Inflytande på riktigt

Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och

Ur KB:s samlingar
Digitaliserad år 2015
National Library of Sweden

Delbetänkande av

SOU 1996:22

Skolkommittén

Inflytande på riktigt

Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar

Delbetänkande av

Skolkommittén

SOU 1996:22

A: Ref KB
Occ SOU
27

Statens offentliga utredningar
1996:22
Utbildningsdepartementet

Inflytande på riktigt

– Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar

Delbetänkande av Skolkommittén
Stockholm 1996

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes, Offentliga Publikationer, på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningskontor.

Beställningsadress: Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Fax: 08-20 50 21
Telefon: 08-690 91 90

Svara på remiss. Hur och Varför. Statsrådsberedningen, 1993.
- En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.

Broschyren kan beställas hos:
Regeringskansliets förvaltningskontor
Arkiv- och informationsenheten
103 33 Stockholm
Fax: 08–790 09 86
Telefon: 08–405 24 81

Omslag: Lena Aulin-Gråhamn

NORSTEDTS TRYCKERI AB
Stockholm 1996

ISBN 91-38-20181-X
ISSN 0375-250X

Till statsrådet Ylva Johansson

Genom beslut den 9 mars 1995 bemyndigade regeringen statsrådet Ylva Johansson att tillsätta en kommitté med uppdrag att belysa det inre arbetet i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom och föreslå åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen (dir. 1995:19). Direktiven bifogas, se bilaga 1.

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

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

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

Kommittén har till sig knutit två referensgrupper, en med parlamentariker och en med företrädare för centrala intresseorganisationer. En förteckning över ledamöterna i de båda referensgrupperna finns i bilaga 2.

Kommittéassistent och ansvarig för produktionen av heloriginal är Rauni Westin.

Efter föredragning inför regeringen av statsrådet Ylva Johansson fastställdes den 12 oktober 1995 nya tidsramar för Skolkommittén.

Sammanfattning

Detta betänkande, som är vårt andra, handlar om elevinflytandet i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Med betänkandet vill vi öppna en dialog om elevernas inflytande över det egna lärandet med alla som är verksamma i skolan eller som av en eller annan anledning är intresserade av skolans utveckling.

Huvuddelen av vårt betänkande innehåller således inga förslag. I stället vill vi ge en bild av hur eleverna i skolan upplever sitt inflytande, eller snarare sin brist på inflytande. Andra kapitlet inleds med ett fiktivt samtal med elever, uppbyggt av autentiska elevcitat, en sammanfattning av undersökningar om elevinflytande samt en redogörelse för den aktuella samhällsdebatten. I kapitlet finns dessutom en genomgång av hur elevinflytandet i dag hanteras i skolans styrdokument. Av redogörelsen framgår de starka krav på elevinflytande som finns inskrivna i lag och förordning. Vi anger ramarna för inflytandet, men pekar också på det betydande friutrymme som de nya läroplanerna och kursplanerna ger skolan.

Tredje kapitlet innehåller en rad skolkort, dvs. bilder från skolan. Det är korta berättelser om det som sker i skolan, berättelser om konkreta undervisningssituationer, om lärarsamarbete, om elevernas skoldagar och om skolor som söker ny vägar. De är avsedda att ge en bild av hur komplex och mångfasetterad skolans värld är. För att många olika grupper och individer ska känna sig berörda, har vi tagit med många kort. Flera av dem innehåller våra egna kommentarer, men de är på intet sätt heltäckande utan är avsedda att vara en utgångspunkt för läsarens egna reflexioner. De är inte avsedda att läsas som en vanlig betänkandetext, rakt igenom, utan är snarare tänkta att utgöra underlag för diskussioner i olika elev- och lärargrupper, där man plockar ut några kort som är relevanta för de frågor som gruppen är särskilt intresserad av. Men de är framför allt avsedda att stimulera intresset för att delta i arbetet med att utveckla skolan.

I vårt fjärde kapitel, Dialog, öppnar vi sedan den diskussion, som vi hoppas få till stånd med elever, lärare och andra intresserade. Vi tar upp några områden i skola och undervisning, som vi själva har funnit särskilt intressanta att diskutera ur ett inflytandeperspektiv och ställer frågor i anslutning till dem. Sedan inbjuder vi läsarna att göra egna kommentarer, ställa egna frågor och komma med synpunkter. Det material, som vi på detta sätt hoppas få in, ska sedan tillsammans med vårt

eget fortsatta arbete utgöra underlaget för förslagen i vårt huvudbetänkande, som enligt direktiven ska överlämnas hösten 1997.

Större delen av betänkandet handlar således om elevernas inflytande över det egna lärandet. Till detta inflytande vill vi också koppla elevernas formella inflytande. I det femte kapitlet konstaterar vi att elevernas rättsliga ställning i skolan är svag. Även om elevinflytandet finns inskrivet i skollagen och läroplanerna, fungerar det inte särskilt bra i praktiken. För att stärka elevernas ställning i skolan och samtidigt kraftigt markera att de är kompetenta att ta ett större ansvar i skolan lägger vi fram några förslag som rör elevernas formella inflytande.

Vi föreslår att den s.k. portalparagrafen i skollagens första kapitel omarbetas med ett tydligare elevperspektiv. Vi föreslår vidare en skärpning av skrivningen i tredje kapitlet i grundskoleförordningen, som stadgar att eleverna i varje klass eller undervisningsgrupp ska ges tillfälle att tillsammans med läraren behandla frågor, som är av gemensamt intresse för eleverna. Vi föreslår att det av formuleringen klart ska framgå, att man lokalt i grundskolan måste ta ställning till i vilken form som tid och utrymme ska avsättas för eleverna att tillsammans med läraren behandla frågor som rör undervisningens utformning och andra frågor som har ett gemensamt intresse för eleverna. Motsvarande formulering bör också föras in i gymnasieförordningen och ersätta nuvarande bestämmelse om klassråd.

Slutligen föreslår vi att det i läroplanerna för de obligatoriska respektive de frivilliga skolformerna läggs ett särskilt ansvar på rektorn för att skolans undervisnings- och beslutsformer utvecklas på ett sådant sätt att eleverna får ett verkligt inflytande.

När det gäller gymnasieskolan föreslår vi att en möjlighet öppnas för kommunerna och landstingen att inom gymnasieskolans ram anordna försöksverksamhet, där en rad beslutsfunktioner, som i dag ligger på styrelsen för utbildningen eller på rektorn för en skola, får överlåtas till en lokal styrelse, i vilken eleverna är i majoritet.

1 Avstamp

Elevernas perspektiv

"Det var inrutat; man lärde inte för att kunna utan för att skriva på prov. Man uppmuntras inte till att lära. Det är ett monotont negativt sätt att lära. Intressanta saker blir tråkiga. Världen blev så liten. Eleven är något tomt som ska fyllas. Det är sorgligt."

"Någon lärare är jättebra och tar upp vad som ska gås igenom och lyssnar sedan till hur eleverna vill göra. Då blir vi aktiva och intresserade. Behandlas man med tilltro och respekt blir man också därefter. Det hör dock inte till vanligheten utan vi ser det mer som en bonus när någon lärare låter eleverna få inflytande på undervisningen, definitivt inte som en rättighet."

(Elever i gymnasieskolan)

Elevrösterna hörs tydligt i detta betänkande om elevers inflytande, delaktighet och ansvar. Alla elever är inte negativa, men många är det. De känner sig inte sedda och inte hörda. De talar om brist på inflytande.

Om elever upplever maktlöshet så är det till skada för skolans uppgift och mening. Då åsidosätts grundläggande mänskliga behov och rättigheter, då försvåras all form av demokratisk fostran och då påverkas elevernas lärande negativt.

Elever har rätt till inflytande. Detta inflytande kan inte förhandlas bort eller tas upp som överkurs. Det är en förutsättning för det arbete som pågår i skolan.

Det eleverna säger om bristen på inflytande är ofta generaliserande och säkert ibland orättvist. Så dåligt är det väl ändå inte, kan man invända. Och det är det nog inte heller. Men vår uppgift har varit att utgå från elevers uppfattning om sitt inflytande i skolan. Detta präglar framställningen och gör att den ibland kan tyckas onyanserat kritisk. Det är dock svårt att tolka elevernas kritik på något annat sätt än att skolan faktiskt har problem när det gäller elevers inflytande. Sen är det en annan sak att många elever ändå trivs mycket bra i skolan. Man kan trivas utan att ha inflytande eller utan att vara medveten om att man har inflytande.

Vi lyfter fram vad elever säger i intervjuer och vad de skriver i uppsatser och enkätsvar. Vi har försökt att undvika att reducera kraften i deras uttalanden genom att alltför mycket gå in mellan dem och läsaren

och tolka, förklara och relativisera. Om elever återkommer till att det är passiviserande och tråkigt att gå i skolan, när lärare ständigt håller monolog, då tror vi också att det är tråkigt och att detta är ett allvarligt skolproblem.

Vår avsikt har varit att låta betänkandet präglas av ett barn- och ungdomsperspektiv. Vi har velat försöka se på det som händer i skolan med elevernas ögon utifrån deras tillvaro som unga människor – i livet utanför och innanför skolans väggar. Bilden av skolan förändras beroende på vem som ser. Det är t.ex stor skillnad på elevers och lärares upplevelse av en skoldag. Alla som följt en klass på det gamla högstadiet från morgon till eftermiddag, varit med på alla lektioner, hastat från lektion till skåp och tillbaka till ny lektion i ett nytt ämne, lyssnat till olika lärare osv. vet att elevperspektivet på livet i skolan är dramatiskt annorlunda än den vuxnes.

Det har dock av flera skäl varit svårt att upprätthålla ett konsekvent barn- och ungdomsperspektiv. Om man vill koppla elevernas inflytande till det som händer i klassrummet, till ett bestämt undervisningsinnehåll i ett bestämt ämne, så får man problem. Elevernas allmänna syn på skolan och undervisningen är det lätt att få grepp om, men det finns tyvärr få framställningar, där elever reflekterar över sitt skolarbete inom ramen för konkret beskrivna undervisningsförlopp. Vi har också velat få lärare att upptäcka vad det är som hindrar elevernas delaktighet. Då är det viktigt att tala om undervisningens innehåll och uppläggning, och att se saken också från en lärares utsiktspunkt. De bilder från undervisning som följer längre fram i texten har oftast – som det mesta som skrivs om skolan – ett vuxenperspektiv. Det är lärare och i vissa fall forskare som försöker förstå vilket utrymme elever har och skulle kunna ha i olika undervisnings- och skolsituationer.

Barn och vuxna har olika perspektiv på verksamheten i skolan, men de är inte varandras motparter, även om det kan tyckas så ibland. De är beroende av varandra, beroende av varandras glädje och välbefinnande. Det är t.ex. svårt att tala om elevers inflytande frikopplat från lärares inflytande. Om en lärare ska se och höra sina elever, så måste hon eller han också bli sedd eller hörd. Om elever ska vara trygga så måste läraren vara trygg. Demokratiseringen av en skola gäller därför hela skolan, både elever och personal.

Eleverna har ett mycket begränsat inflytande i skolan. Det kan man konstatera alldeles oavsett perspektiv. Det viktigaste för dem är att få inflytande i klassrummet, över vardagsundervisningen och över det egna lärandet. Därför handlar också en stor del av våra resonemang om läroprocesserna. Men eleverna har också vad man kan kalla för ett formellt inflytande. Det finns bestämmelser som reglerar elevernas

handlingsutrymme och ansvar i frågor som gäller klassen, den enskilda undervisningsgruppen eller hela skolan. Det finns särskilt organiserad verksamhet som är till för att tillgodose elevernas intressen. Elevråd och elevkårer driver elevernas frågor osv. Detta tillhör det formella inflytandet. Vi ser elevernas informella inflytande över sitt eget lärande och det formella inflytandet som två aspekter av detsamma: unga människors delaktighet och ansvar i angelägenheter som berör dem. Vi har skrivit om dessa aspekter i skilda kapitel i detta betänkande, men de hör ihop, förutsätter varandra. Elever behöver det stöd som bestämmelser kan ge för att deras ställning i skolan ska kunna stärkas. Om man ger formella garantier för att elever ska bli hörda i skilda skolfrågor, så säger man samtidigt att elever är tillräckligt kloka för att också ges ett mer vittgående ansvar. En sådan hållning får återverkningar in i undervisningen.

Det är eleverna som vårt uppdrag här gäller, det är deras situation vi diskuterar. Vi vill komma till tals med alla som verkar i skolan eller har anknytning till den – med elever, lärare, skolledare, annan personal, föräldrar – för att få synpunkter och förslag till förändringar som kan stärka elevernas inflytande. Men det är lärarna som har huvudansvaret för undervisningens innehåll och uppläggning. Det är lärarna som har makten över det offentliga samtalet i klassrummet, det ger eleverna åtskilliga belägg för i detta betänkande. Det betyder att det i första hand är med lärarna vi måste diskutera ett ökat elevinflytande i undervisningen.

Utvecklingsstrategier

Vi ser skolan som en arena där olika erfarenheter och intressen – och olika parter – möts. Elever, personal och föräldrar är alla intresserade av att förverkliga den goda skolan med utgångspunkt i det samhällsuppdrag som formulerats i de nationella kraven på utbildningen. Det är för elevernas skull skolan finns, och därför är det också med elevernas bästa för ögonen som parterna i skolan måste diskutera med varandra. Detta kan vi vara överens om i alla högtidliga och ansvarskännande sammanhang. Men vilka utvecklingsstrategier är möjliga?

Vi har hittills arbetat med två strategier i vårt arbete. För det första har vi velat diskutera det inre arbetets möjligheter och svårigheter på allvar med dem som är direkt ansvariga. Det utesluter den tomma retoriken och de enkla lösningarna. Det är läraren som är huvudansvarig i klassrummet, och detta ansvar har inte minskat genom decentraliseringen. Då är det också, som sagt, med läraren en stor del av diskussionen måste föras. Staten kan inte – och har väl aldrig kunnat – förändra

undervisningens konkreta utformning genom att utfärda centrala riktlinjer. Det hade inte heller varit önskvärt. Det är i det konkreta samarbetet människor emellan som de nya möjligheterna blir synliga.

För det andra måste vi stärka inflytandet för de parter på skolarenan som hittills haft allför svaga röster för att höras ordentligt. Annars fungerar inte det lokala samtalet. I detta betänkande och i vårt förra, Föräldrar i självförvaltande skolor (SOU 1995:103), är avsikten att ge det lokala samtalet om skolan nytt innehåll och ny kraft genom att ge elever och föräldrar en självklar rätt att på så jämbördiga villkor som möjligt delta i detta samtal. Eleverna är skolans egentliga brukare. Föräldrarna har ett grundläggande ansvar för sina barns välgång. Från sina olika ut gångspunkter ställer de krav på skolan, som inte nödvändigtvis är i full överensstämmelse med de krav som formulerats av skolans personal. Det är bra att det är så. Det är det som ger förhoppning om att ett möte ska leda till nya insikter för alla parter. Man får se våra förslag om lokala styrelser med föräldrar respektive elever i majoritet i detta perspektiv. Lokala styrelser är självklart inte de enda – och inte ens de viktigaste – mötesplatserna för diskussionen om skolans liv och utveckling. Men våra förslag ger en signal om att det är tid att ta elever och föräldrar på allvar. Deras nya roll, har det sagts i debatten, kan komma att minska skolpersonalens, framför allt lärarnas, professionella utrymme. Vi ser det inte så. Tvärtom kan elevers och föräldrars aktiva deltagande i skolutvecklingen vidga och fördjupa den professionella kompetensen hos personalen. Men om detta ska ske är det angeläget att skoldiskussionen inte i första hand blir en diskussion om gränser. Så här skrev vi i denna fråga i vårt förra betänkande:

> Gör man alltför tydliga och i förväg uttänkta ansvarsgränser mellan elever, skolpersonal, föräldrar, förvaltningstjänstemän och politiker så missar man en del av poängen. Det är ju diskussionen om var gränserna ska gå som utgör dynamiken i utvecklingen. Det är alltså viktigt att söka efter gränserna, men det är inte lika viktigt att finna dem.

Förändrade förutsättningar

Genomgripande förändringar har skett när det gäller villkoren för arbetet i skolan. Vi var inne på detta redan i vårt första betänkande. Det handlar om gradvisa förändringar under lång tid, t.ex. sådant som gäller skolans legitimitet och auktoritet i samhället, barns och ungdomars socialisation och lärande, men det handlar också om förändringar som gått relativt snabbt, t.ex. decentralisering och nya styrsystem, ökade besparingskrav.

Alla som arbetar skolan eller har anknytning till skolan är påverkade av omvandlingen. Förutsättningarna för dagens möte mellan elever, personal och föräldrar skiljer sig därför från gårdagens. I det följande skisseras några drag i dessa förändrade förutsättningar.

Elever

I direktiven till Skolkommittén formuleras några utgångspunkter för beskrivningen av en ny samhällssituation för barn och ungdom.

> De elever som kommer till skolan är annorlunda än förr. Förhållandet mellan barn och vuxna är mer jämlikt. Barn och ungdomar har ett eget liv utanför familjekretsen och skolan i en utsträckning som skiljer dem från tidigare generationer. De är inte avskärmade från de vuxnas värld när det gäller kunskaper och erfarenheter. De tar inte de vuxnas ord för gott utan vidare. De uppfattar det inte som på förhand givet hur deras liv ska gestalta sig, utan räknar med att de själva kan och ska välja livsstil, verksamhet, bostadsort osv. De har andra föreställningar om framtiden än deras föräldrageneration hade på motsvarande stadium i livet. Många barn och ungdomar får tidigt erfarenheter av andra länder och kulturer, av andra sätt att leva och uppfatta livet. Genom medierna möts de av ett flöde av intryck och information som är ofantligt mycket större än tidigare, och de tvingas ständigt välja vad de ska ägna sin uppmärksamhet.
>
> Utvecklingen innehåller betydande problem. Många unga människor tror sig om att i större utsträckning än sina föräldrar kunna välja liv och framtid. I verkligheten är det långtifrån alla som kan välja och realisera sina drömmar. (Se vidare bilaga 1)

Den unga människa som framträder i denna beskrivning tror sig om att kunna påverka. I sina tankar om sig själv är hon inte ett offer för omständigheterna, även om de sociala realiteterna kan visa något annat. Hon tycker sig se möjligheter och val, inte givna vanor och tilldelade roller. *Om* det är fråga om förändrade livshållningar – det finns naturligtvis risker för idyllisering och missvisande generalisering – så kommer skolan att påverkas. Elevinflytande blir en fråga om *när* inflytandet ska slå igenom, inte om det behövs eller kan tillåtas.

Vi tänker återkomma till en bred diskussion om normförskjutningar i vårt slutbetänkande. Utgångspunkten kan då vara: Vilka förändringar i skolan är nödvändiga med tanke på att dagens elever på avgörande områden skiljer sig från tidigare generationer av elever?

Vi skriver om elever i detta betänkande nästan som om det vore en enhetlig grupp. Så är naturligtvis inte fallet. Men vi har velat lyfta fram den samstämmighet som funnits bland elever, när det gäller frågor om inflytande. Därför har beskrivningen av eleverna blivit förhållandevis onyanserad och konflikfri. I de två betänkandena som följer på detta kommer vi dock att lägga stor vikt vid aspekter som kön, klass, etnicitet och funktionshinder.

Lärare

Traditionen i läraryrket sviktar. Det är inte längre alldeles givet vad läraren ska ta upp i klassrummet och hur. Det är inte givet hur hon eller han ska uppträda som lärare. I läroplanerna och kursplanerna sägs ingenting om hur läraren bör göra. Där förutsätts att lärare gemensamt tolkar de statliga målen och sedan planerar allt det som inte längre kan utläsas av myndighetstexterna. Vi har i vårt förra betänkande diskuterat hur traditionsförsvagningen har påverkat läraryrket. Det är uppenbart att man inte kan vara lärare på samma sätt som tidigare. Vill man beskriva det som händer mycket generellt kan man säga att förändringarna har påskyndat utvecklingen av en ny lärarroll: från en handlingsorienterad lärare fast förankrad i traditionen till en "reflekterande praktiker" som söker nya lösningar.

Men de förändringar som skett och som påverkar lärares arbete har en mycket bredare grund än ett nytt styrsystem. Förhållandet mellan barn och vuxna har t.ex. förändrats. Vuxna har inte längre en självklar auktoritet endast därför att de är vuxna. Lärare har inte längre en självklar auktoritet endast därför att de är lärare. Den vördnadsvärda institutionen skola har blivit mer profan och understödjer inte lärares auktoritet på samma sätt som tidigare. Barnen lyder inte, kan lärare ibland sucka, och nostalgiskt tänka tillbaka på svunna tider. Som vuxen och lärare måste man i dag förtjäna sin auktoritet, visa varför man har den och arbeta för att behålla den.

Lärarens vacklande auktoritet gäller inte enbart fostran utan också kunskaper – läraren är inte nödvändigtvis den i klassen som vet mest. Många elever har omfattande kunskap inom särskilda områden. Eftersom utbildnings- och kunskapsnivån i samhället generellt har höjts, har många av elevernas föräldrar kunskaper som överstiger lärarens.

Om lärares traditionella auktoritet inte fungerar längre, om hon eller han inte längre är bäst i klassen, måste nya strategier användas i det nödvändiga arbetet med att forma undervisningen. En sådan strategi är att involvera eleverna i styrningen av läroprocesserna och i arbetet med

att skapa ordning i klassrummet. Från dominans till samarbete, från en allt bestyrande lärare till en insiktsfull ledare och handledare.

Dagens lärare måste *synliggöra* sådant som tidigare togs så för givet att det var dolt i en slags vardaglig självklarhet. Kravet på synliggörande beror på kulturella förändringar, alltifrån att den forna automatiska vuxenauktoriteten i dag måste förevisas och förtjänas till att lärare i alltmer kulturellt heterogena klasser måste lägga ut texten om och förklara sådana åtgärder i klassrummet, som tidigare var självklara för de elever som satt i bänkarna. Men det handlar också om att lärare måste kommunicera vad man gör med andra vuxna, t.ex. med föräldrar, som kommer att få alltmer av inflytande i skolan, och med kolleger med andra yrkesidentiteter, som man ska samarbeta med. Ett nytt styrsystem med deltagande målstyrning, läroplan, kursplaner, betygsystem – allt förutsätter en lärare som synliggör undervisningens innehåll och metoder, tolkar, värderar, sovrar och följer upp resultat.

Detta pekar mot en yrkeskvalificering som innehåller mer av reflexion över vad det är man gör och inte gör som lärare och vad det är som sker i det som tycks ske i skolan. När lärare lyfter undervisningshandlingar ur en given tradition, där de varit en del av ett till synes naturligt beteende, till något utanför sig själv, synligt, så blir det både möjligt och nödvändigt att reflektera över detta synliga. Denna reflexion kan ta sin början i ett kollegialt samtal, som skolans organisation bör ge utrymme för. Ensamvargarnas tid är säkert förbi. Därtill är lärares arbete alltför komplext. Lärare måste arbeta tillsammans, både för att kunna tänka bättre och för att få trygghet och stöd i gemenskapen med arbetskamrater.

Skolledare

Förr var rektorn ofta den person på skolan som var bäst informerad om de regler och förordningar som gällde för verksamheten, som kunde tolka dem och som var satt att vaka över att de efterlevdes. Nu är reglerna färre. I den nya decentraliseringen förväntas rektorn vara skol*ledare*. Staten och kommunen anger mål och skolledaren har ett utpekat ansvar för att målen uppfylls med de – ofta krympande – medel som står till förfogande.

I diskussionen om skolutveckling är skolledaren en viktig person. Hon eller han förväntas ha en huvudroll i det s.k. förändringsarbetet. Samtidigt är förutsättningarna för detta arbete annorlunda i dag än tidigare.

Skolutveckling kan inte framgångsrikt styras uppifrån. Det har blivit allt tydligare på senare år. Skolledaren kan därför inte uppfattas som en statens och kommunens agent, som uppifrån genomför i förväg uttänkta förändringar i en process där uteblivna effekter anses orsakade av "störfaktorer" i organisationen och bland de människor som bär upp den. I stället befinner sig skolledaren mitt i ett kraftfält av intressen, möjligheter och motstånd, och där arbetet går ut på att skapa utrymme för en utveckling vars huvudriktning ligger i linje med de uppsatta målen. Det är inte gjort i en handvändning och inte utan konflikter.

En grundläggande konflikt möter varje skolledare: Är det *legalitet* eller *legitimitet* som är basen för arbetet? En skolledare som enbart motiverar sina förslag med utgångspunkt från legalitet – vad läroplanen och staten säger, vad skolplanen och kommunen säger – riskerar att förlora i förtroende och bli en kringskuren ledare som många motarbetar. En skolledare som enbart satsar på legitimitet – och bara genomför sådant som personalen anser värt att genomföra – riskerar att bli förvaltare av en tradition som bärs av dem som är starka på skolan och i förlängningen en pappersvändare, som gör det som personalen inte har lust att göra. I verkligheten kan inget av perspektiven renodlas, men motsättningen är ändå tydlig.

Denna konflikt har blivit tydligare i en decentraliserad värld, där det är självklart att en skolledare måste ha legitimitet. Utan en personal som är engagerad blir det ingen verklig förändring. Men samtidigt innehåller samhällsuppdraget alltmer kraftfullt uttalade mål, som på allvar utmanar invanda föreställningar och vanor och som trots motstånd tvingar till handling.

Det pedagogiska ledarskapet kräver att skolledaren har konkret vetskap om det utymme som finns för förändringar. Ska man arbeta med att utveckla det mest centrala i skolan, det som sker i klassrummet varje dag, så måste man också på huden känna livet där. All analys av vilka förändringar som är möjliga i undervisningen bygger på en motsvarande analys av de inre konflikterna i elevers och lärares arbetsvillkor. Ett exempel: Det sägs ofta att lärare är "förändringsobenägna", men oviljan kan ha sina rimliga orsaker. Man kan se det så här: Alla lärare är utsatta för stora förändringar i den meningen att de ständigt möter nya elever, var och en med sina individuella erfarenheter, möjligheter och problem, och den kraft som behövs i dessa möten gör att lärare försöker hålla andra delar av sitt arbete någorlunda opåverkade. I en skolledares pedagogiska ledarskap ingår att på det här sättet reflektera över praktiken och vilka möjligheter som finns för utveckling.

I en situation präglad av korskrav och dubbla lojaliteter ska skolledaren vara garanten för att varje elev och varje förälder av skolan behand-

las på ett sätt som man har rätt att förvänta sig. Att både stå fast och hävda grundläggande värden och rättigheter och samtidigt med förståelse och flexibilitet söka gränserna för det praktiskt möjliga gör skolledarnas jobb fyllt av motsättningar.

Annan personal på skolan

I de skolor som utgör goda exempel är hela personalen engagerad i ett gemensamt projekt, som handlar om unga människors bildning och utbildning. Man har olika uppgifter, men samma mål. Många situationer i skolan utanför den regelrätta undervisningen innehåller läromöjligheter, som alla är indragna i och måste förhålla sig till, både vaktmästaren och bespisningspersonalen, kuratorn och städaren, läraren och fritidspedagogen. Det betyder inte att man ska planera in dessa situationer som en del av undervisningen, inte heller att eleverna ständigt ska omges av vuxna som förhåller sig till dem som lärare. Men det betyder att all personal är delaktig i försöken att skapa en miljö för eleverna som är gynnsam för deras sociala och kunskapsmässiga växt, en miljö där det är särskilt betydelsefullt att eleverna har flera vuxna att relatera till.

Föräldrar

Föräldrar är inte opåverkade av tidsandan. Det är inte bara bland unga människor som normer förändras. Föräldrar är t.ex. i dag mindre högaktningfulla inför det man tidigare uppfattat som myndigheter och myndighetspersoner och ställer därför hårdare krav på offentliga institutioner som skola och barnomsorg. Föräldrar vill ta ett ökat ansvar för sina barn också när barnen vistas i dessa institutioner. Vi har i vårt förra betänkande bl.a. i anslutning till Maktutredningen diskuterat människors krav på brukarinflytande när det gäller näraliggande vardagsangelägenheter. Skolan är en sådan näraliggande vardagsangelägenhet. Våra förslag om lokala styrelser i grundskolan ligger i linje med detta. Vi är övertygade om att man efterhand på alla nivåer i skolan kommer att ha en omfattande kontakt med föräldrar, och det kommer att ge nya förutsättningar för skolarbetet.

Från norm till praxis

Vi har i vårt förra betänkande beskrivit statens roll i ett nytt styrsystem. Statliga propåer, t.ex. i form av betänkanden, måste i fortsättningen utformas som en del av en dialog med den lokala nivån, i vårt fall med skolan och dess personal. Det betyder att den gamla regelstyrningen, med en stat som visste bäst och reglerade skollivet därefter, är övergiven. Skolutvecklingen är beroende av den uppslagsrikedom som finns på lokal nivå. Därför har också skolan fått ett allt större frirum, inom vilket det är möjligt att ta till vara människors kreativitet och deras lust att vara delaktiga i en utvecklingsprocess.

Men ingenting blir radikalt annorlunda bara därför att staten har infört ett nytt styrsystem som decentraliserar makten. Uppifrånperspektivet är en del av vår kultur. Uppifrånperspektivet är också ett utanförperspektiv, som gör det lättare för dem som är utanför den konkreta praktiken att tycka sig se de ideala lösningarna på problemen och plädera för dessa lösningar. Det finns en lång historia av retorik och praktik, av *bör* och av *är*. Inte minst på skolans område.

Men det är inte bara i skolan detta förhållande gäller.

Att erkänna sina erfarenheter

> Vår uppfostran, vår skola, vårt kulturliv bärs av en tradition av den idealistiska hållning som jag närmare ska bestämma i denna bok. Den spänner in människan mellan ett omöjligt mål och ett dåligt samvete – för att målen ändå aldrig kan nås. Spänningen kan bli så stark att vi trycks ner till marken av den; omvänt kan den få oss att lyfta i en båge från marken. Länge har det varit så att själva entrébiljetten till vårt offentliga kulturella liv är just bekännelsen till de idealistiska målen, förbunden med betygandet av den egna otillräckligheten. Det gäller att bekänna sin goda vilja och sitt dåliga samvete. Då blir man accepterad.

Så skriver Bengt Nerman i en diskussion om kulturarbetets villkor.[1] Han talar om förhållandet mellan hur vi vill vara och hur vi är. Om vi i idealistisk anspänning enbart ser till de höga målen och aldrig rör vid de verkliga erfarenheterna är all utveckling omöjlig, menar Nerman. Hans återkommande kritik i kultur- och folkbildningsdebatten handlar om förhållandet mellan folkbildaren och folket. I det folkbildningsarbete

[1] Nerman, Bengt (1982): *Om erfarenheten, En studie i skapandets villkor,* Stockholm, Bonniers.

han kritiserar har folkbildaren rollen av "god påverkare", den som känner sanningen, den medvetne, den som ska vägleda det ovetande och okultiverade folket. Demokratins grundsyn kan inte bygga på att några har insikten och andra måste påverkas att överta den, säger Bengt Nerman. Kulturarbetaren måste lägga av sig prästkappan. "Kulturdemokrati", säger han, "betyder att visa sitt ansikte och låta andra behålla sitt." Nermans föreställning om hur man blir till som levande och skapande människa i spänningen mellan ideal och verklighet kan uttryckas så här: Du måste först och främst *erkänna dina erfarenheter*!

Nerman blev ordentligt utskälld i det kulturklimat som fanns för några decennier sedan. Då handlade det om att tydligt skilja på det som var kulturellt högtstående och det som var av sämre halt och att föra ut den goda kulturen till de behövande. Att människor erkände sina kulturella erfarenheter hur dessa än såg ut kunde leda till farligt pluralistiska synsätt, som luckrade upp det som var sant och rätt. I dag har samhällsutvecklingen fört in Nermans kritik i blickfältet igen.

Det kan vara klargörande att lägga det nermanska perspektivet på det som handlar om utveckling och förändring i skolan. Hans sätt att se har flera beröringspunkter med vårt arbete. Hans demokratiska vision gör sig dessutom särskilt bra i ett decentraliserat system.

Det är lärarna som är nyckelpersonerna i skolutvecklingen. Om klassrumsarbetet ska förändras så är det lärarna som måste ta initiativ till förändring. Därför riktas också den offentliga debattens alla inlägg om den goda undervisningen till lärarna.

Ser man på lärararbetet utifrån och uppifrån är det lätt att hamna i det föreskrivande eller normerande; det som handlar om vad lärare *bör* göra, vad som är de *goda* metoderna, vad som är *rätt* och vad som är *fel*. Många diskussioner om läraryrket präglas av en idealistisk yra; man blir så upptagen av hur man vill att undervisningen ska se ut att man inte ser människan och omständigheterna.

Ett problem med detta synsätt är att lärares faktiska arbete och erfarenheter osynliggörs. Bilden av undervisningen blir förenklad. Det svåra och ibland motsägelsefulla arbetet i klassrummet kommer inte med. Den konkreta praktiken glider ut ur blickfältet. Diskussionen om läroböckernas fördärvlighet är ett illustrativt exempel. Det är alldeles tydligt att läroböckerna styr läroprocesserna alltför mycket, samtidigt som de hindrar elevers erfarenheter att få tillträde till undervisningen. Elevernas inflytande över och ansvar för sitt lärande blir därmed mindre. Men man kan anlägga ett annat perspektiv: Varför fortsätter lärare att använda läroböcker i en oförtruten omfattning, fastän kritiken mot läroboksanvändningen stundtals varit nedgörande? Beror det på att man inte tagit del av kunskaper och kritik och förstått problemen? Förmod-

ligen inte. Läroböckernas överlevnadsförmåga har i stället med klassrumspraktiken att göra och med lärares uppgift att leda och kontrollera arbetet där. Hur får man det att flyta? Hur får man 30 elever att vara sysselsatta under ett antal lektioner, samtidigt som det finns utrymme att svara på frågor och stödja dem som behöver hjälp? Hur lättar man på det ständiga handlingstvånget och får utrymme att fundera över vad man gör? Hur undviker man kaos? Det är inte säkert att kunskapsfrågorna är i fokus i detta perspektiv, men det betyder inte att det är oviktiga problem, som läroböckerna ger en slags lösning åt. Det är självklart att man måste fortsätta diskussionen om hur läroböckerna styr lärogångarna och begränsar elevernas inflytande över det egna lärandet, men inte utan att se praktiken och förstå problemen.

En annan svårighet med ett synsätt som ständigt lyfter fram de pedagogiska idealen är av strategisk natur. Vissa pedagogiska "sanningar" har upprepats under lång tid utan att detta i sig har haft särskilt överväldigande effekter. De uteblivna förändringarna kan, som vi berört ovan, ha berott på att praktikens krav har slagit igenom på ett sätt som inte varit tillräckligt uppmärksammat. Men orsaken till att förändringseffekterna varit blygsamma har nog också att göra med att lärare uppfattat påbuden från myndigheter eller andra som oförstående kritik och därför varit ovilliga att lyssna. I ett utredningsarbete som vårt borde vi därför undvika att ge lärare dåligt samvete för vad de *inte* gör och i stället bidra till att lärare reflekterar över vad de *faktiskt gör*.

o

Vi har sagt att vi vill flytta uppmärksamheten från det normativa till praxis. Men man kan naturligtvis inte undvika det normativa i ett samtal om undervisning. Det är heller ingen som önskar det. Skolan och undervisningen är genomsyrad av grundläggande värden. Vi har avsikter med bildningen av det uppväxande släktet, och vissa av dessa avsikter är dessutom formulerade i statliga läroplaner och andra styrdokument. Även om det numera inte står så mycket om hur undervisningen kan och ska gå till, så har de värden som slås fast också sina metodiska konsekvenser. Alla vägar bär inte till Rom, även om många gör det.

De utsnitt ur skolans verklighet som vi väljer att tala om i detta betänkande är naturligtvis valda av oss. De val vi gjort speglar våra värderingar och hållningar – och normer. Vi har dock försökt vända och vrida på de konkreta exemplen samt ansträngt oss för att dämpa tvärsäkerheten och lusten att missionera. Men man lyckas inte alltid fullt ut med det man föresatt sig. I texten finns fortfarande många pekpinnar

kvar. Vi hoppas att de fungerar som en uppfordan till diskussion, inte som stoppsignaler i ett tilltänkt samtal.

"Vi" står för Skolkommittén, som är en stor statlig kommitté. Ledamöterna är människor som just nu är verksamma i skolan eller har direkt koppling till skolan, t.ex. som lärarutbildare. Skolkommittén består inte bara av lärare och skolledare, men dessa grupper dominerar. Den officiella beteckningen är expertkommitté.

Denna sammansättning av kommittén får konsekvenser för vad vi säger i betänkanden och förmodligen också för hur dessa betänkanden tas emot. Det vi framför allt kan förväntas göra rimliga bedömningar av är möjligheterna och gränserna för förändringar i skolan om man ser på helheten ur praktikens perspektiv. Vad innebär läroplanens skrivningar för arbetet i klassrummet? Vilka organisationsstrukturer styr lärares arbete så att elevinflytandet försvåras? Vad gynnar skolans utvecklingsarbete och vad kan uppfattas som hinder, om man ser saken inifrån?

Uppläggning av betänkandet – en dialog med skolan

Detta betänkande ser elevers inflytande ur två perspektiv. Det första är elevers inflytande över sitt eget lärande. Här ger vi inga förslag utan texten är utformad som en diskussion och en inbjudan till dialog. Det andra perspektivet är elevers formella inflytande. Här ger vi förslag till förändringar.

Utbildningsdepartementet bestämmer om och när betänkandet ska gå ut på formell remiss till utvalda myndigheter, kommuner, skolor osv. Skolkommittén skickar ut betänkandet till alla skolor i landet med förhoppning om att få synpunkter på hela texten men i första hand på det som gäller elevers inflytande över sitt eget lärande. Eftersom vi inte lägger några förslag på detta område utan tänker återkomma i frågan i samband med slutbetänkandet, vill vi ha synpunkter från skolan, så att våra förslag kan utformas så klokt som möjligt. Denna uppläggning fordrar en särskild förklaring.

Elevers lärande

Det är elevers inflytande över sitt eget lärande som är huvudpoängen i vårt betänkande, och vi motiverar längre fram varför. När man närmar sig elevers inflytande ur det här perspektivet kommer man in på alla de grundläggande frågorna om kunskapsarbetets organisering och elevers

delaktighet i läroprocesserna. Decenniers skoldiskussion om innehåll, metoder, styrning, elevers erfarenheter och deras plats i undervisningen osv. aktualiseras. För att inte diskussionen ska bli alltför idealistisk och abstrakt måste man också ta upp kön, klass, etnicitet och funktionshinder och koppla dessa aspekter till analysen av vad som sker med eleverna i klassrummet. Det reses alltså utomordentligt komplexa problem, när man försöker förstå hur elevernas inflytande över sitt eget lärande ska stärkas.

Vi ska i vårt huvudbetänkande hösten 1997 föreslå hur man på bästa sätt kan stödja skolans utvecklingsarbete. I detta uppdrag ingår att identifiera vad som framstår som hinder för en positiv utveckling i skolan och föreslå åtgärder som kan undanröja dessa hinder. Den diskussion vi avser att föra i slutbetänkandet kommer bl.a. att gälla de statliga styrdokument som ger ramar för verksamheten i skolan. Det betyder att vi där kommer att återkomma till diskussionen om kunskapsarbetets villkor, undervisningens innehåll och metoder, och de ramfaktorer som ger utrymme för eller begränsar förändring och utveckling. Det vi iakttagit när det gäller elevers inflytande kommer då att påverka hur vi ser på skolutvecklingen som helhet.

I detta betänkande tänker vi dock inte lägga några förslag som gäller elevers inflytande över sitt eget lärande. I stället vill vi inleda en diskussion med skolorna om vår bild av läget och om vilka förändringar som är tänkbara: Har vi beskrivit verkligheten på ett sätt som ni uppfattar som rimligt? Är de problem vi pekar på relevanta? Vilka problem har vi inte tagit upp? Vilka förslag menar ni att Skolkommittén borde lägga för att stödja elevers inflytande över sitt eget lärande?

Kapitel tre och fyra, Skolkort och Dialog, är utformade för att ge underlag till en diskussion på skolorna, i arbetsenheter eller i andra sammanhang. Det är vår förhoppning att man när läsningen och diskussionen är avslutad griper pennan eller datorn och skriver några rader med synpunkter till Skolkommittén. Dessa synpunkter kan sedan ingå i vårt underlag inför arbetet med slutbetänkandet och de förslag som bör finnas där.

Vår adress: Skolkommittén, Utbildningsdepartementet, 103 33 Stockholm. Faxnummer: 08-723 16 80. Vi vill gärna ha svar från er så snart som möjligt, men i varje fall före den 1 oktober 1996.

Hur har vi då lagt upp för den dialog vi vill ha med skolan; dess personal, elever och föräldrar? Vad är det som ska diskuteras?

Bilder från skolan

Vi har samlat in exempel från undervisning och från forskning och presenterar dessa i kapitel tre som en räcka bilder utan tydligt inbördes sammanhang, men komponerade på ett sätt som kan ge upphov till fruktbara motsättningar eller likheter. Vi har i de flesta av dessa bilder försökt att hålla isär beskrivning och kommentar. Ibland har vi underlåtit att kommentera. I alla bilder är vår utgångspunkt elevers inflytande och delaktighet i läroprocesserna, och även om vi inte överallt har markerat detta, så är det alltid underförstått.

Vi har inte försökt att täcka av en yta i beskrivningen av skolarbetet i den meningen att vi tar upp allt som vi tror är relevant för det som är vår grundfråga. Vi har försökt välja sådana bilder som vi tror kan leda till en intensiv diskussion om elevinflytande och undervisning. Att många perspektiv därmed inte finns med, behöver inte vara till förfång för dialogen – tvärtom. Det visar bara att vi inte är färdigtänkta, och att det finns ett stort utrymme för diskussion.

Kommentarerna är endast avsedda att påbörja en reflexion över våra exempel. De är tänkta att lämna plats för olika tolkningar, ibland direkt motsägande, och de ska vara oavslutade. Meningen är att läsare ska kunna finna brohuvuden i texten, där de känner fast och igenkännbar mark under fötterna, och utifrån vilka de kan föra en diskussion.

Bilderna, exemplen, eller skolkorten som vi kallar dem längre fram, kan ibland se ut som utdrag ur resonerande lärarhandledningar eller som metodiska diskussioner kring konkret lärararbete. Det är ingen tillfällighet att det har blivit så. Vi diskuterar vad lärare *gör*. Det är lärarens handlingar i klassrummet som är avgörande för elevernas inflytande. Då måste man också uppmärksamma dessa handlingar. Det är inte tillräckligt att tala om lärares förståelse eller intentioner. På intentionsnivån, där lärare tänker ut hur man bör undervisa och varför, finns ofta betydande överensstämmelse med de officiella målen. Så är det inte alltid med handlingarna. Om vi i vår diskussion utgår från handlingarna kommer vi närmare undervisningen och dess villkor och samtidigt närmare den möjliga förändringen.

Efter bilderna försöker vi i ett kapitel med rubriken Dialog ta upp några problem som blivit synliga i bilderna. Vi utgår då från elevers vilja till inflytande över sitt eget lärande och lyfter fram vilka hinder som vi tycker oss se. Här diskuterar vi också inom vilka områden vi tror att våra förslag i huvudbetänkandet kommer att ligga.

Varför ska elever ha inflytande?

Vi har tre utgångspunkter för våra resonemang om elevinflytande: Elever ska ha inflytande därför att det är en mänsklig rättighet. Elever ska ha inflytande därför att det ingår i skolans uppgifter att fostra demokratiska medborgare. Elever ska ha inflytande därför att delaktighet är en förutsättning för lärande.

I det följande görs ingen omfattande utläggning med motiveringar för var och en av dessa utgångspunkter. Läroplanerna pekar tydligt ut elevernas ansvar och inflytande, och vi vill inte här upprepa de mål och krav som redan är kända. Därför ger vi endast kommentarer på några punkter som vi anser särskilt viktiga.

Mänsklig rättighet

Elevinflytande är viktigt i sig. Man kan inte se elevinflytande enbart i ett instrumentellt perspektiv. Det är inte bara något eleverna ska ha för att de därigenom ska lära sig något eller socialiseras till något. Elevinflytande är inte bara instrument för skolans allmänna bildningsuppgifter. Det är viktigt i sig.

I vårt förra betänkande poängterade vi att skolan inte bara är en förberedelse för livet. Skolan är livet självt för de barn och ungdomar som går där varje dag i tolv år. De kan inte betrakta allt de gör som en förberedelse för något annat som ska komma sen. Livet pågår nu. Elever ser också på inflytande i ett här och nu-perspektiv. I rätten att få inflytande och vara delaktig ingår att vara sedd och bli respekterad. Den rätten betyder något för sin egen skull, alldeles oavsett om elever därmed har lättare att tillägna sig skolans nyttigheter eller får övning i demokrati.

På den här punkten kan det finnas en skillnad i synsätt mellan de vuxna i skolan och eleverna. Det finns en tendens hos vuxna, som arbetar i skolan eller planerar dess verksamhet, att se hela skolan som en alltigenom lärande miljö, medvetet planerad för att ge barn och ungdomar bästa möjliga förutsättningar för framtiden. Det är gott och väl. Men det får inte betyda att man bortser ifrån att skollivet som allt annat liv också ställer andra krav, som inte nödvändigtvis kan inordnas i ett medvetet lärande-perspektiv. Man kan t.ex. tänka sig att det också är en mänsklig rättighet för elever att ibland komma bort från det pedagogiska trycket i skolan och skapa sig frirum innanför skolväggarna, där de själva får förvalta sin tid utan att någon lägger sig i om deras verksamhet har med utvärderingsbara läroplansmål att göra.

Elevernas rättsliga ställning i skolan är svag. Det är t.ex. mycket få beslut som rör elever som kan överklagas till en oberoende instans. En elev är alltså under hela sin skoltid avhängig skolpersonalens välvilja och yrkeskunnande. Även om skolan ofta uppfattas som en egen värld ska eleverna ha stöd av de rättsregler som finns i samhället i övrigt och i den allmänna syn på barn och ungdom som detta samhälle ger uttryck åt. Mot denna bakgrund är det särskilt angeläget att uppmärksamma elevers inflytande som en mänsklig rättighet och inom skolan se över hur denna rättighet kan få form och innehåll.

Vilken syn man har i skolan på elevers rättigheter påverkas av hur samhället som helhet ser på barn och ungdom. Vi är alla påverkade av de värderingsförskjutningar som skett på det här området. Ett illustrativt exempel är synen på aga. Det är bara 17 år sedan förbudet att aga barn blev lagfäst, något som innebar att ett nytt sätt att se blev kodifierat. De vuxnas fysiska våld mot barn sågs för 100 år sedan kanske inte som en självklarhet men ändå som en nödvändig del av barnens uppfostran. Det finns en intressant historisk skillnad i synen på våld mot vuxna och våld mot barn. Husagan, alltså husbondens rätt att aga sina tjänstehjon, ifrågasattes redan vid mitten av 1800-talet. Men föräldrars rätt att slå sina barn debatteras inte förrän hundra år senare. Barn, framför allt små barn, antogs inte fara lika illa av att få stryk som vuxna.[2] Att det nu finns ett generellt förbud mot aga markerar att vi är på väg mot uppfattningar som likställer barn och vuxna i viktiga avseenden. Att vara barn är inte fundamentalt annorlunda än att vara vuxen när man ser till mänskliga rättigheter. Detta synsätt får effekter också i institutionerna – t.ex. när det gäller elevers inflytande och delaktighet.

Demokratifostran

Skolan ska fostra eleverna till demokratiska medborgare. Det betyder bl.a. att eleverna i skolan ska kunna utveckla sina möjligheter att byta perspektiv, att visa social förståelse för andras situation, att visa tolerans och empati. Detta kan inte ske om inte elever involveras i samarbete med andra, ett samarbete i vilket de själva känner sig delaktiga, hörda och respekterade. En sådan målsättning ställer krav på hela miljön i skolan och på att elever får konkreta erfarenheter av hur det är att ta

[2] Ljungqvist, Åsa (1995): Från aga till agaförbud, i *Framtider 1995:4*, Stockholm, Institutet för framtidsstudier.

ansvar och utöva inflytande i ett samarbete som bygger på demokratiska principer.

En demokratisk fostran har betydelse både i det offentliga och i det privata livet. Eleverna ska med självförtroende och lyhördhet kunna delta i den demokratiska processen i politiska och fackliga församlingar, i arbetslag, i byalag och idrottsföreningar, styrelser och studiecirklar osv. Men demokratiska hållningar påverkar också människors privata relationer i äktenskap och vänskap, i förhållande till företag och myndigheter, vid läkarbesök och i köpcentrat.

Skolans demokratiska fostran kan inte genomföras i strikt individualiserade studiegångar, det säger sig självt. En elev kan inte praktisera demokrati på egen hand. Därför handlar också elevers inflytande, som är en viktig del i det som kallas demokratisk fostran, om att elever både tar hänsyn till andra och gör gemensam sak med andra. Gruppen är alltså viktig i denna aspekt på elevinflytande.

Det finns en förskjutning i den offentliga debatten om elevinflytande från ett kollektivt inflytande till ett individuellt. Detta hänger samman med generella socialisationsförändringar. Individen tycks i det moderna samhället vara rörligare i förhållande till traditioner och historia än vad som varit vanligt i tidigare generationer, något som lett till individualisering.

Lärare har kanske också en inbyggd föreställning om att det individuellt uttryckta på något sätt är mer äkta än det som kommer från en grupp. Man uppfattar gärna elever som mer sig själva när de är ensamma med en vuxen lärare. I grupp, sägs det, påverkar de varandra negativt, spelar roller. Var för sig och tillsammans med en vuxen uppfattas samma elever som mer nyanserade och ärliga. Det är självklart att grupptryck spelar roll, men det är ändå svårt att se varför den ena situationen skulle spegla sanningen bättre än det andra. I stället är det förmodligen så att olika "sanningar" kommer till uttryck. När elever är ensamma med en lärare ökar vuxenkontrollen, i klassen har eleverna mer att säga till om i kraft av sitt gemensamma uppträdande. Det kan finnas en misstro från de vuxna mot vad elever uttrycker kollektivt i klassrummet. I småklasserna går det an – där riktar sig barnen också mer till läraren, men när eleverna blir äldre blir klassen, gruppen, av många skäl alltmer oavhängig, allt mindre påverkad av de vuxna, och då kan också misstron öka mot de uppfattningar som formuleras i klassen.

I skolan är det viktigt att man ser både till elevers individuella rätt till inflytande och till gruppens eller klassens. Det är också viktigt att ta till vara den enskilda elevens möjligheter att ta ställning till, ta avstånd från eller instämma i gruppens eller klassens uppfattningar och beslut.

Elevers inflytande över sitt eget lärande

Elevers lärande är beroende av att de har inflytande över sin egen kunskapsprocess. Om det eleverna arbetar med i skolan ska kunna införlivas som verklig kunskap förbunden med deras tidigare erfarenheter och kunskaper, då krävs att de är djupt delaktiga. Kunskapsarbete är en skapande process, och den som skapar måste vara närvarande och delaktig i det som sker. Det kan man inte vara om det är någon annan som tar hela ansvaret för vad och hur man ska lära sig, och om man själv känner sig utanför.

Elevers inflytande över sitt eget lärande är inte heller det ett i grunden individuellt företag. Det är i kommunikation med andra som eleven blir medveten om sig själv och om världen. Om elevens egen uppfattning inte utmanas av lärares och kamraters, hur får då eleven syn på sådant som ligger utanför den egna begränsade förståelsen, det som finns där som oupptäckt kunskap?

Det finns ett begrepp som återkommer i diskussionen om elevinflytande och lärande. Det är *metakognition*: att lära sig om lärandet. Det är inte nog med att eleverna har inflytande över undervisningen i skolan. De måste också ha ett språk för hur deras lärande går till, dels för att kunna styra sin egen kunskapsutveckling, dels för att kunna överföra insikter från den ena lärosituationen till den andra. Om elever inte har ett språk för detta blir deras inflytande begränsat. Ställda inför olika lärare måste de kunna argumentera för varför den ena undervisningsstrategin är bättre än den andra.

Den förlängda ungdomstiden

Människor växer in ett samhälle. De tillägnar sig normer och föreställningar, sätt att se på sig själva, på omvärlden och framtiden, som passar i det samhälle där de ska leva, men som också i sig bär frö till förändring. Det finns inslag i den moderna socialisationen, som på ett avgörande sätt skiljer dagens unga människor från gårdagens. Vi har anledning att under det här utredningsarbetet noggrant reflektera över på vilket sätt socialisationsförändringarna påverkar eller borde påverka skolan och undervisningen. Här ska vi dock endast lyfta fram ett perspektiv som vi menar har stor relevans för diskussionen om elevinflytande. Det gäller den förlängda ungdomstiden.

De flesta är överens om att ungdomstiden, hur man än väljer att avgränsa den, i dag har förlängts. Människor går tidigare in och senare ut.

Inträdet i puberteten har med ungdomstidens början att göra. Pubertet har en biologisk sida och en psykologisk, den handlar både om könsmognad och om ny självständighet och frigörelse från föräldrarna. Att de biologiska gränserna har flyttats förstår man av de uppgifter som finns om tidpunkten för flickors första menstruation. I Sverige var genomsnittsåldern 1844 16,2 år. 1970 var motsvarande siffra 13,1. När det gäller den psykologiska förändringen har barns kunskap om vad det innebär att vara vuxen stor betydelse. Barn i dag vet mer om de vuxnas innersta hemligheter, genom att de vuxna öppet visar hur deras liv ser ut och genom att medierna gestaltar detta vuxna livs många varianter. Barn vet alltså mer och tidigare – och blir därför i en viss mening tidigare vuxna.

En rimlig hypotes: Puberteten inträffar inte längre under det som förut var högstadiet. Den har flyttat ner till mellanstadiet.

Om gränsen mellan barndom och ungdom har förskjutits nedåt så har gränsen mellan ungdom och vuxenhet förskjutits uppåt. Skoltiden har förlängts, ungdomar kommer allt senare ut i arbetslivet, traditionella ungdomsjobb som tidigare fungerade som inkörsportar på arbetsmarknaden har försvunnit osv. Vuxenblivandet i dess sociala mening av oberoende har fördröjts. Ungdomar förblir ungdomar under allt längre tid.

Forskare brukar beskriva ungdomens situation i det moderna samhället med hjälp av begreppet *marginalposition*. Karaktäristiskt för en människa i en marginalposition är att hon befinner sig mellan två grupper utan riktigt fäste i någon. Under ungdomstiden är hon varken barn eller vuxen. När tidsintervallet vidgas och ungdomar väntar allt längre på att bli vuxna så tydliggörs också deras relativt perifera roll i samhället.[3] De har ingen plats i arbetslivet och inte det sociala ansvar som i vårt samhälle följer med en sådan plats. Denna relativa avskärmning från vuxenvärldens offentliga liv innebär också en avskärmning från inflytande.

Nu har gränsen mellan att vara ungdom och att vara vuxen luckrats upp under senare år. De yttre kännetecknen på det vuxna livet är inte heller självklara längre. Blir man vuxen genom att att flytta hemifrån, skaffa jobb, bilda familj och köpa bil? Man kan visserligen säga att ungdomar saknar den mening och det samarbete som integrationen i arbetslivet ger, men vad betyder då verksamheten i föreningar, i popband, i studiegrupper? Det är svårt att dra gränser, men det är ändå

[3] Frönäs, Ivar och Stafseng, Ola (1985): Ungdomskulturer och ungdomssociologi, i Lundmark, Lars-Erik och Stridman, Kjell, *Sen kommer en annan tid. En antologi om barns och ungdomars livsformer,* Stockholm, Liber/Allmänna förlaget.

ovedersägligt att dagens unga människor under fler år än tidigare ungdomsgenerationer befinner sig i en position, där de inte erkänns av samhället som vuxna. De är i beroendeställning. De är inte efterfrågade för att de har kompetens att lösa samhälleliga uppgifter.

Ungdomstidens centrala konflikt mellan *frihet* och *beroende* har skärpts på senare år genom att ungdomstiden förlängts alltmer. Friheten har ökat, inte minst genom traditionernas förvagning. Det *tycks* finnas en frihet till andra liv än det som föräldrarna levat. Det finns också fler frirum i ungdomsvärlden i dag, dit vuxna inte har tillträde. Samtidigt är beroendet av föräldrar, lärare och myndighetspersoner utsträckt allt längre i tiden i takt med att utträdet på arbetsmaknaden kommer senare. De vuxnas och myndigheternas krav på kontroll ökar. Man måste hålla reda på ungdomarna, om de inte är så involverade i samhällslivet att de håller reda på sig själva. Både friheten och beroendet har ökat och det skärper konflikten. I den här situationen ökar också de ungas känslighet för allt som påminner dem om att de trots den nya friheten endast har barns myndighet. Det gör t.ex. att de opponerar sig (eller passiviseras) i skolan om de vuxna talar om för dem eller på annat sätt visar att de är omogna eller barnsliga och därför inte kan ges ansvar.

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

Om man för in denna diskussion i skolan hamnar förmodligen tyngdpunkten på de högre klasserna i grundskolan och gymnasieskolan. Men förändringarna får återverkningar också för de yngre eleverna. Tillsammans med flera andra skäl för ett vidgat elevinflytande – som bl.a. diskuterats i den här framställningen – ger den förlängda ungdomstiden argument för en nödvändig demokratisering av hela skolan.

2 Plattform

Elevröster – samtal med elever

Från rapporter och undersökningar om elevinflytande har vi hämtat ett antal elevröster.[4] Vi har valt citat som vi har bedömt vara intressanta, antingen därför att de är typiska för vad elever säger om skolan, eller för att de på ett bra sätt belyser de frågor vi tar upp i det här betänkandet. Det har inte varit möjligt att med utgångspunkt från det tillgängliga materialet göra någon koppling mellan citaten och elevernas bakgrund, typ av skola eller geografisk hemvist. För att presentera citaten på ett tillgängligt sätt har vi valt att göra det i form av ett fiktivt samtal med en grupp barn och ungdomar i åldern 10 till 18 år. Citaten är alltså autentiska, men samtalet är fiktivt.

o

Vi har samlats här för att prata om skolan och elevernas inflytande där och jag skulle vilja börja med att ta upp några frågor kring skolans kärna, själva undervisningen. Om vi börjar att prata litet om grundskolan. Vad tycker ni, som nu går i grundskolan, om att vara med och påverka undervisningen?

– Jag tror att det är hemskt viktigt att eleverna får vara med och planera undervisningen. Det blir mycket roligare och man blir motiverad, får större lust att lära.

– Vi har fått bestämma om miljön i klassrummet.

– Inte vad jag kan komma på men det har säkert hänt någon gång, eller om man får en eller två olika saker att välja mellan, det kan vara så att dom frågar om vi ska göra något denna eller andra veckan, men dom har redan bestämt vad vi ska göra, eller vilken dag vi ska göra något, men jag tror inte vi fått välja hur lektionen ska se ut.

– Det beror på vilken lärare det är. Nu kan vi inte påverka undervisningen, det är ju redan schemalagt vad vi ska göra under nian och vad vi ska göra under åttan.

[4] Förteckning av källmaterialet finns på sidan 35–36.

– Ja, precis, men det varierar från lärare till lärare, vissa lärare går ju med på att ändra litet och så.

– Man kan ju kompromissa.

Varför vill ni vara med och påverka lektionerna?

– Man lär sig mer. När man har sådana lektioner som vi har nu där läraren bara står och tjattrar så tröttnar man på att lyssna. Man både lär sig mer och tycker att det är roligare och tycker man något är roligt så blir man mer intresserad så ju mer omväxlande grejor som händer, ju mer olika grejor man får göra ju roligare blir det och då lyssnar man mer. Så är det ju alltihopa på en gång liksom.

Skulle ni vilja ta mer ansvar då?

– Jo, om man tar ansvar och klarar av det, ett arbete, då får man bättre självförtroende och då klarar man kanske av något svårare nästa gång.

– Jag skulle precis säga det, för i so har vi tio olika häften som vi själva får jobba med. I början tyckte man att det var jättejobbigt och då gav man upp, men nu på sista tiden har man försökt och klarar man det så tycker man att det är jätteroligt. Då får man ta mer ansvar. Innan var det mer servat och läraren lade på på projektorn och så fick man skriva av och det lär man sig inget på.

– Det är skönare att slippa men det är väl nyttigare att ta.

– Men ibland är det skönt att ta också så att det blir ordning och reda.

Ni som går i sexan, vad tycker ni om undervisningen?

– En lektion är rolig, när vi får vara med och säga vad man själv tycker.

– Det ska finnas variationer så att man inte bara sitter och läser i en bok, man kan bygga saker och så.

– Jobba i bok i matte, oä och engelska, bara göra uppgifter där det bara är att fylla i. Det är inget kul. Man har liksom gjort det förut om man säger så. Bara fylla i och så finns det redan färdiga svar till. Det är ingen utmaning.

– Man skulle få göra litet mer på lektionerna, alltså i stället för att bara sitta och lyssna på lärarna när dom babblar hela tiden.

Några av er som nu går i sexan och nian gick i en litet annorlunda skola med förskola och lågstadium ihop när ni började skolan. Kan ni berätta något om hur det var att gå i en sådan skola. Ni flickor i sexan kan väl börja. Hur vad det i den här skolan?

– Jag lärde mig att man kan vara tillsammans. Man är tillsammans här. Man lärde sig både av att vara mindre så såg man framåt och när man blev större då lärde man sig att förstå dom mindre. Lärarna gjorde så roliga saker, både att man kan arbeta och ha roligt, att man kan arbeta tillsammans och så. Det är bra för barn. Man är tillsammans barn och barn och vuxna. Jag lärde mig nog ganska mycket här som jag inte tänker på. Jag kunde inte så mycket när jag började. Det var ett arbete, men det var som en lek.

– Det är både barnen och dom vuxna som bestämmer. Man räknade och lärde sig hoppa på studsmatta på en gång och så.

– Vi hjälpte varandra. Vi läste för dom mindre och hjälpte dom att måla...

Vad säger pojkarna då?

– På onsdagarna hade vi tema. Natur t.ex. eller pyramider. Vi fick välja mycket. Här på K... har man inga direkta arbetsböcker, men böcker för ett tema. Man fick välja. Allting var liksom samma sak. På A...

A-skolan går du alltså i nu!

– På A... är svenska svenska och oä oä. Om man t.ex. har matte här kan man räkna i räknebok eller spela spel. För mig verkade det som det var ett enda stort ämne på K... På A... delades det upp i många små ämnen.

Det här enda stora ämnet, vad skulle du kalla det?

– Arbete!

Ni som är fjorton år nu har också gått i en skola där man fick bestämma mycket själv. Var det svårt?

– Nej, det gällde att spara litet roligt. Man lärde sig att planera och tänka efter. Det var nog inte som en vanlig skola. Man skulle – eller man fick – kasta boll eller hoppa hopprep mitt i. Man vet vad man ska ha gjort. Så måste man välja och lägga upp arbetet.

– Det viktigaste med att det var så bra var att man fick välja mycket vad man skulle göra. Det blir roligare då. Jag tror man lär sig lika bra, kanske bättre.

Ni som går i gymnasiet då, hur ser ni på skolan och inflytandet?

– Inom ett ämne, socialkunskap, har vi ganska fritt faktiskt. Inom vissa ramar så säger han att det här kan ni få göra grupparbete om och så där och det är kul. Så där har man ganska mycket att säga till om. Nu ska vi göra grupparbete och då har vi nästan bestämt själva. Det är jättekul.

– Vi gjorde ett arbete om EG-frågan där man skulle välja sida... avsluta med frågeställningar och sen redovisa det i ett kompendium. Efter så hade vi en debatt och där kände man att målet var att komma till insikt om vad EG innebär och att analysera argumenten och se om man tycker att de var relevanta eller inte. Och det kändes som en viktig uppgift eftersom det är en så stor del av det som allting rör sig kring. Man kunde välja vilken sida man skulle göra och man arbetade i eget intresse.

– De kan lägga fram en plan i början av terminen och säger att så här har jag tänkt att vi ska lägga upp vårterminen. Och så får vi ett litet schema och ja vad tycker ni, har ni några invändningar? Så får man kanske 10 sekunder på sig att säga någonting. Ofta så har man kanske ingenting att komma med och de har ju planerat det där ganska länge i alla fall.

– De lärare som jag har i alla fall, som inte går efter boken, de bryr sig inte heller om vad vi tycker om deras undervisning ... utan de tycker att de gör det bra.

– Man ska kunna ha förtroende för att jag får fråga, hur många gånger som helst ifall jag inte förstår. Och samtidigt att eleverna måste ha en känsla för att läraren är där för att hjälpa dem. Som jag ser det så är skolan mer en bedömningsinstans än en läroanstalt.

– Jag tror inte det jag menar [med inflytande] finns i skolan. Det jag menar med inflytande är att jag har en stor kontroll över det jag gör. Jag

tycker att inflytande handlar om att man är insatt i målet och att man vet precis vart man ska komma och att man får lägga upp någonting själv. Att man får läsa vad man tycker och har möjlighet att påverka i en diskussion.

– Det inflytande elever har är om de ska gå in för att lära sig det som erbjuds eller inte. Sen vet jag inte, men det är möjligt att undervisningen i vissa fall skulle bli bättre om eleverna fick gå in och bestämma mer. Ibland borde nog lärarna lyssna mer på eleverna, men samtidigt också kunna sortera bort det som är litet ovidkommande. I vissa avseenden skulle skolan må bra av att lärarna lyssnade mer på eleverna.

Du Eva som har hoppat av gymnasieskolan, vad tyckte du om skolan?

– ... Det var så inrutat, man lärde inte för att kunna utan för att skriva på prov. Man uppmuntrades inte till att lära. Det är ett monotont och negativt sätt att lära. Intressanta saker blir tråkiga. Världen blev så liten. Eleven är något tomt som ska fyllas. Det är sorgligt.

Det finns ju klassråd och elevråd i skolan. Vad tycker ni om det? Kan man ta upp viktiga frågor i t.ex. klassrådet i grundskolan?

– Våran språklärare bara läste ur boken, vi själva fick aldrig läsa. Detta tog vi upp i klassrådet och diskuterade med vår klassföreståndare. Hon pratade med språkläraren och nu få vi i alla fall läsa litet mer.

– Dom vettiga förslagen försvinner i att alla har olika meningar och att det bara skriks ut så att det blir aldrig något vettigt gjort av ett vettigt förslag.

– Jag tycker att det är bra – man kan säga om nån har gjort någonting, då kan man hjälpa dom och säga det på kritiken.

– Det blir ingenting av det precis, det kvittar om man tar upp det i klassrådet för om elevrådet inte tycker att det är så bra så blir det inget, man får aldrig reda på vad dom beslutar och så ju.

– Näe, dom borde ställa upp i aulan och prata, berätta vad dom gör.

– Det händer aldrig något när de bestämmer eller så, det tar i så fall fruktansvärt lång tid innan det kommer fram.

Du Lena, som går i gymnasiet – du tycker visst inte heller att det fungerar så bra?

– Nej, ska ungdomar få mer inflytande krävs det att rektorn är ute mer i skolan, har mer kontakt med eleverna, ser hur miljön är, går runt i klasserna och lyssnar mer på eleverna. Det krävs också att lärare är mer intresserade av sitt ämne och att eleverna själva tar mer initiativ och inte bara sitter och väntar på att andra ska göra något.

Vad säger Bosse?

– Klassrådet fungerar inte så bra. När jag satt ordförande var det mycket odisciplinerat. Lärarna tar inte ansvar för att träna elevdemokrati, kastar in ungdomarna på demokratins spelplan utan att visa spelets formella och informella regler.

Ni tycks vara ense om att det är viktigt att signalerna kommer uppifrån och att ni behöver särskilt rektorns stöd. Om vi skulle prata litet mer om lärarna. Vi hörde nyss att man i någon klass hade tagit upp klagomål på en lärare i klassrådet, vad säger ni om det?

– Ibland säger man till en annan lärare att en viss lärare inte är bra, men dom har inte så mycket inflytande på varandra, jag menar de går inte och skäller på varandra om de fått höra att någon gjort något fel.

– Det känns ibland så att ni får elevinflytande om jag tycker det är bra det ni bestämmer.

– Eva var vår lärare. Dom andra var lärare som hjälpte till. Karin och Ingrid. Jag tror att jag kände alla lika mycket. Vi var tillsammans så ofta ... Dom hjälpte varandra. Lärarna gjorde så roliga saker. Både att man kan arbeta och ha roligt, att man kan arbeta tillsammans och så. Det är bra för barn. Lärarna försökte alltid få med alla...

– Det är ingen idé att prata med läraren. Hon vet inte ens vad jag heter och märker inte om jag är borta. Det tog två veckor innan hon saknade mig och frågade klasskamraterna var jag var. När de svarade att jag slutat reagerade hon inte ens och ringde mig.

– Det är omöjligt att vara lärare, de gör så gott de kan. Det är tufft med trettio missnöjda, uttråkade elever. Läraren är ensam.

– Lärare tål inte kritik! Vi sa till en lärare att han måste ändra sin undervisning och han blev jättearg. En del lärare är väldigt bra och har

sin inlevelse i det de gör. Andra verkar inte vara speciellt intresserade av sitt ämne och står bara och tjatar framme vid katedern.

– Jag tror att det har ganska mycket att göra med vilket intryck läraren ger, en lärare som ger intrycket av att vara skärpt och allvarlig, men inte överdrivet utan på ett sunt sätt – inte ser eleverna djupt ini ögonen – utan helt enkelt allvarlig. Han talar tydligt och visar, han ska också ha ett litet sinne för humor så att det inte blir för straight och för allvarligt, utan att han kan lätta upp litet ibland. /../ Och sen tror jag att det har rätt mycket att göra med lärarens självförtroende. En del lärare kommer in jätteglada och snackar litet konstigt, men eleverna ballar inte ur för det, men för en annan lärare som gjorde så skulle samma elever balla ur, för han eller hon kanske inte har samma självförtroende för hur man handskas med elever. Jag tror det har mycket med erfarenheter också, hur länge man har varit lärare.

– Jag skulle gärna vilja att lärarna skulle gå på någon sån där kurs eller någonting och få litet brighta idéer och sånt där. Och utbyta idéer med lärare från andra skolor. Det skulle nog vara nyttigt för dem. De skulle behöva fräscha upp sig.

Om vi skulle släppa in några gymnasister i diskussionen. Vad anser ni om lärarna?

– Lärarrollen håller på att förändras och någonting nytt kommer i stället, men det måste lärarna själva se. Processen kommer därför att ta tid. Eleverna måste även de ta ett stort ansvar för förändring och utveckling. De måste lära sig uppskatta de små stegen och också de visa de motsträviga lärarna uppskattning.

– Lärarna är inte beredda att ändra på sig. De flesta står och undervisar som de gjort i alla tider. Det är en maktfråga. Lärarna vill inte släppa in oss på spelplanen. Kommer vi med förslag möts de ofta med Ja, vi får väl se, kanske eller vi får väl prata om det och sedan händer ingenting.

– Någon lärare är jättebra och tar upp vad som ska gås igenom och lyssnar sedan till hur eleverna vill göra. Då blir vi aktiva och intresserade. Behandlas man med tilltro och respekt blir man också därefter. Det hör dock inte till vanligheten utan vi ser det mer som en bonus när någon lärare låter eleverna få inflytande på undervisningen, definitivt inte som en rättighet.

– OK, de är utbildade lärare och säkert hemskt duktiga och så, men ibland kanske vi har någon idé som är bättre och då lyssnar inte de även

om vi säger att så här vill vi göra, kan vi inte göra det? Jo, det kanske vi kan prova på sen. Och sen blir aldrig av.

– Det är också litet av vår lärares inställning att hon lyssnar på de bästa eleverna och inte på dem som inte riktigt uppfyller de krav som hon har på en naturelev som hon säger då. Hon tycker att naturarna är skolans elit.

Cecilia, du kan väl berätta om din lärare som du tycker var så bra!

– Alla hatade den där läraren, för att man skulle hata honom. Jag mötte honom med attityden, kom inte och snacka med mig för jag är tuff. Jaha, tyckte han, sitt där och sura då. Gissa om jag blev paff, han gillade inga spel, men ställde upp på justa samtal. Han behandlade mig som en vuxen tänkande människa och jag har lärt mig av honom att man inte talar till folk utan med dom. Han lyssnade på vad jag sa och tyckte att mina åsikter spelade en roll. Jag fick själv vara med och bestämma vad jag skulle plugga. Allt förändrades för mig. Mina dåliga betyg steg i höjden.

Mikael, du har en helt annan bild av din lärare...

– Vi var två killar i klassen som inte var så bra på de teoretiska ämnena. Då skulle man tro att lärarna gav oss litet extra hjälp, men det var tvärtom. Man riktigt kände att de tyckte det var mycket roligare att jobba med de elever som hade lätt för sig, vi två var för besvärliga, och hur vi än kämpade och satsade bra utifrån våra förutsättningar, så hamnade vi ändå bara på medel, för dom andra i klassen var teoretiker hela bunten. Sen fick vi betyg utifrån genomsnittet i klassen, så man visste ju att det var kört redan i början eftersom nästan alla i vår klass var jätteduktiga på de teoretiska ämnena. Jag tycker skolan var djupt orättvis. Dom som redan var duktiga var lärarnas favoriter.

Det här att lärarna sätter betyg, gör det att man drar sig för att kritisera en lärare?

– Att kritisera en lärare anses som ganska djärvt, och därför kritiserar man i allmänhet inte en lärare. Man ska till exempel akta sig för att kritisera lärarens undervisning eller uppläggning av undervisningen särskilt om läraren är känslig på den punkten.

– Är man ovän med en lärare så blir det ju sämre betyg, så är det ju, men jag har aldrig varit med om något sånt.

– Jag har alltid tyckt att skolan skulle vara betygsfri, det underlättar för många och skulle göra det lättare för många att yttra sig. För många är jätterädda för auktoriteter och så där och tror att de minskar hela tiden, att man bär på en boll och så bygger man hela tiden upp sina poäng och varje gång man frågar om det är något man inte förstår så halkar man ner åtta poäng och så får man liksom börja bygga upp det igen. Det är så oerhört farligt med sånt där, för vissa människor blir tysta som möss och så sitter dom där och så vågar dom inte göra någonting.

Säger man till om man inte hänger med?

– Ja, ibland, men ofta tycker man inte det är lönt och så skiter man i det och så får det gå som det går, det känns så dumt att säga till när dom andra förstår men inte just jag.

o

Här slutar vårt fiktiva samtal. När vi går vidare med våra bilder från skolan, våra kommentarer och slutsatser, har vi kvar elevernas röster i våra bakhuvuden. Visst är det så, att eleverna säger mycket klokt och tänkvärt om skolan. De är värda att man lyssnar ordentligt på vad de säger. Barn och ungdomar vill att lärare och andra vuxna ska lyssna mer på dem, de vill bli sedda och uppmärksammade. Det återkommer i alla de samtal med elever som vi själva har haft eller tagit del av.

Källor

Björklid, Pia (1985): *Drömmen om Elin. Elevers medinflytande på lågstadiet*, Elin-projektet, Stockholm.

Ekholm, Mats och Lindvall, Kerstin (1991): *Eleverna och demokratin i skolan. Enkätbelysning och en värderande diskussion*, Forskningsrapport 91:6, Högskolan i Karlstad.

Henningson, Ingemo (1994): *Barnens skola. En intervjustudie med barn och ungdomar från Kvännarens förskola-skola*, Västervik.

Lundahl, Christian (1995): *Elevinflytande och dolda strukturer*, Högskolan i Örebro, Samhällsvetenskapliga institutionen/Pedagogik.

Mattsson, Ingrid och Svensson, Gunnar (1994): *Elever och lärare om elevinflytande i gymnasieskolan*, Slav-projektet, Rapport nummer 185, Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
Skolverket (1995): *Samtal med elever*, Elevsam-projektet, Stockholm.
Skolverket (1995): *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan*, Skolverkets rapport nummer 85, Stockholm, Liber Distribution.
Svenska Kommunförbundet (1995): *Ungdomar och inflytande. En sammanfattning av 18 konferenser med ungdomar från grundskola och gymnasium*, Stockholm.
Thorgren, Gunilla (1994): *Per Albins barnbarn. Nio LO-ungdomars erfarenheter av demokrati och rättvisa*, Samtal om rättvisa, Rapport nummer 16, Stockholm, Brevskolan.

Undersökningar om elevinflytande – en sammanfattning

"Elevinflytande är inte särskilt kontroversiellt när man talar om det i allmänna termer på konferenser och liknande, men kan bli det när man kommer ut på skolan, i klassrummet och lärarrummet."[5]

Vad vet vi?

I detta avsnitt presenterar vi ett antal undersökningar som på litet olika sätt speglar elevernas inställning till inflytande i skolan. Några reservationer vill vi göra innan vi går in i materialet.

Många av undersökningarna bygger på enkäter med begränsningar, som försvårar tolkningen av resultaten. Vad är det egentligen eleverna har svarat på? Vad menar eleverna med sina svar och har de förstått vad forskarna eller andra intervjuare har menat med sina frågor? Inflytande är långt ifrån ett entydigt begrepp.

De olika undersökningar vi refererar ger alltså inte hela sanningen, och kan inte göra det. De belyser inte processen, det som händer i klassrummet, och fångar därför inte den typ av inflytande som eleverna har när läraren är lyhörd för deras reaktioner på undervisningen och anpassar sig efter dem. De belyser inte heller det betydande indirekta

[5] Lärarförbundet och Elevorganisationen (1994): *Det handlar om demokrati – fem reportage om elevinflytande*, Stockholm.

inflytande som elever utövar t.ex. genom att inte infinna sig i skolan eller syssla med andra saker när de är där. Men sammantagna, och kompletterade med de elevcitat som vi presenterar i det föregående avsnittet, ger forskningen ändå en tydlig bild. Eleverna tycker inte att de har något inflytande i skolan och skulle vilja ha det.

Eleverna vill kunna påverka sin skolsituation

Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 1992 belyser elevinflytandet i grundskolan från olika utgångspunkter.[6] Förutom uppgifter insamlade vid skolbedömningar och enkäter ställda till elever, föräldrar och lärare har elevernas inflytande på undervisningen beskrivits i de ämnesvisa utvärderingar som ingår i undersökningen. Skolbildsundersökningen kompletterar bilden.[7] Den riktades till ungdomar i grundskolans högstadium och i gymnasieskolan. De båda undersökningarna visar att den formella demokratin med klassrådet som forum för inflytande är etablerad inom de flesta skolor. Men när det gäller elevernas inflytande på själva undervisningen och på skolarbetets uppläggning och planering, finns det problem och skolorna kan knappast sägas leva upp till läroplanernas ambitionsnivå.

Båda undersökningarna visar att eleverna tycker att det är viktigt att kunna påverka sin skolsituation. Detta intresse växer också med stigande ålder. Framför allt vill eleverna kunna påverka hur man ska arbeta på lektionerna och kunna välja ämnen och skola. Men det är bara var fjärde elev som anser sig kunna påverka ämnenas innehåll och hur lärarna undervisar i någon större utsträckning. Än mindre anser de sig kunna påverka läromedlen.

När undervisningsråden i Skolverkets fältorganisation hösten 1991 bedömde skolornas kvalitet, fann de att eleverna på knappt var femte skola kan sägas delta mer aktivt och ofta i att utöva inflytande på arbetet i skolan. Bedömningen refereras i skolbildsundersökningen.

[6] Skolverket (1993): *Bilden av skolan 1993*, Skolverkets rapport nummer 32, Stockholm, Liber Distribution.

[7] Skolverket (1994): *Attityder till skolan – Skolbildsundersökningen 1993/94*, Skolverkets rapport nummer 72, Stockholm, Liber Distribution.

Tidigare skolbeskrivningar bekräftar dagens bilder

Nulägesbeskrivningarna från den nationella utvärderingen skiljer sig inte i någon högre grad från de tidigare undersökningar som refereras i Skolverkets material.

I början av sjuttiotalet gjorde Dorothee Simon en sammanställning av undersökningar som hade gjorts under slutet av 1960-talet och de första åren av sjuttiotalet av samverkan i skolan mellan lärare och elever och av skoldemokrati i olika former.[8] Elevernas möjligheter att påverka skollitteraturen eller undervisningen betecknades genomgående som små.

I de dåvarande länsskolenämndernas rapporter från 1980-talet konstaterade man, att i de lägre årskurserna i grundskolan var sådana arbetsformer införda, att eleverna fick vara med och bestämma om sin egen arbetsprocess. På högstadiet hade elevernas inflytande inte ökat nämnvärt.

Av en studie av elevinflytande i 35 grundskolor i tre på varandra följande lägesbestämningar under en femårsperiod framgår, att vid nära hälften av högstadierna deltog inte eleverna i planeringen av undervisningen. Vid knappt en tredjedel förekom det vid begränsade tillfällen. Oftast gällde det att eleverna fick välja stoff under en viss period. I övrigt kännetecknades undervisningen av vad forskarna betecknade som ett förmedlingspedagogiskt, lärarstyrt arbetssätt.

Flickors och pojkars attityder till inflytande

I den nationella utvärderingen redovisas också skillnader när det gäller attityderna till inflytande mellan flickor och pojkar i skolan och mellan eleverna på program med yrkesämnen och övriga program i gymnasieskolan. Elever på studievägar med yrkesämnen gör en betydligt positivare bedömning av sina möjligheter att påverka både själva undervisningen och de yttre förutsättningarna.

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

[8] Simon, Dorothee (1972): *Rapportsammanställning samverkan – skoldemokrati,* Arbetspromemoria 3, Dust-kommittén, Stockholm, Utbildningsdepartementet.

Det är intressant att relatera flickors och pojkars attityder till inflytande i skolan till deras attityder till demokratifrågor. Den nationella utvärderingen av so-ämnena visar att flickor betonar fördjupade demokratiska värden, medan pojkar är mer intresserade av maktstrukturer. På frågan om vad som måste ändras om framtiden ska bli bättre, tar flickorna upp frihet från förtryck, anti-rasism, miljöhänsyn och nedrustning, medan pojkarna inte verkar vara så engagerade i frågan.

Kvalitet och inflytande

Skolverkets undersökningar visar också att det finns ett samband mellan elevernas uppfattning om skolans kvalitet och deras inställning till inflytande. Ju sämre betyg eleverna ger läraren och innehållet i ämnena, desto mindre tycker de att de kan påverka undervisningen och desto mer skulle de vilja kunna det. Undantaget utgör – inte särskilt förvånande – de elever som ger undervisningen det allra sämsta omdömet. De bryr sig inte om att försöka påverka och har förmodligen helt gett upp om skolan.

Skolverkets resultat bekräftas av andra undersökningar. I en rapport konstaterar Eva Forsberg att både elever, lärare och skolledare anser att elevernas inflytande över undervisningsprocessen och arbetsmiljön är ytterst begränsat.[9] Många elever är så desillusionerade att de inte ser det som meningsfullt att försöka åstadkomma förändringar. Kommer eleverna med förslag om undervisningen går det uppenbarligen ofta som en gymnasist uttrycker det: "OK, de är utbildade lärare och säkert hemskt duktiga och så, men ibland kanske vi har någon idé som är bättre och då lyssnar inte de även om vi säger att så här vill vi göra, kan vi inte göra det? Jo, det kanske vi kan prova på sen. Och sen blir aldrig av. Det blir aldrig någonting av det."

När det gäller sambandet mellan inflytande och framgång i studierna sammanfattar Eva Forsberg:

> Elevgruppen som, jämfört med andra elever, bedömer elevernas inflytande som större, trivs bättre i skolan och med lärarna samt andra vuxna på skolan. De är också i högre grad nöjda med undervisningen och till denna direkt knutna frågor. En större andel av dem anser att lärarna lyssnar på eleverna och att det går att få lärarna att ändra undervisningen. Dessa elever

[9] Forsberg, Eva (1993). *Verksamhetsideal och skolverklighet – En processutvärdering av projektet Skola 2000*, Slav-projektet, Rapport nummer 180, Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

tar också oftare initiativ och är även mer framgångsrika i sina förändringsförsök. Samtidigt, vilket är intressant, anser fler av dem att det är bäst om lärarna bestämmer vad eleverna ska arbeta med och på vilket sätt arbetet ska bedrivas. Dessutom anser de i högre grad än de andra eleverna att det är viktigt att alltid följa skolans ordningsregler och göra som de vuxna på skolan beslutar.

Läroboken och lärarna styr undervisningen

I en undersökning om elevers inflytande över det egna lärandet konstaterar Gunvor Sehlberg att de flesta elever inte tycker att de har någonting att säga till om i valet av kunskapsområden i skolan.[10] Studien omfattar totalt 65 elever från årskurserna 2, 5 och 8 i grundskolan och första året i gymnasieskolan. Huvuddelen av eleverna anser inte att de har diskuterat syftet med valet av eller målet för kunskapsområdet, dvs. vad man ska arbeta med i undervisningen. Flertalet anser inte heller att de har haft någon större möjlighet att formulera egna tankar och frågor kring detta. I stället styr lärarna och läroboken undervisningen helt. Få elever anser sig ha möjlighet att diskutera de kunskaper som de redan har, skulle kunna ha eller borde ha utifrån sina egna behov och önskningar.

Eleverna har större inflytande i praktiskt-estetiska ämnen

Den nationella utvärderingen visar vissa skillnader i elevernas attityder till det egna inflytandet mellan olika ämnen. Eleverna tycker generellt att de kan vara med och påverka undervisningen och planeringen i de praktiskt-estetiska ämnena betydligt mer än i de övriga ämnena. Det mest positiva resultaten får slöjdämnet. Två tredjedelar av eleverna uppger att de i slöjden får lära sig ta ansvar, lösa konkreta problem och jobba utan att bli jämförda. De får ofta vara med och planera ett arbetsområde i taget. Över nio av tio elever anser att slöjd är viktigt och lika många tycker ämnet är roligt.

[10] Sehlberg, Gunvor (1995): *Det utlovade elevinflytande – Undersökning om elevers inflytande i deras eget lärande,* Högskolan i Luleå.

Högstadieelever tycker sig bara ha inflytande över perifera frågor

Mats Ekholm och Kerstin Lindvall har belyst hur eleverna på ett antal högstadieskolor uppfattar sitt inflytande.[11] De valde ett antal skolor där man har satsat på elevinflytande och där avsikten var att eleverna skulle ha en verklig möjlighet att praktisera inflytande. Trots detta visar undersökningen att elevernas möjligheter att påverka innehållet i lektionerna och vilka läromedel som ska användas är mycket liten. De har inte heller mycket att säga till om när det gäller prov och hemuppgifter.

Forskarna har också studerat erfarenheterna av elevmedverkan i arbetsenhetskonferenser på nio skolor.

En elevgrupp på drygt 300 elever i årskurserna 7, 8 och 9 besvarade en enkät om sin medverkan i arbetsenhetskonferenser. Eleverna tycker att konferenserna har varit lugna på gränsen till tröga. De har begripit det som skedde och tycker i övervägande grad att de har varit nyttiga. De bedömer dock inte möjligheten att påverka som överdrivet hög.

Av intervjuer med eleverna framgår att det sämsta med arbetsenhetskonferenserna är mötesordningen och de vuxnas bristande respekt för den. I en fallande skala anger de sedan som problem att mötestiderna ligger utanför lektionsschemat, att lärarna pratar för mycket och att förslag från eleverna ignoreras.

Eleverna tycker att det är svårt att öppet föra fram sin uppfattning på konferenserna, särskilt svårt är det att föra fram kritiska synpunkter från klassen på enskilda lärare, som är närvarande på mötet. Det är också svårt att sitta stilla och härda ut genom hela mötet.

Intressant att notera när det gäller jämställdheten är att fler flickor har varit sekreterare och fler pojkar ordförande i klassråden.

Några elevröster

Svenska Kommunförbundet anordnade under 1994/95 ett stort antal konferenser där ungdomar från grundskolan och gymnasieskolan diskuterade elevinflytande. I en skrift från konferenserna redovisar förbundet några längre intervjuer med ungdomar om bl.a. relationen mellan lärare

[11] Ekholm, Mats och Lindvall, Kerstin (1991): *Eleverna och demokratin i skolan. Enkätbelysning och en värderande diskussion,* Högskolan i Karlstad, Forskningsrapport 91:6.

och elev.[12] Eleverna tycker att lärare ska vara aktiva och intresserade av sina elever. De ska bry sig om eleverna, vara förstående, ha en positiv attityd och kunna lära ut på ett fängslande sätt. Ungdomarna talar vidare om behovet av att lära känna skolledningen för att kunna få stöd och hjälp. Deras svar handlar också om oron för att betyget ska påverkas negativt om man är kritisk mot en lärare eller mot undervisningen. Ungdomarna ger uttryck för att de ofta känner sig maktlösa och i underläge. För att öka tryggheten i relationerna mellan lärare och elev vill de ha större kontinuitet, dvs. färre lärarbyten, fler gemensamma aktiviteter och större delaktighet från skolledningen.

Rättvisa och likvärdig behandling lyfts fram som viktiga komponenter i vardagen. Eleverna vill behandlas med respekt och rättvisa. Lärarna bör utgå från att var och en gör så gott han eller hon kan under rådande omständigheter.

Eleverna har en klar uppfattning om att utvärdering, prövotid och ett ökat ansvarstagande från skolledningens sida skulle vara värdefullt när det gäller att vidta åtgärder mot lärare som inte är lämpliga för jobbet. De tycker att det är viktigt att rektorn intresserar sig mycket för eleverna och lyssnar till dem. De måste känna att de har någon att prata med om de får problem med en lärare.

Eleverna tycker att dialogen är viktig. Det ska finnas en öppenhet för samtal mellan ungdomar och vuxna om de problem som uppstår. Alla måste våga få och ta emot kritik och vara beredda på att det ibland behövs ganska radikala förändringar för att lärare och elever ska kunna mötas under nya former.

Gymnasieeleverna efterlyser dialog och öppenhet mellan lärare och elever

I en annan rapport från Slav-projektet har man belyst gymnasielevers inflytande.[13] De flesta elever tycker att de har ett begränsat inflytande, men framhåller att det är olika för olika lärare och i olika ämnen. Lärarna har en avgörande betydelse för om det ska bli något inflytande för eleverna och skillnaderna i deras inställning betonas. Men möjligheterna

[12] Svenska Kommunförbundet (1995): *Ungdomar och elevinflytande. En sammanfattning av 18 konferenser med ungdomar från grundskola och gymnasium,* Stockholm.

[13] Mattsson, Ingrid och Svensson, Gunnar (1994): *Elever och lärare om elevinflytande i gymnasieskolan,* Slav-projektet, Rapport nummer 185, Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

till inflytande varierar också med ämnena. Svenska och samhällsorienterande ämnen liksom idrottsämnet anses friare. Där är det vanligt att eleverna får vara med och planera och påverka. Naturorienterande ämnen och språk anses i allmänhet mer bundna, även om vissa elever nämner just undervisningen i naturkunskap eller språk, när de ska ge exempel på inflytande. Kursen eller läroboken styr hårt i vissa ämnen, särskilt i ämnen med centrala prov.

Eleverna uppger att de inte är insatta i kursplanerna och målen för undervisningen och därför har svårt att påverka. I svaren skiljer de på innehållet i undervisningen och arbetssättet. De tycker att det är svårare att påverka innehållet än arbetssättet, men även när det gäller hur man ska arbeta kan inflytandet vara begränsat.

Många elever talar om behovet av en dialog och en större öppenhet mellan lärare och elever. De har dock inga krav på att få bestämma allt själva, utan betonar att det handlar om kompromisser. Varje elev vill vara någon som räknas, någon som läraren lyssnar på och som inte bara blir en i mängden. Eleverna tycker också att de har erfarenheter som lärarna inte har och som skulle kunna göra undervisningen bättre. Flera elever betonar att inflytande hänger ihop med aktivitet och motivation och att mer av detta skulle kunna göra undervisningen roligare och intressantare. Därmed skulle de lära sig mer.

Eleverna vill vara med och planera undervisningen. De vill ha möjligheter att välja efter intresse, att fördjupa sig och att vara aktiva och kreativa.

Avhoppade gymnasieelever

Skolverket har i en undersökning intervjuat elever som har gjort studieavbrott i gymnasieskolan.[14] Studien omfattar 143 ungdomar i sju kommuner. Ungdomarnas berättelser om varför de har avbrutit sina gymnasiestudier är mycket samstämmiga. Nästan alla ger uttryck för att undervisningen inte passar dem. De har haft för litet eller inget inflytande över det egna lärandet. De har inte kunnat bestämma takten i lärandet utifrån sina tidigare kunskaper. Det gör att de lätt har halkat efter och givit upp. Många beskriver att de måste sitta stilla och lyssna timme efter timme, år efter år, och att det är samma sak hela tiden. De upplever inte att de kunskaper som skolan ger är användbara. De är för

[14] Skolverket (1995): *Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan,* Skolverkets rapport nummer 85, Stockholm, Liber Distribution.

”teoretiska”. Eleverna upplever skolarbetet som ”teoretiskt” när de själva är passiva och lärarna är aktiva och när undervisningen har för litet koppling till deras egen verklighet.

Skolmiljön är ett annat skäl till att ungdomarna inte trivs i skolan. De uppger att det är stimmigt och rörigt i skolan och att personalen inte klarar av att hålla ordning. De tar också upp att skolan är för stor, lokalerna otrivsamma och miljön opersonlig och otrygg.

Undersökningen vittnar om att det inte är till skolledare och lärare ungdomarna i första hand vänder sig när de får problem i skolan. Av de ungdomar som hade gjort studieavbrott uppgav 23 av 84 att de, innan de avbröt studierna och fortfarande gick kvar i skolan, pratade med någon lärare om problemen i skolan. Av dessa ungdomar upplevde hälften kontakten som negativ. Tre hade haft kontakt med skolledare, men ingen av dem hade varit nöjd med den kontakten. Många elever berättade att de hänvisats till syofunktionären för att diskutera och lösa sina problem. Framför allt flickorna beskrev dessutom den kontakten som negativ.

Skolan verkar ha tolkat elevernas problem som en brist hos individen, medan eleverna själva menar att problemen fanns i skolan: i undervisningen, hos läraren, i skolmiljön eller i skolans regler.

Skolverkets tidigare relaterade attitydundersökningar bekräftar bilden av att elev–lärarrelationerna inte alltid är de bästa. Bara hälften av eleverna tycker att det är lätt att vända sig till sina lärare med problem som har med skolan att göra. Nästan var fjärde elev tycker att det är svårt. Denna bild överensstämmer med den som framkom vid statens ungdomsråds ungdomsundersökning 1992.[15] Några av våra elevröster ger en bild av ungdomarnas upplevelser: ”Det är ingen idé att prata med läraren. Hon vet inte ens vad jag heter och märker inte om jag är borta.” ”Läraren och jag gick inte ihop.” ”Läraren ville inte se mig”.

Det finns skillnader i ungdomarnas attityder mellan olika gymnasieutbildningar. Eleverna på program med studieförberedande ämnen är mest negativa till att vända sig till lärare, medan tre elever av fem på programmen med yrkesämnen anger att det är lätt eller ganska lätt att vända sig till någon lärare. Överhuvudtaget ger eleverna på programmen med studieförberedande ämnen ett sämre betyg till skolan än vad eleverna i grundskolan och på programmen med yrkesförberedande ämnen gör.

[15] Statens ungdomsråd (1992): *Årsbok om ungdom 1992. Ungdomars hälsa,* Stockholm.

Ungdomarnas bild av skolan är samstämmig mellan olika elevgrupper. De bedömningar som flickor och pojkar, svenskar och invandrare, barn till låg respektive högutbildade gör varierar inom – men inte mellan – grupperna.

I Landsorganisationens stora rättviseutredning ingår en rapport om skolan.[16] Den innehåller bl.a. intervjuer med nio ungdomar ur arbetarklassen om deras skolgång. De vill helst inte tala om den. Alla ger uttryck för någon form av olustkänsla.

Flera av dem säger att lärarna var mest intresserade av dem som var duktiga. "... man skulle tycka att lärarna gav oss litet extra hjälp, men det var tvärtom. Man riktigt kände att de tyckte det var mycket roligare att jobba med elever som hade lätt för sig, vi två var bara besvärliga." Cecilia å andra sidan räddades av en lärare. "Han behandlade mig som en vuxen tänkande människa. Och jag har lärt mig av honom, att man inte talar till folk utan att man talar med dom. Han lyssnade på vad jag sa och tyckte att mina åsikter spelade roll. Jag fick själv vara med och bestämma vad jag skulle plugga. Allt förändrades för mig. Mina dåliga betyg steg i höjden."

Skriftens författare frågar också varför inte skolan upptäckt ungdomarnas resurser. "Varför talar de om skolan som om den vore ett svart hål som de kravlat sig ur och inte vill vända blicken tillbaka till?"

Lärarna tycker inte att eleverna ska ha större inflytande

Skolverkets nationella utvärdering har också belyst lärarnas synpunkter på elevinflytande och konstaterar att lärarna inte tycker att elevernas medverkan i undervisningsplaneringen är särskilt betydelsefull. Elevernas och lärarnas bedömningar av elevernas möjligheter att påverka och framföra sin åsikter skiljer sig ofta åt. Lärarna anser att elevernas inflytande är större än vad eleverna själva tycker att det är.

Eva Forsberg tar upp lärarnas synpunkter i sin ovan refererade forskningsrapport (Forsberg 1993). Hon konstaterar bl.a. att lärarna anser att de vuxna i skolan lyssnar på eleverna och tar hänsyn till vad de tycker. De är positiva till ett ökat elevinflytande över trivsel- och miljöfrågor. Däremot tycker många lärare att eleverna inte har tillräckliga kunskaper för att vara med och bestämma om läromedel eller arbetsformer.

[16] Thorgren, Gunilla (1994): *Per Albins barnbarn,* Samtal om rättvisa, Rapport nummer 16, Stockholm, Brevskolan.

Forsberg redovisar en rad hinder för ett ökat elevinflytande t.ex. läroböckernas styrande effekt, ämnessplittringen och schemats utformning. Andra hinder kan vara lärarnas pressade arbetssituation, bristen på demokrati i den egna utbildningen, den traditionella lärarrollen och problem med vad som är förhandlingsbart i skolan.

Ingrid Mattsson och Gunnar Svensson belyser i sin tidigare nämnda rapport lärarnas intresse för elevinflytande. Lärarna menar att man länge har arbetat med inflytandefrågorna i skolan och att skolklimatet så småningom har blivit öppnare. De lyfter fram att eleverna har ett stort inflytande på planeringen av undervisningen. Det handlar främst om valet av arbetssätt, men också om stoffurval och områden för fördjupning.

Sammanfattning

Om man kort ska sammanfatta den bild som forskningen ger av elevinflytande, kan man konstatera att varken i grundskolan eller gymnasieskolan har eleverna något egentligt inflytande på undervisningen. De kan inte påverka undervisningens uppläggning och innehåll i någon högre grad, är inte med och väljer läromedel och kan inte påverka prov eller hemuppgifter. Undersökning efter undersökning från sextiotalet och framåt visar samma bild.

Skolverkets utvärderingar pekar samtidigt entydigt på att eleverna vill ha inflytande just över sin dagliga arbetssituation, på ämnets innehåll och undervisningens uppläggning. Andra undersökningar är mindre entydiga och visar på skillnader mellan elevgrupper och skolformer. Men i alla undersökningar, där eleverna får komma till tals, betonar de vikten av en öppen och fungerande dialog mellan lärare och elever. Barn och ungdomar har ett stort behov av att bli sedda, bli lyssnade på, bli bemötta med respekt och bli tagna på allvar.

Elevernas förslag, i de fall de överhuvudtaget får chansen att lämna några, leder sällan till förändringar. De möts ofta med ”ja vi får väl se”, ”kanske” eller ”vi får väl prata om det” och sedan händer ingenting.

Skoldemokrati – den aktuella debatten om elevinflytande

Demokratibegreppet håller på att förändras och därmed uppfattningen om vad demokrati är. Den traditionella synen på demokrati som en formell, trög apparat har börjat att ersättas av en annan, där funktionen är viktigare än formen och individen är i centrum.

En anledning till detta är att samhället förändras. I en debattskrift från SO-lärarföreningen[17] ger författarna följande bild av samhälls-utveck-lingen:

> Efterhand som industrisamhället utvecklades och förändrades, påverkades människans syn på religion och gamla värderingar. Bondesamhällets kultur-mönster, grundat på kyrkans starka inflytande, levde kvar. Detta trots den ekonomiska och teknologiska utvecklingen som skapade ett samhälle i allt sämre samklang med de gamla idealen. De senaste 20 åren har vi, med Thomas Ziehes ord, "varit samtida vittnen till en erosion vad gäller religion, politik och kultur".

Den gamla kulturen, framburen av en stark tro på institutionell auktoritet och en stark historisk återkoppling, har ersatts av en "presenskultur" med fria individer. Idealet är att leva "här och nu" och att inte låta någon annan begränsa den personliga friheten. Att detta inte överens-stämmer med de de flesta människors faktiska levnadsbetingelser är uppenbart, men synen på vad som är ett gott liv har förändrats. I ett samhälle där valmöjligheterna ter sig nästan oändliga är det svårt för unga människor att hitta sin plats i tillvaron. Åke Isling[18] beskriver hur ett postindustriellt samhälle växer fram:

> Under efterkrigstiden har vi i vårt land upplevt en ny omvälvande sam-hällsomställning. Återigen har en stor del av befolkningen ryckts upp från sina boplatser och med eller mot sin vilja sökt sin utkomst på nya orter. Stordriften inom näringsliv och förvaltning har krävt detta. Vägen in i det postindustriella samhället – service- och informationssamhället – har på så sätt beträtts. /../ Vägen in i det postindustriella samhället kommer att fortsät-tas – främst markerat genom att en ny teknik, datoriseringen, ytterligare

[17] Båth, Sten m.fl. (1992): Samhället och den goda skolan, i *Demokrat så klart? SO-lärarföreningens årsskrift.*

[18] Isling, Åke (1984): *Grundskola för allmänmänsklig kompetens. Aktuell skoldebatt och historisk tillbakablick,* Stockholm, Sober, sidan 231.

kommer att förändra våra levnadsvillkor. Det har sagts att datoriseringen kommer att medföra lika stora omvälvningar som den industriella revolutionen.

Den tekniska utvecklingen ställer demokratin inför nya utmaningar. Även om det kan finnas en risk att överbetona betydelsen av den nya tekniken är det uppenbart att den stora mängd information som sprids på många olika sätt förändrar människors medvetande.

Demokratibegreppet

Det finns inte ett sätt att se på demokrati, utan många. Statsvetare, sociologer, pedagoger och andra forskare har under 1900-talet lanserat en uppsjö av teorier om demokratin. Vi behandlar i det följande två huvudinriktningar som vi tycker är viktiga när man diskuterar hur man ska se på demokrati i skolsammanhang.

Det första perspektivet gäller distinktionen mellan demokrati som en individuell respektive kollektiv process. I en rapport från Skolverket skriver Sonja Thuresson att man med Maktutredningen kan tala om en förskjutning av demokratins innebörd från en samhällscentrerad – kollektiv – tolkning till en individcentrerad.[19]

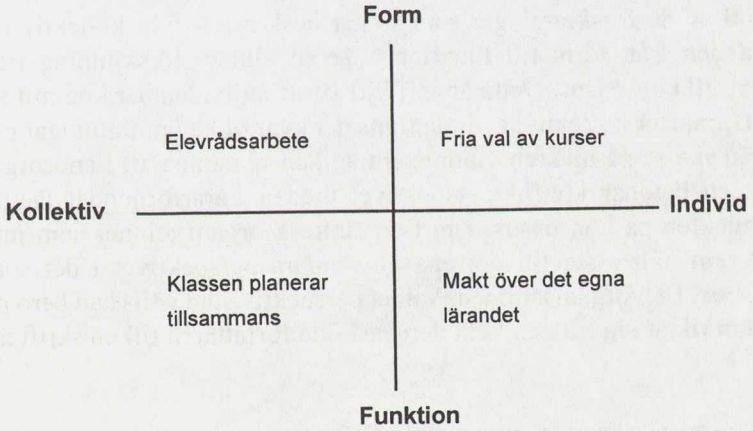
> Det individcentrerade perspektivet bygger på idén om att det föreligger harmoni mellan fria individuella val och samhällets välfärd och välstånd. Samhället skall utvidga den enskildes handlingsutrymme och inte gripa in i individens egna val om inte dessa är till direkt skada för andra människor. Samhället skall präglas av frivilliga byten och spontan samordning. En central arena är den fria konkurrensmarknaden.
>
> I den samhällscentrerade tolkningen förutsätts den enskilde vara solidarisk och ta ansvar både för egna och andras intressen genom att delta i samhället. Solidaritet innebär en vilja att ta ansvar även för andras välfärd och rättvisebegreppet bygger på viljan att bidra efter förmåga och motta efter behov. Det samhällscentrerade perspektivet är skeptiskt till fri konkurrens.

Den som betonar elevernas inflytande som grupp har en samhällscentrerad eller kollektiv syn på demokratin. Den som i stället framför allt vill lyfta fram den enskilda eleven har en individinriktad syn.

[19] Thuresson, Sonja (1993): *Demokrati och inflytande i skola. En inventering och genomgång av litteratur, utredningar, rapporter och resultat,* Skolverkets rapport nummer 36, Stockholm, Liber Distribution, sidan 48.

Det andra perspektivet gäller distinktionen mellan demokrati som form respektive som innehåll. Ett formalistiskt sätt att se på demokrati är fokuserat på de beslutande organen. Principen om en person – en röst är en sådan form, liksom val till kommunfullmäktige och riksdag. Den som främst intresserar sig för demokratins former är angelägen om att allt ska gå rätt till, men bryr sig kanske mindre om hur de verkliga möjligheterna till inflytande är. Med en funktionell demokratisyn intresserar man sig först och främst för demokratins innehåll och funktion. Det väsentliga är hur mycket inflytande som människor har i praktiken.

Dessa två perspektiv med sina respektive ytterpunkter kan beskrivas med ett diagram, se nedan. I diagrammet har vi försökt att placera in fyra utsagor om elevinflytande. Observera att exemplen är kraftigt förenklade. "Makt över det egna lärandet" kan t.ex. inkludera sociala förmågor som samarbete och respekt för andra människor. Likaså kan elevrådsarbete med trivselfrågor eller mobbning ha ett individuellt anslag. De fyra fälten har inga vattentäta skott mellan sig, men modellen kan användas för att bedöma var tyngdpunkten i debatten ligger.



Det finns två tendenser i debatten om elevinflytande som har blivit tydliga under de senaste fem åren. Fokus har flyttats från en kollektiv till en individinriktad syn. Intresset har också i någon mån förskjutits

från form till funktion. Det finns emellertid en viktig skillnad mellan de båda tendenserna. Förskjutningen från kollektiv till individ är allmän, men när det gäller frågan om elevinflytande som form eller funktion finns det skillnader mellan olika aktörer.

För närvarande gäller diskussionen huruvida elevinflytande i första hand ska ses som en fråga om fritt val av skolor, kurser och lärare (form) eller om det framför allt handlar om elevernas möjligheter att påverka det dagliga arbetet och de egna läroprocesserna (funktion).

När man går igenom policyskrifter från organisationer, debattartiklar och liknande material framträder dessutom två olika förhållningssätt som har att göra med synen på makt:

- Konfliktperspektivet. Makt i skolan har den som i en konflikt mellan olika intressen fäller avgörandet. I vissa frågor kan det t.ex. vara rektorn, i andra lärarna.
- Konsensusperspektivet. Makt i skolan handlar *inte* om skilda intressen som står mot varandra. Det är i stället en fråga om att hitta lämpliga roller för elever, skolledare, lärare med flera.

En följd av de förskjutningar som vi har beskrivit – från kollektiv till individ och från form till funktion – är en allmän förskjutning från konflikt till konsensus. Detta är en följd av att individen har kommit att betonas framför kollektivet. Ändå finns det kvar olika uppfattningar om hur man ska se på makten. Som exempel kan vi nämna att Landsorganisationen betonar konfliktperspektivet medan Lärarförbundet lägger tyngdpunkten på konsensus. Det finns intresseorganisationer som inte konsekvent håller sig till det ena eller andra perspektivet i det som skrivs, t.ex. Elevorganisationen. Vilket perspektiv som väljs kan bero på vem man riktar sig till och vem den enskilde författaren till en skrift är.

Några organisationers syn på elevinflytande

Elevorganisationen i Sverige I det skolpolitiska programmet finns ett avsnitt om elevinflytande.[20] Ett demokratiskt förhållningssätt ska prägla skolans undervisning:

[20] Elevorganisationen (1995): *Skolpolitiskt program,* sidan 9.

> Det kan inte nog understrykas hur viktigt det är att eleverna får ta del i undervisningens utformning. I klassrummet måste ett ständigt samspel pågå mellan elever och lärare kring vad och hur man ska läsa i skolan. /../Känner man sig delaktig och får vara med och påverka och utforma sin utbildning känns det mer meningsfullt och det blir lättare att lära sig.

Man kritiserar det faktum att det står många vackra ord om inflytande i läroplanerna, men att dessa sällan efterlevs. Elevinflytande ska finnas på alla nivåer. Det ska finnas i klassrummet och i skolans beslutande organ, men också kommunalt och centralt genom att myndigheter och beslutsfattare lyssnar till elevernas representanter.

Christopher Tägtström, ordförande i Elevorganisationen, skriver i en artikel att demokratibegreppet kan delas in i tre steg, nämligen inflytande, delaktighet och makt.[21] *Inflytande* betyder att man i viss mån påverkar besluten, *delaktighet* innebär att man är med i hela beslutsprocessen och *makt* att man avgör vilket beslut som ska fattas. Tägström använder dessa begrepp när han preciserar innebörden av en demokratisk skola:

> En demokratisk skola ger den enskilde eleven makt över den egna kunskapsprocessen. Den gör eleverna delaktiga i uppläggningen, genomförandet och utvärderingen av undervisningen. Den ger eleverna inflytande över övergripande utbildningspolitiska frågor.
>
> En demokratisk skola ger eleverna makt över de delar av administrationen som berör dem specifikt, till exempel läromedelsinköp. Den gör eleverna delaktiga i beslutsprocessen kring administrationen på den enskilda skolan. Den ger eleverna inflytande över de politiska beslut som bestämmer ramarna för verksamheten.

Tägtström redovisar hinder för utvecklandet av en demokratisk skola, t.ex. läroplanens svaga ställning, betygen, provhetsen och skolornas ekonomiska situation. Därefter ger han bland annat följande förslag till lösningar:

[21] Tägtström, Christopher (1995): Elevinflytande är en rättighet!, i *Kritisk utbildningstidskrift, Krut,* nummer 79, Stockholm.

- Elevfackligt arbete på skolschemat. Genom detta gör man det möjligt för elever att påverka utan att gå miste om undervisning.
- Minska ojämlikheten i skolan. Det borde t.ex. inte vara så att lärarna har ett rökrum, samtidigt som eleverna enligt lag är förbjudna att röka på skolans område.
- Låt eleverna påverka i det lilla. Genom att eleverna får vara med och bestämma sådant som skolans matsedel eller målningen av trapphuset får de en ökad tilltro till sin förmåga att påverka och kan sedan lättare hävda sig i diskussioner av svårare frågor.
- Genomför riktiga utvärderingar av verksamheten. Utvärderingar borde vara utformade tillsamman med eleverna – inte bara riktas till dem.

Sveriges Elevråds Samarbetsorganisation efterlyser en precisering av de allmänna formuleringarna om elevinflytande i skollagen, skolförordningarna och läroplanerna.[22] I vilken utsträckning ska eleverna få påverka undervisningen och sin skolmiljö? På vilket sätt ska inflytandet förverkligas? Organisationen är orolig för att elevinflytandet blir utsatt för godtycke på de skolor som inte har lyckats att finna hållbara, lokala lösningar för inflytandeformerna.

Basen för elevinflytandet är elevråd, anser organisationen. Det borde framgå av lag att det ska finnas ett elevråd på varje skola som företräder samtliga elever. Elevrådens betydelse för skolans kärna, det vill säga undervisningen, bör öka anser organisationen. Man understryker att kommunikationen med skolledningen, lärarna och övrig personal är viktig.

Man framhåller att det inflytande som tillkommer föräldrarna på lägre stadier, bör överföras till eleverna på gymnasienivå. Om det inte sker, skulle gymnasieskolan bli den skolform där brukarinflytandet är minst.

Lärarförbundet har gjort en policyskrift tillsammans med Elevorganisationen.[23] Organisationerna är missnöjda med bristen på inflytande för eleverna. Sämst fungerar inflytandet över undervisningen. Som förklaringar till bristerna nämner man skolans motstridiga mål och nedskärningarna, vilka leder till större klasser. Man anser också att lärarutbild-

[22] Skrivelse från Sveriges Elevråds Samarbetsorganisation till Skolkommittén 1995-07-14, diarienummer 25/95.

[23] Elevorganisationen och Lärarförbundet (1994): *Vår syn på elevinflytande,* Stockholm, sidan 10.

ningen måste bli bättre på att ge de blivande lärarna ett demokratiskt förhållningssätt till eleverna.

För att få till stånd en positiv utveckling betonar organisationerna tre områden, nämligen ansvar efter mognad, gemensamma utvärderingar och ett positivt arbetsklimat. Flera förslag ges, därbland följande:

- Skolverket bör varje år utvärdera hur skolorna uppfyller riksdagens intentioner om elevdemokrati.
- Skolledningen bör ta sitt ansvar för att lokala arbetsplaner kommer till stånd och att undervisningen verkligen utvärderas. Klassråden, elevråden och skolkonferenserna bör utvecklas som samrådsorgan.
- Studiedagarna bör användas till att diskutera hur lärare och elever har det på skolan, hur man skulle vilja ha det och vad man ska göra för att det ska bli så.

I ett annat gemensamt häfte ger ordförandena i respektive organisation flera argument för ett ökat elevinflytande: Eleverna lär sig mer och effektivare, lärarnas arbetssituation blir bättre, samhället blir mer demokratiskt och medborgarna får bättre möjligheter att ta ansvar.[24]

Lärarnas Riksförbund diskuterar elevinflytande i ett häfte om den goda skolan.[25] Man skriver bland annat:

> Skolan är till för eleverna. I en god skola känner sig alla elever uppskattade och betydelsefulla. De är delaktiga i verksamheten och tycker att det är roligt att komma till skolan. Undervisningen upplevs som motiverande och kunskapsinhämtandet blir inte ett självändamål. Eleverna visar respekt och hänsyn för varandra och för de vuxna i skolan. En vänlig och positiv stämning skapar allmänt förtroende och sprider sig över lektioner och raster.

Förbundet uttrycker sig på följande sätt om planering och genomförande av undervisningen:

> Läraren avgör utifrån sin professionalism om innehållet i ett undervisningsavsnitt skall behandlas inom ämnet eller om det lämpar sig för ämnesövergripande undervisning. Läraren ansvarar för att elevens behov av färdighetsträning tillgodoses och att inlärda kunskaper hålls levande. Utifrån detta

[24] Elevorganisationen och Lärarförbundet (1994): *Det handlar om demokrati,* Stockholm, sidan 4–5.

[25] Lärarnas Riksförbund (1990): *Den goda skolan,* Stockholm, sidan 4 och 7.

ansvar väljer läraren – i samråd med eleverna – vilken arbetsform som bäst fyller undervisningens syfte.

Man menar att en demokratisk skola förutsätter inflytande för elever och föräldrar. Detta kan ske på olika sätt och i olika former. Elevernas synpunkter bör främst tas tillvara i det vardagliga arbetet i skolan. Lämpliga instrument är klassråd och elevråd. I skolans arbetsmiljöarbete måste elevernas inflytande vara stort.

Landsorganisationens syn på skoldemokrati och elevinflytande handlar mer om skolans roll i skapandet av ett demokratiskt samhälle än om inflytandet i sig, enligt ett aktuellt häfte om utbildningspolitik.[26] Tillgång till kunskap har aldrig varit så viktigt som i dag.

> De nya mönstren förändrar kunskapsbehoven för framtiden. Var och en på jobbet behöver göra mer av hela jobbet, sammanhang blir överordnat sakkunskap. Social kompetens blir viktig, att kunna samverka, stötta, utveckla och kommunicera. Förmåga att lära nytt blir viktigare än någonsin. /../ Att kunna "lära av" och ha "förändringskompetens" blir viktigt i framtidens arbetsliv.

För att uppnå detta måste elevernas möjligheter att påverka utvecklas. Elevernas delaktighet och ansvar ska byggas upp successivt under skoltiden. Man talar också om vikten av att eleverna får vara aktiva i undervisningsprocessen. Passiv förmedlingspedagogik är inte vad framtidens medborgare är betjänta av.

Svenska Kommunförbundet har i flera sammanhang berört frågan om elevinflytande. Man har bland annat hållit elevkonferenser på flera platser i landet och dokumenterat samtalen.[27] Kenny Andersson har skrivit ett häfte i frågan, utgivet av Kommunförbundet. Han talar om elevinflytande som en funktion av decentraliseringen.[28] Maktförskjutningen går från stat till kommun och vidare till föräldrar och elever. De centrala begreppen i skolutvecklingen är decentralisering, ansvar, frihet, konsekvens och tydlighet.

[26] Landsorganisationen (1994): *Utbildningspolitik för rättvisa,* Stockholm, sidan 22.

[27] Svenska Kommunförbundet (1995): *Ungdomar och elevinflytande,* Stockholm.

[28] Andersson, Kenny (1995): *Fem utvecklingsperspektiv på grundskolan,* Stockholm, Svenska Kommunförbundet, sidan 12.

Andersson lyfter fram en ny elevroll och en icke traditionell kunskapssyn. Han förespråkar en aktiv elevroll. Eleverna måste kunna komma med initiativ och få ta mer ansvar. De bör delta i kommunikation där olika språkliga uttrycksmedel utvecklas och de bör få utvärdera verksamheten. Detta leder till en annan lärarroll, men det innebär inte att lärarna ska ha en passiv roll; lärarnas roll bör förändras så att den passar till den nya elevrollen.

Ramar för inflytande

Det är statens uppgift att formulera de nationella målen för skolan. Målen anges i de statliga styrdokumenten: skollagen, läroplanerna, kursplanerna och övriga s.k. skolförfattningar. Både i skollagen, i läroplanerna och i andra författningstexter lyfts elevinflytandet fram som ett viktigt inslag i skolans verksamhet.

Styrdokumenten anger också ramarna för skolans friutrymme, dvs. det utrymme inom vilket skolans huvudman, kommunen, och skolans personal och elever kan bestämma om organisationen och om undervisningens innehåll och uppläggning. De sätter därmed också gränserna för elevernas inflytande. Därför vill vi i detta kapitel titta litet närmare på vilka krav framför allt skollagen och läro- och kusplanerna ställer och vilka möjligheter de öppnar. Detta är inte minst viktigt med tanke på att läroplanerna så nyligen har trätt i kraft. Vi vill hävda att de nya läroplanerna och kursplanerna ger ännu större utrymme än tidigare förordningar att lokalt bestämma undervisningens innehåll och uppläggning.

Eleverna ska ha inflytande i skolan

Det finns ingen valfrihet när det gäller elevernas inflytande i skolan. Det står i 4 och 5 kap. 2 §§ skollagen (1985:1100) att ”Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas.” I fjärde kapitlet, som gäller grundskolan, finns tillägget att ”omfattningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad.”

Skollagens allmänna stadganden tas upp och konkretiseras i läroplanerna. Under rubriken ”Elevernas ansvar och inflytande” sägs följande:

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön samt att de får ett verkligt inflytande på utbildningens utformning. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (1 kap. 2 §). (Lpo 94)

De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar skall omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen. Enligt skollagen åligger det alla som arbetar i skolan att verka för demokratiska arbetsformer (1 kap. 2 och 9 §§). (Lpf 94)

Härutöver finns det också anledning att nämna FN:s barnkonvention, som tar upp barnets rätt att bestämma över sig själv.[29]

Elevinflytande är således inte ett projekt man kan sätta igång och avbryta vid en skola, ingen pigg profil som man kan välja att ha, eller en försöksverksamhet som man kan driva under någon period. Varje skola har ett uppdrag att se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund, får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen. Lärarna i grundskolan har ålagts ett särskilt ansvar för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande.

Läroplanernas riktlinjer

Läroplanerna anger den värdegrund som skolans verksamhet ska utformas i överensstämmelse med. När det gäller värdegrunden kan och ska skolan inte kompromissa. Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram, men alla som verkar i skolan ska hävda de grundläggande värden, som läroplanerna anger, och klart ta avstånd från det som strider mot dem.

Några nyckelbegrepp som skollagen tar upp och som utvecklas i läroplanerna är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.

När det gäller normer och värden sägs i läroplanen att skolan ska "aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt

[29] Utrikesdepartementet (1990): Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter, i *UD informerar 1960:6,* Stockholm.

samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling." Det står också att "de demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever."

Värderingar och normer är inte en gång för alla givna. De måste ständigt utvecklas och hållas levande. Frågor om etik och olika värderingar måste därför få en framträdande plats i skolans undervisning. Här är det också naturligt att utgå från elevernas egna erfarenheter, deras kunskaper, behov och önskemål. Unga människor vill diskutera viktiga livsfrågor och har ett behov av att kunna ta upp sådana frågor med varandra och med engagerade vuxna. Skolan måste ge utrymme för dessa diskussioner inom ramen både för den ordinarie undervisningen i olika ämnen och i samband med skolans övriga aktiviteter. Barn och ungdomar måste i dessa diskussioner känna att det är deras problem och deras verklighet det handlar om och att diskussionerna ger dem bättre förutsättningar för att hantera olika problem i livet. Härigenom kan skolan bidra till att barn och ungdom får ett större självförtroende och en fördjupad förmåga att hantera verkligheten, men också att känna samhörighet, solidaritet och ansvar för andra människor.

I läroplanerna anges några övergripande riktlinjer för skolans uppdrag. I läroplanen står att man i undervisningen i alla ämnen ska anlägga fyra övergripande perspektiv: det historiska perspektivet, som ska utveckla elevernas beredskap inför framtiden och utveckla deras förmåga till ett dynamiskt tänkande, miljöperspektivet som ska ge en beredskap för att ta ansvar för den miljö som man själv direkt kan påverka, men också ge förutsättningar för ett personligt förhållningssätt till övergripande globala miljöfrågor, det internationella perspektivet som ska ge förutsättningar att se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang, skapa internationell solidaritet och förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser, samt det etiska perspektivet som ska bidra till självkänsla och självförtroende och ge handlingsberedskap i livets olika skiften.

Dessa riktlinjer för undervisningen ligger fast och kan inte ändras i diskussioner mellan elever och lärare på en enskild skola. Men inom ramarna för de ganska allmänt hållna riktlinjerna måste varje skola i samråd mellan skolledningen, lärarna och eleverna, och när det gäller yngre elever också föräldrarna, diskutera hur målen ska konkretiseras och hur man ska arbeta för att närma sig dem.

Vi menar att det är fullständigt klart att en skola, som ska leva upp till läroplanernas mål och riktlinjer när det gäller kunskaper, normer och värden, för att inte tala om elevernas ansvar och inflytande, måste arbeta mycket aktivt tillsammans med eleverna när det gäller alla frågor i

skolan. Eleverna måste hela tiden finnas med i diskussionerna kring hur man i skolan ska arbeta inom läroplanernas ram och med de förutsättningar som skolan lokalt har.

Elevinflytande i skolan måste också vara mer än ett individuellt projekt där enskilda elever får ett inflytande över det egna arbetet. Lika viktigt är samspelet med övriga elever och i det gemensamma ansvaret för gruppens, klassens och skolans verksamhet.

Valmöjligheter i skolan

En ökad valfrihet är en del av de nya läroplanerna. Såväl eleverna som skolan har getts ett lagstadgat utrymme för egna val.

I grundskolan ska elevens val enligt propositionen (1992/93:220) En ny läroplan innebära att varje elev ska ha rätt att själv välja vilket ämne hon eller han vill bredda eller fördjupa sig i under en viss del av skoltiden. Utrymmet uppgår enligt timplanen till cirka 8 procent av den tillgängliga tiden i grundskolan. Det finns inga föreskrifter om hur skolan ska organisera elevens val. Däremot står det i grundskoleförordningen (1994:1194) att "Styrelsen skall erbjuda eleverna ett allsidigt urval av ämnen som elevens val. Styrelsen skall sträva efter att tillgodose elevernas val genom att utnyttja de möjligheter som finns inom ramen för gällande bestämmelser."

I gymnasieskolan kan eleverna välja program och intentionerna är att flertalet elever ska kunna få sina förstahandsval tillgodosedda. Härutöver har de möjligheter att inom ramen för det valda programmet välja olika kurser.

Utvecklingssamtal

I samband med den nya läroplanen har begreppet utvecklingssamtal införts i grundskolan. Utvecklingssamtal mellan elever, lärare och föräldrar ska vara en del av skolans arbete och hållas regelbundet (grundskoleförordningen, 7 kap. 2 §).

Vi vill här peka på de möjligheter utvecklingssamtalen öppnar för att stärka elevinflytandet i skolan. I regelbundet återkommande samtal ska eleven stå i centrum och få en möjlighet att med sin lärare och sina föräldrar diskutera sin kunskapsutveckling och få en återkoppling till sitt arbete i skolan. Det borde vara naturligt att i utvecklingssamtalen också ta upp frågor som har att göra med elevens allmänna trivsel, eventuella problem och svårigheter i skolan. För läraren kan samtalen innebära en

möjlighet att lära känna eleven bättre och få en aktuell bild av hur han eller hon ser på sin skolsituation. Läraren kan också få en återkoppling till den egna undervisningen. Även om elever och lärare har en daglig kontakt och många möjligheter att ta upp olika frågor, kan det vara en fördel att avsätta en speciell tid för samtal, där både eleven och läraren har möjlighet att förbereda sig och vet att de får vara ostörda.

Samtalen är också till för att föräldrarna ska få en regelbunden kontakt med sitt barns lärare och att man tillsammans – lärare, elev och föräldrar – ska kunna etablera ett förtroendefullt förhållande och ta upp viktiga frågor som rör barnets skolgång. De bör präglas av en stor öppenhet och ge utrymme för ömsesidig information och ömsesidiga åtaganden. För skolans del kan samtalen vara en viktig möjlighet att informera föräldrarna om skolans mål och verksamhet men kanske framförallt ge en bild av skolans vardagsarbete.

Att arbeta med grundskolans kursplaner

Grundskolan har fått nya kursplaner i alla ämnen. Kursplanerna ska enligt ovan nämnda proposition om En ny läroplan "utformas på ett sådant sätt att de klargör vad alla elever bör lära sig, samtidigt som de ska lämna ett stort utrymme för lärare att, i samverkan med elever och hem, välja stoff och arbetsmetoder."

Alla kursplaner är uppbyggda efter samma struktur. De har en inledande text, där ämnets syfte och roll i förhållande till skolans allmänna mål beskrivs och där ämnet sätts in i sitt sammanhang. Kursplanerna delas sedan upp i tre huvudområden: mål att sträva mot, ämnets uppbyggnad och karaktär samt mål som eleverna ska ha uppnått efter det femte och det nionde skoåret.

De nya kursplanerna är allmänt hållna och lämnar därför ett stort utrymme för lärare och elever att bestämma undervisningens konkreta innehåll och hur man ska arbeta för att nå målen.

Timplanens betydelse tonas ned i propositionen. I vårt tidigare betänkande om självförvaltande skolor redogör vi närmare för hur man kan använda timplanens timmar på ett flexibelt sätt (sidan 36 ff).

Kursplanerna i 1980 års läroplan (Lgr 80) byggde på en stadieindelning och var uppdelade i huvudmoment för låg-, mellan- respektive högstadiet. Kursplanerna innehöll detaljerade krav på vad eleverna skulle göra i ämnet på olika stadier och gav också anvisningar om på vilket sätt man borde arbeta. Till kursplanerna fanns dessutom detaljerade och normerande kommentarmaterial, som gav ytterligare anvisningar om vad som borde ingå i undervisningen och hur den borde bedrivas.

Vi vill illustrera skillnaderna mellan de nya och gamla kursplanerna och konkretisera de nya planernas frihetsgrad genom att titta litet närmare på kursplanerna i svenska och i matematik.

Den gamla kursplanen i svenska var uppdelad på huvudmomenten tala och lyssna, läs- och skrivinlärning, läsning, studier av massmedier, skrivning, språklära samt språken i de nordiska länderna. Varje huvudmoment var uppdelat på de tre stadierna. Moment för moment angavs där vad eleverna skulle göra eller lära sig från ljudenlig stavning och enkel- och dubbelteckning av konsonanter till att diskutera aktuella händelser, problem och konflikter.

Den nya kursplanen omfattar grundskolans nio år och bygger inte på någon stadieindelning eller sekvensering av innehållet på annat sätt än att den anger vilket mål eleverna minst ska ha nått efter det femte och det nionde skolåret. Ett inledande avsnitt beskriver syftet med skolans svenskundervisning och sätter in ämnet i sitt sammanhang.

Sedan anger kursplanen vilka mål skolan i sin undervisning ska sträva mot. Målen är uttryckta i termer av vad eleven ska kunna eller utveckla. Exempel på mål att sträva mot är att eleven utvecklar en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att hon eller han med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang och utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur och skapa med hjälp av språket.

Under ämnets uppbyggnad och karaktär skriver man att språk och litteratur är ämnets centrala innehåll. Man talar om vikten av elevernas språkutveckling och hävdar att ämnet inte kan delas upp i moment som bygger på varandra i en given ordning. Avsnittet tar också upp innebörden av goda språkfärdigheter och skönlitteraturens betydelse.

I målen att uppnå anger kursplanerna den lägsta nivå som alla elever ska ges möjlighet att uppnå under fem respektive nio skolår. Målen att uppnå för det femte skolåret handlar t.ex. för svenskans del om att kunna läsa barn- och ungdomsböcker och faktatexter för barn och ungdom med god förståelse och med flyt i läsningen och att känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista. Efter det nionde skolåret ska eleverna bl.a. kunna skriva berättelser, brev, sammanfattningar och redogörelser så att innehållet framgår tydligt och därvid tillämpa skriftspråkets normer för stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecken samt känna till några av de stora skönlitterära verken och författarskapen som ingår i vårt kulturarv.

Den nya kursplanen i matematik beskriver syftet med ämnet och betonar att utbildningen i matematik ska utveckla elevernas förmåga att lösa problem.

I stället för den tidigare kursplanens detaljerade anvisningar om vilka moment som skulle gås igenom på vart och ett av de dåvarande stadierna i grundskolan inom områdena aritmetik, reella tal, procent, mätningar och enheter, geometri etc., anger kursplanen vad de elever, som går ut grundskolan minst ska kunna i matematik. De ska t.ex. ha sådana kunskaper i matematik som behövs för att kunna hantera situationer och lösa problem som är vanliga i hem och samhälle och som behövs som grund för fortsatt utbildning. De ska kunna använda metoder, måttsystem och mätinstrument för att bestämma eller uppskatta längder, volymer och vinklar och kunna tolka och värdera data i tabeller och diagram.

Också här finns det många vägar att nå målen och många möjligheter att lägga upp undervisningen på ett sätt som är anpassat till lokala förutsättningar och till elevernas och lärarnas önskemål och behov. Den matematiska problemlösningsförmågan kan övas i många andra sammanhang än på matematiklektionerna, t.ex. för att göra beräkningar och mätningar i slöjden, göra tabeller i samhällskunskapen och ritningar i bildämnet.

Kursplanerna innehåller inte längre någon uppräkning av moment som ska gås igenom och inga anvisningar om hur undervisningen ska läggas upp. Det finns inga normerande kommentarmaterial som lämnar förslag om läromedel eller arbetsmetoder. Det är därför svårt att med stöd av kursplanerna hävda att "vi måste hinna med kursen" eller att "detta ingår eller ingår inte i kursen".

Elever och lärare har alltså ett mycket stort utrymme för att komma överens om vad man ska arbeta med, på vilket sätt man ska arbeta och vilka läromedel man behöver. Eftersom målen att sträva mot inte sätter något "kunskapstak", eller anger några gränser för vad som kan tas upp, rymmer kursplanerna också stora möjligheter att individualisera undervisningen och att låta eleverna arbeta i sin egen takt.

Det har varit svårt för kursplaneexperterna att för första gången formulera kursplanernas innehåll i måltermer, och det är också här kritik har riktats mot dagens kursplaner. Det har blivit många mål och målen ska tolkas lokalt. Då kan målen i praktiken komma att hanteras på liknande sätt som tidigare kursplanemoment. Kursplanerna kommer säkert, efter att ha prövats i praktiken, att kunna vidareutvecklas och användarna blir rimligen efterhand allt mindre bundna av tidigare tradition i sina tolkningar av dem. Det kan alltså ta litet tid innan det friutrymme, som vi vill hävda att kursplanerna har, kommer att utnyttjas till fullo.

Det faktum att det finns kursplaner för de olika ämnena i grundskolan ska enligt vår uppfattning inte tas till intäkt för att undervisningen

ska ske ämnesuppdelat. Med utgångspunkt från vad eleverna ska kunna när de lämnar skolan, kan man välja vilka vägar man vill för att nå målet.

Kursplaner i gymnasieskolan

Gymnasieskolans kursplaner är i princip utformade på samma sätt som grundskolans, dvs. de anger målen för undervisningen utan att ge anvisningar om studiernas uppläggning eller arbetsmetoder. Det innebär att de också ger ett friutrymme för studerande och lärare att komma överens om undervisningens organisation och närmare innehåll. Samtidigt är många kurser så korta att det finns risk för att friutrymmet inte kan utnyttjas.

Varje kurs i gymnasieskolan har ett bestämt timomfång. Men det finns inga bestämmelser som hindrar en integrering av kurser eller en ämnessamverkan med inslag från olika kurser. Hindren för en sådan utveckling ligger snarare i kursutformningens idé, nämligen att kursutformningen ska ge stora möjligheter att välja kurser inom de olika programmen och mellan olika program. Det ligger en inbyggd motsättning i att å ena sidan sträva efter att åstadkomma integrering och samverkan och att å andra sidan samtidigt åstadkomma en stor valfrihet.

Gymnasieskolan är f.n. föremål för flera uppföljningar och utvärderingar och vi ser ingen anledning att nu gå in i en diskussionen om dess framtida utveckling. Däremot kommer vi att återkomma till dessa frågor i vårt huvudbetänkande.

Schemabunden tid

Schemaläggning är ofta ett nödvändigt planeringsinstrument i arbetslivet. Arbetsscheman tillhör också de områden som diskuteras mycket i samband med reformeringen av arbetslivet. De anställdas möjlighet att påverka eller själva ta ansvar för sina scheman är en viktig del av arbetslivets demokratisering.

Skolan arbetar normalt med en mycket detaljerad schemaläggning. Varje timme under en skoldag, en skolvecka och ett skolår är normalt schemalagd. Schemat har blivit en så självklar del av skolverksamheten att det sällan ifrågasätts, i skolan kan man verkligen tala om något som *schemabundet*. Risken är att schematekniska hänsyn tar över både pedagogiska överväganden och elevernas och lärarnas möjligheter till inflytande.

Timplanerna anförs ofta som hinder för en mer flexibel planering. Timplanens fördelning på olika ämnen bör enligt vår uppfattning ses som en planeringsram för kursplanernas omfång. Undervisningsplaneringen bör således inte utgå från timplanen, utan från kursplanernas mål. Vi har närmare utvecklat de här tankarna i vårt tidigare betänkande Föräldrainflytande i självförvaltande skolor (sidan 36 ff).

Ett genomgående drag hos de skolor som arbetar med olika former av förändrade arbetsformer, är också att de lämnar det inrutade schemat för att i stället basera sin planering på teman, projekt eller kursmoment. Den disponibla tiden fördelas sedan på längre arbetspass. En sådan planläggning utgår oftast från ett arbetslags gemensamma planering. Vi ser ett mindre låst förhållningssätt till skolans schemaläggning som en viktig förutsättning för både elevernas och lärarnas möjligheter att tillsammans planera undervisningen.

3 Skolkort

Detta kapitel innehåller bilder och exempel från skolans värld. Vi lyfter fram vardagliga situationer och belyser företeelser som vi tror har betydelse för elevernas möjligheter till inflytande. Skälet till detta är att vi menar att elevinflytande *inte* ska vara någonting speciellt, vid sidan om den vanliga verksamheten.

Vi insåg tidigt att vi aldrig skulle kunna skriva ett kapitel om skolans praktik som blev heltäckande. Men det är inte heller nödvändigt för vårt syfte, som är att ge ett underlag för diskussion. Det vi presenterar är glimtar och nedslag.

Skolkorten ser ganska olika ut. Många av dem börjar med en bild av något slag. Det kan t.ex. vara bilder som visar undervisningen i ett ämne, vad som händer på olika ställen i en skola vid ett visst klockslag eller några elevers dag. Till bilderna har vi ofta gjort egna kommentarer, men dessa är inte på något sätt slutgiltiga eller de enda tänkbara.

Vårt råd till läsarna är att hoppa hit och dit i kapitlet. Det går bra att börja var som helst, eftersom korten inte kommer i en logisk ordning. Om ni vill orientera er bland korten, kan förteckningen nedan vara till hjälp. Den bör kunna ge en hum om vad de handlar om.

Några ord om varje skolkort

Fjorton pistoler och ett byråben – tre berättelser om elevinflytande i slöjden 66

Vad kan jag egentligen? – elever reflekterar över uppnåendemålen i svenska för årskurs nio 68

Vad är liv? – om att utveckla miljömedvetande hos elever i grundskolan 76

Hur många pizzerior finns det? – om elevers och lärares olika idéer om vad som är viktigt att studera 82

Släpp inte taget om dom – om några elever som gick över från högstadieskolor till ett skoldaghem 84

Tänk själv! – om att kommunicera med elever i brevform 92

Vad gör dom hela dagarna? – scheman och elevtexter från grundskolan 98

Tidsguden – dagboksanteckningar från en sjundeklass 102

Fyra lektioner i historia – om undervisning i gymnasieskolan 107

Fyrahundra kontakter på en lektion – om vad eleverna har för sig när läraren undervisar 113

Fem små ord – ett inlägg i betygsdebatten 119

Åååå – aldrig hinner vi färdigt! – om blå, röda och gröna grupper i förskola, skola och fritids 122

Dom trodde det skulle vara lätt – om specialarbetet i gymnasieskolan 127

Vi diskar med en sån hemma – om kommunikation i skolan 132

Fjädern och Rosen – om ett besök vid barnskolan Bifrost i Herning i Danmark 139

Ett lärorikt försök – om hur det gick när man ville öka elevinflytandet i fem gymnasieskolor 145

Lyfta på taket – om allt som sker i skolan en vanlig dag 150

Det är en unge i telefon – om när barnen ockuperade biblioteket i Sandviken 155

Stor bredd och litet djup – om läroböcker och styrning 158

Religion borde kunna vara roligt – om hur svårt det kan vara att hantera ett lärarproblem 162

Det akuta går alltid före – om en skolledares vardag 168

Var fjortonde dag – om att arbeta med handledningsgrupper för lärare 173

En arena för samarbete – om att arbeta i lag 177

Måste han gå till talpedagogen? – om lärares yrkesetik 183

Fäärdig! – om det privatiserade lärandet 189

Har pedagogiken någon betydelse? – om skillnader i effekter mellan experimentskolor och vanliga skolor 192

Fjorton pistoler och ett byråben

Lena Aulin-Gråhamn är slöjdlärare och ledamot i Skolkommittén. Hon berättar några historier som hon har upplevt i sin undervisning.

"Slöjd ger en känsla av att koppla av med något som för en gångs skull är kul och att göra sitt bästa på en gång. Det kan nästan inte beskrivas i ord."

Jag arbetade som slöjdlärare på en grundskola med många olika sorters elever. Just den här morgonen hade jag en fjärdeklass och en pojke kom fram till mig med ovanligt tindrande ögon. Han hade en liten teckning med sig. Teckningen föreställde en bukig byrå. Pojken hade varit hemma hos sin mormor över helgen och fått syn på hennes bruna, blanka, gamla chiffonjé med lönnfack och allt.

"Jag vill göra en byrå med lönnfack" sade pojken. Jag blev litet ställd. Jag har aldrig varit speciellt bra på att säga nej, så jag sade "jaha, vi får fundera litet". Han visade på teckningen var lönnfacken skulle vara någonstans. Jag tänkte på mina egna erfarenheter av möbeltillverkning: några stolar, två bord, några lampor, en vävstol, ett väggskåp och faktiskt en byrå, fast en rak utan minsta lilla lönnfack – och lådorna kärvar betänkligt när det är höst.

– Det är rätt svårt att göra en sån här byrå.

– Jag kan!

– Det tar väldigt lång tid, du kommer att ha gått ut skolan innan du är färdig med den.

– Det gör inget, jag vill ändå.

– Du får förklara litet bättre hur du tänker.

– Jag ska ha ett lönnfack i benet också.

– Kan du inte börja med benet då? Rita hur du har tänkt att det ska fungera, så kan vi prata mer sen.

Pojken arbetade med sitt ben med lönnfack hela terminen. Han sågade, hyvlade, borrade, täljde och till slut gick han hem med sitt ben med lönnfack, nöjd och belåten.

o

Jag lät barnen använda arbetsböcker, små häften där de skrev och ritade vad de ville göra på slöjdlektionerna. Tanken var att de skulle skriva något slags dagboksanteckningar, men det var svårt att få tiden att räcka

till. På slöjden ville de slöjda, inte skriva och på svensktimmarna skulle de göra annat.

En pojke ritade en pistol och skrev "Jag vill göra en pistol." Jag hade inte några egna barn ännu och ville markera ett motstånd mot våld så jag sade nej. Han kom tillbaks med boken. Han hade ritat två pistoler och skrivit "Jag vill göra två pistoler." Jag skrattade litet, men sade fortfarande nej. Han blev arg och sur och gjorde ingenting den lektionen. Nästa gång kom han med boken igen. Han hade ritat fjorton pistoler och skrivit fjorton gånger "Jag vill göra fjorton pistoler." Det slutade med att han sågade ut två pistoler ur en granbräda och vi var båda litet klokare.

o

Jag undervisade i en femma. *Jag* hade bestämt att eleverna skulle arbeta med "Mitt hem på jorden", men valfriheten var stor. De kunde göra ett landskap, ett hus eller ett rum. De kunde arbeta i grupp, i par eller ensamma. Det skulle vara deras drömda hem, inte deras verkliga.

Snart svämmade slöjdsalen över av söderhavsöar, bergslandskap, flickrum och mycket annat. Min kollega, som jag delade lokal med, började bli smått förtvivlad. En pojke arbetade ensam med en mexitegelvilla (i spånplatta) med ett valmat koppartak. Det var inte så lätt. Vinklarna var många, och dyrt blev det fast kopparplåten var tunn. Jag minns svettpärlorna på hans panna och den blyga beslutsamheten.

Våra kommentarer

Trots slöjdens perifera ställning i skolan och samhället trivs de flesta eleverna på slöjdtimmarna. Enligt den nationella utvärderingen tyckte 74 procent av eleverna att de kan påverka undervisningen i trä- och metallslöjd, något färre i textilslöjden.[30] Jämfört med andra ämnen intar slöjden en särställning. Nio av tio elever tyckte att slöjd var ett viktigt och roligt ämne, men det var sju av tio elever som tyckte att slöjd var ett svårt ämne.

Vad är det som gör att slöjd av eleverna uppfattas som det i särklass populäraste ämnet i grundskolan? Kan man lita på eleverna? Jonas Gardell har begått ett lustmord på slöjdundervisningen i ett av sina stå-

[30] Carlberg, Ann & Lundqvist, Bert Owe (1994): *Slöjd*, Skolverkets rapport nummer 24, Stockholm, Liber Distribution.

upp-framträdanden. Det handlar om sandpapper, sandpapper och åter sandpapper. Är den bilden lika sann?

Att göra något själv, är det detsamma som inflytande? Att kunna välja mellan att göra en hylla eller en låda av samma sorts ohyvlade furubrädor, är det inflytande? Att sy ett par röda eller blå shorts, är det inflytande? Kanske det intensiva arbetet med att förvandla en träbit eller en tygbit till något annat än den var från början, kan göra att eleverna känner att de kan påverka och bestämma själva. Är det när människor får gestalta sina egna idéer som de får inflytande?

Åtta av tio elever ansåg i den nationella utvärderingen att de *skulle kunna* vara med och påverka mycket eller ganska mycket. Det vittnar åtminstone om en stark tilltro till de egna möjligheterna.

Vad kan jag egentligen?

Gunilla Molloy, som har skrivit det här kortet, är lärare och lärarutbildare i Stockholm. Hon arbetar mycket med skrivandet som en metod att få eleverna att reflektera över sina erfarenheter och formulera sina åsikter.

Det här exemplet har jag hämtat från undervisningen i en niondeklass. Min upppgift för eleverna var att kommentera uppnåendemålen för årskurs 9 utifrån den egna, aktuella kunskapspositionen i ämnet. De olika stilgenrer som texterna uppvisar beror på att eleverna i sin skriftliga reflexion skulle välja en språklig genre och försöka hålla den konsekvent genom texten. I den efterföljande diskussionen skulle eleverna jämföra sina texter ut innehållssynpunkt för att kunna lägga fram önskemål om ämnesinnehåll inför vårterminen. Men de skulle också lyssna på varandras val av språkliga genrer för att kunna ge positiva kommentarer och eventuella förslag till språkliga förbättringar. Uppgiften var således dubbel; dels att reflektera över uppnåendemålen för årskurs 9 och dels att träna en självald språklig genre.

Uppnåendemålen åk 9

Jag tittar sakta upp på den stora duken i klasssrummet och ser kursplanens alla svåra punkter. Sakta börjar ångesten krypa inom mig. Vad kan jag egentligen? Vad har jag lärt mig under alla dessa år? Jag tittar sakta upp på den vita duken igen och läser långsamt den första punkten om och om igen.

”Eleven skall aktivt kunna delta i samtal och diskussioner samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår tydligt”, ekar det inom mig. Har jag verkligen redovisat muntligt? Nej, jag har aldrig stått framme vid tavlan alldeles kallsvettig av nervositet och fått en ”blackout” precis när jag ska öppna munnen för att säga det jag stod där för (åtminstone inte i detta klassrum) /../ men jag har läst upp mina reflektioner och diskuterat dem i grupp, en slags redovisning utan ”blackout” och utan kallsvettning. När alla läst upp sina reflexioner, skrev vi upp de intressantaste tankarna om kapitlet och de ideér alla hade lika på ett papper där allting ”framgick tydligt”.

Jag fortsätter med att läsa den andra punkten från kursplanens text. ”Eleven skall kunna läsa till ålder avpassad skönlitteratur, saklitteratur och dagstidningarnas artiklar i allmänna ämnen med god förståelse så att innehållet återges sammanhängande”. Jag vet att jag kan läsa skönlitteratur eftersom jag läser böcker hemma och i skolan t.ex. Därvans resa, Flugornas herre, Trägudars land, Ondskan mfl ... men saklitteratur ... vad är det? Jag minns att vi återberättade ”Skriftens historia” med egna ord. Vi läste först fakta om skriftens historia och sedan skrev vi om faktan, egna formuleringar av vad vi mindes av texten. Är det saklitteratur? Om inte, vad hör då ”Skriftens historia” till?

Jag kan inte minnas att vi övat på att läsa dagstidningars artiklar, men det gör jag nästan varje morgon ändå, så inga problem där.

När jag läser nästa punkt förstår jag att det måste vara viktigt i livet att jämt bli förstådd. I två av kursplanens punkter framgår det att man måste bli förstådd. Vad händer om ingen skulle förstå mig? Har jag då misslyckats med halva årskurs nios läroplan eller med hela livet? Vi skrev många berättelser i åk sju och åtta. Jag minns när jag skrev min första berättelse, ett sommarminne ... ”Vistasdalen”. Jag tyckte det var så svårt. Jag skulle blanda naturbeskrivelser och känslor tillsammans, något som jag aldrig använt i en text förut. Nu tycker jag däremot att det är lätt, kommer jag på handlingen så rullar resten bara på.

Sammanfattningar brukar vi göra efter varje lektion i Loggboken; om vad vi gjort och vad jag lärt mig under de två lektioner som precis gått. Stavning, meningsbyggnad och bruk av skiljetecknen, hoppas jag, den lilla skrämda eleven bland mängden, verkligen att jag kan. Meningsbyggnad och grammatik höll vi på med mycket under åk sju och åtta, dess mindre i nian. Det är något som är tråkigt men som behövs i min lilla tomma hjärna. Stavning och skiljetecken vill jag gärna tro att jag klarar av, eftersom det, till en del, ingår i åk fems läroplan.

Jag ser att nästa punkt handlar om språkkunskaper, olika sätt att tala på. Jag minns i åttan skrev vi en text om olika slags sätt att tala på. Det är ett bra sätt att lära sig skriva texter på. Utspelar sig berättelsen för länge sedan använder jag mig av det gammaldags språket och tvärt om.

Så äntligen befinner jag mig på den sista av kursplanens förskräckliga punkter, det lättar trycket på hjärtat.

Sara Overödder -95

Lärarens kommentar

Sara har valt dagbokens genre och skriver i en berättande och personligt färgad, snudd på skönlitterär stil. Hon laddar från början sin text med ordet "ångest". I första stycket diskuterar hon sedan hur träning i samtal, diskussioner och redovisningar varit upplagd; dvs. i smågrupper och kombinerad med skrivande, en medvetet vald metod för att motverka just denna "ångest".

I andra stycket reflekterar hon över begreppet "saklitteratur" och prövar en lösning kring ett moment om "Skriftens historia" (vilket också var korrekt). Här berör hon också en central punkt i undervisningsmetodiken; att "fakta" inte får presenteras som högläsning ur uppslagsböcker, utan att eleverna ska kunna återge fakta på ett eget språk. Detta innebär att uppslagsböckernas ämnesfakta filtreras genom elevens eget språk.

När Sara läst igenom uppnåendemålen i svenska ser hon också ämnets kärna, att svenska är ett kommunikationsämne; "det måste var viktigt i livet, att jämt bli förstådd". Hon går sedan över till den tredje punkten och diskuterar sin skrivutveckling från årskurs 7. Under denna punkt finns också "sammanfattningar". Sara kommenterar detta moment genom att hänvisa till "loggboken", som är elevens egen kunskapsjournal. I denna för eleven löpande anteckningar om sin arbetsprocess. Detta för att eleven sedan i utvärderingen ska kunna låta läraren ta del av var svårigheterna i vissa moment har legat, både för gruppen och för den enskilda eleven. Men också för att eleven ska kunna se sin egen utveckling, se sin egen förståelse växa inför nya moment och förstå sin egen väg till kunskap. I detta stycke leker Sara också med interpunktering medan hon skriver om det som moment.

När Sara har avslutat sin reflektion kan vi som läsare notera vissa ord som dröjer sig kvar, ord som "ångest", "kallsvettig", "så svårt", "den lilla skrämda eleven", "min tomma hjärna", "kursplanens förskräckliga punkter" osv. Jag tror inte det är en slump att en elev som,

trots att hon behärskar uppgiften och även kan tillåta sig att leka litet kring vissa moment, ändå använder dessa uttryck när hon skriver om sitt skolarbete. Jag tror inte heller att hon är ensam.

En första början till elevinflytande över undervisningens innehåll och arbetsmetoder skulle därför kunna vara att läraren i samarbete med eleverna först blottlägger de situationer som utlöser oro för att sedan gemensamt undanröja de strukturer som finns inbyggda i många undervisningssiutationer och som hos många elever väcker "ångest" och får dem att "kallsvettas".

Uppnåendemål för åk 9

Klockan är 10 på förmiddagen. Klass 9e i Rålambshovsskolan har svensklektion. Oroligt prat, mummel och ljudet av pennvässare hörs om vartannat i klassrummet. Framme vid tavlan står en overhead som kastar ett blekt sken över de smutsiga väggarna. På overheaden står noggrant punktade uppnåendemålen för åk 9.

Eleverna ska skriva ned vad de redan kan och vad de behöver lära sig. Ett mycket pedagogiskt sätt att få deras kunskaper bevisade. I slutet av terminen kan eleverna se hur mycket de utvecklat sina kunskaper. Detta anser läraren Gunilla Molloy, som också undervisar på Lärarhögskolan i Stockholm. Resultatet visar även hur mycket eleven varit engagerad i skolarbetet.

Det blir snart tyst i klasssrummet. Bara rispet av pennor hörs. Alla skriver frenetiskt.

Vad har eleverna lärt sig under dessa skolår? En tjej i klassen säger: "När jag läste igenom punkterna blev jag nästan svimfärdig. Men när jag tänkte igenom vad de innebar kom jag underfund med att jag nog lärt mig en hel del."

Klassen har fått mycket övning i att skriva olika slags texter. De har bl.a. fått intervjua en person med ett yrke de själva är intresserade av. De har skrivit ned intervjun, inte bara som dialog, utan allt ska vara med såsom personbeskrivning, miljöbeskrivning m.m. På så sätt lär de sig om yrket plus att skriva en text och hur man får tag i information om yrket, som de var tvungna att göra innnan för att kunna formulera bra frågor.

/../
Anna Berg -95

Lärarens kommentar

Av den här texten, som stilmässigt ligger nära tidningsprosan, presenteras bara den första tredjedelen, eftersom resten i stort sett behandlar samma moment som Saras text.

Varför jag valt den första delen beror på att även Anna använder ord som "oroligt prat" och "svimfärdig" när hon skriver om eleverna (dvs. sig själv). Detta var inte unikt för Sara och Anna, utan många flickor beskriver i sina texter hur olika undervisningssituationer är förknippade med oro och fysiskt obehag. Detta stämmer väl överens med den undersökning som skolöverläkaren i Stockholm, Görel Bråkenhielm, 1991 utförde på 302 skolungdomar.[31] Den undersökningen visade att 60 procent av flickorna besvärades av oro, sömnproblem och spänninghuvudvärk. Bland de fysiska symptom som flickorna angav smög det också in ett psykosocialt; de kände sig "inte sedda och ingen brydde sig om hur de mådde".

Det är svårt att "se" alla elever i en klass, framför allt om några inte heller "visar" sig själva, utan hämmas av sin blyghet och sin oro för att svara fel. Så mycket mer angläget borde det då vara att lärare och elever samarbetar kring metoder som gör att alla elever kan bli sedda på *något sätt* av någon. Denna "någon" behöver inte alltid vara läraren, eftersom kamraternas åsikter och omdömen i denna ålder har högre dignitet. Samarbetet skulle kunna fokuseras på att alla elever ges inflytande och möjlighet i att träna sig i att föra fram sin åsikter. Detta ställer krav på lärarens val av metodik.

Eftersom språk är kommunikation bör eleverna få mycket träning i att kommunicera och då kring något som intresserar dem. Den intervju som Anna skriver om skedde under praotiden i årskurs 8, då eleverna alltför ofta hamnar på arbetsplatser och bland yrken som de själva inte valt. Inget ont om detta, eftersom inblick i främmande miljöer kan ge kunskaper och förståelse som eleverna inte annars skulle fått. Men elevinflytande över undervisningen ska kunna innebära att eleverna får utgå ifrån egna intressen och behov.

Att förstå vuxenvärlden, att själv bli vuxen och att välja ett yrke, är något ungdomar ofta pratar om och därför ett naturligt arbetsområde. Bakom de knappa åtta rader som Anna använder för att beskriva ett arbetssätt döljer sig (gamla) läroplanens huvudmoment i svenska: läsa, lyssna, tala, skriva. Eftersom dessa moment inte låter sig arbetas med

[31] Bråkenhielm, Görel (1992): *Hälsoläge, arbetsmiljö och stresshantering,* Stockholm.

isolerade, så har de integrerats i kommunikationen med åtskilliga andra vuxna. Ty vägen fram till intervjun kantades av eget kunskapssökande, som byggde på de redan fyra nämnda momenten och då i samspel med människor utanför skolan.

Välkommen till skolan på Kungsholmen

Välkommen till den elevutvecklande skolan på Kungsholmen. Här har vi valt att lägga särskild vikt vid svenskämnet eftersom vi anser att det ger eleven en god förberedelse för framtiden. Detta avspeglar sig i de goda studieresultat skolan uppvisar i samtliga ämnen.

Skolan är belägen vid den natursköna Rålambshovsparken, som med sina vackra vyer stimulerar eleverna till språkliga upptäckter.

Vi arbetar efter kursplanens fastställda uppnåendemål med metoder som gynnar samarbete och kreativitet. All undervisning utgår från skönlitteratur som undervisningsgruppen tillgodogör sig gemensamt. Vi föredrar att läsa morgondagens klassiker av författare som Peter Pohl, Mats Wahl och Sven Wernström, eftersom eleverna lättare kan jämföra dagsaktuella böcker med sin egen tillvaro.

Ett viktigt och grundläggande mål är att eleverna aktivt ska kunna delta i diskussioner, både genom att bidra med egna erfarenheter och genom att lyssna på andras. Detta tränas såväl i smågrupper, som i den stora gruppen. Skolan har tillgång till en modern och välutrustad studio där eleverna någon gång under högstadieperioden filmar ett gruppsamtal.

Den skönlitterära läsningen ligger till grund för elevernas skrivande. Eleven får välja ett tema ur boken som i den skrivna texten jämförs med den egna situationen. Detta övas i såväl prosatexter som poesi och reflexioner.

Vi arbetar aktivt med att hjälpa eleven i sökandet efter den egna identiteten. Ett led i det arbetet är att göra eleven uppmärksam på människors olika språkbruk. Som undervisningsmaterial har vi bl.a. använt Ulf Starks bok "Låt isbjörnarna dansa" och elevernas erfarenheter från den egna praovistelsen.

Du önskas välkommen till tre spännande och utvecklande år!

Maria Brendler-Lindqvist -95

Lärarens kommentar

Här skriver en elev som i sitt val av genre valt parodin. Hon har därmed också valt att driva med den kommunala skolans behov av att profilera sig med broschyrer som framställer verksamheten i bästa möjliga dager. Ironin slår igenom i beskrivningen av skolans läge vid Rålambshovsparken, ”som med sina vackra vyer stimulerar eleverna till språkliga upptäckter”. Att skolan är belägen mitt i en hårt trafikerad rondell tillhör det som måste förtigas i en sådan här text, men som uppskattas av den insatta läsaren.

Poängen med Marias text är annars att den visar på ett enkelt sätt att praktisera elevinflytande i undervisningen, nämligen att den utgår ifrån elevernas ”egen situation” och ”egna erfarenheter”. Det raster som läraren tillför och som ger elevens egna erfarenheter möjlighet att bli något mer än *privata* erfarenheter, är skönlitteratur som undervisningsmaterial (vilket gamla läroplanen förespråkade). Att läsa om andra människors erfarenheter för att däri kunna spegla sina egna, kan lyfta elevernas upplevelser från det privata till det allmängiltiga. Att läsa om andra tider och andra sociala miljöer är ett sätt att ge eleven kunskaper om världen utanför skolan och därmed en djupare förståelse för andras språk och sociala hemvist. Men att även använda elevernas egna texter som undervisningsmaterial är också en form av elevinflytande.

I detta ”undersökande av världen” via skönlitteratur och med utgångspunkt från elevernas erfarenheter och egna texter, så kan också ”ett sökande efter den egna identiteten” få hjälp. Det kan då kanske också bli lättare att inte bara ”bli förstådd” som Sara skrev, utan att också förstå sig själv.

Våra kommentarer

Eleverna får i detta exempel reflektera över den undervisning de har fått och fundera över vad de egentligen har lärt sig och på vilket sätt. Läraren använder läroplanen/kursplanen som en utgångspunkt för elevernas funderingar kring sitt lärande.

Molloy skriver själv i en inledande kommentar till elevernas texter att ett av de vanligaste argumenten mot elevinflytande över ämnesinnehållet är repliken ”då ska eleverna först läsa in hela kursen för att sedan välja ut lämpliga avsnitt”. Det intressanta med denna kommentar, skriver Molloy, är antagandet att ”kursen” är något statiskt som varken lärare eller elever kan påverka. Det är naturligtvis ett omöjligt argument, vilket Molloy också påpekar. Att eleverna först ska läsa in ”kursen” kan

knappast vara en förutsättning för ett elevinflytande över undervisningen. Lärarnas tvekan inför ett ökat elevinflytande och deras invändningar mot att låta eleverna påverka mera, kan hänga samman med att de känner sig rådvilla om vilka krav som egentligen ställs på dem. Många lärare använder sig inte aktivt av läroplanen eller kursplanerna och kan ha svårt att se deras intentioner och den lokala skolplanens planering som hjälp till elevinflytande.

Om läraren ser det som viktigt att ha makten över undervisningen, kan det innebära ett hot att eleverna får tillgång till läroplan och kursplaner och därigenom får möjligheter att ifrågasätta lärarens tolkningar av vad man måste eller inte måste göra i undervisningen. Positivt vinklat kan man också se det så, att om eleverna får lära sig att utgå från läro- och kursplanernas mål och reflektera över dem, öppnar man möjligheten för läraren att tillsammans med sina elever föra en fruktbar diskussion om undervisningens planering och uppläggning. Hur ska vi arbeta för att nå de här målen? Var befinner vi oss i dag? Vad har vi för erfarenheter hittills, vad har fungerat bra och vad gick mindre bra? Utvärderingen av det egna arbetet får större tyngd om eleverna själva har varit med och valt arbetsmetoder och resultatet blir då också ett gemensamt ansvar.

Elevernas texter visar klart att de trots svimfärdighet och dokumenterad oro inte egentligen har några svårigheter att förstå meningen med kursplanen och mycket väl är i stånd att relatera sitt eget kunnande till dess mål. Nu handlar det om en niondeklass som sammanfattar sin högstadietid. Det är inte svårt att föreställa sig att elever, som från sina första skolår tränas i att reflektera över det egna lärandet och blir medvetna om målen för undervisningen, successivt kommer att uppöva sin förmåga att planera och utvärdera både sina egna och lärarnas insatser i skolarbetet.

Det måste rimligen också vara lättare för eleverna att engagera sig i skolarbetet, om de är väl insatta i syftet med olika undervisningsmoment och vet vilket mål man är på väg mot. Många elevers oengagerade attityd till skolarbetet kan till en del förklaras av deras upplevelser av att röra sig i en värld där beslut fattas över deras huvuden och där de betyg som sätts på deras prestationer kommer som en överraskning vid terminens slut.

Med ovan relaterade sätt att arbeta med elevtexter skriver eleverna ”på riktigt”. De skriver texter som ska användas och som ska förmedla ett budskap till läraren och till den övriga klassen. Skrivandet är ett sätt att reflektera över de egna upplevelserna som är direkt användbart och som, förutom att vara en skrivövning, också tjänar ett bestämt syfte som en utvärdering av undervisningen.

Vad är liv?

Lena Persson undervisar i naturorienterande ämnen (no) på Fjällenskolan i Järfälla. Det är en 1–9-skola som startade hösten 1982 och Lena Persson har varit med från början. Sedan 1991 har hon arbetat med ett internationellt miljöprojekt tillsammans med sina no-kolleger.

Kan du berätta om projektet? Vad går det ut på?

– Den fråga som har stått i centrum är hur man gör ungdomar miljömedvetna. Det är något mer än att lära ut fakta om miljöfrågor. Fem s.k. dynamiska färdigheter har också varit viktiga, nämligen att förbättra elevernas förmåga när det gäller att ta initiativ, att arbeta självständigt, att ta ansvar, att reflektera och att tillämpa. Särskilt dom två sista punkterna, det vill säga reflexion och tillämpning, nådde vi sällan i vår tidigare undervisning.

– I Sverige är det Fjällenskolan och fem andra skolor som har varit med. Lärarna har träffats två gånger per år. Vid varje tillfälle har var och en berättat vad hon eller han har gjort på hemmaplan. Vi har haft ett nära samarbete med Harriet Axelsson, pedagogisk forskare vid högskolan i Halmstad. Hon har följt projektet hela tiden.

– Det var en underavdelning till OECD som tog initiativ till projektet, och det är sammanlagt tjugo länder som har deltagit.[32] Projektet avslutades 1994, men det blir eventuellt en fortsättning. I Sverige har lärarna på några av skolorna träffats också efter att projekttiden gick ut.

Varför ville du och dina kolleger vara med?

– När det här blev aktuellt hade vi kommit så pass långt att vi undervisade i no integrerat. Själv hade jag biologi och kemi från början. Jag fortbildade mig i fysik tio poäng och fortsatte med tio poäng till för att jag tyckte att det var så roligt. Mina kolleger kompletterade sina utbildningar på liknande sätt, och sen utbildade vi varann under dom första åren. Det vi vann var bl.a. att vi fick många timmar i samma klass. I år

[32] Axelsson, Harriet (1993): *Environment and School Initiatives – Ensi. The Swedish report about the Environmental Education projekt, initiated at OECD/ Ceri*, Göteborgs universitet, Pedagogiska institutionen, Rapport nummer 1993: 01.

undervisar jag i tre grupper, och i min egen klass kommer jag upp i elva timmar genom att jag också har matte.

– Det hände mycket på Fjällenskolan under dom första fem, tio åren. Allt var nytt och fräscht, men jag började få rutin på no-undervisningen, och jag kände att jag ville komma vidare. Vi var med på en introduktionsträff och då märkte vi att det fanns en tro på lärare som vi inte var vana vid. Vi hade varit på många studiedagar då alla kände sig nedtryckta efteråt, men här var budskapet att kraften finns hos lärarna och eleverna.

Men varför nappade ni på just ett miljöprojekt?

– Det var ingen tillfällighet. Många på skolan var intresserade av miljöfrågorna, inte bara no-lärarna. Vi bestämde 1992 gemensamt att skolan skulle ha en miljöprofil. I den vevan ordnades det fortbildning för all personal, och det har varit jättebra. Miljömedvetandet steg. Det första som försvann var smörpaketen i matsalen och engångsmuggarna. Numera behöver man aldrig diskutera med vaktmästarn om vilket papper som ska köpas in och nästan alla kopierar på båda sidorna.

Kan du berätta om ett arbetsområde? Hur gör ni?

– Jag kan ta vårt första projekt som vi hade i sjuan. Vi diskuterade i lärargruppen vad vi skulle börja med och bestämde oss för fotosyntesen. Vi visste att det var ett svårt område, och det hade vi fått bekräftat när vi såg resultatet i det nationella utvärderingsprogrammet. Det var inte många elever som förstod någonting. Vi tänkte att sämre kan det aldrig bli, så det var inget att förlora! Vi döpte projektet till "Vad är liv?" och satte som mål "Att förstå fotosyntesen". Vi anslog no-timmarna under fem veckor och det blev totalt 25 lektioner.

– Vi öppnade med att eleverna fick tänka över frågan vad liv är. Först ritade var och en bilder och sen fick eleverna diskutera i smågrupper. Grupperna redovisade vad dom hade kommit fram till och vi antecknade elevernas ord för vad som kännetecknar liv. Det kom fram mycket på det här viset. Nästa steg innebar att eleverna valde vilka experiment som dom ville göra för att undersöka vad liv är. Många lektioner ägnades åt laborationerna, att berätta om dom och att göra sammanfattningar i smågrupper.

– Några elever valde att stoppa en växt i en burk med ett tättslutande lock och upptäckte att växten inte dog utan producerade eget syre. På

slutet drog vi slutsatser av alla försök och avrundade med formeln för fotosyntesen. Då var den varken krånglig eller svår att förstå för eleverna.

Om du jämför det här sättet att undervisa med hur du arbetade tidigare, vilka är skillnaderna?

– Det är annorlunda att inte veta var man hamnar. Jag var till exempel rädd för att eleverna skulle vilja göra djurexperiment, och det tror jag att jag inte hade klarat. Som tur var valde alla att arbeta med växter, så det gick bra. I början hade jag svårt att låta bli att lägga mig i allting och att ge eleverna en chans att göra misstag och dra egna slutsatser. Det tar tid att jobba så här. Jag har varit tvungen att ställa om mig, att inte ständigt tänka att eleverna inte har gjort något. När eleverna gick i nian lät vi dom göra uppgifterna om fotosyntesen som hade funnits i det nationella utvärderingsprogrammet. Dom klarade det mycket bättre än snittet för landet. Det var skönt att få svart på vitt på att eleverna verkligen hade lärt sig något.

– Jag har blivit mer kritisk till det innehåll som brukar finnas i kurserna, och tycker att eleverna kan få styra mera. Eftersom vi tar in mycket nytt stoff, är vi tvungna att stryka en hel del av det som normalt finns med i no-undervisningen.

Använder du läroböcker?

– Nej, väldigt litet. I slutet på ett arbetsområde kan jag ta in dom, men aldrig i början, för då förstår eleverna ingenting. Läroböckernas innehåll är ofta tunt när det gäller sånt som ligger nära eleverna, och det är det som vi tycker är viktigast. Ta elektromagnetism som exempel. Där har läroboken i slutet ett kort avsnitt om el i hemmet.

– Vi börjar alltså med elevernas egna frågor och dom skriver loggbok varje dag. Alla måste skriva vad dom har gjort, formulera resultatet och fundera över hur dom ska gå vidare. Varje lektionstillfälle avslutas med en stund då eleverna reflekterar över vad dom har lärt sig.

Har det uppstått några konflikter bland no-lärarna som har att göra med ert sätt att undervisa?

– För det mesta samarbetar vi bra, men det blev mycket diskussion om ett prov. Så här var det. Vi hade gjort en gemensam skrivning av ganska traditionellt slag. Några dagar före provdagen, blev jag angripen

av en flicka som undrade vad jag menade med att ge ett vanligt prov. Vi kan väl få skriva uppsats i stället, sa hon. Jag blev helt ställd, för det var precis vad jag själv hade grubblat på. Så jag gick med på det, men mina kolleger var kluvna. Det blev flera turer fram och tillbaka och till sist skrev två klasser uppsats och två gjorde ett vanligt prov.

– Det här skötte jag inte bra, men något gott hade det med sig. Vi upptäckte att uppsats var en användbar form för prov. På en uppsats kan eleverna visa om dom verkligen har förstått undervisningen och man ser vilka attityder som dom har.

– Vi har utvecklat formerna för prov och utvärdering en hel del sedan dess. Vi använder oss bl.a. av enkäter och elevintervjuer och vi har t.o.m. haft en paneldebatt som ett slags utvärdering. När vi började intervjua eleverna och frågade dom om deras uppfattning om undervisningen blev dom förvånade. Det var eleverna inte vana vid.

Vad tycker eleverna om no-undervisningen med er nya uppläggning?

– Eleverna gör en skriftlig utvärdering efter varje arbetsområde och det ger väldigt mycket att läsa vad dom skriver. Vi får tips på vad vi kan förbättra. Genom utvärderingarna vet vi att eleverna tycker att det är intressant att planera, genomföra och analysera egna experiment. Dom tycker att det är bra att få tid att reflektera över vad dom gör och gruppdiskussionerna är mycket uppskattade.

– Flickorna har reagerat mest positivt. Dom tycker att det är bra att inte få en lösning serverad, utan att få pröva sig fram på egen hand. Pojkarna är mer för att få svaret direkt.

– På senare tid har jag lagt märke till att eleverna har börjat att tala om bestående kunskap. Ger det här bestående kunskap? kan dom säga. Det är också ett slags utvärdering, tycker jag. På en studiedag var två elever i nian med och berättade om arbetet. Det är roligt när elever hör av sig flera år efter att dom gick ut och uppmuntrar oss att fortsätta i samma stil.

– Jag tycker att eleverna har blivit mycket aktivare. Vi når elever som vi inte nådde förut. I höstas hade vi ett miljöprov av annorlunda slag i nian. Eleverna var positiva till det, men dom var kritiska till hur det genomfördes. Elevrådet uppvaktade oss med en skrivelse, som jag tycker visar att eleverna engagerar sig och är kapabla att ta ansvar. [Provet och skrivelsen återges nedan.]

Har ni haft några extra resurser?

– Våran rektor har gett oss timmar så att vi ibland har kunnat vara två lärare på samma lektion. Det har vi t.ex. utnyttjat till observationer av varandras undervisning, ungefär som när en metodiklektor kommer på besök. Man har ju konstigheter för sig, som det är bra att någon talar om för en. Alla lärare har också skrivit loggbok precis som eleverna, och det har bidragit till att man har fått distans till sitt arbete och upptäckt nya saker.

– Det stora projektet har betalt för resor och uppehälle när lärarna från olika skolor har träffats. Respektive skola har stått för vikariekostnader.

Har du lagt om hela din undervisning?

– Nej, det går inte att göra på en gång. Jag samlar mig till ett kraftag och tar i tu med ett arbetsområde i taget. Elmagnetism är ett exempel, där jag vände på steken i år och utgick från allt som eleverna har i huvudet. Dom rörde sig mycket runt om i samhället och var på energiverket, vattenverket, kommunalhuset och flera andra ställen.

– Man får impulser och börjar tänka i nya banor. Jämfört med andra skolor har vi färre arbetsområden och varje område är mer omfattande hos oss.

– Jag som avskydde pedagogik har börjat läsa böcker i ämnet och det har kommit igång en pedagogisk debatt. Det känns som tiden aldrig räcker till för att vi har så mycket att prata om.

Miljöprov

En internationell miljökonferens hölls i Stockholm den 13 december 1995. Alla världens ledande politiker var närvarande och följande viktiga beslut fattades:

- Svaveldioxidutsläppen ska minskas med ytterligare 90 %
- Koldioxidutsläppen ska minskas med 60 %
- Totalförbud för användandet av CFC (klorfluorkarboner t.ex. freoner)
- Endast elbilar får användas i storstadsområdena
- Konstgödsel kommer att beskattas mycket hårt

Vad är orsaken till att man har fattat dessa beslut? Hur ska man uppnå målen?

Skriv så utförligt som möjligt när du besvarar ovanstående frågor. Om du nämner en företeelse som t.ex. växthuseffekten så måste du förklara vad den innebär.

Lycka till! Benita Sofie Lena Ulf Titti

o

Angående no-provet för årskurs nio i miljökunskap

Fredagen den 14 oktober hade alla nior no-prov. Vi i elevrådet, främst niorna, har diskuterat detta prov, och kommit fram till följande slutsatser:

- I förhållande till det stora ämnet var lektionstiden inför provet alldeles för kort. För att kunna förstå de olika delämnena och sambanden mellan dessa hade vi behövt fler lektioner och genomgångar.
- Med tanke på att ämnet var så stort, och rörde så många viktiga frågor, var tiden för skrivningen alldeles för kort.

Eleverna i de olika klasserna har fått olika förutsättningar: Skrivningstiden varierade mellan 80 och 100 minuter. I ett klassrum fanns planscher från projektet uppsatta på väggarna under skrivningen. En klass deltog inte alls i arbetet med miljötidningen, utan hade lektioner en vecka längre än de övriga.

I elevrådet har vi enats om följande förslag:

- Öka lektionstiden till en nivå som stämmer överens med ämnets omfattning. Alternativet vore att minska omfattningen, och det vore ju tråkigt, eftersom dessa frågor är både aktuella och viktiga.
- Dela upp provet i flera delar, som skrivs vid olika tillfällen, under en sammanlagt längre tid, t.ex. två dubbeltimmar à 80 minuter. Detta skulle minska stressen och känslan av att lämna in något oavslutat.

Vi inser naturligtvis att det är för sent att ändra på något nu, men vi vill ändå föra fram våra synpunkter för att liknande situationer ska undvikas i framtiden.

Vi vill ändå poängtera, att vi tycker att ämnet är mycket viktigt och intressant, och att frågeställningen i provet var bra. Vi diskuterar detta gärna med er.

Niorna i elevrådet: Sara Bond, Ann-Kristin Karlström, Björn Ohlsson, Pärnilla Sjöholm, Emil Perder, Josephine Wallgren, Karin Dahlqvist, Anna Nordgren.

Hur många pizzerior finns det?

Pia-Lotta Fellke skildrar hur en lärare i årskurs 4 lade upp arbetet med landskap. Hon är lärare och lärarutbildare och ingår i Skolkommittén.

Eleverna ska börja att arbeta med Sverige utifrån landskap. De har tidigare arbetat med hela Sverige och övat kartkunskap och tittat på olika slags bygder. Nu är det dags för var och en – eller två och två – att välja ett eget landskap och att ta reda på fakta om landskapet. Arbetet ska sedan redovisas inför klassen.

Läraren samlar eleverna för att de gemensamt ska få idéer om vad man kan ta reda på. Eleverna har många idéer och efter ett tag är de samlade på tavlan i form av en minneskarta.

Läraren lägger till följande frågor till minneskartan: Vilka andra landskap gränsar ditt landskap till? Vad tycker du är viktigt att kunna från kartan om ditt landskap? Läraren vidareutvecklar elevernas förslag och ställer ytterligare frågor: Hur många bor det där? Var bor det mest människor? Varför tror du att de bor just där? Om du varit där: Berätta om egna minnen! Vad kan man göra i landskapet om man kommer dit som turist?

En elev undrar om de måste ta reda på allt. Läraren talar om att de kan välja, men fyra punkter måste de ha med:

1 Gränserna till andra landskap, kartkunskapen
2 Om var människorna bor och varför
3 Beskriva landskapet
4 Turistmål i landskapet

Innan eleverna sätter igång ser läraren till att klassen har fått reda på vilka informationskällor som finns och hur man bär sig åt för att söka bland dem.

Avslutningsvis säger läraren: "Börja med att beskriva landskapet. Ni kan ta hjälp av kartan, bilder och beskrivningar."

Våra kommentarer

Denna scen från skolan aktualiserar en central fråga i det som gäller elevernas inflytande över lärandet: Kan man utgå från elevernas frågor och föreställningar och deras erfarenheter i skolans kunskapsarbete?

Det är alldeles tydligt att elevernas intressen i landskapsarbetet skiljer sig från lärarens. Ridskolor, kändisar och pizzerior är inte det första läraren tänker på, när undervisningen ska handla om svenska landskap. Eleverna å sin sida tycks inte omedelbart intresserade av hur landskapen gränsar till varandra. Hur gör man konkret i undervisningen om man menar allvar med att det är elevernas frågor som styr? Hur undviker man att uppläggningen tydligt värderar lärarens frågor som de riktiga frågorna och elvernas som utfyllnad? Finns det ett kunskapsvärde i frågan om pizzeriornas utbredning som kan kopplas till historien om de svenska landskapen.

Släpp inte taget om dom

Hur går det för ungdomar som hamnar i skoldaghem? Hur upplever de skolmiljön jämfört med miljön i den vanliga skolan? Bernt Gunnarsson belyser dessa frågor i en studie av ett skoldaghem med elva pojkar och tre flickor.[33]

Ungdomarna bodde i en medelstor, invandrartät kommun med en dominerande industri. Gunnarsson följde dem under fem år i slutet av 1980-talet. De kom till skoldaghemmet – där Gunnarsson själv var lärare – från tre olika högstadieskolor i kommunen. Sju elever levde tillsammans med båda sina föräldrar och fem bodde ihop med sin mamma och dennas sambo. Det var minst en vuxen i familjerna som hade ett förvärvsarbete, i många fall båda. Författaren karaktäriserar flertalet familjer som arbetarklass; några av dem hade "medelklassambitioner".

Gunnarsson påpekar att det inte går att generalisera från en så liten grupp som fjorton elever. "Resultaten gäller den undersökta gruppen och inte mer." Studiens värde ligger i att den går på djupet och sträcker sig över flera år. Några av eleverna gick över till skoldaghemmet i åttan. De övriga kom dit i början av nian eller under höstterminen det året. Den första delen av undersökningen handlar om elevernas tid på en vanlig högstadieskola. Gunnarsson ger både elevernas, klassföreståndarnas och föräldrarnas bild av denna period.

Flertalet av eleverna beskriver sig själva som högljudda, störande och okoncentrerade. "Jag var den värsta elev dom kunde tänka sig." Fyra av dem uppträdde på ett annat sätt. De var lugna och passiva och fick tiden att gå bl.a. genom att prata med kamraterna. Eva avvek från båda dessa mönster. Hon beskriver sig själv som kritisk och diskussionslysten. Eva vågade stå för sina åsikter och valde bort det som hon inte var intresserad av. Klassföreståndaren säger så här om henne: "Hon hade ett annat beteende, ja hon tänkte på mognare sätt helt enkelt. Jag tror att hon tyckte att skolan var kanske litet barnslig ibland /../ hon tyckte kanske dels att innehållet kände hon redan till eller /../ att det fanns viktigare saker att ta upp i dom här ämnena".

De flesta av ungdomarna upplevde sig som avvikande och kände att de inte var önskade eller respekterade av skolkamraterna. I några fall anser de att de blev trakasserade och flera av dem kände sig ensamma

[33] Gunnarsson, Bernt (1995): *En annorlunda skolverklighet. Elevers upplevelse av traditionell och alternativ skolmiljö,* Stockholm, Almqvist & Wiksell International.

i klassen. Efterhand kom många av eleverna att välja bort skolan genom att skolka från lektionerna.

När Gunnarsson frågade ungdomarna vad de tyckte om de olika ämnena, fick han svar som handlade om relationen till läraren, undervisningsmetoderna och ämnets innehåll. Lärarrelationen tycks ha varit särskilt viktig. En grupp av eleverna i undersökningen var nöjda om de kunde ha en bra traditionell elev–lärarrelation, medan en annan grupp ställde högre krav. De ville ha en ömsesidig personlig relation med sina lärare, något som de saknade.

Eleverna fick tala om hur undervisningen skulle vara för att vara bra. När det gäller arbetssättet tyckte eleverna att man ska få det stöd som man behöver. Det är roligt att arbeta självständigt och läraren ska inte ingripa innan man har fått försöka själv. Eleverna ansåg att innehållet måste vara intressant och att det inte får vara för svårt. Positiva drag som dessa var ovanliga, men förhållandevis vanligare i de praktiska momenten än i de "teoretiska". När undervisningen handlade om praktiska saker hade eleverna kontroll över läroprocessen i större utsträckning än annars.

Intervjuerna med klassföreståndarna skedde omkring ett och ett halvt år efter att eleverna hade lämnat skolan, men ingen av dem hade några svårigheter att minnas hur det hade varit att ha dem i klassen, nämligen väldigt jobbigt. Ändå tyckte flertalet av klassföreståndarna att de hade haft en fungerande relation med eleverna; fem klassföreståndare anser till och med att de hade en bra relation med dem.

Några av klassföreståndarna valde att försöka lösa problemen med eleven på egen hand, eftersom de misstrodde elevvårdspersonalens och skolledningens förmåga att göra något. Dessa lärare ansåg att de för det mesta hade bra kontakt med eleven. I övriga fall var det antingen inte någon som engagerade sig i ärendet eller flera olika personer som var mer eller mindre engagerade i elevens situation. Klassföreståndarens förhållningssätt i dessa fall varierade från att vara ganska aktivt till att vara ganska passivt.

Ett vanligt inslag i försöken att lösa problemen var att klassföreståndaren, de andra lärarna i klassen, rektorn och kuratorn hade samtal med eleverna. Elevernas situation behandlades också på elevvårdskonferenser, ibland i närvaro av den berörde eleven och dennes föräldrar. Förändringar i skolmiljön var beroende av hur skolans specialundervisning var organiserad. Några av eleverna fick gå i en mindre undervisningsgrupp i ett eller flera ämnen. En elev fick förlängd prao och en annan fick lov att vara frånvarande ibland för att kunna arbeta. Två pojkar gick i regelbundna samtal med skolpsykolog eller kurator.

Skolorna använde sig genomgående av traditionella sätt att lösa problem i skolan, anser Gunnarsson. Eleven själv uppfattades som en ganska passiv varelse utan personligt ansvar. Han eller hon förväntades reagera på ett visst sätt på de åtgärder som skolans befattningshavare vidtog.

En stark upplevelse hos klassföreståndarna var att de stod ensamma med problemet. De fick klagomål från alla håll och kände att de gjordes ansvariga för elevens handlingar. Varken kolleger eller skolledare gav dem något stöd och det verkade inte finnas några lösningar. En klassföreståndare beskriver det så här: "Att man nästan ska offra människor innan nånting händer, man kan ju säga, dom kunde ju offrat mig också egentligen." För några klassföreståndare förvärrades situationen av att de hade en klass som de tyckte var svår att hantera.

Klassföreståndarna hade i regel uppfattningen att elevernas beteende i skolan hängde ihop med deras hemförhållanden och berodde på egenskaper och brister hos eleverna själva. De hade t.ex. inte tillräckliga kunskaper för att kunna hänga med på lektionerna och saknade intresse för vissa ämnen eller för skolan överhuvudtaget. Andra förklaringar var att de hade en praktisk läggning, koncentrationssvårigheter och dålig uthållighet.

Det förefaller motsägelsefullt att klassföreståndarna samtidigt pekade på att ändringar i skolan skulle ha kunnat hjälpa eleverna. Klassföreståndarna nämnde bl.a. behovet av en nära relation mellan eleven och ett fåtal lärare. De lyfte också fram tydligare regler, en lugnare miljö, en förändrad undervisning och att bli uppfattad som hel människa, inte enbart som en elev. Förändringar av detta slag var emellertid inte möjliga inom skolans ramar och med tillgängliga resurser, menade klassföreståndarna.

Gunnarsson skriver att lärarnas situation utmärktes av en upplevelse av maktlöshet och liten tilltro till skolans förmåga att möta de problem som uppstod i samspelet mellan skolmiljön och eleverna. De tyckte att de inte kunde vända sig någonstans för att få hjälp. Målet blev att klara av en dag i taget.

> Ett samarbete som bygger på gemensamma värderingar och mål, som tar tillvara erfarenheter och utvecklar ny kunskap, som bygger på allas delaktighet, som utgör ett stöd för den enskilde läraren, verkar också i stor utsträckning ha saknats på klassföreståndarnas skolor. Detta är sannolikt en förklaring till att det ofta i intervjuerna uttrycks att kompetens saknades för att lösa vissa problem. *Kompetens sågs som knutet till en individ/specialist vilken skulle kunna ta hand om problem.* [vår kursivering] Kompetens skapas emellertid också genom ett arbetssätt där erfarenheter diskuteras,

> analyseras och blir till utgångspunkt för ett konstruerande av ny gemensam kunskap. I studiens högstadieverklighet verkar den formen av gemensamt kunskapsutvecklande/lärande bland skolpersonal inte ha varit så vanlig. I flera fall i studien verkar det också ha funnits en förtroendeklyfta mellan skolledning och lärare. /../ Sammanfattningsvis kan man säga att lärarnas skolverklighet i hög grad präglades av ett litet inflytande utanför klassrummet.

Gunnarsson slår fast att klassföreståndare och elever hade helt olika perspektiv på situationen. Klassföreståndarna tolkade elevernas handlingar ur ett individ- och dåperspektiv. Ur detta perspektiv berodde elevernas beteende på brister hos dem själva, vilka hade sitt ursprung i deras tidigare liv. Eleverna däremot kopplade ihop sitt sätt att vara i skolan med hur de upplevde undervisningen, ett miljö- och nuperspektiv. Föräldrarnas uppfattningar hamnar någonstans mittemellan.

Några av föräldrarna blev ofta kallade till skolan när det hade hänt någonting. En mamma beskriver ett möte så här: ”Vi var uppe på skolan och pratade med studierektorn. Jag var så arg, så jag kunde gått hän och ruskat om människan ... Bara när jag kom in genom dörren, tittade han på mig. Jag fick ju den inställningen, vad är det för mor som har en sån påg. Han var så överlägsen, så det var något fruktansvärt”.

Föräldrarna var övervägande kritiska till sina barns skola. De tyckte att samarbetet med skolan var dåligt. Skolan var för stor och man tog ingen hänsyn till att barn är olika och har olika behov. Elever med svårigheter kommer bort i en skola med massor av elever och lärare. Flera föräldrar ville emellertid inte i första hand lasta skolan för att den inte klarade av situationen bättre, utan menade att det snarast berodde på fel i systemet. ”Jag menar vem skulle jag ha spytt galla över där egentligen. Då var det ju hela systemet i så fall, hela deras sätt att ta sig an eleverna.” Många föräldrar var dock positiva till lärarna, som de tyckte var kunniga och engagerade.

Övergången till skoldaghemmet var smärtsamt. Både elever och föräldrar hade en kluven inställning till att lämna den vanliga skolan. Skolan hade använt skoldaghemmet som ett hot och det hade kommit att uppfattas som ett slags uppfostringsanstalt. Flera av eleverna hade dock positiva förväntningar på skoldaghemmets undervisning, som grundade sig på kontakt med kamrater som hade gått där.

Skoldaghemmet fanns i en äldre tegelbyggnad nära centrum. I källaren fanns det en verkstad. Kök, matrum, fotolabb, allaktivitetsrum och ett arbetsrum låg på bottenplanet. Andra våningen inrymde ett personalrum, två mindre lektionssalar, ett uppehållsrum för eleverna och ett kombinerat arbetsrum och bibliotek. Två manliga lärare och en kvinnlig

fritidsledare arbetade hela dagarna på skolan, som tog emot åtta elever. Skoldagen började med samling och frukost. Det var tre lektioner före lunch och tre efter. Personal och elever åt lunch tillsammans i matrummet. Man disponerade en liten buss som användes vid utflykter och studiebesök.

Formellt sett var skoldaghemmet en enhet direkt under skolförvaltningen, men personalen var självbestämmande. De anställda fattade alla beslut som gällde inriktningen av verksamheten. De höll i planering, schemaläggning, inköp och kontakter. Personalen kände att den hade det totala ansvaret för skoldaghemmet och kunde bestämma om verksamheten inom de ramar som var givna.

Arbetet på skoldaghemmet byggde på principer som hade utvecklats av personalen. I stället för att inrikta sig på enskilda elever ville man utforma skolmiljön så att man fick till stånd ett bra samspel mellan miljö och elev. En viktig "miljöförutsättning" var närhet mellan eleverna och personalen. Eleverna skulle uppleva respekt, att de fick ta ansvar och att de kunde påverka verksamheten. Eleverna fick arbeta i sin egen takt. De kunde välja arbetsmetod och ibland kunde de välja vad de skulle göra. "Jag uppfattade att min roll som lärare var att skapa förutsättningar för ett lärande, ansvaret för lärandet låg på eleven själv. Detta synsätt präglade hela skoldaghemmets verksamhet", skriver Gunnarsson. En annan viktig princip var att ha ett nära samarbete med föräldrarna. Man fattade inga viktiga beslut utan deras medverkan. De anställda såg sig själva främst som lärare och vuxna förebilder, inte reservföräldrar.

På den gamla skolan var läroprocessen betydligt mer reglerad av läraren än på skoldaghemmet. "Upplevelser av att inte kunna, att vara missgynnad, att inte hinna med, att vara sämre, att inte kunna påverka uppstod inte på samma sätt i den mindre reglerade lärandesituationen på skoldaghemmet och gav inte heller i samma utsträckning eleverna upplevelser av att avvika, av maktlöshet och ojämlikhet." Eleverna trivdes bättre på skoldaghemmet än tidigare och kopplar ihop det med att de lärde sig mer. De ansåg att kraven på dem hade ökat, inte minskat. Det var en stor upplevelse för dessa ungdomar att se att de kunde följa undervisningen och att de lärde sig något.

En intressant iakttagelse är att eleverna, som tidigare enbart hade varit inriktade på nuet med målet att överleva, i skoldaghemsmiljön började intressera sig för framtiden. "Han har fått litet livsgnista tillbaka", sa en förälder om sin pojke. Föräldrarna var överlag positiva till skoldaghemmet. Ett par föräldrar går till och med så långt att de säger att deras barns negativa utveckling vändes på skoldaghemmet; att det kan ha räddat dem från att bli kriminella.

Alla elever i undersökningsgruppen gick ut nian på skoldaghemmet och fick ett grundskolebetyg. Gunnarsson har kunnat följa hur det sedan gick för ungdomarna. Det övervägande flertalet av dem har utvecklats till väl anpassade och väl fungerande samhällsmedborgare, skriver han. Då ska man komma ihåg att personalen på deras gamla högstadieskolor i stort sett ansåg att de var förutbestämda att misslyckas.

Våra kommentarer

Gunnarssons studie gällde bara en handfull ungdomar. Men ändå ger undersökningen en intressant inblick i två olika skolmiljöer, som kan användas som utgångspunkt för en diskussion om viktiga drag i grundskolans sätt att fungera. Den visar att miljön har stor betydelse för hur ungdomar upplever undervisningen. Förhållandena på högstadiet respektive i skoldaghemmet tycks också ha haft inflytande på deras sätt att tänka om sig själva och sina möjligheter i framtiden.

Lärarna i sjuan och åttan ansåg att det var mer eller mindre kört för dessa elever. Lärarna kände maktlöshet när de märkte att de inte räckte till för att nå eleverna och att organisationen snarare var ett hinder än ett stöd. Men med facit i hand kan Gunnarsson visa att lärarnas dystra profetior inte slog in. Ungdomarnas chanser tycks ha ökat genom upplevelserna på skoldaghemmet, men sannolikt hade de flesta av dem klarat sig också utan den erfarenheten. Det finns andra studier som har gett ett liknande resultat, det vill säga att barn och ungdomar klarar sig bättre som vuxna än vad deras lärare hade trott. Det är viktig information för lärare att få reda på hur det går för deras före detta elever – och hur dessa ser på skolan när de har fått perspektiv på den.

Påståendet ovan om att de flesta nog hade klarat sig utan tiden på skoldaghemmet behöver nyanseras. Gunnarsson identifierade nämligen två grupper bland undersökningens elever. I den ena gruppen fanns det en större överensstämmelse mellan hemmets och skolans värderingar. Eleverna i den gruppen ville egentligen inte byta skolmiljö. De gick till skolan i princip varje dag, men anpassade sig inte till skolsituationen. Eleverna i den andra gruppen tog på ett helt annat sätt avstånd från skolan, och som det verkar vuxenpåverkan överhuvudtaget. Det kunde man se inte minst i relationen till föräldrarna. Om inte skoldaghemmet hade funnits som ett alternativ skulle dessa elever sannolikt inte ha haft någon skolgång. De hade troligen också – genom sitt avståndstagande från skolan och vuxna – varit i riskzonen för att bli permanent arbetslösa, beroende av droger och indragna i kriminalitet. Gunnarsssons studie visar att det är viktigt att skolan inte släpper taget om ungdomar

och låter dem avbryta sin skolgång, utan försöker att skapa alternativ – vilket kan innebära att man måste förändra den gängse bilden av vad skola och undervisning är.

Gunnarssons beskrivning av klassföreståndarnas situation är dyster. De kände sig utsatta när de både skulle ta emot elevernas olycka och oro och kollegernas missnöje. De upplevde också att de var ensamma om problemet. Deras svårigheter hänger troligen ihop med två utmärkande drag i skolors normala sätt att fungera.

För det första att lärare i stor utsträckning arbetar ensamma med sin klass eller sina ämnen. Man kan pröva tanken att var och en av dessa elever i stället hade gått i klasser där tre, fyra lärare hade utgjort ett lag med ansvar för huvuddelen av undervisningen. Lärarna hade då kunnat ge varandra stöd i arbetet samtidigt som de tillsammans hade haft större möjligheter att ändra skolmiljön.

För det andra innebär arbetsorganisationen i skolan att elever med problem hänvisas till kuratorn, skolpsykologen och andra specialister som saknar inflytande på undervisningen. På de flesta skolor är det tabubelagt för dessa att föreslå förändringar i en lärares undervisning, eftersom det skulle kunna uppfattas som kritik av dennas arbete. Detta förhållande leder till att elevvårdspersonalen vanligen tolkar elevens problem på individnivå och föreslår åtgärder i samma anda.

Klassföreståndarna i undersökningen hänvisade till bristande resurser. De menade t.ex. att flera av eleverna skulle ha behövt en kontinuerlig vuxenkontakt med ett fåtal lärare, men att det inte gick att ordna av ekonomiska skäl. Och det är naturligtvis en ekonomisk fråga – också. Ett skoldaghem har andra resurser än en vanlig skola. Det gör det möjligt att lösa problem på ett sätt som inte enkelt kan kopieras i den ordinarie verksamheten. Men är det *bara* en fråga om ekonomi? Kan det inte också handla om ovana vid otraditionella lösningar och att det finns inbyggda svårigheter i skolan att anpassa verksamheten till olika elevers behov? Lärarlag kan vara ett steg i rätt riktning liksom att varje lärare har ansvar för en mindre grupp elever.

Några av eleverna var mycket tveksamma till att flytta till skoldaghemmet. De uppgav att de trivdes i sin vanliga högstadieklass. Framför allt tycks de ha varit rädda för att förlora kontakten med sina kamrater och att bli avskilda från "normala" ungdomar. Den reaktionen är begriplig. Uppdelning av barn och ungdomar är alltid problematisk. Det kan räcka med en tillfällig nivågruppering i en klass i första årskursen för att en elev ska komma att uppfatta sig själv som avvikande. Utanförskapet kan för vissa elever bli än tydligare om de får hjälp av en speciallärare, vistas i specialklinik en del av veckan eller blir placerade i ett skoldaghem. Dessa negativa effekter kan vara så stora att resultatet av

åtgärderna blir till mer skada än nytta för individen. Därför är det viktigt att lärare och skolledare gör allt som står i deras makt för att förändra den vanliga undervisningen innan de överväger andra alternativ.

För att undvika en del av nackdelarna med att ungdomar måste flytta till ett skoldaghem som ligger på en annan plats, kan man placera skoldaghemsverksamheten i den vanliga skolan. Rinkebyskolan utanför Stockholm har prövat en sådan modell sedan 1992.[34]

Klassföreståndarna på de tre högstadieskolorna upplevde att de i stort sett saknade inflytande *utanför* klassrummet. Kontrasten är stor till förhållandena på skoldaghemmet, där personalen hade ansvar för hela verksamheten inom en vid ram. Deras arbete byggde på principer som de själva hade utvecklat och de kunde fatta beslut i många frågor utanför själva undervisningen. Om man talar i makttermer tycks de anställda på skoldaghemmet ha haft mer makt än lärarna på högstadieskolorna. *Samtidigt* tycks elevernas makt över läroprocessen ha ökat när de flyttade till skoldaghemmet.

En förklaring till att eleverna började att fungera bättre när de kom till skoldaghemmet kan ha varit att de fick en mycket närmare relation till vuxna. Ett stöd för en sådan tanke ges i en avhandling om ungdomars kriminalitet.[35] Gemensamt för dem som lyckades lämna brottets bana var att de hade positiva relationer med andra vuxna när deras förhållande till föräldrarna var dåligt.

Skolpersonalens sätt att reagera på elever med svårigheter är troligen ganska djupt förankrat i ett samhälle och i skolans kultur. En studie från Nordamerika belyser detta.[36] Forskarna jämförde kanadensiska och amerikanska lärare med inuitlärare, det vill säga lärare för grönländska barn. På frågan om vad de skulle göra om en av deras elever fick stora problem, svarade de kanadensiska och amerikanska lärarna att de skulle anlita skolans specialister. Inuitlärarna sade att de skulle ta eleven närmare till sig.

[34] Ahnborg, Marie-Hélène (1996): *Utvärdering av Rinkebyskolans skoldaghemsverksamhet,* Stockholm.

[35] Chylicki, Pawel (1992): *Att upphöra med brott. Vägar ut ur den kriminella karriären,* Lund University Press, sidan 181–182.

[36] Crago, Martha (1995): *Languages and Cultures in Canada. Evaluative Educational Evidence;* uppsats presenterad vid en konferens i Stockholm i november 1995 med temat "Flerspråkighet och lärande". Arrangörer: Centrum för tvåspråkighetsforskning vid Stockholms universitet och Centrum för forskning i Lärande vid Högskolan i Luleå.

Tänk själv!

Jan Nilsson har skrivit den här texten. Han har arbetat som mellanstadielärare. Han är i dag lärarutbildare på lärarhögskolan i Malmö.

Det är i slutet av höstterminen i årskurs sex. Klassen håller på att avsluta ett tema, som handlar om kulturmöten och utgångspunkten är en skönlitterär bok, *Bäverteckнet* av Elisabeth George Speare. Boken utspelar sig i Nordamerikas vildmark i mitten av 1700-talet och handlar om mötet mellan nybyggarpojken Matt och indianpojken Attean. De båda pojkarna representerar två olika kulturer som kommit på kollisionskurs. För att konkretisera och belysa skillnaderna mellan de olika kulturerna har eleverna bl.a. fått i uppgift att skriva och berätta om pojkarnas egenskaper och kunskaper och vad de skulle kunna lära varandra. Temat avslutas med att eleverna skriver individuella utvärderingar av undervisningen.

Utdrag ur Karins utvärdering:

> Jag har lärt mig hur man diskuterar och lärt mig att det inte var kul men jag tycker det med bondekulturen var intressant och man lärde sig saker. Jag har lärt mig om Nordamerikas historia och om hur USA kom till och att sju-årskriget mellan England och Frankrike slutade 1763 och hur Washington fick sitt namn och hur dom 13 självständiga kolonierna blev helt självständiga och vem som var USAs första president och att Mayflower kom från England och att det är kul med geografi /../

Utdrag ur Annas utvärdering:

> Vilket jobb får vi genom att veta Atteans och Matts egenskaper? Inget va? Varför gör vi då sånt här? Du sa till mig att det inte beror på betygen vilket jobb man får. Men det är det. Visa mej en enda person som har en etta i allting och ändå blivit något bra t.ex. advokat, pilot eller något annat inte som städare, förskolelärare, brevbärare, korvförsäljare, toalettrensare. Bara skitjobb. Hur ska vi nu klara oss i 7:an, 8:an, 9:an om de frågar oss hur mycket vi lärt oss svarar vi ju. Jo Matts och Atteans egenskaper men de är bara påhittade i en som heter bäverteckнet. Vad tror du då att de tänker om oss då? Vilka odugliga elever, har väl sovit på lektionerna. Vilka insnöade ungar. Kan inte ett skit om geografi, historia. Jo just det vi lärde oss lite om Nordamerika. Det lilla får vi inte glömma eller? men som sagt vi blir väl inget annat än något skitjobb.

Den 18 december – terminens sista dag – har jag en genomgång av elevernas utvärderingar. I redovisningen av resultatet inför klassen tar jag särskilt upp Karins synpunkter på vad hon anser att hon har lärt sig och Annas utfall mot litteraturläsningen. Anna har undertecknat sin litania med "Anna den arga". Hennes attack kommer som en blixt från en klar himmel. Någon liknande kritik har inte förekommit tidigare. Anna är också ensam om sin värdering efter arbetet med *Bävertecknet*. Under genomgången läser jag upp den kritiska passagen. Jag försöker bjuda in eleverna till en diskussion om Annas synpunkter, men reaktionerna uteblir totalt.

Till varje elev har jag skrivit en utförlig kommentar där synpunkter ur utvärderingarna tas upp till diskussion. Efter de uteblivna reaktionerna läser jag högt ur min kommentar till Annas värdering:

Anna! Tack för din utvärdering! Det var ord och inga visor, men jag tycker att det är bra att du talar om vad du tycker och försöker motivera varför.

Så tar vi dina synpunkter i punkt tio direkt. Du undrar vilket jobb du får genom att veta Matts och Atteans egenskaper. Helt rätt, du får inget jobb alls. Men du går inte i en yrkesskola nu, Anna. Jag ska inte utbilda dig till sotare, spårvagnskonduktör, flygvärdinna eller civilingenjör. Men det jag ska göra är att se till att du har möjlighet att så småningom utbilda dig till ett yrke som du vill ha.

Anser du att ni har gymnastik för att ni ska bli idrottslärare eller proffsfotbollspelare?

Anser du att ni har syslöjd för att ni ska bli sömmerskor?

Anser du att ni har bild för att ni ska bli konstnärer på heltid?

Anser du att ni har träslöjd för att ni ska bli snickare?

Anser du att ni har engelska för att ni ska bli engelsklärare eller reseledare?

Anser du att ni har matte för att ni ska bli ingenjörer?

Anser du att ni ska lära er alla världens länder och huvudstäder och bergskedjor och floder och vikar och hav och sjöar för att ni ska bli upptäcktsresande eller busschaufförer?

Anser du att ni ska lära er all världens kungar, presidenter och årtal för att ni ska bli arkeologer? /../

Så var det då Bävertecknet. Efter det andra kapitlet avbröt vi läsningen för en genomgång av Nordamerikas och USA:s historia och geografi. Ni fick kartor och ni fick göra anteckningar. Genomgången var tämligen stökig och jag var osäker på hur mycket ni egentligen hade förstått. Därför fick ni ett läxprov. De som hade dåligt på läxprovet fick vara med om en ny genomgång. Det som förvånar mig är att du som vill att vi ska lära oss mycket om bl.a. geografi och historia inte var med på den genomgången. Varför var du inte det?

Så var det det här med att läsa och skriva. Jag tycker ungefär så här:

Att kunna läsa och förstå olika sorters texter och böcker är något som du kommer att ha nytta och glädje av i hela ditt liv. Och det handlar inte bara om skolan, det handlar om hela ditt liv. Varje gång du läser en bok i skolan (vad du än tycker om boken) så blir du bättre på att läsa. Problemet är att det inte går att göra prov med poäng och betyg som visar att du blivit bättre på att läsa. Det är ju bl.a. därför som vi har regelbundna intervjuer med er. När vi talar med er om böckerna eller andra texter ser vi tydligt hur ni alla blivit mycket bättre på att läsa och förstå och det gäller allt svårare och mer komplicerade böcker. När vi sedan arbetar med böckerna och det de handlade om så hjälper vi varandra att förstå texten ännu bättre. Genom att tänka på och arbeta med olika frågeställningar som boken tar upp tvingas vi försöka se vad boken handlar om på ett bättre sätt. Vi tvingas också att sätta oss in i hur de olika personerna har det, varför de gör som de gör, varför de är som de är och ibland kan vi också känna igen oss själva i bokens personer. Det kan göra, att vi genom att läsa boken och fundera på personerna i den, att vi förstår hur vi själva har det och varför vi har det som vi har det på ett bättre sätt. När vi förstår varför vi har det som vi har det blir det också lättare för oss att förändra det samhälle vi lever i så att det blir bättre.

När du läser lär du dig också mycket om människor! Både om andra och om dig själv. Människokunskap går inte att mäta eller sätta betyg på. Och man får inte ett bra välbetalt arbete om man är bra på människokunskap. Men i hela ditt liv, även på din arbetsplats, måste du vara tillsammans med olika människor.

Jag hoppas att du förstår vad jag försöker förklara och att det ger dig en del tankar. Jag vill att du funderar igenom det jag skrivit mycket noga och jag skulle gärna vilja ha någon form av svar från dig.

Gärna ett brev.

Vännen Jan

Eleverna ser inte ut att lyssna aktivt. Någon kunskapsdebatt uppstår heller inte i klassen. Först då utvärderingarna delas ut med personliga kommentarer till de enskilda eleverna blir det liv i klassen.

Eleverna är märkbart nyfikna på kommentarerna, litet otåliga att få se dem – det kan vara en anledning till den uteblivna offentliga diskussionen. Då de delas ut läser de intensivt och uppmärksamt.

Annas skriftliga svar är blixtsnabbt och fortfarande argt:

Jag menade arbetet runt Bävertecknet. Inte något annat arbete! Att veta Atteans eller Matts egenskaper får man inget jobb på. Men jag sa inget om syslöjd, träslöjd osv. Det har man nytta av t.ex. hemma om något spricker t.ex. sömmarna. Då är det väl bra att kunna sy. Eller om man får besök av någon eller skriva brev, utlänning t.ex. mina brevkompisar från Sri Lanka är det då inte bra att kunna engelska! TÄNK SJÄLV! (Jag vill ha svar).

Våra kommentarer

Hur ska man tolka denna brevväxling i ett elevinflytandeperspektiv? Är det som händer uttryck för en förtryckande lärardominans eller för ett reellt fungerande elevinflytande? Det är säkert inte fråga om antingen eller. Som så mycket annat i skolan är de praktiska situationerna blandningar av det ena och det andra. Utan att veta förutsättningarna för undervisningen, vad eleverna har gjort tidigare, hur förhållandet mellan lärare och elever har gestaltat sig över tid osv. är det svårt att ha tvärsäkra uppfattningar om hur man ska tolka en enskild händelse i skolan. Men med dessa reservationer kan man ändå använda exemplet för att diskutera förhållandet mellan elevinflytande och undervisningsuppläggning.

H. . har vi en konfrontation mellan en lärares och en elevs sätt att se på undervisningen. Det är i slutet av årskurs sex. Anna tycks vara upptagen av att det snart är dags för högstadiet och hon oroar sig för hur det ska gå då. Har hon lärt sig tillräckligt mycket på mellanstadiet? Har hon lärt sig sådant som är högt värderat på högstadiet? Har hon fått kunskaper som behövs när hon en gång ska söka jobb? Det finns drag av separationsångest i Annas brev, som kan förklara den argsinta tonen. Kanske har hon trivts bra med undervisningen på mellanstadiet tidigare, men nu när hon snart ska lämna tryggheten kommer de ängsliga frågorna: Tänk om högstadielärarna inte bryr sig om att jag kan läsa och använda mig av litteratur? Tänk om de undervisar på ett annat sätt? Tänk om de bara bryr sig om vad jag kan i ämnena historia och geografi? Frågorna blir till kritik: Varför har vi inte arbetat på ett annat sätt och förberett oss? Så kan man tolka Annas farhågor och sinnestämning.

Vad gör läraren? Han blir överraskad över en kritik som han inte tycker sig ha hört tidigare. Här finns en elev som inte gillar en svenskundervisning som låter eleverna arbeta med sitt språk i funktionella sammanhang och avstår från läroböcker. Han intar en försvarsposition och drämmer henne i huvudet med ett långt brev som ger utförliga motiveringar för den undervisning som hon har varit utsatt för. Man kan säga att han missar poängen: hennes oro för framtiden, för kraven, för allt det nya som ska komma. Han håller sig till skolan, hon talar om livet. Han är i övertalartagen och lyssnar inte särskilt uppmärksamt till vad eleven, Anna, har att säga. Dessutom, och det gör honom förmodligen till en sämre lyssnare, har han säkert en pedagogisk avsikt med sitt brevsvar som sträcker sig utöver detta att ge Anna svar på tal. Han vill ta chansen att för hela klassen återigen lägga fram sitt pedagogiska program. Hans svar är därmed redan från början riktat till alla. Klassen är nog också van vid att att de skriftliga utvärderingarna, både elevernas

texter och lärarens, kan ingå i en gemensam offentlig diskussion i klassen. Om det är så, är det inte heller särskilt uppseendeväckande eller okänsligt att läraren läser upp brevväxlingen med en enskild elev inför hela klassen.

Men ändå: Det här kan tolkas som en typisk skolsituation med en dominerande lärare som förtrycker en stackars elev genom att med hela sin vuxna auktoritet slå ned på hennes kritik.

Men man kan, om man vill, se annat i den här brevväxlingen, sådant som pekar i motsatt riktning. Förtrycket verkar vid närmare påseende vara rätt milt. Anna är inte alltför tillplattad av behandlingen. Hon återkommer med ett ampert brev som avslutas med uppmaningen Tänk själv! Läraren verkar dessutom vara väl medveten om att man kan tolka det som skett på olika sätt. När han skriver om händelsen döper han texten till just Tänk själv! Det tyder på både självinsikt och självironi. Det råder nog en rätt god stämning i klassen och i förhållandet mellan lärare och elever. Annars skulle inte Anna ha skrivit det hon skrev – och absolut inte i en sådan ton och med underskriften "Anna den arga". I den här klassen verkar eleverna ha rätt att säga sin mening om undervisningen och en av eleverna utnyttjar denna rätt till att leverera en grundläggande kritik, och det gör hon utan att vara påtagligt ängslig för konsekvenserna. Och vad man än säger om lärarens sätt att förhålla sig till kritiken och till eleven, han klappar henne i varje fall inte på huvudet och ger henne intetsägande komplimanger för att hon varit så duktig och sagt sin mening. I stället tar han henne på blodigaste allvar och dundrar in med hela sin undervisningsförståelse. Han skjuter visserligen över målet – men han *ser* henne.

Men om man drar ut konsekvenserna av en händelse som denna. Vad gör man när eleverna vill skrinlägga en undervisning som de själva uppfattar som intressant och spännande och som läraren menar har stöd i både läroplan och forskning, därför att de vill anpassa sig till vad de tror att lärarna på nästa stadium kräver? Man kan spetsa till det ännu mer: Vad gör man när elever, som vant sig vid att ha inflytande i undervisningen, utnyttjar detta inflytande till att avskaffa demokratin?

I *En skola för barn* finns en konkret belysning av det här problemet.[37] Boken är en slutrapport från forskningsprojektet *Språkproduktion*, där forskare under flera år följde två skolklassers arbete med särskild inriktning på elevernas språkliga produktion. I den mellanstadieklass som beskrivs pågick ett intensivt arbete under ett och ett halvt år. Eleverna

[37] Hansson, Hasse och Qvarsell, Birgitta, (1983): *En skola för barn*, Stockholm, Liber Utbildningsförlaget.

hade stort inflytande över undervisningen; de både planerade och utvärderade den i mycket demokratiska former. Det skedde i basgrupper, samtalsgrupper och klassråd. Det var i de små grupperna som klassens arbete fördes framåt. Klassråden var mer strikt förberedda och formella till sin karaktär. Undervisningen lades upp av lärare och elever tillsammans. Man arbetade bl.a. i projekt, som i regel förde ut barnen utanför klassrummet för att göra undersökningar och intervjuer i det omkringliggande samhället. Namnen på de fem projekt som beskrivs är Familjen, Människokroppen, Havet och rymden, Dansen kring mössen (om att göra sin röst hörd i den kommunala byråkratin) och Skolavslutning (som utmanade skolavslutningstraditionen). I klassrummet använde eleverna olika kreativa uttrycksformer för att gestalta och bearbeta sina erfarenheter och sin kunskap. Det här låter som en idealundervisning i bästa läroplansanda. Så idylliskt var det dock inte. Projekten misslyckades ofta, när klassen stötte på oöverstigliga svårigheter eller direkt motstånd. Ändå kvarstår intrycket av en levande och kunskapsutvecklande undervisning med ett mycket omfattande elevinflytande. Vad händer då i mitten på femman? Så här beskriver forskarna händelseutvecklingen. Först hör vi Eva, en av eleverna i klassen, i en intervju:

> Jag tog upp att vi måste vänja oss litet inför högstadiet, för det måste man nästan göra. Vi kommer att få en chock när vi kommer upp i högstadiet. Det fick ju dom andra (en annan sjundeklass; vår anmärkning) som började högstadiet. Det gick ju jättedåligt för dom i början ... jag tror det i alla fall – jag har hört det. Och tycker att vi måste vara bättre förberedda än dom då i såna fall.

> För att klara av problemet föreslog Eva att man kunde arbeta som på högstadiet ett litet tag, ungefär "halva-halva" vårterminen i sexan. De flesta eleverna var eniga om att de på ett eller annat sätt borde lägga sig i träning inför högstadiet. Vad man diskuterade var hur länge man behövde träna. På ett klassråd ställde de upp följande alternativ:

> • Halva vårterminen i årskurs 6.
> • Hela vårterminen i årskurs 6.
> • Halva höstterminen och hela vårterminen i årskurs 6.
> • Hela årskurs 6.
> • Vårterminen i årskurs 5 samt hela årskurs 6.

> Majoriteten av eleverna röstade för det sista alternativet. Därmed röstade de i demokratisk ordning och med omedelbar verkan bort samtalsgrupper, egna projekt, egen planering och utvärdering, dvs. sitt eget inflytande över innehåll och arbetssätt i skolan. De införde i stället fast schema med klara

ämnesgränser, ökad användning av läroböcker samt lärarstyrda lektioner med prov och läxförhör.

Samtliga barn var (när de blev intervjuade; vår anmärkning.) överens om att det var övergången till högstadiet som fick dem att ändra sitt sätt att arbeta. Alla tyckte också att klimatet i klassen blivit sämre.

Barnen gick i en traditionstyngd skola med en etablerad lärarkår. De hade skapat sig en bild av vad som väntade dem på högstadiet – hur undervisningen var upplagd, vilka lärare som undervisade i olika ämnen, hur stränga de var etc. De få kontakter som barnen och läraren hade haft med högstadiet hade dessutom varit negativa.

Barnen var medvetna om att de arbetade "annolunda" och visste att det inte fanns stöd för ett sådant arbetssätt på högstadiet. De kunde inte heller luta sig mot sin mellanstadielärare som kopplades bort vid stadieövergången. De flesta barnen kände också föräldrarnas krav på att lyckas i det fortsatta skolarbetet. Möjligheterna att göra motstånd försvann slutligen helt när sammanhållningen i klassen rasade i sexan. Barnen hade inte en chans. Beslutet att anpassa sig till högstadiet var välgrundat och realistiskt.

Vad gör dom hela dagarna?

I inledningen säger vi att sättet att se på uppläggningen i skolan förändras om man följer eleverna in i skolan och tar del av deras dagar. En utgångspunkt kan då vara att titta närmare på ett skolschema och be några elever beskriva hur deras dagar ser ut från det de går upp på morgonen tills dess de går och lägger sig på kvällen. Vi har slumpmässigt valt ut två elever, en flicka och en pojke från en åtta och en nia i en vanlig skola i en kommun nära Stockholm. Vi har fått låna deras scheman och pratat litet med dem. Här intill återger vi pojkens schema.

1995-08-13			Klass 9:3		
	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
8 00-10					
10-20	Tillval	NO	SO	Matematik	Hemkunskap
20-30	KIM, Tk, Skap	*	*	*	I grupper
30-40	Gr. franska	*	*	*	*
40-50	*	*	*	*	*
50-60		*	*		*
9 00-10	Tillval	*	*	Idrott	*
10-20	KIM, Tk, Skap	*	*	*	*
20-30	Gr. franska	*	*	*	*
30-40	Tyska			*	*
40-50					*
50-60					*
10 00-10	Matematik	Tillval	Engelska	Tillval	*
10-20	*	KIM, Tk, Skap	*	KIM, Tk, Skap	
20-30	*	Franska	*	Franska	Barnkunskap
30-40	*	Tyska	*	Tyska	*
40-50	*				*
50-60	*	Svenska	NO	NO	*
11 00-10	*	*	*	*	ST
10-20	*	*	*	*	*
20-30		*	*	*	*
30-40				*	*
40-50				*	
50-60				*	
12 00-10				*	
10-20	SO	Idrott	Tm Tx		Engelska
20-30	*	*	*		*
30-40	*	*	*		*
40-50	*	*	*		*
50-60		*	*		
13 00-10	Engelska	*	*	SO	Musik
10-20	*	*	*	*	*
20-30	*	*	*	*	*
30-40	*			*	*
40-50				*	
50-60	Svenska	SO	Matematik	*	
14 00-10	*	*	*		
10-20	*	*	*		Tillval
20-30	*	*	*		Franska
30-40	*	*		Bild	Tyska
40-50	*	*	Svenska	*	*
50-60			*	*	
15 00-10			*	*	
10-20			*	*	
20-30			*	*	
30-40			*	*	
40-50				*	
50-60					
16 00-10					
10-20					
20-30					
30-40					
40-50					
50-60					

I en intervju berättar Julia, som går i åttan, att hon trivs ganska bra i skolan. Hon läser franska som tillval därför att hennes pappa har varit mycket i Frankrike och det vore roligt att kunna det språket. Hon tycker att det är bra med omväxling i schemat, det skulle bli jobbigt med alltför långa pass, när man måste sitta och lyssna hela tiden. Vi var några i kommittén som träffade Julia en tisdag och frågade henne vad hon gör en vanlig dag efter skolan. Vad gjorde hon t.ex. i går?

"Jag slutade skolan vid tretiden, gick hem och åt, läste litet franska och sandpapprade en stol som jag skulle måla. Gick och lade mig."

Vad gör hon annars om kvällarna? En dag i veckan går hon på konstkurs på ett museum mellan klockan 17.00 och 19.00. Annars läser hon läxor, träffar kompisar, läser böcker – Peter Pohl bl.a. Ibland åker hon in till Stockholm och tittar i affärer och kanske går på något kafé.

Lars går i nian i samma skola och tänker söka till naturvetarprogrammet i gymnasieskolan. Han tycker också att det är ganska bra i skolan. Han läser tyska som tillval. Roligaste ämnet i skolan är annars idrott. En vanlig dag går han hem efter skolan och äter något. Sedan spelar han ofta dataspel. I går var han hemma hos en kompis och kollade en video. Han läser inte så mycket läxor, det går bra ändå. När han inte är hemma och spelar dataspel eller tittar på video är han ute på stan med kompisarna. De går kanske in på Clock och spelar bilspel. Han har inga inrutade aktiviteter och är inte med i några föreningar. På sommarhalvåret spelar han litet golf.

o

I Skolverket driver man ett projekt som heter *Elever som medforskare*. Man har bett ett antal elever, 43 stycken närmare bestämt, från olika kommuner att regelbundet brevväxla med verket. De skriver några brev per termin efter en kortfattad instruktion. Vi har hämtat ett par citat från elevernas brev, där uppgiften är att beskriva en vanlig dag.

> Nu ska jag berätta om en vanlig tisdag. Jag vaknar 06:50. Men jag går inte upp förrän 07:00 sen har jag 25 min på mig att äta frukost tvätta mig borsta tänderna klä på mig och springa de 100 metrarna till bussen. I bussen pratar jag ofta med kompisarna eller tänker på läxan jag inte gjort.

> Just idag har vi Musik första timmen. Det är jättetråkigt fast jag tycker att det är kul att sjunga. Jag tycker att det är tråkigt för att vi aldrig får sjunga vad vi vill. Nu ska du få läsa en dum sak, och det är att vi bara har 5 min mellan musiken och engelskan som är vår andra lektion för dagen. Sen har vi 20 minuters rast innan tyskan. Det stora samtalsämnet denna dagen var om vi skulle gå på disco och vad vi skulle ha på oss.

I dag fick vi nån pasta blandat med nåt kött i men jag han inte äta så länge för att vi har ändrat schemat och jag visste inte när vi började eller var vi skulle vara för vissa onsdagar är vi i bibblan den här timmen men idag skulle vi va i datasalen och innan maten så hade vi gympa men jag hade inte kläder med mig för att jag trodde att vi skulle dansa, det var nån som sa det till mig.

Efter den rasten har vi det roligaste ämnet i skolan nämligen matte. Men det är bara jag som tycker det. Även där hade vi vikarie. Sen har vi ännu en sån där dum sak. Bara 5 min mellan matten och svenskan. Och man vill helst inte jäkta till svenskan eftersom det är tråkigt och eftersom vår lärare inte är så bra, för att vi gör alltid samma saker. Sen slutar skoldagen kl. 14.45. Men jag är inte hemma förrän 15.30. Och det beror på att vi hämtar fler i en annan högstadieskola. Det tycker jag är dumt. För att då får vi åka buss i tre kvart.

o

Jag går upp klockan 6.00 varje dag fast jag inte vill. På morgonen brukar jag hinna både äta och duscha innan jag måste cykla ned till bussen som går ca kl. 0725 fast skolan inte börrjar förrän 8.30.

Halv nio börjar första lektionen som på tisdagarna är kemi. I tisdags höll vi på med syre och eldade. Xxx, som vi har i kemi är faktiskt ganska juste! Ungefär 1/4 (kanske inte riktigt) av alla elever verkar komma försent till varje lektion. Det är väldigt enerverande när vissa bara stampar in då och då för det bidrar ju till att det bara blir stökigare. En morgon i veckan börjar vi extra tidigt och då kommer ca 3–4 elever i tid. Resten kommer när det är 20 eller 10 min. kvar av lektionen. På ett sätt är det väldigt skönt för då är det lugnt den första delen av lektionen. Efter kemin så har man tio minuter rast. Då går vi mest bara runt och pratar med folk. Andra lektionen är teknik. Den har vi med skolans bästa lärare, (enligt mig) xxx. Just nu håller vi på och löder. I tisdags brände jag mig. Så jag och två killar som också hade bränt sig, gick till syster xxx. Men hon var inte där. Jag hann bara löda en spik på hela lektionen! Sen har vi rast. Efter rasten har vi engelska, som nog är mitt värsta ämne. Vi har oftast vikarie, men det gör ingenting för hon kan knappt engelska och så får vi göra så tråkiga saker.

Sen har vi lunch. För det mesta så är det jätteäcklig mat. Potatisarna är helt smuliga och om man får makaroner så är det som en soppa. På lunchrasten brukar man köpa något att äta i cafeterian, om man har pengar med sig. Ibland spelar vi kort. Klockan ett brukar vi gå till omklädningsrummet för idrotten börjar tio över. Efter idrotten har vi rast. Då kanske man försöker att äta något igen. Sen så kanske man går runt och pratar med alla. Efter det

så har vi franska, som är mitt tillvalsspråk. Efter franskan (som alltid är dötrist) klockan tjugo i fyra så slutar vi.

När skolan slutar åker jag hem. Men ibland stannar jag kvar i skolan för att snacka. Xxx och jag brukar sitta och prata om allt möjligt. Oftast så har man jätteont i huvudet vid den här tiden. Hemma brukar jag inte hinna med så mycket. Resan hem tar från 45 min till 1 timma. Att hemresan är längre än ditresan beror på att ditresan har jag bestämda tider. När jag kommer hem gör jag läxorna till ca: 18.00 sen tittar jag på TV och äter.

Tidsguden

Gunilla Granath har skrivit den här berättelsen. Hon är frilansjournalist med inriktning på ungdom, skola och kultur. Under en termin har hon deltagit som "elev" i en sjundeklass i en vanlig skola. Hon har varit med på alla lektioner och deltagit i alla andra aktiviteter i skolan tillsammans med eleverna.

Vi har haft flera lektioner som handlat om lag och rätt. Idag får vi se en video från en rättegång om ett misshandelsmål. När vi talat litet om filmen frågar läraren ifall vi har lust att dramatisera en rättegång. Nästan alla har lust. En grupp får marschera ut i korridoren, en annan stannar i klassrummet.

Jag tillhör gruppen som får sitta i korridoren. Där springer folk fram och tillbaka och vi har inte tillräckligt med sittplatser. Det blir otrivsamt och okoncentrerat. Det är alltid brist på rum i skolor trots att de är fullproppade med lokaler. Det är då tusan att man inte ska kunna sitta och arbeta i lugn och ro någonstans. Vi har fått en kvart på oss. Jag känner mig helstressad och märker att de övriga i gruppen också är det. Vi pratar till och med fort: Vem ska vara domare? Vad ska det vara för brott? Mord? Nej! Rån? Ja! Vem ska vara rånare? Maria anmäler sig och vi börjar spåna i racerfart. Jag blir så stressad att jag tappar lusten. Vi försöker konstruera rånet och komma på var det sker. Klara är affärsinnehavare och har en guldsmedsaffär.

Läraren kommer ut och frågar om vi är klara nu.

– Nä, vi har bara kommit fram till vem som är vem och att det är ett rån.

– OK, fem minuter till.

Charmen med att utforma sin roll och hitta på sina repliker försvinner i ett stressigt töcken. Vi lever en absurd tillvaro där tidsguden tyranniserar oss. När är det rast, när börjar nästa lektion, när är det mat, när,

när, när? De goda idéerna förstörs av tidsguden. Vad är det vi stressar emot? Varför får vi aldrig fördjupa oss? I grunden tycker vi alla att det här med rättegången är jätteroligt.

Tänk om vi fått undersöka orsakerna till att Maria är något så ovanligt som en kvinnlig rånare. Å andra sidan är hon invandrare, det stämmer mera med brottsstatistiken. Och varför det? Pelle ville, lustigt nog, vara domare. Jag tror att hans far är jurist. Tänk att få konstruera domarens bakgrund, att få fördjupa oss i detta persongalleri och se vad vi skulle hitta i det svenska folkdjupet. Och efter en eller två veckor presentera en riktigt bra och detaljerad pjäs med ett spännande persongalleri.

På en annan so-lektion pratar vi om kartbilder, longituder och latituder och ska ta reda på hur olika orter är placerade med hjälp av detta. Läraren kommer in på Golfströmmen när han pekar på kartan.

– Om den skulle kollapsa blev det istid här, säger han, men lägger sen skyndsamt till att det där var ett stickspår och avslutar saken.

Men vad kan vara viktigare än att tala om det? Om människans påverkan av klimat och miljö. Det där hinner vi inte med nu, säger lärarna med ett beklagande tonfall. Saken är den att det tillfälle när man faktiskt skulle ta upp saken aldrig inträffar.

På en no-lektion talar vi om skillnaden mellan virus och bakterier. I samband med virus kommer vi oundvikligen in på HIV. Diana ryser när hon tänker på att det inte finns någon bot; att denna hemska sjukdom alltid slutar med döden.

– Jag tycker inte att det är så hemskt med döden, säger Erika. Det hemska är själva sjukdomen.

Någon ska just ta vid då läraren, med ett i och för sig genuint beklagande tonfall, säger att de där filosofiska resonemangen är ju intressanta, men tyvärr har vi inte tid att gå in på dem mera nu.

På en svensklektion diskuterar vi filmen Den magiska bollen som hela klassen hade sett och samtalet blir både intressant och givande. Filmen utspelas i Afrika och handlar om afrikansk självkänsla kontra västerländsk arrogans och kolonialism. Speciellt invandrareleverna blir berörda och engagerade. När läraren slutligen ska avrunda säger hon att det här har tagit alldeles för lång tid.

Jag undrar alltid vad det är man skulle ha gjort istället för det man höll på med. Det är ett klart neurotiskt drag i skolan. Så snart vi sysslar med något som inte är mätbart blir lärarna oroliga. Varför skär man alltid av allt existentiellt, allt som går att diskutera, allt som inte är värderingsfritt? Jag är så trött på all neutral kunskap. Vem har inbillat oss att kunskap är neutralt?

Det är en mild höstdag och vi har blivit utsläppta från fängelset. Det är meningen att vi ska gå ut i skogen och samla växter som vi ska undersöka sen. Varför eller vilken tanke som ligger bakom detta plötsliga utbrott av konkretion får vi inte veta.

Efter tjugo minuter i den ljuvliga septembersolen travar vi tillbaka till vår klassrumsbur med eklöv, rönnbär, stensöta, en liten svampstackare och mossa som luktar kiss.

När vi kommer tillbaka till klassrummet grips vi alla av stort svårmod. Håglösheten intar varje fiber av våra kroppar när läraren säger åt oss att slå upp våra naturfynd i Floran och skriva litet om varje växt...

– Måste vi slå upp dem vi redan kan? frågar jag. Jag vet ju att det här är ett eklöv.

– Ja, skriv litet grann ändå, säger hon uppmuntrande.

Ingen av oss har lust att skriva. Språket i Floran är dessutom helt obegripligt och vi kan inte få upp någon geist. Det är många som har plockat rönnbärkvistar. Det är mycket roligare att kasta rönnbär, det tycker skamligt nog jag med, och nu flyger bären över klassrummet och landar överallt. Läraren blir arg och vi får sopa rönnbär och torka där de kladdat in i golvet.

Numera hatar jag Floran. Hur kan man komma på något så idiotiskt som att slå upp eklöv och stensöta och vad det nu är och skriva av det som redan står i boken. Till vilken nytta? Vad kontraproduktivt! Den dag jag grips av ett fascinerat och lidelsefullt intresse för stensöta ska jag slå i Floran, men aldrig annars.

Allvarligt talat blir jag upprörd när jag tänker på hur renons på kretsloppstänkande skolan är. Jag är inte någon utilist, men om man ska lära sig saker utan sammanhang bara för lärandets skull blir det meningslöst. Vi har lyckats läsa ett helt kapitel om mossor och lavar utan att läraren har andats en enda liten stavelse om att dessa arter är starkt utrotningshotade inte bara i vårt land utan i världen. Det rör sig om cirka 2 500 hotade arter. Det betyder någonting! Det säger väldigt mycket om hur vi lever. Varför får vi inte lära oss om det som är livsnödvändigt att veta. Varför får vi inte lära oss att se sammanhangen i naturen och hur vi själva ingår som en del av den eller snarare hur vi tillåtit oss att ställa oss utanför naturen och bara utnyttja den.

Det finns en massa farlig kunskap. Det är den kunskapen jag ser som livsnödvändig. Att gå i skolan borde kunna få vara ett sökande efter de dolda sammanhangen, de som gör att man kan se sig själv i samhället och kunna välja sida. Den livsnödvändiga kunskapen är med andra ord alltid farlig för någon. Vilka krafter i samhället ser exempelvis till att förgiftning och försurning kan fortgå?

Det är mycket möjligt att man vid första påseende kan se den farliga kunskapen som ett politiserat sätt att undervisa. Men att ta reda på orsakerna till varför mossor och lavar är utrotningshotade är inte i sig politik; det är ett sätt att söka verklig kunskap om världen. Att verklig kunskap sedan ofta leder till olika former av ställningstaganden borde bara vara glädjande.

o

I början av terminen är det ingen av lärarna som har bestämt hur eleverna ska sitta i klassrummet. Kanske hade de inte tänkt på saken eller kanske hade de inte hunnit ta itu med frågan.

Det är en gåta att lärargruppen inte självklart börjar den första terminen på högstadiet med att aktivt arbeta med gruppdynamiken i klassen.

Det är nästan inga elever som vill erkänna att de vill ha bestämda platser, men egentligen är det en pina för de allra flesta att slå sig ner på en plats vid lektionens början. Man kan bli över, man kan sätta sig ner i en bänk bara för att upptäcka att kompisen som gick precis bakom har satt sig på ett annat ställe med någon annan. Ska man då sitta kvar eller snabbt snubbla över till en bänk i närheten av sin kompis. Båda sakerna är förödmjukande. Otryggheten är monumental och ångestskapande. Jag förstår att det för vissa elever inte finns någon psykiskt kraft över att ägna själva undervisningen. Det är ångestfullt att komma in i klassrummet, det är ångestfullt att gå och äta. Med vem ska man gå? Med vem ska man sitta? Tänk om bordet som den första väljer inte är tillräckligt stort så att just jag blir utanför? Ensam vid ett annat bord! Kan du gå och hämta mjölk med mig? Jag skulle vilja hämta mera mat, följer du med? Jag måste gå till skåpet, hänger ni med? Det är livsfarligt att gå ensam. Det syns att man är ensam. Folk kan tro att man inte är önskvärd. Det går så fort att bli stämplad. Oron går som en kall kåre genom gruppen.

Så småningom börjar lärarna placera eleverna. Vissa lottar, andra bestämmer sig plötsligt för en placering som slumpvis uppstått under en lektion. Men när vi suttit på ett visst sätt en tid börjar klassen be att vi ska få ändra platser. När väl tryggheten finns kommer suget efter förändring. Kanske just den förändringen kan leda till att allt blir mycket roligare, att man blir kompis med någon man kollat in.

Lottsystemet föredras av de flesta – man kan ha tur och man kan ha otur – men man utsätts inte för ett obehagligt väljande där man riskerar att bli över.

I mitten av oktober har vår no- och mattelärare (och halva klassens handledare) ännu inte gjort någon egen placering av klassen. Vi sitter ibland som på so och ibland som på svenska och alla har svårt att hålla reda på hur vi ska sitta.

Någon föreslår att vi själva ska få bestämma hur vi ska sitta. Klassens resurslärare och no-läraren konfererar snabbt och till slut säger resursläraren att det går bra, men på ett villkor: Klassen ska vara helt enig om det förslag som lämnas in.

– När får vi jobba med förslaget? undrar Sara.

– Det får ni väl jobba med på rasterna, säger resursläraren litet vagt.

Irriterat mummel i klassen. På rasterna! Löjligt. Då inser väl alla utom lärarna att det inte blir något av. Hur ska man kunna samlas i korridoren? Där finns inte tillräckligt med plats eller ro. Någon undrar om vi inte kan få vara i klassrummet och diskutera i alla fall. Av någon anledningen rinner detta förslag ut i sanden. Resursläraren säger att det är mycket svårt att komma fram till ett enigt förslag och ger oss ett datum då vi ska vara klara.

De mogna och ansvarstagande i klassen jobbar då och då på olika förslag. Paula och Klara gör ett, Mikael gör ett annat, sporadiskt assisterad av Andreas. Men alltid är det någon som är missnöjd, alltid någon som får rädda ögon och stram mun. De ansvarstagande börjar misströsta. Det är hjärtslitande att se hur de månar om de svaga, lyssnar in var Jack och Nelly helst vill sitta.

I dag är det dagen D. Till fakta hör att om vi inte lyckas lämna in ett enigt förslag får vi acceptera resurslärarens och no-lärarens placering. Självklart är klassen inte enig och resursläraren tar till orda och säger att vi har haft chansen, men inte lyckats.

Ett dovt och missnöjt mummel driver mellan bänkarna. Ingen kan artikulera sitt missnöje, men lärarna kommer överens om att gå ut i korridoren fem minuter så att vi ska få chans att enas.

Mikael reser sig upp, går fram till tavlan och tar stressat fram en penna. Han ritar upp de sex fyrkanterna (fyra bänkar i varje) och försöker desperat sätta ihop konstellationer som ska göra folk nöjda.

– Skynda er nu! Vi har så litet tid på oss.

– Jag vill inte sitta där!

Klassrummet är ett inferno av rop och skrik och jag känner en djup sorg. Efter hand tystnar ropen, en efter en inser vi alla att vi är slagna, att vi inte kan, att vi inte duger. Vi känner att det är precis vad lärarna förväntat sig.

– Jamen hämta dem nu då!

När lärarna slutligen kommer in är det stilla i klassrummet, de besegrades kuvade väntan. Jag kan inte beskriva det på något annat sätt.

Jag tänker inte påstå att någon av våra lärare hade någon som helst tanke på att näpsa oss, att de skulle vara skadeglada. Men hela historien med placeringen är ett slags tragedi. Som elever har vi egentligen inget som helst inflytande, vi följer ständigt order, vi svarar ständigt på frågor, vi anpassar oss i det oändliga till en lång rad personligheter. Så en dag vill vi bestämma någonting själva och ta ansvar. Det vi ville göra var något av det absolut svåraste man kan ta sig för. Få vuxna skulle klara en sådan sak under samma slags omständigheter.

Jag vill dessutom påstå att det i högsta grad är en angelägenhet för lärarna hur vi sitter på deras lektioner. Om det hade funnits en verklig omsorg om gruppen hade lärarna självklart sagt att de skulle lägga ner lektionstid på att utforma en bra placering tillsammans med oss. De hade fått igen den tiden hundrafalt i bättre stämning och samarbete! Det skulle naturligtvis ta tid och vara en delikat uppgift, men det är svårt att tänka sig något mer lärorikt.

Vad hade vi kommit fram till? Vilken metod hade vi valt? Vuxna och barn skulle kunnat samarbeta och allvarligt diskuterat vad en grupp består av, vilka känslor och krafter som finns nedlagda där.

När det gäller gruppdynamiska processer, känslor och relationer finns det, tycks det mig, ingen som helst tradition, kunskap eller fortbildning inom lärarkåren. Ändå är läraryrket i så hög grad ett yrke där det pedagogiska resultatet är avhängigt av hur människor mår. Man lägger fler och fler nästan terapeutiska uppgifter på lärarna, exempelvis de nya utvecklingssamtalen. Jag har inte hört att lärarna fått någon som helst utbildning eller stöd vad det gäller detta.

Fyra lektioner i historia

Följande exempel bygger på en redogörelse av Ola Halldén.[38] Han följde ett undervisningsavsnitt i historia under en vecka i en gymnasieklass på treårig linje i årskurs ett. Avsnittet handlade om storskiftesreformen i Sverige på 1700-talet. Det omfattade totalt fyra lektioner, där den sista lektionen var ett skriftligt prov.

Halldén kallar lärarens undervisning sokratisk. Läraren leder lektionen till en *poäng* genom frågor till eleverna. Det är korta frågor som

[38] Halldén, Ola (1986): Hur etableras elevers inlärningsuppgifter? Ett exempel från undervisning i historia, i Marton, Ference (red.), *Fackdidaktik II*, Lund, Studentlitteratur.

kan besvaras med ledning av vad som förut är sagt eller genom en rimlighetsbedömning. Läraren anstränger sig för att göra en händelseutveckling trolig. Genom att dra slutsatser från ett fåtal fakta ska man kunna sluta sig till vad som händer. Fakta förs in i undervisningen genom det som läraren berättar och vad som står i läroboken. Dessutom används källmaterial av olika slag, t.ex. tabelluppgifter om exportutveckling, befolkningsförändringar och liknande. Läraren uttnyttjar också ljudband, bildband och videoprogram.

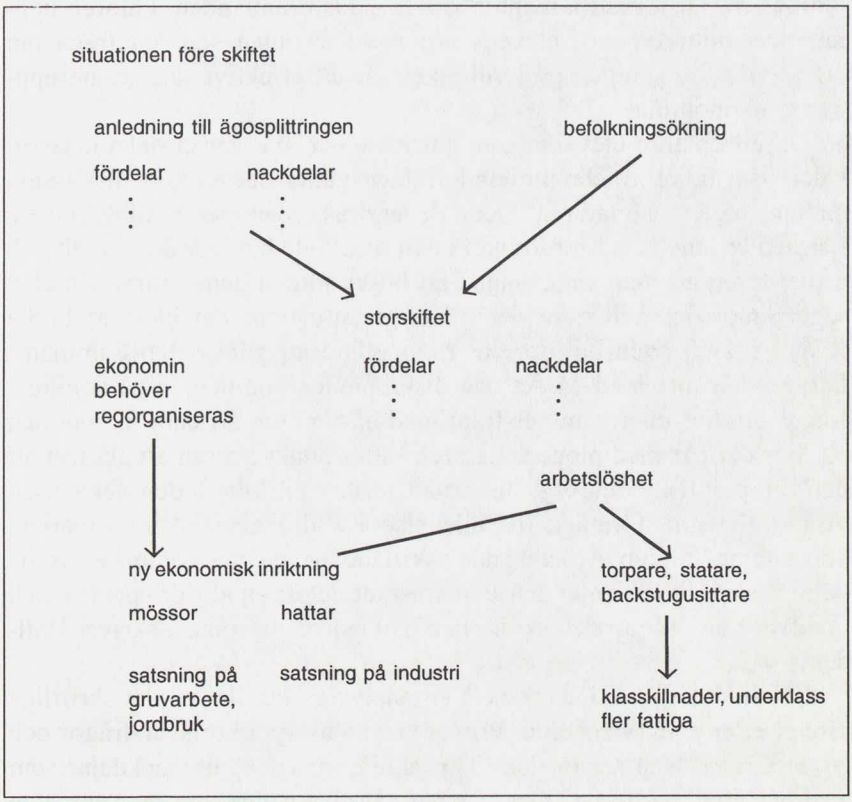
Under lektionerna växer uppfattningen fram att storskiftet var nödvändigt på grund av den stora ägosplittringen i den jordbrukande byn. Reformen ger upphov till skilda samhällsklasser med olika levnadsvillkor. Läraren framställer hattarnas och mössornas ekonomiska politik som två olika sätt att hantera den uppkomna situationen.

Läraren ger eleverna frågor som han endast väntar sig korta, enkla svar på. Elevernas svar tas om hand av läraren och inlemmas i det resonemang som ska leda till den poäng som är lektionens mål. Halldén anser att läraren driver en tankegång med "järnhand", men tillägger att det säkert är nödvändigt för att nå de slutsatser som han vill nå. Detta innebär att enskilda elever får mycket små möjligheter att fullfölja eller ge uttryck åt egna tankegångar, menar Halldén. Under de tre lektionerna yttrar sig eleverna 177 gånger. Eftersom läraren är duktig på att få med eleverna och att sprida frågorna mellan dem, svarar varje elev bara på ett fåtal frågor. Av klassens 27 elever är det 25 som yttrar sig under dessa lektioner.

I observationsmaterialet framträder inte enskilda elever med egna funderingar, frågor, redogörelser och slutsatser. Det är snarare en "kollektiv tankegång" som speglas, skriver Halldén. Enskilda elever bidrar mer eller mindre aktivt till att föra den vidare genom att svara på lärarens frågor. Han tillägger att den "kollektiva tankegången" är den linje som en uppmärksam och välvillig observatör kan se att läraren lägger upp och som eleverna understödjer med sina svar. Tankegången är inte kollektiv i den meningen att alla tänker så, men målet för undervisningen är att alla ska följa den, att det *ska bli* en kollektiv tankegång.

Alla svar från eleverna är inte "rätta" och användbara för att föra resonemanget framåt. Läraren korrigerar omedelbart sådana svar med mild hand. Om eleverna i stället fick möjlighet att utveckla sina "felsvar", anser Halldén att det skulle kunna visa hur de tänker omkring det aktuella problemområdet.

Undervisningsavsnittet går ut på att visa hur förändringar i jordbruket gav upphov till en arbetslös underklass, som kunde utnyttjas på olika sätt. Figuren på nästa sida ger en schematisk bild av den "kollektiva tankegång" som byggs upp under de tre lektionerna.



Anmärkning: En pil i figuren anger att något sägs leda till något annat. En linje mellan två punkter visar att dessa är relaterade till varandra utan att något orsaksförhållande påstås gälla.

Under de observerade lektionerna förekommer det sju inlägg eller replikskiften som eleverna initierar. I fem fall handlar det om enkla sakfrågor bl.a. om innebörden i att vara backstugusittare. Men två elevinitierade inlägg är annorlunda.

När läraren talar om satsningen på jordbruket vill han ha fram anledningarna till denna satsning. En elev svarar att en anledning var att så många var sysselsatta i jordbruket. Läraren instämmer, men det är tydligt att det är något annat som han är ute efter. Halldén inser att den förklaring som läraren vill ha är att landets ekonomi var dålig som en följd av bl.a. krigsutgifter och dåliga fredsslut. Då säger en elev att det kanske hängde ihop med att det var mycket självhushållning på den tiden. Halldén menar att detta skulle kunna tolkas som att eleven ville föra in en *ny dimension* i resonemanget; att satsningen på jordbruket

gjordes för att förbättra människors levnadsförhållanden. Läraren uppfattade emellertid inte elevens argument så, utan som en fråga om effektivitet; satsningen på jordbruket var ett effektivt sätt att återuppbygga ekonomin.

De inlägg från eleverna som har nämnts ovan, var enstaka utsagor. I det sista fallet av elevinitierade inlägg gäller det en kort diskussion mellan en elev och läraren. Flera elever dras sedan med i ordväxlingen. Läraren är inne på att jordbruket i den oskiftade byn var orationellt och driver tesen att man var tvungen att bruka jorden gemensamt. En elev säger emot och vill göra det till en valsituation; det gick att bruka jorden enskilt även om det var rationellare att göra det tillsammans. Läraren går inte med på det och diskussionen kommer in på konkreta frågor om hur man kommer fram med hästen, om att bära in höet och om hur det går med plogen. Läraren sätter punkt genom att slå fast att det var praktiskt omöjligt att bruka jorden enskilt. I den sekvensen visade eleverna förmåga till inlevelse i andra människors situation, konstaterar Halldén. Arbetet i den oskiftade byn tycktes komma eleverna väldigt nära. ”Problemet är väl snarast att det är en alltför specifik och praktisk fråga för att den skulle få något större utrymme”, skriver Halldén.

I Halldéns studie ingår också en analys av utfallet på det skriftliga provet efter undervisningen. Provet bestod av fyra kortsvarsfrågor och en essäfråga. Den senare löd ”Hur skulle man lösa de nackdelar som jordreformen medförde? Ge *exempel* på olika vägar som man försökte lösa krisen och *förklara* resultatet eller konsekvenserna av lösningarna.” Vi ska inte gå in närmare på resultatet, utan noterar bara att elevernas svar var mycket enhetliga. Det var bara fyra svar som hade en annan struktur än den som läraren ville ha. I övrigt handlar det om att svaren är ofullständiga. Inte mindre än tretton elever har angett endast två steg i den orsakskedja som läraren har beskrivit, och som han anser har fyra steg.

Våra kommentarer

Vi tror att det här exemplet innehåller drag som finns i undervisningen både i grundskolan och gymnasieskolan. Vi stödjer vår uppfattning på egna erfarenheter och forskares klassrumsobservationer.[39]

Det finns mycket som är positivt i den undervisning som beskrivs, och som avviker från en slentrianmässig uppfattning om skolan. För några decennier sedan rekommenderades den här undervisningsstilen ganska allmänt i lärarutbildningen. Läraren har en klar struktur för undervisningen och är inriktad på att förmedla förståelse av ett komplicerat historiskt förlopp till eleverna. Han har förmåga att dra in nästan alla elever i arbetet och många olika medier kommer till användning. Effektiviteten är hög om man ser till den kunskapsmängd som förmedlas på tre lektioner.

Däremot är utrymmet litet för eleverna att komma med egna idéer och nya infallsvinklar. De har tilldelats en tydlig roll som mottagare av information. Uppläggningen tillåter inga sidospår eller utvikningar, och ännu mindre alternativa synsätt eller nya dimensioner. Elever som försöker sig på någonting sådant förs tillbaka till huvudspåret. Med en tillspetsad formulering kan man säga att läraren kör över dessa elever i stället för att hjälpa dem att utveckla sin tankegång. Om man ser lektionerna på det sättet är undervisningen starkt styrd och elevinflytandet minimalt.

Lärarens utgångspunkt är troligen att han vill vara säker på att alla viktiga sidor av ämnet blir belysta och att samtliga elever garanterat förs framåt i kursen. Han måste få situationen i klassen att fungera med 27 elever som har olika intressen och varierande förkunskaper.

En studie av en norsk språkforskare kan tolkas så att många lärare inte är medvetna om hur enkelriktad kommunikationen i deras klassrum faktiskt är.[40] Olga Dysthe observerade lektioner i olika ämnen och såg samma mönster. Läraren ställer många frågor och eleverna svarar. Formellt sett är det en dialog, men i själva verket är det en monolog eftersom elevernas uppgift är att göra korta inpass som fyller luckorna i lärarens föreläsning. Dysthe kallar företeelsen "monologdialog" och skriver att hon blev medveten om mönstret först när hon hade analyserat

[39] Granström, Kjell och Einarsson, Charlotta (1995): *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt,* Stockholm, Skolverkets monografiserie, Liber Distribution.

[40] Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære,* Oslo, Ad Notam Gyldendal.

ett stort antal lektioner som hölls av erfarna och duktiga lärare. Som lärare hade hon tidigare själv ofta använt samma sätt att leda lektioner, utan att tänka på bristen på verkligt elevdeltagande. Mönstret gick igen i alla ämnen utom i främmande språk, där eleverna var aktiva på ett annat sätt.

Halldéns rapport innehåller inga kommentarer om elevernas reaktioner eller vilket intresse som de visade för undervisningen. Lektionerna låg på hösten i årskurs 1 i gymnasieskolan och man kan tänka sig att eleverna då ännu var nyfikna på en ny skolform och en ny lärare. Men vad händer med deras intresse för historia om en undervisning av det här slaget upprepas lektion efter lektion, år ut och år in? Till saken hör också att de moment som behandlas i gymnasieskolan i de flesta fall redan har behandlats en eller flera gånger under grundskoletiden.[41]

Det är slående att eleverna i exemplet tar fasta på praktiska detaljer och tycks ha en förmåga att tänka sig in i människornas levnadsomständigheter i bondesamhället. Om man använder en etablerad skolsyn, kan man säga att eleverna lägger vikt vid detaljer som ur lärarens synpunkt är perifera och som måste rensas bort för att eleverna ska tillägna sig den ”rätta” kunskapen. Om man i stället utgår ifrån den referensram som eleverna har, är dessa detaljer inte alls ovidkommande. Halldén menar att det borde vara en viktig uppgift i undervisningen att göra eleverna medvetna om att det finns olika referensramar och att de får klart för sig vilken det är som tillämpas för tillfället. Kan man inte ta ett steg till? Borde det inte vara möjligt att *utgå* från elevernas synsätt i ett sammanhang som det beskrivna utan att undervisningen behöver bli ytlig? Därmed inte sagt att detta alltid skulle vara den bästa lösningen. Det kan också vara ändamålsenligt att ibland starta med det främmande för att successivt föra in elevernas egna erfarenheter.

Det innehåll eller kunskapsstoff som skolan vill lära ut organiseras traditionellt enligt den encyklopediska principen.[42] Fördelen är att undervisningen täcker in många olika företeelser inom ett stort område. I takt med att kunskapsmängden inom området ökar blir utrymmet mindre och mindre för behandling av varje enskild företeelse.

Ett annat traditionellt sätt att organisera studier är det rakt motsatta, det vill säga att gå in för stort djup inom ett begränsat område. En sådan specialisering är vanlig bl.a. i forskningssammanhang. En tredje väg har

[41] Svingby, Gunilla (1993): *Samhällsorienterande ämnen. Huvudrapport,* Skolverkets rapport nummer 17, Stockholm, Liber Distribution.

[42] Askeland, Kjell (1979): *Pedagogiskt poem om projektorientering i pedagogiken,* Malmö, Liber.

börjat att praktiseras under de två, tre senaste decennierna. Den så kallade exemplariska principen innebär att utbildningen organiseras i ett fåtal "exempel"; andra ord för samma sak är "projekt" och "arbetsområden". Om exemplen väljs så att de ger möjlighet till generaliseringar, är denna princip ett sätt att öka elevernas förståelse av ett kunskapsområde. Det kan också öka deras engagemang – i synnerhet om studierna läggs upp så att eleverna får göra experiment och samla information utanför klassrummet.

Många lärare känner sig troligen tvungna att följa den första principen för att motsvara krav som de känner finns på deras undervisning bl.a. från föräldrar och från företrädare för överliggande skolformer. De tre principerna behöver inte ses som alternativ som utesluter varandra; det går att kombinera dem. En lärare kan t.ex. låta eleverna arbeta med två större exempel under en termin, vilket kanske tar två tredjedelar av den tillgängliga tiden, och sedan anslå övriga lektioner åt att skapa en ökad bredd i elevernas kunskaper.

Om man rent hypotetiskt tänker sig att undervisningen i exemplet verkligen var effektiv i den meningen att eleverna lärde sig att *förstå* ett viktigt skede i Sveriges historia, skulle man kanske kunna acceptera att elevernas inflytande är så litet. Det finns emellertid ingenting i Halldéns analys av provresultatet som tyder på det. Han tycks i stället luta åt att "det som i undervisningen är menat som väsentliga faktorer i en dynamik som driver utvecklingen, för eleverna endast framstår som enskilda faktum som man lär sig för att rätt kunna återge dem på en skrivning".

Vid närmare eftertanke kanske hypotesen är felaktig. Är delaktighet inte i stället en nödvändig förutsättning för att en människa ska kunna utveckla förståelse inom ett område?

Fyrahundra kontakter på en lektion

Solbritt är lärare i 5B på Nygårdsskolan. Det ringde in för tio minuter sedan. Några elever kom för sent, men nu har lektionen om Afrikas geografi kommit igång. Solbritt börjar med att berätta om hur stort Afrika är och jämför med andra länder. Hon fortsätter med de stora floderna och de mest kända bergen. En elev i taget går fram till tavlan och pekar ut floderna och bergen på kartan. Solbritt varvar mjukt sin genomgång med frågor till eleverna. För en tillfällig besökare verkar det vara ganska lugnt i klassen och barnen är intresserade av ämnet.

Längst ned i bänkraden mot fönstret sitter Charlotte och Erika. De pratar om sitt stora intresse: handboll. Erika berättar att hon ska spela

match i kväll. Flickorna håller samtidigt ett öga på fröken, och Charlotte viftar med handen för att få gå fram och peka ut Nilen på kartan.

Johan och Alexander sitter bredvid varandra i mittenraden. Deras uppmärksamhet är riktad mot Stani, som sitter ett par bänkar bort. De tecknar frenetiskt åt honom att skicka tillbaka en biljett som gäller helgens rockkonsert och som han har fått låna för att titta på. "Va han ä seg", säger Johan tillräckligt högt för att åtminstone Stani ska höra det. Men Stani bryr sig inte om det, utan visar biljetten för kompisarna runt omkring. "Den här behåller jag", säger han lagom utmanande.

I mittenraden sitter också Kajsa och Javiera. De följer med i lärarens genomgång och räcker upp handen i ett kör för att få frågan. Men de är inte mer upptagna än att de samtidigt kan bläddra i det nya numret av *Frida* och kasta tuggummi till Alondra, som sitter en bit bort. "Låt bli å kasta där nere", säger Solbritt snabbt innan hon vänder sig mot kartan för att se till att Ivar pekar ut Kilimanjaro på rätt ställe.

o

En stor del av klassrumsforskningen har handlat om kommunikationen, mellan eleverna och läraren.[43] Bilden har varit entydig: Läraren talar större delen av tiden och forskarna har myntat den så kallade tvåtredjedelsregeln, som innebär att läraren normalt står för två tredjedelar av allt som sägs i klassrummet.

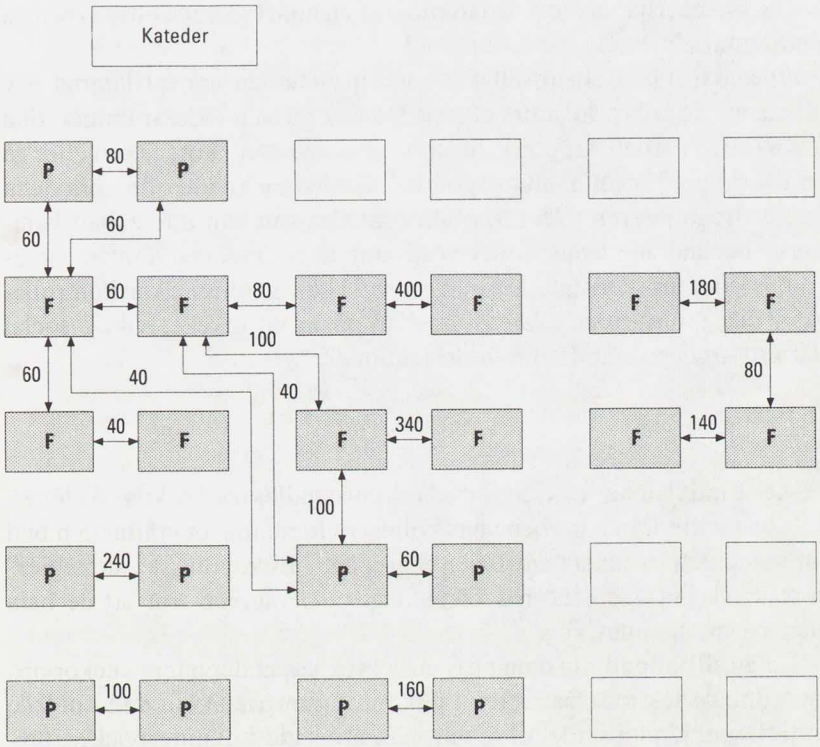
Dessa studier har emellertid gällt den *officiella* kommunikationen eller med andra ord det som har med undervisningen att göra. Under senare år har forskare intresserat sig för vad eleverna har för sig på lektionerna, och som ligger på sidan om ämnet. De pratar mycket med varandra både om undervisningen och privata saker. Eleverna kommunicerar också bl.a. genom att göra grimaser, kasta papperslappar, fnittra och stöna och knuffa till varandra. Sådana undersökningar visar att lärarens andel av den *totala* kommunikationen i klassrummet i själva verket är liten.

Ett exempel på en sådan undersökning är Kjell Granströms uppföljning av tio olika tonårsgrupper under cirka ett hundra lektioner. Läraren hade i genomsnitt kontakt med varje elev vid 16 tillfällen under en 40-minuterslektion. Var och en av eleverna hade kontakt med någon kamrat i genomsnitt 90 gånger under en lektion. "Vi kan här snarare tala om en

[43] Detta avsnitt bygger på framställningen i Granström, Kjell och Einarsson, Charlotta (1995): *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*, Stockholm, Skolverkets monografiserie, Liber Distribution.

omvänd sjättedelsregel, vilket innebär att eleverna pratar sex gånger oftare med varandra under en lektion än med läraren."

Ett annat exempel är samme forskares studier i olika klasser och på olika stadier för att belysa den privata kommunikationen. Figuren nedan visar samspelet mellan eleverna under en matematiklektion i årskurs 8. Siffrorna anger hur många repliker som utväxlades eleverna emellan. Kommunikationen med läraren registrerades inte vid detta tillfälle.



Samspelet mellan eleverna i en klass i årskurs 8 under en lektion. F = Flickor; P = Pojkar. Oifyllda rutor representerar tomma bänkar.

Det mest slående är hur många kontakter som eleverna har med varandra under lektionen. Rekordet innehas av de två flickor som kom upp i 400 repliker! Genomsnittet var omkring 100 utbytta repliker.

När läraren undervisar från katedern fungerar lärarens föreläsning många gånger enbart som en ljudkuliss till elevernas privata aktiviteter, skriver Granström.

I den undersökning om tonårspojkar, som vi nämnde ovan, identifierade man tio ledare. Dessa valdes ut efter samtal med klassföreståndare och rektorer. Ledarna observerades på lektionerna. Observatörerna noterade alla positiva och alla negativa signaler, t.ex. en uppskattande kommentar eller en nedlåtande gest. De dominerande eleverna slösade med negativa signaler, men var snåla med tecken på uppskattning och beröm. Ändå fick de ta emot många positiva signaler från sina kamrater. Ledargestalterna var inte rädda för att ignorera sina kamrater och att klippa av deras kontaktförsök. Själva blev de däremot sällan nonchalerade eller avbrutna i ett samtal.

Ett annat intressant resultat av den här studien var att lärarna gav ledarna större frihet än andra elever. De fick gå runt i klassrummet, titta i kamraternas arbeten, öppna fönstret, dricka vatten i korridoren eller gå ned till skåpet för att hämta någonting. En ledare kunde ofta göra detta utan att fråga läraren. "Det förefaller således som om inte enbart kamraterna behandlade ledaren mer vördsamt än andra, även läraren särbehandlar ledaren", konstaterar Granström. "Utan att läraren kan kontrollera det och t.o.m. utan lärarens vetskap pågår en mycket viktig social inlärning under så gott som varje lektion."

o

Sverker Lindblad har också gjort klassrumsstudier med fokus på eleverna.[44] Resultatet från hans och hans kollegers forskning bekräftar den bild som vi har gett ovan. De använder begreppet "mikropolitiska strategier" för att beskriva vad eleverna faktiskt gör, när läraren tror att de bara håller på med ämnet.

Vid ett tillfälle följde man t.ex. en sjätteklass under några veckor och videofilmade lektionerna. Efteråt fick eleverna berätta om de inspelade händelserna. Under en lektion, när man arbetade i övningsböcker, tävlade t.ex. två pojkar om att hinna först ut med boken. Det var tävlingen och inte innehållet i övningsboken som var viktig, enligt Lindblad. När det var grupparbete handlade mycket av elevernas berättelser om vilka som satt tillsammans, vilka som småpratade och hjälpte varandra och vilka som inte gjorde det. Kärlek både på ret och på allvar återkom ofta i elevernas berättelser. "Denna värld av erfarenheter var för många

[44] Lindblad, Sverker (1995): *Om skolungdomars mikropolitiska strategier. Ett första utkast till Skolkommittén,* Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.

elever helt annorlunda än den bild av – ytligt sett – samma aktiviteter i klassrummet som läraren hade."

Linblad gör följande sammanfattning på grundval av den forskning som han har medverkat i:

> För det första har eleverna faktiskt inflytande över verksamheten i skolan genom sitt mikropolitiska agerande. Inflytandet rör självfallet i mycket stor utsträckning dem själva och den "omgivning" som de utgör för varandra. Det är ibland ett mycket hårt och kännbart spel mellan olika grupper i en klass, där det finns olika normer för vad som är rätt och fel och hur man ska vara som person för att räknas som fullvärdig medlem i den ena eller den andra gruppen. Utanförskapet står på lur – och även det markeras ständigt genom placeringar i klassrum, i grupparbeten osv. Skolan ur ett elevperspektiv gör att vi ser sådana aspekter – som per definition är viktiga för eleverna. Vi kan se detta i termer av personliga relationer i skolor och klasser. Men vi kan också se detta som de sociala omständigheter under vilka elever utvecklar kunskap om sig själva och om andra. Och vi kan se det som de faktiska omständigheter under vilka de ska tillägna sig kunskaper och färdigheter. Forskning om "situated kognition" /../ visar just på sammanhangets betydelse för lärandet. Eleverna utgör en stor del av varandras sammanhang. Om inte annat är detta en anledning att intressera sig för elevernas perspektiv och mikropolitiska strategier i skolans värld.

Våra kommentarer

Elevernas inflytande är litet i skolan. Det gäller överhuvudtaget, men framför allt innehållet i undervisningen och vilka arbetssätt som används. Det är den bilden som tonar fram när man lyssnar på vad eleverna säger själva eller läser rapporter från enkätundersökningar och klassrumsobservationer.

Hur stämmer den bilden när man flyttar fokus från läraren till eleverna? Intresset bland pedagogiska forskare för elevernas aktiviteter är ganska nytt, och en del av dem verkar fascinerade. De skriver om sina resultat som om de hade upptäckt en ny kontinent eller människor på Mars. De verkar vilja omvärdera synen på elevernas inflytande totalt, och menar att eleverna visst påverkar undervisningen.

Men är det egentligen någon nyhet för lärarna att eleverna sysslar med mycket annat när de borde ägna sig åt genomgången av provet i engelska eller att lyssna på lärarens instruktioner för kemilaborationen? Är det inte i stället så att lärare med åren utvecklar en känsla för var en lass för ögonblicket befinner sig på skalan från "koncentrerad" till "stökig"?

Det pågår mycket mellan eleverna i klassrummet som läraren inte har kontroll över. Man kan säga att eleverna skapar sig ett frirum som ger dem möjlighet att bevara ett mått av integritet och att upprätthålla distans till lärarens undervisning. Men det är inte detsamma som att ha inflytande på undervisningen, åtminstone inte i någon positiv mening.

Även om undersökningar av elevernas "mikropolitiska strategier" kanske inte ändrar bilden av deras möjligheter att påverka undervisningen, kan dessa studier ha andra värden. Genom att ha ett tydligt elevperspektiv belyser de sidor av elevernas liv i skolan, som troligen har stor betydelse för vilket utbyte som de ska få av sin skolgång. Bland eleverna pågår en ständig kommunikation som av tradition undertrycks i skolan. Men är det inte möjligt att lärarna skulle ha glädje av att veta mer om samspelet mellan eleverna?

Att eleverna sinsemellan har en livlig kommunikation under lektionerna kan vara både positivt och negativt ur lärarens synpunkt. Negativt är det om läraren sysslar med en sak, medan eleverna är intresserade av någonting helt annat. En historia från en nedgången skola i Harlem belyser hur stort avståndet kan vara. Under en lektion om småkryp i naturen frågade läraren hur många delar som myrans kropp består av och vände sig till en pojke i klassen. Denne tittade nästan ömt på sin lärare och sade: "Jag önskar att jag hade magisterns problem".

Elevernas samspel i klassrummet blir däremot något positivt när läraren lyckas lägga upp undervisningen så att innehållet engagerar dem. Om tjugo, trettio unga människor går in för en sak tillsammans med sin lärare, kan storverk uträttas. Det är kanske det som pedagogik handlar om: Hur man tar till vara elevernas hela kraft i en läroprocess som de tycker är meningsfull. Lärare brukar berätta om tillfällen när jobbet ger dem en lyckokänsla – är det just när elevernas och lärarens mål sammanfaller?

Fem små ord

Mats Holmén har skrivit den här berättelsen. Han är lärare i gymnasieskolan och undervisar i svenska och språk. Han är initiativtagare till den s.k. Ekopilotutbildningen i Sölvesborg, en lokal gren på det samhällsvetenskapliga programmet. Det är en bred utbildning, som syftar till gränsöverskridande; att integrera praktik och teori, humaniora och naturvetenskap i studiet av angelägna framtidsfrågor samt att systematiskt träna eleverna att ta ansvaret för sitt eget lärande. Här skildrar han en händelse som utspelade sig för några år sedan i en klass på verkstadsteknisk linje.

Mitten av september. Lektion i svenska med tjugofyra truliga verkstadselever i årskurs ett.

– Jag har i varje fall börjat komma till tals med dom, tänker jag.

Vi har börjat att diskutera deras skolerfarenheter och jag har fått inkassera en och annan besk sanning om den svenska grundskolan. Förra gången fick jag in deras första skrivuppgift, *Dagen det hände.* Jag har kopierat allas skolberättelser och läsningen börjar. Efteråt skriver jag upp följande frågor på tavlan:

- Vad händer egentligen i berättelserna?
- Vilka är inblandade i skolbråken?
- Varför blir det bråk?

– Det är bråk mellan elever och mellan elev och lärare, svarar Matte, klassens analytiker.

– Det sista är ju vanligast, fyller Jimmy i, men skolan är ju ett fängelse.

– Ja, och lärarna är fångvaktare, förtydligar Tobbe. På kvällarna är man hemma på permis men sen far man i väg igen, annars hämtar snuten en.

– Vad gör egentligen en lärare? frågar jag oberörd av provokationen mot det svenska skolväsendet.

– Ja, det har jag också undrat, muttrar Manne.

– Vet inte *du* det, du som ska vara lärare? kommer det reptilsnabbt från Nisse.

Klassen vrålar av skratt. En doft av nyinlagt snus drar genom rummet.

– En lärare ska naturligtvis lära ut! säger Matte sakligt.

De andrar nickar bekräftande. Dum fråga.

– Gör han det i era berättelser?

Tjugofyra huvuden böjer sig ned över sina verk.

– Nja, det kan man inte beskylla honom för.

– Vad gör han?

– Håller ordning. Försöker hålla ordning.

– OK, en lärare ska enligt er undervisa och han ska hålla ordning i klassen, sammanfattar jag. Men läraren har ännu en arbetsuppgift som är så viktig, att om han inte sköter den, får han sparken direkt. Vilken är den? Hemläxa tills i morgon: Fundera över den frågan, ni får gärna diskutera med era föräldrar.

o

Nästa dag samlas klassen. Ingen är försenad, ett osvikligt tecken på engagemang.

– Om du sticker ner rektorn, föreslår Peter.

– Faller under allmänt åtal, säger jag kallt. Jag blir nog inte avsatt som lärare.

– Våldtar fem snygga H-tjejer, föreslår Kalle.

– Taskig sits, medger jag. Åtal.

– Nej, säger jag, det räcker med att jag går till rektorn och lugnt yttrar fem små ord. Rektorn blir oerhört upprörd, men säger till sist att jag kommer att få sparken, eftersom jag inte fullföljt den allra viktigaste av mina arbetsuppgifter. Hemläxa: Vad säger jag till rektorn?

o

När jag kommer till nästa svenskpass hänger klassen redan på låset och lektionen får en flygande start. Matte påpekar förebrående att han har legat sömnlös halva natten och grubblat.

– Vad sa jag till rektorn?

– Jag är smittad av Aids! sa du.

– Jag är en farlig knarklangare!

Förslagen haglar. Jag ruskar uppgivet på huvudet. Fel, fel! Klassen får bakläxa.

o

Nästa svensklektion är klassen i upplösningstillstånd. Hela släkter har uppenbarligen engagerats i mysteriet med de fem små orden. Nya förslag smattrar fram. Jag skakar på huvudet. Klassen byter strategi:

– Du lurar oss!

– Du vet det inte själv!

– OK då, säger jag, jag går till rektorn och säger så här: *Jag vill inte sätta betyg!*

Luften går ur klassen som en punkterad ballong.

– Vad fan säger du? Var det inte värre?
– Det är illa nog. Jag får sparken.
– Ingen större förlust, anmärker ett kvickhuvud.
– Är det nån lärare som har gjort det? säger Tobbe.
– Vet inte, svarar jag, men i så fall är den läraren nog inte lärare längre.

o

Nästa lektion tar eleverna själva upp tråden:
– Varför skulle inte en lärare vilja sätta betyg?
– Ja, han kan väl tycka att det blir orättvist.
– Det *är* orättvist.
– Men är det sant att läraren skulle få sparken?
– Gå själva till rektorn och fråga om ni inte tror mig!
En delegation på tre modiga unga män utses högtidligt, önskas lycka till på sin expedition till fjärran land. De återkommer efter en kvart, röda i ansiktet.
– Gubben är ju knäpp, han fattade ju noll!
– Vad sa han?
– Han trodde, att du inte *kunde* sätta betyg, att elever hade varit sjuka eller så! Vi skrek åt han, att du *kunde* sätta betyg, men att du *inte ville* för att du tycker att betyg är orättvisa. Han skulle prata med dig, sa han!
– Du blir inkallad till rektorn!
Klassen jublar i högan sky.
– Sa han nåt mer?
– Att det nog var rätt. Om du inte sätter betyg är det tjänstefel och du blir avsatt.
– Vad kan vi dra för slutsats av detta?
– Att rektorn är flängd i roten, föreslår Eddie.
– Att lärarens viktigaste jobb verkar vara att sätta betyg, svarar Matte.
– Jag trodde att det var att lära ut, säger Tobbe.
– Det trodde jag också, svarar jag. Innan jag blev lärare! Varför är det så viktigt, att sätta betyg, så att man till och med får sparken om man inte gör det?
– För att det är bestämt, att du ska bestämma över oss, säger Matte.
För att vi inte själva ska få bestämma. För att vi inte har någon chans. Är det inte sant, Mats?
Det blir tyst i klassrummet. Matte glor stadigt på mig.
– Är det inte sant, Mats?

En känsla av obehag sprider sig i magtrakten. Jag drar ett djupt andetag. Då ljuder skolklockans gälla signal. Killarna rinner förbi mig för att komma först i matkön.

Utanför fönstret virvlar det första höstlövet förbi.

Åååå... aldrig hinner vi färdigt!

Anneli Springe, som har skrivit det här kortet, är fritidspedagog. Hon ingår också som ledamot i skolkommittén.

Ekbackskolan är en lågstadieskola med ett integrerat fritidshem och sexårsverksamhet. Den ligger mellan ett invandrartätt område med höghus och ett område med villor och radhus.

I skolan arbetar man med ett system med hemvisten. Alla barn tillhör ett av de fyra hemvistena, Granen, Enen, Tallen och Linden. Linden är sexåringarnas hemvist och de tre andra består av vardera två åldersblandade klasser som tillsammans bildar ett fritidshem.

Petra, som är huvudperson i den här skildringen, hör till Enen. I det hemvistet finns två klasslärare och en lärare på halvtid som bl.a. undervisar i svenska för invandrare. Till personalgruppen hör också två fritidspedagoger på heltid och en barnskötare. Skolan delar på en speciallärare och en fast vikarie.

På Enen är barnen indelade i grupper, ettorna utgör den gröna, tvåorna den gula och treorna den röda gruppen.

Skolans personal träffas regelbundet i fasta möten. Varje vecka har man en timmes hemvistplanering för respektive arbetslag. Skolans lärare har "kategorimöten" varje vecka och fritidshemspersonalen var fjortonde dag. Skolan arrangerar handledning av en terapeut en gång i månaden för arbetslagen. Slutligen har man en gemensam kvällsträff för skolans personal tre gånger per termin.

o

Klockan är strax före sju och Petra har just hängt av sig jackan på fritids. Så här tidigt har bara ett hemvist öppet, så alla barn som behöver morgonomsorg samlas på Linden.

– God morgon!

Petra sparkar på allt hon passerar. Väl framme i hemvistets hjärta, som är köket, möter hon Pia, fritidspedagog, som hört Petras entré. Pia ser Petras stela och hopdragna kropp.

– Kom! Pia tar upp henne i knät, det har som tur är inte dykt upp så många barn än så hon har tid, och i dag vill Petra sitta i knät.

– Vem är du arg på?

– Mamma så klart, säger Petra och blänger surt på Pia.

– Hm. Pia stryker försiktigt med handen över hennes hår.

– Jag vill vara hos pappa. Hela tiden.

Pia kommer ihåg att Petras föräldrar inte bor ihop och att pappan lever i en annan stad, Petra brukar vara där varannan helg.

– Har du varit hos pappa i helgen?

– Ja.... och vet du... min lillebror han kommer snart å då vill jag vara där.

Pia börjar förstå att Petra nog är helt slut efter helgen hos sin pappa och hon undrar stilla hur Petra ska orka med resten av dagen. Fler barn strömmar till och Pia sätter ned Petra på stolen, stryker henne över kinden och går.

Tjugo minuter i åtta är det frukost och efter den går alla ut och får några minuters frisk luft innan skolan börjar. Tio över åtta ringer det in och Petra, som går i gula gruppen, går till klassrummet. Pia är kvar på Linden tills sexårsfröknarna kommer. Hon tänker då och då på Petra. Sexåringarna är kvar på Linden där verksamheten börjar halv nio. Efter förmiddagspasset går en del barn hem och några stannar under eftermiddagen som en "dagisgrupp", tills deras föräldrar hämtar dem.

Petras klass har en kortare samling innan barnen börjar med eget arbete. Röda gruppen går ut ur klassrummet och arbetar i smårummen utanför, några i gröna gruppen arbetar tillsammans med fröken. Petra har ingen större lust att jobba, men när fröken säger till tar hon under viss protest fram matteboken. Hon tröttnar snart på matte och bestämmer sig för att arbeta i dagboken. Hon tittar ut genom fönstret och drömmer.

Alla elever arbetar före förmiddagsrasten efter egen planering, och så är det hela veckan. Planeringen har de gjort själva och den gäller en vecka i taget. Planeringen styrs av läraren, som bestämmer ett minimum för vad varje elev ska göra. Arbetet består av uppgifter i matteboken och svenskboken. Barnen ska också skriva eller rita en egen dagbok. Eleverna i den gröna gruppen får olika bokstäver att arbeta med. Eleverna i röda gruppen har en bok för oä-forskning och en skrivbok där fröken har skrivit in ett skrivstilsmoment.

Inflytandet för eleverna ligger i att lägga upp det egna arbetet så att de hinner med sitt veckobeting.

Dags för rast och frukt. Petra har glömt frukt, eller var det mamma? Petra hittar ett äpple på köksbänken i hemvistet när hon går förbi. Hon ropar till Pia som svischar förbi ute i lokalen.

– Jag tar äpplet!

– Ja, ja.

Efter förmiddagsrasten har Petra och de andra eleverna i hennes klass gemensamma lektioner, det kan vara t.ex. miljö eller svenska. På onsdagar har all personal på Petras hemvist planering, då kommer Mia från det andra hemvistet Tallen och har högläsning.

En stund före lunch målar Petra. I dag är hon matvärd och går före de andra för att duka och ställa fram matkarotter. Klassen äter tillsammans med den andra klassen i hemvistet och fyra av arbetslagets vuxna.

Efter maten går Petra tillbaka till klassrummet. Innan "FritisLena" kommer för en musiklektion är eleverna ensamma och får göra precis vad de vill – tyst. För det mesta går det bra.

Petra har långrast tillsammans med alla andra på hela skolan. Gröna gruppen går till fritids efter långrasten. För Petra och de andra i gula gruppen blir det en stunds datakunskap med Lisa, medan den röda har slöjd.

Efter datan slutar Petra och kollar in läget på fritids. Aino, Martin, Kalle och Kattis sitter i hörnsoffan och fingervirkar, CD-spelaren dundrar ut "Jag är en djävel på kärlek" och gänget gastar med i refrängen. Petra suckar och går vidare. Hon får tag på Stefania som sitter med "Coco crazy", ett spel, och de börjar spela. När de har spelat en stund ropar Ingis:

– Dax för mellis!!

– Åååå... aldrig hinner vi färdigt!

Mellanmålet serveras i matsalen. Efter mellanmålet går alla ut i en halvtimme. Väl inne kan Petra välja om hon ska ägna sig åt månadens tema, som är lera, eller något annat.

Petra och Stefania gör ett försök att fortsätta sitt spel. Olle är där och retas och de ger upp efter en stund. Bästisen Clara är i ett av klassrummen och målar. Petra har ingen lust med det så hon går till klassrummet bredvid och sätter sig vid en av de två datorerna och experimenterar litet.

När hon tröttnat och fler vill använda datorn tjatar hon på Ingis att hon inte har något att göra. De sätter sig ned med litet fler spelsugna barn och spelar "Den försvunna diamanten".

Halv fem stänger Petras avdelning och hon får gå tillbaka till Linden. Då är det bara en vuxen kvar, så barnen får fixa aktiviteter själva. Kvart över fem ringer mamma och ber Petra komma hem. Väl hemma är det middag och sedan bär det av till scouterna.

Petras dag

06.55	Petra kommer till fritids på Linden, Pia tar emot.
07.40	Frukost och frisk luft.
08.10	Samling med klassen och fröken på Enen.
	Eget arbete – Petra väljer mattebok och dagbok.
Rast	Rast och frukt.
	Högläsning med klassen och Mia från Tallen. Personalen på Petras hemvist planerar.
	Petra målar en stund. Petra är matvärd, dukar åt hemvistet.
Lunch	Lunch med hemvistet och fyra vuxna.
	Eleverna gör vad de vill – tyst i klassrummet.
	Musiklektion med klassen och "FritisLena".
Långrast	Långrast.
	Datakunskap med gula gruppen och Lisa.
	Skolan slut.
	På Enens fritids med Ingis.
	Mellanmål och därefter en halvtimme utomhus.
	Månadens tema eller fritt vald aktivitet. Petra väljer datorexperiment och att spela spel.
16.30	Petras fritids stänger. Hon går tillbaka till Lindens fritids.
17.15	Mamma ringer – Petra går hem.
	Middag.
	Scouterna.

Våra kommentarer

Petra behöver omsorg, tillsyn och skola.

Vi ser hur personalen försöker få det att fungera – försöker skapa en bra och meningsfull dag för Petra. För det krävs planering och vi ser tydligt hur personalen försöker hitta ett sätt att komma till tals med varandra i hemvistmöten, kategorimöten och gemensamma möten med hjälp och handledning utifrån.

Personalen har sett och insett Petras behov och deras organisation är ett sätt att försöka skapa helhet i hennes dagar, månader och år i barnomsorg och skola.

Petra är ett av barnen i gula gruppen. Personalen ska skapa liv och mening åt alla barnen i gröna gruppen, gula gruppen och röda gruppen. Genom att konkret få följa Petra en enda dag ser vi det komplexa i

personalens uppgift och deras ansträngningar. Som vuxna kan vi kanske leva oss in i deras situation och föreställa oss deras röster.

Samtidigt är det svårt att se något sammanhang, samspel eller lust i barnens arbete. Petra "flyter omkring" och plockar än med det ena än med det andra – hela tiden hänvisad till sina egna val. Har Petra egentligen så mycket val? Var kommer samarbetet och samspelet i gruppen in i hennes lärande? Vi kan också jämföra med Bifrostskolan (se sidan 139), där finns en genomtänkt pedagogisk idé och barnen arbetar från ett gemensamt tema som ger ett sammanhang åt deras aktiviteter. I det här exemplet verkar det handla mer om att lösa problemet med heldagsomsorg, fritids och skola från tidig morgon till sen eftermiddag. Men Ekbackskolan är en ny verksamhet, som inte har funnit sin slutliga form. Personalgruppen har arbetat tillsammans i ett år medan Bifrostskolan har utvecklats under flera år.

Också Petras röst hör vi då och då. Men vad är det egentligen hon säger? Det får vi inte veta. Men vi vet att hon har det jobbigt hemma. De problemen bär hon med sig hela dagen. Får hon hjälp att bearbeta dem?

I en intervjustudie "Barnens skola" med barn som har gått på Kvännarens förskola-skola hörs barnens röster.[45] På Kvännaren går man sedan länge in för samarbete mellan personalgrupperna kring en gemensam pedagogisk idé, där barnen står i centrum. Några citat:

> För det mesta jobbade de vuxna tillsammans, de hjälpte varandra också mellan avdelningarna. Jag upplevde alltid som att det fanns någon vuxen att gå till, om man själv ville.

> Det viktigaste var valfriheten och att arbetet kändes roligt. Det var inte styrt men blev ändå inte rörigt.

> Man lärde sig att planera och tänka efter. Det gällde att välja och lägga upp arbetet.

> Man får bra kompisar. Man lär känna alla lätt. Man retas inte. Man gör mer gemensamt alla barnen och dom vuxna.

[45] Henningson, Ingemo (1994): *Barnens skola. En intervjustudie med barn och ungdomar från Kvännarens förskola-skola*, Västervik.

Det blir tydligt i intervjuerna att barnen uppfattar och uppskattar de vuxnas samarbete och att de själva upplever att alla arbetar tillsammans. Också barnen får vara med och påverka. Den egna planeringen ingår i ett sammanhang och man tar ansvar för sin del av arbetet.

Dom trodde det skulle vara lätt

Det här exemplet är skrivet av Lennart Nilsson. Han är gymnasielärare i engelska och svenska och ingår i Skolkommittén.

Specialarbete har förekommit i olika omgångar i den svenska gymnasieskolan, och man borde förmodligen fundera litet mera ingående över hur denna arbetsform har utnyttjats och vilka effekter den har haft. Det specialarbete som förekom på 60- och 70-talen fungerade bitvis mycket bra, bitvis mycket dåligt. Många elever gjorde självständiga och grundliga specialarbeten av forskningskaraktär, inte minst inom naturvetenskapliga och experimentella ämnen. Andra åstadkom mycket osjälvständiga, närmast patetiska arbeten. Kritiken mot specialarbetet blev så stark, att det så småningom avskaffades.

Nu gjorde sig andra kritiska röster hörda. Från högskolorna kom krav på att specialarbetet skulle införas igen, eftersom det ansågs träna eleverna att självständigt tackla ett problem och skola in dem i elementära forskningsmetoder. Efter några år återinfördes specialarbetet.

I stora drag var anvisningarna följande: Varje elev skulle under årskurs tre göra ett specialarbete, vilket tidsmässigt skulle omfatta minst 80 lektioner. Uppgiften skulle vara probleminriktad, av forskningskaraktär och redovisas i en skriftlig rapport. En handledare för varje elev utsågs och arvoderades av skolan. Självfallet kunde elever samarbeta om ett större specialarbetsprojekt, men på många skolor var detta, så vitt jag vet, inte särskilt vanligt. Arbetet skulle inte betygsättas, men i slutbetyget skulle det stå ifall eleven hade utfört ett godkänt specialarbete. Om en elev misslyckades med att få specialarbetet gjort i tid, kunde detta avsevärt fördröja intagningen till högskolan.

Själva idén med ett specialarbete är naturligtvis utmärkt, men genomförandet skedde på ett sätt som tyvärr är ett exempel på centralstyrning, när den fungerar som sämst, dvs. utan hänsyn till vad som under tiden hade hänt ute i skolorna.

Under den period, då specialarbetet var avskaffat, hade lärarna i främst orienteringsämnena i allt större utsträckning börjat träna eleverna

i att göra just större självständiga arbeten. Enskilt eller i grupp fick eleverna tackla uppgifter, som skulle mynna ut i skriftliga rapporter, där något problemområde diskuterades. Det kunde gälla olika energiformer i ämnet naturkunskap, jordbruksstöd eller vapenexport i samhällskunskap eller olika tekniska lösningar av vardagsprylar i teknologi. I bästa fall var dessa projektarbeten även ämnesövergripande. På den skola, där jag är verksam, har vi i drygt ett decennium haft en tradition att eleverna i årskurs tre på samhällsvetenskaplig linje (S3) och naturvetenskaplig linje samlar sig till ett större ämnesövergripande projekt. I en S3-klass var vi t.ex. tre lärare, som undervisade i svenska, engelska, historia, samhällskunskap och religion. Vi slog samman alla dessa timmar och lät eleverna i sex veckor arbeta kring temat Afrika. Eleverna fick i grupp eller enskilt välja uppgifter som t.ex. Islams roll i Afrika, Kvinnans ställning i tre afrikanska länder, Ökenspridningen samt Det ekonomiska beroendet och lånefällan.

Den som har studerat den svenska gymnasieskolan under det senaste decenniet har kunnat notera, hur vanliga dessa projektarbeten har blivit – på gott och ont. Metoden har både stora fördelar och en rad nackdelar. En stor brist i många svenska skolor har raskt blivit synlig: frånvaron av gemensam planering och övergripande strategi. Lärare i ämnen som samhällskunskap, historia, biologi, teknologi och religion har ofta kört igång dessa projekt utan att höra efter med kollegerna och utan att samarbeta med svenskläraren. Om det vill sig illa, kan en elev därför tvingas jobba med flera projekt samtidigt och skriva långa rapporter utan att få tillfälle att diskutera språk och uppläggning med sin lärare i svenska. Sådana brister kan naturligtvis lätt rättas till, men då krävs det en rektor eller studierektor som uppmärksammar problemet och sätter sig ned och resonerar med lärarna. Min erfarenhet är, att alltför många rektorer inte har en aning om att denna typ av projektarbete har vuxit fram på deras skolor och att samordning skulle ge pedagogiska vinster och skapa en utvecklande studiesituation för eleverna. Man kunde även peka på att klassföreståndarna sällan tar initiativ till samordning. På de flesta skolor saknas en tradition, där klassföreståndaren försöker få klassens olika lärare att prata sig samman.

Det som hände, när specialarbetet återinfördes, var att Skolöverstyrelsen plötsligt introducerade ytterligare en arbetsuppgift under en redan fullastad sista årskurs. I linjegymnasiet var årskurs tre en period, då eleverna dels hade en rad projektarbeten på gång, dels skulle börja flera nya ämnen, dels skulle läsa romaner i svenska och troligtvis ett par språk, dels skulle göra en sista ansträngning att höja ett par betyg. Under detta läsår skulle de nu även göra ett specialarbete, som inte skulle betygsättas.

Jag måste upprepa och betona absurditeten i detta: Just när ett projektinriktat arbetssätt har börjat att växa fram i gymnasieskolan, bestämmer sig Skolöverstyrelsen för att införa ett specialarbete, som ska vara undersökande, men man gör det på ett sådant sätt, att det inte infogas i skolans arbete på ett vettigt sätt utan blir en extrauppgift utan organiskt samband med elevernas övriga arbete. Genom att bestämma, att detta specialarbete inte ska betygsättas och inte ska inverka på övriga betyg, försvårar man för skolledning och lärare att inlemma det i skolans övriga verksamhet.

Resultatet av detta blev att de flesta svenska gymnasister blev stressade av specialarbetet och uppfattade det som något som måste göras undan, så att de kunde få tid att ägna sig åt väsentligheter, det vill säga arbete i de ämnen där de skulle få betyg. Man kan naturligtvis kritisera dem för detta, men om slutbetyget från gymnasieskolan avgör högskoleintagningen, så är det väl rimligt att eleverna försöker höja sina betyg och irriteras av en uppgift, som själ tid från deras strävan efter bättre betyg. Specialarbetet skulle vara en uppgift, där eleverna verkligen skulle få inflytande över sitt lärande. De skulle själva få välja arbetsuppgift och uppläggning och de skulle få arbeta självständigt. På grund av bristande eftertanke hos svenska skolmyndigheter och skolledningar blev det i stället en uppgift som bara sågs som en börda och ett hinder av många gymnasieungdomar.

Som klassföreståndare brukade jag ge mina elever följande råd när de i slutet av årskurs två skulle välja specialarbete:

- Specialarbetet tar tid, och det är därför viktigt att du verkligen väljer ett område som intresserar dig. Allra bäst är om du kan välja något som du ändå frivilligt skulle syssla med.

- Specialarbetet ska inte betygsättas och ska inte påverka ditt betyg i något ämne, men självfallet är det ändå så, att om du gör ett utmärkt arbete i samhällskunskapen, så ökar det ditt kunnande i det ämnet och din handledare noterar att du har gjort ett bra jobb. Om ditt slutbetyg står och väger i det ämnet, kan din insats i fråga om specialarbetet vara avgörande.

- Välj inte ett alltför storstilat och omfattande specialarbete. Du måste vara realist. Du kommer att ha mycket annat att göra i årskurs tre!

Det är inte bra att behöva ge sådana taktiska råd till sina elever. Specialarbetet borde vara ett projekt, som det finns utrymme för, inte något som eleven gör under stress och tidspress.

När specialarbetet var nytt, misslyckades jag ofta med att intressera elever för språkliga eller litterära uppgifter i ämnet engelska. Jag tvingades erkänna att även enkla forskningsuppgifter i engelska krävde betydligt större kunskaper, både i fråga om ordkunskap och beläsenhet, än vad gymnasister normalt besitter. Det kan även ha varit så, att jag gav för svåra eller för oengagerande förslag till uppgifter, men åtskilliga kolleger på andra skolor gjorde samma erfarenhet.

Efter ett par år bestämde jag mig därför för att föreslå, att eleverna skulle kunna välja översättning som specialarbetsuppgift. Detta gav upphov till en rad lustiga meningsutbyten med skolledare och kolleger och – så småningom – till flera utmärkta specialarbeten.

Låt mig först slå fast, att jag personligen anser att en översättning är en mycket svår uppgift, ifall texten är någorlunda kvalificerad och vare sig det gäller skönlitteratur eller välskriven sakprosa. Översättarjobbet kräver noggrannhet, envishet, god förmåga att använda lexikon och att söka sig till andra källor samt gott omdöme, så att man inser när man eventuellt har missförstått texten. Därtill krävs självfallet tämligen god stilistisk förmåga vad beträffar behandlingen av det egna språket. Översättningen är i själva verket ett utmärkt exempel på en uppgift, som kräver självständighet och kreativitet. Elever med svaga förkunskaper kan inte översätta ens tio rader på ett godtagbart sätt. De missförstår alltför mycket, inser inte att de inte begriper texten och skriver sedan en svenska med många grova språkfel.

Många elever väljer ju tämligen enkla uppgifter som sitt specialarbete. De vill t.ex. skriva om Nordamerikas indianer, och handledaren måste då lägga ned åtskillig möda på att få dem att göra sitt arbete probleminriktat i stället för att bara göra en sammanställning av uppgifter ur två, tre källor. Översättningsarbetet tvingar på ett helt annat sätt eleverna att göra ett bra jobb. Därtill är det ett arbete, som ger dem nyttiga insikter och erfarenheter.

Man kan naturligtvis diskutera, ifall en översättning är en forskningsinriktad uppgift. Låt mig lämna den diskussionen därhän för tillfället. Det var en både roande och irriterande upplevelse att behöva diskutera detta med kolleger och skolledare. En del av dem läste ängsligt Skolöverstyrelsens anvisningar och ville helst förbjuda mig att föreslå översättning som specialarbete. En av de beklämmande erfarenheter som jag har gjort under mer än trettio år i "the ed biz" är att en del skolmänniskor är oerhört osjälvständiga och ängsliga och oerhört benägna att lusläsa paragrafer och myndighetstexter i stället för att se till andan i läroplanen. Jag har även träffat skolledare, som på något sätt har verkat vara ointresserade av det centrala i skolan: elevers studier och utveckling. Folk som jag resonerade med kunde instämma i att översättning av

en svår text är ett kvalificerat och utvecklande jobb, men de kunde inte släppa sin ängslan över att eventuellt bryta mot myndighetens bestämmelser. Samma oro och ängslan stöter man i dag på, när vi skolfolk ska tolka centralt utgivna kursplaner och betygskriterier i den nya gymnasieskolan.

Nu till ett litet exempel. En av de första elever som nappade på mitt förslag var en elev på teknisk linje, som valde att översätta populärvetenskapliga – men mycket avancerade – texter om kemi ur den brittiska tidskriften The New Scientist. Han erkände efteråt i sin utvärdering, att han hade valt uppgiften därför att han trodde att den skulle vara mycket lätt. Han fann tämligen omgående, att han i stället hade valt en mycket svår uppgift. Han tvangs att kontakta en rad kemister, förutom den egna kemiläraren, för att diskutera svåra passager och för att hitta nya svenska termer. På min inrådan skrev han brev till Tekniska Nomenklaturcentralen och fick två långa svar med förslag till nya svenska facktermer. I sin utvärdering skrev han: ”Först trodde jag att det skulle vara skitlätt. Sedan blev jag mer och mer intresserad av arbetet. Nu i efterhand kan jag bara säga att det var den bästa förberedelse jag kunde få inför mina kemistudier på Tekniska Högskolan i Lund.”

Våra kommentarer

Det är värt att diskutera specialarbetet, eftersom det ger eleverna möjlighet att arbeta mer självständigt, och det är något som de flesta elever uppskattar. Numera finns specialarbetet i alla program; tidigare var det bara eleverna på de studieförberedande linjerna som skulle göra ett specialarbete.

Det går inte att ta upp specialarbetet, utan att komma in på brister i gymnasieskolan, vilket Lennart Nilsson visar. Man kan invända att han skriver om gymnasieskolan före den senaste reformen, men faktum är att många problem lever vidare. Ett sådant problem är samarbetet mellan lärare som har samma elever. Det finns skolor där de lärare som har de fyra, fem största ämnena i en klass träffas regelbundet för gemensam planering, men enligt vår erfarenhet är det inte vanligt. När samarbete på klassnivå förekommer är det för det mesta i program med tydlig yrkesinriktning.

Det som är mest påfallande är att ingen i skolan tycks ha ansvar för, eller verkligen bekymra sig om, hur den enskilda elevens arbetsvecka eller arbetsbörda ser ut. Det spelar ingen roll hur meningsfulla och intressanta arbetsuppgifter en elev har tilldelats. Om det är för många samtidigt, blir skoltillvaron stressig och leder inte till goda kunskaper.

Ämnestraditionen i gymnasieskolan har en lång historia. Den innebär att varje ämne framhålls mycket starkt, vilket i motsvarande mån leder till att sambandet mellan ämnena inte betonas. Övergången till en mer kursutformad gymnasieskola innebär att ämnena framhävs ytterligare. Därför är det inte konstigt att en företeelse som specialarbetet blir hängande i luften. Det finns visserligen med i timplanen, men något ämne i egentlig mening är det inte.

Betyg styr starkt. Det ser man när det finns "ämnen" som inte ska betygsättas; varken lärare eller elever tar dem riktigt på allvar. Specialarbetet är ett exempel, men samma öde drabbade bl.a. arbetslivsorientering, som fanns i timplanen för alla yrkesinriktade linjer.

Det finns också anledning att fundera över specialarbetets utformning. Måste alla specialarbeten stöpas i en akademisk form och enligt normerna för hur man skriver ett "paper" vid högskolorna? Om ett specialarbete rapporteras skriftligt ligger det kanske närmare till hands att knyta an till gymnasieskolans egna traditioner för skrivande. Exempel på utformningen av rapporter i arbetslivet borde också kunna ge inspiration.

Vi diskar med en sån hemma

Det är många forskare som har studerat det "språkspel" som pågår i klassrummen. Gunnar Sundgren använder sådana studier i en aktuell bok, där han konsekvent tillämpar ett elevperspektiv.[46] Innehållet i det här kortet bygger till stor del på den boken. Exemplet nedan är hämtat från en klass i fjärde årskursen. Läraren (L) hjälper en elev (E) som inte klarar av en multiplikation.[47]

L: Nå, hur går det för dig då?
E: Fint.
L: Ja, du har inte räknat så mycket här 14 x 13 [uppställt för uträkning, vår kommentar]
E: Hm.

[46] Sundgren, Gunnar (1996): *Skolkunskap, vetenskapstro och elevernas rätt till en egen kunskapsprocess*, Lund, Studentlitteratur.

[47] Citerat efter Sundgren 1996; se föregående not. Den ursprungliga källa är Lundgren, Ulf, P. (1977): *Model Analysis of Pedagogical Processes*, Stockholm, Gleerup. Vår översättning från engelska i originalet.

L: Hur börjar du?
E: Jag börjar med fyra gånger tre.
L: Och det är?
E: Åtta... eh.
L: Vad blir det?
E: Låt mig tänka.
L: Fyra gånger tre. Vad är två gånger fyra?
E: Sjutton ... tretton.
L: Vad är två gånger fyra?
E: Det är åtta.
L: Mm, tre gånger fyra?
E: Tretton. Nej, det är fjorton.
L: Nej, tänk efter. Du har åtta plus fyra, vad är det? Arbetar du ordentligt? Ja, vad blir det?
E: Åtta plus fyra?
L: Mm.
E: Åtta plus fyra är eh, eh ... nio, tio, elva, tolv.
L: Vad är tre gånger fyra?
E: Jag vet inte.
L: Det blir också tolv, väl?
E: Ja, visst.

Språket i den här dialogen är ett exempel på ett vanligt mönster i skolan. Läraren är den aktiva och pådrivande som ställer korta frågor som bara fordrar korta svar. Elevens svar värderas av läraren. Det kan ske klart och tydligt, t.ex. genom att läraren säger: ”Nej, tänk efter”. Men det kan också ske på ett mer subtilt sätt, t.ex. genom att läraren formulerar om frågan eller ställer en annan fråga, vars svar ska leda till målet. Språkspelet i skolan har liknats vid ett slags bollspel: fråga-svar-värdering, fråga-svar-värdering, fråga-svar-värdering. ”Det är bara det att det är lärarens servegame hela tiden.”[48]

På 1970-talet myntade Ulf P. Lundgren begreppet ”lotsning” för att beskriva en företeelse som han hade sett i sina klassrumsobservationer. Definitionen löd så här: ”Lotsning betecknar ett undervisningssätt genom vilket lärare, kollektivt eller individuellt, förenklar problem så att elever kan lösa dem genom att svara på en enkel frågekedja, trots att de inte förstår de grundläggande principer som gäller för att kunna lösa problemet.”

[48] Hultman, Tor, G. (1994): Språket, skolan och makten, i *Kritisk Utbildningstidskrift, Krut 1994:1.*

Det är alltså bara skenbart som eleven lyckas lösa problemet när hon eller han saknar de nödvändiga förkunskaperna. För att multiplicera 14 med 13 måste eleven kunna multiplikationstabellen. Eleven behöver också kunna kombinera multiplikation och addition samt kunna multiplicera både ental och tiotal. I den aktuella klassen var det cirka en fjärdedel av eleverna som saknade en eller flera av dessa kunskaper, skriver Lundgren.

Fenomenet lotsning är väl belagt av många forskare, både i Sverige och i andra länder. Det förekommer inte bara i matematik och andra ämnen med en tydlig struktur. Lotsning används också t.ex. i undervisningen i ämnet bild.[49]

Däremot går meningarna isär när forskarna ska förklara *varför* lärarna använder lotsning. Lundgren anser att lotsningen framtvingas av de yttre omständigheter som gäller för undervisningen. Läraren är rationell när hon tillgriper lotsning för att åtminstone ytligt sett göra vad som förväntas av henne, pressad som hon är av allt som ska hinnas med. Lundgren anser att läroboken är den starkaste styrfaktorn i undervisningen; den uttrycker konkret vilka krav som läroplan och kursplan ställer på lärare och elever. Om man spetsar till Lundgrens uppfattning, innebär den att det inte återstår något handlingsutrymme för lärarna; de är nödda och tvungna att handla som de gör.

Gunnar Sundgrens förklaring är litet annorlunda. Han menar att lärare faktiskt kan ersätta lotsningen med andra former av kommunikation som är mindre stereotypa. Lärarna är inte viljelösa objekt. I det aktuella exemplet är det slående att det helt och hållet handlar om en matematisk operation, skriver Sundgren och menar att detta sannolikt är en avgörande svårighet för många elever. Lärarens frågor är bundna till varandra i en inre logik utan koppling till verkligheten.

Lotsningen är djupt förankrad i undervisningstraditionen och en konsekvens av en bestämd kunskapssyn. Genom att använda lotsning i sin undervisning bidrar läraren till att upprätthålla en syn på kunskap som utmärks av en hierarkisk struktur, ett mål-medel-tänkande och uppgifter med entydiga svar. Sundgren anser att lotsningen – och den undervisningstradition som den är en del av – premierar en abstrakt symbolvärld. ”Om symbolvärldarna är olika för eleverna och skolan premierar en av dem, den mest abstrakta, är detta en fråga om maktutövning och frihetsinskränkning.” Mot detta ställer han en undervisning som är praktiskt förankrad i människors vardag. Han ifrågasätter om inte en konkret

[49] Pettersson, Sten och Åsén, Gunnar (1989): *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*, Lärarhögskolan i Stockholm, Pedagogiska institutionen.

undervisning i matematik, där eleverna kunde känna igen sig, skulle vara mer meningsfull och leda till större förståelse.

Lennart Gustavsson har visat att kommunikationen i skolan sker på två nivåer.[50] Den första nivån motsvarar vanliga samtal människor emellan. Uppfattningar, åsikter och känslor finns med i vad de säger. Den andra nivån innebär en slags formell kommunikation om språk och begrepp utan att individerna är personligt engagerade. Språket i skolan är till stor del av den senare karaktären, trots att eleverna själva tycker att det är naturligt att tala på den första nivån, och föredrar att göra det. Samtidigt är det skolans uppgift att föra eleverna från en vardaglig begreppsnivå, med förankring i sinnlig erfarenhet, till en mer generell. Det är därför inte någonting att förvåna sig över att kommunikationsproblem uppstår.

Dialogen nedan sker mellan en lärare (L) och en elev (E). Situationen är hämtad från undervisningen i svenska som andra språk. Lärarens mål är att lära eleven begreppet *svälla* och hur detta ord böjs samt att lära eleven att skilja på *svällt* och *svält*. Läraren har tagit med sig en tavelsvamp och en skål med vatten.

L: Du ser att jag har med mig litet grejer i dag.
E: Jaa.
L: Mmm, om jag lägger den här svampen där i, vad tror du händer då?
E: Svampen blir blöt.
L: Jaha, stämmer, å vad händer mer, lägg i den får du se.
E: Den flyter.
L: Ja det gör den, men vad händer sen tror du?
E: Den blir inte blöt.
L: Blir den inte?
E: Nä.
L: Doppa ner den får du se.
E: Nu blev den blöt.
L: Mmm, men om du tittar på storleken, vad händer med den då?
E: En sida är hög å en sida är inte hög.
L: Mm, varför bubblar det så tror du?
E: Den sjunker.
L: Varför sjunker den då?

[50] Detta avsnitt bygger på framställningen i Granström, Kjell och Einarsson, Charlotta (1995): *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*, Stockholm, Skolverkets monografiserie, Liber Distribution. Den ursprungliga källan är Gustavsson, Lennart (1988): *Language Taught and Language Used*, Linköping Studies in Arts and Science 18.

E: Det finns en massa hål där.
L: Ja men varför sjunker den då?
E: När jag trycker ner den.
L: Nja, har det hänt nånting nu... med den?
E: Den är full med vatten nästan.
L: Javisst, men om du ser på storleken då, märker du inte nånting?
E: Joo, den är litet högre...
L: Jaa, den är litet högre, den har... den har *svällt*, den har blivit större, mm?
E: Den gör så i vatten.
L: Visst.
E: Vi diskar med en sån hemma.
L: Det gör ni ja.

Eleven befinner sig på nivå 1 och upplever svampen som ett påtagligt föremål, något som man diskar med hemma. Läraren lyckas inte flytta eleven till nivå 2, där det handlar om att komma fram till ett visst begrepp. Gustavsson menar att spänningen mellan nivåerna leder till tvära brott och kast i dialogen, missförstånd och brist på sammanhang mellan olika delar av samtalet. Dialogen ovan illustrerar Gustavssons tes att eleverna ges mycket få tillfällen att verkligen *samtala* med läraren på lektionerna. Eleverna kan däremot utveckla meningsfulla dialoger med varandra när läraren inte är närvarande.

Våra kommentarer

Dialogerna i de två exemplen skiljer sig en hel del från samtal mellan två personer som man hör på stan eller på en arbetsplats. De har drag som gör att man förstår att de är hämtade från undervisningssituationer. Ett sådant drag är att den ena personen är mycket dominerande. Hon har initiativet från början till slut och ställer frågor som man tydligt märker att hon vet svaret på. Det finns en stark överordning respektive underordning i kommunikationen; personerna talar inte med varandra på jämställd fot.

Icke jämlik kommunikation är vanlig också utanför skolans värld. I vardagslag är man emellertid van vid att det inte alltid är samma person som är i underläge och att en människa inte jämt och ständigt befinner sig i situationer, där hon är beroende av någon annan.

Om kommunikationen på en skola mellan lärare och elever för det mesta har samma karaktär som i exemplen krymper utrymmet för eleverna att ha inflytande på läroprocessen. De vänjer sig vid ett mönster

som snarare motverkar deras utveckling till demokratiska individer än gynnar den. Men eftersom det är vanligt med ojämlika relationer – t.ex. i arbetslivet – kanske det är bra att unga människor redan i skolan får erfarenhet av att makten är ojämnt fördelad, och därmed en chans att lära sig att hantera tillvaron? Mot detta kan man invända att eleverna framför allt lär sig att det är skillnad på barn och vuxna, lärare och elever i skolan – och i samhället i övrigt.

En syn på elevers inflytande är att hela skolan egentligen är en enda stor lotsning, och att den inte kan vara någonting annat. Tidigare generationer har samlat kunskaper, gjort erfarenheter och utvecklat värderingar som ska förmedlas till dem som växer upp. Det är detta som beskrivs i läroplanerna och kursplanerna, enkelt uttryckt. Är det inte hyckleri att dölja detta faktum och låtsas att eleverna ska vara med och bestämma? Frågan om *vad* eleverna ska lära sig kan knappast bli föremål för diskussion med eleverna. De kan däremot ha åsikter om *hur* undervisningen ska läggas upp, vilket kan spela in när läraren avgör vilka metoder som hon eller han vill använda. Det är till sist läraren som är den professionella och som har ansvaret för undervisningen.

En annan syn på detta är att det *inte går* att förmedla kunskaper, erfarenheter och värderingar till barn och ungdomar om det inte sker på deras villkor och de känner sig genuint delaktiga. Det är övermodigt av den vuxna generationen att tro att den kan välja ut just det innehåll för undervisningen som unga människor skulle ha störst nytt av att tillägna sig för sina liv. Och hur går det med respekten för den enskilda individen om staten – via lärarna och undervisningen – bestämmer i detalj vad alla ska hålla på med under en betydande del av sin vakna tid mellan sex och tjugo års ålder? Måste det inte finnas ett stort utrymme för unga människor att tänka *sina* tankar om hur samhället ska kunna utvecklas?

När grannar i ett bostadsområde bestämmer sig för att starta en studiecirkel för att lära sig mer om t.ex. förutsättningarna för avveckling av kärnkraftverk, är det självklart att cirkeldeltagarna ska bestämma både över innehållet och arbetsformerna – även om de får en expert av något slag som handledare. I grundskolan har de studerande däremot ett begränsat inflytande på innehåll och arbetsformer. Vad är den principiella skillnaden mellan studiecirkeln och grundskoleklassen? Om det är åldern, kan man fråga sig vid vilken ålder som utbildning kan tillåtas att övergå till en verksamhet som styrs av deltagarna. Svaret kanske närmast ska sökas i att skolan har andra traditioner än studieförbunden. I så fall borde det gå att ändra på förhållandena – om man anser att det finns tillräckliga skäl för det.

Enligt Gustavsson utvecklade vuxenstuderande meningsfulla dialoger med varandra när läraren inte var närvarande. Andra forskare har visat att informell kommunikation överhuvudtaget har stor betydelse för elevernas språkutveckling.[51] Det är alltså språkutvecklande för barn och ungdomar att arbeta i grupper och att t.ex. diskutera ett experiment eller ett kontroversiellt ämne. Detsamma gäller när de pratar med lärarna och andra vuxna i vardagliga situationer som rör undervisning, men inte följer det typiska mönstret för skolspråket. Sådana situationer uppstår t.ex. när eleverna diskuterar valet av praktikplats, hur några intervjuer ska presenteras för klasskamraterna, vilka förbättringar som kan göras när det gäller distributionen av skoltidningen och varför en laboration gav ett oväntat resultat. Vid sådana tillfällen behöver eleverna verkligen *använda* det svenska språket för att förstå någonting och att göra sig förstådda. Det de gör är på riktigt.

Vilket språk som en elev använder är viktigt för hur hon eller han uppfattas av lärare och klasskamrater. En elev som använder ett abstrakt, akademiskt språk får mycket större respekt av lärarna och har mycket lättare att göra sig förstådd än andra elever. Sättet att tala är ofta också avgörande för hur lärarna tar emot kritik från eleverna. Det är lättare för en elev som formulerar sig väl att få läraren att lyssna, än en elev som visar sitt missnöje genom att skrika åt läraren eller att gå ut ur klassrummet.

När läraren lotsar en elev, som exemplen visar, finns det antydningar om vilka svar som är de rätta i lärarens sätt att tala och ställa frågor. Vissa elever kan lättare än andra lära sig att lista ut vad läraren vill få fram. De blir därmed duktiga elever i lärarens ögon och får lättare goda betyg. Barn och ungdomar i medelklassen är vana vid ett språk i familjen som gör att de lättare hävdar sig i skolans språkspel än elever som hör hemma i arbetarklassen.[52] Svårast är det för elever som har ett annat modersmål än svenska att tolka undermeningar i lärarens tal.

[51] Se bl.a. Lindberg, Inger (1995): *Second Language Discourse in and out of Classrooms, Studies of learner discourse in the acquisition of Swedish as a second language in educational contexts,* Stockholms universitet, Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholm.

[52] Anward, Jan (1983): *Språkbruk och språkutveckling i skolan*, Lund, Liber.

Fjädern och Rosen

Hasse Hansson har skrivit det här kortet. Han är lektor i bildpedagogik på Konstfack och arbetar dessutom med projektet Kultur i skolan på Utbildningsdepartementet. Han besökte Bifrostskolan i november 1995 tillsammans med en kollega och några personer från Skolkommittén.

Bifrost är en dansk friskola som ligger i Herning på Jylland. Skolan startades av två lärare, Bodil Johanssen och Anna-Louise Rathe. De hade varit anställda på en vanlig skola och tillsammans hade de utvecklat en pedagogik inom den progressiva idétraditionen. Deras situation hade blivit ohållbar då det uppstod konflikter med kollegerna om undervisningens innehåll och inriktning. De startade den nya skolan från noll och med en budget som endast tillät det absolut nödvändiga. I dag har Bifrostskolan cirka 160 elever i tre åldersblandade grupper fördelade på årskurserna, 0–2, 3–5 och 6–9.

Bifrostskolan är inrymd i en ombyggd fabrik. Entrén är inglasad och ger skolan ett öppet och välkomnande intryck. Öppenheten fortsätter i interiören som har få väggar och en rumsbildning byggd för kommunikation och utan korridorkänsla. Centralt i byggnaden ligger biblioteket vars böcker är synliga oavsett från vilket håll man närmar sig. Överallt syns spår av elevers och lärares arbete.

Barn i olika åldrar droppar in, småpratar, hänger upp kläderna och går till sina samlingspunkter. Cirka 50 elever på mellantrinnet (årskurs 3–5) samlas sittande i en stor ring med var sin pärm med sångtexter i knät. En av gruppens tre lärare ackompanjerar den unisona sången på gitarr. I de korta pauser som uppstår hörs svagt ljud och röster från de yngre barnens samling. Efter sången tar en av lärarna upp ett samtal i gruppen. Samtalet växlar mellan det som hände i går och det som alla står inför i dag. De som har något att säga räcker upp handen. En liten flicka reser sig och ur djupet av en plastpåse plockar hon upp en fjäder som får gå runt. Problem som dyker upp i samtalet bearbetas och finner sina lösningar. Inga hårda röster, inga häftiga rörelser – inget stör den spröda morgonstämningen.

Utgångspunkten för all undervisning i Bifrostskolan är det jämlika samtalet mellan vuxna och barn. I samtalet uppstår barnens frågor och undringar och det är barnet självt som bestämmer i vilken riktning det vill gå. Det handlar inte bara om att välja rätt. Man kan lära sig mycket även av felaktiga val.

Ingen dag på schemat har fler än tre aktiviteter. I dag är det danska, praktiskt-estetiska ämnen och ”verkstad”. Temat för verkstadsarbetet är *Fjädern och Rosen,* som också är titeln på en bok som ligger till grund

för arbetet. Elever och lärare fördelar sig på de tre verkstäderna, som kallas laboratoriet, ateljén och skrivstugan.

I *laboratoriet* bildas en ny ring. Läraren frågar barn för barn: Vad gjorde du i går? Hur blev det? Är du nöjd med arbetet? Vad gör du i dag? Varje barn svarar med en kortare redogörelse, och övriga lyssnar intresserat. Allt låter naturligt och självklart. Fjädern i temat är fåglar och i denna verkstad ska eleverna skriva med fjäderpennor. För denna övning finns ett färdigtryckt linjerat papper med en kort instruktion. De ska också tillverka fågelmat av frön, flytande vax och ett snöre med en plastmugg som gjutform. Fågelmaten ska hängas upp ute någonstans och barnen ska göra observationer och anteckna vad de ser och upplever.

I *ateljén* sitter barnen runt uppstoppade fåglar, som de tecknar av. Syftet med uppgiften är att skaffa sig kunskap om fåglarnas form, utseende och färg. Jag tycker att barnen sitter för nära fåglarna och tecknar utan att göra några mer ingående iakttagelser. Resultatet blir ändå hyggligt.

I *skrivstugan* har barnen tillgång till pärmar med färdigtryckta blad fyllda med olika fågelarter. Varje art finns i två upplagor. Ett blad med bild och text och ett blad med en linjeteckning utan text. En pojke har valt "bysvale" och letar i en uppslagsbok för att få se den i färg. Han finner den inte och får hjälp av en äldre kamrat. Uppgiften är att färglägga linjeteckningen och skriva till, vilket han så småningom gör. I skrivstugan ligger elevernas arbetshäften med skrivna texter och illustrationer. Häftena har omsorgsfullt gjorda omslag där det står "Emne: Fjederen og Rosen" och "Tema: Magi". Olika barn har tagit fasta på olika episoder i berättelsen.

Lärarna i lärarlaget tillverkar själva sitt undervisningsmaterial. De håller till i ett arbetsrum, som samtidigt fungerar som personalrum.

En pojke skriver sitt namn på en förtryckt *Arbejdsseddel* där han ska göra en överenskommelse med sig själv genom att ta ställning till vad han vill arbeta med inom temat, vad han vill lära sig och varför han har valt just den här uppgiften. Han ska göra en plan och bestämma vilka verkstäder han vill vara i, om han vill arbeta själv eller inte, hur lång tid det får ta och om han vill visa upp sitt arbete när han är färdig. På arbetssedeln ska han löpande notera vad han har gjort. Det hela avslutas med en självvärdering där han tar ställning till om han uppnådde det som han hade föresatt sig och om han är nöjd med resultatet. Han noterar också hur länge han höll på med arbetet. Varje elev tar själv ansvar för sitt arbete. När man än frågar dem, så vet de vad de gör, ska göra och varför de gör det.

Även skolans gemensamma sociala liv kräver regler och överenskommelser. De äldre barnen har ansvar för garderoben och köket,

mellanbarnen sköter om biblioteket och datautrustningen och de yngsta ser till lekplatsen.

Under dagens lopp uppstår det brott mot överenskommelser som en eller flera lärare omedelbart tar tag i. Det finns ingen tvekan i lärarnas handlande, och i korrigeringen finns hela tiden en uttalad moralisk ståndpunkt som ligger i skärningslinjen mellan individuellt och gemensamt ansvar.

Verkstadsarbetet avslutas och övergår för de yngre barnen i ett TV-program som också det handlar om fåglar. Femmorna har sett programmet tidigare och sitter utspridda i små grupper och räknar. Läraren stoppar vid några tillfällen filmen för att uppmärksamma eleverna på något som anknyter till vad de tidigare har pratat om. Det är ett typiskt skolprogram, detaljerat med många upprepningar, och långt. Så småningom visar barnens kroppsspråk att deras intresse mattas av. Om det beror på det intensiva arbetet under förmiddagen eller på mängden fåglar får vara osagt.

På schemat står nu danska men det är svårt att se någon markerad gräns mellan detta ämne och den tidigare aktiviteten. Några elever skriver vidare på sitt redan påbörjade arbete. Andra hämtar böcker, finner en lämplig plats och börjar läsa. Några elever får extra läshjälp.

Det sista arbetspasset för dagen är "P-ämnen", som betyder praktiska och estetiska ämnen och omfattar textilslöjd, trä- och metallslöjd samt bild. Julen närmar sig och i träslöjdsalen är barnen i full gång med att göra julklappar. De flesta har redan tillverkat en flasklåda med handtag gjord av träribbor där det får plats sex flaskor. Är lådan till far kan den rymma öl och är den tänkt för ett mindre syskon är det läskedrycker som gäller. Nästa objekt introduceras, en enkel kastrullvärmare med värmeljus. Uppgiften för barnen är att montera ihop färdiga delar som läraren har köpt eller sågat till. Läraren – som är utbildad fritidspedagog – visar moment för moment hur delarna ska fogas samman. Uppgiften är ganska komplicerad. Den andra gruppen arbetar fritt med tyg, tråd samt glas och metallföremål och den tredje gruppen med linoleumsnitt. De skär ut sina bilder efter förlagor som de har tecknat själva. Ett syfte med dessa aktiviteter är att lära barnen olika tekniker och material, som de ska kunna använda sig av i det tematiska arbetet.

Samtal, självverksamhet och eget ansvar präglar hela skolan. I en av de äldre grupperna utgår man från en text av den danske tonsättaren Carl Nielsen som handlar om hans barndomsminnen. Läraren läser ett stycke i taget och lämnar ordet fritt för kommentarer. Eleverna är mycket intresserade. Någon elev talar länge om vilken fantastisk text det är och hur viktigt ämnet är. Han menar att man inte bara får rusa på i livet, utan måste våga att stanna upp och minnas, att tänka över sina minnen

och att bearbeta dem. Nästan allt som ungdomarna säger är klokt, övertänkt, lekfullt och roligt. Det finns hela tiden nya elever på talarlistan. Det som gör ett starkt intryck på mig är att eleverna får behålla ordet så länge de vill, och att kamraterna tycks lyssna till vad var och en säger. Läraren har en självklar auktoritet i klassrummet och leder samtalet mjukt och inkännande under full kontroll.

Inspirationen till all undervisning kommer enligt skolans pedagogiska idé från kulturen. Musik, litteratur och konst har därför en central roll i undervisningen. Uppfattningen är att konsten besitter en kvalitet som är värdefull i sig. Konsten är också sinnenas språk och innehåller både känslomässiga och intellektuella dimensioner. Dessutom har konstnärer ett annorlunda sätt att se på världen och i det ligger utmaningar som ger produktiva provokationer.

Eleverna har skapat flera av de målningar som pryder skolans väggar med den danske målaren Heerup som förebild. Här finns även ett stort porträtt av H.C. Andersen i lyskraftiga färger. Det är sammanställt av 72 mindre porträtt och målade av lika många barn. Skolans lärare planerar ett temaarbete om Picassos liv. Lärarna har studerat Picasso, gett ämnet en struktur och skrivit ned utvecklande frågeställningar. De har också övervägt lämpliga delteman och vilka gemensamma upplevelser som kan skapas tvärs över årskurserna samt vad som kan utföras som verkstadsarbete och kurser. Bland skissade teman finns förutom målarens konst och liv, Picassos vänner och idoler, Picassos djur, Picassos öga samt den fria kärleken. Trots de minutiösa förberedelserna understryker lärarna att de inte har en aning om hur projektet kommer att gestaltas. Det vet man först när projektet och eleverna möter varandra. Lärarna är beredda på allt.

o

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

utgår från det starka och handlingskraftiga, forskande och kommunicerande barnet.

Bifrostskolans betoning av konsten som en kvalitet i sig för emellertid tankarna i en annan riktning, mot Walldorfpedagogikens konstsyn. Man delar också synen på mediekulturen; skolans rektor vänder sig mot tanken att använda barnens erfarenheter av mediekulturen i undervisningen och mot begreppet erfarenhetspedagogik överhuvudtaget. Det finns ingen anledning att behandla något i skolan som barnen har ett övermått av utanför skolan och som dessutom har ett tveksamt innehåll. Det är lärarna och inte barnen som tar ansvaret för skolans innehåll. De undervisningsmetoder och kunskapsprocesser som jag ser under besöket på Bifrostskolan är på intet sätt unika. Verkstadsarbetet kring Fjädern och rosen genomförs med en välkänd arbetsområdesmetodik.

Skapandet i de praktiska ämnena pendlar mellan "fritt skapande" och ett ganska styrt arbete, men det finns en koppling till temaarbetena och den pedagogiska helheten som verkar positiv.

Jag ser spår också av flera andra pedagogiska läror, och på samma sätt finns det både likheter och skillnader. Bifrostskolan praktiserar en heltäckande pedagogik utan att ha en renodlad pedagogisk lära. Det är ett postmodernt projekt uppbyggt på gränsöverskridanden och pedagogiska blandformer. Lärarna har lånat idéer från olika pedagogiska riktningar efter vad man har haft behov av, prövat i praktiken, inlemmat eller förkastat och skapat något eget – som kanske också är danskt. Det känns klokt, kreativt och befriande.

Det jämlika samtalet gäller både de demokratiska arbetsformerna och språket. Skolan är en kulturell verksamhet och det grundläggande i en sådan verksamhet är yttrandefrihet. Denna frihet diskuterar man ogärna i samband med barn, pedagogik och skola, och det man inte talar om finns inte – eller kanske riktigare, har ingen relevans. Den svenska författningens grundläggande fri- och rättigheter känner inga åldersgränser. Varje medborgare är gentemot det allmänna tillförsäkrad yttrandefrihet, dvs. frihet att i tal, skrift eller bild eller på annat sätt meddela upplysningar samt uttrycka tankar, åsikter och känslor. I FN:s barnkonvention, som Sverige har åtagit sig att följa, börjar artikeln om yttrandefrihet med följande mening: "Barnet ska ha rätt till yttrandefrihet."

Det är intressant att reflektera över Bifrostskolan från denna utgångspunkt. Sätter man barnet i centrum för den pedagogiska praktiken har man också bestämt sig för att lyssna till barnet. Då måste man skapa en arbetsmiljö och en social form för undervisningen som underlättar samtalet, vilket kan vara svårt.

Barn är en marginaliserad grupp i samhället och skolan är en av samhällets viktigaste institutioner. För att barns röster ska höras, och

deras vilja respekteras, måste skolans sociala arena radikalt förändras. I Bifrostskolan ser man många exempel på sådana förändringar, t.ex. rutinerna kring arbetssedeln som grund för självverksamhet och självvärdering, de gemensamma samlingarna och de ritualiserade frågorna inför dagens arbete och ansvaret för de gemensamma utrymmena. De åldersblandade grupperna har sin speciella betydelse för skolans kultur. Barnkulturens traditioner förmedlas från äldre barn till yngre. Den tillämpade sociala formen ökar barnens möjligheter att lära sig av varandra.

I den framväxande arbetsskolan spelade det praktiska arbetet med händerna en central roll. Lära genom att göra – eller begripa genom att gripa – utgjorde en viktig del av den progressiva plattformen. Det handlade om ett vidare kunskapsbegrepp än det som vanligtvis tillämpas i skolan och som får en renässans i Bifrostskolan. Det ligger en väsentlig skillnad i att se det konstnärliga skapandet antingen som kunskapsform i ett undersökande arbete eller att se det som fritt skapande vid sidan av skolans övriga undervisning. Det centrala i yttrandefriheten är att kunna meddela upplysningar samt uttrycka tankar, åsikter och känslor. Ju mer varierad och nyanserad en människas uttrycksförmåga är, desto större möjligheter har hon att kommunicera med sin omgivning.

Under ett möte med rektorn, några lärare och ett par föräldrar i skolans styrelse uppstod frågan: Vad är drivkraften i elevernas arbete? ”Barns upplevelser och naturliga nyfikenhet”, svarade lärarna. ”Det är att skolan har en pedagogisk idé och en god lärarkultur med människor som brinner för något”, svarade en av föräldrarna. Jag vill lägga till: En social form och en helhetssyn på språk som inte motverkar barnkulturens egna läroprocesser.

Bifrostpedagogiken väcker många frågor om innehållet i undervisningen. Skolans rektor tar som nämnts avstånd från begreppet erfarenhetspedagogik och speciellt de erfarenheter som hänger samman med mediekulturen. Jag ser heller inte några påtagliga spår av denna kultur i skolan. Där är det konstkulturen som dominerar. Vid besöket fanns det inte tid att undersöka vilka erfarenheter som eleverna bearbetar i sina tematiska studier vid sidan av det som äger rum på den offentliga skolscenen. Medierna speglar inte enbart verkligheten, utan spelar också en aktiv roll i barns och ungdomars socialisation. De har stor betydelse i deras ständigt pågående arbete med att konstruera sig själva och därmed också en egen verklighet. Det är således inte möjligt att föra in något i skolan som inte redan har tematiserats av medierna.

Mot denna bakgrund kan man också ha synpunkter på Bifrostskolans val av konstnärer och det konstbegrepp som dessa representerar. Dagens unga författare, musiker och konstnärer drar som Bifrostskolan inte upp

en hård gräns mellan konstkultur och mediekultur. Det handlar mer om olika blandformer. Till detta kan läggas att även populärkulturen har sin historia och sina stilförändringar, mästerverk och banbrytande utövare.

Vilket förhållande har Bifrostskolans elever till populärkulturen? Antingen kommer eleverna inte i kontakt med den "smutsiga" kultur, som sipprar fram ur medierna eller också hänger de av sig dessa erfarenheter när de går igenom skolporten. Kan det vara så att eleverna när de är i skolan avstår från att tänka på sådant till förmån för annat som de normalt inte kommer i kontakt med? Eller tänker de så här:

– Våra lärare är inte intresserade, men vi får göra saker och inte bara sitta och höra på, man tar hänsyn till vad vi tycker och ger oss stor frihet på de flesta områden. Sen är det ju en annan sak att dom är litet knäppa med sina stora konstnärer. Sånt får man ta!

Eller är det så att jag och andra med mig inte har sett vilka resurser som elever egentligen har till allt möjligt, och inte har förstått att olika livsvärldar kan finnas intill varandra utan att nödvändigtvis blandas?

Sett ur ett lärarperspektiv kan man dessutom fråga sig om det inte är klokt av lärarna att inte ge sig ut i en medievärld som de inte behärskar, så att de undviker risken att tappa kontrollen över innehållet i undervisningen.

Slutligen kan man ur ett barn och ungdomskulturperspektiv ställa frågan om eleverna inte gör allt som står i deras makt för att undandra sina tankar och känslor, sina erfarenheter och sitt privatliv från skolans kontroll.

Ett lärorikt försök

Det är ovanligt med rapporter om misslyckade försök att förändra skolan. Men Gunnar Sundgren, pedagogisk forskare vid lärarhögskolan i Stockholm, har skrivit en sådan.[53] I början av 1993 tog fortbildningschefen i Stockholms stad initiativ till ett projekt som gick ut på att utveckla demokratin i gymnasieskolan. Sundgren kopplades in på ett tidigt stadium och hans uppgift var inledningsvis att presentera idéer om hur den nya läroplanen skulle kunna förverkligas när det gäller elevernas ansvar och inflytande.

[53] Sundgren, Gunnar (1995): *Gymnasiedemokrati med förhinder?*, Lärarhögskolan i Stockholm, Pedagogiska institutionen.

Grunden till projektet lades under sammanträden på skolförvaltningen där Sundgren deltog tillsammans med fortbildningschefen och skolledare från några gymnasieskolor. Sundgren skrev ett utkast till en projektplan som innehöll följande tre aspekter på demokratibegreppet:

- Demokratiskt förhållningssätt
- Formell demokrati
- Självständigt kunskapande

Det var meningen att fyra eller fem gymnasieskolor skulle delta under tre år. Kravet på skolorna var att det fanns ett generellt intresse för demokratifrågorna och att en grupp lärare ville engagera sig i arbetet. Valet av demokratiaspekt överläts till respektive skola. Sundgrens uppgift var att stödja dessa grupper.

Svårigheterna att genomföra projektet blev långt större än någon inblandad hade anat, skriver Sundgren. Under våren 1993 deltog skolledare från fyra gymnasieskolor i förberedelserna. På hösten anmälde sig ytterligare en skola. Av dessa fem skolor är det bara en skola som har arbetat vidare med projektet på avsett sätt. På ytterligare en skola tycks någon form av fortsättning växa fram. I det följande beskriver vi hanteringen av projektet på respektive skola.

Den *första* gymnasieskolan kom egentligen aldrig med i projektet. Den rektor som var med i förberedelsearbetet under våren 1993 slutade innan höstterminen började och det fanns ingen annan skolledare som visste något om projektet eller som ville ta vid.

På den *andra* gymnasieskolan hade det också varit byte på skolledarposterna och den som var insatt i projektet lämnade skolan till sommaren. Först en bra bit in på höstterminen fick Sundgren träffa några personer i ledningsgruppen och en lärare som var lokalt ansvarig för utvärdering. Flera månader senare blev det ett nytt sammanträde och då bestämde man att en vetenskaplig grundkurs skulle förberedas för de ungdomar som kommande höst skulle börja i årskurs ett. Demokratiprojektet skulle knytas till en introduktionskurs där framför allt lärare i samhällskunskap, svenska och data skulle vara med. Syftet var att öka elevernas makt över sitt eget lärande och deras förmåga att arbeta självständigt.

En tid efter detta möte stod det klart att övriga lärare inte kunde se kopplingen mellan den vetenskapliga grundkursen och elevinflytandet. Det fanns inte något egentligt intresse för projektet hos andra än skolledarna och någon enstaka lärare.

Sundgren tycker att idén med en vetenskaplig grundkurs låg helt i linje med hur projektets grundläggande tankar uttrycktes i projektplanen. Planen hade emellertid inte lämnats till alla lärare av ledningsgruppen,

utan bara lästs av ett fåtal utvalda personer. "Jag tolkar detta som att man var rädd för att de övriga skulle reagera negativt på utifrån kommande initiativ, oavsett hur de var utformade."

En öppnare attityd fanns på den *tredje* gymnasieskolan. Sundgren deltog i flera möten med skolledare och representanter för lärarna och eleverna. Man diskuterade elevernas trivsel och deras möjligheter att ha inflytande på skolsamhället och den egna studieprocessen. I samma veva genomfördes en elevenkät som visade att eleverna hade en allmänt positiv inställning till skolan, men den pekade också på vissa brister. Enkätsvaren innehöll en hel del synpunkter på enskilda lärare och deras undervisning, men dessa togs inte upp på mötena. "Det är betecknande att vi i våra diskussioner, liksom skolan i övrigt, undvek att ta upp dessa synpunkter. Även på andra skolor verkar det vara så att det som berör eleverna mest, hur lärare utformar sin lärarroll och undervisning, är mer eller mindre tabubelagt för skolledning och kolleger att diskutera."

Trots den positiva inledningen hade skolan svårt att få till stånd en lokal projektgrupp. Mötena leddes från början av rektorn, men denne överlät snart kontakten till en biträdande rektor. Sundgren uppfattade detta som en signal till lärarna och de andra skolledarna att demokratiprojektet hade låg prioritet. Det var oklart i vilken form som skolan skulle delta i projektet, och kontakter om detta ledde ingen vart.

Bilden av projektets svårigheter är tydligast på den *fjärde* gymnasieskolan. Skolans rektor kom med i de förberedande överläggningarna på skolförvaltningen i maj 1993. Han var den ende som kunde presentera en arbetsplan för sin skola där demokratifrågorna fanns med. Rektorn informerade direkt sin ledningsgrupp och alla lärarna om vad som var på gång, både muntligt och skriftligt.

Det var meningen att Sundgren skulle vara på skolan under några veckor i början av höstterminen för att prata med lärare och elever och besöka lektioner. Dessförinnan skulle han delta i en personalkonferens och presenteras för lärarkåren av rektorn. Vid detta tillfälle råkade rektorn vara sjuk, så presentationen fick göras av den biträdande rektorn i stället. När projektet kom upp som en punkt på konferensen hävdade åtskilliga lärare att de inte visste om dess existens. En enkel personpresentation förvandlades till en diskussion under en halvtimme, då projektet gång på gång ifrågasattes med hänvisningar till lärarhögskolans brister och skolförvaltningens okunskap. Talare gjorde insinuanta kommentarer och häcklande skratt förekom. "Stämningen var kort sagt anmärkningsvärt kritisk och animerad", skriver Sundgren. "Faktum är att något liknande har jag aldrig varit med om."

Händelsen under personalkonferensen ledde bl.a. till att en planerad elevenkät om demokratifrågor inställdes och det dröjde inte länge förrän

rektorn meddelade att det var omöjligt att fortsätta med projektet. Vid ett avslutande ledningsgruppsmöte var de deltagande lärarna positiva till projektet, men de ansåg att de inte längre kunde försvara skolans medverkan inför sina kolleger. Sundgren uppfattade att kritiken från en majoritet av lärarna både gällde att eleverna skulle få ökat ansvar och inflytande och det faktum att projektet hade initierats av skolförvaltningen. I en kommentar skriver skolans rektor att han efter nedläggningen av projektet har bildat en arbetsgrupp som ska diskutera hur elevernas formella inflytande ska tillgodoses. "Eleverna i arbetsgruppen påstår att det har börjat hända en del, att lärare verkligen försöker att finna vägar för ett bättre elevinflytande." Rektorn betonar att han anser att Sundgrens insats inte var förspilld möda.

Den *femte* gymnasieskolan slutligen, är den enda som har varit med hela tiden i projektet och där går arbetet vidare. Också på denna skola skedde förändringar i skolledningen i samband med projektstarten, men det hindrade inte att förberedelserna satte igång under hösten 1993 med möten i mindre grupper och en halv studiedag med hela lärargruppen. Klimatet i lärargruppen var avvaktande positivt och det förekom inte något spontant ifrågasättande av projektet. Efter hand stabiliserades en lokal grupp som hade skolledningens uppdrag att driva projektet. Gruppen bestod av en lärare i svenska, en i samhällskunskap och en i naturkunskap. En ny biträdande rektor ingick också i gruppen. Diskussionen i gruppen koncentrerades på problem att undervisa nya elevgrupper i gymnasieskolan, framför allt på det samhällsvetenskapliga programmet. Det hade under läsåret blivit tydligt att det inte gick att bedriva undervisningen som tidigare.

Under våren 1994 genomförde skolförvaltningen en elevenkät om demokratifrågor. Skolan gjorde en egen sammanställning som gav den vanliga bilden. Eleverna tycker att det är viktigt att vara med och påverka, men anser att de inte har så stora möjligheter till det. Deras inflytande är minst i det direkta skolarbetet och något större i klassråd och andra formella organ. Resultatet blev detsamma i några intervjuer som Sundgren gjorde med elever i årskurs ett, men bilden nyanserades när det kom fram att en del elever tycker att skoldemokrati är ett hinder för effektiva studier.

Lärarna i projektgruppen ansåg att eleverna inte sällan har problem med begreppsförståelse, förmåga att själva strukturera studier och material och att följa en abstrakt tankestruktur. Sundgren tolkade detta som att en del elever har svårt att tänka abstrakt, det vill säga utan koppling till vad de själv har varit med om eller upplevt. Diskussionen i gruppen kom därför att handla om möjligheterna att låta undervisningen utgå från elevernas upplevelsevärld. Resultatet blev att de tre projektansvari-

ga lärarna startade en experimentklass på det samhällsvetenskapliga programmet hösten 1994. Lärarna samordnar sina scheman så att det blir lättare att planera undervisningen tillsammans. Eleverna är indelade i tre basgrupper och var och en av lärarna tar ett extra ansvar för var sin basgrupp. Lärarna strävar efter att hitta aktiva inlärningsformer som gör att ungdomarna tar ansvar för sina egna studier. Undervisningen ska i möjligaste mån vara konkret och knuten till elevernas livssituation. Erfarenheterna dokumenteras och sprids till de övriga lärarna på skolan.

I en bilaga till Sundgrens rapport bekräftar de berörda rektorerna den bild som rapporten ger. Flera av dem nämner "olycklig tidpunkt" och liknande som förklaring till att projektet inte blev av.

Våra kommentarer

Det finns mycket att lära sig också av projekt som inte går som initiativtagarna hade hoppats. I just det här exemplet är det tydligt att ovanligt många byten av skolledare inledningsvis skapade problem, men utöver detta tycks det finns ett förhållande som har omvittnats i många andra sammanhang, nämligen att det är dåligt med förankringen av nya projekt. En eller ett fåtal personer dras in i förberedelserna, men alla kolleger får inte information om vad de håller på med.

Valet av strategi är viktigt för hur ett projekt ska lyckas. I exemplet kan man inte säga att det var en ren top down-modell som användes, eftersom Sundgren hade ställt krav på att det skulle finnas en grupp med intresserade lärare på varje skola. I praktiken kom emellertid tyngdpunkten att ligga på initiativ uppifrån eftersom rektorerna inte brydde sig om detta krav. Alternativet hade varit ett tillvägagångssätt, där man låter förändringen växa fram underifrån. Erfarenheter från andra utvecklingsprojekt på skolområdet tyder på att en sådan väg kunde ha fungerat bättre. Den hade också lega nära till hands när innehållet i projektet just gällde demokrati.

På de fyra gymnasieskolor som deltog i projektet – eller rättare sagt som visade intresse för det från början – tycks man ha lagt tyngdpunkten på elevernas inflytande på sitt eget lärande, medan andra sidor av demokratifrågan inte var i fokus. Sundgren skriver att skolledarna genomgående ville att projektet skulle arbeta med det konkreta undervisningsarbetet snarare än den formella demokratin eller det allmänna förhållningssättet. Han tror att det kan hänga ihop med att rektorerna är medvetna om att undervisningen inte alltid fungerar så väl. Detta är en "dold" problematik i den meningen att skolledare och lärare systematiskt undviker att öppet diskutera lärarnas olika sätt att möta ungdomar och

att utforma undervisningen. En iakttagelse i linje med detta gäller den femte gymnasieskolan, som fortfarande arbetar med projektet. Där kan det komma att leda till en radikal förändring både av undervisningens innehåll och formerna för lärande.

Den inriktning som rektorerna gav demokratiprojektet kan vara en förklaring till att lärarna var så pass ointresserade eller negativa. Om lärarna på en skola är medvetna om att rektorn vill förändra deras undervisning på avgörande punkter, tycker de nog att det är manipulativt att gå via ett projekt om elevinflytande i stället för att ta upp kritiken i en direkt dialog med dem. Lärarna kan också ha känt sig orättvist kritiserade av att skolförvaltningen och en utomstående expert drogs in. I lärarnas ögon är det lätt för en skolledare att umgås med progressiva tankar om ett ökat elevinflytande. Rektorerna har sällan någon egen undervisning och behöver inte bekymra sig om att få verksamheten med trettio egensinniga ungdomar att fungera tillfredsställande. Hur är det förresten med demokratin i relationen mellan skolledarna själva och lärarna?

Sundgren anser att det knappast är att övertolka situationen att säga att "det finns ett betydande motstånd hos stora delar av lärarkollektivet mot att öka elevernas ansvar och inflytande i skolan". Han berättar att han har fått många kommentarer från lärare med innebörden: "Varför ska eleverna ha demokrati när vi inte har det?" Sundgren tror att många lärare faktiskt känner sig maktlösa när skolan förändras utan att de själva har tagit initiativ till det, men samtidigt ser de sällan sin egen undervisning så som eleverna upplever den.

Lyfta på taket

Det är en skön vårdag i början av april. Klockan är kvart över tio på förmiddagen och termometern har krupit upp till tolv grader. I Ekebyskolan pågår verksamheten som vanligt. Skolan ligger i en del av kommunen som byggdes i slutet av sextiotalet. Det är ett lugnt område med både hyreshus och villor. Ekebyskolan var från början en låg- och mellanstadieskola med cirka 250 elever. När den byggdes om passade man på att göra om den till en 1–9-skola. Nu går där drygt 400 elever.

I köksregionerna har arbetet pågått sedan klockan sju i morse. Husmor och två köksbiträden steker pannkakor för fullt. Ärtsoppan är redan klar och ska bara få ett uppkok före serveringen, som startar om en timme. Det tredje köksbiträdet är ute i matsalen. Hon ser till att bord och stolar står snyggt och plockar i ordning i serveringsdisken.

En av vaktmästarna jobbar i kapprummet utanför matsalen tillsammans med en beredskapsarbetare. De tar bort trasiga hängare och skruvar upp nya. En städerska fyller på tvål och pappershanddukar vid handfaten längs ena väggen.

Rektorn tittar på klockan där hon står vid skolans huvudentré. Hon har bestämt möte klockan tio med tre danska pedagoger som forskar om barns läsförmåga i Norden. De dyker upp en kvart försenade.

Ekebyskolan har fortfarande kvar sin skolvärdinna. För en stund sedan kokade hon kaffe, värmde upp bullar och dukade för de danska gästerna. Hon är just på väg att lämna lärarrummet för att gå till skolans cafeteria. Där brukar det finns mycket att göra så här dags.

Skolans kanslist sitter framför datorn. Hon skriver rent anteckningar från ett möte med skyddskommittén. Telefonen ringer. Det är en förälder med en dotter i sjuan som vill få fram ett meddelande om att tandläkarbesöket efter skolan är inställt.

Inne på vaktmästarexpeditionen pratar biträdande rektorn med vaktmästaren. Skoltidningen ska tryckas så att den kan postas till alla föräldrar senast på måndag.

Intill expeditionen finns ett rum för skolans dataexpert. Han arbetar halvtid på Ekebyskolan. För tillfället håller han på att konvertera några Mac-disketter till PC, något som en av lärarna har bett honom om hjälp med.

Kuratorn, skolsköterskan, syo-konsulenten och skolpsykologen utgör skolans vårdteam. De ska ha veckomöte och sitter och småpratar medan de väntar på att biträdande rektorn ska dyka upp. Hon håller i planeringen av en kampanj mot anorexi och bulimi.

Fritidsledaren och dennes medhjälpare – en praktikant från Linköping – byter nät på pingisborden i uppehållsrummet, ser över racketarna och räknar hur många användbara bollar som det finns. På lunchrasten startar en pingisturnering med fler anmälda än någonsin.

Ute på skolgården arbetar tre man från fastighetskontoret. De röjer upp i planteringarna efter vintern och förbereder den kommande växtsäsongen genom att beskära buskar och träd. Samtidigt rensar de planteringarna från skräp.

Inne hos 2a håller klassen på med engelska. Läraren för en dialog med barnen som handlar om vad de har ätit till frukost. Barnen sitter fyra och fyra runt bord som är oregelbundet placerade i klassrummet. På väggarna hänger teckningar och annat som barnen har gjort.

I rummet intill håller en fyra till och där ser det mer skolaktigt ut. Eleverna sitter två och två i rader och längst fram står katedern. Läraren går runt bland bänkarna och hjälper eleverna med talen i matteboken.

Det är bara lärarens röst och ett svagt mummel som hörs; alla är inne i sitt eget räknande.

På andra sidan korridoren ligger sex klassrum i rad. I vart och ett av dem pågår undervisning i något av de samhällsorienterande ämnena för elever från sjuan, åttan och nian. Lärarna sitter i katedern eller står vid tavlan, 20–30 elever sitter i sina bänkar och framför dem ligger läroboken uppslagen. Väggarna är kala utom i ett av rummen. Där hänger några collage om islam från ett grupparbete under höstterminen.

Skolans två slöjdsalar ligger i källarplanet. Det luktar gott av virke och sågspån där inne. I en av salarna arbetar halva 6b. Några elever står vid bandsågen, några är inne i målarrummet och de andra arbetar vid sina hyvelbänkar. Läraren dyker upp först efter en stund. Hon har varit i brädförrådet tillsammans med en pojke som ska göra en bokhylla.

Våra kommentarer

Vi har bara beskrivit en del av allt det som sker på Ekebyskolan klockan 10.15 en torsdag i april. Men vi tror att det räcker för vårt syfte, som är att fästa läsarens uppmärksamhet på några viktiga förhållanden på en vanlig skola.

Undervisning är den grundläggande verksamheten, men det är mycket annat arbete som utförs, bl.a. matlagning, reparationer, administration, information, städning, kopiering, vård, trädgårdsskötsel, målning och inköp. För organiseringen av detta totala arbete används samma princip som i övriga delar av arbetslivet, det vill säga arbetsdelning eller specialisering. Det innebär att varje anställd har sina speciella arbetsuppgifter, t.ex. undervisning, biblioteksarbete, städning, elevvård eller administration. Specialiseringen är inte lika extrem som vid ett löpande band i industrin, men gränserna är skarpa nog. Om rektorn t.ex. bad en lärare att gå ut och skotta snö efter ett häftigt snöfall, skulle läraren säkert protestera och tala om att det inte ingick i arbetsuppgifterna.

Följden av den här arbetsdelningen är att lärare i princip bara sysslar med undervisning, och att övrig personal i princip inte sysslar med undervisning. Barn och ungdomar har också en rätt specialiserad tillvaro. De ska ägna sig åt undervisningen. Inom lärargruppen har specialiseringen också gått långt, vilket är särskilt tydligt i en stor gymnasieskola. Där finns det omkring hundra olika ämnen.

Nästan alla som har med skolan att göra tar den nuvarande organisationen för given. Det gäller såväl skolledare som lärare, barn, ungdomar och föräldrar. Politiker och beslutsfattare längre upp i systemet tänker i samma banor. Mönstret för detta sätt att organisera en verksamhet

kommer från industrin. Därifrån har det spritt sig till alla delar av arbetslivet. Den långtgående arbetsdelningen har länge ansetts ge högre effektivitet än andra organisationsformer, men den ifrågasätts numera i näringslivet. En nackdel som blivit tydlig med åren är t.ex. att modellen ger ett begränsat inflytande för de anställda, vilket är negativt för deras engagemang. På många håll prövar man i stället en grupporganisation där medarbetarnas mångkunnighet premieras.

Skulle skolor kunna organiseras på ett annat sätt? Anta att både lärarna och eleverna deltog i allt det övriga arbete som måste göras samtidigt som skolledare, vaktmästare, fritidsassistenter, datatekniker, städare, kuratorer med flera var med i undervisningen. Den största vinsten med detta är att organisationen blir mer demokratisk, men det finns flera andra, tänkbara fördelar:

- Barn och ungdomar slipper den ensidiga elevrollen. De känner att de gör sådant som behövs och som kräver att de utnyttjar alla sina förmågor.

- Alla vuxna på skolan kan åta sig att särskilt ansvara för kontakten med en grupp elever. Det ökar närheten mellan barn och vuxna och skapar ökad trygghet.

- Skolans verksamhet blir mindre sårbar genom att flera anställda kan liknande saker och kan ställa upp för varandra, t.ex. när någon är sjuk eller går på kurs.

Men finns det inga nackdelar och hinder för en arbetsorganisation av det här slaget? Jo visst, annars hade den nog varit genomförd för länge sedan. Specialisering leder till att var och en lär sig sina egna arbetsuppgifter mycket väl och det är effektivt. Genom arbetsdelningen kan olika personalkategorier anställas. De som har mindre kvalificerade jobb får en lägre lön än anställda som ska sköta uppgifter som fordrar hög kompetens. De sammanlagda lönekostnaderna blir på det sättet lägre.

Låt oss pröva ett annat perspektiv på frågan om arbetsorganisationen. Redan i dag har lärarna många arbetsuppgifter som inte har med den egentliga undervisningen att göra. All tid som de måste lägga ned på konferenser, föräldrakontakter, administration m.m. gör att de inte kan förbereda sina lektioner lika väl som om de slapp sådana kringuppgifter. Den kärva ekonomin i många kommuner leder till att arbetsgivaren vill lägga över mer arbete på lärarna för att kunna dra ned på tjänsterna för kanslister, vaktmästare, syo-konsulenter och andra. Är det inte osolidariskt mot dessa grupper om lärarna utan vidare går in och tar över deras

jobb? Dessutom kan man fråga sig om dessa arbetsuppgifter egentligen är så enkla att de utan större svårigheter skulle kunna utföras av lärarna.

Visserligen kan det finnas fördelar för eleverna med en förändrad arbetsorganisation, men de är i skolan i första hand för att lära sig någonting. Hur går det med förberedelserna för högre studier om elever är tvungna att göra diverse arbetsuppgifter som anställd personal sköter mycket bättre? Det finns också säkerhetsbestämmelser som inte tillåter att minderåriga t.ex. arbetar i skolkök, lagar elektriska apparater eller klättrar på stegar.

Även om man anser att skolans arbetsorganisation borde ändras, låter den sig inte ändras så lätt, eftersom den hänger ihop med grundläggande drag i samhällets uppbyggnad. Att medvetenheten i dessa frågor skulle behöva öka verkar dock ovedersägligt, vilket nyligen illustrerades av ett ledarstick i Dagens Nyheter.[54] Ledarskribenten anknyter till en rundringning till 20 kommuner som visade att det hade blivit normalt att städa klassrummen bara varannan eller var tredje dag, och inte som tidigare varje dag. Skribenten är upprörd och menar att det är en fråga om att förebygga ohälsa som kommunerna måste prioritera också om ekonomin är ansträngd. "Det är inte försvarbart att barnen skickas till en miljö som starkt kan bidra till att de utvecklar allergi." Ledaren innehåller inte ett ord om att landets 1,2 miljoner elever skulle kunna vara med och hjälpa till med städningen!

När den här frågan har varit på tal under årens lopp har det hänt att fackliga företrädare har reagerat negativt, men det finns också exempel på skolor där det fungerar i praktiken.

På Rinkebyskolan, norr om Stockholm, har kostnaderna för vandalisering minskat med en halv miljon kronor på tre år.[55] Bildläraren leder jourgrupper av elever som varje dag går runt och målar över klotter. De ser till att kladd och skador aldrig blir kvar mer än en dag, ibland är det borta på en timme. Målarbrigaderna är en del av Rinkebyskolans satsning på en bra skolmiljö. En annan del är det obligatoriska jourschemat för sjundeklassarna. Varje elev får under två dagar hjälpa städarna med städning, vaktmästarna med att hämta post och gå ärenden samt skolbespisningspersonalen med att servera mat, diska och torka bord. Skolans elevråd har ett avtal med fastighetsbolaget som går ut på att det får ekonomiskt stöd för sin verksamhet i utbyte mot att elevrådet engagerar sig för att minska skadegörelsen. Under 1994 och 1995 har elevrådet fått in mer än 100 000 kronor på det sättet.

[54] *Dagens Nyheter 1995-11-20*, del A, sidan 2.

[55] *Dagens Nyheter 1995-10-27*, del D, sidan 1 och 5.

Det är en unge i telefon

Berättelsen om barnens biblioteksaktion är skriven av Elisabeth Lundmark. Hon är lärare och har nyligen blivit doktorand i lärande vid Högskolan i Luleå.

I juni 1995 beslöt Sandvikens södra områdesstyrelse att lägga ned Björksätra bibliotek. Motivet var helt och hållet ekonomiskt. Biblioteket ligger i anslutning till Björksätraskolan och är kommunens största filialbibliotek. Där lånades cirka 37 000 böcker under 1995 trots reducerad personalstyrka. Beslutet att lägga ned biblioteket ledde till många protester i området, bl.a. i form av namnlistor och insändare i lokalpressen. Men ingenting av detta gav något resultat.

Samarbetet mellan skolan och biblioteket har fungerat mycket bra. I ett gemensamt projekt, kallat "Min ungdom", har man satsat på att låta varje skolbarn möta en författare minst en gång under sin skoltid. Varje termin har man haft författarbesök och barnen har spelat pjäser. Det har varit offentliga teaterföreställningar utifrån bearbetade delar av författarnas texter. I oktober 1995 ordnades en stor stödgala för biblioteket på initiativ av Juija och Tomas Wieslander, kända för sina böcker och barnvisor om Mamma Mu. Barnboksförfattaren Siv Widerberg kom till Sandviken en vecka innan stödgalan. Hon träffade barn, skrev texter tillsammans med barn, skickade deras texter till politiker och skrev varje dag i lokalpressen. Även Sveriges Författarförbund har engagerat sig i försöken att rädda biblioteket, som det anser fungerar ovanligt väl. Stödgalan fyllde aulan. Ett tiotal svenska barnboksförfattare kom dit, helt ideellt, för att medverka till att politikerna ändrade beslutet om nedläggningen.

På stödgalan spelade tre tjejer teater. Det var Boel Hedenström, Emma Palm och Renathe Söderlund. Flickorna är tolv år och går i sexan på Björksätraskolan. Det är en skola med kultur som sin profil och där alla barn spelar teater. Den som uppträder på scen blir van att tro på sig själv och sin förmåga.

Biblioteket var fortfarande hotat. När ingenting hjälpte fick Emma idén att barnen skulle ockupera biblioteket. Den tanken slog henne när hon läste "Kunskapens korridorer", en seriebok av Jens Ahlbom som hon hade lånat på biblioteket. Ockupationen pågick under två dagar i slutet av november. Den organiserades av den sexa, där Boel, Emma och Renathe går, samt några barn i femman. Barnen använde bibliotekets telefon för att ringa till radiostationer, TV-kanaler och tidningar. De ordnade själva en presskonferens. När en av pojkarna ringde till Aktuellt och berättade om ockupationen hörde han hur reportern i andra änden

av telefonen ropade till sina kompisar: "Vad ska vi göra, det är en unge i telefon?". Pojken valde då att skicka ett fax till Aktuellt i stället. Med ett fax kan man nämligen dölja hur gammal man är. Det gav resultat och Aktuellt gjorde samma dag ett inslag som sändes på kvällen.

Under ockupationens andra dag kom kultur- och fritidschefen till biblioteket. Barnen krävde att få vara med i den biblioteksutredning som kommunen skulle göra, och det sade man ja till. Utredningen handlar om biblioteksverksamheten i Sandviken. Den ska bl.a. ge förslag på hur modern informationsteknik kan användas på biblioteken. Boel, Emma och Renathe ingår i utredningen och företräder dem som vill bevara biblioteket i Björksätra. De planerar en undersökning bland eleverna i årskurs 3, 6 och 9.

Man kan säga att *vändpunkten* i kampen för biblioteket inte kom förrän barnen tog tag i saken. Politikerna beslöt att avvakta med nedläggningen. Ett förslag är nu att halvera den befintliga bibliotekslokalen och att göra klassrum för särskolan i den ena delen. Det är en idé som Björksätra-eleverna skulle kunna tänka sig att gå med på.

Våra kommentarer

En intressant detalj i den här historien är faxet. När barnen kom på att de kunde skicka ett fax till TV:s Aktuellt tog det skruv, för då syntes det inte att det var barn som låg bakom ockupationen. De hade inte blivit tagna på allvar när de tidigare ringde till redaktionen. Är det så som vuxna uppfattar barn, som några som man inte behöver ta på allvar? I så fall är det dags för den etablerade generationen att se upp! När barnen använder modern teknik är inte allt som vanligt längre.

Man kan fråga sig varför barnen på Björksätraskolan engagerade sig i kampen för att ha kvar biblioteket. Kan det helt enkelt ha varit så att de stödde biblioteket för att de tycker att det är bra, att barnen och ungdomarna på Björksätraskolan hade upptäckt bibliotekets möjligheter. De tyckte om att gå dit och hitta både skönlitteratur, fackböcker, tidningar, och filmer. Det s.k. vidgade läromedelsbegreppet hade blivit en realitet för eleverna och lärarna.

Det är många som tycks sätta likhetstecken mellan kunskaper och vad man lär sig på lektioner i skolan. Men det är knappast en vild gissning att Boel, Emma, Renathe och deras kamrater lärde sig mycket när de arbetade för att rädda biblioteket. Vetskap om hur beslut i kommunen fattas och vilka ekonomiska villkor som gäller för offentlig verksamhet kan vara nyttig för varje medborgare. Räddningskampanjen gav säkert ungdomarna också en hel del kunskaper om hur man når ut till andra

människor med ett budskap och hur man ska organisera en större uppgift för att den ska bli effektiv. Lärandet i arbetet för biblioteket var på riktigt, vilket brukar vara bra för utvecklingen av nya kunskaper.

Lundmark lyfter fram att eleverna på Björksätraskolan är vana att uppträda offentligt, vilket har gett dem självförtroende. Hon menar att det finns ett samband mellan detta och att de slog vakt om sitt bibliotek. Man vill gärna tro att det är sant, dvs. att det eleverna gör i skolan har betydelse för hur de handlar utanför skolan. Vad skulle det inte i så fall få för konsekvenser om eleverna hade ett stort inflytande på sitt eget lärande!

Stor bredd och litet djup

Orden nedan finns som inramade "Nyckelord" i en lärobok i företagsekonomi. Det är sammanlagt 164 ord. De återges här i den ordning som de kommer i boken. Läroboken är avsedd för kursen Företagsekonomi A. Det är en 30-timmarskurs som är obligatorisk för alla elever i gymnasieskolan.

Ekonomi	Konkurs	Gäldenär	Hemtagningskostn.
Studier	Utmätning	Företagshypotek	Rörelsekostnad
Sjukdom	Kronofogdemyndigh.	Revers	Ingående varu-
Hushåll	Uppskov	Amortering	kostnad
Arbetslöshet	Socialtjänst	Pantbrev	Pålägg
Referens	Införsel	Borgensman	Marginal
Hushållning	Inkasso	Balansräkning	Bokslut
Disponibel inkomst	Anstånd	Soliditet	Fakturakostnad
Arbetslöshetskassa	Konsumentvägledn.	Ränta	Verifikation
Inkomst	Gifta	Budget	Kronologisk bok-
Bidrag	Sambo	Likviditetsbudget	föring
Arbete	Handelsföretag	Resultatbudget	Systematisk bok-
Studiemedel	Privata företag	Intäkt	föring
Pension	Intressenter	Kostnad	Konto
Studiehjälp	Industriföretag	Utbetalning	Affärshändelse
Utgifter	Serviceföretag	Inkomst	Dubbel bokföring
Boendeutgifter	Kooperativa före-	Avskrivning	Debet
Hushållsutsgifter	tag	Inbetalning	Kredit
Försäkring	Infrastruktur	Resultat	Arbetsgivaravgift
Lån	Förädling	Likviditet	Funktionsorga-
Bil	Offentliga företag	Nollpunkt	nisation
Arbetsresor	Bransch	Fast kostnad	Urvalssortiment
Bostadsrätt	Affärsidé	Rörlig kostnad	Organisations-
Hyresrätt	Skrivbordsunder-	Total kostnad	schema
Hyra i andra hand	sökning	Lönsamhet	Anställningsintervju
Reduktion	Marknads-	Beställningspunkt	Produktorganisation
Kontokort	orientering	Säkerhetslager	Rekrytering
Lån	Företagsprofil	Anbud	Meritförteckning
Kredittid	Målgrupp	Anbudsbegäran	Kollektivavtal
Kontantbetalning	Marknadsundersökn.	Marknadsföring	Personligt brev
Lönekontokredit	Fältundersökning	Marknadsplan	Provanställning
Rörlig och bunden	Aktiebolag	Leverantör	Referenser
ränta	Enskild firma	Marknadsandel	Befogenhet
Avbetalning	Ekonomisk förening	Konkurrensmedel	Individuell lön
Säkerhet	Handelsbolag	Sortiment	Skyddsombud
Sparform	Juridisk person	Direktmarknads-	Introduktion
Checkkonto	Personligt ansvar	föring	Produktens livscykel
Ränta	Solidariskt ansvar	Telemarketing	Introduktionsfasen
Värdepapper	Eget kapital	Marketing-mix	Tillväxtfasen
Lönekonto	Främmande kapital	Förkalkyl	Mognadsfasen
Aktier	Budget	Faktura	Föråldringsfasen
Skuldsanering	Säkerhet	Efterkalkyl	Produktutveckling
Fordringsägare	Borgenär	Fakturakostnad	Relansering

Våra kommentarer

Det är verkligen många "nyckelbegrepp" för en kort kurs! Man kan fråga sig vilken behållning som eleverna får efter att ha arbetat sig igenom en sådan lärobok på 30 timmar. Men är det ett illvilligt valt exempel? Nej, det finns flera andra läroböcker för den här kursen, och de har samma karaktär. Det utmärkande för dem är stor bredd och litet djup. Det är också någonting som kännetecknar de flesta läroböcker. Vilken effekt har läroböcker av det slaget på elevernas lärande och möjligheter till inflytande?

"Medan läroplanen handlar om hur man i skolan *bör* tala om kunskaper och färdigheter, utgör de pedagogiska texterna den sociala instans där man *de facto* talar om kunskaper och färdigheter." Så skriver läromedelsforskaren Staffan Selander.[56]

I dagligt tal används "läroböcker" och "läromedel" om vartannat. För diskussionen här är det emellertid viktigt att skilja på begreppen. En lärobok är skriven för att används i ett utbildningssammanhang. Selander säger att lärobokens huvudsakliga funktion är att vara en hjälp för att *organisera undervisningen*, att hålla eleverna sysselsatta och att få alla att arbeta i samma takt. Läroböckerna är vanligen uppdelade i korta kapitel, anpassade till lektionspass på 40 minuter. De är utformade för att täcka all undervisning i ett ämne, eller åtminstone en stor del av den.

Föregångare till läroboken fanns redan på 1500-talet i Europa.[57] Dess genombrott i Sverige kom på 1800-talet som en följd av beslutet om obligatorisk folkskola. Under tidigare århundraden hade man undervisat en elev i taget eller i små grupper, men massutbildningen krävde nya undervisningsmetoder. Lärarna på den tiden var vanligen dåligt utbildade och behövde läroboken för att klara av att undervisa ett stort antal elever samtidigt. Under lång tid fanns det bara en lärobok i varje ämne. Dessa användes rakt igenom hela skolsystemet och fick ställning som "läroplan".

Läroböcker är *ett* slag av läromedel – en egen kategori. Andra läromedel är bl.a. övningshäften, tidningar, facklitteratur, skönlitteratur, tabellsamlingar, grammatikor, ordböcker, teaterpjäser, TV- och radioprogram, databaser och dataprogram, autentiskt material från företag och laborationsutrustningar. Till läromedel kan man också räkna närmaste

[56] Selander, Staffan (1993): Pedagogiska texter som forskningsfält, i *Forskning om utbildning 1993:3–4,* sidan 76.

[57] Westbury, Ian (1993): Läroböcker, läroboksutgivare och utbildningskvalitet, i *Forskning om utbildning 1993:3–4*, sidan 55–58.

skogsbacke och stadens köpcentrum, liksom människor utanför skolan, som t.ex. medverkar som gästföreläsare eller intervjupersoner. Värdet av vart och ett av dessa "andra" läromedel är olika från fall till fall. Inget av dem har den "monopolställning" i undervisningen som läroböcker ofta har, utan de används när det passar.

När lärare använder en lärobok för sin undervisning blir det inte något större utrymme kvar för andra läromedel. Det beror på att läroboken inte bara innehåller ett övermått av stoff, utan också en inbyggd styrning.

Många forskare har behandlat lärobokens roll i undervisningen. En av dem är Ulf P. Lundgren som genom sina klassrumsobservationer har kommit fram till att läroboken är den starkaste styrningsfaktorn i undervisningen.[58] Gunilla Svingby anser att läroböckerna påverkar den enskilda lärarens undervisning mer än läroplanerna.[59] Samma uppfattning har Jannis Garefalakis.[60] Han skriver att "lärobokens instruktioner, innehåll och anpassningsnivå är avgörande inte bara för kommunikationens utveckling i ett klassrumssammanhang, utan också för lärarens planering och elevens sätt att uppfatta innehållet. Läroboken är oftast en utgångspunkt för det som ska behandlas i klassen under en viss lektion och även en slutpunkt för lektionen, eftersom man alltid vid förhör och prov återvänder till läroboken."

Hur vanligt är det att lärare använder läroböcker? Faktum är att den statistik och forskning som finns om läroböcker ger en ofullständig bild. En fingervisning skulle man kunna få genom att ta reda på hur mycket pengar som skolorna lägger ut på läroböcker. Den tillgängliga statistiken avser emellertid *alla* slags läromedel. Kostnaden 1994 för dessa var 1 900 kronor per elev i genomsnitt i grundskolan och 4 800 kronor i gymnasieskolan.[61] Några markanta förändringar i dessa belopp har inte skett under de senaste fem åren. Hur stor del som gäller läroböcker vet man alltså inte, men en uppskattning är att omkring 40 procent av

[58] Lundgren, Ulf, P. (1977): *Model Analysis of Pedagogical Processes*, Stockholm, Gleerup, sidan 182.

[59] Svingby, Gunilla (1978): *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*, Göteborg Studies in Educational Sciences 26, sidan 118.

[60] Garefalakis, Jannis (1994): *Läroboken som traditionsbärare*, Stockholm, HLS Förlag, sidan 29.

[61] *Skolan i siffror 1995: Del 2 Kostnader*, Stockholm, Skolverkets rapport nummer 77, Stockholm, Liber Distribution, sidan 11 och 25.

kostnaderna avser läroböcker.[62] Om detta stämmer betyder det att förlagen säljer läroböcker för cirka 1 200 miljoner kronor per år till ungdomsskolan. Till detta kommer försäljningen till komvux och annan vuxenutbildning, uppskattningsvis ytterligare 300 miljoner kronor per år.

I det nationella utvärderingsprogrammet för grundskolan ingick enkätfrågor till elever och lärare om läromedel.[63] I de samhällsorienterande ämnena är läroboken det dominerande läromedlet. Omkring hälften av lärarna använder aldrig tidningar och tidskrifter i undervisningen. Studier av närsamhället och utnyttjande av olika källor förekommer i ringa grad. Endast tio procent av lärarna i dessa ämnen använder etermedier varje vecka; flertalet några gånger per termin.

En statlig utredning gjorde 1987 en enkät om läromedel som besvarades av cirka 400 lärare.[64] Resultatet visade att man i var fjärde klass arbetade utan lärobok i ett eller flera ämnen. Det var vanligast på lågstadiet och mellanstadiet, medan endast sju procent av högstadieklasserna arbetade utan läroböcker i minst ett ämne. På lågstadiet var det främst i orienteringsämnena som man arbetade lärobokslöst. På mellanstadiet förekom undervisning utan lärobok i svenska, samhällskunskap och teknik. Läroböcker användes så gott som alltid i engelska, geografi, matematik och naturorienterande ämnen oberoende av stadium.

Staffan Selander anser att informationsmängden i dag är så stor och svår att överblicka att den inte ryms inom ramen för läroboken. "Den snuttifierade läroboken blir meningslös, skolkunskapen riskerar att kollapsa i ett svart hål av fragmentariska påståenden."[65] I en kritisk analys pekar han ut följande funktioner hos läroböckerna:

- Gränserna mellan olika discipliner och kunskapsområden förstärks eftersom de har ett bestämt *ämnesmässigt innehåll*.
- De förmedlar *metakunskaper*, det vill säga normer för vad som räknas som kunskap (inte bara i skolans värld).

[62] Läromedelsförfattarnas förening, en intresseorganisation för läroboksförfattare, uppgav 1991 att cirka 40 procent av pengarna går till läroböcker, se *Lärobok om läroböcker*, Stockholm, sidan 115.

[63] Skolverket (1993): *Bilden av skolan 1993*, Stockholm, Skolverkets rapport nummer 32, Stockholm, Liber Distribution, sidan 55–56.

[64] Ds 1988:23, *Skolböcker 2. 400 klasser i grundskolan*, Stockholm, Allmänna Förlaget, sidan 26.

[65] Selander, Staffan (1993): Pedagogiska texter som forskningsfält, i *Forskning om utbildning 1993:3–4*, sidan 77, 81–82.

- De är en ramfaktor som signalerar hur man tänker sig att undervisning och *kunskapsinhämtning* ska gå till.

Det är uppenbart att läroböckerna är viktiga att diskutera i samband med elevernas inflytande över sitt eget lärande. Att läroböcker har negativa konsekvenser är knappast någonting som lärare är omedvetna om. Den intressanta frågan blir då: Varför används läroböcker i ungefär samma omfattning år efter år? Det är troligt att läroböckerna har funktioner, som ofta förbises i debatten, och som har att göra med den roll som läroböckerna spelar i lärarens organisering av klassrumsarbetet. Hur ser dessa funktioner ut vid ett närmare betraktande? Går det att begränsa läroböckernas negativa inverkan? Är de nödvändiga eller skulle det gå att ersätta dem med andra läromedel?

Religion borde kunna vara roligt

Mikaela Sigander, som har skrivit den här texten, har tidigare varit syokonsulent, men är numera ämnessakkunnig på Utbildningsdepartementet.

Skolan är en femparallellig högstdieskola i utkanten av en medelstor stad. Upptagningsområdet är blandat med elever ur alla socialgrupper och med både villakvarter och hyreshusområde. Eleverna från de olika områdena blandas när de kommer till den gemensamma högstadieskolan. Skolan har ett fåtal elever med invandrarbakgrund.

De flesta lärarna har arbetat i många år på skolan, är väl inarbetade och känner varandra. Medelåldern är relativt hög. Av de 40 lärarna är en eller två nyutbildade. Skolledningen har arbetat många år på skolan, och uppfattas av kollegiet som trevlig och vänlig, men litet för mild. Skolledarna har litet svårt att ta besvärliga beslut.

Man arbetar i fem arbetsenheter, som alla arbetar ganska olika. Man planerar t.ex. teman och diskuterar elevvård och enskilda elever generellt. Man pratar inte om sin lärarroll. Man träffas ett par gånger i månaden.

o

Klass 7e har hunnit gå drygt ett halvår tillsammans, de flesta kände nog varandra före sjuan. Det är en ganska lugn klass, jämnt fördelad med flickor och pojkar. Pojkarna är omogna och ganska barnsliga, flickorna

är lugna och litet irriterade på pojkarna. En ganska vanlig sjua, innan puberteten har börjat blomma.

Några föräldrar i den här klassen träffas fem, sex gånger på kvällstid för att lära känna varandra och prata om sina tonåringar och litet om skolan, men främst för att kunna prata med varandra framöver när tonåringarna eventuellt börjar bli stökiga.

När eleverna började i skolan i höstas fick klassen en lärare i religion och historia, Carina, som de klagar litet på. De tycker att hon är tråkig. De har svårt att säga vad som är tråkigt, det är bara ointressant och trist. Hon är ganska snäll och vänlig, men inte speciellt intresserad av eleverna. Hon har sina lektioner och är sedan i lärarrummet och småpratar med sina kolleger.

Föräldragruppen pratar litet om Carina när de träffas, alla barn har gnisslat en del, de får inte tillbaka sina prov i tid, de får för mycket uppgifter som bara ska fyllas i, och långa tråkiga läsläxor. De flesta föräldrar tycker att det verkar tråkigt och funderar på om de kan göra något. Ska man prata med läraren? Kan man det, utan att klampa för nära hennes profession? Ska man gå förbi henne och prata med någon i skolledningen i stället? Eftersom ingen riktigt vågar ta i det, låter föräldrarna det bero tills vidare. Det kanske blir bättre.

Eleverna börjar bli litet stökiga på Carinas lektioner, de tycker att det är tråkigt, säger de hemma. Några sitter snällt och läser och svarar på de färdiga frågor de fått av Carina. De ska ha prov snart igen så det gäller att hinna läsa allt och svara på frågorna. Mer läxa, en massa sidor att läsa hemma.

När föräldrarna träffas igen tar de åter upp Carina. Alla är måna om att inte verka för gnälliga och för besvärliga. Nu ska ju eleverna ha prov, och de har fått hem en massa frågor, dåligt kopierade från någon lärarhandledning, ser det ut som. Sida upp och sida ner. Om man läser läroboken noga kan man hitta svaren på frågorna i tur och ordning. Läroboken är mycket komprimerad, det är svårt att få sammanhang, faktaspäckat. Om man kan svaren på alla frågorna klarar man provet har Carina sagt, hon ska bara ta frågor därifrån.

Föräldrarna tycker att det verkar så onödigt tråkigt, religion borde kunna vara roligt, men nu tycker eleverna att det är urtråkigt. Det handlar om att hitta rätt svar, läsa på, ha prov och hoppas att man får tillbaka det någon gång. Föräldrarna känner att de vill göra något. Smidigt och stillsamt, utan att såra någon eller verka för besvärliga. En förälder, Maria, erbjuder sig, efter en lång diskussion, att försöka prata med Carina. Hon kan inte få några bra tips om hur hon ska gå till väga, hon får komma på något själv, det ger sig väl säger hon tappert. Föräldrarna

ska ses om ett par veckor för att prata om en klassfest, till dess lovar Maria att prata med Carina per telefon.

Bland kollegerna är Carina med i gemenskapen, småpratar om eleverna, gnäller på att de är pratiga. Hon får ofta medhåll, litet gnäll om eleverna hör till det man ofta småpratar om i lärarrummet. Eleverna lyder inte längre. De har inte någon respekt för lärarna, tycks vara en allmän uppfattning.

Vid ett senare tillfälle försöker Carina litet försiktigt ta upp med ett par kolleger att klass 7e har blivit litet väl pratig. Hon får rådet att ringa och prata med de föräldrar som har pratiga barn. De bör få sina barn att förstå hur de ska uppföra sig. Carina ringer till en mamma i klassen, Birgit, vars son Jonas, hör till dem som är pratiga på Carinas lektioner. Birgit talar med Jonas, som säger att det är tråkigt och känns meningslöst, det är så jobbigt att bara läsa och läsa. Att arbeta med grupparbete t.ex. som Jonas vill, går inte, säger Carina, för då blir det ännu pratigare och rörigare. Jonas blir litet mindre pratig på lektionerna, tycker Carina, och ringer hem till Jonas mamma och meddelar det. Klasskompisarna undrar varför Jonas blivit så tyst och sur.

Några dagar senare kontaktar Maria Carina, och talar om att hon tycker det ser tråkigt ut med alla stenciler och frågor att svara på. Hon undrar vad de ska göra i nästa moment. Maria har sett en lärobok i religion som verkar så bra, och undrar om Carina är intresserad av att titta på den. Hon frågar också om hon eller någon annan förälder skulle kunna vara till någon hjälp, om de t.ex. skulle vilja gå på något studiebesök. Carina tar illa vid sig av kritiken, förklarar att eleverna är röriga, att det blir lugnast att arbeta så här styrt. Hon ska tala med de andra kollegerna om läroböcker, men tror inte att de kan byta bok. Den här ska räcka i tre år. Att följa med på ett studiebesök får föräldrarna gärna göra, hon ska återkomma om det blir aktuellt senare. En trevlig idé, säger Carina.

Då föräldrarna träffas igen tycker de att allt verkar vara som tidigare. Stencilerna fortsätter. De har gjort ett studiebesök i en pingstkyrka, men det behövdes ingen förälder, Carina tyckte det gick bra ändå. Birgit nämner inte för de andra föräldrarna att Carina ringt henne, hon tycker det är genant att Carina har klagat på hennes son. Föräldrarna fortsätter att prata om Carinas lektioner, trots att de den här gången skulle ha talat om tonåringar och utetider. Det börjar kännas akut nu. Snart har hela sjuan gått och de flesta elever tycker att religionsämnet är urtråkigt och meningslöst.

En pappa, Hans, föreslår att någon talar med rektorn eller studierektorn, och hör om det ska vara så här eller om de möjligen kan få en annan lärare till nästa läsår. Ingen vill ringa eller besöka skolledningen.

Hans åtar sig uppdraget och ringer direkt till studierektorn. Han talar om att det är några föräldrar i klassen som funderar på hur Carina egentligen fungerar, att de är missnöjda, och att eleverna tycker det är tråkigt. Studierektorn lyssnar intresserat en bra stund, säger att han förstår. Det är ingen annan som klagat på Carina, och hon har inte heller sagt till någon att hon tycker något är besvärligt, vad han vet. Det är en duktig lärare, säger studirektorn. Lärarna är professionella och sköter sitt jobb, han kan inte lägga sig i hur de sköter sin undervisning. Studierektorn lovar dock att höra med Carina hur hon ser på detta, och lovar att inte avslöja att det är Hans, Klaras pappa som ringt. Hans är orolig att det kan gå ut över Klara.

Senare hör studierektorn av kuratorn att det är många elever som klagar på Carinas undervisning, det är för tråkigt och för rörigt. Han frågar några lärare litet försiktigt om Carina. Någon säger att hon är så tyst och försiktig, men att de har hört att det är litet för rörigt ibland. Ingen tror att det är något allvarligt, ungarna är väl trötta framåt våren och det blir bättre i höst då de mognat mer. Hur Carinas undervisning går till har de ingen uppfattning om. De har tillsammans planerat vilka böcker de ska köpa in, och vilka teman man ska arbeta med, inte så mycket mer.

Studierektorn har ett samtal med Carina och berättar att en förälder ringt, och de talar om hur hon upplever det. Carina tycker det är obehagligt och försvarar sig. Hon anser inte att hon har disciplinsvårigheter och hon vill själv bestämma hur arbetet ska göras, hon kan sitt jobb.

Ett par lärare har blivit kontaktade av elever från andra klasser, som tycker att Carinas lektioner är tråkiga och litet för röriga. De vet inte hur de ska hantera det, de småpratar om det med några andra kolleger. Ingen pratar med Carina.

Våra kommentarer

Detta är en sorglig text, om elevers vantrivsel, om vilsna föräldrar, om en lärares ensamhet och utsatthet och om hur allting rinner ut i sanden. De flesta som har med skolan att göra känner säkert igen situationer och händelser i den här berättelsen. De har varit med om liknande. Det gör det inte mindre sorgligt. Texten är skriven i en slags vardaglig, odramatisk upprepningsstil som förmedlar uppgivenhet, som om det redan från början vore klart hur historien skulle sluta.

Det är uppenbart att Carina fungerar dåligt som lärare i 7e. Hennes elever tycker att lektionerna är monotona, tråkiga och okoncentrerade. De tröttnar och hittar på annat på timmarna. Det blir efterhand stökigt.

Man kan ana att det går värre till på timmarna i religionskunskap än vad eleverna berättar om. Elever är i regel tåliga och är vana vid att anpassa sig till hur olika vuxna vill ha det i skolan. Men här klagar de inför sina föräldrar, inte så högljutt, men kritiken återkommer och den uttalas av alla.

Vad är det som gör detta till en sorglig historia? Förmodligen att ingenting egentligen händer, att ingenting ändras, att allt fortsätter på samma sätt. Varför är det ingen som ingriper? Varför blir det som det blir? Det är svårt att veta, men man kan pröva några hypoteser.

De inblandade har inget språk för att beskriva problemen på ett sätt som gör dem möjliga att hantera. Eleverna beskriver inte problemen särskilt utförligt: "De har svårt att säga vad som är tråkigt, bara att det är ointressant och trist". De tänker inte i alternativa undervisningsstrategier utan förmodligen i kategorier som "mindre av" och "mer av" i förhållande till det som redan finns. De tycker att läraren är hopplös. Om hon byts ut mot någon annan, så blir det kanske bättre.

Föräldrarna koncentrerar sig på läroboken och stencilerna, men har av naturliga skäl inte samma uppmärksamhet när det gäller andra sidor av lärarens arbete, t.ex. hur svårt det kan vara att leda arbetet i klassrummet när man börjat förlora greppet. De ser hennes undervisning som metodiskt föråldrad och föreslår modernare grepp. Efterhand hoppas också föräldrarna på att läraren ska bytas ut.

Studierektorn gömmer sig bakom allmänna deklarationer om lärarprofessionalism och säger att han inte kan lägga sig i en lärares arbete.

Kollegerna lägger skulden på eleverna. Föräldrarna har inte fått dem att förstå hur de ska uppföra sig, men de mognar nog i åttan och då blir det bättre.

Läraren, Carina, försvarar sig mot elever, föräldrar och skolledning. Hon hänvisar också till lärarprofessionalismen. Hon kan sitt jobb, säger hon, och har inga "disciplinsvårigheter".

Det mest slående i berättelsen är den handfallenhet med vilken de olika parterna närmar sig svårigheterna i klassen. Ingen förmår eller vill beskriva problemen på ett insiktsfullt och nyanserat sätt. Ingen har användbara begrepp för att förstå det som händer. Klichéer och förenklade motsättningar utnyttjas, men leder ingenstans. Resultatet blir att problemen personaliseras på enklast möjliga sätt: Det är läraren det är fel på. Om hon byts ut blir det bra. Det tycker nog alla, också skolledaren, även om han inte säger det. Nu blir det inte så att Carina får lämna klassen. Att byta ut en lärare är ingen enkel sak. Därför blir det vid det gamla.

De undervisnings- och relationsproblem som beskrivs här måste vara vardagsmat i skolan. Det gör det än mer anmärkningsvärt att alla verkar så ovana att hantera dem. Elever, lärare och skolledare tycks ha ett alltför outvecklat språk, när de ska beskriva vad de gör och vad de skulle kunna göra i stället, och det skapar en osäkerhet som sprider sig till alla inblandade. Det är också slående i berättelsen hur osäkra och rädda alla verkar vara. Svårigheterna i 7e blir till en fråga om svaghet, lärarens svaghet, som alla flyr för att den inte ska smitta. Ensamheten och isoleringen tilltar när man inte ens kan finna former för att tala med varandra.

Det finns alltför få institutionaliserade möten i skolan där problem av det här slaget kan avhandlas och de olika parterna kan komma till tals. Vi menar ingenting strikt eller överdrivet formellt med uttrycket "institutionaliserade". Vi menar bara att det bör finns fasta möten i skolan, där det är en del av den självklara rutinen att man tar upp problem som gäller relationen mellan lärare och elever. Inom ramen för dessa "institutioner" kan man också bygga upp en förståelse och ett språk för vad det är som händer när det blir konflikter. Det avgörande är då att både lärare, elever och föräldrar möts och talar med varandra. De har ofta olika sätt att beskriva samma situation eller händelse. Det är de skilda perspektiven och uttryckssätten som ger en grund för bearbetning. Tre möjliga former för sådana trepartssamtal finns det redan i dag erfarenhet av: arbetsenheter, utvecklingssamtal och lokala styrelser. Det är svårigheter förknippade med att föra konstruktiva samtal, när det gäller så besvärliga frågor som det vi har givit exempel på. Det ska man inte sticka under stol med. Samtalen påverkas av deltagarnas över- respektive underläge, på vilket sätt de är beroende av varandra osv. Det finns ändå inga alternativ till samtalet, dialogen.

Med tanke på elevernas möjligheter till inflytande är det särskilt problematiskt att eleverna inte tycks ha någonstans att gå med sina problem. I det här exemplet lyckas de visserligen genom ihärdighet få föräldrarna att agera. Men på skolan finns det ingen som på allvar fångar upp deras synpunkter och för deras talan – och som hjälper dem att nyansera sin kritik och leda in den i konstruktiva banor som också ger stöd åt läraren.

Att vara lärare ses fortfarande som ett i grunden individuellt arbete. Carina i vårt exempel är ensam om ansvaret och ensam med problemen. På skolan talar hon visserligen med kolleger och skolledare (elever?) men både de och hon själv ser det som händer på religionstimmarna i 7e som hennes eget ansvar. De *vill* inte blanda sig i, hon vill inte *att* de

blandar sig i. Skälen är olika. För Carinas del handlar det kanske om en skör självkänsla, som gör att hennes misslyckande måste skyddas från läraroffentligheten.

Alla inblandade tenderar att se utbildningen i skolan som ett uppstyckat ansvar fördelat på flera enskilda lärare – det är det verkliga problemet i sammanhanget. Därför sker inga förändringar, därför får varken 7e eller Carina någon verklig hjälp.

Det är uppenbart att läraryrket inte längre kan vara det ensamarbete som det en gång har varit. På den enskilda skolan måste lärarna tillsammans komma överens om vad som är möjligt att göra och vad som bör göras i undervisningen och i skolmiljön som helhet. Därigenom bygger de också upp skydd för den ömtåliga rollen som lärare. Det måste finnas ett utrymme och en organisation för det kollegiala samtalet.

Till sist: Det är självklart att det finns lärare som är klart olämpliga för uppgiften att undervisa barn och ungdomar. Om Carina är en sådan lärare vet vi inte. Exemplet med religionskunskapsundervisningen i 7e har vi bl.a. tagit med för att påtala att det finns mycket mer att göra innan man går till drastiska beslut. Att lärare verkligen avskiljs från undervisningen därför att elever är missnöjda och klagar är också mycket ovanligt. Det vanligaste är – som här – att problemen sopas under mattan. Men ska man ta elevers bedömningar på allvar och arbeta för ett verkligt elevinflytande så kommer självklart frågan upp: Hur gör man med lärare som otvivelaktigt har kommit på fel plats i livet? Att inte se det problemet i ögonen betyder att man offrar elevers rätt att få en god utbildning och kanske också deras rätt att få en dräglig vardagstillvaro i skolan. Men det betyder också att man utsätter enskilda lärare för plågsamma erfarenheter och ständiga nederlag.

Det akuta går alltid före

Den här berättelsen är skriven av Gunilla Larsson, som är rektor för två skolor. Den ena har cirka 500 elever i årskurs 7–9 och den andra har cirka 150 elever i årskurs 1–6. Hon har också hand om en sexårsverksamhet och ett fritidshem med sammanlagt över 100 barn.

Jag är ansvarig för två skolor som tillsammans har inte mindre än 100 anställda. Den stora skolan är indelad i arbetsenheter med en utbildningsledare för varje enhet. Dessa utgör tillsammans med mig skolans ledningsgrupp. För varje arbetsenhet finns det ett elevråd, och för hela skolan finns det ett skolråd som består av elever, föräldrar och personal.

Skolrådet får fatta beslut i vissa frågor som kommunen har delegerat till rådet.

"Varför blev du rektor?" är en fråga som jag ofta får. Många tycks bli förvånade över att inte hitta en äldre man bakom rektorstiteln. Mitt svar kan också få en och annan att höja på ögonbrynen: "Jag vill ha makt för att kunna påverka utvecklingen". Det låter imponerande och jag känner mig styrkt varje gång som jag säger det, men till vardags är det inte så många som låter sig imponeras.

En hel del av mitt arbete som rektor är dessutom inte synligt för mer än en handfull personer. Utveckling tar tid och är mödosam inte minst när vi får mindre pengar att röra oss med. Arbetsbördan är enorm och känns ibland omöjlig. Ändå har jag svårt att komma ihåg allt som jag har gjort när veckan är över. För ett tag sedan satte jag mig på kvällen och skrev ned vad som hade hänt under dagen och vad jag hade gjort åt det. Det var en vanlig onsdag. Så här såg det ut:

07.45	Gick igenom gårdagens post, planerade möte med soc-personalen och skolläkaren
08.00	Träffade personalen på god morgon-möte
08.20	Diskuterade utvärdering av elever i förberedelseklass i gymnasieskolan med syo
08.50	Skrev en bit på årsredovisningen
09.10	Fika med ledningsgruppen, expeditions- och elevvårdspersonal
09.30	Ett telefonsamtal om en elev som ska gå i särskola och ett annat om en sexåring som vill välja vår skola; ringer utbildningsledaren för sexårsverksamheten direkt
10.00	Ordförandekonferens för elevråden, diskuterar niornas fest, teaterbesök och årets utvärderingsresultat om trivseln på skolan
10.30	Gick igenom utvärderingsmaterial angående so-engelska
11.00	Budget 95 – hur gick det? Diskuterade elevproblem med lärare, pratade datautbildning med den datoransvariga. "Kris" i matsalen
12.25	Lunch
13.00	Räknade kostnader för internationell klass. Ansökte om rekryteringsbidrag för kamratstödjare. Telefonsamtal ... blanketter.
14.00	Konferens med elevvårdsteamet, soc. och skolläkaren: "elever i kris"
15.00	Konferens med utvecklingsgruppen för utvärdering av so-engelskan
16.15	Samlar ihop dagen och avrundar med fest för en kanslist som slutar (lönerna ska åter hanteras centralt)

Under eftermiddagen var det nio personer som sökte mig per telefon. Jag väntade till dagen därpå med att ringa upp dem. När jag ser vad jag har skrivit, konstaterar jag att det inte var någon typisk dag. Men vid närmare eftertanke är alla dagar mycket olika varandra!

Den här dagen hade jag inga direkta elevsamtal, ingen kontakt med Hem och skola eller skolrådet, inga lektionsbesök. Inte ett enda stödsamtal och inget sammanträde i min ledningsgrupp. Det är inslag som finns med andra dagar. Planering och verklighet stämmer sällan överens; det akuta går alltid före.

Det kan vara väldigt ensamt att vara rektor, men jag har en ledningsgrupp att diskutera frågor i. Jag kan också delegera uppgifter till medlemmarna i den gruppen. Det är en tuff uppgift att vara rektor, men det är ett roligt jobb och jag har många stimulerande kontakter med andra människor.

En kväll när jag ska gå hem ligger det ett brev på mitt bord med följande meddelande: ”Rektorn, har du sett en ganska snygg herrhalsduk, kan du väl skicka den till mig. Jag glömde den på dansen i matsalen”. På vägen hem möter jag en elev som glatt hejar och utbrister: ”Rektorn, jag tycker att du är ballast när du har jeans”.

Ja, då känns det ändå att det är jag som är rektorn!

Våra kommentarer

Rektorn betyder mycket för den enskilda skolans arbetsklimat. En aktiv ledning präglar en skolas verksamhet likaväl som en passiv gör det. På stora skolor har eleverna vanligen inte någon större kontakt med skolledningen och de har en suddig bild av vad den håller på med. På små skolor är det annorlunda; eleverna träffar rektorn både i och utanför undervisningen och kan göra sig en föreställning om rektorn som person.

Eleverna och föräldrarna behöver känna att de kan vända sig till rektorn för att diskutera en fråga som de inte vill ta upp med läraren. Men det ställer stora krav på en skolans organisation om rektorn verkligen ska kunna vara ett stöd och en bra samtalspartner.

Eva Forsberg har undersökt skolledarnas uppgifter ur elevernas perspektiv.[66] Hennes studie visade att eleverna och skolledarna sällan

[66] Forsberg, Eva (1995): Omsorg och inflytande – två centrala skolledningsuppgifter i ett elevperspektiv, i Berg, Gunnar m.fl., *I korstrycket. Om rektors roll i skolan,* Göteborg, Gothia.

träffas, och därför är det inte förvånande att många elever har en vag föreställning om skolledarnas arbete och vad dessa tycker om eleverna och deras skolarbete.

De elever som har störst förtroende för skolledarna uppger att de har fått besök av dem i klassen. Det tycks alltså finnas ett samband mellan hur mycket kontakt som eleverna har haft med skolledarna och elevernas inställning till dem. En ganska stor del av eleverna tycker att de inte har någon att vända sig till om de skulle få problem eller om de skulle vilja ändra på någonting i skolan.

Gunnar Bergs studier visar att det är vanligt att lärare är ganska tveksamma till rektorernas intresse för deras undervisning.[67] Vissa lärare kan acceptera besök i klassen under förutsättning att rektorn hjälper till som lärare, men de uppskattar inte besök, när de känner att rektorn är där som kontrollant. Lärarna anser att rektorerna borde prioritera personalvården högre. De tycker också att skolledarna ägnar sig för mycket åt administration. Däremot är de nöjda med skolledarnas engagemang i elevvårdsfrågor.

Förutsättningarna för Sveriges sextusen skolledare är mycket varierande. Det finns rektorer som har undervisning i tjänsten, och de som inte har det. En del rektorer har en ledningsgrupp, som de kan överlägga med, medan andra rektorer är ensamma. Kommunernas organisation skiljer sig också mycket åt. I en kommun kan organisationen vara hierarkisk, och i en annan platt. Vissa kommuner arbetar med resultatenheter, andra gör det inte. Sådana förhållanden påverkar skolledarnas arbete i hög grad.

Det pågår en ständig diskussion om vilket slags ledarskap som passar en viss organisationen bäst. När man målar upp en idealbild av en rektor är den ena ytterligheten en visionär person med starka ledaregenskaper och den andra en rektor som är en god och rättvis förvaltare. Det enda gemensamma tycks vara att det är stora krav som man ställer.

Kommunförbundet har låtit undersöka skolledarnas arbetsmiljö i ett gemensamt projekt med de fackliga organisationerna.[68] Studien visar bl.a. att det råder obalans mellan ansvar och befogenheter; rektorerna får

[67] Berg, Gunnar (1995): Lärares förtroende för skolledare, i Berg, Gunnar m.fl., *I korstrycket. Om rektors roll i skolan,* Göteborg, Gothia.

[68] Ellmin, Roger och Levén, Sören (1993): *Nära ledarskap – nära ett ledarskap? Om skolledarroll i förändring,* Stockholm, Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet och Sveriges Skolledarförbund. Två rapporter till har getts ut av samma författare, nämligen *Har det gått troll i rektors nya roll? (1993)* och *Ur tid är ledningen? (1994).*

ta ansvar för mycket som de egentligen varken har ekonomiska eller andra resurser att göra någonting åt.

Undersökningen bekräftar att skolledarna styrs hårt av de dagliga administrativa och ekonomiska frågorna. De har alltför litet tid för eftertanke och planering. Det är framför allt rektorer som undervisar många timmar, som sällan hinner med att lyfta blicken.

Utredarna sätter fingret på skolledarnas svårigheter att prioritera. Många av dem har svårt för att delegera, att sätta gränser och att lägga sig på rätt ambitionsnivå. Det verkar som om de saknar stöd av högre chefer, som skulle kunna ge dem uppmuntran och synpunkter på vad de gör. När en rektor har en ledningsgrupp på skolan som fungerar, är den en tillgång i jobbet.

Vilket handlingsutrymme har en rektor? Låt oss exemplifiera med läroplanen, som lägger ett stort ansvar på rektorerna för den pedagogiska utvecklingen. Den säger t.ex. att undervisningen ska samordnas så att eleverna kan uppleva ett kunskapsområde som en helhet. Men vilka möjligheter har en rektor i praktiken att påverka undervisningen om hon eller han inte har lärarnas odelade förtroende? Det krävs t.ex. mycket av en rektor som ska lyckas att få gehör för läroplanens helhetssyn i en lärargrupp, som sätter sig på tvären. Hon eller han behöver bl.a. mod, goda kunskaper, uthållighet och verkliga ledaregenskaper. Rektorerna behöver också tid om de ska hinna med att engagera sig i pedagogisk utveckling. Pedagogiska frågor har en tendens att halka ned på listan över vad som ska göras, när det finns mer näraliggande problem som pockar på uppmärksamheten.

Rektorernas arbete blir inte lättare av att det finns ett slags dubbelhet i skolans roll i samhället. Verksamheten i skolan ska utformas så att alla barn uppmuntras och får utveckla sina möjligheter. Samtidigt ska skolan betygsätta varje elev.

Det är lätt hänt att rektorerna hamnar i ett korsdrag av motstridiga krav. Hur gör t.ex. den rektor som anser att ett ekonomiskt beslut i kommunstyrelsen kommer att minska elevernas valmöjligheter och att personer som har varit länge på skolan måste sägas upp? Det är klart att rektorn som tjänsteman måste följa kommunledningens ekonomiska beslut, men någonstans finns en gräns för vad som går att acceptera. Eller hur ska rektorn ställa sig när elever och föräldrar agerar för att få behålla en omtyckt lärare fast det finns en annan lärare, som är mer meriterad och som är berättigad att få jobbet efter en tids tjänstledighet, eller när föräldrar vill utesluta en elev från en klass.

De nya läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan framhäver rektorernas ledande roll. Det är ett individuellt ledarskap som tonar fram. I vårt förra betänkande, Föräldrar i självförvaltande skolor, före-

slog vi försöksverksamhet med lokala styrelser i grundskolan. Styrelserna ska enligt vårt förslag kunna fatta beslut i alla viktiga frågor som rör en skola. Föräldrarna ska vara i majoritet och rektorn ska ingå i styrelsen. Det kommer att bli intressant att följa försöksverksamheten för att bl.a. se hur rektorernas arbete påverkas.

Var fjortonde dag

Helén Hultman har skrivit om handledning för lärare på Rosengårdsskolan. När handledningen startade var hon speciallärare på högstadiet. För närvarande har hon ett uppdrag för skolförvaltningen i Malmö, som bl.a. innebär att sprida kunskaper och erfarenheter om utvecklingssamtal.

Jag ingår sedan mer än sju år i en handledningsgrupp för lärare på Rosengårdsskolan i Malmö. Den kom till stånd efter en aktion från lärarna. Vi krävde helt enkelt att få ett sådant stöd, och utgångspunkten var arbetet med eleverna.

För mig innebär tolkningen av ordet helhetssyn att försöka se eleven som en individ, som ingår i ett större sammanhang. Det gäller att hjälpa eleven att se sina möjligheter och vilka hinder som kan finnas i skolan. Lärande och utveckling ska ges absolut prioritet. Psykologledd handledning var ett sätt att klara detta i ett socialt arbetsamt område som Rosengård. Den första handledningsgruppen startades med hjälp av en socialsekreterare, en kurator och sex lärare.

Hur skulle vi bli handledda? Det blev en trevande start och litet av ”trial and error” den första terminen. Vi behövde diskutera vad vi ville med gruppen. Under dessa diskussioner slutade en lärare gruppen. Han hade fått uppfattningen att här skulle vi ta upp problem, som sedan skulle överlämnas till någon annan att lösa, t.ex. rektorn, skolsköterskan eller kuratorn. Men så tänkte inte övriga gruppdeltagare. Någon tyckte att det enbart skulle vara pedagogiska diskussioner i gruppen.

Nu har vi i många år varit sex lärare och två handledare i en och samma grupp. Deltagarna är lärare med mer än tio års lärarerfarenhet från Rosengårdsskolan. Handledarna har ingen anknytning till Rosengårdsskolan. Vi träffas på neutral plats – fritidsgården i Rosengårds centrum – där gruppen kan arbeta ostört. Det är ett krav att i god tid meddela om man inte kommer, att hålla tiderna och att ha formulerat några frågor inför mötena. Frånvaron har varit minimal, vilket också visar att behovet att träffas är stort. Vi har träffats var fjortonde dag klockan 15.30–17.00. Gruppmedlemmar från grannkommunerna har kört

in till stan bara för handledningens skull, andra har väntat ett par timmar. En termin lyckades vi samordna träffarna till mitt på dagen, klockan 12.00-14.00. Detta upplevdes mycket positivt eftersom trötthetsfaktorn inte spelade så stor roll.

Vad är det då som vi tar upp på dessa träffar? Vi inleder med att alla talar om hur lång tid som var och ens inlägg beräknas ta. Handledaren återknyter till förra mötet och formulerar frågor. Övriga i gruppen får tillfälle att ställa frågor.

Som exempel kan jag ta ett möte då jag berättade för gruppen om en elev, Susanne, som jag var klassföreståndare för. Hon hade varit otroligt jobbig under hela mellanstadiet och fortsatte att vara det i hela sjuan. Jag bestämde mig på ett tidigt stadium för att jag skulle försöka att ha flickan kvar i klassen trots att hennes uppträdande var svårt både att acceptera och förstå. Hon krävde mycket tid. Hämningslöst skrek hon ofta rakt ut vad hon tänkte om allt och alla. Men hon visste att trots allt så tyckte jag mycket om henne och hon visade en viss tillgivenhet, som jag ibland hade svårt att tyda. På olika sätt försökte jag att få lärarna att öka sin tolerans och förståelse för henne. Under kortare perioder hade hon ändå fungerat ganska bra, med tanke på de förutsättningar som hon kom till oss med.

Hennes mamma var tacksam för vårt engagemang i dottern och kände definitivt ingen anklagelse eller utstötningsmekanism från skolan. Mamman tog parti för sin dotter och vi tolkade detta som mycket positivt. Flickan kunde, när och om hon ville! Vid ett tillfälle skrynklade hon ihop ett matteprov till fyra pappersbollar som hon kastade i ansiktet på mig. Då hade det gått 15 minuter av lektionen. När matteläraren och jag öppnade bollarna såg vi att svaren på talen var skrivna med barnsligt stora siffror. Rättningen visade att alla talen var korrekta. Bäst i klassen! Vi talade om detta för Susanne, och även för klassen.

Jag kämpade vidare för att få henne att känna att hon tillhörde klassen. Susannes energi gick ofta åt till att inte tillhöra. Jag presenterade ett nytt problem i gruppen: Susanne har börjat att göra bort mig i alla sammanhang där hon kan. Om jag kommer in i klassrummet skriker hon dumma saker. Klasskamraterna skäms över hennes uppträdande och jag vet inte hur jag ska hantera situationen. Ett exempel: Jag gör entré i klassrummet och Susanne skriker: ”Faan vad du har blivit tjock, är du på smällen eller? Äh, vad gör du här? Stick!”

I gruppen kom vi fram till att jag skulle pröva att bestämma tid med flickan och mellan fyra ögon ta upp mitt problem. Detta genomfördes och vi fick en fin pratstund. Hon ville gärna fortsätta med att kunna prata med mig ostört och att ha mig mer för sig själv ibland, och därför bestämde vi tillsammans en ny tid om en vecka, samma tid, samma

plats. Det gällde att försöka att komma Susanne nära, att få en relation till henne, för uppenbart litade hon inte på oss vuxna. Vissa öppningar syntes och det kändes naturligt för mig att arbeta vidare med henne. Under hela åttan och nian fick gruppen ta del av Susanne och gruppen kände henne till slut nästan lika väl som jag. Jag fick den hjälp, det stöd och de argument som jag behövde av gruppen. Handledningen hjälpte mig att orka att arbeta vidare med flickan, trots åtskilliga motgångar.

o

Innan vi gör några kommentarer, vill vi berätta om ett system för handledning för lärare som finns i Alingsås. Det går under namnet Rondellen och numera vet de flesta lärare i kommunen vad det är. Från en trevande start 1990 har verksamheten vuxit och spritt sig som ringar på vattnet.[69] Det var Agneta Kristensson, vid den tiden högstadielärare och fackligt aktiv, som utvecklade idén med stöd av projektpengar från kommunen och Arbetslivsfonden.

Bakgrunden var att allt flera lärare inte orkade med sitt arbete. När arbetsgivarens personalvård kopplades in hade det ofta gått så långt att läraren inte längre kunde fortsätta att undervisa.

Eftersom Agneta Kristensson menade att traditionen att arbeta ensam var en av orsakerna till att lärarna gav upp, bygger Rondellen på gruppen. Gruppens storlek kan variera, men den ska alltid bestå av personer som naturligt har kontakt med varandra i arbetet, t.ex. medlemmarna i ett arbetslag. Handledningen går ut på att utnyttja gruppmedlemmarnas kunskaper och idéer på ett konstruktivt sätt.

Handledarna har rekryterats på frivillig väg. De är själva lärare, men på en annan skola i kommunen. Handledningsjobbet är en del av deras tjänst. Det är en viktig princip att man inte är handledare på sin egen skola. Den som kommer utifrån har inte lika många förutfattade meningar om lärarna eller gamla lojaliteter, utan kan se på ett problem med nya ögon och lägga tyngdpunkten på att hjälpa gruppen att hitta en lösning som fungerar. Några år med Rondellen visar att det krävs erfarenhet, en positiv inställning till yrket och ödmjukhet för att bli en bra handledare.

I handledarens uppdrag ligger att se till att det som är positivt i gruppen lyfts fram och betonas, skriver Kristensson. ”Detta kan synas enkelt och självklart, men många gånger visar det sig svårt att se detta

[69] Kristensson, Agneta (1995): *Rondellen – En metod för kollegial handledning,* Högskolan i Kristianstad, Centrum för kompetensutveckling.

för de människor som är i verksamheten. På många håll i skolan i dag uträttas små och stora underverk, men eftersom det ofta sker enskilt och i det tysta är det heller inte självklart att man får beröm och uppskattning för vad man uträttar. Att få ett erkännande, en uppmuntran eller känna respekten från sina arbetskamrater är absolut nödvändigt för att kunna fortsätta orka att vara en handlingskraftig yrkesmänniska ett helt arbetsliv."

Vid det första handledningstillfället är alltid rektorn med i början. Då bestämmer man hur många gånger som gruppen ska träffas och hur lång tid som varje träff ska vara. Det är gruppen som avgör vilka frågor som ska tas upp varje gång. Tendensen är att man går från enkla frågor till allt svårare. Om gruppen kommer fram till att den inte kan lösa ett problem av egen kraft blir uppgiften i stället att formulera vilken hjälp som den behöver t.ex. av rektorn eller någon utanför skolan.

Våra kommentarer

Vad har det här med elevinflytande att göra? Eftersom lärarna råder över vad som sker i klassrummet går vägen till ett ökat elevinflytande via dem. En lärare som trivs med jobbet och känner stöd av omgivningen, är säkert mer benägen att pröva nya metoder, än den som känner sig pressad och på väg att bli utarbetad. Det är här som handledning kan spela en roll, oavsett om den läggs upp som i Malmö eller som i Alingsås. Handledningen ger lärare ett alternativ till att stänga in sig med sina problem.

Den handledning som Helén Hultman beskriver skiljer sig på en viktig punkt ifrån handledningen i Rondellen. Rosengårdsskolan använder psykologer, medan handledarna i Rondellen är lärare. Handledarens bakgrund och kompetens har säkert betydelse för på vilka problem som lämpar sig att behandla. I det första fallet kanske man kan tala om "psykologisk handledning" och i det andra om "pedagogisk handledning". Vilken form som är bäst beror på situationen på skolan, deltagarnas behov och liknande. När lärare ställer upp som handledare är det förmodligen viktigt att de för egen del har tillgång till en utbildad psykolog, och så är det också i Rondellen.

För att handledningen av en grupp ska fungera måste medlemmarna ha förtroende för handledaren. Det gäller oberoende av om handledaren är lärare eller psykolog. Det verkar alltså vara både viktigt och nödvändigt att uppdragsgivaren låter handledarna arbeta helt självständigt.

Handledning för lärare är fortfarande ovanlig. Ändå har det länge funnits handledning inom andra yrkesområden, t.ex. i socialtjänsten. En

erfaren socialsekreterare eller psykolog åtar sig regelbundna träffar med en grupp anställda på ett socialkontor för att bearbeta problem och att utveckla gruppens sätt att arbeta. Även på sina håll i förskolan har handledning för personalen funnits länge. Det tycks dock snarare vara undantag än regel, att något som har visat sig fungera väl på ett yrkesområde, sprids till näraliggande områden.

I Alingsås har det inte varit några svårigheter att rekrytera handledare, vilket tyder på att uppdraget är populärt. För den som blir handledare innebär uppgiften en möjlighet till nya erfarenheter som kan komma både en själv och ens skola till godo. Men det är uppenbart att handledaren måste gå en svår balansgång, som kan ta på krafterna.

På Rosengårdsskolan startade handledningen som en följd av krav från en grupp lärare. Det är alltså ett exempel på en förändring som initieras underifrån. Rondellen tycks ha kommit till genom ett samspel mellan initiativtagare på skolnivå och kommunnivå. Hur förändringar av det här slaget uppstår och introduceras kan ha en avgörande betydelse för hur varaktiga de blir. Det finns en uppenbar risk för att lärarna uppfattar ett handledningssystem som ett sätt för kommunen att trycka på dem nya arbetsformer i undervisningen. En annan risk kan vara att handledningen kommer att ensidigt förknippas med lärare som är i svår kris.

En arena för samarbete

Det här exemplet är skrivet av Marianne Kohlström, som är lärare i svenska och tyska på Lövgärdesskolan i Göteborg.

Jag har arbetat på skolan sedan 1974. För några år sedan byggdes den om till ett fyrparallelligt högstadium. I en intilliggande byggnad finns det dessutom några klasser i årskurs 4–6. Andelen invandrarelever har ökat snabbt. För några år sedan var den cirka 30 procent; i dag är den över 50 procent.

Vi har en horisontell organisation, vilket innebär att alla klasser i respektive årskurs ingår i samma arbetsenhet. Antalet klasser varierar, men är vanligen tre eller fyra per årskurs. Till en arbetsenhet hör ett arbetslag. Principen är att var och en i lärarpersonalen ska tillhöra ett arbetslag. Där ska man ha så mycket som möjligt av sin undervisning. En arbetsenhet består av arbetslaget plus de elever som vi har gemensamt. Utgångspunkten är alltså samma *elever* och inte samma ämne.

Jag har hela min tjänst i ett arbetslag som har hand om undervisningen i de fyra klasserna i årskurs åtta. Arbetslaget består av sammanlagt elva personer. Först och främst är det båda klassföreståndarna i varje klass; det vill säga åtta lärare. Sedan tillkommer en lärare i musik och engelska som har undervisning också i andra arbetslag och två lärare som arbetar i så kallade förberedelseklasser; eleverna i dessa klasser slussas efterhand över till våra vanliga klasser.

Bakgrunden till våra arbetslag är att personal tyckte att arbetssituationen var jobbig omkring 1980. Vi ägnade ett års studiedagar åt besök på andra skolor, studiecirklar och granskning av olika lösningar och vi kom fram till att arbetslag kunde bli vår modell. En enkät gjordes bland lärarna om intresset av att undervisa i flera ämnen, och gensvaret blev positivt.

När vi införde arbetslag kom alltså initiativet från personalen och uppläggningen utvecklades genom kontakter med andra lärare. Införandet var inte styrt uppifrån, vilket jag tror är viktigt. Vi ville minska antalet lärare för eleverna och se till att var och en av lärarna organisatoriskt ingick i en mindre grupp, där man kunde känna gemenskap och tillhörighet.

Lärare i naturorienterande ämnen (no) och samhällsorienterande ämnen (so) infördes samtidigt. Alla lärare var inte behöriga i alla no-ämnen respektive i alla so-ämnen, men de hjälpte varandra. Lärare med bara ett ämne prioriterades för kompletteringsfortbildning liksom no-lärare och so-lärare.

Den horisontella organisationen gör att lärare i no, so och svenska får en enklare planeringssituation genom att normalt ha endast en årskurs. En följd av detta är att kvaliteten på undervisningen höjs. Man orkar att samarbeta med lärare som har andra ämnen; en so-lärare kan t.ex. arbeta med en lärare i svenska. Man arbetar då med två, tre teman per termin och har djupstudier i stället för ytstudier. Ett temaarbete kan omfatta ett par klasser eller hela arbetsenheten – det varierar. I höstas hade vi t.ex. i min arbetsenhet ett tema om samlevnad där lärare i so, no och svenska arbetade ihop. Det händer att engelska är med också, men matematik ligger alltid för sig. I vår ska jag bl.a. ha ett tema med so-läraren om industrialismen. Omkring 70 procent av min undervisning sker inom ramen för sådana teman.

Indelningen i horisontella arbetsenheter har en social aspekt. varje elever tillhör en årskurs och en arbetsenhet där man gemensamt gör studiebesök och går på teater, bio och konserter. Man gör också gemensamma utflykter och ordnar lägerskolor tillsammans. Vi organiserar egna friluftsdagar och har föräldramöten ihop. För eleverna är det inte viktigt

vilken klass som de går i, utan det är arbetsenheten som är deras hemmatillhörighet.

Lärarna i ett arbetslag alternerar enligt ett rullande schema med att förbereda klassråden tillsammans med två elever från varje klass. Arbetslagets lärare vikarier i största möjliga utsträckning för varandra eller går in som extra resurs, där det behövs.

Elevvården sköts i arbetslaget och är en stående punkt på varje arbetslagsmöte. Sådana möten hålls en gång i veckan under cirka en och en halv timme. Eftersom lärarna i arbetslaget har eleverna mycket, lär de känna dem väl – något som kan motverka t.ex. mobbning.

Varje arbetslag har sin arbetsplan, som utvärderas varje termin. I vår plan tar vi bl.a. upp sådant som vi tycker är särskilt viktigt, t.ex. att alla elever ska få ett gott självförtroende och att de blir säkra användare av det svenska språket så att de kan hävda sina intressen i samhället. Skolan har också en övergripande arbetsplan.

Ett arbetslag är inte bara ett forum för planering av undervisning och elevvård, utan det har också en personalvårdande funktion. Lärarna hjälps åt när de har problem med klasser och enskilda elever och man kan känna trygghet och styrka i arbetslaget när man har personliga problem.

I arbetslagets uppgifter ingår att ta ansvar för t.ex. skolavslutningar, luciafirande, fester och idrottsarrangemang. Laget förbereder och diskuterar också frågor som ska komma upp på möten med alla anställda. Arbetslagets lärare blir starka och självständiga gentemot saker som kommer utifrån. Lagen har hand om sin egen ekonomi vad gäller förbrukningsmaterial, teaterbesök, lägerskolor m.m.

Varje arbetslag har en arbetsenhetsledare som är lagets representant på mötena med skolledningen och elevvårdsteamet. Befattningen utlyses när den blir ledig. Riktpunkten är att man ska vara ledare i minst tre år för kontinuitetens skull. I mitt arbetslag delar jag och en kollega för närvarande på ledarskapet. Vi är medvetna om risken att systemet med enhetsledare skapar en mellanchefsnivå. Vi vill inte vara skolledningens förlängda arm i arbetsenheten, utan ser oss rätt och slätt som språkrör för arbetslaget.

När man arbetar tillsammans i ett arbetslag – och har samma elever – lär man med tiden känna varandra väl, och det resulterar i att man stöttar varandra och har roligt ihop. Jag tycker att fördelarna med arbetslag är mycket större än nackdelarna. Jag har faktiskt svårt att se någon allvarlig nackdel. Det skulle möjligen vara att man ibland kan bli trött på någon viss person i arbetslaget.

Våra kommentarer

Begreppen arbetsenhet och arbetslag dök upp i SIA-utredningen och fördes in i 1980 års läroplan för grundskolan.

Vad betyder det för eleverna om deras lärare samarbetar i ett arbetslag och planerar en del av undervisningen tillsammans? Den demokratiska effekten kan vara viktig på lång sikt fast de flesta troligen inte tänker på den överhuvudtaget. Eleverna ser att lärarna samarbetar, vilket ger dem ett konkret exempel på att en demokratisk organisation fungerar. Dessutom påverkas säkert beslutsmönstret på en skola med arbetslag. Kohlström beskriver att en hel del beslut har delegerats till arbetslagen och framhåller att lagen blir starka utåt. De kan t.ex. utgöra en stark diskussionspart för rektorn och skolchefen.

Den styrka som arbetslaget bygger upp kan få både positiva och negativa följder för elevernas inflytande på undervisningen. Man kan tänka sig att laget ger lärarna en trygghet som gör att de är villiga att släppa in eleverna i beslutsprocesserna. Inom ramen för laget kan lärarna utveckla nya arbetsmetoder som i sig ger större utrymme för elevernas inflytande. Men lagets sammanhållning har också en annan sida: Om eleverna och arbetslaget har olika uppfattningar i en viktig fråga – det kan t.ex. gälla hur gruppindelningen ska gå till när det är temaarbete – blir det svårt för eleverna att ändra lärarnas ståndpunkt. För att mildra denna negativa effekt är det troligen viktigt att arbetslagets medlemmar är medvetna om sitt övertag och att de är lyhörda för elevernas åsikter.

Kohlström tar upp undervisningens kvalitet. ”Man orkar att samarbeta med lärare som har andra ämnen.” Hon ser det som en följd av den horisontella organiseringen av arbetslagen och ger exempel på temaarbeten. På Lövgärdesskolan tycks man ha tagit ställning för ämnesintegration som ett ändamålsenligt sätt att bedriva undervisning. Det är uppenbart att en sådan undervisning är lättare att genomföra om flera lärare lägger ihop lektioner och gör en gemensam planering.

Det finns flera undersökningar som har visat att lärare tycker att det är viktigt att samarbeta i elevvårdsärenden. ”Elevvården sköts i arbetslaget och är en stående punkt på varje arbetslagsmöte”, berättar Kohlström från Lövgärdesskolan. På flera ställen i betänkandet har vi lyft fram problem med det vanliga sättet att organisera elevvården. Det gäller bl.a. att lärare ofta känner att de står ensamma när en flicka eller pojke inte fungerar i skolan. Även om en elevs svårigheter har sin grund i undervisningen, hänvisas hon eller han till kuratorn eller andra elevvårdsspecialister – och dessa förfogar vanligen inte över förändringar som skulle kunna få effekt. Därför är det viktigt att också denna sida av arbetslagen uppmärksammas.

Att döma av erfarenheterna från Lövgärdesskolan finns det fördelar med arbetslag både för eleverna och lärarna. Arbetslagen blir också allt vanligare i grundskolan. Man kan ändå fråga sig varför det inte är ännu flera lärare som har anammat den här arbetsformen. En aktuell avhandling av Elisabeth Ahlstrand ger ett allsidigt underlag för att diskutera detta.[70] Hon visar med all önskvärd tydlighet att lärare skiljer bestämt på samarbete som är påbjudet eller formellt reglerat och frivilligt samarbete. Det senare är för det mesta löst organiserat eller inte alls organiserat. Det påbjudna "konferenssamarbetet" respektive det frivilliga "kollegasamarbetet" är två olika företeelser, som utspelas på skilda arenor.

Lärarna anser att de i ringa grad kan påverka arbetet på *den formella arenan.* Sådant som tid, plats, innehåll och vem ska leda diskussionen är bestämt i förväg. Det är svårt att tränga in i ett sådant sammanhang, skriver Ahlstrand, och lärarna agerar därför mer dolt än öppet när de hävdar sina intressen. Ett viktigt sådant intresse är den rätt som lärarna anser att de har att själva bestämma i klassrummet.

Den formella arenan *kan* vara ett forum där lärare ger varandra stöd i en pressande situation. Där kan de få bekräftelse av kolleger på att beslut som de har fattat har varit riktiga. De fyra arbetslag som Ahlstrand studerade tycks emellertid inte ha fungerat som sådana forum fullt ut. Det kan ha berott på att lärarna i respektive lag inte undervisade exakt samma elever och att de hade alltför skild grundinställning till elever och undervisning. Ahlstrands slutsats blev att lärare inte utan vidare är villiga att gå in i ett arbete som innebär att fatta beslut som inkräktar på friheten vare sig i den egna eller i kollegernas undervisning. Hennes studie ger emellertid inget underlag för att bedöma hur allmängiltig denna slutsats är eftersom hon studerade endast fyra arbetslag med sammanlagt 40 lärare; av dessa intervjuade hon tolv personer.

Kohlströms skildring av arbetslagen på Lövgärdesskolan tyder på att lärarna där har tagit sig förbi de hinder som normalt finns för att samarbete på den formella arenan ska bli någonting annat än utanverk. Man kan tänka sig åtminstone ett par förklaringar till det. För det första beskriver Kohlström undervisningssituationen på skolan som jobbig i början av 1980-talet och att lärarna hade behov av att göra någonting åt det. För det andra tycks man inte ha brytt sig så mycket om att den nya läroplanen föreskrev arbetsenheter och arbetslag, utan man tog kontakter på egen hand och kom fram till en modell som man trodde skulle passa

[70] Ahlstrand, Elisabeth (1995): *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium,* Linköping Studies in Education and Psychology No. 43.

på den egna skolan. Just detta att själva vara initiativtagare och pådrivande verkar ha stor betydelse för framgången i förändringsarbete.

Den informella arenan präglas, enligt Ahlstrand, av ett innehåll som står lärarnas intressen nära – nämligen undervisning och elevvård – och av att samarbetet är frivilligt. Denna arena är emellertid långt ifrån oproblematisk. En lärare som t.ex. vill börja att samarbeta med en kollega som har samma elever, kan inte utgå ifrån att denna *vill* samarbeta. Hon kan helt enkelt välja bort samarbete, och då blir det inte av. Ahlstrands undersökning tyder på att lärare som har en liknande grundsyn på elever, undervisning och skolans roll i stort söker sig till varandra.

Bilden från Lövgärdesskolan kan tolkas som att man där har lyckats att kombinera den formella och informella arenan. "Principen är att var och en i lärarpersonalen ska tillhöra ett arbetslag", skriver Kohlström. Detta innebär onekligen påbjudet samarbete med Ahlstrands terminologi. Samtidigt verkar lärarna tycka om organisationen och deltar frivilligt i den. På Lövgärdesskolan har man gått in för en *horisontell* organisering av arbetslagen, vilket innebär att klasserna i samma årskull utgör en arbetsenhet. På andra skolor är det vanligare med en *vertikal* indelning. Då består respektive arbetsenhet av en klass från varje årskurs. Båda lösningarna har sina fördelar och nackdelar.

Vi konstaterade i början att det inte är konstigt att arbetslag inte har slagit igenom, eftersom det skulle innebära en stor omställning för lärarna. En lärare som går med i ett arbetslag – som fungerar som en riktig grupp – får onekligen betala ett högt pris genom att offra sin självständighet. Hon får vara beredd på att kollegerna kan ha synpunkter på hennes idéer om hur hon lägger upp sin undervisning. De beslut som arbetslaget fattar t.ex. om ett gemensamt temaarbete begränsar troligen också hennes möjligheter att arbeta exakt så som hon skulle vilja. Att vara en i laget innebär dessutom att man får ta ansvar för mer än sin egen undervisning, eftersom man har ett delat ansvar för verksamheten i de andra klasserna. Till dessa nackdelar kommer de som nästan alltid hör ihop med att arbeta i en grupp. Det kan vara allt från enkla missförstånd till stora skillnader i gruppmedlemmarnas syfte med samarbetet.

Erik Wallin menar att samarbete alltid förekommer mellan lärare, men att det är svårt att få igång ett lagarbete där medlemmarna tar gemensamt ansvar för undervisning och elevvård.[71] Han anser att en

[71] Wallin, Erik (1980): *SIA-reformens förutsättningar. Forskningsresultat inom centrala områden av en skolreform.* Stockholm, Skolöverstyrelsen, Liber Utbildningsförlaget.

orsak är att de organisatoriska och byråkratiska hindren är stora, men han prövar också en annan förklaring, nämligen att undervisning som fenomen skulle vara oförenligt med ett långt drivet samarbete. Den avgörande betydelse som många elever anser att lärarens personlighet har för värdet av undervisningen, ger stöd åt en sådan tanke.

Om lärarna i ett arbetslag lägger upp undervisningen tillsammans, innebär det att lärararbetet får ett drag av offentlighet som det inte har haft tidigare. Det är t.ex. svårt för en lärare att hindra en kollega i samma lag att vara med på en lektion när eleverna håller på med någonting som lärarna har planerat gemensamt. För den enskilda läraren innebär det en insyn i arbetet som kan kännas obehaglig. Misstag, slarv, bristande kunskaper och andra tillkortakommanden exponeras. Ännu värre kan det vara för en lärare att acceptera, att eleverna uppskattar de andra lärarna i laget mer än henne. Elever har alltid en rangordning av lärarna, men den är lättare att hålla ifrån sig när varje lärare sköter sitt.

Det är alltså en hel del som talar *emot* att arbetslag med gemensam planering av undervisningen skulle etableras. Ändå förekommer de, vilket Lövgärdesskolan är ett exempel på. Därför måste det finnas fördelar med detta sätt att arbeta som väger upp nackdelarna. Kohlström nämner bl.a. att kvaliteten på undervisningen blir högre och att den sociala situationen blir bättre både för eleverna och lärarna. Det kan dessutom finnas någonting som går utöver sådana påtagliga fördelar, och som har att göra med att skolan i sin helhet fungerar bättre.

Måste han gå till talpedagogen?

Lärare måste fatta en mängd beslut som har etiska dimensioner. Man kan studera och diskutera detta ur flera perspektiv, t.ex. den moraliska fostran som lärare avsiktligt eller oavsiktligt riktar mot eleverna. En aktuell avhandling av Gunnel Colnerud har ett annat perspektiv.[72] Den fokuserar relationen mellan lärare och elever. Hon intresserar sig för hur lärare hanterar värden som är viktiga i förhållande till andra i medmänskliga relationer och hur dessa värden får sin yrkesspecifika tillämpning i skolan.

Colnerud refererar forskning som pekar på att det finns många inneboende konflikter i läraryrket. Lärarna står i en korseld av motstridiga

[72] Colnerud, Gunnel (1995): *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*, Stockholm, HLS Förlag.

krafter. För att komma åt vilka etiska frågor som är viktiga för dem tog hon hjälp av ett hundratal lärare i grundskolan. De fick kortfattat beskriva en situation som de tyckte var svår att hantera ur moralisk eller etisk synpunkt och som rörde en elev, en förälder eller en kollega.

I en annan del av undersökningen intervjuade Colnerud nitton lärare från alla stadier i grundskolan, som bl.a. fick ta ställning till fyra etiska konflikter. Det visade sig att lärarna tolkade och bedömde samma situationer helt olika, vilket innebär att det är omöjligt för elever att förutsäga en lärares handlingar med hjälp av erfarenheterna från en annan.

En av dessa konfliktsituationer presenterades på följande sätt för intervjupersonerna:

> Ibland kan det hända att en elev absolut inte vill lämna klassrummet för att gå till t.ex. talfröken. Ska eleven då slippa? Den andra läraren blir kanske sårad. Eleven behöver sin träning, men behöver också få vara med i klassen, när det nu är en så stark önskan.

Det fanns lärare som tyckte att eleven skulle tvingas att gå till talpedagogen, men också lärare med motsatt uppfattning. De uttryckte sig mycket bestämt: ”Det är helt klart, han ska inte slippa” respektive ”Man kan aldrig tvinga en elev”. Flera lärare efterlyste mer information om bakgrunden till den uppkomna situation för att kunna fatta ett riktigt beslut. En del av dem sade att de skulle prata med eleven för att komma underfund med orsakerna till hans motstånd, men något sådant är knappast realistiskt eftersom beslut av det här slaget vanligen måste fattas blixtsnabbt. Andra lärare var inne på en ”förhandlingslinje”, t.ex. att eleven inte behöver gå den här gången, men måste gå nästa gång. En lärare tyckte att talpedagogen kunde komma till klassrummet om motståndet berodde på ovilja att lämna klassen. En annan lärare ansåg att man alltid kan lura elever med att de får göra något roligt sen.

Colneruds slutsats är att det saknas en gemensam etisk praxis som skulle kunna ligga till grund för utarbetande av etiska principer för lärare – och att det finns skäl för att det saknas en sådan. Hon anser att det är berättigat att lärares etiska val grundar sig på deras omdöme, eftersom de inte har något rutinjobb. De måste kunna fatta ett beslut som är ändamålsenligt i en uppkommen situationen utan att vara bundna till detaljerade regler eller fastställda etiska principer. Lärarna borde emellertid vara mer medvetna om vilka grundläggande värden som står på spel i sitt vardagliga handlande; många beslut har etiska dimensioner som det är lätt att förbise. Ur elevernas synpunkt innebär dagens relativism en ytterligare svårighet för dem att förutse lärarnas reaktioner. En intressant och motsägelsefull iakttagelse är att lärarna ofta styr varandra

med ytterst konkreta regler om tuggummi, ytterkläder, rastvistelse och matordning. I sådana fall är den enskilda lärarens handlingsfrihet minimal, men det finns lärare som ifrågasätter det berättigade i att gå emot elevens vilja. "Om läraren därvid gör undantag /../ uppstår en inre konflikt som tycks få läraren att ibland uppträda som någon slags hemlig agent, genom att exempelvis skrapa ner matrester i sopsäcken bakom ryggen på kollegerna".

När lärarna tillfrågades om etiska konflikter, tänkte de i första hand på situationer som handlade om beskydd av enskilda elever. I denna så kallade omsorgsetik ligger att lärarna vill hjälpa eleverna att undvika skador och obehag av olika slag. Men även om omsorgsetiken har en central plats hos lärare, visar Colneruds studie att den får vika för andra krav och styrande normer. "Strukturellt betingade och tvingande normer som att sätta betyg, eller tvingande omständigheter som att inte ha resurser för att hjälpa en elev, sätter omsorgsetiken ur spel, sannolikt mot lärarens vilja."

Många lärare nämnde också dilemmat att försvara eleverna mot en kollegas ovarsamma, orättvisa eller skadliga behandling. Colnerud menar att det finns en helig, tabubelagd norm som kräver att lärare ska blunda för fel som en kollega gör. "Normen tycks utgöra ett verksamt imperativ." Liknande svårigheter finns i alla yrken, men för lärare finns också komplikationen att bedömningen av vad som *är* en dålig behandling av elever är subjektiv och relativ. Eftersom det saknas en gemensam uppfattning om hur lärare handlar rätt, finns det inte heller någon enhetlig uppfattning om vad som är felaktigt handlande, utom att det är förbjudet att aga barn.

Människan är fri att bestämma över sig själv och sin sak så länge det inte skadar andra. Detta kallar filosofer för *autonomiprincipen*. För personal i t.ex. sjukvården finns det etiska principer som innebär att en vuxen patient har rätt att få information om den vård som planeras, för att därefter samtycka eller inte samtycka.

Barns rätt till medbestämmande är villkorlig, eftersom vuxna har rätt att bestämma över barn i frågor som de inte själva kan avgöra konsekvenserna av. Colnerud anser att skolplikten och beslut om utbildningens innehåll innebär att den här rätten kompliceras ytterligare för barn i deras roll som elever. Skolan vilar på en tradition av disciplinering som inte är avsedd att ge utrymme för individens egen vilja och personliga utveckling, skriver hon.

Förenta nationernas konvention om barns rättigheter antogs av generalförsamlingen 1989. Den betonar barns rättigheter som medborgare

och deras rätt till bl.a. skola och vård, men konventionen berör också barns rätt att bestämma över sig själva.[73]

När lärarna tog ställning till om eleven skulle tvingas att gå till talpedagogen eller inte, var det *ingen* av dem som använde rätten till självbestämmande som motiv, utan deras svar handlade om vad som är viktigt att göra ur andra aspekter. "De ser frivillighet som ett viktigt inslag i motivationen och de menar att tvång är till förfång för inlärning."

Andra forskare har tolkat elevens självbestämmande som ett dilemma mellan elevens kontroll över sin situation och lärarens kontroll över händelserna i klassrummet.[74] Det kan t.ex. gälla om eleverna får bestämma när de ska avsluta sitt arbete och vilka de ska arbeta i grupp med. Lärarens kontroll av normer för bedömning av elevernas prestationer (betygsättning) är överordnad andra former av kontroll.

I den aktuella intervjuundersökningen var det flera lärare som berättade att de överlåter ett allt större ansvar till eleverna när det gäller planeringen av arbetet; de ger därmed utrymme för elevernas självbestämmande. "Deras argument för detta är emellertid pedagogiska och inte grundade på autonomiprincipen. Genom att öka elevernas inflytande över undervisningens innehåll och arbetssätt menar dessa lärare att de stärker elevernas motivation och att det ökar inlärningsresultaten, över vilka läraren inte släpper kontrollen", konstaterar Colnerud.

Hennes forskning tyder på att självbestämmande som moralisk princip har liten relevans för lärarna i deras relation till eleverna. Lärare tycks inte se frågor om självbestämmande som något problem och diskuterar dem inte som professionella ställningstaganden. Deras handlande i situationer som rör autonomiprincipen styrs av "för-givet-taganden och omedvetna beslut". Lärarna utgår alltså ifrån att de kan inskränka elevers rätt till självbestämmande utan giltiga motiv. Colnerud anser att undersökningen ger underlag för att problematisera på vilken grund som lärarnas mandat att bestämma över eleverna egentligen vilar.

[73] Utrikesdepartementet (1990): Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter, Stockholm, i *UD informerar 1990:6.* Se också Bäckström, Kerstin, m.fl. (1993): *Jag har rätt lovar FN*, Stockholm, Liber Utbildning.

[74] Berlak, Ann och Berlak, Harold (1981): *Dilemmas of schooling*, London, Methuen & Co.

Våra kommentarer

Det är säkert inte lätt att hitta metoder för att systematiskt studera hur lärare reagerar i etiska konfliktsituationer. Colnerud lät lärarna bedöma fall som hade ryckts ut ur sitt sammanhang, vilket är en begränsning. Samspelet mellan läraren och ett trettiotal barn i klassrummet är mångfasetterat och rymmer komplicerade sammanhang. Ett annat utmärkande drag i lärares arbete är att det är mycket som händer samtidigt. När läraren förklarar omskrivning med "do" för en grupp, sysslar några andra elever med att skriva ett brev till en engelsk vänklass, tre elever kommer tillbaka från körrepetitionen, en pojke vässar pennan och ett gäng viftar med händerna för att påkalla lärarens uppmärksamhet. Då har klockan blivit fem i halv elva och det är dags att skicka iväg en pojke till talpedagogen. Störningsfaktorerna är många och tiden för att fatta ett överlagt beslut är kort.

Lärarna i Colneruds undersökning talar om att de i ökande utsträckning låter eleverna planera sitt arbete. Det är intressant att de framför allt motiverar elevernas ökade inflytande med *effektivitetsskäl*. Att eleverna är egna individer med rätt till självbestämmande i sitt dagliga arbete används inte som argument. Detta är knappast förvånande, utan speglar den syn som vuxna i allmänhet har på barn och ungdomar.

Barnombudsmannen lyfter särskilt fram följande punkt i Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter:

> Konventionsstaterna skall tillförsäkra det barn som är i stånd att bilda egna åsikter rätten att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet, varvid barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. (Artikel 12, punkt 1)

Detta är en av grundstenarna i barnkonventionen och den bör ges en vid tolkning, anser barnombudsmannen.[75] Artikeln är inte begränsad till barnets rent personliga förhållanden, utan ska ses som en uppmaning att fördela makten i samhället även till unga människor. "Tolkad på det sättet ger artikel 12 ett starkt stöd för barn och ungdomars inflytande i beslutsprocesserna i samhället", skriver ombudsmannen.

Barnkonventionen ratificerades av Sverige 1990, men tycks fortfarande vara litet känd. Under våren 1995 gjorde barnombudsmannen en undersökning för att se vad kommunerna hade gjort för att öka kun-

[75] Barnombudsmannen (1995): *På spaning efter barnkonventionen – En kommunstudie*, Stockholm.

skaperna om konventionen. Det var bara 14 procent av kommunerna som hade genomfört någon form av informationsinsats på central nivå i kommunen. Det visade sig vara sällsynt att kommunerna uttryckligen hänvisar till barnkonventionen i policydokument för barn- och ungdomsfrågor. De allra flesta kommunerna i undersökningen vill emellertid få stöd av barnombudmannen för att förbättra sitt arbete med konventionen.

"Det saknas en gemensam etisk praxis som skulle kunna ligga till grund för utarbetande av etiska principer för lärare", skriver Colnerud. För vissa andra yrken finns det etiska regler, t.ex. för advokater och läkare. Borde lärare skaffa sig något liknande? Lärarförbundet utreder för närvarande den frågan med utgångspunkt från att etikregler skulle kunna bidra till att professionalisera läraryrket.[76]

Men är det möjligt att fånga in ett så mångdimensionellt yrke i några enkla regler? Finns det inte å ena sidan en risk för att reglerna blir så allmänt hållna att de inte säger någonting och å andra sidan att de blir så styrande att lärarna förlorar sin självständighet? Det kanske framför allt är *diskussionen* bland lärare om etiska dilemman, och vilka värden och rättigheter som står på spel i dessa, som är värdefull. Basen för en sådan diskussion kunde vara den egna skolan. Om lärarna fick tid för att träffas och jämföra sitt handlande i kritiska situationer, skulle det kunna ge bränsle för en vital etikdebatt. Målet behöver inte vara att nå regler med nationell giltighet, utan att lokalt komma fram till en handfull gemensamma punkter som skulle kunna vägleda lärarnas agerande. De antimobbningsprogram som har utarbetats på många skolor av lärarna tillsammans med elever och föräldrar är ett exempel på hur frågor med etisk betydelse kan dokumenteras för att tjäna som rättesnöre.

Det finns en risk för att förenklade diskussioner i dessa frågor leder till likriktning. Men samtal om etiska dilemman kan också innebära att lärarna på en skola eller i en grupp lär sig någonting av de gemensamma erfarenheterna och utvecklar sin kollektiva kompetens.

För eleverna vore det kanske bra om lärarnas agerande i besvärliga situationer blev mer förutsägbart. Det skulle kunna skapa en ökad öppenhet och tydlighet och bidra till att eleverna kände trygghet i skolan. Etikfrågorna rör viktiga områden som elevernas trivsel och rättssäkerhet, och borde därför vara intressanta för eleverna att diskutera. Det skulle kunna ske både i elevrådet och i andra forum där eleverna träffas själva, men också på t.ex. studiedagar då eleverna och personalen diskuterar ämnet tillsammans.

[76] *Lärarnas Tidning 1995:29*, sidan 3.

Fäärdig!

Klassrumsscen 1 En hel klass sitter i ett klassrum. Eleverna är placerade i snörräta rader och alla är vända mot katedern. Där framme står läraren och talar och talar, och eleverna sitter tysta i bänkarna och lyssnar eller ser längtansfullt ut genom fönstret och tänker på annat. Så avbryter läraren sitt föredrag och börjar dela ut stenciler med uppgifter som alla ska göra. Vissa elever avverkar uppgifterna snabbt och effektivt, för andra går det långsammare. Några är så senfärdiga att de måste få restuppgifter i hemläxa.

På en lektion av det här slaget konfronteras alla eleverna i klassen med samma stoff. Alla ska lära sig allt. Det sker i olika takt förstås, och alla lär sig inte lika bra. Men grundtanken är "samma till alla och på samma sätt och på samma gång".

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

Alla elever i klassen kan på det här sättet vid samma tillfälle arbeta med olika saker och i sin egen takt. Läraren går omkring och hjälper till här och där. Då och då står det köer med elever uppradade framför henne. Eleverna vill få sina uppgifter bedömda så att de kan gå vidare i planeringen.

Våra kommentarer

Det är ett stort avstånd mellan dessa båda schematiskt tecknade skolscener. Den första känner man igen som ett slags urbild av skola och undervisning, om man ser saken ironiskt och kritiskt. Så har det varit tidigare och så är det på sina håll fortfarande. Den andra scenen är inte lika självklar i det allmänna medvetandet om vad som försiggår i sko-

lan, men sättet att lägga upp undervisningen blir allt vanligare framför allt i de tidigare årskurserna. Man talar om individanpassad undervisning och individualisering.

Det har alltså skett genomgripande förändringar av undervisningen på senare år. Vad betyder dessa förändringar för elevernas lärande? För elevernas inflytande över sitt lärande?

Låt oss se på den individanpassade undervisningsstil som vi har försökt att ge konturer åt här. Det finns vinster med det här sättet att organisera undervisningen. Problemet med individualisering tycks löst: Varje elev kan i lugn och ro få arbeta färdigt med sina uppgifter utan att det stör övriga elever i klassen; kamraterna sysslar i regel med andra saker. Varje elev kan fördjupa sig i sådant som ligger i linje med hennes eller hans individuella intressen. Också för läraren tycks detta arbetssätt innebära positiva förändringar. Eftersom eleven själv planerar och driver sitt arbete, måste läraren inte hela tiden svara på frågor om vad som ska göras utan kan i stället koncentrera sig på att hjälpa de elever som behöver hjälp. Flera av skoldebattens honnörsord är också knutna till den nya undervisningsformen: Lärare sysslar inte längre med "utlärning", de stödjer i stället elevernas egen "inlärning", de är inte "ordningspoliser" numera, de är "handledare" osv. Det är självklart att dessa principer för undervisningens organisation ger positiva signaler till många lärare som känner sig otillräckliga och utarbetade: Undervisningen tycks flyta på det nya sättet, och verkar effektiv.

Ingrid Carlgren har talat om de ovan skisserade undervisningsstilarna som *klassundervisning* respektive *eget arbete*.[77] Hon påpekar att det är fråga om förenklade kategorier men ser ändå en tydlig tendens till förändring av undervisningen, som kan beskrivas just som en utveckling från klassrumsarbete till eget arbete. I en kritisk diskussion undersöker hon elevers och lärares möjligheter och svårigheter inom ramen för varje kategori.

De problem som hänger samman med klassundervisningen är välkända och diskuteras i flera av våra kommentarer till andra skolbilder. Vi gör därför ingen repetition här. Vi tar i stället, delvis i anslutning till Carlgren, upp några av problemen med en mer långtgående privatisering av läroprocesserna i skolan. Det finns som sagt många fördelar med elevernas "eget arbete". Men det finns också nackdelar.

[77] Carlgren, Ingrid (1994): Från klassundervisning till eget arbete, i *Praxis 1994:2*, Uppsala.

• Om stora delar av verksamheten i skolan organiseras som elevernas "eget arbete" riskerar man att slå sönder det sociala sammanhang och den gemenskap mellan elever som lärandet måste ha som grund. Det är i kommunikation med andra som eleven blir medveten om sig själv och om världen. Om klassen eller gruppen reduceras till ett antal individer som var och en administrerar sin egen inlärning, så kommer det att påverka kunskapsutbytet och naturligtvis elevernas uppbyggnad av social kompetens. Om elevens egen uppfattning inte utmanas av kamraterna och lärarna, hur får eleven då syn på sådant som ligger utanför den egna begränsade förståelsen, det som finns där som oupptäckt kunskap.

• Vad är det som får eleverna att arbeta i dessa individuella lärogångar? Det är inte längre läraren som är pådrivande, inte heller kamrater; det är eleven själv. Vad är det för drivkraft som gör att jobbet löper? Det är inte givet att det är viljan att förstå sammanhang och lösa problem. Det är rimligt att tro att eleven i den här situationen blir mer upptagen av skolarbete som arbete i kvantitativ och organisatorisk mening: att följa planeringen, göra saker färdigt, pricka av, fylla i. Men att göra saker behöver inte vara detsamma som att lära sig saker. Fokuseringen på elevens "eget arbete" är en fokusering på undervisningen som form. Vad undervisningen faktiskt innehåller och vad eleverna lär sig skjuts i bakgrunden. Vi tror också att många tidigare hårt kritiserade läromedel av ifyllnadskaraktär kan få en renässans om undervisningen läggs upp så här. De får arbetet på de individuella "aktivitetsstationerna" att flyta. Samtidigt understryker dessa mer eller mindre självgående material arbetets kvantitativa karaktär.

• Man kan se individanpassningen av undervisningen i ett större utbildningpolitiskt perspektiv. Som svar på frågan hur länge elever ska gå i skolan i framtiden kan man få höra: Tills de är färdiga! Alltså: För vissa elever kan skolgången kanske ta femton år, när det för andra räcker med nio! Det är klart att den nya målstyrningen spelar en roll för ett sådant synsätt, men de tankar som finns om individanpassning och individuella lärogångar passar också in i mönstret. Vad skulle en skolförändring av det här slaget få för sociala konsekvenser; vilka skulle gå femton år och vilka skulle gå nio? Och vilken syn på unga människors utveckling och lärande finns i botten?

• Vilket inflytande har eleverna över sitt eget lärande i dessa individuella lärogångar? Ja, över planeringen har eleven inflytande i den meningen att hon eller han själv bestämmer i vilken ordning olika moment

ska läras in och i vilken takt det ska ske. Men vad som ska läras och hur, bestäms i huvudsak av läraren eller undervisningsmaterialen. Och vad betyder inflytande och delaktighet om det egna inte konfronteras med de andras?

Har pedagogiken någon betydelse?

År 1991 utkom i Danmark en bok med titeln *Pædagogikkens betydning – Folkeskolens langtidsvirkninger for eleverne*[78]. Författare var Knud Illeris och boken var en slutrapport i ett större forskningsprojekt, i vilket Illeris varit vetenskaplig ledare.

Det är just pedagogikens betydelse som avhandlas i tabeller och analyser. Gör det någon skillnad vad det är för undervisning eleverna har haft, hur den har varit upplagd, vilket inflytande de har haft, vilka pedagogiska värden den har grundats på? Har eleverna lärt sig mer och bättre i den ena skolan – med den ena pedagogiken – än i den andra? Har de valt att syssla med annat i livet? Har de andra uppfattningar om moral, politik och andra värdefrågor? Eller är det strunt samma hur skoltiden har gestaltat sig om man ser saken i ett längre perspektiv? Är skolförsök och pedagogiskt utvecklingsarbete bara ”sandlådelekar för idealistiska pedagoger”, som det står i bokens baksidestext? Detta är milt sagt laddade frågor för alla som arbetar i skolan.

Tillvägagångssättet i den brett upplagda undersökningen ser i grova drag ut på det här sättet. Illeris har valt att studera tre försöksskolor på olika orter i Danmark, skolor med olika förutsättningar, bl.a. med olika social struktur i upptagningsområdet. Gemensamt för de tre skolorna är dock att de är inbegripna i pedagogiska försök som griper in i det mesta som händer i skolan. I dessa försök är elevinflytandet mer utvecklat än på andra håll och eleverna har större inflytande över läroprocesserna. De dras in i en undervisning där social fostran och förmedling av ämneskunskaper är tätt sammanvävda, där ämnesintegrationen är långt utvecklad, där kontakten med det omgivande samhället är omfattande och de kreativa ämnena har stort utrymme. Det är viktigt att understryka att detta är fråga om helskoleförsök och inte bara – som är det vanliga i Sverige – försök i enstaka klasser eller i enstaka ämnen. De elever som går i skolorna kommer från upptagningsområdet på samma sätt som

[78] Illeris, Knud (1991):, *Pædagogikkens betydning – Folkeskolens langtidsvirkninger for eleverne*, København, Unge Pædagoger.

gäller för andra skolor; det handlar alltså inte om ett urval av elever t.ex. baserat på föräldrars val.

De tre försöksskolorna skiljer sig åt med avseende på vilka inslag i undervisningen man särskilt betonar, men ett genomgående drag i beskrivningen av skolorna är elevernas medbestämmande och delaktighet. I en av skolorna framhåller en skolledare följande fyra kriterier som avgörande för skolans miljö och profil:

- Elevernes involvering og medbestemmelse,
- opprioriteringen af elevernes sociale behov på lige fod med den intellektuelle udvikling,
- det udadrettede og samfundsrettede, undervisning om og i det omgivende samfund,
- de kreative og musiske aktiviteter.

I en annan av skolorna är "den demokratiske model" det centrala utvecklingsområdet. Det handlar om elevernas inflytande. Man har ett system med klassmöten i alla klasser från och med förskolan. På dessa klassmöten tas beslut. Sedan finns ett utskott med elevrepresentanter från alla klasser och där arbetar man med att genomföra besluten. Dessutom har man ett stormöte, där alla deltar. På stormötet debatterar man, men beslutar inte.

Arbetet på skolan utgår från fem enkelt formulerade värdesatser. En av dessa satser gäller demokrati och undervisning.

> 2. Vi anser det for en værdi at befordre tolerance og samarbejdsvilje samt vænne eleverne til at reagere bevidst, når samværet med andre stiller krav til social forståelse af andres situation. I forbindelse hermed ønsker vi at inarbejde samarbejdsfunktioner, der kan befordre funktionelt demokrati på arbejdspladsen og i samfundet i øvrigt. (*Svenstrups skole* citerat efter *Pædagogikkens betydning* sidan 38)

Försöksskolorna har alltså en profil, som visar att man vill utgå från elevernas egen förståelse och verklighet i undervisningen och att man vill ge eleverna ett stort inflytande över läroprocesserna.

Var och en av försöksskolorna har sedan i undersökningen jämförts med en närbelägen "vanlig" skola med "traditionell" undervisning. I en av dessa jämförelseskolor beskrivs hållningen till elever och undervisning som indifferent, det vill säga lärare och skolledare är obestämda eller ibland likgiltiga i sitt sätt att närma sig grundläggande skolfrågor. Man får förmoda att undervisningsstilen på en sådan skola är oreflekterat traditionell.

Vi utvecklar inte här närmare vad man kan mena med de generaliserande uttrycken "vanlig" eller "traditionell" i förbindelse med skola och undervisning. De som är verksamma i skolan vet ungefär vad man menar. Praktiskt taget varenda lärare, som varit ute några år, har dessutom själv praktiserat traditionella former för undervisning – på hela sin tjänst eller på delar av den.

Hur fortskred sedan undersökningen? Hela årsklasser från de olika skolorna valdes ut för intervjuer. Forskningsintresset gällde inte de ungdomar som fortfarande gick i skolan, utan Illeris och hans kolleger sökte upp eleverna 10–15 år efter avslutad folkskola och bad om uppgifter och synpunkter. Hur hade de uppfattat sin skoltid och vad hade den haft för betydelse i deras liv? Den utvalda elevgruppen omfattade 271 personer. Inte mindre än 90 procent av eleverna ställde sig till förfogande för en intervju. Material samlades in i två omgångar. Först gjordes individuella intervjuer med alla eleverna med utgångspunkt från ett fast frågeschema (93 frågor). Sedan valdes 24 elever ut för en längre intervju, som hade karaktär av ett öppet samtal.

Vad blev då resultatet? Vad ger analysen? Det är en spännande läsning. Rapporten har en deckares omsorgsfulla dramaturgi.

Först händer ingenting.

- Det finns inga större skillnader när det gäller frågan om huruvida skolan gett "nyttiga kunskaper". Elever från försöksskolorna har upplevt att de haft brister i de ämnen som gymnasieskolan uppfattat som viktiga, men på ett halvår har dessa skillnader mellan elevgrupperna utjämnats. Tolkar man "nyttiga kunskaper" i en bredare mening som "allmän kompetens" t.ex. i ett yrkesperspektiv, så är det dock jämförelseskolornas elever som i större utsträckning har upplevt skoltiden som otillräcklig.

- Det finns inga större skillnader när det gäller gymnasial eller postgymnasial utbildning som kan sägas vara ett resultat av vilken typ av folkskola eleverna har gått i.

- Det finns inga större skillnader när det gäller elevernas nuvarande sociala ställning, val av yrke osv., som kan återföras på skillnader mellan försöksskolor och jämförelseskolor. Det går lika bra eller lika dåligt för eleverna senare i livet oavsett vilken undervisning de har haft.

- Det finns inga större skillnader när det gäller litteraturläsning, idrottsutövande eller annan kreativ verksamhet mellan de två elevgrupperna.

Fritiden påverkas inte på dessa punkter av att man gått i den ena eller i den andra skolan.

Det mest uppseendeväckande med resultaten så här långt är bristen på synbara effekter av den mycket medvetna satsning på modernisering av undervisningen som skett på försöksskolorna. Det framkallar en viss otålighet hos den framstegsvänlige läsaren.

Men sedan börjar det hända saker.

• Det finns tydliga skillnader mellan elever från försöksskolor och elever från jämförelseskolor när det gäller grundläggande hållningar och värderingar. Sådant som rör inställningen till könsroller, medinflytande, uppfostran, undervisning, politik, inställningen till EG och Nato, till folkkyrkan, till möjligheterna att påverka sitt arbete osv.; sådant har med skolan och skolgången att göra. Skillnaderna blir särskilt tydliga i två grupper av intervjupersoner: yrkesutbildade manliga arbetare och korttidsutbildade kvinnor. För människor i dessa grupper blir det mer avgörande än för andra vilken typ av skola man har gått i. Har man gått i försöksskola ökar benägenheten att intressera sig för demokratifrågor, arbeta för jämställdhet mellan könen och förhålla sig självständigt och kritiskt i samhällsfrågor. Har man gått i en jämförelseskola och tillhör någon av grupperna ökar på motsvarande sätt benägenheten att hålla fast vid traditionella värderingar och anpassa sig i stället för att ifrågasätta.

Skolans långtidseffekter gäller alltså värderingar och förhållningssätt – inte traditionella skolkunskaper. Illeris menar att försöksskolorna till en del har lyckats förmedla bredare och "mjukare" kvalifikationer till sina elever än vad den traditionella skolan har gjort. Dessa kvalifikationer kan beskrivas med hjälp av nyckelbegrepp som självständighet, kreativitet, kommunikationsförmåga, samarbetsförmåga, kritiskt omdöme och demokratisk hållning. De motsvaras också av nutida krav på arbetstagare. Varje annons om ledigt jobb innehåller varianter av dessa nyckelbegrepp.

På ytterligare ett viktigt område har den danska undersökningen kunnat belägga skillnader mellan de två elevgrupperna.

• Det finns tydliga skillnader när det gäller elevernas helhetsvärdering av sin skoltid. Eleverna från försöksskolorna är mer positiva till sin skola än vad eleverna från jämförelseskolorna är. De har helt enkelt trivts bättre i folkskolan.

Våra kommentarer

Detta sista – om trivseln – är viktigt. Skolan är inte bara något som ska uthärdas i väntan på något som kommer efter avslutningen i sista klass. Barn och ungdomar tillbringar en stor del av sin tid i skolan varje dag i tolv år. Då är det inte oviktigt om man har roligt eller tråkigt, om det är spännande eller förutsägbart, om det är tryggt eller otryggt.

När man har läst mer än hälften av rapporten och det slås fast i tabell efter tabell, i intervjusvar efter intervjusvar, att det egentligen inte betyder något i vilken skola man gått när det gäller sådant utomordentligt synligt som vidare utbildning, yrke, social tillhörighet och fritidssysselsättningar, då blir man ett rov för stridiga känslor. Å ena sidan blir man besviken över att pedagogiken inte tycks betyda något. Eleverna verkar bli likadana i slutändan ändå. Å andra sidan blir man glad över att ett antal myter i skoldebatten får mothugg. Till exempel tycks det inte vara så att elever får stora kunskapsluckor i de "vanliga" ämnena om man organiserar undervisningen i teman eller i projekt och tar stor hänsyn till elevernas intressen. Det har ju ibland framförts oro för detta från överliggande stadier som arbetar mer traditionellt. I varje fall uppstår inga brister som inte kan kompenseras på relativt kort tid, om man skulle vilja det. Inte heller har ett utvecklat elevinflytande, där eleverna tar ett större ansvar för sitt eget lärande, betytt att eleverna styrt undervisningen i en riktning som tunnat ut ett kunskapsutbyte av traditionellt snitt.

Försöksskolorna har inte lyckats förändra något när det gäller den sociala sorteringen. Alla skolor sorterar elever till olika framtider, olika yrken, olika liv. Med "rätt" föräldrar har en elev i regel fler valmöjligheter, när det gäller fortsatt studieväg och kommande yrke. Den sociala bakgrunden påverkar i hög grad elevernas studieframgång och därmed deras framtid – sorteringen i skolan är alltså också en social sortering. Försöksskolorna har inte kunnat minska genomslaget för den sociala sorteringen, något som många hade hoppats, men de har inte heller förstärkt den, något som andra hade befarat.

Skolans långtidsverkningar har med hållningar och värderingar att göra. Det ger undersökningen starka belägg för. Försöksskolornas elever är särskilt positiva till att deras skolor "ville noget med dem, at der lå et menneskesyn og et samfundssyn bag pædagogikken, som man kunde få øje på og forholde sig til". Omvänt har jämförelseskolornas elever varit kritiska till att deras skolor och deras lärare egentligen inte markerat några hållningar. En av skolorna är dock ett undantag i det sammanhanget. Det gäller den skola som framstår som mest auktoritär och bakåtsträvande. Det är dock en skola som klart och otvetydigt redovisar

sin inställning. Till detta kan man som elev förhålla sig och det gör att skolan uppfattas som mer postiv än den som är profillös och dit man bara kommer och låter sig bli undervisad.

Det verkar tydligt att eleverna är positiva till och påverkas av en skola som bärs av en gemensam idé som genomsyrar hela verksamheten vid skolan. Det behöver inte betyda att alla lärare har samma syn på allting – ett alltför genomgripande samförstånd kan verka förlamande och hindra utveckling – men det betyder att lärarna känner sig involverade i samma projekt. Vid ett besök som delar av Skolkommittén gjort på Bifrostskolan, en dansk friskola, var det dessa ansträngningar att förverkliga en gemensam idé som gjorde starkast intryck. En av de svenska besökarna skriver i dagboksanteckningar efter Danmarksvistelsen:

> Det fanns nåt i atmosfären, i det hele, som sopade bort mina detaljinvändningar. Det hade inte med finurligt planerade kunskapsprocesser att göra, (jag har både sett och framför allt läst om såna som var smartare uttänkta), det hade inte med konstbilder och ungarnas målningar på väggarna att göra, inte heller med byggnaden eller med det faktum att eleverna hade mycket med varandra att göra över åldersgränserna och hade stort inflytande och tog stort ansvar. Det var nåt annat. Nåt med att det här med barn och undervisning var viktigt. Vi såg en grupp lärare som träffades kvällen innan och gick igenom vad som skulle hända nästa dag i deras "klasser". Det var tydligen diskussioner som både rörde praktiska ting och som hade med kunskaps- och utvecklingsmål att göra. Och lärarna talade om detta tillsammans. Som om det var en gemensam angelägenhet och som om det rörde ungarnas hela vistelse på skolan, inte bara enskilda ämnen eller enskilda projekt. Incidenten i köket (när en grupp elever hade underlåtit att städa efter sig) har också med detta att göra. En lärare talade strängt om städning och moral, men andra lärare var där samtidigt, lyssnade och la sig i. Som om detta också var en viktig gemensam angelägenhet och inte bara nån slags enklare disciplineringsåtgärd som det åvilade varje lärare att pula med. Det är nåt med helheten, vuxenengagemanget, den gemensamma idén.

De försöksskolor som Illeris beskriver praktiserar en undervisning som bygger på en reflekterad pedagogik för hela skolan och som ger eleverna röst i och inflytande över läroprocesserna. Det är hoppingivande att detta tycks ge långtidseffekter när det gäller elevernas grundläggande värderingar. Samtidigt måste man vara försiktig när man generaliserar resultaten. Undersökningsmetoderna har naturligtvis både möjligheter och begränsningar. Det är t.ex. viktigt att ha klart för sig att det är elevernas *föreställningar* som Illeris har undersökt genom att göra intervjuer med dem. Det är vad eleverna anser om sina gamla skolor,

om vad de har lärt sig och haft nytta av som ger material till analyserna. Intervjuundersökningar av det här slaget – med både bundna frågescheman och öppnare samtal – ger *en* bild av vad som är skillnader och likheter mellan de två typerna av skolor. Undersökningar upplagda på annat sätt kunde ha gett andra bilder, andra nyanser.

4 Dialog

Detta betänkande handlar om elevinflytandet i skolan. Vårt uppdrag i denna fråga är tydligt; vi ska "överväga hur inflytandet för elever och föräldrar inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom ska kunna stärkas."

Och det behöver stärkas. Vårt material visar klart elevernas svaga ställning i skolan, deras egna uppplevelser av maktlöshet och av att inte bli tagna på allvar, och skolans svårigheter att hitta vägar för att leva upp till skollagens och läroplanernas mål om elevinflytande. Vi konstaterar i avsnittet Ramar för inflytande att skolans uppdrag är entydigt. När det gäller elevinflytande finns det ingen valfrihet, eleverna ska ha inflytande i skolan.

När vi började arbeta med frågan insåg vi snabbt att man, när man diskuterar elevernas inflytande, kommer in på hela skolans verksamhet. Elevinflytandet kan inte ses som en isolerad företeelse i skolan, utan är djupt integrerat med praktiskt taget all verksamhet – de statliga och kommunala måldokumentens styrning och signaler, en skolas övergripande organisation och inriktning – men framför allt berör det skolans kärna, undervisningen.

Vi har valt två utgångspunkter för vårt arbete. Den första är att lyssna på eleverna och att ta det som de faktiskt säger på allvar. Därför har vi ägnat de första kapitlen åt elevröster och undersökningar om elevernas attityder till inflytande. Den andra utgångspunkten är att en aldrig så ambitiös och kunnig expertkommitté inte ensam kan komma särskilt långt med att tackla de komplexa frågorna om inflytande och samarbete i skolan. Därför vill vi öppna en dialog med alla som är verksamma i skolan eller överhuvudtaget är intresserade av skolans utveckling och inbjuda dem att delta i vårt arbete.

För att inleda dialogen presenterar vi i kapitel tre det som vi kallar skolkort. De avser att belysa vad som sker i skolan och hur och mångfasetterad dess verksamhet är. Våra skolkort gör inte anspråk på att vara heltäckande, dvs. att ta upp och belysa allt som sker i skolan eller allt som har betydelse för elevinflytandet. Men vi hoppas och tror att de är tillräckligt belysande, roande, intressanta och tankeväckande för att stimulera till diskussion. En diskussion som tar upp hinder och svårigheter, men som också visar på möjligheter.

Vi vill i det följande starta den debatten genom att ta upp några områden som vi själva har funnit vara särskilt intressanta och ställa frågor

i anslutning till dem. Våra kommentarer och frågor är bara till för att påbörja diskussionen. Vi har inte försökt att vara fullständiga. Ibland har vi tagit upp en enstaka fråga i anslutning till ett problem och avstått från att presentera andra, näraliggande och lika viktiga frågor. Självklart kan läsaren se andra saker i våra kort, ställa andra frågor eller dra andra slutsatser. Finns det annat viktigt material som vi borde ha haft med i vårt betänkande, viktiga aspekter som vi har missat, problem som vi borde ha tagit upp?

Vi hoppas få in många synpunkter, kommentarer, debattinlägg och förslag. Det materialet kommer sedan, tillsammans med vårt eget fortsatta arbete, att ligga till grund för vårt huvudbetänkande, som ska överlämnas till regeringen hösten 1997 och som ska innehålla förslag om "åtgärder för att stimulera den pedagogiska utvecklingen i skolan och för att undanröja de hinder som kan finnas för den." Det står oss fritt att i våra förslag beröra de statliga styrdokumenten. Därför är det särskilt angeläget att läsarna, när de betraktar korten, även drar slutsatser som gäller läroplaner, betygsystem osv.

Vår adress: Skolkommittén, Utbildningsdepartementet, 103 33 Stockholm. Faxnummer: 08-723 16 80.

När man tar ansvar blir man vuxen

Det framgår av våra elevröster och i några av korten att elever, särskilt ungdomarna i skolan, tycker att skolan är tradig och att de längtar bort från den och ut i "det verkliga livet". Det är inte heller något att förvåna sig över efter elva, tolv års oavbruten skolgång. Samtidigt är skolan den plats där de tillbringar en viktig del av sitt liv, där de har sina kompisar och umgås och där de, även om de tycker att en del ämnen och lektioner är tråkiga, också sysslar med saker, som de tycker är roliga och intressanta.

Många ungdomar klarar på sin fritid av sådant som ingen betror dem med under skoltiden, de startar egna musikband, fungerar som idrottsledare eller jobbar extra med vuxenjobb och vuxenansvar. Många ungdomar med invandrarbakgrund tar ett stort ansvar för sina familjer och agerar språkrör i viktiga kontakter med myndigheter och samhälle.

Hur kan skolan organisera sin verksamhet så att den ger praktiska och konkreta möjligheter för barn och ungdomar att växa i självkänsla och självförtroende, ta egna initiativ och utöva ledarskap eller – annorlunda uttryckt – hur ska skolan kunna undvika att infantilisera barn och ungdomar?

Elevernas erfarenheter

En aspekt på elevinflytande, som framträder mer indirekt i korten, är undervisningens koppling till elevernas erfarenheter och frågor. Om en lärare i sin undervisning anstränger sig för att utgå från elevernas problemformuleringar och försöker låta dem bearbeta sina livsfrågor i undervisningen, då har eleverna ett stort mått av inflytande, även om de inte talar om det i sådana termer.

I den allmänna pedagogiska debatten har det ofta framhållits att en strikt ämnesindelad undervisning försvårar erfarenhetsanknytningen. Elevernas frågor och problem är inte ämnesindelade, har man sagt. Nu säger inte kursplanerna att man ska undervisa i ämnen, det har vi framhållit på flera ställen i det här betänkandet, men de tolkas ibland så, och dessutom krävs det att läraren sätter betyg i varje enskilt ämne.

Vad i utformningen av kursplaner och betygssystem hindrar att man i större utsträckning utgår från elevernas erfarenheter? Borde man inte åtminstone göra det möjligt för lärare att sätta samlingsbetyg i no och so i grundskolan?

Att tala om sitt lärande

Eleverna har svårt att tala om varför vissa kunskapsprocesser är bättre än andra. De har svårt att tala om sitt eget lärande. När eleverna har varit med om en undervisning som de gillar, och där de tycker att de har haft inflytande, har de svårt att överföra sina erfarenheter till en annan situation och en annan lärare. Det är viktigt att utveckla ett språk om undervisning och lärande, som både eleverna och lärarna kan använda i en gemensam kommunikation. I våra exempel talar lärare om olika sätt att utveckla denna kommunikation: loggbok, enkäter, intervjuer, brev mellan lärare, elev och föräldrar, handledning osv.

Hur blir samtalen om lärandet en naturlig del av vardagen? Exempel? Hur kan man använda läroplaner och kursplaner i en kommunikation med elever om lärande?

Tiden

Skolan har ett neurotiskt förhållande till tid, sägs det i ett av våra kort. Att skolan är mycket upptagen av fenomenet tid, av bristen på tid, av att indela i tid, av att tiden används rätt osv. är ett dominerande intryck vid läsningen av våra exempel. Sättet att se på tid är en starkare kraft än det lärare intuitivt vet om barns och ungdomars lärande.

Elevernas möjligheter att lära sig och deras utrymme för inflytande minskar om tidsaspekten kommer i fokus, det ger våra kort flerfaldiga exempel på. Men lärarna är också underlagda tidspressen. Både elever och lärare känner sig jagade av de kunskapskrav som är kopplade till olika ämnen och jagade av betygskraven. Lärarnas tjänster är också tidsindelade på ett sätt som förstärker känslan av att det framför allt gäller att hålla ett högt tempo. Det gäller alla stadier, men framför allt för lärare i grundskolans senare årskurser och i gymnasieskolan,

Med ett annat perspektiv framstår denna koncentration på tid som just neurotisk. Barnen har (oftast) 12 år på sig i skolan för allt de ska lära sig. Det är en ganska ansenlig tid.

Upplevelsen av tidspress ökar ju mer man bryter ned längre tidsavsnitt i mindre bitar. Det betyder att schemat ofta är nyckeln till förändring, både elevernas schema och lärarnas. Bakom schemats konstruktion finns föreställningar om kunskapens natur och undervisningens uppläggning. Och så är man tillbaka i de grundläggande pedagogiska frågorna.

Läroboksanvändningen kan ses i detta perspektiv av tidsindelning, kontroll och effektivitet. Tendensen till en allt starkare individualisering, där enskilda elever arbetar enligt egna individuella arbetsscheman, kan ses i samma perspektiv.

Vad har följande faktorer för betydelse i detta spel om tiden: läroplaner, kursplaner, timplaner, betygsystem, kommunala skolplaner, lärarnas tjänstgöringsvillkor, arbetsorganisationen i skolan och skolans fysiska utformning? Vilka andra faktorer kan ha betydelse?

Splittringen

Elevernas möjligheter till inflytande över det som pågår i undervisningen minskar i samma takt som splittringen i skolan ökar. Det är säkert av detta skäl som de yngre eleverna tycker sig ha mer av inflytande än de äldre eleverna. Ju längre upp i skolsystemet man kommer, desto mer av

splittring. Det är inte så lätt att utöva inflytande i en organisation som kräver ständiga förflyttningar mellan olika ämnen, olika lärare och olika lektioner.

Vad beror det på att man organiserar skolarbetet på ett så här splittrat sätt? I arbetslivet i övrigt är detta inte lika vanligt längre. Vilka möjligheter finns det att minska splittringen?

Handlingstvånget

I alla de bilder från skolan, som har passerat revy i det föregående kapitlet, framstår lärares handlingstvång i klassrummet som en avgörande aspekt, när man ska närma sig lärarnas arbetsvillkor. Lärarna måste handla hela tiden. Det finns ingen tid att dra sig undan och reflektera över det man gör, t.ex. hur undervisningen tillgodoser elevernas möjlighet till inflytande. Ibland kunde man önska att staten tillhandahöll en strömbrytare som läraren kunde slå av när händelserna i klassrummet blev alltför svårtydda eller kaotiska och samtidigt krävde omedelbara ingripanden. Med en knapptryckning kunde allt stängas av, händelseutvecklingen frysas, och läraren få någon minut på sig att tänka igenom vad som har hänt och vad som borde hända i fortsättningen. Efter en stunds reflexion kunde allt knäppas på igen. Så är det tyvärr inte. Men behovet av reflexion kvarstår. Den får ske – i sin mer systematiska och överlagda form – utanför klassrummet, före undervisningen och efter. De problem som tas upp i det ena kortet efter det andra formligen ropar efter att bli diskuterade i lugn och ro tillsammans med kolleger – för att de negativa effekterna av handlingstvånget ska dämpas och för att lärarna ska kunna finna nya vägar och alternativa lösningar.

Att ibland kunna vara två lärare i ett klassrum dämpar handlingstvånget och skapar utrymme för att med litet distans se vad som händer. Kan man också i tider av ekonomiska neddragningar planera för tvålärarinsatser då och då? Vad kan allmänt sett göras för att minska handlingstvångets negativa följder?

Mötesplatser

Lärarnas behov av utrymme för att samtala med kolleger om undervisningen är tydlig i korten. Lärarjobbet har förändrats så mycket under senare tid, att det har blivit alltför svårt och alltför utsatt för att vara ett ensamjobb. Att en grupp lärare tillsammans tar ansvaret för planeringen är naturligtvis en av många lösningar på problemet. Men då måste gruppen få ett verkligt eget inflytande och en kontroll över både tid och pengar.

Hur går det med elevernas inflytande med starka och självständiga grupper av lärare, som tar ett gemensamt ansvar för planeringen? Korten tyder på att ju öppnare lärarna är mot varandra och ju tryggare de är med varandra, desto lättare har de att ge eleverna inflytande. Samarbete mellan lärare ökar på ett sätt elevernas möjligheter att påverka undervisningen. Samtidigt finns risken att vuxentrycket ökar, när flera lärare har pratat ihop sig.

Flera av korten skildrar elevernas svårigheter att komma till tals med vuxna när det uppstår problem. Fördelen med att lärare planerar undervisningen tillsammans, är att eleverna har flera vuxna att gå till om det strular till sig. Om en grupp lärare tar ett gemensamt ansvar ökar också deras möjligheter att disponera tiden så att någon av dem kan ägna sig åt en elev som behöver särskild hjälp, samtidigt som någon annan håller i hela klassens arbete.

Det är inte bara grupper som krävs. Lärare måste kunna träffas utanför undervisningen för diskussioner som gäller ämnena eller andra angelägenheter som rör hela skolans liv. Det är vårt intryck att uppläggningen av t.ex. arbetet i gymnasieskolan kan, om man inte är uppmärksam, minska utrymmet för sådana möten mellan lärare.

Arbetslag kan naturligtvis inte bara beskrivas i rosenrött, då hade de funnits för länge sedan. Var finns problemen? Kan arbetslag t.ex. innebära en olycklig inskränkning av lärares metodiska frihet? Vad bör dessa lag ansvara för? Kan man underlätta framväxten av samarbete genom att göra förändringar i t.ex. läroplaner och kursplaner? Vad kan man göra på lokal nivå?

Kön, klass, etnicitet, funktionshinder

När lärarna planerar undervisningen och tänker på den klass som de ska undervisa i och vilka eleverna är, finns, schematiskt uttryckt, minst tre nivåer att ta hänsyn till. Man kan tänka på klassen som *klassavdelning*: "8 a har inte fattat det här med fotosyntes. Vi måste ta upp det igen". Men man kan också fundera på vad eleverna behöver i ett *socialt perspektiv*: "Flickorna har varit ovanligt tysta under lång tid. Vi måste nog ta upp sådana frågor framöver som ligger närmare deras erfarenheter och intressen." Och man kan tänka på eleverna som *individer*: "Hos Jimmy är det intresset som sviktar. Vi måste hitta något som gör honom intresserad, som får honom att komma igång med sitt läsande och skrivande."

Mellannivån, som möjliggör reflexion över elevernas erfarenheter och kunskaper i ett socialt perspektiv, är förhållandevis osynlig i vårt material. Detta har vi egentligen inte upptäckt förrän i efterhand. Man kan fråga sig vad det beror på. I våra direktiv står att vi i huvudbetänkandet ska relatera till aspekter som kön, klass, etnicitet och funktionshinder. Vi har alltså inte medvetet undvikit denna nivå, tvärtom, men det är säkert inte en tillfällighet att den inte är så framträdande.

Vad betyder dessa sociala aspekter i ett inflytandeperspektiv? Också i den allmänna utbildningsdiskussionen är dessa aspekter relativt frånvarande. Varför?

Centrala beslut – genomslag i klassrummet

Vi ser en tydlig tendens att allmänt hållna mål och riktlinjer för skolans arbete snävas in när de når kommunerna och skolorna, med påföljden att det tänkta friutrymmet minskar. Ett exempel är timplanen för grundskolan. Riksdagen beslutade om en uppdelning av det totala antalet timmar på 18 olika ämnen för att underlätta kursplanearbetet. Däremot var det inte meningen att respektive ämne skulle ha precis den tid som stod i timplanen. Ändå verkar det som om man har uppfattat det just så i många kommuner och på många skolor.

Stämmer det här? Vad kan göras från centralt håll för att tolkningarna av styrdokumenten inte ska leda till att det lokala frirummet blir mindre än avsett?

Uppifrån och ned eller tvärtom

Det finns många belägg i vårt material för att det inte fungerar att trycka på lärare förändringar av olika slag uppifrån. Lärare är av tradition – tack och lov – så självständiga i sin yrkesutövning att de intuitivt reagerar på alla *direktiv* om hur de ska arbeta. Vi tror att det är en viktig utgångspunkt att förändringar i skolan måste växa fram bland dem som är direkt berörda: i första hand elever och lärare. Det innebär inte att alla försök till förändringar som staten, en barn- och ungdomsnämnd eller en rektor gör är dömda att misslyckas, och att dessa därför aldrig bör ta några initiativ för att påverka skolans verksamhet. Men det gäller att söka en balans mellan initiativ utifrån och inifrån.

Vad bör å ena sidan personer som företräder högre instanser tänka på för att deras idéer verkligen ska slå igenom i skolans arbete? Hur ska å andra sidan lärare och övriga anställda i skolan förhålla sig till propåer uppifrån för att utveckla verksamheten och sitt arbete?

Kursutformning i gymnasieskolan och eget arbete i grundskolan

Det finns nästan ingenting i våra skolkort som belyser de aktuella förändringarna i gymnasieskolan. Ändå tror vi att kursutformningen är viktig att diskutera i ett elevinflytandeperspektiv, inte minst därför att detta sätt att organiseras undervisning prövas också på flera grundskolor i årskurs 7–9. Ett syfte med reformen var att elevernas valfrihet skulle öka genom att de i större utsträckning fick möjlighet att välja kurser. De utvärderingar som hittills har gjorts pekar på att ekonomiska och praktiska hinder gör att elevernas valmöjligheter i realiteten är begränsade. En annan nyckelfråga gäller elevernas inflytande på det dagliga arbetet i de kurser som de har valt. Det finns en risk för att det blir begränsat.

I grundskolan har en undervisningsuppläggning med individuella lärogångar för eleverna, ”eget arbete”, ökat i omfattning. Det är viktigt att diskutera vad eleverna får inflytande över i en sådan uppläggning och hur deras inflytande ser ut.

Vilka fördelar och nackdelar har kursutformningen om man ser det i ett elevinflytandeperspektiv? Vilka är fördelarna och nackdelarna med ”eget arbete” i ett sådant perspektiv?

Betyg

Betygen är problematiska, om man ser saken med utgångspunkt från elevernas möjligheter till inflytande. Det är väl känt och ska inte utvecklas här.

Men det finns ett dubbelt perspektiv på detta. Det nya betygsystemet och dess kriterier har tillkommit för att göra det tydligt för eleven vad hon eller han ska kunna för att få ett visst betyg. Det borde i så fall öka elevernas möjligheter att få inflytande, eftersom det blir klart vilken grund som läraren har för sin betygsättning.

Vilken inverkan har betygen och betygsystemet när det gäller elevinflytande? Bör man göra några förändringar? Vilka i så fall?

5 Förslag

Elevinflytande i lag och förordning

Förslagen

Vi föreslår att regeringen tar initiativ till att den s.k. portalparagrafen i skollagen (1985:1100), 1 kap. 2 §, omarbetas med ett tydligare elevperspektiv, där eleven inte ses som objekt för skolans verksamhet, utan som en av skolans viktigaste aktörer.

Vidare vill vi, genom ett tillägg till avsnitten 2.8 respektive 2.6 i läroplanerna för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) och för de frivilliga skolformerna (Lpf 94), lägga ett särskilt ansvar på rektorn för att skolans besluts- och arbetsformer utvecklas på ett sådant sätt att eleverna får ett verkligt inflytande.

Vi föreslår också en skärpning av skrivningen i 3 kap. 6 § grundskoleförordningen (1994:1194), som stadgar att eleverna i varje klass eller undervisningsgrupp ska ges tillfälle att tillsammans med läraren behandla frågor, som är av gemensamt intresse för eleverna. Vi föreslår att det av skrivningen klart ska framgå, att man lokalt i grundskolan måste ta ställning till i vilken form som tid och utrymme ska avsättas för eleverna att tillsammans med lärarna behandla frågor som rör undervisningens utformning och andra frågor, som kan vara av gemensamt intresse för eleverna.

Slutligen föreslår vi att bestämmelsen om klassråd i 4 kap. 3 § i gymnasieförordningen (1994:394) ändras så att den kommer att harmoniera med den ovan föreslagna formuleringen i grundskoleförordningen.

Motiv till förslagen

Vi har i det föregående redovisat våra synpunkter på alla elevers rätt till inflytande över det egna lärandet. Vi har redogjort för motiven för våra ställningstaganden och i exempel och kommentarer försökt visa vad vi menar med verkligt elevinflytande.

Det är i klassrumssituationen, i den dagliga kontakten mellan elever och lärare, i elevernas delaktighet i och ansvar för läroprocesserna i skolan, som bristerna i elevernas möjligheter till inflytande framstår som

tydligast. Samtidigt är det just elevernas inflytande över det egna lärandet som, enligt vår uppfattning, är det viktigaste. Men också det formella inflytandet i form av medverkan i klassråd, skolkonferenser, matråd, mobbningsgrupper, arbetsmiljökommittéer och liknande organ och grupper har betydelse. Inte minst viktiga är de signaler som utformningen av det formella inflytandet ger. Det handlar både om de signaler som beslutande organ på riks- eller kommunnivå ger till skolans elever och personal, och om hur skolorna själva arbetar. Politiker och ansvariga myndigheter kan i styrdokument som skolförfattningar och skolplaner tydliggöra målen för elevernas delaktighet i utformningen av skolans verksamhet. Man kan tydligt tala om att eleverna har rätt till inflytande och ansvar i skolan och utforma bestämmelser som främjar denna rätt. Det är sedan skolans ansvar att utforma besluts- och arbetsformer på ett sådant sätt att det ger utrymme för en verklig elevmedverkan. Om elever och personal upplever att den demokratiska processen i skolan fungerar och att elevernas åsikter och synpunkter bemöts med allvar och respekt i formella sammanhang, måste rimligen den attityden också ha betydelse för det mer informella inflytandet.

Rätten till elevinflytande är i dag reglerad i bl.a. skollagen och skolförordningarna, men vi vill ytterligare skärpa de bestämmelser som redan finns.

I skollagen finns den övergripande bestämmelsen att "eleverna ska ha inflytande över hur deras utbildning utformas". På grundskolenivå finns tillägget "Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad." Den formuleringen anser vi fullt tillräcklig som lagstöd för en uppföljning i övriga skolförordningar.

Vi var från början inne på att föreslå ytterligare ett tillägg till portalparagrafen med innebörden att den som verkar inom skolan också ska främja elevernas delaktighet i utformningen av skolans verksamhet. Men vi var inte nöjda med den lösningen, eftersom vi klart ser risken med att paragrafen överlastas med en rad frågor som ska beaktas särskilt och att det innebär en försvagning av huvudtexten.Vi förordar i stället en omarbetning av hela paragrafen med ett tydligare elevperspektiv. Skollagen har nu ett myndighetsperspektiv. Det är skolan som ska *ge* eleverna kunskaper och främja deras utveckling till ansvarskännande människor. Den som verkar inom skolan ska *främja* vissa beteenden och *hindra* andra. Med andra formuleringar skulle paragrafen i stället kunna ges ett klart elevperspektiv och utgå från barns och ungdomars *rättigheter*. Konsekvenserna av att lagstadga om barns och ungdomars rättigheter när det gäller skolgång, innebär naturligtvis en skyldighet för skolan

som institution att motsvara de krav som härigenom ställs. Men vi menar ändå att perspektivförskjutningen är väsentlig.

Utgångspunkten bör som nu vara barns och ungdomars lika rätt till likvärdig utbildning. Men sedan bör texten utformas med utgångspunkt i den kunskapssyn som läroplanskommittén ger uttryck för. Skolan kan inte *ge* eleverna kunskap. Kunskap skapas i en läroprocess som tar sin utgångspunkt i de kunskaper och erfarenheter som barnen har med sig när de kommer till skolan och som de skaffar sig under skoltiden både i och utanför skolan. Skolan kan bidra till elevernas läroprocesser genom att erbjuda en så trygg, kreativ och lärande miljö som möjligt. Att skapa och utveckla sådana skolmiljöer måste vara ett gemensamt ansvar för de vuxna och barnen och ungdomarna i skolan. Just det gemensamma ansvaret för skolans verksamhet är en viktig förutsättning för skolans demokratiska fostran och ett sätt att ta vara på och utveckla den gemensamma värdegrunden. Därmed blir elevinflytandet inte, som en elev uttrycker det i en av våra texter, en "extra bonus", utan en rättighet och en förutsättning för en demokratisk skola.

Diskussionen om en omarbetning av hela portalparagrafen kom upp relativt sent i vår behandling av elevinflytandet i skolan och vi har inte haft varken tid eller kompetens att nu komma med ett färdigt lagförslag. Vi vill ändå väcka frågan och är beredda att återkomma med ett konkret förslag till utformning i vårt slutbetänkande, såvitt inte regeringen dessförinnan i något annat sammanhang föranstaltar om en omarbetning.

I och med införandet av en mål- och resultatorienterad styrning i skolan togs mycket av regleringen kring olika organ i skolan bort och därmed också bestämmelserna om formerna för elevernas rätt till deltagande. Ansvaret för den lokala utformningen av besluts- och arbetsformer i skolan ligger nu i första hand på rektorn. Därför är det viktigt att rektorn i läroplanerna både för det obligatoriska skolväsendet och för de frivilliga skolformerna åläggs ett särskilt ansvar för att utvecklingen av skolans arbetsformer gynnar ett aktivt elevinflytande.

Vi har tidigare talat om att verksamheten i landets skolor på såväl grundskole- som på gymnasienivå just nu är stadd i snabb utveckling. Förändringarna hör ihop både med förändrade styrformer och nya läroplaner och med omvärldsförändringar. Vi förutsätter att det är de pedagogiska frågorna som står i centrum för den här utvecklingen. Många skolor arbetar med kraftiga förändringar av både utbildningens inriktning, organisation, innehåll och uppläggning. Samtidigt kan ett nytt arbetstidsavtal för lärare medföra ett ökat utrymme för mer flexibla arbetsformer för skolans personal. I det läget är det särskilt viktigt att

elevinflytandet finns med i fokus och att de förändringar som nu sker också tar hänsyn till elevernas rätt till inflytande, delaktighet och ansvar.

Elevinflytande i grundskolan

Tidigare fanns det en bestämmelse i grundskoleförordningen om att det i varje klass i grundskolan skulle finnas ett klassråd där samtliga elever och deras klassföreståndare skulle ingå. Den bestämmelsen är nyligen borttagen. Eftersom regeringen inte längre vill centralt föreskriva hur besluts- och arbetsformer ska utformas i skolan, infördes i stället en paragraf i grundskoleförordningen som stadgar att eleverna i varje klass eller undervisningsgrupp ska ges tillfälle att behandla frågor som är av gemensamt intresse för eleverna. Vi delar uppfattningen att det inte är lämpligt att detaljreglera hur en enskild skola ska utforma sin verksamhet. Samtidigt tycker vi att paragrafen i grundskoleförordningen har fått en alltför vag utformning och inte är tillräckligt uppfordrande. Vi vill föreslå en formulering som anger att elevinflytandet ska ges både tid och utrymme och att detta ska garanteras genom att det formaliseras i lokala bestämmelser. En skola ska således vara skyldig att i arbetsplaner eller på annat sätt ange den närmare utformningen av det klass- eller gruppvisa elevinflytandet, så att både former och innehåll blir synliga och går att utvärdera.

I detta sammanhang finns det anledning att återkomma till den diskussion om timplan och garanterad undervisningstid som vi förde i nyss nämnda betänkande om föräldrainflytande. Den garanterade undervisningstiden i skolan har av många uppfattats som ett hinder för att lägga t.ex. klassråd på undervisningstid. Självklart kan man låta eleverna diskutera gemensamma angelägenheter på sådan tid. Elevinflytandet ingår också i det uppdrag skolan har för sin undervisning. Det finns en inbyggd motsättning mellan tidsstyrning och målstyrning i de nya läroplanerna och timplanen, som har förorsakat onödiga diskussioner om hur man fördelar och utnyttjar tid i skolan. Den garanterade undervisningstiden är tänkt som ett underlag för kursplanearbetet och ett stöd för skolans planering, inte som en detaljstyrning av tidsanvändningen.

Här vill vi också påminna om att vi, i det förslag om försöksverksamhet med lokala styrelser i grundskolan, som vi lade fram i betänkandet (SOU 1995:103) om föräldrainflytande i självförvaltande skolor, utgår ifrån att representanter för de studerande kommer att ingå i styrelsen.

Elevinflytande i gymnasieskolan

Elevinflytandet i gymnasieskolan får en annan karaktär än i grundskolan, eftersom eleverna är äldre och i många fall t.o.m. myndiga. Vi kommer i det följande att föreslå en försöksverksamhet med lokala styrelser för gymnasieskolor, där eleverna ska vara i majoritet. Vi tror emellertid att försöksverksamheten, särskilt i ett inledningsskede, kan bli förhållandevis begränsad. Därför är det också för gymnasieskolans del viktigt att se över nuvarande former för elevinflytande i den ordinarie verksamheten.

Också gymnasieskolan berörs av vårt förslag om att öka rektorns ansvar för utvecklingen av skolans arbetsformer på ett sätt som gynnar elevinflytandet.

I gymnasieskolan finns bestämmelsen om *klassråd* kvar. För varje klass eller motsvarande i gymnasieskolan ska det således finnas ett klassråd. Klassrådet ska bestå av samtliga elever i klassen och deras klassföreståndare eller någon annan lärare. Klassrådet ska behandla frågor som är av gemensamt intresse för klassens elever.

Vi föreslår att också bestämmelserna i gymnasieförordningen ges den mera flexibla utformning som vi föreslår för grundskolan, dvs. att det av förordningen framgår att det ska finnas ett formaliserat elevinflytande för elever på grupp- eller klassnivå, men att den närmare utformningen bör anges i lokala bestämmelser. Därmed undviker man att genom centrala bestämmelser binda lokal verksamhet till bestämda organisatoriska former, men säkerställer ändå att det finns klart angivna samarbetsformer.

I gymnasieförordningen finns bestämmelser om att det i varje skola ska finnas en *skolkonferens* för att behandla vissa frågor, som är av stor betydelse för eleverna. Skolkonferensen är också ett organ för informationsutbyte, samråd och gemensamma diskussioner mellan rektor, personal och elever.

Rektorn, eller den ledamot som rektorn utser, är ordförande i skolkonferensen. Den består i övrigt av företrädare för lärare och annan skolpersonal och företrädare för eleverna. De båda grupperna ska ha lika många representanter.

Skolkonferensen kan besluta i frågor som annars hör till rektorns beslutsområde, där inte beslutanderätten i författning har lagts på rektorn. Beslutanderätten ska i första hand gälla principer och riktlinjer för olika frågors hantering. Beslutsbefogenheterna får inte omfatta frågor som rör enskilda personer eller är begränsade till en enda klass.

Skolkonferensen behandlar bl.a. frågor om principer för budgetfördelning och utvärdering av verksamheten, ordningsregler och trivselbe-

främjande åtgärder, riktlinjer för bokinköp och inventarier, arbetsplaner och lokalupplåtelser, planering av utbildning av elevskyddsombud, val av elevrepresentanter i olika arbetsgrupper samt former för avslutningsfirande och temadagar.

De flesta gymnasieskolor har bildat olika typer av *samverkansorgan* där eleverna är representerade. Exempel på sådana samverkansorgan är matsalsgrupper, skolgårdskommittér, biblioteksnämnder, hälsolag och olika utvecklingsgrupper. Arbetsmiljökommittéer eller skyddskommittéer finns vid praktiskt taget samtliga skolor. Arbetsgrupper kan också tillsättas inför temadagar eller särskilda projekt. Många skolor anordnar regelbundet ämneskonferenser eller pedagogiska konferenser där elevrepresentanter deltar.

Elevskyddsombud

Arbetsmiljölagen gäller numera alla elever. I lagen finns bestämmelser om *elevskyddsombud*. Där sägs att de som går på en utbildning ska ges tillfälle att genom elevskyddsombud medverka i skyddsverksamheten på arbetsstället, om det är rimligt med hänsyn till utbildningens art och utbildningsperiodens längd. Elevmedverkan gäller fr.o.m. årskurs 7 i grundskolan.

Elevskyddsombuden utses av eleverna. Huvudmannen för utbildningen ska se till att elevskyddsombuden får den utbildning och den ledighet som behövs för uppdraget. Ombuden har också rätt till information.

I arbetsmiljöförordningen preciseras reglerna för elevskyddsombud. Där sägs bl.a. att varje årskurs på grundskolans högstadium och varje linje och specialkurs om minst ett år i gymnasieskolan ska utse två företrädare för eleverna att medverka i skolans skyddsverksamhet som elevskyddsombud.

Vid skyddskommitténs sammanträden får två av elevskyddsombuden vara med. De har rätt att yttra sig och att ge förslag, men får inte delta i omröstningarna.

Elevorganisationer

Eleverna har rätt att bilda egna organisationer som elevråd, elevkårer och andra elevföreningar. Vi har inga förslag när det gäller elevorganisationerna, men vill ändå kortfattat beskriva vilka organisationer som finns i grundskolan och gymnasieskolan och deras uppgifter.

De flesta skolor har ett *elevråd* som sammanträder regelbundet. Varje klass har en eller två representanter i elevrådet. På grundskolenivå har skolorna ofta uppdragit åt en lärare att vara knuten till elevrådets styrelse som särskilt stöd och kontaktperson för elevrådet.

Elevorganisationen i Sverige bildades 1982 genom en sammanslagning av Elevförbundet och Sveriges Elevers Centralorganisation (Seco). Det är en intresseorganisation och också en facklig organisation för elever på grund- och gymnasieskolor. Medlemmarna är organiserade i elevkårer runt om i landet, som i sin tur sammanförs i distrikt. Elevorganisationen har till uppgift att tillvarata sina medlemmars fackliga, ekonomiska, sociala och ideella intressen.

Sedan 1994 finns också *Sveriges Elevråds Samarbetsorganisation (Svea)*. Det är en samarbetsorganisation för gymnasieelevråd, som ska verka för en god kontakt och samverkan mellan elevråden i Sverige. Svea ser det också som en viktig uppgift att hålla kurser och utbildningar för klassrepresentanter och elevrådsaktiva.

De centrala elevorganisationerna inbjuds ofta att, på samma villkor som andra intresseorganisationer, delta i statligt utredningsarbete, lämna remissvar på betänkanden etc.

Försöksverksamhet med lokala styrelser i gymnasieskolan

Förslaget

Vi föreslår att en möjlighet öppnas för kommunerna och landstingen att inom gymnasieskolans ram anordna försöksverksamhet, där en rad beslutsfunktioner som i dag ligger på styrelsen för utbildningen eller på rektorn för en skola, får överlåtas till en lokal styrelse, i vilken eleverna är i majoritet.

Försöksverksamheten föreslås anordnas med stöd *dels* av bemyndigandena i 5 kap. 1 och 4 §§ skollagen, *dels* bemyndigandet i 15 kap. 1 § skollagen att regeringen får meddela ytterigare föreskrifter om organisationen av det offentliga skolväsendet samt om kommunernas befattning i övrigt med utbildning som avses i skollagen. Den bör bedrivas med stöd av en särskild förordning, som närmare reglerar villkoren för verksamheten. Ett förslag till en sådan förordning finns i bilaga 3.

Försöksverksamheten bör omfatta perioden från den 1 januari 1997 till den 30 december 2001.

Försöksverksamhetens syfte, utformning och omfattning

Syftet med försöksverksamheten är att pröva nya styrelseformer för gymnasieskolan och att fullt ut dra konsekvenserna av våra resonemang kring vikten av ett ökat elevinflytande i skolan. Vi har två viktiga utgångspunkter för vårt förslag, den ena är elevernas – brukarnas – svaga rättsliga ställning och den andra deras kompetens. Vi vill åstadkomma en maktförskjutning i skolan så att eleverna får en stärkt ställning och deras rätt till inflytande och ansvar tas på allvar. Vi menar också att eleverna i gymnasieskolan är så vuxna och självständiga individer, att de är kompetenta att ta ett ansvar för sin utbildning och för sin skola och att deras kompetens bör utnyttjas som en resurs för ledningen av skolan.

I vårt betänkande Föräldrar i självförvaltande skolor föreslog vi en försöksverksamhet i grundskolan med lokala styrelser med föräldramajoritet. Syftet med den försöksverksamheten är att pröva nya styrelseformer i grundskolan och att vidga föräldrainflytandet. Förslaget begränsades till att omfatta grundskolan, eftersom vi menar att det inte är rimligt att ge samma utrymme för föräldrainflytande när det gäller gymnasieskolan. I stället skrev vi att det ligger nära till hands att i gymnasieskolan öppna möjligheterna för att skolkonferensen ombildas till en styrelse med liknande beslutsbefogenheter som de vi föreslog för den lokala styrelsen i en grundskola. Vi menade också att de studerande skulle kunna vara i majoritet i en sådan styrelse och aviserade att vi skulle återkomma till dessa frågor i vårt betänkande om elevinflytande.

Vi ser alltså paralleller till försöksverksamheten med lokala styrelser i grundskolan och föreslår att försöksverksamheten med lokala styrelser för gymnasieskolan utformas med grundskolestyrelserna som modell.

Det innebär att vi föreslår en försöksverksamhet där en hel gymnasieskola, eller delar av en skola, får ha en styrelse med beslutsfunktioner. Liksom för föräldrastyrelserna vill vi understryka att förutsättningen för att en självförvaltning ska fungera, är att det finns ett genuint intresse hos en stor grupp elever för att ta på sig ett ökat ansvar för sin skola. Det är också viktigt att de finns ett positivt gensvar hos huvudmannen, skolledarna, lärarna och den övriga skolpersonalen.

Försöksverksamheten bör utformas som en möjlighet för kommunerna att överlåta sådana ansvars- och beslutsfunktioner som i skolförfattningar har lagts på styrelsen för utbildningen eller rektorn för en skola

till en lokal styrelse för en gymnasieskola. Sådana uppgifter är t.ex. frågor som rör utbildningens organisation och uppläggning, arbetsmiljön och samverkan inom och utom skolan. Vi vill dock påpeka att verksamheten i skolan i viss utsträckning kan vara författningsreglerad. Detta gäller t.ex. arbetsmiljöverksamhet. I arbetsmiljölagen (1977:1160) finns bl.a. bestämmelser om elevskyddsombud.

Många beslut som rör en enskild skola ligger i dag på huvudmannen för skolan. Det gäller t.ex. frågor som rör resursanvändning, skolorganisation, lokaler och anställning av personal. Den kommunala organisationen och utformningen av delegationen är avgörande för på vilken nivå olika beslut fattas. Vi förutsätter att kommunerna, i samband med försöksverksamheten, på den lokala styrelsen för en gymnasieskola överlåter vissa beslutsfunktioner som i dag ligger på styrelsen för utbildningen, skolförvaltningen, rektorn eller andra tjänstemän i den kommunala förvaltningen.

Den aktuella gymnasieskolan och nämnden bör alltså komma överens om vilka villkor som ska gälla för den lokala styrelsen och vilka beslut som ska överlåtas till den. Överenskommelsen bör preciseras i en särskild arbetsordning. Nämnden utser ledamöter och eventuella ersättare på förslag från de grupper som kan ingå i styrelsen.

När det gäller styrelsens sammansättning föreslår vi att representanterna för eleverna vid skolan ska vara i majoritet. Rektorn ska vara självskriven som ledamot. Representanter för personalen ska alltid ingå, men i övrigt anser vi att man lokalt bör få komma överens om styrelsens närmare sammansättning och om hur ledamöterna ska utses.

Hur går det till att starta försöksverksamheten?

När det gällde lokala styrelser i grundskolan förutsatte vi att initiativet skulle tas vid en enskild skola av en grupp föräldrar, en grupp lärare, föräldrar och elever eller av skolledningen. Idén skulle sedan förankras hos föräldrar, lärare och skolledning.

I grundskolan finns redan på många håll ganska långt drivna försök med olika typer av självförvaltningsorgan – brukarråd, förvaltningsråd och liknande – även om de tidigare inte formellt har kunnat överta beslutsfunktioner. De förfrågningar vi har fått och de diskussioner vi har deltagit i sedan betänkandet presenterades, har bekräftat vår uppfattning att steget till en lokal styrelse vid många skolor inte är så stort.

I gymnasieskolan finns i dag skolkonferensen, som åtminstone på en del skolor fyller en mycket viktig funktion som forum för att ta upp viktiga frågor. Många gymnasieskolor har också bildat olika typer av

samverkansorgan, där det är vanligt att eleverna är representerade. I skolkonferensen ska företrädare för elever och lärare ha lika många representanter. Rektorn har därmed utslagsröst

Vi tror ändå att steget kan vara längre för en gymnasieskola att starta en försöksverksamhet med en lokal styrelse än för en grundskola. Gymnasieskolor är ofta stora och är, med sitt stora utbud av olika program och kurser, komplexa institutioner. Detta gör också styrelsearbetet mer komplicerat.

Initiativet till en grundskolestyrelse kan komma från en grupp aktiva föräldrar, från skolledningen och från politiker som gärna vill satsa på ett ökat brukarinflytande i sin kommun. Vi tror inte att det ligger lika nära till hands för en grupp elever att själva driva frågan att få bilda en styrelse för sin gymnasieskola. Det är risk för att många skolledningar och lärargrupper ställer sig om inte direkt negativa till en sådan styrelse, så i alla fall tillräckligt skeptiska för att inte aktivt medverka till att den kommer till stånd.

Politiker kan också känna det som mer osäkert att överlämna beslutsfunktioner till en styrelse med en elevmajoritet än till en styrelse med föräldrar i majoritet. Detta gör att man kanske måste arbeta mer aktivt för att få till stånd försöksverksamhet i gymnasieskolor. Vi kan tänka oss att elevorganisationerna driver frågan och tar initiativ för att få några skolor intresserade av att delta i försöksverksamheten. Några kommuner kan tänkas vilja pröva den nya styrelseformen vid en gymnasieskola i sin kommun. Genom sådana initiativ kan eleverna vid en skola få hjälp att komma igång och få stöd i ett initialskede, som kan vara besvärligt.

Vi vill inte, lika litet som för de lokala grundskolestyrelserna, binda försöksverksamheten med detaljerade regler. Vi menar att det är en poäng med försöksverksamheten att ge utrymme för experimenterande med olika modeller. Ett förhållandevis fritt system ger också utrymme för lokala anpassningar.

Uppföljning och utvärdering

Genom försöksverksamheten ska staten och kommunerna vinna kunskaper och erfarenheter, som på sikt kan leda till mer omfattande förändringar i styrsystem, organisation och pedagogisk verksamhet i skolan.

Vi föreslår att de kommuner som vill anordna försöksverksamhet med stöd av den föreslagna förordningen, på samma sätt som vi har föreslagit för försöksverksamheten i grundskolan, ska anmäla detta till Skolverket. Anmälan ska kunna utgöra en god grund för både Skolver-

kets och den egna planeringen av utvärderingen. Den bör förutom själva anmälan innehålla en redogörelse för utgångsläget och en beskrivning av den aktuella gymnasieskolan, varför man vill delta i försöksverksamheten och hur den ska utformas samt hur man tänker utvärdera försöket.

Motiv till förslaget

Hela detta betänkande utgår ifrån att eleverna har en självklar rätt till inflytande över sitt eget lärande, över undervisningen och över verksamheten i skolan överhuvudtaget. Skollag och läroplaner är också entydiga på denna punkt. Eleverna ska ha ett inflytande i skolan som växer med stigande ålder. De ska få erfarenheter av att arbeta i demokratiska former och på så vis kunna lägga en god grund för ett framtida samhällsengagemang. Med den utgångspunkten är steget inte långt till vårt förslag om en lokal styrelse för gymnasieskolan, där eleverna kan utöva ett direkt inflytande över viktiga beslut som rör den egna skolans verksamhet.

Den lokala styrelse som vi föreslår ska ha beslutanderätt i viktiga frågor i skolan. Eftersom eleverna är representerade i styrelsen och t.o.m. ska vara i majoritet, får de en maktposition, som de saknar i dag. Vi tror att detta kan få flera gynnsamma effekter.

Alla inblandade blir tvungna att ta styrelsen och därmed eleverna på allvar. De beslut som styrelsen fattar får betydelse för arbetet i skolan. Skolledning och lärare måste bli tydliga i sin kommunikation med eleverna för att få gehör för sina idéer och förslag. Eleverna måste sätta sig in i olika frågor på ett betydligt mer djupgående sätt än i en situation, där de inte har något egentligt ansvar för besluten i skolan.

Det är också en stark signal till alla gymnasieskolor, även till dem som inte deltar i försöksverksamheten, att elevernas ställning har stärkts och att de betros med uppgiften att vara med och ta ansvar för en skola. Det handlar om att visa att regering och riksdag tar ungdomarna och ungdomarnas rätt till inflytande på stort allvar och att man har förtroende för deras kunskap och kompetens.

Vi tror också att eleverna kan utgöra en viktig kraft för förändring i skolan. Skolan måste utvecklas för att kunna fylla sin uppgift och motsvara de krav som samhället ställer på den. De ungdomar som går i skolan är inte experter på pedagogik, på skolorganisation eller skolledning, men de är definitivt experter på att vara elever och de vet bättre än någon annan hur det är att vara ung i dagens samhälle. Deras kunskap och kompetens behövs i skolan för att de, tillsammans med lärarna och övriga vuxna, ska kunna utveckla skolans verksamhet. Genom vårt

förslag vill vi ge ungdomarna i gymnasieskolan förutsättningar att delta i organisationen och planeringen av skolans arbete på jämställda villkor med skolans personal.

Ansvar och befogenheter

Styrelsen för en gymnasieskola ska kunna behandla en rad frågor som är viktiga för skolan. Exempel på frågor som enligt gymnasieförordningen och läroplanen ligger på styrelsen för utbildningen eller på rektorn är: fördelningen av undervisningstid över läsåret, när terminerna ska börja och sluta, vilka lokala grenar och kurser som ska finnas vid en skola, beslut om arbetsplan, dagar för idrotts- och friluftsverksamhet, schemaläggning, frågor som rör arbetsmiljön i skolan och samverkan med arbetslivet och högskolan. Styrelsen bör också, enligt vår uppfattning, ta upp mer övergripande och principiella frågor om undervisningens uppläggning och innehåll.

Kommunala driftsfrågor, som kan delegeras till styrelsen att besluta om, är bl.a. resursfördelning, rekryteringsfrågor, den fysiska arbetsmiljön, lokalfrågor och frågor om skolmat.

Vi har i vårt tidigare betänkande om föräldrainflytande redogjort för de regler som i dag finns om villkorad delegation för brukare i kommunala organ. Möjligheterna att inrätta självförvaltningsorgan i skolan begränsas genom en bestämmelse i skollagens 2 kap. 1 § som innebär att frågor som rektorn har ansvar för enligt läroplanen och de speciella skolformsförordningarna inte kan ingå i självförvaltningen. Detsamma gäller beslut som enligt dessa förordningar ska fattas av styrelsen för utbildningen i kommunen. Genom vårt förslag blir det möjligt för de kommuner som medverkar i försöksverksamheten att gå längre. Av den arbetsordning, som vi föreslår ska fastställas på grundval av en lokal överenskommelse om en styrelse för en gymnasieskola, ska det framgå vilka frågor som denna styrelse ska ansvara för och fatta beslut om.

Med vårt förslag får huvuddelen av de uppgifter som enligt läroplanen för gymnasieskolan ligger på rektorn – helt eller delvis – överföras till den lokala styrelsen. Uppgifter som innebär myndighetsutövning eller som på annat sätt rör en enskild studerandes rätt ska inte kunna läggas på styrelsen. Exempel på sådana uppgifter är betyg och disciplinära åtgärder mot en enskild elev. Sådana frågor ska skötas av samma befattningshavare som i dag.

Vi menar att delegationsförfarandet kan ske på samma sätt som när det gäller självförvaltningsorgan i en kommun. Kommunala självförvaltningsorgan ska kunna ha hand om driften av en anläggning eller

institution och är organ, där kommunen eller landstinget har kvar huvudmannaskapet och ansvaret för den verksamhet som bedrivs av självförvaltningsorganet. Under fullmäktige är det nämnden, som svarar för att verksamheten bedrivs inom de fastställda ramarna och riktlinjerna. Bestämmelserna om självförvaltningsorgan finns i kommunallagens sjunde kapitel.

Vårt förslag om lokala styrelser i gymnasieskolan innebär en utvidgning av de områden som är tänkta för de kommunala självförvaltningsorganen. Utöver frågor som gäller drift och skötsel av en skola, ska gymnasiestyrelserna kunna ta beslut också i frågor som rör förvaltning, t.ex. rekrytering av personal och verksamhetens organisation och innehåll. Vi menar att det finns utrymme för en vid tolkning av begreppet drift när det gäller skolan. Kommunförbundet har dock i sitt remissvar på vårt betänkande om föräldrar i självförvaltande skolor hävdat att förslaget om lokal självstyrelse för grundskolan förutsätter en möjlighet att i försöksverksamheten gå ifrån gällande bestämmelser i kommunallagen. Vi utgår från att regeringen tar ställning till denna fråga i anslutning till sin behandling av vårt tidigare förslag.

I vårt förslag till förordningstext – se bilaga 3 – anger vi de yttre ramarna för vad som kan överlåtas på en lokal styrelse. Det är sedan den ansvariga nämnden i en kommun som slutgiltigt ska avgöra vilka konkreta uppgifter som ska överlåtas till styrelsen. Den detaljregleringen måste, enligt vår uppfattning, göras lokalt och ska preciseras i den föreslagna arbetsordningen.

Vi föreslår således att nämnden, i likhet med vad som gäller för andra självförvaltningsorgan, ska ha det yttersta ansvaret för att tala om vilka uppgifter styrelsen ska besluta om och vilka ekonomiska ramar som ska gälla. Nämnden kan då också förbehålla sig rätten att godkänna vissa viktiga beslut som styrelsen fattar, t.ex. beslut som kan leda till långsiktiga ekonomiska åtaganden. Nämnden kan också helt eller delvis återkalla ett uppdrag, som man har givit till styrelsen, om det finns särskilda skäl för det. Detta gäller också uppdrag för en enskild ledamot. Nämnden kan alltid avbryta försöksverksamheten om den inte fungerar tillfredsställande.

Vårt förslag avser inte – lika litet som förslaget om lokala styrelser i grundskolan – att rubba ansvarsfördelningen mellan staten och kommunerna. En styrelse, som övertar en del av rektorns beslutsfunktioner, kommer att, på samma sätt som rektorn har i dag, få ett ansvar för att inrikta skolans verksamhet på att nå de riksgiltiga målen. Staten kan genom Skolverket rikta anmärkningar mot en skolas sätt att sköta sina uppgifter enligt gällande bestämmelser. Det ansvaret utkräver staten av huvudmannen för skolan, kommunen, eller i förekommande fall lands-

tinget. Det är alltså alltid kommunen som har det yttersta ansvaret för att dess skolor uppfyller de nationella målen för skolan. Härvidlag blir det ingen skillnad om kommunen i sin tur utkräver ansvar och begär åtgärder av den rektor som man har tillsatt eller av den styrelse till vilken man i en arbetsordning har givit motsvarande uppdrag.

Rektorn är fortfarande pedagogisk ledare och chef för lärarna och den övriga personalen i skolan. Vi vill betona att vi inte avser att urholka rektorns möjligheter att utöva ett pedagogiskt ledarskap i skolan. Ansvaret för den dagliga verksamheten kan självfallet aldrig övertas av en styrelse. Rektorn är också arbetsgivarens – kommunens – företrädare. Vi menar inte att styrelsen ska överta de uppgifter som normalt ligger på en arbetsgivare. Det är ju inte heller vanligt att styrelser på andra områden i arbetslivet har sådana funktioner. Det blir det alltså inga skillnader i hur personalfrågor hanteras. De som arbetar i en gymnasieskola med en lokal styrelse är liksom personalen i självförvaltande grundskolor anställda i kommunen och har samma arbetsrättsliga ställning som personalen i övriga skolor i kommunen.

Det övergripande ansvaret för kommunens ekonomi och verksamhet ligger alltid på de politiskt valda ledamöterna i kommunens fullmäktige eller nämnder. Elevinflytandet – liksom föräldrainflytandet och andra former av brukarmakt – måste alltid hålla sig inom de ramar som kommunens politiker bestämmer. Vårt förslag bör inte innebära några komplikationer i detta avseende, eftersom det, som framgår av vad vi nyss har anfört, ansluter sig till de principer för decentralisering av ansvar och befogenheter inom en kommun som redan tillämpas i andra sammanhang. Rektorn har också som ansvarig tjänsteman skyldighet att informera styrelsen om dess befogenheter och om ramarna för arbetet.

Omyndiga elever

Elevmedverkan i en lokal styrelse reser särskilda problem i ansvarsfrågan, eftersom inte alla elever som kan tänkas ingå i styrelsen har uppnått den allmänna myndighetsåldern.

Det finns inte, såvitt vi har kunnat utröna, några särskilda bestämmelser eller regler för hur man ska hantera ansvarsfrågor i beslutande organ, där omyndiga kan ingå. I propositionen om lokal demokrati (prop. 1993/94:188) tog man upp frågan i samband med självförvaltningsorganen och skrev då följande: "Organets åldersmässiga sammansättning måste anpassas till driftsfrågornas karaktär. Detta mot bakgrund av att det inte kan anses försvarligt att unga och omyndiga personer får bära ett ansvar som kan tänkas innefatta bl.a. ett skadeståndsansvar."

Vi menar att problemet med omyndiga styrelseledamöter i vår försöksverksamhet i första hand kan vara ett problem när de gäller de frågor som kommunerna själva ansvarar för. Det är framför allt ekonomiska beslut som rör driften av en skola, eller vissa arbetsmiljöbestämmelser, som kan leda till skadeståndsanspråk eller andra juridiska problem. När det gäller sådana frågor kan vissa inskränkningar i den kommunala delegationen vara motiverade. Vi vill dock framhålla att det ekonomiska ansvar som det kan bli fråga om för en lokal styrelse är ett kollektivt ansvar. Revisionsansvaret ligger på den politiska nämnden. Vi ser inga juridiska svårigheter när det gäller beslut om skolans pedagogiska verksamhet, dvs. de frågor som i dag ligger på rektorn för en skola och i vissa fall på styrelsen för utbildningen.

Vi menar därför att eventuella problem med styrelser där ledamöter, som inte har uppnått myndig ålder ingår, bör tas upp i samband med att man bestämmer om arbetsordningen för en styrelse. Vissa frågor måste kanske undantas från styrelsens beslutsområde eller underställas rektorn eller den politiska nämnden innan slutligt beslut fattas.

I åldersfrågorna har vi haft underhandskontakter med åldersgränsutredningen (C 1995:02).

Styrelsens sammansättning

I likhet med vårt förslag när det gäller försöksverksamheten i grundskolan vill vi inte i alltför hög utsträckning binda kommuner och skolor när det gäller hur styrelsen ska vara sammansatt eller hur den ska utses. Vi vill i stället lämna ett så stort utrymme som möjligt för lokala överenskommelser i dessa frågor.

Vi vill dock att regeringen föreskriver att eleverna ska ingå i den lokala styrelsen för en gymnasieskola och att de ska vara i majoritet. Vi förutsätter vidare att rektorn ska vara självskriven ledamot och att lärare och övrig skolpersonal ska vara representerade. Vi tycker att man lokalt ska bestämma vem som ska vara ordförande i styrelsen.

Vi menar att det är av avgörande betydelse att eleverna får en majoritetsställning i styrelsen. Eleverna har i dag en mycket svag rättslig ställning i skolan. Därför är det viktigt att i försöksverksamheten arbeta med en radikal förstärkning av denna ställning. Vi tror inte att en behandling av ett styrelseärende annat än undantagsvis kommer att leda till ett omröstningsförfarande, där majoritetsförhållandena ställs på sin spets. Det är inte heller givet att åsiktskillnaderna i så fall kommer att gå mellan eleverna å ena sidan och övriga ledamöter å den andra. Men det är en viktig markering att en enig elevopinion aldrig kan köras över

eller åsidosättas i styrelsen. Det kan i sin tur ha stor betydelse för det sätt på vilket ärenden förbereds och hanteras i styrelsen.

Styrelsen ska formellt tillsättas av den politiska nämnden. Den närmare sammansättningen bör man komma överens om i den arbetsordning som vi förutsätter ska styra verksamheten. Av arbetsordningen bör framgå antalet ledamöter, vilka grupper som ska vara representerade med hur många personer och på vilket sätt de ska utses. Redan i dag finns det olika modeller för att utse representanter i skolkonferenser, olika samverkansorgan och råd. Vi anser att det är en fördel om olika modeller prövas i försöksverksamheten och vill därför inte förorda någon speciell modell. Vidare bör det av arbetsordningen framgå mandatperiod, sammanträdesformer, ersättningsnivåer m.m. Här kan man hitta förebilder i den kommunala organisationen med självförvaltande organ.

Några frågor tycker vi att det är viktigt att man särskilt uppmärksammar. För kontinuitetens skull kan det vara bra att förnya styrelsen successivt, så att inte alla ledamöter och framför allt inte alla elevrepresentanterna är nya samtidigt. Eftersom gymnasietiden är förhållandevis kort kan det också vara en möjlighet att en elevrepresentant kan sitta kvar i styrelsen någon tid efter det att han eller hon har lämnat skolan.

Det kan vara en ganska komplicerad process att välja styrelseledamöter. Därför kan skolledningen behöva hjälpa till med att organisera regelrätta val, särskilt på skolor där det inte finns någon stark elevorganisation. Det är viktigt att valen blir en demokratisk process och att inte eleverna upplever att deras representanter handplockas till styrelsen.

Representativitet och förankring

I våra egna diskussioner om modeller för lokala styrelser har vi särskilt uppmärksammat frågan om representativitet, framför allt elevernas representativitet. Vi menar att det kan bli problem för ett fåtal elever i en styrelse att föra alla elevers talan. Vi har ställt oss många frågor. Vilka elever kan tänkas bli valda? Vilka elever kommer till tals? Finns det en risk för att duktiga och framgångsrika elever kommer att dominera på mindre framgångsrika elevers bekostnad? Kommer flickor och pojkar att få lika stort utrymme? Finns det klassmässiga problem? Kommer elever med en invandrarbakgrund att kunna påverka besluten på samma villkor som övriga elever? Kommer huvuddelen av eleverna i en skola att känna att de har ett verkligt inflytande, om det måste kanaliseras genom ett fåtal valda representanter?

Vi vill inte på något vis förringa de problem som kan uppstå i samband med elevinflytandet i de lokala styrelserna. Samtidigt menar vi att problemen i samband med de styrelser som vi föreslår, inte på något avgörande sätt skiljer sig från motsvarande problem i alla andra representativa församlingar. Problemen är den representativa demokratins ständiga dilemma. Är valda representanter tillräckligt representativa och förankrar de sina beslut tillräckligt väl? Kommer de som har valt dem verkligen till tals? Dessa frågor kan ställas när det gäller alla valda organ från riksdagen till politiska nämnder, fackliga styrelser och föreningsstyrelser.

En viktig fråga är om eleverna i allmänhet kommer att uppleva att deras ställning har stärkts och att de får ett verkligt inflytande genom sina representanter i styrelsen. Det finns svårigheter både när det gäller representanternas möjligheter och vilja att förankra sina ståndpunkter i breda elevgrupper och när det gäller de övriga elevernas förmåga att ta vara på den möjlighet som elevrepresentationen ger. Det är lätt för en stor församling, som representeras av ett fåtal, att tycka att "vadå, dom representerar väl bara sig själva" eller "det är väl ingen som bryr sig om vad jag tycker". Hur agerar man i samband med val för att få "rätt" kandidater och vilka möjligheter har man om man inte är nöjd med dem som man har valt? Vilket ansvar har jag som väljare och som vald? Hur klarar jag som ombud för många människor av att hantera kontroversiella frågor? Hur stort utrymme har jag inom ramen för mitt mandat? Det är viktigt att ta upp och diskutera alla svårigheter och frågor kring elevrepresentationen i den beslutande styrelsen i olika sammanhang i skolan. Eleverna, både de valda representanterna och övriga, kan genom styrelserna få praktiska erfarenheter av att hantera situationer, som är relevanta för många sammanhang utanför skolan.

Det finns inga enkla svar på den här typen av frågor och problemen går inte att lösa efter någon mall. Däremot måste man, menar vi, i försöksverksamheten vara uppmärksam på problemen och ständigt arbeta med dem. Det är bara genom att pröva, försöka, diskutera, misslyckas och försöka igen, som man kan komma framåt. Det arbetet innebär en läroprocess som kan ge alla inblandade värdefulla kunskaper om demokratins villkor och förutsättningar.

Elevernas ställning

Att ha en stark elevrepresentation i en styrelse innebär en del problem, som inte är aktuella för styrelser med yrkesverksamma vuxna, antingen de nu är lärare, rektorer eller föräldrar.

Gymnasieeleverna tillbringar för det mesta tre år i gymnasieskolan. Det är en kort tid och det är mycket som de ska hinna med under sina gymnasieår. Gymnasieskolan ställer stora krav på eleverna. Det är mycket de ska lära sig, och de lever ofta under en hård press med prov och betygskrav. Avgångsbetyget från gymnasieskolan kan ha stor betydelse för en ung människas möjligheter att förverkliga sina framtida yrkesdrömmar.

Samtidigt befinner sig ungdomarna i gymnasieskolan i en brytningstid i livet. De tar steget från barndom till vuxenhet. De arbetar med att frigöra sig från sina föräldrar och andra auktoriteter. De söker sin egen identitet som vuxna, mogna människor. De söker svar på svåra existentiella frågor och inleder mer eller mindre varaktiga förbindelser med det motsatta könet. Samtidigt har de mindre tid än någonsin att ägna sig åt sig själva. Gymnasieåren ger inte stort utrymme för unga människor att växa i sin egen takt och att disponera sin tid åt det som de själva prioriterar.

Då är det inte lätt att ställa ytterligare krav på ungdomarna. De ska inte bara ta ansvar för sin egen studiesituation, utan en del av dem ska också ta på sig ett ansvar för hela skolans verksamhet. Ändå tror vi att det är en nödvändig och viktig del av skoltiden. Elevinflytandet i skolan är inget som ligger vid sidan av skolans egentliga uppgift och som kommer utöver kunskapsinhämtandet.

Skolan ska fostra till demokrati. Den ska bidra till att eleverna "utvecklar sin vilja att aktivt bidra till en fördjupad demokrati i arbetsliv och samhällsliv" och "aktivt utövar inflytande över sin utbildning" för att tala med läroplanens ord. Det är alltså en del av skolans uppdrag att göra eleverna delaktiga i planeringen av skolans verksamhet, att ge dem möjligheter att utveckla sin förmåga att ta ansvar och utöva inflytande. Vi menar dessutom att det är en förutsättning för all inlärning, att man själv tar ansvar för sitt eget lärande.

Vi påstår alltså med stor bestämdhet att elevinflytandet i dess olika former är lika viktigt i skolans verksamhet som engelska eller matematik. Det faller knappast någon in att säga att i år hinner vi inte med någon matematikundervisning för eleverna är så pressade. Vi menar att resonemanget är lika omöjligt när det gäller elevinflytande. Det handlar inte om att välja eller välja bort inflytandet, lika litet som matematiken, utan att skapa det nödvändiga utrymmet och lösa de praktiska problemen.

Inte heller här tror vi att det går att hitta några standardlösningar, utan man måste ute i skolorna arbeta utifrån sina lokala förutsättningar och efterhand försöka lösa de problem som uppstår. Några generella frågor vill vi ändå ta upp.

De elever som ingår i styrelser eller har andra uppdrag med anknytning till elevinflytandet i skolan måste få avsätta tid för sina uppdrag. Nämnden kan bestämma ramarna för detta i arbetsordningen. Självklart måste de få ledigt för att kunna delta i sammanträden och förberedelsearbete. Sådana bestämmelser finns redan i gymnasieförordningen när det gäller elevskyddsombud och kan lätt utvidgas till att också omfatta styrelseledamöter. Elevrepresentanterna måste härutöver få den stöd och den hjälp de anser sig behöva för att, med den ökade arbetsbörda styrelsearbetet innebär, ändå klara både detta och det övriga skolarbetet. Samtidigt vill vi betona att styrelsearbetet kan ge lika viktiga kunskaper och erfarenheter som annat arbete i skolan och aldrig kan betraktas som "förlorad tid". Därför anser vi också att det i en elevs slutbetyg bör antecknas om eleven under någon period ingått i skolans styrelse eller har haft något annat förtroendeuppdrag i skolan.

Styrelsearbetet måste bli en del av hela skolans verksamhet och engagera också dem som inte själva sitter i styrelsen. Det innebär att skolan under skoltid, i grupper och klasser, måste ge utrymme för information om styrelsearbetet och för diskussion och förberedelser av viktiga frågor, som ska tas upp i styrelsen. Det kan finnas många modeller för att skapa ett sådant utrymme. Tid kan t.ex. användas under lektioner i ämnen där det kan vara relevant att ta upp frågor om inflytande. Frågor som tas upp i styrelsen kan ha direkt betydelse för undervisningens uppläggning i flera ämnen och är då naturliga att ta upp i samband med undervisningen i de ämnena. Man kan också anordna diskussioner kring styrelsearbetet i samband med större eller mindre samlingar och möten i skolan där alla elever får möjligheter att delta, eller ta upp frågorna i klassråden.

En vanlig invändning både när det gäller föräldra- och elevinflytande i styrelser är att föräldrar och elever saknar den nödvändiga kunskapen för att arbeta med skolfrågor. Åtminstone måste de få utbildning först och därigenom kvalificera sig för uppdraget. Vi menar att både elever och föräldrar kan tillföra något mycket viktigt till en skolas utveckling, just därför att de representerar en annan kunskap och kompetens än den, som skolans personal redan har. I en lokal styrelse, förutsätter vi, kommer förutom rektorn, representanter för lärare och övrig personal i skolan alltid att ingå. Den pedagogiska kompetensen ska alltså finnas i styrelsen. Eleverna ska bidra med sin kunskap och med sina synpunkter på skolans verksamhet utifrån ett annat perspektiv än personalens. Ett bra arbete i styrelsen förutsätter att de grupper som ingår har förtroende och respekt för varandras kompetens.

En skolledning kan naturligtvis bli missnöjd med en lokal styrelse och tycka att styrelsen fattar felaktiga och dåligt genomtänkta beslut.

Men då måste man arbeta med det problemet. Kanske styrelsen måste få mera tid för att diskutera viktiga frågor, kanske beslutsunderlaget måste göras bättre och tydligare, kanske beslutet kräver kringkunskaper som styrelsen måste få en chans att skaffa sig. I kommunala nämnder är det vanligt att ledamöterna, förutom själva nämndsammanträdena, regelbundet samlas till tema- eller studiedagar för att få chans att ägna litet längre tid åt någon viktig fråga. Ledamöterna kan också ordna studiecirklar eller få möjligheter att delta i kurser och konferenser. Vi tror inte att det är lätt att sitta i en lokal styrelse, tvärtom tror vi att det kräver mycket arbete, både av dem som sitter i styrelsen och av dem som är beroende av styrelsens beslut. Men vi menar att de fördelar som står att vinna ändå överstiger de tänkbara nackdelarna.

Vi förutsätter att elever och anställda på en skola, som är intresserade av att delta i försöksverksamheten, också är intresserade av att utveckla elevinflytandet och få de lokala styrelserna att fungera på ett bra sätt. Vi menar därför att det finns goda förutsättningar för att skolor som startar lokala styrelser kommer att arbeta mycket aktivt både med de möjligheter, som det starka formella elevinflytandet ger, och med de problem som kan uppstå. Försöksperioden är också till för att ge utrymme för att pröva, exprimentera, upptäcka problem och hitta lösningar.

Kommittédirektiv

Dir 1995:19

Det inre arbetet i skolan

Beslut vid regeringssammanträde den 9 mars 1995

Sammanfattning av uppdraget

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

Uppdraget skall vara slutfört den 1 november 1997.

Bakgrund

Skolan och målstyrningen

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

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

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

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

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

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

Ändrade förutsättningar

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

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

och kulturer, av andra sätt att leva och uppfatta livet. Genom medierna möts de av ett flöde av intryck och information som är ofantligt mycket större än tidigare, och de tvingas ständigt välja vad de skall ägna sin uppmärksamhet.

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

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

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

Med dessa samhällsförändringar följer också att skolan som institution har en annan ställning än tidigare. Den utstrålning av makt och myndighet som institutionen skola tidigare har haft är nu kraftigt försvagad. Skolan har inte längre en självklar auktoritet i förhållande till elever och föräldrar och inte något monopol på kunskapsförmedlingen i samhället. Läraren kan inte luta sig mot skolans institutionella auktoritet och yrkets traditioner, utan måste i mycket större utsträckning verka med den egna personligheten som insats. Det har lett till att läraren kommit eleverna närmare, något som fyllt läraryrket med nytt innehåll och ny stimulans. Samtidigt upplever många hur lärarens utsatthet och sårbarhet har ökat.

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

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

Några perspektiv på skolans inre arbete

Lärandet i skolan

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

För eleverna är skolan inte bara lektioner i ämnen och kurser. Samvaron med kamrater på raster och håltimmar, lekar och spel, diskussio-

ner med lärare och andra vuxna i och utanför klassrummet – allt sådant bidrar till deras upplevelse av skolan och påverkar deras lärande och utveckling. Det är helheten som formar kunskaperna, och kunskaper innefattar bl.a. föreställningar, attityder och färdigheter.

Men skoltiden är inte bara en förberedelse för elevernas liv efteråt. Den är också deras liv medan de går i skolan. Livskvalitet är ett lika berättigat anspråk för barn och ungdomar som för vuxna. Därför är det viktigt att se på arbetet i skolan ur den enskilda elevens helhetsperspektiv.

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

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

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

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

Kunskap växer ur gemenskaper och ur det sammanhang och den miljö där eleverna befinner sig. Det är därför viktigt att uppmärksamma på vilket sätt eleverna får erfarenhet av att arbeta tillsammans med

kamrater, lärare och andra vid sitt kunskapssökande i skolan. I den nationella utvärderingen av grundskolan som genomfördes våren 1992 säger Statens skolverk att den positiva bilden av skolan störs av att eleverna tycks vara ovana vid att tänka självständigt i skolarbetet och att de över lag har dålig förmåga att tillämpa sina kunskaper. Samtidigt är katederundervisning den vanligaste undervisningsformen, framför allt på högstadiet, medan elevaktiva och undersökande arbetssätt används i ganska begränsad utsträckning. En utbredd katederundervisning är i det här perspektivet problematisk, framför allt om den utmärks av ensidig informationsförmedling och traditionella förhör. Det ligger en pedagogisk utmaning i skolans uppgift att möta varje elevs individuella behov samtidigt som gemenskap och samarbete skall utvecklas.

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

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

Skolan kan i dag inte fullgöra sitt uppdrag enbart genom att varje medarbetare tilldelas sin uppgift och sköter den på egen hand efter bästa förmåga. Det nya styrsystemet innebär en omfattande decentralisering av beslut i viktiga frågor. Det förutsätter att personalen i varje skola

gemensamt diskuterar hur skolans arbete skall läggas upp. Skolledning, lärare och övrig personal behöver också samtala och samverka med varandra för att eleverna skall få ut av skoltiden det som är meningen. Eftersom lärarrollen inte längre har ett starkt stöd i skolans auktoritet som institution och i yrkets traditioner, blir lärarna som personer mer sårbara än tidigare. Detta förstärker också behovet av det kollegiala samtalet mellan de vuxna i skolan.

En skola för alla

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

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

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

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

Etnisk och kulturell tillhörighet är en viktig dimension som behöver beaktas i skolans inre arbete. Sverige är ett mångkulturellt samhälle. Det

är viktigt att alla elever oavsett bakgrund i etniskt och kulturellt hänseende får använda sina erfarenheter och uppleva att de blir sedda och bekräftade i skolan. Det är också viktigt att alla elever får lära sig att förstå och respektera den erfarenhet som andra grupper har och därmed fördjupa sin förståelse av verkligheten.

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

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

Uppdraget

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

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

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

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

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

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

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

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

Ramar för kommitténs arbete

Uppdraget skall vara slutfört senast den 1 november 1997.

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

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

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

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

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

(Utbildningsdepartementet)

Deltagare i den parlamentariska referensgruppen

Centerpartiet
Marita Ljung, Västerås

Folkpartiet liberalerna
Ulf Nilsson, Lund

Kristdemokratiska samhällspartiet
Eva Kläppe, Kalmar

Miljöpartiet de Gröna
Marja Andersson, Rönninge

Moderata samlingspartiet
Tomas Högström, Västerås

Socialdemokraterna
Torgny Danielsson, Åmotsfors
Marie-Louise Rönnmark, Umeå

Vänsterpartiet
Emil Persson, Stockholm

Företrädare för centrala intresseorganisationer

Agneta Anderlund, *Lärarförbundet*

Gustav Grundin, *Elevorganisationen i Sverige*

Ann Holm, *Riksförbundet Hem och Skola*

Agneta Jörbeck, *Sveriges Skolledarförbund*

Christian Kamil, *Sveriges Elevråds Samarbetsorganisation*

Jon Stenbeck, *Lärarnas Riksförbund*

Christopher Tägtström, *Elevorganisationen i Sverige*

Förslag till förordning om försöksverksamhet med lokala styrelser i gymnasieskolan 1996-00-00

Regeringen föreskriver följande.

1 § En kommun får bedriva försöksverksamhet med lokala styrelser inom gymnasieskolan enligt bestämmelserna i denna förordning.

2 § Fullmäktige får besluta att en nämnd får uppdra åt en lokal styrelse för en skola eller för en del av en skola att under nämnden helt eller delvis ha hand om frågor som rör förvaltningen av en skola. I sådana fall får de uppgifter som enligt föreskrifterna i gymnasieförordningen (1992:394) och läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) åvilar styrelsen för utbildningen eller rektorn överlåtas på den lokala styrelsen i den utsträckning som anges i 3 och 4 §§.
Till den lokala styrelsen får inte överlåtas uppgifter som innebär myndighetsutövning eller som i annat fall avser enskilda elevers personliga förhållanden.

3 § Följande uppgifter som enligt gymnasieförordningen (1992:394) åvilar styrelsen för utbildningen eller rektorn får, helt eller delvis, överlåtas på en lokal styrelse:

- fastställande av kursplaner för lokala kurser enligt 1 kap. 6 §,
- fördelningen av undervisningstiden över läsåren enligt 1 kap. 10 §
- beslut om arbetsplanen enligt 1 kap. 12 §,
- beslut om lokala grenar inom de nationella programmen enligt 2 kap. 1 §,
- beslut om ytterligare mål för utbildningen för en lokal gren enligt 2 kap. 9 §,
- inrättandet av lokala kurser enligt 2 kap. 12 §,
- beslut om det antal timmar som undervisningen på en lokal kurs omfattar enligt 2 kap. 13 §,
- beslut om hur många dagar som skall användas för idrott och friluftsverksamhet enligt 3 kap. 3 §,
- fastställandet av schema enligt 3 kap. 6 §,

- beslut om den närmare sammansättningen av elevvårdskonferensen enligt 4 kap. 1 §,
- fastställandet av lokalt valbara kurser enligt 5 kap. 1 §,
- beslut om arbetsplatsförläggning av utbildning enligt 5 kap. 9 § och
- beslut om lokala tillägg enligt 5 kap. 12 §.

4 § Följande uppgifter som enligt läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) åvilar rektorn får, helt eller delvis, överlåtas på en lokal styrelse:

- ansvaret för den lokala arbetsplanen,
- ansvaret för utbildningens organisation,
- anpassningen av undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer efter elevernas skiftande behov och förutsättningar,
- utformningen av skolans arbetsmiljö,
- utformningen av undervisningen, elevvårds- och syoverksamheten så att de elever som behöver särskilt stöd och hjälp får detta,
- utformningen av introduktionen i studierna och i ämnet/kursen,
- utformningen av åtgärder för att motverka alla former av trakasserier och mobbning bland elever och anställda,
- den kompetensutveckling som krävs för att personalen professionellt skall kunna utföra sina uppgifter,
- ansvaret för att samverkan kommer till stånd mellan lärare i olika kurser så att eleverna får ett sammanhang i sina studier,
- samverkan med universiteten och högskolorna samt arbetslivet utanför skolan,
- organisationen av den studie- och yrkesorienterande verksamheten och
- utvecklingen av skolans internationella kontakter.

5 § Nämnden skall i en arbetsordning fastställa den lokala styrelsens uppgifter, sammansättning, arbetsformer och mandattid. Nämnden väljer ledamöter och ersättare på förslag från de olika grupper som kan vara representerade i den lokala styrelsen. En lokal styrelse skall ha elevmajoritet och rektorn skall vara självskriven ledamot. Företrädare för lärare och övrig personal skall ingå. I styrelsen får underåriga elever ingå.

6 § För lokala styrelser gäller i övrigt bestämmelserna om självförvaltningsorgan i 7 kap. 21 och 22 §§ kommunallagen (1991:900) för rätt till ledighet. Kommunen beslutar om arvodering.

7 § En kommun som har beslutat att delta i försöksverksamheten skall anmäla detta till Statens skolverk. Kommunen skall uppge hur försöksverksamheten kommmer att utformas.

Denna förordning träder i kraft den 1 januari 1997 och gäller till utgången av december 2001.

Statens offentliga utredningar 1996

Kronologisk förteckning

1. Den nya gymnasieskolan - hur går det? U.
2. Samverkansmönster i svensk forsknings-finansiering. U.
3. Fritid i förändring. Om kön och fördelning av fritidsresurser. C.
4. Vem bestämmer vad? EU:s interna spelregler inför regeringskonferensen 1996. UD.
5. Politikområden under lupp. Frågor om EU:s första pelare inför regeringskonferensen 1996. UD.
6. Ett år med EU. Svenska statstjänstemäns erfarenheter av arbetet i EU. UD.
7. Av vitalt intresse. EU:s utrikes- och säkerhetspolitik inför regeringskonferensen. UD.
8. Batterierna - en laddad fråga. M.
9. Om järnvägens trafikledning m.m. K.
10. Forskning för vår vardag. C.
11. EU-mopeden. Ålders- och behörighetskrav för två- och trehjuliga motorfordon. K.
12. Kommuner och landsting med betalnings-svårigheter. Fi.
13. Offentlig djurskyddstillsyn. Jo.
14. Budgetlag - regeringens befogenheter på finansmaktens område. Fi.
15. Union för både öst och väst. Politiska, rättsliga och ekonomiska aspekter av EU:s sjätte utvidgning. UD.
16. Förankring och rättigheter. Om folkomröstningar, utträdesrätt, medborgarskap och mänskliga rättigheter i EU. UD.
17. Bättre trafik med väginformatik. K.
18. Totalförsvarspliktiga m95. Förslag om jobb/studier efter muck, bostadsbidrag, dagpenning, försäkringar. Fö.
19. Sverige, EU och framtiden. EU 96-kommitténs bedömningar inför regeringskonferensen 1996. UD.
20. Samordnad rollfördelning inom teknisk forskning. U.
21. Reform och förändring. Organisation och verksamhet vid universitet och högskolor efter 1993 års universitets- och högskolereform. U.
22. Inflytande på riktigt - Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar. U.

Statens offentliga utredningar 1996

Systematisk förteckning

Utrikesdepartementet

Vem bestämmer vad? EU:s interna spelregler inför regeringskonferensen 1996. [4]
Politikområden under lupp. Frågor om EU:s första pelare inför regeringskonferensen 1996. [5]
Ett år med EU. Svenska statstjänstemäns erfarenheter av arbetet i EU. [6]
Av vitalt intresse. EU:s utrikes- och säkerhetspolitik inför regeringskonferensen. [7]
Union för både öst och väst. Politiska, rättsliga och ekonomiska aspekter av EU:s sjätte utvidgning. [15]
Förankring och rättigheter. Om folkomröstningar, utträdesrätt, medborgarskap och mänskliga rättigheter i EU. [16]
Sverige, EU och framtiden. EU 96-kommitténs bedömningar inför regeringskonferensen 1996. [19]

Försvarsdepartementet

Totalförsvarspliktiga m95. Förslag om jobb/studier efter muck, bostadsbidrag, dagpenning, försäkringar. [18]

Kommunikationsdepartementet

Om järnvägens trafikledning m.m. [9]
EU-mopeden. Ålders- och behörighetskrav för två- och trehjuliga motorfordon. [11]
Bättre trafik med väginformatik. [17]

Finansdepartementet

Kommuner och landsting med betalningssvårigheter. [12]
Budgetlag - regeringens befogenheter på finansmaktens område. [14]

Utbildningsdepartementet

Den nya gymnasieskolan - hur går det? [1]
Samverkansmönster i svensk forskningsfinansiering. [2]
Samordnad rollfördelning inom teknisk forskning. [20]
Reform och förändring. Organisation och verksamhet vid universitet och högskolor efter 1993 års universitets- och högskolereform. [21]
Inflytande på riktigt - Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar. [22]

Jordbruksdepartementet

Offentlig djurskyddstillsyn. [13]

Civildepartementet

Fritid i förändring.
Om kön och fördelning av fritidsresurser. [3]
Forskning för vår vardag. [10]

Miljödepartementet

Batterierna - en laddad fråga. [8]

KUNGL. BIBLIOTEKET STOCKHOLM

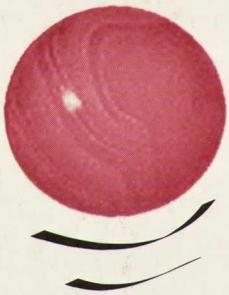
Inflytande på riktigt

– Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar

Skolkommittén, som utreder det inre arbetet i grundskolan och gymnasieskolan, vill med detta betänkande öppna en dialog med elever, lärare, skolledare, föräldrar och andra. Innehållet ger underlag för en diskussion om elevernas inflytande över sitt eget lärande.

Kommittén vill få in synpunkter och förslag för att få ett brett underlag inför sitt huvudbetänkande, som ska presenteras hösten 1997.

Detta betänkande innehåller också förslag om förändringar som ska stärka elevernas ställning i skolan, bl.a. ett förslag om lokala gymnasiestyrelser.



FRITZES

POSTADRESS: 106 47 STOCKHOLM
FAX 08-20 50 21, TELEFON 08-690 91 90

ISBN 91-38-20181-X
ISSN 0375-250X