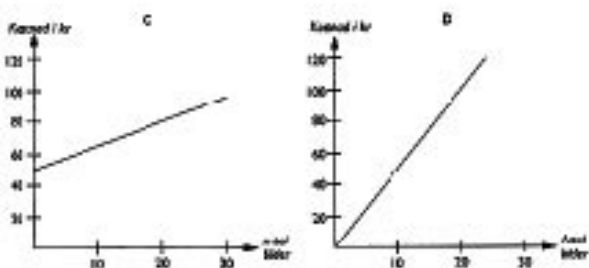
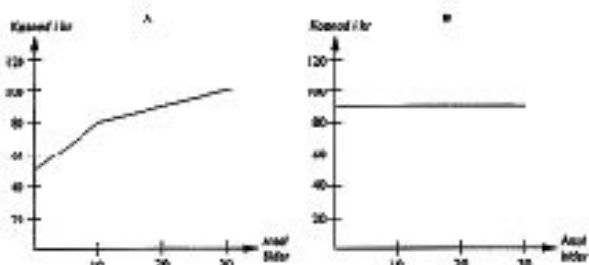
Hubbes Foto
Gratis
framkallning
5 kr per bild

Fias Foto
90 kr per rulle
för 11 arkivbild 13x17
och bilder

Göttes Foto
50 kr för
framkallning
+ 1,50 kr per bild

a) Vilken av graferna passar med Hubbes, Fias respektive Göttes sätt att ta betalt för framkallning och bilder?

b) Skriv en lämplig reklamskylt som passar den graf som blir över.



Exemplen på material och uppgifter visar att matematikens innehåll både har breddats och fördjupats. De anvisningar som finns för bedömning visar att det numera inte bara är fråga om ett rätt/fel tänkande utan att kvaliteter i elevers lösningar fokuseras tydligare än tidigare.

Förändringar i kunskapsutveckling och attityder

För att studera kunskapsutvecklingen över tid finns dels internationella utvärderingar, dels nationella. *First International Mathematics Study* (FIMS) var den första IEA-studien (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) som genomfördes och den gällde elevers kunskaper i matematik. FIMS genomfördes 1964 i tretton länder. Utfallet av IEA:s första matematikundersökning väckte stor internationell uppmärksamhet. Störst var uppståndelsen i USA, men studien väckte också debatt i Sverige. Murray & Liljefors konstaterar att genomsnittresultatet var lägst i Sverige och USA.

År 1980 genomfördes den andra matematikstudien, *Second International Mathematics Study* (SIMS) med tjugo deltagande länder. Resultaten från 1980 visade att svenska 13-åringars matematikprestationer var bland de absolut lägsta bland de länder som deltog i SIMS. För att kunna göra en jämförelse av elevernas kunskaper över tid ingick i 1980 års undersökning 41 uppgifter från 1964 års prov för 13-åringar. Den genomsnittliga lösningsfrekvensen var densamma för dessa uppgifter båda åren. Murray fann genom nationella jämförande studier att även standardprovresultaten var oförändrade över denna tidsperiod.

Den tredje matematikundersökningen (TIMSS) skedde 1995 med 45 deltagande länder. Undersökningen visade på ett bättre resultat. Sverige var då ett genomsnittsländ och särskilda undersökningar visade att det bland 13-åringar skett en klar resultatförbättring jämfört med 1980. De svenska 13-åringarna låg 1995 över det internationella genomsnittet i kunskapsområdena beskrivande statistik och sannolikhetslära, mått och mätningar samt bråk och taluppfattning. Däremot presterade de under det internationella genomsnittet i algebra, ekvationer och geometri. De svenska elevernas prestationer i matematik visade sig vara mer homogena än i andra länder och skillnaderna i prestationerna för flickor och pojkar i matematik var ganska små. I OECD-studien *The Programme for International Student Assessment* (PISA) hade 15-åringarna i Sverige ett signifikant bättre resultat i matematik jämfört med OECD-genomsnittet, däremot var ungdomarnas intresse för matematik och självuppfattning i ämnet signifikant lägre än OECD-genomsnittet. Det fanns inga signifikanta skillnader mellan könen i prestationer i Sverige, däremot hade svenska flickor en signifikant lägre självuppfattning än svenska pojkar i matematik. I Sverige finns ett betydligt större läsintresse än matematikintresse. Minst intresse för matematik har flickor i Norge, Österrike och Sverige.

Små könsskillnader har också visat sig i undersökningar på nationell nivå, såväl som på standardprov som ämnesprov i Sverige. På nationell nivå har man jämfört 15-åringars kunskapsutveckling över tid, genom att studera elevers prestationer på liknande uppgifter på standardprov. Den jämförelsen som Westin genomförde 1999 visar på en svag förbättring av elev-

ernas resultat från början av 1970-talet till 1990-talet. Nationella utvärderingar har genomförts 1989, 1992 och 1995 bland annat i matematik. Dessa utvärderingar visar på en svag försämring i elevernas prestationer, såväl för 11-åringarna mellan 1989 och 1995, som för 15-åringarna mellan 1992 och 1995. Olika undersökningar på nationell nivå, som t.ex. Ek, Murray & Pettersson från 1997 och Westin 1999, har visat tendens till svag förbättring för svenska 15-åringar mellan 1970-talet till början av 1990-talet, medan tendensen från början av 1990-talet visar en motsatt tendens.

Vad tycker då eleverna om matematik och hur ser de på sina kunskaper? Genom de nationella utvärderingarna har vi möjlighet att belysa dessa frågor. Så gott som alla elever, både i årskurs 5 och 9 anser att matematik är ett viktigt ämne, 80 procent av eleverna i årskurs 9 anser att de kommer att ha nytta av den matematik som de lärt sig. Ungefär hälften av eleverna anser sig kunna vara bättre i matematik om de anstränger sig mer och ungefär lika många anser att de är nöjda med sina prestationer. Det finns dock en skillnad mellan hur eleverna känner sig när de ska läsa, skriva och räkna. Under 1980-talet tillfrågades elever i årskurs 3, 6 och 9 hur de i allmänhet känner sig när de behöver räkna, läsa och skriva. 1996 återkom frågan i en undersökning för 19-åringar. Två elever av tre kände sig i alla undersökningarna säkra när de ska läsa och skriva, men bara hälften så många, en av tre kände så när de skulle räkna. 19-åringarna fick också ta ställning till hur de skulle klara vissa situationer. Bara 10 procent ansåg att de var dåliga på att förstå en engelsk film utan text eller att svara skriftligt på en platsannons, medan 25 procent ansåg att de var dåliga på att räkna ut hur många kvadratmeter golvmatta de behöver till ett rum.

Utmaningar

De förändringar som har visat sig i läroplaner och kursplaner liksom i de centralt utarbetade proven sedan grundskolan infördes är att matematikens innehåll både har breddats och fördjupats. Det matematiska tänkandet fokuseras alltmer. Internationellt sett så har svenska elever blivit bättre i matematik över åren. De stora utmaningarna är, förutom att elever får ökad matematisk kompetens, att intresset för och framför allt självförtroendet i matematik stärks.

Referenser

- AQUILONIUS, K. 1942: Det svenska folkundervisningsväsendet 1809–1860. I: *Svenska folkskolans historia. Andra delen*, red. av Viktor Fredriksson. Albert Bonniers förlag. Stockholm.
- BREKKE, G. & GJONE, G. 2001: *Mattemattikk. I: Fagdebatikk – fagdidaktisk införing i sentrale skolefag*, red. av Sjøberg. S. Gyldendal. Oslo.
- DE CORTE, E. 2000: Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. I: *Learning and Instruction*, 10. s. 249–266.
- EK, Y.; MURRAY, Å. & PETTERSSON, A. 1997: *Utvärdering av grundskolan 1995 – UG 95. Matematik. Årskurserna 5 och 9*. Skolverkets rapport nr 119. Skolverket. Stockholm.
- HOLMVALL, P. 1923: *Förhållandet mellan undervisningsplan, reglemente och läroplan*. Skola och Samhälle, 1. s 19–31.
- LJUNG, B-O. 1962: *Standardprov för högstadiet*. Tidning för Sveriges Läroverk 10. Stockholm.
- LJUNG, B-O. 2000: *Standardprov – 53 år i skolans tjänst*. Rapport nr 17. Stockholm: PRIM-gruppen. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Läroplan för grundskolan*. 1962: Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Skolöverstyrelsens förlag. Stockholm.
- Läroplan för grundskolan*. 1969: Allmän del. Skolöverstyrelsen. Liber. Stockholm.
- Läroplan för grundskolan*. 1980: Allmän del. Liber. Stockholm.
- MARKLUND, S. 1975: *Matematikundervisningens utveckling*. Aktuellt från skolöverstyrelsen. Specialnummer.
- MURRAY, Å. 1979: Standardproven som instrument för jämförelse av skolprestationer: I: *Pedagogiska nämndens verksamhetsberättelse 1978/79*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- MURRAY, Å. & LILJEFORS, R. 1983: *Matematik i svensk skola*. FoU rapport 46. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor, 1878: PA Norstedts & Söner. Stockholm.
- PETTERSSON, A. 1993: Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Matematik, åk 9. Huvudrapport. Skolverkets rapport nr 15. Skolverket. Stockholm.
- SKOLVERKET. 1996: TIMSS. Svenska 13-åringars kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Skolverkets rapport 114. Skolverket. Stockholm.
- SKOLVERKET. 1998: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket och CE Fritzes AB. Stockholm.
- SKOLVERKET. 2000: *Kursplaner och betygskriterier 2000 Grundskolan*. Skolverket och Fritzes. Stockholm.

- SKOLVERKET. 2000: *Analyschema i matematik – för åren före skolår 6*. Skolverket och Fritzes. Stockholm.
- SKOLVERKET. 2000: *Diagnostiska uppgifter i matematik för användning i de tidigare skolåren*. Skolverket och Fritzes. Stockholm.
- SKOLVERKET. 1996–2002: *Ämnesproven i matematik för skolår 5*. Skolverket och Fritzes. Stockholm.
- SKOLVERKET. 1998–2002: *Ämnesproven i matematik för skolår 9*. Skolverket och Fritzes. Stockholm.
- SKOLVERKET 2001: *Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. Skolverket och Fritzes. Stockholm.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Allmänna förlaget. Stockholm.
- WESTIN, H. 1999: *Farväl standardprov. Standardproven i matematik 1973–1997 för åk 9. Jämförelse av resultat på uppgifter som återkommit under åren*. Rapport nr 15. PRIM-gruppen, Lärarhögskolan. Stockholm.

Demokrati i samhällsundervisningen

kunskap eller fostran?

Agneta Bronäs

Hur fostrar vi ungdomar till demokratiska medborgare? Vad är det samhället vill att unga ska lära sig om demokrati och vilka värden ska de få med sig ut i livet? Sådana frågor har varit i centrum för mycket av den skolforskning som skett i olika ämnen sedan 1900-talets början. I den här artikeln ska jag begränsa mig till den forskning som bedrivits kring samhällsundervisningen och demokratifostran.

Samhällskunskapsämnet tillskapades med den explicita uppgiften att ge medborgarna den kunskap som de behöver för att kunna handla som ansvarstagande demokratiska medborgare. Vilka dessa kunskaper är, har förändrats genom åren. Tonvikten har ibland legat på kunskaper om samhället, ibland på fostran till specifika attityder och beteenden. Samhällskunskapens innehåll har därför förändrats under perioder samtidigt som innehållet verkar vara sig likt.

Vad är det som har påverkat samhällskunskapsämnets utformning? Selander har i skilda sammanhang visat att de första läroböckerna i olika ämnen fick stor betydelse för hur ämnena utformades under lång tid framöver. Detta gäller i hög grad för samhällskunskapsämnet. Den första läroboken i samhällskunskap, *Medborgarens bok*, gavs ut 1884. Boken innehöll de kunskaper som då ansågs absolut nödvändiga för en medborgare att besitta. Det var stats- och kommunalkunskap, rättskunskap, sam-

hällsekonomi, samhällsskickets historia, nordisk och europeisk statskunskap. I avsnittet »Medborgarnas formulärbok« anger man vilka färdigheter en medborgare måste ha. Här får medborgarna bl.a. lära sig sammanträdesteknik, hur man överklagar ärenden och hur man fyller i blanketter. Samtliga moment som beskrivs i Medborgarens bok återfinns alltså i samhällskunskapsämnet. Vissa moment finns främst på grundskolan och andra främst i gymnasiet.

Fyrtio års skolforskning i samhällskunskap har nu inte bara handlat om demokrati och demokratifostran. Den har handlat om läroplaners påverkan på undervisningen, hur läromedel styr undervisningen samt om lärares och elevers uppfattningar om samhällsundervisningen. Bromsjö som skrev den första avhandlingen i skolämnet samhällskunskap förenade alla dessa delar i sin studie. I Bromsjös avhandling finns de vattendelare som kom att påverka forskningen i samhällskunskap. Ska forskningen koncentreras på ramfaktorer som läroplaner och kursplaner? Forskare som Lundgren, Englund och Svingby har valt den vägen. Ska forskningen i stället koncentreras på själva undervisningssituationen? Vernersson och Bjessmo har valt den riktningen. Eller, ska forskarna främst studera läromedel? Gustafsson, Anderberg och Bronäs har valt den vägen.

Forskningen i samhällskunskap har haft skilda fokus under olika tidsperioder. Från 1970-talets början och fram till mitten av 1980-talet handlade forskningen i hög grad om styrningsfaktorer. Vad är det som påverkar undervisningens utformning? Lärarnas intentioner? Läroplaner? Schemat? Från 1980-talets mitt och framåt har forskningen till stor del fokuserat på begreppsinsläring och elevers tänkande. Vilka centrala begrepp finns det i ämnet? Hur kan vi få eleverna att förstå dessa begrepp? Kan vi med hjälp av de centrala begreppen utveckla elevers tänkande? Forskningen om demokrati och fostran till demokratiska medborgare har hela tiden pågått parallellt. Har forskning mest sysslat med begreppsinsläring så har även forskning kring demokrati sysslat med centrala begrepp i politik.

Det går inte att göra 40 års skolforskning i samhällskunskapsämnet rättvisa i en kort artikel. Jag väljer därför att koncentrera mig på forskningen kring demokrati. De frågor jag utgår ifrån är: 1) Är det kunskaps- eller fostransaspekten som överväger? 2) Vilka kunskaper betonas? 3) Vad betonas i fostransaspekten?

Kunskap i fokus

Bromsjö konstaterar i sin undersökning att samhällskunskapsämnet huvudsakligen kan uppfattas som ett kunskapsämne. Ämnet bygger då främst på stats- och kommunalkunskap. Undervisningen i och om demokrati kommer då att handla om samhällets struktur och funktion. Hur är staten eller kommunerna uppbyggda? Vem ansvarar för vad? Vart ska jag

som medborgare vända mig för att få en fråga besvarad? Hur kan medborgare överklaga eller besvara sig? Hur ser beslutsgången för ett ärende ut?

Även om tonvikten ligger på kunskapsförmedling, finns fostransaspekten alltid närvarande i undervisningen. Ämnets fostrande möjligheter handlar om att skapa attityder, värden och önskvärda beteenden. När och hur en medborgare kan överklaga är typiska fostransaspekter i demokratiundervisningen.

Om kunskap eller fostran ska vara i fokus är knutet till olika tidsperioder. Under 1950- och 1960-talet uppfattas samhällskunskapen som ett kunskapsämne av både lärare och läromedelsförfattare. Detta blir mycket tydligt i läroböckerna som främst beskriver stat och kommun, deras finanser samt rättskunskap. En anledning till detta kan vara att ämnet ännu inte etablerats som ett självständigt ämne. Det är oftast historielärare som undervisar i samhällskunskap. Ämnet heter då »Historia med samhällslära«. En annan anledning är att hela samhället genomsyras av en tro på kunskap som nyckeln till framgång. Medborgarnas möjligheter till aktivt deltagande i samhällslivet utgår från kunskap.

Två ting fordras för att man sålunda skall kunna rätt fylla sin plats i statslivet. För det första kunskaper; utan kunskap om samhällenas byggnad och livsvillkor och om de erfarenheter, som gjorts under deras utveckling genom tiderna, när man icke utanför sin egen levnadsställning och sina egna intressens trånga synkrets. För det andra den levande kärleken till fosterlandet, som ensam kan frammana känslan av ansvar för dess öden och viljan att offra egna små intressen för dess välfärd.

Vägen till demokrati är sålunda kunskap och utbildning men även förmågan att underordna sig samhällets behov. Eleverna får lära sig att staten tar hand om dem, men även att lyda staten. Jacobsson påstår i sin forskning att samhällskunskapsämnet ger de unga en förståelse för samhället och hur beroende samhället är av samverkan. Fostransaspekten verkar omöjlig att komma ifrån. De unga ska här lära sig attityder och värden. Attityderna som ska läras handlar om att underordna sig det kollektiva för landets bästa. Gemenskap och samverkan är de värden som framtonar vid sidan av fosterlandskärleken.

Under den här perioden blir det tydligt att ämnets centrala innehåll skiljer sig åt beroende på skolform och elevernas ålder. Bromsjö fann att den undervisning som riktar sig till folkskolan och enhetsskolans klass 7, 8 och 9y, främst handlar om vardagslivet och yrkeslivet. De moment som lärarna lägger sin tonvikt på handlar om familjen och hemmet, skolor, yrken och yrkesval, samlevnadsregler samt lag och rätt. Den undervisning som vänder sig till enhetsskolans klass 9a och 9g, flickskolan och realskolan ser annorlunda ut. Viktiga moment är då staten, kommunen, rösträtt och val. I den gymnasieförberedande klassen kom momentet »Demokratis innebörd och huvudproblem« på första plats medan samma moment kom på tolfte plats i folkskolan. Här syns det tydligt att ungdom-

marna får skilda kunskaper beroende på vilken skolform de befinner sig i. Kunskapsförmedlingen är starkare och handlar mer om en samhällsnivå i de skolformer som kan kallas mer teoretiska. Fostransaspekten överväger i den undervisning som riktas mot skolformer som är mer yrkesinriktade och mot lägre åldrar.

Englund har i sin studie visat att det under 1950-talet finns två värderingsmål i samhällskunskap. Ett värderingsmål, som är av teoretisk art, handlar om att skapa intresse för samhällsfrågor. Det andra värderingsmålet är mer praktiskt och handlar om en vilja att utbilda sig till ett yrke, att sköta sin egen och familjens ekonomi och att välja värdefulla fritidssysselsättningar. Det tycks som om värderingsmålen får olika tyngd beroende på skolform. 40 års skolforskning visar att denna skillnad består genom åren. Jag vill därför återkomma till denna problematik senare i artikeln.

Kunskap och vetenskaplighet – på väg mot fostran

Under 1970-talet ligger tonvikten allt jämt på kunskapsaspekten. Vetenskap och teknik utgör drivkrafter i samhället och dess utveckling. Det blir därför naturligt att även samhällskunskapsämnet lägger tonvikt på kunskap och utveckling. Samhällsekonomi blir nu ett av de viktigaste momenten i ämnet som ett svar på näringslivets krav. Runt mitten av 1970-talet sker det en förskjutning mot fostransaspekten. Eleverna ska nu lära sig att bli vetenskapliga och att bedriva forskning i skolan. De behöver därför färdigheter som att kunna läsa och förstå statistik, veta var man kan söka svar på frågor, hur man ställer frågor, hur man bearbetar och analyserar material.

Avsikten med studierna är alltså, att man ska studera problem och ställa frågor. Några av de frågor vi alltid måste ställa är följande:

VARFÖR är det på ena eller andra sättet?

VILKEN utveckling är trolig för framtiden?

HUR kan vi själva påverka utvecklingen?

Åsiktsfrihet och opinionsbildning blir också viktiga inslag i demokratiundervisningen. Eleverna ska därför under den här perioden lära sig att läsa texter kritiskt för att upptäcka propaganda.

Särskilt försåtlig blir denna propaganda när den inbakas bland fakta och information i undervisningen. Med tanke på den auktoritet som läroböcker och jämförbara kunskapskällor har, blir det naturligt att även grova förfälskningar av verkligheten ofta mottas utan invändningar.

Skolforskningen har visat att just läroböcker är fyllda av implicita värden och värderingar. I läroböckernas text kan man ana att propaganda främst förekommer i kommunistiska stater. Propaganda och indoktrinering kan

förekomma även i andra länder men alltid i länder som ligger långt borta från Sverige. Anderbergs studie från 1982 visar hur läroböcker kan sprida ensidigt positiva bilder av ett land genom att problematisering saknas. Urvalet av text och bild ger upphov till en propagandaliknande bild av ett land. I Anderbergs undersökning uppvisade böckerna en positiv bild av Sovjetunionen och en ensidigt negativ bild av USA. Även bilden av det svenska samhället blir lätt ensidigt positiv. Englund påstår att det är funktionssynen som ligger bakom att det svenska samhället ofta beskrivs som idealt fungerande.

Wingborg har utfört en studie om demokratibehandlingen i läroböcker. Han påpekar att böckernas ständiga tal om västerländsk demokrati kan uppfattas som att eleverna utsätts för en etnocentrisk och västerländsk indoktrinering. Med hjälp av olika perspektiv och problematiseringar skulle sådana tendenser kunna försvinna. Bronäs visar också att värden och värderingar kan döljas genom påståenden. Texterna påstår vissa saker som inte går att diskutera t.ex. »Så styrs Sverige«, »Demokrati är att rösta«, »Demokratisk politik måste därför präglas av hänsyn, tolerans och solidaritet«, »Sverige har varit demokratisk sedan 1432«.

Även om man i just dessa exempel kan hålla med författarna, visar citaten den problematik som kan uppstå när texter för fram påståenden. Det ser ut som om vi är eniga. Just demokratibegreppet förs fram på ett sådant sätt att det framstår som om vi alla är överens om demokratis betydelse och innebörd.

En av de viktigaste frågorna under 1970-talet kom att bli jämlikhet och jämställdhet. Här blir förskjutning från kunskap till fostran mycket tydlig. Jämlikhet och jämställdhet är ytterst en värde- och attitydfråga. Eleverna får kunskap om de biologiska skillnaderna mellan könen men tonvikten läggs på attitydbearbetning. Det sociala könet ses som konstruerat och eleverna måste därför ta ställning till framförallt en jämställd lönepolitik. Genom lönepolitiska diskussioner knyts jämställdhetsfrågan samman med jämlikhetsfrågan.

Fostran i fokus

Under 1980-talet och fram till slutet av 1990-talet dominerar fostransaspekten i samhällsundervisningen. Nu ska eleverna få lära sig färdigheter så att de kan bli aktivt deltagande medborgare. Undervisningen lämnar nu till stor del stats- och kommunalkunskapen. Samhällsekonomin och rättskunskapen fortsätter att vara viktiga kunskapsområden. Både forskare och lärare talar om vikten av att lära eleverna ämnets centrala begrepp. Eleverna behöver förstå begreppens tillkomst och innebörd, att begrepp är sociala överenskommelser.

Demokrati blir ett begrepp som måste penetreras på djupet. Svingby m.fl. visar i sin undersökning *Omvärldskunskap: SO* hur komplext begreppet är. De ger i sin rapport exempel på hur lärare kan undersöka elevers förståelse av demokratibegreppet och hur det går att arbeta vidare därifrån. I undersökningen har de utgått från en scen, kallad »På rasten«. En flicka blir iakttagen av tre kamrater när hon rotar i andras kläder. Det sägs inget om att flickan stjälar eller försöker stjäla. De tre elever som iakttar, reagerar på olika sätt. En vill genast gå och tala med fröken, en annan vill själv tala med kamraten och den tredje vill inget göra. Eleverna som fått uppgiften ska skriva ner vilka motiv de tror att de tre personerna har och vem de håller med. Detta är ett sätt att arbeta med demokratibegreppet. Här handlar det om demokratins lagar och regler, ansvar, etik och moral samt olika ställningstaganden.

Varför är det nu så viktigt med centrala begrepp i samhällskunskap? På den frågan svarar forskningen samfällt att begreppsinsläringen utvecklar elevers tänkande. Begrepp är redskap för att förstå sammanhang och för att kunna tänka kritiskt. Vernersson menar att enkla begrepp som individ, familj och grupp kan eleverna lära på egen hand. Lärarens uppgift är endast att kontrollera om eleverna förstått begreppen rätt. Andra begrepp som makt, levnadsstandard och devalvering är komplexa och måste förstås i ett sammanhang. Lindqvist och Hyltegren skiljer på sakbegrepp och processbegrepp. Sakbegrepp som utskott bildar en bas för att förstå processbegrepp som politik. För att fostra ansvarsfulla och aktiva medborgare måste samhällsundervisningen bygga på begreppsinsläring.

Forskningen har även studerat klassrådets betydelse för demokratin. Klassråden ska ju handla om lärande i demokrati och inte bara lärande om demokrati. I samhällsundervisningen får eleverna lära sig sammanträdesteknik som en färdighet, och sedan får de utöva denna färdighet i klassrådet. Svingby och Björklid är några av de forskare som studerat klassrådets betydelse. Båda har funnit att risken är stor att skolan enbart



utvecklar demokratiska former och att skolans demokrati blir en skendemokrati. Skolresor, klassfester och klassens samlevnadsregler är de vanligaste diskussionsämnena på klassråden. Det som verkligen berör eleverna t.ex. undervisningen får de inte vara med och påverka. Dessutom visar resultaten att det endast är några få som yttrar sig under klassråden. En fjärdedel av eleverna säger sällan vad de tycker. Ett tecken på att klassråden inte fungerar.

1980 -talet uppfattas annars av forskningen som den mest demokratiska perioden. Englund hävdar att en demokratisk utbildningskonception härskar i skolan. Detta är tydligt i läroböckerna, som nu får mer öppna och problematiserade texter. I stället för att slå fast vad demokrati är, ställer texterna frågor kring delaktighet och inflytande. »Frågan är då om det räcker med att medborgarna deltar i de politiska valen för att demokratin ska fungera« skriver Liljeqvist m.fl.

Texterna visar också en tilltro till individen, framförallt individens förmåga att fatta bra beslut. »Demokratin bygger på tron att den enskilde medborgaren under ansvar kan fatta kloka beslut till allas bästa.«

En viss tveksamhet till förmågan att uttrycka sina uppfattningar syns dock i texterna. Här kan man dra paralleller till forskningsresultaten från klassrådsstudier. »Men för att du ska kunna göra detta måste du också engagera dig och framföra dina uppfattningar i de olika frågorna.«

Jag vill nu kort återkomma till den forskning som visar att samhällsundervisningen har olika innehåll beroende på skolform och elevers ålder. Att undervisningen förändras beroende på vilken skolform eller vilken åldersnivå som man vänder sig till, blir mycket tydligt i läroböckerna. Grundskolans böcker har mer av vardagskunskap, samlevnadsregler och färdighetsträning ju yngre eleverna är. Läroböckerna för gymnasiet utformas olika beroende på vilken linje böckerna vänder sig till. Jag har i min egen undersökning kunnat konstatera detta. En beskrivning av det ekonomiska kretsloppet får utgöra exempel. Läroböcker för humanistisk linje



beskriver det ekonomiska kretsloppet med ord. Två sidor tättskriven text försöker förklara det ekonomiska kretsloppet. En liten, liten modell ledsagar orden. Böcker riktade mot teknisk linje beskriver samma fenomen med ett grafiskt framställningssätt. Så få ord som möjligt används. Det ekonomiska kretsloppet i böcker för naturvetenskaplig linje beskrivs med hjälp av formler och diagram. Hur ser då det ekonomiska kretsloppet ut i böcker för ekonomlinjen? Här blir det en blandning av ord, diagram, kurvor och modeller. Föreställningar om vad elever kan, är intresserade av och vad de förväntas lära sig blir här mycket tydliga. En färdighetsfokusering?

Åter till kunskap i fokus?

Under 1990-talet börjar de öppna texterna i läroböckerna att sluta sig. Uttryck återkommer som slår fast vad demokrati är.

Demokratins spelregler skulle kunna sammanfattas så här:

Regelbundna politiska val [...]

Allmän och lika rösträtt [...]

Valhemlighet [...]

Fri opinionsbildning [...]

Majoritetsprincipen [...]

Rättssäkerhet [...]

Enligt den här definitionen innebär demokrati helt enkelt en metod att fatta beslut. Om de sex punktade bestämmelserna följs, kan man vara säker på att beslut tas på ett demokratiskt riktigt sätt.

Fostransaspekten överväger fortfarande men det finns en dragning mot kunskapsaspekten.

För att en demokrati ska fungera är det viktigt att alla medborgare får utbildning – inte bara att hon lär sig läsa och skriva utan också skaffar sig kunskaper om samhällslivet förr och nu.

Tonvikten inom fostransaspekten ligger mer på attityder och värden än på problemlösningsförmåga. Detta oaktat att det finns en uttalad intention att elever ska lära sig kritiskt tänkande. Eleverna får nu lära sig valfrihet och eget ansvar, både i utbildningen och i ämnet. Läroböckerna lär ut ansvar och valfrihet inom den sociala sektorn. Inom den politiska sektorn ser det annorlunda ut. Eleverna ska återigen lära sig att kollektivet har företräde. Den individuella rösten får inget större utrymme. Inflytande kan medborgaren bara ha på lokal nivå, i övrigt handlar det om att delta i val där majoritetens vilja vinner. Till skillnad från förra perioden för nu läroböckerna fram att medborgare i allmänhet saknar kunskaper. Medborgarna påstås också vara förändringsovilliga och därför behövs politikerna.

Valda representanter har större möjligheter att få överblick och kanske större politiskt mognad än väljarna. Med en indirekt demokrati blir besluten helt enkelt av högre kvalitet.

Det finns uppenbarligen ett »rätt sätt att tänka«. Ett vagt resonemang förs om rätta åsikter.

Demokratin förutsätter ett samhälle som visar förståelse och tolerans mot oliktankande samt respekt för människovärdet. Men vad händer när folket inte visar den »rätta« förståelsen? Det vanliga svaret är nog att den representativa demokratin bör lösa den här typen av konflikter genom att de valda ledamöterna med ett visst tålamod ska försöka leda opinionen.

Fokuseringen på centrala begrepp är nu inte lika tydlig. I stället används många metaforer och analogier, både för att väcka intresse och öka förståelsen för sammanhang. Vernersson menar att analogier, metaforer och symbolmodeller skapar dialog mellan konkurrerande perspektiv i samhällsundervisningen. Denna dialog är samhällskunskapens kärna och demokratins livsluft. Några rubriker hämtade från samhällskunskapsböcker får utgöra exempel på metaforer och analogier. Under rubriken »Storleken har betydelse« diskuteras valkretsarnas storlek. Rubriken är säkert intresseväckande och kan locka till skratt med sin sexuella anspeling. »The Winner Takes it All« är rubrik för en diskussion om majoritetsval eller proportionella val. Här knyter författarna samman politik och underhållning genom att anspela på ABBA:s kända låt. »Dra ett strå till stacken« är en rubrik för engagemang i miljöfrågor och rubriken »Av jord är du kommen ...« inleder ett moment om sophantering. Rubrikerna är mångtydiga och sätter säkert igång tankarna hos läsarna, frågan är bara vilka tankar.

Symbolmodeller förekommer under alla tidsperioder. Modeller är överhuvudtaget ett kännetecken för samhällskunskapsämnet. Den vanligast förekommande modellen har en pyramidal form. Demokratin i Sverige sägs vara uppbyggd i den pyramidal formen, eftersom den är den mest demokratiska. Folkets inflytande är störst på den lokala nivån, längst ner i pyramiden. Parallellt med att demokratin beskrivs som pyramidal brukar läroböckerna visa maktpyramiden. Två olika perspektiv åskådliggörs då med samma symbolmodell. Demokrati där medborgarna kan påverka kontra maktens pyramid där medborgarna inte kan påverka. Vad signalerar modellerna? Hur förhåller de sig till medborgarnas möjligheter att påverka? Räcker det med kunskap, färdigheter och engagemang för att göra sin röst hörd? Mycket lämnas till läraren och eleverna att själva hantera, på gott och ont. Wingborg kritiserar i sin studie den ytliga behandling av demokratifrågan som han anser att läroböckerna gör sig skyldiga till. Han menar att läroböckerna borde penetrera frågorna djupare och ge bättre förklaringar till varför en individuell röst inte alltid kan höras.

Läroböckernas innehåll är inte de enda som styr undervisningen. Lärarna har ju möjlighet att hantera frågor av olika slag och att sätta igång diskus-

sioner med eleverna kring makt- och inflytandefrågor. Vernerssons undersökning från 1999 visar att lärare prioriterar demokratifostran i samhällsundervisningen. Lärarna ser dock denna undervisning som en förberedelse för senare agerande. Detta gör att undervisningen i mycket hög grad kommer att handla om demokrati, istället för i demokrati. Undervisningen kan handla om hur man gör när man röstar. Läroböcker beskriver och visar i bild hur vallokaler ser ut och hur man stoppar valsedlar i valkuvert. En viktig kunskap i sig men den kompletteras förhoppningsvis med en diskussion kring valets betydelse och medborgarnas känsla av inflytande och delaktighet.

Nå, hur ser nu innehållet ut i samhällskunskapen om skolformen skiljer sig åt. I dag kan vi inte tala om skilda skolformer men väl olika program på gymnasiet. Åldersfrågan finns tydligt kvar. I grundskolan lär sig eleverna först om sin närmiljö och samlevnadsregler i denna. Ju äldre de blir desto mer förs kunskaperna till samhällsnivån. Demokrati blir i hög grad likställt med klassråd och sammanträdesteknik i de yngre åren för att så småningom handla om demokratins innebörd.

Bromsjös fynd kan fortfarande hittas på gymnasienivå. Läroböckerna i samhällskunskap har olika innehåll beroende på vilket program, eller snarare vilken kurs som de är skrivna för. Om böckerna främst används på yrkesprogram innehåller de färgbilder, texten är skriven i två eller tre spalter som en tidning och det finns många tecknade bilder. De tecknade bilderna ligger nära karikatyrer och serieteckningar. Texterna är ofta uttunnade, så uttunnade att sammanhang går förlorade. En bildtext får här utgöra exempel på detta. Texten åtföljer en extrem närbild på statsministern.

Din privata ekonomi rör du över själv – men ändå inte helt. Den här mannen statsministern och f.d. finansministern Göran Persson, kommer med stor sannolikhet att åtminstone för några år framåt kunna påverka hur mycket pengar du har kvar i plånboken vid månadens slut. På så vis hänger rikets och dina finanser ihop.

Bli det verkligen tydligt hur rikets finanser hör samman med våra privata finanser? Här beskrivs det ekonomiska kretsloppet på ett mycket diffust sätt. Avsnittet heter »Kärleken, pengarna och livet«. Visst innehåller texten fler beskrivningar av samhällsekonomin kontra privatekonomin men den är fortfarande uttunnad och svårbegriplig. En enkel text kan ibland bli för svår, eftersom sammanhang kan gå förlorade.

Låt mig ta ytterligare ett exempel från min egen forskning. Boken innehåller endast A-kursen i samhällskunskap. Implicit ligger i detta att boken främst används på yrkesprogrammen men den kan användas på naturvetenskapliga programmet. En färgbild visar en flicka redo att kliva in i en bil. Flickan håller sin vänstra hand höjd i luften och i handen håller hon ett körkort. En lantlig idyll omger flickan och bilen. Denna bild inleder ett avsnitt som heter »Makt och politik«. Texten under bilden handlar om vad ungdomar har för rättigheter när de blir myndiga, dvs. 18 år.

Ta körkort.

Hyra egen bostad.

Skriva under avtal t.ex. ett avbetalningsköp.

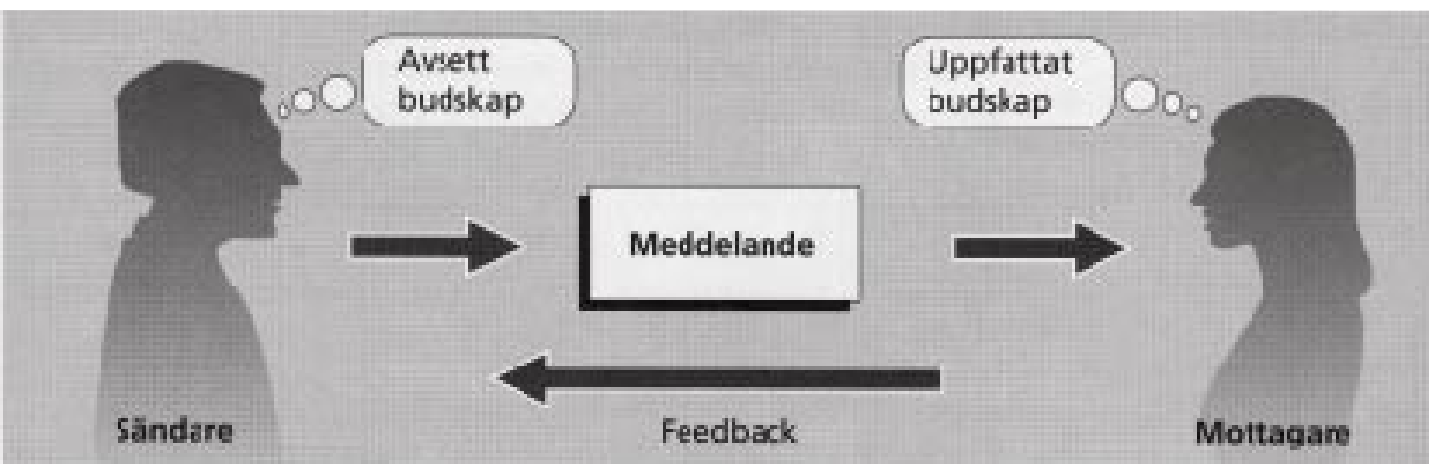
Gifta sig utan föräldrarnas tillåtelse.

Beställa alkohol på en restaurang och köpa folköl i affären.

Däremot måste man vänta tills man fyllt 20 år för att få handla vin och sprit på Systembolaget.

Rösta i politiska val. När man fyllt 18 år anses man så vuxen att man ska få påverka politiken.

Den tendens som Bromsjö fann 1965 finns fortfarande dold i läroböcker. Vardagskunskaper för vardagslivet dominerar samhällsundervisningen för yrkesprogram. I en bok för de teoretiska programmen fokuserar innehållet i stället samhällsekonomi, rösträtt och val. Kunskaper som är användbara på en samhällsnivå. Skillnaden blir än tydligare med följande bilder. Bilderna är hämtade från böcker utgivna samma år av samma författare. Den ena boken vänder sig främst till yrkesprogrammen men även till andra som läser A-kursen. Den andra boken vänder sig till de som läser A-, B- och C-kurserna i samhällskunskap, främst de som går samhällsvetarprogrammet. Bilderna på nästa uppslag ska visa hur kommunikation går till.



Bilden ovan vänder sig till ungdomar på de teoretiska programmen. Den är gråblå i tonen och mer abstrakt. Bilden på nästa sida vänder sig främst till ungdomar på yrkesprogrammen. Den är färgglad, konkret och visar en mer vardaglig situation. De olika bilderna visar vilka föreställningar som finns kring läsarna. Elever som går teoretiska program har förmåga att lära sig mer abstrakta saker medan elever på yrkesprogrammen är mer konkreta och vardagsnära. Är det så att författare eller bildredaktörer tror att elever på yrkesprogram bara kan förstå vardagliga fenomen? En undran uppstår när man ser sådana bilder. Vad innebär egentligen fostran till demokrati? Att vi får skilda kunskaper och färdigheter beroende på var i samhället vi befinner oss? Vart tar då jämlikhetsaspekten vägen? Alla parter behöver både vardagskunskaper och kunskaper riktade mot samhällsnivån. Grundtanken i vårt demokratiska samhälle är ju ändå att vi ska fungera tillsammans och att vi ska ha samma möjligheter.

Slutord

40 års skolforskning i samhällskunskap – det är inte lätt att kort beskriva. Det som är tydligt är att ämnet förändras i takt med samhällsförändringar. Genomsyras samhället av en tro på fasta kunskaper, så finns denna tro också i samhällskunskapsämnets utformning. Ligger tonvikten mer på färdigheter som forskningsförmåga så dyker denna färdighet upp i ämnet. Forskningen följer förstås samma rytm. Forskningsobjektet blir begrepps-inläring när ämnet fokuserar på centrala begrepp. Demokrati tycks vara den enda forskningsfråga som har återkommit i alla perioder. Det enda som har förändrats är om tonvikten ligger vid kunskap om samhället eller vid fostran av attityder, värden och färdigheter.

Inför folkomröstningen



Referenser

- ALDÉN, G.A. 1884: *Medborgarens bok*. Hökerbergs Förlag. Stockholm.
- ALMGREN, H. m.fl. 1997: *Reflex*. Gleerups. Kristianstad.
- ALMGREN, H. m.fl. 1997: *Reflex A-kurs*. Gleerups. Kristianstad.
- ANDERBERG, T. 1981: *Några aspekter på behandlingen av demokratifrågor i läromedel*. Skolöverstyrelsens Läromedelsnämnd. Stockholm.
- BERG, L. m.fl. 1997: *Leva i samhället, A-boken*. Aros Läromedel AB. Borås.
- BJESSMO, L-E. 1990: *Samhällskunskapen i gymnasieskolan*. Häften för didaktiska studier 21. HLS Förlag. Stockholm.
- BJESSMO, L-E. 1992: *Samhällsfrågan är fri!* Häften för didaktiska studier 32/33. HLS Förlag. Stockholm.
- BJÖRKBLOM m.fl. 1970: *Världen, Sverige och Vi*. Almqvist & Wiksell. Stockholm.
- BJÖRKLID, P. 1985: *Drömmen om Elin. Elevers medinflytande på lågstadiet*. Institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
- BROMSJÖ, B. 1965: *Samhällskunskap som skolämne*. Scandinavian University Books. Svenska Bokförlaget Norstedts. Stockholm.
- BRONÄS, A. 2000: *Demokratins Ansikte*. HLS Förlag. Stockholm.
- ENGLUND, T. 1986: *Curriculum as a Political Problem*. Studentlitteratur. Lund.
- HERLITZ, N. m.fl. 1956: *Svensk samhällslära*. Svenska Bokförlaget Norstedts. Stockholm.
- ISAKSSON, L. m.fl. 1991: *Samhällskunskap*. Gymnasieskolans kurs. Natur och Kultur. Stockholm.
- JACOBSSON, M. 1957: Samhällskunskapens problematik. *Samhälle och skola*. vol. 38, nr 4. s. 97-101.
- LINDQVIST, S. & HYLTEGREN, G. 1995: *Att utveckla elevers tänkande – en teoretisk praktika*. Almqvist & Wiksell. Angered.
- LUNDGREN, U. P. 1979: *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori*. Liber. Stockholm.
- SELANDER, S. 2002: *Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation*. Opublicerad rapport.
- SVINGBY, G. m.fl. 1990: *Omvärldskunskap:SO*. Rapport 1990:02, En rapport inom det Nationella Utvärderingsprogrammet. Institutionen för pedagogik. Göteborgs Universitet.
- VERNERSSON, F. 1999: *Undervisa om samhället*. Studentlitteratur. Lund.
- WINGBORG, M. 1987: *Vilken demokrati?* Kooperativa institutet. Borås.

Bilder av läs- och skrivutveckling

i samspel

Caroline Liberg

När jag för snart tjugio år sedan, på studiedagar för lärare i grundskolans tidigare år, lanserade tanken att små barns s.k. låtsasläsning och låtsasskrivning är viktiga steg i deras läs- och skrivutveckling, var det för många nästan som att svära i kyrkan. Hade någon sagt något liknande till min egen småskollärare för dryga fyrtio år sedan, hade den personen sannolikt ansetts som mindre tillräknelig. Det här är ett exempel, bland många andra, på hur bilden av vad det innebär att utveckla sin läs- och skrivförmåga har förändrats under de senaste fyrtio åren. Förändringen beror bland annat på att det inte bara funnits en bild utan flera. Det är bilder som i de flesta fall samspelas på olika sätt. En aspekt av det samspellet är att de ibland stått i konflikt med varandra. I det följande ska jag teckna några framträdande bilder och samspellet mellan dem inom forskning om läs- och skrivutveckling under de senaste fyrtio åren. Det blir dock grova pennstreck som kommer att användas, eftersom utrymmet inte ger plats för en mer ingående beskrivning och diskussion av enskildheter.

Tre huvudbilder i rörelse

Utgångspunkt för betraktelsen är tre bilder. De befinner sig hela tiden i rörelse, men på olika sätt. På den första bilden ser vi en lärare i de tidiga skolåren. Vår erfarenhet säger oss att det med största sannolikhet är en kvinna. Hon står med en bok i handen. Det som hela tiden rör sig eller växlar i bilden är vad boken innehåller och vad läraren talar om. Bilden får representera det fokus som under mycket lång tid funnits på frågeställningen om vilken metod lärare ska använda för att barn på bästa sätt ska lära sig att läsa och skriva. Det är en fråga som fortfarande debatteras i både forskningssammanhang och i andra skolrelaterade diskussioner.

En andra bild, vid sidan om och till viss del skild från den första, föreställer ett litet barn som sitter i sin skolbänk. Framför sig på bänken har barnet böcker att läsa och skriva i. När någon växling sker i den första bilden så förändras också vad barnet gör och säger. Den som ska lära sig är i fokus. Vad händer inne i huvudet på barnet? Vilka läs- och skrivstrategier använder barnet? Vilka förkunskaper är väsentliga för att lära sig att läsa och skriva? På vilka sätt skiljer sig barn som har svårt att lära sig att läsa och skriva från dem som det går lättare för? Vilken socioekonomisk och språklig bakgrund har barnet? Det är några av de huvudfrågor som den andra bilden får representera. Den här bilden tonar sakta fram och blir mer tydlig på 1960-talet.

En tredje huvudbild slutligen startar i de här två bilderna och sammanför dem till ett och samtidigt vidgas fokus. Nu finns inte bara läraren och det enskilda barnet i vårt synfält. Utan här finns hela klassrummet och alla de andra barnen. Kamerans zoomningsknapp hjälper oss vidare ut från klassrummet. Nu ser vi hur klassrummet, barnen och deras lärare utgör en del av ett samhälle. Den här bilden är rörlig i både tid och rum. I den ingår barnens tid innan de börjar skolan, i hem och förskola, och deras fortsatta skolgång efter de tidiga skolåren. Här finns också utåtblickar mot deras fritid. I fågelperspektiv ser vi så hur närsamhället ingår som en del av en nation, och vidare hur den nationen utgör en del av vår värld. Bilden börjar nu också dela upp sig i en mängd bilder av olika typer av läs- och skrivsammanhang. Den här formen av förändring av forskningsfältet påbörjas under sent 1960-tal och tidigt 1970-tal. Några framträdande frågeområden som växt fram till dags datum i tillägg till tidigare nämnda är:

Realskolans klass 1⁵ d



FINNS DET ANDRA SAMMANHANG före, efter och parallellt med skolans tidiga läs- och skrivundervisning i vilka man lär sig att läsa och skriva och varför kan de vara relevanta att beakta?

HUR SER SAMPELET UT i konkreta läs- och skrivsituationer i dessa olika sammanhang och varför ser det ut på de sätten?

VILKA LIKHETER OCH SKILLNADER finns mellan olika kulturer med avseende på ovan nämnda frågeområden och varför finns dessa likheter och skillnader?

HUR SER BARNES LÄS- OCH SKRIVFÖRMÅGA UT i jämförelse mellan olika nationer och kulturer och varför ser det ut på det sättet?

VILKA SKILLNADER OCH LIKHETER finns mellan olika forskares sätt att se på läs- och skrivinläring och varför ser det ut så?

VILKA MAKTPOSITIONER intar läs- och skrivinläring som fenomen i samhället och varför ser det ut så?

Det tre bilderna visar på olika mer eller mindre komplexa frågeområden och har sitt ursprung i olika perspektiv. Den första bilden har som utgångspunkt skolans perspektiv på och behov av att lära ut. Den utgör ett pedagogiskt baserat metodperspektiv. De historiska rötterna på svensk mark finner man i kyrkans och så småningom statens behov av att dana en läskunnig befolkning. Var man och kvinna skulle kunna läsa och det var viktigt för framväxten av en stark kyrka och en stark nation. Så småningom utkristalliserades olika läs- och skrivinlärningsmetoder. Den fortfarande aktuella debatten om val av metod tog sin början för dryga hundra år sedan. Valet motiverades i många fall av hur man ansåg att skriftsystemet kan läras in på bästa sätt.

Synen på utläring motiverades således av synen på inläring. Behovet av en djupare förståelse av hur individen lär sig väcktes. Individen, inlära- ren, sattes i centrum i ett individualpsykologiskt perspektiv. Forskning om läsning och skrivning och läs- och skrivinlära- ren, barnet som den andra bilden representerar, intensifierades dock först på 1960 -talet. Det pedagogiska perspektivet som dominerat forskningen om läs- och skrivinläring kompletteras så med ett mer tydligt framväxande psykologiskt perspektiv. Så småningom kompletteras de här båda perspektiven med ytterligare ett andra. Dessa har sin bas framför allt inom socialpsykologi, sociologi, språkvetenskap, antropologi, etnografi och historia. Med hjälp av alla dessa varandra kompletterande perspektiv växer den tredje bilden fram.

Anledning till att forskare betonar olika aspekter är således att de har befunnit sig i olika historiska perioder, olika samhälleliga sammanhang och olika forsknings- sammanhang. De har olika utgångspunkter för vad de vill ta reda på och baserar sina forskningsfrågor på olika antaganden. De har olika frågor och problem som de söker svar på. De gör också ett val

var de vill höra hemma. Även om forskningen utgår från olika perspektiv, förekommer också samspel mellan dem. Några sådana samspel som har haft betydelse för de förändringar som forskning om läs- och skrivutveckling genomgått de senaste fyrtio åren diskuteras nedan.

Metoder och modeller i samspel

Vid ingången av 1960-talet var debatten om val av metod mycket intensiv. Är det ljudmetod eller är det helordsmetod som ger bäst resultat? Rudolph Flesch gav 1955 ut debattboken *Why Johnny can't read*. I den diskuterade han varför en del barn inte lär sig att läsa och varför ljudmetoden måste vara den bästa vägen till den kunskapen. Hans argumentation var starkt ideologiskt laddad. Forskare inom området menar att Fleschs bok var en starkt bidragande orsak till den så heta och inte alltid sakliga debatt som kom att föras i USA och andra länder under lång tid. För att bemöta den debatten från forskningshåll har många studier av effekterna av olika metoder genomförts. Klassiskt inom det området är Jeanne Challs arbete som första gången presenterades 1967 i boken *Learning to Read: The Great Debate*. En del av hennes arbete omfattar jämförelser mellan tidigare gjorda studier. Effekstudier är dock alltid svåra att jämföra. De har ofta genomförts under olika betingelser och med olika analytiska infallsvinklar. Många studier inom det här området har dessutom arbetat med en oklar terminologi och definition av vad läsinlärning är. Med dessa förbehåll kan man lite grovhugget säga att man inom det här forskningsområdet kommit fram till att arbete med både avkodningstekniker och helhetsförståelse måste finnas med i den tidiga läs- och skrivundervisningen. En systematisk undervisning om skriftkoden och dess ljud bör finnas integrerad i en mer helhetsinriktad läs- och skrivinlärning.

Ett annat sätt att finna stöd för vilken metod som är den mest lämpliga har varit att utforska hur läsaren respektive skrivaren bearbetar skriften. Inspirerad av den amerikanske språkvetaren Noam Chomskys arbete, påbörjades en intensiv och omfattande forskning under 1960-talet om den mentala processen för det tal- och skriftspråkliga bearbetandet. Läsande beskrevs som en perceptionsprocess. Skrivtecknen bearbetas i hjärnans syncentrum och kablas sedan in till språkcentrum. Där omvandlas det visuella intrycket från skriften till en ljudrepresentation. I språkcentrum ingår också en grammatisk komponent och ett lexikon för bearbetning av vad det hela betyder och hur det ska förstås. Skrivprocessen sågs i princip som omvändningen av läsprocessen. En mängd experimentstudier genomfördes för att utröna hur processerna kunde antas se ut och vilka delkomponenter som därför kan antas ingå i språkcentrum.

De allra tidigaste modellerna av den mentala processen var seriella så kallade boxologier. De mentala komponenterna eller boxarna antogs vara

placerade efter varandra i en serie. De som förordade ljudmetod baserade nu sina argument på en mental modell som innebär att läsaren går via de enskilda ljuden in i det mentala lexikonet (fonologiskt förmedlad strategi) i en så kallad »bottom-up«-process. Förespråkarna för helordsmetod å andra sidan baserade sina argument på en mental modell som innebär att läsaren utgår från helheter som ord och fraser, och går direkt in i lexikon (direkt strategi) i en så kallad »top-down«-process. Striden om metod återkommer således nu i ny skepnad i forskningen om mentala modeller av den språkliga processen. Men oavsett modell antas utveckling av läs- och skrivförmågan innebära att den mentala informationsbehandlingen sker allt snabbare och blir alltmer automatisk. Nybörjarens läsning och skrivning är med andra ord till stor del samma beteende som den utvecklade läsningen och skrivningen. Det är hastigheten och graden av smidighet eller flyt i aktiviteten som skiljer.

Under de senaste trettio årens forskning har formerna för de här modellerna förändrats. Förändringen innebär framför allt att bearbetandet i olika delkomponenter antas ske samtidigt och genom att komponenterna interagerar. Läsaren och skrivaren anses både gå från de små delarna (bokstavsljuden) till helheterna, genom att ljuda sig fram (»bottom-up«-process), och från att utgå från helheterna (»top-down«-process), genom att läsa i helord. Läsare och skrivare ses således som flexibla. De antas att efter behov kunna skifta mellan att gå via ljuden in i det mentala lexikonet (fonologiskt förmedlad strategi) eller direkt in i detta lexikon (direkt strategi). Under de senaste femton åren, har ett annat sätt att skapa ännu mer komplexa, dynamiska och situationskänsliga modeller av de mentala operationerna vuxit fram inom forskning om neurala nätverk och inom konnektionismen. Här utgår man inte i första hand från en modell av hur språket antas vara uppbyggt, utan hur hjärnan antas vara uppbyggd som ett nätverk av bland annat neuroner och synapser.

Den här forskningen och forskning som presenteras nedan, har medfört att man i dag har ett annat synsätt på metoder för den tidiga läs- och skrivundervisningen. Bland annat finner vi ett förenande mellan de tidigare motsatta metoderna. Numera förordas så kallade balanserade program inom vilka ljudmetod och helordsmetod kombineras.

	TVÅ KONTRASTERANDE UPPFATTNINGAR	SAMORDNING
INLÄRNING	ljudmetod visavi helordsmetod	balanserade program
PROCESS	»bottom-up« visavi »top-down«	interaktiv och parallell
STRATEGI	fonologisk förmedling visavi direkt	flexibilitet

Tabell 1. Huvuddrag i utvecklingen inom traditionell pedagogisk och psykologisk forskning om läs- och skrivinläring samt läsning och skrivning.

Motsättningarna inom forskarleden är i dag således mycket mer dämpade och samstämmighet inom flera områden har nåtts. Det har föranlett forskare att närmare studera hur kontroversen egentligen sett ut inom både forskningssammanhang och andra sammanhang. Utseendet på samstämmigheten mellan forskare i dag studeras också i så kallade konsensusprojekt.

Modeller och förkunskaper i samspel

I sin diskussion om språkets mentala representation och modeller av det, antog den amerikanske språkvetaren Noam Chomsky att ortografin dvs. vårt stavningssystem, är en optimal representation av språkets ljudsystem. Vårt stavningssystem antas att stämma överens med den mentala representationen av språkets ljudsystem. Eftersom de flesta barn redan tidigt lär sig att tala sitt språk och därmed lär sig ljudsystemet, har de enligt det här sättet att tänka alltså redan erövrat viss kunskap om den skrift de ska lära sig i skolan. Med utgångspunkt i de här antagandena började forskare ställa sig frågor som: Är barnen på något sätt medvetna om den kunskapen och kan de använda sig av den på ett ändamålsenligt sätt när de ska lära sig att läsa och skriva? Ett starkt växande forskningsfält om barns förmåga att reflektera och tala om språkets uppbyggnad, så kallad metalingvistisk förmåga, hade sett dagens ljus. Under tidigt 1970-tal rörde frågorna framför allt barns medvetenhet om ljudsystemet, d.v.s. fonologisk medvetenhet. Så småningom växte fältet till att också fånga in andra aspekter av barns och även vuxnas förmåga att reflektera över språket och användningen av det.

När det gäller läs- och skrivinlärning, har fokus framför allt legat på olika aspekter av fonologisk medvetenhet. Mycket entydigt har man kunnat visa att barn som innan de börjar skolan har god kunskap om språkljuden och om bokstäver, har en mycket god prognos vad gäller den tidiga läs- och skrivinlärning. Vanliga frågor man brukar använda för att testa barns fonologiska medvetenhet är:

VILKET ord är längst: ›tåg‹ eller ›motorcykel‹?

OM du har ›krokodil‹ och tar bort ›dik‹, vad blir kvar?

HUR många / Vilka ljud finns i ordet ›sol‹?

VILKA ljud kommer före / efter ›o‹ i ›sol‹?

VAD blir s – o – l?

Barn som har problem med att tala om språket på det här sättet kommer enligt de här studierna med mycket stor sannolikhet att få läs- och skrivsvårigheter, när de börjar i den formella undervisningen i skolan. Resultaten tolkas inom det individualpsykologiska perspektivet på så sätt att barn

som inte klarar ovanstående frågor, inte heller kan medvetandegöra sig om sin mentala grammatik i hjärnans talspråkscentrum. Barn som klarar frågorna har däremot den här förmågan. Olika åsikter finns dock om hur förhållandet mellan fonologisk medvetenhet och läs- och skrivinlärning ser ut. Vissa menar att fonologisk medvetenhet är en förutsättning för läs- och skrivinlärning, andra menar att det är en följd därav. Mycket tyder dock på att man måste anta att de båda förmågorna interagerar och förstärker varandra.

På liknande sätt har man studerat barns uppfattning om varför man läser och skriver, och hur man gör det. Barn som har en uppfattning som överensstämmer med den uppfattning som redan läs- och skrivkunniga har, kommer med stor sannolikhet att klara sig mycket bra. De barn som inte vet eller är mycket oklara om varför man läser och skriver och hur det går till, kommer med stor sannolikhet att få läs- och skrivsvårigheter.

Den pedagogiska konsekvensen av den här forskningen är att man således kan förbereda barnens första läs- och skrivinlärning, genom att i förväg stödja utvecklingen av deras medvetenhet om dylika aspekter. Av den anledningen har man gått vidare och studerat det. Man har lagt in träningsmoment av barns fonologiska medvetenhet i förskoleverksamhet. De här barngrupperna har sedan jämförts med barngrupper som inte fått sådan extra träning. Resultaten visar på tydliga skillnader mellan de här grupperna av barn. Barn som fått förberedande träning blir duktigare på att läsa av och stava rätt samt att förstå enkla meningar de läst. Man har följt barnen upp genom de första skolåren och skillnaderna består över de åren.

Förkunskaper och tidiga erfarenheter i samspel

En begynnande fonologisk medvetenhet är således en betydelsefull förkunskap för att lära sig att läsa och skriva. Finns det även andra kunskaper som barn har med sig till skolans läs- och skrivinlärning? Parallellt med studier av barns fonologiska medvetenhet inleddes forskning om vilka tidiga erfarenheter små barn har av att läsa och skriva. Inom ett forskningsområde som så småningom benämndes »early literacy«, kunde man visa att en del barn lär sig att både läsa och skriva mycket tidigt. Några barn börjar med det redan under sitt andra levnadsår. I artikeln *Beginning reading development: strategies and principles* ställer den amerikanska pedagogen och psykologvisten Yetta Goodman bland annat följande fråga: »Have we so confused literacy development with schooling that we have ignored what children learn about written language prior to formal instruction?« (Goodman 1983, s. 69)

Den här forskningen introducerar en ny infallsvinkel och nya data. Det sociala sammanhanget för barns tidiga läsar- och skrivarliv står i fokus. Man studerar hur barn lever och betar sig i faktiska läs- och skriv-

situationer. Så kallade naturalistiska data från hemmiljö och förskolemiljö används. Inom det här forskningsområdet överges så sakteliga den traditionella psykologiska forskningens individualpsykologiska perspektiv för mer socialpsykologiskt och sociologiskt baserade synsätt. Utveckling av läs- och skrivförmågan antas innebära att man blir alltmer avancerad på att delta och vara medaktör i ett skriftspråkligt meningsskapande. Det sker i sammanhang där skriftspråket är den dominerande, men inte den enda, kommunikationskanalen. Från att huvudfokus tidigare legat på läsning, blir nu också skrivning och även samtalen i samband med läsning och skrivning belysta. Några viktiga resultat rör dels hur barns läs- och skrivförmåga utvecklas i förskoleålder, dels den läs- och skrivmiljö de är en del av. Samtal barnen för med andra som de läser eller skriver tillsammans med, har utgjort en framträdande forskningsaspekt.

Inspirerade bland annat av den ryske vetenskapsmannen Lev Semenovich Vygotskij, har forskare visat hur barns första skrivande har sitt ursprung i ritandet. I ritandet avbildar man exempelvis saker man har runt sig eller upplevelser av olika slag. I skrivandet försöker man avbilda talet. De första försöken barnen uppvisar på att rita av talet avviker ofta starkt från normen. Det kan bestå av enbart krumelurer eller bokstavsliknande former. På motsvarande sätt utgör de första försöken att läsa en form av normavvikelse. Barnen återberättar en text någon läst för dem eller så skapar de en helt egen version av det skrivna. Det här är de första stegen i att på egen hand skapa mening i skriftspråket. De stegen benämns inledningsvis i den här artikeln som låtsasskrivning och låtsasläsning. Andra termer som används är prefontetisk skrivning och läsning. De här studierna visar också på hur många barn går vidare och knäcker skriftkoden. I studier från olika kulturer visas hur barn löser det genom att framförallt skriva. De skapar dock texter som stavningsmässigt kan vara mer eller mindre reducerade. Exempelvis ska texten: »J M E R R F R I R M M D R M M Å« läsas »Jag tycker om er därför att ni är min mamma och pappa.« Ett och ett halvt år senare skriver samma barn »VIARÅKTIL | RULSAND | DUKANVÄR- | MAMATÄN«. Den första texten är ett exempel på hur barnets fokus ligger på en global nivå. Barnet går in i rollen som skrivare och skapar en text som meddelar något. Men själva meddelandet är framställt i en form som på lokal nivå inte är särskilt tydlig. Den senare texten visar på hur barnet klarar av att hålla både den globala och den lokala nivån under kontroll. En hel del av de barn som på de här sätten knäckt skriftkoden, går så vidare till att utveckla sitt skrivande och läsande på både global och lokal nivå.

Studier inom det här forskningsområdet visar också på att miljöer med rik tillgång på läs- och skrivmaterial stödjer utvecklingen. En framträdande faktor är vidare de samtal barnen för med vuxna och med andra barn. Man antas utveckla sin läs- och skrivförmåga genom att samtala om det man läser och skriver. Vidare antas man utveckla sin förmåga att tala genom att läsa och skriva. Ett framträdande exempel på det är

utvecklingen av ordförrådet. Det utökas till stor del genom att man läser och skriver olika texter. De olika texterna kan höra hemma inom olika genrer som narrativa genrer (t.ex. sagor, rim och ramsor, fantasy, realism) och informativa genrer (faktatexter av olika slag). I samtalen om det lästa och skrivna ges man en grund för att frigöras från det omedelbara sammanhanget. Man kan tala om saker som ligger längre bort och om saker som man själv kanske inte har upplevt. Man kan ställa sina egna upplevelser och uppfattningar om det i relation till det man läser och skriver om. I följande exempel (Dickinson m.fl. 1992. Exemplet är översatt från engelska.) på ett samtal mellan en mamma och hennes barn som är 4 år gammalt rör sig samtalet ut från texten och in i barnets uppfattning om sådana här händelser. Det rör sig också bakåt i texten och berör sådant som lästs tidigare.

- Mamma: (läser:) »Peter frågade henne hur man kommer till grinden men hon hade ett så stort päron i munnen att hon inte kunde svara honom ... Peter började gråta.«
Tror du Peter är ledsen?
- Barnet: (nickar jakande)
- Mamma: Varför är han ledsen?
- Barnet: Han har gått vilse i skogen.
- Mamma: Han lyssnade inte på sin mamma, eller hur?
- Barnet: (skakar på huvudet)
- Mamma: Och nu har han gått vilse. (fortsätter att läsa)

Man använder så kallat dekontextualiserat språk. Exempelvis visas att barn som deltagit i sådana dekontextualiserade boksamtal också har en god prognos vad gäller den fortsatta läsutveckling. Läsandet och skrivandet och samtalen om det ger oftast en grund för att uttrycka saker och ting på andra sätt än vad man gör i det talade vardagsspråket. Det vardagliga talspråket är oftast inte lika fyllt av mer utvecklade former av språkanvändning som vi finner i skrivna texter.

Men det visar sig också att en del samtal som barn deltar i inte är särskilt dekontextualiserade. I stället är man mer bunden till att redogöra för precis vad som står i det man läser och skriver just här och nu. Man går inte bakåt eller framåt i texten, inte heller utanför eller bortanför den. Barn som deltar i sådana så kallade kontextualiserade boksamtal, har inte lika god läsutvecklingsprognos. Samtalen skiljer sig således åt med avseende på om de är dekontextualiserade eller kontextualiserade. Den här skillnaden återfinns mellan olika sociala och kulturella grupperingar, men också inom en och samma sociala grupp. I studier av barns boksamtal med sina föräldrar, visar sig den här skillnaden bland annat ha samband med i vilken mån föräldrarna själva är vana att ingå i skriftspråkliga textvärldar och umgås i sådana grupper av människor som är läsare.

Innan de startar den formella läs- och skrivundervisningen i skolan, har således en del barn erfarit många olika aspekter av läsande och skrivande. De har getts möjligheter att utveckla kunskaper om hur man gör för att läsa och skriva och varför man gör det. De har därmed också lagt en god grund för att kunna reflektera över de här förmågorna. Forskning inom området »early literacy« har bland annat givit en möjlig förklaring till att en del barn har en mer utvecklad metalingvistisk förmåga än andra barn.

Tidiga erfarenheter, förkunskaper och en fortsatt läs- och skrivutveckling i samspel

Forskning inom områden som rör barns metalingvistiska förmåga och tidiga läs- och skrivutveckling har således med utgångspunkt i något olika synsätt visat på, att tidiga erfarenheter och förkunskaper har stor betydelse för den tidiga läs- och skrivinläringen i skolan. Forskningen inom området »early literacy« pekar också på att läs- och skrivinläring inte bara rör förmågan att hantera skriftkoden, att kunna läsa av och stava rätt. Att lära sig läsa och skriva innebär även en förmåga att delta i och samtala om skriftspråkliga textvärldar. Det är en värld som på många sätt skiljer sig från de mer vardagliga talspråksvärldarna. Parallellt med forskning om de skriftspråkliga textvärldar små barn ingår i, har motsvarande forskning om lite äldre barn och om ungdomar också bedrivits. Inom ramen för den forskningen påvisas att läs- och skrivutvecklingen inte tar slut i och med de första skolåren. Nya typer av texter och skrivuppgifter i skolan och på fritiden skapar nya utmaningar och kräver nya förhållnings-sätt och kunskaper.

Studier av barn och ungdomar visar också att de gör mer eller mindre medvetna val av vilka texter de vill läsa eller skriva. De kan välja bort eller välja att ta in vissa texter, därför att de är pojkaktiga eller flickaktiga, ute eller inne, »töntiga« eller »häftiga« osv. Den amerikanske etnografen Anne Haas Dyson menar att barn och ungdomar inte bara är lärande varelser, utan människor av kött och blod. De tycker, tänker och känner och lever sitt liv i den komplexa vardagen. De är ideologiska varelser. De är inte bara individer som tar över redan existerande kunskaper eller noviser som guidas av vuxna in i lärandet. De är snarare aktivt tänkande och kännande medskapare av kulturer i förändring. Perspektiv baserade på ett sådant sociokulturellt synsätt har under de senaste tjugo åren vuxit sig allt starkare inom forskning om barns och ungdomars både tidiga och senare läs- och skrivutveckling. En fortsatt läs- och skrivutveckling kan lite förenklat beskrivas som utökning av en repertoar av läs- och skrivarter eller praktiker. Det individualpsykologiskt inriktade synsättet att betrakta utveckling som en automatisering av redan befintliga mentala strukturer, är inte i fokus inom de här perspektiven.



Mediaundervisning

Forskning om den fortsatta läsutvecklingen visar på hur olika sätt att läsa, olika läsarter eller läspraktiker, uppstår. De omfattar allt från avläsning på ytan till en djupare och ibland kritisk bearbetning av det lästa. En läsare menas också fritt kunna röra sig mellan de olika läsarterna i läsning av en och samma text. En mer avancerad läsare anses ha utvecklat hög grad av sådan rörlighet. En inte så avancerad läsare är däremot mer begränsad och håller sig framför allt till en mer ytlig läsning. Inom forskning om barns och ungdomars läsning av skönlitteratur ges ytterligare fördjupning av hur läsutveckling kan betraktas. Utvecklingen ses här som ett ständigt pågående identitetsbygge, en psykologisk socialisation. Det är en socialisation som utgör grund för att bli delaktig i olika kulturella tolkningsgemenskaper.

På motsvarande sätt finns en omfattande forskning om den fortsatta skrivutvecklingen. Här studeras hur man lär sig att skriva texter som fyller alltmer specifika syften och ingår i alltmer specifika sammanhang. Anpassning till mottagaren av det skrivna och kunskap om skillnader mellan genrer och vilka syften de fyller, utvecklas och förfinas över åren i skrivandet. Global och lokal nivå i skrivandet samverkar på ett fruktbart sätt i ett väl utvecklat skrivande. En viss turbulens kan dock uppträda i vissa utvecklingsskeden. Den består i att det är svårt att samordna den globala och lokala nivån och hålla dessa båda dimensioner i fokus samtidigt. Man lyckas alltså inte finna den språkliga dräkt på lokal nivå som kan fylla syftet, den globala nivån, man vill uppnå. Det är ett ganska vanligt problem, när man ska skriva en typ av text man inte har någon större tidigare erfarenhet av.

Forskning om läsande och skrivande i skolan visar bland annat att vissa typer av texter och genrer hör hemma inom vissa ämnesområden, andra typer hör hemma inom andra ämnesområden. Olika ämnesområden utvecklar sina specifika ämnesspråk och läs- och skrivarter. Texter och skrivuppgifter barnen möter i skolan blir också alltmer avancerade ju högre upp i skolan de kommer. Ibland talar man om de här mötena som en chockupplevelse. Den så kallade SO-chocken brukar förläggas till början

av de senare grundskolåren. Men det finns all anledning att förlägga den tidigare och att utöka den till att också omfatta en motsvarande NO-chock. Studier visar att barn många gånger kör fast i sitt läsande av sådana texter redan i mellanåren i grundskolan. Särskilt tydligt är det för barn som lär sig att läsa och skriva på ett andraspråk. Ett liknande bekymmer är dessa texter för barn som har svårt att utveckla en effektiv ljudningsteknik. De har i stället utvecklat en förmåga att läsa helord. Med hjälp av den förmågan klarar de ofta texter som man läser de första åren i skolan. När de längre upp i skolan möter mer avancerade texter, får de problem. Det här fenomenet kallas »the 4th grade slump«.

Läsning och skrivning är exempel på kommunikativa aktiviteter. I vardagen är några vanliga mönster för kommunikation att man frågar för att man vill veta något man inte vet, man skriver för att uttrycka något man vill dela med sig till många, man läser för att man blivit engagerad av något man inte tidigare känt till osv. Forskning visar att det sällan eller aldrig ser ut så i skolan. Skolan utgör såtillvida ett kommunikativt dilemma.

Läs- och skrivpedagogisk forskning har här försökt att problematisera dels den bredd av läs- och skrivsituationer som skolarbetet i olika ämnen innebär, dels de kommunikativa dilemman de utgör. Frågan som fokuseras är hur man på olika sätt kan underlätta den fortsatta läs- och skrivutveckling i ett pedagogiskt sammanhang och varför de sätten kan tänkas utgöra verksamma stödstrukturer. Några sådana forskningsområden har varit och är mediepedagogik, litteraturpedagogik, bokflodsprogram, genrepedagogik, skrivprocesspedagogik och »writing across curriculum«.

Läs- och skrivutveckling och mänskliga rättigheter i samspel

Det är brukligt att man i de mänskliga rättigheterna inkluderar möjligheten att lära sig att läsa och skriva. I sin roll som ordförande för den svenska nationalkommittén för FN:s läskunnighetsår 1990, skrev Birgitta Ulvhammar på följande sätt:

Tillgång till det skrivna ordet hänger samman med demokrati och jämställdhet, med tillgång till utbildning, arbete och information, med möjligheten att kunna påverka både den egna situationen, det omgivande samhället och världen.

(Ulvhammar 1991, s. 3)

Hon fortsätter därefter att beskriva det stora antal barn och vuxna som av olika anledningar inte har tillgång till denna rättighet. För att se hur läget ser ut i världen, har storskaliga utvärderingar av barns och ungdomars läsförmåga genomförts de senaste trettio åren. 1971 deltog Sverige för första gången i en läsundersökning som genomfördes av IEA (*The Inter-*

national Association for the Evaluation of Educational Achievement). Därefter har studier genomförts 1991 och 2001. Även OECD genomför studier av skolornas prestationer inom olika ämnesområden, däribland läsning. Projektet kallas för *Programme for International Student Assessment* (PISA). I fokus står 15-åringars förmåga. De allra senaste studierna genomfördes 2000 och 2003. Parallellt med de internationella studierna har också nationella utvärderingar genomförts vid flera tillfällen under 1990-talet. Den senaste nationella utvärderingen genomförs 2003. Numera är det med andra ord mycket tätt mellan dessa utvärderingar. Läs- och skrivförmåga har blivit en alltmer viktig indikator på tillståndet i våra samhällen.

Resultat från undersökningar inom området barns och ungdomars läsförmåga pekar på stora skillnader mellan länder. Vissa länder återkommer också i topposition i undersökning efter undersökning. Finland är ett framträdande exempel på det. Andra länder återkommer längre ner i skalorna. Sverige hävdar sig bra i den här formen av internationell jämförelse. Precis som i många andra länder, når dock ungdomar med utländsk bakgrund ett mycket lägre genomsnittsresultat i läsförståelse jämfört med ungdomar med inhemsk bakgrund.

Hitintills har det inte varit möjligt att på ett enkelt sätt jämföra resultaten över åren och därmed se olika utvecklingstendenser. Det beror bland annat på att olika undersökningsmaterial använts i de olika studierna. Mer klara bevis på hur trenden ser ut, går att uttala sig om först när IEA:s undersökning från 2001 presenteras. I den studien används bland annat material som också användes vid studierna 1971 och 1991. Den nationella utvärdering som genomförs 2003 kommer också att utformas så att resultaten blir jämförbara med tidigare studier.

Att man mätt olika saker under årens lopp beror naturligtvis på att synen på vad som ska ingå i fenomenet läs- och skrivförmåga har förändrats. Såväl inom den forskning som presenterats här som i de här utvärderingarna, kan man se återspeglingsen av ett skifte i synen på läsning och skrivning. Skiftet går från att se läsning och skrivning som ett antal mer eller mindre universella kognitiva färdigheter. Dessa kan testas på ett relativt enkelt sätt och med i stort sett samma instrument världen över. Det synsätt som är mer dominerande i dag inom det här fältet, kräver mer komplexa testinstrument. OECD:s definition från 1995 kan ses som ett exempel på den här breddningen:

Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för att

FUNGERA i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer

KUNNA TILLGODOSE sina behov och personliga mål

FÖRKOVRA SIG och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar.

Den läs- och skrivförmåga som anses utgöra en del av våra mänskliga rättigheter, har således förändrats under de senaste fyrtio åren. Det är inget statistiskt och en gång för alla givet innehåll. Det är förhandlingsbart och förändringsbart. I ett historiskt perspektiv blir det mycket tydligt.

I ett perspektiv baserat på antropologiska studier visar det sig vidare att de synsätt som dominerat och fortfarande dominerar innehållet är starkt västerländskt orienterade. De är baserade på hur läsning och skrivning utvecklats under de senaste seklen i Europa och Nordamerika. Dominerande är också västerlandets sätt att se på skriftspråk och att betona dess betydelse för bland annat det logiska tänkandet. I den diskussionen tas inte hänsyn till studier som visar att ett väl så avancerat tänkande är möjligt att utveckla utan tillgång till skriften som stöd. Att kunna läsa och skriva på det västerländska sättet, ses vidare som en avgörande faktor för framgång. Den framgången är därmed oftast beskriven i västerländska termer. Vad vi ser exempel på här är med andra ord en form av läs- och skrivkolonisering. De undersökningar som genomförs av OECD och IEA för att mäta tillståndet i världen utgör således starka maktfaktorer.

Såväl antropologiska som etnografiska studier av olika kulturer, inklusive de västerländska, och deras invånares språkliga och kulturella praktiker, både i och utanför utbildningssammanhang, pekar på en mångfald av litterata praktiker. Det är en mångfald som till stora delar återstår att utforska. Fortsatta förhandlingar om innehållet i de mänskliga rättigheterna med avseende på aspekter som rör läs- och skrivutveckling är därmed att förutse. Sådana förhandlingar rör dock i första hand ideologiskt och politiskt baserade frågor. Vetenskapen och forskningen kan i de förhandlingarna vara behjälplig med ämneskunskap.

Slutord

Olika bilder är barn av sin tid. De är också konstruerade utifrån olika perspektiv och med olika tekniker. En framträdande förändring som skett under de senaste fyrtio åren är att antalet perspektiv blivit fler och därmed antalet bilder. Lite förenklat kan de dock samlas under två huvudperspektiv, som kompletterar varandra. Mer intraindividuell perspektiv som det individualpsykologiska, har vuxit sig starka inom forskning om läs- och skrivsvårigheter. Den forskningen har med tiden kommit till mycket stora delar inriktas mot studiet av fonologiska aspekter som fonologisk medvetenhet och studiet av biologiska och neurologiska orsaker till uppkomsten av svårigheterna. Interindividuell perspektiv å andra sidan har fokuserat det faktiska läsandet och skrivandet i samhället, hur det lärs in och utvecklas, hur det används i olika situationer, vilka funktioner det fyller i en människas liv osv. Inom de perspektiven har huvudfokus legat på det som brukar kallas för normal läs- och skrivutveckling.

Vad som är normal utveckling är dock inte längre något självklart eller för givet taget. Forskning inom området »early literacy« om små barns läs- och skrivutveckling innan de börjar skolan, har starkt bidragit till upplösningen av den tidigare skolbaserade bilden av s.k. normal utveckling. En fortsatt upplösning av den bilden har skett och sker genom studier av barns, ungdomars och vuxnas läsande och skrivande i olika former, inte bara i utbildningssammanhang och inte bara i västerländsk tappning. Den här forskningen har medfört att man i dag förordar begreppet »multi-literacies«, i stället för det singulära »literacy«-begreppet. Det senare har ofta också varit behäftat med ett stort normativt »L«.

En medvetenhet om bildernas föränderlighet och mångfald beroende på aspekter som deltagare, tid och rum, är således på stark framväxt. Det är insikter som uppmanar till en alltfört pågående forskning och kunskapsutveckling. De här tillbakablickarna säger oss också att en ständigt pågående och öppen debatt mellan olika aktörer i våra samhällen är nödvändig. På agendan står frågor som bland annat gäller:

VAD kan läs- och skrivutveckling innebära och vad ska det för tillfället innebära i ett utbildningssammanhang och varför ska det innebära detta?

VEM/VILKA styr vilka innehåll det ska vara och varför är dessa ansvariga?

HUR, VAR och NÄR kan läs- och skrivinlärning bedrivas och hur ska det för tillfället bedrivas och varför det ska ske på de sätten?

Referenser

- CHALL, J.A. 1967: *Learning to read: The Great Debate*. McGraw-Hill. New York.
- CHOMSKY, N. 1970: Phonology and reading. In: *Basic studies on reading*, eds. H. Levin & J.P. Williams. Basic Books, Inc., Publishers, New York. s. 3–18.
- COPE, B. & KALANTZIS, M. (eds.) 2000: *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. Routledge. London.
- DICKINSON, D. K.; DE TEMPLE, J.M.; HIRSCHLER, J.A. & SMITH, M.W. 1992: Book Reading with Preschoolers: Coconstruction of Text at Home and at School. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 7, s. 323–346.
- DYSON, A.H. 1993: *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. Teachers College, Columbia University. New York & London.
- DYSON, A.H. 1997: *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. Teachers College, Columbia University. New York & London.
- GOODMAN, Y. 1983: Beginning reading development: strategies and principles. In: *Developing literacy*, eds. R.P. Parker & F.A. Davis. Newark, Delaware: IRA. s. 68–83.
- OECD 1995: *Literacy, Economy, and Society*. Paris och Ottawa. OECD och Statistics Canada.
- ULVHAMMAR, B. 1991: Inledningsanförande. I: *Barns läsutveckling och läsning*, red. av B. Hene & S. Wahlén. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 15–16 november 1990. ASLA:s skriftserie 4, s. 3–12.
- VYGOTSKIJ, L.S. 1983: The prehistory of written language. In: *The psychology of written language. Developmental and educational perspectives*, eds. M. Martlew. John Wiley & Sons, Chichester. s. 279–292.

Arbetsformer och dynamik i klassrummet

Kjell Granström

När grundskolan fyllde 25 år berättade Stellan Arvidson att 1957 års skolberedning, där han själv ingick, slog fast att den nya skolan krävde nya undervisningsformer. Enhets-skolans fiende nummer ett var klassundervisningen. Det ansågs vara en metod i vilken läraren i sin undervisning vände sig till alla elever i klassen på en gång, som om alla hade samma förutsättningar att följa med. Man hade då uppfattningen att läraren tvingades hålla klassen på en slags medelnivå. De duktiga i klassen skulle inte komma till sin rätt och de svaga skulle snabbt bli utslagna. Skolberedningen förordade istället elevernas självverksamhet, individuellt eller i grupp. Den första läroplanen för grundskolan (Lgr 62) är emellertid inte lika kategorisk och fördömande mot helklassundervisning. Där skriver man istället att »någon undervisningsform eller något arbetssätt, som kan betecknas som fördelaktigt för alla lärare, elever, ämnen och skolstadier finns inte» (*Läroplan för grundskolan 1962*, s. 46). Undervisningen kan vara organiserad som klassundervisning, gruppundervisning och individuell undervisning. I Lgr 69 återkommer man dock med en varning för helklassundervisning och säger att den kan medföra betydande olägenheter och otillfredsställande resultat för både de svagaste och duktigaste eleverna. Men säger man »om man utgår från elevernas arbete kan man skilja på gemensamt arbete, grupparbete

och enskilt arbete« (*Läroplan för grundskolan 1962*, s. 56). En liknande indelning i arbetsformer återkommer i Lgr 80 där man säger att »eleverna kan arbeta med gemensamma uppgifter i klassen eller i mindre grupper, i par eller helt individuellt« (*Läroplan för grundskolan 1980*, s. 46). Den senaste läroplanen, Lpo 94, nöjer sig med att elevernas utveckling skall främjas »genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer« (Skolverket Lpo 94 1998, s. 8).

Genom alla läroplaner, utom den senaste, kan man således urskilja tre olika undervisningsformer som namnges och kommenteras, nämligen helklassundervisning, grupparbete och enskilt arbete. I varierande omfattning anvisar läroplanerna vilken utformning de olika arbetsätten kan och bör ha. Den här artikeln skall emellertid inte handla om läroplanstexter utan om hur det kan ha sett ut i klassrummen. Framställningen bygger på resultat av egen och andras forskning om livet i svenska klassrum. Det som kallades helklassundervisning 1962 har ett helt annat innehåll idag. Enskilt arbete har utvecklats till flera olika varianter och grupparbete kan gestalta sig på en mängd olika sätt. Jag kommer här att reflektera över dessa tre benämningar på arbetsformer i klassrummet och vad de har inneburit och kan innebära för lärare och elever.

Helklassundervisning

I nedanstående figur kan vi se hur andelen helklassundervisning av lektionstiden har minskat under den tid grundskolan funnits. De undersökningar som gjordes under 60-talet av Stukát, visar att huvuddelen av lektionstiden användes för helklassundervisning, andelen minskade under 80-talet konstaterar Granström & Einarsson och i en pågående studie vid Linköpings universitet har vi funnit att ca 45 % av tiden tillbringas i helklass. Helklassundervisning under grundskolans första år var till stor del s.k. katederundervisning. Det innebar att läraren satt eller stod bakom katedern och hade genomgångar, läxförhör, läste högt, visade bilder eller filmer för eleverna. Klassen hölls ihop och samtliga elever tog del av samma aktivitet. I figur 1 visas andelen lektionstid i grundskolan som ägnas åt helklassundervisning. Vid alla tre tillfällen grundar sig mätningarna på ett stickprovsmässigt urval av lektioner från år 1 till år 9. Tendensen till minskad tid för helklassundervisning framgår klart av figuren.



Figur 1. Andel av lektionstiden ägnad åt helklassundervisning (»kateder«)

Vart är katederundervisningen på väg

Det finns, som synes, skäl att anta att katederundervisningen är på tillbakagång. Därmed skulle man kunna tro att ambitionerna i 1946 års skolkommision är på väg att uppfyllas. Kommissionen fastslog att en ensidig katederundervisning inte var av godo för eleverna – snarast av ondo. Frågan är emellertid om dagens katederundervisning är densamma som 1962. Vid den tidpunkten präglades undervisningen i hög grad av den gamla läroverkstraditionen. Det innebar att läraren behärskade aktiviteterna i klassrummet. Stukát visade att enbart 3 % av lektionstiden behövde användas för disciplinära åtgärder. Den allra största delen av tiden kunde användas till undervisning, vilket innebar kunskapsförmedling och förhör. Naturligtvis blir katederns roll viktig i en sådan verksamhet. Katedern var i grundskolans barndom något av den lärostol eller biskopsstol (cathedra) som avsågs i den ursprungliga betydelsen. I den äldre kristenheten var det biskopens ord och uttydningar av texten som gällde, folket hade knappast tillgång till skrifterna. I lärarens stift (klassrummet) var det lärarens ord och tolkningar som gällde. Eftersom en sådan lärarsyn var rådande i svenska klassrum fick katedern en central plats i rummet; den var sätet för den skriftlärd, uttolkaren och innehavaren av de rätta svaren. Läraren var den som hade facit.

Den pedagogiska idé, som byggde på att läraren var rättesnöret, hade en stark förankring i svensk skola och gav läraren en mycket central roll. Läraren bestämde, valde ut och förmedlade. Läraren var aktiv sändare, eleverna blev passiva mottagare i den mest extrema varianten. Elevernas blickar förväntades vara riktade mot läraren – mot katedern. Katedern blev det pedagogiska navet i klassrumsarbetet, allt utgick därifrån: kunskaper, direktiv, belöningar och bestraffningar. Katedern var den helgade platsen som var förbehållen den vise mannen eller kvinnan. Katedern var en symbol för lärarens kunskap och auktoritet.

Efter hand förändrades såväl lärarnas som elevernas relationer i klassrummet, även om verksamheten fortfarande styrdes av läraren. Varken elever eller lärare var villiga att avskaffa katedern eftersom den också fyllde basala psykologiska behov, exempelvis att ha någon eller något att rikta behov av trygghet, auktoritet, besvikelser eller uppror på.

Elevers ifrågasättande av lärarens maktutövande har många gånger riktats mot katedern. Det klassiska skämtet att lägga häftstift på katederstolen kan mycket väl tolkas som ett försök från elevernas sida att punktera lärarens pondus. Fatalt är därför det exempel där läraren satt en hel lektion på ett häftstift utan att reagera. Angreppet på auktoriteten blev istället en bekräftelse på lärarens fullkomlighet och osårbarhet.

De flesta lärare har på sin kateder hittat lappar med impertinenta anmärkningar eller kommentarer. Vid andra tillfällen har främmande föremål placerats på katedern, det kan röra sig om döda djur, porrbilder

eller liknande. Syftet är uppenbart; att skända den heligaste platsen i klassrummet och därmed angripa dess innehavare. Det vanligaste angreppet på läraren som har med katedern att göra var kanske när en elev i lärarens frånvaro satte sig i katedern och grovt imiterade läraren. Detta gav möjlighet för klassen att symboliskt skratta ut läraren – något de kanske inte vågade i dennes närvaro. Att en elev sätter sig i katedern behöver emellertid inte alltid vara en skändning. Det kan också vara ett nyfiket prövande av en vuxenroll. Elever behöver få pröva sina drömmar om att bli vuxen, betyda något och få en viktig position. Läraren utgör för många elever en vuxen förebild i positiv mening.

Det är uppenbart att katedern har uppfattats som en maktsymbol av eleverna. Detta understryks också av de lärare som, i grundskolans barn- och ungdom, använde sig av arbetsättet att eleverna skulle visa upp sina enskilda arbeten och få dem rättade av läraren. Under sådana arbetspass ringlade sig en kö från klassrummet upp mot katedern. Eleverna köade för att få audiens, inte hos biskopen, men väl hos läraren i »biskopsstolen«. Lärare var ofta i sådana fall mycket noga med att eleverna inte fick hänga på katedern. Ett rationellt skäl till detta var kanske att eleverna inte skulle stöta till bordet. Ett omedvetet motiv kan också ha varit att eleverna inte fick vanhelga den utvaldes möbel – symbolen för herravälde. Katedern var i vid mening en symbol för de vuxnas auktoritet – en ställföreträdare för både lärare och föräldrar. Man var rädd för att om man skulle ta bort katedern skulle det leda till förvirring hos eleverna. Eleverna behövde och behöver fortfarande auktoriteter att se upp till, att beundra, att hata, att göra uppror mot och att pröva. Elevernas katederhyss tjänade därför viktiga syften för eleverna i deras utveckling och i deras prövande av auktoriteter.

Klassrumsstudier under 80-talet visade att katedern (och lärarens) auktoritet hade minskat. Fortfarande genomfördes dock en stor del av lektionerna som helklassundervisning och med läraren bakom katedern. Det fanns dock lärare som skjutit katedern åt sidan och använde den för andra ändamål, t.ex. att ställa ett akvarium på eller att ha som avlastningsyta. Det var ingen slump att de gjorde så, dessa lärare hade vanligtvis tagit avstånd från det traditionella sättet att arbeta. Istället för att mata eleverna med kunskaper hade de en ambition att väcka elevernas egen nyfikenhet och intresse för att skaffa sig kunskaper. De försköt tyngdpunkten i klassrummet från läraren och katedern till eleverna och deras bänkar. Katedern hade blivit ett hinder för deras pedagogiska idéer och därför förpassade de den till ett hörn.

Idag, 40 år efter grundskolans införande, finns katedern fortfarande kvar i de flesta klassrum. Även om klassen tillbringar en hel del tid i helklass, visar ändå de klassrumsobservationer vi genomfört i Östergötland och Småland att det är svårt att hävda att skolan kännetecknas av en katederundervisning. Det finns visserligen lärare, främst i de högre årskurserna, som genomför kunskapsförmedling och förhör som påminner om läroverkstraditionen. Den största delen av den gemensamma tiden i

helklass ägnas inte främst åt undervisning utan snarare administration av undervisning. Det innebär att tiden utnyttjas för gruppindelningar, information om veckans arbete, förberedelser för eget arbete, genomgång av material, insamling av hemuppgifter etc.

Kan man då säga att det har varit en gynnsam utveckling av helklassundervisningen i svensk skola? Man kan hävda att det är en positiv utveckling på så sätt att avståndet mellan lärare och elever har minskat. Det är idag ett mer avspänt förhållande i klassrummet, det är numera sällsynt att elever är rädda för sina lärare. Detta har också medfört att eleverna idag tar sig »friheter« som var omöjliga för 40 år sedan. Tillmälen som varit otänkbara, riktas idag både till lärare och elever. Det finns således tecken på en respektlöshet som tidigare inte kunde visas för vare sig läraren eller den lärdes stol.

Den heliga stolen är inte längre lika helig. Lärare förefaller idag i lägre grad använda sin position som »skriftlärare«. Helklassituationerna används i allt lägre grad till den typ av aktiviteter som skolkommissionen varnade för, nämligen att hålla samman klassen på en slags medelnivå. Detta är positivt om förändringen innebär att lärare inte längre har kunskaps-genomgångar med klassen som går över huvudet på vissa elever men uppfattas som triviala eller ointressanta av andra. I den betydelsen kan utvecklingen sägas vara positiv. Om man emellertid ser helklassituationen som ett forum för kollektiva och delade upplevelser av kognitiva, estetiska och etiska händelser och episoder, då finns det skäl att vara uppmärksam på utvecklingen.

Det kollektiva samtalet

Det finns viktiga aspekter på barns fostran och utveckling som förutsätter kollektiva upplevelser och gemensamma aktiviteter. Att lyssna på en lärare som inför klassen målande berättar om historiska händelser är inte enbart ett sätt att inhämta kunskap. Det innebär också en träning i att skärpa sinnen, att lyssna, att fantisera och sätta sig in i andra människors situation. Helklassundervisning innebär också att eleverna kan ställa frågor och reflektera högt inför andra. Detta är också en viktig träning, nämligen att inför andra människor språkliggöra sina tankar och funderingar. Detta är inte minst viktigt när det gäller etik och värdegrundsfrågor. Det gemensamma provandet – det kollektiva samtalet – där eleverna lär sig lyssna på andras uppfattningar och synpunkter, där eleverna tränas i att formulera och argumentera för sina tankar är en viktig del i deras individuella och medborgliga fostran. Colnerud kallar denna aspekt av det kollektiva samtalet för moralisk konversation. Detta är ett samtal där ett moraliskt problem identifieras och utreds och där slutsatserna inte är givna. Läraren leder samtalet och deltar men lämnar utrymme för elevernas olika argument och det är inte alltid nödvändigt eller ens önskvärt att alla måste komma fram

till samma ställningstagande. Ibland, när det gäller en akut fråga för klassen, kan det emellertid vara viktigt att alla kan enas om ett beslut.

I 1946 års skolkommision hyste man föreställningen att helklassundervisning innebar att läraren »mässade« från katedern. Helklassundervisning kan emellertid också innebära att läraren levandegör och åskådliggör historiska, sociala, biologiska, moraliska och naturvetenskapliga fenomen och att elever och lärare gemensamt undersöker, ifrågasätter och i tanken prövar trovärdighet, hållbarhet och konsekvenser av olika vetenskapliga, politiska, värdemässiga, etiska och moraliska uppfattningar. Denna form av helklassundervisning har jag valt att kalla det kollektiva samtalet. Detta är en arbetsform som skiljer sig radikalt från katederundervisning.

Linköpingsgruppens klassrumsstudier tyder på att den klassiska katederundervisningen är på kraftig tillbakagång. Istället används en stor del av helklasstiden till administrativa och organisatoriska uppgifter. Däremot utnyttjas den gemensamma tiden i begränsad utsträckning till det kollektiva samtalet. Det kollektiva samtalet borde vara en naturlig del i skolans arbete, ty där sker en träning i att lyssna till andra och övning i att själv formulera och pröva olika tankar och frågeställningar. Under de 40 år som grundskolan existerat har lärarens roll i helklassituationen förändrats så tillvida att den kunskapsförmedlande rollen minskat medan den arbetsledande har ökat. Däremot tycks inte den samtalsledande rollen ha utvecklats nämnvärt.

Skolans grupparbete

När det gäller grundskolans helklassundervisning kan vi konstatera att den genomgått en förändring både till omfång och innehåll under de 40 år som grundskolan funnits till. Frågan är då på vilket sätt skolans grupparbete har förändrats under motsvarande tidsperiod. När grundskolan infördes fanns en vision om att grupparbetet skulle utgöra ett viktigt inslag i skolans arbete. I Lgr 62 beskrivs grupparbete som en arbetsform där »eleverna samarbetar i mindre och fritt sammansatta grupper under lärarens ledning och med hans stöd. Medlemmarna i varje grupp löser därvid en gemensam uppgift eller olika deluppgifter inom ramen för en större enhet« (*Läroplan för grundskolan 1962*, s. 45). Man menade att eleverna på så sätt kunde träna färdigheter och få kunskaper, samtidigt som man tog vara på elevernas behov av kontakt och samarbete. Läroplanen gav vid den tiden ganska ingående anvisningar om hur grupparbete på olika stadier skulle utformas. I läroplanen fastslogs också att grupparbete ställer stora krav på lärarens yrkesskicklighet. »En sådan uppläggning fordrar organisationsförmåga, förberedelse och konsekvent ledning, för att arbetet inte skall spolieras av elever som inte finner mening i det och inte får utlopp för sin energi« (*Läroplan för grundskolan 1962*, s. 56).

På basis av samma studier som användes för att beskriva utvecklingen av helklassundervisning kan en liknande beskrivning göras av grupparbets genomslag under de fyrtio åren. Detta framgår av figur 2.



Figur 2. Andel av lektionstiden ägnad åt grupparbete

Utrymmet för grupparbete i skolan har inte varit alltför omfattande. Trenden över tidsperioden är dessutom vikande. Detta kan tyckas vara en något märklig utveckling, i synnerhet som det inom arbetslivet under motsvarande tidsperiod skett en utveckling från hierarkiskt enmansarbete till teamwork, grupporganisationer och produktionsenheter med ansvar för processer och produkter menar Nordquist. Grupparbete i skolan skulle kunna ha en tvåfaldig funktion, dels som en bas för kunskapsinhämtning, dels som en social träning inför ett kommande arbetsliv. Stensmo beskriver att elevernas lärande kan underlättas genom grupparbete eftersom det bidrar till att öka elevernas förståelse för stoffet, liksom deras förmåga att analysera, syntetisera och utvärdera kunskap. Han hävdar att sådana mål kan uppnås i det kollektiva problemlösandet som uppkommer när eleverna diskuterar och argumenterar i grupparbete. Den lilla gruppen kan vara en god miljö för att lära nya begrepp, för kreativ problemlösning och för träning i argumentation. De sociala målen med grupparbete, menar Stensmo, är att främja samarbete, mellanmänsklig förståelse och empati. Att arbeta i mindre grupper skulle kunna fungera som en brygga mellan elever med olika etnisk eller social bakgrund och mellan pojkar och flickor, och dessutom vara en förberedelse för vuxenlivet genom att träna förmåga att ta initiativ och ansvar.

De olika läroplanerna under 40-årsperioden betraktar grupparbete som ett viktigt medel för att fostra till ett demokratiskt förhållningssätt. Emellertid används grupparbetet mycket sparsamt i undervisningen både i Sverige och på andra håll i västerlandet. Gall och Gall konstaterar att av alla viktiga arbetsplatser tycks skolan vara den som minst uppmuntrar till kollektiva aktiviteter. Sanford och Everton visade att två procent av skoltiden användes till grupparbete i England. Schmuck och Schmuck fann att motsvarande andel i USA var cirka 10 %. Skolverkets utvärdering från 1994 visade att grupparbete förekom i cirka 10 % av lektionerna under början av 90-talet i Sverige. Detta stämmer rätt väl med den utveckling som visas i figur 2.

Lärare är ofta skeptiska till grupparbete som pedagogisk metod. Det betraktas inte som ett lätt och självklart sätt för barn att arbeta på. Stymne

följde ett antal grupper som arbetade med grupparbete inom SO och fann att alla grupper åstadkom ett acceptabelt resultat. Men vid närmare analys fann hon att de flesta grupperna inte samarbetade för att få fram resultatet. Istället löste man uppgiften genom att en eller två elever i gruppen fick göra jobbet eller lösa problemet. Gruppens prestation var således i själva verket resultatet av en eller två medlemmars kunskap och ansträngning. Det betyder att gruppens övriga medlemmar kunde använda tiden för andra saker. Denna form av grupparbete benämner Steiner som disjunktivt, dvs. utan samverkan. Det räcker att en i gruppen kommer på lösningen. Sjödin fann att många av de gruppuppgifter som fanns i läromedlen var av detta slag. Sådana uppgifter gör att gruppen lägger fram ett resultat, men möjligheten för alla i gruppen att tillägna sig nya kunskaper och färdigheter har uteblivit. Däremot har kanske vissa elever fått bekräftelse på sin oförmåga eller lärt sig åka snålskjuts på andra. Det är möjligt att den tydliga nedgången av andelen grupparbeten efter 1980-talet kan förklaras med att lärarna insåg dessa avigsidor.

En annan orsak till att lärarna övergav grupparbetet kan ha varit att det ofta tog sig uttryck i den variant som Steiner kallar komplementära uppgifter. Det handlar om att deltagarna i gruppen delar upp uppgiften i mindre delar och att var och en av deltagarna sedan ansvarar för sin avgränsade del. Den slutliga redovisningen består av att man häftar ihop de olika delarna till en skrift, eller att eleverna på rad redovisar sin del muntligt. Ett sådant grupparbete förutsätter inte något gemensamt arbete annat än inledningsvis när man fördelar uppgifterna och avslutningsvis när hopsamling sker. Granström & Einarsson konstaterar att komplementära uppgifter kan vara mycket obarmhärtiga mot enskilda elever eftersom de kan få skylta med mindre lyckade individuella prestationer.

Det finns dock lyckade exempel på grupparbete som fungerar efter det som Steiner kallar en konjunktiv modell. Detta innebär att gruppens lösning är beroende av samtliga elever. Gruppen är inte klar förrän alla i gruppen har lyckats med prestationen. Man brukar i detta sammanhang jämföra med en grupp bergsbestigare. Klättrarna är sammankopplade med ett rep och är därför beroende av varandras prestationer. Uppstigningen måste göras så att alla orkar följa med. Det kan innebära att de bästa klättrarna inte får utnyttja sin fulla kapacitet utan får använda en del av sin egen energi eller kunskap till att bistå de övriga. Gruppuppgifter i skolan som bygger på konjunktiva problem är ganska ovanliga. Läraren måste i sådana fall konstruera uppgifter och i sina instruktioner sätta som villkor att gruppen inte är klar förrän alla elever i gruppen är klara. Stymne fann i sin studie att eleverna själva i vissa fall, utan lärarens instruktion, genomförde uppgifter på detta sätt. I sådana fall diskuterade gruppen tillsammans bästa tillvägagångssätt och lämpliga strategier. De tolkade tillsammans uppgiften och slutförde uppgiften i samarbete. Även i denna form av grupparbete förekom utvecklingar av privat eller irrelevant karaktär, men endast i liten omfattning i jämförelse med andra grupper.

Stymne uppmärksammade inte det faktum att vissa elever i de mindre väl fungerande grupparbetena kan ha blivit personligt påverkade. Det kan dock tänkas att de lämnat grupparbetet med en känsla av att inte vara accepterade, uppmärksammade eller betraktade som värdefulla för arbetet. Om så är fallet har grupparbetet inneburit en negativ lärsituation för dessa elever. Stymnes forskning visar emellertid på det fenomen som många lärare erfarit: Grupparbete är inte lätt eller alltid till nytta för eleverna. En bild som inte helt sammanfaller med läroplanernas formuleringar. Det viktigaste som Stymne emellertid visar är att det trots allt finns grupparbeten som fungerar väl.

Även om många grupparbeten har fungerat mindre väl och tillämpats i begränsad utsträckning, finns ändå tecken på att arbetsformen fungerade väl för de flesta elever under slutet av 1990-talet. I en studie genomförd av Granström, avsåg man att undersöka vilka faktorer som påverkar elevernas upplevda utbyte av lektionerna. En faktor som studerades var arbetsformer (katederundervisning, individuellt arbete och grupparbete). Studien gick till så att en observatör deltog på lektioner och noterade vilka arbetsformer som dominerade, vilket ämne som undervisningen avsåg samt elevernas interaktion. Direkt efter varje lektion fick eleverna besvara ett enkelt frågeformulär som avsåg mäta elevernas utbyte av lektionen där de fick tala om, om de hade förstått innehållet och om de hunnit med att arbeta etc. De fick också ange hur deras sociala situation varit under lektionen, om de känt sig trygga med sina kamrater, om de haft kontakt med andra elever etc.

Undersökningen som omfattade över tusen elevsvar var fördelade på olika ämnen och stadier. Det fanns också en stor spridning med avseende på undervisningsgruppernas storlek. Denna studie tog fasta på det omedelbara utbytet av lektionerna för eleverna. Resultaten visar att den faktor som har störst betydelse för elevernas utbyte av lektionerna, såväl kunskapsmässigt som socialt, var de arbetsformer som läraren valt för lektionen. Störst utbyte tyckte eleverna att de fick i lektioner där de fått arbeta tillsammans med kamrater (parövningar, grupparbete, gruppdiskussioner) och minst utbyte, dvs. svårast att hänga med uppgav de att de hade haft av genomgångar och katederundervisning. Det betyder emellertid inte att de anser att de haft dåligt utbyte av denna senare typ av lektioner. De tycker för det mesta att de har haft en positiv behållning även av dessa lektioner, men utbytet har varit större när de fått arbeta självständigt och ännu större när de fått arbeta tillsammans med kamrater.

Resultaten tyder på att grupparbeten trots sina brister tycks ha en positiv betydelse för elevernas sociala välbefinnande och även för deras upplevelse av att förstå och lära det kognitiva innehållet i arbetsuppgifterna. I studien skiljer man inte mellan olika typer av grupparbeten. Det är troligt att effekterna skulle bli ännu större om man enbart valde grupparbeten av konjunktiv art, dvs. sådana som förutsätter ett genuint samarbete.

Bergqvist följde två högstadielklasser under 1980-talet. Studien visar att

det är förenat med vissa svårigheter för lärarna att ge eleverna förutsättningar för att förstå och tolka förelagda uppgifter. Det är framför allt två aspekter som författaren pekar på. De ena är tidsaspekten, arbetet styckas i kortare arbetspass fördelade över flera veckor. Den andra aspekten rör själva kunskapsbegreppet. Det fanns för det mesta ingen gemensam uppfattning hos elever och lärare om premisserna för arbetet, eleverna hade uppenbara svårigheter att identifiera det sammanhang i vilket uppgiften skulle tolkas. Undersökningen visar på processer i arbetet som lärarna inte noterade eller ens var medvetna om att de förekom.

Det är troligt att de korta arbetspassen som avsatts för grupparbetena i ovanstående studie var ett hinder för själva arbetsprocessen. Innan eleverna hade etablerat sig som grupp igen och innan de tillsammans hade tolkat den gemensamma uppgiften var tiden slut. De temporala villkoren för arbete i grupper finns för övrigt belyst av Gersick. Effekterna av tidspress för arbete i grupp har undersökts av bl.a. McGrath, Kelley & Machatka. Tidspress får både kvalitetseffekter och sociala konsekvenser. Det är uppenbart att den temporala aspekten på klassrumsarbete är av betydelse men i praktiskt skolarbete föga beaktad.

Operation Dagsverke i
centrala Landskrona



Att tolka och förstå en arbetsuppgift blir, för medlemmar i hierarkiska organisationer, betydligt svårare än för sådan som tillhör mer uppgiftsinriktade organisationer. I hierarkiska organisationer överlämnar medlemmarna tolkningsfrågor till ledning, ledare eller lärare. Eftersom skolan och klassrumsarbete vanligtvis vilar på en tydlig hierarkisk tradition är resultaten inte så överraskande. Eleverna överlämnar till läraren ansvaret för skolarbete, uppgifter och motiveringar. Elever kan därför genomföra ett arbete utan att förstå varför det skall göras och utan att förstå vad man gör. Detta är en bidragande orsak till svårigheter med grupparbete som till sin karaktär bygger på ansvarstagande, självmotiverande och egenplanering.

Det är uppenbart att själva klassrumstraditionen i sig rymmer ingredienser som i vissa fall kan vara ett stöd för kunskapsinhämtande och färdighetsträning i vissa former men som i andra arbetsformer kan vara till direkt förfång för undervisningen. Lärarens arrangemang för att åstadkomma en aktivitetsinriktad klassrumsverksamhet kan, mot dennes vilja, starta processer som direkt motverkar lärarens egna ambitioner med undervisningen. Risken är därför stor att lärare inte vågar pröva nya och annorlunda undervisningsformer eftersom dessa kan ge upphov till för dem obekanta och okontrollerbara processer. Detta är kanske en av förklaringarna till att många lärare väljer andra arbetsformer än grupparbete eftersom detta ökar möjligheterna att kontrollera grupprocesserna.

En annan förklaring till att grupparbete och samarbetsträning är så sparsamt förekommande kan vara att lärare uppfattar att man har sådan undervisning men att elever och utanförstående observatörer inte uppfattar samma sak. Ekholm har följt samma skola under 25 år. Hans huvudresultat visar att det är ett ganska stabilt mönster när det gäller lärares och elevers rapportering av vad som händer i klassrummet. Under den period som han undersökte (70–90-tal) rapporterade eleverna att lektionerna dominerades av helklassundervisning och lärarens genomgångar. En av tre elever upplevde att de deltog i någon form av diskussion eller kollektivt samtal. Enbart fem procent av eleverna uppgav att de deltagit i någon form av grupparbete under skoldagen. Deras lärare däremot uppgav att grupparbete förekom i mycket större utsträckning. I detta fall verkar elevernas rapportering mer trovärdig med hänsyn till de observationsstudier som redogjorts för tidigare. En förklaring till att elever och lärare uppfattar situationen olika kan vara att lärare är medvetna om att de borde organisera grupparbeten och att detta påverkar deras bedömning.

För att elever skall få positiva erfarenheter av gemensamt lärande och arbete i grupp krävs att de får möjlighet att träna och praktisera grupparbete. Även mycket begränsad träning i att arbeta i grupp har visat sig ge påtagliga effekter. Arfwedson & Arfwedson beskriver 1981 att det ideala grupparbetet kännetecknas av tre egenskaper. För det första så måste grupparbete ha tydliga inslag av samarbete. Det betyder att deltagarna inte löser problemet utan att gemensamt diskutera, planera och analysera uppgiften. För det andra måste sådana diskussioner bygga på att alla deltagare har

något att bidra med. För det tredje måste alla medlemmar vara medvetna om syftet med arbetet och beredda att bidra till detta, både i genomförande och utvärdering. Även om dessa förutsättningar är uppfyllda finns det hindrande processer som kan försvåra arbetet. Om lärare framgångsrikt skall kunna leda och organisera grupparbete i skolan, bör de vara medvetna om de fallgropar som kan vara förenade med ett sådant arbete. Granström & Einarsson har identifierat fem kritiska punkter eller hindrande faktorer för ett gott samarbete i grupp.

OTYDLIGA UPPGIFTER. Om mål och ramar för arbetet är oklara väcker det osäkerhet hos deltagarna i otränade grupper. De hanterar osäkerheten genom att göra saker de är vana vid, exempelvis göra om grupparbetet till individuellt arbete eller bråka med varandra.

HALO -EFFEKT. Det finns en risk att begåvade och ambitiösa elever får bära ansvaret för att gruppen skall prestera något. Behovet av att ge gruppen adekvata och rimliga uppgifter där alla kan delta framstår som viktigt.

OTRÄNADE GRUPPER. Det är en missuppfattning att tro att grupparbete kan genomföras utan träning. Att lära sig samarbeta och tillägna sig demokratiska arbetsformer kräver träning lika väl som att lära sig läsa. Både i lästräning och grupparbetsträning bör man börja med lättare uppgifter för att så småningom ge sig på mer avancerade.

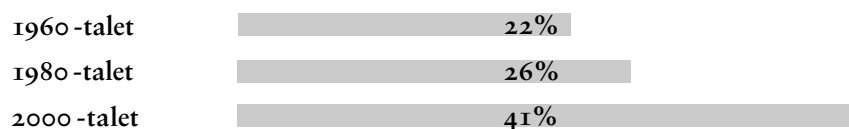
GRUPPARBETE ÄR INTE ALLTID GRUPPARBETE. Steiner har visat på olika former för arbete i grupp. Mycket av det som kallas grupparbete är i själva verket individuellt arbete (komplementära uppgifter) eller arbete utfört av en eller två i gruppen (disjunktiva uppgifter). Verkligt samarbete (konjunktiva uppgifter) har visat sig vara mindre vanligt i skolan.

GRUPPROCESSER. Så snart individer skall arbeta tillsammans uppstår gruppdynamik. Deltagarna söker sin roll och plats i gruppen, normer etableras. Ofta uppstår också en kamp om ledarskapet i gruppen. Sådana processer är viktiga och får inte negligeras eftersom de är en naturlig del av mänsklig samvaro, men de kan naturligtvis gå överstyr. Gruppsammansättning är därför en delikat uppgift för läraren, liksom att ha tålamod att låta gruppen etablera sig och finna sin egen väg för arbetet.

SAMMANFATTNINGSVIS kan man konstatera att grupparbete inte är helt lätt att administrera och genomföra. Detta är en mer krävande uppgift än att genomföra traditionella lektioner eller att ge eleverna individuella uppgifter. Detta kan vara en förklaring till den låga förekomsten. Forskningen har visat att väl fungerande grupparbeten kräver tydliga instruktioner, tydliga syften och tidsramar och en tydlig struktur.

Individuellt arbete

Den tredje vanliga arbetsformen som förekommit i skolan under de fyrtio åren grundskolan funnits är individuellt eller enskilt arbete. Det innebär att eleverna arbetar var för sig med att lösa uppgifter, skapa eller läsa. I grundskolans barndom förekom detta som ett komplement till lärarens genomgångar med klassen. Det kunde innebära att eleverna i arbetsböcker eller träningshäften jobbade vidare med det som läraren gått igenom. Det kunde exempelvis handla om välskrivning, rättstavning, matematikuppgifter eller namngeografi. Kulturella aktiviteter i form av att läsa »bänkbok« eller måla och teckna är andra exempel på uppgifter av individuell karaktär. Som vi strax skall se har inte bara omfattningen av individuellt arbete förändrats sedan 1962 utan också innehållet i arbetet. I nedanstående figur (som bygger på samma källor som tidigare figurer) framgår hur tiden för individuellt arbete ökat under tidsperioden.



Figur 3. Andel av lektionstiden ägnad åt individuellt arbete

Det framgår av ovanstående figur att tiden för individuellt arbete ökat markant. Statistik handlar om genomsnittliga värden, det innebär att enskilda lärare och enskilda skolor kan ha andra fördelningar och mönster. I vissa skolor förekommer således individuellt arbete i mer begränsad omfattning medan det i andra skolor utgör det största inslaget. Det man emellertid kan konstatera är att det tycks finnas en generell utveckling mot en ökad andel av tiden för individuellt arbete.

Individuellt arbete innebar under grundskolans första decennier att läraren försåg alla elever med likalydande uppgifter. 60- och 70-talen kännetecknades av gynnsamma ekonomiska villkor för skolan, man hade råd att köpa övningsuppgifter, övningshäften och arbetsböcker till varje elev. Dessa bestod till stor del av s.k. fylleriövningar. Det kunde innebära att eleverna med utgångspunkt från lärarens genomgång eller egen genomläsning av en lärobokstext skulle besvara förproducerade frågor eller uppgifter i ett tryckt häfte. Läromedelsförfattarna bistod med denna typ av uppgifter. Ett sådant förfarande innebar att läromedelsförfattarna inte bara tjänade stora pengar utan också fick en starkt styrande funktion för skolans undervisning. Man kan med fog hävda att läromedlen hade en starkare och tydligare styreffekt på verksamheten än vad läroplanerna hade. Nu skrevs visserligen de flesta läromedlen med utgångspunkt från

kursplanernas huvud- och delmoment, men innebar i praktiken att skolans aktiviteter i hög grad kom att styras av ett begränsat antal läromedelsförfattare. En styrning som sträckte sig ända ner till elevernas individuella arbete på lektioner och i deras hemuppgifter. Läraren kom därvid att bli en administratör av läromedelsproducenternas material och uppgifter. Eleverna arbetade med samma uppgifter och läraren samlade regelbundet ihop arbetsböckerna och rättade (många gånger med hjälp av särskilda facit som också läromedelsförfattaren bistod med).

I takt med att det ekonomiska utrymmet minskade i skolan blev övningsböcker av engångstyp alltför kostsamma. Arbetssättet levde emellertid kvar och lärare använde sig fortsättningsvis av egenproducerade övningsuppgifter eller sådana som de kopierade ur gamla läromedel. Det som kännetecknade detta arbetssätt var att läraren avsatte tid för att alla elever, samtidigt, skulle arbeta med samma typ av uppgifter individuellt och enskilt. Detta kunde ske i klassrummet eller i angränsande utrymmen under lärarens överinseende.

Under slutet av 70-talet och i början av åttitalet fanns det lärare som arbetade med att bryta mönstret med rutinmässiga fylleriövningar. En forskare vid namn Bickman intervjuade och observerade olika lärare i klassrummet. Hon beskriver bl.a. en lärare som mycket målmedvetet strävade efter att erbjuda eleverna träning i basfärdigheter samtidigt som de fick träna sig i att arbeta självständigt. Denna lärare ville också motverka den tävling och konkurrens som ofta uppstod i klassrummet när alla elever arbetade med samma uppgifter. »Har du inte kommit längre än till 36, jag är redan på 93!« var en typ av kommentarer som kunde förekomma när eleverna arbetade med matematikuppgifter. Det Bickman beskriver är ett tidigt exempel på det som senare kom att kallas » eget arbete«. Konkret kunde detta innebära att eleverna under fredagen individuellt planerade sitt arbete för den kommande veckan när det gällde träningsuppgifter i framförallt matematik och svenska. I det här fallet rörde det sig om så pass unga elever som åttaåringar. Eleverna plockade själva fram material i enlighet med den egna planeringen. Varje elev fick en checklista med allt material i svenska och matematik. När de var klara med ett visst moment satte de ett kryss för detta i checklistan. Bickman konstaterade att elevernas planering i hög grad ersatte lärarens tidigare funktion av att »leda och fördela« arbetet i svenska och matematik. Eleverna behövde nästan inga tillsägelser för att komma igång.

Eget arbete är ett arbetssätt som inte introducerats i skolan genom några speciella utbildningssatsningar. Arbetssättet har snarare vuxit fram bl.a. som en följd av åldersintegrerad undervisning, där lärare sökte ett arbetssätt där elever på olika nivåer skulle kunna arbeta i egen takt. Senare har också försök med slopade timplaner inneburit att lärare använder sig av eget arbete som ett sätt att planera och strukturera arbetet.

Bickman konstaterar att eget arbete förutsätter en annan lärarroll än den traditionella. Hon skiljer mellan »hönsammor« och »handledare«.

För att helklassundervisningen av katederkaraktär skall fungera krävs att villkoren för förmedlingspedagogik är uppfyllda. Det kan innebära att eleverna skall känna sig väl till mods och vara beredda att lita på och överlämna ansvaret till läraren. Agerandet som »hönsamma« kan då ses som ett sätt att skapa dessa goda relationer till eleverna. Enligt Bickman så ifrågasätter inte hönsammorna förmedlingspedagogiken, de försöker enbart skapa så gynnsamma förutsättningar som möjligt för att de skall lyckas. »Handledarna« däremot ser andra möjligheter till lärande än i helklassituationen. Om eleverna erbjuds engagerande och aktiverande uppgifter utan att de skall tvingas tävla eller känna sig utslagna kommer en hel del motivations- och disciplinproblem att försvinna, menar de. Lärarens roll vid eget arbete måste därför förändras från förmedlare och hönsamma till att bli katalysator och handledare.

Enskilt arbete innebar att eleverna på tid som läraren bestämde arbetade med individuella uppgifter som läraren bestämt. Eget arbete innebär att läraren har anvisat ett antal uppgifter som eleverna skall genomföra, eleverna sekvenserar själva arbetet och planerar själva när de skall genomföra det (inom tidsramar som läraren anvisat). Som en mellanvariant av dessa två arbetssätt kan man betrakta arbete med beting, som Carlgren valt att kalla det. Beting innebär att läraren bestämt att eleven skall genomföra en viss individuell uppgift före en given tidpunkt, eleven får dock själv avgöra när och var uppgiften skall genomföras. Man kan betrakta hemuppgifter och s.k. långläxor som en sorts beting. Inlämning av uppgiften eller kontroll genomförs vid ett förutbestämt tillfälle.

Den väsentliga skillnaden mellan de tre varianterna av individuellt arbete ligger inte i att eleverna har olika mycket inflytande över vilka uppgifter som skall genomföras. Alla tre arbetssätten bygger på att läraren har bestämt uppgifterna. Skillnaden handlar däremot om elevens möjlighet att själv styra och fördela tiden till de uppgifter som är förelagda.

Vid enskilt arbete har läraren ansvar för och styr elevernas tidsanvändning nästan helt och hållet. Helt kan läraren emellertid inte styra. Även om eleverna skall arbeta med förelagda uppgifter kan eleven skaffa utrymme för andra projekt, såsom att drömma sig bort, prata med kamrater, läsa serietidningar, spela dataspel eller rita. Vid beting överlåter läraren en stor del av ansvaret till eleven, men ramarna är ändå i hög grad angivna av läraren. Vid eget arbete får eleverna fritt planera sin tid till de olika uppgifterna. Visserligen finns även här en begränsning genom de schemapositioner som får användas för arbetet. Den principiella skillnaden mellan arbetssätten är emellertid tydlig.

Under slutet av 90-talet genomförde Österlind en ingående studie av elevens eget arbete. Bl.a. har hon intervjuat elever och lärare om vad de ser som för- och nackdelar med arbetssättet. De lärare hon samtalat med uppger flera fördelar, dessa kan sammanfattas i fem punkter.

1. TÄVLANDET MINSKAR. När eleverna arbetar med olika uppgifter i olika ämnen försvinner möjligheten att göra direkta jämförelser mellan eleverna.
2. LÄRARTID FRIGÖRS. Eftersom rättning och lärarens planering sker efter lektionstid blir tid över att hjälpa elever som behöver stöd och vägledning.
3. ELEVERNA LÄR SIG TA ANSVAR. Arbetssättet innebär att eleverna lär sig disponera tid, fördela läsning och inte börja läsa dagen före ett prov.
4. ELEVERNA LÄR KÄNNA SIN KAPACITET. Lärarna menar att arbetssättet gör att eleverna kan arbeta utifrån sina förutsättningar och att de lär känna sin kapacitet.
5. KONTAKT MED HEMMET. Planeringsboken kan utgöra en möjlighet till kommunikation med hemmet, där föräldrarna kan se hur mycket barnet arbetar och de kan ta del av lärarens kommentarer till eleven.

Lärarna ser emellertid att arbetssättet kan innebära vissa nackdelar. Framförallt två sådana funderingar framkommer.

1. TIDIGT VUXENANSVAR. Arbetet innebär att eleverna tidigt kan tvingas ta ett »vuxenansvar«. En påtvingad vuxenhet kan verka hämmande på barns naturliga leklyne och kreativitet, menar man.
2. »EGOCENTRERING«. Arbetssättet innebär en fokusering på individen och individens prestationer. Om utvecklingen fortgår och i kombination med datorisering kan det leda till ett ensamt samhälle med risk för att människor utestängs.

Det är uppenbart att de lärare som ingick i Österlinds studie ser fler fördelar än nackdelar med arbetssättet. Det betyder inte att nackdelarna negligeras, en av lärarna bekymrar sig för om detta arbetssätt kan leda till att elever med svårigheter kan komma att ta aktiv del av ett kommande samhälle. Eleverna själva har naturligtvis svårt att se en sådan följd av arbetssättet. De lyfter istället fram olika argument för eget arbete.

1. MAN FÅR BESTÄMMA. De säger att de har ett val, arbetet känns inte som ett tvång.
2. MAN LÄR SIG TA ANSVAR. Genom att eleverna skall sätta igång sig själva i arbete får de träning att ta eget ansvar.
3. MAN FÅR LÄRARENS HJÄLP. Eleverna menar att eftersom inte alla räknar samtidigt kan de få mer hjälp i detta ämne.
4. MAN FÅR ARBETA I EGEN TAKT. De påpekar att de kan välja arbetsuppgifter efter vilket humör de är på vilken ork de har

Det som eleverna genomgående lyfter fram är valfriheten. Österlind påpekar att det huvudsakligen är ämnenas och uppgifternas ordningsföljd som eleverna kan bestämma. »I mina ögon är denna frihet inte så överväldigande, men de flesta elever upplever valfriheten som en stor fördel, och ett reellt inflytande« (Österlind 1998, s. 82). Westlund visar i en studie från 2002 rörande försök med slopade timplaner att detta försök inneburit en ökning av inslag med elevers eget arbete. Hon konstaterar att valfriheten kommer till uttryck i att eleverna själva får bestämma i vilken ordning de skall kryssa för rutorna i sin checklista. Checklistorna kan ha de mest skiftande utformning: färgsnurror där segmenten skall färgläggas, äppelträd med frukter som skall målas, borgar där stenarna skall markeras efter hand som momenten klaras av etc. Valfriheten begränsas till i vilken ordning rutor och ringar skall fyllas och när arbetet skall göras. Den innehållsmässiga friheten är, formellt sett, i stort sett obefintlig. Westlund noterar dock att det finns en grupp barn som tar sig frihet genom att inte arbeta med uppgifterna. Hon kallar en grupp av dessa barn för »vandrarerna«. Det handlar om barn som har svårt att koncentrera sig på en uppgift, de går runt och ser vad kamraterna gör utan att själva komma till ro. Dessa barn lär sig definitivt inte att ta eget ansvar eller komma i kontakt med sin egen kapacitet. Andra barn skulle kunna kallas »drömmarna« som snällt sitter i sina bänkar med uppgifterna framför sig men i tankarna finns någon helt annanstans.

Österlinds intressantaste resultat rörande eget arbete är hur elevernas sociala bakgrund påverkar deras sätt att dra fördel av arbetssättet. Grovt sett visar hon på tre sätt att förhålla sig till eget arbete.

Eget arbete som redskap

Eleverna betraktar planeringsboken som ett redskap för egna syften. De hanterar boken fritt efter eget gottfinnande. För dessa elever är kryssande i checklisten det viktigaste, »huvudsaken är att jag gör läxan«. De har således ett avspänt och frihetligt förhållande till planeringsboken och eget arbete.

Eget arbete som räls

Dessa elever vill få saker gjorda och det får gärna gå snabbt. De är prestationsinriktade, ambitiösa och delvis stressade. De har inte reflekterat så mycket över om planeringsboken är bra eller ej, men de inser att den är till hjälp när man kört fast. Då kan man växla spår och hålla hög fart i något annat ämne.

Eget arbete som rättesnöre

Dessa elever kan uppleva planeringsboken som en belastning. De uppfattar planeringsboken som ett sätt att kontrollera eleverna. Helst kanske man skulle vilja slippa boken, men de flesta har godvilligt accepterar detta, medan andra elever är mer motvilliga eller oreflekterade.

När Österlind sedan jämför elevernas inställning med familjernas ekonomiska och kulturella resurser finner hon att barn från familjer med rikliga eller goda resurser huvudsakligen använder eget arbete och planeringsboken som redskap eller räls, medan elever från hem med måttliga eller begränsade resurser ser arbetssättet som ett rättesnöre. Resultaten tyder således på att eget arbete är förenat med en risk att befästa sociala skillnader som innebär att elever med goda förutsättningar får en träning i att bli projektledare för sitt eget liv som Dencik uttryckte det i mitten av 90-talet. Barn från mindre gynnsamma miljöer tränas i att genomföra uppgifter som andra bestämt och som kanske inte alltid upplevs som så meningsfulla. Uppgifterna görs för lärarens skull inte för egen skull. Även Carlgren ser faror i detta och menar att eget arbete innebär att skolans arbetsformer har ändrats från lärarstyrd klassundervisning till planeringsstyrt elevarbete.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att elevernas individuella arbete har ökat i omfattning under grundskolans fyrtio år. Arbetet har emellertid ändrat karaktär från enskilt utförande av samma uppgifter för hela klassen till eget arbete där varje elev planerar och genomför förelagda uppgifter i sin egen takt och självvald ordning.

Förändrade arbetsformer – förändrade synsätt på elever och lärande

Det är uppenbart att grundskolan genomgått påtagliga förändringar under sina fyrtio år. Förändringarna handlar framförallt om att tiden för gemensamma, kollektiva upplevelser minskat på bekostnad av individuella arbetsformer. Från en skola som dominerades av katederundervisning och där klassen hölls samlad har vi fått en skola som alltmer gynnar det individuella projektet. Tiden för gemensamma upplevelser har minskat, men även innehållet i de gemensamma samlingarna har förändrats. Från att ha varit dominerat av lärarens berättelser, genomgångar och förhör används numera allt större del av helklasstiden till administration, information och instruktioner. Tid för gemensamma upplevelser, det kollektiva samtalet eller den moraliska konversationen tycks ha blivit allt mindre i dagens skola.

Tiden för individuellt arbete har också förändrats till omfång och innehåll. Från enskilt arbete baserat på lärarstyrda gemensamma uppgifter för alla elever, har vi fått ett ökat inslag av eget arbete. Det innebär att eleverna själva planerar och sekvenserar de arbetsmoment som läraren föreskrivit. Arbetet styrs och utvärderas med hjälp av checklistor och avprickningsschema. Denna utveckling mot att »styla sig själv och designa sitt liv« som Österlind uttrycker det, speglar sannolikt de tidsströmmar som finns i samhället. Medborgarna förväntas idag göra personliga och individuella val på en mängd områden som tidigare var föremål för kollektiva lösningar, exempelvis som att välja pensionsfonder, välja tele-

operatör eller välja elleverantör. Skolans arbetsätt speglar således och förbereder eleverna för ett mer individualistiskt samhälle och mindre för ett samhälle som grundar sig på kollektiva och gemensamma lösningar. Detta avspeglar sig också i den begränsade träning som eleverna får i att arbeta i grupp. Grupparbeten som bygger på deltagarnas gemensamma och samlade insatser är sparsamt förekommande, det är vanligare att grupparbete, av eleverna, omorganiseras till ett antal individuella uppgifter.

Sammanfattningsvis kan man säga att den förändring som kan spåras i skolans arbetsformer signalerar att skolan förändrat sitt uppdrag från en tydlig gemensam medborglig fostran till att förbereda eleverna för individuella och privata projekt. En utveckling som av allt att döma bidrar till att bibehålla eller öka skillnaderna mellan elever från hem med goda kulturella och ekonomiska förutsättningar och elever från hem med mer begränsade resurser.

Referenser

- ARFWEDSON, G. & ARFWEDSON, G. 1981: *Arbete i lag och grupp*. Liber. Stockholm.
- BERGQVIST, K. 1990: *Doing schoolwork. Task premisses and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköpings Studies in Arts and Science. Linköping.
- BICKMAN, N. 1982: *Kan åttaåringar planera? En observationsstudie av en årskurs två*. Pedagogiska institutionen. Stockholm.
- CARLGREN, I. 1988: *Utvärdering av Åsensskolan*. Karlstad högskola. Karlstad.
- CARLGREN, I. 1994: Från klassrumsundervisning till »eget arbete«. Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor. I: *Praxis*, 2, s. 9–14.
- COLNERUD, G. 2001: Regler och relationer. Lärarröster om värdegrunden. I: *Vad har värde i praktiken. Perspektiv på värdegrunden i skola, vård och barnomsorg*. (Konferensrapport). LHS. Stockholm.
- DENCIK, L. 1885: Valfärdens barn eller barns välfärd?. I: *Seendet och seendets villkor. En bok om ungas välfärd*, red. av L. Dahlgren & K. Hultqvist. HLS Förlag. Stockholm.
- EKHOLM, M. 1992: Lokal utveckling som grund för kunskapsstillväxt. I: *Nordisk Pedagogik*, 12, s. 151–156.
- EKHOLM, M. 1997: Grundskolor under 25 år. Några upprepade iakttagelser. I: *KRUT*, 20, s. 46–51.
- GALL, J.P. & GALL, M.D. 1994: Group dynamics. In: *The international encyclopedia of education*, eds. T. Husén & N. Postlewaite. Pergamon. London.
- GRANSTRÖM, K. 1997: Pupils' perceived performances and satisfaction as a function of frame factors in the classroom. *FOG-rapport nr 35*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping.
- GRANSTRÖM, K. & EINARSSON, C. 1995: *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Liber. Stockholm.
- MCGRATH, J.E.; KELLEY, J.R. & MACHATKA, D.E. 1984: The social psychology of time: Entrainment of behavior in social and organizational settings. In: *Applied Social Psychology Annual 5*, s. 21–44. ed. S. Oscamp.
- SANFORD, J.P. & EVERTSON, C.M. 1983: Time use and activities in junior high classes. In: *Journal of Educational Research*, 63, s. 143–147.
- SCHMUCK, R.A. & SCHMUCK, P.A. 1992: *Group processes in the classroom*. William C. Brown. Dubuque.
- SJÖDIN, S. 1991: *Problemlösning i grupp. Betydelsen av gruppstorlek, gruppsammansättning, gruppnorm och problemtyp för gruppprodukt och individuell kunskapsbehållning*. Pedagogiska institutionen. Umeå.

- STEINER, I.D. 1972: *Group processes and group productivity*. Academic Press. New York.
- STENSMO, C. 1995: *Ledarskap i klassrummet. En kunskapsöversikt*. Institutionen för lärarutbildning. Uppsala.
- STUKÁT, K.G. 1970: »Observationer af læreradfærd i klasserummet«. I: *Undervisningslære*, red. T. Ålvik. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek. Köpenhamn.
- STYMNE, I. 1992: *The structure of work. Analyzing interaction in small task groups*. Psykologiska institutionen. Stockholm.
- WESTLUND, I. 2002: *Gränslöst arbete inom vissa gränser. Pedagogik i utbildning och skola*. Linköping.
- ÖSTERLIND, E. 1998: *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala Studies in Education. Uppsala.

Från rastyta till pedagogiskt rum

Susan Paget och Petter Åkerblom

Skolgården har aldrig varit en lika självklar del av skolans pedagogiska vardag som skolbyggnader, klassrum och laborations-salar. Skolbyggnaderna har betydligt oftare än skolgårdarna utsatts för genomgripande förändringar och anpassats till nya ideal – från gestaltning, inredning och utrustning till pedagogiska arbetssätt. Det finns inte så mycket forskning med tyngdpunkt på skolgårdar eller andra utemiljöer i skola och barnomsorg. Den enda doktorsavhandling om svenska skolgårdar som finns, är landskapsarkitekten Gunilla Lindholms *Skolgården – vuxnas bilder, barnets miljö* (1995). I denna beskriver och tolkar hon skolgårdsutvecklingen från 1842 och framåt. Lindholm visar att utformningen snarare styrs av allmänna attityder än av nationella styrdokument. Hon kommer också fram till att skolgårdar oftast har utformats med mycket liten hänsyn tagen till barns och ungdomars egna föreställningar om sådana miljöer, eller till deras användning av dem. I stor utsträckning har barn- och ungdomsperspektivet saknats.

Åtskilliga försök har gjorts för att utveckla skolgården som pedagogisk resurs från det att den allmänna folkskolan infördes 1842 fram till vår tids nybyggda skolmiljöer. Men samtidigt finns det ingen utemiljö för barn som är så försummad som våra skolgårdar, konstaterade författarna till *En ny skolgård. Utvecklingsmöjligheter och problem genom fem skolgårds-förnyelser* (1988).

Intresset för skolgården har dock ökat, vilket bland annat en Sifo-undersökning från december 1999 visar: 8 av 10 skolor hade genomfört eller påbörjat förändringar under åren före 1999. På frågan på vilket sätt skolgården har betydelse uppges framför allt betydelse som lekmiljö, social mötesplats, hälsa, välbefinnande samt en plats att röra sig på. Nästan var fjärde skolledare (24 %) uppges dessutom att skolgården är en resurs i undervisningen.

I detta kapitel gör vi ett försök att karaktärisera några teman som vi tycker kännetecknar skolgårdens utveckling. När vi tittar bakåt i tiden finner vi olika teman som sinsemellan skiljer sig ganska markant från varandra. Gemensamt för dessa teman är, som vi ser det, att de varit utbredda och accepterade på många skolor. Varje tema har på sitt sätt satt spår i den fysiska miljön.

Trädgårdstemat

Under 1800-talets andra hälft kallades skolgården »Skolträdgård«. Det var i denna som eleverna skulle lära sig trädgårdsodlingens grunder genom jordnära utomhusverksamhet där praktiskt handlag övades parallellt med teoretisk drillning.

Huvudskälet till att odling infördes i folkskolan var bl.a. behovet av folkbildning i husbehovsodling. Föreställningen var inte bara att basbehoven skulle tillgodoseas – fostran av barnens »skönhetssinne« var lika viktigt. Målet var att barnen skulle lära sina föräldrar odla och äta nyttigt mat, men också till utveckla en mönstergill svensk landsbygd.

Under tidigt 1900-tal förfinades synen på skolträdgården som pedagogisk resurs, något som ytterligare accentuerades i samband med att staten 1919 övertog huvudmannaskapet för folkskolorna. Flera argument från den här tiden känns delvis igen även i våra dagar, t.ex. att odling är en hälsobefrämjande motvikt till klassrumsundervisning och stillasittande, att odling gör att kunskaper nöts in genom användning, öppnar barnens sinnen för naturen och fungerar som inspirationskälla i olika skolämnen.

Husbehovsodlingen minskade under 1900-talet, och därmed försvann också samhällsintresset för skolträdgårdarna. I början av 1960-talet hade skolträdgårdarna försvunnit från i stort sett alla skolor i Sverige – så när som vid några av lärarseminarierna där anläggningarna levde kvar under knappa förhållanden. I början av 1970-talet skedde dock en omsvängning. En rad organisationer reagerade mot den tilltagande miljöförstörelsen och menade att en sund, förebildande skolgårdsmiljö skulle vara betydelsefull för barnen och deras utveckling. Odling var en del av denna framtidsvision, där eleverna skulle odla utan gifter och miljövänligt. 1986 startade ett projekt vid SLU (Sveriges lantbruksuniversitet) där man undersökte möjligheterna att integrera odlingsverksamhet i undervisningen på tre geogra-

fiskt spridda låg- och mellanstadieskolor under fyra år. Resultatet pekade på att odlingsverksamhet kan stimulera de flesta ämnen på schemat och att skolträdgården är ytterligare en möjlighet för eleverna att förstå hur naturen fungerar.

Foto:
Petter Åkerblom



Lektemat

Utvecklingen från 1960-talet och framåt präglas av en förändrad syn på lek och lekens betydelse. Numera betraktas leken också som ett viktigt inslag i barn och ungdomars lärande – och det inte bara bland de allra yngsta.

De tidigaste offentliga lekplatserna anlades i stadens parker under tidigt 1900-tal och från 1930-talet hade de också anställda lekledare här och var. Först på 1950-talet började det bli vanligt med byggda lekplatser i bostadsområden, och vid samma tidpunkt började leken på skolgårdarna att uppmärksammas. På 1960-talet blev lekplatserna strikt funktionsinladdade, helt i linje med sin tids ideal och konventioner.

I olika utredningar om barns utemiljö som gjordes på 1970-talet ansågs lekplatserna på skolgårdarna, framför allt de bemannade, kunna fungera som förebyggande barn- och ungdomsvård. »Skolgårdsleken« skulle ha pedagogiska undertoner och bland annat fungera demokratiskt fostrande och fysiskt, motoriskt utvecklande, ansåg flera utredare. I Stockholm startades »Skolgårdsleken« av Stina Wretling-Larsson på 1950-talet.

Socialstyrelsen bildade Lekmiljörådet 1971, och 1977 utgavs *Lek, lekplatser och lekredskap*, en kritisk studie av lekplatser och deras användning av Eva Norén-Björn. Studien fick stor betydelse för hur många planerare ser uppfattning om hur lekplatser för barn borde utformas. Flera böcker med idéer och tips om utomhuslekar bl.a. av Nic Nilsson och Big Almström, kom under denna tid.

1979, under FN:s internationella barnår, arrangerades en internationell konferens om skolgårdar i Göteborg av Lekmiljörådet och IPA (International Playground Association, numera The International Association for the Child's Right to Play). Konferensen följdes upp i Använd skolgården, där synen på skolgården vidgades från lekresurs till pedagogisk resurs. Den bemannade skolgårdsleken upphörde dock under slutet av 1980-talet och början av 90-talet.

Leken har i alla tider haft en indirekt effekt på undervisningen. Genom att leken var skild från undervisningen, var ett av lekens syften att eleverna skulle rasa av sig på rasterna och därmed lättare kunna sitta still och koncentrera sig på lektionerna. Under de senaste 10–15 åren har dock attityderna till lek och lekens roll förändrats, och idag betraktas även lek som lärande. Förskolans arbetsmetoder, 1990-talets nya läroplaner och sex-åringarnas intåg i skolan har bidragit till att detta synsätt påverkat den pedagogiska diskussionen, men också till nya krav på den fysiska miljön. Hur den fysiska miljön är utformad eller beskaffad har betydelse för hur barn leker. Gunilla Lindholm visar att fler lekar genereras på skolgårdar där naturmarkspartier har bevarats än på de skolgårdar som saknar naturmark.

Patrik Grahn, som i sin forskning bland annat har studerat barns fysiska och psykosociala utveckling av utomhusvistelse, visar i rapporten *Ute på dagis* att både barns motoriska utveckling (till exempel muskelstyrka och koordination) och kreativiteten förbättras av en varierad och stimulerande utemiljö. Det finns även många exempel där konstnärer och hantverkare tillsammans med elever skapar fantasifulla lekredskap, skulpturer eller lusthus. Andra projekt, med tydliga pedagogiska förtecken, är att



Foto: Susan Paget

bygga dammar, måla asfalt, hålla höns, får och andra djur samt anlägga trädgårdar. Gemensamma drivkrafter är ofta lust och fågring, att skapa identitet och hemkänsla, men även att projekten ska inspirera och fungera som kunskapskälla i ämnesundervisningen.

Säkerhetstemat

Synen på lek har också förändrats när det gäller skaderisker och säkerhetsaspekter, framför allt på lekutrustning och byggda lekplatser. Bristfälligt underhåll i kombination med sämre ekonomi hos lekplatsförvaltare har under senare år lyft fram säkerhetsaspekterna i rampljuset. Parallellt med denna utveckling har en svensk standard för lekredskap och lekplatskontroll tagits fram, som bygger på internationellt dokumenterade olycksfall och tillbud. Denna standard – som ibland och helt felaktigt kallas »EU-regler« – är en värdefull inspirationskälla för att anlägga, sköta och utveckla byggda lekmiljöer. Standarden är däremot inte något juridiskt bindande dokument, utan endast rekommendationer.

Vuxnas ansvar för att barn inte råkar ut för olyckor på skolgården ska givetvis tas på fullaste allvar. Men på lika fullt allvar borde barns rätt till lek tas, som bland annat stadgas i Barnkonventionen artikel 31.

Den allt starkare fokuseringen på olycksfallsrisker kan också ses som tecken på allt mindre närvaro av föräldrar i barnens omgivning. Ju mindre vi ser av barnen och deras lek, desto mer oroliga blir vi för vad som kan hända. Skolan har naturligtvis ett viktigt ansvar för vad som inträffar på skolgården, men hur skolan väljer att ta detta ansvar påverkar lekmöjligheterna och hur kreativ och utvecklande leken blir.



Under slutet av 1990-talet fokuserades lekfrågorna allt mer på olycksfallsrisker. Men krav på underhåll och regelbundna säkerhetskontroll av barn och ungdomars lekmiljöer är lika självklara som barns rätt till kreativ och utmanande lek. Foto: Susan Paget

Trafikemat

Alltsedan 1920-talet har samhället försökt att komma tillrätta med de problem som trafiken förorsakar barn genom att ha trafikundervisning i skolan. Men på 1960-talet publicerades forskning som visade att det inte går att anpassa barn till trafiken. Trots forskningsresultaten fortsatte trafikintressenter utanför skolan att kräva mer resurser för att stödja trafikundervisning byggd på regelinläring och trafikträning. För att bibringa eleverna trafikfärdigheter – hur man går över gatan, vad högerregeln innebär och så vidare – utnyttjades bland annat skolgården som lärandemiljö. Målet var att det rätta sättet att uppträda i trafiken skulle bli en vana. De goda vanorna skulle etableras med hjälp av övningar i en bestämd ordning, först teoretiskt i klassrummet, därefter på skolgården och slutligen på riktiga gator och vägar utanför denna.

Speciellt i samband med att Sverige gick över till högertrafik utnyttjades skolgården som resurs. Aldrig, vare sig förr eller senare, har så stora resurser satsats från samhällets sida på skolans trafikundervisning, bland annat till att måla vägar, korsningar och övergångsställen på skolgårdens asfalt. Ofta samarbetade skolan med polisen, som på plats övade eleverna i trafikvett. Högertrafikkampanjen stärkte uppfattningen hos många trafik

säkerhetsarbetare utanför skolan att trafikövningar i klassrum och på skolgårdar var effektiva metoder för att förbättra barns säkerhet i trafiken.

Efter sina »glansdagar« i slutet av 1960-talet förändrades kraven på trafikundervisningen i skolan. Statistiken visade att olyckorna ökade i takt med trafikökningen. Stina Sandel menade att barn aldrig kan betraktas som skyldiga till de trafikolyckor de är inblandade i, och slutsatsen blev att trafikplanering var effektivare än trafikundervisning för att minska antalet olyckor.

Trafiken ökar numera inte bara runt skolorna, utan också på skolgårdarna. Transporter till kök och andra varuintag begränsar hur eleverna kan använda skolgården, liksom personalens parkeringsplatser. I Susan Pagets samtal med barn under de senaste två decennierna kommer deras oro över detta tydligt till uttryck. Otydliga gränser mellan skolgården och omgivningen medför b.l.a. att moped- och cykeltrafik gör skolgården osäker. Pia Björklid visar i sin forskning att barn överger platser där de blir störda av trafik, för att istället leka på



Foto: Susan Paget

andra platser. Förlusten av skolvägen för de barn som skjutsas till skolan innebär samtidigt att skolgården är en av de få återstående tillåtna platserna för utomhusvistelse för många barn och ungdomar, förutom det allra närmaste bostadsnära grannskapet. Skolgården blir därigenom en allt viktigare del av barnens utevistelse – särskilt som trenden hittills har varit att barn och ungdomar idag vistas allt längre tider i skola och förskola.

Det övergripande miljötemat

Miljötemat framträder med tre olika betoningar. För det första kan de spåras i miljöproblematiken, för det andra i den fysiska miljön och hur denna kan förbättras, och för det tredje i miljöaktiviteter med betydelse för hälsa och välbefinnande.

Miljöfrågorna som drivkraft

Under 1970-talets fördes en debatt om miljöförstöring (utsläpp och andra negativa effekter på natur och ekosystem) och olika organisationer ställde krav på skolans miljöundervisning. Man ville använda skolgården för att arbeta med miljöfrågor. Där skulle t.ex. giftfria ekosystem kunna demonstreras samtidigt som elever och lärare erbjöds lustfyllda, rogivande och kunskapsgivande upplevelser. (Jämför Fältbiologernas skrift *Levande skolgård*).

Skolans centrala betydelse för att utveckla ett långsiktigt uthålligt samhälle och behovet av att utbilda lärare för att utveckla metoder och innehåll i miljöundervisningen, påtalades 1987 av Gro Harlem-Brundtland i förordet till *Vår gemensamma framtid – rapport från Världskommissionen för miljö och utveckling*. Lärarna sågs som viktiga för att göra de unga uppmärksamma på rapporten och dess innehåll. Detta blev ännu starkare formulerat i Agenda 21-dokumentet som antogs vid Riokonferensen UNCED 1992, där det bland annat framhålls att »utbildning är avgörande för att främja hållbar utveckling«. På samma konferens deltog ett oväntat stort antal NGO'S – non governmental organisations. Det symboliserar ett trendbrott i utvecklingen, vilket skedde vid denna tid då »gräsrötternas» betydelse för hållbar utveckling lyfts fram som minst lika viktigt som exempelvis överstatliga principöverenskommelser.

Många organisationer i en rad länder engagerade sig under 1990-talet också i lärarfortbildning. I vårt land genomfördes kampanjen »Håll Sverige Rent«, en landsomfattande utbildningssatsning där termer som »utbildning« och »kretsloppsverksamhet« användes som ledstjärnor. Kampanjen ansvarade för utmärkelsen »Grön Flagga i Sverige«, en satsning där skolor kan få denna utmärkelse genom att sätta upp egna miljömål, genomföra förändringar och utvärdera sitt lokala miljöarbete. Flera av de skolor som antog denna utmaning har valt att arbeta med skolgården som plats för mil-

jöarbetet. I slutet av 1998 lanserade Skolverket utmärkelsen »Miljöskola«, som ger skolor möjligheter att certifiera miljöarbetet. Framväxten av den miljötematik som under slutet av 1990-talet började slå rot i skolan skildras utförligt i Per Wickenbergs avhandling *Normstödjande strukturer*.

Skolgården som fysisk miljö

Precis som statliga råd och anvisningar tidigare hade relativt begränsad effekt på skolgårdsutformningen stannade många av miljörelsens förslag på skolgårdsanvändning på idéstadiet. Trots att de pedagogiska möjligheterna basunerades ut i många av idéerna, omsattes de sällan i praktisk handling. Samtidigt visade Susan Paget och Ragnhild Widgren i en studie om genomförda skolgårdsförnyelser under 1980-talet, att även om själva förändringsarbetet utnyttjades i undervisningen så blev inte skolgården ett tillskott i undervisning. Själva processen med skolgårdsförvandlingen var det som gav de största vinsterna, både ur pedagogisk och social synvinkel.

Ett annat skäl till att relativt få idéer omsattes i praktiken var att det då som nu är svårt att få skolgårdsprojekt finansierade. Dock ser vi under de allra senaste åren hur kommuner som Lund, Södertälje och Örebro satsar relativt stora resurser på skolgårdsförnyelseprojekt.

1992 startade »Skolans Uterum«, ett projekt med ekonomiskt stöd från Allmänna Arvsfonden, Byggeforskningsrådet och Världsnaturfonden WWF. Parallellt arrangerades kurser och konferenser, kontakter knöts med media och nyhetsbrev producerades. Dessa aktiviteter bidrog till att sprida, marknadsföra och förankra skolgårdens möjligheter bland tusentals lärare, elever och föräldrar. Basen för dessa aktiviteter utgjordes av ett nätverk med omkring 400 skolor och förskolor spridda över hela landet.

Många av 1980-90-talens skolgårdsprojekt handlade i huvudsak om att åstadkomma trivsammare skolgårdsmiljöer samtidigt som de gärna fick vara mer ekologiska. Även om sådana fysiska miljöförbättringar delvis kom att gynna utomhusundervisning i olika former var det till syvende och sist de miljömässiga och sociala dimensionerna som var de starkaste drivkrafterna i många projekt, inte ämnesundervisningen.



Foto: Susan Paget.

Tema hälsa och välbefinnande

Miljödebatten handlade tidigt om respekt och omsorg om naturen och ekosystemen i stort, men alltmer har debatten fokuserat på människans hälsa och välbefinnande. Under de allra senaste åren har diskussionen om stressrelaterade sjukdomar bland annat bidragit till att väcka nyfikenhet för naturens och trädgårdens rehabiliterande effekter.

Sedan slutet av 1990-talet lyfts utomhusaktiviteternas betydelse för barn och ungdomars hälsa fram allt starkare. Exempelvis visar pågående forskning av ett miljöpsykologiskt team vid SLU att olika slags utemiljöer har olika effekter på förskolebarns motorik, lek och koncentrationsförmåga. Denna forskning bygger bland annat på teorier om naturmiljöns positiva effekter på koncentration och på utomhusmiljöns särskilda betydelser för barnets känslomässiga utveckling. Annan forskning fokuserar på allergiproblematiken, övervikt och andra negativa konsekvenser av att vi rör oss för lite.

Denna forskning, som fått bred uppmärksamhet i media under senare år, har bland annat bidragit till att barn och ungdomars utomhusmiljöer har uppmärksamats, vilket bl.a. bidragit till att klättrväggar och äventyrsstigar börjat förekomma på svenska skolgårdar.

Skolgården används också under de friskvårdsveckor och liknande som allt fler skolor arrangerar mot bakgrund av dessa folkhälsoaspekter. Ett exempel är Sätters kommun. Där deltar kommunens skolor i projektet *Grönt är skönt* med målsättningen att ge varje barn och ungdom i kommunen en »miljöpedagogisk helhetsbild där sambandet mellan den yttre miljön, den inre miljön, livsstilsfrågor och det livslånga lärandet klargörs«. Målet är att alla skolor ska miljöcertifieras. I samarbete med Göteborgs universitet får varje elev efter avslutat projekt en personlig hälsoprofil. Kommunen har också anslagit pengar till upprustning av två skolgårdar, som samtidigt ska vara inspirationskällor för skolgårdsutvecklingen på övriga skolor i kommunen. Lärare och annan personal från kommunens skolor erbjuds vidareutbildning när det gäller miljöfrågor och användning av skolgården. Inom ramen för projektet stöttas dessutom miljöarbetet i en vänortsskola i Estland, främst med liknande miljöcertifieringsarbete.

Barntemat

Intresset för barns och ungdomars rättigheter att medverka i planeringen av sin miljö har ökat de senaste åren. Frågan om deras reella påverkansmöjligheter i den snåriga beslutsprocessen kring plan- och byggärenden tas bland annat upp i *Unga är också medborgare - om barns och ungdomars inflytande i planeringen*, utgiven av Boverket 2000.

De stöd från myndighetshåll som funnits genom åren har modifierats efterhand. Lekmiljörådet ombildades 1980 till Barnmiljörådet och blev då en statlig myndighet med ansvar för barns miljö, särskilt barns lek och säkerhet. Detta arbete stärktes av arbetsmiljölagstiftningen, som i början av 1990-talet även kom att omfatta skolor och förskolor. Därmed blev barn och ungdomars skolarbete, liksom skolgården, en arbetsmiljöfråga.

Barnmiljörådets verksamhet kom på det sättet att präglas av såväl rådgivning som av tillsyn och annan myndighetsutövning. När Barnmiljörådet avvecklades 1993 och ersattes av Barnombudsmannen försvann formellt fokus från praktiska råd och anvisningar om hur miljöer för barn skulle utformas. Istället lades tonvikten vid myndighetsutövning med fokus på barns rättsliga ställning i enlighet med svensk lagstiftning och ratificerade, internationella åtaganden, som t.ex. Barnkonventionen.

2001 tillsattes Barnsäkerhetsdelegationen med uppdrag att se över och arbeta med frågor om säkerhet och förebyggande av skador i barns och ungdomars miljöer. ~ skulle myndighet utreda vem som i framtiden ska ha det övergripande ansvaret i dessa frågor.

Utredarna i *Unga är också medborgare*, konstaterade att intresset för barns och ungdomars utomhusmiljöer under 1970- och 80-talen bland myndigheter och planerare koncentrerats på frågor om lek. Under 1990-talet fokuserades alltmer på leksäkerhet, samtidigt som intresset vuxit för barns egna perspektiv på planering och den yttre miljön. I boken *Att känna sin stad – barn och ungdomar upptäcker sin närmiljö* påtalade Maria Nordström en intressant förskjutning från att vuxna värnar om fysiska platser och miljöer för barn till att värna om barns och ungdomars rättigheter i samhället.

När det gäller utformning av utemiljöer anar vi en utveckling från att ha barngruppens bästa för ögonen till att se till det enskilda barnets behov. Gunilla Lindholm konstaterar i sin doktorsavhandling att projektörer av skolgårdar under 1990-talet i stor utsträckning utgått från det enskilda barnets behov snarare än gruppens.

Skiftet från funktionsuppdelade skolgårdar och lekplatser till mer månganvändbara, variationsrika och flexibla miljöer för lek och lärande är påtagligt. Planerare och projektörer strävar numera allt oftare efter mångfald och variation genom att bland annat dela in sådana utomhusmiljöer i många små rum med olika innehåll.



Spår i den fysiska planeringen

Skolgårdsutvecklingen kan också spåras genom att studera hur man sett på skolgården som resurs i den övergripande fysiska planeringen genom åren. Bland annat de undersökningar om barns utsatthet i trafiken, som nämnts tidigare, bidrog till ett starkare intresse för barns fysiska miljöer i allmänhet. 1967 tillsatte Olof Palme, dåvarande kommunikationsminister, en utredning om »frågor rörande tätortsmiljöns utformning med hänsyn till barns utomhusverksamhet«.

Allteftersom det stora bostadsbyggandet i »miljonprogrammet« fortskred tilltog kritiken mot de i de flestas tycken undermånlige barn och ungdomsmiljöerna. I *Barns utemiljö* påtalas att samhället har ansvaret för att barnen utomhus kan leka under trygga och stimulerande förhållanden. 1975 kom *Barnen och den fysiska miljön* som en av sju bakgrundsrapporter för att teckna barnens totala livssituation. Parallellt gjordes utredningar om barnomsorg, barns fritid, skola, barnolycksfall och barnstrafiksäkerhet.

Dessa utredningar bidrog bland annat till att Skolöverstyrelsen, som redan tidigare hade intresserat sig för skolans fysiska miljö inklusive skolgården, publicerade *Skolhushandboken* med råd och anvisningar om hur skolhus och skolgårdar borde vara beskaffade. Här betonas vikten av elevaktiva arbetssätt i olika former, precis som i den nya läroplanen Lgr 80, vilken lades fram året efter. I *Skolhushandboken* rekommenderas att eleverna även ges utrymme för att påverka sin omgivning.

Skolhushandbokens genomslagskraft på skolgårdarnas utformning blev relativt liten. Den fungerade visserligen som viktig inspirationskälla för skolplaneringen under hela 1980-talet, men mycket få skolor byggdes under denna tid. När sedan Skolöverstyrelsen avvecklades och Skolverket bildades 1991, avslutades också arbetet med att från myndighetshåll ta fram generella råd och riktlinjer.

Stora öppna asfaltytor är mycket vanliga i svensk skolgårdsplanering. Inte ens från den tiden då det var populärt med hemklassrum med egna entréer finns några spår av liknande tankegångar för utomhusmiljöns räkning. Idag försöker många skolor på eget initiativ att bygga om delar av skolgården till grönskande, pedagogiska rum i barnens skala. Foto: Susan Paget och Petter Åkerblom



Den nya plan- och bygglagen (PBL) från 1987 har medfört att detaljregleringarna försvunnit. Tydliga anvisningar för barns fysiska utrymmen ges inte längre utan föreskrifterna är mera målinriktade och inte lika uttalade när det gäller hur barns platser bör se ut. Ett exempel är PBL §15 där det anges att det för skolgårdar och förskolors räkning skall »finnas tillräckligt stor friyta som är lämplig för lek och utevistelse på tomten eller i närheten av denna«. Men vad som menas med »tillräckligt« är en tolkningsfråga.

Trender i skolans uterum

Som antytts i det tidigare har uppmärksamheten på lekens betydelse för lärandet och utomhusvistelsens betydelse för hälsa, fysisk och psykosocial utveckling bidragit till att stärka skolgårdens roll i dagens skola. Men trots ett växande intresse för skolgården som resurs uppmärksammas sällan skolans utemiljö på samma sätt som skolhus till exempel i arkitektur-tävlingar. Även i nordiskt perspektiv är skolgården i de flesta fall fortfarande satt på undantag. Många nya skolor, till exempel i Danmark och Finland, uppvisar en fascinerande och avancerad skolhusarkitektur, men där motsvarande ambitionsnivå för utomhusmiljön nästan helt saknas.

Nätverksbyggande ses alltmer som ett verksamt sätt att förstärka lokala utvecklingsprocesser. För skolgårdsutvecklingens del visar erfarenheten att nätverksarbete har betydelse. Lokala nätverk bidrar till såväl förankring som aktiviteter och publicitet.



Till nätverksbyggarna hör också ett antal kommuner som valt att stötta skolornas »nätverkande« på olika sätt. Lunds kommun är den kommun i landet som sannolikt allra längst värnat om pedagogisk skolgårdsutveckling. Kommunen anslår sedan 1986 medel till naturskoleverksamhet som leds av ett antal centralt placerade pedagoger på utbildningsförvaltningen samt en summa pengar som kommunens skolor kan söka för skolgårdsförbättringar.

Utvecklingen leds av »Naturskolan« i Lund, vars verksamhet till stor del äger rum på kommunens skolgårdar. 140 lärare vid samtliga skolor i kommunen deltar i regelbundna utbildningsdagar och nätverksträffar. Utbildningsdagarna sker på en skola i taget där praktiska projekt genomförs på skolgården. Resultatet har med tiden blivit konkreta förändringar på alla skolor. Utvecklingsarbetet har också lett till att många skolor idag har en utedag i veckan. En färsk kartläggning gjord läsåret 2001–02 visar att regelbundna utedagar förekommer i 102 klasser på 26 av kommunens 33 skolor.

På nationell nivå lade »Skolans Uterum« grunden för ett rikstäckande nätverk av skolor och förskolor under mitten av 1990-talet. Nätverket har idag namnet »Skapande Uterum« och stötts sedan 1998 av Movium vid SLU. När det gäller internationellt nätverkande deltar Sverige bland annat som medlem i ENSI-nätverket och i olika forskarnätverk.

En slutsats vi drar är att många lärare och annan berörd personal både efterfrågar stöd från lokala nätverk och från centrala aktörer inom utbildning.

Skolgården utmanar framtiden

Omorganisationen av dagens skola har för skolgårdsutvecklingens del främjat ett skifte från uppifrånperspektiv på skolgårdsutformning för barnens bästa till gräsrotsperspektiv där den enskilda skolans ansvar, och därmed även elevernas, tydliggjorts. Detta i sin tur har återigen aktualiserat behovet av rådgivning. Vem kan svara på hur vi ska göra på vår unika, speciella plats? De många nätverk som bildats under senare år med intresserade pedagoger, planerare och förvaltare, är bland annat ett uttryck för ett behov av att tillsammans med andra utveckla skolgårdens möjligheter.

Det vi anar bakom de senaste fyrtio årens syn på skolgården som pedagogisk resurs är en utveckling som går från nytta till mening, från del till helhet och pluralism, som går från funktionsindelade till mer månganvändbara och flexibla miljöer. Utvecklingen präglas också av att gå från

Med käppar och skycken deltar eleverna vid Klockarskolan i Säter i planeringen av sin skolgård. Här jobbar landskapsarkitekter och förvaltare sida vid sida med eleverna och skolans personal, ett exempel på hur man i framtiden skulle kunna utveckla barns och ungdomars arbetsmiljöer med hjälp av elevaktiva, demokratiska arbetssätt. Foto: Susan Paget

projekt till process, från produkt till förhållningssätt och från uppifrånstyrning till gräsrotsinitiativ. Till det mest betydelsefulla för skolgårdsutvecklingen, som vi ser det, hör de växande insikterna om – och tillämpningarna av – att lek också är en form av lärande.

Att till varje pris pedagogisera utemiljön är naturligtvis inte självklart. Givetvis är det viktigt att även slå vakt om och utveckla barnens frirum, det vill säga om det icke vuxenstyrda och informella lärande som den fria leken på skolgårdar och förskolegårdar leder till (se Bodil Lindblad studerar i rapporten *Skolgården – barnens frirum*). Men huvudproblemet idag är inte, som vi ser det, att utemiljöerna vid skolor och förskolor pedagogiseras för mycket. Det är snarare att alldeles för lite görs för att alls förbättra dem.

Utvecklingen i vår tids offentliga skola står inför flera viktiga utmaningar, bland annat att ta ställning till skolgården som fullvärdigt pedagogiskt rum. Den utveckling vi ser framför oss, delvis med brittiska förebilder, är utvecklingen mot en skola där gränsen mellan ute och inne suddas ut, där varje plats utnyttjas efter sina förtjänster, där skolgårdsdammar, trädgårdsrum, naturmark och stadsgator är lika centrala för lärandet som skolans inomhusutrymmen.

Referenser

- ALMSTRÖM, B. et al. 1981: *Använd skolgården!* Statens råd för byggnadsforskning. Stockholm.
- BJÖRKLID, P. 1991: *Skolbarns trafikmiljö. Lärares syn på elevers trafikmiljö och skolans trafiksäkerhetsarbete.* Lärarhögskolan. Stockholm.
- BJÖRKLID, P. 1997: *Barnen och trafikmiljön. En forskningsöversikt.* Lärarhögskolan. Stockholm.
- BJÖRKLID, P. *Barnen och trafikmiljön.* Kunskapssammanställning på Vägverkets hemsida <http://www.vv.se/barn/Forsk/forskn/forsk1.htm> (2002-10-24).
- BOVERKET, 2000: *Unga är också medborgare – om barns och ungdomars inflytande i planeringen.* Boverket.
- DAHM, H. et al. 1984: *Levande skolgård.* Fältbiologerna. Märsta.
- GRAHN, P. et al. 1997: *Ute på dagis.* Hässleholm.
- HARLEM-BRUNDTLAND, G. 1987: Förordet i *Vår gemensamma framtid. Rapport från Världskommissionen för miljö och utveckling.*
- KERN-HANSEN, M. (red). 1994: *Skolans Uterum.* Dokumentationstidning. Stockholm
- LINDBLAD, B. 1993: *Skolgården – barnens frirum.* Forskningsrapport SB:58, Statens institut för byggnadsforskning. Gävle.
- LINDHOLM, G. 1995: *Skolgården. Vuxnas bilder, barnets miljö* (doktorsavhandling). SLU. Alnarp.
- LINDHOLM, G. 2001: *Mer att göra på skolgården? En undersökning av barns aktiviteter på 9 skolgårdar före och efter ombyggnad.* Rapport 01:2, Institutionen för landskapsplanering Alnarp, SLU. Alnarp.
- LINDHOLM, G.; PAGET, S. & ÅKERBLOM, P. 2001: *Därför behövs skolgården!* Gröna Fakta/Utemiljön nr 3:2001. Lund.
- MARHENKE, Å. et al. 2000: *Risk för lek!* Gröna Fakta/Utemiljö nr 4:2000.
- NILSSON, N. 1987: *Lek överallt!* Tidens förlag. Stockholm.
- NORDSTRÖM, M. 2001: *Att känna sin stad – barn och ungdomar upptäcker sin närmiljö.* Boverket. Karlskrona.
- NORÉN-BJÖRN, E. 1977: *Lek, lekplatser och lekredskap.* Lekmiljörådet.
- PAGET, S. 2002: *Landskapsarkitektens yrkesroll i planeringsprocessen med utgångspunkt i skolgården.* (arbetstitel). Pågående doktorandstudier.
- PAGET, S. 2002: *The Power of Outdoor Experience – Creating Places for Learning.* Proceedings, NAAEE Conference 6–10 augusti 2002.
- PAGET, S. & WIDGREN, R. 1988: *En ny skolgård – utvecklingsmöjligheter och problem belysta genom fem skolgårdsförnyelser.* SLU, Stad & Land nr 64. Alnarp.

- RASMUSSEN, B. 1994: *Barnperspektiv: reflektioner kring ett mångtydigt och föränderligt begrepp*. Barnombudsmannen. Stockholm.
- RÖNQUIST, A. 1996: *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. («Barnkonventionen»). Utrikesdepartementet, UD informerar 1996:2.
- SIFO 2000: *Skolgårdar. En telefonundersökning bland skolledare på uppdrag av Movium*.
- SJÖKVIST, I. 2002: *Från rastgård till uterum. Södertälje kommuns skolgårdsprojekt*. Rapport halva vägen september 2002. Utbildningskontoret Södertälje kommun och Naturskolan i Södertälje.
- SS-EN 1176-1. *Svensk standard för lekredskap*. Allmänna säkerhetskrav.
- SOU 1970:1 *Barns utemiljö*.
- SOU 1975:36. *Barnen och den fysiska miljön*.
- SKAPANDE UTERUM 2000: *Rörelse och leksäkerhet*. Nr 2/2000. Lund.
- SKOLÖVERSTYRELSEN 1979: *Skolhushandboken*.
- SKOGLUND, G. et. al. 1992: *Utbildning NaturligtVis! Håll Sverige Rent*. Växjö.
- UTBILDNINGSDEPARTEMENTET (1980). Lgr 80, *Läroplan för grundskolan*.
- UTBILDNINGSDEPARTEMENTET (1998). Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. *Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*.
- WICKENBERG, P. 1999: *Normstödjande strukturer. Miljötematiken börjar slå rot i skolan* (doktorsavhandling). Lunds universitet.
- VÄGVERKET OCH SKOLVERKET 2000: *Trafik, miljö och samhällsplanering – ger fakta och exempel på studier i närsamhället*.
- ÅKERBLOM, P. 2003: *Trädgård i skolan – skola i trädgården. Om skolträdgårdens funktion och betydelse i ett plats- och lärandeperspektiv*. Movium Rapport nr 1:03. Movium, SLU. Alnarp.
- ÅKERBLOM, P och BERGENZAUN-ABEL, L. 1993: *Kretsloppsverksamhet NaturligtVis! Håll Sverige Rent*. Stockholm.

Ungdom, vuxen eller någonstans där emellan?

Om gymnasieföreningarnas förändrade innebörd under 1900-talet.

Maria Sundkvist

Den här artikeln handlar om ungdom och skola i Sverige under senare delen av 1900-talet. En utgångspunkt är att ungdomstiden mer handlar om kultur än om natur. I samhällen med en låg grad av arbetsdelning, en låg teknologisk nivå i produktionen, korta utbildningar och därmed tidigt inträde i arbetslivet, ingen obligatorisk skolgång och familjen som den främsta socialisationsenheten är ungdomstiden kort. Motsatsen, en lång ungdomstid, finner vi i samhällen som vårt. En annan utgångspunkt är att ungdomstiden vid en given tid och på en given plats inte är densamma för alla individer i en viss ålder. Social klass, kön och etnisk tillhörighet är tre grundläggande kategorier som kan vara avgörande för om en människa ser sig själv – och ses av andra – som en ung människa.

Artikeln bygger till stora delar på ett forskningsprojekt som utgår från att det är ungdomar som skapar och reproducerar den kultur som finns i en institution som gymnasieskolan. Ett resultat från detta projekt är att ungdomarna reproducerar en (utifrån dagens skolpolitiska visioner) föräldrad, hierarkisk samhällsuppfattning, där den vite, borgerlige mannen är normen. Men det är inte detta resultat som står i fokus i den här artikeln. Istället handlar den om själva ungdomstidens förändring.

Forskningen, som ligger till grund för denna artikel, bygger främst på skriftligt källmaterial från två manliga gymnasieföreningar. Till detta kommer ett tjugotal intervjuer med medlemmar i såväl manliga som kvinnliga föreningar, hämtade från samma stad. För att skydda informanterna ges inga uppgifter som kan röja deras identitet. Namn på föreningar är därför pseudonymer och någon utförlig källförteckning finns inte. För att läsaren ska kunna värdera citat och andra hänvisningar utifrån källorna, finns fotnoter som visar om det är fråga om en muntlig eller skriftlig källa, samt från vilken tid uppgiften är hämtad. Studien rör perioden 1865–1995, men den här framställningen är koncentrerad till senare delen av 1900-talet.

I slutet av 1900-talet började 98 % av alla sextonåringar i en årsgrupp gymnasieskolan. Det är unika siffror. Gymnasieskolan har kommit att bli en generationserfarenhet, vilket den alltså inte varit tidigare. Ungdomstidens och skolans historia kan beskrivas som att det i mitten av 1800-talet fanns olika former av ungdomstider, en del gick i gymnasiet, men de flesta gjorde det inte. Social härkomst, kön och bostadsort var tre faktorer som bland annat avgjorde om en ung människa kom till läroverket eller inte. Det stora flertalet började arbeta ungefär vid trettonårsåldern, vilket idag anses vara början på ungdomstiden. I slutet av perioden påbörjade så gott som alla sextonåringar någon gymnasieutbildning. Liksom 1800-talets läroverk hade det sena 1900-talets skola problem med avhopp, men trots detta är det tydligt hur gymnasieskolan kommit att bli en generationserfarenhet.

Gymnasieföreningar eller gymnasieförbund som de också kallas, har funnits sedan förra delen av 1800-talet, och till det yttre tycks det inte som om de förändrats särskilt mycket. I en förening, som vi kan kalla för HARPAN, deklameras vid högtidliga tillfällen exempelvis en och samma dikt sedan början av 1900-talet. I föreningarna förekommer det också inval utifrån de principer som skapades i slutet av 1800-talet.

Förändrade perspektiv i forskningen om unga

Amira Proweller kritiserar den tidigare utbildningssociologiska forskningen för att se ungdomar som skapade av institutionella ramar, snarare än som aktiva i formandet av sig själva. På ett liknande sätt formulerade Alan Prout och Allison James ett nytt barndomssociologiskt paradigm under 1990-talet. Ett av deras huvudargument för en ny barndomssociologi handlar om att det är barnen själva som skapar sina liv. Barn är inga passiva objekt utan medskapare av de institutioner som är till för dem. Utgångspunkten för mycket av den ungdomsforskning som växte fram under 1980-talet har stora likheter med detta perspektiv. Det var ungdomarnas uttryck och erfarenheter som i första hand intresserade forskarna. Ungdomsforskningen har kommit att påverka delar av skolforskningen. Istället för att rikta blicken mot nationella texter och professionella aktö-

rer, exempelvis lärare, tar denna forskning avstamp i lokala praktiker och ungdomars erfarenheter. Det är i ett sådant sammanhang som föreningarna är intressanta att studera.

Christina Florin och Ulla Johansson visar i sin bok *Där de härliga lagrarna gro ...* hur eleverna i skolan formades av ideal som hörde till den manliga borgerligheten. Även om läroverket öppnas för flickor och antalet ungdomar som börjar i gymnasieskolan ökar, fanns läroverkets borgerliga manlighetsfostran kvar i skolkulturen. Det kan vara en förklaring till varför flickor inte känt sig hemma i gymnasiet och varför elever på de yrkesinriktade utbildningar så sent som på 1990-talet beskriver sitt val av utbildning på ett defensivt sätt. Det är också tydligt hur elever, oavsett program, värderar de olika utbildningsvägarna på ett likartat sätt. Utbildningar med traditioner från läroverket tillskrivs över lag ett högre värde än utbildningar som har en annan historia. Exempelen visar hur den moderna gymnasieskolan vilar på läroverkets traditioner och föreställningar.

Gymnasieföreningarnas historia

Det har funnits gymnasieföreningar i Sverige sedan förra delen av 1800-talet. En del, till exempel föreningen HARPAN, vars material använts i den här refererade studien, har överlevt en rad skolreformer och andra mer lokala förändringar under mer än etthundrafemtio år. Andra tycks ha haft en betydligt kortare livslängd. Namnen på föreningarna avspeglar ofta både var föreningen verkade och vad den syftade till. Här syns en förkärlek för fornnordisk och grekisk/romersk mytologi. Utifrån samlingar i Kungliga biblioteket tycks det som om det i slutet av 1800-talet bildades många föreningar. Andra källor vittnar om att föreningsväsendet fortlevt i vissa svenska städer och att det skett nyetableringar under hela 1900-talet.

I minnen och krönikor från skolor ges inblick i föreningslivet runt om i Sverige. Fredrik Nordling beskriver exempelvis sin tid i KAFFEFÖRENINGEN i början av 1980-talet. Föreningen hade en studentikos prägel, en förberedelse för studentlivet. Han menar att föreningen var »ett ständigt forum för överträdelser av det socialt acceptabla, men ändå under städade former« (Skrapan 100 år – en jubileumskronika 1992, s. 150).

I den stad som ingår i den här studien, fanns det vid mitten av 1990-talet omkring tio föreningar. HARPAN var äldst med rötter från 1860-talet och den två år gamla EKSTRÖMS var yngst. Samtliga föreningar var organiserade efter kön, enbart elever från de studieförberedande programmen var invalda och de flesta av dem kom från familjer som klassificerats som övre medelklass.

Sammanfattningsvis var föreningarna nära knutna till framför allt läroverken och det är därför inte förvånande att de flesta av dem var till för män. Efter det att läroverken öppnades för kvinnor, finns det även exempel

på föreningar som med hjälp av stadgeförändringar hindrade kvinnorna från att bli invalda. Istället kom kvinnorna att skapa sina egna föreningar.

En förenings existens är beroende av flera faktorer. Den måste ha legitimitet hos såväl medlemmar som företrädare för skolan. Det ska vara attraktivt att bli medlem och de som valts in måste sköta sina plikter. Det finns olika disciplineringsmetoder för att få till stånd en fungerande förening. I FANAN fick medlemmarna med hjälp av sin namnteckning förbinda sig att »om intet oförutsett inträffar punktligt infinna sig till mötet« (Fanans kallelselista från 1939). I både HARPAN och FANAN förekom böter om medlemmarna inte uppfyllde sina plikter. Tvång och straff kan dock inte sägas vara de viktigaste teknikerna för föreningarnas fortbestånd. Snarare handlar det om att medlemmarna ansåg att de får ut något av sitt medlemskap. Att vara medlem var detsamma som att vara utvald och denna utvaldhet manifesterades genom åren med hjälp av olika symboler, exempelvis rock- och mössmärken, särskilda fanor med föreningens emblem och enhetlig klädsel såsom mörk kostym.

Kön och skola

Läroverket var en manlighetens skola. Under 1920-talet fick kvinnliga elever tillträde, vilket inte var det samma som att andelen kvinnor drastiskt ökade. Den relativa fördelningen mellan män och kvinnor i realskolan var så sent som år 1950 55,4 % män och 44,6 % kvinnor i hela riket. Ett skäl till att läroverket inte blev könsneutralt var att flickskolorna fortsatte sin verksamhet.

I den stad som undersökts, fanns det sedan 1884 en flickskola. Läroverket grundades 1847. Flickskolan bytte först namn till elementarläroverk för flickor, senare till kommunal flickskola. 1923 började de första kvinnliga lärjungarna på läroverket. Det var sex elever totalt det första året. Samtliga



Fikat är centralt i umgänget

gick i latingymnasiet utan grekiska och deras namn står längst ned i klasslistorna, med ett mellanslag till den sista manliga lärjungen. Samma år fanns det totalt 435 lärjungar vid skolan. Flickorna utgjorde således mindre än 1 % av det totala antalet elever. Uppgiften kan jämföras med att det samma år fanns 284 kvinnliga elever, fördelade på åtta klasser i elementarläroverket för flickor.

Andelen kvinnliga elever vid läroverket ökade med åren, men de förblev i minoritet. Först i mitten av 1960-talet, alltså samtidigt som flickskolan stängdes och läroverket och ersattes med gymnasieskola, var de kvinnliga eleverna i knapp majoritet. Så kom kvinnorna att – till antalet – dominera det gamla läroverket vid samma tidpunkt som det förlorade status av att vara just läroverk.

Att skapa distinktioner i en skola för alla

En av de föreningar vars medlemmar lät sig intervjuas i mitten av 1990-talet, beskrivs som en antiförening. Medlemmarna menar att de startade föreningen för att kritisera föreningsväsendet. Vi ställde bland annat frågor om vilka de var som fick vara med i föreningarna. Svaren på frågan vad det är för egenskaper en presumtiv medlem ska ha, skiljer sig delvis åt mellan antiföreningen och de etablerade föreningarna. Vänskapsband till samtliga medlemmar är ett måste för att bli invald i antiföreningen. En av dem menar att »kriterierna vi hade, var att man har fantasi, drogliberal och kunde suppa och att man skall vara bisarr« menar en man, 19 år. De etablerade föreningarnas informanter betonar andra egenskaper. De lyfter fram vissa områden som är viktiga att behärska, eller som en man uttrycker det, att man ska »se seriöst« på dem. Han nämner deklamationer, umgänge, musik och annan estetisk verksamhet och tillägger att dessa verksamheter är kvinnliga. Inslagen i föreningslivet härstammar från 1800-talet, då aktiviteterna tillhörde läroverkpojknas bildningskapital. I det sena 1900-talet är situationen en annan och verksamheterna tolkas alltså som kvinnliga av informanten.

Medlemskapets exklusivitet är problematisk för flera av informanterna från de etablerade föreningarna. En kvinna (18 år) beskriver urvalet så här:

Ja det är mest eller vi försöker ju att ta från både [nämner skolornas namn] och sedan dels från stan och utanför stan, så att det inte blir för mycket folk som är inne och sånt där för det kan ju lätt bli det. Alla som att man tänker så, de som inte är med, att de som är med, de som är med, det är, är bara poppistjejer och sånt där. Så vi försöker ju att välja sådana, ja sådana som man kanske inte känner som ettor, som just blivit invalda då, man i deras klass som de precis har börjat känt eller något sådant där, så att det blir lite variation, men det är väl mest om de är normala, utåtriktade liksom, ha tid för det och så.

Hon börjar sin beskrivning av urvalet med att det handlar om att få bredd (elever från de båda gymnasieskolorna ska vara med och såväl boende i själva staden som från den omgivande landsbygden ska vara representerade). Hon menar att man försöker undvika att endast populära kvinnor kommer med. Ett kriterium blir därför att också välja sådana som medlemmarna inte redan känner. Formuleringen tyder på att informanten tillskriver sig själv och de andra medlemmarna i föreningen hög status på skolan. Slutligen överger hon beskrivningen av urvalet som en fråga om att försöka få till en bredd. Istället lyfter hon fram personliga egenskaper som att man ska vara normal och utåtriktad. Likaså att det ska finnas tid för föreningslivet. Intervjun fortsätter med att jag frågar om det har någon betydelse vilken utbildning den blivande medlemmen går:

Ja man ska inte gå teori, teoretiska linjer det är samhälle, natur?

Ja.

Ja man ska gå teoretiska linjer [skratt] för annars om man går till exempel bygg då har man ju såna där långa dagar och man är borta ofta från skolan och så, så det.

Ni tänker på praktik?

Ja.

Informanten menar att elever från de yrkesförberedande programmen inte kan vara med i föreningslivet eftersom deras utbildning tar så mycket tid och stora delar av den är förlagd utanför skolorna. Samtalsämnet är laddat, vilket framgår av hennes skratt efter det att hon bekräftat att de teoretiska utbildningarna är ett kriterium för att vara valbar. Lägg märke till att hon väljer att exemplifiera sitt resonemang med ett yrkesinriktat program som i stort sett enbart rekryterar män. På så sätt förstärks avståndet mellan de som är invalda i den kvinnliga föreningen och de elever som inte tillfrågas. Senare i intervjun nämns ytterligare ett kriterium, nämligen släktskap med redan invalda. Informantens glidning från att beskriva urvalet som ett sätt att få bredd och representativitet till att det handlar om att enbart elever på vissa utbildningar och så, framför allt elever som har kontakter med redan invalda, vittnar om att frågan om vem som får vara med är laddad. Hennes återkommande skratt tolkas likaså som att samtalsämnet inte är neutralt för henne. Andra egenskaper som nämns av kvinnliga informanter är ett trevligt och naturligt sätt. Man ska vara glad, snäll, framåt och öppen och vilja umgås med andra människor. En informant förstärker bilden av vad som eftersträvas genom att beskriva de som inte valts in:

I: Vissa har varit för blyga, att man tänker att de kommer aldrig att klara de kommer bara att gå och gömma sig [...] och sen har det varit att de har haft den här, någon har kommit in med en shoppingkasse och slängt med, lite sådär världsvan lite så där, ja haft en stil som vi inte tyckte om, och ja, vi vill ha liksom lite naturliga tjejer, och så har det varit några som haft så höga tankar om sig själv att de kommer bara att skryta.

Föreningen ger sina medlemmar ett symboliskt kapital, och som framkommit ovan finns ett omfattande urvalsarbete bakom varje inval. Citatet tydliggör att den enskilda medlemmen inte får tro att hon är något, för att citera Jantelagen. Det kan tyckas paradoxalt, men en tolkning är att den presumtiva medlemmen inte får bära med sig för mycket kapital in i föreningen – och framför allt inte fel sorts kapital som den unga kvinnan med sina shoppingkassar. Snarare är det i föreningen som kapital skapas, som sedermera kan ge de enskilda medlemmarna en starkare position på skolan.

Från ansvarstagande man i offentligheten till oansvarig ungdom i hemliga föreningar

Som framgår av inledningen finns det inte någon homogen ungdomstid vid ett givet tillfälle, kanske är det här påståendet särskilt giltigt utifrån ett historiskt perspektiv. I början av 1930-talet var det exempelvis endast 8,1 % av alla sextonåringar som ägnade sig åt heltidsutbildning. Drygt 90 % av landets sextonåringar delade således inte den vardagliga erfarenheten av att vara elev. Ålder var kanske inte den viktiga kategorin för 1930-talets ungdomar, i alla fall inte för dem som stod utanför utbildningssystemet. En ung arbetare hade utifrån ett sådant resonemang mer gemensamt med sina arbetskamrater, än med pojkarna i läroverket. Den artonåriga förstföderskan delade fler erfarenheter med de nyförlösta kvinnorna hon träffade på barnbördshuset, än med årskamraterna som gick i flickskolan.

Verksamheten i skolan har under hela den period som studien omfattar, strukturerats utifrån elevernas ålder. På så sätt kan institution ses som ett fält där ålder är en övergripande, organiserande princip. Det behöver dock inte innebära att ålder tillskrivs samma betydelse under hela perioden, eller att kategorin är lika framträdande. Särskilt intressant är att studera om det sker några förändringar över tid. Blir medlemmarna exempelvis barnsligare, ungdomligare i sitt beteende, eller axlar de alltmer ett vuxet ansvar? Det är således dags att problematisera (ungdoms-) kultururs uttryck och innebörd.

Christina Florin och Ulla Johansson beskriver läroverken under perioden 1850 – 1914 som en pojk- eller gosskultur. De menar att gymnasieföreningar ska tolkas som en del av en ungdomskultur som stod utanför vuxnas insyn. I en annan studie lyfter Ulla Johansson fram ålder i sin analys av studentexamens subjektiva innebörd. En av hennes informanter med erfarenhet från 1950-talets flickläroverk, säger att man fick »en slags vuxenauktoritet« i samband med examen (s. 114). Informantens erfarenheter är inte på något sätt unika. Studentexamen, eller som den hette under perioden 1878 – 1905, mogenhetsexamen, var en viktig cesur. Än idag symboliserar käppar (om än i miniatyrformat i blomsterbuketter), frackar, långklänningar, kostymer och vita klänningar, övergångar från



Discoeran inträffar

ungdomstiden, till ett vuxnare liv. I folkmun talas det om att ta studenten och abiturientbaler anordnas, även om det är mer än trettio år sedan de sista abiturienterna gick ut. Men frågan här är om inte gymnasisten långt före examen eller skolvslutningen tillskansat sig mer eller mindre av den vuxna personens attribut, förmåner och kanske också skyldigheter? Och om så är fallet, är det möjligen så att gymnasister i en tid har haft större tillgång till det vuxna fältet, än vad elever haft i en senare tid? Och hur ska i så fall en sådan förändring förklaras?

Gränsen mellan att vara barn och att vara vuxen kommenteras i Vilhelm Erik Svedelius självbiografi. Svedelius har erfarenheter från det sena 1820-talets Västerås. Han skriver:

Med vårterminen 1828 upphörde jag att vara skolgosse, jag blef gymnasist från början af höstterminen; skillnaden var betydlig: andra lärare, till en del andra läroämnen, och hela lifvet var förändradt. [...] och när enligt gällande lektionsordningen disputation (talöfning) blef hållen, hvilket inträffade en gång i veckan, hölls dispuationskalas efteråt med öfningar att dricka punsch. Gossarne i skolan titulerades af sina lärare med benämningen ›du«, men lärarne på gymnasium kallade sina lärjungar ›herre«.

(Sandberg 1994, s. 139)

Lärarna ändrade således tilltalet till eleverna när de började gymnasiet. Svedelius anser att eleverna var medvetna om att de hade en högre status än tidigare. Han skriver att såväl elever som lärare i gymnasiet härmade livet vid universiteten. Någon »disciplin eller skoltukt« fanns det knappast enligt Svedelius. Ordningen stod eleverna själva för.

Svedelius vittnar om elever som titulerades herrar av sina lärare, drack alkohol och hade stor frihet. De vunna rättigheterna hade inte med biologisk ålder att göra, Svedelius var exempelvis endast tolv år gammal när han började gymnasiet. Det var istället elevernas nya position i utbildningssystemet som gjorde dem till herrar.

Liknande möjligheter tycks ha funnits i Östersund under förra delen av 1800-talet. Krogbesök, superi och kortspel ska ha tillhört vardagen för gymnasisterna. Förlustelserna kan ses som en del av en manlig offentlighet, som alltså gymnasisterna hade tillgång till. De inskränkningar som gjordes på området i läroverksstadgorna från 1850-talet och framåt, kan tolkas som en del av en ny disciplineringsprocess. Gymnasisterna hade inte längre tillgång till den vuxne mannens njutningar. En supande, kortspelande gymnasist var således inte något problem förrän han i andras ögon började ses som en oansvarig ungdom, som inte hade rätt till den här typen av manliga aktiviteter.

Dessa exempel visar att ålder var någonting som kommenterades och förhandlades i läroverken. Vad berättar de manliga gymnasieföreningarna om ungdomstidens förändring? Var medlemmarna unga män som var delaktiga i en manlig (makt-) sfär, eller såg de sig som ungdomar med andra normer och värderingar än vuxna män?

Vuxna sammanhang

1944 fick FANAN en förfrågan från skolans Ungdomsråd om de ville sända en representant till en soaré. Det framgår inte av protokollet vad det var tänkt för innehåll vid tillställningen, däremot att biskop Bohlin skulle delta. Biskopens närvaro är ett exempel på hur föreningens medlemmar hade kontakt med etablissemang. En tryckt inbjudan från 1943, visar en annan av rådets aktiviteter. Den här gången hade man bjudit in till diskussion om det behövdes ett handelsgymnasium i staden. Kvällen inleddes med ett föredrag av en ämneslärare och efter det skulle en diskussion med inlägg av »köpmän, lärare m.fl.« Ungdomsrådet tycks ha tagit initiativ till mötet, men som framgår av programmet, lät de representanter för den vuxna världen stå för innehållet.

Andra exempel från samma tid handlar om att ordföranden och sekreteraren i FANAN fick i uppdrag av styrelsen »att göra en demarche hos Rektorsämbetet«. En demarche, eller demarsch är en framställning från en regering till en annan. Den innehåller förslag eller anmodan om att någonting ska göras. Språkbruket vittnar om att föreningen hämtade ord och begrepp från det diplomatiska livet som kanske var extra aktuella så här i början av andra världskriget. I det här sammanhanget är det intressant att se hur medlemmarna ser föreningen som jämbördig med rektorsämbetet, som en stat som kontaktar en annan. Beslutet att köpa ett exemplar



Protestmarsch mot Barsebäcksverket

av skolans årsredogörelse för 1939, kan också tolkas på samma sätt. Föreningen var en institution som behövde information om andra institutioner, exempelvis läroverket. Föreningen lämnade likaså en årsberättelse till läroverkets årsredogörelse, ett tecken på att den var erkänd. Rektor ville även ha föreningens åsikt om elevernas inställning till reservofficersfrågan, som handlade om att varje manlig student skulle bli reservofficer. Föreningen gav skriftligt svar på frågan och uttalade att den »bildade« och den »studerande« ungdomen var positiv till förslaget. Detta står i ett avskrivet brev till rektorn, daterat 7 juni 1940. Kontakten med rektor ledde vid ett tillfälle 1949 till att ordföranden kom för sent till Fanans styrelsesammanträde. Han hade förgäves sökt rektorn »i en viktig fråga« (Fanans, protokoll 25 november 1949).

Det tycks ske en förändring från mitten av 1940-talet. Från att ha kallat varandra för herr och haft ett jämbördigt förhållande med exempelvis rektorsämbetet, kom medlemmarna i föreningarna att alltmer definiera sig som ungdomar. Smeknamn, gärna med sexuella anspelningar, började användas. Invalsprocedurerna, som inte ägnas något utrymme i den här artikeln, förändrades från mitten av 1960-talet. Nu fylldes de med sexuella skämt och inslag som handlade om att dricka alkohol. Tidigare var ceremonierna högtidliga och strikta och skulle lika gärna kunna användas i en förening för vuxna som för gymnasister.

Slutord

1864, då HARPAN grundades, antogs drygt trettio elever till läroverket, vilket kan jämföras med ett år under 1990-talet, då skolan hade omkring 1700 elever. Utifrån ett samhälleligt perspektiv är skolans breddade rekrytering en viktig förklaring till varför ungdom som kategori kommit att få en allt mer framträdande position från omkring 1940-talet och framåt. Om alla i en viss ålder befinner sig i ett och samma skolsystem får det konsekvenser. De ses i första hand som ungdomar, deras klass- och könstillhörighet träder tillbaka. Men för ungdomarna själva är dessa kategorier minst lika viktiga som de varit tidigare. Det är i det här sammanhanget som 1990-talets föreningsliv kan förstås. Föreningarna kan liknas vid en reservoar där den lokala eliten utväljs och formas, delvis skapas och legitimeras och där (livs)långa band knyts. Här traderas klass- och könsstrukturer.

Det har funnits ambitioner under hela 1900-talet att skapa ett skolsystem för alla i en viss generation. Samtidigt levde de gamla institutionerna kvar fram till 1960-talet och som studien av gymnasieföreningar visar, upprätthåller eleverna även i den sammanhållna gymnasieskolan liknande distinktioner som fanns under läroverkstiden. Skolpolitik och skolpraktik har på så sätt varit varandras motsatser.

Den här studien visar således att en elevinitierad verksamhet som gymnasieföreningar förvaltar gamla värden och värderingar. En förklaring till varför de gamla läroverkstraditionerna lever vidare är att det finns aktörer som med hjälp av dem kan upprätthålla en stark position. Själva tillträdet till läroverket fungerade tidigare som en distinktionsskapande praktik för de som skulle komma att bli en del av etablissemanget. I den situation som fanns vid mitten av 1990-talet har bland annat gymnasieföreningarna kommit att överta denna praxis.

1990-talets föreningsmedlemmar kommer stundtals i konflikt med de rådande jämställdhetsidealen och kanske också med jämlikhetsidealen, även om det inte är så tydligt i utsagorna. De vill på olika sätt förringa föreningarnas exklusivitet och det finns inte någon medlem som faller yttranden som skulle kunna tolkas som att han eller hon är positiv till de distinktionsskapande praktiker som de är delaktiga i. I flera intervjuer betonas snarare motsatsen. Informanterna beklagar att alla som skulle vilja vara med inte kan få vara det. En informant menar att föreningen som hon är medlem i, försöker att välja sådana medlemmar som kanske inte har så stark position i skolans sociala fält. En manlig informant menar att det är farligt att prata om att det finns elever som är populärare än andra.

Den här typen av utsagor vittnar om att 1990-talets gymnasieelever förvaltar ett motsägelsefullt ideal. Å ena sidan delar de den samtida skolpolitiken strävanden efter att alla ska ha möjlighet att ta sig fram i gymnasieskolan, å andra sidan är de själva medskapare av ett föreningsliv som motverkar detta syfte.

De kulturella yttringar som föreningarna ger prov på kan kategoriseras som tillhörande en etablerad, vuxen kultur. Det gäller framför allt tiden fram till 1940-talet. Därefter finns det flera olika aktiviteter och händelser som kan tolkas som exempel på ungdomskultur. Förändringen skulle kunna beskrivas som att medlemmarna lämnar en etablerad, borgerlig vuxenkultur till förmån för en avskild ungdomskultur. Resultatet kan jämföras med hur föreningar vid de amerikanska universiteten förändrades vid sekelskiftet 1900. Från att ha varit till för såväl lärare som studenter och styrda av fakulteten, kom föreningarna att bli studenternas angelägenhet. G. Kurt Piehler tolkar förändringen som ett resultat av att lärarna i allt högre grad kom att intressera sig för forskning istället för att ägna sin tid åt studenterna. De, å andra sidan, kom vid samma tid att flytta från de gemensamma byggnaderna och istället flytta in i exempelvis föreningarnas hus, där det inte bodde några lärare. Så skildes lärare och studenter från varandra och föreningslivet kom att anta vad Piehler kallar för en »distinkt studentkultur« (s. 225, författarens översättning).

Men, det är inte fråga om någon entydig förändring. Även under 1990-talet fanns det spår av vuxenkulturen i föreningslivet, som förvaltar en borgerlig kultur med tre-rättersmiddagar, tal till mannen respektive kvinnan, kostymer, vita skjortor och slipsar, deklamationer av äldre, ofta svensk lyrik. Den borgerliga världens värden och värderingar är centrala i föreningslivet.

Resultaten stöder föreställningen om att 1950-talet är det årtionde som ungdomskulturen var etablerad i Sverige. Likt andra ungdomsforskare har jag visserligen funnit belegg för att medlemmarna ser sig som ungdomar långt före 1950-talet, men det finns få tecken på att de skapade en från vuxenvärlden skild kultur. Berit Wigerfelts studie visar på en etablerad ungdomskultur redan under 1930- och 1940-talen. Det är arbetarungdomen som hon studerar, och det är intressant. Är det så att läroverksungdomen dröjer sig kvar i den etablerade vuxenkulturen därför att den ger dem fördelar? 1900-talets ungdomshistoria är fylld av exempel på ungdomstiden både som ett individuellt och samhälleligt problem. Genom att inte delta i ungdomskulturen utan i den etablerade vuxenkulturen, ställde sig läroverksungdomen på de vinnandes sida och riskerade inte att bli sedda som ett hot mot den rådande samhällsordningen. Resultaten kan jämföras med Pierre Bourdieus förklaring till 1968 års studentrevolt i Frankrike. I och med att det högre utbildningssystemet expanderade riskerade medelklassens ungdomar att klassas ned. Ungdomarnas förhoppningar om framtiden stämde illa överens med den nya tidens reella utsikter, vilket ledde till en »kollektiv disposition för revolt« (Bjurström 1997, s. 72). De svenska gymnasisterna blev allt fler, samtidigt som studentexamens eller det senare studentbetygets värde minskade. Inom skolans väggar kom föreningarna att få ett ökat värde – från att det funnits fler möjliga platser i föreningarna än vad det fanns elever vid läroverket – blev medlemskapet exklusivt.

Utanför skolans väggar hade studier vid gymnasiet, likt de högre studierna i Frankrike, alltså minskat i värde. Men istället för att göra revolt

valde medlemmarna att ingå i en oansvarig ungdomskultur. De associerade sig inte längre till politikens maktsfärer eftersom de inte kunde vara säkra på att de en gång själva skulle hamna där. Istället betonades att gymnasietiden var till för att ha skoj. I de fall som 1990-talets berättelser handlar om ansvar och offentlighet, ser sig informanten som någon som kan bli något i framtiden, snarare än någon som gör något i nuet.

Jazzklubben Anna (en hjälpligt ombyggd fiskebåt)
lockade en stadig publik



Referenser

För att skydda informanterna ges här ingen information om materialet från gymnasieföreningarna.

- BJURSTRÖM, E. 1997: *Högt & lågt – Smak och stil i ungdomskulturen*, (diss.). Boréa Bokförlag. Umeå.
- FLORIN, C. & JOHANSSON U. 1993: »Där de härliga lagrarna gro ...« *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Tiden. Stockholm.
- JAMES, A. & ALAN P. (Eds). 1990: *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. The Falmer Press London. New York. Philadelphia.
- JOHANSSON, U. 2000: *Normalitet, kön och klass: liv och lärande i svenska läroverk 1927–1960*. <http://www.books-on-demand.com>. Tavelsjö.
- PIEHLER, G. K. 1988: »Phi Beta Kappa: The Invention of an Academic Tradition«, *History of Education Quarterly*. Vol. 28. No. 2. Summer 1988.
- PROWELLER, A. 1998: *Constructing Female Identities. Meaning Making in an Upper Middle Class Youth Culture*. State University of New York Press. New York.
- SANDBERG, E. 1994: *Västerås gymnasium. Från stiftsgymnasium till borgerligt läroverk*. Västerås kulturnämnds skriftserie nr 26. Västerås.
- Skrapan 100 år – en jubileumskronika. 1992: *Glimtar från Uppsala Enskilda Läroverk och Lundellska skolan*. Tryckt i Vimmerby.
- WIGERFELT, B. 1996: *Ungdom i nya kläder. Dansbanefröjder och längtan efter det moderna i 1940-talets Sverige*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion. Stockholm/Stehag.

Perspektiv på svensk jämställdhet

Gaby Weiner

Översättning: Noel McCarthy

Jag flyttade från England till Sverige 1998, och därmed kom min uppfattning om hur makt och kunskap fungerar också att ändras. Språkinläringen – vilken har varit en av de svåraste aspekterna av mitt förändrade liv – tvingade till exempel fram nya sätt att tänka. Det finns ord på svenska som inte är så lätta att översätta till engelska: »pedagogik« betyder »education« och motsvarar inte »pedagogy«, och »didaktik« betyder inte »didactic« (dvs. auktoritär och moraliserande). »Jämställdhet« motsvarar ungefär »gender equality« men ger associationer till Sveriges särpräglade historia av statlig könspolitik. »Etnicitet« är ett relativt nytt ord i Sverige, och används generellt om minoriteter; engelskans ord »ethnicity« används tvärtom som en vidare beskrivning av etniskt ursprung.

Jag kom till Sverige med högt ställda förhoppningar om ett jämställt samhälle. Sverige har i utlandet ett ojämförligt rykte som ett kvinnovänligt land, och därför förväntade jag mig att få ingå i ett helt och hållet annorlunda könssystem än i Storbritannien. Sverige har också haft en tydlig profil internationellt när det gäller arbete för mänskliga rättigheter, faktum är att Nelson Mandela vid ett tillfälle reste till Sverige enbart för att tacka det svenska folket för dess stöd till ANC under apartheid-perioden i Sydafrika. Kanske var dock mina förväntningar alltför högt ställda, för jag har i vardagen ofta blivit överraskad. Tanken har slagit mig att Sverige

kanske är precis lika sexistiskt och rasistiskt som andra länder. Utifrån min perifera position försöker jag arbeta inemot det svenska utbildnings-etablissemangets centrum, och jag har försökt att vinna insikt om det som i Storbritannien kallas »social justice issues«, i Sverige »värdegrundsfrågor«. Detta har visat sig vara en stor utmaning. I dag är jag mer medveten om de specifikt historiska, kulturella, politiska och vanemässiga faktorer som skapar verksamhetsramarna för ett lands skolor. Medan vissa utbildningsmässiga karaktärsdrag verkar kunna återfinnas över statsgränserna, är andra tydligt påverkade av nationell historia och nationella värderingar.

Den första delen av denna text beskriver det politiska sammanhanget i Sverige efter andra världskriget. Denna kontext påverkade, genom de beslut som fattades, på ett genomgripande sätt hur de som arbetar inom utbildningsväsendet kom att hantera frågor om kön och etnicitet. De andra och tredje delarna ger en överblick över svensk forskning och utveckling inom utbildningsområdet vad gäller kön och etnicitet.

Policy och forskningssammanhang

Jag övervägde två saker, när jag skrev denna text. Först och främst hur språket avslöjar och interagerar med förändringar i kultur och ideologi; för det andra hur makt används för att avgöra debatter om etnicitet och rasism i Sverige (och dessutom beslut om hur resurser ges till dessa ämnen).

De los Reyes (2001) menar att begreppet »mångfald«, vilket antyder ett bejakande av olikheten, under de senaste åren har gjort entré i svenskt arbetsliv som ett positivt alternativ till »problemen« diskriminering, segregation osv. Dessutom, som de los Reyes påpekar, handlar mångfald inte bara om etnicitet.

Andra principer för social kategorisering, såsom klass, kön, ålder och fysiskt handikapp, dyker också upp i mångfaldsdebatten, om än i mycket lägre grad.
(s. 11)

Varför har begreppet »mångfald« gjort entré i vardagsspråket, och hur kom »värdegrund« att bli ett så användbart ord för policyskaparna inom utbildningsväsendet? Diskursbegreppet är användbart i detta sammanhang, för att förstå hur olika språkliga skiften löper parallellt med förändringar i policy och kultur. Förändringar i hur man använder begreppen »värdegrund« och »mångfald« tolkas som en reträtt från den tidigare svenska politiken, vilken behandlade varje social kategori för sig, och vilken satte samhällelig klass och kön som politikens främsta mål. Denna politik har ersatts av några begrepp som tyder på en generösare hållning och ett bejakande av olikheter.

Ett andra, beslätat spørsmål handlar om hur makt utövas i diskussioner om jämställdhets- och värdegrundsfrågor inom skolan och det övriga

utbildningsväsendet, samt *för vems räkning* jämställdhetsprogrammen skrivs. Man kunde hävda, till exempel, att Sveriges radikala politik har drivits fram lika mycket av ekonomiska som sociala eller demokratiska omsorger. Florin menar att, till skillnad från i andra länder, föll den svenska lösningen på efterkrigstidens arbetskraftsbrist tillbaka på kvinnornas hävdvunna roll som arbeterskor.

Svenska kvinnor deltog redan tidigt i arbetsmarknaden och eftersom Sverige var ett jordbruksland långt in på 1900-talet, blev den arbetande kvinnan norm [...] Att mer än en halv miljon hemmafruar välkomnades på arbetsmarknaden (på 1960-talet), och stannade kvar, har sina rötter i nordisk historia. Tyskland hanterade problemet annorlunda. De hade samma problem men importerade istället utländsk arbetskraft.

(Florin citerad av Palm 2002B, s. 5)

Sålunda samverkade ekonomiska och politiska intressen, då efterkrigspolitikerna investerade i barnomsorg, hälso- och sjukvård samt äldreomsorg som hörnpelare i en stark välfärdsstat. Detta tillät dem att befria kvinnorna från sin traditionella roll som omsorgsgivare för att i stället integrera dem i arbetsmarknaden. När Sverige förändrades från att vara ett emigrantland till att under efterkrigstiden bli ett invandrarland, löste man på samma sätt den arbetskraftsbrist som kvinnorna inte kunde fylla genom att anställa ekonomiska invandrare. Fastän den första begränsningen av invandringen kom under 1960-talet, när konjunkturen under en kort period var svag, var det inte förrän på 1990-talet som Sverige på allvar återinförde gränskontroll som ett svar på växande budgetproblem och hög arbetslöshet. Ekonomin förbättrades när 1900-talet gick mot sitt slut, men svenskarna blev ändå tvungna att omvärdera sin självbild såsom medborgare i en av de rikaste och mest demokratiska nationerna i världen.

Även om välfärdsstaten har kommit att utsättas för striktare ekonomisk kontroll, behåller Sverige ändå ett internationellt rykte som en unik kombination av marknadsekonomi och stark offentlig sektor. Sålunda ses Sverige som »ett av de mest omfattande och generösa systemen för välfärd i Europa och hela världen« (Gould 1996, s. 91). En aspekt av detta anseende är att Sverige har identifierats som en av de bästa platserna i världen för kvinnor, konstaterar Neft & Levine (1997). Men samtidigt har minoritetsgrupper ofta haft större svårigheter i Sverige än i andra länder, särskilt inom arbetsmarknaden, vilket påvisas i en nyligen utkommen OECD-rapport. »Bland ickenordiska medborgare har andelen sysselsatta sjunkit från ungefär två tredjedelar till ungefär en tredjedel« (s. 34).

Från och med 1980-talet blev nyliberala tendenser allt mer tydliga både inom och utanför regeringen. Som Nygren (1998) påpekar, »infördes och spreds begrepp som kostnadseffektivitet, privatisering, marknadsanpassning och kundorientering som sätt att förändra välfärdsproduktionen« (s. 143). Ekberg & Gustafsson (1995) anser att bilden av Sverige som ett jämlikt samhälle började krackelera när fattigdomen återkom under

1990-talet, framförallt bland de allt fler äldre samt de »nya invandrarna« från södra Europa. På så sätt har uppfattningen om jämställdhet förändrats, från fokus på enstaka kategorier (kvinnor, invandrare, arbetslösa, fattiga) till en insikt om att många faktorer spelar roll i den sociala och ekonomiska positioneringen.

Även om resten av denna text alltså kommer att behandla de två socio-politiska kategorierna kön och etnicitet som separata fenomen, skilda från andra sociala kategorier som klass, handikapp, sexualitet etc. (såsom faktiskt de flesta forskare och politiker i Sverige gör) menar jag att denna separation egentligen är missvisande. Individuella kategorier är måhända lättare att behandla, byråkratiskt och begreppsmässigt, men de företräder på intet sätt en totalbild av vad det innebär att vara människa i dagens Sverige.

Utbildning och kön i Sverige

Min tolkning är att Sverige i högre grad påverkades av »statsfeminism«, dvs. en kvinnoinriktad politik som härstammade från den socialdemokratiska staten, än av kvinnorörelserna i USA och Europa under 1970- och 80-talen. Till skillnad från i andra västländer togs kvinnofrågorna upp tidigare i Sverige – från slutet av 1950-talet och framåt – och de drevs av de politiska partierna genom de demokratiska mekanismerna med valda representanter. Eduards (1997) skriver att, under en period då arbetsmarknaden i Sverige präglades av arbetskraftsbrist, var behovet av kvinnornas arbetskraft stort. Fokus placerades på kvinnornas yrkesansvar, deras arbetstider och löner, deras »dubbla« arbetsbördor, samt deras behov av barnomsorg.

Genom att flera på varandra efterföljande socialdemokratiska regeringar drev jämställdhetsfrågor åstadkoms nivåer hos välfärdsstaten, barnomsorgen och föräldraförsäkringen, som inte uppnåddes av några andra länder, utom möjligen de övriga nordiska nationerna. Den höga andelen av kvinnor på arbetsmarknaden och inom politiken samt Sveriges profil när det gäller mänskliga rättigheter och internationalism – allt detta tyder på ett mer jämställt och mindre patriarkaliskt samhälle än i de flesta länder.

Fluorsköljningen
introducerades



Men Sverige kan ändå inte sägas vara ett »jämlikt« land på alla sätt. Det finns fortfarande tendenser till diskriminering och utestängning. Så har till exempel arbetsmarknaden och näringslivet visat sig vara särskilt motståndskraftiga mot förändring: »vår arbetsmarknad är könsmissigt segregerad och det finns få kvinnliga ledare i det svenska näringslivet jämfört med resten av Europa« (Gonäs, citerad av Palm 2002a, s. 3).

Att förstå jämställdhet

»Jämställdhet« är ett unikt svenskt begrepp och praktiskt taget omöjligt att översätta till andra språk. Det förekom för första gången i 1970-talets politiska retorik när termen »jämlighet« kom att uppfattas av statsfeminister som en alldeles för generell term för att utmana och förändra existerande köns- och maktförhållanden. Jämställdhet användes för att symbolisera det som Hirdman beskriver som ett nytt »könskontrakt«, och det upptogs i breda kretsar eftersom det indikerade måttlig och ofarlig förändring.

I policydokument var det främsta målet med jämlikhet att kvinnor och män skulle ha lika rättigheter, skyldigheter och möjligheter att dela makt och ansvar. Under 1980-talet användes begreppet i en hel mängd sammanhang som t.ex. i Regeringens proposition 1987/88. Detta omfattade bl.a. betalt och obetalt arbete, fackliga aktiviteter och utbildning. Under 1990-talet utvidgades begreppet jämställdhet så att det också kom att innefatta våld mot kvinnor (Regeringens proposition, 1990/91). Sålunda ansågs våldtäkter och andra former av sexuella övergrepp för första gången vara en indikation på köns ojämlikhet eller »ojämställdhet«. Följaktligen kom frågor om sexuella övergrepp att bli obligatoriska beståndsdelar i yrkeskurser om sjukvård, juridik, socialarbete och lärarutbildning.

Fokus på jämställdhet utökades också till individens rättigheter, plikter och möjligheter i alla livets områden (Regeringens proposition, 1993/94). Som Berge (2001) påpekar, innefattar dock »alla områden« allting men understryker ingenting. I sin utsträckt och urvattnade form verkar det nu svårare än någonsin att få enskilda specifika aspekter av jämställdhet uppmärksammas och åtgärdade. Sålunda ger en nyligen genomförd studie av hur lärare och elever upplever jämställdhet intrycket att de ofta ser det som ett ganska »tandlöst« policymål:

Min erfarenhet av jämställdhetsarbete i skolorna (och jag förmodar att det är detsamma för många svenska lärare) är att det ska skrivas handlingsplaner för jämställdhet och att det hålls jämställdhetsdagar då någon – antagligen en rektor eller en jämställdhetsombudsman – vill att vi ska »se bra ut«. Och sedan tror jag att alla talar om denna typ av arbete som tråkigt och som något som tar för mycket tid från det »riktiga« skolarbetet (informativ skriftlig kommentar till en tidig skiss för denna text).

Könsmönster i skolan

När det gäller utbildning, finns det avsevärda skillnader mellan könen. Till exempel väljer eleverna mycket olika ämnen och program på gymnasiet beroende på kön:

När det gäller ämnesfälten, finns det stora könsskillnader som tydligt följer det traditionella mönstret, nämligen en hög andel män inom teknik- och ingenjörsvetenskaperna, och en hög procentuell andel kvinnor inom utbildnings- och sjukvårdssektorerna.

(Statistics Sweden 2000, s. 4)

Öhrn (2002) beskriver i kunskapsöversikten *Könsmönster i förändring?* att, i likhet med många andra länder får svenska flickor bättre resultat än pojkarna i proven som görs vid 16 och 18 års ålder, och 88 % av flickorna uppnår högskolebehörighet, jämfört med 79 % av pojkarna. Samtidigt tenderar flickor att halka efter pojkarna när det gäller teknik och naturvetenskap. Men pojkarnas så kallade misslyckande verkar dock inte utlösa samma »moralpanik« här som i Storbritannien, eftersom det är ett välkänt faktum att pojkar och unga män klarar sig bättre på den svenska arbetsmarknaden trots sina sämre utbildningsmeriter.

Hur ser könsmönstren ut i klassrummen? Det har jämförelsevis genomförts lite forskning i Sverige om könsrelationer och -mönster i klassrummen, vilket gör det svårt att upptäcka och kartlägga eventuella förändringar. Forskningen om pojkar och män ökade under 1980- och 90-talen, och den tenderade att beskriva pojkarna som resultat av sin sociala klass i högre grad än flickorna. Därför ansågs pojkar, särskilt från invandrar-, minoritets- och/eller arbetarklassbakgrund ha blivit djupt påverkade av den postindustrialistiska erans brist på traditionellt manliga jobb.

Forskningsresultaten om det svenska utbildningsväsendet har tenderat att återspegla mönster som också återfinns i andra västländer. Till exempel fann Wernersson (1977) i en studie av 57 lektioner att pojkarna påtagligt dominerade rummet och lärarens tid. Andra studier visar att elever ur medelklassen – och pojkar generellt – är mer högljudda i klassrummet än både elever ur arbetarklassen och flickor generellt. Flickor behandlas av lärarna som om de vore yngre än pojkarna och pojkarna betraktas som mer intressanta än flickorna. Forskningen har funnit att flickor är mer intresserade av »arbete« och pojkar mer intresserade av »lek«. Öhrn har observerat hur pojkar använder en rad tekniker för att skrämja och bestämma över flickor, och så vidare.

Det finns dock vissa belägg för att de könsmönster som beskrivs ovan håller på att förändras i de svenska klassrummen. Framförallt verkar det som om arbetarklassflickor har blivit bättre än sina manliga klasskamrater på att samarbeta och, när så är nödvändigt, utmana och ifrågasätta lärarens (och pojkarnas) makt. Öhrn fann i sin studie (1997) att arbe-

tarklasspojkar, däremot, verkar vara sämre på att skapa effektiva strategier, även om de tycks medvetna om vikten av att lyckas i skolan. Sålunda verkar mötet mellan klass och kön (och etnicitet) få olika utslag i Sverige, beroende på kultur, sammanhang och skolmiljö.

Slutligen sammanlänkar en fallstudie, av Berge och Vé (2000), lärarens utveckling med förändringar i könsmönstren. Studien observerade några lärares upprepade försök att förändra sina egna och sina elevers patriarkaliska beteenden. Särskilt viktig är upptäckten av »jämlikhetsögonblick« då jämlikhetsmålen är på väg att uppnås, samt »normaliseringsögonblick« då utvecklingen verkar gå baklänges mot konvention och »normalitet«. Detta tyder på att om skolorna och skolpolitikerna låter jämlikhetsfrågan förlora aktivt intresse, tenderar konventionella normer, när det gäller kvinnliga och manliga beteenden och attityder, att återuppstå och därmed integreras i nya generationer.

Utbildning och etnicitet i Sverige

Sverige har länge varit ett multietniskt samhälle, trots 1960-talets antagande om »ett språk, en ras och ingen religion« (Andrae-Thelin & Elgqvist-Saltzman, s. 4). I dagens diskussioner glöms ofta en rad svenskfödda minoriteter bort – samer, finlandssvenskar, romer och judar – vilka alla påtagligt har bidragit till det svenska samhället och kulturen. Idag är ungefär 10 % av Sveriges nio miljoner invånare (fler än 900 000) födda utomlands. Av dessa har 40 % bott i Sverige i 20 år eller mer. Ytterligare 700 000 har åtminstone en utlandsfödd förälder. Idag har en fjärdedel av alla barn i Sverige en förälder med utländsk bakgrund (Regeringens proposition 1998/99:143). Idag har närmare en fjärdedel (465 000) av barn i alla åldrar utländsk bakgrund (SCB 2000).

Immigrationskontroll infördes först 1967, då en konjunkturedgång innebar att behovet av utländsk arbetskraft minskade. Under 1970-talet, då konjunkturen återigen förändrades, kom ekonomiska invandrare från de nordiska grannländerna, 44 % av finskt ursprung (och vita). Under 1980- och 90-talen kom dock nya invandrargrupper, främst flyktingar och asylsökande från Östeuropa och tredje världen, av vilka många var färgade (Kaplan, 2001).

Polio vaccinerings
för alla



En konsekvens av detta nya invandringsmönster var att rasistiska grupper, motståndare till dem som kom att kallas »nya svenskar«, blev mer synliga. Till exempel samordnade den först kända aktiva nynazistgruppen Bevara Sverige Svenskt (BSS), under 1980-talet korsbränder i olika delar av landet. Flera små högerextrema politiska partier uppstod också från mitten av 1980-talet, som Sverigedemokraterna, Sjöbopartiet, Framstegspartiet och Ny Demokrati. Därmed kom rasismen att bli en nationell fråga för första gången under efterkrigstiden.

Men det vidtogs mycket få samlade åtgärder som svar på kommunernas, skolornas och fackförbundens begäran om ledning, råd och stöd i kampen mot rasismen, förutom enstaka insatser som t.ex. små aktionsforskningsprojekt med stöd från Skolverket.

Under det sena 90-talet kom regeringens politik att förändras, från en strävan mot assimilering till en sorts ömsesidighet och en acceptans för avvikelse. Till exempel konstaterades i Regeringens proposition 1997/8: 16, *Sverige, framtiden och mångfalden, från invandrapolitik till integrationspolitik*, att grupper från olika kulturer borde komplettera varandra och medföra kunskap och erfarenhet som kunde bidra till att förverkliga vad de mångfaldiga perspektivens syntes lova. Samtidigt krävdes av olika institutioner att de skulle förändra sina organisationer och verksamheter så att de bättre återspeglade Sveriges etniskt blandade samhälle.

Från och med 1990-talet visade läroplanen och andra officiella dokument med all önskvärd tydlighet för lärarna och skolorna att multikulturalism/interkulturalism var frågor som måste beaktas. Men man gav endast ringa vägledning om hur man praktiskt skulle gå till väga. Dessutom fanns det fortfarande inte (och finns än idag inte) i tillfredställande omfattning, något systematiskt sätt att inhämta eller sprida information och forskningsresultat om rasistiska tillbud och hur de bör bemötas. Detta trots att statistik och datainsamling om minoriteter ger information om var de »nya svenskarna« bor, vilka typer av jobb de har, hur mycket de tjänar och vilken utbildningsnivå de har. Detta har enligt Integrationsverket lett till en allmän brist på kunskap om rasismen, vad som kännetecknar den, och vad som driver de rasistiska gärningsmännen.

Det finns en rasistisk underström i de värderingar som en betydande minoritet av svenska ungdomar präglas av, trots de många offentliga uttrycken av oro över rasismen – och trots att flera antirasistiska kampanjer riktat sig just mot skolor och unga människor. 1992 fick till exempel en rad regeringsorgan den gemensamma uppgiften att försöka påverka ungdomars åsikter och beteende mot invandring, invandrare och etniska minoriteter. De kom fram till slutsatsen att det är svårt att förändra åsikter enbart genom information – att vädja till värderingar och känslor är också viktigt. Denna slutsats har lett till den nyligen antagna betoningen på värdegrund hos skolelever, samt inte minst grundandet av ett Värdegrundscentrum vid Umeå universitet 2001. Hittills har dock arbetet inte hunnit förbi kartläggnings- och faktainsamlingsstadiet till ingripande eller praktik.

En annan strategi har varit att utveckla offentliga handlingsplaner genom att beskriva vad som har hänt hittills och vad som behöver göras i kampen mot rasism och främlingsfientlighet. Skolan beskrivs som en institution med unika möjligheter att skapa förståelse hos ungdomarna för demokrati och en respekt för mänsklig värdighet (Regeringens skrivelse 2000/01:59, Skolverket 2000). Dessutom, vilket vi redan har sett, kräver olika regelverk samt läroplanen (t.ex. Lpo 1994; Lpfö 98) att skolan ska föra in frågor om demokrati, respekt, tolerans och jämlikhet i sitt arbete. Men det finns mycket få förslag om hur attitydförändringar ska åstadkommas i praktiken. Följaktligen bortser lärare från kulturella skillnader när de försöker motverka sociala skillnader. Ann Runfors (1997) har i sin forskning om multikulturella klassrum i Sverige till exempel funnit att lärarna i stället för att välkomna och bejaka olikheter, strävar mot social likriktning, såsom den definieras av majoriteten.

En av de få studier, som beskriver hur lärare kan ingripa till stöd för elever ur minoritetsgrupper med inlärningsproblem, utfördes av Lahdenperä 1997. Hon upptäckte att ett av huvudproblemen var att lärarna såg sådana elever som individuella bärare av problemen snarare än att svårigheterna uppstod ur deras miljö eller från skolan själv. En studie av Hällgren (2002) visar att relativt få vuxna tar upp frågor om rasism för minoritetsungdomars räkning, vare sig inom eller utom skolan. Studien visar dessutom att närvaron av vardagsrasism; deras ofta ganska likartade berättelser, är det dagligt nötande »droppandet« av rasism och glåpord, det därav följande behovet att ständigt vara »på sin vakt« djupt har påverkat deras vardagsliv.

Slutord

I denna text har vi tydligt kunnat se att den svenska politiken, när det gäller kön och etnicitet under efterkrigstiden, lika mycket har drivits av ekonomiska överväganden som sociala. Mycket av politiken, kring båda frågorna, hade sin grund i arbetskraftsbristen och därav följde behovet av att locka andra grupper än enbart svenska män till arbetsmarknaden. Utbildning beskrevs aldrig som ett specifikt instrument för att främja denna utveckling, och faktum är att utbildningsväsendet sackade efter andra samhällsinstitutioner när det gällde både forskning och praktik. Medan könsfrågan tidigare hade prioriterats framför etnisk mångfald, kom arbetskraftsbristen, den liberala asylpolitiken och beslutet att sprida ut invandrarna runt om i landet att leda till en insikt om ett snabbt föränderligt samhälle. Det har uppstått sprickor i den skenbara harmonin mellan grupper från olika kulturer.

Referenser

- ANDRAE-THELIN, A. & ELGQVIST-SALTZMAN, I. 1987: *Side by Side in Classrooms and at Work ... Ideology and Reality in Swedish Educational Policy and Practice*. Arbetsrapport nr 47. Pedagogiska Institutionen. Umeå universitet.
- BERGE, B-M & VÉ, H. 2000: *Action Research for Gender Equity*. Open University Press. Buckingham.
- DE LOS REYES, P. 2001: *Diversity and Differentiation: discourse, difference and construction of norms in Swedish research and public debate*. National Institute of Working Life. Stockholm.
- EDUARDS, M. 1997: 'Interpreting Women's Organising', in Gustafsson G., Eduards M., & Rönblom M., (eds.) *Towards a New Democratic order: women organizing in Sweden in the 1990s*. Publica. s. 11–25. Stockholm.
- EKBERG, J. & GUSTAFSSON, B. 1995: *Invandrare på arbetsmarknaden*. SNS förlag. Stockholm.
- FLORIN, C., & NILSSON, B. 1998: ' »Something in the nature of a bloodless revolution ...«. How new gender relations became gender equality policy in Sweden in the nineteen-sixties and seventies', in Torstendahl R., (ed.) *State Policy and Gender System in Two German States and Sweden 1945–1989*. Bloms I Lund Tryckeri AB. Lund. s. 11–78.
- GOULD, A. 1996: 'Sweden: the last bastion of Social Democracy', in George V. & Taylor-Gooby P., (eds) *European Welfare Policy*. Macmillan. London.
- HIRDMAN, Y. 1988: 'The gender system – reflections on the social subordination of women', *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 1988:3.
- HÄLLGREN, C. 2002: ' »Working harder to be the same«: Experiences of young men and women in Sweden from minority ethnic backgrounds'. Paper presented at the annual conference, European Educational Research Association. Lisbon. Portugal . 11–14 September.
- INTEGRATIONSVERKET 2001: *Mänskliga rättigheter, rasism, etnisk diskriminering*. SIFO. 22 November.
- KAPLAN, J. 2001: *Racism, Anti-semitism and Violence: the Local Studies Perspective*. The Stockholm International Forum Combating Intolerance. Stockholm.
- LAHDENPERÄ, P. 1997: *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm.
- UTBILDNINGSDEPARTEMENTET 1994: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* Lpo 1994, Lpf 94. Stockholm.
- UTBILDNINGSDEPARTEMENTET 1998: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklasser och fritidshem* Lpfö 98. Stockholm.
- NEFT, N. & LEVINE, A. D. 1997: *Where Women Stand: an International Report on the Status of Women in 140 Different Countries 1997–8*. Random House. New York.

- NYGREN, L. 1998: 'Trends of the 1990s in Swedish Welfare Policy – implications for social work education', in Kwak A. & Dingwall R., (eds) *Social Change, Social Policy and Social Work in the New Europe*. Ashcroft Publishing. Aldershot Hants.
- OECD 1998: *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life: Sweden*. Paris.
- PALM, M. 2002a: 'Sweden best at gender equality'. *Genus Special Issue on Gender Equality Research*. Göteborg University, Swedish Secretariat for Gender Research, 3–4.
- PALM, M. 2002b: 'When gender equality became a government matter'. *Genus Special Issue on Gender Equality Research*. Göteborg University. Swedish Secretariat for Gender Research, 4–6.
- REGERINGENS PROPOSITION 1987/88:105: *Jämställdhetspolitik inför 90-talet*. Stockholm.
- REGERINGENS PROPOSITION 1990/91:113: *Om en ny jämställdhetslag m.m.* Stockholm.
- REGERINGENS PROPOSITION 1993/94:147: *Delad makt delat ansvar*. Stockholm.
- REGERINGENS PROPOSITION 1997/8:16: *Sverige, framtiden och mångfalden, från invandrapolitik till integrationspolitik*. Stockholm.
- REGERINGENS PROPOSITION 1998/99:143: *Nationella minoriteter i Sverige*. Stockholm.
- REGERINGENS SKRIVELSE 2000/01:59: *En nationell handlingsplanen mot rasism, främlingsfientlighet, homofobi och diskriminering*. Stockholm.
- RUNFORS, A. 1997: 'Integration as a language issue. Processes of exclusion and inclusion in Swedish suburban schools', in Sjögren A. (ed.) *Language and Environment: a cultural approach to education for minority and migrant students*. The Multicultural Centre. Botkyrka.
- SKOLVERKET 2000: *Democracy in Swedish Education*. National Agency for Education.
- STATISTICS SWEDEN 2000: *Education in Sweden 2000*. Publication Services. Örebro. Sweden.
- Statistiska Centralbyrån 2000. *Barn och deras familjer [Children and their families]*. SCB. Stockholm.
- WEINER, G & BERGE, B-M. 2001: *Kön och kunskap*. Studentlitteratur. Lund.
- WERNERSSON, I. 1977: *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göterborg universitet. Göterborg.
- ÖHRN, E. 1997: *Könsmönster i klassrumsinteraktion: En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg.
- ÖHRN, E. 2002: *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Skolverket. Stockholm.

En skola för alla

Om specialpedagogik

Ingemar Emanuelsson

Användningen i Sverige av begreppet specialpedagogik sammanfaller i tiden i stort sett med den i denna skrift aktuella 40-årsperioden. Tidigare talade man om specialundervisning och ända fram till mitten av 1970-talet användes de två begreppen i stort sett som synonyma. Båda stod som regel för en undervisning av speciella elever, oftast utförd av speciella lärare. Begreppet »special-« definierades som avvikelser från det vanliga eller normala och var allmänt bundet till elever som på ett eller annat sätt sågs som avvikande. Därigenom ansågs de också vara i behov av speciell undervisning, som skulle ge dem stöd och hjälp med deras speciella egenskapsorsakade svårigheter. I akademiska sammanhang träffar vi på begreppet specialpedagogik först 1965 och då i ämnesbeskrivningen av en professur (i praktisk pedagogik med specialpedagogik) som inrättades vid Lärarhögskolan i Göteborg med Karl-Gustaf Stukát som innehavare. Successivt kom begreppet specialpedagogik att användas mer allmänt, och då som ett bredare och mer omfattande begrepp än specialundervisning. Det är intressant och viktigt att uppmärksamma, att begreppsförändringen inte bara kan ses som ett utbyte av benämning. Den är kopplad till utveckling av kunskap och kompetens inom området i flera avseenden. Denna utveckling har på många sätt inneburit utmaningar och konflikter både inom den traditionella specialundervisningen och i den s.k. vanliga eller normala undervisningen i olika skolformer.

De framgångsrika åren på 60- och 70-talen övergick i en dysterare period med nedskärningar och så småningom nedläggning av Öresundsvarvet. Stadens motor försvann.

Detta förhållande kan sägas vara illustrativt för utvecklingen under tidsperioden, inte bara för forskning, utan också för kunskapsutveckling, perspektiv och värdegrunder relaterade till problemområden som handikapp, skolsvårigheter och specialundervisning. I forskningslitteraturen talas det ofta om paradigmskiften som beteckning för sådana förändringar. Det är dock tveksamt om man kan tala om ett tydligt paradigmskifte inom den specialpedagogiska forskningen. Skälet till detta är framförallt att det traditionella synsättet fortfarande dominerar. De här mycket kortfattat skisserade förändringarna har gått parallellt med utvecklingen på många andra samhällsområden.

Den specialpedagogiska forskningen har i olika sammanhang kritiserats för att alltför okritiskt ha anammat en rad förgivettaganden, inte minst från den s.k. vanliga undervisningens behov av differentiering. Denna differentiering har också bidragit till att skapa de kategorier av barn som ansetts i behov av specialundervisning.

1960-talet är i dessa avseenden speciellt illustrativt. Under detta decennium växte grundskolan fram som den sammanhållna skolan för alla. I jämförelse med tidigare skolformer innebar etableringen av grundskolan, att i stort sett hela årskullar av elever skulle gå i samma skola, i ökande grad också i sammanhållna klasser i flertalet ämnen. Detta innebar att klasserna och undervisningsgrupperna blev alltmer heterogena i jämförelse med de tidigare skolformerna. Under denna period ökade också specialundervisningen dramatiskt i omfattning, resursmässigt med ungefär 100 procent under tioårsperioden. I slutet av 1960-talet var det minst var tredje elev i varje årskull, som fick någon form av specialundervisning under någon del av sin skoltid. Samtidigt ökade också specialiseringen på så sätt att allt fler typer av specialklasser och kliniker för olika diagnostiserade problem inrättades. Man talade allmänt om att specialundervisningen skulle vara fullt utbyggd, varmed menades att det skulle finnas en speciellt inriktad undervisning för var och en av de definierade svårighetstyperna. Specialundervisningen och dess problematik sågs i stort sett enbart som fast knuten till individuella egenskaper av skilda slag. Detta innebar också att representanter för de medicinska och psykologiska forsknings- och kunskapsområdena gavs tolkningsföreträde på specialundervisningsområdet. Dessa förhållanden problematiserades mycket sällan i den forskning som bedrevs kring specialundervisningen, vilket också var ett viktigt skäl till att den på senare tid allt oftare kritiserats för att vara instängd inom ett alltför begränsat undervisningsparadigm.

Specialundervisningens villkor och förutsättningar bestämdes således huvudsakligen av förhållanden i den »vanliga» undervisningen och av andra än de verksamma speciallärarna. Problematiken observerades och behandlades av den parlamentariska utredningen *Skolans Inre Arbete* (SIA), som presenterade sitt betänkande 1974. Utredningen, som refererade till forskning kring specialundervisning och studieavbrott men också initierade forskning på området, ställde frågor från ett delvis nytt perspektiv.

Man frågade exempelvis om det kunde vara rimligt, att så stora andelar – 35–40 % av årskullarnas elever – var så avvikande att de var i behov av speciell undervisning. En rimligare fråga var, om det inte istället var skolan som hade undervisningssvårigheter. Liknande kritiska frågor har utgjort incitament för breddning och utveckling av perspektiven i den specialpedagogiska forskningen, vilket i sin tur också inneburit att specialpedagogiskt relevant forskning genomförts i allt fler forskningsmiljöer, inte bara i sådana som benämns specialpedagogiska. Denna utveckling av specialpedagogiken i Sverige började, internationellt sett, relativt tidigt men är i de flesta avseenden likartad och delvis parallell med motsvarande förhållanden i många andra länder. I ökande omfattning har också svenska specialpedagogiska forskare samarbetat på olika sätt med forskare från framför allt övriga Nordiska länder samt Storbritannien, Holland och USA.

Tidig forskning om specialundervisning

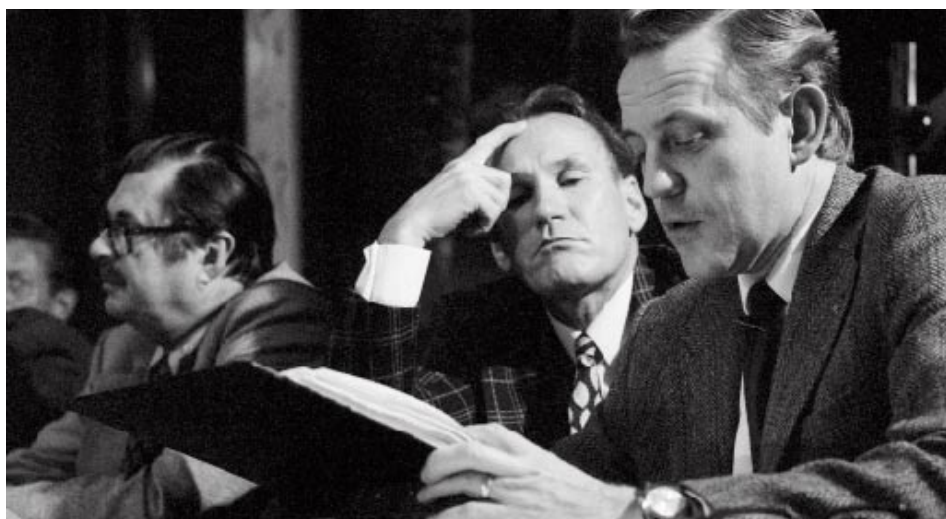
Om man delar upp det sammansatta begreppet specialpedagogik i sina två beståndsdelar, »special» och »pedagogik», torde det vara riktigt att säga att den tidigare forskningen gällde mer special än pedagogik. Det gäller den forskning som var relaterad till särskilda institutioner och specialskolor och -klasser för individer med olika funktionshinder. Även om det naturligtvis förekom åtskilligt av pedagogiskt utvecklingsarbete, var forskningen huvudsakligen medicinsk/psykologisk och koncentrerad till frågor gällande det speciella med de individer som diagnostiserats. Det var främst speciella kännetecken och biologiska orsaksfaktorer som fokuserades, medan de sociala och värderingsbaserade aspekter som rörde själva definitionen av det avvikande egentligen inte studerades. I de fall så skedde – ofta mer eller mindre tydligt i relation till mentalhygieniska och/eller eugeniska frågeställningar – gällde det hur samhället skulle kunna skyddas från degenererande inslag eller hur exempelvis undervisningen i den vanliga skolan skulle undgå att hindras eller hämmas av en »tyngande ballast» i sin verksamhet.

Dessa förhållanden har belysts och analyserats i forskning om specialundervisningens historia. Oftast har denna förts till studier av handikapphistoria. Intressant nog utgör forskningen om specialundervisning och specialpedagogik ytterst marginella delar av den inte alltför omfattande forskningen inom pedagogikens historia. Detta förhållande är i sig belysande för specialpedagogikens – eller snarare specialundervisningens – roll och funktion i relation till övrig pedagogik. Dess problemområden har betraktats som tillhörande ett tydligt medicinsktpsykologiskt paradigm och forskningsfält, och som sådant marginaliserats och separerats från allmänpedagogiken. På senare tid, och delvis genom historiskt inriktade studier, har denna marginalisering i sig uppmärksammas och studerats, varvid också forskningen

kring allmänpedagogikens differentieringsproblematik har aktualiserats. Resultaten visar entydigt, att specialundervisningen mer eller mindre fördolt haft en viktig funktion som »lösningen« av problemet.

De problem som blev föremål för forskning inom området var klart individrelaterade, för att inte säga invidbundna. Detta stämmer helt med den dominerande synen på begreppet handikapp, som betraktades som en egenskap hos enskilda individer. Specialundervisningen kännetecknades av en direkt koppling diagnos – individbehandling, vilket också var det perspektiv, som dominerade definitioner av frågeställningar och problem i specialundervisningsforskningen. Tydligast blev detta i den mycket omfattande användningen av psykologiska tester och mätningar av en ökande mångfald varianter och inom allt fler områden, främst rörande beteenden.

En betydande del av specialundervisningen bedrevs i grundskolan under 1960- och 70-talen i kliniker av skilda slag, ett begrepp som ju tydligt associerar till behandlingsverksamhet. Syftet med behandlingen var, att



Bekymrade miner blev allt vanligare på mötena när nedskärningar och nedläggningar stod på dagordningen

eleverna skulle få bot för sina avvikelser och svårigheter, för att sedan kunna följa den vanliga undervisningen på dess villkor. Kliniker utgjorde en slags mellanform av specialundervisning i relation till olika specialklasser och specialskolor. Den forskning som bedrevs, gällde huvudsakligen utvärderingsstudier av olika undervisnings- eller behandlingsmetoder som kom till användning i specialundervisningen, ofta genomförda i relativt korta tidsperspektiv. Dock påbörjades även longitudinella uppföljningar av mer långsiktiga konsekvenser av olika former av specialundervisning.

De första, mer omfattande studierna, rapporterades i början på 1970-talet. Resultaten bidrog i hög grad till att en rad nya forskningsfrågor började ställas och problemformuleringen vidgades. Personligen brukar jag använda en fråga jag fick från en elev i en hjälpklass som illustration till detta. Eleven kom tillbaka till skolan efter en veckas praktik på en arbetsplats och ställde följande fråga: »Varför heter det hjälpklass? Det är ju ingen hjälp, ju. Det blir bara svårare för mig att få jobb, när dom får reda på att jag gått i hjälpklass!« Eleven tänkte i betydligt längre tidsperspektiv än vad ansvariga för hans skolundervisning gjorde.

Psykometri och differentiering

Begåvnings- och intelligenstestningarnas dominerande roll var tydlig under 60-talet. I ett stort antal upprepade studier konstaterades att det fanns relativt höga samband mellan begåvningsnivå och skolprestationer, vilket i regel tolkades som stöd för skolans organisatoriska differentieringsbehov. Specialundervisningen skulle kompensera för brister och göra det möjligt för eleverna att återgå till sina »normala« klasser efter en tids behandling. Sambanden mellan social bakgrund och begåvningsnivå tolkades på liknande sätt, men debatterna kring arv-miljö-relationerna kopplades mera sällan till skolans behov av specialklasser. Förhållandet rapporterades dock i forskning på området som tecken på en orättvis fördelning av hjälp- eller specialklasser mellan skolor i de större städerna. Skolor i områden med hög status och med högre genomsnittlig begåvningsnivå bland eleverna hade, enligt sådana studier, oproportionerligt många specialklasser i jämförelse med s.k. lågstatusområden. Men eftersom specialundervisning generellt sett betraktades som nödvändig kompensation och stödjande åtgärder för att komma till rätta med brister hos svaga elever, tolkades sådana forskningsresultat oftast som legitimerande av krav på »fullt utbyggd specialundervisning«.

Utan att egentligen från början ha varit syftet, har en del sådana studier följts upp i form av longitudinell forskning från sent 1960-tal och framgent, främst av långtidseffekter av specialundervisning i olika miljöer. Internationellt sett har Sverige varit tämligen unikt genom en lång och omfattande tradition på detta område, även om liknande studier har gjorts även i Finland och Danmark. Några av studierna, relaterade till »utbildningshandikapp i långtidsperspektiv«, kom att verka som ett embryo till ett paradigmskifte i den specialpedagogiska forskningen i början av 1970-talet, genom att begreppet utbildningshandikapp gavs en bredare betydelse. Dels stod det för individegenskaper som kunde orsaka skolsvårigheter och andra handikapp, men begreppet användes även i betydelsen svårigheter/handikapp som orsakades av erfarenheter och upplevelser av förhållanden i den undervisning man hade gått igenom.

Tillväxt, undervisningsteknologi och effekter

Den medicinsk-psykologiska dominansen i perspektiv och inriktning av forskning kring specialundervisning var tydlig också under en period från mitten av 1960-talet, undervisningsteknologiska eran. Undervisningsteknologin antogs kunna bidra till lösning av skolans svårigheter genom att undervisningen anpassades till de olika elevernas förutsättningar. I sin mest renodlade form ledde den till ett forsknings- och utvecklingsarbete för konstruktion och utprövning av s.k. metod-material-system, som under 1960-talet tilldelades betydande FoU-medel. Speciellt sådant material utarbetades och utprövades även för specialundervisningen, exempelvis de s.k. SISU-materialen – *SjälvInstruerande material för SpecialUndervisning*.

En grundläggande tanke var att skapa en tydlig nivågruppering av eleverna efter förutsättningar för lärande. Med hjälp av diagnostiska prov skulle eleverna ledas till rätt svårighetsnivå i materialet. Vidare utarbetades materialen i regel inom olika skolämnen eller basfärdighetsområden, som exempelvis läsning. Denna nivågruppering gjordes dock utifrån den antagna variationen inom de vanliga klassernas eller »normalklassernas« ram. Här, liksom i de flesta andra sammanhang, betraktades eleverna inom de olika formerna av specialundervisning som alltför avvikande, vilket ledde fram till särskilda metod-material-system på en »lättare« nivå. Det blev således speciella material för de speciella eleverna i de speciella miljöerna. Vad gäller motivering av specialundervisning var det på denna tid enbart de speciella och/eller »svaga« elevernas behov av speciell hjälp och undervisning som omtalas. Det förekom knappast, att de vanliga klassernas material kompletterades med ytterligare svårighetsnivåer. En väsentlig aspekt gällde också konsekvenser av den avskiljning eller segregation av elever som dittills i stort sett betraktats som oproblematiske. En delvis annan typ av undersökningar inriktades på jämförelser mellan elever i olika undervisningsmiljöer, främst mellan specialklasser och s.k. vanliga (normal-) klasser. I några få fall genomfördes de som regelrätta experiment, med specialklassplacering som experimentvariabel. Ett mycket intressant exempel på denna design är Olle Österlings studie från 1967. Elever som bedömts vara i behov av hjälpklassundervisning fördelades på två grupper. Den ena placerades i hjälpklasser medan den andra gruppen fick gå kvar i vanliga klasser, där de fick extra stöd inom klassens ram. Vid placeringsbesluten försökte man så långt möjligt kontrollera elevernas studieförutsättningar, så att grupperna i dessa avseenden skulle vara så lika varandra som möjligt. Med tanke på att den dominerande uppfattningen vid tiden för undersökningen var – att specialundervisning var ett nödvändigt gott och en rättighet för elever med svårigheter och stödbehov – är det märkligt att experimentet, och inte minst den »slumpmässiga« fördelningen av vilka som skulle få eller inte få tillgång till detta goda, kunde genomföras. Resultaten av experimentet visade olika slags effekter relaterade till delta-

gande i specialundervisning. Det fanns exempel på positiva konsekvenser, men de negativa tenderade att uppträda än tydligare. I det senare fallet kunde många av dessa knytas till förhållandet att eleverna tillhörde ett negativt urval. Resultaten väckte både uppmärksamhet och kritik, inte minst från specialundervisningshåll. Samtidigt utgjorde studien incitament till fortsatt forskning om specialundervisningens olika roller och funktioner, inte enbart för de som speciella bedömda eleverna, utan också för undervisningen i den sammanhållna skolan för alla. Oftast var det dock inte möjligt att genomföra sådana här renodlade experiment, utan designen var i stället kvasiexperimentell. Genomgående var det problematiskt att identifiera jämförbara grupper, som skulle kunna tjäna som experiment- respektive kontrollgrupper. Bland annat berodde detta på att kriterierna för uttagning av elever till specialundervisning var av många olika slag. Det tog sig exempelvis uttryck i att elever med samma diagnostiserade egenskaper i vissa skolor eller klasser blev föremål för specialklassplacering, medan motsvarande elever i andra sammanhang gick kvar i de vanliga klasserna.

Bredare perspektiv

Trots att specialklasser och kliniker innebar att speciella resurser och särskild kompetens tänktes medföra optimering av möjligheter för de elever som hade diagnostiserade svårigheter i sitt lärande, visade de jämförande studierna att detta ofta inte blev fallet. Elever med motsvarande egenskaper, som inte blev föremål för specialundervisning, tenderade att vara mer framgångsrika i sitt lärande i de vanliga klasserna än specialklasseleverna i sina. Särskilt tydligt i resultaten var att den traditionella målsättningen i specialundervisningen inte infriades, nämligen att eleven efter en tid i de speciella miljöerna skulle komma tillbaka igen till den vanliga skolan/klassen. Detta till synes paradoxala förhållande blev föremål för forskning, vilken gav till resultat att problematiken sågs i ett bredare perspektiv än vad som dittills varit vanligt. Speciellt tydligt redovisades detta i Gunnar Stangviks doktorsavhandling från 1979 med titeln *Self-concept and school segregation*. Även om man kunde se, att en hel del av det som kännetecknade verksamheterna i specialklasserna var positivt för de aktuella eleverna, kunde även negativa förhållanden och effekter som hade att göra med själva separationen från de vanliga klasserna identifieras. Framst kunde sådana effekter relateras till att elevernas självvärderingar, självuppfattningar och ambitionsnivå påverkades. Konsekvenser av detta visade sig också under ofta långa perioder efter avslutad skolgång.

I och med detta kom intresset i den specialpedagogiska forskningen att riktas mot undervisningen i de vanliga klasserna och de förhållanden, som gjorde »den nödvändiga särbehandlingen« just nödvändig. Denna kunde alltså inte förklaras enbart med hjälp av det snäva, individbundna perspek-

tivet, det diagnos och behandlingsgrundade metodiska åtgärdstänkandet. En konsekvens blev också, att olika effekter i de avlämnande miljöerna, de vanliga klasserna, kom att fokuseras tydligare i forskningen. När exempelvis elever, som bedömdes vara annorlunda och därför hade och/eller orsakade svårigheter, kunde föras över till specialbehandling i särskilda miljöer utanför den egna klassen, betydde det också att de kvarvarande »normala« lärde sig hur man hanterar de »avvikande«. Även ett sådant lärande får långsiktiga konsekvenser.

I en kunskapsöversikt, utarbetad på uppdrag av Skolöverstyrelsen 1983, presenterad jag några sammanfattande konklusioner. De relaterades till den då gällande läroplanen för grundskolan Lgr 80, som tydligt framhöll målsättningen, »en skola för alla«. Undervisningsgrupperna skulle vara sammanhållna med väl integrerade stödåtgärder inom den vanliga undervisningens ram. Segregerade former av specialundervisning skulle utgöra

De anställda och fackrepresentanterna försöker förstå



undantagsfall och vara så kortvariga som möjligt. Man menade att det var nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kunde ändras. Bland annat betonades vikten av att se att uppkomna svårigheter inte enbart var beroende av elevers olika förmågor och karakteristika, utan även relativa i den meningen att de uppkom i de undervisningsgrupper, där krav och förväntningar på eleverna utformades och tillämpades.

I den nämnda fokuseringen av de vanliga undervisningsmiljöerna kan man spåra nya perspektiv och inriktningar i den specialpedagogiska forskningen. Det blir nu allt mer väsentligt att skilja på specialpedagogisk forskning och handikappforskning. I detta ligger främst en breddning av specialpedagogiken som forsknings-, kompetens- och verksamhetsområde(n). Möjligen kan detta uttryckas som att »special« i begreppet specialpedagogik får stå tillbaka något för en tydligare fokusering av »pedagogik«. I stor utsträckning sker denna breddning och förskjutning av fokus parallellt med en förändring av handikappbegreppets betydelse i många andra samhällsliga sammanhang – från ett absolut och individbundet egenskaps-

begrepp till ett miljö- och kontextrelaterat begrepp. Handikapp uppstår i möten mellan individers med funktionshinder förutsättningar och de krav, förväntningar, värderingar och livsvillkor som gäller i de miljöer de lever i och/eller avskiljs ifrån.

Utbildningsmiljöer är i många avseenden speciellt intressanta i sådana perspektiv. Handikapp/skolsvårigheter omtalas numera ofta som sociala konstruktioner, definierade utifrån maktpositioner som ett led i de starkas hanterande av dem som bedöms vara svaga eller mindre värda. De nya angreppssätten innebär att den specialpedagogiska forskningen också inriktas på frågor kring vad som egentligen gör specialundervisningen nödvändig. Dessa utmaningar formuleras i frågor som: »What is behind special education?» eller »Vad är det som leder till den nödvändiga särbehandlingen?» Skolöverstyrelsens kunskapsöversikt formulerade detta med följande ord: »En långsiktig målsättning för specialpedagogiskt utbildade lärare skulle kunna sägas vara att arbeta bort sin egen nödvändighet. Det gäller då inte som lärare, utan som den som måste ta ett särskilt ansvar för åtgärder med elever som har större behov av stöd och stimulans än andra. Till detta mål är dock vägen fortfarande lång, framför allt beroende på att det är svårt att få till stånd ett breddat ansvarstagande för dessa elever.«

Inkludering – en skola för alla

Även om den medicinskt/psykologiska forskningen kring funktionsnedsättningar, skador och störningar bidrar med väsentliga kunskaper med relevans för specialpedagogik och specialpedagogisk forskning, är denna forsknings kunskapsbidrag och teoretiska antaganden inte tillräckliga för att också utveckla specialpedagogisk teori och forskning. Den biologiskt grundade kunskapen kan inte direkt översättas till pedagogik och pedagogiskt handlande. Pedagogisk, liksom specialpedagogisk, forskning har att studera intentionella handlingar och deras konsekvenser i utvecklingen av »en skola för alla«, vilket mer eller mindre tydligt uttalats som en utbildningspolitisk ambition. Den specialpedagogiska forskningen måste då också hantera normativa inslag. Detta har blivit allt tydligare i det som under 1990-talets senare del också kallades inkludering eller »inclusive education«.

Svaren på frågor om integrering är bra eller dåligt måste sökas i relation till de värderingar som lett fram till att man beslutat sig för att försöka åstadkomma ett integrerat samhälle och en skolverksamhet med optimala möjligheter till delaktighet för alla. Ett sådant perspektiv måste också få konsekvenser för problemformulering och val av forskningsfokus. Resultat blir då inte i första hand – och definitivt inte enbart – intressanta på individnivå, utan de gäller processer och pågående verksamheter i t.ex. skolmiljöer. I sådana studier utgör också andra förhållanden, ibland kallade ramfaktorer, väsentliga inslag.

Det har därmed också blivit alltmer angeläget att studera förhållanden på olika politiska och administrativa nivåer i utbildningssystemen. Övergripande handlar det om hur vissa normalt förekommande olikheter individer emellan blir bedömda och behandlade som avvikande eller onormala. Ett resultat från senare specialpedagogiska studier är exempelvis att specialundervisningen måste förstås som en del av differentieringsproblematiken i den vanliga undervisningen. Detta får konsekvenser åt två håll. Dels gäller det mönster av organisatorisk differentiering relaterade till pedagogisk differentiering i »en skola för alla«. Dels handlar det om vård-, hjälp- och stödområden med sina professioner och »revir«, vars tillkomst och utveckling också måste ses mot bakgrund av att åtskilliga barn med funktionshinder och utvecklingsstörningar tidigare inte fick någon skolgång över huvudtaget.

Trots att breddningen av det specialpedagogiska forskningsfältet var märkbar under både 1980- och 1990-talen, innebar detta inte något egentligt paradigmskifte för den specialpedagogiska forskningen. Tvärtom konstaterar både Jerry Rosenqvist och Gunnar Stangvik, att den dominerande forskningen var av liten omfattning och dessutom kännetecknades av ett mycket begränsat perspektiv inom ett snävt definierat verksamhetsområde. Merparten av studierna var således fortfarande relaterade till, och »instängda« i, ett specialundervisningstänkande. Merparten av den då redovisade forskningen kunde fortfarande sägas vara individbunden – med individers egenskaper som det definierade problemet – och därigenom hänförlig till vad den engelska specialpedagogen David Skidmore benämnde som ett psykologisktmedicinskt paradigm och en patologiserande förståelse av hela problematiken. Denna kritik av den svenska specialpedagogiska forskningens instängdhet och alltför begränsade



perspektiv har också kommit att driva på utvecklingen under åren runt sekelskiftet. Denna förskjutning i förståelse och inriktning kan väl illustreras med titeln på en studie av svensk specialpedagogik, som genomfördes av Peder Haug på uppdrag av Skolverket år 1998 – *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*.

Teoriutveckling och utmaningar

I en nyligen publicerad kunskapsöversikt använde vi två förståelseperspektiv – ett kategoriskt och ett relationellt – i analysen av specialpedagogiskt relevant forskning. En intressant och viktig iakttagelse var att sådan forskning bedrevs inte bara i miljöer med beteckningen specialpedagogik, utan även exempelvis allmänpedagogik, statsvetenskap, sociologi och socialt arbete. Specialpedagogiskt relevanta och utmanande problem och frågeställningar återfinns idag framför allt i de utbildnings- och undervisningsmiljöer som brukar kallas vanliga eller normala. Ett relationellt perspektiv innebär att elevers olika förutsättningar i olika avseenden relateras till förväntningar, krav och andra villkor i grupper och undervisning vad gäller möjligheter att nå vissa på förhand uppställda mål. Sådana förhållanden leder till krav på förändringar av arbetssätt och villkor om helt och fullt deltagande skall vara möjligt för alla. Forskningen fokuserar på »elever i svårigheter« snarare än »elever med svårigheter«. Utmaningen att på ett fruktbart sätt bemöta olika elevers olika behov av stöd utan segregering avskiljning är det gemensamma ansvaret för alla i integrerad samverkan.

De tre båtlinjerna till Danmark läggs ner en efter en



I ett kategoriskt perspektiv dominerar individkaraktistika som låg begåvning eller andra hinder och störningar liksom exempelvis svåra hemförhållanden. Traditionellt har dessa svårigheter benämnts och bestämts med hjälp av diagnoser på individers avvikelser från vad som betraktas som normalt enligt en medicinsk/psykologisk modell. Det är den enskilda individen som betraktas som problemet. Som framgått tidigare återfinns specialundervisningens tradition inom det kategoriska perspektivet.

En intressant skillnad gäller graden av resultatens överförbarhet till handling i praktisk verksamhet. Projekten inom det kategoriska perspektivet presenterar ofta metodiska och andra förslag till åtgärder, medan resultaten från projekt inom det relationella perspektivet tenderar att peka mot långsiktig utveckling av undervisning och annan verksamhet i en inkluderande utbildning.

En fråga man kan ställa sig är varför förskjutningen mot ett relationellt perspektiv går så långsamt. En rimlig förklaring står sannolikt att finna i tidsaspekten. Specialpedagogisk verksamhet förväntas fortfarande i hög utsträckning svara mot mer eller mindre akut uppkomna problem i skola och undervisning. Exempelvis anses socioemotionella störningar utgöra ett växande problem, och i tider av resursbegränsningar får ofta sådana problem förtur. Direkt individbehandlande åtgärder utförda av särskilda specialister vid sidan av den övriga verksamheten ter sig då ofta lockande. Men samtidigt kan sägas, något tillspetsat, att sådana åtgärder och metoder inom det kategoriska perspektivets ram har mycket begränsad pedagogisk relevans för utvecklingen av en bättre fungerande inkluderande undervisning enligt målsättningen »en skola för alla«.

Forskningen inom båda perspektiven har bidragit med viktig kunskap, och det är inte så enkelt att man kan dra slutsatsen att det ena är förkastligt och det andra skulle var det enda riktiga. Snarare är det så, att båda perspektiven är ofullkomliga och att de hittills utvunna kunskaperna måste värderas mot bakgrund av detta. Det förhållandet är också en viktig utgångspunkt för en nödvändig fortsatt teoriutveckling inom området.

Ytterligare en aspekt gällande senare tids specialpedagogiska forskning skall kortfattat nämnas. Forskningen har under lång tid kritiserats för att vara alltför okritisk gentemot förhållanden och villkor som kan härledas till exempelvis politiska och andra policybestämmande beslut som fattas i samhälle och skola. Sådana förhållanden, som utgör viktiga förutsättningar för specialpedagogisk verksamhet på olika håll, har på senare tid fokuserats och studerats. Samband mellan benämningar på företeelser och deras politiska och praktiska konsekvenser kan ses som ett område, där forskningens kritiska uppgift kan få särskild betydelse.

Den specialpedagogiska forskningen, i Sverige, likaväl som internationellt, befinner sig mycket påtagligt i ett skede av spännande utveckling. Detta gäller innehållsligt i form av teoretiska och andra utmaningar på ökande antal områden. Det kan också sägas gälla i kvantitativ mening, vilket bland annat tagit sig uttryck i att ett antal nya professurer i speci-

alpedagogik eller med inriktning mot detta område har inrättats sedan mitten på 1990-talet. Med tanke på att det före denna tidpunkt endast fanns två sådana professurer, kan det ses som inspirerande för fortsatt utveckling av forskningen. Förhoppningsvis kan det också innebära fruktbar fortgående utveckling på oftast utmanande och konfliktfyllda områden, vilka sammanfattningsvis kan relateras till begrepp i skola och samhälle som normalitet – avvikelse – differentiering. Hur dessa begrepp konkretiseras leder till konsekvenser för samhälle och skola, grupper och individer, möjligheter till lärande och deltagande för alla i en väl integrerad gemenskap.



I rask takt lades Thulinverken, Landsverk/Kockums, Öresundsvarvet och hela tekindustrin ner. Ersättning för alla dessa förlorade arbetstillfällen var svårt att hitta och den tidigare så påtagliga optimismen byttes mot i vissa enskilda fall desperation.

Referenser

- AHLSTRÖM, K-G.; EMANUELSSON, I. & WALLIN, E. 1986: *Skolans krav – elevernas behov*. Studentlitteratur. Lund.
- EMANUELSSON, I. 1977: *Utbildning för anpassade*. Rabén & Sjögren. Stockholm.
- EMANUELSSON, I. 1983: *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt*. Skolöverstyrelsen. Stockholm.
- EMANUELSSON, I.; PERSSON, B. & ROSENQVIST, J. 2001: *Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm.
- HAUG, P. 1998: *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Stockholm.
- LGR 80. 1980: *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen/Liber. Stockholm.
- PERSSON, B. 2001: *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber. Stockholm.
- ROSENQVIST, J. 1995: Specialpedagogiska forskningsmiljöer – En analyserande översikt. *Specialpedagogiska rapporter Nr. 5*. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- SOU 1974:53: *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- STANGVIK, G. 1979: Self-concept and School Segregation. Göteborg studies i *Educational sciences*, 28. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- STANGVIK, G. 1994: *Undersökning om specialpedagogisk forskning*. Rapportering/Dnr 94:82. Stencil. Skolverket. Stockholm.
- ÖSTERLING, O. 1967: *The Efficacy of Special Education. A comparative study of classes for slow learners*. Almqvist & Wiksell.

Från skallmätning till VG

Om skolans betyg

Ingemar Wedman

Betyg och betygsfrågor har varit ett stående tema i den svenska skoldebatten under de senaste 40 åren. Många aspekter av betygsättningen, alltifrån om betyg överhuvudtaget ska förekomma till formen för betygsättningen och frågor om antalet skalsteg och tidpunkt för att ge betyg har under lång tid funnits med i diskussionen. Vi har gått från en relativ betygsättning till dagens målrelaterade betygsättning, en i sanning ganska omfattande förändring. Inte bara den allmänna skoldebatten har uppmärksammat betyg och betygsfrågor. Ett tiotal statliga utredningar har behandlat betygen sedan 60-talet. Intressant att nämna i förbigående är att frågan inte på långt när haft samma framskjutna plats i den internationella skoldebatten. Historien om betyg börjar dock inte med 1960-talet även om detta decennium blev ganska utmärkande för både synen på och debatten om betyg.

Betygen i ett historiskt perspektiv

Framlidne professorn i pedagogik Sten Henrysson var under perioden 1950–1998 en av de mest framträdande forskarna och bedömare av den svenska betygsfrågan inklusive, dess historia. I korthet kan följande sammanställning vara av visst värde att känna till när man ger sig in i den moderna betygsdebatten i Sverige.

Utan att vara strikt historisk, kan vi notera att i 1611 års skolordning sägs uttryckligen att alla elever som mottas vid någon skola skall ha ett testimonium från rektor vid lämnande av skola. Den ordningen preciseras i 1649 års skolordning. Först i 1807 års skolordning lämnas närmare föreskrifter om vad testimonierna ska omfatta. I och med 1820 års skolordning kom den första verkliga regleringen av betygssättningsförhållandena. Här ersätts också termen testimonium av termen betyg. Från och med 1862 finns en stadga för inrättande av en examen som blev upprinnelsen till den gamla studentexamen. Detta gällde för läroverken.

För folkskolans del kan man från och med 1897 tala om enhetlig betygsskala med ungefär samma innehåll som den som tidigare gällt för läroverken. Vid denna tidpunkt sköttes all intagning till fortsatta studier av den mottagande skolan och särskilt av rektor vid denna skola.

Man kan säga att under de 100 år betygen växte fram i Sverige var det inte urvalet till vidare studier som stod i förgrunden. Istället var det formen för att sätta betyg som var det dominerande inslaget. Urval till vidare studier sköttes huvudsakligen av den mottagande skolan och där av rektor. Under de första 30 åren av 1900-talet utvecklas den svenska skolan i riktning mot en sammanhållen skola med meningen att de olika delarna skulle bygga på varandra. I takt med att intresset för vidare studier tilltog ökade dock kraven på att skapa jämförbarhet i underlaget vid urvalet av elever.

1937 fick Skolöverstyrelsen i uppdrag att undersöka lämpligheten av gällande bestämmelser för intagning till realskolan. Inträdet här bestämdes av inträdesprövningar. Det var vid detta tillfälle som Frits Wigforss, matematiklärare från Kalmar, kommer in i bilden och successivt kom att lägga grunden för det relativa betygssystemet vilket 1962 fastställdes för grundskolan och några år senare för gymnasieskolan. Under denna tid (1937–1962) fanns 1940 års skolutredning (inklusive en arbetsgrupp om skolans betygssättning), 1946 års skolkommision, 1957 års skolberedning och 1960 års gymnasieutredning. Tillsammans lade dessa grunden för införandet av den relativa betygssättningen i svensk skola 1962. En bärande idé i denna utveckling var att man via betyg också skulle klara urvalet till vidare studier samt att betygen i den meningen var likvärdiga. Betygen för olika elever, med olika lärare, skulle vara jämförbara. Wigforss visade tidigt att betyg var lika goda prediktorer för framgång i senare studier som de då använda inträdesprövningarna var.



Den internationella betygsdiskussionen

Det har i den svenska betygsdebatten sagts ganska lite om motsvarande system i andra länder, något som i andra sammanhang brukar utgöra en viktig jämförelsepunkt. I stort kan man konstatera att betyg förekommer i alla skolsystem. De ser olika ut och har olika innebörd. Gemensamt för många är emellertid, att de används för en avstämning av uppnådda prestationer och att de därtill också nyttjas vid urval. Kraven på likvärdighet mellan dessa betyg har spelat en underordnad roll. (I dag pågår ett arbete om evaluering av betygen från olika länder.)

Den vetenskapliga debatten är begränsad. I flertalet (för att inte säga alla) fall är de skalor som nyttjas ofta av s.k. målrelaterad karaktär, med vissa likheter med det system vi för närvarande har i Sverige. En skillnad tycks dock vara att kravet på jämförbarhet mellan betyg, satta av olika lärare, inte tycks vara lika uttalad som i Sverige.

Men även om betygsdebatten varit lite »tunn« i den internationella litteraturen finns mycket sagt och forskat kring de två mätfilosofier som ligger bakom såväl relativa mätningar som målrelaterade mätningar. De normrelaterade mätningarna såg sina första tillämpningar i början av 1900-talet, för att därefter snabbt utvecklas. Den normrelaterade mätteorin bygger på att det föreligger mer eller mindre stabila skillnader mellan individer. Instrumentens uppgift är att återge dessa skillnader på ett trovärdigt sätt, med utgångspunkt i ett allmänt definierat innehåll. Vårt Högskoleprov är utformat enligt dessa kriterier.

De senare mätningarna – de målrelaterade – fick en rejäl nystart 1962 (alltså samma år som det relativa betygsystemet infördes i Sverige för grundskolan) via en artikel av Glaser och Klaus och året därpå av en mycket uppmärksammat artikel av Glaser (se Wedman 1983). Den inledande diskussionen om målrelaterade mätningar fick en given plats i samlingsverket *Educational Measurement*. Second Edition, författade av Glaser & Nitko (1971). Därefter har forskningen redovisat tusentals rapporter och artiklar i ämnet varav flertalet (för att inte säga alla) lämnats därefter i det svenska genomförandet av målrelaterade betyg. Man kan fråga sig varför, men så är fallet.



Framväxten av relativa betyg

Fritz Wigforss blev således den som i mer systematiserad form lade grunden för det svenska relativa betygssystemet. Via ganska omfattande studier lade han grunden för det som brukar kallas för en jämförbar betygsättning, i vilken traditionell betygsättning kombineras med standardiserade prov. Det tog ungefär ett halvt sekel för Wigforss inledande idéer att vinna gehör, och 1962 infördes det relativa betygssystemet i den svenska grundskolan. Några år därefter fastställdes samma sak för den svenska gymnasieskolan.

Processen att etablera ett relativt betygssystem har sin grund i en ökad tillströmning av elever till vidare studier efter folkskolan och var bl.a. nära förknippat med frågan om kravet på ökad jämförbarhet. Grunden för detta är bl.a. att betyg satta på basis av allmänt formulerade mål lätt, för att inte säga mycket lätt, leder till stora brister i jämförbarhet. Det insåg Wigforss och föreslog att betygen också skulle ha sin grund i gemensamma prov för alla elever som läste samma kurs. Med hjälp av provresultaten kunde så den enskilde läraren göra rimliga korrigeringar av preliminärt satta betyg.

Att sedan denna skala blev normalfördelad ligger egentligen utanför det pedagogiska resonemanget, men har sin grund i att en betydande del av mänskligt beteende för en stor grupp av människor tenderar att vara approximativt normalfördelad. Tyvärr, kan man kanske säga, kom vissa lärare och skolor att tillämpa normalfördelningen också i den enskilda klassen, ett »brott« mot tillämpningen av det relativa betygssystemet. En annan svårighet med det relativa betygssystemet var det faktum att centralt utarbetade prov endast fanns i vissa ämnen. Vid betygsättningen kom då viss information från andra ämnen än det som skulle betygsättas att nyttjas. Idag tillämpas nationella målrelaterade prov, men nu inte med relativa kriterier utan med fastställda kravgränser och med en något oklar roll mellan provresultat och betyg.

En del av utvecklingen av relativa betyg hade sin utgångspunkt i det som skett sedan sedan Binét och Simon lade den explicita grunden för möjligheterna att nå framgång med s.k. intelligenstest. Denna utveckling fick sedan stora effekter också på sättet att se på mätningen av kunskaper och färdigheter i skolan. För den intresserade kan nämnas att fram till »genombrottet« 1905 med Binet och Simons intelligenstest, undersökte man systema-

UTREDNINGAR:	Skolöverstyrelsens utredning om Betygsättning i grundskola och gymnasieskola	1973 års betygsutredning	1976 års gymnasieutredning
PRESENTERADE	1970	1977	1981

Tabell 1. Statliga utredningar angående betygsättning i det svenska skolsystemet

tiskt möjligheterna att finna former för mentala och kognitiva mätningar via fysiska attribut som skullmätningar eller svettutsöndring m.m.

Sammanfattningsvis kan man säga att det relativa betygssystemet, via nationella prov, ger en möjlighet till ökade jämförelser mellan elever med olika lärare. I det målrelaterade systemet är likvärdigheten mer eller mindre bestämd av hur läraren tolkar innehållet i kursen. Därför erbjuder detta senare betygssystem redan i förväg stora problem med likvärdighetsfrågan, om man inte väljer att detaljprecisera kurs- och läroplaner.

Många utredningar

Det gick inte särskilt många år innan systemet med relativa betyg, på allvar ifrågasattes och Skolöverstyrelsen genomförde en tämligen omfattande utredning av betygsättningen på såväl grund- som gymnasieskolan. Det ledde senare fram till en mångfald av utredningar (se tabell 1). Från 1970 fram till genomförandet av dagens målrelaterade betygssystem i början på 1990-talet sjönk tilltron till det relativa betygssystemet i en ganska jämn takt, och flertalet skolintressenter förespråkade ett målrelaterat betygssystem. Någon enkel lösning på urvalsproblemet (dvs. det problem som låg till grund för införandet av det relativa betygssystemet) fann man inte, och till slut bortsåg man från det problemet och införde målrelaterade betyg för det allmänna skolväsendet.

Ett försök att lösa dilemmat med relativa betyg blev framväxten av den s.k. undervisningsteknologin under 60-talet. Med det som utgångspunkt startade också MUT-projektet (*Mål och Utvärdering*). IMUT-projektet var syftet att precisera målen för de olika ämnena på skolschemat, och många arbetsgrupper runt om i Sverige deltog i arbetet. När det så småningom stod klart att detta arbete skulle resultera i en rad besvärande pedagogiska omständigheter, t.ex. att lärarens egen frihet att skapa gynnsamma omständigheter för inlärningen mer eller mindre skulle gå förlorad, lades arbetet med MUT-projektet ned. Kvar stod man med relativa betyg och inget bra dokument för att finna rättvisa i ett urval med målrelaterade betyg.

Knappt hade systemet alltså börjat sätta sig förrän utredningsväsendet tog vid igen, med den grundläggande tanken att finna ett bättre system och gärna ett målrelaterat sådant. Det finns anledning att fråga sig varför det blev på detta sätt. En bärande tanke är att man egentligen hela tiden

Tillträdesutredningen	Arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen	Expertgruppen för analys av betygens betydelse	Ett nytt betygssystem
1985	1986	1990	1992

strävat efter ett målrelaterat system men inte funnit former för att nå rättvisa i urvalet, samtidigt som man velat överföra underlaget för urval till vidare studier till den avlämnande skolan. 1973 års betygsberedning landade i fördelar med ett kursrelaterat betygssystem, men i övrigt var man tämligen oklar i hur det hela skulle skötas. Tankarna om betygsättningen på gymnasiet överlämnades till 1976 års gymnasieutredning.

Utredningen redovisade sina förslag 1981 med ungefär samma slutsats, nämligen att ersätta det relativa betygssystemet med någon form av målrelaterad betygsättning. Politisk vann emellertid inte heller detta förslag gehör bl.a. därför att urvalsproblemet för vidare studier fortfarande var olöst. För att illustrera denna situation väljer jag att citera utbildningsministern i ett svar till Birgitta Rydle angående betygssystemet i skolan:

Ur pedagogisk synpunkt skulle det kanske vara motiverat att i första hand jämföra eleven med hans eller hennes tidigare prestationer, eller att ha betyg i form av intyg över genomgångna kurser ungefär som vi nu har i högskolan. Men betygen skall också kunna användas för urval. Det innebär att eleverna måste kunna jämföras med varandra och rangordnas. Betyg från olika skolor måste vara jämförbara. Hur olika uppfattningarna är om vad som är »rättvisa« betyg, är ändå alla överens om att det inte bör vara lättare att få bra betyg i vissa skolor än i andra. Alla utredningar och all forskning som hittills har gjorts om betygen tyder på att relativa betygssystem är överlägsna andra när det gäller att klara betygens urvalsfunktion och uppnå jämförbarhet mellan betyg från olika skolor. När man har föreslagit andra typer av system, t.ex. målrelaterade eller kursrelaterade betyg, har man i allmänhet varit medveten om att detta skulle minska jämförbarheten.

(Interpellation Nr. 1986/87:158. s. 3-4)

Här finns, kan man notera, en partipolitisk enighet. Olika slag av regeringar hade under 70-talet och i inledningen av 80-talet tillsatt utredningar, och man fann samma sak, nämligen brister i de målrelaterade betygens roll i ett urvalsskede. Man kan också notera att man politiskt var helt eniga om att där urval förekommer, ska också betyg användas. Annars kunde man ju tänka sig att avstå från likvärdighetsproblemet vid betyg och ersätta urvalet med någon form av prov.

Två mycket olika utredningar tillkom efter 1976 års gymnasieutredning, dels »Tillträdesutredningen« och dels »Arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen«. Båda blev på sitt sätt viktiga i den svenska betygsdebatten. Tillträdesutredningen föreslog att högskoleprovet skulle utgöra en andra chans för eleverna på gymnasieskolan, och återgick med detta till ett av huvudargumenten under 60-talet, då provet för första gången fördes fram som ett alternativ till urval enbart på grund av betyg. Detta minskar trycket på betygen (rättvisa eller ej), därför att det då finns andra möjligheter att vinna inträde till högre studier. Så blev också fallet, och i dagens system grundas urvalet till högre studier huvudsakligen på betyg och högskoleprov. Numera förekommer också möjligheterna till egna konstruerade urvalsinstrument som intervjuer.

En expertgrupp fick 1990 på nytt möjligheterna att uttala sig i betygsfrågan för det allmänna skolväsendet. Gruppen bestod huvudsakligen av företrädare för skolan, samt av några forskare. Gruppens förslag var tämligen enigt, åtminstone för gymnasieskolan (en reservant), man föreslog en övergång till målrelaterad betygsättning, vilket dock inte skulle användas vid urvalet till vidare studier. Göran Persson var vid denna tidpunkt minister och ytterst ansvarig för utredningen. Det är första gången sedan 1970 som en grupp föreslår en målrelaterad betygsättning utan att samtidigt föreslå att det också skulle användas för urval. Ett viktigt argument i debatten under utredningsarbetet var att de relativa betygen mer eller mindre hade överlevt sig själv (med många specialregler för att tillgodose många önskemål) och att i stort sett alla engagerade i skolan och dess verksamhet föredrog ett målrelaterat system.

Bevekelsegrunden för detta förslag var tämligen tydlig, nämligen att det relativa betygssystemet, med all de problem det uppenbarligen syntes medföra vid betygsättningen, mer eller mindre hade överlevt sin roll och att alternativet med målrelaterad betygsättning var att föredra. Dessutom tog man avstånd från den mer eller mindre självklara ingrediens som tidigare förts fram av undervisningsteknologin, MUT-projektet, med innebörden att i stor utsträckning precisera skolans mål.

Direkt i anslutning till 1990 års expertgrupp tillsattes en ny betygsutredning som 1992 redovisade sitt förslag om ett nytt betygssystem. Nu var marken bruten och avsikten var att skapa ett målrelaterat betygssystem. Diskussioner om rättvisa vid urval förpassades därhän. Man antog att det nog skulle ordna sig med föreskrifter. Och så blev det.

Några centrala inslag i målrelaterad betygsättning – mot en minskad jämförbarhet

Man valde alltså till slut att genomföra ett målrelaterat betygssystem och lade frågan om eventuella orättvisor vid urval åt sidan. Fortfarande kvarstod dock frågan om möjligheterna att hitta en rimlig form för att olika lärare skulle genomföra betygsättningen på ett likvärdigt sätt. I denna anda tillkom dels betygskriterier och dels krav på nationella målrelaterade prov som skulle vara ett stöd för den enskilde läraren i betygsättningen.

Den som tar del av betygskriterierna, och jämför dem med den diskussion som förekom i Sverige under MUT-projektets arbete under tidigt 1970-tal, inser ganska snart att problemet med likvärdighet kvarstår. Å andra sidan menade några av utredarna att om bara lärarna får några år på sig, kommer de själva att finna rimliga former för att tolka betygskriterierna på ungefär samma sätt. Det är en förhoppning som åtminstone inte har stöd i den målrelaterade forskningen (som man i huvudsak helt bortsett ifrån).

Därtill förslog man nationella prov för skolan, men med en annan innebörd än vad standardprov och centrala prov hade under det relativa betygssystemet. Proven är obligatoriska för skolan men inte för den enskilda eleven. Tanken tycks vara att man via proven får en viss uppfattning om de egna eleverna resultat sett i ett nationellt perspektiv, alltså ett relativt inslag i den målrelaterade betygsättningen.

Vi har nu snart vant oss vid ett målrelaterat betygssystem, även om övergången inte har varit helt enkel. Frågan om ojämförbara betyg har diskuterats och illustrerats. Trots förekomsten av betygsriterier, och en mer eller mindre frivillig tillämpning av målrelaterade nationella prov, kommer frågan om ojämförbarhet att kvarstå till dess att målen för undervisningen uttrycks på ett mer precist sätt (likt det arbete som ägde rum inom ramen för MUT-projektet). Men om inte dagens prov görs obligatoriska och tydligt betygsstödjande, kommer osäkerhet vid betygsättningen lärare emellan att kvarstå och jämförbarheten, i många fall, att vara högst tveksam.

Idag finns även möjlighet för högskolan att anta studenter via ett s.k. fritt val, vilket idag är fastställt till 10 % av utbildningsplatserna. I ljuset av 1985 års Tillträdesutredning och dess möjligheter att reducera betygs värde tillkommer här ytterligare en reduktionsfaktor. Det kanske slutar med att många av oss accepterar de svårigheter det innebär att uppnå jämförbarhet med målrelaterade betyg, i hopp om att universiteten längre fram själva kan korrigera för betyg från olika skolor likt det mönster som tillämpas i USA.

I USA tillämpas ett målrelaterat betygssystem med ganska allmänna riktlinjer för dess tillämpning (ingen centralstyrning). Skalan A-E är densamma i de flesta fallen. Betygen är dock inte jämförbara, även om skalan har samma utseende överallt där betyg förekommer i skolsammanhang. Istället har man valt att för vidare studier tillämpa ett omfattande provförfarande, som i sig garanterar viss jämförbarhet mellan studenter. Det visar sig också att man underhand lärt sig hur skolorna tillämpar sin betygsättning, och via resultat på prov väljer man från mottagande skolor att korrigera den betygsättning som olika skolor tillämpar. Betygsskalan är ytligt sett målrelaterad, men samtidigt korrigeras den i relativ mening via rikstäckande prov i olika ämnen.



Morgon och kväll ringlade cykelkaravanerna genom staden

Betygen i sammandrag

Under 30-talet ökade andelen som ville utbilda sig och det system för antagning till vidare studier, tillträdesprov, hade ifrågasatts. Wigforss fann i sin egna studier att folkskolebetygen kunde mäta sig med inträdesprövning, men insåg i ljuset av utvecklingen inom den pedagogiska mätningläran att folkskolebetygen indirekt borde normeras för att skapa jämförbarhet. Det blev grunden för det relativa betygssystemet. Urvalsfrågan var den dominerande faktorn bakom systemet.

Det relativa betygssystemet hade inte mer än börjat att tillämpas förrän undervisningsteknologin växte sig stark med långtgående krav på precisering av kurs- och läroplaner. Med sådana preciseringar når man jämförbarhet mellan betyg satta av olika lärare och ett sådant arbete påbörjades i Sverige. När resultaten från detta arbete börjar framskymta tog många av pedagogiska skäl avstånd från idén om långtgående preciseringar. Detta avståndstagande har sedan levt med i den svenska betygsdebatten.

Dock levde tanken om ett målrelaterat betygssystem kvar och flera utredningar arbetade med frågan. Alla var mer eller mindre överens om att ett målrelaterat betygssystem utan nämnvärda preciseringar inte ger underlag för jämförbara betyg. I jakten på ett bra målrelaterat betygssystem undersöktes, liksom tillträdet till högre studier, och där finner man en form för att minska betygens roll i urvalet via högskoleprovet. Samtidigt föreslogs och genomfördes en utredning om de yrkesinriktade linjerna på gymnasieskolan med ett målrelaterat betygssystem. Nu var isen bruten och man kunde gå vidare. Expertgruppen från 1990 gjorde just detta och gick vidare med tankarna om ett målrelaterat betygssystem, men föreslog att dessa inte skulle användas vid urval.

Det förslaget accepterades emellertid inte och istället valde politikerna att både bestämma och utreda ett målrelaterat betygssystem. Lärarna själva, menade en del, kommer successivt att finna former för jämförbarhet i sin betygsättning. Till sin hjälp fick man betygskriterier och nationella målrelaterade prov. Betygskriterierna var allmänna till sin karaktär och användningen av prov var endast indirekt. Samtidigt har man beslutat om att högskolorna får genomföra ett eget urval på 10 % av platserna, vilket ytterligare kan komma att reducera betygens roll i urvalssammanhang och göra jämförhetsaspekten mindre tydlig.

Den utveckling som skett i betygsfrågan talar för ett målrelaterat betygssystem, oaktat dess brister. I själva verket ser det ut som om vi är på väg in i den internationella målrelaterade betygsättningen där krav på jämförbarhet inte är lika tydlig som i den svenska skoldebatten. Som hjälp införs alternativa urvalsförfaranden som minskar dramatiken kring betygen. En fortbildning av lärare i ämnet målrelaterade betyg är ytterligare en väg att gå så att lärarna på sikt får en tydligare uppfattning om vad som menas med betygskriterier och hur de kan närma sig dessa vid betygsättningen.

Referenser

- EXPERTUTREDNINGEN. 1990: *Betygens effekter på undervisningen*, Ds 1990:60.
- GLASER, R. & KLAUS, D.J. 1962: Proficiency measurement: Assessing human performance. In R Gagné (Ed.), *Psychological principles in system development*. Holt, Rinehart, & Winston, New York. s. 419–474.
- GLASER, R. *Instructional technology and the measurement of learning outcomes*. American Psychologist, 1963, 18. s. 519–521.
- GLASER, R. & NITKO, A.J. 1971: Measurement in learning and instruction. In R.L. Thorndike (Ed.) *Educational Measurement*. Second Edition. American Council on Education.
- RYDLE, Interpellation. Nr. 1986/87:158.
- KILPATRICK, J. & JOHANSSON, B. 1994: Standardized mathematics testing in Sweden: The legacy of Frits Wigforss. *Nordisk matematikdidaktik*. 2, No 1. s. 6–30.
- SKOLÖVERSTYRELSEN 1972: *Betygsättning i grundskola och gymnasieskola*. Skolöverstyrelsen.
- SOU 1992: *Ett nytt betygssystem*. SOU 1992:86. Slutbetänkande av Betygsberedningen.
- SOU 1977: *1973 års betygsutredning*. SOU 1977:79.
- SOU 1985: *Prov för urval till högskolan*. SOU 1985:59.
- SOU 1981: *1976 års gymnasieutredning*. SOU 1981:91.
- WEDMAN, I. 1983: *Den eviga betygsfrågan. Historiskt och aktuellt om betygsättningen i skolan*. Skolöverstyrelsen.



... och vardagen lunkade på

Tillväxt, sortering och fördelning

Utbildningspolitikens dilemma

Anders Nilsson

Den här artikeln kommer att diskutera och lyfta fram några centrala förändringar i utbildningspolitik och utbildnings-ekonomisk forskning i Sverige från slutet av 1950-talet och fram till idag. Skälet till den här sammankopplingen är att stora delar av utbildningsforskningen i Sverige – inte bara den ekonomiska – har varit och är nära förbunden med utbildningspolitik. I många fall har det rört sig om uppdragsforskning, t.ex. som underlag för statliga utredningar, i andra fall forskning för att kritiskt granska den förda politiken.

Med stora förenklingar vill jag hävda att förändringar inom forskning och politik kan sammanfattas i en stor pendelrörelse. Under 1950- och 1960-talen fanns det stora förhoppningar att utbildningssatsningar skulle bidra mycket till ett rikare eller t.o.m. nytt samhälle. Sådana förväntningar var betydligt lägre under 1970- och 1980-talen, men från början eller mitten av 1990-talet har det åter blivit en »etablerad sanning« att satsningar på utbildning är nödvändigt om den svenska ekonomin ska utvecklas positivt. Frågor som kan ställas är om, när och hur den utbildnings-ekonomiska teoriutvecklingen påverkat utbildningspolitiken – eller om orsakskedjan kanske gått i omvänd riktning? Andra är i vilken utsträckning de utbildningspolitiska ambitionerna, särskilt under »utbildnings-optimistiska« perioder fick genomslag i verkligheten.

Utbildning som ett ekonomisk-politiskt projekt

1950-talet var utbildningsoptimismens årtionde. Då förbereddes och genomfördes delvis flera av de stora utbildningsreformer som skulle komma att bära upp det svenska utbildningsväsendet under de kommande årtiondena. Det är väl känt, att försöksverksamheten med enhetsskolan i de flesta avseenden utgjorde en modell för 1961 års grundskolereform. Det är kanske inte lika välkänt att yrkesutbildningen också gick igenom en markant omvandling och framförallt en mycket kraftig expansion fr.o.m. mitten av 1950-talet. Därtill kom att den teoretiska utbildningen på realskole- och gymnasienivå expanderade kraftigt och att tillströmningen även till universitet och högskolor steg markant.

Dessa förändringar var i stor utsträckning en följd av en mycket medveten utbildningspolitik och en vilja att omsätta denna i form av ekonomiska satsningar. Räknat som andel av bruttonationalprodukten fördubblades t.ex. kostnaderna enbart för grundskolan (och motsvarande tidigare skolformer) mellan 1950 och 1970.

Efter införandet av 1971 års gymnasieskolreform avtog reformtakten på utbildningsområdet avsevärt. Det var på ett sätt ganska naturligt att den intensiva reformtakten under 1960-talet mattades av, men det går inte att värja sig för intrycket att intresset för utbildningsfrågor minskade. Vissa intentioner fullföljdes dock, i synnerhet vad gäller den kvantitativa utbyggnaden av gymnasieskolan. Redan i början av 1980-talet var antalet platser i gymnasieskolan lika stort som antalet ungdomar i åldern 16–18 år. Ett demografiskt tryck medförde emellertid att utbyggnaden nått och jämt höll jämna steg med antalet ungdomar, och även vid årtiondets slut var det ungefär tio procent av en årskull som inte fortsatte till gymnasieskolan.

Det fanns en ursprunglig tanke att de stora organisatoriska förändringarna skulle följas av ett omfattande reformarbete även vad gällde skolans inre arbete, men därav blev föga. I viss utsträckning kan det minskade intresset för skolreformer ses mot bakgrund av en krass ekonomisk verklighet. I 1970-talets Sverige, med hög inflation, »industri-akuter» för att skjuta upp industrinedläggningar och flera andra ekonomiska problem, var utrymmet för kostnadskrävande reformer inte så stort. Men därtill kom att förväntningarna på vad eventuella reformer skulle kunna åstadkomma höll på att minska. Verkligheten på 1970-talet motsvarade inte alla de förhoppningar man hade haft på 1950- och 1960-talen.

På 1990-talet kom utbildningsfrågor åter att befinna sig högt på den politiska dagordningen. Forskningsresultat som publicerades åren kring 1990 (se nedan) pekade på att Sverige höll på att tappa mark inom kunskapsintensiv produktion. Eftersom just denna sektor samtidigt pekades ut som avgörande för fortsatt ekonomisk tillväxt kom frågor om utbildning och kunskap att prioriteras högt. Den sedan länge förberedda utökningen av gymnasieskolans yrkesförberedande linjer från två till tre år genomfördes

under 1990-talets första hälft och antalet platser på högskolan expanderade kraftigt från mitten av årtiondet. Dessutom infördes i praktiken ett extra obligatoriskt skolår i slutet av 1990-talet med det successiva införandet av förskoleverksamhet för sexåringar. Dessa och andra utbyggnader följdes emellertid inte av motsvarande ekonomiska satsningar, med den aktuella debatten om brister i utbildningssystemets kvalitet som följd.

Pendelrörelser i utbildningsekonomisk forskning

Det har gjorts många försök under tidernas gång att diskutera samband mellan utbildning och ekonomisk tillväxt, men en sammanhållen teori, humankapitalteorin, formulerades först åren kring 1960. Den banbrytande namnen är främst Theodore Schultz och Gary Becker, men även den svenske OECD-ekonomen Ingvar Svennilson gav tidiga bidrag till den teoretiska utvecklingen. Svennilson var emellertid även verksam som utbildningsplanerare och han påverkade kraftigt den svenska utbildningspolitiken från mitten av 1950-talet och ett årtionde framåt.

I humankapitalteorin ses utbildning, i vid bemärkelse, som en process där kunskaper och färdigheter skapar och formar individens humankapital. Mängden (och i vissa teorivarianter kvaliteten) humankapital påverkar i sin tur individens produktionsförmåga. Denna enkla utgångspunkt visade sig mycket fruktbar både för teoriutveckling och som bas för utbildningspolitik. Satsningar på utbildning skulle, genom sin produktivitetshöjande förmåga, gynna den ekonomiska tillväxten samtidigt som de fick positiva återverkningar på inkomstfördelningen. Utbildningssatsningar som kom stora grupper till del, helst hela befolkningen, skulle också verka utjämnande på produktivitetsskillnader och därmed bidra till inkomstutjämning.

Utbildning och ekonomisk tillväxt

Utbildningens roll för ekonomisk tillväxt var central under det utvecklingsoptimistiska 1950-talet och under början av 1960-talet, men detta satte inte så många spår i den svenska forskningen som inom den politiska retoriken och inom utredningsväsendet. I själva verket förefaller denna sats blivit accepterad så snabbt och allmänt att den knappast ifrågasattes. Mer eller mindre uttalat godtogs Svennilsons slutsats att investeringar i fysiskt kapital och mänskligt kapital kompletterade varandra.

Med undantag av ett par bidrag i statliga utredningar under 1960- och början av 1970-talet – nog så viktiga för den utbildningspolitiska diskussionen – publicerades inte så många utbildningsekonomiska forskningsresultat i landet förrän framemot slutet av 1970-talet. I den internationella

forskningen har det publicerats ett stort antal studier om utbildningens betydelse för den ekonomiska tillväxten. Den typen av studier har inte varit så vanlig i Sverige utan här har diskussionen snarare handlat om vilken eller vilka typer av utbildning som varit mest gynnsamma för den ekonomiska tillväxten. Där har uppmärksamheten av ganska naturliga skäl riktats mot grupper som ingenjörer, tekniker och kanske även naturvetare. Det ska kanske poängteras att undersökningarna inte har försökt svara på frågan hur mycket t.ex. ingenjörer bidragit till ekonomisk utveckling utan snarare på vilka sätt. Svennilson hävdade redan på 1950-talet att dessa utbildningskategorier i särskilt hög grad kompletterar investeringar i fysiskt kapital. De utgör enligt ett sådant synsätt verkliga nyckelgrupper i den ekonomiska utvecklingen. Under 1980-talet publicerades några studier som gav ett ökat stöd för den uppfattningen. Framförallt betonades ingenjörernas roll som bärare av »samhällsförmåga«, vilket i ett tillväxtperspektiv närmast är förmågan att förstå innebörden av internationellt betydelsefulla innovationer och att kunna överföra dem i den egna verksamheten.

Nya traditioner
introduceras



I slutet av 1980-talet lanserades »den nya tillväxtteorin«, där Paul Romer är en central gestalt. Där betraktas kunskap som en hävstång för andra produktionsfaktorer såsom arbete och kapital. Vid ökad kunskapsanvändning stiger produktionsförmågan hos både arbete och kapital utan att kunskapsmängden »förslits«. Snarare tvärtom, kunskapen skapas, fördjupas och återskapas när den används i produktionsprocessen. Det är alltså inte utbildning som direkt skapar produktivitetshöjande kunskap – det sker ute i produktionen av varor och tjänster. Men utbildning sprider och överför kunskap från en grupp av människor till andra. Genom utbildning skapas alltså nödvändiga förutsättningar för kunskapsöverföring.

Gunnar Eliasson bidrog tidigt till teoriutvecklingen inom område, bl.a. genom att dela upp kunskapsbegreppet i »information« och »underförstådd kunskap«. Information består av kunskap som kan systematiseras, kodas och förmedlas vidare. Underförstådd kunskap är däremot knuten till individer. Den består bl.a. av attityder, beteenden och en allmän kännedom om »hur saker görs« på ett arbetsställe. Produktivitet och därmed ekonomisk tillväxt gynnas när information kan kombineras med underförstådd kunskap eller när delar av den underförstådda kunskapen kan kodifieras och spridas i informationssystem. Utbildningens ekonomiska roll blir betydelsefull när den lär individer att göra sådana kombinationer eller kodifieringar.

Det har genomförts några studier för att undersöka hur företag har kunnat erhålla kunskap och hur den sedan har använts i företagen. Däremot har man inte direkt försökt mäta eller uppskatta denna kunskaps direkta bidrag till produktivitetens utvecklingen. Visserligen finns det ett stort intresse av just sådana studier, men de metodiska och praktiska hindren för att kunna erhålla tillförlitliga resultat för just produktivitetens utvecklingen har, på goda grunder, ansetts vara alltför stora. Däremot har dessa studier gett mer detaljerad kunskap om betydelsen av utbildning och kunskap på företagsnivån.

Utbildning och ekonomisk strukturförändring

Förhållandet mellan utbildning å ena sidan och ekonomisk tillväxt och förändring å den andra är givetvis inte ensidigt. Även om en stor del av forskningen och huvuddelen av den allmänna debatten gäller vilken betydelse utbildning kan ha för ekonomin, så påverkas givetvis utbildningssystemet av den ekonomiska omvandlings- och tillväxtprocessen. Det finns ett fåtal undersökningar där intresset koncentrerats på hur arbetsmarknaden förmått absorbera den ökade tillströmningen av arbetskraft med högre utbildning från slutet av 1950-talet till mitten av 1980-talet.

Kortfattat visar dessa studier – inte särskilt överraskande – att det ökade utbudet av akademiker i huvudsak sögs upp av en expanderande offentlig sektor. Under 1960-talet hade offentlig sektor, som av tradition anställer många akademiker, en stor expansionsförmåga vilket medförde att arbets-

kraft med högre utbildning snabbt blev en bristvara. Men medan de delar av den offentliga sektorn som framförallt anställde akademiker (utbildning, förvaltning) upplevde en mycket långsammare expansion fr.o.m. början av 1970-talet fortsatte antalet utexaminerade från det högre utbildningsväsendet att ligga på en hög nivå. Detta fick två huvudsakliga effekter. Dels minskade akademikernas relativlöner (se nedan), dels ökade »akademikertätheten« i de flesta branscher. De minskade relativa lönerna gjorde det helt enkelt billigare än tidigare att anställa akademiker.

Förhållandet mellan strukturomvandling och utbildning har emellertid undersöks även från andra utgångspunkter. Planering av och efterfrågan på såväl ingenjörutbildning som industriell yrkesutbildning tycks sålunda i stor utsträckning ha styrts av kapitalbildningen inom industrin men de väntade effekterna har inte alltid förverkligats. Det viktigaste skälet till det är att utbildning, i synnerhet ingenjörutbildning, är en tidskrävande process. När väl industrins företrädare har lyckats förmedla signaler om ändrade kompetensbehov till utbildningsplanerarna och dessa i sin tur kunnat implementera nya utbildningar har ett antal år förflutit. Dessutom ska individerna genom systemet, vilket tar ytterligare några år. När det nya utbudet väl når arbetsmarknaden, kan förhållandena mycket väl ha ändrats drastiskt. Förhållandet mellan ekonomisk strukturförändring och utbildningssystemets förändring är alltså långt ifrån okomplicerat.

Utbildning som sortering

Kenneth Arrow hävdade i en uppmärksammat artikel år 1971 att utbildningssystemet inte i första hand ökar en persons produktionsförmåga. Det förhåller sig snarare så att systemet fungerar som ett slags filter med vars hjälp en persons inneboende produktionsförmåga kan identifieras. Personer som passerar många filter kvalificerar sig för de mest krävande och välbetalda arbetena och det är detta förhållande som förklarar det starka sambandet mellan utbildning och inkomst, inte att utbildningen i sig har någon självständig effekt.



Nya världar uppstår
och en del gamla
vidmakthålls

Filter- eller sorteringsmodeller har fått ett visst genomslag i svensk utbildningsekonomisk forskning, även om det dröjde fram till mitten av 1980-talet innan den första mer omfattande studien publicerades. I den användes sorteringsmodeller som analytiskt redskap för att närmare diskutera betydelsen av demografiska förändringar. Kortfattat visar studien att stora demografiska påfrestningar som »fyrtioalisterna« innebar troligen bidrog till en utbildningsinflation i Sverige under 1950- och 1960-talen (dvs. att utbildningssystemet expanderade betydligt mer än vad som motiverades av demografisk och ekonomisk förändring). För man in genusperspektiv i analysen kompliceras den emellertid. Sorteringsmekanismerna tycks helt enkelt varit annorlunda för flickor och för pojkar.

Utbildning och inkomstfördelning

I svensk utbildningsforskning har frågan om utbildningens roll för inkomstfördelningen varit viktig. Redan i samband med den s.k. U68 – utredningen, gällande en omfattande reformering av universitets- och högskoleutbildning, gjordes en omfattande undersökning av lönsamheten av olika akademiska utbildningar. Det handlade då alltså inte om inkomstfördelning mellan t.ex. låg- och högutbildade utan inom gruppen högutbildade. Undersökningen gällde förhållanden i slutet av 1960-talet. Ungefär 20 år senare gjordes en motsvarande undersökning av Eskil Wadensjö. De båda undersökningarna stämmer anmärkningsvärt väl överens när det gäller huvudresultaten. Vid båda tillfällena var läkarexamen den ekonomiskt mest lönsamma och därefter kom en grupp som omfattade ingenjörer, ekonomer och jurister. På motsvarande sätt fanns religionsvetare, socionomer och humanister längst ner på skalan vid båda tillfällena. Föga överraskande var högre utbildning ekonomiskt mindre lönsam för kvinnor än för män. Det förklaras delvis av att kvinnor var överrepresenterade i utbildningar/yrken som inte var speciellt ekonomiskt lönsamma, delvis av att lönsamheten var sämre för kvinnor också inom respektive utbildningsgrupp.



Resultaten av de här undersökningarna, som stärks av andra, mindre undersökningar tyder på att det finns stora stelheter både inom utbildningssektorn och på arbetsmarknaden, åtminstone när vi talar om högskoleutbildning. Under perioden gick såväl det högre utbildningsväsendet som arbetsmarknaden genom mycket stora förändringar, men detta medförde uppenbarligen inte så stora förändringar i den inbördes inkomstfördelningen mellan olika akademikeryrken. Däremot påverkades inkomstfördelningen mellan personer med respektive utan högskoleutbildning. Ett flertal undersökningar har visat hur den s.k. utbildningsräntan (som lite förenklat är ett mått på en utbildnings ekonomiska lönsamhet för individen) sjönk praktiskt taget kontinuerligt från slutet av 1960-talet fram till början av 1990-talet. Det är praktiskt taget enbart personer med högskoleutbildning som har drabbats av detta fenomen. Utbildningsräntan för personer med gymnasieutbildning var i stort sett konstant under perioden.

Har utbildningsekonomisk forskning varit relevant för utbildningspolitiken?

Jag hävdade inledningsvis i artikeln att såväl utbildningsekonomisk forskning som utbildningspolitik har genomgått pendelliknande rörelser de senaste fyrtio åren. Genomgången hittills har försökt visa detta men även att de sammanfallit någorlunda i tiden. I det här avsnittet ska jag försöka diskutera sambanden lite mer systematiskt.

Den förda utbildningspolitiken under det sena 1950-talet och stora delar av 1960-talet hade flera olika bevekelsegrunder men en av de allra främsta var att den skulle underlätta och bidra till ekonomisk tillväxt. Under 1950-talet medförde detta synsätt att politiker och planerare framförallt försökte gynna och bygga ut sådana utbildningar som ansågs mer »nyttiga» eller »produktiva» än andra, utan att valet av utbildningar kan sägas ha varit vetenskapligt grundat. Det fanns vid den här tidpunkten inget belegg för att en viss utbildning skulle bidra mer till ekonomisk tillväxt än en annan; det fanns inte ens modeller för hur man skulle kunna mäta utbildningars bidrag till tillväxten. De prioriteringar som gjordes hade snarare med tillverkningsindustrins expansion att göra. Den kraftiga ökningen av yrkesutbildning från mitten av 1950-talet och satsning på ingenjörutbildningar motiverades visserligen delvis med att utbildningarna skulle bidra till ekonomisk tillväxt, men detta baserades huvudsakligen på industrins egna argument.

Bilden förändrades omkring 1960. Humankapitalteorin fick snabbt betydelse som en teoretisk referensram när argument för ytterligare utbildningsinsatser formulerades. Samtidigt försvagades, lite paradoxalt kanske, argumenten för att bygga ut »nyttiga» utbildningar. Under de mest entusiastiska åren i början av 1960-talet kunde man se formuleringar som »investering i utbildning kan aldrig slå fel». Även om syftet med ett sådant

uttalande kanske i första hand var att motivera större ekonomiska satsningar i allmänhet speglar det också en annan inställning till förhållandet mellan utbildning och ekonomisk tillväxt. Med humankapitalteorin som grund kunde man finna argument för en utbyggnad av utbildningsväsendet på alla fronter och inte enbart för »nyttiga« utbildningar.

Teorin gav också ökad styrka åt argumenten att utbildning kunde bidra till en jämnare inkomstfördelning. Förutsättningen för att något sådant skulle kunna ske passade väl in i tidens allmänna utbildningspolitiska målsättningar, nämligen att ge en bred utbildningsbas åt hela befolkningen. Men humankapitalteorin kom också att spela en viss roll i utformningen av studiemedelssystemet under 1960-talet. Den gav stöd åt uppfattningen att det var rimligt att ge ekonomiskt stöd åt alla under studietiden vid universitetet och inte bara de mest behövande. Om studietiden inte blev så ekonomiskt betungande försvann en del argument för stora löneskillnader under det yrkesverksamma livet. Dåtidens förhållandevis höga akademikerlöner motiverades bl.a. med att studielån skulle betalas tillbaka. Fördelningspolitiskt var det lättare att argumentera för att subventionera själva studietiden.

Från början av 1970-talet kom utbildningsekonomiska argument mer i skymundan. U68-utredningen, som publicerades 1972, innehöll de kanske mest genomarbetade delarna ur utbildningsekonomisk synpunkt som producerats under de senaste 40 åren, men just dessa fick mycket liten betydelse för det slutliga utredningsförslaget. Vid den här tidpunkten var grundskolan utbyggd över hela landet och den s.k. integrerade gymnasieskolan hade börjat genomföras. Det fanns inte så starka behov av argument för ytterligare utbyggnad på de här nivåerna. Utredningsresultat som pekade på behov av åtgärder för att förbättra den ekonomiska situationen för universitetsstudierande var i tidens politiska läge heller inte särskilt gångbara. Men framförallt bottenade troligen bristen på tillit till utbildningsekonomiska studier i att utvecklingen inte längre följde 1960-talets optimistiska spår. 1974 bröts en lång period av oavbruten ekonomisk tillväxt och man började komma till insikt om att sambanden mellan utbildning och ekonomi kunde vara ganska komplicerade.

Internationellt fick filter- och sorteringsteorier ett genomslag under 1970-talet och detta observerades givetvis även i Sverige. Det är emellertid tveksamt om de fått något genomslag i den förda utbildningspolitiken med ett betydelsefullt undantag: de har troligen medfört att politiker och planerare blivit mer uppmärksamma på att demografiska förändringar kan ha komplicerade följder när det gäller ungdomars val av utbildning. Av speciellt intresse var observationen att stora ungdomskullar tenderar att efterfråga mycket utbildning för att kvalificera sig för gynnsamma ingångspositioner i arbetslivet. Det kan då uppstå tendenser till »utbildningsinflation« under dessa perioder. I gengäld tenderar små ungdomskullar att efterfråga lite utbildning (»utbildningsdeflation«) eftersom arbetsmarknadsutsikterna är mycket bättre för dem.

De stora ungdomskullarna (fyrtioalister) passerade genom utbildningssystemet under 1950- och 1960-talen med, möjligen, utbildningsinflation som följd. Den betydligt mindre men klart märkbara »ungdomspuckel« som passerade gymnasie- och högskolestadiet under 1980-talet hade emellertid knappast några sådana effekter. Det var snarare så, att såväl 1970- som 1980-tal generellt sett kännetecknades av små ungdomskullar och en stagnerande tillströmning till utbildningsväsendet, särskilt vad gäller högskolan. Samtidigt var emellertid ungdomsarbetslösheten tidvis besvärande hög och den ekonomiska tillväxttakten låg. Det var en situation som varken humankapitalteorin eller någon sorteringsmodell lämnade några övertygande förklaringar till. Mot den bakgrunden är det kanske mindre förvånande att de utbildningsekonomiska bidragen till den utbildningspolitiska diskussionen i form av t.ex. underlag för utredningar, var betydligt mindre framträdande än under 1960-talet.

Situationen ändrades under 1990-talet. Till någon del kan detta kanske tillskrivas att den utbildningsekonomiska forskningen i Sverige hade utvecklats och att det därför fanns ett större kunskapsunderlag och fler forskare. Betydligt viktigare var emellertid den teoretiska nyorientering som »den nya tillväxtteorin« innebar, där kunskap lyftes fram som den viktigaste förklaringen till långsiktig ekonomisk tillväxt. Helt avgörande var det faktum att »den nya tillväxtteorin« gav redskap för att analysera delvis nya fenomen i samband med den ekonomiska strukturomvandling som slog igenom med full kraft från början av 1990-talet. Redan vid mitten av 1980-talet hade det framkommit forskningsresultat som pekade på att särskilt den svenska industrin var beroende av en bättre försörjning med och bättre utnyttjande av kunskapskapitalet. Det var emellertid först i samband med Produktivitetsdelegationen under tidigt 1990-tal som debatten på allvar kom att gälla utbildning och kunskapsutnyttjande.

Med kunskapsbegreppet försköts uppfattningen om vilket utbildningsinnehåll som var av störst vikt. Medan tidiga varianter av humankapitalteorin kunde användas för att argumentera för utbyggnad av »nyttiga« utbildningar, betonas istället de kommunikativa aspekterna inom tillväxtteorin. Mot den bakgrunden går det att formulera även strikt ekonomiska argument för att utbildningssystemet skulle inriktas mot mera allmänna färdigheter för att underlätta den egentliga kunskapsproduktionen ute i företag och organisationer. Därmed fanns det också argument som inte behövde upplevas som partsinlagor för en utbyggnad av de yrkesförberedande delarna av gymnasieskolan från två till tre år med en ökad vikt vid teoriantknoten undervisning och med ett större utrymme för ämnen som svenska, engelska och matematik. Den mycket kraftiga utbyggnaden av högskoleväsendet från mitten av 1990-talet gick också att motivera med argument hämtade från den nya tillväxtteorin. Ett tredje exempel är det starkt ökade intresset för »livslångt lärande« från slutet av 1990-talet. Här har intresset delvis förskjutits från utbildningsväsendet till de läroprocesser som sker ute på arbetsplatserna, alltså där kunskap bildas enligt tillväxtteorin.

Utbildningspolitisk teori och verklighet

Framställningen hittills kan ge intrycket att den svenska utbildningspolitiken i stor utsträckning varit driven av ekonomisk teori. Så har emellertid knappast varit fallet och syftet har snarare varit att visa under vilka perioder och omständigheter utbildningsekonomisk forskning uppfattats som relevant i utbildningspolitiken. Genomgången har visat att det handlar om två avgränsade perioder, den första omfattande sent 1950 - tidigt 1960 -tal, den andra 1990 -talet. I båda fallen var det nya teoretiska inriktningar som skapade intresse i en situation där villkoren för ekonomisk tillväxt genomgick snabb förändring. I material från såväl 1950/60 -tal som 1990 -talet går det också att spåra en tydlig optimism att investeringar i utbildning ska ge snabb och riklig utdelning. Under 1960 -talet kunde det finnas underlag för en sådan optimism, men när de stora ungdomskullarna hade passerat igenom utbildningssystemet och kom ut på arbetsmarknaden ökade inte den ekonomiska tillväxten. Tvärtom, den gick in i en betydligt lägre takt under 1970 - och 1980 -talen. När det gäller 1990 -talets utbildnings-satsningar är det givetvis för tidigt att redan göra bokslut, men Sveriges ekonomiska tillväxt under det senaste årtiondet har snarast legat under det europeiska genomsnittet. Under samma period har Sverige innehaft en ständig topplats i OECD:s mätningar av hur stor andel av bruttonationalprodukten som används för utbildningsändamål.

Ytligt sett har därför sambanden mellan utbildningssatsningar och ekonomisk tillväxt varit svaga, vilket kan ha bidragit till att intresset varit så varierande över tiden. Det ligger i politikens natur att det är viktigt att kunna visa upp snabba resultat. Investering i utbildning är av helt annan karaktär, där investeringsperioden kan sträcka sig över ett par decennier och där avkastningsperioden är ännu längre. Starka utbildningspolitiska ambitioner, hur väl förankrade de än må vara i utbildningsekonomisk forskning, riskerar därför alltid att bli svikna. Det är i första hand forskarnas ansvar att peka på de långsiktiga resultat som har uppnåtts.

Referenser

- BJÖRKLUND, A. & KJELLSTRÖM, C. 2002: Estimating the returns to investment in education: how useful is the standard Mincer Equation? *Economics of Education Review* no. 21.
- BORNMALM JARDELÖW, G. 1988: *Högre utbildning och arbetsmarknad*. Göteborg.
- EKSTEDT, E. 1977: *Utbildningsexpansion*. Uppsala.
- ELIASSON, G. 1991: *Produktivitet, vinster och ekonomisk välfärd*. Industrins Utredningsinstitut. Stockholm.
- ELIASSON, G. m.fl. 1986: *Kunskap, information och tjänster*. Industrins Utredningsinstitut. Stockholm.
- GUSTAVSSON, S. 1976: *Lönebildning och lönestruktur inom den statliga sektorn*. Uppsala.
- HENREKSON, M. 1992: *Sveriges tillväxtproblem. En analys med särskild tonvikt på humankapitalets roll*. Studieförbundet Näringsliv och Samhälle. Stockholm.
- LJUNGBERG, J. 2002: About the role of education in Swedish economic growth 1867–1995. I: *Historical Social Research* vol, 27, no 4.
- NILSSON, A. 1993: *Utbildning, ekonomisk tillväxt och fördelning*. Forskning om utbildning, nr 1.
- OHLSSON, R. 1986: *Högre utbildning och demografisk förändring*. Lund.
- PETTERSSON, L. 1983: *Ingenjörutbildning och kapitalbildning*. Lund.
- PALME, M. & WRIGHT, R. 1998: *Changes in the rate of return to education in Sweden 1968–1991*. Applied Economics, no 30.
- SOU 1972:3: *Högre utbildning – regional rekrytering och samhällsekonomiska kalkyler*. Stockholm.
- SOU 1991:82: *Drivkrafter för produktivitet och välbefinnande*. Stockholm.

Perspektiv på skolreformer

Göran Bergström

I detta bidrag är syftet att kort beskriva och i någon mån perspektivisera skolreformer i Sverige under en fyrtioårsperiod. Exempler kommer i första hand vara relaterade till gymnasieskolan, i andra hand till temat styrning. Det innebär att ett antal andra debatter och reformer lämnas därhän. Texten disponeras på följande sätt. Efter en kort introduktion av begreppen reform och förändring följs ett fall närmare, nämligen några utredningar som anknyter till reformering av gymnasieskolan från år 1960 och framåt: *Ett nytt gymnasium* (SOU 1963:42), *En reformerad gymnasieskola* (SOU 1981:96), och det nu aktuella betänkandet från Gymnasiekommittén, *Åtta vägar till kunskap* (SOU 2002:120).

Perioden och närmare bestämt direktiv samt utredningsbetänkanden analyseras med hjälp av tre olika teman som därmed blir ingångar till granskningen av reformerna: motiv och drivkrafter, problem och förslag till lösningar samt utredningsarbetet och partipolitiska skiljelinjer under utredningsfasen. Även om väsentliga delar av resonemanget har bäring för hela skolan utgår exemplen från gymnasiet. Förutom reformer direkt kopplade till gymnasiet kommer även den förändrade styrningen av skolan att behandlas, dels förslagen att ersätta regelstyrning med mål- och resultatstyrning (prop. 1990/91:18), dels förslagen om ökad valfrihet på skolområdet (1991/92:95, 1992/93:230). Texten avslutas med en summering.

Två övergripande frågor skall besvaras? Vilka skillnader och likheter kan identifieras avseende kännetecknen för skolreformer under tiden 1960 fram till idag? Vilka skolpolitiska reformer har haft särskild betydelse och därmed lett till avsevärda förändringar under nämnda period?

Reform och förändring

Enligt vedertaget språkbruk avser reformer stegvisa förändringar av samhället, till skillnad från revolutionära och omvälvande förändringar. En reform är avsedd, planerad och beslutad. I teorin förväntas avsedda förändringar beslutade av valda representanter senare få genomslag, dvs. den förvaltning som skall omsätta en reform tänks både vilja och kunna omsätta besluten i olika verksamheter.

Forskning visar att sannolikheten är liten att reformer blir som det var tänkt samtidigt som reformer har beskrivits som ett normaltillstånd i välfärdsstaten. Ju fler reformer som beslutas desto större blir risken att allt fler löften inte kan hållas. I och med att kritiken mot ingenjörskonsten och därmed möjligheten att planera bort samhällsproblem tilltog från och med 1980-talet urholkades samtidigt i viss mån tilltron till reformpolitik. I princip skulle reformer kunna genomföras utan att någonting förändrades på skolområdet samtidigt som samhällsförändringar (ekonomiska nedskärningar, marknadsisering) utan lika klar koppling till specifika politiska beslut mycket väl kan få betydande effekter på skolan utan att vi för den skull talar om reformer eller reformpolitik. Texten tar i första hand sin utgångspunkt i de avsedda förändringarna, men i summeringen tangeras också frågor som anknyter till relationen reform och förändring

Gymnasiereformer; motiv och aktörer

Om tidsperspektivet är cirka 40 år bör vi söka oss tillbaka till början av 1960-talet. Efter mer än 50 års diskussion, utredande och omfattande försöksverksamhet tog riksdagen beslutet om allmän grundskola år 1962. Grundskolefrågan är en självklar utgångspunkt för reformpolitik på skolområdet i Sverige. Förslagen prövades under 1950-talet. Meningarna gick isär om försöken var just försök eller ett sätt att de facto implementera förslaget om grundskola innan riksdagen fattade definitivt beslut. De partipolitiska motsättningarna i skolpolitiken var för lång tid framöver formade av grundskoledebatten. Principbeslutet fattades redan år 1950 (prop. 1950:70) men tolkades olika av olika intressen och beslutet har beskrivits som »en politisk nebulosa« (Richardson 1967). Den försöksverksamhet som startades under 1950-talet har av flera forskare beskrivits som ett viktigt reforminstrument (Marklund 1987).

Det första temat för jämförelsen är vilka motiv som kan spåras och om reforminitiativet kan kopplas till vissa politiska aktörer. Eftersom utredningen om en ny gymnasieskola i början av 1960-talet låg nära i tiden till grundskolereformen, kan en kort rekapitulering om motiv och intresse när det gäller grundskolefrågan vara motiverad. Utgångspunkten för en argumentationslinje är att frågan om grundskolans införande var ideologisk och nära kopplad till i första hand socialdemokratins ambition att öka jämlikheten i samhället, vilket var ett viktigt led i förverkligandet av det goda samhället (Rothstein 1986, 1987, Isling 1980). Ett av Rothsteins argument är att flera andra europeiska länder var i liknande situation, dvs. stora ungdomskullar krävde ett utvidgat utbildningssystem. Ändå genomfördes inte någon grundskola i dessa länder (Rothstein 1991). Mot denna linje har framförts argument som ifrågasätter bedömningen av socialdemokratin som enig i denna fråga. Inom partiet fanns faktiskt också företrädare för den s.k. läroverkslinjen, dvs. uppfattningen att grundskolan borde vara starkt differentierad. Frågan om grundskolans genomförande var inte så ideologiskt laddad som bl.a. Isling menade. Reformen handlade inte om »en enda reform med ett enda syfte« och man skall inte heller underskatta självklara, men i sammanhanget viktiga fakta som att den gamla realskolan helt enkelt inte kunde stå emot trycket från alla elever som ville in i realskolan (Richardson 1988, s. 223, 1983).

När det gällde gymnasiereformen i början av 1960-talet diskuterades denna i kölvattnet av grundskolereformen. Gymnasiet fick på förslag av Skolkommissionen 1953 en tredje linje, den allmänna. Gymnasiet hade i stort sett samma utformning sedan 1927. Om vissa skäl talar för att ideologiska motiv var den huvudsakliga drivkraften bakom grundskolereformen är det betydligt svårare att se uttalade ideologiska motiv bakom tillsättandet av den utredning som skulle staka ut gymnasieskolans inriktning. Här kan Richardsons beskrivning som avsåg grundskolereformen vara giltig: Richardson beskriver situationen med hjälp av begreppet »realiteternas tryck«, dvs. det låg i sakens natur att fler ville gå i gymnasiet, att fler borde gå i gymnasiet och att fler skulle beredas plats i gymnasiet. Det kan tolkas som att bakgrunden till 1964 års gymnasiereform var okontroversiell och den kan inte tillskrivas eller enkelt kopplas till en speciell politisk kraft.

Till viss del stämmer denna beskrivning också för 1970-talet. Socialdemokraterna hade under tiden efter koalitionen med Bondeförbundet själva innehaft regeringsmakten fram till hösten 1976, då de tre borgerliga partierna bildade regering. 1964 års reform kan knappast betecknas som omvälvande och gymnasiet var i praktiken tydligt delat mellan en studieförberedande och en yrkesinriktad del. Engagemanget från den socialdemokratiska regeringen när det gällde gymnasiet i allmänhet och frågan om gymnasiets reformering i synnerhet var påtagligt lågt. Det fanns således ingen enda motion i riksdagen från den socialdemokratiska riksdagsgruppen som föreslog en utredning av gymnasieskolan. Enstaka och grupp-

motioner tog upp frågor om vidgad arbetslivsorientering och att yrkeslinjerna borde omfattas av mer timmar i svenska (motion 1975/76:1426, 1975/76:1451). I tidskriften *Tiden* fanns däremot en del kritiska inlägg i slutet av 1960-talet. Från moderaternas sida fanns inga krav på förändringar. Mittenpartierna ställde krav som senare kom att få betydelse; nämligen att skillnaderna borde minska mellan de studieförberedande och yrkesinriktade linjerna (t.ex. motion 1975:1429). Centern krävde år 1975 att en parlamentarisk utredning borde tillsättas med syfte att se över läroplanen för gymnasiet (1975/76:1445).

Framför allt de fackliga organisationerna LO och TCO var pådrivande i fråga om reformering av gymnasieskolan, och i deras utbildningspolitiska mål betonades nödvändigheten av att använda skolan som ett instrument för att minska skillnaderna i samhället (Bergström 1993, s. 35–38). Förutom klart uttalade ideologiska motiv bör också de omfattande strukturomvandlingarna under 1960- och 70-talet nämnas. Strukturproblem framhålls i olika dokument med anknytning till gymnasiefrågan, exempelvis hos arbetsmarknadens parter. I efterhand förefaller det oomtvistligt att Sverige led av betydande strukturella problem, vilket åtminstone delvis förklarar de krav som ställdes av arbetsmarknadens parter. Både tjänstemän och arbetare fick allt oftare byta arbetsuppgifter, för att nämna ett exempel, vilket aktualiserade frågan om bred kompetens hos personalen. Gymnasiet hade ditills inte i tillräckligt stor omfattning bidragit till generella kompetenser.

Ytterligare en omständighet, typisk för reformprocesser på utbildningsområdet bör framhållas. En reform inom en del av systemet ökar sannolikheten för en reform i en annan del. Vid tiden för mitten av 1970-talet hade omfattande förändringar inom universiteten ägt rum i och med U-68 reformen och för grundskolans del utmärktes denna tid av den s.k. SIA-reformen.

Vid tiden för 1990-talets gymnasiereform hade givetvis mycket förändrats. I och med att 1976 års gymnasieutredning inte ledde till någon reform kan hela 1980-talet ses som en förberedelse och delvis bakgrund till den proposition som låg till grund för det nya programgymnasiet. Socialdemokraterna hade regeringsmakten från 1982 fram till 1991 och gymnasiepropositionen antogs av riksdagen strax innan den borgerliga fyrtiparegeringen tillträdde. Frågan om en gymnasiereform hade nu diskuterats i femton år och det är därför poänglöst att i detta sammanhang identifiera pådrivande aktörer. En gymnasiereform hade kommit oavsett kulör på regering. Däremot är det viktigt att framhålla den successiva avpolitisering avseende den försöksverksamhet som pågick från mitten av 1980-talet, och som delvis innebar att hela frågan om var initiativen till 1990-talets gymnasieskola låg, måste ses i ett nytt perspektiv. Dels hade den centrala byråkratin, dvs. SÖ en framträdande roll, vilket i och för sig inte var något nytt mot bakgrund av försöken under 1950-talet, dels gavs den lokala nivån genom lokalt utvecklingsarbete möjlighet att initiera och utforma försök. Ett politiskt kontroversiellt inslag i förslaget från

1976 års gymnasieutredning tonades ned. Endast ett försök med gemensamt basår startades, men detta lades ned i mitten av 1980-talet (SÖ 1984 GU försök, s. 50). Utvärderingarnas ändrade inriktning och förhållandevis viktiga funktion bör framhållas (Arnman & Torper 1989). SÖ preciserade inte vad man ville ha ut av utvärderingarna vilket gav utvärderarna, ofta med verksamhetsförankring, betydande spelrum. Utgångspunkten var en helhetssyn på skolan dvs. utvärderingen skulle inte isolerat se till det aktuella projektet (ibid. s. 144).

Frågan om motiv och drivkrafter till den gymnasiereform som antogs av riksdagen i och med propositionen *Växa med kunskaper* (prop. 1990/91:85) är således mångfacetterad. I förhållande till 1960- och 70-talet kännetecknades politikområdet av ökad trängsel och ökad inflytande för verksamma inom skolan. Att ensidigt tolka 1990-talets gymnasiereform som ett utslag av socialdemokratisk initiativkraft har få skäl för sig. Det faktum att den ifrågasattes i den allmänna skoldebatten skulle kunna vara ett argument för att programgymnasiet visst var utslag av socialdemokratisk skolpolitik. Ambitionen att minska skillnaderna mellan de två olika världarna inom gymnasiet hade noga sett brett politiskt stöd från 1970-talet fram till 1990-talet. Kritiken från borgerligt håll och i viss mån från delar av lärarprofessionen bör därför inte enbart ses som riktad mot socialdemokratisk skolpolitik utan mot en tidigare skolpolitik kännetecknad av förhållandevis bred politisk uppslutning.

Nya stadsdelar
växer upp



Programgymnasiet hann inte existera ens i 10 år innan direktiven till en ny gymnasieutredning blev klara under våren år 2000. Reformintresset som kännetecknades av att socialdemokrater och den politiska mitten tillsammans drev krav på skolpolitiska förändringar i syfte att minska skillnader mellan elever var nu definitivt överspelat. Särskilt folkpartiet liberalerna kritiserade gymnasieskolan och intensiteten i kritiken innebar att motsättningarna i skolpolitiken generellt sett ökade och att konfliktmönstret ändrade karaktär. Direktiven tillkom visserligen under en socialdemokratisk regering men initiativet kan inte längre beskrivas som ett uttryck för »att gå vidare«. För första gången under efterkrigstiden hamnade socialdemokratin på defensiven i skolpolitiken, inte i första hand p.g.a. gymnasieskolan utan snarare beroende på den omfattande offensiven i fråga om liberaliseringar som bl.a. tog sig uttryck i olika valfrihetsreformer på skolområdet. Den socialdemokratiska regeringen agerade från 1994 och framåt under press inom skolpolitiken, samtidigt som nyartikulerade skolproblem tydligt visade att gymnasiet ställdes inför nya frågor och problem. En kombination av partipolitiska motsättningar som bidrog till att regeringen behövde visa handlingskraft och obalans mellan förväntningar och resultat avseende programgymnasiet kan, åtminstone preliminärt, ses som drivkraft till en ny utredning.

Problem och lösningar

Gymnasieskolans utformning kring 1960 var i grunden densamma som den varit sedan slutet av 1920-talet. I de svenska läroverken gick endast en liten minoritet av eleverna. Ett samhälle i förändring behövde en annan gymnasieskola. För det första var gymnasieskolan underdimensionerad och fler borde få gymnasieutbildning. För det andra representerade läroverken samhällsideal som delvis var överspelade. Den gamla skolan var inte tillräckligt inriktad på att skapa självständiga elever vilket ansågs vara en förutsättning för ett samhälle statt i snabb förändring. Självständigheten kopplades också till förbättrad studieteknik. 1964 års gymnasierreform kan beskrivas som i huvudsak en administrativ reform eftersom de gamla yrkesskolorna och fackgymnasierna försvann till förmån för en integrerad gymnasieskola.

I efterhand kan tyckas att problembilden borde lett till mer omfattande förändringar av gymnasieskolan. Flera problemformuleringar återkom i direktiven till 1976 års gymnasieutredning. Det fanns ingen uttalad ambition från den socialdemokratiska regeringens sida att driva förändringar av gymnasiet under sjuttioalet, men i direktiven till utredningen fanns problembilder och visioner som hade förhållandevis bred förankring, men som särskilt förknippades med socialdemokratiska föreställningar. I förhållande till den tidigare utredningen fanns både likheter och skillnader.

I bägge fallen betonades arbetsmarknadens och arbetslivets utveckling, men på två områden skärptes problemformuleringen, nämligen i fråga om jämlikhet och arbetslivets demokratisering.

Jämlikhetsfrågan hade en betydligt mer framträdande plats under 1970-talet. Jämlikhetsperspektivet var brett och avsåg inte enbart frågor om social och könsmässig snedrekrytering (direktiv 1 i SOU:1981:96, s. 467). Fortfarande avstod 10 % av en årskull gymnasieutbildning och betydande balansproblem fanns mellan olika linjer. Alltför få elever gick vidare till högskolan och gymnasiets organisering fungerade direkt selekterande eftersom alltför många elever i och med avslutad gymnasieutbildning saknade behörighet att läsa vidare. Utbildningsklyftorna mellan generationerna sågs också som ett jämlikhetsproblem och en möjlig lösning som framfördes i direktiven var »ett livslångt lärande«, dvs. vuxenutbildningen borde uppvärderas. I direktiven märktes en principiell motsättning inom den socialdemokratiska reformpolitiken på skolområdet; å ena sidan fanns en stor känsla för vad arbetslivet, produktionsordningen krävde som innebar anpassningar för skolans del. Just behovet av följsamhet från skolans sida visavi arbetslivets och arbetsmarknadens utveckling och krav var ett av de viktigaste skälen för en reform. Å andra sidan framhölls ofta vid denna tid den av Olof Palme uttryckta spjutspetsambitionen: »det är angeläget att skolan försöker ligga före samhällsutvecklingen« (ibid. s. 463).

Den socialdemokratiska profileringen i jämlikhetsfrågor manifesterades i den s.k. Myrdalsrapporten. I denna vidgades jämlikhetsbegreppet till att också omfatta frågor om arbetsliv och ekonomisk demokrati. I direktiven till 1976 års gymnasieutredning framhölls den bristande arbetsdemokratien som ett jämlikhets- och demokratiproblem och en bättre utformad gymnasieskola skulle kunna vara ett verksamt medel för ett mer demokratiskt arbetsliv. Möjligen innehåller denna direktivtext ett av de tydligaste och mest framträdande exemplen på vad som skulle kunna kallas »en jämlikhetskonception på skolan« (Englund 1986, s. 29).

Vissa inslag i de s.k. ursprungsdirektiven tonades ned i de två tilläggsdirektiv som utformades under utredningens arbete, först av den moderata skolministern Britt Mogård och senare av folkpartisten Birgit Rodhe. Framför allt synen på relationen mellan studieförberedande och yrkesförberedande delar av gymnasieutbildningen hade diskuterats och i första hand från moderat sida ville man tydligare markera att gymnasiet faktiskt hade två olika inriktningar, en studieförberedande och en yrkesförberedande.

Förslaget till ny gymnasieskola presenterades 1981 och grundbulten i betänkandet var att linjegymnasiet ersattes av en gymnasieskola som omfattade tre olika utbildningsområden: ett ekonomiskt, ett socialt och ett tekniskt utbildningsområde. Det sistnämnda delades i fyra olika block. Inom varje område fanns s.k. långa (3–4 år) respektive korta studieprogram (2 år). Alla elever skulle ha en gemensam start. De allmänna inslagen ökade på yrkesförberedande program medan de yrkesförberedande inslagen ökade i de studieförberedande programmen.

Den problembild som beskrevs i propositionen »Växa med kunskaper« (1990/91:85), dvs. den proposition som låg till grund för 1990-talets programgymnasium kan delvis ses som ett eko av den kunskapsdebatt som fanns under slutet av 1970-talet och i början av 1980-talet. Kunskapsdebatten var flerdimensionell och kan sorteras efter ett antal olika linjer. Den s.k. kunskapsrörelsen i slutet av 1970-talet reagerade mot det s.k. flummet i skolan och argumenterade för nyttig kunskap, kulturarv och läraren i centrum (jfr. Gustavsson 2002, s. 28). I exempelvis en av förlagorna till läroplansreformerna, »Skola för bildning« (SOU 1992:94) fanns också en markerad hållning till förmån för personlig utveckling och kunskapers egenvärde, dvs. en syn på lärande där man framhåller det problematiska i att kunskaper objektiveras och beskrivs i termer av produktion och konsumtion. Begreppet »kunskapssamhället« har nämligen en kraftigt ekonomisk slagsida och utbildning uppfattas då som en bland flera produktionsfaktorer. Kunskapsdebatten var således spretig, men i propositionen »Växa med kunskaper« beskrevs kunskap och skola ofta som en resurs och om gymnasieskolan lyckades öka kunskapstillväxten bidrog den därmed till ekonomisk tillväxt. Utbildningsreformer beskrevs historiskt sett som inriktade mot »kvantitativa« mål medan 1990-talets gymnasiereform innebar ett trendbrott: »Ambitionerna inriktas mot sådana kvalitativa reformer som gör välfärden mer rättvis och som bättre tillgodoser den enskilde medborgarens och individens behov, men också samhällsekonomins krav på effektivitet och produktivitet« (prop. 1990/91:85, s. 42). Sverige och världen hade åter förändrats och skolan måste åter anpassas för att möjliggöra påverkan. Den socialdemokratiska skolpolitiken utgick i högre grad från den enskilde eleven och dennes förmodade önskan att i större utsträckning göra val samtidigt som skolan ännu tydligare måste säkra kunskapsnivån. En del av lösningen var tre års gymnasieutbildning för de yrkesinriktade delarna. Programmen ersatte linjerna »därför att det lättare kan förknippas med ramar inom vilka olika vägar kan väljas« (ibid. s. 51).

Om vi förflyttar oss till nutid, närmare bestämt Gymnasiekommitténs förslag »Åtta vägar till kunskap« (SOU 2002:120) och den problembild som framkommer i direktiven till utredningen finns flera likheter med tidigare utredningar. Återigen identifieras arbetslivets förändring som ett problem för gymnasiet och som motiverar att »uppdraget måste förändras« (dir. 2000:35, i SOU 2002:120, s. 480). Andelen elever som påbörjar högskolestudier är för litet och intresset för naturvetenskap och teknik är för litet. En uppenbar skillnad är att den optimism som åtminstone kännetecknade reformprocessen fram till början av 1980-talet är bruten. Visionen om skolan som spjutspets är i stort sett borta, jämlikhetsfrågan är inte lika dominerande och den har vridits i riktning mot skillnader i tillgång till utbildning från ett etnicitetsperspektiv: »andelen elever med utländsk bakgrund varierar dock starkt mellan olika program« (tilläggsdir. 2, 2001:8, i SOU 2002:120, s. 491). På flera väsentliga punkter finns också skillnader

som är kopplade till den gymnasiereform som sjosattes under 1990-talet, men också till skolpolitiska förändringar som inte är relaterade till vare sig en speciell grundskole- eller gymnasiereform. Under 1990-talet kom parallellt med gymnasiereformen nya läroplaner för hela skolan, dvs. också förskolan. Dessutom genomfördes reformer vars innebörd representerade en ny och annan dimension i skolan, nämligen den starka betoningen av valfrihet. I direktiven formuleras problem som vi inte känner igen från tidigare utredningar. Lokala kurser som ges vid enskilda gymnasieskolor »kan ha varierande kvalitet« och »ett ökande antal specialutformade program, lokala grenar/inriktningar och kurser bidrar till att göra gymnasieskolan alltmer heterogen och svår att överblicka« (ibid. s 484). Tidigare förekom också att skolsystemet eller delar av skolan pekades ut som fragmentariserat, men då med en annan betydelse. Under 1960-talet integrerades fackgymnasier och yrkesskolor till ett gymnasium och under 1970-talet sågs den problematiska fragmentariseringen i termer av social snedrekrytering. Fragmentariseringen beskrivs nu annorlunda, den orsakas av att den lokala nivån fått ökade möjligheter att styra innehållet i skolan och att enskilda skolor, delvis pga. konkurrensutsättning, i allt större utsträckning tvingas locka till sig elever med hjälp av olika strategier för profilering. Vi ser här ett nytt inslag i reformprocessen: en reaktion mot inslag i tidigare reformer.

Ju närmare vår egen tid desto mer frestande är det att beakta särskildheter samtidigt som närheten kan förblinda och leda till fel fokus. En iakttagelse är emellertid värd att lyfta fram. Det finns en avgörande skillnad mellan regeringens sätt att prioritera problem och oppositionens, i första hand folkpartiet/moderaterna. Allt fler gymnasieelever lämnar gymnasiet utan slutbetyg är ett problem. Den borgerliga oppositionen använder dessa data som intäkt för att gymnasiet nuvarande konstruktion är felaktig. I gymnasiekommitténs betänkande fokuseras detta problem till det s.k. individuella programmet. Samtidigt visar statistiska data att andelen elever med slutbetyg inom 4 år efter gymnasiestart sjunker och är dessutom uppseendeväckande låg för många yrkesinriktade program, särskilt i storstäder. För flera program ligger talet under 50 %. Ett konkret exempel: inte ens 40 % av eleverna på byggprogrammet inom Stockholms stad har slutbetyg inom fyra år efter gymnasiestarten 1997 (Bearbetning

Ny bilfärja till Ven och ett nytt Stadshus är några av de synliga förändringarna i stadsbilden



av Skolverkets uppföljningssystem). Vad vi möjligen ser är att tillgången till gymnasieutbildning nu är så gott som var och ens egendom. Men, när detta jämlikhetsmål är uppnått inträffar en ny problematik. Varför klarar skolan inte av att leva upp till målet? (jfr Skolverkets rapport 202). Förespråkare för socialdemokratisk skolpolitik har svårt att hantera detta problem, vilket diskuteras kort i summeringen.

Gymnasiekommitténs förslag innebär att antalet program reduceras kraftigt, i förslaget finns åtta sektorer. Årskurserna skiljer sig åt genom begreppen sektorsblock, inriktningsblock och fördjupningsblock och tanken är att alla sektorns elever (vilka kan ha mycket olika inriktningar) läser sektorblocket gemensamt, dvs. en del av första året är gemensamt för sektorns elever.

Här finns två klara paralleller till förslagen i 1976 års gymnasieutredning: färre sektorer (utbildningsområden) och mer av gemensamma studier för elever med olika inriktning under årskurs 1. En annan likhet är kravet på någon form av praktik, för alla.

Utredningsarbetet och partiskillnader

Utredningsarbetet

Reformprocesser i Sverige kännetecknas av bred förankring genom ett utvecklat representationssystem, det s.k. kommittéväsendet. Utredningsarbetet avseende de ovan redovisade gymnasiereformerna utmärks av bred representation. På den punkten är likheterna mer slående än skillnaderna. Förutom de politiska partierna är dels politikområdets sår-intressen representerade, i första hand lärarnas olika fackliga organisationer och elevintressen. Olika branschföreträdare brukar också finnas med, men inte alltid som ledamöter i kommittéer. Parlamentariska utredningar kan lamslösas av motsättningar men det hör till undantagen i fråga om skolpolitiska utredningar.

1964 års gymnasiereform föregicks av ett mycket snabbt utredningsarbete, »ett paradexempel på hur en förändring av struktur och innehåll kommer till« (Marklund 1982 del 3, s. 157). Utredningsarbetet tog drygt två år, betänkandet kom 1963, *Ett nytt gymnasium* (SOU 1963:42) och riksdagen tog beslut år 1964. Förutom den parlamentariska förankringen samlade denna utredning cirka 200 experter, flertalet från akademien. Gymnasieutredningen lämnade själv ifrån sig två större utredningar, betänkandena *Vägen genom gymnasiet* (SOU 1963:15), och *Kraven på gymnasiet* (SOU 1963:22), samt *Specialutredningar om gymnasiet* (SOU 1963:41). Utredningen leddes av SÖ:s generaldirektör Rosén.

Den utredning som drog ut på tiden var 1976 års gymnasieutredning. Betänkandet var inte klart förrän 1981. Det parlamentariska läget var

instabilt under senare delen av 1970-talet och fram till 1982. Olika borgerliga regeringskonstellationer avlöste varande under denna period. I stort sett berodde ändå inte förseningen på partipolitiska motsättningar i kommittén. Flera gånger hotades kommittén av nedläggning, först i samband med den borgerliga trepartiregeringens tillkomst. Regeringen övertog, senare när folkpartiet bildade minoritetsregering, en alldeles ny utredning med s-märkta direktiv. Kommittén överlevde regeringsskiftet, i första fallet med hjälp av både tilläggsdirektiv och ny ordförande. På det hela taget kom inte kommittéarbetet ingång på allvar förrän pedagogik-professorn Urban Dahllöf blev ordförande (se Bergström 1993 kap. 3).

Kommittéarbetets anknytning till olika skolforskningsprojekt har varit något av ett signum för skolutredningar under efterkrigstiden. 1976 års gymnasieutredning initierade själv flera forskningsprojekt, något som också angavs i direktiven. Två sådana projekt var undersökningarna om studieavbrotten och den s.k. framtidsgruppens framtidsbilder, bägge redovisade i olika specialbetänkanden (SOU 1981:98, SOU:1981:97). Forskningsanknytningen stärker synen på kommittéarbetet som styrt efter strikt rationalistiska principer och tågordningen var att efter datainsamling formulerades ett förslag med så bred förankring som möjligt innan ett politiskt beslut i riksdagen fattades.

Samtidigt som 1976 års gymnasieutredning på flera sätt uppfyllde kriterierna för rationalitet avseende process och innehåll fanns ett avgörande brott. Betänkandet följdes inte av en gymnasierreform. I propositionen från den socialdemokratiska regeringen 1984 angavs flera skäl till att »vänta och se« (prop. 1983/84:116). Förslaget skulle innebära kostnadsökningar för i första hand kommunerna och en växande kritik och därmed osäkerhet gjorde sig märkbar, vilket innebar politiska risker. Regeringen anslöt sig istället till förslaget om en rullande reform som innebar flera år av försöksverksamhet. Som tidigare nämndes skilde sig dessa åt i jämförelse med 1950-talets försöksverksamhet eftersom ingen klar styrning och målsättning formulerades. Tvärtom, försöksverksamheten blev uttryck för många olika viljor och cirka 300 av landets 500 gymnasieskolor deltog i försöksverksamheten, som omfattade som mest ungefär 1000 olika projekt. Olika varianter av praktik var det vanligaste försöksområdet. De utredningar som regeringen initierade i slutet av 1980 hade betydligt svagare parlamentarisk koppling och var antingen till sin form SÖ-uppdrag (översyn av de studieförberedande linjernas studiestruktur) eller snävt intressesammansatta utan partipolitiska representanter som var fallet med översynen av de yrkesförberedande linjerna, den s.k. ÖGY-utredningen. Det är värt att notera att utredningarna tillsattes innan någon utvärdering av försöksverksamheten var gjord.

Gymnasiekommittén har, som de tidigare utredningarna, en bred representation. Däremot är forskningsanknytningen betydligt svagare och kommittén har själv inte initierat forskningsprojekt. Gymnasiekommitténs betänkande var klart i december 2002. I nuläget är det svårt att uttala sig

om hur regeringens gymnasieproposition kommer att se ut. Flera remissinstanser har kommit med starka invändningar mot betänkandet.

Partiskillnader

De partipolitiska motsättningarna inom skolpolitiken har som delvis framgått kännetecknats av att i första hand socialdemokrater och liberaler i någorlunda samklang initierat och beslutat om skolpolitiska reformer. Betydande partipolitisk enighet kännetecknade gymnasiereformen 1964. I jämförelse med grundskolefrågan, där högern och läroverkens lärare tydligare markerade sitt avståndstagande bejakades förslaget av högern. Däremot fanns åsiktsskillnader avseende innehållet, och möjligen var frågan om kristendomsämnets ställning den känsligaste frågan, inte minst p.g.a. den riksomfattande namninsamlingen till kristendomsämnets försvar. I denna fråga gick dock skiljelinjerna snarare inom partierna än mellan (Olivenstam 1989 del 3, Marklund 1982 del 3, s. 153–54).

Konsensus snarare än konflikt kännetecknade också skolpolitiken i samband med 1976 års gymnasiereform. Med tanke på vad som tidigare nämdes om direktiven till utredningen skulle man kunna förmoda starka ideologiska spänningar mellan en radikaliserad socialdemokrati och en borgerlig motfront. Det är i sammanhanget viktigt att komma ihåg den delvis annorlunda utbildningspolitiska diskurs som då utmärkte skolpolitiken, särskilt när det gällde synen på relationen mellan utbildning och jämlikhet. Självklart fanns flera reservationer till huvudbetänkandet, men bland partiledamöter reserverade sig endast den moderate ledamoten, dock inte mot själva grundprinciperna i förslaget. Den mest kritiska reservationen var sannolikt SACO:s. Centern ville i ett särskilt yttrande förstärka de praktiska inslagen på de studieförberedande programmen (särskilt yttrande av Christina Rogestam, i SOU 1981:96, s. 443). Från folkpartiets sida fanns inga invändningar. Partiets skolpolitiska talesmän på nationell nivå vid denna tid var rektor Bert Stålhammar, ledamot i utredningen och riksdagsledamoten Jan-Erik Wikström. Även Birgit Rhode, senare skolminister och historikern och skolforskaren Gunnar Richardson representerade folkpartiet vid denna



tid. Alla fyra måste sägas vara utmärkta exempel på socialliberaler som verkat för skolreformer, ofta i samförstånd med socialdemokratin.

Under 1980-talet ändrades mönstret för motsättningar inom skolpolitiken. Åtminstone två faktorer bör lyftas fram som bakgrund till denna förändring. För det första förändrades styrkeläget på den borgerliga sidan i och med att moderaterna som parti växte vilket påverkade konflikt och konsensusdimensionen inom skolpolitiken. De två partier som stod närmare socialdemokratin i skolpolitiken försvagades. För det andra gjorde nya frågor insteg i skolpolitiken, av vilka en del hade sin grund i nyliberalismens växande styrka. Till skolfrågor med nyliberal profil hörde valfrihetsfrågorna som med tiden, och särskilt från och med 1990-talet i hög grad satte sin prägel på skolpolitiken (se nedan).

Det politiska spänningsfältet i samband med 1990-talets gymnasie-reform förändrades och när väl den reform, som från början var tänkt att genomföras under 1980-talet var ett faktum, var den till sitt innehåll annorlunda jämfört med betänkandet från 1976 års gymnasieutredning. Samtidigt hade de samhällsekonomiska och politiska förutsättningarna ändrats. Tiden kring 1990 präglades av stark offensiv från den borgerliga oppositionen och nyliberala värderingar vann insteg i den allmänpolitiska debatten (Boréus 1994). För första gången under den tid som detta bidrag behandlar präglades motsättningarna inom skolpolitiken av en (ny)liberal opposition där moderaterna och folkpartiet agerade gemensamt, inte bara i frågor som specifikt hade att göra med det fria valet. Mest kritiska till utformningen av programgymnasiet var folkpartiet och moderaterna. I första hand centern, men till en del också kristdemokraterna intog en mellanställning. Till viss del påminde debatten om det nya programgymnasiet om 1950-talets grundskoledebatt eftersom en tydlig differentieringsdimension delade argumentationslinjerna.

När vi ser på de skolpolitiska konflikterna i dagsläget, i första hand med gymnasiet i fokus har tendensen från början av 1990-talet förstärkts. Folkpartiet har på olika sätt profilerat sig i skolpolitiken. För första gången sedan 1960-talet har ett parti (Folkpartiet 2002) lämnat en större skolpolitisk utredning i protest. Ulf Nilsson, adjunkt, representerade folkpartiet

Centrum får ett nytt ansikte



i utredningen har själv givit motiveringen: »jag var personligen ledamot i denna kommitté men lämnade den i somras, i protest mot ett förslag att avskaffa förkunskapskraven till gymnasieskolan« (<http://www.fpskane>). Åtgärden i sig, att välja avhopp, är om vi ser till över 50 års kommittéarbete inom skolområdet unik. I jämförelse med andra frågor som diskuterats i skolpolitiska utredningar från och med Skolkommissionen i slutet av 1940-talet kan inte denna enskilda fråga anses som så central att den i sak borde leda till avhopp. Utspelet speglar i grunden en förändrad syn på politik och hur politiskt arbete bedrivs och illustrerar en minskad legitimitet för kommittéarbetet. Samtidigt speglar markeringen den påtagliga ideologiska förändring som just folkpartiet genomgått i skolpolitiken. Nu gäller inte längre den tidigare laguppställningen inom skolpolitiken, och när det gäller positioneringarna till gymnasiekommitténs betänkande har folkpartiet snarare övertagit högerns gamla roll. Folkpartiet har profilerat sig starkt i kunskapsfrågor och kräver nationella prov i läsning och skrivning redan från årskurs tre, fler steg i betygsskalan och över lag svårare nationella prov. Folkpartiet utpekar »utbildningsetablissemanget« och »en hel generation skolbyråkrater« som skolans dödgrävare. (Björklund 2003). Tidigare tillhörde folkpartiets skolpolitiska företrädare i betydande utsträckning detta »etablissemang«. Kombinationen av starkt konservativa värderingar i fråga om innehåll och pedagogiska former och nyliberala värderingar avseende valfrihet utmärkte moderat skolpolitik under slutet av 1980-talet och framåt, men i jämförelse med vad som sägs från den folkpartistiska ledningen framstår moderaterna som mer pragmatiska i dagsläget, vilket också framgår av hur moderaterna agerat i gymnasiekommittén. Folkpartiets nyorientering i skolpolitiken har säkert flera förklaringar som här närmare kan behandlas. Motsättningar inom liberalismen och en växande nyliberal kritik mot välfärdsstaten har säkert haft betydelse, men personfaktorer kan inte heller uteslutas. På andra politikområden verkar dock den socialliberala linjen fortfarande dominera. Om det visar sig att exempelvis ökad valfrihet leder till segregation (Skolverkets rapport 230) och om konfessionella skolor utmanar liberala värden måste partiet välja vilken typ av frihet man förespråkar.

Kontemplation
vid Borstahusens
hamn



Styrnings- och valfrihetsreformer

Från regel- till målstyrning

Under 1970-talet ifrågasattes i allt större utsträckning sannolikheten att centralt styrda reformer kunde leda till önskade resultat (t.ex. Wildawsky 1979). Statsvetaren Rothstein jämförde den svenska grundskolereformen med arbetsmarknadspolitiken under efterkrigstiden och konstaterade flera skillnader. Grundskolereformen var ett typiskt exempel på en centralistisk och toppstyrd reform samtidigt som den centrala byråkratin var splittrad. På det hela taget misslyckades den sett till intentionerna (Rothstein 1986). Andra har betonat att reformer sällan genomförs med det stöd de kräver eller att reformer behöver avsevärd tid innan de i bästa fall får genomslag i praktiken (Haug 2003). En del betonar också de fundamentalt olika villkor som styr arenan för beslutsfattande och den arena som genomför besluten (jfr Lindensjö & Lundgren 2000, s. 176). Det finns inom forskarvärlden olika sätt att tolka den ökade kritiken mot de centralistiska inslagen i reformpolitiken. Två fundamentala problem som decentraliseringen skulle hantera har framförts: dels skulle decentralisering bättre kunna hantera konflikter, dels skulle ökad decentralisering kunna bromsa de allt påtagligare legitimitetsproblem som välfärdsstaten stod inför (Weiler 1990, s. 51).

I svensk inrikespolitik drev centerpartiet frågan om decentralisering, och under de olika borgerliga regeringskonstellationerna mellan 1976 – 81 tillsattes åtminstone en utredning med syftet att decentralisera skolan. Den Skoladministrativa kommittén skulle utreda den statliga skoladministrationen (SOU 1980:5). Därmed inte sagt att enbart borgerliga partier eller regeringar var pådrivande i denna fråga. En av de första utredningarna med fokus på decentralisering inom skolområdet tillsattes 1974 av en socialdemokratisk regering, den s.k. SSK-utredningen som skulle utreda bl.a. den ekonomiska ansvarsfördelningen mellan stat och kommun (SOU 1974:36). Den utredning som låg till grund för de viktiga besluten kring 1990 tillsattes också av en socialdemokratisk regering, nämligen den s.k. Styrningsberedningen.

Motiven varierade men ett framstår som särskilt tydligt. Det fanns en politiskt grundad oro för statsfinanserna. Vem skulle betala de stora skolreformerna? Statsmakten fattade »goda« beslut, men det var i slutändan kommunerna som skulle betala. Så kan man grovt sammanfatta kommunernas reaktion på 1976 års gymnasieutredning. Ett annat motiv hade stöd hos både delar av politikersamhället och professionerna. Den lokala nivån borde lyftas fram och under 1980-talet sammanföll delvis talet om decentralisering med talet om ökad demokrati.

Två problem har nyss nämnts, oklarhet i fråga om fördelning av utgifter och för lite hänsyn till lokala behov. I kommittédirektivet till

Styrningsberedningen framhölls också att profession och skolläring saknade frihet att utifrån övergripande mål hitta nya och bättre vägar för att utveckla skolan (Kommittédirektiv 1987:16). Ytterligare ett problem var komplexiteten i det styr- och regelsystem som omgärdade skolan och förenklingar eftersträvades

I förhållande till debatten under 1940- och 1950-talet fanns en avgörande skillnad. Tidigare ansågs centralism vara lösningen på lokala behov, men då i första hand definierade som glesbygdens rätt till utbildning. Under 1980-talet antog man att den lokala nivån i högre grad gynnades av mindre centralism. Den springande frågan blir givetvis vilken betydelse som läggs i »gynna«. Det ligger nära till hands att se uppluckringen av jämlikhetsbegreppet som en förutsättning och/eller konsekvens av decentraliseringstemat. Nya eller nygamla dimensioner som pedagogisk utveckling och valfrihet hade tillkommit och skillnader uppfattades inte längre enbart som problem, tvärtom, vissa skillnader var eftersträvansvärda. Den socialdemokratiska regeringen lade 1990 fram den s.k. ansvarspropositionen i vilken regeringen lanserade den styrningsfilosofi som fortfarande genomsyrar skolsystemet (prop. 1990/91:18). Mål- och resultatstyrning ersatte regelstyrning, den kommunala beslutsmakten ökade, kommunerna var fullt ut huvudmän (prop. 1989/90:41), statsbidragssystemet förändrades och kommunerna slapp den tidigare öronmärkningen. Dessutom skulle SÖ ersättas av en ny myndighet, Skolverket. Lösningarna andades »mer frihet«.

När det gäller utredningsarbetet framträder en skillnad i förhållande till de tidigare redovisade stora skolutredningarna. Speciellt under senare delen av 1980-talet arbetade den s.k. Styrningsberedningen utifrån klara direktiv, sammansättningen var mycket tydligt expertorienterad och kommittén levererade snabbt resultat. Processen kan tolkas som att intentionerna var klara och färdriktningen tydligt utstakad i jämförelse med reformprocessen för gymnasieskolan.

Förslagen var principiellt viktiga och innebar betydande konsekvenser för skolan. Det fanns partiskiljande frågor, men knappast i termer av höger mot vänster och inte heller i någon särskilt betydande omfattning. Den enskilda fråga som väckte mest diskussion var frågan om kommunaliseringen av lärarna. Även om omröstningen i riksdagen följde blocklinjerna, några vänsterpartister tvekade in i det sista, fanns alltför många andra dimensioner uppblandade i denna enskilda fråga för att den kan ses som exempel på ideologiska skiljelinjer. Dessutom hade flera borgerliga partier tidigare förordat kommunalisering. I stort sett fanns en samsyn när det gällde mer decentralisering och mindre statsmakt. Moderaterna och i viss mån folkpartiet ville gå längre i fråga om att minska centralstyrningen via statsbidragssystemet och man förordade istället ett elevbaserat bidrag. Nästa stora skolfråga, valfrihet, hade redan under denna diskussion börjat göra sig gällande.

Även om det fanns inslag i både den s.k. styrpropositionen (1988/89:4) och ansvarspropositionen (1990/91:18) som behandlade valfrihetsfrågor och som bejakade föräldrars och elevers rätt att välja råder det ingen tvekan om att i första hand moderaterna och folkpartiet drev denna fråga och omsatte förslagen till beslut i regeringsställning. Moderaterna använde valfrihetsbegreppet under senare delen av 1980-talet i tre olika bemärkelser: valfrihet kunde betyda rätt att välja mellan offentliga och fristående skolor, valfrihet mellan olika offentliga skolor och slutligen ökad möjligheter för elever/föräldrar att göra val inom skolan (se Skolverkets rapport 230 kap. 2).

Motiven kan diskuteras. Utan tvekan var den borgerliga regeringen 1991–1994 påverkad av nyliberala idéer och såg valfrihet som ett värde i sig (prop. 1991/92:95, s. 8). Ser man till de skäl som framhölls är två argument särskilt framträdande: valfrihet skulle öka föräldrars och elevers inflytande i och med att föräldrar antogs bli mer engagerade samtidigt som valfriheten tvingade skolpolitiker och skolansvariga till ökad lyhördhet. För det andra skulle ökad valfrihet gynna olika typer av skolutveckling. Till skolutveckling räknades också kostnadseffektivitet (prop. 1991/92:45, 1992/93:230).

Skälen uttrycker samtidigt de problem som man från moderat sida menade utmärkte skolan. Skolan gav inte kunderna vad kunderna ville ha. Skolan omgärdades av hinder för utveckling, avsaknaden av konkurrens skapade i sig problem. Lösningen var enkel: genom att ända statbidragssystemet och införa s.k. »skolpeng« kunde monolet brytas. Den borgerliga oppositionen var enig på denna punkt.

Valfrihetsreformerna var i betydligt större utsträckning politiska produkter jämfört med tidigare behandlade gymnasier reformer. Det fanns inget omfattande utredningsarbete bakom dessa reformer under 1990-talet vilket också beskriver en förändrad syn på beslutsprocessers funktion i en demokrati. Beslutsprocessen var snabb och styrdes snarare av allmänna föreställningar än specifikt sektorsbundna preferenser. Endast en departementsutredning låg till grund för valfrihetspropositionen 1992 (Ds 1992:115). Debatterna kom i samband med eller efter reformerna, inte som resultatet av ett förarbete.

Åsiktsskillnaderna mellan moderater och socialdemokrater beträffande synen på valfrihet var betydande i slutet av 1980-talet. På det terminologiska planet fanns en viktig skillnad, nämligen att socialdemokraterna i regeringsställning praktiskt taget aldrig använde uttrycket valfrihet, inte ens när man faktiskt avsåg att ge föräldrar/elever möjligheter att välja och därmed göra vissa avsteg från den s.k. närhetsprincipen. Den socialdemokratiska regeringen menade att införandet av mål- och resultatstyrning skulle reducera behovet av fristående skolor (1990/91:115 s. 59). När socialdemokraterna återtog regeringsmakten 1994 skulle utvecklingen i princip kunnat bromsas, men istället närmade sig socialdemokraterna med

tiden moderaternas syn på valfrihet. Två skillnader kvarstod och märks även i dagsläget. Socialdemokraterna uppfattade segregationsfrågan som ett motargument till valfrihet, medan moderater och folkpartister tvärtom menade att valfrihet motverkade segregation. Enligt socialdemokraterna förutsätter »reell valfrihet« en balans mellan förekomsten av offentliga och fristående skolor medan moderater i princip kan tänka sig att alla skolor blir fristående (Fristående skolor. Utbildningsdepartementet).

Internationella mästerskap i gymnastik, handboll, brottning . men också rockens storheter som Stevie Winwoods Traffic drog en stor publik till Idrottshallen



Summering

Inledningsvis ställdes två frågor. Den första avser vilka skillnader och likheter som utmärker skolreformerna under nämnda tid.

För det första är bilden i fråga om motiv och drivkrafter inte entydig. Visserligen är det sant att socialdemokrater och liberaler, det som här benämnts reformintresset, drivit krav som senare omsatts i skolpolitiska nyordningar som exempelvis grundskolan. Under nämnda period har dock detta mönster inte alls varit så tydligt och en diversifiering har skett när det gäller aktörer, särskilt från och med reformprocessen och med 1980-talets försöksverksamhet. Inom policyforskning talas om trängsel, dvs. antalet intressenter har ökat.

Motiv kan vara svåra att komma åt. Om vi istället utgår från uttalade skäl till reformer som de framträder i olika förlagor har ett skäl visat sig konstant under hela perioden. Skolan behöver anpassas och därmed reformeras eftersom i första hand produktionsfären genomgått eller kommer att genomgå förändringar. Den starka kopplingen mellan utbildning och produktion är också uttryck för en grundsyn på utbildning och skola som en viktig produktionsfaktor. Iakttagelsen är ingalunda avgränsad till Sverige, redan under 1980-talet beskrevs skolpolitiken som »en del av en industriell policy« (Neave 1988). Åtminstone fram till och med 1990-talet kunde denna syn harmoniera med de jämlikhetsideal som utmärkt både socialdemokratisk och liberal skolpolitik (jfr Tilton 1989). Jämlikhetsmålen är inte längre lika framträdande och diskussionen är numera i terminologiskt avseende dessutom förändrad; likvärdighet har ersatt jämlikhet vilket förmodligen dels är ideologiskt betingat, dels en konsekvens av att regelstyrningen ersatts av mål och resultatstyrning. Det senare innebär att fokus för jämförelser inte längre enbart rör relationer mellan sociala strata eller individer, utan jämförelserna avser nu också skolenhetsnivån. Likvärdighetsbegreppet är vagare men samtidigt mer användbart i samband med dagens diskussioner som ofta handlar om resurstilldelning till skolor eller skillnader mellan olika skolors prestationer och utbud.

Socialdemokraterna hade regeringsmakten under denna period bortsett från två perioder (1976–1981 och 1991–1994). Trots existensen av det nämnda reformintresset fram till slutet av 1970-talet är det viktigt att framhålla den låga profil som utmärkt socialdemokratisk skolpolitik. Isling har påpekat hur 1930-talets skolpolitik utmärktes av uteblivna reformer, delvis beroende på kristiderna, men splittringen inom socialdemokratin dämpade också initiativförmågan (Isling 1980 kap. 16). Tiden från sent 1960-tal och fram till slutet av 1970-talet uppfattas i regel som uttryck för radikala politiska förslag. Därför är det viktigt att notera den låga aktivitet som kännetecknade den socialdemokratiska regeringen inom skolpolitiken. Trots att direktiven som tidigare nämndes innehöll

starka utfästelser till förmån för både mer och breddad jämlikhet präglades arbetet i utredningsprocessen inte ens från socialdemokratis sida av speciellt starka pläderingar. Partiet agerade inte speciellt aktivt i frågan om gymnasiet utan drevs snarare på av löntagarorganisationerna. Både LO och TCO hade gärna sett en gymnasierreform i början av 1980-talet, vilket således inte blev fallet. Samtidigt bör framhållas att i och med att välfärdsstaten alltmer växte, teknokratiserades olika sektorer politikområden vilket delvis försvårar identifieringen av pådrivande politiska aktörer (jfr Lindensjö & Lundgren 2000, s. 127).

För det andra har själva reformprocessen ändrat karaktär. Den starka kopplingen mellan kommittéarbete och skolforskning är mindre tydlig nu jämfört med tidigare. Redan under 1980-talets försöksverksamhet fick olika lokala intressen möjlighet att initiera projekt och man fick också inflytande över utvärderingarna vilket tidigare i högre grad kontrollerats av SÖ och/eller det vetenskapliga samhället. Delvis speglar denna förändring politikens ändrade villkor och politikens alltmer mediala framtoning där snabba beslut och utspel ersätter ett synsätt kännetecknat av en kombination av ideologiska övertygelser och stark tilltro till vetenskap. Ett brott fanns i början av 1980-talet, tydligt manifesterat av utvecklingen som följde betänkandet från 1976 års gymnasieutredning. Utbildningspolitiska reformprocesser kännetecknades av stark central styrning som alltmer ifrågasattes och som ersattes av deltagande från bl.a. olika intressenter inom skolektorn.

För det tredje finns en central skillnad avseende problembilder. I stort sett återkom från 1960 och fram till propositionen *Växa med kunskaper* (1990/91:85) följande problemformulering: fortfarande saknade alltför många elever möjligheter att skaffa sig gymnasieutbildning eller att utbildningarna inom gymnasieskolan fortfarande var för olika och vissa hade därmed bättre förutsättningar än andra för fortsatta studier. Vad vi nu ser tecken på är problembilder som är en reaktion på sådana målsättningar. I och med 1990-talets gymnasierreform gick i princip alla elever i gymnasieskolan, i det avseende var reformprojektet slutfört. Skillnaderna mellan olika delar av gymnasieutbildningen i fråga om innehåll och olika linjer/program avseende behörighet till vidare studier hade minskat. Vad som skett i och med debatten kring Gymnasiekommitténs betänkande är att ambitionerna från socialdemokratins sida nu överflyttas till nästa fas i utbildningssystemet, högskolan. Minst 50 % av årskullen bör läsa vidare. Men frågan är vad som händer om allt fler elever inte klarar de utbildningar som gymnasiet erbjuder. För delar av den politiska oppositionen är detta givetvis ett tacksamt tema som grund för attacker mot nuvarande konstruktion av gymnasiet och till förmån för en betydligt mer differentierad utbildning. För socialdemokratin innebär detta ett betydande problem. Det är påfallande tyst kring dessa frågor trots att statistiken visar data som indikerar misslyckanden. Sådant som tidigare ansågs självklart som att alla vill ha mer utbildning, eller att alla kan klara utbildning, tycks inte längre

vara givet. Diskussioner med förankring i genetik och viss typ av psykologi tar gärna en sådan diskussion och menar att idén att alla kan klara 12 års utbildning saknar stöd i »hitintills negligerade forskningsresultat inom genetik, psykologi och pedagogik« (Eriksson 2003). Utifrån den utbildningsoptimism som både socialdemokrater och socialliberaler verkat inom, är denna typ av debatt ny. Möjligen kan ytterligare tonvikt på antingen pedagogiska lösningar eller mer resurser för en tid fungera i debatten. Men det kan också innebära att allt fler på sikt kommer att ifrågasätta utbildning som en standardlösning. Inom arbetarrörelsen har olika traditioner speglat olika synsätt på hur utbildningssystemet skall vara uppbyggt, men också hur utbildning bör värderas i förhållande till andra värden och aktiviteter. För närvarande är den tradition som gärna ser ett egenvärde i praktiska färdigheter mycket undanträngd (jfr Gustavsson 2002).

För det fjärde har de partipolitiska motsättningarna inom skolpolitiken förändrats från och med slutet av 1980-talet och kännetecknas inte längre av samsyn mellan liberaler och socialdemokrater. När man talat om »utbildningspolitiskt« systemskifte menas att hela skolpolitiska diskursen ändrats, vilket innebär att det är fråga om grundläggande förändringar i synsätt som kännetecknar flertalet partiers skolpolitik (Englund 1995). I detta bidrag har inte den frågan diskuterats utan enbart hur relationerna mellan de olika politiska partierna förändrats och speciellt folkpartiets förändrade positionering har behandlats. I vissa frågor som inställningen till valfrihet var skillnaderna mellan exempelvis moderaterna och socialdemokraterna större för 10–12 år sedan än de är idag. Folkpartiets linje kommer att utsättas för prövningar för så vitt effekterna av valfrihetsreformerna utmanar värden som ett (social)liberalt parti tidigare alltid hyllat. De konfessionella skolornas brott mot liberala principer är ett sådant exempel. Ökad segregation som en möjlig konsekvens av ökade marknadsinslag är ett annat.

För socialdemokratins del befinner sig partiet i en ovan och delvis ny situation. Åtminstone tre grundläggande problem står socialdemokratisk skolpolitik inför. Dels har man själv avskaffat en hel del av statsmaktens möjligheter att påverka skolan. Det gäller via statsbidragen, kommunaliseringen och det nuvarande styrsystemet. Vad som återstår är att åter använda den centrala skolmyndigheten som kontrollant. Skolverkets roll har under år 2003 förändrats i riktning mot inspektion, men det råder delade meningar om både önskvärdheten och effektiviteten med en sådan inriktning. Skolsystemets förändrade funktionssätt har minskat möjligheten att från nationell nivå påverka utvecklingen. Dels måste man göra svåra avvägningar mellan valfrihet, som nu både accepteras och bejakas och likvärdighetsmålet. För socialdemokratins del kan inte lösningen vara så enkel som att innebörden av likvärdighet ändras i riktning mot var och ens rätt att göra sina egna val för att nå maximal individuell utveckling. Än så länge är likvärdighetsbegreppet för nära relaterat till värden som lika tillgång till utbildning och en bortre gräns för hur stora skillnader mellan olika elever får vara. Skulle valfriheten i allt större utsträckning hota dessa

värden, vilket vissa undersökningar tyder på (jfr Skolverkets rapport 230) kan socialdemokratin tvingas backa ifråga om valfrihet. Men situationen är också ny på så vis att skolpolitiska reformer avsatt nya problem som inte enkelt kan hanteras inom ramen för de grundläggande värden som tidigare styrt skolpolitiska reformer. Om skolsystemets utformning genom t.ex. förekomsten av fristående skolor skulle visa sig bidra till mer segregation är det från skolideologiskt perspektiv inget problem för socialdemokratin att argumentera för en omsvängning, även om kontrollen över de politiska verktygen delvis är utspridd. Däremot blir värden som allas rätt till bra utbildning, till lika utbildning, eller till olika utbildning tomma slag i luften om ett allt växande problem är att allt fler elever antingen inte klarar dagens gymnasieskola eller inte vill gå i den. Inga nya resurser kommer tillföras skolan och tilltron till att enbart mer resurser skulle få skoltrötta 17-åringar att klara utbildningen i skolan blir dessutom alltmer ifrågasatt (jfr Gustavsson & Myrberg 2002). För socialdemokratin blir detta en utmaning som innebär att den tidigare starka tilltron till utbildningens värde och utbildning som »allmänmedicin« kan komma att ifrågasättas.

För det femte är sambandet mellan skolreform och förändring inte entydigt under perioden. I detta bidrag är avsikten inte att värdera olika reformer. Däremot ställdes inledningsvis frågan om reformers betydelse när det gäller hur omfattande förändringar de skapat. Hur stor betydelse har de »stora« gymnasiereformerna haft? Har andra reformer medfört påtagligare konsekvenser? Ser vi till skoldebatten under de senaste 10 åren är det ingen tvekan om att valfrihetsreformerna, trots en förhållandevis livlig debatt om gymnasieskolan, haft större utrymme i debatten. Det finns skäl som talar för att debattens inriktning och omfattning speglar olika reformers faktiska betydelse i termer av hur omfattande förändringar de lett till. Valfrihetsreformerna under 1990-talet har definitivt »rört om« i skolsystemet. Debatterna speglar centrala frågor inom skolpolitiken som inte direkt kan relateras till omorganisationer av exempelvis gymnasieskolan. Här skall två förändringar lyftas fram som fått påtagliga konsekvenser för skolan och som kan kopplas till valfrihets- och styrningsreformer

Avslutningsvis bör medges att frågan om reformers betydelse är svår att frilägga från normativa resonemang och att det givetvis finns argument för att lyfta fram betydelsen hos andra reformer. När det gäller de »stora«



skolreformerna skulle bedömningen möjligen bli annorlunda om det varit så att helt olika reformförslag stod mot varandra. En sådan situation fanns i samband med grundskolefrågan på 1950-talet, trots enighet i principbeslutet. Om exempelvis läroverkslärarnas och högerns linje utgjort modell för grundskolefrågans lösning hade förmodligen både skolan och till viss del samhällsutvecklingen sett annorlunda ut. Att så grundläggande åsiktskillnader funnits avseende förslagen till förändringar av gymnasiet under denna 40 års period är svårt att se. Därmed inte sagt att reformer genomförda i samförstånd inte kan ha långtgående konsekvenser för samhällsutvecklingen.

Referenser

- ARNMAN, G. & TORPER, U. 1989: *Enhetlighet och mångfald. Utvärdering av försöksverksamheten i gymnassieskolan*. Pedagogiska institutionen. Lund.
- BERGSTRÖM, G. 1993: *Jämlikhet och kunskap. Debatter och reformstrategier i socialdemokratisk skolpolitik 1975–1993*. Symposium. Stockholm/Stehag.
- BJÖRKLUND, J. 2003: »Betygen i svenska en stor bluff«. *Dagens Nyheter*, DN Debatt 28/5 2003.
- BORÉUS, K. 1994: *Högervåg: Nyliberalism och kampen om språket i svensk debatt 1969–1989*. Tiden. Stockholm.
- DS 1992:115: *Valfrihet i skolan*. Utbildningsdepartementet.
- ENGLUND, T. 1986: *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Pedagogiska institutionen. Uppsala.
- ENGLUND, T. (red) 1995: *Utbildningspolitiskt systemskifte?* HLS Förlag. Stockholm.
- ERIKSSON, S. 2003: Skolan bör reformeras. Debattinlägg i *Universitetsläraren* 5/2003.
- Fristående skolor*, PM från Utbildningsdepartementet 2001-03-12.
- GUSTAVSSON, J-E. & MYRBERG, E. 2002: *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Skolverket.
- GUSTAVSSON, B. 2002: *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket.
- HAUG, P. 2003: *Om kvaliteten i förskolan. Forskning om och utvärderingar av förskolan 1998–2001*. Skolverket. Stockholm.
- ISLING, Å. 1980: *Kampen för och emot en demokratisk skola*. Sober. Stockholm.
- Kommittédirektiv* 1987:16.
- LINDENSJÖ, B. & LUNDGREN, U. 2000: *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag. Stockholm.
- MARKLUND, S. 1982: *Skolsverige del 3. Från Visbykompromissen till SIA*. Liber. Stockholm.
- MARKLUND, S. 1987: Reformstrategier på skolområdet. *Forskning om utbildning* 4/1987.
- Motion* 1975:1429, Wikström (fp). Om samverkan mellan skola och arbetsliv.
- Motion* 1975/76:1426, Johansson (s) m.fl. Om vidgad yrkesorientering före inträde i gymnasieskolan.
- Motion* 1975/76:1445, Larsson (c), m.fl. Om översyn av gymnasieskolans inriktning och arbetsformer.
- Motion* 1975/76:1451, Lundblad (s) m.fl. Om undervisning i svenska och samhällskunskap på viss linje i gymnasieskolan.
- NEAVE, G. 1988: *Education and Social Policy: Demise of an Ethic or Change of Values?* Review of Education 3/1988. Oxford.
- NILSSON, U: *Skolkommittéerna har misslyckats*, Skåneförbundet Folkpartiet liberalernas hemsida, <http://www.fpskane.nu>.

- OLIVENSTAM, C-E. 1989: *Idé och politik* del 3. Acta Universitas Umensis. Almqvist & Wiksell. Umeå.
- PROPOSITION 1950/70: *Angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.*
- PROPOSITION 1983/84:116: *Om gymnasieskola i utveckling.*
- PROPOSITION 1988/89:4: *Skolans utveckling och styrning.*
- PROPOSITION 1989/90:41: *Om kommunalt huvudmannaskap.*
- PROPOSITION 1990/91:18: *Ansaret för skolan.*
- PROPOSITION 1990/91:85: *Växa med kunskaper.*
- PROPOSITION 1990/91:115: *Vissa skolfrågor.*
- PROPOSITION 1991/92:95: *Om valfrihet och fristående skolor.*
- PROPOSITION 1992/93:230 *Valfrihet i skolan.*
- RICHARDSON, G. 1967. 1950 års riksdagsbeslut – en politisk nebulosa. *Statsvetenskaplig tidskrift* 5/1967.
- RICHARDSON, G. 1988: *Skolan som politiskt instrument?* Recension av Bo Rothsteins avhandling. Utbildningshistoria.
- ROTHSTEIN, B. 1986: *Den socialdemokratiska staten.* Lund: Arkiv.
- ROTHSTEIN, B. 1987: *Reformer och principer.* *Zenit* 2/1988.
- SKOLVERKET 2001: *Utan fullständiga betyg – varför har inte alla elever nått målen?* Skolverkets rapport 202.
- SKOLVERKET 2003: *Valfrihet och dess effekter inom skolområdet.* Skolverkets rapport 230.
- SOU 1963:15: *Vägen genom gymnasiet.*
- SOU 1963:22: *Kraven på gymnasiet.*
- SOU 1963:42: *Ett nytt gymnasium.*
- SOU 1981:96: *En reformerad gymnasieskola.*
- SOU 1981:87: *Undersökningar kring gymnasieskolan.*
- SOU 1981:88: *Studieorganisation och studieströmmar.*
- SOU 1992.94: *Skola för bildning.*
- SOU 2002:120: *Åtta vägar till kunskap.*
- SÖ, *Gymnasieskola i utveckling: Försök- och utvecklingsprogram* (»Den blå boken«) 1984.
- TILTON, T. 1989: *Ideologins roll i socialdemokratisk politik. I Socialdemokratins samhälle.* Tiden. Stockholm.
- WEILER, H.N. 1990: *Decentralisation in Educational Governance: An exercise in Contradiction.* I Granheim m.fl. 1990. *Evaluation as Policymaking.* Kingsley publishers. London.
- WILDAWSKY, A. 1979: *Speaking truth to power.* Little Brown and Company. Boston.

Pedagogik och historia

En komplicerad förbindelse

Lars Petterson

Detta ämne är ytterst föraktat av hela akademien«, yttrade professorn i pedagogik R.H Quick, efter en föreläsning i utbildningshistoria inför blivande lärare i Cambridge 1879, »folk vet ingenting om utbildningens historia och de vill ingenting veta« (Armytage 1989, s. 47). Nu ett drygt sekel senare har mycket förändrats. Detta gäller inte minst i Sverige, där intresset är stadigt stigande. Studerande på lärarutbildningarna väljer allt som oftast historiska uppsatsteman för sina examensarbeten, och forskarvärlden riktar allt oftare sökarljuset mot det förflutna. Ett tre dagar långt forskarsymposium om utbildningshistoria lockade i september 1998 över hundra entusiastiska deltagare i Stockholm. Där vittnade ett antal pedagoger om att de »älskade historia« – frågan om någon älskar pedagogiken formulerades aldrig vid det tillfället.

Även i äldre tider förekom betydande utbildningshistorisk forskning, inte minst synlig i *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*, ÅSU, som sedan 1921 utgivits av Föreningen för svensk undervisningshistoria och nu omfattar cirka 200 volymer. Utgivningen i denna skriftserie, som startades och under många år redigerades av Bror Rudolf Hall och ursprungligen främst omfattade urkunder och dokument från skolans värld, har numera utvidgats till utbildningshistoriska arbeten av skilda slag. ÅSU behandlar främst den »lägre« utbildningen, dvs. folkskolan och dess efterföljare. I

föreliggande artikel görs samma begränsning. Gymnasie- och universitets-historia, liksom annan historisk forskning om högre och frivillig utbildning är intressant, men i detta sammanhang är det grundskolan och dess föregångare som fokuseras.

Stig G. Nordström, den nuvarande redaktören, har sökt uppmuntra professionella forskare att lämna bidrag. Ännu utgör dock lokalhistoriskt intresserade amatörforskares bidrag ett betydande inslag. Av tradition har det nämligen ansetts vara en lämplig syssla för pensionerade rektorer att skriva sin egen skolas historia. Det har varit lika självklart som att en fält-herre sedan han stuckit svärdet i skidan skulle fördjupa sig i krigshistorien eller för avgångna statsmän att ägna sig åt politisk historia. Den traditionen har hållit i sig, men skol- och utbildningshistoria har även varit ett favoritämne för många andra yrkesgrupper. Inte minst har utbildningshistoria utövat en särskild lockelse på politiker. Deras intresse har i synnerhet riktats mot utbildningsreformernas historia, mer med fokus på frågan hur det var tänkt, än på hur det blev. Ibland kan de t.o.m. travestera Fänrik Stål och säga att de kan ge besked, ty de var med.

När jag för många år sedan började intressera mig för utbildningshistoria slogs jag av hur många politiker som ägnat sig åt ämnet. Wilhelm Sjöstrand, Gunnar Richardson, Sixten Marklund, Åke Isling, Birgit Rodhe, m.fl. har alla varit politiker eller ämbetsmän, djupt involverade i det ämne – utbildningsväsendets omvandling – som de som forskare satt sig att utreda.

Under de senaste decennierna har utbildningshistorisk forskning bredats och – i viss mån – fördjupats. Återkommande skolhistoriska jubileer har ytterligare bidragit till att stimulera intresset. 1962 års grundskole-reform har emellertid aldrig ägnats tillnärmelsevis så mycket uppmärksamhet som den folkskolestadga som utfärdades den 18 juni 1842. Få händelser i svensk historia har i efterhand hyllats så omsorgsfullt och kärleksfullt som just denna tilldragelse. 1992 uppmärksammades 150-års-jubileet av folkskolestadgan på allehanda sätt. Bland många andra fann sig dåvarande riksdagsmannen Lars Leijonborg föranlåten att skriva några rader om stadgans tillkomst. Inte överraskande fann han att riksdagsbeslutet var ett resultat av liberalernas framgångsrika kamp: »Det är 150 år sedan de liberala krafterna i ståndsriksdagen genomdrev det principiellt viktigaste beslutet i svensk utbildningshistoria: införandet av skola för alla«. Leijonborg skriver vidare att »debatten inför beslutet om allmän folkskola pågick i många år«, och att »kulturpersonligheter som Erik Gustaf Geijer och Viktor Rydberg kämpade vid sidan av politiska agitatorer.« (Leijonborg 1992, s. 87).

Leijonborgs formuleringar reser en rad frågor och invändningar som det i detta sammanhang kan vara värt att diskutera. Hans konstaterande att debatten inför folkskolestadgans tillkomst pågick i flera år är givetvis korrekt, men valet av debattörer är synnerligen olyckligt. Geijer var som bekant en av folkskoletankens mest värtaliga motståndare ända fram till sitt berömda »avfall« 1838, och Viktor Rydberg var säkert en mycket

brådmogen yngling, men att han deltagit i debatten under många år är inte troligt, då han inte var mer än 12 år när riksdagen fattade sitt beslut 1841.

Vad det här handlar om är förstås att lyfta fram ett antal namn ur det förflutna som omges av en nimbus av betydenhet för att befordra dagspolitiska syften. Där befinner sig Lars Leijonborg i sällskap med en mängd andra politiker som brukat (och missbrukat) historien och frammanat suggestiva bilder av gestalter ur framför allt den äldre svenska historien. Som Uppsalahistorikern Åsa Linderborg visat i sin avhandling *Socialdemokraterna skriver historia* har historieskrivningen ofta använts som ideologisk maktresurs. Det kan ha rört sig om fiktiva eller historiska gestalter med symbolisk innebörd som »odalbonden«, Torgny lagman, Engelbrekt eller Gustaf Vasa. Både högern och vänstern har sökt inlemma sådana figurer i sin retorik. Man har då företrädesvis valt gestalter från tider så fjärran att de sedan länge höljts i sagans dunkel, men i utbildningshistoriska sammanhang har det ofta rört sig om hjältar av moder-nare snitt. Vid 100-årsjubileet av folkskolestadgans tillkomst 1942 gällde det främst de s.k. folkskolevännerna i bondeståndet Per Sahlström och »Ljusets bonde«, Nils Månsson i Skumparp, vilka både hedrades med att få sina porträtt på frimärke. Utbildningshistoria i denna form äger trivialromanens vanliga attribut: hjältar och nattsvarta skurkar, där de förra (folkskolevännerna) tecknas i de ljusaste färger medan de senare (deras motståndare) endast ägnas en endimensionell schablonteckning – deras argument har sällan eller aldrig diskuterats.

Denna sortering av personligheter i utbildningshistorien i onda och goda, där den »framstegsvänliga« sidan ägnats en rad äreminnen, har med oundviklig logik uppfordrat många yngre forskare till att med »misstankens hermeneutik« närma sig dessa glorifierade gestalter. Syftet har ibland varit att kasta ett skoningslöst ljus över dem för att kunna slita av dem änglavingar och hjältegloria. Det har säkert inte varit utan ett visst mått av skadeglädje som forskare kunnat visa att några av utbildningshistoriens mest hyllade ljusgestalter omfattat värderingar som inte alls är rumsrena idag. Exempelvis har de båda ecklesiastikministrarna Fridtjuv Berg och Arthur Engberg visat sig uttrycka värderingar, som för en något mindre fördomsfull eftervärld framstår som avskyvärda. I allmänhet bör vi nog betänka det skamlösa faktum att de allra flesta människor präglas av, speglar och ger uttryck för sin egen tids värderingar och inte framtidens.

Folkskolestadgans innebörd

Det finns goda skäl att granska Lars Leijonborgs påståenden att det var »liberala krafter« som genomdrev beslutet och att det rörde sig om det »viktigaste beslutet i svensk utbildningshistoria« samt slutligen att det rörde sig om en »skola för alla.«

Låt mig börja med det notoriskt svårdefinierade begreppet »liberal«, som knappast utan avsevärd kvalificering kan användas i historiska framställningar. Det är inte alls säkert att de som själva benämnde sig liberaler vid mitten av 1800-talet skulle ha lagt sin röst på dagens Folkpartiet liberalerna om de fått chansen. Om det hade rört sig om de liberala krafternas insatser i de två statliga kommittéer som låg bakom 1962 års grundskolereform, 1940 års skolutredning, 1946 års skolkommision och 1957 års skolberedning, hade det varit möjligt att lyfta fram ett antal betydande personligheter (t.ex. Gunnar Helén) även medlemmar i Leijonborgs parti, som ju hade grundats 1934.

Så till frågan om bedömningen av folkskolestadgans betydelse. Leijonborg hävdar ju att det rörde sig om det »principiellt viktigaste beslutet i svensk utbildningshistoria«. Visst var beslutet viktigt, men jag tror att det kan vara värt att påminna om att folkskolestadgan på intet vis innebar att svenska folket från och med detta år sände sina barn till den »fasta« (icke-ambulerande) skolan som stadgan föreskrev. Den svenska skolundervisningen har ju ingalunda sin begynnelse i 1842 års stadga, vid dess tillkomst fanns det redan omkring 1800 fasta skolor i nära hälften av Sveriges över 2 300 socknar. Inte markerar året heller ett dramatiskt brott vad gäller skolans utbyggnad. Tio år efter stadgans utfärdande hade inte särskilt mycket nytt skett. Skolgången var ojämn och befolkningen var ofta ointresserad eller fientlig till folkskolan. Ännu år 1900 var mindre än hälften av Sveriges barn inskrivna i en folkskola som bedrev heltidsläsning, och ännu nästan 100 år efter folkskolestadgan (1940) gick omkring 18 000 svenska barn i ambulerande skolor som bedrev halvtidsläsning.

En skola för alla?

Folkskolan blev förstås aldrig heller en »skola för alla« i Leijonborgs mening. Stadgans folkskola var verkligen ingen demokratisk skola. Den sociala segregationen cementerades på ett tidigare obekant sätt med 1842 års stadga. De rika sände under hela 1800-talet och en bra bit in på det följande seklet sina barn till städernas skolor, sönerna till läroverket, döttrarna till flickskolan. Folkskolan kom därför att bli en skola i första hand för de medellösa barn, en fattigskola. Folkskolestadgan anbefallde också två skilda kursalternativ. Normalt skulle de fattigaste och de klenast begåvade av pojkarna ges en minimikurs, som också generellt gällde alla flickor. Varje pastorat kunde själva bestämma vilka kurser som skulle läsas. På de flesta håll begränsade man sig till minimum. Med tanke på detta och på förhållandena i skolorna, med ytterst bristfälliga läromedel – i bästa fall några trasiga läseböcker och nötta läse- och räknetabeller – är det inte förvånande att de välbeställda samhällsklasserna föredrog att låta sina egna barn gå i privatundervisning eller börja i läroverk.

Nej, om Leijonborg hade velat uppmärksamma tillkomsten av en skola för alla så borde han ha ägnat 1962 års grundskolereform sin hyllning. Det var nämligen först då som Sveriges riksdag fattade beslut om att inrätta en gemensam obligatorisk skola för alla barn. Det hade ju också passat bra, eftersom den reformen också fyllde jämna trettio år vid samma tillfälle.

Folkskolestadgan innebar inte heller en drastisk ökning av läskunnigheten i riket. I själva verket var läskunnighet ett inträdeskrav till folkskolan. Det kunde man kräva, ansåg man, eftersom en grundläggande läsfärdighet förväntades barnen ha inhämtat redan i hemmen innan skolgången inleddes. Även om tanken förefaller oss orimlig idag var den högst förnuftig på 1840-talet, för med den traditionella kyrkliga folkundervisningen för alla – både barn och vuxna – hade en för sin tid nästan unik läskunnighet uppnåtts. Sedan 1686 års kyrkolag, som angav att alla människor måste kunna läsa, hade ett folkundervisningssystem byggts upp som baserades på undervisning i hemmen och där präster och klockare regelbundet höll förhör med alla hushållsmedlemmar.

Om Leijonborg hade tagit del av Egil Johannsons och Daniel Lindmarks forskning på det här området hade han rimligen bedömt folkskolestadgans betydelse annorlunda. Kanske hade han också känt en smula stolthet över att läskunnigheten i Sverige redan tidigt var högre än någon annanstans. I exempelvis Skellefteå socken, där husförhörlängdernas betyg detaljgranskats av Egil Johansson, var läskunnigheten spridd till ca 85 % av befolkningen redan år 1724, och av ungdomarna bedömdes nästan alla (98 %) som läskunniga. Sådana resultat tycks sakna motsvarighet på andra håll i Europa.

Whigtolkning

Det är uppenbart att Lars Leijonborgs kunskaper om den svenska utbildningens historia är grunda och baseras på ett tämligen föråldrat forskningsläge. Det är ingenting märkligt med det, alla har verkligen inte nåtts av de senaste decenniernas forskningsrön, allra minst på det här området. Intressantare är den historiesyn Leijonborg gör sig till tolk för. Hans historieskrivning är ett tydligt exempel på det som Herbert Butterfield en gång för mer än sextio år sedan kallade »Whig interpretation of History«. Den bärande balken i denna tradition kan beskrivas som en tro på historiens obönhörliga dramaturgi. Man har utgått från nuet och så att säga tittat i backspegeln och funnit att fri och obligatorisk utbildning för alla är ett omistligt värde idag och därför har det gällt att identifiera »föregångare« till den dagsaktuella situationen. Att valet i Leijonborgs fall råkade falla på Geijer och Rydberg var lite olyckligt, men som framstående liberala experter för att illustrera framsteg duger de gott. Utbildningshistorien handlar i det perspektivet om hur skolväsendet gått »från klarhet till klarhet«.

Historieskrivningen har format sig till en moralisk parabel, där synden bestraffats och dygden till sist – i våra dagar – fått sin rättmätiga belöning.

Leijonborg står alls inte ensam i detta val av perspektiv på det förflutna. Äldre svensk utbildningshistoria vimlar i själva verket av liknande framställningar av skolhistoriens sensmoral. Man har strävat efter att finna ett mönster eller att frambesvärja en dold »mening« under ett till synes kaotiskt skeende. Utbildningens historia framställdes ända fram på 1960-talet (och i populärvetenskapliga sammanhang även senare) som en envis pilgrimsvandring från okunnighetens mörker och elände till historiens mål, som var samtidigt obligatoriska skola, präglad av upplysning och välstånd. Här och nu var slutpunkten på en redan fastlagd historisk teleologi. Det var just hit – till dagens skolväsende – som alla tidigare skolreformer har syftat sedan urminnes tider. På så vis kunde historien användas för att illustrera den egna samtidens förträfflighet.

Historievetenskapen kunde i detta liksom i många andra fall låta sig lånas till en mytologisering av det förflutna. Historien gavs en innebörd av mening och mål i det som skett och sker, där förgångna skeden inte sågs i sitt sammanhang utan blott som »förstadier« till det närvarande. Och detta närvarande sågs som kulmen på en process av oavbrutet framåtskridande. Det hör till saken att gränsen mellan vetenskaplig historia och mytskapande är ganska flytande. Men för den som vill studera skolans och utbildningens historia är det nödvändigt att tränga bakom mytbildningen som generationer av krönikörer producerat för att nå fram till de ursprungliga nu nästan bortglömda, motiven till folkundervisningens institutionalisering under 1800-talet. Ty folkskolestadgan är historiskt intressant, även om dess innebörd ingalunda är entydig. Den bär spår av en hel rad av den typ av kompromisser som brukar präglade politiska reformer – inte minst de på skolans område. Det är genom att studera dessa kompromisser vi kan förstå folkskolestadgans innebörd. Därmed ökar också vår förståelse för denna spänningsfyllda epok.

En viss försiktighet rådde den första morgonen man körde på »fel« sida



För att kunna diskutera 1800-talets folkskola duger det förstås inte att göra som Leijonborg, men orsaken till att jag upplåtit så stort utrymme åt att diskutera hans inlägg är att jag funnit att många av de uppfattningar han uttrycker ännu lever kvar i kompilatoriska översiktsverk (även sådana som är avsedda för högskolestuderande) och populärvetenskapliga framställningar om skolans historia. Ytlig och föråldrad historieskrivning i populär form har nog också bidragit till att stora delar av den breda allmänheten är fångade i en naiv föreställning om framsteg på alla områden och i många fall omfattar en vulgariserad version av vad som skulle kunna betecknas som »vardagshegelianism«, enligt vilken vi just i nuet nått historiens slut och slutgiltiga bestämmelse. Översiktsverken har alltför ofta tillgripit historiska analogier och paralleller i det vällovliga syftet att begripliggöra en nutida problematik. I den pedagogiska klarhetens namn har man renodlat vissa aspekter och skeenden på bekostnad av komplexitet och nyansrikedom. När det gäller svensk utbildningshistoria har denna form av förenkling varit sällsynt framträdande.

Grundskolereformen och den skolhistoriska forskningens vitalisering

Då ämnet saknar självklar hemortsrätt bedrivs utbildningshistorisk forskning i en rad akademiska discipliner; främst pedagogik, förstås, men också inom historia, etnologi, idé- och lärdoms historia, statsvetenskap, ekonomisk historia och kyrkohistoria. Disciplinerna har ämnesspecifika referensramar och forskningstraditioner och de formulerar problemen olika. Dessutom finns förstås olika traditioner inom varje disciplin, vilket inte sällan leder till kommunikationsproblem mellan företrädare för olika riktningar. För den intresserade allmänheten, liksom för studenterna på grundutbildningen, intar emellertid en person- och händelseorienterad historieskrivning en tämligen ohotad ställning. Nya teoretiska och forskningsmetodologiska angreppssätt har svårt att snabbt slå igenom.

Studenter och doktorander som vill ägna sig åt skol- och utbildningshistoriska frågeställningar väljer ofta sina utgångspunkter i en äldre empiristisk forskningstradition. Inom lärarutbildningarna riktas idag intresset främst mot sentida reformer inom skilda sektorer av utbildningssystemet och betydelsefulla pedagogiska tänkares insatser. Sällan berör man äldre skeden i utbildningshistorien. Det är i allmänhet efterkrigstidens politiska utbildningsreformer som undersöks, vanligen med ett utpräglat legislativt perspektiv, där statsmaktens intentioner och det organisatoriska ramverket snarare än reformernas praktiska implementering sätts under lupp. Fortfarande behandlas utbildningshistoriska frågeställningar alltför ofta på ett utpräglat oproblematiskt och källnära sätt och studenterna knyter därmed an till en empiristisk forskningstradition som ännu står förvånans-

vårt stark inom fältet. Man hanterar de skolreformer man vill studera utifrån tydligt avgränsade frågeställningar riktade mot ett väl avgränsat och lättillgängligt källmaterial bestående av offentliga utredningsbetänkanden, riksdagsprotokoll, läro- och kursplaner och regeringspropositioner.

Även om denna forskningstradition har långa anor förnyades den under 1960-talet, då den utbildningshistoriska forskningen expanderade kraftigt. Det ökade intresset för utbildningshistoria sammanföll med en period när de offentliga utgifterna för skolväsendet steg brant. De stora barnkullarna under decenniet efter krigsslutet och de gynnsamma fredskonjunkturerna påskyndade förstås också välfärdsreformer inom utbildningsväsendet. Och genomgripande förändringar i nuet brukar framkalla reflektion om det förflutna. Historien blir på så sätt ett redskap för både anhängare och kritiker av reformer. Dessa faktorer – inte minst den ideologiska debatten inför och i samband med 1962 års grundskolereform – vitaliserade den utbildningshistoriska forskningen i Sverige på ett mycket påtagligt sätt. De viktigaste arbetena från 1960-talet, Wilhelm Sjöstrands flerbandsverk om pedagogikens historia och Gunnar Richardsons doktorsavhandling, *Kulturkamp och klasskamp*, markerar att den humanistiskt orienterade historicismen (äntligen) gjort sitt intåg inom svensk utbildningshistoriografi. Den innebar förstås att den dominerande, funktionalistiskt inriktade, utbildningshistoriska forskningsinriktningen utmanades.

Under 1950 och 60-talet var den av Durkheim inspirerade funktionalismen, med företrädare som Parsons och Merton, den dominerande riktningen inom utbildningssociologin och utövade stort inflytande över många deldiscipliner inom den mångförgrenade pedagogiken. Den tidens förkärlek för funktionalistiska förklaringar – alltså sådana som vill förklara institutioner och handlande med hänvisning till deras »funktion« eller roll i samhället i stort – hade en stark ställning inom brittisk och amerikansk utbildningshistorisk forskning. Även i Sverige har den ännu ett stort antal företrädare. Durkheim hade visat på utbildningsväsendets viktiga roll för samhällsintegrationen och att grundläggande samhällsomvandling krävde förändringar i den samhälleliga socialisationen. Hans många lärjungar har försökt förklara folkundervisningens relativt snabba institutionalisering under 1800-talet med en behändig formel. Och man identifierade två processer som borde ha varit avgörande: industrialisering och demokratisering. Expansionen av det offentligt finansierade utbildningsväsendet är enligt denna teori en oundviklig följd av endera industrins differentierade arbetsdelning, som kräver en stabil gemensam kunskapsbas, eller demokratiseringens nya krav på medborgerlig kompetens. Man förbisåg därmed Durkheims viktiga metodregel att bara för att man kan påvisa ett faktums funktion, innebär det inte att man kan »förklara hur det uppstått det eller varför det ser ut som det gör« (Durkheim 1978, s. 78).

På 1970-talet började man resa invändningar mot de funktionalistiska förklaringarna. Deras förklaringsvärde ansågs bristfälligt. Dessvärre kunde inte modellen så här behändigt brukas för att förklara utvecklingen i olika



Säkerhetsbälten i bilar hörde också till nyheterna

europiska riken. Det föreligger knappast en så här rätlinjig kausal relation mellan produktionsformer och samhällsutveckling. Att den industriella revolutionen som inletts i England under 1700-talet skulle framtvinga en folkskolestadga i det svenska jordbrukssamhället förefaller förstås ganska orimligt. Man tvingas göra våld på historien om man vill förklara tillkomsten av nationella stadganden om folkundervisning i Preussen (1807), Danmark (1814), Irland (1831), Sverige (1842) och England (1870) med hänvisning till den industriella utvecklingen. En kausalförklaring där verkan i en del fall föregriper orsaken med nästan ett sekel framstår i alla fall för en historiker som orimlig. Jag tar för givet att det också gäller för pedagoger.

Man kan resa likartade invändningar också mot demokratiförklaringen. Det gäller för det första även här den omvända kronologin, där det i Sverige vid folkskolestadgans tillkomst skulle dröja nästan tre generationer innan demokratiseringen förverkligats i form av allmän och lika rösträtt. Dessutom kan man fråga: om det vore en demokratisk medborgarskola som skulle inrättas, varför gjorde man då inte det? Det finns ett enkelt sätt att pröva hypotesen om att folkskolans förkämpar – alla dessa av eftervärlden hyllade upplysningsheroer – verkligen eftersträvade »medborgarutbildning« med sina förment framsynta strävanden under 1800-talets förra hälft. Tror någon att ledamöterna i Sällskapet för växelundervisningens befrämjande – den organisation som ledde utbyggnaden och blev folkskolans första »skolverk« – satte sina egna barn i dessa skolor? Självfallet inte, det var otänkbart. Varför skulle den burgna medelklassen vara angelägen att eta-

blera en allmängiltig medborgerlighet på just skolans område? Det system som flertalet liberaler kämpade för inom politiken – att medborgarrätten skulle graderas efter förmögenhet och inkomst – ansågs duga också för det offentliga skolväsendet. Därför blev det också ett parallellt skolsystem som skapades, en kommunal fattigskola för de egendomslösa och ett statligt läroverk för de besuttna. Att genomgången folkskola skulle kvalificera till medborgerlighet föreställde man sig sällan. Med medborgerlig kompetens avsågs ekonomisk kompetens – en viss förmögenhet ansågs tyda på bildning och duglighet – och någon sådan fick man ingalunda i folkskolan.

Revisionismstriden

Under 1970-talet skedde en tydlig tyngdpunktsförskjutning och polarisering av den intellektuella diskussionen. Då psykologins dominans inom pedagogiken och lärarutbildningen brutits öppnades fältet för nya perspektiv. En hel grupp s.k. revisionister framträdde. Den västmarxistiska betoningen av den så kallade överbyggnadens, varav skolväsendet är en del, relativt självständiga betydelse, gav viktiga impulser åt den utbildningsvetenskapliga forskningens nyorientering. Ifrågasättande var ett markant inslag i den tidstypiska kritiska uppgörelsen med den traditionellt tämligen a-teoretiska utbildningshistoriska forskningen, lika försiktig i slutsatser som i förklaringsförsök. Det uppstod en djup klyfta mellan å ena sidan företrädare för en traditionell orientering mot maktpolitik, aktörer och händelser och å andra sidan representanter för en teoristyrd forskning som orienterade sig mot en struktur- och socialhistorisk utbildningsforskning. Debatten stod stundom het och det kunde röra sig om frågor om vad som var minnesvärt och vad som lika gärna kunde lämnas åt glömskan, men också om man kunde använda sig av ett källmaterial som en exempelinsamling för att underbygga sina egna antaganden eller skenteoretiska infall och fördomar.



Den viktigaste inspirationen till den nya kritiska teorin hämtades från tysk vetenskaplig debatt, där Frankfurtskolan och de s.k. kapitallogikerna, båda marxistiskt influerade, lämnade djupa intryck i forskningen. Den viktigaste måltavlan för kritiken var den hävdvunna positivistiska uppfattningen att vetenskapen kunde och borde vara värderingsfri och borde avstå från varje mera vidlyftigt förklaringsförsök. Kritiken mot en forskning som låtit sig i allt väsentligt styras av det tillgängligaste och mest lättbearbetade källmaterialet var förstås skoningslös. Man ville sätta in skolan i bredast möjliga samhällssammanhang och ambitionen var att skapa teoretiska förklaringar med största möjliga räckvidd. Ibland kunde förklaringsförsöken kanske bli väl grandiosa. Åke Isling, som under 1980-talet verksamt bidrog till ett ökat intresse för en teoristyrd forskning på området, vågade sig på att formulera den kanske vidlyftigaste av alla övergripande frågor: »Varför och hur kommer skolreformer till?» (Isling 1980, s. 38 f.). Även om just den frågeställningen kanske inte bidragit till en fördjupad historisk förståelse, har Islings ambition att söka en generell teori om samhället och historien och låta den teorin styra hela analysarbetet manat till efterföljd.

Tydliga teoretiska ambitioner kan spåras i alla de viktigaste skol- och utbildningshistoriska arbeten som tillkom vid 1980-talets ingång och under de följande åren. Den deskriptivt kronologiska ansatsen trängdes tillbaka till förmån för tematiska (stundom kallade diskursiva) analyser med utgångspunkt i historievetenskapliga och pedagogiska frågeställningar med fokus på den strukturella komplexiteten. Pedagogen Tomas Englund, väl bevandrad i ekonomisk och social modern historia, inledde sin läroplans-teoretiska forskning med en doktorsavhandling om samhällsorientering och medborgarfostran 1986, där han argumenterar för att utbildningens mening bör ses som uttryck för en bestämd maktutövning som led i en social reproduktion. Denna tanke tangeras också av historikern Bengt Sandin, som anlade ett långt tidsperspektiv i sin studie av skolväsendet i svenska städer. Inspirerad av Philippe Ariés' arbete *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (1960) och Nils Christies *Hvis skolen ikke fantes* (1971) studerar Sandin hur barnen definieras som en särskild social kategori

Bilarna blev fler
och fler



genom att separeras från andra åldersgrupper. Parallellt med denna process sker en social segregering, visar Sandin. Skolan för de breda samhällslagren utvecklas alltmer till en ren förvaringsinrättning. Pedagogen Ulla Johansson tog upp en viktig aspekt av skolans fostrande uppdrag när hon analyserade folkskolans undervisning i trädgårdsskötsel, slöjd och huslig ekonomi mellan 1842 och 1919 i sin avhandling från 1987. Christina Florin och Ulla Johansson har tillsammans skrivit en av de viktigaste utbildningshistoriska böckerna, *Där de härliga lagrarna gro*, men eftersom den behandlar läroverket kommenteras den inte här.

I början av 80-talet utgavs en antologi, kallad *Den dolda läroplanen*, med några av Donald Broadys uppmärksammade pedagogikhistoriska artiklar i tidskriften KRUT (*Kritisk utbildningstidskrift*) från 1977 till 1980. Dessa artiklar försöker bland mycket annat förklara hur den pedagogiska retoriken återspeglar sociala och ekonomiska förändringar. I en forskningsöversikt presenteras populärt och lättläst några av forskarsamhällets mest spännande gestalter, t.ex. Pierre Bourdieu, som enligt Broady, skrev »mer än lovligt knöligt«. Broady har senare som bekant fördjupat vår förståelse av Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin, men det arbete som inspirerade en hel forskargeneration var tveklöst *Den dolda läroplanen*. Även om den kanske inte längre refereras lika ofta i nya doktorsavhandlingar kan vi vara övertygade om att den varit en viktig inspirationskälla.

Postrevisionism?

När krutröken – eller snarare kritdammet – från 1980- och 90-talets hetsiga debatt nu lagt sig kan man kanske våga sig på en summering: Sett i retrospektivt perspektiv kan väl inte allt som revisionismstriden behandlade sägas ha lett till entydiga klargöranden. Det är t.ex. inte alltid enkelt att avgöra vad som är maktlegitimerande och vad som är emanciperande i de olika programmatiska utgångspunkterna. Ibland handlade striden förstås helt enkelt om konkurrerande begreppsdefinitioner och hårklyverier, med inte sällan aprioriska hypoteser av mer eller mindre esoterisk art och med inbyggda, icke-empiriska sanningskriterier.

Den vändning mot ett teoriprovande förhållningssätt, där den historievetenskapliga tankeoperationens större processuella komplexitet betonas, har dock varit mycket betydelsefull. I nyare doktorsavhandlingar möter man dock ganska sällan en konsekvent tillämpning av ett teoretisk angreppssätt. Eklekticismen har än en gång satts i högsätet. Ännu får de opersonliga processerna och strukturella faktorerna vanligen stå tillbaka för en tämligen traditionell händelsehistoria eller en ganska anemisk idéhistoria där (a posteriori definierade) framstående individer ställs i centrum. Ändå har det faktiskt hänt en hel del på området under senare

år. Inte minst har den framväxande läroplanshistoriska forskningen betonat skillnader över tid i innehålls- och stoffurval genom att kartlägga undervisningens möjligheter inom en historiskt-socialt konstruerad problematik, kontingent och öppen för olika tolkningar. Vidare har den franska Annales-skolan, med sin inriktning på »tröga strukturer«, mentalitetshistoria och långa tidsperspektiv, utövat ett tydligt inflytande över forskningen. Det arbete som särskilt bör nämnas i sammanhanget är Per Johan Ödmans *Kontrasternas spel*. Här ägnar sig Ödman åt en form av antropologisk spårökning i både den fysiska världens synliga hieroglyfer och de långsamma mentalitetsförändringarna. Hans intresse gäller främst de senare; både som verkan och orsak. Per-Johan Ödman brukar säga: »jag älskar historia«. Det är han inte ensam om bland pedagoger att säga. I hans fall tycks kärleken också vara besvarad.

Såvitt jag vet har Agneta Linné aldrig gått i Annales-skolan, och hon studerar skolan blott indirekt, genom att fokusera lärarutbildningen för folkskollärare och senare motsvarigheter, ändå förtjänar hennes doktorsavhandling *Moralen, barnet eller vetenskapen?* att uppmärksammas i detta sammanhang. Hennes angreppssätt är det långa tidsperspektivets, även om tyngdpunkten läggs vid tiden mellan folkskoleinspektörernas framträdande på 1860-talet och sekelskiftet 1900. På ett fruktbart sätt laborerar hon med begreppen urval, organisering och förmedling i försöken att ringa in en process som alltmer präglas av statens ökade intresse för lärarutbildningen som styrinstrument för skolan. Agneta Linnés arbete kan knappast undgå att betecknas som »postrevisionistiskt«. Det lär väl inget annat utbildningshistoriskt arbete från det senaste decenniet göra heller – oberoende av teoretisk utgångspunkt.

Referenser

- ARMYTAGE, W.H.G. 1989: »The Place of the History of Education in Training Courses for Teachers«. I: *History of Education: The Making of a Discipline*, eds. Gordon, Peter & Szreter, Richard. London.
- BROADY, D. 1981: *Den dolda läroplanen*. Stockholm.
- DURKHEIM, E. 1978: *Sociologins metodregler*. Göteborg.
- ENGLUND, T. 1986: *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. (Pedagogisk Forskning vol. 65–66) Uppsala.
- ENGLUND, T. 1990: »På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet«. *Forskning om utbildning*.
- FLORIN, C. 1987: *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860–1906*. Stockholm.
- ISLING, Å. 1980: *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm. 1980.
- ISLING, Å. 1988: *Det pedagogiska arvet. Kampen för och mot en demokratisk skola 2*. Stockholm.
- JOHANSSON, E. 1972: *En studie med kvantitativa metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845–1873*. Umeå.
- JOHANSSON, E. 1977: *The History of Literacy in Sweden in Comparison with some other Countries* (Educational Reports 12) Umeå.
- JOHANSSON, E. 1981: »Den kyrkliga lästraditionen i Sverige – en konturteckning«. I: *Ur nordisk kulturhistoria. Läskunnighet och folkbildning före folkskoleväsendet. XVIII Nordiska historikermötet*. Mötesrapport III. Jväsckylä.
- JOHANSSON, U. 1987: *Att skolas för hemmet. Trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi i den svenska folkskolan 1842–1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå.
- LEIJONBORG, L. 1992: »Liberal skolpolitik 150 år efter folkskolebeslutet«. I *Friskt sinne. Om liberalism & frisinne, kultur- & kyrkoliv, folkrörelser & massmedier*. Stockholm.
- LINDERBORG, Å. 2001: *Socialdemokraterna skriver historia: historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892–2000*. Stockholm.
- LINDMARK, D. 1994: »Sann kristendom och medborgerlig dygd«. *Studier i den svenska katekesundervisningens historia*. Umeå.
- LINDMARK, D. 1994: *Pennan, plikten, prestigen och plogen: den folkliga skrivkunnighetens spridning och funktion före folkskolan*. Umeå.
- LINDMARK, D. 1995: *Uppfostran, undervisning, upplysning: linjer i svensk folkundervisning före folkskolan*. Umeå.

- LINNÉ, A. 1996: *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. Stockholm.
- MARKLUND, S. 1980-1990: *Skolsverige 1950-1975*. 1-6. Stockholm.
- RICHARDSON, G. 1963: *Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Göteborg.
- SANDIN, B. 1986: *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Lund.
- ÖDMAN, P.-J. 1995: *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Stockholm.

Om pedagogik som vetenskap

Några historiska reflektioner

Ulf P. Lundgren

I nnebörden av begreppet pedagogik är svårt att på ett entydigt sätt gripa. Ordet används med en rad olika innebörder. Skola är möjligen mindre mångtydigt, men även detta begrepp kan innesluta en rad skiftande verksamheter. Ord som pedagogik och skola ger en närhet till egna erfarenheter och egna förvärvade kunskaper. Just detta att skola och pedagogik är så varierande i fråga om praktik och samtidigt så välkända, är en förklaring till varför det språk vi använder, för att beteckna och beskriva dessa verksamheter, är så elastiskt.

I grunden handlar pedagogik om de processer som gör det möjligt att överföra grundläggande värderingar, språk och kunskaper från en generation till nästa. Det är genom uppfostran och genom undervisning denna samhällsliga och kulturella reproduktion sker. Hur reproduktionen skall ordnas, vilket mål och vilket innehåll den skall ha och hur den skall kontrolleras är politikens epicentra. Politik utövas genom tal. Det är många olika föreställningar om denna samhällsliga reproduktion och många olika värderingar som uttrycks med samma ord. Begrepp och termer blir därför vida och abstrakta för att möjliggöra en offentlig diskurs. Dessa vida begrepp försvårar möjligheterna att mer specifikt förklara och förstå vad pedagogik är, kan vara och har varit.

Vetenskapligt arbete innebär att med begrepp fånga omvärlden, och genom att fastställa hur olika begrepp verkar i relation till varandra möj-

liggöra förklaringar. Det är just begreppen som skiljer olika vetenskaper åt. Så menar till exempel Bertrand Russel, att vad som skiljer en vetenskap från en annan är vilka centrala begrepp som används.

I artikeln vill jag presentera några reflektioner om hur pedagogik som vetenskap formulerats, hur den realiserats och hur den omformulerats. Jag skall göra detta genom att centrera texten kring två sekelskiften; 1800-talet och 1900-talet. För att markera reflektionernas personliga karaktär har jag skrivit texten i jagform.

Sekelskiftet 1800

I en festskrift (1935) tillägnad den förste professorn i pedagogik och psykologi vid Lunds universitet – Axel Herrlin – skriver Nils G. Ohlson i artikeln »Daniel Boëthius som pedagogisk tänkare«:

Det finns väl ingen tid, om man bortser från vår egen, i den svenska odlingens historia, som företer en sådan livaktighet i pedagogiska ting, som början av 1800-talet. Kanslersgillet, uppfostringskommittéer och skolrevisioner avlöste varandra, och tidens ledande män på och nedanför tronen, präster och lärde, borgerliga yrkens representanter liksom en och annan bondehövding besjälades av intresse för undervisning och uppfostran. Och detta intresse gällde inte blott de skolor, som förde ungdomen fram till universitetsstudier, utan även här och var ute i bygderna de undervisningsanstalter, som avsågo att skänka allmogens barn de elementära grunderna för ett mera rationellt kunskapstillägnande. (s. 98)

Vad som åsyftas är de olika diskussioner och utredningar kring bildnings- och utbildningsfrågan som pågick vid sekelskiftet 1800. Ett offentligt samtal som i mycket speglade upplysningstidens tankar. Föreställningen om ett tankefrihetens samhälle och en värld där individen kunde välja och inte endast bli vald. För att forma denna nya värld krävdes aktiva reformer. Men samtalet speglade också andra tankar. Tankar, som senare efter förlusten av Finland, kom att präglas av nationalism och krav på reaktiva reformer.

Det är till detta offentliga samtal om pedagogik som professorn i filosofi vid Uppsala universitet, Daniel Boëthius, bidrar genom att forma några grunder för det vetenskapliga studiet av pedagogiska frågor. Boëthius blev magister i Uppsala vid 22 års ålder och tillträdde tio år senare professuren i praktisk filosofi 1783, vilken han innehade till sin död den 10 mars 1810. 1790 utnämndes han till kyrkoherde i Danmarks prebendeförsamling och 1800 blev han teologie doktor. Bland hans skrifter kan nämnas *Utkast till den naturliga sedeläran* (1782), *Om den filosofiska undervisningens ordnande* (1794) och *Anvisning till sedeläran såsom vetenskap* (1807). Redan i december 1788 hade han bildat, vad som med modernt språkbruk skulle kallas en forskargrupp för att studera grundläggande pedagogiska frågeställningar. Forskargruppen kom att verka i fyra år och gav ut 19 avhand-

lingar under den gemensamma rubriken: *Primæ Scientiæ Educationis Lineæ, Præside Mag. Dan. Boëthio, Eth. Et Polit. Prof. Reg. et Ord.* Bokens enhetliga karaktär pekar på att Boëthius svarade för innehållet. Vi den tiden författade professorn doktorandens avhandling. Först 1852 bestämdes att doktoranden själv skulle författa sin avhandling.

Från början anslöt sig Boëthius till Lockes filosofi, senare är det Kants filosofi som han uppmärksammar och introducerar i Sverige. Han översatte *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1797). Hans förhållande till Kant var dock självständigt. Han tog avstånd från Kants tanke att religionen var grundad på moralen och sedligheten. Boëthius menade att den sedliga viljan måste förstås som det gudomligas inneboende i människan. I mycket delar han här Rousseaus syn på att undervisningen skall anpassas efter elevernas förmåga att ta emot stoffet. Dock menar han att Rousseau väger för lätt, då han inte ägnat flickornas fostran den omsorg den kräver.

Grunden för all uppfostran sågs i människans natur. Det är alltså samma tankegång som den tyske filosofen och pedagogen Johann Friedrich Herbart har, nämligen att det är i psykologin – hos Boëthius människo-forskningen – som medlen för undervisningen kan finnas.

När Boëthius övergår till att behandla den praktiska pedagogiken blir likheterna med Herbarts tankar än mer påtagliga. Boëthius pekar på att läraren skall leda och utnyttja kunskapsdriften och det är viktigt att bygga rika associationer. Ett stort misstag gör den som alltid sätter sin vilja före elevernas. Samma tankegång finns tydligt i Herbarts arbete *Allgemeine Pädagogik* från 1806.

Vad vi kan se i Boëthius tankar är ett med Herbarts jämförbart tanke-mönster kring hur en läroplan skall byggas upp och hur grunderna för didaktiken utformas. Det är filosofin som ger oss verktygen för att fastställa målen och psykologin ger oss verktygen för de medel som skall användas.

På kontinenten pågick vid denna tidpunkt en diskussion kring vad begreppet upplysning innebar och kunde innebära. Bland annat fördes en sådan diskussion i tidningen *Berliner Monatschrift*, där Kant, fyra år innan (1784) Boëthius grundade sin forskargrupp, publicerade en uppsats om frågan: »Vad är upplysning?» Hans svar är att den är »människans utträde ur sin omyndighet«. Omyndig är »oförmågan att använda sitt förstånd utan någons ledning [...] Ha mod att använda ditt eget förstånd! Är således upplysningens valspråk.«

För att beskriva den pedagogiska filosofins och för övrigt den vetenskapliga pedagogikens idéhistoria är Immanuel Kants arbete kring, dels vad vi kan veta och dels kring vad bildning är, en förträfflig, kanske den bästa, utgångspunkten. För pedagogiken kom hans tänkande att få en grundläggande betydelse, inte minst genom hans efterträdare på lärostolen i Königsberg Johann Friedrich Herbart.

Herbart kom att utforma ett tankesystem inom vilket olika pedagogiska frågeställningar kunde inordnas. Detta tankesystem har varit den struktur inom vilken pedagogik som vetenskap formats och en struktur som fort-

farande till del kan sägas styra tänkandet kring framför allt relationerna mellan innehåll och form i och för undervisning. Det är här flera för pedagogiken centrala begrepp präglas.

Målen för uppfostran och för undervisning är etiska frågor, menar Herbart, vilka kan besvaras oavsett processens specifika innehåll. Metoderna för hur denna process skall utformas måste dock grundas i en kunskap om människans möjligheter och begränsningar. I undervisningen av en viss kunskap finnes en annan typ av mål, som är utanför denna kunskap, nämligen fostrans mål. Endast människan kan förstå och utveckla moral. Uppfostrans mål måste därför alltid vara detta: att dana en karaktärsstark människa i betydelsen en moraliskt medveten människa, som kan bedöma och värdera sina handlingar. Etiken är därför grunden för bestämmandet av de rätta medlen för undervisning.

Herbarts uppfattning om vad psykologi är och dess roll för pedagogiken är central i hans tankesystem. Tillvaron består av enkla oföränderliga enheter – realia – menar han. Realia är inte bara materiella utan också dynamiska. Själen är en realie. Dess funktion är att hävda sig själv gentemot andra realia. Föreställningarna uppkommer genom en kamp mellan själen och omgivande realia. Olika föreställningar binds samman i en föreställningsmassa – *apperceptionsmassan*. Sammanbindningen av de föreställningar, som uppkommer genom själens kamp med omgivande realia, följer vissa urskiljbara regler. Herbart hävdade till och med att dessa regler kunde formaliseras matematiskt. Om föreställningarna har en likhet förstärker de varandra. Om föreställningarna är olika förtränger de varandra. Konsekvenserna av den senare regeln innebär att själen måste ha två skikt, ett medvetet och ett omedvetet skikt.



En av de fem biograferna i staden

Herbart kopplar samman olika intresseområden och skolämnen och motiverar inte bara existensen av dessa ämnen utan också hur de skall behandlas och ordnas. Herbart anger alltså undervisningens mål (läroplansteorin) och utgår, vad gäller metoderna (didaktiken), för att nå dessa mål från ett system, baserat på vissa grundantaganden om människans kunskapsbildning, lärande och minne. Undervisningsmetodiken blir en samling regler erhållna genom härledning från dessa grundantaganden.

Det är den senare delen – undervisningsmetodiken – som vidareutvecklats av framför allt Thuiskon Ziller och Wilhelm Rein. Ziller anslöt sig till kulturstadieteorin, vilken i korthet utgår från att den enskilda människan utveckling genomgår samma faser som mänsklighetens utveckling. Zillers arbete innebar att Herbarts teori sattes in i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. De praktiska pedagogiska konsekvenserna var att lärostoffet skulle sekvenseras i förhållande till elevernas utvecklingsstadier. Reins arbete fortsatte vidare från Ziller och stadierna förklarades och gjordes klarare (förberedelse, framställning, förknippning, sammanfattning och användning).

Den utveckling Herbarts teori fick genom Ziller och Reins arbete gav undervisningsmetodiken en stor spridning. De olika stadierna känns igen från läroböcker och metodikinstruktioner. Först förbereder läraren genom att anknyta till kända exempel (Förberedelsen). Därefter övergår han till att presentera de nya föreställningarna endera genom »yttre åskådning« och utnyttjar då en plansch, en karta eller omgivningen, eller använder »inre åskådning« genom att berätta något som vädjar till elevens erfarenhet och behov av spänning (Framställandet). Sedan följer det tredje steget, då läraren pekar på jämförbarhet mellan t.ex. berättelsen och elevernas erfarenhet (Förknippning). I nästa steg kommer sammanfattandet – syntes. Läraren försöker få fram »poängen« med till exempel berättelsen. Gärna kan han göra detta genom någon minnesdevis – »Den som spar han har«. Till sist kommer användandet av, dvs. övandet av den nya kunskapen.

Pedagogiken slumrar in

Under mitten av 1800-talet kom i Europa lagar om folkutbildning. Med folkskolans tillkomst måste en lärarutbildning formas. Denna utbildning krävde en struktur och ett tänkande kring innehåll och metod. I framväxten av lärarutbildningen under 1800-talets andra hälft är det Herbart och hans lärjungar som i hög grad kommer att forma och påverka tänkandet om pedagogik. Jag har inte kunnat finna om Boëthius läst något av Herbart. Att han läst *Allgemeine Pädagogik* (1806) håller jag för troligt med hänsyn till Boëthius beläsenhet i tysk filosofi. Det var en pedagogik som var strukturerad. Den erbjöd klara och tydliga steg vad gällde undervisningens uppläggning. Med andra ord den var mycket lämpad för reproduktion. Snart

kom den att stelna och herbartiansk pedagogik förknippas med ett rigoröst schema som i många stycken kom att fjärmas från Herbarts tankar.

Intresset för pedagogik, som följde upplysningstidens ström av tankar och idéer, återspeglas i kraven på undervisning i pedagogik för blivande lärare. Daniel Boëthius erbjöd sig att föreläsa i pedagogik. Samma hemställan vid samma tid gjorde professor Fremling vid Lunds universitet. Kanslersgillet hemställde hos Kungl. Maj:t. om att få inrätta undervisning i pedagogik. Den 15 mars 1803 fastställdes krav på pedagogik för blivande lärare och att föreläsningar i pedagogik skulle hållas vid landets tre universitet. Undervisningen i pedagogik förekom således under 1800-talets första decennium. I 1820 års skolordning försvinner kravet på kunskaper i pedagogik och didaktik. Och den 1 juli 1823 upphörde den pedagogiska examen.

Bara efter några år, redan 1808, begärde Boëthius att få bli befriad från undervisningen. Han menade att en särskild tjänst för detta borde inrättas. Kanslern biföll begäran om att bli befriad från undervisning i pedagogik. Någon särskild tjänst inrättades dock inte. Det är först hundra år senare som en tjänst inrättas.

Pedagogiken som vetenskapligt studium kom således att formars under en kort tid under 1800-talets första decennier. En tankefigur hade formats och även om den vetenskapliga grunden i lärarutbildningen var svag, kom mot seklets slut en ny psykologi och en ny pedagogik att formuleras. Och med den kom pedagogik som vetenskap och universitetsämne åter att etableras.

Sekelskiftet 1900

Herbarts föreställning om lärande och minne byggde på apperceptionspsykologin, som jag tidigare kort redovisade, enligt vilken minnet byggdes upp som en apperceptionsmassa. Apperceptionspsykologin kan ses som en del av djuppsykologin. Den var i grunden spekulativ. Under 1800-talets mitt och mot dess slut växer en ny modern psykologi fram utifrån ett nytt från naturvetenskaperna grundat vetenskapsideal. Inläring, tänkande och minne börjar bli föremål för empiriska studier.

I Leipzig grundades det första psykologiska laboratoriet 1879 av Wundt. Tidigare hade Fechner utgivit ett arbete om psykofysiska metoder. Här stadfästes vad som kan kallas den psykofysiska parallellismen, dvs. föreställningen att psykiska och fysiska processer sker parallellt utan inbördes kausalitet. Utgångspunkten för den experimentella psykologin var att utgå från vad man skulle kunna kalla psykets atomer dvs. förmimmelser. Dessa i sin tur bearbetades till mer komplexa fenomen som varseblivningar, tankar och minne. Uppbyggnaden skedde genom associationer. Och här återkommer element från apperceptionspsykologin, nämligen att det som har likhet associeras. Ebbinghaus studier av inläring, minne och glömska utifrån ett associationspsykologiskt tänkande kom att bli av stor vikt

under lång tid framöver. Med experimentalpsykologin kom också studiet av djurmodeller. Forskningen vid universitetet i Sankt Petersburg kom här att få en central roll, inte minst genom Pavlovs studier. Och många av de forskare som kom att forma psykologins utveckling under slutet av 1800-talet och i 1900-talets början hade studerat i Leipzig och/eller i Sankt Petersburg.

År 1869 publicerade Sir Francis Galton arbetet *Hereditary Genius* och senare utgav han *Inquires into human faculty* (1883). Dessa arbeten kan ses som grunden för utvecklandet av den differentiella psykologin. Metodiskt utvecklade han korrelationsmetoden och han var den förste att föreslå utvecklande av prov för att mäta intelligens. En av Wundts lärjungar amerikanen McKeen Cattell utgav en uppsats 1890 om test; »mental tests«. Och amerikanen Edward L. Thorndike kom att ge differentialpsykologin en pedagogisk tillämpning i boken *Introduction to the theory of mental measurement* (1902). Han tar där också upp till behandling hur statistisk metod kan användas. Studiebegåvning antogs vara medfödd. Under 1900-talets första decennier utvecklades intelligensmätningen av fransmannen Alfred Binet som konstruerade det första standardiserade intelligensstestet. Binet publicerade grunderna för intelligensmätning i arbetet *L'étude expérimentale de l'intelligence* (1903). Intelligenstestet konstruerades tillsammans med en annan fransk psykolog, Simon, (1905) och kom att utvecklas vid Stanford av Lewis Terman (1916) under benämningen »Stanford-Binet skalan«. Den svenska versionen var det så kallade »Terman-Merill« testet. Med tillkomsten av metoder att mäta intelligens uppfattades frågan om urval till olika utbildningar som möjlig att vetenskapligt och objektivt besvara.

Läroutbildningarna kom naturligtvis att påverkas av den nya psykologins landvinningar. Det finns här ett intressant observandum, som kan vara värt att notera. Inflytandet från den nya psykologin i läroutbildningen synes ha följt två olika mönster. Å ena sidan kan vi se ett direkt inflytande dvs. att den nya psykologin kom att inkorporeras i läroutbildningen. I synnerhet kom detta att gälla den amerikanska läroutbildningen. Under åren 1890 till 1910 kom nio av tio lärare att läsa William James arbeten om psykologi. Å andra sidan var det James elev Edward L. Thorndike som kom att utöva det största inflytandet på pedagogiken. Vad som kom att heta pedagogik och vad som kom att heta psykologi synes ha varit tillfälligheter som avgjort.

För disciplinen pedagogik kom den nya psykologin att bli grundläggande. Utvecklingspsykologin, liksom inlärningspsykologin var lika mycket delar av psykologin som pedagogiken. Vad som är viktigt att i detta sammanhang särskilt peka på, är hur metoder för intelligensmätning och senare kunskapsmätningar utvecklades. Svårigheterna att göra experiment innebar att statistiska metoder utvecklades för att kunna genomföra kvasiexperimentella studier. Dessa två kunskapsområden kom senare under 1900-talet att få en stor betydelse för den pedagogiska forskningen i Sverige.

Pedagogikens återkomst

I Sverige kom psykologins utveckling att skärpa argumenten för inrättandet av en professur i pedagogik. Argumenten påminner strakt om de argument som Boëthius angav hundra år tidigare för inrättandet av en lärartjänst i pedagogik. I Uppsala hade föreståndaren för den teoretiska delen av provåret – Frans von Schéele – inte bara undervisat inom ramen för provåret, utan också tagit upp undervisning i pedagogik vid Uppsala universitet. Filosofie kandidat Otto W Sundén ansökte 1903 om att få avlägga filosofie licentiatexamen i teoretisk filosofi och pedagogik. Anhållan bifölls under förutsättning att en studieplan godkändes. Så skedde och von Schéele utsågs till examinators. Med detta beslut blev pedagogik ett examensämne. Två år senare lade riksdagsmännen Berg och Hammarlund fram en motion i riksdagen om att en professur i pedagogik skulle inrättas. De menade att undervisning i pedagogik bedrevs vid folkskoleseminarierna och detta krävde kompetenta lärare. Så länge pedagogik inte fanns som ämne kunde inte behövlig kompetens inhämtas i Sverige. Dessutom behövdes pedagogik i läroverkslärarnas utbildning. Motionärerna framhöll att den psykologiska vetenskapen hade så utvecklats att den kunde tillämpas i lärarutbildningen.

Till 1906 års riksdag framlade regeringen en proposition. Fridtjuf Berg hade då blivit ecklesiastikminister. I denna proposition betonades ämnets karaktär av vetenskap grundad på empiriska studier och att det fanns inrättat i USA och flera europeiska länder. Statsutskottet ansåg inte ärendet tillräckligt berett och en utredning igångsattes och yttranden infordrades från universiteten i Uppsala och Lund. I Uppsala fick förslaget ett i huvudsak positivt bemötande. Skälet torde ha varit von Schéeles pedagogiska gärning. I Lund ställde man sig dock avvisande. Det fanns mer angelägna områden menade man. Och, ännu var inte pedagogiken en sammanhållen disciplin, den innehöll alltför heterogena element som skoljuridik, pedagogikens historia och skolhygien. Om undervisning skulle ges torde det räcka med en assistent som krävde mindre lön än en professor och vad gällde de delar som handlade om tillämpad psykologi torde någon av lärarna i filosofi bedriva den undervisningen.

I den proposition, som följde, föreslogs inrättandet av en professur. Föredragande Hammarskjöld bemötte här argumentationen från Lund. Han menar att det är nog så sant att för den akademiske läraren behövs ingen pedagogik. Det räcker med att behärska sitt ämne och ha ett levande intresse för det. Men, påpekas det i propositionen, universiteten är inte bara för forskning utan även en »fackbildningsanstalt«. Universiteten har att utbilda lärare. Det finns inget ämne som är tvångsämne för så många som teoretisk pedagogik. Och, vad avsåg, pedagogikens heterogena karaktär är detta inte unikt för pedagogik. Riksdagen anslöt sig till propositionen och anvisade medel till en professur i pedagogik i Uppsala. År 1910 tillträdde Bertil Hammer. År 1808 hade Daniel Boëthius begärt att befrias



från undervisningen i pedagogik med motiveringen att en särskild tjänst borde inrättas. Det tog alltså hundra två år att inrätta tjänsten.

Musiklivet
expanderar

I Lund inlämnade professorerna Hans Larsson och Efraim Liljeqvist 1909 till konsistoriet vid Lunds universitet ett förslag om inrättande av en professur. Ett av de skäl Hans Larsson framförde var att om inte en professur fanns vid Lunds universitet skulle högre skoltjänster som inspektörs- och överlärartjänster tillsättas av personer utbildade i Uppsala, vilket vore orättvist mot de som studerade i Lund. Kanslern anhöll om att 1911 års riksdag skulle bevilja inrättandet av en professur i Lund. Professuren skulle här heta psykologi och pedagogik. Den förste innehavaren var Axel Herrlin.

Psykologins förhållande till pedagogiken speglas redan i titlarna på installationsföreläsningarna. Hammers föreläsning den 8 oktober 1910 har titeln *Om pedagogiska problem och forskningsmetoder*. Axel Herrlin håller sin installationsföreläsning med titel *Psykologins utveckling till exakt vetenskap*, den 26 januari 1912 vid Lunds universitet.

Det program för pedagogiken som vetenskap som Hammer skisserar i sin installationsföreläsning visade sig vara en god bild av hur ämnet kom att formas under 1900-talet. Det är framför allt kring framväxten av psykologin som pedagogiken etableras under seklets första decennier, vilket också tydligt framträder i Herrlins installationsföreläsning. Psykologins tillämpning skedde inte bara inom den akademiska lärarutbildningen. Det fanns ett omfattande intresse för psykologi bland alla lärarkategorier. I slutet av 1800-talet (1897) grundades skriftserien *Pedagogiska skrifter* (första numret 1898) i syfte att importera forskningsresultat framför allt från kontinenten. Pedagogiska skrifter kom att bli en viktig källa för lärare i egen förkovran och i fortbildning. Den nya moderna psykologin kom till uttryck på två olika sätt. Dels var den en på

empiri och experiment grundad vetenskap, med anspråk på att vara en av naturvetenskaperna. Dels innebar den nya psykologin att individen och inte minst barnet sattes i fokus. Dessa två uttryck kom att påverka den empiriskt inriktade pedagogiska forskningen, den pedagogiska filosofin och den utbildningspolitik som med demokratins genombrott kom att formas. Under 1800-talet kom skolfrågorna att både uppfattas som väsentliga för samhällets fortbestånd och för samhällets förändring. Tillkomsten av folkskolan var i hög grad en reaktion mot vad som uppfattades som ett moraliskt förfall. Men också upplysningens tankar och nyhumanismens »lernfreiheit« och »lehrfreiheit« kom att påverka gymnasiet och den högre utbildningen. Mot 1800-talets slut sker en dramatisk förändring; en slags kopernikansk tankevända genom att ämnet som centrum för den pedagogiska teoribildningen förflyttas till barnet som centrum och en ny form av rationalitet hävdas, nämligen en mål- medelrationalitet. Det är en ny progressiv pedagogik som etableras.

Framför allt i USA får den progressiva pedagogiken sitt tydligaste uttryck. I den amerikanska utbildningshistorien framträder tidigt en uppfattning att utbildning är instrumentet för att förändra samhället. Vi ser det i Horace Manns tankar och hans argument för hur ett fritt samhälle genom utbildning kan byggas. Det finns tre strukturala element som framträder i det progressiva tänkandet i USA. Det är individualismen, pragmatismen och rationalismen. Det är tre personers arbeten som kom att bli betydelsefulla för utvecklingen. För vad vi här kallat individualismen kom William James psykologiska forskning att få ett avgörande inflytande. Charles S. Peirce matematiker och filosof kom att utveckla den pragmatiska filosofin. Den tredje var John Dewey. Han nöjer sig inte med att se målet för utbildningen enbart som en nytta eller som James att organiserandet av utbildningen som en fråga om hur medfödda anlag skall ges utrymme att växa. Hans pedagogiska tankar bygger på en tro på vetenskapernas rationalitet och utbildningens förmåga att progressivt ändra. Utbildning har till syfte att reproducera en kultur men samtidigt – och just därigenom – kan den bli ett instrument för en progressiv samhällsutveckling.

Framför allt Deweys tankar kom att påverka också den progressiva pedagogik som växte fram i Europa med företrädare som Kerschensteiner i Tyskland, Ligthard i Holland och Decroly i Belgien. I Wien utvecklades en reformpedagogik av bland andra Charlotte och Karl Bühler och Elsa Köhler. Den senare kom att verka i Norden och gav 1936 ut boken *Aktivitetspedagogik*.

I Sverige kom Dewey tidigt att uppmärksammas. Det första arbete om pedagogik som Dewey fick översatt är förmodligen artikeln »intresse och viljeanstängning« som finns i tidskriften *Skolan* 1902. Jag skall inte här redogöra för detta inflytande bara konstatera att den progressiva pedagogiken kom att få sitt genomslag i Sverige under 1900-talets första decennier. Inflytande återkommer i samband med 1946 års skolkommision genom bland andra Alva Myrdal, Ester Hermansson och Elsa Skäringer-Larsson.

Pedagogik och psykologi går skilda vägar

Under seklets första hälft är den pedagogiska forskningen till stor del inriktad på grundläggande psykologiska frågeställningar. Ett naturvetenskapligt forskningsideal, där forskningsmetodiken garanterade vetenskapligheten, dominerade. Men det fanns också en humanistiskt inriktad forskning, där betydelsefulla bidrag till utbildningshistorien gjordes.

När professurerna i pedagogik och psykologi delades på 50-talet, valde alla utom en lärostolen i psykologi. Den första professuren i psykologi kom redan 1948 vid Uppsala universitet. Med delningen skedde ingen omedelbar förändring av inriktningen av forskningen inom pedagogikämnet.

Pedagogiken och skolreformerna

Med de stora skolreformerna och framför allt i anslutning till den så kallade differentieringsfrågan börjar dock pedagogisk forskning att efterfrågas som underlag för beslut. Vad som efterfrågades var kunskap i att mäta kunskaper hos elever och metoder för statistisk analys av omfattande datamaterial. Dessa kunskapsområden hade, som jag visat på, varit centrala för forskningen inom psykologi och pedagogik. Flera forskare hade erfarenhet från militär uttagning till befattningar och hade arbetat med statistiska analyser av omfattande datamängder.

Redan i 1940 års skolutredning väcktes frågan om att ta vetenskapen till hjälp för att undersöka effekter av olika elevgrupperingar. Utredningen kunde enas om att det parallella skolsystemet måste byggas samman. När det gällde frågan om när en differentiering skulle ske rädde däremot ingen enighet. För att få en lösning på motsättningen föreslog en ledamot, undervisningsrådet Karl Kärre, att en försöksverksamhet först skulle komma till stånd, vilken skulle kunna vetenskapligt studeras och utvärderas. Någon sådan försöksverksamhet skedde inte. Istället vände sig utredningen till den vetenskapliga expertis som fanns att tillgå, nämligen de fyra professorerna i pedagogik och psykologisk pedagogik, för att avgöra vid vilken ålder eleverna under skolgången borde differentieras utifrån skillnader i studieförmåga. De ombads bl.a. besvara frågor om när skolgången borde påbörjas, uppdelas på olika svårighetsnivåer och avslutas.

Den av ledamoten Kärre framförda tanken om en försöksverksamhet, som följs och utvärderas, framförs senare av Alva Myrdal i samband med diskussionerna kring arbetarrörelsens så kallade 27-punkts program. Användandet av vetenskaplig kunskap som underlag för politiska beslut återkommer på nytt i 1946 års skolkommissons arbete. I kommissionens arbete kom Alva Myrdal att spela en i detta avseende betydelsefull roll.

Alva Myrdal hade studerat amerikansk utbildning och amerikansk

utbildningsforskning. Tillsammans med maken Gunnar gav hon 1941 ut boken *Kontakt med Amerika*. I boken finns ett avsnitt med rubriken »Uppfostran i samhällets mitt«, där hon knyter an till den amerikanska progressiva pedagogiken. Tillsammans med Oscar Olsson kom hon att bli en av de mest framträdande förespråkarna inte bara för en enhetsskola utan också för en progressiv pedagogik. Oscar Olsson gav 1943 ut debattskriften *Demokratins skolor*, där han ansluter sig till den progressiva reformrörelsen och inte minst till de idéer som formulerats av John Dewey.

År 1948 presenterade 1946 års skolkommision sitt principbetänkande om en nioårig obligatorisk enhetsskola. På nytt hade man vänt sig till landets professorer i pedagogik och låtit dem »få ordet«. Kommissionen menade sig kunna dra den slutsatsen från vad professorerna framhöll, att en sen differentiering var att föredra, ty man kunde inte bara ta hänsyn till teoretiskt begåvade barn. Praktisk begåvning visade sig senare än teoretisk. Om barnen fick välja för tidigt, var det risk att de på felaktiga grunder valde bort praktisk utbildning.

Fortsättningen blev en försöksverksamhet för att utröna vilka resultat olika modeller för differentiering kunde ge. I det särskilda skolutskott, som tillsattes för att uppnå kompromiss, framhölls att det slutliga beslutet skulle ta hänsyn till utvärderingen av försöksverksamheten – »i den mån den tillämpade försöksverksamheten ådagalägger lämpligheten«. Med detta beslut försköts frågan från den politiska bedömningen till en vetenskaplig bedömning byggd på en utvärdering av en försöksverksamhet.

Följande år kom försöksverksamheten upp i riksdagsdiskussioner. Kunskaps- och färdighetsjämförelser mellan skolformerna tydde på att enhetsskolans elever faktiskt kunde mindre och presterade sämre än realskolans elever. Mot denna bakgrund anförde särskilt representanter för högerpartiet att man nu kunde dra »rätt säkra slutsatser«. Försöken visade, menade man, att det inte var lämpligt att ersätta existerande skolformer med enhetsskola. Enhetsskolans förespråkare menade däremot att olikheter i elevtyper, lärarkategorier, metoder m.m. gjorde det omöjligt att från försöksverksamheten dra denna slutsats.

Och från 5⁵d tog
drygt hälften
vägen över
gymnasiet mot
det hägrande
vuxenlivet



En särskild skolberedning tillsattes som skulle utvärdera försöken och föreslå hur den obligatoriska skolan skulle organiseras och anknytas till annan utbildning. Uppdraget skulle slutföras i sådan tid att beslut kunde fattas vid 1962 års riksdag. Beredningen ville veta om och när allmän begåvning och specialbegåvning kunde urskiljas. Resultaten kunde knappast ge vägledning i fråga om tidpunkten för differentieringen. Däremot tydde forskningen på betydande intraindividuell skillnader, dvs. att individer inte sällan var högre begåvade i vissa avseenden och lägre begåvade i andra. Dessa studier som genomfördes av Kjell Härnqvist gav en ny grund i betraktandet av differentieringsfrågan. Begreppet begåvning var inte bara att förstå som teoretisk eller praktisk begåvning, utan som en fråga om olika former av begåvning. Därmed knöts också frågan om begåvnings utveckling och struktur inte bara till frågan om tidpunkt för differentiering utan också till läroplan och ämnesstruktur.

En större studie kom att genomföras – Stockholmsundersökningen. I Stockholm infördes en speciell variant av enhetsskola. Denna skola fanns i Stockholms södra delar medan parallellskolan fanns kvar i de norra delarna. I en brett upplagd studie av Nils-Eric Svensson jämfördes resultaten från dessa två skolformer. Statistisk korrigering gjordes för skillnader i bakgrund. En liknande undersökning genomfördes i Växjö. Kort sammanfattat kom Stockholmsundersökningen att visa på små eller inga skillnader mellan resultaten från undervisning i heterogena klasser (enhetsskolan) och homogena klasser (parallellskolan), medan Växjöundersökningen visade resultat till de homogena klasserna favör. En ännu senare undersökning genomfördes inom det så kallade UG-projektet vid Göteborgs universitet. Studien visade på likartade resultat som de Stockholmsundersökningens givit.

Under 1900-talets första hälft utvecklas pedagogiken som vetenskap. Den tillkommer som en disciplin inriktad mot pedagogiskpsykologiska frågor relaterade till lärarutbildning. De stora skolreformerna kopplar utbildningsforskningen till samhällsbygget och välfärdssamhällets framväxt, där vetenskapen uppfattas vara en väsentlig förutsättning för rationellt beslutsfattande. De frågor som reformverksamheten ställde var också möjliga att besvara. Det fanns metoder och teorier som gick att använda och tillämpa och frågorna som ställdes gick att besvara genom differentialpsykologiska studier. De frågor som styrde utvärderingen av försöksverksamheten kan formuleras som: är A bättre än B? Frågor av det slaget kunde empiriskt besvaras. Metoderna för såväl differentialpsykologiska som komparativa studier fanns.

När beslutet om en grundskola tagits förändrades de frågor som politiskt uppfattades kunde riktas mot forskningen. De frågor som nu ställdes fick en annan karaktär. Jag vill här peka på två huvudlinjer eller övergripande frågeställningar. En frågeställning handlar om den fortsatta utbyggnaden av skolsystemet; såväl kvantitativt som kvalitativt. Till denna frågeställning hör frågor kring skolans mål och innehåll; frågor som senare blir grunden för en läroplansteoretisk forskning. Och till dessa

frågeställningar hör frågor kring utbildningens volym och struktur. Den andra linjen handlar om frågeställningar kring utbildningens effekter och utvärdering av utbildningsreformer.

Den första linjen kan enklast beskrivas med utgångspunkt i de kursplanestudier som gjordes på 50-talet. År 1956, året innan 1957 års skolberedning tillsattes, påbörjade SNS (Studieförbundet näringsliv och samhälle) i samarbete med Lärarhögskolan i Stockholm en planering av ett forskningsprojekt. Projektets syfte var att kartlägga kursplaneinnehållet i matematik och svenska för skolans tre sista årskurser för att därigenom kunna relatera detta innehåll till behov av kunskaper i dessa ämnen i arbetslivet. Vetenskaplig ledare var Torsten Husén.

När skolberedningen hade tillsatts kom den också att ingå som en intressepart i kursplanestudierna. Tre nya ämnen infördes – samhällskunskap, fysik och kemi – och en viss betoning lades på att studera hur själva undervisningsprocessen gestaltades. En av de viktigaste frågorna att besvara för kommittén var frågorna kring läroplanens mål och innehåll. 1960 tillsattes en speciell läroplansgrupp. Dessa kartläggningar kom givetvis att påverka läroplansgruppens arbete. Viktigt var också att de dels kom att ge en grund för empiriskt läroplansarbete och dels att de data Urban Dahllöf insamlade kunde användas vid en senare omanalys av Stockholmsundersökningen.

År 1967 presenterade Dahllöf en omarbetning av Stockholmsundersökningen. Han utnyttjade data från kursplaneundersökningarna, genom vilka han kunde studera den tid som åtgått för att nå samma resultat. Skillnaderna i tid varierade. För att nå samma resultat i heterogena klasser åtgick mer tid än i homogena klasser. Dahllöf pekade också på att det fanns ett samband mellan studieförutsättningarna hos de elever som låg på 10:e–25:e percentilen och tiden (styrgruppen). Hypotesen om en styrgrupp prövade jag senare i min doktorsavhandling. Med omarbetningen av Stockholmsundersökningen som utgångspunkt formulerade Dahllöf en teoretisk modell för studier av relationer mellan undervisningens ram, process och resultat. En modell som har utvecklats till en teori och som fått ett internationellt genomslag.

Kjell Härnqvists studier av begåvningsreserven utgör ett klassiskt exempel på forskning av betydelse för planering och beslut om utbildningens volym, liksom Härnqvists studier av studieval i gymnasiet, som blev av betydelse för utbyggnad och struktur.

Den andra linjens frågeställningar handlar om frågor kring effekter av skolreformer. Även här kom att utvecklas en kraftfull forskning. Det var de stora longitudinella studierna som kom att genomföras. Malmöundersökningen, Örebroundersökningen, individualstatistiken och UGU-projektet är internationellt sällsynta och har inneburit att effekter av skolreformer kunnat studeras på ett unikt sätt. De har också lett till en utveckling av statistisk metodik. Utvecklandet av metoder och modeller för utvärdering menar jag har sin grund i den efterfrågan på forskning som kom

efter besluten om de stora skolreformerna. Skolöverstyrelsens uppdrag att svara för en rullande läroplansreform och de sektorsmedel Skolöverstyrelsen förfogade över för utbildningsforskning kom i hög grad länkas till olika projekt vars syfte var att följa och spegla reformernas effekter. Sektorsmedlen tillkom i samband med beslutet om en grundskola 1962. Skolöverstyrelsen ålades då att kontinuerligt utvärdera skolans arbete, att följa skolans och samhällets förändring och komma med förslag till reformer. Ett sektorsanslag för forskning var tänkt att fördjupa utvärderingar och bredda kunskapen om skolan. Anslaget kan också ses som ett uttryck för att forskningen uppfattades ha gett en bra grund för politiskt beslutsfattande.

En kritisk pedagogik växer fram

Sextio- och sjuttitalens skolreformer skapade en länk mellan forskare och beslutsfattare, relaterad till några tydliga frågeställningar. Perioden efter de stora reformerna kom att präglas av en relation, där forskarna formulerade frågeställningen inom de ramarna som politiker och administration angav. Samtidigt med denna förändring kom forskningen med samhällsvetenskaperna att få en mer kritisk roll och mer teoretisk inriktning. Kritiken mot Skolöverstyrelsens brist på utvärdering och vilja att lyssna på forskarna möjliggjordes genom myndighetens forskningsanslag. Och just den dialogen var viktig. Den skärpte argumenten och den framtvingade tydliga beslutsunderlag och en forskning som sökte förklaringar och internationell förankring. Antalet gästforskare som kom till Sverige under den tiden, just därför att svensk utbildningsforskning uppfattades inkuggad i beslutsfattande, var många.

Kraven på en forskning riktad mot lärare och lärarutbildare kom att bli allt starkare under 80-talet. Med etablerandet och utbyggnaden av små och medelstora högskolor kom ett ökat antal professurer i pedagogik att inrättas. Medlen till forskning ökade inte. Istället skars sektorsmedlen kraftigt ned under 90-talet. De nya högskolorna kom att i de flesta fall byggas kring tidigare lärarutbildningar. Kraven här på en forskning knuten till lärarutbildningen blev stark. Det är i denna miljö som didaktikbegreppet får nytt liv och senare nya forskarämnen föds.

Ett sekel; ett nytt årtusende

Vid 2000-talets inträde sker grundläggande förändringar i ekonomin och i den samhälleliga produktionen. Därmed sker också förändringar av villkoren för den samhälleliga reproduktionen. Pedagogiken som vetenskap synes alltmer nyttja ett språk som är vardagsspråket och därmed blir den

en del av den samhälleliga och framför allt den politiska diskursen. Med det minskar möjligheterna att just med skarpa begrepp kartlägga hur grundläggande förändringar sker i hur samhället reproduceras. En kunskap som är nödvändig för kritisk analys och för att förstå hur villkoren för nästa generation formas.

Min reflektion är: att inte någon gång tidigare har vi levt i ett samhälle där den samhälleliga reproduktionen i form av organiserad utbildning varit så omfattande. Aldrig tidigare torde människans identitet och värde på arbetsmarkanden varit så starkt kopplat till utbildning. Kring dessa förändringar finns påtagligt lite av kunskapsbildning. Den pedagogiska forskningen synes ha förlorat såväl territorium som centrala begrepp och historia.

Referenser

- DAHLLÖF, U. 1967: *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Almqvist & Wiksell. Stockholm.
- DUPREZ, L. 1977: *Pedagogiska skrifter 1898–1976*. Sveriges Lärarförbund. Pedagogiska skrifter no 258. Stockholm.
- HERBART, J. F. 1806: *Allgemeine Pädagogik*. Bochum. 1806.
- HERMANSSON, E. 1974: *Upplevelser och påverkan*. Sveriges Lärarförbund. Pedagogiska skrifter no 256. Stockholm.
- HÄRNQVIST, K. 1958: *Beräkning av reserver för högre utbildning*. SOU 1958:11, 7–92. Ecklesiastikdepartementet. Stockholm.
- HÄRNQVIST, K. 1960: *Individuella differenser och skoldifferentiering*. SOU 1960:13. Ecklesiastikdepartementet. Stockholm.
- KANT, I. 1978: *Werkausgabe*, band XI. Frankfurt am Main, 2 uppl.
- LINDENSJÖ, B & LUNDGREN, U. P. 2000: *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS förlag. Stockholm.
- LINDBERG, L. & BERGE, B-M. (red.). 1988: *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Studentlitteratur. Lund.
- LINNÉ, A. 1996: *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. HLS förlag. Stockholm.
- MYRDAL, A. & MYRDAL, G. 1941: *Kontakt med Amerika*. Bonniers. Stockholm.
- OHLSON, N. G. 1935: Daniel Boëthius som pedagogisk tänkare. *Festskrift tillägnad Axel Herrlin*. Carl Bloms boktryckeri. Lund.
- RUSSEL, B. 1984: *Human Knowledge – Its Scope and Limits*. Simon & Schuster. New York.
- SKÄRINGER-LARSSON, E. 1941: Demokratisk fostran i USA. Svensk lärartidning förlag. Stockholm. *Pedagogiska skrifter* no 171–172.
- SOU 1943:19. *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m.* Utlåtanden avgivna till 1940 års skolutredning av G. A. R. Anderberg, J. K. G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist. Ecklesiastikdepartementet. 1943. Stockholm.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Ecklesiastikdepartementet. 1948. Stockholm.
- SVENSSON, N-E. 1962: *Ability Grouping and Scholastic Achievement*. Almqvist & Wiksell. Stockholm.

Författarpresentationer

Göran Bergström är universitetslektor vid Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet, och har forskat om socialdemokratisk skolpolitik. Avhandlingen, *Jämlikhet och kunskap* (Symposium graduale, 1993) behandlade bl.a. hur jämlikhetsfrågan debatterats inom socialdemokratien. Bergström har också i olika artiklar i bl.a. tidskrifterna »Praxis« och »Didaktiska Studier« under 1990-talet beskrivit åsiktsförskjutningar inom skolpolitiken. Senaste publikationen är en metodbok i textanalys, *Texternas mening och makt*, (Bergström & Boréus, Studentlitteratur 2000).

Patrick Bjurström är arkitekt samt tekn. lic. Bjurström har en bakgrund som projekterande arkitekt men är numera engagerad i forskningsarbete vid Arkitekturskolan KTH. 2003 påbörjade Bjurström ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt om lärandet och den fysiska miljön tillsammans med forskare i Luleå och Göteborg. Han har tidigare medverkat i en antologi, *Arkitektur och skola: om att planera skolhus* (ARKUS. 1999). Tillsammans med Göran Stålbom har Patrick Bjurström skrivit om Waldorfpedagogikens byggnader (KTH. 2002). Han har även skrivit forskningsrapporten *Skola och arbetslag – en fallstudie i Futurum* (KTH 2002).

Agneta Bronäs är universitetslektor vid Lärarhögskolan i Stockholm. Bronäs arbetar bl.a. med undervisning i grundutbildningen i pedagogik och samhällsorienterande ämnen. Bronäs arbetar också med att göra en formativ utvärdering av den nya lärarutbildningen i Uppsala. Bronäs samordnar även utbildningen för de studenter som går dövlarutbildning med inriktning mot samhällsorienterande ämnen. Under 2003 kommer antologin *Demokrati – var god välj!* att publiceras av Studentlitteratur. Här medverkar Bronäs med kapitlet »Demokratis ansikte«. Andra titlar som Bronäs publicerat är: »The Face of Democracy«, konferensrapport (Iartem, The International Associations for Research on Textbooks and Educational Media, Tartu, 2001). »Samhällskunskap som skolämne« tillsammans med Staffan Selander i *Library of Curriculum Studies* 10, *Skolämnen i kris* (Stockholm: HLS-förlag 2002).

Ingemar Emanuelsson är professor (emeritus) vid Göteborgs universitet enheten för specialpedagogik. Emanuelsson är deltidförordnad som professor i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Dessutom har han en rad olika sakkunnig- och expertuppdrag vid universitet och olika myndigheter i Sverige och utomlands. Emanuelsson har publicerat ett antal artiklar, bl.a. i *European Journal of Special Needs Education*, Vol.16, 2001, »Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison«. Han är även författare till boken, *Utbildning för anpassade* (Rabén & Sjögren 1977) och i samarbete med Ahlström och Wallin har Emanuelsson publicerat *Skolans krav – elevernas behov* (Lund: Studentlitteratur 1986).

Kjell Granström är professor i pedagogik vid Linköpings universitet, legitimerad psykolog och docent i kommunikation. Granström bedriver forskning bl.a. rörande dynamiska processer i klassrummet. Han har tillsammans med Gunnel Colnerud publicerat boken *Respekt för läraryrket* (HLS förlag 2002) och tillsammans med Charlotta Einarsson artikeln

»Gender-based interaction in the classroom« i *Scandinavian Journal of Educational Research* (2002). Han är också författare till boken *Dynamik i arbetsgrupper. Om grupprocesser på arbetet*. (Studentlitteratur 2000).

Anders Hilding freelance fotograf i Landskrona från mitten på 50-talet till början på 90-talet. Hilding gick i lära hos Knut Petersson innan han kom in på en fotoskola i Hamburg. Efter några månader fick han en lärlingsplats hos Martha Hoepffener och blev kvar där i cirka ett år. Hemkommen öppnade han på uppmaning från en journalistkollega eget, och Studio Anders Hilding startade. Han har till sin pension försett lokalpressen med bilder om smått och stort.

Jan Hylén fil.dr. i statskunskap med en avhandling som beskrev det svenska högerpartiets idéutveckling under 1900-talet. Hylén har medverkat i boken *Learning to Change – ICT in Schools* (OECD 2001) och har arbetat som utredare åt Utbildningsdepartementet där han har ansvarat för att ta fram förslag till ny nationell IT-strategi för skolan med rapporterna *Nästa steg* (Ds 2002:19) och *e-lärande som utmaning* (Ds 2002:55). Jan Hylén har bl.a. varit chefschef och sakkunnig på Utbildningsdepartementet och är nu fristående konsult och arbetar bl.a. som projektledare för en förstudie om datorspel för demokratiutbildning i Tredje Världen.

Caroline Liberg är professor i svenska med didaktisk inriktning vid Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hon leder för närvarande projektet »Elevs möte med skolans textvärldar« (Riksbankens Jubileumsfond). Libergs forskning har framför allt rört barns och ungdomars tal- och skriftspråkliga utveckling. Den forskningen behandlas bl.a. i arbetena: »Learning to read and write« (Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet 1990), »Upplivningspresenterande, händelsetecknande, berättande och språkinläring« skriven tillsammans med Lars Espmark, Jenny Wiksten och Isabel Bütler (Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet 1997) och »Students' encounter with different texts in school« som är skriven tillsammans med Jenny W.Folkeryd, Åsa af Geijerstam och Agnes Edling, i: Kerstin Nauclér (red.) *Papers from the Third Conference on Reading and Writing*. Working Papers no 50, (Lund: University. Department of Linguistics 2002).

Ulf P Lundgren är professor i pedagogik vid Uppsala universitet med inriktning mot utbildningspolitik och pedagogisk filosofi. Här är han verksam som vetenskaplig ledare inom forskningsenheten Studies in Educational Policy and Educational Philosophy (STEP) vid Pedagogiska institutionen och Institutionen för lärarutbildning. Lundgren har bl.a. varit rektor för högskolan för lärarutbildning i Stockholm 1990 och generaldirektör för Skolverket 1991 – 2002. Lundgren har varit gästprofessor vid bl.a. University of Illinois at Urbana-Champaign och Deakin University, Australien. Några publikationer som Lundgren skrivit: *Utbildningsreformer och politisk styrning* (Tillsammans med Bo Lindensjö, Stockholm 2000), *Att organisera kunskap – om skolans kunskapsuppdrag i teorin, i praktiken och i framtiden*. (Stockholm: Skolverket 2001). Tillsammans med Fransson, K. har Lundgren skrivit rapporten *Utbildningsvetenskap ett begrepp och dess sammanhang*. (Stockholm: Vetenskapsrådet. Rapport 2003:1).

Suzanne Lundvall (f.d. Söderström) och Jane Meckbach presenteras här tillsammans då de har haft ett nära samarbete en längre tid. Båda arbetar som adjunkter vid Idrottshögskolan och disputerar våren 2003 med avhandlingen, *Ett ämne i rörelse: Gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid GCI/GIH under åren 1944 till 1992*. Lundvall och Meckbachs intresseområde är idrottens metodik/didaktik och där med särskild inriktning mot rytmik, rörelse och dans. Lundvall och Meckbach har utöver

detta arbetat med projektet »Skolprojektet 2001« och uppföljningsstudie (2002) som är ett flervetenskapligt projekt där ca 2 000 barn från skolår 3, 6 och 9 deltar. Forskningens fokus rör elevernas fysiska status och hälsotillstånd, aktivitetsgrad och inställning till skolämnet idrott och hälsa. I studien deltar även lärare i idrott och hälsa som är knutna till de undersökta skolorna. Lundvall och Meckbach har tillsammans skrivit ett antal artiklar. Bland dessa kan nämnas: »Kärt barn har många namn – idrott & hälsa i skolan« och »Estetik och kroppsrörelse« i *Pedagogiska perspektiv på idrott*, red. L-M. Engström, L-M., K. Redelius (Stockholm: HLS-förlag 2002), »Den oformulerade didaktiken« i *Stockholm Library of Curriculum Studies 10*, red. B. Falkevall, S. Selander (Stockholm: HLS, 2002), »A picture says more than 1000 words ... A study of self-portraits drawn in a gymnasium by intermediate school children« in *Mädchen und Jungen im Sportunterricht*, red. Kugelman/Zipprich. (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Band 125 2002).

Björn Melander är docent och lektor vid Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. I sin forskning har han sysslat med bl.a. facktexter och vetenskapligt skrivande, den svenska sakprosans historia samt språkpolitik och språkplanering. Han har varit redaktör för antologierna *Svenskan som EU-språk* (2000) och *Verklighetens texter* (2001) där han också bidragit med flera egna artiklar. Han var också huvudsekreterare i den parlamentariska kommitté som lade fram: *Mål i mun. Förslag till handlingsprogram för svenska språket* (SOU 2002:27).

Bengt Molander, professor i filosofi vid NTNU, Norges teknisk-naturvetenskapelige universitet i Trondheim. Molander arbetar med kunskapsteoretiska frågor omkring människan som handlande varelse och förhållandet mellan konst och kunskap. Har bland annat skrivit *Kunskap i handling* (Daidalos, 2:a uppl. 1996) och »Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen. Exemplet den nationella utvärderingen av grundskolan« *Forskningens villkor* Skriftserie, (Göteborgs universitet 1996). I tidskriften *Utbildning och demokrati* (nr 1/2000) har Molander publicerat artikeln, »Universitets- och/eller medborgarutbildning? Några tankar om den vetenskapande och den – i vidaste mening – politiska människan«.

Anders Nilsson är docent och universitetslektor vid Lunds universitet, Ekonomisk-historiska institutionen. Nilssons forskning handlar om samband mellan utbildning och ekonomisk omvandling samt tillväxt i ett långsiktigt perspektiv. För närvarande arbetar han inom ett projekt om kunskap, yrkesskicklighet och ekonomisk tillväxt under perioden 1870–2000 och ett annat om resurser och utvecklingsmöjligheter i Öresundsregionen. Nilsson har tillsammans med Lars Petterson och Patrick Svensson skrivit artikeln »Agrarian Transition and Literacy – the Case of Nineteenth Century Sweden«, *European Review of Economic History*, vol. 3, part 1 (1999). Nilsson har även skrivit »Firm Based Vocational Education in Sweden – a new, successful concept?« i Lange, T. (ed.) *Understanding the School-to-Work Transition*, (New York: Nova Science Publishers. 1998) samt »Yrkesutbildning och kommunal utveckling. Om yrkesutbildningens betydelse i kommunala strategier för ekonomisk tillväxt« *Papers in Economic History*, no 73, (Lund 2002).

Susan Paget är landskapsarkitekt och universitetslektor i landskapsarkitektur på institutionen för landskapsplanering Ultuna, SLU (Sveriges lantbruksuniversitet). Pagets avhandlingsarbete handlar om landskapsarkitektens yrkesroll i skolgårdsprojekt där mötet mellan barn, ungdomar och vuxna är centralt. I antologin *Skolgården som klassrum. Året runt på Coombes School*, Olsson, T. (red) (Runa förlag 2003) har Paget publicerat artikeln, »Rummet: hur skolgården får sin form«. Hon har även medverkat i boken *Arkitektur och skola: om att planera skolhus* (ARKUS 1999) med artikeln »Återerövra skolgårdarna«.

Lars Petterson är professor i historia vid Högskolan Dalarna och arbetar som forskningsledare vid lärarutbildningen. Han har publicerat böcker och artiklar om folkundervisning och nationalism samt inom didaktiska och litteratursociologiska områden. För närvarande är han verksam i projektet »Hur skapas ett historiemedvetande?«, finansierat av Riksbankens Jubileumsfond. Publikationer som Petterson medverkat i: *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham. Utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809–1860.* (Uppsala 1992), »In Search of Respectability: Popular Movements in Scandinavian Democratisation«, i *Democratisation in the Third World: Concrete Cases in Comparative and Theoretical Perspective* (London & New York 1998) och »The Swedish Education System Yesterday and Today«, i *European Patterns: Links and Comparisons in Contemporary History.* Richardson, Martin (ed.) (Jelling 2001).

Astrid Pettersson är universitetslektor i pedagogik med inriktning mot utvärdering och matematikämnets didaktik vid Lärarhögskolan i Stockholm. Pettersson är forskningsledare för »Bedömning av kunskap och kompetens«, PRIM-gruppen. Pettersson är involverad i ett flertal projekt bland annat de nationella proven i matematik, provbank i yrkesämnen och hem- och konsumentkunskap, OECD-projektet PISA. Petterson har tillsammans med Kerstin Ek skrivit *Matte är ett härligt ämne, men hur räcker jag till? – analys av lärarnas svar i de nationella utvärderingarna i matematik 1989, 1992 och 1995* (Stockholm: Lärarhögskolan, Inst. för pedagogik, PRIM-gruppen 1996). Petterson har även medverkat i Skolverkets kunskapsöversikt och bibliografi i matematik med artikeln »Bedömning och betygssättning«.

Bengt Sandin är professor i Tema Barn vid Linköpings universitet, även docent i historia. Bengt Sandin är vetenskaplig ledare för ett större antal projekt om barns villkor och barndomen under 1900-talet med stöd från SFR och Vetenskapsrådet samt ett forskningsprogram om utbildningsprogrammets historia med stöd från Riksbankens Jubileumsfond. Bengt Sandins avhandling heter *Hemmet, Gatan, Fabriken eller Skolan* (Arkiv förlag 1986) Sandin har publicerat om skolans utveckling under tidig modern tid, om barnarbete under 1800-talet och om barndomen och välfärdsamhällets utveckling och förändring under 1900-talet, senast som redaktör tillsammans med G. Halldén en antologi om Barnets bästa på Brutus Östlings förlag Symposium (2003). Sandin har även varit redaktör för antologin *Den mångfaldiga historien : tio historiker om forskningen inför framtiden* (Historiska media, Lund 2000) tillsammans med Roger Qvarsell.

Staffan Selander är professor i didaktik vid Lärarhögskolan i Stockholm och arbetar som vetenskaplig ledare för forskargruppen Didaktikdesign. Selanders forskningsområden rör sig inom pedagogiska texter, sociala institutioner och meningsskapande, professionaliseringsfrågor, lärande och kunskapsformer. Selander har bl.a. skrivit artikeln »Hantverkare och mandarin? Den professionella utbildningens didaktik« som ingår i antologin *Pedagogik med arbetslivsinriktning*, Tedenljung (red.) (Lund: Studentlitteratur 2001). Tillsammans med Skjelbred, D (red) har Selander arbetat fram skriftserien *Fokus på pedagogiske tekster*. Artikler fra prosjektet »Val, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler«. (Høgskolen i Vestfold. Notat 5/2001).

Maria Sundkvist är lektor vid Linköpings universitet och arbetar som utbildningsledare för nämnden utbildningsvetenskap. Sundkvist har tidigare gett ut böckerna, *Sämre lottade: de vanartade barnens historia i Norrköping 1903 – 1925* (Uppsala: Hjelm 1993) och *De vanartade barnen: mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903–1925* (Uppsala: Hjelm 1994). Tillsammans med Bengt Sandin har hon skrivit artikeln »Grå är all teori, grönt är endast livets friska träd: David Lund, Hallpojarna och vetenskapen« som publicerades i boken *Samhällets linneaner. Kartläggning och förståelse i samhällsvetenskapernas historia*, Bengt Erik Eriksson & Roger Qvarsell (red). (Stockholm: Carlssons bokförlag 2000).

Roger Säljö är professor i pedagogik, särskilt pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet. Hans forskningsintressen rör lärande, utveckling och kommunikation i ett sociokulturellt och diskursivt perspektiv. För närvarande arbetar han bland annat med forskningsprojekt som handlar om vilka sätt att kommunicera i och utanför skolan som människor uppfattar som relevanta för att hantera olika typer av sociala dilemman (exempelvis klimatfrågor). Han intresserar sig också för hur teknik (text, datorer) förändrar våra sätt att kommunicera och lära. Säljö har bl.a. skrivit boken *Lärande i praktiken* (Stockholm: Prisma 2000). Bland senare internationella publikationer finns artiklarna »Invisible people: Institutional reasoning and reflexivity in the production of services and »social facts« in public employment agencies« i tidskriften *Mind, Culture, and Activity* (i tryck, 2003, medförfattare Åsa Mäkitalo) och »There is something about Julia- Symptoms, categories, and the process of invoking ADHD in the Swedish school: A case study«, *Journal of Language, Identity, and Education*. (i tryck, 2003, medförfattare Eva Hjärne).

Annika Ullman är docent i pedagogik och prefekt för institutionen för samhälle, kultur och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm. Förutom avhandlingen, *Rektorn. En studie av en titel och dess bärare* (Stockholm: HLS förlag 1997) kan nämnas »Ständigt var man i farten med att grunda och stifta. Om fält, offentligheter och nätverk vid sekelskiftet 1900«, tillsammans med D. Broady i *KvT* nr 2, (2001) samt monografin *Stiftarinnegenerationen* (2003). De två senare inom ramen för Riksbanksfinansierade projektet »Formering för offentlighet. En kollektivbiografi över stockholmkvinnor 1880 – 1920«. På lut finns en studie av C.J.L. Almqvist som rektor och pedagogisk utopist.

Ingemar Wedman är professor i pedagogik vid Idrottshögskolan i Stockholm. Wedmans intresseområden är pedagogiska mätningar, handikappidrott och fysisk aktivitet som en hälsofaktor. Wedman är ordförande för Svenskt utvecklingscentrum för handikappidrott. Han är också ordförande för Högskoleverkets Tillträdesråd, ett rådgivande organ för tillträde till högre studier i Sverige. Wedman har medverkat i framtagandet av *Studentspegeln – Högskoleverket rapport över studenterna syn på sina studier* (2002). Har även publicerat ett kapitel om inlärning av fysisk aktivitet – en lärobok för idrottsledare (inom ramen för SUH; kommer ut 2003). I *Svensk idrottsforskning* (nr. 5, 2003) har han skrivit artikeln »Fysisk aktivitet – enkelt men svårt«.

Gaby Weiner är professor inom lärarutbildningen och pedagogisk yrkesverksamhet och hennes forskningsfokus är inom områdena genus och etnicitet. Weiner är verksam vid Umeå universitet och involverad i ett flertal projekt. Bl. a. arbetar Weiner med en vetenskaplig översikt; »Mapping and disseminating research on multicultural and antiracist issues for ethnically diverse classrooms« (Skolverket, 2002 – 03). I samarbete med Wernersson, Gannerud m.fl. arbetar Weiner med ett projekt som går under namnet »Changing sex/gender orders in schools and education?«, projektet kommer att pågå fram till 2006.

Weiner har medverkat i boken *Kön och kunskap* (Lund: Studentlitteratur, 2001). Weiner har också medverkat med artikeln »Uniquely Similar or Similarly Unique? Education and Development of Teachers in Europe«, i *Teaching Education*, (2002).

Petter Åkerblom är landskapsarkitekt och statskonsulent vid Movium, Sveriges lantbruksuniversitet. Åkerblom intresserar sig för platsen och dess betydelse för lärandet och i ett pågående projekt studeras mötet mellan pedagoger och förvaltare och hur samarbete mellan olika kommunala förvaltningar kan gagna såväl skolgårdsutveckling som pedagogisk verksamhet bland barn och ungdomar. Åkerblom har b.l.a. skrivit en LIC-avhandling, *Skolträdgårdens funktion och betydelse*. (Institutionen för landskapsplanering Ultuna, SLU 2003). Han har även publicerat artikeln »Pumpor och heltäckningsmattor. Om odling som pedagogiskt verktyg.« i antologin *Skolgården som klassrum. Året runt på Coombes School*, Olsson, T. (red) (Runa förlag 2003). Är också medförfattare till boken *Kretsloppsverksamhet NaturligtVIS!* (Håll Sverige Rent. 1993).

Anna Sandberg/Åkerfeldt är verksam vid Lärarhögskolan i Stockholm där hon arbetar som samordnare inom forskargruppen DidaktikDesign. Inom ramen för antologin har Sandberg/Åkerfeldt koordinerat arbetet samt medverkat i det redaktionella arbetet. Hon är även verksam vid Södertörns högskola där hon arbetar som IT-pedagog. Sandberg/Åkerfeldt kommer närmast från näringslivet där hon har arbetat med att utveckla e-learning-applikationer. Senast arbetade hon som manusförfattare.

Lajos Varhegyi är verksam vid Konst, Kultur och Kommunikation på Malmö Högskola, där han är ansvarig för Rörlig Bild. Hans bidrag till antologin är utformningen och bildredaktörskapet. Varhegyi har en bakgrund som fotograf och filmare. Exempel på TV-/filmproduktioner är programserien *Härifrån till Framtiden*, dokumentärerna *Det Plundrade Folkhemmet*, *Under Resan till Melonia*, *Tidens Anda* och *Andens Tid* (tills. med Staffan Selander).

Texten är satt med Sabon och rubriker med Berthold Akzidenz-Grotesk
av PICTOGRAPH

Fotona är tagna av Anders Hilding, om inte annat anges, och
tillhandahålls av Landskrona Museum.
Kompletterande foto på s. 14, 40, 46, 82-83, 105, 112, 119, 138 och
215 av Lajos Varhegyi.

Upphovsmännen till klassfotona är obekanta.

SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på www.skolutveckling.se

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

TIDIGARE FORSKNINGS- OCH KUNSKAPS- ÖVERSIKTER SOM PUBLICERATS:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelse punkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma:

Specialundervisning

- Moira von Wright
Genus och text
När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?
- Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson
Fritidshemmet i forskning och förändring
En kunskapsöversikt
- Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)
Tankar om lärande och IT
En forskningsöversikt
- Ulla Riis (RED)
IT i skolan mellan vision och praktik
En forskningsöversikt
- Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson
Barns samlärande
En forskningsöversikt
- Monica Söderberg Forslund
Kvinnor och skolledarskap
En kunskapsöversikt
- Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp
Forskning om rektor
En forskningsöversikt
- Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist
Forskning inom det specialpedagogiska området
En kunskapsöversikt
- Ulla Lind
Positioner i svensk barnpedagogisk forskning
En kunskapsöversikt
- Karin Rönnerman
Vi behöver varandra
En utvärdering
- Irene Rönnerberg, Lennart Rönnerberg
Minoritets elever och matematikutbildning
En litteraturöversikt
- Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby
Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola
- Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström
Elevgrupperingar
En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning
- Gunilla Härnsten
Kunskapsmöten i skolvärlden
Exempel från tre forskningscirklar
- Elisabet Öhrn
Könsmonster i förändring
En kunskapsöversikt om unga i skolan
- Rolf Helldin
Specialpedagogisk forskning
En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv
- Anna Klerfelt
Var ligger forskningsfronten
67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

- Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving
Informationssökning och lärande
En forskningsöversikt
- Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg
Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat
En kunskapsöversikt
- Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare och Kristian Daneback
Skolan – en arena för mobbning
En forskningsöversikt
- Eva R Fähræus, Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet
- Ingrid Nilsson
Fristående skolor
Internationell forskning 1985-2000
- Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
– en utmaning för skolan och högskolan
- Bernt Gustavsson
Vad är kunskap?
En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap
- Eva Johansson
Möten för lärande
Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan
- Gunnel Colnerud, Robert Thornberg
Värdepedagogik i internationell belysning
- Per Andersson, Nils-Åke Sjösten och Song-ee Ahn
Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens
Perspektiv på validering
- Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten
Förutsättningar för forskningscirkel i skolan
En kritisk granskning
- Joakim Ekman och Sladjana Todosijevic´
Unga demokrater
En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden