SOU
1992: 94

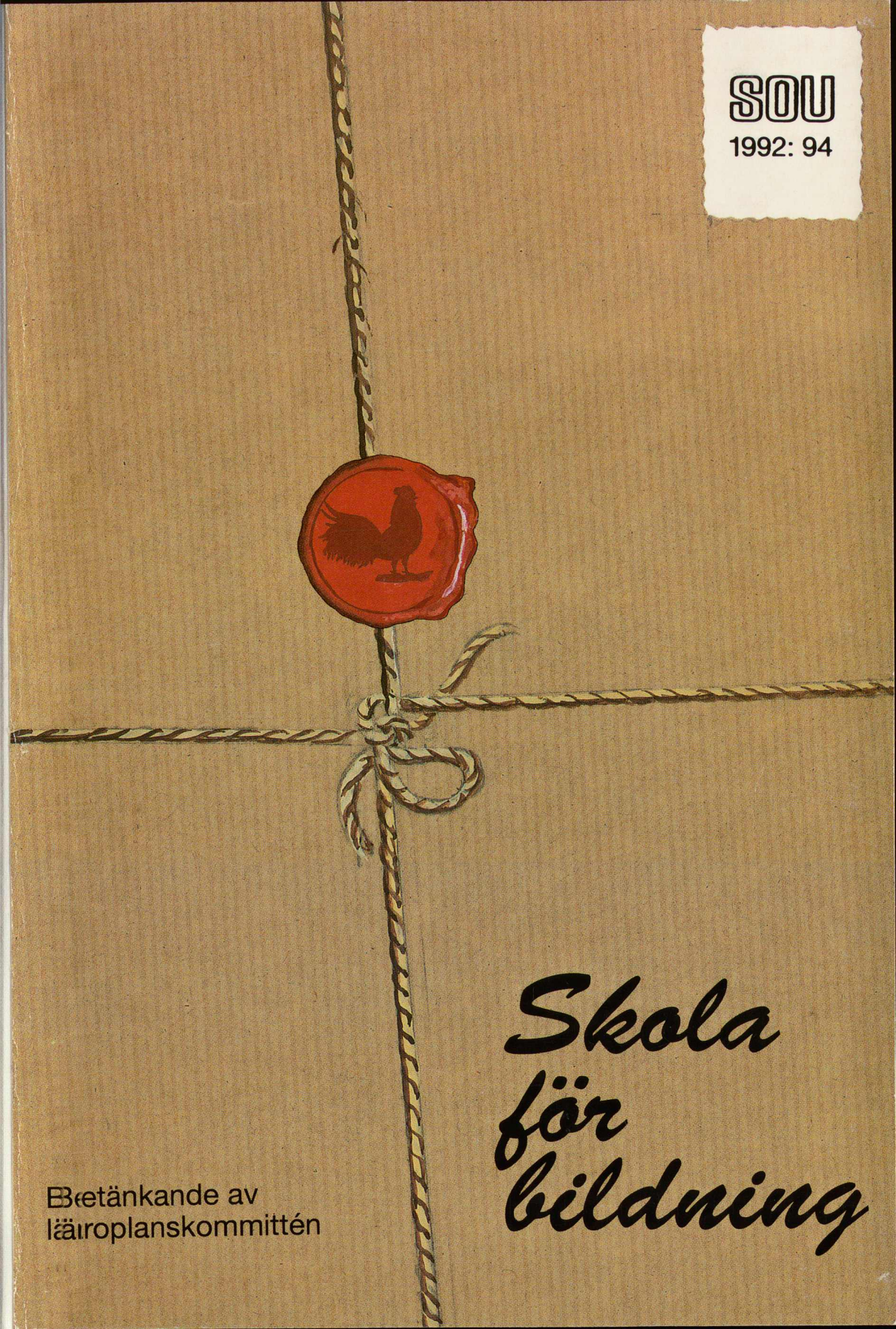
Ur KB:s samlingar
Digitaliserad år 2014

KUNGL. BIBLIOTEKET
National Library of Sweden

Skola för bildning

Betänkande av läroplanskommittén

SOU
1992: 94



Skola för bildning

Betänkande av läroplanskommittén

Ref KB 0c

Statens offentliga utredningar
1992:94
Utbildningsdepartementet

Skola för bildning

Huvudbetänkande av Läroplanskommittén
Stockholm 1992

SOU och Ds kan köpas från Allmänna Förlaget, som också på uppdrag av regeringskanslieets förvaltningskontor ombesörjer remissutsändningar av dessa publikationer.

Adress: Allmänna Förlaget
Kundtjänst
106 47 Stockholm
Tel 08/739 96 30
Telefax: 08/739 95 48

Publikationerna kan också köpas i Informationsbokhandeln, Malmtorgsgatan 5, Stockholm.

NORSTEDTS TRYCKERI AB
Stockholm 1992

ISBN 91-38-13169-2
ISSN 0375-250X

Till statsrådet Beatrice Ask

Genom beslut den 14 februari 1991 bemyndigade regeringen dåvarande statsrådet Göran Persson att tillsätta en kommitté med uppdrag att lämna förslag till mål och riktlinjer för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet (dir. 1991:9). Direktiven har bifogats betänkandet (bil. 1). Kommittén skulle också lämna förslag till riktlinjer och modeller för kursplaner samt förslag till timplaner för grundskolan. Som ett deluppdrag ingick att senast den sista juni 1991 ge förslag till riktlinjer och modeller för kursplaner för gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Med stöd av detta bemyndigande tillsattes kommittén i februari 1991.

Kommittén antog namnet Läroplanskommittén. Till att leda kommitténs arbete utsågs nuvarande generaldirektören för Skolverket Ulf P. Lundgren. I arbetet deltog som ledamöter universitetsadjunkten Kerstin Hägg, högskolelektorn Bodil Jönsson, departementssekreteraren Barbara Martin Korpi, nuvarande avdelningschefen vid Skolverket Kerstin Mattsson, utbildningschefen vid Volvo Rolf Nordanskog, f.d. prefekten vid Lärarhögskolan i Stockholm Stig Persson, departementsrådet Boo Sjögren och nuvarande generaldirektören vid Statens Institut för Handikappfrågor i skolan Lennart Teveborg. Som huvudsekreterare arbetade studierektorn Christer Axén fram till den 15 september 1991.

Läroplanskommittén redovisade deluppdraget med förslag till riktlinjer och modeller för kursplaner för gymnasieskolan och vuxenutbildningen till regeringen den 11 juni 1991.

Efter föredragning inför regeringen av statsrådet Beatrice Ask fastställde denna den 19 december 1991 nya direktiv för Läroplanskommittén (dir. 1991:117) vilka bifogas betänkandet (bil. 2). Läroplanskommittén fick en delvis ny sammansättning. De tidigare ledamöterna entledigades. Dock kvarstod generaldirektören Ulf P. Lundgren som ordförande och departementsrådet Boo Sjögren som ledamot. Departementsrådet Kerstin Thoursie och professorn Tor Ragnar Gerholm utsågs till nya ledamöter.

Som huvudsekreterare förordnades studierektorn Berit Hörnqvist. I sekretariatet ingår även undervisningsrådet Mats Björnsson, departementssekreteraren Margot Blom och docenten Ingrid Carlgren. Som särskild expert för timplanefrågor har biträdande skolchefen Lars-Erik Larson anlitats.

Kommittén har nära samrått med den parlamentariskt sammansatta Betygsberedningen vilken har i uppdrag att ge förslag till ett nytt betygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den

kommunala vuxenutbildningen. Betygsberedningen har sålunda utgjort referensgrupp till Läroplanskommittén. Även företrädare för centrala intresseorganisationer har utgjort referensgrupp till kommittén. Förteckning över medlemmarna i de båda referensgrupperna lämnas i bilaga 3. I denna förtecknas även experter som biträtt kommittén.

Läroplanskommittén har till uppgift att lämna förslag till nya läroplaner för grundskolan och för gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Kommittén skall vidare ge förslag till ny timplan för grundskolan och förslag till kursplaner i ämnena matematik, musik och svenska. För övriga ämnen i grundskolan skall kommittén lämna förslag till huvudsakligt innehåll.

Läroplanskommittén har, förutom de uppdrag som behandlas i detta betänkande, fått till uppgift att ge förslag till kursplaner för samtliga ämnen i grundskolan. Detta kommer att redovisas senast den 30 december 1992.

Läroplanskommittén ber härmed att få överlämna sitt huvudbetänkande Skola för Bildning.

Stockholm i september 1992

Ulf P. Lundgren

Tor Ragnar Gerholm Boo Sjögren Kerstin Thoursie

/Berit Hörnqvist
Mats Björnsson
Margot Blom
Ingrid Carlgren

Innehåll

Sammanfattning 9

Kommitténs uppdrag och arbete 25
1 Utredningsarbetet 25
2 Kommitténs arbetssätt 26
3 Uppläggning av betänkandet 27

I BAKGRUND OCH MOTIV 29

1 Läroplaner och skolans uppgifter 31
1.1 Huvudfrågor och problemställningar 33
1.2 Skolans uppgifter och läroplaner i historisk belysning 35
1.3 Några strömningar som påverkat skolan och läroplanstänkandet 43
1.4 Bildningsfrågan 48
1.5 Sammanfattning 57

2 Kunskap och lärande 59
2.1 Skolans kunskapsuppgifter 60
2.2 Kunskap och kunskapsformer 62
2.3 Individens kunskapsutveckling 68
2.4 Urval och organisering av kunskaper 76
2.5 Sammanfattning och slutsatser 79

3 Skolan och omvärldsförändringarna 85
3.1 Stabilitet och förändring 85
3.2 Internationaliseringen i världen och i Sverige . 88
3.3 Teknologi - medier - miljö 94
3.3.1 Informationsteknologins utveckling och möjligheter 94
3.3.2 Medieutveckling och medieundervisning 98
3.3.3 Miljöproblemen och miljökunskapen ... 100
3.4 Förändrade krav på ansvar, inflytande och kompetenser m.m. 103
3.5 De etiska frågornas aktualitet 111
3.6 Ett historiskt perspektiv 112
3.7 Sammanfattning och slutsatser 112

4 **Måldokumenten och styrsystemet** 115
4.1 Den ändrade ansvarsfördelningen för skolan .. 115
4.2 En mål- och resultatorienterad styrning av skolan 117
4.3 Internationella tendenser i läroplansutveckling 122
4.4 Styrdokumentens utformning och funktion ... 124
4.5 Sammanfattning 127

5 **Samverkan med förskola och skolbarnsomsorg** 131
5.1 Kommitténs uppdrag 131
5.2 Bakgrund 131
5.3 Styrsystemet för barnomsorgen 133
5.4 Tidigarelagd skolstart och konsekvenser för den skolförberedande verksamheten 135
5.5 Sammanfattning 137

II **FÖRSLAG** 139

6 **Läroplaner** 141
6.1 Sammanfattning av motiv och bakgrund till läroplansförslagen 141
6.2 Förslag till läroplan för grundskolan 145
6.3 Förslag till läroplan för gymnasieskolan och komvux 159

7 **Kursplaner** 173
7.1 Sammanfattning av motiv och bakgrund till kursplaneförslagen 173
7.2 Förslag till kursplaner i matematik, musik och svenska 176
7.3 Övriga ämnen 196
- B-språk 198
- Barn- och ungdomskunskap 200
- Bild 203
- Engelska 206
- Geografi 209
- Hemkunskap 211
- Hemspråk 214
- Historia 216
- Lek, idrott och hälsa 219
- Naturkunskapsämnen 222
- Religionskunskap 237
- Samhällskunskap 240
- Samhällslära 243
- Slöjd 246
- Svenska som andraspråk 249
- Teknik och miljö 251

8 Grundskolans timplan 261
8.1 Timplanens roll och funktion 261
8.2 Stadieindelad timplan? 262
8.3 Ett förändrat tidsmått 263
8.4 Några utgångspunkter och definitioner 263
8.5 Grundskolans ämnen 265
8.5.1 Obligatoriska ämnen 265
8.5.2 Elevens val av ämnen 269
8.5.3 Lokal profilering 271
8.6 Språkens ställning 272
8.7 Alternativkurserna i engelska och matematik . 280
8.8 Orientering om utbildning och arbetsliv m.m. . 280
8.9 Förslag till timplan 282
8.10 Behov av timplaneföreskrifter 282
8.11 Sammanfattning 284

9 Gymnasieskolan och komvux 287
9.1 Måldokument för gymnasieskolan och komvux 288
9.2 Att höja den gymnasiala utbildningens kvalitet 290
9.3 Förstärkt undervisning i svenska 300
9.4 Undervisning i främmande språk 305
9.5 Studiekontrakt 307
9.6 Sammanfattning och slutsatser 310

10 Ikraftträdande och genomförande 313

III BILAGOR 317

Bilaga 1 Direktiv till Läroplanskommittén (U 1991:9) 319
Bilaga 2 Nya direktiv till Läroplanskommittén (U 1991:117) 329
Bilaga 3 Förteckning över Läroplanskommitténs referensgrupper och experter 341
Bilaga 4 Jämförelse mellan föreslagen och nu gällande timplan 343
Bilaga 5 Bildningstraditioner och läroplaner, Donald Broady 347
Bilaga 6 Förslag till framtidens utbildning 371
Bilaga 7 Kommentarer till kursplaneförslag i musik för grundskolan, Stewe Gårdare och Ralf Sandberg 403
Bilaga 8 Kristen etik och västerländsk humanism, Anders Piltz 437
Bilaga 9 Språkundervisning i några europeiska länder, Bror Andered 463

Sammanfattning

Uppdraget

Läroplanskommittén har främst haft till uppgift att utarbeta förslag till läroplaner för grundskolan, gymnasieskolan och komvux samt till timplan och kursplaner för grundskolan. Vidare har den haft att utarbeta förslag till utgångspunkter för den skolförberedande verksamheten och förslag till förstärkt undervisning i svenska och språk i de olika skolformerna. Kommittén har även haft vissa andra uppdrag som rör den gymnasiala utbildningen.

Bakgrund och motiv

Ett läroplansarbete handlar ytterst om frågor kring utbildningens grund och vad ett offentligt skolväsende kan göra och skall göra. Det handlar också om bildning i dess djupaste och vidaste mening.

Utifrån detta har kommittén haft följande frågor som utgångspunkter för sitt arbete.

- Vilka uppgifter blir viktiga och möjliga för skolan att ha i framtiden?
- Vilka mål skall skolan ha och hur skall de utformas?
- Vilket innehåll skall väljas ut för lärande och hur skall det organiseras?
- Vad skall styras nationellt och vilken frihet skall finnas lokalt?

Arbetet med en ny läroplan kan aldrig ske förutsättningslöst. Nu gällande läroplaner och den utbildningsdiskussion som pågår inom och utom landets gränser måste utgöra en utgångspunkt. Hänsyn måste också tas till hur ansvaret för skolans utveckling nu är fördelat mellan politiker och professionella, mellan stat och kommun. Hänsyn måste vidare tas till behovet av att säkerställa en likvärdig och kvalitativt god utbildning över hela landet och att samtidigt ge utrymme för en lokal och individuell valfrihet. Andra viktiga utgångspunkter är den övergripande struktur som beslutade reformer utgör, de förändringar som skett och sker i skolans omvärld liksom aktuell forskning om kunskap och lärande.

Läroplaner är viktiga i ett pluralistiskt samhälle för att fastställa och legitimera såväl skolans värdegrund som urvalet och organisationen av innehållet i skolan. En läroplan måste sålunda innehålla både värden och mål. I skollagen anges de grundläggande värden som skall gälla för det offentliga skolväsendet: lika tillgång till utbildning, likvärdig utbildning, grundläggande demokratiska värderingar, varje människas egenvärde, respekt för vår gemensamma miljö. Sådana värden, som även kommer till uttryck i bl.a. grundlagen, i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och i FN:s konvention om barnets rättigheter, kan kallas oförytterliga, genom att de i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De kan aldrig sättas ur spel, även om de under vissa omständigheter kan te sig opraktiska, oekonomiska eller onyttiga.

Mål anger däremot sådant som skall uppnås eller eftersträvas. Målen i läroplanen, och i kursplanerna, skall inte sätta ett tak för kunskapsutvecklingen. Utöver värden och mål skall läroplanen innehålla riktlinjer för arbetet i skolan. Riktlinjerna avser rättesnören eller principer för arbetet i skolan.

I Sverige har läroplans- och kursplanearbete länge betraktats som en angelägenhet för politiker, adminstratörer och ämnesexperter. De som är verksamma i skolan har förväntats "förverkliga" läroplanen. En konsekvens av den förändrade styrningen av det offentliga skolväsendet och av de nya möjligheterna att etablera fristående skolor är att skolans personal fått ett större ansvar för hur stoff väljs ut och organiseras och för val av arbetssätt och metoder. Lärare och elever får anledning att arbeta med frågor som tidigare i hög grad skötts av den centrala skoladministrationen och läromedelsförlagen.

Den förändrade styrningen ger förnyad aktualitet också åt frågan om likvärdighet och valfrihet. Likvärdighet har varit ett centralt begrepp för utvecklingen av svensk skola, och har motiverat en lång rad av statliga insatser för att styra den svenska skolan. Frågan om valfrihet har emellertid också varit central i diskussionen om skolan och har under årens lopp tagit sig olika uttryck. De gångna årens erfarenheter visar att frågor om likvärdighet och valfrihet är lika viktiga som någonsin tidigare.

Den obligatoriska skolan skall ge alla barn och ungdomar en gemensam grund att stå på, men möjligheterna att på lokalt och enskilt initiativ utforma en skola som präglas av rik mångfald och variation måste också säkerställas. Förslagen till nya måldokument måste därför utformas så att nationell likvärdighet bevaras och att utrymme finns för lokal och individuell frihet.

"Kunskap och färdigheter" och "fostran" har angetts som skolans huvuduppgifter i nästan alla styrdokument för skolan. Dessa uppgifter har ibland ställts mot varandra, men motsättningen dem emellan är skenbar. All undervisning innebär fostran i någon me-

ning. Bakom detta ryms emellertid frågor som en större läroplansförändring väcker och som varje tid måste ge sina svar på. Några exempel på sådana frågor är: Vilka uppgifter för skolan är viktiga och möjliga i framtiden? Vilka mål skall skolan ha och vilket innehåll skall väljas ut? Vilken frihet skall finnas? De grundläggande frågorna kring undervisningens mål och hur dessa skall förverkligas måste ställas och besvaras av alla verksamma i skolan. Läroplanerna ger inga färdiga svar.

Varje skolsystem och läroplan bygger på vissa bestämda föreställningar om människans förmåga och möjligheter att lära. Varje tidsepok har sina dominerande föreställningar om vad som är meningsfullt att lära och vad lärande är. Olika bildningstraditioner, inklusive våra inhemska är därför en viktig plattform när frågorna skall besvaras. Frågan om vad bildning i vår tid är, måste ställas i relation till det konkreta arbetets förutsättningar och villkor. Med varje genomgripande läroplansförändring aktualiseras den klassiska bildningsfrågan och därmed frågor kring vad ett offentligt utbildningsväsende kan göra och vilken roll det skall ha. Frågorna kan aldrig ges ett enkelt svar eftersom framtiden inte kan förutsägas. Frågorna måste dock ställas då de markerar att skolan inte kan nöja sig med att verkställa nuets krav. Skolans bildningsarbete måste snarare bygga på seklers samlade erfarenheter. Detta handlar dock inte om att söka återskapa något som funnits tidigare. *En skola för alla, där bildningsarbetet är huvudsak, har aldrig funnits.*

Kunskaper och lärande

Varje skolsystem och varje läroplan bygger på föreställningar om vad kunskap är och hur lärande sker. I ett system där staten endast skall ange mål för och inriktning av skolverksamheten blir det än viktigare att i läroplansarbetet redovisa en uppfattning om kunskap och lärande. Mål- och resultatstyrning ställer krav på tydliga nationella beskrivningar av vilka kunskaper eleverna skall utveckla och detta förutsätter i sin tur en kvalificerad kunskapsdiskussion bland skolledare, lärare och elever på de lokala skolorterna.

Som grund för förslagen om vilka slags kunskaper det är skolans uppgift att förmedla redovisas en uppfattning om kunskap och lärande med utgångspunkt i aktuell forskning.

Det är framför allt tre aspekter av kunskap, vars betydelse kommit alltmer i fokus under de senaste decennierna. Den första är kunskapens *konstruktiva* aspekt. Detta innebär att kunskap inte är en avbildning av världen, utan ett sätt att göra världen begriplig. Kunskaper utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör. Den andra

aspekten på kunskap är den *kontextuella*. Kunskap är beroende av sitt sammanhang, vilket utgör den grund mot vilken kunskapen blir begriplig. Den tredje är kunskapens *funktionella*, eller instrumentella, aspekt dvs. kunskap som redskap.

Det finns kunskaper av olika slag. Man kan t.ex. veta att saker förhåller sig på vissa sätt, man kan veta hur något skall göras och kunna göra det, man kan förstå sammanhang och innebörder och man kan handla med gott omdöme. Fyra olika kunskapsformer diskuteras i betänkandet; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det måste finnas en balans mellan dessa kunskapsformer eftersom de kompletterar varandra och utgör varandras förutsättningar.

Kommittén ger vidare en redovisning av hur inlärningsforskningen bidragit till en förändrad förståelse av individers lärande. Förändringen kan beskrivas i tre steg, nämligen lärande som

- införlivande av yttre kunskaper
- förståelse utifrån elevens utvecklingsnivå
- ett samspel mellan individ och miljö.

Människans förståelse och tänkande är inte något enbart mentalt. Det är alltid något som skall förstås av någon i ett sammanhang. Detta sammanhang är såväl språkligt som praktiskt. Det är genom interaktion med andra människor såväl som med den fysiska omgivningen som individen lär sig.

Med utgångspunkt i den forskningsgenomgång som kommittén gjort kan skolans kunskapsuppgift inte enkelt reduceras till en fråga om urval av kunskaper att förmedla. Kunskaper kan inte betraktas som färdiga produkter, som kan förstås isolerade från de sammanhang där de utvecklades. På samma sätt påverkas elevernas kunskapsutveckling av hur skolans verksamhet är organiserad. Skolan måste erbjuda ett socialt sammanhang där elevernas "kunskapande" blir meningsfullt. Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan fungera som intellektuella verktyg.

I skolan skall det finnas en balans mellan praktiska och teoretiska kunskaper. Genom reflektion över praktiska erfarenheter och genom praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete utvecklas förmågan till tänkande och reflektion. Härigenom läggs en första grund för utveckling av ett vetenskapligt sätt att arbeta och tänka. I det kunskapande arbetet ingår också kreativa, estetiska och etiska dimensioner.

Genomgången av begreppen kunskap och lärande mynnar ut i en diskussion om de kunskaper skolan skall förmedla, samt hur detta kan komma till uttryck i läro- och kursplaner.

Frågor om urval och organisation av kunskap behandlas med utgångspunkt i de förändringar som aktualiserats främst sedan de nu gällande läroplanerna utformades. Förändringar både i och utanför skolan, i Sverige såväl som i det övriga Europa och världen ställer successivt nya krav riktade mot skolan. Kraven måste noggrant prövas i relation till de huvuduppgifter det offentliga skolväsendet har och till den ansvarsfördelning som nu gäller på skolområdet. I fokus står därmed de urvalsfrågor som är knutna till vad som nationellt skall anges och vad som är föremål för lokala beslut och överväganden.

Barns och ungdomars livsvärldar påverkas av strukturen hos och rollfördelningen mellan familj, skola och samhället i övrigt. Skolans roll och betydelse har ökat samtidigt som den både som informationsförmedlare och normskapare utsätts för konkurrens på ett annat sätt än tidigare. Skolans, främst då grundskolans, samverkan med hemmen måste utvecklas. Skolan som en trygg, utvecklande och socialt fostrande plats måste samtidigt betonas. Skolans verksamhet skall bygga på och har som en viktig uppgift att förmedla och stärka grundläggande demokratiska och etiska värden. En viktig förutsättning för detta är att elevernas personliga ansvar och inflytande i skolan stärks.

Den pågående internationaliseringen ställer skolan inför delvis nya uppgifter. Detta har konsekvenser såväl för de nationella styrdokumenten som för det lokala arbetet i skolan. Utbildningen i främmande språk behöver förstärkas. Skolans uppgift att förmedla centrala delar av vårt kulturarv får ny aktualitet som grund för internationell samverkan och för förståelse och respekt för andra folks kultur och värdegrund. Skolan präglas av en allt större mångkulturalitet som i sig kan utveckla kulturell medvetenhet och bidra till att skilda kulturmönster och språk som representeras i skolan, ses som en tillgång. Kontakter med skolor i andra länder samt utbildningsutbyte av skilda slag skall aktivt främjas. Internationell samverkan, t.ex. i form av överenskommelser och konventioner, är viktig att stödja och sprida kännedom om inom skolans värld.

Det medialt präglade samhället skapar nya villkor för opinionsbildning och bidrar till framväxten av olika ungdomskulturer. För att få överblick i informationsflödet, förstå sin omgivning och sin egen tid och ta ställning till öppna och dolda budskap, behövs förmåga att kunna sovra och kritiskt granska samt att kunna tolka ord och bild - läsa det visuella språket. Det är förmågor som skolan bör utveckla genom att låta eleverna använda sig av moderna hjälpmedel som datorer, video m.m. Det är mer fråga om att använda sig av nya hjälpmedel och tillgänglig teknik än att göra dessa till ett innehåll i skolan. Informationsteknologins utveckling ger nya förutsättningar för bl.a. tillgång till nya kun-

skapskällor för kontakter mellan skolor och även för lärarfortbildning.

Omsorgen om den gemensamma miljön, lokalt och nationellt såväl som internationellt, förutsätter grundläggande kunskaper om centrala sammanhang såsom resursförbrukning, kretslopp och ekologiska system. Konsekvenser av materiell konsumtion och levnadsvanor måste bli klara för alla, engagemang och uppfinningsrikedom krävs för ett bemästrande av miljöproblemen. Miljökunskap behöver i grundskolan få en fast ämnesförankring samtidigt som samverkan mellan ämnen är väsentlig.

Utvecklingen i samhället innesluter ökade krav på medborgerligt inflytande och att kunna välja mellan alternativ. Skolan har en viktig roll i att ge medborgerlig bildning. Detta innebär bl.a. att kunna, vilja och våga använda det talade och skrivna språket, ha förmåga till kritisk granskning och att kunna möta och värdera argument. Det innebär också en vana att fungera i demokratiska former och en delaktighet i vårt kulturarv i vid mening. Kraven på inflytande och eget ansvar ställs också alltmer i arbetslivet, där människors kompetens, förmåga att värdera kompetens samt kommunikations- och samarbetsförmåga accentueras. Förändringar i ungdomars villkor och i arbetslivet innebär att arbetslivsorientering och studie- och yrkesorientering även fortsättningsvis måste vara en del av skolans verksamhet, men formerna för bl.a. den praktiska arbetslivsorienteringen i grundskolan skall främst vara föremål för lokalt bestämmande.

Förståelsen av förändringar som sker i omvärlden och även förståelsen av kunskapens förändring, kräver ett historiskt perspektiv inte bara i ämnen inriktade på samhällets utveckling utan i all undervisning.

De etiska grundfrågorna har alltid varit närvarande men de aktualiseras på nya sätt genom internationalisering, teknologisk utveckling och andra förändringar i samhället. Etiska perspektiv skall läggas i undervisningen i många ämnen. Genom att tas upp i naturliga sammanhang, både i skolans vardagshändelser och som en aspekt av kunskapens konsekvenser, skapas förutsättningar för utveckling av elevernas medvetna personliga ställningstaganden och för att de kan grunda dessa på såväl värderingar som kunskaper.

Måldokumenten och styrsystemet

Den beslutade ansvarsfördelningen för skolan innebär en tydligare fördelning av ansvaret mellan den nationella och den lokala nivån och mellan dem som skall besluta om verksamhetens mål och inriktning (politiker) och dem som skall arbeta för förverkligandet (främst lärare och skolledare). Detta ställer nya krav på styrdokumentens form och funktion. Det ställer också krav på de in-

strument som måste utvecklas för att nationellt följa och utvärdera skolans verksamhet och för vilka Statens skolverk har ett ansvar.

Mål- och resultatorientering innebär att skolans verksamhet inte behöver eller skall styras främst genom regler och föreskrifter utan genom de nationellt uppsatta målen. Lärare, skolledare och elever skall omforma de mål som anges på nationell nivå till undervisningsmål på den egna skolan och på det sättet utforma sin lokala arbetsplan. Genom detta och det större utrymme som skall finnas lokalt att bestämma vägarna och medlen för att nå målen kan en slags deltagande målstyrning åstadkommas. Graden av måluppfyllelse skall sedan avgöras genom de utvärderingsinsatser som utvecklas nationellt och lokalt. Utvärderingen skall ge signaler tillbaka till beslutsfattarna om var något behöver förbättras och var resurser skall sättas in.

Elevers och föräldrars delaktighet och inflytande över elevernas skolgång yttrar sig bl.a. i rätten att välja skola och inriktning på utbildningen. Därutöver är möjligheten för elever att inom ramen för en utbildning göra individuella val en viktig form av inflytande som bör stärkas. Men också läroplanernas och kursplanernas form och inriktning har stor betydelse för möjligheterna lokalt att komma överens om hur man skall arbeta och vilket konkret innehåll undervisningen skall ha. Målen som anges nationellt måste vara tydliga i sin inriktning men samtidigt lämna ett friutrymme för den lokala nivån.

Läroplan har i svenskt språkbruk i regel avsett ett dokument som innesluter såväl övergripande mål och riktlinjer som timplaner och kursplaner. I våra direktiv anges att läroplanerna skall innehålla övergripande mål och riktlinjer för utbildningen i landet medan kursplaner och timplaner skall vara särskilda dokument. När vi fortsättningsvis talar om läroplan avser vi alltså endast övergripande mål och riktlinjer. Detta ligger också närmare det synsätt som alltmer vinner internationell terräng.

De nationellt fastställda målen föreslås vara av två principiellt skilda slag. "Strävansmål" är sådana mål som man skall sträva mot och arbeta efter. De skall styra inriktningen av arbetet i skolan. Strävansmålen är vida och högt ställda och meningen är inte att de skall kunna uppnås helt, men de skall vara utgångspunkter för undervisningen. De skall spegla de möjligheter till utveckling som finns i skolan och de skall ge stöd för den lokala urvalsdiskussionen. Till skillnad från strävansmål anger "uppnåendemål" de kunskaper alla elever skall garanteras att få i grundskolan. Sådana mål skall vara en grund för utvärdering, lokalt och nationellt, och ge signaler om hur långt eleverna har nått i sin kunskapsutveckling och om resurser av olika slag behöver omfördelas. Kursplanerna för grundskolan föreslås därför innehålla sådana uppnåendemål som avser slutet av det femte resp. det nionde skolåret.

Läroplaner och kursplaner skall således lämna ett friutrymme för en professionell lokal utveckling av skolan utan att den nationella likvärdigheten äventyras. Samma principer skall gälla den timplan som nationellt fastställs för skolan. Timplanen skall främst utgöra en grund för vilka resurser kommunen minst måste avsätta för undervisning och ange en minsta garanterad tid för bl.a. de för alla elever obligatoriska ämnena. Till styrdokumenten på lokal nivå hör skolplanen som fastställs av kommunfullmäktige. Den anger bl.a. vilka resurser kommunen anslår för att de nationella målen skall nås och hur det kommunala skolväsendet skall utvecklas.

Samverkan med förskola och skolbarnsomsorg

För att skolan skall kunna erbjuda en så trygg och utvecklande miljö som möjligt är det viktigt att skolan har ett nära och förtroendefullt samarbete med förskola och skolbarnsomsorg. Samarbetet med förskolan skall främst sikta till att utveckla *en skolförberedande verksamhet* som skapar kontinuitet för barnen och underlättar skolstarten. Genom en samverkan mellan skola och skolbarnsomsorg kan man inom de olika verksamheterna skapa optimala förutsättningar för barnets allsidiga utveckling och lärande. Skolan skall ta sin del av ansvaret för att en samverkan kommer till stånd. Förutsättningarna för samverkan har väsentligt underlättats av att kommunerna fått rätt att fritt organisera sina nämnder.

Den viktigaste förutsättningen för ett gott samarbete mellan skola, förskola och skolbarnsomsorg är att samverkan mellan de olika personalgrupperna bygger på en ömsesidig respekt för varandras yrkeskunnande. Det handlar inte om en sammanvävning av roller och uppgifter utan om en nära kommunikation för att skapa gemensamma synsätt och lösa gemensamma problem. Betydelsen av en sådan samverkan bör avspeglas både i grundskolans läroplan och i pedagogiska program för förskola och fritidshem. För skolans del bör såväl rektors som lärares ansvar framgå. Hur samarbetet skall formas och underlättas liksom frågor om ändamålsenlig lokalplanering och gemensam fortbildning ligger på kommunal nivå att besluta om. Barnets behov av kontinuitet, trygghet och allsidig stimulans måste stå i förgrunden. Detta skall speglas i läroplanen.

Läroplaner

Kraven på en läroplan är att den skall svara på frågor om vilka värden utbildningen skall vila på och vilken slags kunskap som skall väljas ut för lärande. Den skall ange vilket kulturarv i vid mening som skall överföras från en generation till nästa och hur skolan skall förbereda för en omvärld i förändring. Den skall också klargöra ansvarsfördelningen mellan olika inblandade aktörer och hur ansvaret skall utövas.

Läroplanen skall ange de nationella målen, men den skall, till skillnad från tidigare, inte ge anvisningar om hur målen skall nås, dvs. val av stoff, arbetssätt och arbetsmetod. Detta innebär inte att urvalsfrågan helt läggs över på lokal nivå. I stället ökar kraven på att de nationellt fastställda målen skall vara tydliga och kunna utgöra en grund för lokala prioriteringar. Samtidigt ges inflytande och ansvar till lärare och rektorer att utforma verksamhetsmål och undervisningsmål i linje med de nationella målen och att i det praktiska arbetet verka för att nå dem.

Kommitténs betänkande i sin helhet kan ses som en kommentar till läroplanerna.

Kommitténs läroplansförslag innefattar skolans värdegrund och uppgifter, nationella utbildningsmål samt väsentliga riktlinjer för arbetet i skolan, för skolans samarbete med hemmen samt för samverkan med förskola, gymnasieskola m.m.

Det svenska skolväsendet vilar på grundläggande demokratiska värden som historiskt vuxit fram och fått förankring i vårt land. Våra förslag bygger liksom nuvarande läroplaner på denna grund. Förslagen till läroplan för grundskolan respektive gymnasieskolan och komvux har stora likheter. Grundläggande värden samt övergripande mål och riktlinjer är i huvudsak gemensamma för de olika skolformerna. Det som skiljer skolformerna åt, deras olika uppdrag, målgrupper, elevernas ålder m.m., kommer främst fram i andra måldokument samt genom hur man på lokal nivå organiserar verksamheten.

Vi lägger förslag till läroplan för grundskolan och till en gemensam läroplan för gymnasieskolan och komvux. Våra läroplansförslag skiljer sig från tidigare läroplaner främst genom att de har en annan uppbyggnad och form. De främsta skillnaderna är att våra förslag till läroplaner generellt har ett mindre omfång, är mer koncentrerade, skiljer mellan värden, mål och riktlinjer, inte har anvisningar om arbetssätt, arbetsformer m.m. utan endast väsentliga riktlinjer samt har tydliga adressater.

Målen är i läroplansförslagen disponerade i några områden. Gemensamma områden i de båda läroplanerna är Kunskaper och färdigheter, Normer och värden samt Elevernas ansvar och inflytande. Målen uttrycks i ett elevperspektiv; det är elevens kun-

skapsutveckling som är utgångspunkten. Till målen är också knutna riktlinjer där lärarens och skolpersonalens skyldigheter anges. I ett särskilt avsnitt ges riktlinjer för rektor.

I läroplanen används, så som vi tidigare redovisat, två typer av mål; strävansmål som skolan skall arbeta mot och sträva efter och, under avsnittet Kunskaper och färdigheter, uppnåendemål som uttrycker vad varje elev minst skall ha med sig när hon eller han lämnar grundskolan. Det är skolhuvudmannens och skolans ansvar att verksamheten inriktas mot de nationella strävansmålen och att alla elever når de angivna uppnåendemålen.

I läroplanernas riktlinjer anges lärarens respektive skolpersonalens ansvar. Läroplanen uttrycker därför vad läraren skall, vad all personal skall respektive vad rektor särskilt skall ansvara för. I och med att det läggs ansvar på någon kan också ansvaret utkrävas. Skolpersonal, elever, föräldrar, politiker vet vem som är ansvarig.

Eftersom vi dels skapar vissa nya begrepp, dels använder etablerade begrepp med delvis nya innebörder föreslår vi också att vissa definitioner m.m. läggs som bilaga 1 till läroplanen. Vi föreslår också att som bilaga 2 till läroplanen skall förtecknas internationella konventioner och andra överenskommelser som Sverige förbundit sig att verka för på utbildningens område och som det ankommer på lärare och rektor att beakta.

Kursplaner för grundskolan

Vi har enligt våra direktiv i uppdrag att för grundskolan lämna färdiga kursplaneförslag i svenska, matematik och musik och förslag till huvudsakligt innehåll i övriga ämnen senast den 1 september. Färdiga kursplaneförslag i övriga ämnen skall redovisas senast den 30 december 1992.

Det är främst genom undervisningen i ämnena som skolans övergripande mål skall nås. Läroplanen är därför en av de viktigaste utgångspunkterna för kursplanerna i olika ämnen. Inte bara läroplanens utan också kursplanernas roll förändras vid övergång till en mål- och resultatorienterad styrning. Kursplanerna skall enligt vårt förslag ge svar på frågor om varför man läser ämnet, vad ämnets roll är i förhållande till läroplanens mål och vad skolämnet består i. De skall ange centrala kunskaper, uttryckta i t.ex. förståelse, färdighet och erfarenhet, som eleverna skall uppnå i ett visst ämne och därvid skapa förutsättningar för nationell likvärdighet. Samtidigt skall de lämna ett utvecklingsmässigt frirum till lärare och elever. De skall vara utvärderingsbara både i ett nationellt och ett individuellt perspektiv.

Målen i kursplanerna är liksom i läroplanen av två slag, strävansmål och uppnåendemål. Det som skall styra undervisningen är, förutom strävansmålen, det som anges om ämnets kärna och

de centrala perspektiv ämnet bygger på. Uppnåendemålen anger vad eleverna minst skall ha nått i slutet av det femte resp. nionde skolåret.

Strävansmålens utformning innebär således att det finns utrymme inom kursplanens ram för både den fördjupning eller breddning i ett ämne som eleverna vill göra inom sitt fria val och den profil skolan väljer inom sitt disponibla timutrymme.

Utifrån läroplanens och kursplanens mål skall lärare och elever formulera sina undervisningsmål, välja konkret innehåll, metoder och arbetsformer. Eleverna skall med ökande mognad ha ett allt större inflytande i denna process. Kursplanerna kommer inte att ge anvisningar om hur detta skall gå till och inte ange några vägar till målen. De kan därigenom komma att uppfattas som torftiga jämfört med tidigare kursplaner. Det ligger inom Skolverkets generella uppdrag att via kommentarer och referensmaterial kring bl.a. olika ämnen stödja utvecklingen i skolan och på så sätt bidra till att underlätta skolornas övergång till en mer målstyrd verksamhet. I bilaga 7 till detta betänkande ger vi ett exempel på kommentarer.

Vår ambition har inte varit att göra kursplanerna formmässigt enhetliga. Detta skulle vara att göra våld på ämnenas karaktär. Vi har valt att ha en i huvudsak enhetlig disposition, men inom den ramen har lämnats stort utrymme för anpassning till respektive ämne. Punkt 2 nedan kan exempelvis ha olika rubriker beroende på ämne.

Kursplanerna har en inledande text där ämnets syfte och roll i förhållande till skolans allmänna mål beskrivs, och där ämnet sätts in i sitt sammanhang. Kursplanen är sedan uppdelad i fyra huvudområden:

1. Mål för ämnet
2. Ämnets uppbyggnad, "väsen" eller struktur
3. Mål som skall ha uppnåtts vid slutet av femte årskursen
4. Mål som skall ha uppnåtts vid grundskolans slut.

Målen för ämnet är uttryckta i vad eleven skall kunna, behärska, ha insikt i, utveckla etc.

De uttrycker vad skolan skall sträva efter och arbeta mot och de anger inriktningen på arbetet i skolan. I ett målorienterat system kan inte ämnet definieras genom sitt innehåll i meningen det stoff eller de moment som skall behandlas. I stället beskrivs ämnets kärna eller karaktär genom exempelvis ämnets centrala begrepp, teorier, frågeställningar, perspektiv, aspekter, kunskapsområden etc. Denna ämnets struktur ser olika ut i olika ämnen och beskrivs också på skilda sätt. Mål och struktur kan sägas tillsammans definiera ämnet som skolämne på den nivå som kursplanen gäller.

Uppnåendemålen i kursplanen anger vad varje elev minst skall ha uppnått i ämnet. Alla elever kan inte komma lika långt, men i en obligatorisk skola skall alla garanteras en mimininivå. Målen

för vad eleverna minst skall ha nått vid slutet av det femte skolåret avses vara en sorts kontrollstation. Även om eleverna utvecklas olika snabbt, även om en del börjar skolan vid 6 års ålder och andra vid 7 bör det finnas en avstämningspunkt där en samlad och allsidig bedömning av elevens kunskaper och utveckling sker. Det skall vara lärarens skyldighet att göra en sådan bedömning med utgångspunkt i kursplanens mål och att också analysera orsakerna till eventuella kunskapsbrister hos eleverna. Rektor skall få del av dessa bedömningar så att de kan ligga till grund för hur man lokalt fördelar resurser och planerar för eleverna fortsatta utbildning.

Denna avstämning får inte likställas med en traditionell betygsättning av eleverna. Syftet är att skolan skall kunna göra rätt avvägning av vilka insatser som behövs för elevernas fortsatta utveckling. Detta är särskilt viktigt med tanke på de skillnader i mognad och utveckling som finns bland elever i dessa åldrar. Elever och föräldrar skall få ta del av den samlade bedömningen skriftligt men också ges möjlighet att i samtal diskutera den och planeringen framåt. Detta skall vara en naturlig fortsättning på den dialog mellan hem och skola som fortlöpande bör ha skett. För att inte den utvärdering som målen för femte skolåret medför skall bli alltför formell eller bunden till test, ser vi det som viktigt att olika modeller att över tid dokumentera elevernas utveckling tas fram.

Grundskolans timplan

Timplanen kommer framöver att ha en annan funktion än tidigare. Knytningen till statsbidragssystemet har upphört. Timplaneförslaget anger den minsta undervisningstid som eleverna har rätt att få och därmed den tid som kommunen minst är skyldig att avsätta resurser för. Kommunen kan om den så vill använda tid utöver timplanen inom ramen för skoldagens längd och läsårets skoldagar.

All tid i timplanen avser lärarledd undervisning, dvs. undervisning som planerats av lärare och elev och som eleven genomför under lärares ledning. Tiden uttrycks i timmar (60 minuter) och inte i veckotimmar som hittills.

Timplanen föreslås bestå av i princip fyra olika tidsutrymmen. Huvuddelen upptas av minsta garanterad tid för i timplanen angivna obligatoriska ämnen. Skolan skall lokalt ha ett timplaneutrymme för sin profilering och ett utrymme skall finnas för elevens personliga val. Dessa båda tidsutrymmen upptar vardera ca 8 procent av timplanens totala tid. Ett mindre utrymme finns slutligen för undervisning som syftar till att ge orientering om utbildning och arbetsliv m.m.

Genom behovet av en avstämning eller "kontrollstation" vid slutet av det femte skolåret och en övergång från integrerade ämnen till ämnesuppdelning, har kommittén funnit skäl att presentera timplanen med en uppdelning mellan å ena sidan årskurserna 1-5 och å andra sidan årskurserna 6-9. Denna uppdelning av tiden föreslår vi skall kunna jämkas genom beslut av styrelsen för skolan.

Vissa av de obligatoriska ämnena har i förslaget till timplan fått en ökad timtid, t.ex. svenska och främmande språk samt matematik. Andra ämnen har, som konsekvens bl.a. av att skolan och eleven skall ha ett valutrymme, i förslaget fått en minsta timtid som i regel understiger den tid ämnet har i gällande timplan.

Bland de övriga förslag som vi lägger i anslutning till förslaget till timplanen märks

- Vissa ämnen har fått en ny inriktning och ny benämning, bl.a. ämnena teknik och miljö samt barn- och ungdomskunskap.
- Språkprogrammet i grundskolan förstärks. Engelska föreslås starta första skolåret (med viss övergångstid) och ett obligatoriskt B-språksval införs fr.o.m. år 6.
- I stället för B-språk skall elev som önskar kunna läsa svenska, engelska, teckenspråk eller hemspråk.
- Eleverna skall inom ramen för sitt personliga val eller skolans profil kunna välja att läsa ett tredje främmande språk, C-språk, under grundskolans sista år.
- Nuvarande reglering om alternativkurser i engelska och matematik föreslås upphöra.

I förslagen ingår också att frågorna om skolpliktsålder och ett tionde skolår utreds.

Förutom förslaget till ny timplan lämnas också förslag till föreskrifter till denna timplan.

Gymnasieskolan och komvux

Utifrån en diskussion om måldokumenten för gymnasieskolan och komvux föreslås att Skolverket får i uppdrag att utarbeta programmål för den kommunala vuxenutbildningen och dess olika delar samt för individuella program, specialutformade program och kompletteringskurser i gymnasieskolan.

Olika vägar att höja den gymnasiala utbildningens kvalitet diskuteras utifrån tid, elevernas förkunskaper, lärarnas kompetens, studieorganisation, lokaler och utrustning samt gymnasieutbildning som förberedelse för högskolestudier och yrkesliv. Förstärkning av undervisning i svenska och främmande språk behandlas i särskilda avsnitt liksom frågan om studiekontrakt.

Sammanfattningsvis förordar kommittén

- en snabbare utveckling mot en kursutformad gymnasieskola och ökad flexibilitet i gymnasieskolans organisation
- en utveckling mot grundskole- och gymnasieutbildning som en sammanhängande studiegång, med gemensamma kommentar- och referensmaterial och på sikt gemensamma kursplaner
- en spridning via Skolverket av idéer och resultat från lokala utvecklingsprojekt som rör bl.a. kursutformad gymnasieskola, kunskapscentra m.m.
- att regelsystemet medger att elever kan slutföra ett gymnasieprogram på kortare tid än tre år samt att frågan om ett tionde skolår utreds
- att kontakterna och utbytet mellan gymnasieskolan och högskolan utvecklas och utvidgas liksom mellan gymnasieskolan och arbetslivet
- att översyn görs av utbildning och kompetenskrav för yrkeslärare
- att karaktärsdelen i de studieförberedande programmen tillförs en kurs i svenska om 50 timmar, med inriktning mot mer avancerade studier och att garantitiden för ämnet idrott på de studieförberedande programmen minskas med 50 timmar
- att det i läroplanen betonas att eleverna skall ha ansvar för sina studier, kunna arbeta självständigt, överblicka större kunskapsfält, utveckla kritiskt tänkande och ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka
- att det förslag till kurssystem i engelska som Skolverket utvecklat genomförs generellt i den gymnasiala utbildningen, att ett liknande kurssystem utvecklas för B- och C-språk och att kursutformade modeller utvecklas också för andra ämnen
- att i läroplanen betonas att eleverna skall utveckla sin självkännedom och förmåga till individuell studieplanering och att det läggs på rektors ansvar att eleverna i dialog med skolan gör upp en individuell planering för sina studier
- en fortsatt avreglering för att skapa utrymme för lokal utveckling.

Ikraftträdande och genomförande

Frågor om när föreslagna styrdokument m.m. skall träda i kraft och hur genomförandet av förslagen skall ske, har inte legat i kommitténs uppdrag. Några tänkbara alternativ diskuteras dock i betänkandet eftersom detta är viktiga frågor för den remissbehandling som skall ske av våra förslag.

Att från statens sida föreskriva hur ett implementationsarbete kring nya läroplaner och andra styrdokument skall gå till på lokal

nivå, skulle strida mot andan i det nya ansvars- och styrsystemet. Sådana beslut måste fattas i kommunerna. Däremot bör man på nationell nivå informera olika grupper, erbjuda fortbildning till nyckelpersoner i den lokala organisationen och erbjuda idé- och studiematerial som stöd och service för det lokala arbetet.

Vi föreslår att en genomföranderesurs ställs till kommunernas förfogande under exempelvis en treårsperiod.

1 Utredningsuppdraget

I följande betänkande presenterar Läroplanskommittén sitt förslag till nya måldokument för det offentliga skolväsendet enligt det uppdrag som kommittén fått av regeringen (dir. 1991:117).

Kommitténs uppdrag har varit att utarbeta förslag till läroplaner för grundskolan samt för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Vidare har kommittén haft i uppdrag att lämna förslag till nya timplaner för grundskolan. Kommittén skall också lämna förslag till kursplaner i ämnena matematik, musik och svenska för grundskolan samt förslag till huvudsakligt innehåll i övriga ämnen i grundskolan. I uppdraget har också ingått att formulera utgångspunkterna för den skolförberedande verksamheten så att ett närmande lokalt mellan den skolförberedande verksamheten och grundskolan underlättas.

Kommittén skall också, enligt direktiven, ta fram förslag till kursplaner i samtliga ämnen i grundskolan. Denna del av uppdraget skall redovisas senast den 30 december 1992.

En utgångspunkt för Läroplanskommitténs arbete är den av riksdagen beslutade ansvarsfördelningen för skolan. Denna innebär att målen för skolans undervisning skall utformas så att resultatet av undervisningen kan utvärderas på både nationell och kommunal nivå, liksom i de enskilda skolorna. I direktiven anges att kommittén skall göra ansvarsområdena tydliga för att utvärderingen skall underlättas. En viktig utgångspunkt är nu gällande läroplaner.

Målen och riktlinjerna i läroplanerna skall konkretiseras och preciseras dels i de nationella och lokala kursplanerna och dels i undervisningsmål av lärare och skolledare.

Kursplanerna får i det nya målstyrda systemet en väsentligt annorlunda utformning jämfört med tidigare. Kursplanerna skall enligt direktiven ange de centrala begrepp och färdigheter som eleverna skall ha. De skall inte föreskriva det exakta innehållet i undervisningen, däremot skall de utgöra ett underlag för lärarnas och elevernas arbete med att välja det innehåll som kan leda till att de mål som satts upp för ämnet kan nås. De skall utformas så att det blir möjligt att införa en målrelaterad betygsättning i en skala som omfattar mer än fem steg.

Kommitténs uppdrag att lämna förslag till nytt timplanesystem för grundskolan innefattar att den nuvarande stadieindelningen skall övervägas. Timplanen skall utformas så att större frihet över fördelningen av timtiden i grundskolan lämnas åt lokala beslut.

Kommunerna får därmed möjlighet att skapa en lokal profil med tyngdpunkt på vissa ämnen. Större utrymme skall också lämnas åt elevernas personliga val.

I regeringens direktiv ingår allmänt att förslagen skall innebära att utbildningens kvalitet förstärks. Särskilt skall språkprogrammen förbättras i alla skolformer och undervisningen i svenska stärkas både i grundskolan och på alla program i gymnasieskolan. Det ingår också i uppdraget att kommittén skall redovisa förslag till hur samtliga program skall kunna förbereda för såväl högskolestudier som för ett förändrat arbetsliv.

För de frivilliga skolformerna har kommittén haft i uppdrag att redovisa förslag till någon form av studiekontrakt mellan eleven och skolan.

2 Kommitténs arbetssätt

Läroplanskommittén har haft fortlöpande samråd med den parlamentariskt sammansatta Betygsberedningen, vilken utgjort referensgrupp till kommittén. När det gäller samrådet med Betygsberedningen är det att beklaga att det inte har varit möjligt att åstadkomma den önskvärda tidsmässiga samordningen i full utsträckning.

Kommittén har även haft samråd med en referensgrupp som utgjorts av företrädare för intresseorganisationer inom skolans område. I övrigt har kommittén haft kontakter med berörda myndigheter och andra kommittéer. Särskilt samråd har skett med företrädare för Socialstyrelsen vad gäller frågan om den skolförberedande verksamheten. Kommittén har även haft ett värdefullt samråd med utredningen om skolans internationalisering (dir. 1991:62). Läromedelsförlagen har under hand informerats om arbetet.

Läroplanskommitténs uppgifter har varit omfattande. Det har därför varit nödvändigt att till kommittén knyta experter inom olika sakområden. Till den tidigare Läroplanskommittén knöts ett antal sakkunniga inom områdena miljöundervisning, internationalisering och arbetslivets förändringar. Arbetsgruppen för miljöundervisning leddes av dåvarande kommittéledamoten högskolelektor Bodil Jönsson, arbetsgruppen för internationalisering av metodiklektor Vilgot Oscarsson och arbetsgruppen för arbetslivets förändringar av dåvarande kommittéledamoten f.d. prefekten vid Lärarhögskolan i Stockholm, Stig Persson. Dessa arbetsgrupper lämnade sina rapporter till Läroplanskommittén den sista januari 1992. Rapporterna har använts som en del av underlaget i arbetet med utformningen av läroplaner och kursplaner.

Arbetet med kursplanerna är ett utvecklingsarbete snarare än ett utredningsarbete. Läroplanskommittén har under arbetets gång anlitat experter för de olika kursplanerna. Dessa har i sin

tur inhämtat synpunkter från referensgrupper i den utsträckning detta varit möjligt. Ett samråd har också skett med Skolverkets experter både när det gäller kursplanearbetet och när det gäller övriga pedagogiska frågor.

Förutom de förslag som är initierade av uppdragen i regeringens direktiv till utredningen har kommittén funnit det angeläget att även något behandla frågor rörande implementeringen av nya läroplaner, timplaner och kursplaner i skolväsendet.

3 Uppläggning av betänkandet

Kommitténs betänkande består av tre delar. Del I, *Bakgrund och motiv*, fångar upp frågor och problemområden som varit viktiga utgångspunkter i läroplansarbetet. Här redovisas forsknings- och reformarbete, förändringar i och utanför skolan och våra överväganden när det gäller skolans uppgifter. Denna relativt fylliga del utgör således kommentarer och allmänna motiv till de förslag som läggs i del II, *Förslag*. Här redovisas kommitténs förslag i sin helhet samt i koncentrerad form motiven för dessa förslag. Tyngdpunkten i betänkandet ligger därmed i del II.

Betänkandets del III är en bilagedel. Här redovisas förutom direktiven till kommittén, m.m., även uppsatser som belyser särskilda frågor som behandlats i betänkandets övriga delar.

DEL I
BAKGRUND OCH MOTIV

Bildningsanlaget kan emellertid - som alla naturens gåfvor - utvecklas eller undertryckas.

Det senare sker, i regeln, genom det nu rådande skolsystemet.

Den mängd af hvarandra jagande intryck, som en enda skoldag nu erbjuder, förslöa tankekraften lika väl som känslan och fantasien. Af allt det myckna stoff, som nutidens ofta ypperliga undervisning tillför barnen, är det en ytterligt liten del, hvilken genom innerlighet i tillägnelsen blir deras egendom, eller, med andra ord, för dem varder ett bildningsmedel. Det för den personliga utvecklingen oumbärliga självarbetet består endast i läxplugg, emedan tiden nästan aldrig räcker till för att läsa böcker, dvs. dricka ur källorna till de kunskaper, dem lärjungarna under femton år af sitt lif i stället intaga som mixturer, i vissa teskedtal om dagen.

Utom denna, mot all äkta bildning grundfientliga, mångfald af stoff och ytlighet i tillägnelsen af stoffet, kommer äfven att undervisningen ofta är ensidigt förståndsmässig, så att känsla och fantasi erhålla föga näring.

\- - -

I stället för det innerliga samband med mänskligheten och samtiden, som borde vara skolans resultat, ser man hos den ungdom, som utgår från skolsalarna, en ifrig sträfvan att inpassa alla mötande erfarenheter i abstrakta kategorier. Hvad denna ungdom framför allt saknar, det är just den äkta bildning, hvilken medför en djup humanitet, ger förmågan att erkänna det goda hos olika tänkande och att förstå det lefvande lifvets mångskiftande företeelser.

Ellen Key
Skolan och bildningen, 1897

1 Läroplaner och skolans uppgifter

Det läroplansuppdrag kommittén har är unikt i svensk skolhistoria. För första gången genomförs ett läroplansarbete samtidigt för alla skolformer i det offentliga skolväsendet.[1] Detta öppnar möjligheter för måldokument som är i samklang med varandra över olika skolformer och stadier. De nuvarande läroplanerna - som är en av utgångspunkterna för vårt arbete - är huvudsakligen resultat av 1960- och 1970-talets reformarbete och de har tillkommit vid olika tidpunkter. Detta speglas i skillnader i innehåll och utformning. Grundskolans läroplan (Lgr 80) började tillämpas i början av 1980-talet, gymnasiets (Lgy 70) i början av 1970-talet och den statliga och kommunala vuxenutbildningen fick en egen läroplan (Lvux 82) år 1982.

Mål och riktlinjer i de olika läroplanerna har i princip inte reviderats under 1980-talet. Däremot har vissa justeringar gjorts i timplaner och kursplaner. Efter det beslut som riksdagen fattade våren 1991 om en reformering av gymnasieskolan och vuxenutbildningen gjordes dock en revidering av mål och riktlinjer i Lgy 70 respektive Lvux 82. Denna tog sin utgångspunkt i de förändringar som reformen innebar, men också i den förändrade ansvarsfördelningen för skolan. De reviderade läroplanerna gäller övergångsvis till dess att nya läroplaner kan fastställas efter beslut med anledning av de förslag som kommittén lägger.

Sedan början av 1980-talet har en rad förändringar skett i skolans omvärld som på olika sätt berör skolans verksamhet och villkor och därmed också läroplansarbetet. I kapitel 3 kommer vi att diskutera huvudlinjerna i dessa förändringar och deras konsekvenser för skolan. Följande kan ses som några exempel på vad som hänt sedan de nuvarande läroplanerna kom till.

- ★ Politiska omvälvningar har inträffat i vår närmaste omvärld. Politiska system rämnar, gränser förändras, stater försvinner och nya uppstår.
- ★ Sverige är på väg in i ett alltmer utvecklat internationellt samarbete och samverkan inte minst inom Europa.
- ★ Sverige har blivit alltmer mångkulturellt. Antalet personer i Sverige som är födda utanför Europa har fördubblats och utgör 1/4 miljon. I våra skolor undervisas i 113 olika hemspråk och antalet elever i grundskolan och gymnasieskolan med annat hemspråk än svenska utgör ca 124 000. Samtidigt ökar svenska ungdomars resor ut i världen. Så har ex-

[1] För de skolformer, specialskolan, sameskolan, särskolan och särvux, som inte ingår i vårt uppdrag kommer läroplanerna, enligt vad vi erfarit, att anpassas till läroplanerna för grundskolan respektive gymnasieskolan och komvux.

empelvis antalet sålda Interrailkort mångdubblats och uppgick 1991 till nästan 60 000. Vi har fått en tågluffargeneration med helt andra erfarenheter än tidigare generationer.

- ★ Miljöfrågorna blir alltmer komplexa och svårbedömbara. Några problem finner lösningar, nya tillkommer. De försurande svavelutsläppen i Sverige har minskat till hälften. Samtidigt har vi fått 700 000 fler bilar på våra vägar.
- ★ Minst 30 miljoner tekniska och vetenskapliga artiklar har publicerats de senaste 10 åren och genom kommunikationssystem och databaser har dessa blivit tillgängliga på ett helt annat sätt än tidigare. Informationsflödet ökar. Antalet TV-kanaler har ökat från 2 till ett 30-tal. Drygt hälften av alla skolungdomar har tillgång till satellitkanaler hemma och 85 procent har tillgång till video.
- ★ Datorisering och annan teknisk utveckling har kommit att prägla både arbetsliv och vardagsliv. En och en halv miljon människor använder datorer i sitt arbete, en tredubbling på 10 år. Antalet industrirobotar har mångdubblats.
- ★ Andelen kvinnor som förvärvsarbetar har fortsatt att öka och nu arbetar män och kvinnor i samma utsträckning om än inte i samma omfattning. Antalet daghemsplatser har fördubblats under de senaste 10 åren.

Detta är bara ett axplock bland de förändringar som skett i skolans omvärld, förändringar som har konsekvenser för skolans mål och innehåll. Frågan är: vilka, hur och i vilken utsträckning? Svaren hänger till stor del samman med hur balansen fastställs mellan skolans dubbla uppgifter: å ena sidan att hos nästa generation återskapa värden, språk, kunskaper och färdigheter och å andra sidan att förbereda för framtiden.

Vid 1900-talets början skedde en förändring, en modernisering, av det pedagogiska tänkandet. Den amerikanske pedagogen och filosofen John Dewey har jämfört förändringen av det pedagogiska tänkandet med en kopernikansk tankerevolution. Skolans uppgift kom att definieras som att skapa framtiden, mer än att återskapa det förgångna. Nästan alla engagerade diskussioner om skolan under detta sekel har handlat om i vilken utsträckning skolans mål och innehåll skall anpassas till en föränderlig värld och/eller vilken roll skolan har i att forma denna värld. Att skolans roll och uppgifter ständigt måste prövas relativt samhällsförändringar har blivit något av den moderna pedagogikens credo. Men varje tid måste ge sina svar på frågor om stabilitet och förändring i skolan och på frågor som:

Vilka uppgifter blir viktiga och möjliga för skolan att ha i framtiden?

Vilka mål skall skolan ha och hur skall de utformas? Vilket innehåll skall väljas ut för lärande och hur skall det organiseras?

Vad skall styras nationellt och vilken frihet skall finnas lokalt?

Sådana frågor kring utbildningens grund och vad ett offentligt skolväsende kan göra och skall göra, är också utgångspunkten för våra överväganden. Svaren på dessa frågor blir avgörande för innehållet i och utformningen av läroplaner och kursplaner och för hur skolan organiseras.

1.1 Huvudfrågor och problemställningar

Kunskap och fostran är två väsentliga begrepp i varje läroplan. Kunskap kan sägas vara att organisera omvärlden i meningsfulla strukturer, fostran att överföra grundläggande värden, regler och handlingskompetens. En läroplan anger vilka kunskaper och vilken fostran utbildningen skall ge och utveckla.

Att konstruera en läroplan innebär att ta ställning till urval av kunskap, dvs. att bestämma vad som skall förmedlas. Det innebär också att ange vilken värdegrund som skall gälla för utbildning och därmed vad utbildningen skall fostra till. En läroplan innesluter dock mer än urvalet av kunskaper. Detta urval måste ingå i en meningsfull struktur och i detta organiserande av kunskap är det nödvändigt att utgå från elevernas inlärning, mognad och kognitiva utveckling.

Med dessa grundläggande utgångspunkter har vi att utifrån våra direktiv göra en analys av de krav som ställs på den svenska skolan och utifrån detta diskutera vilket urval som skall göras. Ett övergripande mål för arbetet skall enligt direktiven vara "strävan att utveckla Europas bästa skola".

Direktiven ger således en ram inom vilken de grundläggande frågorna kring urval och organisation av kunskap skall besvaras. Samtidigt skall dessa frågor också besvaras inom ramen för ett redan existerande utbildningssystem.

De nu gällande läroplanerna utgör en naturlig utgångspunkt, men också en begränsning i det att de speglar en bestämd kompetensstruktur och en bestämd arbetsfördelning i skolan. Förändringar av hur kunskap väljs ut och organiseras måste alltid relateras till ett existerande utbildningssystem. Arbetet med en ny läroplan kan aldrig ske förutsättningslöst.

I varje modernt skolsystem finns en hög grad av specialisering och arbetsfördelning. De som arbetar i skolan har valt sitt arbete utifrån en bild av vad arbetet innebär. Att förändra arbetet innebär en lång process av diskussion, professionell utveckling och kompetensförändring. Omfattande reformer möter naturligt nog också motstånd från olika grupper i samhället. Varje form av läroplansförändring måste därför ske utifrån de ramar traditionen ger, men också ta hänsyn till den kunskapsutveckling som skolan

som organisation genomgår och det utvecklingsarbete som lärare och skolledare redan genomför.

Det finns också en bestämd reformbakgrund till arbetet. Riksdagsbeslutet med anledning av propositionen (prop. 1990/91:18) om ansvaret för skolan lade grunden för en ny form av politisk styrning av skolan. Denna förändring innebär att de nationella målen för skolan läggs fast av riksdag och regering och att ett större utrymme ges för en lokal och individuell anpassning av skolan.

Det är mot denna bakgrund kommitténs direktiv skall förstås. Uppdraget gäller att utforma läroplaner, kursplaner och timplan anpassade till den nya styrningen. Det finns två dimensioner i denna förändring som här är särskilt viktiga att framhålla. Förändringen innebär en tydligare ansvarsfördelning mellan stat och kommun och mellan politiker och professionella (lärare och skolledare). Den innebär också en förändring vad gäller utrymmet för valfrihet. Vi har till uppgift att konstruera nationella styrdokument där den nationella styrningen av skolan klart anges och där utrymme också ges för den professionella utvecklingen av skolan. Förslagen skall vara utformade så att både nationell likvärdighet bevaras och utrymme finns för lokal och individuell valfrihet.

Riksdagen har beslutat om en reformering av gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Den har också fattat beslut som rör ökade möjligheter för föräldrar och elever att välja skola samt klarare regler för bidrag till fristående skolor som alternativ till grundskolan. Det offentliga skolväsendet kommer framöver att ha möjligheter att profilera sig samtidigt som det kan utsättas för konkurrens på ett sätt som tidigare inte varit möjligt.

I arbetet med de avgörande frågorna kring urval och organisation av kunskap, nationella mål och grundläggande värden har kommittén att ta hänsyn till tradition och existerande kompetens, internationell och nationell skolutveckling och den övergripande struktur som beslutade reformer utgör. Svaren på dessa frågor måste utgå från kunskap och aktuell forskning om kunskap och lärande.

Grundläggande för arbetet har varit att med direktiven som utgångspunkt försöka nå ett svar på frågorna kring urval och organisation, mål och värden genom att arbeta med följande begreppspar:

Centralt - lokalt ansvar
Mål - resultat
Likvärdighet - valfrihet
Stabilitet - förändring.

Arbetet har utgått från frågor som

Hur bestäms balansen och relationen mellan dessa begrepp nu?
Hur har de bestämts historiskt och internationellt?

1.2 Skolans uppgifter och läroplaner i historisk belysning

Tidpunkten för när ett skolsystem blir till kan inte enkelt anges. Den 18 juni 1842 undertecknade Carl XIV Johan på Stockholms slott den Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga där varje stadsförsamling och varje socken fick skyldighet att inrätta en skola, helst en fast sådan. Men folkundervisningen hade även tidigare reglerats. Redan under den katolska tiden fanns krav på religiösa kunskaper. I 1686 års kyrkolag ålades klockaren att undervisa barnen i katekesen och prästen att hålla längder på sina åhörare, för att därmed registrera och kontrollera folkundervisningen. Med 1723 års förordning infördes undervisningsplikt. Föräldrar och förmyndare var skyldiga att sörja för barnens undervisning.

Läroplan är som begrepp en relativt sen skapelse, men varje form av skola har krävt någon form av styrning av innehållet. I kravet på socknar och stadsförsamlingar att inrätta skolor fanns inget tydligt statligt krav på innehåll. På sitt sätt var det givet i den tradition som fanns. Staten kom att ansvara för lärarutbildningen och dess innehåll blev den faktiska läroplanen. Läromedlen utgjorde då, som många gånger nu, den faktiskt genomförda läroplanen. Med tiden kom normalplaner och 1919 en undervisningsplan för rikets folkskolor. I 1955 års undervisningsplan för folkskolan fanns mycket av det innehåll som senare läroplaner för grundskolan hade. Begreppet läroplan i sin nuvarande betydelse introducerades officiellt först 1962 med Läroplan för grundskolan, Lgr 62.

I det följande ges en beskrivning av några aspekter på skolans utveckling sedan tiden för folkskolans införande. Vi har inga ambitioner att teckna skolans historia utan uppehåller oss framför allt vid frågor om ansvarsfördelning, likvärdighet och valfrihet, anpassning och förändring samt tyngdpunktsförskjutningar i skolans uppgifter. Gymnasieskolan och vuxenutbildningen har nyligen reformerats och i det utredningsarbete som föregick denna reformering finns också beskrivningar av dessa skolformers bakgrund och framväxt. Vi har därför prioriterat och kommer i det följande att i huvudsak koncentrera framställningen till den obligatoriska skolan.

Ansvar och styrning

Staten har vid sidan av läroplaner och kursplaner haft en bred repertoar av styrmedel för att styra skolan: timplaner, statsbidrags-

villkor, examens- och provsystem, förordningar om organisation och verksamhet, inspektion, lärarutbildning och lärarfortbildning samt kontroll och tidvis också produktion av läromedel. Under vissa perioder har staten använt hela sitt register av styrmedel, under andra perioder bara vissa. I detta avsnitt behandlas översiktligt styrning genom läroplaner och ekonomisk styrning med utgångspunkt främst i statliga utredningar och riksdagsbeslut.

I ett historiskt perspektiv har den svenska skolan varit starkt centralstyrd, även om vi över tid kan se att centralistiska perioder avlösts av perioder med decentraliseringssträvanden.

Statens ansvar och styrning har sett olika ut och haft olika betydelse för den obligatoriska skolan och för läroverkstraditionen respektive yrkesutbildningstraditionen. Av tidsskäl har vi inte kunnat göra en analys av detta och av gymnasieutbildningens, yrkesutbildningens och vuxenutbildningens framväxt.

Den folkskola som tillkom genom 1842 års folkskolestadga styrde staten främst genom kraven på lärarna och lärarutbildningen. Formellt sett hade lärarna stor frihet att utforma undervisningen. Reellt var friheten inramad. Skolan var en lokal angelägenhet under stark kontroll från kyrkan. Utvecklingen av folkskolan och folkskolepedagogiken blev också en lokal fråga och i mycket en fråga för lärarna. Successivt ökade dock den statliga centrala styrningen av både innehåll och form. Normalplaner för rikets skolor kom 1878 och 1889 med årskursindelning, kursplaner samt anvisningar om läroplan[2] och läsordning för varje skola etc. Grunden till denna första reglering låg bl.a. i att det fanns ett nationellt intresse att utjämna olikheterna i skolundervisningen i landet och komma tillrätta med den stora avgången av elever från skolan. Kraven på utbildning i samhället ökade. Genom 1919 års undervisningsplan tog staten det första samlade greppet om folkskolans undervisning. Denna plan kan kallas vårt lands första läroplansdokument. Den innehöll till och med mål för varje ämne – den första ansatsen till målstyrning.

Utvecklingen under 1900-talet karakteriseras av att det statliga inflytandet och även det statliga stödet i ekonomiskt avseende ökade samt att de tidigare så fasta banden med kyrkan började lossna. I början av 1900-talet började den statliga skoladministrationen att byggas upp.

Läroplaner, i den mening ordet nu används, började etableras först med fyrtiotalets skolutredningar. Under ordförandeskap av ecklesiastikministern i dåvarande samlingsregeringen Gösta Bagge tillsattes 1940 en skolutredning. I direktiven till utredningen angavs att hela skolsystemet skulle beaktas.

> "De olika skolformerna böra ses som delar av denna helhet och lösningar av deras mångahanda problem sökas i en rikt-

[2] En typ av lokal arbetsplan.

ning, som icke blott är gagnelig för den särskilda skolform det närmast gäller utan även främjer vårt bildningsliv i det hela."[3]

Utredningens arbete var klart 1947 och man hade då framlagt ett omfattande faktamaterial. På en avgörande punkt kunde man inte enas. Det gällde den fråga som kom att bli centrum för skoldebatten under decennier - frågan om elevernas differentiering på olika studielinjer.

Efter samlingsregeringens upplösning tillsattes en parlamentarisk kommission - 1946 års skolkommission.

"1940 års skolutredning har i enlighet med sina direktiv starkt betonat vikten av att man vid en omdaning av skolan söker bygga vidare på den svenska kultur- och skoltraditionen. Härom torde ingen oenighet behöva uppstå. Om man emellertid uppställer skolans demokratisering som mål för skolreformen - och härom synes enighet råda - innebär själva denna målsättning ett konstaterande av att vår skola, sådan den ter sig i dag, i skilda avseenden är en produkt av andra samhällsformer än demokratins och därför på många sätt står i motsättning till det samhälle den skall tjäna. Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarbetet söka utrensa det tungande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt."[4]

För kommissionen var det viktigt att dels nå en organisatorisk lösning, dels att förnya skolans mål och pedagogik. Vad gällde innehållet lade kommissionen vikt vid de grundläggande färdighetsämnena, framför allt då modersmålet, men också samhällskunskap. Ett främmande språk skulle införas som obligatorium. Skolkommissionen förespråkade en kommunal skola. Grunden för detta förslag var att kommissionen ansåg att kommunerna skulle ha större ansvar och möjlighet att utforma skolan på ett kvalitativt sätt anpassat till lokala förhållanden.[5] Kommissionen lade också fast principen om lärarens frihet vid val av arbetsmetod.

"Att ålägga läraren en viss metod kan visserligen inte komma ifråga. De reformpedagogiska modeströmningarna avlöser varandra och att binda undervisningen vid någon av dem vore att hejda den pedagogiska utvecklingen." [6]

[3] SOU 1944:20 s. 28.

[4] SOU 1948:27 s. 1.

[5] SOU 1948:27 s. 16. Kommissionen skrev: "På skolans område likaväl som på andra samhällsområden gäller det för demokratin att lösgöra sig ur byråkratismens fjättrar."

[6] SOU 1948:27 s. 5.

Skolplikten föreslogs förlängas till nio år, vilket också hade framförts av 1940 års skolutredning.

Kommissionens förslag ledde till att 1950 års riksdag fattade ett principbeslut[7] om försök med en nioårig enhetsskola, en försöksverksamhet som kom att utsträckas över tio år.

1957 tillsattes en skolberedning för att utforma organisation och läroplaner för en grundskola. I beredningens arbete skymtar en tilltro till en lokalt anpassad skola.

> "Om eleven skall fostras till medlemskap i detta samhälle, både kan och bör denna fostran ske under medverkan av den gemenskap, i vilken han senare skall ingå. Detta måste betyda, att skolans direkta kontakter med närsamhället, dvs. människor och samhällsfunktioner på allt sätt bör underlättas och stimuleras."[8]

1962 års riksdag beslöt om en allmän nioårig grundskola. Grundskolans organisation kom på några punkter att skilja sig från enhetsskolans. Högstadiet fick exempelvis en rad olika tillval med nio linjer i årskurs nio. Av de förändringar som gjordes i läroplanen bör nämnas att engelska infördes från årskurs fyra och att val av ett tredje språk försvann. Vidare skulle inte klasserna i årskurs 7 och 8 sammansättas efter elevernas val. En stor tilltro lades vid möjligheterna till individualisering inom klassens ram, en tilltro som hade sin grund i de olika material-metod-system som utvecklades. Under sextiotalet var förhoppningarna stora om att utbildningsteknologin skulle bidra till att lösa individualiseringsproblemen.

I samband med beslutet om grundskolan betonades starkt att läroplanerna inte skulle betraktas som för alltid fastslagna. De skulle ständigt anpassas till förändringar i omvärlden. Den centrala skoladministrationens roll att utvärdera och på basis av utvärderingar och forskning ge förslag till förändringar betonades.[9] De stora kommittéerna skulle ersättas av ett rullande reformarbete inom utbildningsmyndigheterna.

1967 tillämpades för första gången tankarna på rullande läroplansreformer. Ett revisionsförslag till ny läroplan lades fram av Skolöverstyrelsen. Linjeuppdelningen i årskurs 9 föreslogs försvinna och ersättas med tillval. I propositionsarbetet infördes fritt valt arbete i årskurserna sju till nio (2 vtr.). I 1969 års läroplan för grundskolan lämnades därmed ett utrymme för den lokala skolstyrelsen att besluta om en del av skolans timplan.

Den nya läroplanen, Lgr 69, innebar också att periodläsning infördes. Kursplanerna indelades i grundkurser och överkurser.

7 Prop. 1950:73 SÄU 1 rskr.

8 SOU 1961:30 s. 148.

9 SFS 1965:737 § 37.

"Huvudmomenten kan behandlas mer eller mindre ingående. Det är inte heller nödvändigt, att alla elever fördjupar sig i varje moment i kursen. Dock bör alltid krävas, att eleven skall behärska sådant, som är väsentligt i sammanhanget och som ligger inom gränsen för hans möjligheter. Vid tillämpningen av kursföreskrifterna har lärarna sålunda en inte obetydlig rörelsefrihet. Detta ställer stora och berättigade krav på deras omdöme och yrkesskicklighet."[10]

Timplanen förändrades också. Utrymmet för tillval minskade vilket innebar en förskjutning mot teoretiska ämnen.

Försöksverksamheten under 1950-talet och utvecklingen därefter hade i praktiken stärkt den centrala styrningen av skolan, samtidigt som det fanns otydligheter i ansvarsfördelningen mellan stat och kommun.

1972 tillsattes en utredning med sakkunniga, vars uppgift var att utreda ansvarsfördelningen mellan stat och kommun - SSK-utredningen.

"Strävan att vidga det lokala inflytandet över skolans gestaltning i det praktiska livet gäller vägarna att förverkliga den av statsmakterna beslutade skolpolitiken. Skolans mål och innehåll ligger däremot fast."[11]

Tillsättandet av SSK-utredningen skall också ses mot bakgrund av den 1970 tillsatta utredningen om Skolans Inre Arbete - SIA-utredningen. Denna hade i sin tur sin bakgrund i 1970 års riksdag. Två teman dominerade den utbildningspolitiska debatten. Å ena sidan Skolöverstyrelsens arbete med utvärderingen av skolan och därmed den grund som förslaget om en ny läroplan hade. Kritik riktades mot att det saknades goda utvärderingar och mot att Skolöverstyrelsen utvärderade sig själv. Resultatet av denna debatt blev tillkomsten av pedagogiska nämnden.[12] Å andra sidan diskuterades skolans akuta problem. Så skrev exempelvis statsutskottet om de motioner som lämnats in att de ger "ett starkt intryck av att man på många håll hyser allvarlig oro över brister i skolans arbetsmiljö."

Genom SIA-utredningen och SSK-utredningen togs de första stegen mot en decentraliserad skola. Konsekvenserna av SIA-utredningen utvecklades i den under åttiotalet genomförda läroplanen för grundskolan (Lgr 80). I denna gavs ett större utrymme för tillvalsämnen på högstadiet, där den lokala skolan kunde utforma lokala kursplaner för ämnen som erbjöds vid sidan av B-

[10] Läroplan för grundskolan 1969 s. 44.

[11] Direktiven till SSK-utredningen. SOU 1974:36 s. 297.

[12] Pedagogiska nämnden hade en rådgivande funktion till skolöverstyrelsen när det gällde att värdera SÖ:s utvecklingsarbete

språken. En betoning av det lokala inflytandet skedde genom införandet av lokala arbetsplaner.

Statsbidraget till skolan har haft en starkt styrande effekt på skolans arbete och verksamhet. Timplanerna och statsbidragsbestämmelserna angav lärarvolymen. Statsbidraget knöts till lärarlönerna. Antalet lärare reglerades främst genom angivandet av den maximala klasstorleken, vilket ledde till att staten kontrollerade den kommunala skolorganisationen. Statsbidragsbestämmelserna angav också när och hur klasser fick delas. Till statsbidraget knöts speciella bidrag riktade mot olika pedagogiska insatser i skolan. I denna konstruktion av statsbidraget skapades, tillsammans med den tjänstekonstruktion för lärare som växte fram, en "stålkedja" som förband statsbidrag-klasstorlek-skolorganisation-timplaner-undervisningsskyldighet. Kontrollen över resurserna låg alltså inte hos dem som hade ansvaret för genomförande av verksamheten.

SIA-utredningen föreslog att det som grund för resursfördelningen skulle finnas en basresurs (den resurs som erfordras för undervisning i helklass) och till denna skulle fogas en förstärkningsresurs. Dessa förslag antogs i princip av riksdagen 1976 och från 1978 började reformen genomföras.[13]

Under 80-talet har decentraliseringssträvandena fortsatt och kan sägas ha kulminerat i och med riksdagsbeslutet med anledning av ansvarspropositionen. Vårt uppdrag är att ge det nya ansvars- och styrsystemet sina måldokument.

Med det förändrade statsbidraget från 1 juli 1991, sektorsbidraget, och den förändrade ansvarsfördelningen har länkarna som förband statsbidrag-klasstorlek-skolorganisation-timplaner-undervisningsskyldighet slutligen brustit. Några samband av detta slag finns inte längre. Än tydligare blir detta när statens bidrag till kommunernas verksamhet från den 1 januari 1993 ges i form av ett kommunbidrag. Kommunen har nu det fulla ansvaret för skolan och kan därmed utforma organisationen efter lokala behov och villkor.

Den nya styrningen, som här föreslagna läroplaner och kursplaner är en del av, innebär en kedja med andra länkar. Styrningen kan beskrivas som: värden-utbildningsmål-undervisningsmål-resultat-utvärdering. Det är de professionella som har ansvaret för utvecklingen av verksamheten. De lokala politikerna är ansvariga för att de nationella målen nås och för att ge resurser och ramar för detta. Staten bidrar till kommunernas verksamhet generellt genom statsbidrag, men vilka resurser och ramar skolverksamheten i kommunen ges är en intern kommunal fråga.

I det nuvarande ansvars- och styrsystemet och med den mångfald och frihet som finns i dag blir nationell uppföljning och utvärdering betydligt viktigare instrument är tidigare för att följa både likvärdigheten och kvalitetsutvecklingen i skolan.

[13] Se vidare DsU 1987:1 s. 119-155.

"Kunskap och färdigheter" och "fostran" har angetts som skolans huvuduppgifter i stort sett i alla styrdokument för skolan. Begreppen har formulerats på olika sätt och har haft delvis olika innebörder och fokus under skilda perioder. Den första folkskolans uppgift var starkt relaterad till kyrkans krav. Fostran innebar att fostra till "Christelige och gagnelige samhällsmedlemmar", kunskaper var läsning, skrivning och enkel räkning men framför allt att förbereda eleverna för nattvardsläsning. Under de följande decennierna utökades skolans uppgifter. Katekesläsningen togs bort först med 1919 års undervisningsplan.

1946 års skolkommission såg skolans övergripande målsättning som att fostra demokratiska människor och att utveckla elevens personlighet, främst till självständighet och kritiskt tänkande.

I Lgr 69 byttes begreppet fostran genomgående ut mot "utveckling", men det återkom i Lgr 80.[14]

> "Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling."

Den motsättning mellan skolans fostrande och kunskapsförmedlande uppgift som tidvis lyfts fram i debatten är skenbar. I undervisningsprocessen går de inte att särskilja. All undervisning innebär fostran i någon mening.

Vilka kunskaper och färdigheter som prioriterats har också växlat över tid och har till en del sin förklaring i samhällsförhållanden, men också i en länge förhärskande uppfattning om att olika grupper i samhället behövde olika kunskaper. Läroverkstraditionens bildningsideal gällde exempelvis inte för folkskolan.

I ett relativt statiskt samhälle blir det mer självklart vilket kunskapsinnehåll skolan skall ha och vilket kulturarv som skall föras över från en generation till nästa. I ett samhälle i förändring och med stort kunskapstillskott blir diskussionen annorlunda. Det går inte lika säkert att ange vilka kunskaper som kommer att vara av värde framöver. Frågan blir då hur man skall utforma en bildningsgång som räcker för en stor och i väsentliga delar oförutsebar repertoar av livssituationer som en människa kommer att möta under sitt liv. Denna diskussion fördes av 1940 års skolberedning och 1946 års skolkommission och har förts i varje läroplansrevision sedan dess. Den är lika aktuell i dag.

Då folkskolan inrättades för 150 år sedan var samhället fortfarande ett jordbrukssamhälle, men ett jordbrukssamhälle i upplösning. Det finns forskare som tolkar folkskolans tillkomst som ett värn mot denna upplösning. Mot slutet av 1800-talet var om-

[14] Lgr 80 s. 16.

vandlingen av samhället till ett industrisamhälle i full gång och hundra år senare är vi flera kliv in i ett samhälle som kännetecknas av ett rikt kunskaps- och informationsflöde. I dessa tre samhällen är såväl kunskapernas form som innehåll mycket olika, liksom reproduktionen av kunskaper mellan generationerna. I jordbrukssamhället var det framför allt praktiska kunskaper som behövdes för det stora flertalet. Dessa lärde man sig av den äldre generationen i arbetet. Den obligatoriska skolans främsta uppgift var fostran. För de kategorier i samhället som behövde teoretiska kunskaper eller "allmänbildning" fanns andra skolformer. I industrisamhället ökade behovet av formella och teoretiska kunskaper. Fortfarande var dock flertalet arbeten av sådan karaktär att det främst var praktiska kunskaper som behövdes. Nya skolformer tillkom för olika grupper, samtidigt som kraven på "nyttiga" kunskaper ökade i samtliga skolformer.

I det samhälle vi nu har och är på väg in i bygger alltfler verksamheter på och förutsätter formella kunskaper och kommunikationsförmåga. Det är mot bakgrund av detta som diskussionen om vilka kunskaper och färdigheter som skolan skall förmedla måste föras.

Under 150 år har den obligatoriska skolan etablerats som institution med långt vidare ansvar för reproduktionen av kunskaper och färdigheter än den skola Carl XIV Johan stadfäste.

Likvärdighet - valfrihet

Likvärdighet har varit ett centralt begrepp för utvecklingen av svensk skola sedan tillkomsten av folkskolan 1842 och framväxten av en statlig styrning kan ses i den belysningen. Likvärdigheten skulle först garanteras av kraven på lärarna och på läroböckerna. Så småningom tillkom undervisningsplaner och timplaner som styrmedel. Statsbidragen fick också tidigt funktionen att ge kommunerna möjligheter att erbjuda likvärdig utbildning.

Också frågan om valfrihet har varit central i diskussionen om skolan. Den hade en annan karaktär under den tid vi hade ett parallellskolesystem. Tidigt kom dock diskussionen att inriktas mot om och när en differentiering skulle ske. I samband med diskussionen om enhetsskolan och senare om grundskolan kom frågan om valfrihet för elever och föräldrar i fokus. Valfrihet och differentiering ansågs av många stå i motsats till likvärdighetssträvandena. 1940 års skolutredning hade en majoritet för en tidig differentiering. 1946 års skolkommission ville ha en enhetsskola med differentiering först i årskurs 9 och detta blev också försöksverksamhetens modell. 1957 års skolberedning föreslog valmöjligheter från årskurs 7 och en linjedelning i årskurs 9 och detta blev den utformning grundskolan först fick (Lgr 62). Utvärderingen av valsystemet i enhetsskolan och i grundskolan pekade emellertid på

flera nackdelar med de stora valmöjligheterna. De flesta val tenderade att göras utifrån social och kulturell bakgrund och kön och förstärka de skillnader som fanns mellan grupper av elever. Också regionala skillnader uppstod. Framför allt hade man i glesbygd svårt att erbjuda valmöjligheter. Lgr 69 innebar ett mer sammanhållet högstadium med färre valalternativ.

De senare årens försöksverksamhet med dubbelt tillval på högstadiet har visat positiva resultat.[15] Försök med lokal profilering, mot bl.a. kulturklasser har också förekommit. Sedan 1 juli 1992 ges generellt medgivande för lokal profilering motsvarande 10 stadieveckotimmar på mellanstadiet och högstadiet. Detta tillsammans med de nya villkoren för friskolor, kommunala beslut om s.k. skolpeng m.m. har medfört att det finns stora möjligheter att lokalt och på enskilda initiativ utforma en skola med rik mångfald och variation. Samtidigt skall den obligatoriska skolan ge alla barn och ungdomar en gemensam grund att stå på för samhällsliv, arbetsliv och fortsatta studier. I ett sådant system blir utbildningens likvärdighet och skolornas resultat än mer aktuella frågor och de nationella målen och riktlinjerna får tillsammans med det nationella utvärderingssystemet en väsentlig roll.

1.3 Några strömningar som påverkat skolan och läroplanstänkandet

Den tillbakablick som vi kort skisserat speglar främst ett statligt och därmed centralistiskt perspektiv. Begreppet läroplan har också kommit att bli synonymt med ett statligt styrdokument, där mål och riktlinjer anges och där innehållet styrs genom kursplaner uppdelade i moment. I vilken grad dessa styrdokument de facto styr undervisningen är en fråga som det är svårt att finna ett entydigt svar på.

Den historiska utvecklingen av skolan och dess läroplaner kan också beskrivas från helt andra perspektiv. Utvecklingen av skolan inrymmer så mycket mer av händelser och förändringar än de som framträder vid de tidpunkter olika utredningar och propositioner läggs fram och behandlas. Å andra sidan kodifierar många gånger utredningar pågående samhälleliga och pedagogiska utvecklingstendenser.

Detsamma gäller styrningen och påverkan på undervisningens inriktning och innehåll. Läroplaner har ett begränsat förklaringsvärde till vad som sker i skolans vardag. Lärares undervisning styrs och inramas av en rad andra faktorer. Den tid som står till förfogande, elevsammansättning, klasstorlek och läromedel torde liksom lärarutbildning ha ett mer direkt förklaringsvärde för resultaten i skolan. Å andra sidan ingår läroplaner i ett mönster av ramar som begränsar den faktiska undervisningsprocessen och de

[15] Se Dubbelt tillval, Skolverket 1992

har därmed ett indirekt förklaringsvärde. Läromedlen speglar t.ex. såväl läroplaner som kursplaner och detsamma torde gälla lärarutbildningen.

Om man utifrån den diskussion som förs internationellt vidgar begreppet läroplan till att inte enbart avse en konkret text kan relationerna mellan målen i läroplansdokument och vad som faktiskt händer i skolan åskådliggöras. Man kan göra en distinktion mellan exempelvis påbjuden läroplan, tillgänglig eller möjlig läroplan, genomförd läroplan och erhållen eller utvärderad läroplan.

Med **påbjuden läroplan** avses just ett skolpolitiskt fastställt styrdokument. Läroplanen i Sverige är en förordning.

Tillgänglig eller möjlig läroplan är den undervisning som är möjlig att genomföra under de faktiska villkor som gäller för skolan, dvs. utifrån de ramar som den konkreta verkligheten innebär - tid, lokaler, läromedel, klasstorlek, elevsammansättning, tillgång på lärare osv. Om det är stora skillnader mellan vad som är påbjudet och vad som är möjligt att genomföra uppstår en motsättning. De flesta av de ramfaktorer som begränsar den tillgängliga läroplanen ligger enligt nuvarande ansvarsfördelning inom kommunens ansvar. I skolplanen skall kommunen ange just ramar och prioriteringar för hur skolan skall nå de nationella målen.

Genomförd läroplan är den undervisning som faktiskt sker i skolan. Den behöver inte överensstämma med den tillgängliga, lärare och skolledare kan välja att inte utnyttja de möjligheter som finns. Samtidigt förverkligas läroplanen i ett samspel mellan lärare och elever. Hur väl den påbjudna läroplanen genomförs och påverkar skolans mål och innehåll sammanhänger bl.a. med hur väl vissa grundläggande värden delas av dem som arbetar i skolan.

Erhållen eller utvärderad läroplan är det resultat skolan kan uppvisa vid utvärdering. Denna påverkas i sin tur av vad som är möjligt att mäta och vad som värderas att mäta.

Det finns naturligtvis samband mellan påbjuden, tillgänglig, genomförd och erhållen läroplan. Dessa samband innebär idealt en kedja av påverkan där den utvärderade läroplanen ligger nära den påbjudna. Relationen kan också bestå av motsättningar, där den faktiska praktiken och resultaten inte har något direkt samband med den påbjudna läroplanen. Diskussionen om dessa samband blir med en mål- och resultatorienterad styrning av skolan en i allt större utsträckning lokal fråga.

Med en professionell lärarkår ökar såväl kraven på läroplaners utformning som möjligheterna att förverkliga mål och intentioner. I det perspektivet kan målstyrning för att vara effektiv sägas förutsätta en professionell grupp; professionell i betydelsen en yrkeskår som har en gemensam etisk grund och en bestämd yrkeskunskap.

Ur detta perspektiv kan utvecklandet av läroplaner sägas ha varit en del av utvecklandet av en professionell lärarkår. Detta måste i ett historiskt perspektiv förstås också utifrån en föränd-

ring av samhällets värdegrund. Med en starkt homogen värdegrund var skolans inriktning och innehåll givna. Med ökad pluralism är värdegrunden inte längre så given. Läroplaner blir därmed viktiga för att fastställa och legitimera inte bara värdegrund utan också urval och organiserande av stoff. Samtidigt ökar behovet av att skolans arbete kan förklaras och legitimeras utifrån ökade pedagogiska och ämnesmässiga kunskaper. Ur detta formas grunderna för framväxten av en professionell lärarkår. Vi kan se hur lärarnas frihet att välja metod diskuterats i varje fall sedan fyrtiotalets utredningar och hur denna pedagogiska frihet med målstyrningen alltmer utsträckts till att även gälla val av innehåll. Kraven på lärares ämneskunskaper, pedagogiska och didaktiska kunskaper och etiska hållning ökar med en starkare betoning av mål- och resultatstyrning.

Konsekvensen av dessa förändringar är att de grundläggande frågorna kring undervisningens mål och hur dessa skall realiseras i urval och organisation av kunskap måste ställas och besvaras av alla verksamma i skolan. Därigenom blir relationerna mellan påbjuden, tillgänglig, genomförd och erhållen läroplan ett problem som i allt högre grad måste lösas i skolans vardag. I sin tur kräver svaren på de grundläggande läroplansfrågorna en medvetenhet om hur olika svar tidigare utformats och kan utformas.

Varje skolsystem och varje läroplan bygger på vissa bestämda föreställningar om människans förmåga och möjligheter att lära, dvs. om människans väsen och natur. Dessa föreställningar är kopplade till föreställningar om kunskapens värde och mening, dess väsen och struktur. I varje tidsepok finns dominerande föreställningar om vad som är meningsfullt att lära och vad lärande är. Olika begrepp har använts för att fokusera olika delar av dessa föreställningar, begrepp som bildning, baskunskaper och kompetens. Till dessa begrepp har ofta olika pedagogiska metoder kopplats.

Den tidiga folkskolepedagogiken och progressivismen

Det svenska pedagogiska tänkandet har formats under lång tid och inflytandet från olika traditioner och tankemönster har vävts samman. Några sådana riktningar har satt djupare spår än andra.

Den första pedagogiska metod som fick större genomslag i vårt land var den elementarmetod som Pestalozzi[16] och hans efterföljare utvecklade under 1800-talet. Den byggde på tanken att elementa i små, små steg skulle föra eleven över till allt mer utvecklade färdigheter och insikter. Läraren ställde frågor eller uttalade satser. Eleverna upprepade unisont satsen eller svaret. Läroböcker utformades efter dessa principer. När folkundervisningen i Sveri-

[16] Schweizisk pedagog 1746–1827

ge byggdes upp under 1800-talet var detta en metod som var lätt att använda, inte minst eftersom det fanns få utbildade lärare.

Den tyska pedagogiken hade från slutet av 1800-talet och framöver stort inflytande på svensk skola. Som exempel kan nämnas Kerschensteiners arbetsskolemetodik, Elsa Köhlers aktivitetspedagogik samt Rudolf Steiners antroposofiska pedagogik som i Waldorfpedagogiken fortfarande lever kvar.

Den riktning som haft mest inflytande över svensk pedagogik och svensk skola från mitten av 1940-talet och framåt är den amerikanska progressivismen, framför allt företrädd av John Dewey.[17] Progressivismen blev i Sverige officiellt accepterad och sanktionerad på ett annat sätt än i andra länder, där progressivistiskt inriktade lärare mer stod i motsatsställning till den statliga utbildningspolitiken.

Två till synes väsensskilda principer förenades i den progressivistiska pedagogiska traditionen. Å ena sidan skulle undervisningen låta individerna utgå från sina erfarenheter och pröva sig fram till kunskap enligt de välkända recepten "experimentalism" och "learning by doing".[18] Å andra sidan skulle samma undervisning leda fram till i förväg uppställda mål. Individerna skulle anpassa sig till det moderna samhällslivets och näringslivets behov. Det fanns klart utformade bilder av hur den goda individ skulle se ut som borde bli undervisningens resultat.

Det har funnits en utbredd uppfattning att progressivismen förespråkade ett ohämmat fritt kunskapssökande. Detta kom att leda till en motsättning mellan å ena sidan problemorienterad undervisning, organiserad som projekt eller teman och å andra sidan skolämnesbunden undervisning. Man kan dock tolka Dewey som att de förstnämnda metoderna främst var utgångspunkt för undervisningen i de lägre årskurserna medan eleverna högre upp i åldrarna skulle kunna övergå till ämnesstudier. Denna uppdelning i behov efter ålder, är inte utan betydelse för dagens diskussioner mellan förskolepedagogik och skolpedagogik eller mellan ämnesövergripande och ämnescentrerad undervisning. Den reflekterar en sekellång diskussion.

I den skolpolitik som tog form i Sverige under progressivismens inflytande har motståndarna ofta inte sett annat än jämlikhetssträvanden. Detta är missvisande mot programmet i sin helhet. Den nya skolan skulle inte bara vara rättvis, utan också och kanske framför allt ett medel för individernas, samhällslivets och arbetslivets omdaning i förnuftig riktning. I USA gällde det också för skolan att vara den smältdegel som skapade en nation av invandrare från olika länder och kulturer.

[17] Amerikansk filosof och pedagog som utifrån en renodlat pragmatisk filosofi kom att forma mycket av 1900-talets pedagogiska tänkande.

[18] Deweys formulering "learning by doing" var något han själv ångrade p.g.a. att den lett till en överbetoning av "görandet", den yttre aktiviteten.

Det är förklarligt att progressivismen fick en så stark ställning under nittonhundratalet. När det som händer i samhället - produktionen, teknologin, politiken osv. - blir allt mer osynligt, tilldelas undervisningen en annan funktion än i ett samhälle som tillåter en mer direkt förberedelse för det framtida livet.

Mål och värden

I det svenska pedagogiska tänkandet innebar progressivismens starka inflytande bland annat att ett målrationellt tänkande blev dominerande medan det värderationella tänkande som kännetecknat mycket av 1800-talets pedagogiska strömningar trängdes undan. Enligt våra direktiv skall de nya läroplanerna, liksom de tidigare, innehålla mål och riktlinjer, men här betonas också ett tredje led, värden.

Skolväsendets överordnade uppdrag finns lagfäst i skollagens portalparagraf, som efter den senaste revisionen, 1991, lyder:

> "Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.
> Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.
> Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö."

Här anges de grundläggande värden som skall gälla för det offentliga skolväsendet: lika tillgång till utbildning, likvärdig utbildning, grundläggande demokratiska värderingar, varje människas egenvärde, respekten för vår gemensamma miljö. Sådana värden kan kallas oförytterliga. Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfällda moraliska fond som egentligen inte behöver motiveras med målrationella argument. Ingen kan med hänvisning till arbetslivets förändrade krav eller till nya rön om undervisningens inlärningsresultat hävda att nu har det ena eller andra oförytterliga värdet satts ur spel. Värden är i kraft oavsett om de i enskilda fall kan te sig opraktiska, oekonomiska eller onyttiga.

Så snart vi talar om mål har vi övergått till ett annat sätt att resonera. En målrationell argumentering berör förhållandet mellan mål och medel. Vid en strikt målrationell kalkyl tar man ställ-

ning till vilka medel som enklast, säkrast eller snabbast leder till målet. Man bedömer vad medlen kostar (produktivitet) och hur nära målet man kommer (effektivitet), om målet är värt dessa kostnader, om det finns billigare eller ur andra synpunkter mer acceptabla medel, eller om målet kanske bör justeras.

Det är nödvändigt att en läroplan innehåller både värden och mål. Värden anger sådant som lärare och andra i skolan skall respektera, målen sådant som de antingen skall uppnå eller eftersträva.

Skollagens portalparagraf innehåller värden och överordnade mål. Värdena finns alltså kodifierade i skollagen, men också i andra dokument som Sveriges riksdag antagit: grundlagen och andra lagtexter, FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, konventionen om barnets rättigheter, de viktigaste miljökonventionerna osv.

Utöver värden och mål måste läroplanen innehålla riktlinjer som är specifika för arbetet inom skolväsendet. Värden och mål har relevans även för livet vid sidan av och utanför skolan, medan riktlinjer avser rättesnören eller principer för arbetet i skolan. I våra förslag till läroplaner har riktlinjerna utformats på ett nytt sätt, eftersom förändringarna av skolans styrning gör att ansvarsfrågorna nu kan definieras klarare.

1.4 Bildningsfrågan

I tvåhundra års tid har bildning varit ett centralt begrepp i debatten om utbildningens värde och mening. Det är egentligen bara under de tre senaste decennierna som det i Sverige fallit bort ur läroplansspråket och den officiella begreppsrepertoaren kring skolans undervisning och innehåll. Det finns dock flera skäl - förutom det givna att ett läroplansarbete i sig handlar om bildning i dess djupaste och vidaste mening - att åter aktualisera bildningsfrågan.

Ett skäl, som är direkt knutet till Läroplanskommitténs tillkomst och direktiv, är de förändringar som skett vad gäller den politiska styrningen av det offentliga skolväsendet. Dessa förändringar ställer krav på att de nationella styrdokumenten tydligt skall ange vad arbetet i skolan skall leda fram till (dvs. de skall vara mål- och resultatorienterade). De skall också ange vissa ansvarsförhållanden och yttre ramar, medan ansvaret för att organisera och genomföra arbetet - upprättandet av arbetsplaner, urval av lärostoff, avgöranden rörande sekvensering, val av undervisningsmetoder osv. - i hög grad överlåts till lärare och elever. Därmed måste alla som är verksamma i skolan, och i första hand lärarna, ta ställning till frågan om vad som skall väljas ut för lärande och hur det skall organiseras. I grunden måste alltså frågan om

vad bildning i vår tid bör vara, ställas i relation till det konkreta arbetets förutsättningar och villkor.

Ett annat skäl är pågående förändringar av kunskapsmassans volym och struktur. I många avseenden är det samhälle vi lever i ett osynligt samhälle. Tekniska processer är komplicerade och kräver betydande kunskaper för att förstås. Med en ekonomi och en arbetsmarknad som blir alltmer internationell blir också politiska processer alltmer komplicerade och därmed svåra att förstå och delta i. Villkoren för inflytande förändras. Arbetslivet genomgår förändringar, där nya krav på kunskaper ställs. Forskningen har gett nya förutsättningar för att förstå omvärlden, samtidigt som dessa kunskaper organiseras på nya sätt. Vetenskaper utvecklas både genom specialisering och integration. Även själva tillväxttakten, t.ex. vad gäller de vetenskapliga kunskapernas volym, har ökat. Internationella förändringar ställer nya krav på färdigheter i språk samt på kunskaper om historiska skeenden, samhällsutveckling, kulturfrågor, religioner, geografiska förhållanden m.m. Miljöfrågorna har kommit att ställa krav på kunskaper som inte enkelt och enbart kan hänföras till naturvetenskapernas område.

Med dessa förändringar accentueras grundläggande läroplansfrågor kring hur mål skall utformas, vilka kriterier som skall gälla för urval av kunskap och hur kunskap skall organiseras för lärande. I detta perspektiv aktualiseras därför på nytt bildningsfrågan - frågor kring vad ett offentligt utbildningsväsende kan göra och vilken roll det skall ha.

Den klassiska bildningstanken[19]

Begreppet bildning började användas i vårt land i slutet av 1700-talet. Begreppet härrör från den tyska pedagogiken vilket var följdenligt med den dominans tyskt tänkande hade över den svenska pedagogiken.

I dagens språkbruk används många gånger ordet bildning i betydelsen bildningsgods, en fast uppsättning kunskaper och förhållningssätt. Det klassiska tyska bildningsbegreppet uttryckte motsatsen, nämligen föreställningen att människan är - eller borde vara - en varelse som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan. Detta är kärnan i det begrepp Bildung som under sjuttonhundratalets slut och tidigt artonhundratal blev ett centralt pedagogiskt begrepp.

Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand givet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig.

[19] Diskussionen om bildning bygger liksom vissa andra avsnitt i detta kapitel på en uppsats av Donald Broady som redovisas som bilaga 5 i betänkandet.

Ordet bildning har samband med bilda i den konkreta betydelsen forma, skapa. Människan är oavslutad och äger förmågan att bilda eller forma sig.

Allra viktigast för det begrepp om bildning, som kom att införas i den svenska pedagogiska diskussionen, var kanske Wilhelm von Humboldts program.[20] Även Humboldt framhävde att undervisningen skulle syfta till frihet, den fick inte fostra till undersåtlighet. Kärnan i Humboldts program för ett nyhumanistiskt gymnasium - som kom att betyda mycket för utvecklingen av det svenska gymnasiet - var vad han kallade den "didaktiska undervisningen", ett uttryck som på den tiden innebar en undervisning som förberedde för vetenskaperna. Att Humboldt fäste så stor vikt vid vetenskapen hade bland annat att göra med att denna enligt Humboldt gör det möjligt för skoleleven att slippa ur sitt omyndiga beroendeförhållande till läraren och att finna vägen till eget omdöme och underbyggd kritik.

Humboldt såg ett samband mellan bildning och vetenskap. Bildning är den subjektiva sidan av saken, det är individen som bildar sig, formar sig. Vetenskapen är den objektiva sidan av saken, den värld av vetande i vilken eleven inträder.

Men - och här möter vi åter den klassiska bildningstanken - den goda undervisningen får enligt Humboldt inte behandla vetenskapen som givna, fasta och färdiga kunskaper som de studerande skall delges. Vetenskapen skall betraktas som något som aldrig kan uppnås helt och hållet.

I två avseenden intar progressivismen, som den kom att uppfattas i Sverige, ståndpunkter klart skilda från den klassiska bildningstankens grunder. Det ena gäller den psykologiska grunden för såväl läroplansteori som pedagogik och didaktik. Det andra är det målrationella tänkandet. Att bilda sig är, om vi håller fast vid den klassiska innebörden, att bli något som inte är på förhand föreskrivet. Därmed blir "bildningsmål" ett självmotsägande begrepp.

Vi kan relatera denna diskussion till den vi för kring mål i läroplanerna i form av strävansmål och uppnåendemål. Strävansmålen skall inte sätta tak för kunskapsutvecklingen, de skall inte kunna uppnås helt, men de skall ange en riktning för undervisningen. Uppnåendemålen däremot anger vad alla elever skall uppnå.

Pedagogik som kulturreproduktion

För att tala om utbildningsmål och pedagogik behöver vi ord som bildning, erfarenhet, konst, kunskap, ord som bevarar förbindel-

[20] Jfr W. v Humboldt, "Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" (omkr. 1810), Werke, IV, utg. A. Flitner och K. Giel, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Dramstadt 1964, s. 225.

serna med de aktiva verben bilda, erfara, kunna göra sig bekant med och skapa. Inom den klassiska bildningsfilosofin var dessa förbindelser fortfarande närvarande. Människan bildar sig och äger bildning, erfar och äger erfarenhet, kunskapar och äger kunskap, skapar och producerar värden. Så används inte orden i dag. I det moderna pedagogiska språkbruket återstår bara substantiven vilket lätt leder till betoning av det som tillägnas i stället för tillägnandet, av resultaten i stället för verksamheten. Men hur kan resultaten nås om kunskapen och begreppen om verksamheten saknas?

Skolan kan inte enbart syfta till individens självbildning. Skolan har i varje utvecklat samhälle till uppgift att sörja för kulturens fortbestånd. Denna insikt formulerades av de tänkare som i slutet av det förra och i början av vårt eget sekel lade grunden till de tanketraditioner som fortfarande påverkar pedagoger och utbildningsforskare. Emile Durkheim,[21] John Dewey och många andra fastslog att inget samhälle kan fortleva om inte de äldres kunskaper och erfarenheter förs vidare till de yngre, en överföring som i ett modernt samhälle i hög grad ombesörjs av skolan. För att använda ett ord som ibland har fått en negativ klang: skolan måste per definition ägna sig åt förmedlingspedagogik. Det må vara ett inlärningspsykologiskt sakförhållande att kunskaper aldrig kan "läras ut", utan enbart förvärvas genom egen aktivitet, men ur ett kulturvetenskapligt perspektiv hör överföringen av vetande och värden till skolans centrala och ofrånkomliga funktioner. I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt kulturellt minimum.

Att den klassiska bildningstanken är oförenlig med på förhand utstakade lärogångar och detaljerade kursplaner, innebär på intet sätt att den skulle stå i motsättning till ambitionen att bereda eleverna tillträde till kunskapstraditioner, tvärtom. Nyhumanisternas tilltro till den antika litteraturens bildande kraft är välkänd. Den klassiska bildningstanken har inget gemensamt med föreställningen om fri fostran i form av ohämmad utveckling av förmågor som naturen nedlagt i barnet. Föreställningen att förmågorna skulle finnas nedlagda redan från början går stick i stäv med övertygelsen att människan är en varelse som bildar sig.

Inhemska bildningstraditioner

Bland bildningstraditioner med starka inhemska rötter bör först och främst folkbildningen nämnas. Ett bildningsarbete som växte fram i de tidiga arbetar- och nykterhetsrörelserna utgör ett viktigt inslag i det svenska kulturarvet.

Den svenska folkbildningen är ingen enhetlig företeelse. Idéhistoriker som på senare år studerat dess utveckling har funnit

[21] Fransk sociolog och pedagog 1858–1917.

konkurrerande bildningsideal, exempelvis ett medborgarideal, ett självbildningsideal och ett nyhumanistiskt personlighetsbildande ideal. Det finns å ena sidan föreställningen om ett bildningsgods eller en moral som skall överföras, å andra sidan föreställningen om bildning som process, som något människan gör med sig själv. Inom arbetarrörelsen fick det senare idealet, närmast svarande mot den klassiska bildningstanken, stryka på foten i den faktiska verksamheten under loppet av mellankrigstiden. Ändå är den svenska (och delvis nordiska) folkbildningstraditionen, med institutioner som folkhögskolorna med rötter i Grundtvigs pedagogiska tankar och den s.k. fria bildningsverksamheten, särpräglad därigenom att den åtminstone periodvis burits av övertygelsen att bildning kan växa fram "underifrån", ur folkdjupet.

Ytterligare ett svenskt särdrag är den framskjutna ställning som alltsedan sjuttonhundratalet tillkommit naturvetenskaplig och teknisk bildning. Det finns skäl att påminna om att den klassiska bildningstanken i Wilhelm von Humboldts tappning inte alls begränsades till att gälla den humanistiska bildningen i snävare mening. Matematiken och naturvetenskaperna intog en central plats i Humboldts idealuniversitet.

Vidare har svenskar genom seklerna lämnat så betydande bidrag till den tekniska kunskapsutvecklingen att det finns anledning att särskilt betona, att tekniken äger sin egen historia och sitt eget värde som inte kan reduceras till den naturvetenskapliga bildningstraditionen.

Inom pedagogikens område har en handfull svenska innovationer väckt genklang i omvärlden och spridits över världen. Somligt, såsom Pehr Henrik Lings[22] gymnastik, har förlorat sin aktualitet, men annat tillhör alltjämt pedagogikens levande arv. Hit hör slöjden som undervisningsämne. Det svenska ordet "slöjd" är spritt världen över tack vare Otto Salomon, som kanske mer än någon annan bidragit till att ge slöjden en plats på skolschemat. Den undervisningsmetod som från och med 1870-talet utvecklades vid Salomons slöjdskola och seminarium på Nääs skulle bli en mäktig inspirationskälla för dem som tillmätte handens arbete ett bildande och fostrande värde. Sverige har väl utvecklade hantverkstraditioner. Ur pedagogisk synvinkel är det intressant att den höga uppskattningen av hantverket från och med det sena 1800-talet så ofta varit förenad med fostrande och bildande ambitioner. Träning i handens arbete förenades med odlingen av skönhetssinne och smakomdöme. Det renommé som svenskt hantverk och svensk formgivning alltjämt åtnjuter är välförtjänt, och här finns ett levande pedagogiskt arv: Sveriges förstarangplats på detta område vore otänkbart utan den smakfostran och handaskicklighet som meddelats både i den allmänna skolan och i specialskolor och

22 Det kan med tanke på etablerandet av en idrottshögskola vara anledning att påminna om att 1813 inrättades ett gymnastiskt centralinstitut under Lings ledning i Stockholm.

det är ingen tillfällighet att Carl Malmsten[23] var en föregångsman, inte bara som formgivare, utan även som skolman och kanske inte minst som pedagogisk tänkare, med sina pläderingar för "formsinnets fostran".

Till de pionjärer som grundlade denna svenska tradition av smakfostran hörde också Ellen Key.[24] Utanför vårt lands gränser är hon känd för boken "Barnets århundrade" (1900). Denna plädering för en naturenlig fostran blev ett inflytelserikt bidrag till den reformpedagogiska rörelsen inom framför allt tyskt språkområde. "Barnets århundrade" torde vara den första och hittills enda svenska skrift som förtjänar att räknas till den pedagogiska världslitteraturen. Hennes pedagogiska betydelse illustreras av att flera professurer inrättats i hennes namn, dock ej i Sverige.

Från de senaste decennierna är det i första hand några sociala och organisatoriska innovationer inom utbildningens område som väckt omvärldens intresse. Den svenska enhetsskolan blev en referenspunkt i den internationella debatten. En återkommande fråga var: kan man erbjuda alla barn och ungdomar en likvärdig utbildning utan att det går ut över kvaliteten?

Utbildningen av handikappade och utvecklingsstörda i Sverige och särskilt integreringen av dem i den reguljära skolan har också uppmärksammats internationellt.

Även svensk vuxenutbildning har tilldragit sig avsevärt intresse. I många länder har exempel hämtade från Sverige figurerat i diskussionerna om återkommande utbildning, livslångt lärande och arbetsmarknadsutbildning.

Bildning i vår tid, några aspekter

Frågan om bildning i vår tid är värd en grundlig offentlig diskussion. För skolans del är detta en fråga av stor vikt. Vi gör inte anspråk på att ha presenterat några färdiga svar. Vi har endast redovisat en kort diskussion kring begreppet bildning. Det är som påpekades inledningsvis ingen unik svensk diskussion. Runt om i den industrialiserade världen pågår utredningar och diskussioner om skolans mål och funktion. I den anglosaxiska världen har diskussionen i hög grad kommit att koncentreras till kriterier för nationell utbildningskvalitet - "standards". Så har till exempel i USA "standards" för matematik utvecklats av intresseorganisationerna och på uppdrag av kongressen pågår ett arbete med att utveckla riktlinjer för de olika delstaternas läroplansarbete och utvärdering av skolans kvalitet. I det forna Sovjetunionen pågår ett harmoniseringsarbete kring läroplaner för att möjliggöra ett fortsatt utbyte mellan staterna. I Europa ser vi liknande arbeten. Och inte minst sker i Europa inom ramen för Europarådet och EG

[23] (1881-1972).

[24] (1849-1926).

arbeten i syfte att skapa samsyn kring läroplaner och utvärderingskriterier. Inom OECD pågår liknande arbeten,[25] liksom inom UNESCO. Sett ur det perspektiv vi här anlagt synes diskussionen i Frankrike ha en speciell relevans.

På Mitterands uppdrag utarbetades i mitten av åttiotalet ett franskt diskussionsinlägg kring begreppet modern bildning. "Förslag till framtidens utbildning" som det samlade professorskollegiet vid Collège de France ombads utforma.[26]

Dessa förslag är intressanta även för den svenska diskussionen inte minst då de utgör ett försök att välja utgångspunkt i en reflexion över de grundläggande principerna för det samlade utbildningsväsendet. Tanken var att detta slags reflexion skulle föregå reformeringen av läroplaner, kursplaner och timplaner. Därmed skulle i den offentliga diskussionen lyftas fram sådana principer för arbetet i skolan som ofta lämnas outtalade eller till och med otänkta.

Självfallet är somliga av förslagen från Collège de France knutna till franska förhållanden, men andra är intressanta även från svensk horisont. Vi skall här kommentera fyra principer som, nedan i synnerligen fri tolkning, kan extraheras ur de franska förslagen och som kommit att diskuteras i anslutning till vårt arbete.

Lärarna och eleverna skall utveckla en historisk förståelse av kunskapernas utveckling. Därmed skulle det historiska perspektivet kunna bli det band som förenar skolämnena. Skolämnenas förhållande till sådan undervisning som ordnar vetandet på tvären (i pedagogiska termer: teman, projekt, blockämnen etc.) är alltid ett stridsäpple i skoldebatten och i striderna mellan lärarkategorier med olika slag av intellektuella investeringar i bagaget. Kanske kan vart och ett av skolämnena behålla sina traditioner och sin egenart men ändå bindas samman om man i all undervisning ständigt väcker frågan efter de historiska villkoren för kunskapens utveckling? I samband med matematikundervisningen lär eleverna något om decimalsystemetes och befolkningsstatistikens historia, i anslutning till fotbollsträningen sörjer gymnastikläraren för att de bekantar sig med betingelserna för det moderna sportbegreppets uppkomst i England. En förutsättning är att lärarna själva är väl införstådda med att kunskapsformerna (inklusive skolämnena) är historiska produkter, ett synsätt som ofta är försummat i lärarutbildningen och i regel helt frånvarande i läromedlen.

Skolan skall erbjuda en mångfald i fråga om utbildningsvägar och framgångsmått. Den pedagogiska diskussionen får inte bara handla om hur skolans goda verkningar skall främjas. Den

[25] Se till exempel OECD: Education Committe, Governing Board of the Center for Educational Research and Innovation; Draft programmes of work for 1992. Paris: OECD. DELSA/ED/CERI/CD(92)1 och Programmes of Work for the Economies in Transition. Paris: OECD. DELSA/ELSA/ED/CERI/RD(92)1.

[26] Propositions pour l'enseignement de l'avenir, Collège de France, Paris 1985. En svensk översättning av Donald Broady redovisas som bilaga 6 till detta betänkande.

måste också handla om hur skolans skadeverkningar kan begränsas. Den av Collège de France lanserade principen om mångfald i fråga om utbildningsvägar och framgångsmått kan tjäna som ett skydd för elever vilka i ett mer enkelspårigt system skulle erfara skolarbetet som en obruten följd av misslyckanden. Principen är mer uppseendeväckande i Frankrike än i Sverige. I svensk utbildning ges fler chanser att reparera misslyckanden, i och utanför utbildningssystemet, under eller efter skolåren. Strävan att bygga upp ett utbildningssystem utan återvändsgränder kan sägas sammanfatta decenniers reformarbete i Sverige. Det svenska utbildningssystemets anpassning i förhållande till den europeiska integrationen måste därför beakta vilka särpräglade svenska bildningstraditioner som har ett specifikt värde. En sådan specialitet är de vid en internationell jämförelse goda möjligheterna att bryta vad Collège de France kallat "misslyckandenas onda cirkel". Dessa möjligheter garanteras förutom av mångfalden inom skolsystemet av institutioner som folkhögskolorna, den fria folkbildningen och den kommunala vuxenutbildningen. På det individuella planet finns många vittnesbörd om hur horisonterna här vidgats och ett personligt bildningsprojekt börjat ta form.[27]

Skolan är inte den enda plats där man lär sig. Denna självklara princip har vittgående konsekvenser. Här hamnar vi i ett klassiskt pedagogiskt problem. Historiskt har det funnits en tendens att sätta likhetstecken mellan bildning och undervisning, som om allt lärande av värde ägde rum i skolan. Urvalsproblemet blir akut och risken för stoffträngsel överhängande så snart skolan påtar sig alla uppgifter som olika grupper kräver. Särskilt i fråga om skolämnenas timtilldelning men även när det gäller annat tänkbart undervisningsstoff utsätts utbildningspolitiker och adminstratörer för ett starkt tryck från välorganiserade grupper, som gör gällande att just deras intressen ovillkorligen måste beredas plats på schemat. Av det förhållandet att skolan inte är den enda plats där man lär sig följer att skolan dels bör göra det den är bra på, dels i rimlig utsträckning ge eleverna sådant som de oundgängligen behöver, men svårligen tillägnar sig utanför skolan eller senare i livet. En annan slutsats är att den omdiskuterade frågan om hur effektiv skolan är, inte kan besvaras så länge man blott beaktar det lärande som sker i skolan i sig; en effektiv skola är den som fungerar väl bland alla andra kunskapskällor och informationsflöden. En komplikation är givetvis att elever har olika förutsättningar att lära utanför skolan.

Lärarna skall så långt som möjligt förhindra att socialt konstituerade hierarkier av kunskapsformer och kunskapsområden blir till ett hinder för kunskapens växt. Så skulle man kunna formulera en fjärde princip som låter sig extraheras ur förslagen från Collège de France. Åt sakförhållandet att det existerar rangskalor mellan olika slag av kunskap (manuell/intellektuell etc.),

[27] Jämför den diskussion om svensk vuxenutbildning som ges i den amerikanska tidskriften Newsweek 1991.12.02.

kan en enskild lärare inte göra särskilt mycket. Däremot kan läraren i någon mån förhindra att de står i vägen för lärandet. En elev som har lättare att lära genom praktiskt handhavande än genom bokliga studier skall inte bromsas av att boklig lärdom åtnjuter högre prestige. En annan elev som lär mer av att läsa böcker än av att intervjua lokala näringsidkare skall inte hindras av att det senare arbetssättet åtnjuter mer prestige bland vissa lärare. Det kan självfallet finnas andra skäl till att eleverna skall läsa böcker eller göra intervjuer - principen avser bara det olyckliga och ibland onödiga fall då kunskapssökandet blockeras på grund av att vissa kunskapsformer eller kunskapsområden av rent sociala eller ibland "modebetonade" orsaker är lägre rangordnade än andra.

Bildningstankens aktualitet

Ett slags pedagogisk arkeologi skulle behövas för att förstå hur dagens utbildningsväsende vilar på avlagringar från tidigare epoker. Den tidiga folkskolepedagogiken lever sitt lönnliga liv i klassrummen, exempelvis i det typiska språkliga umgänget, där läraren frågar och eleverna svarar. I hållningen till läroplanen fortlever rester av den tid då läraren hade ett religiöst uppdrag. Ställningstagandet till läroplanen uppfattas många gånger som en trosfråga.

I Sverige har hittills arbetet med att skapa läroplaner och kursplaner under lång tid betraktats som en angelägenhet för politiker, administratörer och ämnesexperter. De som är verksamma i skolan har förväntats "förverkliga" läroplanen. Skolarbetets faktiska innehåll har dock framför allt styrts av dels tidsramarna (timplanerna, lärares tjänstgöringsskyldighet), dels de läromedelspaket som ofta utgjort ett slags översättning av de centrala kursplanernas momentindelning och förslag till undervisningsinnehåll.

Som en konsekvens av den förändrade styrningen av det offentliga skolväsendet och de nya möjligheterna att etablera fristående skolor har skolans personal ett större ansvar för hur stoff väljs ut och organiseras för lärande.

Lärarna får anledning att ta egen ställning till bildningsfrågan och till frågorna kring läroplaner i vidaste mening. Eleverna blir friare att komponera sin egen studiegång. De får anledning att själva arbeta med de grundfrågor rörande värdering, urval, organisering och förmedling av vetande som tidigare i hög grad omhändertagits av den centrala skoladministrationen och läromedelsförlagen.

Allt detta talar för att bildningstanken förtjänar att aktualiseras. Det är viktigt att konstatera att det svenska utbildningsväsendet i sin administrativa utformning kanske aldrig varit närmare att ge skollärarna och eleverna en smula av den Lehrfreiheit och

Lernfreiheit som var det nyhumanistiska universitetets adelsmärke.

Det finns historiska förklaringar till att bildningsfrågan hamnade i skymundan under efterkrigstiden när den pedagogiska diskussionen kapade rötterna till pedagogikens filosofi och pedagogikens historia. Det var framför allt 1946 års skolkommission som lade grunden till dagens skola. För skolkommissionen framstod det "demokratins samhälle", för vilket skolan skulle utbilda och till vilket den skulle bidra, som något av en nyskapelse. Man började - för att spetsa till det - från år noll. Den tidigare idealistiska bildningsfilosofin och reformpedagogiken av tyskt ursprung tedde sig överspelad, liksom kompromitterad av nationalsocialismen. Med hjälp av tidsenlig vetenskap, främst den samtida nordamerikanska empiristiska beteendevetenskapen, skulle skolan omformas till ett vapen i kampen för detta goda samhälle och framför allt fick inte skolan släpa efter. Skolans uppgifter härleddes till en del ur föreställningarna om det politiska liv, arbetsliv och sociala liv som skulle höra det framtida samhället till.

I dag har ett planeringstänkande av så utpräglat målrationell art till del förlorat sin trovärdighet. Sociala och ekonomiska skillnader har uppenbarligen inte låtit sig planeras bort. Psykologin har inte kunnat ersätta den filosofiska och pedagogiska reflexionen. Omvärlden framstår som så till den grad föränderlig att det förefaller utsiktslöst att så att säga deducera läroplaner eller kursplaner ur det framtida samhällsliv man väntar eller önskar sig.

Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sig med att effektuera den rådande konjunkturens och tidsandans krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verksamt bildningsarbete måste bygga på seklers samlade erfarenheter - ehuru utan illusioner om återgång till "skolan förr". *Att skapa en skola för alla, där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits.*

1.5 Sammanfattning

I detta kapitel har vi angett de grundläggande frågor kommittén utifrån direktiven arbetat med och presenterat de begrepp som använts i analyserna.

Vi har gett en kort historisk tillbakablick över förändringen av framför allt den obligatoriska skolans läroplansutveckling. Mot denna historiska bakgrund har en diskussion förts kring läroplaner som styrinstrument och kring begreppet bildning.

En rad grundläggande principer för de kommande läroplanernas inriktning har diskuterats och motiverats. Den diskussion som förts har gällt övergripande frågeställningar för att därmed skapa ett sammanhang för de mer konkreta förslagen.

2 Kunskap och lärande

Varje skolsystem och varje läroplan bygger på föreställningar om vad kunskap är och hur lärande sker. I ett system där staten endast skall ange mål för och inriktning av skolverksamheten blir det än viktigare att i läroplansarbetet redovisa en uppfattning om kunskap och lärande. Mål- och resultatstyrning ställer krav på tydliga nationella beskrivningar av vilka kunskaper eleverna skall utveckla och detta förutsätter i sin tur en kvalificerad kunskapsdiskussion bland skolledare, lärare och elever på de lokala skolorna.

Frågor om kunskap och lärande är också de mest markerade i våra direktiv. Vårt arbete skall syfta till att höja kvalitén på de kunskaper skolan förmedlar och "den kunskapssyn som skall ligga till grund för kommitténs arbete skall vila på aktuell forskning om inlärning, begreppsbildning osv.". Direktiven tar också upp flera aspekter att beakta när det gäller kunskap och inlärning.

- ★ läroplanerna skall ge uttryck för en samlad syn på elevers kontinuerliga kunskapsutveckling
- ★ större vikt skall läggas vid kunskaper som är beständiga över tiden
- ★ eleverna skall få sådana kunskaper som gör att de kan orientera sig i en komplex verklighet med ett mycket stort informationsflöde
- ★ eleverna skall utveckla en förmåga att själva hantera informations- och kunskapskällor
- ★ eleverna skall lära sig att kritiskt granska fakta och förhållanden och inse konsekvenserna av olika handlingar och beslut
- ★ eleverna skall utveckla sin förmåga att tänka - att reflektera över problem - och efter hand utveckla ett alltmer vetenskapligt förhållningssätt.

I detta kapitel behandlar vi begreppen kunskap och lärande med utgångspunkt i senare års forskning. Det är framförallt tre aspekter av kunskap, vars betydelse kommit alltmer i fokus, som vi vill lyfta fram. För det första kunskapens *konstruktiva* aspekt. Kunskap är inte en avbildning av världen, utan ett sätt att göra världen begriplig. Kunskaper utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör. För det andra kunskapens *kontextuella* aspekt. Kunskap är beroende av sitt sammanhang, vilket utgör den (tysta) grund mot vilken kunskapen blir begriplig. För det tredje, kunskapens *funktionella* (instrumentella) aspekt, kunskap som redskap.

Det senaste decenniets forskning om inlärning diskuteras med utgångspunkt i begreppsparet utveckling–inlärning. Medan tonvikten tidigare har legat på endera begreppet - inlärning som utveckling eller utveckling som förutsättning för inlärning - upplöses nu i inlärningsforskningen denna motsättning. Inlärningen påverkar utvecklingen. Detta innebär också att inlärningsforskningen håller på att bryta sig ur sina tidigare individualistiska utgångspunkter. Nu behandlas alltmer det sociala sammanhangets betydelse för elevens tankemässiga utveckling. På så sätt har inlärningsforskningen närmat sig skolsituationen, där ju individens inlärning sker i ett kollektivt sammanhang.

Genomgången av begreppen kunskap och lärande mynnar ut i en diskussion om de kunskaper skolan skall förmedla, samt hur detta kan komma till uttryck i läro- och kursplaner.

2.1 Skolans kunskapsuppgifter

Ungdomsskolans uppgifter formuleras i skollagens andra paragraf:

> Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar.

Tidigare var motsvarande text formulerad:

> Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdom har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar.

Den nya skollagen betonar alltså att elevernas harmoniska utveckling skall främjas. Detta innebär, att elevernas olika anlag - intellektuella, praktiska, fysiska och konstnärliga - måste få utvecklas allsidigt.[1]

Främjandet av den allsidiga utvecklingen ligger inte vid sidan av skolans kunskapsförmedlande uppgift. Det är just genom kunskaper och färdigheter av olika slag som skolan bidrar till denna. Det föreligger ingen motsättning mellan skolans kunskapsuppgifter å ena sidan och de fostrans- och personlighetsutvecklande å den andra. I den svenska skoldebatten har dock tidvis en sådan motsättning förutsatts. En historisk förklaring till detta finns i fyrtiotalets och femtiotalets skoldebatt, där skolans vidgade roll sattes i motsättning till den traditionella skolans mer snävt kunskapsförmedlande uppgifter.

För 1946 års skolkommission var det väsentligt att skolan gav alla lika möjligheter och - mot bakgrund av trettiotalet och kriget

[1] Prop. 1990/91:18, s. 29.

- att skolan fostrade demokratiska människor. Den kunskap som skulle förmedlas skulle vara fri från värden, den skulle ge en objektiv bild av världen[2]. Därmed lades en grund för en utveckling av en objektivistisk kunskapssyn[3], vilket har lett till att ett par viktiga aspekter av kunskapen kommit att förbises. För det första att kunskap utvecklas i ett socialt sammanhang, som omfattar såväl särskilda perspektiv som värderingar, och för det andra kunskapens bidrag till möjligheten att ha en ståndpunkt.

Dessa två senare aspekter rymmer skolans kanske viktigaste uppgift - att utveckla en vana att grunda sina ståndpunkter på kunskaper och förnuftsmässiga övertygelser snarare än på något av auktoriteter föreskrivet eller på tradition. Detta är, i djupaste mening, att vara en kunskapande[4] person, något som blir en allt viktigare förutsättning för deltagande i ett demokratiskt samhälleligt liv.

Skolan har under lång tid tilldelats nya uppgifter. En rad samhälleliga problem pedagogiseras, dvs. de överförs för sin hantering och lösning till skolan. Detta har skapat en allt större stoffträngsel i skolan. De nya uppgifterna har ofta inte integrerats i utan istället adderats till de tidigare och blivit kunskapsområden att undervisa *om*. Resultatet har blivit ett uppradande av alltfler aspekter av livet som måste beaktas i skolan. En av orsakerna ligger i synen på kunskap som något objektivt och något yttre, utanför eleverna. Här finns något av den moderna pedagogikens paradox, att å ena sidan har reform efter reform strävat mot att länka skolan till samhällslivet och å andra sidan har samhällslivet blivit något som teoretiskt undervisas om. Som en konsekvens har skolans innehåll blivit alltmer abstrakt, samtidigt som arbetsformerna, lösryckta från innehållet, kommit att tilldelas den avgörande betydelsen för vilka former av kunskaper eleverna utvecklar.

Med 1980 års läroplan för grundskolan skedde en breddning av kunskapsbegreppet. Detta kom till uttryck genom en betoning av en aktiv kunskaps- och människosyn, som utgår från att människor är aktiva och kunskapsbyggande till sin "natur", samt att skolarbetet därför skall organiseras, så att möjligheter till aktivt

[2] Kommissionen skrev om kunskap som ett vaccin mot andliga farsoter.

[3] Även om Skolkommissionen gav uttryck för en stark tilltro till den vetenskapliga kunskapen som vägen till lösningen av en rad samhälleliga problem kan man inte säga att den omfattade en objektivistisk kunskapsuppfattning. En sådan växte snarare fram under 1950- och 60-talen, då föreställningar med rötter i den s.k. logiska empirismen kom att dominera föreställningarna om vad vetenskaplig kunskap är. För en genomgång av dessa olika vetenskapsfilosofiska skolor, se t.ex. Johansson & Liedman (1987), Molander (1988) och Radnitzky (1970).

[4] Verbet kunskapa har kommit ur bruk. Vi använder det här och i fortsättningen i enlighet med följande betydelse (Svenska akademins ordbok): vara verksam som kunskapssubjekt, att ha något till kunskapsobjekt. Den aristoteliska uppfattningen (av kunskapens natur) innebär att kunskapen är ett slags intellektuellt ägande av de "kunskapade" objekten. Vi avser alltså inte den mer kända betydelsen: att inhämta upplysningar av militär betydelse.

kunskapsbyggande skapas. Därmed betonades varierande arbetssätt med stort inslag av undersökande undervisningsmetodik, där eleverna med utgångspunkt i sina egna erfarenheter får chans att utvidga och fördjupa sina tidigare kunskaper. Kunskapsdiskussionen knöts däremot endast till antaganden om människans natur, inte till kunskapens strukturer och former.

I det utvecklingsarbete, som under 1980-talet drivits med Lgr 80 som bas, har stora framsteg gjorts vad gäller utvecklingen av arbetsformer och arbetssätt. Detta har skapat en beredskap för fördjupade kunskapsdiskussioner på skolorna. Med andra ord finns nu en praktik kring arbetsformer som kan relateras till en mer fördjupad diskussion om kunskapens struktur och form. När nu skolväsendet är under omvandling till ett mer målstyrt system, där de pedagogiskt professionella har ansvar för utvecklingen av verksamheten i skolan, blir diskussionen om de kunskaps- och inlärningsteoretiska grunderna för denna verksamhet än viktigare. En professionell lärarverksamhet innebär ställningstaganden till såväl kunskap, lärande och undervisning som till hur dessa omsätts i lärarverksamheten. En sådan verksamhet kan inte styras genom föreskrifter om dess utformning. Istället är det samspelet mellan lärarnas teoretiska föreställningar och verksamhetens praktiska utformning som bör göras till grund för en alltmer reflekterad praktik.

2.2 Kunskap och kunskapsformer

Vad är kunskap?

Frågan om kunskapens natur är en av de eviga filosofiska frågorna. Grovt sett kan filosofernas svar indelas i rationalistiska (kunskap är ett resultat av det mänskliga tänkandet), empiristiska (kunskap är en återspegling av verkligheten) och konstruktivistiska (kunskap är en konstruktion för att göra erfarenheter begripliga). Men kunskap är inte enbart en fråga för filosofer. Inom de olika domäner där kunskap utvecklas och används, utvecklas samtidigt "kunskap om kunskap". En av dessa domäner är vetenskapssamhället, där de vetenskapliga landvinningarna inom olika discipliner under 1900-talet har visat att idén om kunskap som en avbildning av "verkligheten" blivit allt svårare att upprätthålla[5]. Detta får konsekvenser också för utformningen av skolans kunskapsuppgift. Karaktären på de kunskaper skolan skall förmedla påverkas av föreställningar om kunskapens natur och struktur. Vi skall därför i det här avsnittet göra en genomgång av kunskapsbegreppet så som det framträder i olika slags forskning med anknytning till kunskap och kunskapsbildning.

[5] Se t.ex. Brante (1981), Kuhn (1962), Törnebohm (1984).

Kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör[6]. Kunskapen fyller en funktion, löser ett problem eller underlättar en verksamhet. Kunskap fungerar som ett redskap, som en utvidgning av självet. Genom kunskaper vidgas vår kontaktyta med världen utanför oss och vår förståelsehorisont växer[7].

Kunskap är å ena sidan uttryck för ett sätt att begripa, den subjektiva sidan, och å andra sidan handlar den om något som skall begripas, den objektiva sidan. I tidigare läroplaner har den subjektiva sidan betonats i de övergripande målen och riktlinjerna där kunskapsprocessen som en fördjupning och utvidgning av individens kunskaper beskrivits, medan den objektiva sidan, dvs. det kunskapen gäller, beskrivits i kursplanerna. I våra förslag har vi försökt undvika en sådan åtskillnad genom att kursplanerna formuleras i perspektiv av elevens utveckling.

Kunskapens former och vad som räknas som kunskap varierar mellan olika områden och över tid. Det som räknas som kunskap i dag är inte detsamma som vad som var kunskap igår eller som kommer att vara kunskap i framtiden - och det som är kunskap på ett ställe är inte självklart kunskap på andra ställen. Skolan verkar på så sätt inte i en stabil situation. I olika samhällstyper är kunskapernas innehåll och form olika. För närvarande dras alltfler människor in i verksamheter som bygger på och förutsätter formella kunskaper och kommunikativa färdigheter. På så vis har också teoretiska kunskaper kommit att bli nödvändiga verktyg för deltagande i samhällslivet. Verksamheterna blir alltmer språkliga till sin karaktär och arbetets innehåll är teoretiskt laddat på ett annat sätt än tidigare. Gränsen mellan manuella och intellektuella verksamheter håller på att upplösas. Därigenom skärps kraven på skolans kunskapsuppgift.

Skolan i detta s.k. kunskapssamhälle står nu inför uppgiften att förmedla kunskaper i vidare mening än tidigare. Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan användas som intellektuella verktyg i andra sammanhang.

Kunskap är inte bara kognitiv

Samtidigt som användningen av och kraven på människors teoretiska kunskaper ökar, så har kritiken mot att uppfatta kunskap som något enbart kognitivt vuxit.

Kunskaper är som isberg - endast en del är synligt. Kunskaper är inte oberoende av tid och sammanhang. Man kan säga att kun-

[6] Se Furth (1969) och Piaget (1977) om relationen mellan kunskaper och problem och t.ex. Dewey (1936), James (1909), Israel (1980), Polanyi (1978) om relationen mellan syfte, erfarenheter och kunskaper.

[7] Polanyi (1963).

skaper finns i situationer, i mänsklig praxis och i kroppen[8]. Det finns ingen kunskap, som inte ytterst vilar på en osägbar grund, som man måste tillägna sig genom att delta i de verksamheter där kunskapen ingår som en del. En viktig del av detta är att tillägna sig verksamhetens språk[9].

En stor del av kunskapen är inte formulerad, den är tyst och finns som en underförstådd bakgrundskunskap[10]. Till stor del är den sinnlig. Denna bakgrundskunskap är verksam och ofta oundgänglig då man t.ex. gör bedömningar, använder teoretisk kunskap eller då man intuitivt prövar nya vägar att lösa ett problem.

De praktiska erfarenheterna blir därigenom viktiga för kunskapsutvecklingen. Genom den praktiska erfarenheten lär man sig inte bara det som är i fokus, det medvetna, utan också den tysta bakgrunden, som man "får i sig". Denna bakgrundskunskap, som vi förlitar oss på när vi försöker förstå världen, är såväl sinnlig som begreppslig. På så vis blir också det sammanhang där elevernas kunskaper utvecklas betydelsefullt som en tyst bakgrund till dessa kunskaper[11].

Det sätt som skolarbetet är organiserat på kan därigenom fungera som en "stödstruktur" för den kunskap som skall förmedlas, eller motverka den. Om exempelvis elevernas tysta kunskap blir vilken typ av svar som läraren väntar sig på sina frågor har arbetet kanske inte organiserats på ett sätt som utvecklar elevernas förmåga att förstå mönster och sammanhang. Beroende på sammanhanget kan innebörden i de kunskaper som eleverna utvecklar vara mycket olika, även om de kunskaper lärarna förmedlar tycks likartade. I den pedagogiska forskningen har dessa andra sidor av skolarbetet fått beteckningen "den dolda läroplanen"[12], som kan vara kongruent eller inkongruent med den "officiella" läroplanen.

Kunskapsformer

Det finns kunskaper av mångahanda slag. Man kan t.ex. veta att saker förhåller sig på vissa sätt, man kan veta hur något skall göras och kunna göra det, man kan förstå sammanhang och inne-

[8] Den som framför allt utvecklat teorier om kunskapens kroppsliga förankring är Michel Polanyi (1958). För en svensk presentation av Polanyis tänkande, se Rolf (1991) Ett närbesläktat tänkande finner vi också hos t.ex. Pierre Bourdieu i hans habitus-begrepp, även om hans utgångspunkter snarare är kulturella och sociologiska. Se t.ex. Bourdieu (1970), Broady (1991), Callewaert (1992).

[9] Genom att delta i vad Wittgenstein (1978) kallat 'språkspel'. Se vidare Göranzon (1983), Johannessen (1989).

[10] Polanyi (1963) talar, med en tankefigur från gestaltpsykologin, om kunskapens två sidor. Den ena är den fokala, den synliga, den som träder fram gentemot bakgrunden, som är kunskapens andra, underförstådda sida.

[11] Edwards & Mercer (1987), Lave (1991).

[12] Se t.ex. Broady (1981).

börder och man kan handla med gott omdöme. Dessa olika former av kunnande är så olika, att det förefaller orimligt att på ett generellt sätt definiera kunskap.

Vi gör i det följande en åtskillnad mellan *fyra olika kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.* De olika formerna samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar. Dessa fyra former uttömmer naturligtvis inte kunskapens alla dimensioner. Syftet är att utvidga kunskapsbegreppet och att motverka en ensidig betoning av den ena eller andra kunskapsformen framför andra.

Faktakunskaper är kunskap som information, regler och konventioner. Det är en kunskapsform som innebär att vi vet *att* något förhåller sig på det ena eller andra sättet. Det är kunskap som kan mätas i termer av mer eller mindre, något vi har eller inte har, som vi kommer ihåg eller har glömt bort. Detta är kunskap som information - utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap[13] eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen.

Till skillnad från faktakunskapernas kvantitativa karaktär, kan *förståelsekunskap* sägas främst karakteriseras som en kvalitativ dimension. Samma fenomen kan förstås på olika sätt[14]. Vi kan inte förstå mer eller mindre, däremot kan vi förstå på kvalitativt olika sätt. Kunskapen kan bedömas i termer av mer eller mindre kvalificerad förståelse.

Att förstå är att begripa, att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen. Kunskap som förståelse kan vara mer eller mindre privat. Att tillägna sig begrepp och strukturer, som byggts upp inom olika ämnesområden, innebär att vi internaliserar kollektiva begrepp i vår förståelse av fenomen. Därigenom får vi en grund, en gemensam referensram, som möjliggör kommunikation. "Överföringen" av en sådan gemensam referensram eller förståelsegrund sker främst genom språket. När vi lär oss ett språk, får vi också en struktur av sociala meningar och relationer. Språket bär betydelser. Att utvecklas språkligt innebär därför att få tillgång till fler ord och begrepp som möjliggör alltmer nyanserade uppfattningar.

Fakta och förståelse är intimt förbundna med varandra. Så t.ex. avgör förståelsen vilka "fakta" vi kan se eller uppfatta[15]. Fakta kan därför inte heller sägas vara en förutsättning för eller av mer grundläggande natur än förståelse. Samtidigt är fakta förståelsens byggstenar. Det är fakta, som vi med förståelse försöker se en mening i. Det är inte heller så att förståelse är något som abstra-

[13] Jämför diskussionen om yt- och djupinlärning i Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö (1977) och om atomistisk och holistisk kunskap i Svensson (1976).

[14] Marton, Hounsell & Entwistle (1986).

[15] Det finns därför egentligen inga 'rena' fakta. Ett välkänt exempel på detta är eskimåernas språk, som har ett stort antal olika ord för 'snö', vilket innebär att de också kan uppfatta snö på ett mer nyanserat sätt än vi.

heras "ur" fakta eller utgör ett komprimat av fakta[16]. Ibland är förståelsen omedelbar, ibland kräver den ganska mycket mental ansträngning[17]. Denna åtskillnad mellan fakta och förståelse liksom begreppens knytning till förståelsen snarare än fakta har inte alltid uppmärksammats då t.ex. betoningen av begreppsliga kunskaper diskuteras i skolan. Som en följd av det kan man se hur begrepp i vissa läromedel reduceras till termer, som definieras. Därigenom reduceras förståelsekunskapen till faktakunskap.

När kunskap är en *färdighet* vet vi *hur* något skall göras och kan utföra det. Medan förståelse är en teoretisk kunskapsform är färdighet en praktisk. En färdighet är "ett mönster av motoriskt beteende utfört genom medveten ansträngning mot ett mål, som är väl känt av utföraren, även om det inte går att uttrycka i ord"[18]. En simmare ser till att hålla sig flytande, en ryttare att hålla sig kvar i sadeln. Det finns också intellektuella färdigheter. Matematiska färdigheter omfattar t.ex. en förmåga att utföra tankeoperationer.

Färdighet kan ses som den praktiska motsvarigheten till den teoretiska förståelsen. Det går att utveckla färdigheter utan koppling till förståelse, men ofta är färdigheterna "mentalt inramade"[19]. När det t.ex. gäller att lära sig läsa och skriva är det svårt att dra en gräns mellan vad som är praktiskt och vad som är mentalt. Man måste kunna hantera penna och papper, forma bokstäver, binda ihop, ljuda etc. Men det skrivna språket som ett meningsfullt verktyg för kommunikation utgör en mental inramning för läs- och skrivfärdigheternas utveckling.

Medan fakta, färdigheter och förståelse är kunskapsformer som utgör kunskapsbergets synliga topp är *förtrogenhetskunskap*[20] den kunskapsform, som närmast svarar mot den osynliga delen, vad som ovan kallats bakgrundskunskap eller kunskapens tysta dimension. *Förtrogenhetskunskapen är ofta förenad med sinnliga upplevelser.* Vi ser, luktar, känner och "vet", när något är på gång eller något skall avbrytas eller påbörjas. Förtrogenhetskunskapen kommer till uttryck i t.ex. bedömningar. Genom att delta i praktiska verksamheter lär vi oss reglerna i dessa verksamheter. Förtrogenhetskunskap innebär att man kan tillämpa dessa regler (för t.ex. hur begrepp kan användas) på olika sätt beroende på det unika i situationen. Genom erfarenhet av många unika situationer lär vi oss att se likheter i olikheterna, liksom att vara uppmärksam på

[16] Istället uppstår förståelse genom att man 'tillför' fakta mening, se t.ex. Piaget (1977).

[17] För att skilja mellan dessa bägge förståelseformer talar Dewey (1910) om direkt och indirekt förståelse, och Wittgenstein om transitiv och intransitiv förståelse, Johannessen (1989).

[18] Polanyi (1963).

[19] Säljö (1992).

[20] Beteckningen förtrogenhetskunskap har (åter)introducerats av de bägge Bergen-filosoferna Kjell Johannesen och Tore Nordenstam. Se t.ex. Göranzon (1990), Johannessen (1988), Josefson (1988), Nordenstam (1983).

olikheter. Med utgångspunkt från en repertoar av exempel, kan vi använda tidigare erfarenheter i nya situationer[21].

Syftet med att skilja ut olika kunskapsformer är främst att visa på mångfalden när det gäller hur kunskaper kommer till uttryck och förhindra ensidiga reduktioner av kunskapsfenomenet. Samtidigt finns det en fara i att skilja formerna från varandra - en fara som består i att de kan uppfattas som om de förekommer i "ren" form åtskilda i verkligheten. Alla fyra formerna finns inom alla kunskapsområden, men betoningen av de olika formerna kan se olika ut inom olika områden och mellan olika personer.

De ökade kraven på teoretiska kunskaper i arbetslivet innebär inte att andra kunskapsformer blir oviktiga. Praktiska färdigheter eller förtrogenhet som en grund för goda handlingar blir inte betydelselösa. Detta är något som har kommit att alltmer uppmärksammas de senaste åren, bl.a. i samband med datorisering av olika verksamheter och "förvetenskapligande" av praktiska yrkesområden[22]. Praktisk kunskap är inte tillämpad teori - det är en kunskap med egenvärde. Utan färdigheter och förtrogenhet kan vi inte behärska en praktisk verksamhet. Vid förändring av praktisk verksamhet krävs emellertid ofta teoretiska kunskaper. Dessa kan dock inte ersätta de praktiska kunskaperna utan måste knytas till dem.

Kunskaper som redskap

Kunskaper är redskap för att lösa såväl praktiska som teoretiska problem. De utvecklas i anslutning till speciella frågor i speciella sammanhang. De förändras genom att användas. Skolans kunskapsuppgift omfattar inte enbart att förmedla "kunskaper", utan också att främja elevernas kunskapande förmåga.

All *kunskapsförmedling* oavsett om det gäller fakta, förståelse, färdighet eller förtrogenhet, har någon form av facit att jämföra med. När det gäller *kunskapandet* däremot, är det arbetet som är målet, förmågan att formulera och utveckla problem och komma fram till slutsatser. Den omfattar såväl färdigheter - att formulera sig, att använda kunskapskällor, att sammanställa, att göra beräkningar etc. - som förtrogenhet, vilken kommer till uttryck t.ex. genom en förmåga till riktiga bedömningar i kunskapandets olika skeden.

Skolämnen kan inte enbart ses som omfattande olika kunskapsformer utan också former för kunskapande. Flera av skolans teoretiska ämnen har setts som i huvudsak bestämda av de kunskaper de skall ge eleverna, medan den process som dessa kunskaper är ett resultat av inte har fått något större utrymme. Detta

[21] Detta beskrivs och diskuteras av Donald Schön (1983) under beteckningen 'reflection-in-action'.

[22] Dreyfus & Dreyfus (1986), Göranzon (1990), Josefson (1988), Molander (1987) *Nordisk Pedagogik 1990:3.*

behöver förändras. Skolan måste ge eleverna praktiska erfarenheter av teoretiskt kunskapande arbete och de praktiska ämnena måste bli mer teoretiskt reflekterande. Genom att eleverna i skolan vänjer sig vid att teoretiskt reflektera över sina praktiska erfarenheter får de en beredskap att såväl bidra som anpassa sig till förändringar i t.ex. arbetslivet.

Att se kunskaper som redskap innebär att det sammanhang där kunskapen utvecklas blir viktigt. Detta får två konsekvenser för skolan. För det första att eleverna förutom kunskaper måste få veta något om de sammanhang där dessa utvecklades. Något historiskt perspektiv bör därför finnas i samtliga skolämnen. För det andra att skolan erbjuder *meningsfulla sammanhang för elevernas kunskapande*. Den kommunikativa aspekten blir central. Eleverna måste få samtala mycket, formulera sig och pröva argument. Detta sker i stor utsträckning i verbala former, såväl muntliga som skriftliga, men också genom andra uttrycksmedel som sång, dans, bild och drama. Dessa delar av verksamheten bör därför inte ske isolerat från skolans "kunskapsverksamhet" utan bli en integrerad del av den.

Skolan skall också främja elevernas kreativitet. Detta skall inte uppfattas som att utveckla en särskild förmåga hos eleverna. *Kreativitet kan ses som en dimension av kunskapande*[23]. Allt kunskapande är meningsskapande, och omfattar såväl återskapande som nyskapande. Den förståelse man utvecklar bygger på tidigare förståelse (förförståelse). Det ligger nära till hands att förstå på liknande sätt som man tidigare har förstått. Den kreativa aspekten omfattar nyskapande, att se nya aspekter och infallsvinklar, att gå utanför ramarna och överge tidigare tankefigurer. Kreativiteten kan gälla den intellektuella förståelsen eller praktiska lösningar såväl som uttrycksformer för ett innehåll. Att främja kreativitet blir därigenom att skapa utrymme för okonventionella tankar såväl som handlingar. Kreativitet är en viktig aspekt av kunskapsutvecklingen, den kräver fantasi och förmåga till ovanliga associationer.

Genom att se kreativiteten som en del av elevernas kunskapande arbete blir det också naturligt att olika kreativa lösningar utsätts för bedömningar av olika slag - det kan vara praktiska, intellektuella, estetiska eller moraliska kriterier som avgör.

2.3 Individens kunskapsutveckling

Hittills har vi behandlat kunskaper och kunskapande i sig som en utgångspunkt för en diskussion om karaktären på de kunskaper

[23] Kreativitetsforskningen dominerades länge av en uppfattning om kreativitet som en speciell förmåga eller egenskap hos individen. Inom hjärnforskningen har kreativitet knutits till vissa hjärnfunktioner. Kreativitet som en aspekt av problemlösning, såväl tankeprocessen som den produkt tänkandet resulterar i behandlas t.ex. av Feldman (1980).

skolan skall förmedla. I det här avsnittet byter vi perspektiv och behandlar kunskapsutvecklingen med utgångspunkt i den enskilde individen.

Individens kunskapsutveckling sker naturligtvis inte bara i skolan. I vardags- och arbetslivet utvecklas kunskaper närmast som en biprodukt, genom att vi deltar i språklig samvaro och i verksamhet. I skolan är det däremot kunskapsutvecklingen som är i fokus. Skolan skall förmedla kunskaper, lösryckta från de sammanhang där de utvecklades, till eleverna på ett systematiskt och koncentrerat sätt. Dessa kunskaper förväntas eleverna senare kunna använda i andra sammanhang. Det är denna speciella uppgift som utgör en bakgrund till olika pedagogiska modeller och den inlärningspsykologiska forskningens försök att förstå och främja elevernas "inlärning" av kunskaper.

Den inlärningspsykologiska forskningens frågor är på så vis knutna till framväxten av skolan som institution. Framförallt gäller det inlärning av teoretiska kunskaper, eftersom praktiska kunskaper också i skolan lärs ut på ett sätt som mer påminner om hur man lär sig utanför skolan, dvs. i samband med det praktiska arbetet.

En viktig fråga för inlärningsforskningen har varit: Vad är eleverna mogna för vid olika åldrar (eller utvecklingsnivåer)? Kan eleverna lära sig vad som helst vid vilken ålder som helst eller är det meningslöst att försöka lära elever något som går utöver deras mognadsnivå. Frågan har alltså varit hur relationen mellan individens utveckling (mognad) och inlärning ser ut.

I ljuset av senare års forskning[24] framstår denna fråga som allt mindre fruktbar. Det är inte meningsfullt att upprätthålla åtskillnaden mellan inlärning och utveckling. Till detta kommer en förändring i uppfattningen att människans kognitiva utveckling huvudsakligen är psykiskt och biologiskt bestämd till att den också i hög utsträckning är socialt och kulturellt bestämd.

Som grund för en diskussion om individens kunskapsutveckling i skolan skall vi ändå börja med den pedagogiska debattens rötter i tidigare forskning genom att relatera denna till begreppsparet "utveckling-inlärning", för att därefter gå över till några aspekter av senare års forskning. Dessa kan sammanfattas med begreppsparet "erfarenheter-lärande". Också i skolan lär man av erfarenheter och skolan kan därför inte betraktas som ett socialt och kulturellt "neutralt" ställe[25] där man lär in kunskaper för senare användning. Detta har konsekvenser för skolan som ännu knappast avspeglats i den pedagogiska debatten. Vi vill ändå antyda ett par sådana konsekvenser.

[24] Se t.ex. Feldman (1980), Edwards & Mercer (1987), Resnick (1991), Rogoff & Lave (1983), Säljö (1992).

[25] Edwards & Mercer (1987), Resnick (1992), Stubbs (1976).

I den pedagogiska debatten kan man skilja ut tre traditioner, som är knutna till olika uppfattningar om relationen mellan utveckling och inlärning. För det första antagandet att *inlärning är detsamma som utveckling*. Ju mer eleven lär sig desto mer utvecklas han/hon. Därigenom kan ansträngningarna koncentreras till att maximera inlärningen. Hit hör olika, på behavioristiska inlärningsteorier grundade, pedagogiska orienteringar, t.ex. den på Skinners förstärkningsteoretiska principer grundade undervisningsteknologin[26]. Behavioristiska inlärningsteorier är inriktade på yttre beteenden och inte på inre, mentala processer. De går bra att förena med en syn på skolans kunskapsuppgift som att förmedla relativt enkla och avgränsade kunskaper och färdigheter. En sådan uppfattning svarade väl mot den typ av kunskaper som behövdes i det tidiga industrisamhällets organisering av arbetet som innebar en långtgående arbetsdelning där arbetsuppgifterna spjälkades upp och gjordes "kunskapsoberoende".

Undervisningsteknologin hade i Sverige sina främsta förespråkare på 60-talet och början av 70-talet. Dess genomslagskraft i skolan var mycket ojämn, kanske är det främst på de yrkestekniska linjerna man kan tala om ett verkligt genomslag. Till dess försvinnande har en allmän orientering bort från det tayloristiska tänkandet i arbetslivet bidragit.

Om behavioristiska inlärningsteorier hanterade kunskaper som något yttre, kan man säga att det pedagogiska tänkandet på 70-talet gjorde helt om och inriktade sig på kunskaper som en del av individens inre. Relationen mellan *inlärning* och utveckling sågs som *bestämd av individens utveckling*. Det pedagogiska tänkande som tog form utgick från att individen naturligt utvecklas mot en allt "riktigare" förståelse av världen, ett begripande i allt större överensstämmelse med det vetenskapliga begripandet. Därmed blev frågan om överföring av den kollektiva kunskapen till nya släkten en fråga om att skapa betingelser för individernas utveckling av sina kunskaper.

Detta pedagogiska tänkande har satt spår i dagens läroplaner. Skolans uppgift i ett sådant perspektiv blir att skapa betingelser för elevens naturliga utveckling, samt att stimulera denna genom att ställa eleverna inför problem som svarar mot deras utvecklingsnivå. "Utvecklingen" sätter gränser för vilken "inlärning" som är möjlig.

Vad menas då med utveckling? Utveckling har i psykologin[27] definierats som det som är universellt mänskligt. Utvecklingsfenomen blir då det som uppnås av alla (normala) individer i alla kulturer i alla historiska tider, oberoende av de specifika omgivande betingelserna som är rådande vid en speciell tidpunkt eller på en

[26] Skinner (1971).

[27] Se t.ex. Werner, (1948) och Feldman (1980).

bestämd plats. Utveckling talar man om i de fall där förändring kan förstås som en serie av alltmer avancerade stadier. Utvecklingsteorier innebär att man ser människans utveckling som universell och spontan, dvs. den sker spontant så gott som oberoende av omgivningen. Varje individ genomgår samtliga steg i samma ordning och tidigare utvecklingsstadier integreras i senare.

Till utformningen av en generell, utvecklingspsykologisk stadieteori har framförallt Piaget[28] bidragit. Som ett resultat av samspelet mellan handlingar och omgivningen genomgår människor ett antal kognitiva utvecklingsstadier. Dessa utgör ett slags strukturerade helheter, "ways of thinking", som bestämmer vad som är möjligt att begripa och mentalt hantera. Elevernas förmåga att tänka är på så vis knutna till deras kognitiva utvecklingsnivå.

Piagets forskning var emellertid inte primärt inriktad på skolans problem och därmed inte heller på relationen mellan inlärning och utveckling, utan på individens kunskapsutveckling. Detta kan vara värt att notera med tanke på det inflytande dessa teorier haft på tänkandet om skolan. Det som var Piagets intresse, att begripa individens kunskapsutveckling, har på ett olyckligt sätt kommit att bli förebild också för individens inlärning av kunskaper i skolan.

Den tredje traditionen omfattar ett antagande om att *inlärningen kan påverka utvecklingen*. Den har sina rötter främst hos Vygotskij och den ryska kulturpsykologiska forskningen[29]. Till skillnad från Piaget utgick Vygotskij från motsättningen mellan å ena sidan att överföra kunskaper från de vuxna till barnen och å andra sidan att barnen själva måste utveckla sina kunskaper. Denna motsättning hanterade Vygotskij för det första genom idén om "utvecklingszoner" hos barnet - vad barnet klarar av att göra med hjälp[30]. Barnet kan imitera handlingar som går utanför gränserna för dess egen potential och kan genom imitation nå längre än med sin egen förståelse. För det andra arbetade Vygotskij med idén om en meningsfull praktik där kunskap är ett redskap för att nå ett mål. Genom att i ett meningsfullt sammanhang använda de kunskaper som till en början är något "yttre", blir de till något "inre". Den vuxna kunskapen införlivas på så sätt med barnens egen förståelse.

De vuxnas kunskaper överförs till barnen genom språket. Genom internalisering av språket får barnet tillgång till den vuxna kunskapen. Inlärningen "går före" utvecklingen och skapar en potentiell utvecklingszon. Utvecklingens drivkraft är interaktionen mellan vuxna och barn.

Skillnaden mellan Piaget och Vygotskij gäller framförallt hur de uppfattade begreppsutvecklingen i relation till förhållandet

[28] En beskrivning av de kognitiva utvecklingsstadierna finns på svenska i t.ex. Piaget (1968).

[29] Se t.ex. Vygotskij (1981), Wertsch (1985, 1991).

[30] Rogoff & Wertsch (1984).

mellan tanke och språk. För Piaget var tankeutvecklingen det primära. De tankemässiga strukturerna uttrycks språkligt. För Vygotskij var tanke- och språkutvecklingen snarare två, ömsesidigt beroende, parallella processer. Via språket får barnet tillgång till de kollektiva begreppen. Barnens begreppsutveckling blir på så vis en process med två sidor - å ena sidan inlärning, införlivande av begrepp, och å den andra utveckling av begreppens mening. Man får språket utifrån - av de vuxna. Men ordens betydelse för barnen utvecklas genom att de används. Barnen utvecklar sin egen privata betydelse av språket. Denna växelverkan mellan ord och mening gäller inte endast barn, utan all kunskapsutveckling. En händelse får mening genom de begrepp man förstår den med, samtidigt som begreppens mening utvecklas då de används.

Erfarenheter och lärande

Om intresset i den pedagogiska debatten var som störst för Skinners teorier under slutet av 60-talet och för Piagets teorier under slutet av 70-talet, så växte intresset för Vygotskij under slutet av 80-talet.

Den kritik mot Piaget[31] som formulerades under 70- och 80-talen gällde framförallt den generella stadieteorin, dvs. idén om en stegvis utveckling av generella tankemönster som strukturerar individernas inlärning och förståelse. Vidare gällde kritiken föreställningen om tankestrukturer "inne i individen" som tillämpas på olika innehållsliga områden.

Även om Piaget själv ogärna talade om pedagogiska konsekvenser av sina teorier, kan man tala om en Piaget-inspirerad pedagogik som inriktas mot elevernas aktiva anpassning till en lagom stimulerande omgivning. Den utgår från individens hantering av den fysiska världen. Men världen är inte bara fysisk och uppfattad genom sinnena, utan också kulturell och, framför allt genom språket, meningsfull. Det är mot bakgrund av detta man kan förstå det nyvaknade intresset för Vygotskij.

Tankefiguren inlärning - utveckling har alltmer förlorat sin innebörd. Utveckling ses inte längre som ett generellt fenomen, oberoende av rum, tid och innehåll[32]. Utvecklingen av förståelse och tankeformer är för det första knuten till innehållet i det man tänker om. Forskningen om hur individers förståelse utvecklas inom olika innehållsliga områden har varit mycket aktiv under det

[31] Donaldson (1979), Hundeide (1977).

[32] En problematiserande genomgång av den generella utvecklingsuppfattningen och ett förordande av ett innehållsanknutet utvecklingsbegrepp görs av Feldman (1980).

senaste decenniet[33]. Denna forskning visar dels hur elevernas tänkande utvecklas inom olika kunskapsområden, men också hur innehållet i de kunskaper skolan förmedlar bestämmer elevens tankemässiga utveckling. Olika ämnen påverkar på olika sätt elevens utveckling.

För det andra är den kognitiva utvecklingen också knuten till det kulturella, språkliga och praktiska sammanhanget. Kunskaper är varken något yttre, utanför människan, eller något inre, inne i individen, utan snarare något som "ligger mellan" individen och omgivningen. En viktig del av denna omgivning är andra människor, det sociala sammanhang där kunskapen kommuniceras genom språket[34].

Den praktiska situationen påverkar alltså hur kunskaper struktureras och hur tänkandet formas[35]. I forskningen används beteckningen "situated cognition"[36] för att beteckna relationen mellan kognition och social interaktion. Därmed upplöses skillnaden mellan det sociala och det kognitiva, kognitioner blir "sociokognitioner". Kognitiva handlingar, dvs. tankar, svarar mot de krav som finns i den sociala situationen[37]. Tänkandet blir ett socialt fenomen och det sociala sammanhanget en del av tänkandet. En viktig aspekt av "lärande" blir därigenom att förflytta sig från social inkompetens till social kompetens inom ett område[38].

Detta får också konsekvenser för uppfattningen om elevens lärande i skolan. Inte heller skolan är kunskapsmässigt neutral. Dess sociala struktur ger form åt elevernas kognitiva aktiviteter. Eleverna lär sig inte endast det "synliga" kunskapsinnehållet i t.ex. läromedel och undervisning, deras lärande omfattar också ett hanterande av den sociala situation som skolan erbjuder[39].

33 I Sverige är det främst den fenomenografiskt grundade didaktiska forskningen som initierats av Ference Marton och hans medarbetare i Göteborg som har givit bidrag till denna forskningsinriktning. Se t.ex. Lybeck (1981), Neuman (1987), Renström (1988). En rad studier finns också redovisade i tre volymer om fackdidaktik (Marton, 1987).

34 Se t.ex. Wertsch (1991).

35 Förutom denna tradition kan också nämnas forskning om artificiell intelligens, expertkunskap och kanske framförallt hjärnforskning. Inom hjärnforskningen har under senare år stora framsteg skett vad gäller tänkandets fysiologiska bas. Genom hjärnforskningen har kunskapen om lokaliseringen av olika former av tänkandet ökat. Det är dock viktigt att klargöra att tankars kvalitet inte enkelt kan reduceras till en elektrokemisk process eller en bestämd lokalisering. Sammanförandet av kunskap från hjärnfysiologin med psykologisk kunskap stärker uppfattningen om den praktiska erfarenhetens betydelse för den teoretiska kunskapsutvecklingen.

36 Greeno (1988), Lave (1988), Resnick, Levine & Teasley (1991), Rogoff & Lave (1983).

37 Jfr Johan Asplunds begrepp 'social responsivitet' (Asplund, 1987).

38 Rogoff (1990).

39 Olika tolkningar av elevsvar som något annat än uttryck för kognitiv förståelse diskuteras av Edwards & Mercer (1987). Se också Holt (1969) och Stubbs (1976).

De senare årens forskning[40] ger också nytt ljus åt förståelsen av vilken betydelse elevernas olika sociala bakgrunder har för deras skolgång. Det faktum att eleverna kommer till skolan med olika socialt och kulturellt bestämda erfarenheter har betydelse för hur de kan hantera skolan som social miljö. Ett exempel är t.ex. skriftspråket, som är ett viktigt verktyg i skolarbetet. Barnens olika erfarenhet av miljöer med skriftspråk som verktyg gör att de har olika relationer till skriftspråket. Detta påverkar i sin tur deras utveckling av skriftspråkliga färdigheter i skolan. Ett annat exempel är deras olika erfarenhet av begrepp som kunskap och inlärning. Med erfarenheter från skilda sociala miljöer har sådana begrepp inte samma innebörd för eleverna. I inlärningsforskningen talar man om att barnen har olika metakognitioner[41]. Också dessa har visat sig ha betydelse för elevernas lärande.

Skolan och individens kunskapsutveckling

Förskjutningen från att betrakta kognitiv utveckling som något i huvudsak mentalt, till att uppmärksamma förståelsens innehåll och sammanhang får, som sagt, konsekvenser för skolan. Individen lär sig inte genom att "ta in" utan genom att interagera med en omgivning. Denna är inte kunskapsmässigt neutral. Individens erfarenheter bestämmer vilken förståelse som är möjlig och därmed lärandet. Kommunikativa och praktiska erfarenheter kan inte skiljas från individens kognitiva utveckling. Elevens kunskapsutveckling påverkas av det sociala och språkliga sammanhang skolan utgör och de erfarenheter eleverna kan göra där.

I läroplanerna anges att skolan skall utvidga och fördjupa de kunskaper eleverna kommer med till skolan, och att undervisningen skall anknyta till de erfarenheter eleverna har fått utanför skolan. Detta är en viktig princip dels för att ny förståelse utvecklas ur tidigare och dels för att det är av värde att betona att allas erfarenheter är väsentliga. I ljuset av forskningsgenomgången ovan finns emellertid vissa problem med en sådan inriktning på skolverksamheten. Genom att de kunskaper skolan skall förmedla har vuxit fram i sammanhang skilda från elevernas olika erfarenheter, utgör de inte någon "naturlig" fördjupning eller utvidgning av elevernas erfarenheter.

En alltför stark inriktning mot att utgå från elevernas tidigare erfarenheter kan också få till följd att de erfarenheter de gör i skolan inte tillräckligt uppmärksammas. Det kan innebära ett underskattande av de kunskaper som skolan skall tillföra eleverna. Skolans speciella uppgift är, att ge elever sådana kunskaper de in-

[40] Denna forskning kan ses som en vidareutveckling av Basil Bernsteins teorier om olika sociala miljöers språkliga koder och interaktionen mellan dessa och olika sätt att organisera den pedagogiska verksamheten (Bernstein & Lundgren, 1983).

[41] Arfwedson (1992), Pramling (1988).

te får utanför skolan. I enlighet med resonemanget ovan kan dessa kunskaper inte förmedlas som lösryckta delar, utan skall framstå som meningsfulla i de sammanhang där de förmedlas. De kunskaper som förmedlas och den situation där de förmedlas måste utgöra en helhet, eftersom elevernas lärande bestäms av den "sociala logiken" såväl som den förmedlade kunskapens innehåll. I skolan måste eleverna få möta, lära känna och utveckla kunskaper inom olika kunskapsområden. Dessa kunskaper omfattar såväl frågor och svar som förmågan att hantera praktiska och mentala verktyg.

Detta utesluter naturligtvis inte att elevernas olika erfarenheter utanför skolan utgör en del av innehållet i undervisningen. Eleverna måste få använda och bearbeta erfarenheter liksom få hjälp att strukturera och förstå aktuella frågor och problem utanför skolan. Dessa måste emellertid sättas i relation till de olika kunskapsområden som skolan erbjuder.

I skolan måste det också finnas ett progressionstänkande, dvs. ett tänkande om den ordning som elevernas kunskapsutveckling följer. Tidigare teorier om den kognitiva utvecklingen som en generell utveckling genom ett antal kvalitativt skilda stadier, gav en grund för att ordna en progression i undervisningen som byggde på att eleverna vid vissa kognitiva utvecklingsnivåer hade en beredskap för att ta emot och förstå vissa förståelseformer. Vad blir då konsekvensen för progressionen i undervisningen av de forskningsresultat som redogjorts för ovan? För det första att det finns en ordning för kunskapsutvecklingen inom olika kunskapsområden, som innebär att eleven utvecklar kvalitativt olika former av förståelse. Dessa bestäms emellertid inte av elevens utvecklingsnivå, varför läraren snarare än att invänta elevernas "mognad" aktivt bör bidra till denna. Eleverna kan också förväntas befinna sig på olika "nivåer" inom olika områden beroende på erfarenheter och intresse.

Planeringen av progressionen måste emellertid också ta elevernas harmoniska utveckling i beaktande. Det måste finnas en balans mellan den fysiska, motoriska, sociala, emotionella och intellektuella utvecklingen. Inte minst viktig är utvecklingen av elevernas självförtroende. De första skolåren är avgörande för utvecklingen av den egna självtilliten, för att känna att man duger och är en person som kan lära sig saker. Man måste i en trygg miljö få uppleva att det man uttrycker tas på allvar. Till detta kommer naturligtvis också betydelsen av att ha något att uttrycka. Begreppsutvecklingen omfattar en balans mellan att våga uttrycka sig, ha något att uttrycka samt ha verktyg för att kunna formulera sig. Om man alltför tidigt lägger för stor vikt vid *hur* eleverna formulerar sig och *vad* de säger, kan grunden för att vilja och våga uttrycka sig ödeläggas.

Elevernas erfarenheter måste tas på allvar. Men ju mer erfarenheter och upplevelser man har, desto mer har man att formu-

lera. Det är därför viktigt att barnen de första skolåren tillförs erfarenheter och upplevelser av olika slag. De måste få tillgång till såväl berättelser, sånger, naturupplevelser etc. som ett socialt sammanhang där kunskaper är meningsfulla verktyg i kommunikation och problemlösning.

2.4 Urval och organisering av kunskaper

I kapitel 1 angav vi frågan om urval och organisering av kunskap som en av de viktigaste läroplansfrågorna. Läroplanen skall förtydliga skolans mål såväl som dess innehåll. Den skall ge en förståelse för utbildningen som helhet och för de olika delarnas bidrag till denna helhet. Den diskussion som förts i de tidigare avsnitten om kunskaper och elevernas kunskapsutveckling ligger till grund för våra förslag.

I skolan skall det finnas *en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer*. Genom *reflektion över praktiska erfarenheter* och *praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete* utvecklas förmågan till tänkande och reflektion och läggs en första grund till ett vetenskapligt förhållningssätt. I det kunskapande arbetet skall också kreativa, estetiska och etiska dimensioner beaktas.

Teoretisk kunskap är inte en "avbildning" av världen utan en mänsklig konstruktion för att göra världen hanterbar och begriplig. *Kunskap är på det viset inte sann eller osann, utan något som kan argumenteras för och prövas*. Kunskap är diskuterbar. För att bidra till att skapa en sådan kunskapsuppfattning hos eleverna anges i läroplanen att *ämnena skall ges en historisk dimension*. Det betyder att kunskaperna inte endast skall läras ut som färdiga svar, fria från ett specifikt historiskt sammanhang, utan som svar som uppstått i speciella sammanhang under speciella omständigheter och på speciella sätt.

Skolan skall förmedla *kunskaper som är beständiga*. Det betyder inte att de är oföränderliga. Beständiga kunskaper skall här förstås som de kunskaper som utgör kärninnehållet i de olika skolämnena. De omfattar såväl fakta och färdigheter som begrepp och teorier. I termer av kulturarv kan man definiera beständiga kunskaper som sådana kunskaper som är nödvändiga för alla medborgare för att kunna förstå, delta i och påverka samhället. Kulturarvet blir därigenom en gemensam referensram. Ur individperspektiv är det som gör kunskaperna beständiga, att de införlivas och blir en del av elevernas totala lärande. Ur elevens synvinkel är ytliga kunskaper obeständiga. Tyngdpunkten i undervisningen måste därför ligga på en strävan mot att eleverna själva utvecklar mönster och teorier som sätter in faktakunskaperna i ett sammanhang. I relation till diskussionen om kunskapsformer innebär detta en *starkare betoning av kunskapers förståelseaspekt, men också förtrogenhet med kunskapande arbete av olika slag*.

Kraven på förståelsekunskap innebär inte att skolan inte skall arbeta med faktakunskaper. Däremot kan urvalet av fakta variera lokalt. Alla elever måste inte överallt arbeta med samma fakta för att uppnå gemensam förståelse. Detta kan emellertid se olika ut i olika skolämnen. Betydelsen av att behandla vissa fakta kan vara större i en del ämnen än i andra, liksom betydelsen av att hos eleverna utveckla speciella sätt att förstå det stoff man arbetar med.

Det är med hjälp av de olika skolämnena som skolans mål skall nås. Tillsammans skall de olika skolämnena garantera skolans mål. Var för sig fyller de olika funktioner i relation till målen. Vad denna funktion är formuleras i kursplanen för det enskilda ämnet.

Undervisningen i de olika skolämnena skall organiseras så att deras olika funktioner kompletterar och stödjer varandra och tillsammans utgör en strukturerad helhet som främjar elevens allsidiga utveckling[42].

Avgränsningen av ämnen har djupa historiska rötter och går tillbaka på den vetenskapliga disciplinuppdelningen, på konstarter eller yrkesområden. Den vetenskapliga specialiseringen har medfört att identiteten mellan skolämne och universitetsämne blir allt svårare att upprätthålla. Det finns i själva verket få exempel på en sådan identitet[43]. Likartade tendenser finns både vad gäller konstarter och yrkesområden.

Ett skolämne är inget naturgivet fenomen, det är en mänsklig och social konstruktion som förändras över tid. Behovet av att undervisa om vissa saker kan försvinna, dels för att innehållet inte längre framstår som väsentligt och dels för att kunskaperna har införlivats i människors vardagsliv[44], materialiserade i form av verktyg eller som en del av allmänmedvetandet eller det "sunda förnuftet"[45]. Kvarlevor från långt tillbaka liggande traditioner är dock ofta ganska seglivade. De moderna vetenskapliga disciplinerna har naturligtvis påverkat skolämnenas innehåll men inte systematiskt knutits till tidigare stoff. Det har snarare varit samhälleliga frågor än vetenskaplig kunskapsutveckling som legat bakom introduktionen av nya innehåll i skolan[46].

[42] Jfr. Schwab (1978).

[43] Ett exempel utgör samhällskunskap med sina rötter i statskunskap, nationalekonomi, sociologi och socialantropologi.

[44] För en diskussion om utvecklingen av kunskaper från att endast finnas hos några få individer, via att de delas av flera, så småningom förmedlas i skolan för att slutligen ha blivit så generella att de blivit en självklar del av vardags- och samhällslivet och därför inte behöver förmedlas i skolan, se Feldman (1980). Jfr också Peirce (1966) diskussion om det sunda och det kritiska förnuftet.

[45] De flesta elever kommer inte att komma i kontakt med den naturvetenskapliga kunskapen i naturvetenskaplig verksamhet, utan snarare genom materialiserade naturvetenskapliga kunskaper i form av tekniska apparater och andra verktyg som alltmer utmärker såväl vardags- som arbetsliv.

[46] Blankertz (1987).

Relationen mellan skolämnenas innehåll och de motsvarande disciplinerna har egentligen aldrig varit särskilt stark. Jämfört med de vetenskapliga disciplinerna behandlar skolämnena andra områden och problem. Dessa är, åtminstone i grundskolan, hämtade från vardags- och samhällslivet snarare än från de mer vetenskapliga sammanhangen. Skolkunskapen omfattar inte endast frågor som är "större" än de vetenskapliga frågorna utan också frågor om värden, moral och kunskapens konsekvenser.

Det är viktigt att olika kunskapsformer ges utrymme i samtliga ämnen. Det betyder att också de praktiska sidorna av de s.k. teoretiska ämnena måste uppmärksammas liksom de s.k. praktiska ämnenas teoretiska aspekter. Däremot kan proportionerna mellan olika kunskapsformer se olika ut i olika ämnen liksom också de enskilda elevernas kunskapsprofiler inom resp. ämne. Vissa elever kommer kanske längre i förståelsedimensionen, andra i behärskandet av faktakunskaper medan återigen andra utvecklas starkast när det gäller färdighet och förtrogenhet. Vidare är det viktigt att kursplanerna inte begränsas till att ange de kunskaper som eleverna skall utveckla utan också de former för kunskapande som ämnet rymmer.

Progression

Urvalet och organiseringen av skolans innehåll måste göras så att det blir en progression inom såväl som mellan skolformer. Detta behöver inte innebära att det inte kan finnas skillnader vad gäller innehåll och form på olika stadier. Däremot innebär det att det måste finnas en systematik i den ordning som kunskaperna förmedlas.

Grundskolan och gymnasieskolan har delvis olika uppgifter och målsättningar. Grundskolan skall förbereda för vardagsliv och samhällsliv, ge en medborgerlig allmänbildning samt en allmän grund för vidare studier, medan gymnasieskolan skall förutom att vara allmänbildande också förbereda för yrkesliv och högre studier. Dessa skilda målsättningar påverkar naturligtvis innehållet i de olika skolformerna. I grundskolan skall kunskaperna som förmedlas i de olika ämnena vara inriktade mot att vara en hjälp för förståelse av och ge möjlighet att hantera och påverka såväl vardagsliv som samhällsliv. De frågor och kunskapsområden som skall behandlas skall inte främst bestämmas med utgångspunkt i vetenskapliga discipliner eller praktiska yrkesområden, vilket däremot i högre utsträckning är fallet i gymnasieskolan.

Även om målen är desamma för hela grundskolan kan det vara rimligt att organisera verksamheten på olika sätt, beroende på elevernas ålder. De första skolåren kan ses som en period när man lägger en grund för den fortsatta skolgången. Under denna tid utvecklas eleverna motoriskt, intellektuellt och socialt. Hur

verksamheten organiseras bör bestämmas med utgångspunkt i lokala betingelser och under hänsynstagande till elevernas olika utvecklingstakt.

Under de första skolåren skall barnen utveckla vissa grundläggande kompetenser, samt bygga upp ett självförtroende, och en tillit till sin egen förmåga att lära. De skall uppmuntras att formulera sig i olika uttrycksformer - rita, måla, skriva, berätta, röra sig etc. Det är också viktigt att barnen under dessa år får upplevelser av olika slag samt att de successivt får växa in i den sociala kunskapande miljö som skolan utgör. Under denna period går barnen från talspråklighet till skriftspråklighet. Bilder och berättelser måste få en stor plats, liksom samtal och praktiska färdigheter.

De kunskaper som eleverna skall utveckla under de första skolåren är inte av en sådan karaktär, att de behöver organiseras som tillhörande olika skolämnen. För att grundlägga en lust att lära och ta tillvara barnens nyfikenhet, kan kunskaperna istället organiseras med utgångspunkt i barnens frågor. Senare, när de har kommit i kontakt med tillräckligt många olika kunskapsområden kan en organisering av innehållet i termer av ämnen vara rimlig.

Medan myter, berättelser och berättande har sin givna plats i detta första skede, bör fokus därefter långsamt vridas över mot kritisk reflexion. Då blir studierna mer ämnesorganiserade och systematiska. Även om kunskaperna här är mer ämnesbestämda är det dock fortfarande allmänbildningen och inriktningen mot vardags- och samhällsliv som är det överordnade målet, även om studierna också skall förbereda för fortsatta studier i gymnasieskolan.

2.5 Sammanfattning och slutsatser

I kapitlet redovisas en uppfattning om kunskap och lärande med utgångspunkt i aktuell forskning.

Kunskap utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör.

Kunskaper fungerar som redskap, löser ett problem eller underlättar en verksamhet.

Teoretisk kunskap är inte en avbildning av verkligheten utan en mänsklig konstruktion. Kunskap är på det viset inte sann eller osann i absolut mening, utan något som kan argumenteras för och prövas.

Kunskap finns alltid i ett sammanhang - en praktisk, social, språklig situation.

Det finns kunskap av olika slag. Fyra olika kunskapsformer har diskuterats: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det måste finnas en balans mellan dessa eftersom de kompletterar var-

andra och utgör varandras förutsättningar. Kortfattat kan de beskrivas som:

Fakta är kunskap som information.

Förståelse är kunskap som meningsskapande.

Färdigheter är kunskap som utförande.

Förtrogenhet är kunskap som omdöme.

I kapitlet redovisas hur inlärningsforskningen bidragit till en förändrad förståelse av individers lärande. Förändringen kan beskrivas i tre steg:

1. Lärande som införlivande av yttre kunskaper.
2. Lärande som förståelse utifrån elevens utvecklingsnivå.
3. Lärande som ett samspel mellan individ och miljö.

Mot bakgrund av den forskningsgenomgång som görs i kapitlet, kan skolans kunskapsuppgift inte enkelt reduceras till en fråga om urval av kunskaper att förmedla. Kunskaper kan inte betraktas som färdiga produkter, som kan förstås isolerade från de sammanhang där de utvecklades. På samma sätt påverkas elevernas kunskapsutveckling av hur skolans verksamhet är organiserad. Skolan måste erbjuda ett socialt sammanhang där elevernas kunskapande blir meningsfullt. Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan fungera som intellektuella verktyg.

I skolan skall det finnas en balans mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer. Genom reflektion över praktiska erfarenheter och praktisk erfarenhet av teoretiskt arbete utvecklas förmågan till tänkande och reflektion och läggs en första grund för utveckling av ett vetenskapligt förhållningssätt. I det kunskapande arbetet ingår också kreativa, estetiska och etiska dimensioner.

Referenser

Arfwedson, G. (1992): *Hur och när lär sig elever. En kritiskt kommenterad sammanfattning av kognitiva teorier kring elevers inlärning.* Didactica nr 2 Stockhom HLS förlag.

Asplund, J. (1987): *Det sociala livets elementära former.* Göteborg, Bokförlaget Korpen.

Bernstein, B. & Lundgren, U. (1983): *Makt, kontroll, och pedagogik.* Liber.

Blankertz, H. (1987): *Didaktikens teorier och modeller.* Stockholm, HLS förlag.

Bourdieu, P. (1970): *Outline of a Theory of Practice.* Cambridge, University Press.

Brante, T. (1981): *Vetenskapens struktur och förändring.* Nya Doxa, Lund.

Broady, D. (1981): *Den dolda läroplanen. Krutartiklar 1977-80.* Stockholm, Symposion.

Broady D. (1991): *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin.* Andra uppl. HLS förlag, Stockholm.

Bärmark, J. (red) (1984): *Forskning om forskning eller konsten att beskriva en elefant.* Natur och kultur, Lund.

Callewaert, S. (1992): *Kultur, paedagogik og videnskab.* Akademiska forlaget.

Dewey, J. (1910): *How we think.* Boston, New York, Chicago. D. C.Heath & Co Publishers.

Dewey, J. (1936): *Människans natur och handlingsliv. Inledning till en social psykologi.* Stockholm, Natur och Kultur.

Dreyfus H. & Dreyfus, SE. (1986): *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer.* Oxford.

Donaldson, M. (1979): *Hur barn tänker.* Liber Läromedel, Lund.

Edward, D. & Mercer N. (1987): *Common Knowledge. The development of understanding in the classroom.* London: Methuen.

Feldman, D. (1980): *Beyond Universals in Cognitive Development.* Ablex Publishing Corporation, New Yersey.

Furth, H. (1969): *Piaget and Knowledge. Teoretical foundations.* Prentice- Hall Inc. Englewood cliffs, New Yersey.

Greeno, J. (1988): *Situations, mental models, and generative knowledge* (Report No. IRL88-0005). Palo Alto. CA: Institute for Research on Learning.

Göranzon, B. (red) (1983): *Datautvecklingens filosofi. Tyst kunskap och ny teknik.* Carlsson & Jönsson Bokförlag AB och Arbetslivscentrum.

Göranzon, B. (1990): *Det praktiska intellektet.* Stockholm: Carlssons bokförlag.

Holt, J. (1969): *Why children fail.* Harmondsworth: Penguin.

Hundeide, K. (1977): *Piaget i kritisk lys.* Cappelen, Oslo.

Israel, J. (1980): *Språkets dialektik och dialektikens språk.* Esselte Studium.

James, W. (1909): *The meaning of Truth.* London.

Johannessen, K. (1988): *Tankar om tyst kunskap.* Dialoger nr, 6.

Johannessen, K. (1989): *Intransitiv forståelse - en fellesnevner for filisofisyn, språksyn og kunstsyn hos Wittgenstein.* I Johannessen & Rolf (1989), ss 35-90.

Johannessen, K. & Rolf, B. (1989): *Om tyst kunskap. Två artiklar.* Didaktisk forskning i Uppsala nr 7. Uppsala universitet 1989.

Johansson, J. & Liedman, S-E. (1987): *Positivism och marxism.* Norstedts förlag.

Josefson, I. (1988): *Från Lärling till mästare. Om kunskap i vården.* FoU rapport 25, SHSTF och Studentlitteratur.

Kuhn, T. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions.* Chigago Unierversity of Chicago Press.

Lave, J. (1988): *Cognition in Practice.* New York: Cambridge University Press.

Lave J. (1991): *Situating Learning in Communities of Practice.* I Resnick, L., Levine, J. & Teasley, S. (Eds).

Lybeck, L. (1981): *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse.* Acta Universitatis Gothoburgensis.

Marton, F., Dahlgren, L-O., Svensson, L. & Säljö, R. (1977): *Inlärning och omvärldsuppfattning.* AW Gebers Stockholm.

Marton, F., Hounsell, B. & Entwistle N. (1986): *Hur vi lär.* Norstedts förlag Stockholm.

Molander, B. (1987): *Räkna rätt och tänka fritt.* Filosofiska institutionen. Uppsala universitet.

Molander, B. (1988): *Vetenskapsfilosofi. En bok om den vetenskapande människan.* Andra uppl. Thales, Stockholm.

Molander, B. (1990): *Kunskapens tysta sidor och tystade sidor.* Nordisk Pedagogik 1990:3

Neuman, D. (1987): *The Origin of Arithemetic skills. A phenomenographic approach.* Acta Universitatis Gothoburgensis.

Nordenstam, T. (1983): *Ett pragmatiskt perspektiv på datautvecklingen.* I Göranzon (1983), ss 17–27.

Peirce, C. (1966): *Issues of pragmaticism.* In Selected Writings. New York, Dover.

Piaget, J. (1968): *Barnets själsliga utveckling.* Lund: Glerups.

Piaget, J. (1977): *Epistemology and Psychology of Functions.* Dordrecht Reidel.

Polanyi, M. (1963): *Skills and Connoisseurship.* I Collected Articles and Papers. Compiled by R.L. Gelwick. Berkely, California.

Polanyi, M. (1963): *Tacit knowing: its bearing on some problems of philosophy.* I Collected Articles and Papers.

Polanyi, M. (1978): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy.* Routledge & Kegan Paul, London.

Pramling, I. (1988): *Att lära barn läsa.* Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg.

Radnitzky, G. (1970): *Contemporary Schools of Metascience.* Andra uppl. Scandinavian University Books. Akademiförlaget.

Renström, L. (1988): *Conceptions of Matter. A phenomenographic approach.* Acta Universitatis Gothenburgensis.

Resnick, L. (1991): *Shared Cognition: Thinking as Social Practice.* I Resnick, L., Levine, J. & Teasley, S. (Eds).

Resnick, L. Levine, J. & Teasley, S. (Eds) (1991): *Perspectives on Socially shared Cognition.* University of Pittsburgh.

Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Childrens guided participation in culture.* New York: Oxford University Press.

Rogoff, B. & Lave, J. (Eds) (1983): *Everyday Cognition.* Cambridge, Harvard University Press.

Rogoff, M. & Wertsch, J. (Eds) (1984): *Children's learning in the "Zone of proximal development"*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Rolf, B. (1991): *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nya Doxa.

Selander, S. (red) (1992) : *Forskning om utbildning*. Stockholm, Symposion.

Schwab, J. (1978): *Sience, Curriculum and Liberal Education. Selected essays*. The University of Chicago Press.

Schön, D. (1983): *The Reflective Practioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Skinner, B.F. (1971): *Undervisningsteknologi*. Almqvist & Wiksell.

Stubbs, B. (1976) *Language, Schools and Classrooms*. London: Methuen

Svensson, L. (1976): *Study skill and learning*. Acta Universitatis Gothenburgensis, Göteborg.

Säljö, R. (1992): *Språk och Institution: den institutionaliserade inlärningens metaforer*. I Selander (red).

Säljö, R. (1992): *Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande*. Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Uppsala universitet. Centrum för didaktik.

Törnebom, H. (1984): *En modell av aktiv paradigmutveckling*. I Bärmark (red).

Werner, H. (1948): *Comparative Psychology of Mental Development*. New York. International Universities Press.

Wertsch, J. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1991): *Voices of the Mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wittgenstein, L. (1978): *Filosofiska undersökningar*. Översättning av Anders Wedberg, Bonniers, Stockholm.

Vygotskij, L. (1981): *Psykologi och dialektik*. En antologi. Inledn., urval och översättning: Lars Christer Hydén. Stockholm: Norstedts.

3 Skolan och omvärldsförändringarna

Skolans roll och uppgifter måste ständigt prövas i relation till samhällsförändringar. Varje tid måste ge sina svar på frågor om stabilitet och förändring i skolan, vilket innehåll som skall väljas ut för lärande och hur det skall organiseras. I detta kapitel lägger vi en grund till olika svar på dessa frågor med utgångspunkt också i den diskussion om kunskap och lärande som förts i föregående kapitel. Detta gör vi genom en vidgad diskussion kring barn och ungdomars förändrade livsvillkor och vissa andra förändringar i skolans omvärld som kan relateras till skolans villkor och uppgifter.

3.1 Stabilitet och förändring

Familjestrukturen har i det postindustriella samhället fått en annan karaktär än tidigare. Familjerna har blivit mindre, andelen enföräldersfamiljer och hushåll utan barn har ökat, skilsmässor och samboendeförhållanden har blivit vanligare. Kvinnor förvärvsarbetar i dag utanför hemmet i samma utsträckning som män. Familjen som den sociala grunden för barnens uppväxt och fostran har kompletterats och delvis också ersatts av professionella och av samhälleliga institutioner såsom daghem och fritidshem.

Parallellt med detta har barn- och ungdomstiden förlängts genom bl.a. den längre skolgången. Unga människors kontakt med produktionen och de vuxnas arbetsliv har tunnats ut och utrymmet för utvecklandet av särskilda ungdomskulturer har i motsvarande grad växt. Användning av och budskapen från de nya massmedierna; television, video, reklam m.m. har kommit att bli en väsentlig del av dessa kulturer.

Genom bl.a. massmediernas och utbildningens försorg är unga människor i dagens samhälle också betydligt bättre orienterade om vad som händer i världen. Tider av högre arbetslöshet kan för många leda till oro för framtiden. Barn och unga är också medvetna om de stora globala problem som finns. De lever i dag i en internationaliserad värld också genom invandringen; i skola och kamratkrets finns ofta en mängd kulturer och olika modersmål representerade. Nästan vart sjätte barn i Sverige har idag en förälder som är född utomlands. Utvecklingen leder till spänningar, men innesluter också i sig möjligheten till en naturlig och positiv kontakt mellan kulturer.

Relationer såväl inom som utom familjen har också förändrats i riktning mot en större öppenhet och en större självklarhet. Det

gäller t.ex. relationen mellan flickor och pojkar och mellan lärare och elever. Relationerna mellan vuxna och de unga präglas mindre av auktoritet och lydnad och mer av kamratlighet och likställdhet. Samtidigt förändras förutsättningarna för den sociala kontrollen och utvecklingen av gemensamma värdefundament.

Academia Europaea har i en rapport till Europarådet, Schooling in Modern European Society[1], beskrivit och analyserat skolans nutida situation och uppgifter i ett europeiskt perspektiv. Den ovan givna beskrivningen av förändrade villkor för familj, barn och skola är i allt väsentligt giltig för de europeiska länderna som helhet, om än graden av och takten i förändringarna skiljer sig mellan olika länder. Rapporten pekar särskilt på hur socialisationen av barn har flyttats alltmer från familjen till speciella institutioner som var och en inte tar och inte kan ta ansvar för mer än sin begränsade del. Kontakterna mellan barn och vuxna har förändrats både ifråga om antal och kontinuitet och därmed har kontaktmönstret mellan unga och vuxna fragmentiserats. Med utvecklingen mot professionella grupper som på olika sätt fostrar och tar hand om barn, tenderar barnen att i mindre utsträckning "investera" emotionellt i vuxna personer. Familjen har destabiliserats och dess funktioner förändrats.

Skolan har å andra sidan - enligt rapporten - fått en vida större betydelse; skolgången i alla västländer har förlängts och uppgifterna för skolan har vidgats. Förväntningarna på vad skolan skall åstadkomma i fråga om bl.a. social utjämning har ställts högt. Författarna menar att det är svårt att leva upp till en del av dessa förväntningar. En skola där eleverna bedöms och belönas efter individuella prestationer har svårt att utgöra den stora kraften för social utjämning. Några av de slutsatser som dras i rapporten är att skolan aldrig kan ersätta hemmen och att ansträngningarna att bygga ett förtroendefullt samarbete med hemmen är den väg som skolan måste fortsätta att följa. Det poängteras också, mot bakgrund av bl.a. de allt större problemen med "dropouts" i många länder, att skolan måste utvecklas till en plats och en miljö dit barn och ungdomar gärna går.

Vidgas perspektiven utanför den värld som utgör den närmaste referensen för de unga, framträder andra stora förändringar. Den teknologiska utvecklingen som starkt påverkar vardag såväl som arbetsliv, fortsätter att skapa nya möjligheter men också nya problem. Mobilitet och utslagning på arbetsmarknaden skärper kraven på kompletterande och kompenserande utbildning. Miljöfrågorna som på många sätt är ödesfrågor för människan, blir allt viktigare. Politiska omvälvningar sker runtom i världen och de senaste åren också i vår närmaste omvärld. Nya nationsgränser har uppstått i det forna östblocket. Den intensifierade samverkan inom Europa är inne i ett dynamiskt skede där Sverige nu börjar ta en mer aktiv del.

[1] Schooling in Modern European Society, Pergamon Press 1991. Ed. T. Husén, A. Tuijnman & W.D. Halls.

Även skolan förändras och påverkas av såväl yttre som inre faktorer. Den förändras inte bara genom eleverna, de nya generationer som för med sig samhällets förändringsvindar in i skolan. Den förändras också genom det utvecklingsarbete som i vardagen sker av lärare och andra. Påverkan sker genom ett ökat samlat pedagogiskt och didaktiskt kunnande som utvecklas både i skolarbetet och vid lärarutbildnings- och forskningsinstitutioner. Hjälpmedel och läromedelsanvändning är under förändring, inte minst genom utvecklingen av informationsteknologin. En viktig förändringsfaktor för skolan i dag är också decentralisering, ökat kommunalt självbestämmande och ny kommunal organisation.

Frågan om skolans utveckling kontra snabba och ibland djupgående samhällsförändringar är som vi inledningsvis berörde på intet sätt ny. Ett centralt problem är att i varje skede finna balanspunkten mellan å ena sidan de krav utvecklingen i olika avseenden ställer och å andra sidan den mer stabila uppgift skolan har; att i vid mening överföra ett kulturarv. Var ansvaret ligger i detta - hur långt man nationellt skall föreskriva och var det lokala ansvaret tar vid - måste dock nu tydligare formuleras.

Skolan har efter hand tillförts alltfler uppgifter. Den ökade och förändrade rollen för fostran har redan nämnts. Kraven på nya innehåll att behandla i skolan och i undervisningen har sedan efterkrigstiden successivt ökat - skolan har innehållsligt, genom läro- och kursplanerna, blivit överlastad. Det har alltid varit lättare att föra till nytt innehåll än att visa på vad som skall tas bort eller minska. Det uppstår en diskrepans mellan de krav som ställs bl.a. i läro- och kursplaner och verkligheten på den enskilda skolenheten där det faktiska urvalet sist och slutligen görs. Allt detta är naturligtvis problem som skolor också i andra delar av den industrialiserade världen brottas med.

Urvalet av vilka kunskaper som är centrala och vad som är skolans uppgift har vartefter kodifierats i tidigare läroplaner. Det är väsentligt att nu åter granska skolans uppgifter. De krav som samhället i dag ställer på skolan skall uttryckas i form av en kärna av kunskaper och färdigheter som alla elever behöver för samhällslivet och livet i övrigt. Lärarna skall i samarbete med eleverna dels formulera undervisningsmål med utgångspunkt i de nationella styrdokumenten, dels välja det konkreta innehåll i och metoder för undervisningen som stämmer med de lokala förutsättningarna och som man finner bäst kan leda till ett förverkligande av uppsatta mål. På kommunal nivå skall det finnas ett utrymme för att besluta om viss profilering och den enskilda eleven skall ha ett utrymme för att välja personlig fördjupning. Det innebär att det blir allt mindre möjligt och allt mindre klokt att ställa en mängd preciserade krav på nya innehåll som alla elever skall tillägna sig.

En del av de krav som riktas mot skolan rör inte främst innehållet i undervisningen i olika ämnen, utan snarare *andra arbets-*

sätt, dvs. är inte en fråga för central styrning. Det kan vidare innebära, så som vi redogjort för i föregående kapitel, att nya krav ställs på karaktären av de kunskaper eleverna skall ha; förståelse, kunskap som redskap, insikt om kunskapens konsekvenser. Som vi kommer att visa i detta kapitel ger också förändringar i omvärlden *nya förutsättningar* och också nya möjligheter för skolan och undervisningen. Nödvändigheten av lokal samverkan med institutioner i skolans omgivning, ökad frihet i val av skola och lokal decentralisering av ansvar för budget och resursfördelning m.m. hör också till de nya förutsättningarna för verksamheten.

I det följande vill vi belysa några centrala utvecklingstendenser och krav som idag gör sig gällande. Avsikten är inte och kan inte vara att beröra alla väsentliga områden. Främst skall behandlas sådana där utvecklingen och förändringarna har varit särskilt påfallande de senaste 10–15 åren och som har särskild relevans för skolans uppgifter. Enligt våra direktiv skall en av utgångspunkterna för kommitténs arbete vara de krav som samhällsutvecklingen i Sverige och utvecklingen i världen i övrigt ställer. Direktiven pekar bl.a. på sådana frågor som internationaliseringen och dess olika konsekvenser i fråga om bl.a. kulturarv m.m., viktiga kunskapsområden som miljö- och mediefrågor samt etiska frågor. En viktig utgångspunkt är att alla elever skall få sådana kunskaper att de kan orientera sig i en komplex verklighet med ett mycket stort informationsflöde.

3.2 Internationaliseringen i världen och i Sverige

Den kanske mest påfallande samhällsförändringen under de senaste decennierna är internationaliseringen av det svenska samhället. Samtidigt är frågan om skolans internationalisering inte ny. 1946 års skolkommission såg ett nytt Europa byggas, med Sverige som en aktiv part. Det språkprogram kommissionen lade fram illustrerar tydligt den vikt som lades vid skolans internationalisering även om ordet då hade en något annorlunda innebörd. Det internationella beroendet är nu av ett helt annat slag än vid fyrtiotalets slut. Ekonomi, teknikutveckling, handel och miljöproblem har inneburit ett nära beroende mellan nationer och har med nödvändighet knutit länder närmare varandra. Förbättrade kommunikationer ökar ständigt möjligheterna till kontakter med andra folk och kulturer. In- och utvandring ger (även om dess orsaker ofta är sprungna ur t.ex. krig och etniska konflikter) nya kontakter och dimensioner i vårt kultur- och samhällsliv.

Sverige är en del av världen och världen en del av Sverige på ett mer påtagligt sätt än bara för tiotalet år sedan, när de nu gällande läroplanerna för grundskolan resp. för komvux utformades. Ökade internationella beroenden och kontaktytor är av stor betydelse i såväl människors privatliv och yrkesliv som för nationen i

dess helhet. De ger nya utvecklingsmöjligheter men ställer oss också inför nya svårigheter. Det är en nationell angelägenhet att medborgarna kan rustas att fånga dessa möjligheter och hantera problemen.

Kulturarv och identitet

Den ökande kulturella mångfalden skapar behov av en egen kulturell identitet för att förstå andras. Samhället står alltså här inför en uppgift av dubbel karaktär: I ett mer internationellt orienterat samhälle skärps kraven på en fast förankring i den egna kulturen, historien och språket. Samtidigt är det en viktig uppgift inför framtiden att skapa en identitet som kan innefatta och relateras till inte bara det specifikt svenska utan också till en nordisk, europeisk och ytterst en global identitet. Förankringen i det egna kulturarvet är en förutsättning för och skall inte ses i motsättning till internationell solidaritet och förståelse och respekt för andra folk och kulturer.

Kulturarvet bygger på traditioner som i vår tid till en del är levande, till en del har förlorats. Under det senaste århundradet har, bl.a. genom de vetenskapliga landvinningarna, sekularisering och rationalisering varit några av de utmärkande dragen i samhällsutvecklingen. Den "vetenskapliga" förståelsen av världen har lett till föreställningar om möjligheten att finna rationella förklaringar på allt vilket gjort det svårare att handskas med bl.a. de etiska frågorna. Traditionens värden är inte längre så självklara som riktmärken i livet. Samtidigt finns ett stort behov av gemensamma värden och stöd för individens utveckling av sin livstolkning.

Kultur i vid mening kan ses som medvetande om vad som är gemensamt i en viss krets, men också det omedvetna, som uppfattas som självklart utan att det är formulerat. Alla föds in i denna delvis osynliga och "naturliga" kultur, och genom livet och livets verksamheter vidareförs, lever och utvecklas detta kulturarv. Människor är och blir på detta sätt både kulturbärare och kulturbyggare. För den enskilde är kulturen odelbar, men i mötet med andra kulturer är den sammansatt. Olika delkulturer hänger samman med sådant som social bakgrund, kön och etnisk tillhörighet. Därför kan vi inte bara tala i abstrakt mening om en kultur, vi måste känna igen olika kulturer som sammanvävs i olika kulturmönster. En identitet som "kvinna" och som "svensk" står inte, utom under speciella omständigheter, i motsättning till en identitet som "europé". Dessa dubbla eller flerdubbla identiteter är viktiga utgångspunkter när frågorna kring konsekvenserna av det internationaliserade svenska samhället ställs.

Samtidigt som vi ser en ökad internationalisering i form av kontakter över gränser mellan enskilda och grupper och genom samarbete och samordning, kan vi också se tydliga tendenser till

strävan mot att värna den egna kulturen, den egna gruppens språk och livsmönster. Vi har även i vårt land minoritetskulturer. I det avseendet finns en nationell "internationalisering" som förtjänar att uppmärksammas och respekteras.

Kulturarv i innehållslig mening innefattar dels den historia och de traditioner som hör till den gemensamma fonden. Det innefattar också de viktiga bidrag till kulturen som lämnats av författare, konstnärer, vetenskapsmän och -kvinnor m.fl. Till detta kommer naturligtvis det egna språket som i många avseenden bär upp det innehållsliga i det kulturella arvet.

Genom den europeiska integration som sker inom EG, ekonomiskt, kulturellt osv. och som f.n. är inne i ett starkt utvecklingsskede ställs frågorna om det lokala, det nationella, det nordiska, europeiska och globala på ett sätt som kräver ställningstaganden såväl i samhället i dess helhet som av enskilda och grupper. Förutom det svenska språket och kulturen får alla genom skolans försorg orientering också om språk och kultur i våra nordiska grannländer. Alla får lära sig tala och läsa engelska och många även ett andra främmande språk. Härigenom finns en av grunderna för en vidare utveckling av ett europeiskt kulturarv.

Samverkan, kontakter och kommunikation

Begreppet internationalisering har flera innebörder av betydelse för skolan. Internationaliseringen rör beroendet av och samverkan med andra länder samt kunskaper om detta. Den handlar också om kontakter, kommunikation och språk, om mångkulturalitet och om solidaritet med människor i andra länder.

Det blir allt svårare att urskilja frågor av större dignitet som inte, samtidigt som de är nationella, också är internationella frågor. Det rör ekonomin, kulturen, massmedierna, teknologin m.m. Frågorna är komplext sammanvävda med varandra.

Samverkan med andra länder har under detta sekel utvecklats inte längre främst på säkerhetspolitisk grund utan har blivit en mer ekonomisk nödvändighet. Från den grund som lades av Förenta Nationerna 1948 i deklarationen om de mänskliga rättigheterna har utvecklats ett folkrättsligt regelverk, som ytterst syftar till att i enlighet med FN:s stadga tillförsäkra var och en ett människovärdigt liv. Från denna utgångspunkt har deklarationer utformats om medborgerliga och politiska rättigheter, om folkrättens grunder, och om ekonomiska, sociala och kulturella rättigheter. Skolan har ett ansvar för att undervisa kring dessa frågor. En fostran till demokrati och för mänskliga rättigheter och solidaritet utgör basen i denna undervisning.

Den senaste deklarationen av stor betydelse för skolan är FN:s deklaration om barnens rättigheter från november 1989. Undervisning för internationell förståelse har sedan 1946 varit en av hu-

vudpunkterna i UNESCO:s program. Till andra viktiga överenskommelser på utbildningsområdet hör UNESCO:s rekommendation från år 1974 rörande utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred och undervisning om de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna. Hit hör också t.ex. Tblisiöverenskommelsen från år 1977 om miljöundervisningen i skolan.

Det internationella perspektivet kan inrymma både en medvetenhet om den nordiska och om den europeiska gemenskapen. Europarådet har upprättat ett program för utbildningens internationalisering. Syftet är bl.a. att skapa förståelse och respekt för varandras kulturer. Inom den Europeiska Gemenskapen (EG) har man utarbetat riktlinjer för arbetet med utbildningsfrågorna (EG:s ministerråd juni 1989). Liksom Europarådet betonar man en europeisk dimension i undervisningen - att genom utbildning stärka en europeisk identitet.

Det förtjänar att framhållas - även om det är välbekant - att det nordiska samarbetet är en del av internationaliseringsprocessen. Nordiska Ministerrådet arbetar för en nordisk utbildningsgemenskap på alla nivåer. Inom skolområdet är arbetet inriktat på att främja språkförståelse, utveckla nätverkssamarbete mellan skolor samt öka utbytet av både lärare och elever mellan de nordiska länderna.

Kontakter och kommunikation är ett växande och väsentligt inslag i det internationaliserade samhället. Den personliga rörligheten med arbete i andra länder, semesterresor, utlandsstudier för elever på olika nivåer inom utbildningsväsendet och utbytesverksamhet inom Norden för både lärare och elever, har blivit en realitet för allt fler ungdomar och vuxna. Många svenska ungdomar i dag orienterar sig med lätthet både i Norden, i det övriga Europa och i t.ex. Nordamerika. Allt fler gymnasieungdomar tillbringar ett studieår utomlands. Även på universitetsnivå har en markant ökning skett av antalet svenska studerande vid utländska universitet. Genom uppbyggnad av studentutbytesprogram som ERASMUS kommer den internationella prägeln på utbildning att förstärkas.

Den särskilda utredningen om skolans internationalisering (den s.k. Internationaliseringsutredningen, U 1991:08) kommer inom kort att lägga sina förslag. Utredningen har bl.a. i uppgift att lägga förslag om hur elevers, lärares och skolledares internationella kontakter kan främjas genom utbyte och på annat sätt. Vi har - vilket också kommer att framgå av utredningens betänkande - haft ett nära samråd med utredningen i arbetet med att utforma läroplansförslagen.

Ett internationellt synsätt är att kunna omfatta både det lokala och det globala perspektivet. Ansträngningar har gjorts under 1980-talet för att från skolans sida möta utvecklingen och befrämja ett internationellt synsätt. Språk- och kulturarvsutredningen lyfte fram undervisning för och i ett mångkulturellt samhälle.

Med utgångspunkt i utredningens betänkande (SOU 1983:57) beslöt riksdagen 1985 att undervisningen i skolan skall präglas av ett interkulturellt perspektiv.

Skolans uppgift

I nuvarande läroplaner finns frågor om internationell förståelse och samverkan, solidaritet m.m. väl framskrivna. I Lgr 80 framhålls de globala frågorna om en rättvis fördelning av resurserna i världen och om förhållandet mellan rika och fattiga länder ur ett solidaritets- och rättviseperspektiv. Detta perspektiv äger fortfarande sin giltighet som en viktig etisk värdegrund för skolans undervisning i globala frågor.

Mot den bakgrund som tecknats av internationaliseringen, finns skäl för en starkare betoning av att skolan skall ge kunskaper om internationella förhållanden. Kunskap om det internationella samarbetet och om förhållanden i andra länder krävs för att tillgodose kraven på en allmän orientering i vår tid. Det kan röra förhållanden i andra länder men också de förändringar som det svenska samhället genomgår och de krav på förmåga till samarbete och solidariskt handlande som t.ex. en ökad invandring ställer. Men kunskaperna behövs också för att svenska skolungdomar skall få en beredskap och verka för att arbeta i ett samhälle som är internationellt konkurrenskraftigt.

Det internationella samarbetet finns uttryckt i en rad konventioner och överenskommelser. Sverige har i berörda fall därmed också åtagit sig att verka för och föra ut kännedom om dessa dokument i utbildningsväsendet. Vi har därför i läroplanerna särskilt angett det ansvar skolan har för detta.

Ett tydligt uttryck för de förändringar som ägt rum under de senaste 10–15 åren är de krav på ökade språkkunskaper som nu ställs. Bredare och bättre språkkunskaper krävs inte bara för kontakter med människor från och i andra länder och i det europeiska integrationsarbete som inletts. Det krävs också i allt högre utsträckning i arbetslivet och för högre studier, liksom för den som väljer att skaffa sig praktik och utbildning i andra länder. Kommittén återkommer under förslagsdelen med sina överväganden kring förstärkta språkprogram i grundskola och gymnasial utbildning. Vi vill i det här sammanhanget peka på den stora resurs som människor med utländsk bakgrund utgör. En växande del av befolkningen har ett annat modersmål än svenska; över hundra språk finns representerade i bostadsområden, på arbetsplatser och i skolan. Över 100 000 elever har kunskaper i ett "hemspråk" och då främst i andra språk än engelska, tyska och franska. Det finns alla skäl att på olika sätt betydligt bättre än hittills ta till vara denna fond av språkligt kunnande.

Kontakterna med andra länder kan förväntas bli intensifierade också för skolans del. I läroplanerna markeras betydelsen av sådana kontakter. Det kan röra större möjligheter till kontakter i undervisningen med bl.a. skolor i andra länder. Det kan vidare röra studerandeutbyte, praktik m.m. inom ramen för bl.a. de program som nu utvecklas på europeisk grund.

Samverkan på utbildnings- och arbetsmarknadsområdena innebär också andra villkor för studie- och yrkesorienteringen. Genom EES-avtalet och en ev. anslutning till en europeisk union blir det betydligt lättare att studera och att ta anställning i de flesta länder i Europa. En harmonisering av utbildningskrav och utbildningsinnehåll pågår också, vilken kan förväntas innebära inte bara möjligheter att söka och genomgå utbildning i andra länder utan också att kunna tillgodoräkna sig utbildning vid återkomst till hemlandet. Till detta skall läggas de program för utbyte av studerande på olika nivåer som Sverige redan ingår i och sådana som kommer att öppnas i framtiden. Kraven från elever och föräldrar på kvalificerad information om de olika möjligheter som öppnas genom denna utveckling, kommer sannolikt att öka betydligt. Ansvaret för att möta dessa behov ligger idag hos kommunen. Frågan hör till dem som behandlas av Internationaliseringsutredningen.

De demokratiska traditioner som det svenska samhället bygger på är i en mening grunden för det kulturarv skolan skall förmedla. Kunskap och medvetenhet om det egna kulturarvet - både det svenska och det som bär upp den vidare kulturkrets vi tillhör - måste ges i skolan. Undervisningen i svenska har här en viktig uppgift. Frågor om livstolkning, religioner och kulturtillhörighet utgör en grund för religionsundervisningen. Historia, slöjd, bild, musik och teknik är exempel på andra ämnen som har viktiga bidrag att ge i fråga om förmedling av kulturarvet. Skolan är också i sig en levande kulturinstitution som skall spegla dagens kultur och ge utrymme för kulturaktiviteter och elevernas egen skapande verksamhet.

Skolan skall också ge kunskaper om andra kulturer och trosuppfattningar. Undervisningen skall vila på en respekt för att människor har olika kulturell bakgrund. Invandrareleverna själva och också hemspråkslärare är här viktiga personer. En särskild och kanske föga nyttjad möjlighet till kunskap om andra länder ger skolans språkundervisning. Även om innehåll kring språkområde, kultur och historia blivit mer vanligt förekommande finns stora möjligheter att bättre utnyttja undervisningstiden genom att på ett främmande språk skaffa sig kunskaper i skolans övriga ämnen. Att i språkundervisningen ta upp innehåll som ansluter till andra ämnen och till övergripande mål som internationalisering innebär ett mer effektivt utnyttjande av tiden.

3.3.1 Informationsteknologins utveckling och möjligheter

Den tekniska utvecklingen är en mycket stark förändringskraft i samhället. Man har beräknat att nya tekniker och tekniska förbättringar under det gångna seklet har bidragit med 20-50 % av tillväxten i produktionen. Teknik har utvecklats av mångahanda slag men informationsteknologin (ofta benämnd IT; främst elektronik, informationsbehandling och kommunikationsteknologi), är i dag den i särklass viktigaste faktorn och den som fått det största genomslaget i människors dagliga liv både i arbetet och på fritiden.

Användningen av IT har alltså kommit att förändra mycket av det dagliga livet. Många har i hemmet och i arbetet fått tillgång till sådan utrustning för nytta eller för nöje som man för bara ett par generationer sedan såg som fantasier. I de flesta instrument, maskiner, fordon och utrustningar i hemmen byggs in elektronik med en mängd olika funktioner. Att IT ger så påtagliga effekter beror på att den inbegriper flera av varandra beroende och starkt dynamiska områden; främst digital teknik, datorernas utveckling och datoriseringen samt telekommunikationernas utbyggnad.

Digital teknik möjliggör och förbättrar informationsbehandlingen på ett så radikalt sätt att det är svårt att fullt ut överblicka dess innebörd. Lagringskapaciteten t.ex. har i stort sett fördubblats vartannat år. Persondatorer som kan lagra och snabbt hantera tiotals miljoner informationsbitar - motsvarigheten till informationsmängden i ett mindre biblioteks samlade textvolymer - är redan i bruk. Nästa steg är en teknologi (s.k. optoinformationsteknologi) som i stället för att arbeta med elektroner arbetar med ljus som bärare av information. Denna teknik har redan slagit igenom på vissa delområden, t.ex. CD (compact disc) och fiberoptik. Litet längre bort ligger den biologiska informationstekniken med möjligheter till en oerhörd lagringstäthet i biotekniskt producerade molekyler.

Datorisering och datorkapacitet utvecklas snabbt samtidigt som produkterna blir allt billigare. Arbetet vid datorn har på bara de senaste åren blivit betydligt enklare och lättsammare. Med ganska kort instruktionstid klarar användare utan kunskaper i programmering att komma in i och utnyttja en stor mängd funktioner för ordbehandling, kalkylering, administration och kommunikation m.m.

Genom utvecklingen har också nya problem, t.ex. integritets- och sårbarhetsfrågor uppkommit. Särskilt när personregister av olika slag skapas finns risk för missbruk av information. Datoriseringens effekter på arbetsmarknaden och överföring av mänskligt kunnande till s.k. expertsystem hör också till de problemområden som uppmärksammats i samband med användning av IT.

Telekommunikationerna är en viktig och troligen allt viktigare del av IT-utvecklingen. Telefonerandet dominerar men det dröjer inte länge, tills det blir vanligt att utnyttja telenäten för bl.a. datakommunikation. Som kanske första land i världen kommer Sverige via Televerkets satsning att integrera röst-, text-, data- och bildkommunikation i samma nät. Näten kan genom också internationell sammanlänkning ge ytterligare vidgade kommunikationsmöjligheter.

IT - problem och möjligheter för skolan

Vilka konsekvenser för skolan får då den stora utvecklingspotential som främst IT innehåller? Å ena sidan är utvecklingen på området så stark och så uppenbar att den knappast kan lämna vare sig skolan eller någon annan verksamhet oberörd. Å andra sidan går utvecklingen, både ifråga om tekniken i sig och användningen av den, så snabbt att det är förenat med stora problem för t.ex. lärare att hålla sig orienterade om möjligheterna på området.

Datorn har under 80-talet gjort sitt inträde i den svenska skolan. Ansträngningarna har legat främst på att ge viss lärarfortbildning samt att införskaffa elementär utrustning. Det nu avslutade DOS-projektet (Datorn och Skolan) har bidragit med en utveckling av programvara för skolbruk. Här har ett viktigt samarbete skett mellan de nordiska länderna. Ett grundproblem vad gäller datoranvändning i skolan har varit att datorer gjorts till något som undervisas om. I sig kan detta vara viktigt, men viktigare är att datorer kommer till användning som *verktyg i skolarbetet*, dvs. på i princip samma sätt som datorer används i arbetslivet och samhällslivet. Det är därför betydelsefullt att lärare får tillgång till datorer och för sitt arbete kan använda datorer - ordbehandling, kalkylprogram, databaser. En utveckling i denna riktning har kommit igång i flera skolor och kommuner, men allmänt sett torde utvecklingen bara vara i sin början. Det saknas på många håll modern utrustning för att datorernas kapacitet och befintlig mjukvara skall kunna utnyttjas på bästa sätt, dvs. bli hjälpmedel för språkinlärning, träning i matematiskt tänkande osv. Dessa förhållanden är inte specifikt svenska. Datorer som hjälpmedel i undervisningen är en sen företeelse inte bara i Sverige. I huvudsak samma utveckling och samma problem finns i de flesta OECD-länder. Skolverket har genom beslut den 20 augusti 1992 fått regeringens uppdrag att utveckla nya vägar för att stödja en ökad och naturlig användning av datorer i skolan.

Diskrepansen mellan de möjligheter modern teknologi ger på utbildningsområdet och den låga användnings- och kompetensnivån och kanske också det låga intresse som relativt sett finns i skolan, leder till en rad frågor. Det är t.ex. den "generationsklyfta" som blir särskilt tydlig när det gäller bekantskapen med ny

teknik. Många elever har redan idag - till skillnad från många lärare - en vardaglig och naturlig kontakt med sofistikerad informationsteknologi. Här ryms också en jämlikhets- och inte minst jämställdhetsaspekt; en del ungdomar - en övervägande del är pojkar - får i hemmet erfarenhet av t.ex. avancerad datorteknik medan andra helt saknar tillgång till sådant.

Trots att frågorna och problemen kan vara många finns skäl att förmoda, utifrån vad som sagts ovan, att teknologiska medier som verksamma instrument i utbildningen kommer att få ett kraftfullt genomslag om inte under 90-talet så en bit in på nästa årtionde. Användningen av IT i skolan handlar sannolikt mer om strukturella förhållanden än om teknik, dvs. tekniken finns så gott som alltid men kostnaden för att ta den i bruk kan vara hög. Det handlar då inte främst om kostnader i datorer och kringutrustning utan snarare om kostnader som är förknippade med den kompetensuppbyggnad som behövs för att skolorna på bredden skall bli skickliga kravställare, beställare och nyttjare av IT. Denna kostnad skall då naturligtvis ställas mot de vinster i effektiviserad utbildning som kan nås.

Konsekvenserna av informationsteknologins utveckling bör främst ses i termer av de nya **förutsättningar** för utbildning och undervisning som här ges, inte i termer av ett nytt innehåll i läro- och kursplaner. För vissa program i gymnasial utbildning är mer ingående kunskaper om teknologiska system självklar och nödvändig. Övrig skolutbildning bör ge allmänna grundkunskaper i teknik och teknologins roll, och även risker, men främst bör den ge verktyg som rätt använda kan leda till en effektivare, mer levande och spännande undervisning. Att använda moderna medier och de nya möjligheter dessa ger är också ofta ett överlägset sätt att lära sig något väsentligt om dess funktioner och uppbyggnad.

Undervisning, läromedel, utbyte, fortbildning

Kommittén har inte som uppgift att analysera den teknologiska utvecklingen i relation till skolans uppgifter. Vad som dock är viktigt i detta sammanhang är att förstå de överväganden kommittén gjort vad gäller läroplanernas innehåll och riktning vis-à-vis de möjligheter informationsteknologin redan idag erbjuder.

Redan nu är viss teknologi - video, datorer, telekommunikation - så pass billig att det blivit möjligt att brett använda den i många ämnen och på det sättet ge tillgång till nya medier, nya kontakter och nya arbetssätt. Så sker till en del i dagens skola. Datorer har kommit att användas med stor framgång i svenskundervisningen - i processkrivning. Vad som här använts är existerande ordbehandlingsprogram och inte specifikt utformade program för skolan. Datorstöd för handikappade och för elever med

inlärningssvårigheter ger möjlighet till stora ekonomiska och pedagogiska vinster.

Genom telekommunikationernas utbyggnad blir det möjligt att, inom överskådlig tid, kommunicera med i stort sett vilka personer, skolor, institutioner eller databaser som helst. Datorkommunikation i form av elektroniska konferenssystem, sökningar i olika typer av databaser och sammanlänkning av information från olika källor gör det möjligt att "flytta in" andra skolor, lärare och elever, forskare och forskningsresultat, referenser, uppslagsverk osv. i det vardagliga skolarbetet. Detta kan vara av betydelse bl.a. från internationaliseringssynpunkt. Det blir också möjligt att levandegöra undervisningen i olika ämnen på nya sätt. Med s.k. multimedia - kombinationer av rörliga och fasta bilder, ljud och text - kan undervisningen om djurliv, musik, historiska händelser, för att nu ta några exempel, tillföras en ny dimension. Moderna datorprogram kan också användas som verktyg för att skapa modeller, simulera skeenden osv. och därigenom utveckla problemlösningsförmåga och dynamiskt tänkande.

Kontakter för erfarenhetsutbyte med skolor på andra orter och i andra länder blir möjliga. Fortbildning och kontaktverksamhet lärare emellan ges helt nya möjligheter, liksom att plocka samman och "skräddarsy" såväl referens- och fortbildningsmaterial som läromedel anpassade för den lokala situationen. Lusten att pröva nya arbetssätt och läromedel, skolans ekonomi samt kompetensen hos skolans personal är det som närmast blir avgörande för tillgång och användning.

F.n. pågår en hel del utvecklingsarbete på området, bl.a. vid Datadidaktiskt centrum vid universitetet i Umeå. SkolKOM exempelvis är ett elektroniskt konferenssystem för lärare, lärarutbildare, skolledare m.fl. i hela landet. Systemet används för informationsspridning och erfarenhetsutbyte och kommunikationen sker med hjälp av datorer och telenät. Vid institutionen för lärarutbildning vid universitetet i Uppsala arbetar man sedan några år med olika projekt med s.k. CD-ROM-teknik. Bl.a. har man arbetat med utveckling och produktion av CD-databaser för skolans och högskolans räkning. Inom Skolverket har senaste tiden skett ett fortsatt utvecklingsarbete för att bl.a. ta fram bra programvara för undervisningen.

Det torde finnas behov av att nationellt stödja och framför allt samordna det utvecklingsarbete av skilda slag som pågår och som initieras. I det nämnda uppdraget till Skolverket att stödja datoranvändningen i skolan, anges just behovet av att dels bygga på gjorda erfarenheter, dels få informationsteknologin att bli stöd och verktyg för och i skolarbetet.

3.3.2 Medieutveckling och medieundervisning

För de flesta barn och ungdomar i Sverige idag är medierna, främst de moderna kanalerna för musik och television samt film, och användningen av dessa en viktig del av livet. Music Television, MTV, ses idag av barn och ungdomar i en stor del av världen. Barn och ungdomar i Sverige tittar inte mer på TV än vad vuxna gör. Däremot använder de video och tittar på utländska TV-kanaler i betydligt större utsträckning[2]. Utbudet av TV-kanaler har under 80-talet ökat drastiskt genom satellit och kabel.

Enligt en del gjorda undersökningar[3] upplever lärare ofta konkurrens från de nya etermedierna, vilket närmast resulterar i ett försvar av det traditionella skolarbetet i vilket t.ex. dagstidningarna kan finnas med, men där någon djupare granskning eller användning av medier inte ingår. Ett möte mellan å ena sidan elevernas kultur, där t.ex. film, musikvideo och dataspel ofta är en naturlig och viktig del, och å andra sidan "skolkunskapen" och skolans kultur är svårt att åstadkomma. En av bottnarna i detta problem kan vara att skola och samhälle av tradition betraktat den populärkultur som eleverna hänger sig åt som mindre värd, eller oftast t.o.m. klart skadlig[4]. En annan grundorsak till problemen kan vara den expertroll som läraren traditionellt haft och som för de flesta lärare är en del av yrkesidentiteten; dvs. det är svårt att annat än för en kort stund låta elever vara experter på ett område och själv inta rollen som handledare och katalysator. I många avseenden är den pedagogik som skolan erbjuder svag i förhållande till massmedia. Skolan kommer inte att kunna konkurrera men väl utveckla komplement och genom kunskap om andra informationskällor utveckla en egen livskraftig pedagogik.

Elevernas medievärld, deras kunskap och medieintresse måste tas på allvar i skolan. Det finns flera skäl för detta. Ett som redan antytts är att användningen av nya medier är en viktig del av barns och ungdomars liv. Ett annat och på sikt viktigare skäl är att medierna, främst TV, film och video men även tidningar och reklam, har en påverkan på omvärldsuppfattning och värderingar som både indirekt och direkt angår skolan och förutsättningarna för arbetet där. Det är inte bara, och kanske inte ens främst fråga om att i skolan lägga tillrätta vad eleverna fått av "felaktiga" budskap. Det är mer fråga om att eleverna lär sig "dekonstruera" medierna, deras budskap och sätt att arbeta och att de blir bekanta med det särskilda språk som den rörliga bilden utgör, för att kunna förhålla sig och ta personlig ställning till dessa. Eleverna kan knappast kontrollera medierna men bör få de grunder som gör att de inte omedvetet låter sig manipuleras hur som helst.

[2] Mediebarometern 1990, Sveriges Radio.

[3] Se t.ex. Stigbrand, Mediekunskap i skolan, Våldsskildringsrådet 1991.

[4] Se t.ex. Boethius, U. Med Nick Carter som hjälphäst. Nordicomnytt 1-2, Göteborgs universitet 1987.

Medier är inget enhetligt begrepp. På massmediesidan omfattar de bl.a. television, radio, tidningar och reklam. Till mediebegreppet hör också de nya verktyg, inte minst datorer, som finns för information och kommunikation. Funktioner hos och påverkanseffekterna av dessa skilda medier är olika. Det blir därmed också svårt att definiera "medieundervisning" eller "mediekunskap" på något samlat sätt. Från skolsynpunkt bör undervisning om och med hjälp av olika medier ses ur flera perspektiv. Eleverna i grundskolan bör få

- kunskap *om* massmedierna, vilken roll de spelar i samhället, hur deras inflytande ser ut och vad detta inflytande vilar på
- tillfälle att *analysera och kritiskt granska* mediernas budskap och sätt att arbeta samt *använda en del av innehållet* i medierna i undervisningen
- utveckla *färdigheter, praktisk kunskap* i att använda medier.

Det sistnämnda är inte minst viktigt. På samma sätt som informationsteknologin, som vi nyss berörde, bäst ger kunskap genom att användas, så ges den ibland viktigaste kunskapen om medierna genom att eleverna praktiskt får använda sig av medieteknik. I dagens värld av bilder i TV, reklam och tidningar är det av central betydelse att lära sig behärska det visuella språket. Att "läsa" och tolka bilder är inte en förmåga som utvecklas av sig själv, den måste man få arbeta med. Bildspråket synes framöver bli en allt viktigare form för kommunikation och påverkan.

Relativt enkel medieteknik, t.ex. videokamera och bandspelare, finns tillgänglig på de flesta skolor och i många hem. De praktiska kunskaper eleverna kan få i t.ex. de lägre årskurserna kan utgöra en fond mot vilken kunskaper ges om hur "riktig" film och TV görs. Undervisning om och med hjälp av medier bör, från olika utgångspunkter, kunna vara ett naturligt inslag i svenskundervisningen, samhällsläran, i musikämnet osv. Bildämnet har en nyckelroll när det gäller att förstå och tolka bilder m.m. Därutöver bör naturligen i alla ämnen tas tillvara den anknytning till aktualiteter som dagstidningar och TV-program ger rika möjligheter till.

Mediekunskapen kan med fördel vara elevernas projekt i stor utsträckning. En önskvärd förutsättning för en fungerande medieundervisning är att läraren känner engagemang för filmens och andra mediers möjligheter. En hållning som direkt eller indirekt underkänner den mediekultur de unga omges av riskerar att ge en undervisning som misslyckas. Användning av medier som verktyg för förståelse och berättande måste få utrymme i undervisningen. Det finns på en del orter även mediaverkstäder och fritidsklubbar där elever kan arbeta med medier även utanför skolan.

Skolan skall på olika sätt utveckla kunskaper om de nya medierna. Men detta får naturligtvis inte ersätta andra uppgifter för skolan, t.ex. att behandla och läsa litteratur och på det sättet ge

eleverna en mångfald av alternativ. Den ena uppgiften får inte ses i motsats till den andra.

3.3.3 Miljöproblemen och miljökunskapen

"Miljöfrågor" spänner över allt från konsumtionsmönster, sopsortering och blyhaltiga produkter till t.ex. arbetsmiljö, övergödning i jordbruket, djurarters överlevnad eller avverkning av tropisk regnskog. I en mening används begreppet miljö för beskaffenheten hos allt det som människan omges av, i en annan och vidare avser det betingelserna för allt liv på jorden. Den betydelse miljöbegreppet främst fått de senaste decennierna handlar om de negativa effekter som de mänskliga samhällena tenderar att få på luft, jord, vatten osv. och därmed också på den mångfald av liv som finns på vår planet.

Miljön har blivit en av de mest framträdande samhälls- och samtidsfrågorna. Även om en miljödebatt har funnits länge i Sverige och i västvärlden ("Tyst vår", Carson 1962), kan konstateras att frågorna sedan mitten av 1980-talet varit föremål för ett både betydligt bredare och djupare engagemang än tidigare. En del av förskjutningen avspeglar den uppmärksamhet frågorna fått i massmedierna. Det finns emellertid tecken på att människor i dag mer kopplar miljöhoten till sin egen vardag och exempelvis till den närliggande konsumtionskedja som det egna handlandet utgör en del av[5]. Till viss del kan dessa förändringar ses mot bakgrund av den tendens mot en större självständighet och individualitet och mindre tilltro till etablerade maktstrukturer som vi återkommer till under avsnittet 3.4.

Förvisso är miljöproblemen i ett globalt perspektiv vittomfattande och svårhanterliga. Medvetenheten har ökat väsentligt, genom massmediernas försorg, om att det finns stora problem att bemästra. Inte minst gäller denna allmänna medvetenhet barn och ungdomar i vårt samhälle. Men helhetsbilder av hur stora problemen egentligen är, vilka som kan lösas och på vilken sikt är svårt att få. Någon sådan helhetsbild är heller knappast möjlig att skapa.

Miljöproblemen kopplas i den allmänna debatten ofta ihop med frågor som överbefolkning, krig, svält och sjukdomar, i allmänhet utan att det ges en möjlighet att förstå vilka företeelser som beror av varandra och hur de eventuellt hänger samman. Den intensiva nyhetsströmmen kring världens stora och svåra problem leder i längden knappast till ett ökat engagemang. Den "mentala försurning" som blir följden av tillräckligt många katastrofrapporter, riskerar snarare att leda till apati och mindre motståndskraft. Den vilja att själv agera och ta personligt ansvar för miljön som syns många tecken på i dag, kan kanske i viss mån

[5] Se t.ex. Nordiskt kunskapsunderlag på miljö/konsumtionsområdet. Nordiska Ministerrådet, Fredrik Holm 1991 och 1992.

tolkas som ett svar på denna situation. Den konkreta handlingen i den omgivning man befinner sig, blir viktig.

Konsekvensen av den nya medvetenhet som tycks finnas får naturligtvis inte bli ett avskärmande från de vidare och större miljösammanhangen. Däremot kan ett fortsatt engagemang för helheten och förståelse av sambanden gynnas om man låter ett konkret, lokalt miljöperspektiv och de vardagliga handlingarna vara en utgångspunkt. De mer komplexa och globala frågorna måste få en knytning till bättre kunskaper om de näraliggande miljöproblemen och vad vi kan göra åt dem. Det är viktigt att miljöengagemanget i skolan inte, så som ibland blivit fallet, utgör enstaka och isolerade inslag. Det måste i stället vara fråga om ett målmedvetet och långsiktigt arbete.

Miljöfrågorna och miljöproblemen är i hög grad gränslösa. Det internationella samarbetet kring jordens miljöfrågor är viktigt att uppmärksamma och på olika sätt stödja. Vid UNESCO-konferensen i Tbilisi 1977 enades man i ett dokument om betydelsen av och inriktningen på miljöundervisning i skolan, ett dokument som Sverige i likhet med andra länder åtagit sig att sprida kännedom om i skolväsendet. Den i FN:s regi nyligen avhållna miljökonferensen i Rio de Janeiro visar visserligen på problemen med att nå kraftfulla resultat men visade samtidigt den oro och den vilja till verkningsfulla åtgärder som finns bland världens folk.

Miljöproblemen byter karaktär

Under 50- och 60-talen diskuterades framför allt den storskaliga produktionens effekter på luft, mark och vatten. En stor del av intresset och insatserna har koncentrerats kring utsläppen från industrins fabriksanläggningar och klara framgångar har också nåtts i arbetet med att minska utsläpp av miljöfarliga ämnen. Trots mångdubblad produktion är många föroreningshalter nere på 1940- och 50-talsnivåer. Utvecklingen går snabbt och till sekelskiftet torde med viss styrning de direkta utsläppen endast behöva ge obetydliga miljökonsekvenser.

Miljöhoten från de s.k. diffusa utsläppen - varor, trafik och jordbruk - blir i stället alltmer uppenbara. De stora framväxande problemen uppkommer allt mer som en följd av våra konsumtionsmönster och levnadsvanor - t.ex. avfallsproblem, kemikaliespridning, försurning och ozonskiktets uttunning. Det innebär samtidigt att lösningarna i mycket högre utsträckning än tidigare ligger på var och en som konsument, producent, trafikant osv. Det är nu därför nödvändigt att t.ex. varors innehåll och mängder granskas ur helt nya infallsvinklar. Trender måste brytas, vanor måste förändras. Detta kommer att ställa krav på var och en personligen. Konsekvenserna av en livsstil måste stå klar för alla. På alla nivåer kommer ökad kunskap att vara den nödvändiga strate-

gin för att varaktigt förändra attityder och förhållningssätt. Förändrade problem kräver nya lösningar. De traditionella lösningarna med kostsam rening i efterhand måste ersättas av ett förändrat förhållningssätt till resursanvändning och avfall. Att göra "rätt från början" har blivit en nödvändighet.

Vad kan och bör skolan göra?

Konsekvensen av de nu förda resonemangen är att alla måste ha de grundläggande och nödvändiga kunskaperna om kretslopp, resursförbrukning och miljökonsekvenser (ekologiska system). Dessa baskunskaper om miljöfrågor kan börja ges i förskolan men bör framför allt ges i grundskolan. Vissa utökade miljökunskaper, främst inom ramen för kärnämnet naturkunskap, ges i den gymnasiala utbildningen, där också olika program- och kursval kan ge mer specialiserade kunskaper i miljöfrågor.

Som vi pekat på har bemästrandet av miljöproblemen förändrat karaktär så att det inte längre är enbart, eller ens främst, de stora systemlösningarna som gäller utan att hos alla bidra till nya vanor grundade på en medvetenhet och "slitstarka" kunskaper. Till de basala kunskaperna hör med andra ord också att själv ta ställning på grundval av de kunskaper man tillägnar sig. Kunskaper och perspektiv skall leda till ett kritiskt frågande och beredskap för handling. Diskussion om målkonflikter, livskvalitet och etik måste ha en självklar plats i undervisningen kring dessa frågor.

Barn och ungdomar har i dag en påtaglig medvetenhet om att det finns stora hot mot en bra livsmiljö. Det finns också ett starkt engagemang hos många lärare och elever vilket måste ses som en utmärkt utgångspunkt för en välplanerad och meningsfull miljöundervisning. Det saknas heller knappast material för undervisningen, snarare finns svårigheter att välja bland utbudet. Problemen med miljöundervisning i dagens skola är främst av annan karaktär.

Miljöfrågor skall med olika perspektiv behandlas inom ett flertal av grundskolans ämnen. De kunskaper och kunskapsstrukturer som de olika skolämnena representerar, ger olika bidrag till miljökunskapen. Särskilt viktiga är tekniska och naturvetenskapliga ämnen, samhällskunskap och geografi liksom t.ex. hemkunskap. Andra ämnen kan självfallet också ge viktiga bidrag. Sambanden mellan miljö och teknik, där teknik tolkas i en vidare mening, är uppenbara. Såväl en del av problemen i miljön som många av lösningarna på problemen, har stark anknytning till människans användning av teknik och teknologi. I samband med att kommittén senare i betänkandet presenterar sina förslag till ämnesstruktur för grundskolan ges också förslag om att en väsentlig del av miljökunskapen kan knytas samman i ett vidgat teknikämne. Att mil-

jökunskapen på det sättet till viss del förankras i ett visst ämne utesluter på intet sätt att samverkan mellan olika berörda ämnen sker.

Lokal samverkan mellan olika ämnen

Miljöfrågor liksom vissa andra centrala kunskapsområden är sådana att de kan och skall behandlas i flera ämnen i skolan. Härvid uppstår det i skolsammanhang klassiska problemet att lärare i olika ämnen, med olika traditioner och infallsvinklar på "sitt ämne" skall ha motivation, ork och tid för samplanering. För en utomstående förefaller detta problem inte särskilt stort. Alla som arbetat i skolan vet emellertid att sådana stötestenar ibland är för stora för att en bra planering och en genomtänkt ämnesövergripande undervisning skall komma till stånd. Problemet har naturligtvis i viss mån att göra med reella svårigheter att i ett pressande arbete få tid inte bara för sin egen planering utan också för samplanering. Men problemen har också att göra med traditioner kring läraryrket och kring ämnens innehåll.

Hur undervisningen organiseras är i dag en lokal fråga. Lärare och skolledare har att avgöra hur en nödvändig samplanering över ämnesgränser bäst kan ske. Att centrala kunskapsområden som vilar på flera olika ämnesstrukturer sammantaget ger eleverna en bra undervisning är emellertid enligt kommitténs mening så väsentlig att rektors övergripande ansvar för detta angetts i läroplansförslagets riktlinjer. För en sådan prioritering talar, såvitt gäller miljöfrågorna, även det faktum att omsorgen om den gemensamma miljön nu lyfts in i skollagens s.k. portalparagraf.

Undervisningen i de olika ämnena skall styras av de mål som nationellt fastställs i skollag, läroplaner och kursplaner. I såväl förslagen till läroplaner som många av kursplanerna för grundskolan har markerats olika, mer eller mindre inträngande aspekter av miljöproblematiken. Genom det förtydligande av varje ämnes roll i sammanhanget som vi på detta sätt sökt åstadkomma, bör förutsättningarna för den nödvändiga och viktiga miljöundervisningen vara goda.

3.4 Förändrade krav på ansvar, inflytande och kompetenser m.m.

Kraven på inflytande från enskilda människor ställs högre i dag. Förmågan att formulera sin mening och anspråken på att kunna påverka sina närmaste villkor har ökat. Decentralisering i företag och förvaltningar, där utvecklingen i den offentliga sektorn varit särskilt tydlig under senare år, kan delvis ses i ljuset av dessa ökade anspråk på att påverka och kunna välja.

På flera samhällsområden, bl.a. skolan, har betonats möjligheterna för medborgare och "brukare" att i olika avseenden kunna utöva ett bredare inflytande. Föräldrar har getts större möjligheter att välja skola för sina barn. Möjligheterna att starta fristående skolor har ökat. Målstyrningens principer skall ge den enskilda skolan större möjlighet att i samverkan med alla de som närmast berörs planera och genomföra verksamheten.

Utbildningsnivån i vårt land har höjts kraftigt under senare decennier. Människor är kunnigare och betydligt mer välinformerade än tidigare. Bl.a. vuxenutbildningen har bidragit till att utjämna en stor del av tidigare utbildningsklyftor. Dessa förhållanden utgör i sig en grund för utveckling och fördjupning av demokratin. Denna förutsätter medborgare som kan ta ställning på grundval av såväl personliga värderingar som sakunderlag och orientering om omvärlden. Den förutsätter också en "kultur" som är öppen för motsättningar, uppmuntrar till debatt och till att kontroversiella frågor luftas i vardagliga sammanhang.

Frågor om makt och inflytande i samhället har under senare år varit föremål för uppmärksamhet i forskning och utredningar och i den allmänna samhällsdebatten. Maktutredningen[6] har gett en bred belysning av inflytande och påverkansstrukturer i vårt nutida samhälle. Utredningen Ungdom och makt (SOU 1991:12) har behandlat inflytandefrågor från ett ungdomsperspektiv och därvid belyst både det svaga inflytande som unga människor upplever sig ha på många områden, inte minst skolans, och den ojämna fördelningen av påverkansmöjligheter mellan olika sociala och etniska ungdomsgrupper.

Medborgarnas förhållande till politik har under senare år visat tecken till tydliga förändringar. Mönster som varit tämligen stabila under de närmast föregående decennierna har förskjutits. Rörligheten mellan partier i valmanskåren har ökat markant och valdeltagandet, särskilt bland ungdomar tenderar att minska. Samtidigt som förtroendet för politiska lösningar på många upplevda problem tycks ha sjunkit under de senaste 10 - 15 åren, finns stöd för påståendet att samhällsengagemanget hos medborgarna allmänt sett har växt. Människor skriver insändare, demonstrerar och deltar i möten oftare idag än exempelvis på 1960-talet. Det finns ett engagemang för samhällsfrågor som delvis tar sig nya uttryck. Intresset för specifika samhällsområden eller frågor som upplevs viktiga av enskilda eller grupper är mer påtagligt[7].

Den politiska processen har tenderat att bli liktydligt med mediala händelser, vilket kan bidra till en distansering mellan politiken och de unga medborgarna. Massmedierna har successivt fått en betydligt större roll i opinionsbildningen. Det krävs idag en väsentligt större förmåga att kunna sovra och kritiskt granska budskap och information. De enskilda människorna har å ena sidan

6 Demokrati och makt i Sverige (SOU 1990:44).

7 Se t.ex. Petterson O. - Westholm A. Medborgarundersökningen. Maktutredningen 1991.

fått stora möjligheter att skaffa information och faktaunderlag för att kunna delta i en demokratisk process, å andra sidan kan överblicken försvåras av det ofta påträngande informationsflödet.

Kraven på att sätta sig in i frågor och engagera sig i komplexa beslutsprocesser tilltar också genom det ökade internationella beroendet och den europeiska integrationen. Det är bl.a. fråga om att identifiera och förstå samband mellan den lokala, regionala, nationella och övernationella nivån. Maktutredningen konstaterar i detta sammanhang att det demokratiska styrelsesättet grundas på offentlig debatt och möjligheter till ansvarsutkrävande och pekar på att båda dessa förutsättningar, åtminstone på kort sikt, har blivit svårare att uppfylla i den internationaliserade demokratin. Internationella beslutsprocesser kännetecknas av elitisering, anonymisering och informalisering. Sambandet mellan debatt och beslutsfattande riskerar att försvagas, liksom sambandet mellan makt och ansvar. Samtidigt kan, menar utredningen, partiernas allt större internationella engagemang bidra till att internationell information blir mer tillgänglig för medborgarna. Den lokala och regionala nivån kan också få en ökad betydelse genom bl.a. europeisk integration.

Medborgarbildning

Utvecklingen mot att besluten läggs närmare dem som skall utföra uppgiften, är en aspekt av den ändrade ansvarsfördelning som nu fastställts på skolans område. Det är de pedagogiskt professionella som skall ha ett stort inflytande på, och därmed ett större ansvar för hur utbildningen formas och hur uppsatta mål skall nås. Det är ett ansvar som är vidare än uppläggningen av den egna undervisningen - det krävs för att arbeta i riktning mot målen ett ansvar också för helheten, för elevens hela bildningsgång. Ansvaret och inflytandet skall utövas i samverkan med eleverna och - i förekommande fall - med föräldrar och andra som berörs av skolans verksamhet.

Elevernas inflytande är i och med besluten om förändringar i skollagen framskrivet på ett tydligt sätt. Ett inflytande måste emellertid också alltid vara knutet till ett ansvar. För eleverna har detta ofta inskränkt sig till ett krav på sköta sitt skolarbete, hålla tider och följa de regler i övrigt som ställts upp i skolan. Om skolans uppgift att främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar - så som en av skolans huvuduppgifter är formulerade i skollagen - skall få en reell mening krävs att eleverna får en ny roll.

Det är väsentligt att ansvaret och inflytandet inte bara kommer de elever till del som är vana att hävda sin rätt och sina synpunkter. Med utgångspunkt i den forskning som utförts kring könsskillnader i klassrumsmiljön, är det väsentligt att pojkar inte tillåts

dominera på flickornas bekostnad. Förslaget till den del av läroplanerna som rör elevernas ansvar och inflytande är utformade med bl.a. dessa utgångspunkter.

Direktiven till kommittén betonar att eleverna skall uppmuntras att med stigande ålder ta ett eget personligt ansvar för sin inlärning och sitt arbete i skolan. Detta bör ta sig uttryck i såväl att de successivt får ett större utrymme att forma sin utbildning genom val av kurser och fördjupningar, som ett större deltagande i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen. Det bör - vilket är myntets andra sida - också ta sig uttryck i att läraren skall utgå från att eleverna med hänsyn till vad som är rimligt att begära, vill och kan ta ett ansvar för sina studier och sin skolsituation. Att eleverna kan utöva ett reellt ansvar och inflytande är enligt vår mening av grundläggande betydelse både för utvecklingen av demokratiska förhållningssätt och för kvaliteten på utbildningen. Våra läroplansförslag har därför utformats med en sådan tonvikt.

Skolan är inte den enda plats i samhället där man lär, men däremot kan grund- och gymnasieskolan ses som den enda samhällsinstitution där alla, oavsett bakgrund, intressen eller värderingar under längre tid vistas under gemensamma former och med gemensamma normer för den dagliga verksamheten. Den betydelse skolan har för skapandet av de förhållningssätt och vanor som det framtida samhället skall bygga på, är fundamental. Skolan kan inte garantera en vidareutveckling av demokratin i samhället. Det vore att lägga en alltför stor uppgift på den. Men skolans bidrag att skapa förutsättningar för en gemensam värdekultur som innefattar aktningen och respekten för andra och andras åsikter, för lyhördhet och förmåga att hävda en uppfattning, kan inte överskattas.

För att hävda de demokratiska värden som samhället vilar på räcker det inte att med eleverna tala om och undervisa om det väsentliga i dessa värden. De kunskaper eleverna fått i dessa frågor har alltför ofta varit ensidigt koncentrerade till de formella sidorna, styrelseskick, m.m. För att kunna delta som aktiva samhällsmedborgare i ett mer komplext samhälle krävs bl.a. ett kritiskt analyserande förhållningssätt. Frågor om varför måste ställas, problemen under ytan lyftas upp, alternativ tänkas och formuleras. En allmänt utslätad bild av samhället som konfliktfritt är inte bara föga intresseväckande utan är ofta också felaktig. Ett sådant perspektiv utgör en grund för bl.a. vårt förslag till inriktning av samhällskunskapsämnet.

En bildning för ett demokratiskt medborgarskap kräver

- utveckling av en språklig säkerhet och självförtroende, en förmåga att ge uttryck åt egna åsikter likaväl som att lyssna till och värdera andras argument

- kunskaper om grundläggande samhälls- och naturvetenskapliga begrepp och sammanhang samt insikt i vårt kulturarv i vid mening
- vana att pröva sina värderingar och ståndpunkter mot andras, även i kontroversiella frågor och att grunda dem på kunskap och förnuft samt att kunna sovra i och kritiskt granska massmediebudskap
- förmåga att fungera i demokratiska former i olika sammanhang, att se att det finns svagare och starkare grupper där det i grunden måste finnas ett solidariskt förhållningssätt.

I föregående kapitel tog vi upp frågan om den objektivistiska kunskapssynen och några av dess konsekvenser. Kunskaper och förhållningssätt måste ses i ett sammanhang. Kritiskt tänkande måste vara en aspekt av kunskapstillägnandet. Det är viktigt att någon falsk motsättning inte görs mellan å ena sidan att tillägna sig kunskap och å den andra att utveckla sina värderingar och förhållningssätt.

Kompetenskraven i arbetslivet

Arbetsmarknaden har i ljuset av de senaste decennierna fortsatt genomgå strukturella förändringar. Jord- och skogsbruk har som näringsgren minskat kraftigt under lång tid. Industrisysselsättningen ökade ända fram till början av 80-talet men har sedan sjunkit något. Utvecklingen av de privata och offentliga tjänsterna har i stället varit stark. Dock har expansionen inom det offentliga området bromsats under de senaste åren och även här skönjs en brytpunkt.

Tvärs över gränserna mellan näringar och yrkesområden kännetecknas idag arbetsliv och produktion av "globalisering", inverkan av ny teknologi och information samt av en alltmer kunskapsintensiv inriktning[8]. Även om industrin kommer att för överskådlig tid ha stor betydelse för t.ex. den svenska ekonomin, går utvecklingen långsiktigt mot ett tjänstesamhälle, dvs. allt fler människor arbetar med att producera skiftande slag av tjänster.

Utvecklingen i arbetslivet låter sig knappast beskrivas i enhetliga och generella termer. Skillnaderna är stora i fråga om omstruktureringstakt, "kultur", förändringar i organisation och de därmed följande kraven på arbetskraften. Differenserna är också stora såväl mellan som inom olika arbetsmarknadssektorer. Förändringar sker dock som helhet i riktning mot kvalitet och kundanpassning som nyckelbegrepp, korta produktionscykler, flexibilitet, lagarbete och ett allt större kunskaps- och teknologiinnehåll. Vad som sker kan också beskrivas som en process där produk-

[8] Se t.ex. Näringslivet fram till 2004. NUTEK:s bilaga till 1992 års långtidsutredning (LU).

tions- och arbetslivet blir mer påtagligt beroende av enskilda människors kunskaper och av deras förmåga att lära nytt[9].

Språkliga och andra grundläggande färdigheter blir alltfort nödvändiga och sannolikt också allt viktigare, inte bara som en allmän "medborgarkompetens" utan också inom allt fler yrkesområden som bl.a. en förutsättning för att kunna lära sig nya saker. Kommunikations- och observationsförmåga, analytisk förmåga och förmåga att ta initiativ och att arbeta i lag blir viktigare än faktakunskaper med kort livslängd. Det gäller att i högre grad veta hur man söker data och fakta från informations- och databaser.

De ökade kraven på omkvalificering, att lära för nya uppgifter, kan uppfattas som ett allmänt krav på att kunna anpassa sig till nya situationer. Vad det främst handlar om är dock att ha goda grundkunskaper, en tillit till sin kompetens och en förmåga att samarbeta, så att om- och nylärande blir en naturlig utveckling i yrket för den enskilde.

Ett större utrymme och ansvar för dem som verkar i en arbetsorganisation tenderar att bli ett ekonomiskt överlevnadskrav i allt fler verksamheter. Antalet chefsnivåer minskar på många håll och gränsen mellan yrkesarbetare och tjänstemän/produktionstekniker håller i industrin på att suddas ut. Kraven på de anställda att "tänka själva", ta ett eget ansvar och finna lösningar på problem som dagligen uppstår tenderar att bli starka i många verksamheter.

När kompetenskraven på arbetskraften förändras och blir en mer väsentlig förutsättning kommer också, inom de allra flesta områden, förmågan till samarbete i fokus. Att kunna arbeta tillsammans mot olika mål är en förutsättning för såväl effektivitet som för tillfredsställelse för den enskilde. Samverkan och helhetssyn är inte minst viktigt i en organisation som bärs upp av specialister. Det handlar också om att kunna samverka med de "avnämare" eller målgrupper organisationen är till för att betjäna. Man kan tala om social kompetens som en alltmer central faktor i hela arbetslivet. En förutsättning för samverkan är ofta att de olika kompetenser människan besitter kan komplettera varandra. Detta förutsätter i sin tur att människor har en god uppfattning om inte bara sin egen utan också andras kompetens. I ett arbetsliv av specialister krävs också en överblick utöver sin egen specialitet.

Orientering om arbetslivet

Förändringar i arbetslivet ställer direkt och indirekt krav på karaktären av de kunskaper som behöver tillägnas. Därutöver har nuvarande läroplaner behandlat arbetslivet ur innehållslig synvin-

[9] Se t.ex. Kompetensutveckling på framtidens arbetsmarknad. Jonsson, Benny. UHÄ-projekt; 1991:3 samt Kompetensutveckling - en utmaning, SOU 1991:56.

kel. Skolan skall ge kunskaper om villkoren i de vuxnas förvärvsarbete, om arbetsmiljöer, arbetsvillkor osv. I takt med att de unga fjärmats från möjligheter till insyn i mycket av det arbete och de "produktionsprocesser" (såväl i varu- som tjänsteproduktion) samhälle och ekonomi vilar på, har också behovet ökat av att skapa kontaktytor med denna del av de vuxnas liv och ge stoff och erfarenheter som kan användas i undervisningen i alla ämnen och i val av fortsatt verksamhet.

Ett allmänt mål för skolan bör vara att eleverna får det stöd de i form av kunskaper, arbetslivskontakter, vägledning m.m. kan behöva för att kunna träffa väl underbyggda val av utbildning och arbete. Rektor bör ha ett övergripande ansvar för att så sker och för att samordna t.ex. lärarnas och syopersonalens olika insatser. Det är nu ett lokalt ansvar att avgöra hur man bäst arbetar för ett sådant mål.

I stort sett alla elever går idag vidare till gymnasieskolan efter avslutad grundskola. Genom den gymnasiala utbildningen får de framöver, jämfört med tidigare, ett större mått av kontakter med yrkeslivet, främst genom arbetsplatsförlagd utbildning och ämnesanknuten praktik.

Inträdet i yrkeslivet har, sett i ett längre tidsperspektiv, successivt förskjutits uppåt ganska kraftigt. Detta förhållande minskar i sig inte elevernas behov av kunskaper om arbets- och yrkesliv. Förvärvsarbete och arbetsliv intar en central plats i vuxna människors liv och utgör en viktig del av den vuxenidentitet som tonåringar skall växa in i och förhålla sig till. Valet av utbildningsväg i gymnasieskolan förutsätter kännedom inte bara om utbildningsalternativen som sådana utan också om de yrkesområden de vetter mot. För vissa elever kan det emellertid mot slutet av grundskoletiden vara angeläget att under någon tid få auskultera på något eller några av programmen i gymnasieskolan. Även t.ex. en kortare utlandsvistelse kan ge den enskilda eleven ett visst underlag för att välja utbildning och yrkesinriktning.

I förslagsdelens kapitel om grundskolans timplan kommer vi att behandla frågan om ett utrymme för orientering om utbildning och arbetsliv m.m. Den tid som här föreslås garanteras för detta är avsedd att användas för perioder av vistelser i arbetslivet, i gymnasieskolan eller för andra aktiviteter som kan ge eleven ett underlag för val av studie- och yrkesinriktning, i enlighet med vad som nyligen anförts. Utöver den garanterade minimitid som alltså alltid skall finnas för sådana insatser kan - i de fall det lokalt finns intresse och behov - ytterligare tid avsättas för sådana inslag.

Skolans studie- och yrkesorientering påverkas och måste förändras i takt med förändringar såväl inom skolväsendet som i samhälls- och arbetslivet. Arbetslivets förändringar har berörts liksom det faktum att i princip alla elever genom gymnasieutbildning får en kontaktyta mot arbetslivet. Vi har också tidigare i detta kapitel pekat på de konsekvenser för syon som internationaliseringen medför.

Även de pågående förändringarna i utbildningens interna struktur och de allt större möjligheterna för enskilda studerande att välja sitt utbildningsinnehåll påverkar syoverksamheten. En utveckling i riktning mot att själv kunna komponera innehållet i en utbildning genom successiva val av "personliga profiler", kurser och ämnen pågår f.n. inom i stort sett hela utbildningsområdet. Genom de förslag som kommittén senare skall redogöra för angående grundskolans struktur, kan möjligheterna till en egen utbildningsprofil öka även i denna skolform. Som vi återkommer till i kapitel 9 bör gymnasieskolan kunna erbjuda en betydande ökning av friheten att välja kurser efter individuella behov och intressen, på liknande sätt som redan sker inom komvux. Vi återkommer där också till frågan om individuell studieplan.

Syon är en viktig del av skolans verksamhet. Frågan har senast fått en behandling i propositionen Växa med kunskaper (prop. 1990/91:85), där det konstateras att syon skall stödja eleverna i deras val av utbildning och arbete genom att bidra till att öka elevernas självkännedom och fördjupa deras kunskaper om utbildningsväsende, studievägar, yrken, arbetsliv och arbetsmarknad. I propositionen sägs också att syon kan fungera som en viktig länk mellan eleverna, skolan och samhället i övrigt.

Syon behandlas i såväl de nu gällande som i de tidigare läroplanerna för olika skolformer tämligen ingående. Genomgående betonas den som en väsentlig del av skolans hela verksamhet. Syons olika beståndsdelar - vägledning, information, praktiska arbetslivskontakter och avsnitt i ämnesundervisningen - ses som en helhet, där förutom den särskilda syopersonalen också skolledningens och lärarens insatser behövs. Därmed har betonats att syon skall vara ett gemensamt ansvar för alla som arbetar i skolan. Lärare i olika ämnen har som en uppgift att ge sitt stöd i form av orientering om omvärlden och också genom enskilda samtal med eleverna. Rektor skall ha ansvaret för att syo planeras och utvärderas som en del av skolans arbetsplan. Syopersonalen bör ha ett särskilt ansvar för vägledning samt för att samordna insatser och ge stöd till lärare i deras del av arbetet.

3.5 De etiska frågornas aktualitet

Etiska och existentiella frågor är och har i alla tider varit grundläggande i människors sökande efter identitet och trygghet i tillvaron. Frågor om gott och ont, rätt och fel, sant och falskt är "eviga".

Även om frågorna på intet sätt är nya har de kommit in i vardagslivet, i yrkeslivet och samhällslivet på ett sätt som kräver att den enskilde individen kan ta ställning utifrån både kunskaper och en genomtänkt personlig grundsyn. Även nya etiska frågor uppstår i och med samhällsutvecklingen. På dessa finns inga givna svar - sådana måste ständigt utvecklas.

Utvecklingen inom olika områden i samhället och som vi pekat på tidigare i kapitlet har fokuserat etiska frågor i nya sammanhang. Medicinsk forskning inom områden som biogenetik, fosterdiagnostik och transplantationskirurgi är ett exempel. Informationsteknologins utveckling med sekretess- och integritetsproblem är ett annat. Internationaliseringen ställer frågor om identitet, flyktingar och världsomspännande resursfördelning och miljöproblem.

De grundläggande värden som dagens samhälle vilar på är inte en gång för alla givna. De måste förstås, förankras, försvaras och utvecklas. De normer skolans verksamhet skall bygga på; såsom respekt för människans egenvärde och integritet, individens frihet, livets okränkbarhet, omsorgen om den som har det svårt, det personliga ansvaret, har en djup förankring i vårt land och vår kultur. Det är normer som således har djupa rötter i vår historiska utveckling; antikens kulturbidrag, kristen etik, humanism och upplysning[10].

Skolan har i sin kunskapsförmedlande uppgift en viktig roll i att hävda dessa värden och att ge en förståelse för hur de vuxit fram och fått förankring i vårt land. Skolan skall också ge möjlighet att utveckla ett personligt förhållningssätt till dem och till den grund de vilar på och att ge kunskaper för att medvetet kunna ta ställning i olika frågor.

Frågor om etik och moral hör hemma inom i stort sett alla ämnesområden i skolan. Religionskunskapsämnet har en viktig roll i att belysa frågor om livsåskådningar och livstolkning i vid mening. Därutöver måste etiska perspektiv läggas i mycket av skolans undervisning i övrigt. Det är inte primärt fråga om att undervisa om etiska frågor utan om att ta upp de etiska frågor som ligger i ämnets förlängning, som ämneskunskapernas konsekvenser och den grund ämnena kan ge för att förstå och ta ställning i olika frågor. Detta gäller inte minst yrkesämnena i den gymnasiala utbildningen. Vissa yrkesområden, som sjukvård och

[10] För att få belyst innebörden i direktivens begrepp kristen etik och västerländsk humanism har kommittén inhämtat ett underlag av docent Anders Piltz vid Lunds universitet. Underlaget har fogats som bilaga 8 till detta betänkande.

socialvård, har av tradition haft en etisk diskussion och etiska regler men etiska frågor har allt mer kommit att diskuteras även inom andra delar av arbetslivet och tendensen är att yrkesetiska regler utvecklas inom fler yrken och verksamhetsområden.

Frågor om etik och moral hör hemma i skolans vardagsarbete. Det är frågor som bör tas upp i sitt naturliga sammanhang i alla de situationer som uppstår i skolans vardag. På så sätt kan skapas en etisk grund som är en förutsättning för medvetna personliga ställningstaganden också på områden som går utanför de mer nära frågorna och vardagssituationerna. Målet för skolans arbete på detta område måste vara att utveckla elevernas förmåga att göra etiska överväganden som har sin grund både i kunskaper och värderingar.

3.6 Ett historiskt perspektiv

Vi har i de föregående kapitlen från olika utgångspunkter berört betydelsen av att som en del av kunskapen i olika ämnen få ett historiskt perspektiv. Detta behövs för att få perspektiv på hur kunskap har förändrats och förändras. Genom de trådar som kan följas bakåt inom skilda kunskapsområden finns också möjligheter till förbindelselänkar mellan olika skolämnen. Det handlar i detta sammanhang inte bara, och kanske inte ens främst, om att få kännedom om "hur det var förr", utan om hur vetandet har utvecklats och varför och om hur synen på kunskaperna inom ett aktuellt skolämne har förändrats genom tiderna. Med ett historiskt perspektiv av det slag vi nu skisserat kan förutsättningarna för att förstå sin egen tid och sin omvärld förbättras.

3.7 Sammanfattning och slutsatser

I detta kapitel har frågor om urval och organisation av kunskap behandlats med utgångspunkt i de förändringar som aktualiserats främst sedan de nu gällande läroplanerna utformades. Förändringar både i och utanför skolan, i Sverige såväl som i det övriga Europa och världen ställer successivt nya krav riktade mot skolan. Kraven måste noggrant prövas i relation till de huvuduppgifter det offentliga skolväsendet har och till den ansvarsfördelning som nu gäller på skolområdet. I fokus står därmed de urvalsfrågor som är knutna till vad som nationellt skall anges resp. vad som är föremål för lokala beslut och överväganden.

Barns och ungdomars livsvärldar påverkas av strukturen hos och rollfördelningen mellan familj, skola och samhället i övrigt. Skolans roll och betydelse har ökat samtidigt som den både som informationsförmedlare och normskapare utsätts för konkurrens på ett annat sätt än tidigare. Skolans, främst då grundskolans

samverkan med hemmen måste utvecklas. Skolan som en trygg, utvecklande och socialt fostrande plats måste samtidigt betonas. Skolans verksamhet skall bygga på och har alltfort en viktig uppgift att förmedla och stärka grundläggande demokratiska och etiska värden. En viktig förutsättning för detta är att elevernas personliga ansvar och inflytande i skolan kan stärkas.

Den pågående internationaliseringen ställer skolan inför delvis nya uppgifter med konsekvenser såväl för de nationella styrdokumenten som för det lokala arbetet i skolan. Utbildningen i främmande språk behöver förstärkas. Skolans uppgift att förmedla centrala delar av vårt kulturarv får ny aktualitet som grund för internationell samverkan och för förståelse och respekt för andra folks kultur och värdegrund. Skolan präglas av en allt större mångkulturalitet som i sig kan utveckla kulturell medvetenhet och bidra till att skilda kulturmönster och språk som representeras i skolan ses som en tillgång. Kontakter med skolor i andra länder samt utbildningsutbyte av skilda slag skall aktivt främjas. Internationell samverkan, t.ex. i form av överenskommelser och konventioner, är viktig att stödja och sprida kännedom om inom skolans värld.

Det medialt präglade samhället skapar nya villkor för opinionsbildning och bidrar till framväxten av olika ungdomskulturer. För att få överblick i informationsflödet, förstå sin omgivning och sin egen tid och ta ställning till öppna och dolda budskap, behövs förmåga att kunna sovra och kritiskt granska samt att kunna tolka ord och bild - läsa det visuella språket. Det är förmågor som skolan bör utveckla genom att låta eleverna använda sig av moderna hjälpmedel som datorer, video m.m. Det är mer fråga om att använda sig av nya hjälpmedel och tillgänglig teknik än att göra dessa till ett innehåll i skolan. Informationsteknologins utveckling ger nya förutsättningar för bl.a. tillgång till nya kunskapskällor för kontakter mellan skolor och även för lärarfortbildning.

Omsorgen om den gemensamma miljön, lokalt och nationellt såväl som internationellt, förutsätter grundläggande kunskaper om centrala sammanhang såsom resursförbrukning, kretslopp och ekologiska system. Konsekvenser av materiell konsumtion och levnadsvanor måste bli klara för alla, engagemang och uppfinningsrikedom krävs för ett bemästrande av miljöproblemen. Miljökunskap behöver i grundskolan få en fast ämnesförankring samtidigt som samverkan mellan ämnen är väsentlig.

Utvecklingen i samhället innesluter ökade krav på medborgerligt inflytande och att kunna välja mellan alternativ. Skolan har en viktig roll i att ge medborgerlig bildning. Detta innebär bl.a. en utveckling av och självförtroende i att använda det talade och skrivna språket, ett främjande av förmågan till kritisk granskning och att möta och värdera argument, en vana att fungera i demokratiska former och insikt i vårt kulturarv i vid mening. Kraven

på inflytande och eget ansvar ställs också alltmer i arbetslivet, där människors kompetens, förmåga att värdera kompetens samt kommunikations- och samarbetsförmåga accentueras. Förändringar i ungdomars villkor och i arbetslivet innebär att arbetslivsorientering och studie- och yrkesorientering även fortsättningsvis måste vara en del av skolans verksamhet, men formerna för bl.a. den praktiska arbetslivsorienteringen i grundskolan skall i främst vara föremål för lokalt bestämmande.

Förståelsen av förändringar som ständigt sker och även förståelsen av kunskapens förändring kräver ett historiskt perspektiv inte bara i ämnen inriktade på samhällets utveckling utan i all undervisning.

De grundläggande etiska frågorna har alltid varit närvarande men de aktualiseras på nya sätt genom internationalisering, teknologisk utveckling och andra förändringar i samhället. Etiska perspektiv skall läggas i undervisningen i många ämnen. Genom att tas upp i naturliga sammanhang, både i skolans vardagshändelser och som en aspekt av kunskapens konsekvenser, skapas förutsättningar för utveckling av elevernas medvetna personliga ställningstaganden och för att de kan grunda dessa på såväl värderingar som kunskaper.

4 Måldokumenten och styrsystemet

4.1 Den ändrade ansvarsfördelningen för skolan

Skolans uppgifter och de faktorer som styr dess innehåll skall speglas i de nationella måldokumenten. Läroplaner och kursplaner utgör länken mellan det uppdrag skolan har som samhällsinstitution och dem som berörs av uppdraget, främst lärare, skolledare och elever. Indirekt får läroplaner och kursplaner även betydelse för personalutbildning, fortbildning och läromedelsutveckling. Tillsammans med timplaner och skollag utgör de skolans styrdokument. Det nya styrsystemet för skolan får konsekvenser för utformningen av styrdokumenten, deras funktion och deras relation till varandra. Detta beskrivs i det följande.

I riksdagens beslut om skolans utveckling och styrning[1] gavs riktlinjer för utvecklingen och styrningen av det offentliga skolväsendet. Riksdagen tog beslut om att den statliga regleringen av tjänster inom det kommunala skolväsendet skulle upphöra med utgången av år 1990. Med propositionen om ansvaret för skolan, den s.k. ansvarspropositionen[2], föreslogs slutligen en klarare ansvarsfördelning mellan staten och kommunerna när det gäller det offentliga skolväsendet. Propositionen hade föregåtts av dels en utredning om ansvarsfördelning och styrning på skolområdet[3] och dels en parlamentarisk beredning i frågan[4].

De nationella målen fastställs av riksdag och regering medan kommunerna har det samlade huvudmannaskapet och därmed ansvaret för verksamheten. Kommunerna har ansvar för att organisera och genomföra verksamheten enligt principerna i skollagen om en nationellt likvärdig utbildning och elevernas rätt till denna utbildning. Lärare och skolledare skall på den lokala nivån få större utrymme att omforma de nationella målen (utbildningsmål) till undervisningsmål. I ansvarspropositionen anförde föredragande statsråd bl.a.: "Ett större lokalt ansvarstagande ser jag som nödvändigt eftersom det är min övertygelse att kraften i skolans utveckling nu måste sökas i klassrummen och i den enskilda skolan. Det är lärarnas och skolledarnas erfarenhet och professionalism som måste tas till vara. De goda exemplens makt måste kun-

[1] Skolans utveckling och styrning (prop. 1988/89:4, UbU7, rskr.95).

[2] Om ansvaret för skolan (prop 1990/91:18, UbU4, rskr.76).

[3] Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet (DsU 1987:1).

[4] En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet (SOU 1988:20).

na föras vidare till andra skolor. Den lokala utvärderingen av skolan bildar grunden för en sådan process." (s. 23)

Besluten för skolan innebär en tydligare ansvarsfördelning mellan politiker och lärare och skolledare. Detta gäller både på den nationella nivån och den lokala nivån. Politikerna har ansvar för att mål och riktlinjer fastställs och för att anvisa resurser så att det skall bli möjligt för dem som arbetar inom skolan att genomföra verksamheten. Även i genomförandet ligger att formulera mål men på en mer konkret och yrkesmässig nivå.

Läroplaner och kursplaner skall tillsammans med referens- och kommentarmaterial utgöra basen för det lokala arbetet med arbetsplaner. De nationella målen som de kommer till uttryck i läroplaner och kursplaner ger därmed grunden för utformandet av specifika undervisningsmål i den enskilda skolenheten. Det är lärarna som tillsammans med eleverna gör detta arbete. Det innebär en form av *deltagande målstyrning* så till vida att de som kommer att arbeta med att uppfylla målen också är de som omformar de nationella målen till undervisningsmål. Vi kan se en internationell utveckling vad gäller just ansvaret för utformandet av mål där lärare och skolledare får ett allt tydligare ansvar inte bara för genomförandet av utan också för att själva delta i målformulering och utvärdering - school-based curriculum.

Inom den ändrade ansvarsfördelningen ligger också att eleverna skall garanteras ett reellt inflytande över sin utbildning och få ta ett större ansvar för sin skolgång och sina studier.

Som en konsekvens av förändringarna av ansvarsfördelningen och med en mål- och resultatstyrd skola har även den centrala skoladministrationen omorganiserats och fått nya uppgifter. Den tidigare skoladministrationen var anpassad till en starkare reglerad skolverksamhet. En del av de arbetsuppgifter som tidigare vilade på Skolöverstyrelsen och länsskolnämnderna försvann från och med den 1 juli 1991. Då avvecklades Skolöverstyrelsen, länsskolnämnderna och fortbildningsnämnderna samt Statens institut för läromedel (SIL) och två nya myndigheter etablerades, Statens skolverk och Statens Institut för Handikappfrågor i skolan (SIH).

Skolverket har, som central myndighet för skolväsendet, tre huvuduppgifter. För det första skall det följa upp och utvärdera skolans verksamhet. Detta innebär att Skolverket har det övergripande nationella ansvaret för att regering och riksdag får underlag för att kunna göra bedömningar om skolverksamheten i riket, dess effektivitet och kvalitet eller med andra ord att de nationellt satta målen nås. Resultaten av uppföljningen och utvärderingen skall naturligtvis också komma skolhuvudmännen till del och därmed kunna ge underlag för lokala beslut. Det kommunbidrag som införs 1993 ger staten vissa sanktionsmöjligheter, om den nationella utvärderingen skulle visa att någon kommun inte uppfyller vissa grundläggande krav på utbildningen. Det är dock främst genom informativ styrning som skolan kan påverkas. Även exempel

på lösningar och pedagogiskt utvecklingsarbete blir produkter av den nationella utvärderingen.

För det andra har Skolverket ett ansvar för att bidra till nationell utveckling av skolan. Centrala utvecklingsinsatser, som att förnya kursplaner och framställa kommentarer och referensmaterial till läroplaner och kursplaner och föra vidare resultat från forskning, utvecklingsarbete och utvärdering är också uppgifter för Skolverket. Det har också ett ansvar för sådan fortbildning som är av nationell betydelse i anslutning till t.ex. att reformer inom skolområdet genomförs. Skolverket skall se till att den fortbildning som kommunerna kan upphandla håller god kvalitet. Den statliga rektorsutbildningen är ett speciellt ansvarsområde.

För det tredje har Skolverket ett tillsynsansvar. Det skall se till att skollag och gällande förordningar följs och att elevers rätt inte åsidosätts.

Skolverket har också att fatta beslut om tillstånd för fristående skolor och kan, om det är påkallat, dra in redan utfärdade tillstånd.

Resultatet av Skolverkets verksamhet skall bilda underlag för riksdagens och regeringens nationella handlingsplan för skolan.

4.2 En mål- och resultatorienterad styrning av skolan

Under 1980-talet har i de flesta industriländer omfattande utbildningsreformer genomförts. Det finns två karakteristika i dessa reformer som här förtjänas att lyftas fram.

Ett dominerande drag är att reformerna riktas mot ökad decentralisering, dvs. en förflyttning av beslut från centrum mot periferin. Det finns undantag från denna bild, men dessa undantag rör länder med ett redan starkt decentraliserat system. Det andra draget är betoningen av mål- och resultatstyrning. Det senare kan vara en effekt av det första. Betoningen av mål- och resultatstyrningen är emellertid inte nödvändigtvis motiverad av eller knuten till en förändring av var besluten tas.

Det finns naturligtvis en rad olika orsaker och motiv bakom dessa utbildningsreformer. Vad gäller förändringar av utbildningssektorn kan dessa förstås utifrån efterkrigstidens utbildningsexpansion. Den mycket snabba moderniseringen och framförallt expansionen av skolan kom i de flesta länder att ske genom uppbyggnaden av stora system såväl vad gällde juridisk reglering och ekonomisk styrning som konkret fysisk utformning. Just storleken och verksamhetens komplexitet har inneburit svårigheter med styrningen. Reformer vad gäller modernisering av innehåll och tillförandet av nya mål har varit svåra att implementera och den alltmer ökade professionella kunskapen har inte kunnat tas till vara. Effekterna av expansionen i bemärkelsen en ökad utbild-

ningsnivå har också skärpt medborgarnas krav på utbildningen. Det senare illustreras kanske bäst för Sveriges del i den i föregående kapitel nämnda maktutredningens studier av medborgarnas uppfattning om möjligheter till inflytande. Skolan anges där som den sektor där de berörda, här liktydigt med föräldrarna, anser sig ha minst möjligheter att påverka[5]. Kombinationen mellan storskaliga lösningar och människors ökade kompetens att ifrågasätta och kräva inflytande har ökat trycket från medborgarna på att få ett lokalt inflytande över det som tidigare uppfattats som en centralt statlig beslutsarena. Det kan ses som en förklaringsgrund till reformer vad gäller ansvar över och styrning av skolan. Bland de senaste exemplen på reformer inom skolan som syftar till mer inflytande är de nyligen fattade besluten om fristående skolor. Denna ökade valfrihet fokuserar i hög grad föräldrars och elevers tillgång till information om skolan. Valfriheten i sin tur är kopplad till begreppet utvärdering.

I de modeller för mål- och resultatstyrning som utvecklats har inslag och kunskap hämtats från styrning av andra system, framför allt då inom privat sektor. Med tiden har dock mål- och resultatstyrning av utbildning fått sin egen utformning.

Den form för mål- och resultatstyrning som vuxit fram här genom riksdagsbesluten om ansvaret för skolan och som utvecklats i kommitténs direktiv skulle något förenklat kunna benämnas en modell för deltagande målstyrning och resultatansvar.

I grunden finns en ansvarstruktur, där de politiska besluten på nationell nivå handlar om att med förordningar garantera en likvärdighet och genom nationella mål uttryckta i läroplaner och kursplaner ange vad skolan skall sträva mot och arbeta för. Lokala politiska beslutsfattare har att utifrån dessa mål utforma ramar och organisation, att tillse att kompetensutveckling sker och att följa upp och utvärdera verksamheten. Lärare och skolledare har ansvaret att omforma dessa mål till undervisningsmål med hänsyn till ramar, elever och det enskilda ämnesområdets innehåll. De skall vidare ha ett resultatansvar och därmed också ge politiska beslutsfattare underlag för beslut. På nationell nivå finns ett professionellt ansvar att följa och utvärdera skolan, ge stöd för den lokala skolutvecklingen och ge underlag för politiska beslut.

Denna ansvarsstruktur ställer krav på hur signaler från nationell nivå utformas och hur information om verksamheten och dess resultat samlas in och bearbetas.

I stora drag kan det svenska offentliga skolsystemet sägas omfatta omkring 1,5 miljoner människor (elever, lärare och övrig skolpersonal). Att utforma nationella mål som i denna omfattande och komplexa verksamhet entydigt kan tolkas låter sig svårligen göras. Frågan är om det är möjligt att i riksdagen kunna enas om mål som har en sådan konkretion att de kan tolkas på ett likartat sätt. Även om detta vore möjligt skulle målen i så fall ende-

[5] Maktutredningen, SOU 1990:44, s. 239.

ra bli så omfattande att de svårligen kan hanteras eller för rigida för att kunna tillämpas i verksamheten. I skolans vardagliga verksamhet krävs ständigt en rad beslut. Det är en verksamhet som skiftar i hög grad beroende på elevernas ålder, närsamhället, ämnen, utbildningsprogram osv. Mål för denna verksamhet som också möjliggör en kvalitativ utveckling kan inte bli enkla bestämningar av en produkt.

Läroplaner och kursplaner skall ge ett underlag för prioritering, dvs. vara tydliga vad gäller värdegrund och inriktning. De skall också vara öppna i bemärkelsen att de inte anger ett tak för skolans strävan. Om kvaliteten hela tiden skall kunna höjas, om enskilda lärare och skolledares förmåga att bygga upp kunskap och utveckla skolan skall kunna tas till vara måste läroplaner och kursplaner ange den kvalitet skolan skall sträva efter. Målen kan här kallas för strävansmål, där ordet strävan avser den kvalitet det vardagliga arbetet skall sträva efter och den riktning det skall ha. Utvärderingen av strävansmålen ger signaler till skolan om den faktiska kvaliteten på verksamheten. Kvalitetssäkringen av strävansmålen skall ge signaler till dem som ordnar utbildningen, till lärare och skolledare, så att de får en grund för att försöka höja kvaliteten på verksamheten.

Det finns för den nationella styrningen behov av att i läroplaner och kursplaner också ange vilka mål som skall uppnås. Sådana mål är relaterade till likvärdigheten. Att i läroplaner och kursplaner inte bara ange strävansmål utan också vissa nivåer för uppnåendemål gör det möjligt att göra nationella jämförelser av kvaliteten.

Förändringen av styrningen och kravet på ökad valfrihet ställer således tre distinkta krav på hur läroplaner och kursplaner skall utformas.

För det första måste läroplanerna klart ange en *värdegrund* utifrån vilken skolans normer och handlingar mot enskilda elever skall formas och utifrån vilken prioriteringar vad gäller resurser och tonvikt i innehållet kan göras. För det andra måste målen utformas så att de anger vad skolan skall sträva mot och arbeta efter på ett sådant sätt att det lokalt går att utforma specifika undervisningsmål. För kursplanernas del innebär det att dessa *strävansmål* skall ge underlag för lärares urval av innehåll. För det tredje måste i kursplanerna anges även *uppnåendemål* för att ge referenspunkter för såväl den nationella som den lokala utvärderingen och betygsättningen.

Målstyrningen har två sidor, dels en styrning av verksamheten genom just målen, dels en styrning genom uppföljning och utvärdering. Uppföljning kan definieras som en återkommande insats som syftar till att registrera avvikelser eller förändringar i en verksamhet. Utvärdering avser att analysera och värdera ett resultat. Värderingen kan göras utifrån mål, standardiserade kriterier eller genom jämförelser med likartade verksamheter. Hur relatio-

nen mellan mål och mätning av resultat utformas, utgör den grundläggande fråga som varje modell för målstyrning måste finna ett svar på.

En möjlighet är att uttrycka målen i termer av de resultat som skall uppnås. I sin yttersta konsekvens innebär detta att målen blir desamma som de mått på resultat som används eller att målen uttrycks i mätbara termer. Under tjugo- och trettiotalet och under femtio- och sextiotalet gjordes en rad försök att utveckla kursplaner efter denna tankelinje. Resultatet kom att bli dokument som endast uttryckte mål i direkt mätbara resultat. Målen blev omfattande och praktiskt svåra att hantera. Därmed begränsade de lärarnas möjligheter att höja kvaliteten i utbildningen. Måldokumenten blev torftiga kataloger på uppgifter som eleverna skulle lösa. Övergripande mål och mer kvalitativa mål kunde inte uttryckas. Själva tankemodellen är som abstraktion naturligtvis tilltalande och lever fortfarande i debatter. Praktiskt saknar den möjligheter att realiseras.

När man uttrycker relationen mellan resultat och mål innebär det alltid en värdering. Metoder och modeller kan utvecklas för att synliggöra vad denna värdering innebär och hur den går till, men bedömningen av relationen går inte att genom någon metod göra värderingsfri.

Tydliga mål och en tydlig värdegrund, liksom goda ämneskunskaper och goda pedagogiska kunskaper hos lärare begränsar tolkningsutrymmet för vad som skall förmedlas i undervisningen. Därmed blir utrymmet för variationer i värderingen av resultat mindre. Om enighet finns om mål och kriterier för bedömning av resultat är utvärderingen relativt okomplicerad.

Mål- och resultatstyrning ställer således specifika krav på hur läroplaner och kursplaner utformas. I det styrsystem inom vilket kommitténs förslag skall verka, skall lärare kunna delta i precisering och konkretisering av mål. Detta görs i den lokala arbetsplanen. Skolenheterna är också ålagda att utvärdera resultatet av verksamheten. Denna utvärdering skall göras utifrån de undervisningsmål som anges i den lokala arbetsplanen. Kommittén har i sitt förslag utformat målen så att de skall kunna ge grunden för arbetet med de lokala arbetsplanerna.

Kravet på likvärdighet och att alla elever skall garanteras en viss gemensam fond av kunskaper ställer dock krav på att det finns nationellt angivna kriterier för vilka kunskaper eleverna skall behärska. I vårt förslag till läroplaner och kursplaner ställs mål upp för vilka kunskaper eleverna minst skall ha uppnått efter fem respektive nio årskurser. Dessa mål skall dels ge underlag för nationell utvärdering, dels ge huvudmännen underlag för beslut om åtgärder. Om eleven inte uppnått dessa kunskaper efter fem år innebär det en signal till huvudmännen att omprioritera resurser och pedagogiska insatser. Ingen elev skall behöva lämna skolan efter nio år utan grundläggande baskunskaper. Resultaten av

utvärderingarna berör således elevens studiegång och resultatet skall därför delges elev och föräldrar. Därmed närmar sig målen för baskunskaper kriterierna för godkänt i ett betygssystem. Dess primära syfte är att fungera som ett underlag för åtgärdsprogram och nationell utvärdering.

I Läroplanskommitténs direktiv sägs: "Kursplaner resp. riktlinjer för sådana skall utformas så att det blir möjligt att införa målrelaterad betygsättning i en skala som omfattar mer än fem steg". Parallellt med Läroplanskommittén har Betygsberedningen arbetat med ett förslag till nytt betygssystem. Beredningen har varit referensgrupp i vårt arbete och överlämnar sitt förslag samtidigt med att vi överlämnar vårt förslag.

Ett grundläggande problem vid utformandet av läroplaner och kursplaner gäller relationen mellan utvärdering av utbildningen och undervisningen i sin helhet och bedömningen av de enskilda elevernas prestationer. Olika elever kommer utifrån undervisningen att nå olika långt, att lära sig olika mycket och behärska kunskapen i olika kunskapsformer. Det är dessa olika elevresultat som betygsätts.

Kursplanerna skall ge utrymme för innehållsmässig konkretisering av mål och för kvalitetshöjande ambitioner. Att i kursplanerna bestämma kriterierna för betygsättning innebär en begränsning av kursplanerna som styrdokument. Däremot är det viktigt att i anslutning till kursplanerna kunna ge olika exempel på arten av och kvaliteten på kunskaper och därmed definiera kriterier som möjliggör en målrelaterad betygsättning i enlighet med våra direktiv. I kursplanearbetet har också ett arbete med att utforma kriterier påbörjats. Detta arbete har i sin tur varit länkat till de förslag Betygsberedningen kommer att framlägga. Sett ur ett kursplaneperspektiv är det viktigt att dessa kriterier dels relateras till målen dels får en utformning där kraven på kunskapernas art och kvalitet tydligt framgår. Som stöd för betygsättning kan också kommentarer och referensmaterial utvecklas och för att möjliggöra en likvärdig betygsättning kan nationella prov som stöd och underlag för betygsättningen utformas. Skolverket har av regeringen fått i uppdrag att utforma en modell för ett nationellt provsystem.[6]

I kursplanerna finns således angivet en nivå för baskunskaper efter fem årskurser respektive efter nio årskurser. Målen för årskurs 9-nivån kan ses som en form av kursplaneangiven definition på godkänt. Om dessa uppnåendemål skall användas för betygsättning ligger utanför vad vi skall ta ställning till. I första hand tjänar de dock som underlag för utvärdering och för åtgärdsprogram. Även när eleven slutat årskurs 9 ligger det inom kommunens ansvar att eleven får de grundläggande kunskaper som kursplanerna anger.

[6] Regeringens uppdrag till Skolverket 1992-06-18.

Kommittén föreslår, efter samråd med Betygsberedningen[7], att det till kursplanerna fogas en särskild bilaga innehållande kriterier för betyg.

4.3 Internationella tendenser i läroplansutveckling

Läroplansarbete har under senare år tilldragit sig ett ökat internationellt intresse. När man försöker göra bedömningar av hur elevresultatet i ett land relaterar till elevresultatet i andra länder, blir det ett naturligt nästa steg att jämföra utbildningssystemen och vad som styr utbildningen. Det finns emellertid betydande svårigheter när det gäller att göra internationella jämförelser av utbildningssystem och utbildningsresultat. För det första visar skolsystemen i olika länder stora olikheter både vad gäller organisation och innehåll. Detta gör det svårt att göra exakta jämförelser mellan dem. Utbildningens längd, timtid, ämnenas gruppering, vad ämnena omfattar, traditioner vad gäller utvärdering och prov, och andra faktorer som t.ex. graden av centralstyrning eller regelstyrning kan variera kraftigt mellan olika länder. För det andra kan själva begreppen skilja sig åt. Vad man innefattar i termer som "läroplan" och "kursplan" varierar t.ex. starkt. För att över huvud taget kunna göra internationella jämförelser och föra en diskussion om läroplansutveckling i internationella sammanhang är det angeläget att komma fram till en viss samstämmighet vad gäller de ovan angivna förhållandena.

Inom OECD har det tagits fram en rapport som ger en klargörande beskrivning av hur man ser på läroplansbegreppet i olika länder[8]. Begreppet läroplan får enligt denna rapport i allt fler länder inta rollen av det dokument som definierar de syften, mål eller värderingar som samhället lägger in i utbildningen. Det börjar råda en viss konsensus vad gäller begreppet läroplan som ett nationellt övergripande måldokument som är framtaget på politisk-ideologisk grund. Kursplaner betecknar generellt innehållet inom bestämda discipliner eller ämnen. Detaljnivån på kursplaner i olika länder skiftar starkt.

Allmänt kan sägas att det världen över pågår en stark satsning på läroplansarbete och utvärdering. Den s.k. Sputnikkrisen i USA i slutet av femtiotalet, vilken innebar att västvärlden upplevde konkurrens vad gäller teknisk utveckling, medförde att stort intresse riktades mot att nå en hög kvalitet på utbildningen. Ansträngningar gjordes i olika länder och på olika sätt för att snabbt komma till rätta med bristerna. Stora ansträngningar för att modernisera skolan, att få den att bli mer effektiv och med en hög kvalitet görs även i dag i de länder som har råd att satsa på ut-

[7] Protokoll från Läroplanskommitténs sammanträde med Betygsberedningen 1992-06-11.

[8] Curriculum Reform - An overview of trends, M. Skilbeck OECD, Paris 1990.

bildning och som ser en god grundutbildning som en nationell investering för bättre internationell konkurrenskraft. En tendens i dessa ansträngningar är att man mer eller mindre har övergett förhoppningarna om att man med utbildningsteknologiska åtgärder snabbt skall kunna råda bot på brister i utbildningen. Världen över utvecklas nu läroplaner och kursplaner jämsides med att man utvecklar utvärderingssystem. Det tycks finnas ett starkt behov av att kunna jämföra resultat mellan olika länder vad gäller utbildningens effektivitet och kvalitet. Det finns en mängd internationella projekt av jämförande karaktär. (Ex. IEA - undersökningarna "International Association for the Evaluation of Educational Achievment", olika OECD -project, t.ex. det pågående projektet "Curriculum Reform and School Effectiveness", och utvärderingar av specifika ämnesområden, som naturvetenskap, geografi, matematik och läsinlärning).

Orsakerna till det starka intresset internationellt för läroplansutveckling och utvärdering är flera. En orsak är insikten om utbildningens nationalekonomiska värde. "Arbetskraftens kvalitet och potential påverkas av dess utbildningsnivå. Utbildning höjer kompetensen att sköta avancerade maskiner, kommunicera på främmande språk och lösa komplicerade problem. Hur utbildningen utvecklats är därför ett centralt ämne i den internationella debatt som undersökt produktivitetsstagnation" skriver den s.k. produktivitetsdelegationen i sitt betänkande "Drivkrafter för produktivitet och välstånd".[9]

En annan orsak till en prioritering av läroplansutveckling i många länder just nu är att skolan i de flesta länder inte anses hänga med i utvecklingen. Skolan anses ofta som en konserverande faktor i samhället i stället för att vara en pådrivande och utvecklande faktor. Det har blivit allt svårare och allt viktigare för skolan att kunna relatera traditionella ämneskunskaper till de krav som ställs i det moderna samhället. Man menar att det i dag behövs mer av förmåga att t.ex. kunna analysera frågor, kommunicera, lösa problem, ta ansvar och initiativ, vara flexibel och anpassningsbar än som varit nödvändigt tidigare.

Förväntningarna på vad skolan skall kunna ge medborgarna och till vilka medborgare detta skall ges har också förändrats. Även i de högt industrialiserade länderna förs nu fram behovet av vuxenutbildning och att möjligheter skall ges till livslångt lärande. Krav ställs samtidigt på att utbildningen skall utformas mer flexibelt och mer styrt utifrån såväl individernas som samhällets behov.

Detta kräver på de allra flesta håll att man omprövar utbildningens mål, medel och innehåll. I den tidigare nämnda OECD-rapporten om läroplanstrender i OECD-länderna formuleras detta: "In all systems there is a resurgence of interest in basic skills, core curriculum and the changing relations between general and

[9] SOU 1991:82.

vocational education. Beneath the surface of these changes, there are issues of national identity, survival in the never-ending race for economic growth, and nagging questions about values".[10]

Det ställs också krav på kvalitet och effektivitet i utbildningen. Kostnaderna för skolan ses över och det framförs krav på att skolan, liksom de flesta andra samhällsinstitutioner, skall underställas en mål- och resultatorienterad styrning. Det anses i de flesta länder som viktigt att lärarna får en större frihet än tidigare när det gäller att utforma sitt arbete - och större möjligheter att konkretisera nationellt uppställda mål. En sådan frihet uppnås genom decentralisering, något som allmänt anses kunna bidra till en väsentlig kvalitetshöjning av skolans verksamhet.

Kravet på den likvärdiga utbildningsstandarden, ett fundament i svensk skolpolitik, har tidigare ofta använts som ett argument för stark statlig styrning. Något som nu upplevs som en svårighet, både i Sverige och utomlands, är att hitta en balans mellan statens behov av tillsyn och kontroll för att garantera en hög utbildningsnivå och, för Sveriges del, en likvärdig utbildningsstandard, och lärarens behov av professionellt utrymme för att kunna göra ett bra arbete.

Vi har ovan beskrivit några rådande internationella tendenser inom läroplansutveckling och läroplansterminologi. De termer vi använder för läroplaner och andra måldokument i våra förslag har vi sökt anpassa till internationell terminologi i den mån detta varit möjligt med hänsyn till andra faktorer som varit styrande för vårt arbete.

4.4 Styrdokumentens utformning och funktion

Förändringar av läroplaner kan initieras av flera anledningar. Det kan vara väsentliga förändringar i samhället vilka kräver förskjutningar i innehållet i eller organisationen av skolans verksamhet. Innehållet i de förslag till förändringar i läroplaner och kursplaner som vi nu lägger fram har sin grund i de förändringar i omvärlden och den syn på bildning, kunskap och inlärning som vi redogjort för i tidigare kapitel. Det kan också vara omfattande strukturförändringar av skolan som för med sig krav på läroplansreformer. Riksdagen har beslutat att styrdokumenten för skolan skall utformas så att de står i överensstämmelse med de nya principer som gäller för styrningen av skolan.

Om principerna för det nya styrsystemet följs kommer måldokumentens utformning att skilja sig väsentligt från de nuvarande. Det ligger naturligtvis en svårighet i att använda samma termer och begrepp som gäller för dessa och samtidigt ge dem nya, eller delvis nya, innebörder. Det finns en uppenbar risk att ändringar av innebörden i termer eller förskjutningar i betydelser, inte upp-

[10] Curriculum Reform - An Overview of Trends, s. 76.

märksammas. Att hitta en helt ny terminologi har dock inte visat sig realistiskt. I stället är det angeläget att klarlägga de olika dokumentens funktion och status och vilka de är riktade till.

I *Skollagen*, som är övergripande styrdokument för alla skolformer, fastslås de mål för utbildningen som är av sådan grundläggande betydelse att de bör lagfästas. I skollagen anges skyldigheten att följa föreskrifterna i läroplaner och kursplaner med vissa undantag för fristående skolor vad gäller kursplanerna. Skollagen har, med den lydelse den fått från och med den 1 juli 1991, redan anpassats till det nya styrsystemet för skolan. Såväl denna som förordningarna för resp. skolformer har, i enlighet med en minskad regelstyrning, kraftigt minskat i omfång jämfört med tidigare.

De mål för utbildningen som anges i skollagen, måste sedan konkretiseras och kompletteras i de utbildningsmål som anges i läroplanerna. Enligt nuvarande förordningar för resp skolform (grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen) används beteckningen Läroplan som ett samlingsbegrepp för *Mål och riktlinjer*, *Kursplaner* och *Timplaner*.

I det föreliggande förslaget till nya måldokument för skolan är läroplanerna åtskilda från kursplaner och timplaner. *Läroplanerna* innehåller här endast det som i nuvarande måldokument kallas Mål och Riktlinjer. Därutöver kommer för grundskolans del *Kursplaner* och *Timplaner* och för gymnasieskolans och komvux del *Kursplaner* och *Programmål*, samt *Timplaner*.

I nuvarande läroplaner (särskilt gäller detta läroplanen för grundskolan) är de allmänna målen relativt omfattande. Läroplanerna är i juridisk mening förordningar och därmed bindande i sin helhet. En stor del av det som står i läroplanen finns samtidigt i annan förordningstext. Förutom tvingande mål och riktlinjer innehåller de emellertid även mer allmänna anvisningar, regler och föreskrifter.

Förslaget till nya läroplaner är grundat på principen att det som finns i annan förordning inte skall stå i läroplanen. I förslagen till läroplaner finns därför inte sådana anvisningar eller föreskrifter som finns på annan plats i styrdokumenten, exempelvis i förslaget till timplaner. De dubbelskrivningar med annan förordningstext som f.n. finns i framför allt Lgr 80 måste undvikas. Vidare skall anvisningar om arbetssätt och arbetsformer m.m. inte förekomma, eftersom detta område måste anses höra till det professionella fältet. Även sådana anvisningar finns i mycket hög utsträckning i Lgr 80. Metoder, som har ett eget avsnitt i Lgr 80, måste även det anses höra till det professionella området. En bärande tanke är att reglera i så liten utsträckning som möjligt, så att det lokala friutrymmet skall bli så stort som möjligt.

Frågan om ansvar och ansvarsfördelning är grundläggande i det nya styrsystemet. Det skall så vitt möjligt tydligt anges vem som har ansvaret för en åtgärd, en verksamhet etc. Till skillnad

mot nuvarande läroplaner anges därför vad som åligger skolan som helhet, vad som åligger lärare m.fl. och vad som åligger all personal. Rektor har det övergripande ansvaret för vissa särskilda frågor. Detta skall därför också stå tydligt angivet i läroplanen.

Vad gäller eleverna har det särskilt angivits vad de skall lära sig under sin utbildningstid, men också vilket ansvar och inflytande de skall ha. Den framträdande plats eleverna fått i förslaget till nya läroplaner motiveras av det krav på brukarinflytande och delaktighet i den egna utbildningssituationen som ett mål- och resultatstyrt system innebär. Tanken är också att ett ökat engagemang från elevernas sida i sig innebär att utbildningens kvalitet kan höjas.

Kommittén har enligt sina direktiv att lämna förslag även till kursplaner och timplaner för grundskolan. Som nämnts tidigare ingår kursplaner och timplaner för närvarande i läroplansbegreppet för grundskolan men föreslås således utgöra separata delar i måldokumenten för skolan.

Kursplanerna i Lgr 80 är uppbyggda efter principen att ämnets syfte anges, varefter innehållet beskrivs i form av huvudmoment. Innehållet har fått en relativt detaljerad beskrivning. Detaljnivån skiljer sig något mellan ämnena men det allmänna intrycket av kursplanerna i Lgr 80 är ändå att de är omfattande och inte lämnar stort utrymme för läraren i valet av innehåll. Alla huvudmoment måste gås igenom.

I ett målstyrt system bör innehållet framgå, inte i form av uppräknade moment, utan i form av tydligt angivande av de mål man har satt för elevens utbildning. Läraren skall, tillsammans med eleverna välja det innehåll som efter de behov och förutsättningar som finns, leder fram till målen på ett så bra sätt som möjligt. Kursplanerna skall uttrycka målen för ämnet samt den struktur som bär upp ämnet. Detta ger den kärna som undervisningen skall utgå ifrån. Stoffurvalet blir därmed lärarens sak att avgöra tillsammans med eleverna. Detta innebär att stor frihet lämnas åt läraren och eleverna att planera, utforma och utvärdera undervisningen.

Timplanerna är i Lgr 80 det kanske kraftigaste uttrycket för det som finns kvar av regelstyrningen i skolans inre arbete. Timplanerna kommer att behandlas utförligt i kap. 8 Grundskolans timplan. I detta sammanhang är det nog att framhålla att ju mer låst ett timplanesystem är, desto mindre kan det svara mot en målstyrning av verksamheten. I det nya statsbidragssystemet är det direkta sambandet mellan statsbidrag och undervisningstid upplöst. Timplanen skall enligt vår bedömning ange en minsta garanterad undervisningstid i grundskolan. En mindre del av denna tid skall användas för de ämnen man bestämmer sig för lokalt eller individuellt. Det är en viktig princip att en elev inte bara skall nå den förväntade utbildningsstandarden utan få stöd för en kunskapsutveckling som är optimal i relation till elevens intresse och

förmåga. I förhållande till läroplaner och kursplaner bör timplanerna således få en mer underordnad roll. De bör i ett målstyrt system vara så flexibla som det är möjligt med hänsyn till kravet på en likvärdig utbildningsstandard och elevernas rätt till lika tillgång på utbildning.

De styrdokument som utarbetas på lokal nivå är den kommunala *skolplanen* och *lokala arbetsplaner*. Både bestämmelser om den kommunala skolplanen och att det skall finnas lokala arbetsplaner är redan införda i skollagen resp i förordningar för de olika skolformerna. Av skolplanen skall det framgå vilka åtgärder kommunen avser vidta för att nå de nationella mål som har satts för skolan. Skolplanen måste därför ta sin utgångspunkt i de nationella måldokumenten.

Den lokala arbetsplanen har en bärande funktion i skolan. Arbetsplanen skall vara ett aktivt styrdokument för varje enskild skolenhet. I denna uttrycks hur rektor, lärare och elever omvandlar de nationellt fastställda målen för utbildningen till verksamhetsmål för skolan och till undervisningsmål. Arbetsplanen är av sådan vikt att rektor bör tilldelas det särskilda ansvaret för att den upprättas och utvärderas.

De nationella måldokumenten som nu föreslås för det offentliga skolväsendet innehåller inte, som tidigare läroplaner och kursplaner, resonemang om motiv eller anvisningar om arbetssätt, metoder etc. *Kommentarer* och *referensmaterial* kommer därför att utarbetas av de ansvariga centrala skolmyndigheterna, Statens skolverk och Statens institut för handikappfrågor i skolan. Kommentarerna kommer att innehålla sådant som motiv och motivkretsar bakom de beslut som lett fram till skrivningar i måldokumenten. Referensmaterial kommer att ge sådant som goda exempel på pedagogisk praktik, forskningsrön och annat som kan berika undervisningen. Kommentarer och referensmaterial utgör inte styrande måldokument för skolan, men bör ändå ha sin plats i en beskrivning av måldokumentens utformning och funktion genom att de tas fram som ett direkt stöd för dem som skall arbeta efter måldokumenten.

4.5 Sammanfattning

Den ändrade ansvarsfördelningen för skolan innebär en mer tydlig uppdelning av ansvaret mellan den nationella och den lokala nivån och mellan dem som har att besluta om verksamheten (politiker) och dem som har att genomföra den (lärare och skolledare). Denna ändrade ansvarsfördelning ställer nya krav på styrdokumentens utformning liksom på de instrument som måste utvecklas för att följa upp och utvärdera skolans verksamhet och för vilka Statens skolverk har ett ansvar.

En mål- och resultatorienterad styrning av skolan innebär att verksamheten inte behöver eller skall styras genom regler och föreskrifter i den utsträckning som gällt tidigare. I stället skall de nationellt uppsatta målen styra verksamheten genom att de ligger till grund för de verksamhetsmål och undervisningsmål som utformas lokalt. Det blir en form av deltagande målstyrning. Lärarna och skolledarna skall utforma verksamheten och arbeta mot att målen nås. Graden av måluppfyllelse kan sedan bestämmas genom de utvärderingsmöjligheter av olika slag som utvecklas nationellt och lokalt. Utvärderingen skall ge signaler tillbaka till beslutsfattarna om var något behöver förbättras och var resurser skall sättas in.

Elevers och föräldrars delaktighet och inflytande över elevernas skolgång yttrar sig bl.a. i rätten att välja skola och därmed kanske profil på utbildningen. Möjligheten för elever att göra individuella val av ämnen och kurser är ett annat sätt att ha inflytande. Eleverna skall också tillsammans med lärarna välja det innehåll som bedöms bäst leda till de uppsatta målen.

I skollagen anges samhällets övergripande mål med utbildningen. Läroplanen skall ange den värdegrund samt de mål och väsentliga riktlinjer som skolan skall ha för sitt arbete. Kursplanerna skall ange ämnets undervisningsmål i två typer av mål: strävansmål och uppnåendemål. Strävansmål anger den kvalitet och den inriktning arbetet i skolan skall ha. Uppnåendemål anges för två nivåer, efter årskurs 5 och efter årskurs 9. Årskurs 5 - målen skall ange de kunskaper som eleven normalt skall ha nått i slutet av årskurs 5. Det skall vara skolans och kommunens ansvar att exempelvis omprioritera resurser om någon eller några elever inte har nått grundläggande kunskaper. Tanken är att varje elev efter avslutad grundskola skall ha grundläggande kunskaper i varje ämne. Om utvärderingen visar att någon elev fortfarande har icke acceptabla brister efter avslutad grundskola ligger det i kommunens ansvar att utforma ett åtgärdsprogram.

En väsentlig punkt vid utformningen av läroplaner och kursplaner är att de skall lämna så stort friutrymme som möjligt åt det lokala fältet för en professionell utveckling av skolan utan att den nationella likvärdigheten äventyras. I den lokala arbetsplanen som skall utarbetas på varje skola uttrycks hur lärare, skolledare och elever omformar de nationella målen från läroplan och kursplaner till verksamhetsmål och undervisningsmål på den egna skolan. Den lokala arbetsplanen uttrycker på det sättet kärnan i verksamhetens innehåll och utformning.

Till styrdokumenten på lokal nivå hör också den kommunala skolplanen som anger vilka resurser m.m. som kommunen tänker anslå för att de nationella målen skall nås.

Timplanen är ett annat dokument som styr utformningen av skolverksamheten. I ett målstyrt system måste timplanen vara så

flexibel att den ger utrymme för lokal profilering och för ett personligt val från elevens sida.

Sammantaget skall de styrdokument som finns för skolan ge tillräckliga riktlinjer för att skolan skall få en hög och över landet likvärdig kvalitet. Samtidigt skall utrymme finnas för den lokala och professionella utvecklingen av skolan och för elevernas personliga val.

5 Samverkan med förskola och skolbarnsomsorg

5.1 Kommitténs uppdrag

I vårt uppdrag ligger att formulera utgångspunkter för den s.k. skolförberedande verksamheten så att ett närmande i kommunerna mellan denna verksamhet och grundskolan underlättas. Kommittén har även anmodats att ägna den flexibla skolstarten särskild uppmärksamhet. Vi har ansett det viktigt att sätta in den skolförberedande verksamheten i ett större sammanhang,. Därför har vi valt att beröra skolans samverkan med förskolan och med skolbarnsomsorgen i vårt betänkande.

5.2 Bakgrund

I kommunerna görs på många håll ansträngningar för att på olika sätt samordna verksamheterna för skola, förskola och skolbarnsomsorg[1]. Detta i syfte dels att uppnå högre kvalitet på verksamheterna i förskola och skola och dels uppnå högre effektivitet. Ökad samverkan mellan personalgrupperna, gemensamma fortbildningsinsatser och ett bättre samutnyttjande av lokaler, materiel m.m. är åtgärder som verkar i denna riktning.

Skolans samverkan med förskolan behandlades redan på 1940-talet i skolutredningen och av skolkommissionen. I betänkandet "Skolan i samhällets tjänst"[2] lyfte man fram förskoleålderns betydelse för barnets senare utveckling.

Barnstugeutredningen som tillsattes år 1968 behandlade det inre arbetet i lekskolor och daghem för barn i åldrarna närmast skolstarten. Ambitionen var att genom stimulerande verksamhet för förskolebarnen påverka deras utgångsläge inför skolstarten. Man ville också åstadkomma en lugnare och mer naturlig övergång mellan förskola och grundskola. Barnstugeutredningen avstod generellt från att koppla förskolans inre verksamhet till skolans verksamhet. Däremot tog man upp vikten av en planering av arbetet i förskolan och av att denna informerade grundskolan om inriktning och innehåll i förskolans verksamhet. Utredningen menade också att förskolan vid övergången skulle ge upplysningar till skolan om barnets utveckling, erfarenheter och vad som behandlats i förskolan.

[1] Med förskola avses här daghem och deltidsförskola. Med skolbarnsomsorg avses fritidshem i olika former. Med barnomsorg avses både förskola och fritidshem.

[2] "Skolan i samhällets tjänst" SOU, 1944:20.

Den stora utredningen om samverkan var Förskola-skola-kommittén[3] som lade sitt betänkande år 1985. I utredningen görs en metodisk genomgång av samverkan mellan förskola och skola. Även hinder för samverkan redovisas. En särskild utredning om samverkan mellan skola och skolbarnsomsorg gjordes år 1991 av skolbarnsomsorgskommittén som i sitt betänkande "Skola - skolbarnsomsorg - en helhet"[4] utvecklade behoven av och förutsättningarna för samverkan.

Skolans samverkan med förskola och skolbarnsomsorg har således blivit noggrant belyst i olika utredningar. Mycket av det som i tidigare utredningar utpekats som svåra hinder för samverkan har nu fallit bort genom avreglering och decentralisering.

De senaste decennierna har samverkan förskola-skola diskuterats även internationellt. Europarådet anordnade under 1970-talet ett flertal symposier om övergången mellan förskola och skola. Symposierapporterna handlar i huvudsak om möjligheterna till organisatorisk samverkan mellan förskola och skola och i rapporterna rekommenderas allmänt en integration av skolformerna och en flexibel skolstart.

I våra nordiska grannländer, vilka i likhet med Sverige har skolplikt från det att barnen är sju år gamla, går utvecklingen mot ett mer markerat pedagogiskt innehåll i det avslutande förskoleåret, alternativt att barnen har möjlighet att börja skolan vid sex års ålder. Denna möjlighet finns nu, förutom i Sverige, på Island och i Danmark (särskilda barnehaveklasser). I Finland har man en s.k. "förundervisning" som skall utgöra en smidig övergång från förskola till skola. I Norge pågår en livlig diskussion om det pedagogiska utbudet för sexåringar.[5] En proposition väntas kring årsskiftet 1992/93. Enligt uppgift från det norska utbildningsdepartementet planerar man att i denna bl.a. ta upp frågan om tidigare skolstart och skoltidens längd.

Även OECD har tagit upp förskolefostran i en serie rapporter. I den avslutande, "Early Childhood Education, Policies for Children, General Report" (OECD 1991) konstateras det att de två institutionsformerna, förskola och skola, inte kan ses fristående från varandra utan bör ses som sammanhängande delar av utbildningsväsendet.

Den diskussion som förs både i Sverige och internationellt kring utbildningsväsendets möjligheter att bidra till ekonomisk utveckling och konkurrenskraft och om läroplansutveckling har indirekt också betydelse för förskola och skolbarnsomsorg. Den omfattande utbildningsexpansionen i Västvärlden under efterkrigstiden har inneburit förlängd skolplikt för allt fler ungdomar.

[3] Förskola - Skola, SOU 1985:22.

[4] Skola - skolbarnsomsorg - en helhet, SOU 1991:154.

[5] Se vidare Haug P. Institusjon, tradisjon og profesjon, Volda 1991, Rapport 9103.

Samtidigt finns en tendens att utsträcka utbildningssystemet nedåt i åldrarna.

Även i Sverige har skolsystemet gradvis byggts ut och den kommunala förskolan har genomgått en kraftig expansion. Allt fler barn har fått tillgång till förskola (av sexåringarna deltar 98 procent i förskoleverksamheten). Internationellt - liksom i Sverige - börjar förskola, fritidshem och andra omsorgsformer för barn också tillmätas ökad betydelse för såväl barns personlighetsutveckling som för barns och ungdomars kompetensutveckling inför ett framtida samhälls- och yrkesliv.[6]

Regeringen har senast i budgetpropositionen 1992 markerat att den ser stora fördelar i en ökad samordning och samverkan mellan skola och barnomsorg och att den inte har några invändningar mot det arbete som nu pågår i kommunerna i detta avseende. "I en mål- och resultatstyrd skolverksamhet är det dessutom entydigt en kommunal uppgift att driva verksamheten på bästa sätt i enlighet med de mål och riktlinjer som regering och riksdag anger. Det är således helt riktigt att kommunerna nu själva bestämmer även i samordningsfrågor." Föredragande statsråd lyfte också fram vikten av att det i de statliga styrsystemen görs en mycket tydlig beskrivning av skolans resp. barnomsorgens mål och uppdrag och en tydlig gränsdragning mellan skolans och barnomsorgens roll och uppgifter.[7] För personal inom skolan resp. barnomsorgen gäller det att komplettera varandra, inte att överta varandras uppgifter. I många kommuner har barnomsorgen och skolan integrerats såväl pedagogiskt som förvaltningsmässigt. Denna utveckling fortsätter. Samtidigt som den är en omställning som inte är problemfri innebär den också en källa till förnyelse och utveckling av både barnomsorg och skola.

5.3 Styrsystemet för barnomsorgen

Reformeringen av den offentliga sektorn under 1980-talet har medfört förändringar i styrsystemet för såväl skolan som barnomsorgen. Övergången från regel- till målstyrning har ökat möjligheterna för samverkan på lokal nivå. De måldokument som nu utformas för skolan skall utgå från den lokala friheten att organisera samverkan och att etablera ett samarbete i syfte att höja kvaliteten för verksamheterna. Ett sådant samarbete bör grunda sig på uppfattningen att både barnomsorg och skola är delar av samhällets verksamheter för att främja barns utveckling och lärande.

Både skola och barnomsorg inrymmer nu både valfrihet och brukarinflytande. De skall också svara mot krav på effektivitet och kvalitet. För att skolan och barnomsorgen skall kunna tillgodose dessa krav är det angeläget med en samverkan mellan dem.

[6] Att utvärdera barnomsorg, G. Dahlberg m.fl. Socialdepartementet och HLS Stockholm, 1991.

[7] Budgetpropositionen 1991/92:100, bil. 9, UbU9, rskr. 192).

För såväl barnomsorgen som skolan gäller att det i princip finns olika slag av statlig styrning, den styrning som uttrycks genom lagstiftning, den styrning av verksamhetens innehåll som uttrycks genom mål och riktlinjer för verksamheterna och slutligen den styrning som sker genom utbildning av personal. Därutöver styrs verksamheten genom kommunala beslut och genom den styrning som sker via personalavtal.

För förskolan och fritidshemmen finns styrdokument på tre nivåer: den centrala nivån, den kommunala nivån och den lokala nivån (för varje förskola resp. fritidshem). De bygger på idéer om deltagande målstyrning och decentralisering och har till sin uppbyggnad stora likheter med de måldokument som finns för skolan. Skillnaderna är i grunden betingade av att skolan är en obligatorisk verksamhet medan det är frivilligt för barnen att delta i förskolan eller fritidshemsverksamheten. Måldokumentens juridiska status är därför olika. Förskolans och fritidshemmens måldokument är s.k. "allmänna råd" från Socialstyrelsen och således inte bindande. De är utarbetade på uppdrag av regeringen i serien "Allmänna råd från Socialstyrelsen". Läroplanen för grundskolan är en bindande förordning som fastställs av regeringen efter hörande av riksdagen.

Riksdagen tog i samband med beslutet om en förskola för alla barn ställning till principer för förskolans innehåll. Ett pedagogiskt program för förskolan[8] gäller sedan år 1987. I detta anges målen för förskolans pedagogiska verksamhet. För fritidshemmen finns motsvarande dokument sedan år 1988.[9]

Det pedagogiska programmet för förskolan är relativt detaljerat till sin utformning. Syftet bakom programmet är att åstadkomma en verksamhet av "jämn och god kvalitet och att ange inriktningen av det stöd som behövs för att vidareutveckla förskolans verksamhet. Programmet är utformat så att det skall kunna underlätta planering, ledning, utvärdering och utveckling av förskolans verksamhet både på kommunal nivå och inom förskolorna". (Ur pedagogiska programmet för förskolan, inledningen). Programmet innehåller ett inledande avsnitt om förskolans uppgifter, därefter ett avsnitt om målen för förskolans verksamhet, barns uppväxtvillkor och utveckling samt förskolans innehåll och arbetssätt. Slutligen beskrivs förutsättningarna för hur en förskola enligt de fastställda målen skall kunna förverkligas. Där anges principerna för planering i förskolan och principerna för kommunalt planerings- och utvecklingsarbete. Det pedagogiska programmet för fritidshemmen är uppbyggt på motsvarande sätt. Samverkan med skolan beskrivs i båda programmen.

Kommunerna har getts ansvaret för att de pedagogiska programmen omsätts i praktisk pedagogisk verksamhet. Enligt riks-

[8] Pedagogiskt program för förskolan, Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3.

[9] Pedagogiskt program för fritidshem, Allmänna råd från socialstyrelsen, 1988:7.

dagens beslut bör kommunala riktlinjer för den pedagogiska verksamheten utarbetas i varje kommun utifrån de mål som riksdagen formulerat och med Socialstyrelsens pedagogiska program som vägledning. Riktlinjerna skall vara politiskt antagna, inriktas på principiella frågor och ange den nödvändiga sammanvägningen av kvalitets- och resursaspekter.

Den slutliga planeringen av verksamheten utarbetas av förskolans och fritidshemmens personal och uttrycks i en arbetsplan för den aktuella förskolan eller fritidshemmet.

5.4 Tidigarelagd skolstart och konsekvenser för den skolförberedande verksamheten

Det finns ingen fastställd, nationellt giltig, definition av uttrycket "skolförberedande verksamhet". Det kan därför tolkas på flera sätt. Det kan begränsas till att endast omfatta vissa bestämda direkt skolförberedande aktiviteter för att träna barnet inför skolstarten. Man kan också ge uttrycket en vidare definition med utgångspunkt i att förskolan och skolan är skilda verksamheter men ändå bildar en helhet, som tar sin utgångspunkt i barnets behov och förutsättningar. Med den vidare definitionen är verksamheten under hela förskoletiden i sig skolförberedande. I Socialstyrelsens skrift "Lära i förskolan" framhålls just detta synsätt. Förskolan har också den särskilda uppgiften, inför att skolstarten närmar sig, att avrunda och avsluta förskoleperioden. "När skolstarten närmar sig har förskolan den särskilda uppgiften att *skapa beredskap* hos 6-åringarna inför övergången till lågstadiet och skolans värld. Beredskap innebär då att 6-åringarna inser att förskoleperioden snart är slut och att de med liv och lust och utan ängslan kan se fram emot att gå vidare till skolan, därför att skolan kan ge nya möjligheter till expansion och vidareutveckling".[10]

Skolförberedande verksamhet ger uttryck för en pedagogisk verksamhet med en kontinuitet mellan förskola och skola. När man i förskolan arbetar efter de intentioner som anges i måldokumenten skapas också en beredskap för skolgången. Det är viktigt för skolans lärare att fånga upp vad man gjort i förskolan. Där grundläggs en lust hos barnet att lära och att utveckla en idé om vad det innebär att lära sig och hur detta går till. De måste i lekens form få pröva sig fram, få upptäcka omvärlden och träna och utveckla färdigheter. Förskolans personal stimulerar och stödjer barnets utveckling, t.ex. i färdigheter som att läsa, skriva och räkna. Barnets språkutveckling är av grundläggande betydelse för dess möjligheter till inlärning och kunskapsutveckling och uppmärksammas därför särskilt.

Den specifikt skolförberedande verksamheten innebär att barnen får lära känna skolmiljön och att de allmänt får möjlighet att

[10] Lära i förskolan - Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen, Allmänna råd från Socialstyrelsen 1990:4, s. 143.

förbereda sig inför skolstarten. För personalen innebär det samråd och samverkan mellan förskollärarna och lärarna på lågstadiet.

I Läroplanen för grundskolan, Lgr 80, uttrycks hur skolan ser på samverkan mellan förskola och skola. I den sägs:" Skolledningen liksom personalen i förskolan har ett ansvar för att barn och föräldrar får kontakt med den skola där barnet skall börja. Vid skolstarten bör kontakten mellan hem och skola ske i samverkan med förskolan. Målet bör vara att övergången från förskola till skola blir så mjuk att barnen upplever verksamheten i de båda skolformerna som naturlig".[11]

Alla barn har rätt till en förskoleplats fr.o.m. höstterminen det år barnet fyller sex år. Tanken har varit att barnet ett år innan det börjar skolan skall ha haft möjlighet att delta i förskoleverksamhet - i daghem eller deltidsgrupp. Om det finns särskilda skäl skall barnet beredas plats tidigare. Sådana skäl kan vara att barnet av olika anledningar (fysiska, psykiska, sociala, språkliga eller andra anledningar) behöver särskilt stöd i sin utveckling.

Sedan den första juli 1991 finns i skollagen inskrivet rätten för barn att få börja skolan ett år tidigare än när skolplikten inträder. Den biologiska åldern för de barn som börjar skolan kommer att variera i större utsträckning än tidigare. Mot den bakgrunden är den lokala friheten att organisera samverkan och att etablera olika samarbetsformer viktig. Den möjlighet som nu finns att fritt organisera nämnder underlättar samordningen. Med den vikt som läggs vid den skolförberedande verksamhetens betydelse för barnets skolstart vore det rimligt att alla barn, vilkas föräldrar anmält att dessa kommer att börja skolan vid sex år, också erbjuds skolförberedande verksamhet. Risken är annars att de allra yngsta barnen är de som fått minst förberedelse inför skolstarten. Detta kan innebära ett underläge gentemot de något äldre barnen. Det vore därför angeläget att rätten till skolförberedande verksamhet (alt. rätt till förskoleplats) garanteras alla barn från fem års ålder oavsett tidpunkten för skolstarten.

Ovanstående resonemang aktualiserar frågan om tiden för skolstart och hur grundskolan och gymnasieskolan kommer att påverkas om ett stort antal eller alla barn börjar skolan vid sex års ålder. Det är kommitténs uppfattning att frågan kring skolpliktens inträdande, skolstarten och skoltidens längd och de kostnadsaspekter som kan läggas på detta, kräver en samlad översyn.

Både förskolans och skolans personal skall arbeta i samråd med föräldrarna. Det kan gälla faktorer som kan ha betydelse för barnets utveckling. Det kan också gälla föräldrarnas medverkan i att utforma individuella program utifrån barnets behov och förutsättningar. Föräldrarnas möjligheter till delaktighet och deras synpunkter och upplysningar måste respekteras och tas till vara.

[11] Läroplan för grundskolan 1980, s. 24.

5.5 Sammanfattning

För att skolan skall kunna erbjuda en så kvalificerad utbildningsmiljö som möjligt är det angeläget med ett nära och förtroendefullt samarbete med förskola och skolbarnsomsorg. I samarbetet med förskolan är ett samarbete kring den skolförberedande verksamheten särskilt angelägen. Genom en samverkan även med skolbarnsomsorgen kan man inom de olika verksamheterna skapa optimala förutsättningar för barnets allsidiga utveckling och lärande. Det är viktigt att skolan tar sin del av ansvaret för att en sådan samverkan kommer till stånd. Det rör sig här inte om en sammanvävning av roller och uppgifter utan om ett samråd och en nära kommunikation i syfte att skapa så goda förutsättningar som möjligt för barnens utveckling och lärande.

Den viktigaste faktorn för ett gott samarbete mellan skola, förskola och skolbarnsomsorg är en väl fungerande samverkan mellan de olika personalgrupperna som bygger på en ömsesidig respekt för varandras yrkeskunnande. Denna samverkan bör avspeglas både i grundskolans läroplan och i förskolans och fritidshemmets pedagogiska program. För skolans del bör såväl rektors som lärares ansvar för samverkan med förskola och skolbarnsomsorg framgå. Förutsättningarna för en sådan samverkan liksom en ändamålsenlig lokalplanering och gemensam fortbildning bör beaktas på den kommunala ledningsnivån. Barnets behov av kontinuitet, trygghet och allsidig stimulans måste stå i förgrunden vid planeringen.

DEL II
FÖRSLAG

Mera av allt

I kö står önskemålen
vid skolans kunskapsdisk:
mera om alkoholen,
mera om rökningens risk,
mer om det aktuella,
mer om historiens gång,
mer om det sexuella,
mer om musik och sång,
mera teknikundervisning,
mera om konstens mission
och (mot andliga värdens förlisning)
mera religion,
mer om miljöförstöring,
mer om förvällning av svamp,
mer om mopedrengöring,
mera om kvinnokamp,
mera om konstgjord andning,
mera om allt häromkring,
ja, mera av allt i skön blandning
och mindre av ingenting.

Man nödgas vara flexibel
i detta konglomerat
och läsa sin läroplansbibel
ibland som en viss potentat.

Rektor Brysk
(Olof Hammarlund)

6 Läroplaner

6.1 Sammanfattning av motiv och bakgrund till läroplansförslagen

Läroplanernas roll och funktion

Läroplan har i svenskt språkbruk i regel avsett ett dokument som innesluter såväl övergripande mål och riktlinjer som timplaner och kursplaner. I våra direktiv anges att läroplanerna skall innehålla övergripande mål och riktlinjer för utbildningen i landet medan kursplaner och timplaner skall vara särskilda dokument. När vi fortsättningsvis talar om läroplan avser vi alltså endast övergripande mål och riktlinjer. Detta ligger också närmare den terminologi som internationellt börjar accepteras.

Det förändrade ansvars- och styrsystemet kräver styrdokument av annat slag än tidigare. Vi har i del I utvecklat vilka krav som ställs på läroplaner och kursplaner och också gett motiv för läroplanernas form och innehåll. Vi skall kort sammanfatta detta nedan. I kapitel 8 och 9 behandlar vi olika skolformsspecifika frågor, varav en del har konsekvenser för läroplanerna.

Sammanfattningsvis kan man säga att kraven på en läroplan är att den skall svara på frågor om vilka värden utbildningen skall vila på och vilken slags kunskap som skall väljas ut för lärande. Den skall ange vilket kulturarv i vid mening som skall överföras från en generation till nästa och hur skolan skall förbereda för en omvärld i förändring. Den skall också klargöra ansvarsfördelningen mellan olika inblandade aktörer och hur ansvaret skall utövas.

Läroplanen skall ange de nationella målen, men den skall, till skillnad från tidigare, *inte* ge anvisningar om *hur* målen skall nås, dvs. val av stoff, arbetssätt och arbetsmetod. Detta innebär inte att urvalsfrågan helt läggs över på lokal nivå. I stället ökar kraven på att de nationellt fastställda målen skall vara tydliga och kunna utgöra en grund för lokala prioriteringar. Samtidigt ges inflytande och ansvar till lärare och rektorer att utforma verksamhetsmål och undervisningsmål i linje med de nationella målen och att i det praktiska arbetet verka för att nå dem.

Kommitténs betänkande i sin helhet kan ses som en kommentar till läroplanerna.

Kortfattat kan man säga att våra läroplansförslag innefattar skolans värdegrund och uppgifter, nationella utbildningsmål samt väsentliga riktlinjer för arbetet i skolan, för skolans samarbete med hemmen samt för samverkan med förskola, gymnasieskola m.m.

Nu gällande läroplaner skall enligt direktiven vara en utgångspunkt för vårt arbete. Dessa läroplaner uppvisar sinsemellan stora skillnader i innehåll och form. Det finns dock en djup samstämmighet i grundläggande värden, i det som svarar mot det vi kallar värdegrund, liksom i övergripande mål och riktlinjer. Det svenska skolväsendet vilar på grundläggande värden som historiskt vuxit fram och fått förankring i vårt land. Våra förslag bygger också på denna grund.

Förslagen till läroplan för grundskolan respektive gymnasieskolan och komvux har stora likheter. Grundläggande värden samt övergripande mål och riktlinjer är i huvudsak gemensamma för de olika skolformerna. Det som skiljer skolformerna åt, deras olika uppdrag, målgrupper, elevernas ålder m.m., kommer främst fram i andra måldokument (jfr. kap. 9) respektive genom hur man på lokal nivå organiserar verksamheten.

Våra läroplansförslag skiljer sig från tidigare läroplaner till en del i innehåll, men främst genom att de har en annan uppbyggnad och form. De främsta skillnaderna är att läroplanen generellt har ett mindre omfång, är mer koncentrerad, skiljer mellan värden, mål och riktlinjer, inte har anvisningar utan endast väsentliga riktlinjer samt har tydliga adressater.

Läroplanen inleds med den värdegrund som skolan skall vila på och som skall utgöra den fond som övriga delar av läroplanen skall förstås mot. I samma avsnitt beskrivs skolans uppgifter med utgångspunkt i skollagen.

Målen är i läroplansförslagen disponerade i ett antal områden. Gemensamma områden i de båda läroplanerna är Kunskaper och färdigheter, Normer och värden samt Elevernas ansvar och inflytande. Målen uttrycks i ett elevperspektiv, det är elevens kunskapsutveckling som är utgångspunkten. Till målen är också knutna riktlinjer där lärarens och skolpersonalens skyldigheter anges. I ett särskilt avsnitt ges riktlinjer för rektor.

Vi använder två typer av mål i läroplanen. Flertalet mål i läroplanen är vad vi har kallat *strävansmål*, sådana som skolan skall arbeta mot och sträva efter. De anger inriktningen på skolans arbete. De skall inte sätta tak - inte ange någon högsta nivå - utan ange riktningen för kvalitetsutveckling i skolan. Under avsnittet Kunskaper och färdigheter finns också *uppnåendemål*, som *varje elev minst* skall nå. Dessa mål uttrycker det som alla elever minst skall ha med sig när de lämnar grundskolan och som det är skolhuvudmannens och skolans ansvar att alla elever får. I målen i kursplanerna utvecklas detta vidare.

Ansvaret för att verksamheten inriktas mot de nationella målen åvilar såväl skolhuvudmannen som skolpersonalen. Skolhuvudmannen skall ange ramar och anvisa resurser. Skolpersonalen skall utforma verksamhetsmål och undervisningsmål med utgångspunkt i läroplanens värden och mål och organisera arbetet och arbeta i riktning mot målen.

Vi anger ansvarsfördelningen genom att för varje område ange riktlinjer för lärarens respektive skolpersonalens ansvar. Därför anges vad läraren skall, vad all personal skall respektive vad rektor särskilt ansvarar för. I och med att det läggs ansvar på någon kan också ansvaret utkrävas. Skolpersonal, elever, föräldrar, politiker vet vem som är ansvarig.

Eftersom vi dels skapar nya begrepp, dels använder tidigare begrepp med, i enlighet med våra direktiv, delvis nya innebörder lägger vi också en förteckning med definitioner som bilaga 1 till läroplanen.

I bilaga 2 till läroplanen har vi förtecknat internationella konventioner och andra överenskommelser som Sverige förbundit sig att verka för på utbildningens område och som skall finnas tillgängliga på skolorna.

Jämförelse med tidigare läroplaner

Vi har ovan pekat på de överensstämmelser i grundläggande värden som finns mellan våra läroplansförslag och tidigare läroplaner. Vi har också angett att våra läroplansförslag till form och innehåll skiljer sig på många punkter. Vi kan sammanfatta skillnader och förskjutningar jämfört med tidigare läroplaner på följande sätt.

- ★ Läroplanen har ett betydligt mindre omfång och är mer koncentrerad än tidigare Mål och riktlinjer
- ★ Den tar *inte* upp
  - sådant som står eller bör stå i andra förordningar eller måldokument
  - anvisningar om organisation, innehåll, metoder, arbetssätt eller annat som enligt ansvarsfördelningen ligger på lokal nivå
  - motiv och bakgrundstexter
- ★ Målen är tydligare angivna, utvärderingsbara och uttryckta i elevperspektiv
- ★ Ansvarsfördelningen tydliggörs och lärares och rektors ansvar uttrycks explicit
- ★ I målskrivningarna lyfts särskilt fram utveckling av
  - elevernas ansvar och inflytande
  - elevernas förmåga till etiska ställningstaganden
  - självständighet och kritiskt tänkande hos eleven och i

gymnasial utbildning ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka
- det historiska perspektivet
- det internationella perspektivet.

En detaljerad jämförelse med tidigare läroplaner, Lgr 80, Lgy 70 resp. Lvux 82 är svår att göra på ett meningsfullt sätt. Många av de frågor där de tidigare läroplanerna har utförliga texter berör frågor som enligt ansvarsfördelningen ligger på lokal nivå att besluta om eller som behandlas i andra förordningar.

Mål och riktlinjer i Lvux 82 (reviderad 1992) behandlar vuxenutbildningens allmänna mål, komvux målgrupper och vissa specifika riktlinjer för komvux. I kapitel 9 lägger vi förslag om att dessa frågor skall behandlas i programmål för komvux och för komvux olika delar på likartat sätt som det finns gemensamma mål för gymnasieskolans nationella program och programmål för de nationella programmen.

6.2 Förslag till läroplan för grundskolan

Inledning

Denna läroplan för grundskolan har tillkommit 150 år efter det att Sverige fick en allmän folkskola. Av den "Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga" som Carl XIV Johan undertecknade den 18 juni 1842 framgår att det var varje stadsförsamlings och varje sockens skyldighet att inrätta en skola. Vid sin tillkomst var således folkskolan en lokal angelägenhet. Någon läroplan i dagens mening fanns inte. Staten styrde genom lärarutbildning och genom att se till att endast de läroböcker som godkänts av staten fick användas. Med tiden utgavs statliga normalplaner och 1919 kom en undervisningsplan för rikets folkskolor. Den första läroplanen kom med grundskolans genomförande år 1962. Den innehöll, liksom senare läroplaner, allmänna mål och riktlinjer, timplaner och kursplaner. Här föreliggande läroplan omfattar endast mål och riktlinjer.

Läroplanen är det dokument som skall styra skolans verksamhet och ange vem som har ansvar för olika delar av skolverksamheten och vad detta ansvar innebär. Detta uttrycks dels i grundläggande värden, dels i mål och riktlinjer för verksamheten. Läroplanen uttrycker därmed vilka krav och förväntningar elever och föräldrar kan ställa på skolan och vilka krav skolan ställer på elever och föräldrar.

Läroplanen anger utbildningens värdegrund och dess mål - den bildning och utbildning som samhället skall svara för. En läroplan är därmed ett av de viktigaste kulturdokumenten i samhället. Här och i kursplanerna uttrycks vilka värden, kunskaper och färdigheter som skall överföras från den vuxna generationen till barn och ungdomar.

Det samhälle som för 150 år sedan fick en allmän folkskola var ett jordbrukarsamhälle statt i förändring mot industrialisering och urbanisering. Denna läroplan skall verka i ett samhälle med delvis andra krav på skolans mål och innehåll, där den samlade kunskapen och antalet informationskällor växer snabbt. Den skall svara mot en omvärld i förändring och en förändrad styrning av skolans verksamhet samt mot utvecklingen inom pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning.

De grundläggande målen för skolväsendet anges i skollagens första kapitel. Dessa mål innebär att alla barn och ungdomar skall ha lika tillgång till utbildning och få en likvärdig utbildning. Grundskolan skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.

Utöver dessa mål finns i denna läroplan särskilda *mål för utbildningen* samt *riktlinjer för arbetet*. De nationella utbildningsmålen utgörs av målen i läroplanen samt de mål i kursplanerna

för de olika ämnena som utbildningen skall sträva mot. Dessa utbildningsmål skall konkretiseras i den lokala arbetsplanen och i de *undervisningsmål* som varje lärare tillsammans med eleverna utformar.

Målen för utbildningen är således organiserade i

- mål för utbildningen i sin helhet - läroplanen
- mål för utbildningen i de enskilda ämnena - kursplanerna.

Läroplanen är utformad på följande sätt.

Inledningsvis anges den värdegrund som skolans arbete skall vila på och de uppgifter skolan har. De mål och riktlinjer som därpå följer skall förstås mot denna bakgrund.

Målen är av två slag. Det är dels sådana mål som skolan skall arbeta mot och sträva efter, dels mål vilka skolan har ansvar för att alla elever når. Målen är uttryckta i de kunskaper, färdigheter och erfarenheter som eleven skall skaffa sig i utbildningen. Riktlinjerna är utformade så att ansvarsfördelningen i skolan framgår tydligt. Ansvaret för att skolans arbete bedrivs i riktning mot målen vilar på såväl skolhuvudmannen som skolans personal.

Mål och riktlinjer är grupperade i sex områden

- ★ Kunskaper och färdigheter
- ★ Normer och värden
- ★ Elevernas ansvar och inflytande
- ★ Skola och hem
- ★ Skola - förskola - skolbarnsomsorg
- ★ Grundskola - gymnasieskola m.m.

Därefter ges riktlinjer för rektors särskilda ansvar samt riktlinjer för betyg och bedömning.

Kommunerna har från den 1 juli 1991 ett odelat ansvar för att skolverksamheten genomförs i enlighet med lag och förordning. Denna läroplan är anpassad till den nya ansvarsfördelningen och till en mål- och resultatorienterad styrning av skolan. Den har därför en annan uppbyggnad än tidigare läroplaner för grundskolan. Den anger värden, mål och väsentliga riktlinjer för arbetet i skolan. Det ankommer på lärare och skolledare att tillsammans med eleverna välja arbetsmetoder och arbetsformer för att nå målen.

I bilaga 1 till läroplanen anges de styrdokument och definieras de begrepp som ansvarsfördelning och styrning vilar på.

Sverige har som nation förbundit sig att följa vissa internationella överenskommelser. Av betydelse för skolan är främst sådana som har sin grund i de mänskliga fri- och rättigheterna som de proklamerades av Förenta Nationerna den 10 december 1948. De är förankrade i vårt rättsliga och politiska system och ger uttryck för det svenska folkets ställningstaganden i dessa frågor. De utgör därför en given grund för skolans verksamhet. I bilaga 2 anges vissa överenskommelser som Sverige anslutit sig till och åtagit sig att verka för inom bl.a. skolans område.

Det offentliga skolväsendet vilar på *demokratins grund*. En demokrati är inte värdeneutral, den speglar samhälleliga värden som historiskt vuxit fram. Detta uttrycks i skollagen på följande vis: "Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö." Dessa värden skall utgöra grunden för det kulturarv skolväsendet skall föra vidare.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta samt alla människors lika värde utgör kärnan i de värden skolan skall gestalta och förmedla. Tillsammans med aktningen för varje människas egenvärde och respekten för det levande, utgör de den *etiska grunden* för skolans arbete. Det är värden som bland annat genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land.

Principerna om öppenhet och respekt för människor med olika värderingar och ursprung hör till grunderna för demokratin. Ingen skall i skolan behöva utsättas för mobbning eller trakasserier. Fientlighet mot eller avståndstagande från det som är annorlunda måste i skolan bemötas med kunskap, öppen diskussion och medmänsklighet som främsta vapen.

Genom internationaliseringen och en stor rörlighet över gränserna ställs höga krav på förmågan att leva med *kulturell mångfald* och se den som en positiv kraft. Skolan har som social och kulturell mötesplats en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Medvetenhet och kunskap om kulturarvet - såväl det svenska som från den vidare kulturkrets vi tillhör - och en trygg identitet är viktiga att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Kontakter med skolor och ungdomar i andra länder bidrar till detta.

Skolan skall vara öppen för och uppmuntra att skilda uppfattningar framförs och hävda betydelsen av personliga ställningstaganden. I frågor där det föreligger olika uppfattningar skall undervisningen alltid vara *saklig och allsidig*. Skolan tar emot barn från alla grupper i samhället. Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att dessa inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra av mot varandra kämpande åskådningar. Alla som verkar i skolan skall dock alltid hävda vårt samhällets väsentliga värden och klart ta avstånd från det som strider mot dessa.

Skolan skall verka för jämställdhet mellan kvinnor och män.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skollagen fastslår att "Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga

skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet." Normerna för *likvärdigheten* anges genom de nationellt fastställda målen. Men likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen varhelst den erbjuds skall utformas på samma sätt. Hänsyn skall tas till elevers olika förutsättningar. Det finns också olika vägar att nå målen. Med dessa utgångspunkter kan undervisningen aldrig bli lika för alla.

Den skolplikt som gäller för alla barn och ungdomar, innebär ett ansvar från skolans sida. Skolan skall klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och föräldrar har.

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla grundläggande demokratiska värderingar. Skolverksamheten måste bedrivas enligt demokratiska principer och förbereda för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Den skall utveckla elevernas förmåga att ta personligt ansvar. En förutsättning för elevers och föräldrars rätt till inflytande och påverkan är att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer. Detta är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val av skola.

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa. Detta är ett delat ansvar mellan hem och skola. Skolans huvuduppgift är att ge eleverna kunskaper och färdigheter och i samarbete med hemmen främja deras utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar.

Skolan har uppgiften att dels överföra värden, kunskaper och färdigheter, dels förbereda eleverna för att leva och verka i det framtida samhället. Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper och färdigheter som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och förmåga att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att *kritiskt kunna granska fakta och förhållanden* och inse konsekvenserna av olika alternativ.

Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer krav på människors kunskaper. Detta ställer också krav på deras förmåga att ta *initiativ och ansvar* och på att kunna arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra.

De etiska perspektiven är av betydelse i många av de frågor som tas upp i skolan. Undervisningen i olika ämnen skall därför behandla dessa perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga till *personliga ställningstaganden.*

En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. I undervisningen i skolans ämnen skall läggas *ett historiskt perspektiv* som bland annat låter eleverna utveckla en beredskap

inför framtiden och som främjar förmågan till dynamiskt tänkande.

Skolan skall främja elevernas *harmoniska utveckling*. Detta skall åstadkommas genom en varierad sammansättning av olika ämnen och kunskapsformer. De gemensamma erfarenheter samt det sociala samspel och lärande, som skolan i sin helhet ger, skapar också förutsättningar för en sådan utveckling. För barn och ungdomar med språkliga svårigheter är tillgång till också andra uttrycksmedel än det verbala språket väsentlig.

Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper, erfarenheter, känslor och stämningar. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk bildningsgång omfattar inslag av såväl manuellt som intellektuellt arbete. Förmåga till eget konstnärligt och annat skapande hör till de färdigheter eleverna skall tillägna sig. I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.

Skolan skall stimulera varje elev att *bilda sig* och att *växa med sina uppgifter*. Skolan verkar i en omgivning med många olika kunskapskällor. Uppgiften är att söka skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men skolan har också en viktig roll. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som dagliga framsteg och övervinnandet av svårigheter innebär. Eleven måste därför få möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet, vilja och lust att lära.

Skolans verksamhet som helhet måste utvecklas för att svara mot uppställda mål. Därvid skall den ta tillvara kunskaper och erfarenheter bland annat från det övriga arbetslivet. Utprövande av nya metoder, utvärdering och ifrågasättande är nödvändigt inte bara för elevernas utan också för skolans utveckling.

Mål och riktlinjer

Kunskaper och färdigheter

Grundskolan skall ge eleverna sådana kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för var och en, både som individ och samhällsmedlem och som ger en grund för fortsatt utbildning. De skall få kännedom om centrala delar av kulturarvet, främst det svenska, men också det nordiska och det västerländska i övrigt. Skolan skall bidra till elevernas harmoniska utveckling. I alla ämnen skall strävan vara att praktiska och teoretiska kunskaper balanseras och integreras.

Strävan i skolan skall vara att eleven

- ★ tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden
- ★ utvecklar ett rikt och nyanserat språk i tal och skrift samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk
- ★ kan använda sina kunskaper som redskap för att
  - formulera och pröva antaganden och lösa problem
  - reflektera över erfarenheter
  - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden
- ★ utvecklar nyfikenhet och lust att lära
- ★ får insikt om sitt eget sätt att lära
- ★ befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden
- ★ lär sig arbeta både självständigt och tillsammans med andra
- ★ kan kommunicera på flera än ett främmande språk.

Varje elev som lämnar grundskolan skall

- ★ behärska det svenska språket så att eleven kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift
- ★ behärska grundläggande matematiskt tänkande för att kunna lösa vardagliga problem
- ★ känna till och förstå grundläggande begrepp och sammanhang inom naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska kunskapsområden
- ★ kunna kommunicera i tal och skrift på engelska
- ★ ha insikt i centrala delar av det svenska och västerländska kulturarvet
- ★ ha utvecklat sin förmåga att uttrycka sig i konstnärliga och andra skapande former samt ha kunskaper om medier och deras roll
- ★ känna till grunderna för samhällets lagar och regler samt sina rättigheter och skyldigheter i skolan och i samhället
- ★ ha kunskaper om internationell samverkan och globala samband samt om förutsättningar för en god miljö
- ★ ha kunskaper om förutsättningar för en god hälsa
- ★ ha fördjupade kunskaper inom några ämnesområden efter eget val.

Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att dessa mål uppnås.

Läraren skall

- ★ utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande
- ★ stärka varje elevs vilja och tillit till sin förmåga att lära
- ★ organisera arbetet så att eleven
  - utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda hela sin förmåga
  - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt
  - får stöd i sin språkutveckling
  - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar
- ★ allsidigt bedöma elevens kunskapsutveckling och arbete och föra en fortlöpande dialog med elev och föräldrar om denna
- ★ vid slutet av det femte skolåret utifrån kursplanernas krav allsidigt värdera varje elevs kunskaps- och färdighetsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för elev och föräldrar samt informera rektor
- ★ ge utrymme för elevens förmåga till eget skapande och användning av olika uttrycksmedel
- ★ stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever med svårigheter
- ★ samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen.

Alla som arbetar i skolan skall

- ★ hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd
- ★ samverka för att göra skolan till en miljö för lärande.

Normer och värden

Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera barn och ungdomar att omfatta demokratins grundläggande värden och att låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling.

Mål

Strävan i skolan skall vara att eleven

- ★ utvecklar en förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter
- ★ respekterar andra människors integritet
- ★ tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och medverkar till att bistå människor som har problem och svårigheter

- ★ kan leva sig in i och förstå hur andra människor har det och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen
- ★ visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv.

Riktlinjer

Läraren skall

- ★ klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets grundläggande värden och konsekvenserna av dessa för det personliga handlandet
- ★ öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem
- ★ tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen
- ★ samarbeta med föräldrarna i fostran av barn och ungdom och därvid klargöra skolans normer och regler och hur dessa lägger en grund för arbetet i skolan och för samarbetet med hemmen
- ★ visa respekt för den enskilda eleven och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt.

Alla som arbetar i skolan skall

- ★ utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen
- ★ i arbetet med eleverna verka för solidaritet med eftersatta grupper både inom och utom landet.

Elevernas ansvar och inflytande

De demokratiska principerna om att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större eget ansvar och att de får ett reellt inflytande på skolans verksamhet.

Mål

Strävan i skolan skall vara att eleven

- ★ tar personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö
- ★ successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och skolans verksamhet
- ★ har kunskap om demokratins principer och kan och vill arbeta i demokratiska former.

Läraren skall

- ★ utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inlärning och sitt arbete i skolan
- ★ se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll och att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad
- ★ aktivt verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen
- ★ svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer
- ★ tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen.

Alla som arbetar i skolan skall

- ★ verka för att demokratiska arbetsformer utvecklas och praktiseras i skolan
- ★ främja elevernas förmåga och vilja att ta ansvar för den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön.

Skola och hem

Mål

Skola och hem skall med utgångspunkt i det gemensamma ansvaret för elevernas skolgång skapa bästa möjliga förutsättningar för barns och ungdomars utveckling och lärande.

Riktlinjer

Läraren skall

- ★ med utgångspunkt i det ansvar föräldrarna har samverka med dem och fortlöpande informera om elevens skolsituation och kunskapsutveckling
- ★ hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet.

Alla som arbetar i skolan skall

- ★ samarbeta med och stödja samarbetet mellan elevernas föräldrar så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet.

Mål

Skolan skall sträva efter ett nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan och skolbarnsomsorgen för att stödja barnets allsidiga utveckling. För de barn som ännu inte börjat i skolan skall samarbetet särskilt inriktas på att underlätta den skolförberedande verksamheten. Samarbetet skall utgå från de nationella och lokala mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet.

Riktlinjer

Läraren skall

- ★ tillsammans med personal inom förskolan och skolbarnsomsorgen uppmärksamma varje barns behov av stöd och stimulans
- ★ ta del av förskolepersonalens kunskaper och erfarenheter och samverka med den inför barnets skolstart
- ★ samverka med personal inom skolbarnsomsorgen i syfte att främja barnens skolgång och allsidiga utveckling.

Grundskola - gymnasieskola m.m.

Grundskolan skall nära samverka med gymnasieskolan samt med arbetslivet och det omgivande samhället i övrigt. Detta krävs för att eleverna skall få en utbildning av hög kvalitet och få underlag för val av kurser och fortsatt utbildning.

Mål

Strävan i skolan skall vara att eleven

- ★ inhämtar tillräckliga kunskaper och erfarenheter för att kunna träffa väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning
- ★ kan granska olika valmöjligheter och ta ställning till frågor som rör den egna framtiden
- ★ får inblick i det omgivande samhällets arbetsliv, kulturliv och föreningsliv, liksom kännedom om möjligheter till utbildning i andra länder.

Riktlinjer

Läraren skall

- ★ bidra med underlag för den enskilda elevens val av fortsatt utbildning

- ★ utveckla kontakter med gymnasieskolan, med organisationer, företag eller andra som kan medverka till att nå uppsatta undervisningsmål.

Alla som arbetar i skolan skall

- ★ verka för att genom kontakter med arbetsliv, föreningsliv och andra verksamheter utanför skolan berika skolan som en lärande miljö
- ★ bidra till att motverka sådana begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på kön eller social eller kulturell bakgrund.

Syopersonalen skall

- ★ informera och vägleda eleverna inför fortsatt utbildning
- ★ vara till stöd för den övriga personalens studie- och yrkesorienterande insatser.

Rektors ansvar

Rektor har ansvar för att en lokal arbetsplan upprättas och för att arbetet med de uppsatta undervisningsmålen och verksamhetsmålen fortlöpande följs och utvärderas.

Rektor har ett övergripande ansvar för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationellt fastställda målen. Rektor har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- ★ lärare och annan personal får möjligheter till den utveckling och fortbildning som krävs för att de professionellt skall kunna genomföra sina uppgifter
- ★ arbetsmiljön i skolan utformas så att eleverna får tillgång till handledning samt läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, bl.a. bibliotek, datorer och andra tekniska hjälpmedel
- ★ skolans arbete med kunskapsområden, där flera ämnen skall bidra, samordnas så att de bildar en helhet för eleven samt för att eleverna får undervisning om trafikfrågor
- ★ undervisning och elevvårdsverksamhet utformas så att elever som behöver särskilt stöd och hjälp får detta
- ★ former för samarbete mellan skolan och hemmen utvecklas samt att föräldrarna får information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ
- ★ föräldrarna kontaktas om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan
- ★ resursfördelning och stödåtgärder anpassas till den samlade värdering av elevernas utveckling som lärare gör efter det femte skolåret
- ★ i samverkan med förskola och skolbarnsomsorg skapa förutsättningar för samsyn och samplanering

- ★ genom samverkan med gymnasieskolan och arbetslivet utanför skolan tillse att eleverna får egna konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning
- ★ den studie- och yrkesorienterande verksamheten organiseras så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför val av fortsatt utbildningsväg
- ★ skolans internationella kontakter utvecklas.

Betyg och bedömning[1]

[1] Kommittén lämnar inte något textförslag för avsnittet om Betyg och bedömning. Utformningen av den del av detta avsnitt som berör betyg är beroende av Betygsberedningens förslag och regeringens och riksdagens ställningstaganden till dessa.

Definitioner m.m.

Utbildningsmålen anger de värden och principer undervisningen skall omfatta och de kunskaper, färdigheter m.m. eleven skall ha efter avslutad skolgång. Grunden för skolans mål och arbete anges i skollagens första kapitel 2 §. Målen utvecklas i tre steg.

- I **läroplanen** anges de mål som gäller för utbildningen i sin helhet. Här anges också de riktlinjer som gäller för arbetet. Målen är av två slag: dels mål som skolan skall arbeta mot och sträva efter, dels mål som skolan har ansvar för att alla elever uppnår.
- I **kursplanerna** anges hur dessa mål kommer till uttryck i enskilda ämnen. Detta uttrycks dels i de mål som utbildningen i ämnet skall sträva mot, dels i de mål som utgör grund för utvärdering av elevernas kunskapsutveckling.
- Den **lokala arbetsplanen** utgör en konkretisering för den enskilda skolenheten av läroplan och kursplaner samt kommunens skolplan. I den anges **verksamhetsmål** och **undervisningsmål.**

Slutligen tar målen gestalt i planeringen och genomförandet av undervisningen inom enskilda ämnen, ämnesområden och teman samt i olika arbetsuppgifter för eleverna.

Som ett stöd för skolornas planering, arbete med den lokala arbetsplanen, uppföljning och utvärdering skall Skolverket utge **kommentarer och referensmaterial.** Detta utgörs av kommentarer till läroplan och kursplaner och redovisar resultat från forsknings- och utvecklingsarbete och exempel på olika lösningar, metoder och arbetssätt.

Kommunen skall upprätta en **skolplan.** Skolplanen antas av kommunfullmäktige. I den skall anges hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas. Det skall särskilt framgå vilka åtgärder kommunen avser att vidta för att de nationellt fastställda målen skall uppnås. Kommunen skall kontinuerligt följa upp och utvärdera skolplanen.

Timplanen garanterar varje elev en minsta undervisningstid i bl.a. olika ämnen. Timplanen anger också en balans mellan ämnena och skall bidra till att eleverna får en likvärdig utbildning.

Undervisningsmål är de mål som den enskilde läraren tillsammans med eleverna ställer upp för undervisningen. Därigenom konkretiseras och kompletteras de nationellt fastställda utbildningsmålen. Det sker genom val av stoff, sekvensering och organiserande av stoffet samt genom val av arbetsmetoder. Det är varje lärares skyldighet att tillsammans med eleverna utforma sina undervisningsmål och genomföra sin undervisning så att de i läroplan och kursplaner fastställda utbildningsmålen uppnås.

Bilaga 2

Internationella överenskommelser

Till utgångspunkterna för läroplaner och kursplaner hör också ett antal grunddokument som Sverige undertecknat i internationella fördrag och konventioner. Dels utgör dessa en grund för skrivningarna i läroplaner och kursplaner, dels har Sverige åtagit sig att i utbildningen föra ut kännedomen om dokumenten.

Dokument som det åligger lärare och rektor att beakta är:

- ★ FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna (antagen av FN:s generalförsamling år 1948).
- ★ Konventionen om barnets rättigheter (antagen av FN:s generalförsamling år 1989).
- ★ Rekommendation om utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred och undervisning om de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna (antagen av UNESCO:s generalkonferens år 1974).
- ★ Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor (antagen vid UNESCO:s ministerkonferens i Tblisi år 1977).

6.3 Förslag till läroplan för gymnasieskolan och komvux

Inledning

Gymnasieutbildning i dagens mening har sitt ursprung i två olika traditioner, båda med rötter i medeltiden. Yrkesutbildningen har sin grund i skrå- och lärlingsväsendet där de unga fick lära sig grunderna i yrket direkt i arbetslivet. Den andra traditionen utgår från katedral- och latinskolorna som utbildade för främst kyrkliga ändamål och de senare reallläroverken med mer allmänbildande uppgifter. Genom ett stegvis reformarbete under de senaste decennierna har de två traditionerna förts samman till en gemensam utbildning.

Den gymnasieskola för vilken denna läroplan gäller skall ge en gemensam grund för alla ungdomar, oavsett vald inriktning. Den skall vara likvärdig och erbjuda alla ungdomar en kvalificerad utbildning. Genom att utbildningen är treårig och innehåller en gemensam kärna av ämnen skall den ge en god grund för såväl yrkesliv som högskolestudier. Härigenom sätts de gemensamma målen för all utbildning i gymnasieskolan på ett annat sätt än tidigare i centrum.

Den kommunala vuxenutbildningen (komvux) kom till 1968 för att ge vuxna möjlighet till utbildning motsvarande den som gavs i ungdomsskolan. Först år 1982 fick komvux en egen läroplan, Lvux 82, och vuxenanpassade kursplaner. Den kommunala vuxenutbildning för vilken denna läroplan gäller skall både till form och innehåll anpassas till vuxnas behov och förutsättningar. Utbildningen skall vara likvärdig med ungdomsskolans.

Denna läroplan gäller för såväl gymnasieskolan som komvux. Grundläggande värden och mål är gemensamma för hela det frivilliga skolväsendet. Förutsättningar för en ökad samverkan mellan de båda frivilliga skolformerna har också getts genom en gemensam läroplan. Organisation, samverkan och utformning av undervisningen är dock enligt nu gällande ansvarsfördelning främst föremål för beslut på lokal nivå. I denna läroplan ges övergripande riktlinjer för arbetet. Lokalt är det de professionellas ansvar att sätta upp undervisningsmål och utifrån dessa välja arbetsformer samt att utforma undervisningen efter olika elevgruppers behov och förutsättningar.

Gymnasieskolan är en 3-årig utbildning för ungdomar med en gemensam kärna av ämnen för alla oavsett inriktning. Skolformen skall dock utvecklas mot en kursutformad organisation. Komvux är en helt igenom kursutformad utbildningsform där eleverna studerar enligt individuellt utformade studieplaner av varierande omfattning.

De skillnader mellan gymnasieskolan och komvux som behöver framgå i den gemensamma läroplanen anges främst på så sätt

att det under rektors ansvar särskilt framhålls vad som ankommer på rektor när det gäller resp. skolform.

Läroplanen är det dokument som skall styra skolans verksamhet och ange vem som har ansvar för olika delar av skolverksamheten och vad detta ansvar innebär. Detta uttrycks dels i grundläggande värden och principer, dels i mål och riktlinjer för verksamheten. Läroplanen uttrycker därmed vilka krav och förväntningar eleverna kan ställa på skolan och vilka krav skolan ställer på eleverna.

Läroplanen anger utbildningens värdegrund och dess mål - den bildning och utbildning som samhället skall svara för. En läroplan är därmed ett av de viktigaste kulturdokumenten i samhället.

Samhället förändras och utvecklingen ställer successivt nya krav på kunskaper. Denna läroplan skall verka i ett samhälle där den samlade kunskapen och antalet informationskällor växer snabbt. Mot denna bakgrund står gymnasie- och vuxenutbildningen inför en delvis annan bildningsuppgift än tidigare.

Förändringar i grundskolan medför också nya krav på gymnasieskolan och komvux och motiverar en mer samlad syn på elevers kontinuerliga kunskapsutveckling.

Föreliggande läroplan för gymnasieskolan och komvux skall svara både mot en omvärld i förändring och en förändrad styrning av skolans verksamhet samt mot utvecklingen inom pedagogisk och ämnesdidaktisk forskning.

De grundläggande målen för skolväsendet anges i skollagens första kapitel. Dessa mål innebär bl.a. att alla elever skall ha lika tillgång till utbildning. Motsvarande utbildning skall oavsett var den anordnas vara likvärdig.

Utöver dessa mål finns i denna läroplan särskilda *mål för utbildningen* och *riktlinjer för arbetet*. De nationella utbildningsmålen utgörs av målen i läroplanen samt de mål i kursplanerna för de olika ämnena som utbildningen skall sträva mot. Dessa utbildningsmål skall konkretiseras i den lokala arbetsplanen och i de *undervisningsmål* som varje lärare tillsammans med eleverna utformar.

Målen för utbildningen är organiserade i

- mål för utbildningen i sin helhet - läroplanen
- mål för gymnasieskolans nationella program samt mål för komvux och dess olika delar - programmål
- mål för utbildningen i enskilda ämnen och ämnesområden - kursplanerna.

Läroplanen är utformad på följande sätt.

Inledningsvis anges den värdegrund som skolans arbete skall vila på och de uppgifter skolan har. De mål och riktlinjer som därpå följer skall förstås mot denna bakgrund.

Målen anger vad skolan skall arbeta mot och sträva efter. De uttrycks i kunskaper, färdigheter och erfarenheter som eleverna

skall skaffa sig i utbildningen. Riktlinjerna är utformade så att ansvarsfördelningen i skolan framgår tydligt. Ansvaret för att skolans arbete bedrivs i riktning mot målen åvilar såväl skolhuvudmannen som skolans personal.

Mål och riktlinjer är grupperade i fyra områden

- ★ Kunskaper och färdigheter
- ★ Normer och värden
- ★ Elevernas ansvar och inflytande
- ★ Utbildningsval - arbetsliv.

Därefter ges riktlinjer för rektors särskilda ansvar samt riktlinjer för betyg och bedömning.

Kommunerna har från den 1 juli 1991 ett odelat ansvar för att skolverksamheten genomförs i enlighet med lag och förordning. Denna läroplan är anpassad till den nya ansvarsfördelningen och till en mål- och resultatorienterad styrning av skolan. Den anger värden, mål och grundläggande riktlinjer för arbetet i gymnasieskolan och komvux, och klargör även ansvarsförhållanden. Det ankommer på lärare och skolledare att tillsammans med eleverna välja arbetsmetoder och arbetsformer för att nå målen.

I bilaga 1 till läroplanen anges de styrdokument och definieras de begrepp som ansvarsfördelning och styrning vilar på.

Sverige har som nation förbundit sig att följa vissa internationella överenskommelser. Av betydelse för skolan är främst sådana som har sin grund i de mänskliga fri- och rättigheterna som de proklamerades av Förenta Nationerna den 10 december 1948. De är förankrade i vårt rättsliga och politiska system och ger uttryck för det svenska folkets ställningstaganden i dessa frågor. De utgör därför en given grund för skolans verksamhet. I bilaga 2 anges vissa internationella överenskommelser som Sverige anslutit sig till och åtagit sig att verka för inom bl.a. skolans område.

Skolans värdegrund och uppgifter

Det offentliga skolväsendet vilar på *demokratins grund*. En demokrati är inte värdeneutral, den speglar samhälleliga värden som historiskt vuxit fram. Skollagen fastslår att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar i skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Dessa värden utgör grunden för det kulturarv skolväsendet skall förmedla.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta och alla människors lika värde utgör kärnan i de värden skolan skall gestalta och förmedla. Tillsammans med aktningen för varje människas egenvärde och respekten för det levande utgör de den *etiska grunden* för skolans arbete. Det är vär-

den som bland annat genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land.

Principerna om öppenhet och respekt för människor med olika värderingar och ursprung hör till grunderna för demokratin. Ingen skall i skolan behöva utsättas för mobbning eller trakasserier. Fientlighet mot eller avståndstagande från det som är annorlunda måste i skolan bemötas med kunskap, öppen diskussion och medmänsklighet som främsta vapen.

Genom internationaliseringen och en stor rörlighet över gränserna ställs höga krav på förmågan att leva med *kulturell mångfald* och se den som en positiv kraft. Skolan har som social och kulturell mötesplats en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. Medvetenhet och kunskap om kulturarvet - såväl det svenska som från den vidare kulturkrets vi tillhör - och en trygg identitet är viktiga att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Kontakter med skolor och elever i andra länder bidrar till detta.

Skolan skall vara öppen för och uppmuntra att skilda uppfattningar framförs och hävda betydelsen av personliga ställningstaganden. I frågor där det föreligger olika uppfattningar skall undervisningen alltid vara *saklig och allsidig*. Alla som verkar i skolan skall dock alltid hävda vårt samhälles väsentliga värden och klart ta avstånd från det som strider mot dessa.

Skolan skall verka för jämställdhet mellan kvinnor och män.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Alla skall oberoende av kön, boendeort, sociala och ekonomiska förhållanden ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet. Utbildningen inom varje skolform skall oavsett var i landet den anordnas vara *likvärdig*. Normerna för *likvärdigheten* anges genom de nationellt fastställda målen. Men likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen varhelst den erbjuds skall utformas på samma sätt. Hänsyn skall tas till elevers olika förutsättningar. Det finns också olika vägar att nå målen. Med dessa utgångspunkter kan undervisningen aldrig bli lika för alla.

Skolan skall klargöra för eleverna vilka mål utbildningen har, vilka krav den ställer och vilka rättigheter och skyldigheter eleverna har. Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla grundläggande demokratiska värden. Undervisningen måste bedrivas enligt demokratiska principer och i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta *personligt ansvar* för sina studier. Elevernas ansvarstagande och rätt till inflytande och påverkan förutsätter att mål, innehåll och arbetsformer tydligt anges.

Huvuduppgiften för gymnasieskolan och komvux är att ge eleverna *kunskaper och färdigheter*. Utbildningen skall främja elever-

nas utveckling till ansvarskännande människor som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet.

Alla ungdomar i gymnasieskolan skall ges möjlighet till en harmonisk utveckling. De skall få en sådan grund för ett livslångt lärande att de har beredskap för den omställning som krävs när betingelser i arbetsliv och samhällsliv förändras. Genom komvux skall vuxna kunna komplettera och bygga på sin utbildning för att på samma sätt kunna utvecklas i arbetsliv och samhällsliv. Det kan gälla grundläggande basfärdigheter såväl som yrkesutbildning och behörighetskomplettering. Komvux skall i första hand erbjuda utbildning till dem som fått minst av utbildningsresurserna i samhället och anpassa undervisningen och villkoren till dessa målgrupper.

Skolan har uppgiften att dels överföra värden, kunskaper och färdigheter, dels förbereda för att leva, arbeta och verka i det framtida samhället. Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper och färdigheter som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Eleverna skall också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och förmåga att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. Det är också nödvändigt att *kritiskt kunna granska fakta och förhållanden* och inse konsekvenserna av olika alternativ. Eleverna skall på så vis tillägna sig ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.

Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer krav på människors kunskaper. Detta ställer också krav på deras förmåga att ta *initiativ* och *ansvar* och på att kunna arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Sambanden mellan lokala, regionala, nationella och globala frågor måste uppmärksammas. Internationella kontakter, utbildningsutbyte och praktik i andra länder skall främjas. Utvecklingen i yrkeslivet innebär bl.a. gränsöverskridanden mellan olika yrkesområden samt krav på medvetenhet om sin egen och andras kompetens. Detta ställer i sin tur krav på skolans arbetsformer och arbetsorganisation.

De etiska perspektiven är av betydelse i många av de frågor som tas upp i skolan. Undervisningen i olika ämnen skall därför behandla dessa perspektiv och ge en grund för och främja elevernas förmåga till *personliga ställningstaganden.*

En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. I undervisningen i skolans ämnen skall läggas ett *historiskt perspektiv*, som bland annat låter eleverna utveckla en beredskap inför framtiden och som främjar förmågan till dynamiskt tänkande.

Varje elev skall få stimulans att utvecklas efter sina förutsättningar och skall möta respekt för sin person och sitt arbete. Detta grundlägger en positiv attityd till lärande och kan återskapa en sådan attityd hos elever med negativa skolerfarenheter.

Skolan kan inte själv förmedla alla de kunskaper och färdigheter som eleverna kommer att behöva. Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling.

Utbildningen som helhet måste utvecklas för att svara mot uppställda mål. Därvid skall den ta tillvara kunskaper och erfarenheter bland annat från det övriga arbetslivet. Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall till sin form och sitt innehåll förbereda för arbetslivet. Utprövande av nya metoder, utvärdering och ifrågasättande är nödvändigt inte bara för elevernas utan också för skolans utveckling.

Mål och riktlinjer

Kunskaper och färdigheter

Den gymnasiala utbildningen skall med med utgångspunkt i elevernas grundskoleutbildning fördjupa och utveckla deras kunskaper och färdigheter som förberedelse för högre utbildning och yrkesliv. Den grundläggande vuxenutbildningen skall ge vuxna sådana kunskaper och färdigheter motsvarande grundskolan som krävs för arbetsliv, samhällsliv och fortsatta studier.

Mål

Strävan i skolan skall vara att eleven

- ★ tillägnar sig goda kunskaper och färdigheter i de ämnen som ingår i elevens studieprogram
- ★ kan använda kunskaper som redskap för att
  - formulera och pröva antaganden och lösa problem
  - reflektera över erfarenheter
  - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden
  - genomföra och lösa praktiska problem och arbetsuppgifter
- ★ utvecklar insikten om sitt eget sätt att lära och förmågan att utvärdera sitt eget lärande
- ★ utvecklar förmågan att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra
- ★ har kunskaper om internationell samverkan och globala samband samt om förutsättningar för en god miljö
- ★ känner till grunderna för samhällets lagar och regler samt sina rättigheter och skyldigheter i skolan och samhället.

För gymnasial utbildning gäller särskilt en strävan mot att eleven

- ★ kan överblicka större kunskapsfält och utvecklar ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka

- ★ utvecklar kunskaper för ett föränderligt yrkesliv
- ★ ökar sin förmåga att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl empirisk kunskap, kritisk analys som förnuftsmässiga och etiska överväganden
- ★ kan använda kunskaper som redskap för att formulera och pröva hypoteser och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra
- ★ kan kommunicera på minst två främmande språk
- ★ har en god insikt i centrala delar av det svenska och västerländska kulturarvet.

Riktlinjer

Läraren skall

- ★ utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande
- ★ stärka varje elevs självförtroende och vilja och förmåga att lära
- ★ organisera arbetet så att eleven
  - utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
  - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt
  - får stöd i sin språkutveckling
  - successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar
- ★ allsidigt bedöma elevens kunskapsutveckling och föra en fortlöpande dialog med eleven om denna
- ★ i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande
- ★ tydliggöra vilka värderingar och perspektiv kunskaperna vilar på och låta eleven ta ställning till hur kunskaper kan användas
- ★ stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever med svårigheter
- ★ samverka med andra lärare i arbetet för att nå utbildningsmålen.

Alla som arbetar i skolan skall

- ★ hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd
- ★ samverka för att göra skolan till en lärande miljö.

Normer och värden

Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera ungdomar och vuxna att vilja omfatta demokratins grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling.

Strävan i skolan skall vara att eleven

- ★ vidareutvecklar förmågan att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter
- ★ respekterar andra människors integritet
- ★ tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och medverkar till att bistå människor med problem och svårigheter
- ★ kan leva sig in i och förstå hur andra människor har det och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen
- ★ visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljön i ett vidare perspektiv.

Riktlinjer

Läraren skall

- ★ klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets grundläggande värden och konsekvenserna av dessa för det personliga handlandet
- ★ öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem
- ★ klargöra skolans normer och hur dessa är en grund för arbetet samt tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen
- ★ visa respekt för den enskilda eleven och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt.

Alla som arbetar i skolan skall

- ★ utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen
- ★ i arbetet med eleverna verka för solidaritet med eftersatta grupper både i och utanför vårt land.

Elevernas ansvar och inflytande

De demokratiska principerna om att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig måste omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier och delta i undervisningen samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara bärande principer i utbildningen.

Mål

Strävan i skolan skall vara att eleven

- ★ tar personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö

- ★ aktivt utövar inflytande över sin utbildning
- ★ utifrån kunskap om demokratins principer vidareutvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former
- ★ utvecklar sitt kunnande om och sin vilja att aktivt bidra till en fördjupad demokrati i arbetsliv och samhällsliv
- ★ stärker sin tilltro till att själv och tillsammans med andra kunna ta ansvar och påverka sina villkor.

Riktlinjer

Läraren skall

- ★ utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inlärning och sitt arbete i skolan
- ★ se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen
- ★ svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer
- ★ tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen.

Alla som arbetar i skolan skall

- ★ verka för att demokratiska arbetsformer utvecklas och praktiseras i skolan
- ★ gemensamt med eleverna ta ansvar för den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön.

Utbildningsval - arbetsliv

Gymnasieskolan och komvux skall nära samverka med arbetslivet, med högskolan och med det omgivande samhället i övrigt. Detta krävs för att eleverna skall få en utbildning av hög kvalitet och få underlag för val av kurser, fortsatta studier eller yrkesverksamhet.

Mål

Strävan i skolan skall vara att eleven

- ★ utvecklar sin självkännedom och sin förmåga till individuell studieplanering
- ★ medvetet kan ta ställning till fortsatt studie- och yrkesinriktning på grundval av samlade erfarenheter, kunskaper och aktuell information
- ★ ökar förmågan att analysera olika valmöjligheter och bedöma vilka konsekvenser dessa kan medföra
- ★ får kännedom om arbetslivets villkor särskilt inom sitt stu-

dieområde samt om möjligheter till utbildning, praktik m.m. i andra länder.

Riktlinjer

Läraren skall

- ★ i undervisningen utnyttja kunskaper och erfarenheter av arbets- och samhällsliv som eleverna har eller skaffar sig under utbildningens gång
- ★ bidra med underlag för elevernas val av utbildning och yrke
- ★ utveckla kontakter med högskolan samt med handledare och andra inom arbetslivet som kan bidra till att målen för undervisningen nås.

Syopersonalen skall

- ★ informera och vägleda eleverna inför val av fortsatt utbildning och yrkesverksamhet
- ★ vara till stöd för den övriga personalens studie- och yrkesorienterande insatser.

All personal skall

- ★ sträva efter att utnyttja de tillgångar i utbildningen som kontakter med arbets-, förenings- och kulturlivet kan utgöra
- ★ bidra till att motverka sådana begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på kön eller social eller kulturell bakgrund.

Rektors ansvar

Rektor har ansvar för att lokal arbetsplan upprättas, där de nationella målen konkretiseras i undervisningsmål och verksamhetsmål och för att arbetsplanen fortlöpande följs upp och utvärderas.

Rektor har ett övergripande ansvar för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektor har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- ★ utbildningen organiseras så att den så långt möjligt anpassas efter elevernas önskemål och val av kurser och så att återvändsgränder i studiegången undviks
- ★ undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer anpassas efter elevernas skiftande behov och förutsättningar
- ★ arbetsmiljön i skolan utformas så att eleverna får tillgång till handledning och läromedel av god kvalitet samt andra medel för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, bl.a. bibliotek, datorer och andra tekniska hjälpmedel
- ★ lärare och annan personal får möjligheter till den utveck-

ling och fortbildning som krävs för att de professionellt skall kunna genomföra sina uppgifter

- ★ undervisning och elevvårdsverksamhet utformas så att elever som behöver särskilt stöd och hjälp får detta
- ★ varje elev vid olika tillfällen under utbildningen i dialog med skolan gör upp en individuell studieplan
- ★ eleverna får information inför studiernas början, får en väl utformad introduktion i studierna och i ämnet/kursen och får stöd att formulera mål för sina studier
- ★ samverkan med högskolan och arbetslivet utanför skolan utvecklas så att eleverna får en kvalitativt god utbildning samt en förberedelse för yrkesverksamhet och fortsatt utbildning
- ★ den studie- och yrkesorienterande verksamheten organiseras så att eleverna får vägledning inför de olika val som skolan erbjuder och inför val av fortsatt utbildning och yrke
- ★ stimulera till internationella kontakter, samverkan och utbyte i utbildningen.

Rektor har när det gäller gymnasieskolan ett särskilt ansvar för att

- ★ föräldrar får information om och inflytande över elevernas skolgång
- ★ skolans arbete med kunskapsområden, där flera ämnen skall bidra, samordnas så att de blir en helhet för eleven
- ★ eleverna får kunskaper inom områdena sex och samlevnad, ANT (alkohol, narkotika och tobak), trafikfrågor samt bok- och bibliotekskunskap.

Rektor har när det gäller komvux ett särskilt ansvar för att

- ★ utbildningen erbjuds på ett sådant sätt att vuxna kan delta
- ★ utbildningen organiseras så att elever kan börja på en nivå som bestäms av deras förkunskaper och avsluta den efter de studier som svarar mot den enskildes behov
- ★ vuxna med kort eller bristfällig utbildning får stöd i att påbörja och genomföra utbildning.

Betyg och bedömning[2]

[2] Kommittén lämnar inte något textförslag för avsnittet om Betyg och bedömning. Utformningen av den del av detta avsnitt som berör betyg är beroende av Betygsberedningens förslag och riksdagens och regeringens ställningstagande till dessa.

Definitioner m.m.

Utbildningsmålen anger de värden och principer undervisningen skall omfatta och de kunskaper och färdigheter eleven skall ha kännedom om och behärska efter avslutad skolgång. Grunden för skolans mål och arbete anges i skollagens första kapitel 2 §. Målen utvecklas i tre steg.

- I denna *läroplan* anges de mål som gäller för utbildningen i sin helhet. Här anges också de grundläggande riktlinjer som gäller för arbetet.
- I *programmålen* anges mål för vart och ett av de nationella program inom gymnasial utbildning samt mål m.m. för komvux och dess olika delar.
- I *kursplanerna* anges hur dessa mål kommer till uttryck i enskilda ämnen och ämnesgrupper.
- Den *lokala arbetsplanen* utgör en konkretisering för den enskilda skolenheten av läroplan och kursplaner och den kommunala skolplanen.

Slutligen tar målen gestalt i planeringen och genomförandet av undervisningen i enskilda ämnen, ämnesområden, teman och i olika arbetsuppgifter för eleverna.

Som ett stöd för den lokala skolenhetens planering, arbete med den lokala arbetsplanen, uppföljning och utvärdering skall Skolverket utge *kommentarer och referensmaterial*. Detta utgörs dels av kommentarer till läroplan och kursplaner och redovisar resultat från forsknings- och utvecklingsarbete och exempel på olika lösningar, metoder och arbetssätt.

Kommunen skall upprätta en *skolplan*. Skolplanen antas av kommunfullmäktige. I denna skall anges hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas. Det skall särskilt framgå vilka åtgärder kommunen avser att vidta för att de nationella målen skall uppnås. Kommunen skall kontinuerligt följa upp och utvärdera skolplanen.

Timplanerna garanterar varje elev en minsta undervisningstid i olika ämnen. Genom fördelningen av tiden anges också balansen mellan olika ämnen. Timplanerna fyller en viktig roll för att eleverna skall få en likvärdig utbildning. För komvux utgör timplanerna en rekommendation.

Undervisningsmål är de mål som den enskilde läraren tillsammans med eleverna ställer upp för undervisningen. Det sker genom val av stoff, sekvensering och organiserande av stoffet samt val av undervisningsmetod. Det är varje lärares skyldighet att tillsammans med eleverna utforma sina undervisningsmål och genomföra sin undervisning utifrån de i läroplan och kursplaner fastställda utbildningsmålen. *Läromedel* är sådant som lärare och elever väljer att använda för att uppnå uppsatta mål.

Internationella överenskommelser

Till utgångspunkterna för läroplaner och kursplaner hör också ett antal grunddokument som Sverige undertecknat i internationella fördrag och konventioner. Dels utgör dessa en grund för skrivningarna i läroplaner och kursplaner, dels har Sverige åtagit sig att i utbildningen föra ut kännedomen om dokumenten.

Dokument som det åligger lärare och rektor att beakta är:

- ★ FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna (antagen av FN:s generalförsamling år 1948)
- ★ Konventionen om barnets rättigheter (antagen av FN:s generalförsamling år 1989)
- ★ Rekommendation om utbildning för internationell förståelse, samarbete och fred och undervisning om de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna (antagen av UNESCO:s generalkonferens år 1974)
- ★ Deklaration och rekommendationer om undervisning i miljöfrågor (antagen vid UNESCO:s ministerkonferens i Tblisi år 1977).

7 Kursplaner

7.1 Sammanfattning av motiv och bakgrund till kursplaneförslagen

Vi har enligt våra direktiv i uppdrag att för grundskolan lämna färdiga kursplaneförslag i svenska, matematik och musik och förslag till huvudsakligt innehåll i övriga ämnen senast den 1 september. Färdiga kursplaneförslag i övriga ämnen skall redovisas senast den 30 december 1992. Bakgrund och motiv till våra förslag finns redovisade i kap. 1-4 resp. kap. 8 i betänkandet. Vi ger nedan endast en kort sammanfattning. Vi begränsar oss till kursplanernas roll och funktion i det nya styrsystemet och kursplanerna struktur och uppbyggnad. Därefter redovisar vi kursplaneförslagen i matematik, musik och svenska med en kort inledande kommentar till respektive förslag. I avsnitt 7.3 redovisar vi vår definition av huvudsakligt innehåll samt en kommentar till ämnesstrukturen som inledning till de olika förslagen.

Kursplanernas roll och funktion

Det är främst genom undervisningen i ämnena som skolans övergripande mål skall nås. Läroplanen är därför en av de viktigaste utgångspunkterna för kursplanerna i olika ämnen. Vi har i föregående kapitel redovisat läroplanens roll och funktion. Också kursplanernas roll blir delvis en annan vid en mål- och resultatorienterad styrning än i det tidigare ansvars- och styrsystemet. Kursplanerna skall ge svar på frågor om varför man läser ämnet, vad ämnets roll är i förhållande till läroplanens mål och vad skolämnet 'är'. De skall ange den centrala kunskap, förståelse och färdighet som eleverna skall uppnå i ett visst ämne och därvid skapa förutsättningar för nationell likvärdighet. Samtidigt skall de ge underlag för lärares och elevers beslut om innehåll och arbetssätt och på det sättet lämna ett utvecklingsmässigt frirum till den lokala nivån. De skall vara utvärderingsbara både i ett nationellt och ett individuellt perspektiv.

Målen i kursplanerna är liksom i läroplanen av två slag, strävansmål och uppnåendemål. Strävansmålen i kursplanerna skall styra undervisningen i den meningen att de skall vara utgångspunkt för de undervisningsmål som utformas lokalt. Detta innebär att målen skall ange vad skolan skall sträva efter och arbeta mot, de skall ange inriktningen av skolans arbete. De skall inte sätta tak för hur långt eleverna skall kunna nå i ämnet; de skall

spegla det utrymme för utveckling inom ämnet som finns i skolan och de skall ge stöd för den lokala urvalsdiskussionen. Förutom strävansmål skall kursplanerna ange ämnets kärna och de centrala perspektiv ämnet bygger på. Uppnåendemålen anger vad eleverna minst skall ha nått efter årskurs 5 resp. 9.

Strävansmålens utformning innebär således att det finns utrymme inom kursplanens ram för både den fördjupning eller breddning i ett ämne som eleverna vill göra inom sitt fria val och den profil skolan väljer inom sitt disponibla timutrymme.

Utifrån läroplanens och kursplanens mål skall lärare och elever formulera sina undervisningsmål, välja konkret innehåll, metoder och arbetsformer. Eleverna skall med stigande ålder ha ett allt större inflytande i denna process.

Kursplanerna kommer inte att ge anvisningar om hur detta skall gå till och inte ange några vägar till målen. De kan därigenom komma att uppfattas som torftiga jämfört med tidigare kursplaner. Det ligger inom Skolverkets generella uppdrag att via kommentarer och referensmaterial stödja utvecklingen i skolan och vi förutsätter att Skolverket ger ut kommentarer till de nya kursplanerna för att ge stöd och service åt lärarna inför arbetet med att utforma undervisningsmål.

I bilaga 7 till detta betänkande ger vi ett exempel på kommentarer.

Kursplanernas struktur och uppbyggnad

Vår ambition har inte varit att göra kursplanerna formmässigt enhetliga. Detta skulle vara att göra våld på ämnenas karaktär. Vi har valt att ha en i huvudsak enhetlig disposition, men inom den ramen har lämnats stort utrymme för anpassning till respektive ämne. Punkt 2 nedan kan exempelvis ha olika rubriker beroende på ämne.

Kursplanerna har en inledande text där ämnets syfte och roll i förhållande till skolans allmänna mål beskrivs, och där ämnet sätts in i sitt sammanhang. Kursplanen är sedan uppdelad i fyra huvudområden:

1. Mål
2. Ämnets uppbyggnad, 'väsen' eller struktur
3. Mål som skall ha uppnåtts efter femte skolåret
4. Mål som skall ha uppnåtts vid grundskolans slut

Bilaga: Kriterier för årskurs 9.

1. Mål

Målen skall enligt direktiven ta sin utgångspunkt i den enskilde elevens kunskapsutveckling. De är därför uttryckta i vad strävan

skall vara att eleven skall kunna, behärska, ha insikt i, utveckla etc. Målen i kursplanerna uttrycker vad skolan skall sträva efter och arbeta mot. De anger inriktningen på arbetet i skolan. Vi har kallat dessa mål för *strävansmål.*

Dessa mål skall vara utgångspunkt för lärarens och elevernas val av undervisningsmål.

2. Ämnets uppbyggnad eller struktur

I ett målstyrt system där val av undervisningsinnehåll och metod skall överlämnas till lärare och elever kan inte ämnet definieras genom sitt innehåll i meningen av det stoff eller de moment som skall behandlas. I kursplanerna anges alltså inga huvudmoment. I stället beskrivs ämnets kärna eller karaktär genom exempelvis ämnets centrala begrepp, teorier, frågeställningar, perspektiv, aspekter, kunskapsområden etc. Denna ämnets struktur ser olika ut i olika ämnen och kommer också att beskrivas på skilda sätt. Mål och struktur kan sägas tillsammans definiera ämnet som skolämne.

3 och 4. Mål som eleverna i slutet av det femte skolåret skall ha uppnått respektive vid grundskolans slut

Förutom strävansmål har vi valt att formulera mål för vad eleverna skall ha uppnått - *uppnåendemål.* Det är mål för vad varje elev minst skall ha med sig efter grundskolans slut. Alla elever kan inte komma lika långt, men i en obligatorisk skola skall alla garanteras kunskaper motsvarande en mimininivå. Det skall vara skolhuvudmannens ansvar att alla elever uppnår denna nivå. Det kommer an på den enskilda skolan och därmed på rektor att följa upp att alla elever minst når miniminivån. Detta blir en viktig fråga för den lokala utvärderingen.

Dessa mål är minimimål och deras funktion är i första hand att ligga till grund för utvärderingen, inte att styra undervisningen.

Med enbart mål för grundskolans slut finns risk att det först i slutskedet av studierna visar sig att en del elever har brister i grundläggande kunskaper. Vi har därför valt att ange mål också för vad eleverna minst skall ha nått vid slutet av det femte skolåret, en sorts kontrollstation. Även om eleverna utvecklas olika snabbt, även om en del börjar skolan vid 6 års ålder och andra vid 7 bör det finnas en avstämningspunkt där en samlad och allsidig bedömning av elevens kunskaper och utveckling sker. Det skall vara lärarens skyldighet att göra en sådan bedömning med utgångspunkt i kursplanens mål och att också analysera orsakerna till eventuella kunskapsbrister hos eleverna. Rektor skall få del av

dessa bedömningar så att de kan ligga till grund för hur man lokalt fördelar resurser och planerar för elevernas fortsatta utbildning.

Denna avstämning får inte likställas med traditionell betygsättning av eleverna. Syftet är att skolan skall kunna göra rätt avvägning av vilka insatser som behövs för elevernas fortsatta utveckling. Detta är särskilt viktigt med tanke på de skillnader i mognad och utveckling som finns bland elever i dessa åldrar.

Elever och föräldrar skall få ta del av den samlade bedömningen skriftligt men också ges möjlighet att i samtal diskutera den och planeringen framåt. Detta skall vara en naturlig fortsättning på den dialog mellan hem och skola som fortlöpande bör ha skett. Denna samlade bedömning är också ett viktigt underlag när elever flyttar och byter skola. Olika sätt att dokumentera elevers arbete och resultat över tid har prövats bl.a. i åldersblandade grupper. För att inte den utvärdering som målen för femte skolåret medför skall bli alltför formell eller bunden till test ser vi det som viktigt att olika modeller att över tid dokumentera elevernas utveckling tas fram.

Kriterier för årskurs 9

Som vi redovisat i kapitel 4 har vi valt att svara mot direktivens krav på att kursplanerna skall möjliggöra målrelaterad betygsättning i flera steg genom att arbeta med att definiera kriterier för uppnåendemålen i årskurs 9. Detta arbete har inte kunnat slutföras och redovisas därför inte i de kursplaneförslag vi nu lägger.

7.2 Förslag till kursplaner i matematik, musik och svenska

De kursplaneförslag i matematik, musik och svenska vi nu redovisar har tagits fram under stark tidspress. Att utveckla kursplaner enligt den modell vi ovan skisserat är ett utvecklingsarbete, inte endast en revidering av tidigare kursplaner i Lgr 80. Det är både vår och kursplaneexperternas uppfattning att en fortsatt diskussion krävs inte minst kring målformuleringar och uppnåendenivåer. Det finns ytterligare två skäl till att vi inte betraktar kursplanerna i dessa tre ämnen som helt färdiga utan kommer att arbeta vidare med dem under hösten. Det ena är att alla dessa tre ämnen har nära anknytning till andra ämnen. Om ett mål skall ligga huvudsakligen i det ena eller andra ämnet kan och bör diskuteras. Det krävs en samordning mellan de olika kursplanerna, något som inte har varit möjligt innan arbetet med kursplaner har kommit igång på allvar i alla ämnen. Det andra skälet är att de kriterier för mål i årskurs 9 som diskuterades ovan inte har varit möj-

liga att utforma i slutskedet av arbetet. I samband med att vi redovisar färdiga kursplaneförslag för övriga ämnen kommer vi också att redovisa om vi bedömt att de förslag vi nu lägger i matematik, musik och svenska behöver förändras på grund av eventuellt nya ställningstaganden under höstens arbete.

Matematik

Inledande kommentarer och jämförelse med Lgr 80

Det ämne vi i dag kallar matematik var i de första läroplanerna för folkskolan två olika ämnen med skilda timplaner, *Räkning* och *Geometri*. Geometri förekom endast i slutet av folkskolan. Flickor var befriade från geometriundervisning och fick i stället en extra timme räkning och en extra i skrivning. Med 1919 års undervisningsplan blev *Räkning och geometri* ett sammanhållet ämne, samtidigt som skillnaden i timplanen mellan pojkar och flickor försvann. På 50-talet bytte ämnet namn till *Matematik*, ett namn som sedan behållits i våra kursplaner.

När den obligatoriska skolan byggdes ut till att omfatta nio år vidgades matematikämnet till att också omfatta två nya centrala ämnesområden - först *Algebra och grundläggande funktionslära* och senare *Beskrivande statistik och sannolikhetslära*. Det första området togs naturligt över från realskolan som avskaffades i samband med grundskolereformen. Det andra området blev en naturlig följd av det snabbt växande behovet av att kunna förstå och hantera statistisk information.

Våra två första kursplaner i matematik för grundskolan innehöll en kort målbeskrivning kompletterad med en lång och stadievis ordnad lista av huvudmoment. I Lgr 80 är måldelen mera omfattande och de ingående delmomenten samlade under nio huvudmoment. Den differentiering som tidigare endast fanns i form av allmän och särskild kurs på högstadiet har i Lgr 80 ersatts av en hierarkisk uppdelning av varje huvudmoment på fyra nivåer. På varje stadium finns två av dessa nivåer. Den första omfattar moment som eleverna skall bearbeta och förvärva grundliga kunskaper och färdigheter i. Den andra omfattar moment som de flesta elever bör orientera sig om. Nivåerna är kopplade till varandra så att momenten på den andra nivån på ett stadium är identiska med momenten på den första nivån på nästa stadium.

Föreliggande kursplan i matematik skiljer sig på flera sätt från kursplanen i Lgr 80. I den inledande texten beskrivs syftet med ämnet i grundskolan. Den följs av en kort beskrivning av ämnet matematik som vetenskap och som redskap i olika verksamheter.

Den första delen av strävansmålen omfattar sådana mål som är övergripande och gemensamma för hela utbildningen i matematik. I den andra delen beskrivs målen för kursplanens olika ämnesområden. Dessa är i huvudsak aritmetik, geometri, algebra och statistik. Den tredje delen av strävansmålen består av kunskaper om matematikämnet och sådana förhållningssätt, uppfattningar och upplevelser som visat sig centrala för framgångsrik matematikinlärning. Målen i kursplanen skall inte uppfattas som isolerade delmål utan som en samverkande helhet.

Skolan skall ge eleverna sådana kunskaper och färdigheter i matematik som behövs för att kunna fatta välgrundade beslut i vardagslivets många valsituationer, för att tolka och använda det ökande flödet av information samt för att kunna följa och delta i beslutsprocesser i samhället. Utbildningen skall utformas så att eleverna förstår värdet av att behärska grundläggande matematik och får tilltro till sin förmåga att lära sig och använda matematik. Den skall ge en god grund för studier i andra ämnen, fortsatt utbildning och lärande.

Ett av de viktigaste syftena med utbildningen i matematik är att utveckla elevernas problemlösningsförmåga. Problem i andra skolämnen eller i situationer i verkligheten behöver ofta lyftas ut från sitt sammanhang och ges en matematisk tolkning. Matematiska begrepp och metoder kan användas för att lösa problemet. Resultatet kan sedan tolkas och värderas i förhållande till den ursprungliga situationen. I andra fall är problemen direkt relaterade till matematiska abstraktioner. Ofta saknas då konkreta relationer till fenomen i natur eller samhälle. Utbildningen i matematik skall utveckla elevernas problemlösningsförmåga i båda typerna av sammanhang.

De flesta matematiska begrepp och metoder som används i vårt vardagsliv har varit i bruk mycket länge. Samtidigt är det svårt att utan specialkunskaper förstå de frågeställningar som sysselsätter den moderna forskningen i matematik. Detta bidrar till att många människor felaktigt uppfattar matematik som ett färdigutvecklat ämne. Mot denna bakgrund är det viktigt att utbildningen ger eleverna en grundläggande insikt i ämnets historiska utveckling och dess karaktär, betydelse och roll i vårt samhälle.

Informationsteknologin och spridningen av kraftfulla miniräknare och datorer har dramatiskt vidgat våra möjligheter att snabbt få underlag för att fatta beslut. Användning av denna teknologi ställer stora krav på matematikkunskaper. Det är skolans uppgift att lägga grunden till sådana kunskaper.

Vad är matematik?

Matematik är en vetenskap som med noggranna logiska slutledningar studerar begrepp med väldefinierade egenskaper. Dessa utgår från begreppen tal och rum och har i stor utsträckning inspirerats av naturvetenskaperna. Tillämpningar av matematik i vardagsliv, samhällsliv och vetenskaplig verksamhet ger formuleringar av problem i matematiska modeller, som kan studeras med matematiska metoder. Resultatens värde beror på hur väl modellen beskriver problemet. De senaste årens utveckling av kraftfulla datorer har gjort det möjligt att tillämpa allt mera precisa matemati-

ska modeller och metoder i verksamheter där de tidigare inte varit praktiskt användbara. Detta har också lett till utveckling av nya forskningsfält i matematik, som i sin tur lett till nya tillämpningar.

All matematik innehåller någon form av abstraktion. Vi observerar likheter mellan olika företeelser och beskriver dessa med matematiska objekt. Redan ett naturligt tal är en sådan abstraktion. Ett annat exempel är den klassiska geometrins punkter och räta linjer, abstraherade från figurer i sand eller på papper. Den euklidiska geometrin preciserar ett litet antal egenskaper som är intuitivt naturliga och härleder sedan satser genom logiska resonemang. Dessa satser kan därför tillämpas i skenbart helt olika situationer där dessa egenskaper gäller.

Matematik är en av våra allra äldsta vetenskaper men samtidigt ett dynamiskt ämne som hela tiden utvecklas vidare. Matematik är en levande mänsklig konstruktion och en undersökande aktivitet som omfattar skapande och utforskande verksamhet och intuition. Det bör också gälla matematik som skolämne. Beprövad erfarenhet och forskning har visat att matematikinlärning är som mest framgångsrik när eleverna får tillfälle att utöva och kommunicera matematik i meningsfulla och relevanta situationer i ett aktivt och öppet sökande efter förståelse, nya insikter och lösningar på olika problem.

Mål

Utbildningen i matematik är en integrerad del av elevernas grundskolestudier och skall ge dem redskap att förstå och beskriva sin omvärld. Strävan skall vara att eleven utvecklar sin förmåga att

- förstå och använda grundläggande matematiska begrepp och metoder
- använda och inse värdet av matematikens språk, symboler och uttrycksformer
- med hjälp av matematik förstå, formulera och lösa problem samt tolka och värdera lösningarna i förhållande till den ursprungliga problemsituationen
- förstå och föra logiska resonemang, dra slutsatser samt muntligt och skriftligt förklara och argumentera för sitt tänkande
- skapa och använda enkla matematiska modeller samt kritiskt granska modellernas förutsättningar, begränsningar och användning
- med förtrogenhet och omdöme utnyttja miniräknarens och datorns möjligheter.

Detta förutsätter att eleven utvecklar goda kunskaper och färdigheter i aritmetik, geometri, statistik och algebra samt insikter i

begreppen sannolikhet och funktion. Strävan skall därför vara att eleven utvecklar sin tal- och rumsuppfattning samt förstår och kan använda

- grundläggande talbegrepp och räkning med reella tal, närmevärden, proportionalitet och procent
- olika metoder, måttsystem och mätinstrument för att jämföra, uppskatta och bestämma storleken av viktiga storheter
- grundläggande geometriska begrepp och satser samt har förmåga att bestämma viktiga egenskaper hos och relationer mellan våra vanligaste geometriska objekt
- grundläggande statistiska begrepp och metoder för att samla in och hantera data samt i tabeller och diagram beskriva och jämföra viktiga egenskaper hos statistisk information
- algebraiska uttryck, formler och transformationer som verktyg vid problemlösning och vid beskrivningar av olika fenomen och samband samt kan lösa ekvationer, olikheter och system av ekvationer
- grundläggande egenskaper hos viktiga funktioner samt kan rita, tolka och använda motsvarande grafer.

Strävan skall därvid vara att eleven utvecklar kunskaper om angivna ämnesområden i matematik och om hur, varför och i vilka historiska sammanhang de utvecklas, samt

- utvecklar sin tilltro till det egna tänkandet samt till den egna förmågan att lära sig matematik och att använda matematik i olika situationer
- upplever tillfredsställelsen i att kunna lösa problem, upptäcka mönster och samband samt behärska grundläggande begrepp och metoder
- inser värdet av nyfikenhet, initiativförmåga, samarbete, noggrannhet, förståelse och färdighetsträning.

Mål som skall ha uppnåtts i slutet av det femte skolåret

Varje elev skall senast i årskurs 5 ha förvärvat sådana grundläggande kunskaper och färdigheter i matematik som behövs för att kunna lösa enkla problem och hantera enkla och konkreta situationer i elevens närmiljö. Detta förutsätter att varje elev

i aritmetik

- har en grundläggande taluppfattning som omfattar naturliga tal och enkla tal i bråkform och decimalform
- kan uppfatta och använda begreppen addition, subtraktion, multiplikation och division
- har grundläggande färdigheter i att räkna med naturliga tal: i huvudet, med hjälp av skriftliga räknemetoder och med miniräknare

i geometri
- har en grundläggande rumsuppfattning
- kan uppskatta och mäta längd, massa, volym, area och vinklar
- kan ange tid och bestämma tidsskillnader
- kan använda skala för att tolka ritningar och kartor
- kan känna igen och beskriva grundläggande egenskaper hos geometriska figurer

i statistik
- kan tolka data i tabeller och diagram
- kan använda begreppen medelvärde och median

i algebra
- kan använda formler uttryckta i ord
- kan använda symboler för obekanta tal i numeriska uttryck och likheter
- kan lösa ekvationer genom prövning.

Mål som skall ha uppnåtts i slutet av grundskolan

Varje elev skall senast i årskurs 9 ha förvärvat sådana kunskaper och färdigheter i matematik som behövs för att kunna lösa problem och hantera situationer som vanligen förekommer i hem och samhälle. Detta förutsätter att varje elev

i aritmetik
- har fördjupat och vidgat sin taluppfattning till att omfatta hela tal och rationella tal i bråk- och decimalform
- har goda färdigheter i överslagsräkning och räkning med naturliga tal, tal i decimalform, procent och proportionalitet: i huvudet, med hjälp av skriftliga räknemetoder och med miniräknare

i geometri
- kan använda metoder, måttsystem och mätinstrument för att jämföra, uppskatta och bestämma tid, längd, massa, volym, area och vinklar
- kan uppfatta och använda grundläggande geometriska begrepp samt känna igen, avbilda och beskriva grundläggande egenskaper hos våra vanligaste geometriska objekt
- kan tolka och använda rätvinkliga koordinatsystem, ritningar och kartor

i statistik
- kan uppfatta och använda grundläggande statistiska begrepp

- kan sammanställa, tolka och värdera data i tabeller och diagram
- kan uppfatta och använda begreppet sannolikhet i slumpsituationer

i algebra
- kan ställa upp och använda formler och ekvationer vid problemlösning
- kan lösa ekvationer med olika metoder
- kan tolka och använda grafer till funktioner som beskriver verkliga förhållanden och händelser.

Jämförelse med Lgr 80

Musikämnet har under de senaste läroplanerna ändrat perspektiv från skolmusik till musik i skolan. Genom Lgr 80 har musikundervisningen fått en starkare inriktning på musiken i samhället och världen samt utvecklat olika kreativa och kommunikativa arbetsformer och arbetssätt. Ett omfattande musikpedagogiskt utvecklingsarbete och mediateknikens utveckling på senare tid har gjort att barns och ungdomars intresse och behov av musik på ett helt annat sätt kan tillvaratas i skolans musikundervisning. Den snabba musikaliska kunskapsproduktionen i samhället kan därmed på ett effektivt och pedagogiskt utvecklande sätt bearbetas inom musikämnets ram.

Förslaget till den nya kursplanen i musik framhåller såväl musikämnets historiskt givna kunskapstraditioner som dess anknytning till ett aktuellt och dynamiskt musik- och kulturliv. Musikämnet har som kulturbärande och kulturskapande ämne i skolan fått en ny fokusering och nya förutsättningar. Den internationella karaktären i musikämnet och musikens starka förankring i barn- och ungdomskulturen kan också ses som förnyelsebärande inslag i musikpedagogiken.

Ett nytt perspektiv på elevernas utveckling av kunskaper i musik innefattar såväl färdighetsträning genom sång, spel och dans som förståelse av musikens sammanhang och innebörder. Musikämnet har såväl praktiska, estetiska som intellektuella dimensioner och erbjuder möjligheter till både personlig och social utveckling genom dess skapande och kommunikativa undervisningsformer. I målen behandlas olika centrala begrepp som musicerande, musiklyssnande, musikkunnande och musikskapande samt olika kunskapsformer i musik som färdigheter, fakta, förståelse- och förtrogenhetskunskaper.

I kursplaneförslaget i musik uttrycks målen för ämnet genom en beskrivning av dess syfte och roll i skolan samt dess centrala kunskapsstruktur och ämnesperspektiv. Målen uttrycks alltså inte i ett antal huvudmoment eller uppräkningar av innehåll, utan genom de syften och mål som utbildningen i musik skall sträva efter och som anger utgångspunkter för lärares och elevers urval av undervisningsstoff.

Förslag till kursplan i musik

Musiken är djupt förankrad i individen och samhället. Musikens rika och varierande former och traditioner har i alla tider haft en stor social och kulturell betydelse för människor. Nutidens musikliv präglas i hög grad av den internationella ungdomskulturen

som också utgör en väsentlig del av barns och ungdomars musikaliska identitet. Musikens ökande mångfald, medieteknikens utveckling och förändringarna i villkoren för musikproduktionen förändrar snabbt den musikaliska bildningsstrukturen. Musikämnet i skolan skall på olika sätt spegla såväl det nutida musiklivet i samhället som det historiska kulturarvet i musik. Genom sin kulturbärande och kulturskapande roll kan musikundervisningen befrämja den kulturella miljön i skolan och den musikaliska bildningen i samhället.

Musikundervisningen syftar till att tillvarata elevernas musikintresse och behov av musik och utveckla en god musikalisk allmänbildning. Undervisningen skall också ge eleverna möjlighet till specialisering och personlig musikalisk utveckling. Eleverna skall få sådana kunskaper och färdigheter att de kan orientera sig i en komplex verklighet med ett mycket stort informationsflöde på musik- och kulturområdet. Den musikaliska kunskaps- och färdighetsutvecklingen skall bidra till elevernas personliga och sociala utveckling samt leda till ett glädjerikt och meningsfullt förhållande till musik i ett livslångt perspektiv.

Elevernas allsidiga musikaliska utveckling skall ses som ett led i att stärka de kulturella och humanistiska värdenas betydelse i det framtida samhället. Musikundervisningen skall ta sin utgångspunkt i såväl den nationella som internationella musikkulturen. Utvecklingen av elevernas förmåga att se sammanhang och förstå musikens innebörder samt skapa musik efter egna föreställningar är en fråga om kulturell yttrandefrihet och ger verktyg för såväl etiska som estetiska ställningstaganden. Varje elev som lämnar grundskolan bör ha uppnått sådana kunskaper och färdigheter i musik som ger förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällets musik- och kulturliv.

Mål

Strävan skall vara att eleven

- får kunskaper och färdigheter i sång, spel, dans och rörelse som grund för en personlig musikalisk allmänbildning och ett deltagande i skolans och samhällets musikliv
- utvecklar sin förmåga till aktivt musiklyssnande genom att lära sig analysera, kritiskt granska och tolka musikens meningsbärande innehåll och kulturella betydelser i syfte att fördjupa sina musikupplevelser och bli förtrogen med olika konstnärliga och estetiska uttryck
- lär sig förstå och behärska begrepp och sammanhang inom kunskapsområdet musik och blir förtrogen med musikens uppbyggnad, varierande former och uttryck samt dess funktioner och villkor i olika miljöer, kulturer och historiska tider

- utvecklar sin musikaliska förmåga, kreativitet och lust att använda musikens olika uttrycksmedel och andra uttrycksformer i syfte att kunna skapa, uttrycka och kommunicera egna musikaliska tankar, känslor och handlingar.

Musikämnets struktur och perspektiv

Musikämnets struktur och perspektiv utgår från relationen *musik, människa* och *samhälle*. Ämnet tillhör huvudsakligen det konstnärliga och humanistiska kunskapsområdet och innehåller såväl sociala och kommunikativa som estetiskt musikaliska och kulturella dimensioner. Musikens kunskapskällor finns dels i det samlade musikaliska kulturarvet, dels i den förnyelse av musiken som växer fram i takt med medieteknikens, informationssamhällets och kulturlivets utveckling. Genom medieteknikens inträde i skolan kan musikämnets historiska, mångkulturella och internationella aspekter belysas.

Kunskaper och färdigheter i musik kan konkret innebära att kunna spela ett instrument, sjunga eller dansa. Det kan vara att veta något om musik, t.ex. musikhistoria eller musikstilar och artister. Det kan innebära att kunna tolka och förstå musikens innehåll och estetiska uttryck. Det kan vara att genom praktiskt musicerande, musiklyssning eller musikskapande ha fått en förtrogenhet med olika musikformer eller att kritiskt kunna granska olika musikföreteelser. Det kan innebära att återge andras musik, kunna improvisera eller skapa musik efter sina egna musikaliska föreställningar och uttrycksbehov. Musikämnets mångfacetterade och dynamiska kunskapsstruktur skapar ett brett underlag för elevens musikaliska utveckling och bildning i olika profilerade riktningar och på olika stadier. Undervisningen i musik har sina karaktäristiska drag men har också mycket gemensamt med övriga skolämnen. Musiken anknyter till många av skolans ämnesområden och kan bidra till ökad kunskap och förståelse för sambandet mellan natur, kultur och samhälle.

En allsidig kunskapsutveckling i musik innebär att eleverna utvecklar ett musikaliskt "språk" och en förmåga att reflektera över sina erfarenheter och upplevelser av musik när de musicerar, lyssnar eller skapar musik. I det framväxande kunskaps- och informationssamhället bör kunskaper i musik betraktas i ett vidare perspektiv där de kommunikativa, kreativa och estetiska dimensionerna i musiken också ses som verktyg för att uttrycka sig och bättre förstå sin omvärld. Att musicera, sjunga och spela ett instrument kan ses som intellektuella och konstnärliga redskap för att uttrycka sina kunskaper. Centrala begrepp för elevernas musikaliska kunskaps- och färdighetsutveckling är *musicerande, musiklyssnande, musikkunnande* och *musikskapande*.

Mål som skall ha uppnåtts i slutet av det femte skolåret

Musicerande

Eleven skall
- kunna delta i unison sång och enkel flerstämmig sång i klassen
- ha tillägnat sig en sångrepertoar, som anknyter till skola och samhälle och som är väl förankrad i elevens vardag och musikintresse
- ha blivit förtrogen med sånger ur den svenska sångskatten samt ha tillägnat sig sånger från andra länder
- ha elementära kunskaper i spel på instrument - såväl melodispel som ackord- och rytmackompanjemang till enkla sånger och kunna tillämpa dessa kunskaper i enkla musikaliska förlopp
- ha utvecklat elementär förmåga att uttrycka musik i rörelse och ha en grundrepertoar av danser och sånglekar
- ha fått erfarenhet av att musicera inför åhörare.

Musiklyssnande

Eleven skall
- ha elementär kunskap om närsamhällets musikliv och om musiken i Sverige
- genom musiklyssnande få en orienterande kunskap om musik och samhälle i olika länder, kulturer och tider
- ha mött viktiga delar av vårt gemensamma kulturarv
- ha förmåga att lyssna aktivt till musik och kunna föra enkla samtal kring den musik man lyssnat på samt ge uttryck för egna synpunkter på musik - även den man lyssnar till på fritiden
- kunna identifiera olika musikstilar, musikaliska uttrycksformer och instrument
- ha utvecklat en personlig förtrogenhet med musik efter eget val.

Musikkunnande

Eleven skall
- under de fem första skolåren ha fått arbeta med rytm, melodi och harmoni samt fått möjlighet att utveckla förståelse och förtrogenhet med dessa begrepp genom musicerande och skapande
- ha elementära kunskaper om den musikaliska teori som krävs för musicerande och musikskapande i grupp

- förstå och kunna uttrycka enkla samband mellan musik och andra kunskapsområden i skolan.

Musikskapande

Eleven skall
- ha erfarenhet av eget musikaliskt skapande i form av melodier, texter, rörelse eller dans
- ha fått möjlighet att pröva sin förmåga att fritt improvisera med musik och rörelse
- ha fått möjlighet att gestalta musik i bild, drama, rörelse eller media.

Mål som skall ha uppnåtts i slutet av det nionde skolåret

Musicerande

Eleven skall
- ha grundläggande färdigheter i sång och tal, spel på instrument och i dans och rörelse
- ha kännedom om användningen av elektroakustiska instrument, musikelektronik och mediateknik
- kunna reflektera över sina praktiska erfarenheter och upplevelser av musik
- ha blivit förtrogen med ett gemensamt musicerande och ha övat upp sin förmåga att kommunicera med musik.

Musiklyssnande

Eleven skall
- ha utvecklat sin förmåga att lyssna aktivt på musik och ha fått en orientering om musikens olika traditioner och uttrycksformer i skilda kulturer, miljöer och tider
- ha kännedom om musikelektronik, musikdatorer och inspelnings/uppspelningsteknik
- ha lärt sig att reflektera över sina egna musikupplevelser och kunna tolka och analysera musikens innehåll och kulturella innebörder
- ha en grundläggande förtrogenhet för olika musikstilar och genrer samt kunna ta ställning till olika slags musik.

Musikkunnande

Eleven skall

- ha grundläggande kunskaper och färdigheter att tolka musikaliska symboler och förlopp samt ha utvecklat sitt musikaliska gehör som en grund för eget musicerande
- ha grundläggande kunskaper om musikaliska begrepp och sammanhang som utgångspunkt för praktiskt musicerande och lyssnande
- ha förmåga att göra bearbetningar av musik och musikupplevelser för att kunna analysera, förstå och diskutera musikens form, innehåll och estetiska dimensioner
- ha blivit förtrogen med musikens historiska och kulturella utveckling, dess samhälleliga förankring och sociala funktioner i skilda miljöer och repertoarområden.

Musikskapande

Eleven skall

- ha grundläggande kunskaper och färdigheter i ljud- och musikskapande, improvisation och enkel kompositionsteknik
- ha grundläggande kunskaper och färdigheter i att laborera kreativt med musikens olika byggstenar som melodi, ackord, rytm, takt, dynamik, klangfärg, 'sound' och modalitet
- ha utvecklat sitt kreativa tänkande kring musikens form och struktur samt dess olika uttrycksmöjligheter
- ha blivit förtrogen med sina möjligheter att skapa sin egen musik för att uttrycka tankar och känslor.

Jämförelse med Lgr 80

Svenskämnet har en central plats i grundskolan. Det är samtidigt ett ämne som det kan vara svårt att se helheten i och innebörden av, bl.a. eftersom hela skolans verksamhet i så stor utsträckning bygger på språk och språkanvändning.

Ett stort steg mot att knyta undervisningen i ämnet till elevernas erfarenheter, egna aktiva arbete och därmed till ett språkutvecklande arbetssätt med skönlitteraturen i centrum togs i och med den nu gällande kursplanen (1988). Dessa grundtankar förs vidare i detta förslag till kursplan, där skolans ansvar för språkutvecklingen och för att ge eleverna insikt i viktiga delar av vårt kulturarv ytterligare betonas.

Jämfört med nuvarande kursplan, innebär detta förslag en mer uttalad inriktning mot bl.a.

- språkets betydelse för begreppsbildning, lärande och tänkande
- skrivandets betydelse, inte bara för kommunikation utan också för lärande och tänkande.

Förslag till kursplan i svenska

Vem äger språket? frågar författaren Sandro Key-Åberg i en dikt. Han skriver där om värdet av att odla allas vårt språk, om hur verkligheten växer ur "dess fruktbara mull", om språket som länken mellan det förflutna och nuet och om hur framtiden kommer oss nära i språket. Med poetisk kraft visar han vad språket är: ett medel för kommunikation, för att utveckla en människas personlighet och hennes förmåga att tänka och lära, men också nyckeln till det kulturella arvet och till litteraturen. Detta är, i ett nötskal, ämnet svenska.

Språket växer fram i samspel mellan människor, från barnets första kontakt med omvärlden, och det utvecklas under hela livet. De flesta barn kommer till skolan med ett väl fungerande talat språk, med erfarenheter och kunskaper som är utgångspunkten för arbetet i skolan. Att i tal och skrift kunna använda sitt språk är en förutsättning för att aktivt delta i samhällslivet och det är därför skolans viktigaste uppgift att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling.

Språket är av avgörande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket erövrar eleverna nya begrepp, och utvecklar dem i samspel med andra. De lär sig att se sammanhang, ordna logiskt, granska kritiskt och värdera. Därigenom växer deras förmåga att tänka och att förstå omvärlden.

Modersmålet har en nyckelställning i skolarbetet av flera skäl. Det utvecklar en människas tänkande och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet. Genom språket blir kunskap synlig och hanterbar. Språkförmågan har alltså stor betydelse för arbetet i alla ämnen.

I ämnet svenska är det främst skönlitteratur och texter av annat slag som tillsammans med elevernas egen skapande verksamhet är basen för det språkutvecklande arbetet.

Mål

Strävan skall vara att eleven

- utvecklar en sådan språklig säkerhet i tal och skrift att eleven med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika språkliga sammanhang
- utvecklar en vana att skriva som medel för kontakt och påverkan, tänkande och lärande, så att skrivandet också blir ett värdefullt redskap för fortsatta studier
- kan analysera, bearbeta och förbättra sitt språk både självständigt och i samarbete med andra
- i litteraturläsning och skapande arbete med språket utvecklar sin fantasi och lust att lära
- i samtal med andra kan uttrycka de känslor och de tankar litteraturen väcker
- gärna läser på egen hand för att stilla sin nyfikenhet och uppnå personlig tillfredsställelse
- lär känna svensk skönlitteratur från olika tider, i skilda former, får kunskaper om centrala författarskap och därigenom en förtrogenhet med svensk kultur
- lär känna skönlitteratur från olika delar av världen, från skilda tider, i olika former, stiftar bekantskap med centrala författarskap och därigenom får förtrogenhet med nordisk och internationell kultur och förståelse för kulturell mångfald
- får kunskap om medier som konstarter och om tidningars, reklamens och andra mediers språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att analysera och förhålla sig till olika mediala budskap
- får kunskaper om det svenska språkets rikedom, uppbyggnad och historiska utveckling och även får kännedom om språken i våra nordiska grannländer
- vänjer sig vid och stimuleras till att självständigt tänka och ta ställning i arbetet med litteratur och andra texter
- inser hur lärande går till och hur mycket de egna erfarenheterna och användningen av kunskaper betyder för att befästa nya kunskaper.

Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas, att de blir säkrare i att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och att deras förmåga att förstå och tillgodogöra sig litteratur successivt ökar.

Språk och litteratur är ämnets centrala innehåll. Kunskapsutvecklingen sker koncentriskt, och ämnet kan knappast delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning. Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera. Det går inte att hitta en progression i utvecklingen genom skolåren som innebär att de små barnen berättar och beskriver, medan de äldre kan se sammanhang, utreda och argumentera. Både barnet och tonåringen argumenterar, med de gör det på olika sätt.

Arbetet med språk och litteratur har flera dimensioner. Det skall tillgodose elevernas lust att uttrycka vad de känner och tänker. Det skall ge gemensamma upplevelser att fundera över och tala om. Det skall ge kunskaper om vårt språk och vårt kulturarv.

Inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, men alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för begreppsbildning och lärande.

Litteraturen

Skönlitteraturen öppnar nya världar och förmedlar upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteraturen hjälper eleverna att förstå världen och sig själva.

Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga. Det är viktigt att eleverna från det första skolåret till det sista får möta litteraturen i myter, sagor och sägner, i dikter, pjäser och prosaberättelser, i såväl barnlitteratur, ungdomslitteratur som vuxenlitteratur. Arbetet kring litteraturen genom samtal, skrivande eller dramatisering hjälper eleverna att få svar på de stora livsfrågorna.

Skönlitteraturen bär en del av vårt kulturella arv och förmedlar kunskaper och värderingar. Litteratur fungerar som ett kitt i en kulturgemenskap, och skolan har ett ansvar att lyfta fram den aspekten.

Språket

Goda språkfärdigheter får eleverna när de i meningsfulla sammanhang använder sitt språk: talar, läser, skriver och tänker. Ge-

nom att använda språket lär sig eleverna att klara situationer som ställer olika språkliga krav på t.ex. formell korrekthet, utförlighet eller inlevelse.

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. Att aktivt delta i samtal, gestalta, improvisera, berätta och redogöra inför andra människor, att läsa och förstå, att skriva för att uttrycka känslor, tankar och idéer utvecklar språkförmågan.

Redan som femåring har barnet stor praktisk erfarenhet av hela det komplicerade system språket utgör. För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp lära sig något om språkets uppbyggnad och system. Barn kan exempelvis tidigt förstå att orden har olika stilvalör och passar olika bra i olika sammanhang. De förstår så komplicerade saker som hur nutid, förfluten tid och framtid uttrycks i språket. Eleverna kan också utifrån sina erfarenheter bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspelet mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga. Kunskaper om språkets struktur och uppbyggnad och hur språket historiskt har utvecklats tillför språkutvecklingen andra dimensioner. Insikter om egen användning av språket, tillämpning av dessa kunskaper och nya faktakunskaper om språket byggs upp i ett ständigt växelspel och bidrar till elevernas språkutveckling.

Mål som skall ha uppnåtts i slutet av femte skolåret

Läraren skall kontinuerligt följa elevernas utveckling och arbete. Det är särskilt viktigt att uppmärksamma om en elev i vissa skeden behöver mer hjälp för att komma framåt.

Vid slutet av femte skolåret skall en avstämning göras mot följande mål för elevernas språkliga kunskaper och utveckling. Nyckelord är sammanhängande berättande, aktivt deltagande, flyt i läsningen och funktionellt skrivande.

Vid slutet av femte skolåret skall eleven

- kunna delta aktivt i samtal i klassen, kunna återberätta innehållet i berättelser och redovisa ett arbete eller ett studiebesök så att kamraterna förstår
- läsa och förstå barn- och ungdomsböcker och faktatexter som är skrivna för barn och ungdom
- ha mött och känna till några välkända sagor, berättelser och författare inom barn- och ungdomslitteraturen
- skriva berättelser, brev, anteckningar och redogörelser med tydlig handstil och så att mottagaren kan förstå
- använda ordlistor och uppslagsböcker gjorda för barn och ungdom och vara van att utnyttja bibliotekets barn- och ungdomsavdelning

- tillämpa s.k. ljudenlig stavning och känna till några andra enkla regler för stavning och ha lärt sig och kunna tillämpa några vanliga regler för skiljetecken.

Mål som eleven skall ha nått i slutet av nionde skolåret

Varje elev som lämnar grundskolan skall kunna

- lyssna och läsa aktivt, kunna knyta upplevelsen till sin egen erfarenhet och sätta in den i ett vidare sammanhang
- använda språket för att samtala och diskutera och därvid lyssna till sina kamrater och visa respekt för dem, så att alla får tillfälle att lägga fram sin mening
- presentera ett arbete enskilt eller i grupp och kunna variera sin framställning för att ge uttryck åt känslor, erfarenheter, tankar, idéer och kunskaper
- uttrycka idéer och tankar i tal och skrift, så att samband och syften blir tydliga
- skriva så tydligt, språkriktigt och uttrycksfullt att språket fungerar i privatlivet och i vanliga mer officiella sammanhang
- läsa och förstå skönlitteratur av olika slag, såväl ungdomsböcker som äldre och modern vuxenlitteratur och även texter på norska och danska samt vara bekant med några välkända gestalter, miljöer, berättelser och författare ur vårt svenska kulturarv och inom den nordiska och västerländska kulturen
- tala och skriva om den litteratur klassen möter och de kunskaper, tankar och känslor den ger upphov till och också förstå i vilket sammanhang litteraturen har kommit till
- läsa och förstå olika slags texter, t.ex. populära faktatexter och allmänna tidningsartiklar, och kunna läsa på olika sätt beroende på vad man vill ha ut av läsningen
- kunna läsa och tolka budskap i olika medier
- göra iakttagelser och förstå grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket och förstå att människor kan tala och skriva olika, t.ex. beroende på var de bor i landet, hur gamla de är och om de är män eller kvinnor
- använda ordlistor och uppslagsböcker och kunna utnyttja ett biblioteks möjligheter
- använda datorer för att skriva och för att hämta information.

Barn som behöver särskilt stöd

Alla barn utvecklas inte i samma takt. Somliga behöver mer tid på sig för att tillägna sig kunskap. Liksom vid annan utveckling

förekommer också i språkutvecklingen platåer och språng för den enskilda individerna. Generellt visar sig dock barns språkutveckling inte vara stillastående under något skede av grundskoletiden.

Den stora pedagogiska utmaningen ligger i att förstå när en elev behöver lämnas i fred för att få tid att bearbeta och smälta nya kunskaper, respektive att läraren skall inspirera till att gå vidare och när särskilda åtgärder behövs. De vuxnas lyhördhet och uppmärksamhet är således av största vikt.

Om ett barn tillägnar sig läs- och skrivförmåga med väsentligt större möda än det utvecklar kunskaper i andra ämnen kan detta tyda på svårigheter som inte endast avhjälps med mera tid. De bakomliggande orsakerna kan vara mycket varierande och stor takt och kunskap krävs av de vuxna för att utforma det individuella stöd som varje barn med läs- och skrivsvårigheter kan behöva.

Ännu mer än andra barn behöver barnet med läs- och skrivsvårigheter få känna självförtroende och självtillit. I skolan måste hans förmåga inom andra ämnen lyftas fram, eftersom svårigheter att klara läsning och skrivning innebär en mycket stor psykisk påfrestning. En ond cirkel kan snart skapas eftersom språket påverkar det mesta av arbetet i skolan. Många barn utvecklar också strategier för att dölja sina läs- och skrivproblem och kan ta sig ganska långt i skolan innan deras verkliga inlärningssvårigheter blir akuta. Individuellt anpassad läs- och skrivundervisning och en medveten strävan efter att stärka elevens självförtroende är grundläggande i arbetet med att avhjälpa läs- och skrivsvårigheter.

7.3 Övriga ämnen

Vi redovisar ovan förslag till kursplaner i svenska, matematik och musik. För övriga ämnen redovisar vi i enlighet med direktiven förslag till "huvudsakligt innehåll". Färdiga kursplaneförslag skall redovisas senast den 30 december 1992.

I kapitel 8 redovisar vi våra överväganden när det gäller ämnen och ämnesstruktur i grundskolan och lägger förslag om vilka ämnen som skall ingå i grundskolans timplan. Det är för dessa ämnen vi här lägger förslag om huvudsakligt innehåll. Vi sammanfattar kort dessa överväganden nedan.

Definition av "huvudsakligt innehåll"

Med den korta tid som stått till vårt förfogande för kursplanearbetet har vi tvingats göra en definition av vad "huvudsakligt innehåll" skall omfatta som i första hand är praktisk, i den meningen att den leder till ett lämpligt första steg i ett kursplanearbete. Samtidigt skall resultatet av detta ge tillräcklig information till remissinstanser och andra. En svårighet har varit att kursplanegrupperna inte kunnat få del av det resultat av kommitténs övriga arbete som egentligen skulle krävts.

Det huvudsakliga innehållet anger

1. Ämnets syfte och roll i förhållande till skolans uppgifter
2. Vad eleven skall lära sig i ämnet, några väsentliga perspektiv, aspekter eller kunskapsområden samt något om progressionen i ämnet
3. Förändringar eller förskjutningar jämfört med Lgr80.

Vi har inte strävat efter att få en total enhetlighet i förslagen för de olika ämnena. Ämnena skiljer sig åt och kursplanearbetet har kommit olika långt i olika ämnen. I några ämnen börjar man närma sig målformuleringar, i andra har man mer skissartade beskrivningar. Vår ambition har i första hand varit att, i enlighet med våra direktiv, för varje ämne ge remissinstanser och andra en någorlunda tydlig bild av vart ämnet "är på väg". Detta skall framför allt framgå av ämnets syfte och av jämförelsen med tidigare kursplan i Lgr 80.

Förslagen till "huvudsakligt innehåll" har inte formen av och skall inte betraktas som utkast till kursplan. Arbetet med att utforma kursplaner med utgångspunkt i det huvudsakliga innehållet kommer att ske under hösten. Den modell som ligger till grund för kursplaneförslagen i svenska, matematik och musik och som har beskrivits ovan under 7.1 kommer att vara den huvudsakliga utgångspunkten för höstens kursplanearbete.

Vi har enligt våra direktiv i uppdrag att belysa konsekvenserna av om vissa ämnen skulle föras till elevernas fria val eller till skolans profil. I kapitel 8 redovisar vi våra överväganden i denna fråga. Vi skall här bara kort sammanfatta dessa. En prövning av vilket innehåll som skall vara obligatoriskt i skolan kan göras på olika sätt. Man kan välja ut ett begränsat antal ämnen och låta dessa utgöra kärnan, "the core curriculum", och allt därutöver är frivilligt och valbart. Man kan också välja ut ett visst innehåll i ett antal olika ämnen eller ämnesområden och låta detta utgöra kärnan, det som är obligatoriskt för alla elever. Vi föreslår att samtliga nuvarande obligatoriska ämnena ingår i timplanen. Däremot har vi minskat timtalet i flera ämnen för att skapa utrymme för elevernas fria val och för skolans frirum. Avgörande för det ställningstagande vi har gjort har varit ämnenas roll visavi skolans övergripande mål att förbereda för ett framtida liv som samhällsmedborgare, att verka för jämställdhet mellan kvinnor och män, att ge goda förutsättningar för en harmonisk utveckling samt att ge kunskaper för fortsatta studier.

Inom ramen för de strävansmål vi anger i kursplanerna ryms mer än vad som är realistiskt och möjligt för de flesta elever att nå inom garanterad undervisningstid. Avsikten är att den ämnesmässiga fördjupning eller breddning som eleven kan välja inom sitt fria val eller som skolan lägger inom sitt utrymme skall rymmas inom kursplanernas ramar.

Varje ämne på grundskolan timplan skall enligt våra direktiv ha en nationellt fastställd kursplan. Vi redovisar därför förslag till huvudsakligt innehåll för samtliga ämnen på grundskolans timplan. För tre av dessa ämnen har vi gjort förändringar i ämnesbeteckningarna jämfört med tidigare, förändringar som också svarar mot ändringar i innehåll och inriktning. Detta gäller ämnet Barnkunskap som i vårt förslag benämns **Barn- och ungdomskunskap**, ämnet Teknik som i vårt förslag benämns **Teknik och miljö** samt ämnet **Idrott** som vi föreslår skall heta **Lek, idrott och hälsa**. Vi redovisar bakgrunden till detta nedan som en kommentar till respektive ämne.

I direktiven anges att ämnenas ställning skall stärkas. Vi har i våra överväganden kring ämnenas ställning stannat för att föreslå att nuvarande Orienteringsämnen delas in i tre ämnen under de första fem årskurserna: Samhällslära, Naturlära samt Teknik och miljö. Från årskurs 6 övergår dessa ämnen i Samhällskunskap, Historia, Geografi, Religionskunskap, Kemi, Fysik, Biologi samt Teknik och miljö. Hur ämnena förläggs inom årskurserna beslutas lokalt.

Bakgrunden till detta är att under de första skolåren behöver man lägga en bredare grund för begreppsbildningen med utgångspunkt i barnens frågor och erfarenheter för att senare kunna gå

över till mer renodlade ämnesbegrepp och i högre grad utgå från den struktur som ämnet i sig bärs upp av. Vi vill erinra om att den senare uppläggningen med en fast förankring i olika ämnen inte innebär att samverkan mellan ämnen hindras. Skolverksamheten är en helhet där de olika ämnena bidrar till att uppfylla varandras mål. Vissa ämnesområden är också av en sådan karaktär att de svårligen låter sig inrymmas inom snäva ämnesgränser.

B-språk

Ämnets syfte och roll

Teknikens snabba utveckling och de alltmer ökade internationella kontakterna ställer krav på bättre språkliga kommunikationsfärdigheter och en vidgad referensram hos medborgarna i det framtida samhället. Den språkliga och kulturella mångfald som präglar dagens Sverige understryker dessa krav. Eleverna måste inför 2000-talet få en sådan utbildning att de kan leva och verka i ett internationellt inriktat samhälle.

Förmågan att kunna använda främmande språk i tal och skrift är en väsentlig del av en sådan internationellt orienterad utbildning. Häri bör, utöver engelska, ingå ytterligare minst ett europeiskt språk, i första hand franska, tyska eller spanska.

Det är också väsentligt att eleverna i ett andra eller tredje främmande språk förvärvar kunskaper om det samhälle och den kultur som det främmande språket representerar.

Huvudsakligt innehåll

Målet för B-språkundervisningen i grundskolan är att eleverna skall förstå språket i tal och själva kan göra sig förstådda i enkla talsituationer, att de kan läsa och förstå texter av olika slag och i någon mån kan använda språket i skrift.

De färdigheter och förhållningssätt som eleverna skall förvärva skall ses som integrerade delar i en språkundervisning som kännetecknas av följande aspekter.

★ En tyngdpunkt på muntlig och skriftlig kommunikation

B-språkundervisningen i grundskolan syftar i första hand till en successiv uppbyggnad av elevernas kommunikativa förmåga.

Elevernas kunskapsutveckling skall visa sig i en kontinuerlig ökning av ordförrådet, i förmåga att förstå tal och texter med ökad svårighetsgrad samt i ett alltmer varierat och nyanserat sätt att uttrycka sig i tal och skrift.

Eftersom det i dagens samhälle ställs särskilt stora krav på att kunna ta emot muntlig information skall eleverna lära sig förstå talat språk, allt ifrån korta meddelanden och uppmaningar till längre sammanhängande framställningar förmedlade bl.a. av radio och TV.

En viktig del av elevernas muntliga kompetens är att de kan delta i samtal på det främmande språket och uttrycka sig så väl att de inte blir missuppfattade. Till den muntliga kompetensen hör också förmågan att mera sammanhängande berätta eller beskriva något man läst eller hört.

Väsentligt är vidare elevernas förmåga att på det språk de studerar ta till sig skriftlig information av olika slag. Hit hör t.ex. enkla meddelanden och brev samt lättare fiktions- och faktatexter förmedlade av tidningar och tidskrifter. Efterhand fördjupas läsningen till att gälla områden där eleverna själva får söka faktakunskaper eller upplevelser. Till elevernas läsfärdighet hör också att de skall vara bekanta med och kunna använda olika lästekniker.

Målet för den skriftliga kommunikationen måste sättas lägre än för den muntliga förmågan. Eleverna bör kunna klara av att formulera sig självständigt i t.ex. meddelanden och kortare brev. Elevens eget fria skrivande kan dock vara en god hjälp för många elever att utveckla sitt språk.

★ Ett meningsfullt och autentiskt innehåll

Inlärning av ett främmande språk sker naturligast genom att språket knyts till ett för eleverna meningsfullt och intresseväckande innehåll. Redan från inledningsskedet bör eleverna därför få möta ett innehåll som på ett allsidigt sätt speglar förhållanden som målspråksländernas barn och ungdomar lever under. Till allsidigheten hör att eleverna blir förtrogna inte bara med vardagslivet utan också med sådana inslag från t.ex. lekens och fantasins värld som är en del av barnens kulturarv i de aktuella länderna.

Successivt bör eleverna få vänja sig vid att lyssna till och läsa autentiskt material med anknytning till andra skolämnen såsom geografi, historia, musik etc. eller till övergripande teman som barn- och ungdomskultur, miljö och arbetsliv.

★ Kulturkunskap och samhällsorientering

Ökad interkulturell förståelse är ett övergripande mål för språkundervisningen. Varje nytt språk är främmande också i den meningen att det - jämfört med modersmålet - ofta är ett uttryck för ett annorlunda sätt att bete sig, för olika värderingar och för en annan kultur. Eleverna behöver också bli medvetna om regio-

nala och sociala skillnader som råder inom målspråksländerna. Till denna s.k. sociokulturella kompetens hör sådana bakgrundskunskaper som krävs för en djupare förståelse av texter som knyter an till företeelser som rör kultur, historia och religion.

I den kulturella förståelsen ingår att eleverna blir vana vid att beskriva svenska förhållanden och svensk kultur i vid mening och jämföra dessa med vad som gäller i länder där det aktuella språket talas. Kontakt med t.ex. barn- och ungdomslitteratur i dessa länder ingår också.

★ Språkinlärning och eget ansvar

Eleverna har redan genom undervisningen i engelska fått värdefulla erfarenheter av hur språkinlärning sker. De har fått vana att ta ställning till vad som är viktigt att lära sig och hur de själva lär sig bäst.

Dessa erfarenheter och insikter bör tas till vara och tillämpas inom undervisningen i ämnet och kompletteras med en orientering om hur språkinlärning sker. En sådan orientering bör ske på ett samordnat sätt i engelska och B-språk och bör också innefatta kännedom om hur arbetet med och resultatet av språkinlärningen kan utvärderas.

Härigenom skapas förutsättningar för eleverna att själva ta ett ansvar för sin språkinlärning och i samspel med andra utveckla sitt språkkunnande efter personliga förutsättningar.

Jämförelse med Lgr 80

Jämfört med kursplanen i Lgr 80 kännetecknas förslaget för ämnet B-språk av

en mer uttalad inriktning på
- innehållets meningsfullhet och autencitet
- kultur och samhälle i det eller de länder som språket talas samt interkulturell förståelse
- B-språkets anknytning till andra ämnesområden i skolan

en tidigare icke formulerad inriktning på
- att öka elevernas medvetenhet om hur språkinlärning går till.

Barn- och ungdomskunskap

Inledande kommentar

I kapitel 3 har vi berört omvärldsförändringar och barns och ungdomars förändrade livsvillkor. Dagens ungdom ställs inför nya

frågor och krav som gäller såväl deras egen ungdomstid som framtiden. Barnkunskapsämnet har under senare år på många skolor inriktats mer mot sådana ungdomsfrågor, något som uppfattats positivt och som svarat mot ett behov. Sammantaget bildar detta en bakgrund till den förändring vi föreslår av såväl beteckning som inriktning på ämnet.

Ämnets syfte och roll

Syftet med ämnet barn- och ungdomskunskap är att genom kunskaper om barns och ungdomars utveckling och om andra frågor som är väsentliga för ungdomars liv och roll i dagens samhälle, stödja elevens tonårsutveckling, stärka elevens identitet och ge förutsättningar för att eleven skall kunna möta, förstå och respektera människor med olika bakgrund och ursprung. Ämnet skall bidra till att underlätta tonåringens integration i vuxenlivet och främja jämställdheten.

Puberteten och tonåren innebär stora förändringar, både kroppsliga och känslomässiga, som ger tankar, upplevelser och förväntningar men som också skapar osäkerhet, sårbarhet och frågor om sig själv och sin roll.

Identitetsutvecklingen för de unga har i det moderna samhället en annan karaktär än tidigare. Ungdomstiden har blivit utdragen Traditionella normer är inte längre självklara, mycket mer är tillåtet och det ställs stora krav på individen att kunna välja mellan alternativ. Kontakterna med vuxengenerationen är ofta bristfälliga, ungdomarna lämnas åt att själva pröva livsformer och finna en identitet. Skolan har här ett ansvar.

Ämnet är anpassat för elever i grundskolans högre årskurser.

Många elever kommer i sitt framtida yrke att arbeta med människor inom olika områden. Ämnet barn- och ungdomskunskap ger inblick i detta kunskapsområde. Skolan bör även inom ramen för sin profilering, det fria valet, erbjuda intresserade elever ytterligare fördjupning i ämnet.

Huvudsakligt innehåll

Undervisningen i ämnet barn- och ungdomskunskap skall ge eleven kunskaper om barns och ungdomars utveckling och behov, om samlevnad och relationer samt om likheter och variationer i skilda kulturer. Undervisningen anpassas efter elevernas behov. Utgångspunkten är elevens nutid, men för att denna skall förstås måste barns tidiga år tas upp och blickarna måste även riktas mot elevens tänkta framtid. Ämnets innehåll skall ses i ett historiskt och internationellt perspektiv. Inom ämnets olika kunskapsområden skall båda könens perspektiv belysas. Eleven skall få möjlig-

het att diskutera aktuella frågor med jämnåriga, barn, föräldrar och andra vuxna. Utifrån kunskaper inom ämnets olika områden och diskussioner med andra skall eleven få reflektera över och därmed få ökad förståelse för sin egen och andras utveckling och situation i samhället.

Ämnets grundläggande tema är den växande människan i samhället. Utifrån detta skall följande områden behandlas: barns och ungdomars utveckling och behov, samlevnad och relationer och identitet och kultur.

Barns och ungdomars utveckling och behov

Eleven skall få kunskaper om barns och ungdomars utveckling, behov samt om betydelsen av olika uppväxtvillkor. Barn och ungdomar i behov av särskilt stöd skall behandlas liksom FN:s konvention om barnets rättigheter.

Samlevnad och relationer

Eleven skall få kunskaper för att kunna förstå och hantera relationer med kamrater av båda könen i skolan och på fritiden samt i familjen. Tonåringens aktuella frågor om vänskap, ensamhet, kärlek, sexualitet, skilsmässor, våld, mobbning, alkohol m.m. skall behandlas. Kunskap om familjen, dess förändrade villkor och betydelse för den växande människan skall belysas.

Identitet och kultur

Eleven skall få kunskap om hur identitet formas i samspel med andra, är socialt, kulturellt och historiskt betingad och att individen utifrån den egna kulturen får sina värderingar, attityder och normer. Undervisningen skall ge förståelse för sitt eget såväl som kamraters och andra människors sätt att leva. Olika ungdomskulturer skall belysas liksom massmedias behandling av dem och andra för tonåringen viktiga frågor. Elevens erfarenhet av att vara skolelev, förhållningssätt mellan elever och mellan de vuxna och eleverna på skolan skall behandlas i undervisningen. Undervisningen skall också ge utrymme för frågor i anslutning till elevens framtida studie- och yrkesval.

Jämförelse med Lgr 80

Jämfört med Lgr 80 innebär förslaget en förskjutning från kunskap om barn till ungdomskunskap. Ämnet skall ge kunskap om

barns och ungdomars utveckling och behandla andra frågor som är väsentliga för ungdomars liv och roll i dagens samhälle. Ämnesbeteckningen skall därför ändras till **Barn- och ungdomskunskap**.

Förskjutningen innebär också att delar av innehållet i "Samhällsorienterande ämnen" flyttas över till barn- och ungdomskunskap. Detta innehåll finns angivet på s. 122 i Lgr 80 och omfattar relationer, könsroller, sex- och samlevnad, alkohol, narkotika och tobak.

Bild

Ämnets syfte och roll

Syftet med bildundervisningen är att eleverna lär sig att använda och utveckla bildspråket. Respekt måste visas de bildspråkliga färdigheter eleverna har då de kommer till skolan. I den fortsatta bildspråkliga utvecklingen skall eleverna lära sig att i växande grad medvetet använda sina bilduttryck. Eleverna skall få möta bildkonsten som en källa till kunskaper och glädje. De skall uppmuntras att i skapande arbete utnyttja alla sina uttrycksmedel: bild, ord, rörelse och ljud.

Bilden betraktas i dag av många som ett betydelsefullt informationsbärande språk. Bildundervisningen skall ge eleverna en grund för ett funktionellt bildspråk i deras fortsatta verksamhet.

Bildkonsten är det visuella språkets parallell till skönlitteraturen. Detta skall tillsammans med bildens roll inom massmedia, formgivning och miljö och elevernas naturliga förmåga att uttrycka sig i bild prägla bildundervisningen.

Huvudsakligt innehåll

Undervisningen i bild skall leda till att eleverna får lära sig bildspråket genom att

- få ökade *kunskaper i att framställa* bilder
- utveckla sin förmåga att *se, uppleva och förstå* olika slags bilder, utveckla bildspråkliga kunskaper - bildens komposition och byggnad och bildkategorier
- möta och bearbeta *bildspråket i skilda funktioner*, såsom inom bildkonst, massmedia, miljö och formgivning. Den rörliga bilden (film, video), den grafiska formgivningen samt den tredimensionella bilden ges tydlig uppmärksamhet
- få kunskaper om *bildspråket och dess betydelse* för människa och samhälle. Eleverna skall få tillfällen till användning och analys av integrerade språkliga uttryck.

När eleverna lämnar grundskolan skall de ha en god grund för en livslång utveckling av förmågan att tillägna sig och lusten att skapa bilder och kunna göra det så bra att de kan skaffa information, upplevelser och kunskaper genom olika slags bilder som inom bildkonst, massmedia, miljö och formgivning. Deras förmåga att använda bilder skall fungera som ett medel för minne och tänkande, för kontakt och påverkan.

Bildkonsten inom alla områden, så som måleri, grafik, foto, film etc. skall uppmärksammas. I denna möter eleverna verkligheten så som andra människor upplever och tolkar den. Möten med bildkonsten kan ge eleverna upplevelser av skönhet, humor och spänning och lust att själva experimentera med bilder och olika bilduttryck när de tecknar, målar, fotograferar eller filmar. Bildkonsten stimulerar fantasin och lusten att berätta, skriva, leka och dramatisera.

Eleverna skall få öva sin lyhördhet och respekt för kvaliteter och värden i egna och andras kulturer: barn- och ungdomskulturer, en mångskiftande svensk kultur och de många minoritetskulturerna i vårt land. Bildspråket är internationellt i långt större utsträckning än andra uttrycksformer men innehåller också regionala och kulturella särdrag. Detta måste speglas i undervisningen.

En människas sätt att tänka och uttrycka sig i bild hänger nära samman med hennes personlighet och hennes livssituation. Om det sambandet bryts, blockeras utvecklingen av både uttryckssätt och personlighet. Arbetet skall därför utgå från elevernas egen kulturella bakgrund, det bildspråk och de erfarenheter de har när de kommer till skolan.

Undervisningen skall inriktas dels mot egen bildframställning och kommunikation och dels mot kunskaper i att avläsa, tolka och analysera bilduttryck i vår egen tid och i vår kulturs historia.

Eleverna skall få lära sig teckna. Detta syftar till att utveckla iakttagelseförmågan och öka förståelsen för samband mellan iakttagelse och uttryck och mellan tänkandet och handens arbete.

Bildundervisningen i grundskolan skall således ge kunskaper i och utveckling av bildens grundläggande uttrycksmedel. Dessa är bl.a. linjen, ytan, ytstrukturen (texturen), formen, volymen och färgen, som alla generellt, tillsammans eller enskilt, utgör bildens visuella gestalt och språkliga uttryck dvs. deras roll i kommunikationsprocessen. Vidare skall undervisningen utveckla elevernas förmåga att i bilden beskriva grundläggande rumsbegrepp som framför/bakom, nära /avlägset, stor/liten och ljus/skugga.

Bildens grundläggande uttrycksmedel och spatiala begrepp skall också vara en utgångspunkt för elevernas växande förmåga att iakttaga, uppfatta och förstå den omgivande verkligheten så som den tar sig uttryck i både natur- och kulturmiljön. Iakttagelseförmågan skall utgöra grund för egen bildframställning och för förståelse av bildmedierna.

För att eleverna skall kunna tillägna sig och aktivt använda bildspråket skall undervisning i bildens byggnad, komposition, format och storlek ingå. Bilder används bl.a. i syfte att ge informationm, underhållning och kunskaper om att förmedla reklam och propaganda och att berätta i reportage. Dessa bildkategorier vars gränser tenderar att dras ut, skall eleverna sträva efter att kunna särskilja och själva medvetet använda.

Bild som begrepp för vanligtvis tankarna till den tvådimensionella stillbilden. Den ofta massproducerade rörliga bilden i film, television och video, liksom den datorgenererade bilden skall också utgöra underlag för undervisning i bild. Den tredimensionella bilden (skulptur, scenografi, formgivning och andra bildbyggen) liksom grafisk form och layout är alla tillämpningsområden där bildens grundläggande uttrycksmedel utvecklas.

I massmedia förekommer bild i samverkan med andra uttryckssätt (oftast ord, men också musik). Undervisningen skall innehålla både analys och praktisk användning av integrerade språkliga uttryck.

Progressionen i ämnet skall ses som en stigande spiralrörelse utifrån de punkter som beskrivs inledningsvis under rubriken "huvudsakligt innehåll". Med ett sådant synsätt skall förstås att grundläggande kunskaper för de yngre eleverna är av samma art som för de äldre, men på en lägre nivå. Det betyder också att de yngre eleverna skall få använda integrerade språkliga uttryck såsom video.

Även om bildens språk - det visuella - är ett annat än det verbala språket, finns didaktiska likheter. I båda språkens undervisningsprocess finns ett uppdrag att ge varje barn möjlighet till individuella uttrycksmöjligheter grundade på generella kunskaper. Med bildundervisningen vill vi inte endast låta barnen få utveckla sitt bildspråk utan också deras förmåga att se och förstå och på det sättet få mer nyanserade upplevelser av sin verklighet.

Jämförelse med Lgr 80

Väsentliga förändringar av ämnet bild skedde redan i Lgr 80. Den pedagogiska forskningen har bidragit med nya kunskaper om bildens roll i barns förmåga att förstå den värld vi lever i. Den språkliga utvecklingen hos barnen är beroende av bilder och påverkas av bilder. Att mer allmänt betrakta bilden som ett språk är ett synsätt som vunnit gehör de senaste åren. Detta synsätt påverkar bildpedagogiken. Med hjälp av det vi traditionellt kallar språk, det talade och skrivna ordet, kommunicerar vi med varandra. Vi berättar och beskriver, vi redogör och förklarar, vi tycker och fantiserar. Med hjälp av orden tolkar vi den verklighet vi lever i.

Bilden är en del av vår tids språk. Sannolikt skiljer inte barn på bild och ord då de läser. Likheter och skillnader i ämnena bild och svenska skall därför uppmärksammas. Bilden ses som en del av människans kommunikativa register.

Engelska

Ämnets syfte och roll

Närmare 800 miljoner människor över hela jorden kan idag använda engelska. Ungefär hälften av dem har engelska som modersmål.

Genom att engelska språket numera har en så dominerande ställning i hela det internationella samhället fungerar det som ett globalt språk. I en värld som alltmer präglas av internationella kontakter behöver alla svenskar kunna engelska så väl, att de kan förstå och använda språket i tal och skrift.

Det ständigt ökande utbudet av engelska i massmedia, det intensifierade reselivet och behovet av att kunna kommunicera på engelska inom olika områden, t.ex. inom utbildning och forskning, gör att kraven på bredd och djup i engelskkunskaperna växer. En viktig del av denna breddning och fördjupning utgör den interkulturella förståelsen.

Det är skolans uppgift att se till att eleverna förvärvar så goda språkfärdigheter och så mycket av relevant samhälls- och kulturkunskap att de kan fungera i de olika sammanhang där engelskan används för språklig kommunikation.

Huvudsakligt innehåll

Målet för engelskundervisningen i grundskolan är att eleverna kan förstå varierande former av engelskt tal och själva kan göra sig förstådda i olika talsituationer, att de kan läsa och förstå texter av olika slag och kan använda språket i skrift i enkla former. Genom engelskundervisningen skall eleverna komma i kontakt med olika inslag av samhällsliv och kultur, såsom dessa avspeglas i bl.a. den engelskspråkiga litteraturen.

De färdigheter och förhållningssätt som eleverna skall förvärva skall ses som integrerade delar i en språkundervisning som kännetecknas av följande aspekter:

En tyngdpunkt på muntlig och skriftlig kommunikation

Engelskundervisningen i grundskolan syftar i första hand till en successiv uppbyggnad av elevernas kommunikativa förmåga. Ele-

vernas egen kunskapsutveckling skall visa sig i en kontinuerlig ökning av ordförrådet, i förmåga att förstå tal och texter med ökad svårighetsgrad samt i ett efterhand alltmer varierat och nyanserat sätt att uttrycka sig.

Eleverna skall lära sig att förstå talat språk, alltifrån korta meddelanden och uppmaningar till längre sammanhängande framställningar, förmedlade bl.a. av radio och TV. En viktig del av elevernas muntliga kompetens är att de kan delta i samtal på engelska, alltifrån enkla vardagliga dialoger till diskussioner där de både skall kunna uttrycka egna åsikter och bemöta andras. Till den muntliga kompetensen hör också förmågan att sammanhängande berätta, beskriva eller förklara något man läst eller hört.

Eleverna måste också lära sig att läsa och förstå texter av olika slag. Hit hör t.ex. enkla meddelanden och brev, samt enklare fiktions- och faktatexter, i tidningar och tidskrifter. Efterhand fördjupas läsningen till att bl.a. gälla områden där eleverna själva får söka faktakunskaper eller upplevelser. Förmågan att på egen hand tillgodogöra sig ett skönlitterärt verk eller en populärvetenskaplig framställning är ett mål som eleverna skall sträva mot när de närmar sig slutet av grundskolan.

När det gäller skrivförmågan bör eleverna relativt tidigt kunna klara av att skriva meddelanden och kortare brev. Efterhand kan den skriftliga framställningen byggas på med berättelser och beskrivningar för att mot slutet av grundskolan rymma också resuméer och referat med kommentarer. Eftersom det krävs relativt stora insatser för att nå upp till en god skriftlig uttrycksförmåga måste dock som regel måttliga krav ställas på elevernas skriftliga språkfärdighetsnivå, vilket inte hindrar att vissa elever kan nå långt i detta avseende. Det bör dock beaktas att det finns stöd för att det individuella och fritt skapande skrivandet hjälper många elever att befästa sina kunskaper och att generellt utveckla sitt språk.

Ett meningsfullt innehåll

Inlärning av ett språk sker naturligast genom att språket knyts till ett för eleverna meningsfullt och intresseväckande innehåll. Redan från nybörjarstadiet bör eleverna bli medvetna om att de använder engelska på samma sätt som de använder sitt modersmål.

Ett sätt att göra innehållet intressant är att stoffet speglar engelskspråkiga barns och ungdomars verklighet. En viktig del av detta är den engelska barn- och ungdomslitteraturen. Eleverna bör därför redan på lågstadiet få lära sig rim, ramsor och sånger och tidigt få möta den engelskspråkiga världens myt- och sagovärld.

Successivt bör eleverna få vänja sig vid att lyssna till och läsa autentiskt material från områden som har direkt anknytning till

enskilda skolämnen som geografi, historia, biologi, samhällskunskap, musik, bild eller ämnesövergripande teman som barn- och ungdomskultur, miljö och arbetsliv.

Kulturkunskap och samhällsorientering

Ökad interkulturell förståelse är ett övergripande mål för språkundervisningen. Varje nytt språk är främmande också i den meningen att det - jämfört med modersmålet - ofta är ett uttryck för ett annorlunda sätt att bete sig, för olika levnadsförhållanden, för olika värderingar och för en annan kultur. Inte heller inom engelsktalande länder kan man tala om enhetlighet när det gäller människors sätt att vara eller uttrycka sig. Eleverna behöver därför bli medvetna om regionala och sociala skillnader som råder såväl inom som mellan engelsktalande länder och få en ökad förståelse för dessa skillnader. Till denna s.k. sociokulturella kompetens hör också sådana bakgrundskunskaper som krävs för en djupare förståelse av texter som rör kultur, historia, geografi och religion. I den interkulturella förståelsen ingår att eleverna själva kan berätta om, beskriva eller förklara svenska förhållanden och värderingar och jämföra dessa med vad som gäller i andra länder.

Språkinlärning och eget ansvarstagande

Undervisningen skall också ge eleverna insikter dels i allmänna teorier om språkinlärning, dels i att vissa strategier vid språkinlärning kan vara mer effektiva än andra. Genom att eleverna tidigt vänjer sig vid att ta ställning till vad som är viktigt att lära sig och hur de lär sig bäst, lägger de också en god grund för att kunna planera och ta ansvar för sin egen språkinlärning.

Elever som lär sig arbeta tillsammans lär av varandra. Engelskan som samtalsspråk även vid arbetet i grupp är ett mål att sträva mot, ett mål som samtidigt är ett medel för eleverna att utveckla sin muntliga kompetens.

Jämförelse med Lgr 80

Jämfört med kursplanen i Lgr 80 kännetecknas förslaget av
en mer uttalad inriktning på
- ★ innehållets meningsfullhet och autenticitet
- ★ det engelskspråkiga kulturarvet, interkulturell förståelse och samhällsorientering
- ★ engelskans anknytning till andra ämnesområden och till ämnesövergripande teman och projekt

en tidigare icke formulerad inriktning på

★ att öka elevernas medvetenhet om hur språkinlärning går till.

Geografi

Ämnets syfte och roll

Skolämnet geografi i grundskolan har av tradition huvudsakligen omfattat beskrivande världsupptäckande regionalgeografi. Fortfarande är denna en väsentlig grund i ämnet. Det finns emellertid skäl att fortsätta den vidgning av skolgeografins innehåll som inletts i de senaste kursplanerna. En rad frågor nu och i den närmaste framtiden kräver ökade insikter i samspelet natur-samhälle. Det är framför allt frågor relaterade till befolkningstillväxt, livsmedelsförsörjning, resursanvändning, miljöpåverkan, avfallshantering.

Med ett övergripande perspektiv av förhållandet människa-omgivning, bör geografiämnet ge kunskaper för förståelse och analys av förändringar i natur- och kulturlandskapet. En process- och konsekvensinriktad skolgeografi ger eleverna en ökad beredskap inför skeenden i en föränderlig omvärld.

Därutöver skall eleverna genom ett historiskt perspektiv få förståelse för dels vilka betingelser som format dagens landskap och dels för hur föreställningarna om världen påverkat och påverkats av kartbildens utveckling.

Huvudsakligt innehåll

Det övergripande perspektivet är förhållandet människa-omgivning. Omgivning är såväl natur- som kulturlandskapet. Naturlandskapet studeras, dess bildnings- och förändringsprocesser, rumsliga samband och samspelet mellan processer i landskapet.

Geografins studieområde är jorden och dess mantel - vegetation, luft och allt vad människor etablerat på jordytan samt människorna själva i deras verksamheter över tiden.

Skolämnet geografi kan delas in i flera områden: Den beskrivande, världsupptäckande regionalgeografin, natur- och kulturlandskapets bildning och förändring samt den konsekvensinriktade skolgeografin.

Beskrivande regionalgeografi

Samspelet människa-omgivning studeras i olika landskap. Globen, modellen av helheten inom vilken alla studerade landskap har en

plats och hör hemma, har en central roll och kartan är ett nödvändigt hjälpmedel.

Strävan skall vara att successivt reducera de vita områdena på elevens bild av världen, att göra diffusa områden tydligare, sätta färg på gråa fält och öka förtrogenheten med förhållanden och förändringar i människors dagliga liv i olika delar av världen. Studier av unika områden leder vidare till studier av huvuddrag och strukturer som identifiering av globala klimat- och vegetationszoner, jordbruks- och gruvdistrikt, industriregioner osv.

Den historiska geografin ger kunskaper om geografiska upptäckter och hur politiska och andra skeenden medfört förändringar av kartbilden.

Natur- och kulturlandskapets bildning och förändring

Studier av landskap leder till frågor om deras bildning/framväxt och förändringar. Bakgrunden till förändringar är mycket ofta den ojämna geografiska fördelningen av naturförhållanden, resurser, människor och verksamhetsmöjligheter, dvs. regionala olikheter. Kontakter, flyttningar, handel o. dyl. ger samband mellan olika områden, rumsliga samband. Eleverna skall få insikt i de förändringar som lett fram till dagens landskap.

Konsekvensinriktad geografi

Genom en konsekvensorientering i geografiundervisningen studeras inte enbart förändringar utan också deras konsekvenser. Människan är beroende av de naturliga förutsättningarna i landskapet, men hon påverkar också i allt snabbare takt mark, vatten och luft. När det gäller tekniska, ekonomiska, organisatoriska och politiska förändringar är det särskilt viktigt att uppmärksamma att dessa sker efter ibland medvetna val mellan olika alternativ. Eleverna skall tränas i att bedöma konsekvenser av olika handlingsalternativ i frågor om påverkan av mark, vatten och luft. Därigenom kan miljömedvetande och miljöansvar hos eleverna främjas.

Centrala begrepp

För att erhålla geografiska kunskaper som inte bara är knutna till en unik plats och en speciell tid, används ett antal centrala begrepp.

Ett sådant är begreppet landskap, vilket avser en begränsad del av världen. Det kan gälla såväl den lokala hembygden och svenska landskap, som "miljöer" och länder. I landskapet är närhet och avstånd nyckelbegrepp.

Andra viktiga begrepp är utrymme, lokalisering, flöde, rumsliga samband, region och regionala olikheter.

Jämförelse med Lgr 80

Liksom tidigare är den beskrivande, världsupptäckande regionalgeografin central. En starkare betoning läggs dock vid allmängeografiska begrepp och samband både lokalt och globalt.

En ny inriktning sker mot

- en process- och konsekvensorienterad regionalgeografi och
- ett historiskt perspektiv på såväl natur- och kulturlandskapens bildning och förändring som på hur vår världsbild förändras genom förändrade kartbilder.

Hemkunskap

Ämnets syfte och roll

Hemmets och hemlivets karaktär har förändrats, bl.a. genom ökad andel förvärvsarbetande kvinnor. Det gäller hur vi äter, vad vi äter, hur vi lever, men också den roll som t.ex. tekniska hjälpmedel spelar i hemmet. Det ställs också större krav på oss som konsumenter. Vi behöver alltmer kunskaper om kvalitet, om ekonomi och om konsekvenser för oss och miljön för att medvetet kunna välja varor och tjänster ur det stora utbud som erbjuds. Hemkunskapsämnets syfte och roll skall ses mot denna bakgrund.

Ämnet hemkunskap skall ge praktiska och teoretiska kunskaper av betydelse för hälsa och livskvalitet. Dit hör att kunna välja och tillaga mat som ger god hälsa. Den praktiska matlagningen ger eleven erfarenheter av hur livsmedlen skall behandlas för att bevara ett maximalt näringsinnehåll och för att måltiden skall bli väl sammansatt och smaklig. Mat och matvanor är en viktig del av kulturarvet. Dit hör också t.ex. samvaroformer och trivsel, kvalitet och "vardagsestetik". Genom internationella och historiska jämförelser kan matkulturens betydelse ur olika aspekter belysas.

Hemkunskapen skall utveckla elevernas förmåga att analysera och lösa praktiska problem och grundlägga en vana att reflektera över konsekvenserna av kunskaper om hälsa, ekonomi och miljö för våra vardagliga handlingar. Hit hör att laga mat och att sköta tvätt och bostad ur ett ekonomiskt och miljövänligt perspektiv med hänsyn till bl.a. den ökande andelen allergier.

Skolan skall främja jämställdhet mellan könen. Detta sker i hemkunskapen dels genom att både pojkar och flickor får erfarenhet av praktiskt arbete med såväl traditionellt kvinnliga som manliga uppgifter och dels genom att eleverna samarbetar och

fördelar arbetsuppgifter i naturliga situationer av liknande slag som de kommer att möta senare i livet.

Människors kunskaper om sambanden mellan livstil, mat, hälsa och miljö har betydelse för folkhälsan. Undervisningen i hemkunskap skall ge kunskap om dessa samband.

Huvudsakligt innehåll

Eleverna skall få förutsättningar att rationellt och hushållsekonomiskt planera sin mathållning, sitt boende samt skötsel av hem och tvätt. De skall få kunskaper om matens betydelse för hälsa och välbefinnande och inse betydelsen av att vårda och hushålla med personliga och gemensamma resurser.

Hemkunskap omfattar följande kunskapsområden:

Mat och hälsa

Undervisningen skall ge goda matvanor genom att ge kunskaper om måltidens betydelse för hälsa och välbefinnande, för arbetsförmåga, ekonomi och gemenskap. Eleverna skall få grundläggande praktiska kunskaper om matlagning och bakning, och också lära sig att välja livsmedel med hänsyn till näringsinnehåll och kvalitet. Matkultur och traditioner studeras ur ett såväl nationellt och internationellt som ett historiskt perspektiv.

Bostaden

Undervisningen skall ge kunskap om vård och skötsel av såväl enskild som gemensam miljö och ge ett historiskt perspektiv på bostadens utveckling.

Eleverna skall få kunskaper om inredning, belysning, möbler samt olika slags av teknisk utrustning. De skall praktiskt träna rengöring och underhåll av bostaden och dess inventarier.

Konsumentekonomi

Undervisningen skall främja elevernas förmåga till ekonomisk planering utifrån de egna och hushållets resurser och behov. Hit hör ekonomiska aspekter på såväl inköp som förvaring och tillredning. Eleverna skall också få kunskaper om konsumentens rättigheter och skyldigheter, lära sig bedöma konsumentinformation och kritiskt granska marknadsföringens mål och metoder.

Konsumentekonomi är ett integrerat moment. I samband med det praktiska arbetet görs en ekonomisk planering. Alla kostnader beräknas och diskuteras, t.ex. matkostnader, kostnader för hemproduktion kontra färdiglagat, boendekostnader, kostnader för tvättmedel, diskmedel, teknisk utrustning etc. Konsumenträttsliga lagar behandlas också, liksom kritisk granskning av konsumentinformation och val av betalningsformer.

Resurshushållning

Eleverna skall utveckla respekt för hushållning med resurser och bruksföremål och för möjligheterna att återanvända vardagstingen.

Den enskilde konsumentens och hushållens roll och ansvar för miljön både lokalt, globalt och sett ur ett framtidsinriktat perspektiv skall framhållas. Eleven skall arbeta med alla förekommande uppgifter i hushållet ur ett ekologiskt perspektiv: inköp, förvaring, tillagning av mat, avfallshantering, rengöring av bostaden samt tvätt av kläder.

Lägre årskurser

Hemkunskapsundervisningen betonar i de lägre årskurserna de praktiska färdigheterna. Hit hör att använda redskap och att bereda livsmedel. Men eleverna skall också lära sig välja livsmedel/mat för att komponera allsidiga måltider, som ger tillräcklig energi och näring. Skollunchen ger här den naturliga utgångspunkten för att skapa medvetenhet och goda vanor.

I lägre årskurser inriktas undervisningen mot att eleven skall klara sig själv i vardagssituationer. Eleven skall inte bara få kunskap om att frukosten är en viktig måltid, utan också hjälp att planera sina morgonrutiner på ett sådant sätt att det finns tid för frukost. Många elever startar sin dag ensamma och behöver en motivation att själva ta ansvar för sitt morgonmål.

Vidare skall planering och tillagning av enklare måltider, som mellanmål och kvällsmat tränas.

Dagens elever är i allmänhet mycket medvetna om det resurssköseri som förekommer i världen. I ämnet hemkunskap tränas enkla men betydelsefulla åtgärder, t.ex. att inte ta för mycket diskmedel, att inte diska under rinnande vatten, att sortera det avfall man får, att välja tvättmedel.

Eleverna har i de högre årskurserna förutsättningar för att arbeta i längre sammanhängande arbetspass, som ger utrymme för egen planering, genomförande och utvärdering av sitt praktiska arbete. De kan också tillgodogöra sig teoretiska kunskaper inom hemkunskapens olika kunskapsområden.

Jämförelse med Lgr 80

- Förstärkning av sambandet mellan mat och hälsa
- Lgr 80's huvudmoment: kost, hygien, miljö, konsumentekonomi och samlevnad, har ersatts av fyra kunskapsområden: mat och hälsa, bostaden, konsumentekonomi och resurshushållning
- I de lägre årskurserna betonas de praktiska kunskaperna och i de högre de teoretiska.

Hemspråk

Inledande kommentar

Vid utformningen av kursplan/-er kommer hänsyn tas till att ämnet kan komma att läsas på olika sätt inom ramen för timplanen, t.ex. som ett alternativ till B-språk.

Ämnets syfte och roll

Modersmålet är av grundläggande betydelse för individens språk-, personlighets- och tankeutveckling. En harmonisk utveckling förutsätter att man behärskar sitt eget språk.

Skolans uppgift är att för elever med annat hemspråk än svenska främja deras utveckling till tvåspråkiga individer med dubbel kulturell identitet och kulturkompetens. Att behärska sitt modersmål är en av förutsättningarna för att nå tvåspråkighetsmålet. Hemspråkselever, deras föräldrar samt hemspråkslärare är en värdefull och unik resurs i skolans internationaliseringsarbete och i strävan att skapa förståelse för och solidaritet med olika folk och kulturer i världen. Genom hemspråksundervisningen utbildas tvåspråkiga personer med en kunskap om andra länders kultur och förankring i sin minoritetskultur i Sverige.

Undervisning i ämnet avser över etthundra språk som sinsemellan är mycket olika. Därför skall tillämpningen av kursplanen i ämnet anpassas till olika elevgruppers språkförhållanden.

Undervisningen i hemspråk skall leda till att eleverna utvecklar sin språkliga förmåga. Detta innebär att eleverna skall förstå och kunna uttrycka sig muntligt och skriftligt samt läsa och använda sitt språk i de olika situationer de ställs inför på fritiden, i skolan, i kamratkretsen, i arbetslivet och i kontakter med ursprungslandet.

Eleverna skall få kunskaper om relationen mellan hemspråkets och det svenska språkets strukturer så att de kan utveckla en tvåspråkig kompetens. De skall också få kunskaper om ursprungslandets historia, samhälle, kultur och om människors livsvillkor så att de får förståelse för både den egna och den svenska kulturens normer och värderingar. Därigenom får eleverna en förstärkt självkänsla och identitet. Genom litteraturläsning och fri skrivning skall eleverna utveckla sin förmåga att sätta sina upplevelser i relation till den egna situationen och därmed få en bättre förståelse för världen och för sig själva.

Eleverna skall lära sig att använda sitt språk som medel för kunskapstillägnande och därigenom skaffa sig ett ord- och begreppsförråd inom olika områden.

Elevernas kunskaper om språk och kulturer skall leda till att de aktivt kan delta i skolans internationaliseringsarbete.

Några centrala perspektiv och kunskapsområden

Vi lär oss språk i samspel med andra människor i olika sammanhang. Vi har ett behov av att förstå det som sker omkring oss. I mötet med verkligheten bildar vi ny kunskap utifrån de problem som vi möter och de tidigare erfarenheter vi har. Språk-, personlighets- och kunskapsutveckling hör ihop och påverkar varandra. Språkutveckling sker via språkanvändning kring ett meningsfullt innehåll.

För hemspråkseleverna är skolans uppgift att främja deras utveckling till tvåspråkiga och tvåkulturella individer. Eleverna har två språk och därmed två kodsystem med sig i alla undervisningssituationer.

Utbildningsmålen för elevernas kunskaper och färdigheter i hemspråk kan beskrivas inom två kunskapsområden, nämligen

- ★ kunskaper och färdigheter i hemspråket
- ★ kunskaper om ursprungslandets kultur och samhälle och om den egna minoritetskulturen i Sverige.

Dessa kunskapsområden skall inte uppfattas som fristående från varandra. De skall underordnas de övergripande målen och integreras i utbildningen.

Kunskaperna i hemspråk kan också beskrivas genom olika aspekter, nämligen hemspråket som

- ★ komponent i en tvåspråkig, tvåkulturell identitet
- ★ förutsättning för en större tillgång till upplevelser och erfarenheter
- ★ uttrycksmedel
- ★ instrument för kunskapsutveckling och tänkande.

Utveckling i ämnet

Från att kunna använda hemspråket i vardagliga här- och nu-situationer skall eleverna lära sig att använda språket generellt, abstrakt, distanserat och övergripande i olika inofficiella och officiella sammanhang.

Med utgångspunkt i det talade språket lär man sig läsa, börjar använda sin läsförmåga till att läsa enkla texter och berättelser, barn- och ungdomsböcker för att efter hand kunna ta del av vuxenlitteratur och faktatexter.

Jämförelse med Lgr 80

Jämfört med nuvarande kursplan i hemspråk görs en starkare betoning på

- hemspråkets roll för tvåspråkighetsmålet samt för kunskaps- och tankeförmågans utveckling
- litteraturläsning och fri skrivning
- ämnets roll i skolans internationalisering.

Historia

Inledande kommentar

Historieämnet i skolan har gamla rötter och traditioner. Under senare år har bland annat ämnets betoning på kronologisk struktur ifrågasatts av många. En svaghet vad gäller skolans historieundervisning som också har framhållits i olika sammanhang, är att de senaste hundra årens händelser och förändringsprocesser, som i så hög grad påverkat vår egen tid, ofta behandlas fragmentariskt och lösryckta från dagens frågor.

Historia som akademisk disciplin har under de senaste tjugo åren förändrats. Såväl inom Sverige som utanför landets gränser kan vi se att olika skolbildningar utvecklats och etablerats. Även om vi måste inse att historia som akademisk disciplin alltid kommer att skilja sig från skolämnet historia, är det naturligt att kunskapsbildningen på området måste inverka på uppfattningarna om skolämnet.

Skolämnet historia kräver därför en översyn, där olika ämnesföreträdare utmanas att utveckla ämnet inom de ramar läroplan och timplan ger. Inom de snäva tidsmarginaler kommittén haft att arbeta har detta inte varit möjligt. I de underlag vi fått in, har skillnaderna mellan olika uppfattningar varit mer markerade än enigheten om innehålls- och urvalsfrågor och om hur ämnet skall organiseras.

Till detta kommer ett behov att göra en översyn med anledning av att det historiska perspektivet i alla skolämnen lyfts fram i förslaget till läroplan. Detta får med nödvändighet konsekvenser för historieämnets uppgift och utformning. Av detta skäl är det olämpligt att nu lägga fram förslag som låser och binder det fortsatta kursplanearbetet. Förslaget syftar därför till att ge en ram för fortsatt arbete. Ämnets syfte och roll inringas och dess huvudsakliga innehåll anges under två större målområden.

Ämnets syfte och roll

Historia ger tillgång till händelser och mänskliga erfarenheter i olika tid och rum. Händelser i det förgångna påverkar nuet. Bearbetningen av olika händelsers betydelse och av innebörden i människors erfarenheter påverkar inte bara vår förståelse av det förgångna utan även förståelsen av vår egen samtid. Denna bearbetning pågår ständigt, leder inte sällan till omprövningar och är en förutsättning för tänkandet om alternativa framtider.

Vårt land befinner sig liksom vår omvärld i ett skede av snabb omvandling. Politiska, ekonomiska och kulturella mönster förändras, nationella gränser och internationella maktblock likaså. Särskilt viktig torde bearbetningen av de historiska erfarenheterna vara i en period som denna, präglad av hastig samhällelig förändring. Här är den historiska kunskapen nödvändig för våra möjligheter att förstå vad som händer och få överblick och sammanhang.

Genom den medvetenhet om historien och dess betydelse som historieämnet tydligare än något annat ämne kan ge det uppväxande släktet, får ämnet en viktig roll genom att det dels befrämjar de ungas kulturella identitetsutveckling, dels ökar de ungas möjligheter att förstå den egna samtiden och att påverka framtiden. Med denna uppgift och betydelse måste ämnet vidgas och struktureras på ett annat sätt än vad som skett i nuvarande måldokument.

Huvudsakligt innehåll

Det övergripande perspektivet på alla målområden eller aspekter av historieundervisning är historiemedvetenhet. En genomgående

strävan måste också vara att utveckla elevernas självständiga arbete med historiskt material. Genom sådant arbete utvecklas inte bara förtrogenheten med tidigare epoker och händelser utan också förståelse för alternativa historietolkningar. Genom att själva samla in och bringa ordning i mängden historisk information, utvecklar eleverna sin källkritiska färdighet och sin förmåga att sammanfatta och göra synteser.

Målområdena kan i det fortsatta arbetet utvecklas, men nedan ges ett huvudsakligt innehåll åt två centrala områden.

"Historisk bildning"

Undervisningen i historia skall självfallet ge överblick över "tidslinjen", men erfarenhet från undervisning och forskning visar att det inte räcker med en kronologisk presentation av "fakta". Undervisningen måste också ge insikt i och förståelse för historiska processer. En väg att nå detta är att arbeta med övergångsskeden då relativt stabila samhällsmönster förändrats till något nytt, omvälvningar och förändringar som i efterhand framstår som epokgörande. Några exempel kan ges: när människorna började odla i stället för att bara jaga och samla, när jordbrukssamhället industrialiserades, när Sverige "europeiserades" för första gången på 11- och 1200-talen, blev en militär stormakt på 1600-talet och på 1930-talet ett genombrottsland för en ny typ av samhällsorganisering - den "svenska modellen" för ett välfärdssamhälle.

Genom den historiska bildning som ämnet på detta sätt ger, blir historien också en viktig referensram för de unga för att de bättre skall förstå och tillgodogöra sig litteratur, konst, musik och konsthantverk från olika skeden i människans historia.

Nutidsförståelse

Undervisningen i historia skall hjälpa eleverna att knyta samman "då-nu-sedan" och att få dem att känna sig delaktiga i ett historiskt skeende, i stånd att förstå och påverka utvecklingen.

Detta ger en annan utgångspunkt för historieundervisningen än den historiska bildningens genom att den utgår från nuet och samtidens frågor och problem. Genom historiska "härledningar" bakåt från olika frågor i den egna samtiden - som rör såväl den egna familjen och gruppen, som olika samhällsföreteelser - utvecklar eleverna en historisk förståelse av dessa. Eleverna skall kunna ge historiska förklaringar på ett antal viktiga och svårförståeliga samhällsföreteelser - lokala såväl som globala, politiska såväl som sociala, ekonomiska och kulturella.

För nutidsförståelsen är de senaste 100 årens historia viktig, eftersom den så påtagligt har format och formar vår samtid. Ge-

nom dess närhet i tiden och genom att den är väldokumenterad i ord och bild, är den många gånger lättare att göra tillgänglig, konkret och angelägen i undervisningen, särskilt för unga elever, även om den inte framstår som lika "exotisk" som delar av mänsklighetens tidiga historia.

Lek, idrott och hälsa

Inledande kommentar

Ämnet "Idrott" i grundskolan föreslås i den nya läroplanen få benämningen **"Lek, idrott och hälsa"**. När läroplanen för grundskolan antogs 1962 ändrades ämnets namn från "Gymnastik med lek och idrott" till "Gymnastik". Det nuvarande namnet "Idrott" infördes i och med 1980 års läroplan. Detta skedde bland annat som en följd av det ökande inslaget av idrottsaktiviteter, framför allt bollspel, i undervisningen. Med de föreslagna förändringarna i kursplanen dels "ett klarare utvecklingsperspektiv på barn och en tydligare progression i undervisningen" dels "en tydligare inriktning mot hälsa och miljö" är det befogat att byta namn på ämnet så att det bättre speglar ämnets karaktär och innehåll. Ämnet har i gymnasieskolan benämningen "Idrott och hälsa".

Ämnets syfte och roll

Idrottsämnets specifika uppgift är att utveckla elevernas motoriska och fysiska förmåga och att skapa förståelse och ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet och sunda levnadsvanor som ett medel till hälsa och välbefinnande.

Kroppsrörelse i allmänhet och lek och idrottsträning i synnerhet stimulerar barnets motoriska och fysiska utveckling. Det gäller utvecklingen av olika förmågor och funktioner av senso-motoriskt slag t.ex. samspelet mellan "öga-hand", koordinations- och balansförmågan och av mer fysisk karaktär t.ex. uthållighet och muskelstyrka. Forskare har framhållit den allsidiga senso-motoriska träningens och lekens betydelse för barnet under förskole- och lågstadieåren och att perioden före puberteten är särskilt gynnsam för inlärning av mer utvecklade rörelse- och idrottsfärdigheter. Den systematiska träningen av kondition, styrka och rörlighet kan däremot vänta till efter puberteten. Trots detta har vuxenlivets och föreningsidrottens mer specialiserade och tävlingsbetonade former för idrott och motion spridit sig ned i åldrarna och till idrottsämnet i skolan. Det är därför viktigt att understryka att idrotten i skolan skall kännetecknas av lek och allsidig rörelse- och färdighetsträning.

Undervisningen i idrott skall utveckla elevernas kroppsmedvetenhet så att de kan bedöma vad som är bra och vad som är skadligt för hälsan och så att de vet hur de kan förbättra sina egna förutsättningar för hälsa.

Under de senaste decennierna har andelen barn och ungdomar som inte alls ägnar sig åt idrott under sin fritid ökat markant. De barn som är fysiskt aktiva utövar sin idrott i föreningar medan den så kallade spontanidrotten, barns lek och idrott på egen hand, har minskat. Föräldrarnas intresse för idrott och friluftsliv och levnadsvillkoren i övrigt påverkar barnens hälsa, möjligheter till träning och kontakt med olika idrotter.

Idrotten i skolan skall stimulera barnen att idrotta utan att vuxna är inblandade och att utveckla den egna lek- och idrottskulturen och därvid särskilt uppmärksamma de barn som är fysiskt inaktiva på sin fritid.

Barn har ett spontant behov av rörelse. Under förskole- och lågstadieåren tränar barnet sin förmåga att t.ex. gå, springa, hoppa, klättra och balansera samtidigt som det får erfarenheter av omgivningen och av sin egen förmåga. Idrottsämnet stimulerar och utvecklar denna process. Som en följd av lek och kroppsrörelse i skolan får barnet dessutom kunskaper och kan utveckla begrepp samtidigt som deras förutsättningar att klara de grov- och finmotoriska uppgifter de ställs inför i skolan förbättras. Behovet av att få "rasa av sig" och att leka finns kvar under skolåren och i lekar och regelspel utvecklas barnens sociala och kommunikativa kompetens. Positiva upplevelser och erfarenheter av lek och idrott stärker barnets självkänsla och kan på så sätt indirekt bidra till bättre förutsättningar för inlärning. I andra skolämnen kan rörelseaktiviteter ofta i kombination med rytmövningar, rim och ramsor bidra till att bredda och förstärka inlärning. Genom friluftsverksamheten och vistelse i naturen får barnen omväxling i det dagliga arbetet.

Kroppsrörelse och friluftsliv främjar elevernas psykiska och sociala utveckling och skapar goda förutsättningar för lärande.

Huvudsakligt innehåll

Undervisningen i idrott skall ge alla elever möjligheter att tillfredsställa sitt rörelsebehov samt att få uppleva framsteg, rörelseglädje och gemenskap. Eleverna skall få lära sig grundformerna för rörelse och att röra sig på riktigt sätt. De skall få uppleva rytm, och uttrycka känslor och sinnesstämningar, och i samband med detta få utveckla sin kreativa förmåga och estetiska känsla.

Genom undervisningen skall eleverna få kunskaper om hur man kan träna och sköta sin kropp, hur den fungerar i arbete och vila och om ergonomiskt riktiga arbetsrörelser och arbetsställningar.

Eleverna skall få pröva många olika former av idrott och motion och ta ställning till dessa. De skall få diskutera och ta ställning till moralfrågor och etiska frågor i samband med idrott och friluftsliv. De äldre eleverna bör få möjlighet att utveckla sina färdigheter i de idrottsaktiviteter som speciellt intresserar dem samt stimuleras att ta ansvar för och planera sin egen fysiska träning.

I samband med vistelse i naturen skall eleverna få upplevelser och kunskaper som stimulerar intresset för friluftsliv. Eleverna skall få kännedom om och kontakt med idrotts- och friluftsrörelsen i hemkommunen och i samhället. De skall också få kunskaper om idrott i ett historiskt perspektiv.

Ämnesinnehållet bör ha följande översiktliga struktur och progression: Senso-motorisk stimulans. Rytm- och sånglekar. Rörelse och begreppsträning. Musik och rörelse. Dans. Färdighetsträning i olika idrotter. Viss styrke- och konditionsträning. Friluftsliv. Hälsokunskap. Ergonomi.

Urvalet av övningar skall göras med hänsyn till barnens ålder, mognad och övriga förutsättningar. För de äldre barnen bör inslagen av vuxenrelevant idrott och motion öka liksom kraven på att den enskilde eleven skall ta ett växande ansvar för sin egen fysiska träning.

I undervisningen skall följande färdigheter och uttrycksformer särskilt uppmärksammas:

- att leka och uppleva rörelseglädje
- att dansa och uppleva rytm
- att simma
- att kunna friluftsteknik och vistas i naturen under olika årstider.

Några för ämnet viktiga kunskapsområden och perspektiv är:

- Idrott och tävling

Barnens naturliga behov av att få utveckla sin kompetens och att prestera tillgodoses i hög grad genom fysiska aktiviteter. Framgång eller misslyckande påverkar deras självbild. I alla situationer är det viktigt att söka stärka elevens självkänsla och undvika negativa upplevelser t.ex. genom uttalade prestations- eller tävlingssituationer, där barnet känner att det inte "räcker till" eller "duger".

- Idrott i samverkan

Idrottsämnet har kunskapsområden som är gemensamma med andra ämnen i skolan eller berör andra lärarkategorier. Det gäller exempelvis idrott och kostfrågor (hemkunskap), idrott och hälsa (biologi), dans (musik) eller lärare som arbetar med elevernas läsinlärning eller matematikförståelse.

Ämnet har för närvarande tio huvudmoment: Gymnastik, hygien och ergonomi, Bollspel och lekar, Dans, Friidrott, Orientering och friluftsliv, Lek, Simning och livräddning, Skidåkning, Skridskoåkning, iskunskap och livräddning. Dessa föreslås ersättas av följande kunskapsområden: Rörelse, Rytm och dans, Idrott alt. Idrottsaktiviteter, Hälsa med träningslära och ergonomi och Friluftsliv.

De förändringar och förskjutningar som föreslås för övrigt är:

1. Undervisningens mål, innehåll och arbetssätt skall styras av ett klarare utvecklingsperspektiv på barn och ha en tydligare progression.
2. Undervisningen skall integrera praktiska och teoretiska inslag och ge utrymme för reflektion och ställningstagande i samband med idrottsaktiviteter och övningar.
3. Undervisningen skall mer stimulera barnens egen lek- och idrottskultur.
4. Undervisningen skall ha en tydligare inriktning mot hälsa och miljö.
5. Uttalade eller återkommande tävlingsinslag skall ej förekomma.

Naturkunskapsämnen

Inledande kommentar

Arbetet med det huvudsakliga innehållet i naturkunskapsämnena omfattade ursprungligen hela området teknik och naturkunskap. Läroplanskommittén beslutade emellertid i en senare fas att bryta loss teknikämnet och komplettera detta med vissa delar av miljökunskapen. Det nya läroämnet, som fick namnet teknik och miljö, tilldelades ett väsentligt ökat timplaneutrymme i jämförelse med vad som tidigare stått till teknikämnets förfogande.

Konsekvenserna av beslutet om detta nya ämne för de resterande ämnena inom området har ännu inte helt hunnit analyseras. Dels gäller det strukturen för naturkunskapsområdet i dess helhet, dels gäller det i vilken omfattning miljöfrågorna alltjämt skall tas upp till behandling inom ramarna för de olika ämnena. Dessutom torde delar av det som tidigare ingått i naturkunskapsämnena kunna flyttas över till teknik och miljö.

De förslag till huvudsakligt innehåll i naturkunskapsämnena som presenteras i det följande, bör därför betraktas som preliminära och kan förväntas komma att bli föremål för omstrukturering i det fortsatta kursplanearbetet. Detta kommer givetvis att samordnas med kursplanearbetet i teknik och miljö.

Det finns ytterligare ett skäl att inom ramen för höstens arbete i naturkunskapsämnena skapa utrymme för en fördjupad diskussion om dessa ämnens innehåll och struktur. Uppgiften att hos både pojkar och flickor skapa ökat intresse för naturvetenskapliga ämnen, framför allt fysik, måste särskilt beaktas.

Ämnesområdets syfte och roll

En huvuduppgift för skolan är att hjälpa eleverna att förstå omvärlden så att de självständigt kan formulera ståndpunkter och handla på ett ändamålsenligt sätt. Det är fråga om att ge en god start för ett livslångt lärande, så att eleven under hela sin levnad behåller en vetgirighet och lust att konfrontera sitt vetande med verkligheten. Att våga och att kunna ställa frågor är viktigare än att alltid ha svar på dem. Fantasi är ibland viktigare än kunskap, men oftast behövs bådadera.

Genom studier i naturlära, fysik, kemi och biologi får eleven kunskaper om människans plats i rum och tid, om materiens egenskaper och dynamik, om livets förutsättningar och utveckling. Detta leder i sin tur till insikten att vi är helt beroende av naturen för vår fortlevnad och för en god livskvalitet.

Under senare år har kopplingen mellan naturvetenskapligt kunnande hos den breda befolkningen och miljöfrågorna blivit alltmer uppenbar. Många hot mot människans hälsa och välbefinnande är osynliga, och de påverkar inte heller andra sinnesorgan, t.ex. skadliga former av strålning och främmande ämnen i luft och vatten. Dessa hot är svåra att uppfatta och bedöma för den som saknar naturvetenskaplig förståelse. Därmed försvåras också en rationell och balanserad debatt om miljöproblemen, liksom ett på sådana överväganden grundat beslutsfattande.

En viktig uppgift för skolan är också att bland eleverna skapa intresse för naturvetenskaperna, och visa hur de utgör en integrerande del av kulturarvet och har verkat stimulerande på utvecklingen inom många områden, t.ex. religion, filosofi, litteratur, konst och musik. Skolan bör sträva efter att bibringa eleverna viss förståelse för naturvetenskapernas särart. Angeläget är också att ett tillräckligt stort antal elever går vidare till specialiserade studier inom de naturvetenskapliga och tekniska områdena. Det är därför viktigt att tidigt väcka och fortlöpande förstärka intresset för dessa ämnen bland grundskolans elever.

Men studierna skall inte bara motiveras av nytta och problemtyngt allvar. De rymmer också möjligheter att känna glädje över personliga upptäckter, upplevelser och insikter och att njuta av dessa. Utan detta inslag kan naturorienteringen upplevas som torftig och ointressant.

Grundskolans naturkunskapsämnen motsvaras inom högskolan av en rad olika akademiska dicipliner, främst inom de naturveten-

skapliga och medicinska fakulterna och, vad gäller tillämpningar, inom de tekniska högskolorna. Av tradition har fysik, kemi och biologi kommit att framstå som centrala ämnen under grundskolans senare del. I tidigare skolåldrar har man haft någon form av naturlära. Förr uppfattade man i skolsammanhang fysik, kemi och biologi som kunskapsmassor och koncentrerade sig följaktligen på den naturvetenskapliga forskningens resultat, dvs. dess produkter. Fakta och deras systematiska organisation utgjorde undervisningens huvudsakliga innehåll. Men naturvetenskapen är också en process. Härigenom blir även undersökningsmetoder och historisk utveckling av betydelse. Det gäller att kommunicera inte bara vad fysiker, kemister och biologer kommit fram till utan också hur kunskaperna har uppstått och alltjämt uppstår. Till detta kan läggas en mänsklig dimension - det handlar inte bara om processer och produkter utan också om människor. Deras verksamhet är inte okontroversiell. Den kan exempelvis ge upphov till intrikata etiska problem, som berör gemene man, vilket kräver att en kritisk och värderande inställning till vetenskapens roll ges utrymme i undervisningen.

Huvudsakligt innehåll

Naturlära (År 1-5)

Undervisningen i naturkunskapsämnena skall ge kunskaper om såväl naturvetenskapliga begrepp och strukturer som den naturvetenskapliga kunskapsbildningen. Naturläran under år 1-5 skall lägga en grund för detta. Den skall emellertid inte uppfattas som enbart en förberedelse för fortsatta studier i fysik, kemi och biologi. Det finns också kopplingar till ämnen som religionskunskap och geografi, liksom till teknik- och miljöämnet.

Kännetecknande för naturläran är den sinnliga erfarenheten, den medvetna reflektionen över det man erfarit och kommunikationen av upplevelser och tankar till andra människor. God tid skall lämnas åt elevernas egna undersökningar, upptäckter och diskussioner. Alla sinnen skall engageras och stimuleras och utrymme ges för att gå vidare med egna frågor. Inom ramen för detta skall en planmässig begreppsbildning äga rum, men med mindre krav på systematik än i år 6-9.

När det gäller diskussion av, och reflexioner över, gjorda erfarenheter kan man göra kopplingar till tidigare förklaringsformer i myter och sagor, liksom till äldre tiders naturvetenskap, som sedan jämförs med vår egen tids uppfattningar. Den i alla tider gemensamma strävan att försöka förstå och förklara naturens fenomen bör tydliggöras och äldre tiders världsbilder behandlas med respekt samtidigt som man belyser deras begränsningar och förklarar varför de har måst överges.

Följande målområden föreslås i ämnet naturlära:

Undersöka och upptäcka

Eleven skall ges rika möjligheter både till egna experiment och till iakttagelser av omvärlden. Elevernas eget frågande och diskuterande uppmuntras konsekvent. En träning av ett naturvetenskapligt arbetsätt påbörjas.

Lampor, batterier, magneter

"Lampor och batterier" är ett tacksamt område när det gäller att stimulera elevernas lust att undersöka, reflektera och kommunicera. Att själv få experimentera med lampor, lamphållare, batterier, kopplingstråd, tång och skruvmejsel aktiverar också påhittighet. Elevens experimentella erfarenheter skall leda fram till kunskap om betingelser för att en lampa ska lysa, hur lampor lyser i olika typer av kopplingar och att elström kan ge upphov till värme. El i hemmet och säkerhetsaspekter tas upp.

Magneter fängslar också eleverna. Genom egna experiment skall de få kunskap om att föremål kan delas in i grupperna "dras till magnet" och "dras ej till magnet", att "magnetismen" går igenom de flesta material och hur permanentmagneter växelverkar. Praktiska användningar av permanentmagneter tas upp.

Energiöverföring i enkla system

I slutet av år 1-5 kan begreppen energigivare, energimottagare, tecken på energiöverföring och energikedja introduceras och användas på enkla system. (I t.ex. en ficklampa är batteriet energigivare och lampan energimottagare. Tecken på energiöverföring är att lampan lyser och blir varm.)

Himlavalvet

Solen, månen och de fem för blotta ögat synliga planeterna iakttas i möjligaste mån. Reflektionen omfattar likheter och skillnader mellan dessa fenomen. De sju celesta objekten kopplas till veckodagars namn och kalendern. Mån- och solbaserade kalendersystem diskuteras. Fixstjärnesfären, stjärnbilder och stjärnor studeras och anknyts till exempelvis antikens berättelser om Herkules storverk och föreställningar om vintergatans ursprung. Sambanden mellan celesta fenomen och företeelser här på jorden som växlingar mellan dag och natt, årstiderna och tidvattnet behandlas

och anförs som en förklaring till astrologins uppkomst och utbredning.

Vår materiella omvärld

En ökande medvetenhet om den materiella värld de lever i och är en del av kan eleverna få genom bl.a. undersökningar och enkla experiment som anknyter till vardagliga föremål och fenomen. Föremål och material i den närmaste omgivningen liksom mark och vatten undersöks. Eleven får pröva på olika metoder att skilja ut delar i en blandning vilket grundlägger förståelse för rening. Luftens egenskaper och betydelse som förutsättning för förbränning klargörs, liksom vattnets egenskaper, dess betydelse som lösnings- och transportmedel samt vattencykeln.

Livets mångfald

Eleven skall få kunskaper och insikter angående mångfalden av växter och djur på jorden. Genom att undersöka och uppleva egenskaper och beteenden hos vanliga organismer i sin närmiljö blir organismerna mindre anonyma, vilket kan bidra till utveckling av respekt för, och omsorg om, det levande. Eleven skall börja utveckla förståelse för sambandet mellan djurs byggnad och deras rörelsemönster respektive födoval. Eleverna skall lära sig att ordna och systematisera organismer, först efter egna valda kriterier, senare utifrån iakttagelser av växt- och djurgruppers biologiska släktskap. Exempel på organismer väljs från såväl inhemska som andra ekosystem.

Livscykler

Varje art lever vidare genom sin avkomma generation efter generation. Länkarna i dessa livets kedjor är organismernas livscykler. Från ett frö växer en planta upp som så småningom blommar och alstrar nya frön. Ett romkorn befruktas, utvecklas till ett yngel som sedan blir en könsmogen fisk, osv. Genom iakttagelser i närmiljön, genom egna odlingar, genom iakttagelser av organismer i akvarier och terrarier m.m. kan eleven följa olika livscykler hos växter, insekter och ryggradsdjur och härigenom få förståelse för hur livet förs vidare. Människans livscykel (befruktning, fosterutveckling, födelse, olika åldrar, död) hör naturligt hit.

Begreppen miljö och samhälle utgör grunden för förståelse av organismens växelverkan med sin omgivning.

Miljön för en organism är allt utanför organismen som påverkar den, t.ex. ljus, fuktighet, temperatur, jord, luft och andra organismer. Varje komponent i miljön kallas miljöfaktor. Populationer av växter, djur och nedbrytare som lever tillsammans i ett område och beror av varandra när det gäller föda kallas ett samhälle. Ett system vars delar är ett samhälle och en miljö som växelverkar, och som förses med energi från t.ex. solen, kallas ett ekosystem.

Bl.a. genom iakttagelser och undersökningar i närmiljön och genom experiment bygger eleven upp förståelse för hur organismer samspelar med sin omgivning. En koppling till geografin är här naturlig, så att kunskaper om berg, jord, väder och klimat vävs in i studierna av organismerna i sin miljö.

Innebörden i vissa begrepp är viktigt att känna till, t.ex. näringskedja och näringsväv, de gröna växternas betydelse som producenter och konsumenternas beroende av de gröna växterna. Tecken på nedbrytarnas (svampars och bakteriers) verksamhet och vad detta betyder för naturen bör också behandlas.

Att vara människa

Området "att vara människa", som påbörjas i år 1–5 och fortsätter i år 6–9, gäller både människan som organism och det som är unikt för henne. Till det unika hör att hon är kapabel att tänka, skapa, lära av erfarenheten och använda verktyg på ett sätt som vida överskrider vad andra organismer förmår. Brister i biologiskt avseende, t.ex. när det gäller styrka, snabbhet och synförmåga, kan kompenseras av tekniska uppfinningar. Människan är den enda organism som har ansvar för sitt handhavande av materia, energi och liv.

Eleven skall bli medveten om människans olika behov – av föda, luft, vatten, värme, utrymme, skydd, trygghet, gemenskap m.m. Eleven skall få insikt i kopplingen mellan behov och tekniska metoder för att tillgodose dessa, t.ex. jordbruk, husbyggnad och olika hjälpmedel för kommunikation. Denna koppling utgör en länk mellan området "att vara människa" och ämnet "teknik och miljö".

Eleverna skall, bl.a. genom egna iakttagelser och experiment, få insikt i att kroppen är sinnrikt inrättad och kan klara många påfrestningar, men också att den kräver skötsel och omvårdnad. Undervisningen skall grundlägga en förståelse av människokroppen som ett system av samordnade delsystem. Eleven skall alltså inte bara ha kunskaper om olika delsystem var för sig (matspjälk-

ningskanalen, blodomloppet, nervsystemet etc.) utan också börja förstå hur dessa är kopplade till varandra och hur de samverkar för att tillgodose människans olika behov.

Eleven skall ha kunskap om handikapp och villkor och möjligheter för dem som är handikappade, och insikter i villkor för mänsklig samlevnad och betydelsen av att ta ansvar för kamrater och andra medmänniskor.

Gemensamma områden för fysik, kemi och biologi (År 6-9)

Kunskaper i fysik, kemi och biologi är den grund på vilken förståelse av naturen liksom av olika miljöfrågor vilar. Det är ibland lämpligt att sätta samman kunskapsbitar från de tre ämnena till mönster som bättre än rena ämnesbegrepp hjälper eleverna att få överblick och förståelse. Förslag till sådana sammansättningar ges nedan i form av ett antal gemensamma målområden. Till dessa hör också det som brukar kallas naturvetenskapens arbetssätt. Efter de gemensamma områdena följer beskrivningar av respektive ämne var för sig.

Det naturvetenskapliga sättet att tänka och experimentera

Också i år 6-9 är det viktigt att eleverna ges rika möjligheter både till egna experiment och iakttagelser av omvärlden. Utrymme ges till fri undersökning med möjligheter till egna upptäckter. Elevernas egna frågor och diskussioner uppmuntras konsekvent. Den träning i naturvetenskapligt arbetssätt som påbörjats under år 1-5 fortsätts genom att de inslag som angetts i naturläran tillämpas på mer komplicerade innehåll. Nya inslag kan vara:

- Identifiera variabler och undersöka hur ändring av en oberoende variabel påverkar den beroende, samtidigt som andra variabler kontrolleras.
- Använda kvalitativa modeller, t.ex. en partikelmodell för gaser och och modeller för näringskedjor och kretslopp för att förklara och förutsäga. Undervisningen skall sträva mot att eleven blir van att själv tänka igenom och pröva införda modeller.
- Undervisningen skall sträva mot att eleven själv kan formulera frågor som är experimentellt prövbara, kan planera och genomföra experiment och rapportera resultatet med hjälp av text, bilder, tabeller och grafer.

Materien studeras i naturvetenskapen på olika organisationsnivåer. Dess egenskaper på en given nivå kan på olika sätt förstås bättre om man har kunskaper om överliggande och underliggande nivåer. Kunskapen om nivåerna elementarpartikel, atom, molekyl och deras inbördes ordning är viktig. Från molekylnivån kan man gå vidare längs en linje som gäller levande materia och förutsätter kunskap om nivåerna cell, organ, organism, population, samhälle, biosfär och deras inbördes ordning, liksom organism, population, art och i mån av intresse överliggande taxonomiska nivåer (släkte, familj etc.). Från molekylnivån kan man också gå vidare längs en linje som gäller icke levande materia vilket kräver insikt i att molekyler och andra typer av sammansättningar av atomer bygger upp vårt och dess delar och kunskap om nivåerna planet, solsystem, galax, kosmos och deras inbördes ordning.

Från big bang till framtiden: materiens evolution

Den allmänna innebörden i begreppet evolution är att det som finns här och nu har utvecklats mer eller mindre gradvis ur material och former som funnits tidigare, och att utvecklingen går att i någon mening förstå. Detta kräver inblick i förekomsten av olika evolutioner och viktiga drag i dessa:

- universums evolution från big bang för över tio miljarder år sedan till nutid
- jordens evolution från ett gasmoln för cirka fem miljarder år sedan till nutid
- livets evolution från encelliga organismer för cirka tre miljarder år sedan till nutid
- människans evolution ur primater för cirka fem miljoner år sedan till nutid.

Eleven skall vara medveten om att alla dessa evolutioner pågår här och nu, och att människan genom sina aktiviteter väsentligt kan påverka livets evolution.

Energiflöden globalt och lokalt

Detta målområde går ut på att eleven skall förstå människans energisituation i stort och kunna sätta in lokala energiomvandlingar i det större sammanhanget. Eleven skall förstå hur instrålad energi från solen flödar i kedjor som grenar ut sig. En stor del av solenergin reflekteras ut i kosmos. En del värmer atmosfären och land och ger upphov till vindar. En del värmer hav och sjöar och driver vattnets kretslopp. Detta ger oss vattenkraft. En liten del

binds genom fotosyntesen i biomassa. Detta är energibasen för alla levande organismer. För länge sedan har biomassa omvandlats till bl.a. olja, som nu utvinns för att exempelvis generera elenergi för olika ändamål - uppvärmning, drift av lampor och maskiner m.m. Människan får också energi från andra källor än solen, nämligen kärnenergi och jordvärme. Efter att ha flödat genom olika delsystem går energin åter ut i universum. Kopplingen mellan olika lokala händelser (måltid, bilkörning, husuppvärmning, musiklyssning etc.) och det stora energiflödesmönstret är väsentlig.

Materiaflöden globalt och lokalt

Kunskapen om att energiflödet leder till att materia förflyttas och omvandlas är central liksom kunskapen om olika materiaflöden. Kontinentplattorna rör sig sakta. Från jordens inre strömmar magma upp till ytan. Luft och vatten förflyttas i form av globala och lokala strömmar. Genom organismvärlden och dess miljö flödar materien i kretslopp. Exempel är kol-, syre- och kväveatomernas kretslopp. Människan svarar för stora materiaflöden genom t.ex. förbränning av fossila bränslen, utvinning av cellulosa ur skog, framställning av metaller ur malmer och framställning av plaster och kemikalier ur olja.

Historiska exempel

Historiska exempel skall ingå i undervisningen. Exemplifieringsmöjligheterna är mycket stora och ibland extra intressanta på grund av att elevens vardagstänkande sammanfaller med äldre tiders vetenskapliga uppfattningar. Exempel är idén från antiken om synstrålar för att förklara seende och den medeltida uppfattningen att växternas massa kommer från jorden.

Fysik

Fysik, som betyder läran om naturen, är historiskt att betrakta som ursprunget till övriga naturvetenskaper. Även om flera ämnen numera avgränsat sig från fysiken - kemi, biologi, geologi och medicin för att nämna några - och etablerat sig som självständiga discipliner med egen identitiet, metodik och tradition, framstår ändå fysiken som en central kunskapsbas inom hela det naturvetenskapliga fältet. Fysikämnet har också fått ökad betydelse genom den tekniska utvecklingen och det växande intresset för miljön. Många av de begrepp som skapats av fysiken används i övriga naturvetenskaper, och därför finns det många länkar mel-

lan å ena sidan fysiken, å den andra kemin och biologin, som är av betydelse för undervisningen. En viktig länk ges av relationen organism–miljö; fysiken beskriver vad som ur biologisk synpunkt är viktiga miljöfaktorer, t.ex. ljud, strålning, elektriska och magnetiska fält.

Inom grundskolan bör undervisningen till övervägande del läggas på klassisk fysik. Modern fysik behandlas översiktligt. Följande målområden föreslås:

Kraft och rörelse

Materien är rörlig i rummet. Kunskap om olika former av rörelse, bl.a. likformig rätlinjig, accelererad och periodisk är viktig liksom insikt i att den rörelse som i fysiken betraktas som naturlig, och därför inte behöver förklaras, är rörelse längs en rät linje och med konstant fart. Vila (dvs. ingen fart) betraktas också som naturlig. Materien har en obenägenhet eller tröghet att ändra dessa rörelsetillstånd. Ju större massa desto större tröghet.

Huvuddragen i världsbildens utveckling skall behandlas och i anslutning härtill begreppen referenssystem, tröghet och gravitation.

Energi

Grunden inom detta målområde är insikten att så gott som varje förändring i universum innefattar energiöverföring och förmågan att analysera energiflöden som ett sätt att beskriva händelser i ett system. Att kunna använda begreppen energigivare, energimottagare, tecken på energiöverföring och energikedja i olika situationer är av stor betydelse liksom att ha kunskap om olika former av energi och sätt att omvandla från en form till en annan och veta att energin bevaras, men att omvandlingar tenderar att leda till att energin sprids ut.

Egenskaper hos ämnen: faser och fasövergångar

Förståelsen av att ämnen i omvärlden kan förekomma i faserna fast, flytande och gas är central inom detta målområde liksom förmågan att identifiera och förklara fasövergångar i omvärlden – rimfrost bildas, vatten kokar, lösningmedel avdunstar osv. Viktig är också insikten att en gas är något materiellt, att luft är en gasblandning och vilken betydelse luftens sammansättning har för livet på jorden. Undervisningen skall sträva mot att eleven kan använda en kvalitativ partikelmodell (ett system av partiklar i oord-

nad rörelse) för att förklara och förstå egenskaper hos tillstånd och tillståndsändringar.

Ljud: överföring av energi och information

Målområdet innefattar kunskap om att ljud alstras då något vibrerar (periodisk rörelse), att ljudvågor är förtätningar och förtunningar i ett medium och att de överför energi och information. Viktig är också förmågan att beskriva ljud med begreppen frekvens, våglängd och amplitud och känna till egenskaper hos ljudvågor såsom reflektion, absorption, böjning och resonans. Inom målområdet ryms också kunskaper om olika typer av ljud (infra-, hörbart och ultraljud), liksom insikt om hur människans öra fungerar, vilka frekvenser det kan höra och vilka energier det tål utan att ta bestående skada.

Elektricitet och magnetism

Detta område omfattar kunskap om att materien har elektriska och magnetiska egenskaper viktig liksom kunskap om grundbegrepp såsom laddning, ström, el-krets, elektriskt och magnetiskt fält och om att den elektriska strömmen förmår ge upphov till värme, ljus och magnetiska fält. Insikten om att elektricitet och magnetism har stor betydelse i vårt moderna samhälle, t.ex. när det gäller ögonblicklig överföring av energi och information över mycket stora avstånd är av vikt liksom medvetenheten om vad elektrisk energi kostar för att öka benägenheten att hushålla med el.

Strålning: överföring av energi och information

Insikten om att strålning är något som existerar och utbreder sig i rummet, skilt från strålningens källor och effekter, och att strålning kan reflekteras, absorberas och brytas är central inom detta målområde. Detsamma gäller användningen av den geometriska optikens strålbegrepp för att förklara t.ex. skuggors storlek och form (månens faser, månförmörkelse m.m.). Att veta att strålning kan betraktas som en vågrörelse och känna till huvuddragen av det s.k. elektromagnetiska spektrum och i vilka sammanhang olika typer av strålning förekommer är viktigt liksom att förstå att från solen kommer strålning som driver fotosyntesen och värmer upp vår jord, att jorden avger infraröd strålning och att balansen mellan inkommande och avgiven strålning reglerar temperaturen på jorden. Eleven skall känna till att allt vi ser i omvärlden förmedlas av strålning i det synliga området och att vår kunskap om

kosmos baseras på att olika slags strålning når oss från rymden. Vid radioaktivt sönderfall avges ofta gammastrålning, som kan skada arvsmassan.

Atom- och kärnfysik

Relativitetsteorins $E = mc^2$, dvs. att materien framstår som en form av energi står i fokus inom detta målområde. Kunskapen om att energiinnehållet i ett kilo material är enormt stort är viktig liksom vissa insikter i begreppen fission och fusion, stjärnornas energialstring och tekniska tilämpningar.

Eleven skall känna till Bohrs atommodell och i anslutning härtill ha viss kunskap om spektralanalys.

Kemi

Kemi som läran om ämnenas egenskaper, uppbyggnad och reaktioner är av central betydelse för det moderna samhället och har under lång tid befunnit sig i en dynamisk utveckling där inte minst svenska kemister lämnat avgörande bidrag. Den tekniska tillämpningen av kemiskt kunnande har resulterat i miljöeffekter som ställt ämnet kemi i miljöfrågornas förgrund. Samtidigt har utvecklingen inom mikrobiologin nu nått fram till den molekylära strukturen hos livets byggstenar, framför allt DNA - den genetiska informationsöverföringens molekyl. Möjligheterna att utnyttja den molekylärbiologiska vetenskapen och tekniken för att förändra arvsmassan öppnar nya perspektiv med både hot och möjligheter. De etiska frågorna blir centrala.

Mot denna bakgrund framstår det som mycket väsentligt att eleverna i grundskolan får vissa insikter i kemi. Följande målområden föreslås:

Materia

De organiska ämnena intar en särställning genom att vara baserade på kolatomens förmåga att på olika sätt binda andra kolatomer. Detta är avgörande för livets uppkomst och utveckling här på jorden.

Åtskilliga kemiska ämnen är till nytta och glädje för människan, andra vållar problem. Undervisningen skall ge kunskaper om att alla ämnen, kända såväl som okända, är uppbyggda av ett begränsat antal atomslag (cirka 100) om vilka man man med mycket god approximation kan säga att de bevaras. De förstörs alltså inte vid olika processer. Därför kan materia aldrig försvinna, utan bara omvandlas från givna ämnen till andra. Atomslagen

har nämligen en betydande potential - de kan sammanfogas till olika molekyler och jonföreningar.

Eleverna skall känna till egenskaper hos olika slag av fasta, flytande och gasformiga ämnen samt förstå hur ämnena kan blandas och hur de kan delas upp i komponenter såväl i naturen som genom människans försorg. Gasformiga ämnen bildade vid förbränning blandas t.ex. med luft och/eller vatten vilket medför spridning över vida områden. I naturen finns t.ex. olja, en blandning av många ämnen, som vi separerar genom fraktionerad destillation. Förståelse för innebörden av pH-begreppet är nödvändigt för att kunna karakterisera olika slags blandningar och ha insikt i olika spridnings- och reningsprocesser. Atomer, molekyler och joner befinner sig i ständig rörelse och kan därigenom blandas med varandra. Denna materiens dynamiska natur och tendens att sprida sig är en viktig aspekt av målområdet.

Strävan skall vara att eleven med hjälp av partikelmodeller (atom, molekyl, jon) förstår och kan förklara vad som händer på det makroskopiska planet. Partikeltänkande skall också hjälpa eleven att följa materia som inte syns, t.ex. gaser och lösta ämnen. Partiklarna och deras dynamik symboliseras till en början med kulor, ringar o.d., senare och i varsam takt med gängse kemiska tecken och formler.

Reaktioner

Kemiundervisningen skall ge eleverna insikt i att kemiska reaktioner förekommer överallt i naturen och tekniken. Olika kemiska processer i cellen styrs genom den information som finns lagrad i DNA molekylen. Detta ger upphov till växter och djur. I tekniken utvinns ämnen och material som människan behöver.

Människans utnyttjande av naturresurser innefattar många kemiska reaktioner, t.ex. förbränning, polymerisation, pyrolys och framställning av metaller. Atomer kan omvandlas till joner och tvärtom. Molekyler kan brytas ner till mindre eller byggas upp till större. Omvandlingarna kräver eller frigör energi. För allt detta gäller att atomerna bevaras, dvs. ingen materia försvinner. Erfarenheten visar att kortsiktigt ekonomiskt tänkande gör att vi gärna bortser från det vi inte är ute efter och som "blir över". Vi kallar det avfall, sopor, avgaser, restprodukter. Men den som till fullo har förstått materiens oförstörbarhet har de kunskapsmässiga förutsättningarna att följa materien genom stegen utvinning, bearbetning, användning, dumpning/förbränning/deponering eller återanvändning. I olika led förekommer utsläpp av oönskade ämnen genom spill eller slitage.

Strävan skall vara att eleven får förståelse för kemiska reaktioner som omarrangering av atomer, dvs att eleven med hjälp av en partikelmodell kan beskriva och i viss utsträckning förklara reak-

tionerna och därvid redovisa vad som sker med ingående atomer, joner och molekyler.

Viktiga ämnen

Eftersom vissa ämnen spelar en avgörande roll i naturen och också för människan kan det vara ändamålsenligt att ta upp dessa ämnen till särskild behandling i form av temata. Sådana ämnen är t.ex. syre, koldioxid, kväve, järn och stål, koppar, aluminium och kol.

Här ges ett par exempel på vad som kan behandlas.

Syre

Upptäckten av grundämnet syre och denna upptäckts betydelse för att ersätta den tidigare flogistonteorin. Syrets roll vid förbränning och oxidation. Syrets betydelse för andningen och livsprocesserna. Syre som biologiskt gift. Syre i jordatmosfären och i världshaven. Växternas upptag av koldioxid och avgivande av syre. Fotosyntesen och syret. Syrets kretslopp i naturen.

Kol

Kolets betydelse som basämne i den organiska kemin. De viktigaste kolföreningarna, kolväten, alkoholer, estrar, polymerer etc. Ringar och radikaler. Kolföreningarnas obegränsade kombinationsmöjligheter. Kolföreningar och molekyler som informationsbärare. DNA.

Kolets och kolföreningarnas roll som energiråvaror. Petrokemisk industri. Raffinaderier och crackning. Transportsektorns beroende av bensin, flygmotorbränsle och dieselolja. Smörjmedel och tjockolja. Oljespill och utsläpp. Svavel i olja och försurningseffekter.

Vatten

Vattnets förekomst på jorden och i biosfären. Vattnets märkliga egenskaper - dess höga smältvärme och ångbildningsvärnme, dess lösningsförmåga. Vattnets kristallformer. Snö och is. Vattnets ojämlika fördelning mellan länder och folk. Dess betydelse för jordbruket. Vatten i atmosfären. Dess roll som den helt dominerande växthusgasen. Vatten och molnbildning. Vattenångans roll för jordens reflektion av solstrålning. Grundvatten och fossilt vatten. Vattnets kretslopp i naturen.

Biologi är läran om livet, dess uppkomst, utveckling, former och betingelser. Ämnet har en stor och växande betydelse inom tekniken, medicinen och miljövården. Det är centralt när det gäller att försöka förstå vilka gränserna är för bärkraften hos jordens ekosystem och vad biosfären tål utan att allvarligt utarmas. Biologiskt kunnande är också väsentligt för omsorg om egen och andras hälsa. Mot denna bakgrund föreslås följande målområden:

Ekosystem: beroenden och flöden

Undervisningen om ekosystem, som grundlades under åk 1–5 med begreppen miljö, miljöfaktor och samhälle, vidgas och fördjupas nu med begreppet ekosystem. Detta omfattar delarna samhälle och miljö i växelverkan. Viktiga delsystem är producenter, konsumenter, nedbrytare och råmaterial. Exempel på ekosystemets dynamik är energins flöde genom systemet inklusive fotosyntesens roll, flödet av materia i kretslopp genom organismerna och deras miljö och reglering genom konkurrens och predation. En viktig del av lärandet är att eleverna i naturen upptäcker och undersöker förändringar och får insikt i att dessa kan bero på naturliga variationer men också på människan och hennes verksamheter. Elevens växande kunskaper om ekosystemets struktur och funktion skall leda fram till insikten att människan måste visa omsorg om de livsuppehållande ekosystem av vilka hon är en del, och utnyttja dessa på ett uthålligt sätt.

Cellen och livsprocesser

Under år 1–5 och under en stor del av år 6–9 studerar eleverna organismerna på makronivå. Mot slutet av år 6–9 skall strävan vara att också öppna mikroperspektivet, vilket omfattar cellerna och deras funktion. Med hjälp av kunskaper om hur cellerna fungerar kan makroskopiska fenomen förstås. Omsorgstanken är också här av betydelse. Eleven skall bl.a. lära sig att det man tillför sina celler har betydelse för hälsa och välbefinnande. I studierna ingår viss orientering om DNA:s betydelse för processerna i cellen, faktorer som kan påverka DNA-molekylen och något om genteknik och dess betydelse.

Livets mångfald

Livets mångfald och dynamik kan synas överväldigande för den oinvigde, och en huvuduppgift för biologin är därför att skapa

ordning i organismernas myllrande rikedom. En typ av struktur ges av ekosystembegreppet, en annan av evolutionsläran - den nutida mängden och komplexiteten har utvecklats ur enklare organismer. Elevens kunnande om livets mångfald skall fogas in i dessa två sammanhang och inte primärt struktureras av gängse biologiska taxonomier. Ett viktigt inslag i lärandet är att eleven i naturen och genom egna odlingar får möjlighet att observera och undersöka organismer i sin miljö. Människan utrotar genom sina aktiviteter många arter. De problem som denna utarmning av livets mångfald kan medföra skall behandlas.

Att vara människa

Detta målområde omfattar kunskaper om den sinnrika människokroppen, liksom om människans behov, möjligheter och begränsningar. De två huvudteman som påbörjades under år 1-5, nämligen människan som en organism bland andra och som en unik art, följs upp och fördjupas. Eleven genomgår under år 6-9 en snabb och dramatisk utveckling såväl psykiskt som fysiskt. En ökande social mognad vidgar möjligheterna att diskutera människans ansvar för sitt handhavande av materia, energi och liv. Intresset för den egna kroppen fokuseras utifrån nya förutsättningar, vilket ger motivation att fördjupa sina kunskaper om funktionen hos kroppens olika organ och organsystem och om samspelet mellan dem. Detta kan ge insikter om att sättet att sköta den egna kroppen är av väsentlig betydelse för hälsa och välbefinnande och möjligheterna att uppnå uppställda livsmål.

Till området att vara människa hör också frågor om samlevnad, sexualitet och ansvar för sig själv, kamrater och andra människor. Detta omfattar också kunskap om olika handikapp och villkor och möjligheter för dem som är handikappade.

Religionskunskap

Ämnets syfte och roll

Tros- och livsåskådningsfrågor bearbetas ständigt mer eller mindre medvetet av människor, inte bara när liv och existens upplevs som hotade. Reflektioner kring tillvaron och tillvarons mening är en naturlig del av att vara människa. Människor söker finna sig själva och utveckla en egen identitet.

Arbetet med frågor om tro, om livets mening och om personlig identitet är en del av människans livstolkning. Livstolkning kan definieras som ett sätt att organisera upplevelsevärlden. En personlig livstolkning ger människor mönster för att tyda tillvaron. Att utveckla en livstolkning eller livsåskådning är en process

som pågår hela livet. Den angår på det ena eller andra sättet alla människor i samhället. Därför är kunskap om religion och livsåskådning en naturlig del av utbildningen i skolan.

Skolans religionsundervisning har som syfte att stimulera och främja elevernas livstolkningsprocess och att därvid låta dem få möta de viktigaste livsåskådningstraditionerna. I undervisningen skall eleverna få reflektera över etiska och moraliska frågor och vad det innebär att ta ansvar som medmänniskor.

Huvudsakligt innehåll

I traditionella religioner är begreppen tro eller icke-tro centrala. De möter oss i traditioner, symboler, andaktsformer, livsåskådningsdebatt och i regler för moral och etik. Mycket av detta lever i det svenska samhället i dag. Eleverna bör få lära känna den religiösa bakgrunden även om de inte själva lägger en konfessionell innebörd i denna och på så sätt få ett historiskt perspektiv i religionsundervisningen. En kyrkohistorisk bakgrund kan bl.a. förklara förhållandet mellan kyrka och samhälle i Sverige förr och nu. Seder och bruk har utvecklats i anslutning till en lång kristen tradition. När nya traditioner införts med anknytning till tros- och livsåskådning genom det multikulturella samhällets framväxt så har också dessa sin historiska bakgrund.

Kristendomen har haft ett genomgripande inflytande i svensk tradition och kultur. För många är alltjämt kristendomen en aktiv livstolkning. Studiet av kristendomen bör därför vara ett viktigt inslag i religionsundervisningen. Bibeltexter, psalmer och sånger ger uttryck för kristen tro på Gud och Jesus i olika tider. Studier av den kristna tros- och livsåskådningens grundläggande begrepp kan förklara varför skilda inställningar uppstår hos olika kristna kyrkor och samfund kring aktuella etiska frågor, samlevnadsfrågor och problem i det globala perspektivet.

Undervisningen skall också ta sin utgångspunkt i andra religioner. Judendomen, islam, hinduism och buddhism har fått förnyad aktualitet genom den tilltagande internationaliseringen. Jämförelser med religioner från andra världsdelar och tidsepoker kan ge viktiga bidrag till den interkulturella och historiska förståelsen.

Särskild betydelse får religionsundervisningen om den tar fasta på sådant som förklarar hur invandrare i Sverige tänker och handlar mot bakgrund av sin religion. Man bör då inte bara tänka på att invandrare med icke kristna livsåskådningar kommer till Sverige. Bland dem finns även t. ex. kristet- ortodoxa från Öst-Europa och katoliker från Medelhavsområdet.

Många människor väljer livstolkningar med agnostisk eller ateistisk innebörd. Sådana alternativ till de traditionella religionerna behöver eleverna bearbeta, diskutera och ta ställning till. Icke-re-

ligiösa livsåskådningar hör därför naturligt hemma i religionskunskapsstudiet.

I det moderna samhället har nya livstolkningar som anknyter till begrepp som liv, ekologi och miljö uppstått ur behov av att rädda världen från katastrofer och att motivera människor till ansvar inför viktiga uppgifter. Sådana livstolkningar kan förstärka människors känsla för rättvisa och lika fördelning av jordens resurser. De utvecklas ofta utanför de traditionella religionerna och livsåskådningarna och bygger på ansvarskänsla, engagemang och tro på människan och hennes möjligheter.

Religion är inte endast ett personligt utan också ett samhälleligt fenomen, på både gott och ont. Undervisningen skall också behandla denna aspekt. Den skall handla om hur religiös tro kan användas för andra syften än religiösa. Exempel på detta är hur religiös tro kan utnyttjas som argument och förtecken för krig, förtryck och till att underblåsa motsättningar mellan olika folkgrupper. Undervisningen skall också ta upp hur religion och livsåskådning genom kyrkor och samfund fungerat kulturskapande, inspirerat till konst och kultur, medverkat till social medvetenhet och gett människor livsmod och inre kraft.

Studiet i religionskunskap får inte bara vara intellektuellt teoretiskt. Livstolkning handlar om att människor tar ställning till grundläggande existentiella frågor. Verklig förståelse för livstolkningens roll får man först när man upptäcker att det människor tänker och tror har med den egna konkreta livssituationen att göra.

I elevernas egen värld, deras livsvärld, med alla tankar, frågor och problem finns upplevelser av liv och död, ansvar och tillkortakommanden, tolerans och intolerans, tillhörighet och utanförskap, förståelse och försoning, frihet och tvång. Dessa frågor är verkliga och viktiga för de flesta elever.

Eleverna skall efter hand utveckla en förankring i den egna traditionen och kulturen men också få förståelse och respekt för andras kulturer. Det är av stor vikt att de traditioner som eleverna själva bär med sig från olika kulturer tas till vara. Eleverna bör få uppleva hur gudstjänst och andakt utformas i olika religiösa sammanhang och hur det går till i olika kyrkor och religioner när dop förrättas, när man konfirmeras, när man gifter sig eller när någon har dött. Eleverna skall lära känna alternativa icke-religiösa utformningar kring livets viktiga händelser. De behöver fråga sig hur olika traditioner förhåller sig till varandra, jämföra, diskutera och ställa frågor.

I konkreta erfarenheter möter eleverna också etiska frågor som har med gott och ont, rätt och orätt att göra. Det är viktigt att skolan tidigt och kontinuerligt tar upp sådana frågor. På så sätt bidrar ämnet till att uppfylla viktiga mål och aktualisera sådana värden som skall hävdas i grundskolan och i samhället kring moral och etik. Diskussionen kring etikfrågorna kan fördjupas med

hjälp av principer som exempelvis tio Guds bud, humanismens grundläggande principer om människors värde och moralsystem grundade på principen om att allt vad man vill ha gjort mot sig själv gör man också mot andra.

Det är viktigt att texter från olika livsåskådningstraditioner framställs som element i en helhet och inte som lösryckta citat. Genom texttolkning och kritisk analys via reflektion fördjupas elevernas förståelse för sin egen livstolkning såväl som för andras. Förutom religiösa skrifter och urkunder kan berättelser, sagor, myter, legender och viktiga verk ur barn- och ungdomslitteraturen användas.

Jämförelse med Lgr 80

Begreppet livstolkning har införts som ett nytt begrepp i religionsundervisningen som knyter elevernas reflektioner över livsfrågor till kunskaper om religioner och livsåskådningar.

Den interkulturella aspekten har fått en kraftigare framtoning liksom religionen som ett kulturellt och samhälleligt fenomen.

Samhällskunskap

Ämnets syfte och roll

Målet för ämnet samhällskunskap är att ge eleverna sådana kunskaper om samhällsfrågor att de utifrån dessa kunskaper samt förnuftsmässiga och etiska överväganden självständigt kan reflektera över samhällsförhållanden, formulera ståndpunkter och aktivt delta i samhällslivet.

Huvudsakligt innehåll

Eleverna skall genom undervisningen i samhällskunskap få så djupa och breda kunskaper som möjligt om ekonomiska, sociala, juridiska, politiska och kulturella förhållanden i samhället.

Eleverna måste få bilder av mänsklig verksamhet och exempel på arbetsliv och samhällsorganisation för att bättre kunna förstå sin egen situation i relation till andras, liksom för att förstå Sveriges situation i förhållande till andra länder.

Det kan här gälla att få kunskaper om människors sätt att leva och organisera sina gemensamma angelägenheter i skilda sociala verkligheter och skilda delar av Sverige. Hit hör också frågor om hur arbetslivet ser ut i dag, vilka förändringar som kan skönjas, och hur dessa påverkar människors liv. De många gånger snabba

tekniska och ekonomiska förändringarna i Sverige skall studeras liksom orsaker till och effekter av dessa förändringar.

Ett samhälle som det svenska vilar på ett rättssystem som vuxit fram under lång tid. Eleverna skall få kunskaper om grunderna för rättssystemet i det svenska samhället liksom något om internationell rätt, folkrätt m.m. Strävanden till konfliktlösning på internationell nivå, liksom den svenska säkerhetspolitiken skall också ingå i undervisningen.

Kunskap om olika invandrargruppers och andra minoriteters kulturmönster och villkor i Sverige bör belysas. Studiet av det lokala och närliggande måste kombineras med studiet av det avlägsna. De internationella frågorna kommer därmed in i ett naturligt sammanhang, men de har också ett egenvärde i ämnet. Sveriges relationer med omvärlden liksom andra internationella relationer bör behandlas i samhällskunskapsämnet, som också skall ge exempel på livsmönster, arbetsliv, utbildning, och samhällsorganisation från såväl europeiska som icke-europeiska länder.

Exempel på centrala begrepp för samhällskunskapen är

- ★ stat-samhälle. Förhållandet mellan stat och samhälle i Sverige och i andra länder. Individens ställning, korporativa grupper, olika grupperingar. Statens/den offentliga sektorns åtaganden gentemot individen.
- ★ makt-kontroll-påverkan: Var finns makten i samhället? Hur påverkas vi av makten? Olika källor av påverkan. Hur skall vi hantera dessa olika former av påverkan?
- ★ individ-kollektiv. Frågor som löses genom gemensamma, insatser, frågor som löses genom individens försorg. Reglering genom marknaden, reglering genom beslut i politiska valda församlingar. Lösningar genom gemensamma frivilliga åtaganden utanför politik och marknad.
- ★ rättvisa-solidaritet-ansvar. Skilda tolkningar av rättvisa. Olika innebörder av rättvis fördelning, av solidaritet - på skilda nivåer, både nationellt och internationellt. Hur långt sträcker sig vår solidaritet? När skall individuellt ansvar utkrävas?
- ★ framsteg-tillväxt: Innebörder av framsteg, innebörder av tillväxt. Relationen mellan framsteg och tillväxt. Framsteg och tillväxt i materiella och icke-materiella termer. Finns det ett framstegens och tillväxtens pris som måste betalas?

Eleverna måste också få tillgång till de redskap som behövs för att aktivt ta del i det demokratiska samhället. Medborgarkompetensen i ett komplicerat samhälle kräver kunskaper inom ett flertal områden: om besluts- och styrelseformer på olika nivåer i samhället, om arbete och arbetets marknader, om ekonomiska frågor och om våra rättigheter och skyldigheter i samhället. Genom studier av skolorganisationen och skolans verksamhet kan eleverna bli förtrogna med såväl besluts- och styrelseformer som ekonomiska frågor samtidigt som de kan ta aktiv del i utform-

ningen av skolans verksamhet. Eleverna skall också få kunskaper om skola och utbildning i andra länder.

Inom samhällskunskapsämnet finns en självklar anknytning till aktuella händelser och företeelser vilka kan utnyttjas oavsett årskurs. Olika medier är här en naturlig kunskapskälla, samtidigt som mediernas sätt att presentera aktuella händelser också måste studeras och analyseras.

Några väsentliga perspektiv

Demokratisk fostran

Studier i samhällskunskap rör ofta för människorna centrala frågor, t.ex. om mänskliga rättigheter, makt och förtryck. När dessa och liknande frågor behandlas kommer skolans värdegrund ofta att beröras. Det är då viktigt att markera att skolan inte är värdeneutral. Skolan skall stå för demokratins grundläggande värden som människans egenvärde och lika värde, tolerans, solidaritet, öppenhet och respekt för människor med olika värderingar och ursprung. Dessa värden skall skolan alltid hävda, men samhällskunskapsämnet har i det här sammanhanget en särskild uppgift: att ta upp frågor i ett analyserande perspektiv och utveckla elevernas förmåga att granska, värdera och ta ställning.

Ett historiskt perspektiv

Samhällskunskapens kärna är förståelsen av nutiden, en förståelse som samtidigt skall ge möjlighet att bedöma och påverka framtiden. Men denna förståelse av nutiden sker genom att det historiska perspektivet ständigt är närvarande. Samhälleliga förhållanden i nutiden är resultatet av historiska processer även om samhälleliga förändringar kan komma snabbt och oväntat och det kan vara svårt att bedöma olika faktorers betydelse. Denna betoning av det historiska perspektivet ger konsekvenser för samhällskunskapsämnet samtidigt som den ger en innehållslig grund för samverkan med historieämnet.

Ett pluralistiskt perspektiv

Skolan måste träna eleverna att ständigt tränga bakom det ytliga skeendet och söka förstå och värdera olika faktorers betydelse för samhällsutvecklingen. Eleverna skall få kunskap om hur man kritiskt kan granska fakta och påståenden samt tränas i ett kritiskt analyserande förhållningssätt. Ofta kan det på ytan självklara få

ett annat utseende när ytan skrapas bort; frågor kan ställas och alternativ kan formuleras.

Eleverna skall få möta det pluralistiska samhället med dess olika uppfattningar och åsikter. En allmänt utslätad bild av samhället som harmoniskt och konfliktfritt ger ofta en felaktig bild. Människor har olika uppfattningar om hur samhället ser ut och fungerar. Dessa konkurrerande bilder får inte skolan blunda för; de konkurrerande bilderna av olika fenomen i samhället och de konflikter dessa kan ge upphov till måste lyftas fram och behandlas i undervisningen i samhällskunskap.

Jämförelser med Lgr 80

En skillnad i förhållande till Lgr 80 är en starkare betoning av kunskapsinnehållet. Den innehållsliga-kunskapsmässiga basen lägger grunden för den samhälleliga bildning som är ämnets mål. Elevernas ställningstaganden i samhällsfrågor skall bygga på reella kunskaper om samhället. Utifrån dessa kunskaper skall de kunna formulera sina åsikter och delta i samhällslivet.

Det pluralistiska perspektivet finns i Lgr 80 men har här förstärkts. Eftersom kunskaper sällan kan ses som direkta avbilder av verkligheten är det centralt att ge eleverna möjlighet att spegla olika bilder mot varandra, att se hur ett begrepp kan ges skilda tolkningar och hur olika perspektiv kan ge olika svar på samma frågor.

Det internationella perspektivet är tydligt framlyft i flera olika aspekter.

Samhällslära

Inledande kommentar

Ämnet samhällslära innefattar flera kunskapsområden som från och med årskurs 6 behandlas i ämnena geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Det visade sig svårt att parallellt med att ta fram förslag till huvudsakligt innehåll i dessa ämnen arbeta med den mer integrativa inriktning som ämnet samhällslära skall ha. De tankar om samhällsläran, dess innehåll och struktur, som vi nu lämnar är därför inte ett färdigt förslag till huvudsakligt innehåll, utan mer att betrakta som ett skissartat underlag för det fortsatta kursplanearbetet.

Samhällslära som skolämne skall vara något annat än en sammanslagning av de fyra nuvarande samhällsorienterande ämnena. Ämne skall vara anpassat till de frågor och sätt att tänka som barn i de tidigare skolåldrarna har. Däremot kan det fungera som en förberedelse för dessa ämnen genom att ge eleverna vissa red-

skap för förståelse och en gemensam referensram att knyta de senare ämnesmässiga studierna till. Det är därför viktigt att det fortsatta kursplanearbetet i ämnet samhällslära samordnas med kursplanearbetet i geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap.

Ämnets syfte och roll

Ämnet samhällslära skall lägga en grund för barnens förståelse för olika delar av samhälleligt liv. Eleverna skall få möta människors verksamhet förr och nu - mänsklig samlevnad och gemenskap, natur och samhälle, tro och livsåskådning, tradition och kultur.

Utgångspunkten skall vara barnens egna frågor och erfarenheter och en naturlig startpunkt är det nära och det aktuella. Inriktningen skall vara mot konkreta frågor som t.ex. hur människor bor och lever, hur länder styrs, naturlandskapet och hur det påverkar samhällslivet, hur religioner påverkar människors liv, våra traditioner och hur de vuxit fram och formats.

Även om undervisningen börjar i nuet och det nära är det historiska perspektivet på alla områden både naturligt och i regel något som eleverna upplever som spännande. Eleverna skall också få bilder av det främmande, det avlägsna, hur det ser ut i andra länder och hur människor lever där.

Elevernas ansvar och inflytande över skolarbetet skall successivt öka under skoltiden. En grund för detta läggs under de första skolåren. Samhällsläran kan här bidra med kunskaper om hur den sociala samvaron, normer och värden kan variera i olika grupper och kulturer. Detta ger också en grund för att förstå de värden och normer som skolans verksamhet skall bygga på.

Genom perspektiven förr och nu, nära och fjärran kan eleven få överblick och sammanhang, se samband och lägga en grund för att i år 6–9 fortsätta med dessa frågor inom ramen för fyra ämnen, geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap.

Huvudsakligt innehåll

De frågor som ämnet samhällslära skall ge eleverna hjälp att besvara kan grupperas i olika områden. Barnens tankar och frågor är emellertid inte strukturerade efter områden - snarare svarar de mot konkreta exempel, där de olika områdena utgör en helhet. Avsikten med följande uppdelning i områden är att söka fånga det mångfacetterade i ämnet, inte att spjälka upp det i ett antal teman eller områden, som skall behandlas åtskilda i undervisningen.

★ hur samhällen är organiserade

- ★ förhållandet mellan natur och samhälle
- ★ arbete och näringsliv
- ★ hur länder styrs
- ★ hur människor bor och lever
- ★ hur man tar hand om varandra, vård, omsorg, utbildning
- ★ värden och normer, moral och etik
- ★ tro och livsåskådning.

Ämnets innehåll kan struktureras med utgångspunkt i några olika perspektiv:

Nära i tid och rum

Genom kunskaper om det lokala samhället och det naturlandskap där eleven bor och där skolan finns får eleven upp ögonen för det samhälle de lever i och tar för självklart. Att eleven från olika utgångspunkter lär känna hembygden, den egna regionen, det egna landet är en del av samhällslärans mål.

Den lokala miljön finns där att utforska, där finns både människor, natur och ting som berättar.

Fjärran i tid och rum

I skolan finns elever som kommer från skilda delar av världen. Via media får fjärran händelser en konkret närvaro i barnens vardag. När eleverna utforskar det egna samhället ligger också den historiska aspekten nära. Det gäller barnens egen historia via äldre släktingar, men också bygdens historia, religiösa och andra traditioners historia och framväxt. Den nära historien bildar en utgångspunkt för landets historia och andra länders historia. Genom litteratur, berättelser, filmer etc kan också detta göras levande. Målet är att eleverna skall få en rik repertoar av exempel, av bilder som kan fungera som en referensram för en senare mer strukturerad och analyserande undervisning.

Helhet

Samhällsläran skall ge eleverna överblick och sammanhang. Genom beskrivande regionalgeografi skall de få kunskap om olika naturlandskap och överblick över Sverige, Norden, Europa och världen. Kartan och jordgloben ger en slags överblick och helhet. Olika exempel från historiska skeden placeras in i ett tidsperspektiv för att ge tidssamband. Genom att ta upp frågor om varför och hur i samband med konkreta exempel främjas också elevernas förståelse för sammanhang.

I samhällsläran skall eleverna också få kunskaper om olika sätt att leva tillsammans, om olika regler och vanor i familjer, grupper, och kulturer. Detta kan belysa den sociala samvaron i skolan, såväl konflikter och spänningar som strävan att utveckla gemenskap. Eleverna får en grund för att reflektera över sina egna roller i klassen, kamratgruppen och som pojkar och flickor. I anslutning till att man upprättar och upprätthåller regler, fattar beslut, löser konflikter etc. får eleverna kunskaper om de demokratiska värden och normer som verksamheten i skolan bygger på. Eleverna skall få lära sig att motivera sina ställningstaganden och argumentera för dem liksom att tillsammans med andra fatta beslut på saklig grund och med hänsyn till olika intressen.

Slöjd

Mången målar en kalv som en sol
och anses som rena genit.
Men den som vill göra en hederlig stol
har inga genvägar dit.
Mången diktar med grumliga ord
och folk säger: underbart.
Men den som vill snickra ett användbart bord
är tvungen att tänka klart.
Hjärnans drömskhet är utan gräns
och ögat ser som det vill.
Men handens medfödda intelligens
kan ingenting konstra till.

Alf Henriksson

Ämnets syfte och roll

Arbetet i slöjden utvecklar elevens skapande, manuella och kommunikativa förmåga. Ämnet ger utrymme för självständighet och ansvar samt bidrar till allmänbildning och personlighetsutveckling.

Slöjdundervisningen omfattar hela processen från idé till färdig produkt. Därigenom ges rika möjligheter för elevens eget skapande samtidigt som möjligheten att delta i och påverka arbetsprocessen steg för steg ger omedelbar återkoppling på elevens arbete. Eleven blir delaktig i hela produktionsprocessen från råmaterial till färdig produkt och kommer naturligt i kontakt med t.ex. frågor som rör miljö och resurser.

Slöjden ger eleven praktiska och teoretiska kunskaper samt en känsla för estetiska värden. Slöjdundervisningen utvecklar också

elevens problemlösningsförmåga liksom förmågan att kommunicera genom att skissa, rita och formge med utgångspunkt i sina idéer.

Slöjd är också en viktig grund för utvecklingen inom andra skolämnen. Dels främjas elevens motoriska och spatiala utveckling, dels läggs, genom praktiska erfarenheter av arbete med olika material och verktyg en grund för elevernas begreppsliga utveckling. I det praktiska arbetet stimuleras många sinnen och koordinationen tanke-hand övas. Slöjdundervisningen innehåller mycket av matematiska tillämpningar, och lägger en grund inte minst för förståelsen av geometri och storleksuppfattning.

I slöjden förmedlas delar av vårt kulturarv. Denna del av slöjdundervisningen kan med fördel förankras i de lokala traditionerna, i syfte att öka elevernas kulturella identitet. Förståelsen för detta skall vidgas genom att ge slöjden en historisk och internationell dimension.

Genom att ge både pojkar och flickor förtrogenhet med såväl textil som trä- och metallslöjd ger slöjden förutsättningar för bägge könen att klara såväl traditionellt manliga som kvinnliga uppgifter i vardagslivet.

Huvudsakligt innehåll

Målet för undervisningen i slöjd skall vara att eleven skall få utveckla sin fantasi och skapande förmåga genom att skapa slöjdprodukter av skilda slag. För att kunna planera och genomföra sitt arbete måste eleven få kunskaper om de olika stegen på vägen från idé till färdig produkt.

Eleven behöver därför grundläggande färdigheter i olika metoder inom slöjdområdet liksom kunskaper om material och om hur verktyg, redskap och maskiner fungerar.

I ämnet skall eleven få kännedom om slöjdtraditioner ur ett nationellt och internationellt perspektiv och respekt och förståelse för människor och andra kulturer. Eleven skall göras medveten om traditionernas betydelse i olika kulturer och hur de kan inspirera till nyskapande.

Genom undervisningen i slöjd skall eleven:

- ★ utveckla förtrogenhet med olika slöjdmetoder
- ★ lära sig planera, formge och genomföra sina idéer till färdig produkt
- ★ förvärva kunskaper om material, verktyg, redskap, ergonomi samt utveckla känsla för estetiska värden
- ★ få kännedom om traditionernas mångfald inom slöjdområdet
- ★ bli medveten om resursanvändning i anslutning till konsumtion och produktion såväl i skolans slöjdarbete som i vardags- och yrkesliv.

Slöjdarbetet kan delas upp i idé och planering, genomförande och värdering.

Idé och planering

Eleven skall utifrån en idé planera för genomförandet av sin slöjdprodukt. Genom att på olika sätt åskådliggöra sin idé samt välja metoder för att förverkliga den utvecklas elevens problemlösningsförmåga.

Med den egna idén som grund motiveras eleven att ta ställning och göra medvetna val utifrån estetiskt, ekonomiskt och kvalitetsperspektiv. Eleven skall bli införstådd med att det egna personliga valet påverkar hushållning med material och miljö.

Genomförande

Eleven skall bli förtrogen med grundläggande metoder inom slöjdområdet. Han/hon skall också inhämta kunskaper om material och om hur verktyg, redskap och maskiner fungerar samt tränas att tolka ritningar och instruktioner.

Arbetet i slöjdsalen skall skapa möjligheter för eleven att reflektera och tänka kritiskt, ta initiativ och eget ansvar.

Värdering

I slöjden ingår värdering av den färdiga produkten ur kvalitets- och konsumentaspekt. Eleven skall tränas i att bedöma och värdera sin arbetsinsats och bli medveten om i vilken grad han/hon utnyttjat sina möjligheter att nå de uppsatta målen.

Lägre årskurser:

I de lägre årskurserna skall eleven tillägna sig grundläggande kunskaper i slöjd genom att praktiskt arbeta med samt undersöka och experimentera med olika material och tekniker.

Högre årskurser:

I de högre årskurserna utökas kunskaperna i slöjd och i det praktiska arbetet skall eleverna med högre grad av självständighet kunna göra medvetna val utifrån funktion, form, färg, material och metod.

Målsättningen för ämnet har ej förändrats jämfört med Lgr 80. Det praktiska arbetet, den skapande förmågan, känslan för estetiska värden samt den motoriska utvecklingen utgör fortfarande viktiga delar av målet.

Huvudmomenten i Lgr 80 (skapande verksamhet, produktion och konsumtion, miljö och kultur) kan inte särskiljas i det praktiska arbetet utan ingår i allt arbete.

Ämnet har delvis givits ett annat innehåll. De kunskaper som det praktiska arbetet ger har lyfts fram och kunskaper som rör processen från idé till färdig produkt har fått en starkare betoning på konsumtion och produktion.

Större vikt läggs vid planering och utvärdering, vilket utgör en nödvändig förutsättning för det praktiska arbetet och för att utveckla elevens tänkande om ekonomiska och ekologiska frågor.

Svenska som andraspråk

Ämnets syfte och roll

Undervisningen i svenska som andraspråk syftar till att elever med annat hemspråk än svenska på sikt skall uppnå förstaspråksnivå i svenska. Eleverna skall utveckla sin språkliga förmåga så att de kan delta i utbildning samt verka i yrkes- och samhällsliv på samma villkor som elever med svenska som hemspråk.

Elever som har ett annat hemspråk än svenska kan börja i grundskolan i olika årskurser. Detta innebär att studierna i svenska som andraspråk kan starta när som helst under grundskoletiden.

Elevernas tidigare skolgång kan skilja sig åt väsentligt. Vissa elever har fullgjort skolgång motsvarande grundskolan i annat land och kan t.o.m. ha påbörjat gymnasiestudier (motsv.). För andra elever har skolgången varit oregelbunden eller sporadisk. Även till grundskolans högre årskurser kommer elever som inte alls har gått i skola tidigare, elever som således helt eller delvis kan sakna läs- och skrivfärdigheter. Detta innebär också att den kunskapsnivå som kan nås vid grundskolans slut skiljer sig avsevärt mellan olika elever.

Invandrarelevernas och deras familjers syn på utbildning, inlärning och kunskaper skiljer sig ofta från den svenska. Skolsystemen i många av de länder eleverna kommer från ser annorlunda ut. Detta påverkar också förutsättningarna för arbetet i ämnet.

Eleverna skall genom undervisningen ges förutsättningar att uppnå en så god språkbehärskning att de kan använda svenska språket för att tillägna sig kunskaper i olika ämnen. De skall kunna använda språket, muntligt och skriftligt i olika sociala sammanhang med ett brett stilregister som utvecklas med stigande ålder.

Varje enskild elev skall ges möjligheter att så långt som möjligt utveckla sina kunskaper i svenska under grundskoletiden. Språkutvecklingen skall ske kontinuerligt och leda till att elevernas tvåspråkighetsutveckling främjas.

Undervisningen skall ge eleverna förutsättningar att tillägna sig kunskap om det svenska samhället och bli delaktiga i det svenska kulturarvet. De skall få sådana kunskaper att de kan tillvarata sina rättigheter och fullgöra sina skyldigheter.

Undervisningen i svenska som andraspråk ersätter undervisningen och delvis också innehållet i modersmålssvenska. De kunskaper eleverna skall tillägna sig är med andra ord till stora delar desamma som för elever med svenska som hemspråk.

Undervisningen i svenska som andraspråk skall ses som en helhet där olika moment vävs samman. Utvecklingen av förmågan att lyssna, tala, läsa och skriva utgör naturliga och integrerade delar i elevernas språk- och kunskapsutveckling. Det innehåll som väljs bör anknyta till angelägna teman i skolarbetet och ge eleverna möjlighet till en sådan förståelse att de kan inhämta kunskaper i olika skolämnen.

Några centrala perspektiv i ämnet

Undervisningen i svenska som andraspråk består av undervisning i och på svenska. En del av språket tillägnar sig eleverna genom att lyssna till det språk de hör runt om sig. Andraspråksinlärning innebär att man lär sig ett nytt språk i ett samhälle där detta språk används som kommunikationsmedel. Det innebär också att bli delaktig i ett nytt samhälle och en ny kultur.

I skolan är svenska huvudsakligt undervisningsspråk. För majoriteten elever med annat hemspråk än svenska ersätter alltså svenskan hemspråket som det språk inlärning sker på. Det nya språket måste ofta användas t.ex. vid läs- och skrivinlärning.

Samtidigt som eleven lär sig nya begrepp m.m. skall bearbetning och formulering av det nya ske med ett språk eleven kanske inte förstår. Språk och tänkande hör ihop. Eftersom invandrarelevens naturliga språkliga miljö saknas måste en del av tänkandet i nya miljöer ske på svenska - ett språk som kanske till fullo inte fungerar som tankeinstrument.

Språkutveckling sker inte isolerat utan är alltid knutet till ett innehåll. För att elevens språkkunskaper skall bli väl befästa och

utvecklas krävs möjligheter att få använda språket i olika sammanhang. Språkutveckling har också ett starkt samband med kunskapsutvecklingen. Eleverna använder språket - lyssna, tala, läsa och skriva - som ett redskap för att inhämta kunskaper.

Språkutvecklingen stimuleras då undervisningen sker kring ett meningsfullt innehåll. Språkutveckling och övrig utveckling går hand i hand.

Ansvaret för språkutvecklingen hos invandrarelever blir därmed ett ansvar för alla som undervisar i grundskolan. Undervisningen i svenska som andraspråk måste planeras i nära samarbete mellan lärare i olika ämnen där läraren i svenska som andraspråk har huvudansvaret.

Forskning och utveckling kring ämnet visar att inlärning av ett nytt språk är en process som tar lång tid. Tiden varierar beroende på bl.a. elevernas tidigare skolbakgrund och studievana. Elevernas förkunskaper och inte minst förförståelse inom olika ämnesområden har också stor betydelse för inlärningen. Undervisningen skall anpassas till elevernas ålder och utveckling, bakgrund och sociala situation eftersom detta i hög grad påverkar förutsättningarna för elevens kunskapsutveckling. Språkutvecklingen skall ske kontinuerligt och så att elevernas tvåspråkighet främjas.

Jämförelse med Lgr 80

I Lgr 80 anges att eleverna skall delta i undervisningen i svenska som andraspråk tills de väl kan tillgodogöra sig den reguljära undervisningen i svenska. Detta är en viktig utgångspunkt även i föreliggande förslag.

Ämnets olika perspektiv och relationen till kunskapsutvecklingen i andra ämnen ges en mer ingående beskrivning.

För att markera att undervisningen inte kan handla om att ensidigt träna isolerade moment i språket ges ingen detaljerad beskrivning av vad eleverna skall lära sig. I undervisningen i svenska som andraspråk kan inte nya moment tas upp och läras in i en bestämd ordning vid en speciell tidpunkt. Den beskrivning av förutsättningarna för elevgruppens språkutveckling som lämnats markerar detta.

Teknik och miljö

Inledande kommentar

Det ämne Teknik och miljö som vi föreslår är ett nytt ämne för skolan. Teknik har visserligen funnits i Lgr 80 inom de naturorienterande ämnena, men med en annan inriktning. Bakgrunden till vårt förslag är dels att tekniken är en egen kunskapskultur av stor

betydelse, dels att den som kunskapsområde kan ge ett sammanhang för vissa aspekter av miljöfrågorna. Vi vill betona att det endast gäller vissa aspekter av miljöfrågorna; dessa frågor kräver kunskaper från såväl det naturvetenskapliga som det samhällsvetenskapliga ämnesområdet. Miljöfrågor behandlas därför inom ramen för flera ämnen.

På senare år har tekniken kommit att framstå som en egen kulturtradition av stor betydelse. Den är inriktad på att tillgodose praktiska behov med tekniska medel. Kriteriet på framgång i den tekniska utvecklingen är att en lösning fungerar tillfredsställande. Den praktiska nyttan är det primära. Teoretisk förståelse kommer därvidlag ofta i andra hand.

Den tekniska kulturens pionjärer är vanligen okända. Tekniken har historiskt utvecklats av män och kvinnor, anonyma genier som utan teoretiskt kunnande och formell skolning gjort helt epokgörande insatser. De prövade sig fram, förlitande sig till trial-and-error-metoden och till sin egen företagsamhet, uppslagsrikedom och observationsföråga. På detta sätt förädlades utsäden och tamboskap, jordbruksredskap uppfanns och förbättrades. Man lärde sig konservera kött och fisk genom att torka, salta och frysa ned, lärde sig baka bröd, brygga öl, jäsa vin. Man kom underfund med hur man kunde framställa guld och silver, koppar, järn och bly ur malmer och man uppfann legeringar som brons, mässing och stål. Man hittade på att göra murbruk och cement, byggde hus och fartyg, anlade akvedukter, kanaler och hamnar, byggde broar och befästningsverk. Uppfann glas och porslin, lärde sig spinna ull och väva linne, garva läder, göra pergament och papper. Men man vet i allmänhet inte vilka som gjorde alla dessa fantastiska uppfinningar. Inte heller vet man hur eller exakt var de gjordes. Människornas historia är i allt väsentligt det skrivna ordets historia. Teknikens män och kvinnor kunde oftast varken läsa eller skriva. De lämnade sällan något skriftligt efter sig. Därför har den tekniska kulturen hittills försummats i den av skriftlig tradition präglade akademiska kulturen.

Teknikens roll och inriktning har i detta förslag omprövats. Teknik uppfattas inte längre som undersökande arbetssätt eller tillämpad naturvetenskap utan som ett självständigt kunskapsområde med betydande inslag av praktisk erfarenhet och hantverkskunnande. Teknik definieras i förslaget som "människans metoder att tillfredsställa vissa önskningar och behov genom att tillverka och använda fysiska föremål". Genom denna definition klargörs bl.a. att teknik inte kan reduceras till att omfatta enbart ett intresse för det tekniska föremålet som sådant.

Miljöfrågorna skall i ämnet "teknik och miljö" knytas till den tekniska utvecklingen, till svårigheter och möjligheter med olika tekniska lösningar. Behandlingen av miljöfrågorna skall präglas av ett perspektiv som bl.a. omfattar respekt för livet och hushållning med resurser.

Utformningen av ett nytt ämne av denna karaktär är ett utvecklingsarbete som kräver längre tid än vad vi haft till förfogande. Det följande är därför mer att betrakta som en kommentar och ett underlag för kursplanearbetet under hösten än ett förslag till huvudsakligt innehåll.

Ämnets syfte och roll

Teknik som kunskapsområde framstår som allt väsentligare i grundskolan, inte minst för att en stor och viktig del av omvärlden numera utgörs av tekniska system. Dessutom sker det hela tiden en teknisk utveckling, som på olika sätt påverkar människa, samhälle och natur. Eleverna bör, som en del av sin omvärldsorientering, ha en viss förståelse för detta skeende.

Samspelet mellan människa-samhälle, teknik och natur är en grund för behandlingen av miljöfrågorna i skolan. Analys och åtgärder när det gäller miljöproblemen kräver kunskaper från alla dessa områden. I ett samhälle, som bygger på en öppen debatt och demokratiskt beslutsfattande är det värdefullt om många har sådan övergripande kompetens.

I de natur- och samhällsorienterande ämnena får eleverna nödvändiga kunskaper för förståelse av miljöfrågorna. Dessa kompletteras i ämnet "teknik och miljö" med kunskaper om relationen mellan tekniska och miljömässiga aspekter.

Det är också angeläget att ett tillräckligt stort antal elever går vidare mot specialiserade studier inom områdena teknik och miljö. Såväl näringslivet som den offentliga sektorn behöver tekniker som har god förståelse för miljöfrågor och miljöexperter med teknisk kompetens.

Studierna rymmer möjligheter att utveckla teknisk nyfikenhet och uppfinningsrikedom, liksom att känna glädje över personliga upptäckter, upplevelser och insikter.

Vad innebär teknik och miljö?

Teknik

Teknik är ett kunskapsområde i grundskolan, men inte en akademisk diciplin. Det finns därför inga etablerade kunskapsstrukturer på samma sätt som när det gäller fysik, kemi och biologi. Teknik som kunskapsområde är enormt.

Tekniken är människans metoder att tillfredsställa vissa önskningar och behov genom att tillverka och använda fysiska föremål. Tekniska objekt är kopplade till mänskliga behov. Teknik kan därför inte reduceras till att endast omfatta ett intresse för det tekniska föremålet i sig och isolerat.

Ett sätt att strukturera tekniken är efter dess olika funktioner. Man kan då tala om teknik som transformerar, som lagrar, som transporterar och som kontrollerar, styr eller reglerar. Varje funktion kan i sin tur beskrivas i termer av **fysiska föremål, processer och produkter** som är förbundna med varandra genom ett mer eller mindre komplext samspel.

Exempel på teknikens **transformerande** funktion är omvandlingen av sten till yxor, av fibrer till tyg och av malm till metall. Ett tidigt exempel på **lagringsteknik** är tillverkning av kärl av keramik för olika ändamål. Konservering och förvaring av livsmedel och vatten hör också hit, liksom senare tiders kylteknik. **Transporttekniken** kan illustreras med utvecklingen - ekstock, segelbåt, kärra, ånglok, bil, flygplan osv. **Kontroll-, styr-** och **reglerteknik** har stor betydelse i dagens samhälle, men även här finns det gott om exempel från äldre tider. Flodkulturernas jordbruk vilade i stor utsträckning på konstbevattning, som krävde olika former av kontroll- och reglerteknik.

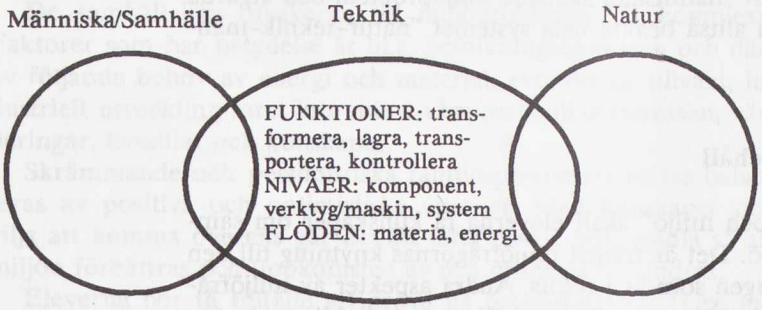
Ytterligare ett sätt att skapa ordning i teknikens värld får vi om vi beaktar att tekniska metoder utvecklas mot högre former av komplexitet. Ett exempel erbjuder utvecklingskedjan: enkla verktyg, verktygsmaskiner, robotar och integrerad industriell produktion. En liknande utvecklingskedja erbjuder energitekniken från användande av brännved på öppen härd via effektivare utnyttjande av biobränslen i vedspisar och kakelungnar till användande av kommersiella bränslen som kol och kolväten (olja och naturgas) till vattenkraft, kärnkraft och elektrifiering.

Modern teknik framträder ofta som stora och komplexa system, som dessutom är kopplade till ekonomiska, sociala och andra system. Man kan tala om komplexa vävar av ömsesidiga beroenden. Detta reser frågor om sårbarhet, om vilka som styr den tekniska utvecklingen, om vilka som borde styra, hur mycket infrastrukturen styr osv. Komplexiteten och dess följder är viktigt att tydliggöra i undervisningen.

Till denna strukturering av tekniken med avseende på funktioner och nivåer kan läggas att teknisk verksamhet innebär flöden av materia och energi. Vad gäller materia är det fråga om sekvensen råvara, bearbetning, produkt, användning, avfall, återvinning. Längs hela förloppet förekommer spill. De olika leden drivs av energi. Energiomvandling och energiöverföring är en omfattande och viktig teknisk verksamhet. Det är främst analysen av detta skeende som kopplar tekniken till miljöproblemen, t.ex. frågor om förnybara och icke förnybara resurser, kontroll av utsläpp, avfallshantering och återvinning.

Tekniken samspelar alltså med sin omgivning. Den är skapad av människan och tar i bruk olika typer av resurser - både sådana som finns i naturen som råvaror och energi, och den sorts resurser som människan bär, t.ex. kunskap, arbetskraft och nyfikenhet. Sambanden teknik-människa-samhälle och teknik-natur är därför

väsentliga när det gäller att teckna grundmönster som karaktäriserar tekniken. Vi sammanfattar med en figur:



Till figuren fogas följande kommentarer om relationen mellan teknik och människa/samhälle.

I vår del av världen har tekniken firat triumfer, vilket lett till att tekniska tankestrukturer och synsätt påverkat annan mänsklig aktivitet. En slags teknisk rationalitet har kommit till användning i samhällsplanering, sjukvård, utbildningsorganisation m.m. Denna koppling mellan tekniken och människa/samhälle är ett viktigt och spännande studieområde för skolan.

Det faktum att tekniken är en del av samhället har lett till att ekonomiska, sociala, juridiska, politiska och kulturella förhållanden har förändrats av de möjligheter och villkor som den tekniska utvecklingen erbjudit eller framtvingat. Nya media har ändrat politikens arbetsformer, vårt språk är i dag fyllt med termer från datavärlden osv. Samhället påverkar självfallet också teknikutvecklingen. Ett exempel är lagstiftningen på miljöområdet. Exempel på samspel liknande dessa mellan teknik och samhälle utgör ett intressant fält för skolans undervisning.

Miljöfrågorna

Skolan skall i sin undervisning om miljöfrågorna hjälpa eleverna att bygga upp kunskaper om natur, teknik, människa och samhälle och stimulera dem att koppla de olika kunskapsområdena till varandra för att klarlägga orsaker och verkningar. Härigenom får man en kunskapsgrund för beslut och handling både när det gäller att förebygga och reparera. Varje elev skall inse att vår livsmiljö påverkas av samspelet mellan naturen och alla människors aktiviteter och beteenden. Den naturorienterande undervisningens primära uppgift i sammanhanget är att ge goda kunskaper om naturens struktur och funktion. Detta är grunden för att fatta lämpliga beslut både i vardagen och i samhället i stort. Okunnighet ökar risken för bakslag. I teknik- och miljöundervisning kopplas miljöfrågor till svårigheter och möjligheter när det gäller tekniska

lösningar. Undervisningen om människa och samhälle kan belysa vilka intressekonflikter som föreligger, hur levnadsvillkor förändras, vilka ekonomiska konsekvenser åtgärder får osv.

För att förstå av människan skapade miljöproblem och åtgärda dem behöver man alltså beakta hela systemet "natur-teknik-människa-samhälle".

Huvudsakligt innehåll

I ämnet "teknik och miljö" skall eleverna få kunskaper om samspelet teknik-miljö. Det är främst miljöfrågornas knytning till den tekniska utvecklingen som är i fokus. Andra aspekter av miljöfrågorna behandlas inom andra ämnen. Eleven skall bli medveten om att tekniken fyller olika funktioner - tillverka, lagra, transportera och kontrollera - och att den förekommer på olika nivåer - komponent, verktyg/maskin och system. Eleven skall få erfarenheter av kedjan råvara-bearbetning-användning och öva sig att ta reda på vad som sedan händer med den använda produkten. Eleven skall bli medveten om att tekniken påverkar, och påverkas av, människan, samhället och naturen.

Vidare bör materiaflöden och energiflöden i tekniska system, t.ex. sekvenser av typ utvinning, bearbetning, kontruktion/produktion, marknadsföring, användning, kassering, deponering, förbränning och återanvändning behandlas liksom Sveriges energiförsörjning.

Med utgångspunkt från egna erfarenheter och experiment kan eleven värdera teknikens funktioner och samspelet teknik-människa. Konstruktionsarbete skall ingå med momenten identifiera ett behov, skissa en lösning, konstruera, pröva och värdera. Eleven skall få kunskap om att det finns en mängd olika teknologier och ges möjligheter att efter intresse fördjupa sitt kunnande i någon eller några, t.ex. 'hälsa och omsorg', 'vattenförsörjning', 'informationssamhället' m.m. Vid dessa studier ligger tonvikten inte på tekniken som sådan, utan på en fördjupning av förståelsen för de grundmönster som angetts ovan. Relationen teknik-miljö betonas särskilt.

Verkan på miljön - beskrivning och orsakssammanhang

Eleven skall förstå att människans resursanvändning lett till att mängden avfall och utsläpp har ökat med negativa effekter på miljön som följd. Exempel på olika miljöproblem behandlas, t.ex. den befarade förändringen av växthuseffekten genom ökningen av koldioxidhalten i atmosfären, uppkomsten av ozonhål, försurning, spridning av tungmetaller, spridning av radioaktivt material, jorderosion, allergier, förgiftningar, utrotning av växt- och djurarter.

Eleverna skall också förstå att miljöproblemen yttrar sig i naturen, att de är resultat av tekniska aktiviteter och att dessa aktiviteter i sin tur är beroende av beslut som fattats av människor, individuellt eller i samverkan.

De samhälleliga orsakerna till miljöproblemen är komplexa. Faktorer som har betydelse är bl.a. befolkningsökningen och därav följande behov av energi och material, ekonomisk tillväxt, industriell utveckling samt inte minst våra personliga intressen, värderingar, livsstilar och kunskaper.

Skrämmande och pessimistiska famtidsperspektiv måste balanseras av positiva och optimistiska visioner. Med kunskaper och vilja att komma överens går det att fatta beslut och handla så att miljön förbättras och uppkomsten av nya problem förhindras.

Eleverna bör få tillfälle att pröva på beslutsfattande (t.ex. genom simuleringar) angående tekniska installationer och därvid beakta miljökonsekvenser som en bland flera aspekter som har betydelse. Därigenom kan eleven inse betydelsen av att klarlägga orsak och verkan samt av svårigheter att komma överens i fall av intressekonflikter.

Utvecklingshistoriska exempel

Eleven skall få kunskaper om den tekniska utvecklingen genom exempel på "utvecklingskedjor" inom tillverkning, lagring, transport, kontroll och reglering. För att illustrera vad sådana utvecklingskedjor kan omfatta ges här några exempel.

Verktyg. Från stenyxor, via verktyg av järn och enkla verktygsmaskiner till robotar och integrerad industriell produktion av t.ex. trähus eller bilar.

Energianvändning. Från eld på öppen härd, via enkla järnspisar och ugnar till automatiserad olje- och eluppvärmning. Från mänsklig muskelkraft, via dragdjur, vattenkvarnar, ångmaskiner och bensinmotorer till elektriska maskiner. Från icke kommersiella bränslen som sol, vind, vatten och ved till kommersiella bränslen som kol, olja, naturgas och uran.

Livsmedelstekniken. Från torkning och saltning till infrysning och konservering. Från lokalt tillgängliga livsmedel till ett globalt försörjningssystem. Från tillgänglig föda till näringsriktigt sammansatt kost. Tillverkning av spisar och ugnar och maskiner för matlagning och matberedning. Dagens globala livsmedelsproduktion, distribution och marknadsföring.

Beklädnadsindustri. Från att garva läder, spinna ull, väva tyger till konstläder, syntetfibrer och modern textilindustri. Från att tvätta i aska och lut till tvättmaskiner och kemisk tvätt.

Material. Från den antika alkemins sju metaller (guld, silver, koppar, bly, kvicksilver, tenn och järn - associerade till solen, månen, om de "vandrande stjärnorna", planeterna) till dagens indu-

striellt viktiga metaller: järn, aluminium, koppar, magnesium, titan, nickel, vanadin, krom, kobolt, volfram m.fl. Från antikens murbruk, keramik och glas till moderna industrimineral. Cement och betong, mineralull, gipsplattor och polymerer och gipsplattor. Från naturgödsel, via chilesalpeter till handelsgödsel framställd ur luftens kväve. Från naturfärgämnen och naturläkemedel till modern färgämnes- och läkemedelsindustri.

Avsikten är att med historiska exempel visa hur människorna sedan förhistorisk tid strävat efter att med teknikens hjälp förbättra sina villkor.

Men samtidigt har den tekniska utvecklingen också resulterat i miljöförstörelse alltsedan antiken med dess jorderosion och utarmning av kulturlandskapet till dagens problem med utsläpp av föroreningar i havet och i atmosfären, buller, trafikskador och stress. Eftersom dagens teknik är mycket kraftfullare än forna tiders är effekten av den mänskliga påverkan - på gott och ont - nu större än någonsin förr och tempot i skeendet är dessutom snabbare. Detta lägger ett långt större ansvar på dagens och morgondagens människor än våra förfäder hade att axla.

Väsentliga perspektiv i undervisningen

Sekvensen Människor-Teknik-Natur får inte framställas som ett enkelriktat skeende där människorna genom tekniska metoder och processer påverkar naturen, ofta på ett 'negativt sätt' ("resursuttömning", "miljöförstörelse"). Normalt är det tvärtom problem i den naturliga miljön som människorna med teknikens hjälp lärt sig att bemästra. Exempelvis kyla, torka, mörker, sjukdomar, skadedjurs angrepp mot människor och livsmedel liksom individuella handikapp.

Relationen mellan mänskliga behov och teknisk utveckling rymmer problem som behöver uppmärksammas i skolan. Behöver vi alla tekniska produkter som erbjuds? Varför är tekniken f.n. högt utvecklad bara i vissa delar av världen och bara inom vissa användningsområden?

Teknikundervisningen kan klarlägga svårigheter och möjligheter när det gäller tekniska lösningar. Undervisningen om människa och samhälle kan belysa vilka intressekonflikter som föreligger, hur levnadsvillkor förändras, vilka ekonomiska konsekvenser åtgärder får osv.

En analys av miljöfrågorna enligt nyss angivna linjer är inte liktydig med samstämmighet. Olika intressen, ideologier och kunnande leder till olika ståndpunkter och ageranden. En viss gemensam plattform för debatten börjar dock skönjas. I regeringens proposition En god livsmiljö, prop. 1990/91:90, formulerades en miljöpolitisk inriktning bl.a. med utgångspunkt i Brundtlands-

kommissionens slutsatser, som samtliga politiska partier har ställt sig bakom:

Målet med miljöpolitiken är att
- skydda människors hälsa
- bevara den biologiska mångfalden
- hushålla med uttaget av naturresurser så de kan utnyttjas långsiktigt
- skydda natur- och kulturlandskap.

En sådan inriktning skall komma till uttryck i undervisningen i teknik och miljö. I bedömningen av tekniska lösningar och den tekniska utvecklingen skall konsekvenser för miljö och människors hälsa beaktas. Undervisningen skall skapa insikt om att den tekniska utvecklingen måste kontrolleras och regleras på olika sätt så att t.ex. viktiga ekosystem inte förstörs eller den biologiska mångfalden hotas.

8 Grundskolans timplan

Kommittén har enligt sina direktiv att behandla olika frågor som rör grundskolans timplan eller som får konsekvenser för timplanen. Det gäller timplanens principiella konstruktion och uppbyggnad. Det gäller också frågor om skolans innehåll i meningen vilka ämnen som skall ingå och i vilken omfattning och därmed den grundläggande frågan om urval och organisering av kunskap som vi behandlat ur andra aspekter i tidigare kapitel.

Vi ger inledningsvis bakgrund och argument för den uppbyggnad av timplanen vi sedan föreslår. Därefter förs en diskussion kring olika ämnen och kring de bedömningar vi med utgångspunkt i direktiven har gjort kring timfördelning och ämnesstruktur.

8.1 Timplanens roll och funktion

Som vi redovisat i kapitel 1 har timplanen tidigare haft en starkt styrande effekt på skolans organisation och verksamhet. Detta har främst berott på den knytning som timplanen haft bl.a. till statsbidraget. Den förändrade ansvarsfördelningen och ett förändrat statsbidragssystem innebär att timplanen kommer att få en annan funktion.

Timplanen skall bidra till en nationellt likvärdig utbildning genom att ange en minsta garanterad undervisningstid för eleverna. Den skall vidare ange ett utrymme för elevernas fria val och för den profilering den enskilda skolan vill göra.

Detta är de utgångspunkter och ramar som gäller för vårt arbete.

Ansvaret för att genomföra skolverksamheten ligger numera helt på kommunerna. Inom kommunerna pågår en decentralisering där allt större ansvar och inflytande flyttas till den lokala skolenheten och dess rektor. En konsekvens av detta är bl.a. att såväl pedagogiska som administrativa och ekonomiska avgöranden träffas på den enskilda skolan. Härigenom förs också besluten närmare lärare, elever och föräldrar, något som skapar förutsättningar för en skola som utvecklas efter lokala behov och förutsättningar. Enligt skollagen (4 kap. 2 §) skall grundskolans elever ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Den enskilda elevens rätt att påverka sin skolgång, liksom föräldrarnas inflytande, har därmed stärkts.

Timplanen är inte längre avgörande för hur lärarresurser disponeras och hur undervisningen organiseras och dimensioneras.

Detta avgörs i kommunen. Förslaget till timplan anger en minsta undervisningstid som kommunerna är skyldiga att avsätta resurser till. De timtal som anges får inte underskridas men - till skillnad från hittills - väl överskridas. Den garanterade undervisningstiden tar inte i anspråk all tid som ryms inom skoldagen och antalet skoldagar under ett läsår.

Graden av reglering i en nationellt fastställd timplan, dvs. hur begränsande eller tillåtande en timplan skall vara, är en avvägningsfråga. Ett ökat förtroende för den lokala viljan och förmågan leder erfarenhetsmässigt till högre grad av engagemang och förbättrad kvalitet. Detta har bl.a. visat sig i kommuner som haft försöksverksamhet med vidgade ramar för profilering.

8.2 Stadieindelad timplan?

Vi har enligt våra direktiv att överväga om den nuvarande stadieindelade timplanen kan överges. Frågan ställs härigenom om timplanen endast skall ange det totala antal timmar lärarledd undervisning som eleven skall garanteras i grundskolan eller om någon ytterligare uppdelning skall göras.

Den nu gällande stadieindelningen motiverades vid grundskolans tillkomst huvudsakligen av lärarkårens sammansättning i fråga om utbildning och kompetens. Den nuvarande lärarutbildningens utformning talar närmast för att skolans indelning i tre stadier bör överges. Den gällande ansvarsfördelningen på skolområdet talar för att frågor om skolans organisation bör beslutas lokalt.

En uppdelning av den grundläggande skolutbildningen i två skeden är vanlig internationellt. Flera europeiska länder, däribland Tyskland, Frankrike, Spanien, Italien och Storbritannien har en indelning av skolan i ett grundläggande skede, "primary school", och ett andra skede, "secondary school".

Nedan redovisar vi våra överväganden om ämnesstrukturen i grundskolan. Det finns enligt vår mening anledning att göra åtskillnad mellan de tidigare skolåren och de senare. Vi har i föregående kapitel redovisat vår syn på hur kursplanernas uppbyggnad skall vara och där också redovisat behoven av någon "station" eller avstämning i en utbildning som löper över en tid av nio år. Vi menar att det även i timplanen bör avspeglas bl.a att vissa ämnen skall läsas under ett första skede i grundskolan och andra ämnen i ett andra skede.

Vi har alltså funnit skäl för att presentera förslaget till timplan med ett gränssnitt mellan femte och sjätte skolåret. Från årskurs 6 bör timplanen övergå från mer integrerade ämnen till en större ämnesuppdelning. Vi anger också att eleverna skall börja med B-språk från årskurs 6. Vi redovisar ett sådant förslag till timplan i avsnittet 8.10. Förslaget till timfördelning skall dock enligt vår

mening inte vara bindande. Styrelsen för skolan skall kunna göra jämkningar i denna fördelning.

Vi föreslår

att nuvarande nationella reglering om stadier i timplanen upphör

att timplanen fastställas med en uppdelning mellan årskurserna 1-5 respektive 6-9, dock att denna uppdelning av tiden kan frångås genom beslut av styrelsen för skolan.

8.3 Ett förändrat tidsmått

Lektionen som tidsmått är ett av de mest etablerade begreppen i skolan. Detta tidsmått har rötter långt tillbaka i skolhistorien. Att 40-minuterslektionen kommit att bli ett tidsbegrepp i skolan och ett arbetstidsmått för lärarna hänger säkerligen samman med behovet att kunna dela in arbetsdagen för att bl.a. underlätta schemaläggning och tjänstefördelning. Detta förhållande avspeglas i gällande arbetstidsavtal för lärarpersonal. Något rationellt, pedagogiskt skäl för att i dagens skola dela upp arbetet i jämnstora tidsavsnitt finns knappast. I alla händelser finns inte fog för att nationellt göra regleringar med sådan innebörd. Nuvarande regleringar om raster m.m. som bygger på lektionsbegreppet bör härmed ges en annan utforming.

Ett modernt, nationellt tidsmått för skolan bör inte avvika från det som gäller i arbetslivet och samhället i övrigt. Besluten om en reformering av den gymnasiala utbildningen innebär att timplanernas tidsmått utgörs av klocktimmar (60 minuter), en konstruktion som vi enligt våra direktiv skall utgå ifrån.

Vi föreslår

att timplanen anger tid uttryckt i timmar (60 minuter)

att begreppen lektion, stadieveckotimme och veckotimme utgår som definitioner i grundskoleförordningen, 1 kap. 2 §.

8.4 Några utgångspunkter och definitioner

Vi vill innan vi går in på hur tid i timplanen skall fördelas, redogöra för de övergripande utgångspunkter kommittén haft och definiera de begrepp som behövs i konstruktionen av en timplan av den typ vi har att föreslå.

All timplanebunden tid skall vara garanterad undervisningstid, dvs. det är undervisningstid som kommunen är skyldig att avsätta resurser för och det är tid under vilken eleven har rätt att få undervisning. All timplanebunden tid är obligatorisk för eleven.

Utöver den garanterade undervisningstiden finns inom de ramar som skoldagen och läsårets antal skoldagar utgör, ett utrymme som *kommunen väljer att disponera eller ej*. Detta utrymme ingår inte i timplanen. Här finns dels den tid som åtgår för sådant som inte är undervisning (se nedan), dels ett friutymme.

Minsta undervisningstid i ett ämne är den tid alla elever är garanterade att få i ämnet. Denna tid kan utökas genom att ett lokalt timplaneutrymme utnyttjas och/eller genom elevens personliga val. Samtliga ämnen som anges i timplanen är obligatoriska ämnen för eleven.

All garanterad undervisningstid skall vara lärarledd. Den skall rymma såväl traditionell undervisning i klassrummet som undervisning där eleverna självständigt genomför arbetsuppgifter vilka kräver besök på bibliotek, institutioner, arbetsplatser, muséer m.m. Vi har därför valt att definiera lärarledd undervisning som "arbete som planerats av lärare och elev tillsammans och som eleven genomför under lärares ledning". Denna definition står också i samklang med synsättet i den under våren 1992 framlagda propositionen (prop. 1991/92:157, s. 30 f.) om vissa gymnasie- och vuxenutbildningsfrågor m.m.

Undervisning består av dels ämnesundervisning, dels sådan som skall ge orientering om utbildning och arbetsliv m.m.

Vi återkommer till den närmare innebörden av dessa utgångspunkter under de följande avsnitten.

Beräkningsgrunder för timplanen i sin helhet

En utgångspunkt för våra förslag är det utrymme som anges i nu gällande timplan (inklusive tid för fria aktiviteter), 283 veckotimmar. Vårt förslag grundas vidare på läsårets omfattning som enligt grundskoleförordningen 4 kap. 4 § utgör minst 178 skoldagar, dvs. (minst) 35,6 veckor. Tidsomfattningen blir då, med nuvarande tidsmått, totalt 35,6 x 283 = 10 074,8 undervisningstimmar. Omräknat i 60-minuterstimmar kommer den garanterade undervisningstiden således att omfatta 6 716,5 timmar.

För att undvika kostnadsökningar för kommunerna har vi räknat av viss tid för sådant som ingår i skolans verksamhet men som inte är att hänföra till undervisning, t.ex. skolavslutningar och hälsoundersökningar. Vi har i våra beräkningar utgått ifrån att sådana aktiviteter kan rymmas inom totalt 51,5 timmar. Prov, studiebesök o.d. ingår inte här utan skall betraktas som undervisning. Det tillgängliga utrymmet för garanterad undervisningstid utgör därmed 6 665 timmar.

8.5 Grundskolans ämnen

8.5.1 Obligatoriska ämnen

De obligatoriska ämnena i timplanen utgör den kärna som skall vara gemensam för alla elever. I övervägandena om vilka ämnen som skall ingå i denna kärna och den tidsmässiga balansen mellan ämnena, måste många olika hänsyn vägas in. En allmän utgångspunkt för våra överväganden har här varit den timplan som nu gäller.

Enligt direktiven skall överväganden om vilka ämnen som skall ingå i timplanen göras utifrån bl.a. ämnesstrukturen i ett internationellt perspektiv samt från nationell utvärdering. Vidare skall enligt direktiven prövas hur undervisning i svenska och andra språk skall kunna stärkas, samt konsekvenserna av om vissa av de nuvarande obligatoriska ämnena förs över till elevernas fria val eller skolans profil. Inom timplanen skall finnas utrymme för elevens val, liksom för utrymme för den enskilda skolans profilering.

Kommittén har gjort ansträngningar att inhämta uppgifter om timplaner och ämnen i andra, främst europeiska länder. Det har dels varit svårt att få fram aktuellt underlag, dels krävs en mer ingående analys för att jämförelser skall kunna göras och några slutsatser kunna dras. Det är ett insamlings- och analysarbete som ligger utanför vad en kommitté med våra uppgifter och tidsramar har kunnat genomföra. Vissa uppgifter kan emellertid redovisas senare i detta avsnitt.

I och med att ett ökat utrymme skall ges för den enskilda elevens val och den enskilda skolans profilering, minskar med nödvändighet den undervisningstid som det kan fattas beslut om centralt. Den nationellt garanterade tiden i varje ämne är en minimitid som kan ökas efter lokala beslut eller som resultat av elevens val. Detta innebär att inflytandet över hur den faktiska timfördelningen mellan olika ämnen kommer att se ut för eleverna, till en del flyttas över från staten till den enskilda kommunen och skolan och till elever och föräldrar.

Svenska, matematik och främmande språk

När bedömningar skall göras om vilken garanterad tid de olika ämnena skall ha, bör bl.a. klargöras vilka ämnen som innefattar kunskaper och färdigheter av särskilt stor vikt för medborgarna i framtiden. I denna bedömning bör också tas hänsyn till vilka ämnen som är av särskilt stor vikt för fortsatt utbildning efter grundskolan. I våra direktiv framgår bl.a. att större vikt i skolan bör läggas vid sådana mer beständiga kunskaper som ges i t.ex. svenska och matematik.

Undervisningen i ämnet svenska skall bidra till elevens allsidiga språkutveckling och därmed också till hans eller hennes tanke- och kunskapsutveckling. Språkliga färdigheter är nödvändiga för att kunna formulera sig, uttrycka uppfattningar och känslor och för att aktivt kunna delta i såväl yrkeslivet som samhällslivet i vid mening. I ämnet förmedlas viktiga delar av det svenska och västerländska kulturarvet genom bl.a. studier av skönlitteratur från olika tider och olika delar av världen.

I ämnet matematik främjas bl.a. problemlösningsförmågan och förmågan att tolka och använda det ökade flödet av information. Ämnet utvecklar det logiska tänkandet och det blir alltmer nödvändigt för alla att ha matematiska kunskaper för att sovra i och kritiskt granska information och olika slag av massmediebudskap. Ämnena svenska och matematik ger på bl.a. dessa sätt grund för vidareutveckling i andra ämnen som förekommer i grundskolan och i en fortsatt utbildning.

Vid en jämförelse med några andra europeiska länder finner man att undervisning i landets modersmål och i matematik under de första fem till sex skolåren utgör tillsammans mellan 40 och 50 procent av den totala undervisningstiden. I vårt förslag, som innebär en viss tidsmässig förstärkning av dessa två ämnen, utgör dessa tillsammans 46 procent av den totala tiden under de första fem åren.

Med utgångspunkt i våra direktiv och i den beskrivning av internationaliseringens krav m.m. som vi lämnat i kapitel 3, föreslår vi ökad tid i timplanen för garanterad undervisning i främmande språk. Vi återkommer senare i kapitlet till de närmare motiven och förslagen i denna del.

En jämförelse mellan föreslagen och nu gällande timplan lämnas i bilaga 4 till betänkandet.

Ämnena slöjd, hemkunskap och barnkunskap

Slöjd och hemkunskap har bl.a. en viktig roll i skolan som bärare av svenska traditioner och det svenska kulturarvet. I ämnena ingår också att utveckla sådana färdigheter, t.ex. av praktisk natur som alla elever bör ha och som inte rimligtvis fångas upp av andra ämnen. I ämnet hemkunskap skall exempelvis ingå sådana för alla medborgare nödvändiga kunskaper som kostkunskap och konsumentekonomi. Det som skall garanteras alla elever är dock endast den kärna av kunskaper i ämnena som är nödvändig. Detta ha legat till grund för den timplan vi föreslår. För elever som vill fördjupa kunskaperna i dessa ämnen finns - liksom när det gäller andra ämnen - möjligheter inom ramen för t.ex. elevens personliga val. Våra överväganden när det gäller utvecklingen av ämnet barnkunskap i riktning mot ungdomskunskap har framgått av föregående kapitel. Tilläggas bör att ämnena slöjd, hemkunskap och

barn- och ungdomskunskap genom sitt innehåll är av stor betydelse för att bryta etablerade könsrollsmönster.

En bred kritik har riktats från skolor, organisationer och allmänhet mot vad man i våra direktiv har uppfattat som ett ifrågasättande av betydelsen för alla av de berörda ämnena. Riksdagen har under våren 1992 uttalat att dessa ämnen bör ingå i grundskolans nya timplan (1991/92 UbU:19).

Samhälls- och naturkunskapsämnen

Undervisningen i samhälls- och naturkunskapsämnen under de tidigare åren i grundskolan bör ske inom ramen för de två ämnena naturlära och samhällslära, vilka föreslås vara obligatoriska i årskurserna 1-5. Därefter övergår ämnet samhällslära i ämnena geografi historia, religionskunskap och samhällskunskap. Naturlära övergår på motsvarande sätt i ämnena biologi, fysik och kemi. Ämnena samhällslära och naturlära har tilldelats samma garanterade undervisningstid. Detsamma gäller de sju nämnda ämnena med samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig inriktning. De närmare överväganden vi gjort kring dessa ämnen har framgått av föregående kapitel.

Ämnen med en ny inriktning och nytt innehåll

I kapitel 3 har berörts omvärldsförändringar och barns och ungdomars förändrade livsvillkor. Vi har också, i föregående kapitel, redovisat förslag till inriktning och huvudsakligt innehåll för det ämne som i nuvarande timplan heter barnkunskap. Ämnet bör med hänvisning till vad vi har redovisat vidgas och förändras i riktning mot ungdomskunskap. Vi föreslår att ämnesbeteckningen skall vara barn- och ungdomskunskap. Barnkunskap har ett mycket litet timutrymme i nuvarande timplan. Vi har bedömt att ett ämne, för att ge utrymme för en meningsfull undervisning och för att kunna ge grundläggande kunskaper på området, bör ha en garanterad tid om 50 timmar. Ämnet är närmast avsett för årskurserna i grundskolans slutskede.

Teknikämnet infördes som obligatoriskt inslag inom de naturorienterande ämnena i Lgr 80. Ämnet saknar till skillnad från övriga ämnen såväl akademisk som skolmässig tradition. På senare år har växt fram en insikt om att tekniken utgör en egen kunskapskultur av stor betydelse. Detta har vi markerat i det förhållandevis utförliga förslag till inriktning och innehåll av ett ämne som vi föreslår benämns teknik och miljö i föregående kapitel. Detta ämne ger också, som vi framhållit i kapitel 3, möjlighet att skapa ett sammanhang för undervisning om vissa väsentliga aspekter av miljöfrågorna. Med dessa utgångspunkter föreslår vi

att ämnet teknik och miljö får en garanterad undervisningstid - 165 timmar - som betydligt överstiger det utrymme teknikämnet f.n. har i grundskolan. Timtalet skall enligt våra överväganden möjliggöra att ämnet kan läsas under hela grundskoletiden.

Den föreskrift om undervisning i maskinskrivning som anges i dagens timplan bör med hänvisning till utvecklingen på datorområdet utgå. Undervisning i tangentbordsteknik bör ingå som en del av den datorbaserade undervisning inom skilda ämnen som skall ges i grundskolan. Det är naturligt att barn och ungdomar lär sig använda datorn för att skriva och söka information. Detta finns som ett mål i vårt förslag till kursplan i svenska. Lokalt kan man besluta att sådana kunskaper ges även i andra ämnen eller andra former.

Övriga ämnen

Frågorna om främmande språk, hemspråk och svenska som andraspråk behandlas i avsnittet 8.6.

När det gäller övriga ämnen som finns i nu gällande timplan, och som vi föreslår fortsättningsvis skall finnas, har vi i föregående kapitel redovisat inriktning och huvudsakligt innehåll m.m. Idrott föreslår vi får ändrad benämning till lek, idrott och hälsa av skäl som där framgått. Friluftsdagar skall enligt grundskoleförordningen finnas i grundskolan. Enligt kommitténs synsätt skall dessa räknas som undervisning. Tiden för friluftsdagar hänförs då till det eller de ämnen som utgör friluftsdagens innehåll. I den mån som friluftsdagen anknyter till ämnet lek, idrott och hälsa tas följaktligen tiden från detta ämne. Det bör här tilläggas att elevernas möjligheter till motion och idrott utanför skolan får anses vara goda.

B-språk	320 tim
Barn- och ungdomskunskap	50 tim
Bild	180 tim
Biologi	80 tim
Engelska	480 tim
Fysik	80 tim
Geografi	80 tim
Hemkunskap	80 tim
Historia	80 tim
Lek, idrott och hälsa	390 tim
Kemi	80 tim
Matematik	900 tim
Musik	180 tim
Naturlära	250 tim
Religionskunskap	80 tim
Samhällskunskap	80 tim
Samhällslära	250 tim
Slöjd	220 tim
Svenska	1 490 tim
Teknik och miljö	165 tim
Summa	5 515 tim

8.5.2 Elevens val av ämnen

Den enskilda eleven skall ha ett större inflytande på innehållet och inriktningen av sin utbildning i grundskolan. Det anges således i timplanen ett minsta tidsutrymme för sådan obligatorisk undervisning som eleven väljer. Valet skall ske inom ramen för de ämnen som anges i timplanen. Det kan också vara fråga om val av lokala kurser eftersom, enligt vad vi återkommer till, sådana kurser skall bygga på centralt beslutade kursplaner, eller delar av dessa.

Eleven skall ha rätt att under en viss minsta tid få undervisning efter personligt val. Hur ett sådant val kan se ut, hur många alternativ som kan erbjudas osv. är inte lämpligt att reglera. Skolan, och ytterst skolhuvudmannen, skall vara skyldig att, så långt det är möjligt, ta hänsyn till elevernas önskemål. Detta bör anges i föreskrifter till timplanen. Karaktären av en sådan föreskrift kan jämföras med den bestämmelse i skollagen som säger att kommunen skall anpassa dimensioneringen av gymnasiala utbildningar till elevernas önskemål. Organisatoriska och ekonomiska faktorer i kommunen och i skolorna, liksom tillgång till utbildad personal, kommer naturligtvis att sätta gränser för de möjligheter som eleverna här i praktiken kan erbjudas. Vi gör dock som helhet den bedömningen att kommuner och skolor kommer att ha intresse av att anstränga sig för att gå elevers och föräldrars önskemål och behov till mötes.

Möjligheten för en elev som byter skola att få fortsätta med sitt tidigare gjorda val måste lämnas till lokalt bestämmande.

Vi utgår ifrån att det i praktiken är eleven som i samråd med föräldrarna i de flesta fall träffar valet. Formellt är det vårdnadshavaren som i samråd med eleven väljer. Valet bör med andra ord i detta avseende ske på samma formella grunder som idag.

Det förtjänar att påpekas att våra förslag om ett utrymme för elevens val är avsett att skapa en bättre utbildning för den enskilde eleven genom att bättre anpassas till dennes behov och intressen. Att, inom vissa gränser, öka valmöjligheten är något viktigt i sig genom att det ofta ökar intresset och engegemanget. Vi utgår ifrån att det kommer att bli vanligt att eleverna väljer att gå vidare, komplettera eller fördjupa kunskaperna i något eller några av de "vanliga" ämnena på timplanen, låt vara i andra former eller med en något annan inriktning. Möjligheten att efter eget val fördjupa sig i ämnen som historia, matematik eller musik, bör kunna bidra till att förstärka kvaliteten i elevens utbildning i dessa ämnen. Genom att all undervisning förutsätts ske på grundval av de centralt fastställda kursplanemålen finns också en slags nationell kvalitetssäkring för inte bara den obligatoriska ämnesundervisningen utan för grundskolans undervisning som helhet.

Vi är samtidigt medvetna om att elevens möjlighet att välja fördjupning inom en rad av skolans ämnen förutsätter en delvis annan organisation än som är vanlig idag. I många fall behöver det inte bli fråga om traditionell undervisning i större klass eller grupp. Det kan t.ex., när det finns förutsättningar för det, handla om mer eller mindre enskilt elevarbete med handledning från lärarens sida.

I försöksverksamhet med s.k. dubbelt tillval har man konstaterat (Dubbelt tillval, Skolverket 1992) att eleverna utnyttjar valmöjligheterna på ett förhållandevis allsidigt sätt. Det mönster som finns inom det vanliga tillvalet enligt Lgr 80 att elever ofta väljer ämnen med estetisk-praktisk inriktning, tycks inte på samma sätt gälla inom försöksverksamheten med dubbelt tillval. Exempelvis har språk i form av kortkurser och kompletterande svenskundervisning med ett friare arbetssätt rönt stor uppskattning från såväl lärare som elever.

Ett utrymme för elevens val menar vi skall finnas i såväl de lägre årskurserna som i de högre. Det är dock naturligt, och också i överensstämmelse med våra direktiv, att detta utrymme blir större ju äldre eleverna är och ju större deras möjligheter är att överblicka de olika kunskapsområden som skolan inrymmer. Utrymmets storlek måste relateras till timplanen i sin helhet och utgå, för det första från den tid som behöver garanteras alla elever för undervisning i obligatoriska ämnen, för det andra till en tid för undervisning som kommunen eller den enskilda skolan bestämmer om. Kommittén har härvid stannat för att utrymmet för elevens val bör uppgå till 520 timmar, fördelat så att ca två tred-

jedelar av tiden faller på årskurserna 6–9. I förhållande till den totala garanterade undervisningstid vi föreslår, dvs. i förhållande till hela timplaneutrymmet, utgör då elevens val ca 8 procent. Tid för B-språksundervisning ingår inte i det utrymme för elevens val som vi föreslår. Däremot ingår ev. val av C-språk. Vi återkommer senare till dessa frågor.

Vi föreslår

att 520 timmar av timplanens tid anslås till undervisning som eleven och dennes föräldrar väljer

att detta utrymme i timplanen fördelas mellan årskurserna 1–5 resp. 6–9 så att större delen förläggs till det senare skedet

att elevernas val, valmöjligheter m.m. inte närmare regleras men att styrelsen för utbildningen skall vara skyldig att så långt möjligt ta hänsyn till elevernas önskemål.

8.5.3 Lokal profilering

Lgr 80 ger otillräckliga möjligheter för den enskilda skolan att lokalt fastställa ett profilerat innehåll som eleverna skall läsa. De begränsade möjligheter som ges, finns inom ramen för lokala tillvalskurser. Genom ett regeringsbeslut i maj 1992 har de lokala skolhuvudmännen fått möjlighet till generell dispens från gällande timplan för profilering av lokala klasser eller skolor motsvarande tio stadieveckotimmar på vardera mellan- och högstadiet. Utrymmet skall användas för undervisning inom kunskapsområden som innebär fördjupning eller intresseprofilering inom något eller några av grundskolans ämnen. Inget ämne eller ämnessektor får vid jämkningen av timplanen beskäras oproportionerligt mycket.

Timplanen bör ge ett bestämt minsta utrymme för lokal profilering. Utrymmet bör, i likhet med det vi föreslagit för elevens val, finnas såväl i de lägre som de högre årskurserna, dock med en större volym i de senare. Tiden för lokal profilering bör vara av den omfattningen att å ena sidan utrymmet för kärnan, de obligatoriska ämnena, är tillräckligt och att den å andra sidan medger lokala beslut av någon betydelse. Utrymmet bör vidare enligt vår mening i omfång svara mot det utrymme som skall finnas för elevens val. I det förslag vi lämnar blir tiden för lokalt fastställt timplaneutrymme i årskurserna 6 –9 ca 11 procent av den totala garanterade undervisningstiden.

För att tillgodose såväl den lokala skolans som de enskilda elevernas önskemål inom denna del av timplanen, skall även lokala kurser kunna utformas och ligga till grund för undervisning. Dessa föreslår vi till sitt innehåll och sin inriktning skall ligga inom de mål som nationellt anges i läroplan och kursplaner. De nationella kursplanernas strävansmål skall såsom vi redovisat i föregående kapitel utformas så att de anger en tydlig inriktning i ämnet

men inte sätter några "tak" för en utveckling. Inom skolans profilutrymme kan flera alternativ erbjudas för att på det sättet öka elevernas valmöjligheter.

En lokal kurs kan hämta innehåll från ett eller flera obligatoriska ämnen. Det kan då bli fråga om kurser som ger en särskild fördjupning inom ett visst ämne eller som ges en ny inriktning genom att kombinera målområden i olika nationella kursplaner. En lokal kurs i form av en kursplan bör, i likhet med vad som gäller idag, formellt fastställas av styrelsen för utbildningen på förslag av rektor. Det är naturligt att utformingen av sådana kurser görs på den enskilda skolan och att elever och lärare på så sätt engageras i ett lokalt kursplanearbete.

Riktlinjer för utformningen av lokala kursplaner med den innebörd vi nu angett bör ges i form av förordning.

I kapitel 5 har vi konstaterat att frågan om skolplikt, skolstart m.m. kräver en samlad översyn. Vad vi här föreslagit om den lokala skolans och elevens utrymme, innebär att elevernas kunkapsprofiler, när de skall studera vidare i gymnasieskolan, kommer att kunna variera mer än f.n. Även detta aktualiserar frågan om grundskolans längd. I Danmark och Norge finns erfarenheter av och diskussion om ett tionde skolår. Vi föreslår att en samlad översyn görs av detta problemkomplex.

Vi föreslår

att ett utrymme i timplanen om 510 timmar avsätts för garanterad undervisning i ämnen eller lokala kurser efter beslut av styrelsen för skolan

att undervisningen inom detta utrymmet skall utgå från kursplanen i ett eller flera ämnen på sätt som bör regleras i förordning

att tid för skolans profilering skall finnas såväl i tidigare som i senare årskurser men vara större i de högre

att en samlad översyn görs av frågan om skolplikt och grundskolans längd m.m.

8.6 Språkens ställning

Det språkprogram som idag gäller för ungdomsskolan, dvs. grundskolan och gymnasieskolan, har med smärre förändringar varit i kraft sedan 1960-talet. Engelska blev genom Lgr 62 ett obligatoriskt ämne fr.o.m. årskurs 4 i grundskolan. Tyska eller franska kunde väljas fr.o.m. årskurs 7 och därmed studeras i maximalt sex år - alltså ytterligare tre år i den då enbart studieförberedande gymnasieskolan. I och med Lgr 69 och Lgy 70 slopades B-språkskravet för tillträde till de mer studieförberedande gymnasielinjerna. Timtalet för B-språk i grundskolan reducerades också med två veckotimmar.

I huvudsak består detta program ännu idag. Genom att de allra flesta elever idag genomgår gymnasieutbildning omfattar studierna i engelska minst åtta år. Ca 60 000 elever i grundskolan väljer att studera tyska, franska eller spanska (varav det sistnämnda ännu har en mycket liten omfattning). Ungefär en fjärdedel av dessa fullbordar en sexårig studiegång medan knappt hälften av den ursprungliga gruppen fullgör en femårig studiegång. Resten av gruppen lämnar det andra språket under grundskolans gång eller avstår från att fortsätta sina B-språksstudier i gymnasieskolan.

Vi har i vårt arbete med ett nytt språkprogram inhämtat upplysningar om språkundervisningens villkor i andra länders skolsystem. Detta material redovisas i sin helhet i bilaga 9. I det följande redovisas några väsentliga fakta ur detta material.

Några fakta om språkundervisningen i vissa andra länder

I samtliga tillfrågade länder är studium av minst ett främmande språk obligatoriskt. Flertalet länder erbjuder alternativa valmöjligheter redan ifråga om det första främmande språket. I Norden är det bara Finland som tillämpar en sådan modell medan övriga nordiska länder i likhet med Sverige endast erbjuder engelska som första språk. I några länder startar språkundervisningen tidigare än i Sverige (Österrike, Spanien, Italien).

En faktor som tillmäts stor betydelse för den färdighetsnivå eleverna uppnår är den s.k. exponeringstiden, dvs. det totala antalet timmar som eleverna "utsätts för" språket i skolan. Denna tid kan för engelskans del beräknas till maximalt 700 timmar för hela ungdomsskolan. Samtliga beräkningar bygger när det gäller gymnasial utbildning på de timplaner som gällde före reformeringen och anges i klocktimmar. Högre än Sverige ligger här t.ex. Nederländerna, Österrike och Spanien. Inom parentes kan nämnas att Spanien är på väg att genomföra en genomgripande skolreform som bl.a. innebär en kraftig förstärkning av språkprogrammet.

I flera länder ställs krav på ett andra främmande språk för inträde i den studieförberedande gymnasieskolan. Här kan nämnas att man i Nederländerna kräver även ett tredje språk. Det totala timtalet för det andra främmande språket kan för Sveriges del beräknas till 466 timmar. Väsentligt högre ligger här Spanien och Nederländerna. I det sistnämnda landet är det totala timtalet för franska/tyska 758, dvs. fler timmar än vad engelskan maximalt disponerar i den svenska skolan. I flertalet länder sätts det andra främmande språket in vid sekundärstadiets början, dvs. i 11–12-årsåldern och då i regel endast för elever som väljer studieförberedande utbildning.

Vi anser att engelskans ställning som obligatoriskt första främmande språk är självklar. I förslaget till huvudsakligt innehåll i ämnet har vi angett den globala roll som det engelska språket redan har. Medborgarna i 2000-talets internationella samhälle behöver bredare och djupare engelskkunskaper än de som verkade under 1960- och 1970-talen då det nuvarande språkprogrammet utformades. Undervisningsvolymen i engelska alltsedan grundskolans tillkomst har emellertid varit konstant med - enligt det hittills gällande timbegreppet - totalt 21 stadieveckotimmar för hela grundskolan.

Det positiva sambandet mellan den totala tiden för och elevprestationerna i språk är väl dokumenterat inom språkpedagogisk forskning. Vi föreslår därför ett utökat timtal för engelska jämfört med dagens timplan.

Enligt våra direktiv bör vi utgå från att undervisningen i engelska skall börja i årskurs 1. En noggrann genomgång av frågan om tidigare engelskstart har därför gjorts. Däri har ingått en studie av hur frågan om engelskstarten behandlats ute i skolorna fram till idag.

Enligt vad vi erfarit är en tidigare start ingen garanti för bättre språkkunskaper. Flera internationella studier och en större studie gjord i Sverige under 1970-talet (EPÅL - engelska på lågstadiet), har visat att elever som startar senare, och alltså får en mer koncentrerad studiegång, efter några år är ikapp de elever som haft en tidigare start.

Till stöd för en tidig språkstart kan argument av en annan typ kan anföras. Barnen har idag i stor utsträckning mött engelska via medierna redan innan de börjar skolan. Så var inte fallet tidigare. Det är därför naturligt och stimulerande för barnen att skolan direkt anknyter till denna verklighet. Barnen tycker att engelska är spännande och roligt. Språket skapar en större öppenhet och kan på så sätt bidra till att skolans internationaliseringsmål bättre tillgodoses. Detta måste enligt vår uppfattning tillmätas stor vikt.

En kartläggning gjord av Skolverket och som avser höstterminen 1991, visar att endast ett fyrtiotal kommuner idag har undervisning i engelska på lågstadiet, i många fall endast i vissa skolor. En stor majoritet av landets skolstyrelser har alltså funnit skäl att flytta engelskan till årskurs 4 genom byte av timmar med svenskan. De skäl man åberopar är främst lärarnas oro över att elevernas kunskaper i svenska kan bli lidande genom en tidig introduktion av engelska. Den modell med start i årskurs 3 som egentligen föreskrivs i Lgr 80 har nästan försvunnit - den förekommer endast i ett trettiotal skolor. Den övervägande delen av de relativt få skolor som idag har undervisning i engelska på lågstadiet startar i årskurs 1. Enligt vår uppfattning kan denna fråga ses som ett tidigt exempel på decentralisering av beslut.

I våra överväganden om förstärkning av engelskan har, förutom en tidigare start, även behandlats frågan om progression i undervisningen. Eleverna skall ju, vilket betonas i direktiven, i takt med ökande mognad få ett allt större inflytande över valet av innehåll och arbetssätt. De behöver då få arbeta i längre sammanhängande arbetspass med t.ex. projektinriktade studier. Detta talar för en tidsmässig tyngdpunktsförskjutning mot grundskolans senare årskurser då elevernas språkfärdighet är mer utvecklad så att de med gott utbyte kan arbeta mer självständigt. Dessa två möjligheter till förstärkning - en tidigare start respektive en timförstärkning förlagd till grundskolans senare årskurser - kommer enligt vår uppfattning att ställas mot varandra när man lokalt planerar hur den föreslagna förstärkningen i engelska bäst skall användas.

Vi förordar en modell där engelskundervisningen inleds under de första grundskoleåren med en timmässigt blygsam introduktion av samma omfattning som anges i Lgr 80. Från och med fjärde läsåret får då undervisningen en mer reguljär karaktär och med ett större timtal. Den timmässiga förstärkning som vi föreslår för ämnet bör förläggas till de sista grundskoleåren av skäl som vi nu angett. En sådan förstärkning rimmar också med den inriktning av ämnet vi förordat i föregående kapitel.

Frågan om engelskstarten har varit en lokal fråga kring vilken livliga och stundom heta diskussioner stått under de två senaste decennierna. Krav på en alltför snabb förändring skulle kunna leda till svårigheter, till förfång för verksamheten. Beslutet om att öka möjligheterna till en tidigare skolstart är också en ny faktor, som bl.a. rör elevernas kunskaper i svenska. Vidare är fortbildningsbehoven i engelska för den aktuella lärargruppen enligt flera undersökningar mycket stora. Den typ av informell språkundervisning, ofta integrerad med andra ämnen, som enligt vår uppfattning lämpar sig bäst för de unga nybörjarna, kräver bl.a. en god egen färdighet i engelska hos läraren. Erfarenheter från hemspråksundervisning i engelska bör kunna ha mycket att ge i fråga om material och metodik. Det bör därför finnas en övergångstid under några år under vilken kommuner och skolor har möjlighet att förbereda för och anpassa verksamheten efter en tidigare start för engelskstudier. Vi återkommer under kapitel 10 till frågor om genomförande och fortbildningsbehov.

Vi föreslår

att 480 timmar i timplanen skall vara garanterad undervisningstid i engelska

att i timplanen tas in en bestämmelse att engelska skall påbörjas i årskurs 1 och därefter förekomma i varje årskurs, dock att några års övergångstid skall medges för denna förändring.

Ett andra främmande språk väljs idag inför årskurs 7 av ca två tredjedelar av grundskolans elever. Denna andel har under 1980-talet varit tämligen stabil. Det inbördes förhållandet mellan B-språken tyska och franska har dock förändrats under åren. En klar tendens under senare år har varit att valet av tyska har ökat medan franskan minskat kraftigt. Enligt SCBs statistik för läsåret 1991/92 läste ungefär hälften av samtliga elever tyska i årskurs 7 medan franska endast valdes av 12 procent. Även spanska förekommer sedan några år tillbaka som treårigt lokalt tillval men har lästs av endast drygt en procent. Ett annat faktum som förtjänar att nämnas är att 20-25 procent av B-språkseleverna "hoppar av" före årskurs 9 och alltså inte fullföljer sina språkstudier. Denna andel var lägre under 1970-talet.

I våra direktiv ingår att överväga möjligheten att införa ett obligatoriskt andra främmande språk i grundskolan. Denna fråga som diskuterats vid tidigare läroplansreformer har aktualiserats i samband med försöksverksamheten med dubbelt tillval som vi tidigare hänvisat till. Den modell som enligt rapporten tycks fungera bäst innefattar B-språk, ofta i två olika kurser, samt ett fördjupningsalternativ i svenska som har fått olika inriktningar. Endast ett par skolor har utformat det dubbla tillvalet så att alla elever fått läsa B-språk. En skola har ett sådant program igång sedan 1988. En iakttagelse är att språklärarna inte kände sig rustade att klara av att undervisa alla elever. Betydande fortbildningsinsatser har gjorts från kommunens sida men modellen har inte fått någon spridning.

Vi har från Skolverket inhämtat information om spanskans ställning i grundskolan. Enligt en kartläggning gjord höstterminen 1991 förekommer spanska som lokalt tillval i ett sextiotal kommuner i landet. Antalet tycks stadigt öka. Lärarutbildning i spanska har inrättats på försök på grundskollärarlinjen vid Göteborgs universitet. Det finns numera också läromedel för spanska på högstadiet.

Riksdagens utbildningsutskott har också flera gånger uttalat sin positiva inställning till denna utveckling. Spanskan åtnjuter en stor popularitet som nybörjarspråk i gymnasieskolan. Det finns all anledning tro att många elever skulle uppskatta att få påbörja sina spanskstudier redan i grundskolan. Det spanska språket är utbrett över stora delar av världen och kompletterar engelskan som globalt språk. Vi föreslår att spanskan skall vara ett B-språk som i timplanen jämställs med tyska och franska.

En förutsättning för kommunens skyldigheter när det gäller att erbjuda B-språk, måste vara att undervisningsgrupperna inte är så små att kommunen får alltför stora kostnader för den. Samma reglering om minst fem elever som finns idag när det gäller B-språk, bör därför gälla även framdeles.

Om det finns förutsättningar i en kommun att ge B-språksundervisning i andra språk än de nu nämnda, t.ex. italienska, bör denna möjlighet stå öppen. Det kan också gälla vissa högfrekventa hemspråk. Förutsättningen bör dock vara att fastställd kursplan i B-språk kan användas och att eleverna kan tillförsäkras en möjlighet att fortsätta dessa språkstudier i gymnasieskolan. Detta torde inte bli särskilt vanligt förekommande, men vi menar att det vore oklokt att lägga några hinder i vägen för en sådan möjlighet på det lokala planet.

Vi bedömer det som angeläget att också ett tredje språk - C-språk - kan erbjudas i grundskolans sista årskurser. Ett sådant erbjudande skall ges inom ramen för elevernas personliga val eller utrymmet för skolans profilering.

Vårt förslag till timplan ger vidare goda möjligheter att tillgodose individuella behov och lokala intressen när det gäller språkutbildning. Det bör t.ex. vara fullt möjligt att på vissa skolor utveckla alternativa språkprogram liknande de kulturprofileringar som finns på en del håll. En central "mall" för C-språksstudier i grundskolan bör tas fram. C-språk som erbjuds skall kunna rymmas inom en sådan mall och, på samma sätt som angetts ovan för B-språken, skall eleven kunna fortsätta med sitt C-språk i gymnasieskolan. Kommittén återkommer i sitt slutbetänkande med närmare förslag när gäller kursplaner i denna del. Om undervisning i C-språket skall bli meningsfull krävs att ett visst minsta utrymme avsätts. Vi föreslår att utrymmet här skall vara minst 150 timmar.

Våra förslag förutsätter utveckling av såväl metoder som material. Det andra främmande språket kommer i framtiden att introduceras när eleverna är i 11-årsåldern. Även skolstart vid 6 års ålder måste här beaktas. För språkutbildningen behöver nya läromedel utvecklas. Vidare behöver mer aktiverande arbetssätt bli kända bland lärarna.

Hemspråk och svenska som andraspråk

De elever som är berättigade till undervisning i hemspråk liksom svenska som andraspråk kan definieras på två sätt. Det ena sättet är att ange de kriterier som enligt grundskoleförordningen skall vara uppfyllda för rätt till undervisning. Det andra sättet är att beskriva den enskilda elevens kunskaper och personliga bakgrund. Det första sättet behövs av formella skäl och det andra av pedagogiska men också för att förstå behovet av anpassade och varierade undervisningsinsatser.

För elever där ett annat språk än svenska utgör dagligt umgängesspråk för eleven, skall hemspråksundervisning anordnas, förutsatt att eleven har grundläggande kunskaper i språket och att eleven behöver och önskar få undervisning i det. Undervisning i

svenska som andraspråk skall om det behövs anordnas för elever med annat hemspråk än svenska och i vissa andra angivna fall.

För att få undervisning i hemspråk skall eleven visserligen ha grundläggande kunskaper i språket men det är långt ifrån säkert att han eller hon behärskar språket så som jämnåriga i ursprungslandet. En elev i skolåldern som kommit nyligen till Sverige kan kanske ändå varken läsa eller skriva sitt språk eller har stora kunskapsluckor på grund av avbruten eller utebliven skolgång. Även bland elever som läser svenska som andraspråk kan språkkunskaperna skifta avsevärt.

I direktiven framhålls att det ökande internationella samarbetet, särskilt inom Europa, gör det nödvändigt att förstärka skolans undervisning i moderna språk och om det europeiska kulturarvet. Direktiven betonar att kunskaper om det svenska kulturarvet måste få en framträdande plats i undervisningen men också att förståelse och respekt för inhemska minoriteters kulturarv och andra folks kulturarv skall genomsyra undervisningen.

Skolans språkprogram kan vidgas genom att tydligt markera undervisningens i hemspråk och svenska som andraspråk plats och del i språkprogrammet. Bland hemspråken i våra skolor finns såväl stora världsspråk som små språk väl företrädda. Närvaron av lärare och elever med kunskaper i dessa språk ger i en skolas språkprogram goda möjligheter att förmedla kännedom om andra länders kulturarv och språk jämsides med svenskt kulturarv och språk. För alla elever kan då förståelse och respekt genomsyra undervisningen.

Föräldrar och hemspråkselever har riktat kritik mot att undervisningen i hemspråk ofta inte omfattat mer än ett par lektioner i veckan. I förhållande till den målsättning som gäller för hemspråksundervisningen är denna kritik inte grundlös. Ämnena finns heller inte upptagna i den gällande timplanen och timplanens föreskrifter anger ingen tidsram.

Vårt förslag till timplan innehåller garanterad undervisningstid för vissa obligatoriska ämnen. Timplanen anger också tid för lokalt timplaneutrymme och elevernas personliga val. Med en sådan timplan finns det goda möjligheter att anordna undervisningen i hemspråk och svenska som andraspråk på sätt som tillgodoser elevernas behov.

Med undervisning i hemspråk och svenska som andraspråk som en mer integrerad del av språkprogrammet kan en skola profilera sig i riktning mot internationalisering, t.ex. genom att erbjuda vissa mindre språk. Elevers personliga val kan underlättas och vidgas om språkprogrammet innefattar undervisning i hemspråk. Om hemspråk kan läsas också som ett alternativ till B-språk uppnås även den vinsten att elever inte behöver gå miste om undervisning i andra ämnen. Med våra förslag bör en situation för hemspråksundervisningen kunna skapas som också möter den kritik som funnits.

Vi föreslår alltså att elever som är berättigade att läsa hemspråk skall kunna läsa detta i stället för B-språk och inom det utrymme som B-språket enligt våra förslag har i timplanen. Samma reglering om minst fem elever, som vi föreslår skall fortsätta gälla för B-språk (och C-språk), bör gälla även här. Det skall tilläggas att det redan idag finns möjlighet att inom tillvalet på högstadiet läsa hemspråk.

Den tillgång i form av kunskaper och erfarenheter som hemspråkselever och deras lärare tillsammans utgör, kan bidra till ökad språk- och kulturkunskap även för andra elever och lärare. Om dessa kunskaper efterfrågas, lyfts fram och används vid undervisning i övriga ämnen och i skolans verksamhet i övrigt kan alla elever öka sin beredskap att leva och verka i ett alltmer internationellt samhälle.

Beträffande undervisning i svenska som andraspråk bör skolan i samråd med förälder även fortsättningsvis bedöma om en elev behöver den. Detta har angetts också i huvudsakligt innehåll för ämnet i föregående kapitel. För elever med svenska som andraspråk ersätter detta undervisning i svenska så länge som eleven är i behov av det. Vi föreslår således här inga förändringar i nuvarande bestämmelser.

Våra förslag om språkprogrammet och om det större utrymmet för lokala profiler förändrar inte förutsättningarna för den verksamhet med hemspråksklasser och sammansatta klasser som finns idag. För den huvudman som så önskar finns dessutom möjlighet att anordna undervisning i hemspråk utanför timplanen.

Vi föreslår

att alla elever inför det sjätte skolåret gör ett obligatoriskt val av B-språk

att skolan skall erbjuda undervisning i en garanterad omfattning av 320 timmar i minst två av ämnena franska, tyska och spanska

att skolan under vissa förutsättningar skall kunna erbjuda även andra B-språk än tyska, franska och spanska

att om elev och förälder önskar skall skolan i stället för B-språk erbjuda undervisning i svenska, engelska eller teckenspråk i syfte att förstärka och fördjupa elevernas kunskaper i dessa ämnen

att hemspråk skall erbjudas istället för och inom utrymmet för B-språk i timplanen för den elev som är berättigad att läsa hemspråket

att kommunens skyldighet att erbjuda ovan nämnda språk gäller under förutsättning att minst fem elever väljer språket

att endast B- eller C-språk skall erbjudas som eleverna kan förutses ha möjlighet att fortsätta med i gymnasieskolan.

att ett tredje främmande språk, C-språk, skall erbjudas inom utrymmet för elevernas personliga val eller skolans profil i en omfattning av minst 150 timmar.

8.7 Alternativkurserna i engelska och matematik

Alltsedan grundskolans införande har undervisningen i engelska och matematik bedrivits i två kurser, allmän kurs och särskild kurs. I Lgr 62 och Lgr 69 fanns vissa preciseringar av dessa båda kurser så att de av lärare och elever kunde uppfattas som två olika kurser. Så är inte fallet i Lgr 80 där kurserna endast definieras med en kort föreskrift i timplanen. Det finns alltså endast en kursplan i engelska och en i matematik.

Försöksverksamhet och utvecklingsarbete har bedrivits under ett antal år för att komma fram till andra sätt att gruppera eleverna och differentiera undervisningen. SÖ gjorde flera framställningar till regeringen i frågan bl.a. om avskaffande av betygsättning i två olika referensgrupper i dessa ämnen. Frågan behandlades också i riksdagen men hänsköts till vidare utredning.

Vi anser att frågan om alternativkurser nu kommit i ett helt nytt läge.

Det nya statsbidragssystemet innehåller inga specialdestinerade resurser för gruppindelning. Det är kommunen som bestämmer hur resurserna skall fördelas. Fortbildning kring individualiserande arbetssätt i engelska och matematik har lett till att ett växande antal skolor överger alternativkurssystemet, i varje fall i årskurs 7.

Till detta kan läggas att våra förslag om timplaneutrymme för elevens val och skolans profil öppnar nya vägar för att tillgodose elevers olika intressen och behov, även inom ramen för de obligatoriska ämnena.

Vi föreslår

att nuvarande reglering om alternativkurser i engelska och matematik upphör.

8.8 Orientering om utbildning och arbetsliv m.m.

Ända sedan den praktiska yrkesorienteringen infördes i skolan har man centralt förordnat om en viss tidsmässig plats för praktiska yrkes- eller arbetslivskontakter. I den nu gällande läroplanen stadgas en omfattning av minst sex och högst tio veckor under grundskoletiden. Den normala omfattningen idag är fyra veckors vistelse på olika arbetsplatser under högstadietiden samt enstaka dagar därutöver, främst på mellan- och högstadiet. I läroplanen finns också en bestämmelse om att eleverna genom den praktiska arbetslivsorienteringen skall få erfarenheter av olika sektorer av

arbetsmarknaden och bl.a. därigenom få erfarenheter av såväl kvinno- som mansdominerade yrken.

Med den ansvarsfördelning på skolans område som är beslutad är det inte längre rimligt att nationellt fastställa någon exakt omfattning av den tid som eleverna i grundskolan skall få möjlighet till praktisk arbetslivsorientering. I kommunens och skolenhetens planering bör ingå dels att närmare bestämma hur den praktiska arbetslivsorienteringen på bästa sätt skall ingå som en del av skolans totala verksamhet, dels i större utsträckning avgöra vilken omfattning de praktiska arbetslivskontakterna skall ha. Ett sådant lokalt bestämmande bör öka förutsättningarna för att arbetslivskontakter skall bli ett väl integrerat och meningsfullt inslag i skolverksamheten. Arbetsmarknadsstyrelsen har våren 1992 i skrivelse till regeringen föreslagit att kommunerna i fortsättningen själva skall anskaffa de platser skolan behöver för bl.a. den praktiska arbetslivsorienteringen. Om förslaget realiseras kan även detta på ett fördelaktigt sätt bidra till en planering av skolans arbetslivskontakter som rimmar med lokala förutsättningar och behov.

I timplanen har vi avsatt ett visst minsta utrymme för undervisning som skall garanteras var och en som underlag för framtidsplanering i form av studie-, yrkes- och arbetslivsorientering. Det kan därvid också vara fråga om t.ex. att under en vecka auskultera på något eller några av programmen i gymnasieskolan. Det kan också vara en lägervecka eller en kortare utlandsvistelse för språk- och samhällsstudier, exempelvis inom ramen för ett utbytesprogram. Inom den tid vi föreslår för detta i timplanen - 120 timmar - skall undervisningen vara lärarledd i den mening som vi redovisat tidigare i kapitlet.

Vi föreslår

att 120 timmar i timplanen anvisas för orientering om utbildning och arbetsliv m.m.

8.9 Förslag till timplan

	Timmar År 1–5	Timmar År 6–9
B-språk		320
Barn- och ungdomskunskap		50
Bild	135	45
Biologi		80
Engelska	200	280
Fysik		80
Geografi		80
Hemkunskap	40	40
Historia		80
Lek, idrott och hälsa	210	180
Kemi		80
Matematik	530	370
Musik	135	45
Naturlära	250	
Religionskunskap		80
Samhällskunskap		80
Samhällslära	250	
Slöjd	160	60
Svenska	1 045	445
Teknik och miljö	85	80
	3 040	**2 475**
Lokalt timplaneutrymme	150	360
Elevens personliga val	160	360
Summa ämnesundervisning	**3 350**	**3 195**
Orientering om utbildning och arbetsliv m.m.	20	100
Summa undervisning	**3 370**	**3 295**

8.10 Behov av timplaneföreskrifter

Vi har inledningsvis redogjort för timplanens roll och funktion. Dess primära uppgift är att garantera varje elev ett minimum av undervisningstid i obligatoriska ämnen och annan undervisning. Det större lokala inflytandet som skall finnas skall förenas med en garanti för likvärdighet mellan landets skolor i vissa organisatoriska och strukturella avseenden.

Skollag och grundskoleförordning innehåller bindande föreskrifter om bl.a. hemspråksundervisning, svenska som andraspråk och anpassad studiegång. Vi finner inte skäl att föreslå föreskrifter till en ny timplan i den mån saken regleras i lag eller eller i annan förordning.

Vi har i samband med redovisningen av olika ämnen och ämnesgrupper angett i några fall i vilka årskurser de skall förekomma. För den timplan vi föreslår krävs vissa föreskrifter av denna natur. Vidare krävs vissa föreskrifter om elevens personliga val samt om utrymmet för lokala timplanebeslut. Även omfattningen av vissa ämnen som ej återfinns i timplanen måste regleras.

Vi föreslår följande föreskrifter till timplanen:

1. Undervisningstid m.m.

Tid som anges i timplanen är undervisningstid som eleven minst har rätt att få och som är obligatorisk för eleven. Undervisningstid anges i timmar (60 min). Undervisning skall vara lärarledd, varmed avses att den skall ha planerats av lärare och elev och att eleven genomför den under lärares ledning. All undervisning skall bedrivas med utgångspunkt i nationellt gällande kursplaner för ämnen.
Undervisningstidens fördelning under och mellan läsår beslutas av rektor varvid beaktas att:
Matematik, svenska och engelska skall förekomma varje läsår. Fördelningen av timmar mellan år 1-5 resp. 6-9 kan jämkas efter beslut av styrelsen för skolan.

2. Lokalt timplaneutrymme

I timplanens undervisningstid ingår ett minsta lokalt timplaneutrymme. Styrelsen fastställer vilka ämnen och lokala kurser som skall förekomma inom det detta utrymme samt om undervisningstiden skall utökas utöver det i timplanen angivna. Utrymmet skall utnyttjas för undervisning i ett eller flera av de ämnen som är obligatoriska i timplanen eller i kurs som anordnas i enlighet med lokal kursplan. Lokal kursplan skall utgå från nationellt beslutad kursplan och fastställas av styrelsen för skolan enligt av regeringen utfärdade riktlinjer.

3. Elevens personliga val

I timplanens undervisningstid ingår ett minsta utrymme för elevens personliga val. Föräldrar väljer efter samråd med eleven inom ramen för ämnen och kursplaner på vilket sätt detta utrymmet skall utnyttjas. Styrelsen skall så långt möjligt ta hänsyn till föräldrarnas och elevens önskemål.

4. Obligatoriskt B-språksval

B-språk skall förekomma varje läsår under år 6-9. Undervisning i B-språk innefattar undervisning i tyska, franska eller spanska i enlighet med val som elev och förälder gör. Skolan är skyldig att erbjuda undervisning i minst två av dessa språk. Styrelsen beslutar vilka språk som skall erbjudas och kan därutöver erbjuda även andra moderna främmande språk om de kan läsas inom ramen för kursplanen i B-språk och det kan förutses att eleverna kan fortsätta läsa språket i gymnasieskolan.

Elev som genom förälder framför önskemål härom skall i stället för B-språk erbjudas undervisning i svenska, engelska eller teckenspråk i motsvarande omfattning.
Elev som är berättigad att läsa hemspråk skall i stället för B-språk erbjudas undervisning i hemspråket om elev och förälder önskar det.
Skolan är skyldig att anordna undervisning i B-språk eller i de andra språk som nämnts under denna punkt endast om minst fem elever deltar i en undervisningsgrupp.

5. C-språk

Undervisning i C-språk skall erbjudas under de två högsta läsåren inom ramen för det lokala timplaneutrymmet eller utrymmet för elevens personliga val. Omfattningen av undervisningen skall vara minst 150 timmar.

6. Friluftsdagar

Friluftsdagarna är en del av skolans undervisning. Tid för undervisning under friluftsdagar ingår i den i timplanen angivna minsta tiden för det eller de ämnen som utgör friluftsdagens innehåll.

8.11 Sammanfattning

Timplanen kommer framöver att fylla en annan funktion än tidigare. Knytningen till statsbidragssystemet har upphört. En ny timplan skall ange den minsta undervisningstid som eleverna har rätt att få och därmed den tid som kommunen minst är skyldig att avsätta resurser för. Kommunen kan om den så vill använda tid utöver timplanen inom ramen för skoldagens längd och läsårets skoldagar.

All tid i timplanen avser lärarledd undervisning, dvs. undervisning som planerats av lärare och elev och som eleven genomför under lärares ledning. Tiden uttrycks i timmar (60 minuter) och inte i veckotimmar som hittills.

Timplanen föreslås bestå av i princip fyra olika tidsutrymmen. Huvuddelen upptas av minsta garanterad tid för i planen angivna obligatoriska ämnen. Skolan skall lokalt ha ett timplaneutrymme för sin profilering och ett utrymme skall finnas för elevens personliga val. Dessa båda tidsutrymmen upptar vardera ca 8 procent av timplanens totala tid. Ett mindre utrymme finns slutligen för undervisning som syftar till att ge orientering om utbildning och arbetsliv m.m.

Genom bl.a. behovet av en avstämning eller "kontrollstation" vid slutet av det femte skolåret, har kommittén funnit skäl att

presentera timplanen med en uppdelning mellan årskurserna 1-5 resp. 6-9. Denna uppdelning av tiden kan enligt våra förslag jämkas genom beslut av styrelsen för skolan.

Vissa av de obligatoriska ämnena har i förslaget till timplan fått en ökad timtid, t.ex. svenska och främmande språk samt matematik. De flesta övriga ämnen har, bl.a. som konsekvens av att skolan och eleven skall ha ett valutrymme, i förslaget fått en minsta timtid som understiger den tid ämnet har i gällande timplan. Vissa ämnen har fått en ny inriktning och ny benämning, bl.a. ämnena teknik och miljö samt barn- och ungdomskunskap.

Språkprogrammet i grundskolan förstärks. Engelska föreslås starta i årskurs 1 (med viss övergångstid) och ett obligatoriskt B-språksval införs fr.o.m. årskurs 6. Eleverna skall även kunna välja att läsa ett tredje främmande språk under grundskolans sista årskurser. I stället för B-språk skall elev som önskar kunna läsa t.ex. hemspråk. Nuvarande reglering om alternativkurser i engelska och matematik föreslås upphöra.

I förslagen ingår också att frågorna om skolpliktsålder och ett tionde skolår utreds.

Förutom förslaget till ny timplan lämnas också förslag till föreskrifter till denna timplan.

9 Gymnasieskolan och komvux

Grunden till en reformering av gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen lades i och med riksdagsbeslutet med anledning av propositionen "Växa med kunskaper" (prop. 1990/91:85). För gymnasieskolans del genomförs reformeringen successivt under de närmaste åren, medan förändringarna i komvux genomfördes från den 1 juli 1992. Reviderade läroplaner för de båda skolformerna gäller interimistiskt. Regeringen har vidare fastställt programmål för de nationella programmen och för den grundläggande vuxenutbildningen samt kursplaner för kärnämnen. Skolverket har fastställt kursplaner för övriga ämnen.

De beslutade reformerna för gymnasieskolan och komvux har helt nyligen trätt i kraft. Vi kan därför inte bygga våra förslag på erfarenheter eller utvärdering av verksamheten. De resonemang som förs i detta kapitel blir av mer principiell karaktär och utifrån de utvärderingar som gjorts av försöksverksamheten med 3-åriga yrkeslinjer och av den nuvarande gymnasieskolan. Den granskning som riksdagens revisorer gjort av gymnasieskolan (Gymnasieskolan Resurser, resultat och utveckling Rapport, 1991/92) har också utgjort ett underlag för våra överväganden.

Enligt direktiven är vårt uppdrag när det gäller de frivilliga skolformerna att redovisa förslag till

- läroplan för gymnasieskolan och komvux
- hur moderna språk på de studieförberedande programmen kan förstärkas
- hur undervisningen i svenska på alla program kan stärkas
- om någon form av studiekontrakt mellan elev och skola bör finnas
- hur samtliga program skall kunna förbereda för såväl högskolestudier som för ett förändrat arbetsliv.

Vi har också som ett mer öppet uppdrag att lägga förslag till ev. andra kvalitetshöjande åtgärder, också sådana som har timplanekonsekvenser.

Vi redovisar våra överväganden och förslag på följande sätt. Inledningsvis för vi en diskussion och lägger förslag om måldokument för gymnasieskolan och komvux. Därefter förs en mer principiell diskussion kring olika sätt att höja kvalitén i den gymnasiala utbildningen. Bakgrund och motiv till kommitténs ställningstaganden vad avser svenska, främmande språk och studiekontrakt redovisas i särskilda avsnitt. I en avslutande sammanfattning redovisas kommitténs slutsatser och en sammanfattning av förslagen.

9.1 Måldokument för gymnasieskolan och komvux

Vi föreslår i kapitel 6 en gemensam läroplan för gymnasieskolan och komvux. De allmänna motiven för läroplanens utformning och innehåll har redovisats i del I kap. 1–5. Det är angeläget att så långt möjligt ha gemensamma måldokument för skolformer som nära skall samverka med varandra för att ge både ungdomar och vuxna tillgång till ett större och rikhaltigare utbildningsutbud. Värden samt övergripande mål och riktlinjer för arbetet är i huvudsak gemensamma redan i nuvarande läroplaner för gymnasieskolan och komvux. De delvis skilda uppgifter och mål som gäller för de båda skolformerna liksom vilka målgrupper de vänder sig till bör enligt vår mening i första hand framkomma i andra måldokument.

För det frivilliga skolväsendet finns utöver skollagen tre typer av nationella måldokument: läroplan, programmål och kursplaner. Läroplanen blir enligt vårt förslag ett gemensamt måldokument för gymnasieskolan och komvux. De kursplaner för gymnasial utbildning som fastställts interimistiskt är gemensamma för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen. För den grundläggande vuxenutbildningen har regeringen på motsvarande sätt fastställt kursplaner att gälla interimistiskt, och för påbyggnadsutbildningar gäller särskilda kursplaner. Programmål finns för gymnasieskolans nationella program (gäller i tillämpliga delar för gymnasial vuxenutbildning) och för den grundläggande vuxenutbildningen.

I nu gällande läroplan för komvux, Lvux 82, anges de allmänna mål för vuxenutbildningen som antagits av regering och riksdag, och komvux mål och uppgifter relateras till dessa. I propositionen Växa med kunskaper (prop. 1990/91:85 s. 115) anförs

> "De syften med vuxenutbildningen som anges i 1967 års riksdagsbeslut ligger fast, nämligen att överbrygga utbildningsklyftorna i samhället, att öppna möjligheterna för individen att komplettera sin ungdomsutbildning samt att bidra till att höja kompetensnivån inom yrkeslivet."

Gymnasieskolan och komvux har skilda målgrupper och delvis skilda mål och uppgifter. Ungdomarna skall i gymnasieskolan få en 3-årig studiegång som bygger på grundskolan och som förbereder för högskolestudier och yrkesliv. Vuxna skall i komvux kunna komplettera sin ungdomsutbildning efter egna behov, förutsättningar och önskemål. Det gäller såväl utbildning på grundskole- och gymnasienivå som påbyggnadsutbildning. Vuxna studerar normalt endast några ämnen eller kurser som de har behov av för fortsatta studier eller yrkesliv. Endast för ett mindre antal av de studerande kommer studierna att innebära en fullständig gymnasieutbildning eller leda till ett slutbetyg från grundläggande vuxenutbildning. Både av samhällsekonomiska och individekonomis-

ka skäl skall vuxna inte heller tvingas att välja ett mer omfattande eller över tid utsträckt studieprogram än de har behov av.

Också i de fall vuxna väljer en fullständig gymnasiekompetens kan de utforma sitt studieprogram betydligt friare än vad de nationella programmen medger och också friare än i tidigare system. Utöver kärnämnena, som är desamma som för de nationella programmen (estetisk verksamhet och ämnet idrott och hälsa ingår inte), väljer den vuxne ämnen och kurser i sitt avgångsbetyg helt efter egna behov. För avgångsbetyg krävs dock att utbildningen volymmässigt motsvarar utbildning på ett nationellt program.

De olika delarna i komvux, grundläggande vuxenutbildning, gymnasial vuxenutbildning och påbyggnadsutbildning har delvis skilda mål och uppgifter och vänder sig till sinsemellan olika målgrupper. Elever kan dock kombinera studier inom olika delar av komvux.

Mot denna bakgrund finns det, enligt vår mening, anledning att - utöver skollag och läroplan - ha måldokument för komvux och för komvux olika delar på liknande sätt som för gymnasieskolans nationella program. Dessa måldokument bör dock utformas på ett något annorlunda sätt än nuvarande programmål. De bör innehålla gemensamma mål för komvux som helhet samt ange speciella mål, riktlinjer och målgrupper för grundläggande vuxenutbildning, gymnasial vuxenutbildning respektive påbyggnadsutbildning.

Med den vidgning av innehållet i måldokumenten som vi föreslår ovan blir programmål en något för snäv beteckning för den kommunala vuxenutbildningen och en annan beteckning vore önskvärd. Med hänsyn till att regeringen nyligen fastställt beteckningen "programmål" och för att undvika alltför många typer av måldokument föreslår vi ändå att "programmål" används som gemensam beteckning för måldokumenten såväl för gymnasieskolans olika program som för komvux.

Inom gymnasieskolan finns förutom de nationella programmen individuella program, specialutformade program, kompletteringskurser samt lärlingsutbildning. Utvecklingen mot en alltmer kursutformad gymnasieskola kommer troligen att innebära att alltfler elever väljer dessa utbildningsvägar och det är väsentligt att nationellt formulera målen också för dessa. De nationella målen får sedan kompletteras lokalt efter den inriktning utbildningen ges.

Vi föreslår att Skolverket ges i uppdrag att till regeringen föreslå programmål för den kommunala vuxenutbildningen. I programmålen skall anges de allmänna målen för vuxenutbildningen och vad komvux uppgift är i relation till dem. Dessutom skall komvux målgrupper, mål och specifika riktlinjer för verksamheten framgå. Programmålen bör bestå av en gemensam del och specifika delar för grundläggande vuxenutbildning, gymnasial vuxenutbildning respektive påbyggnadsutbildning.

Vi föreslår att Skolverket får i uppdrag att till regeringen föreslå programmål för individuella program, specialutformade program, kompletteringskurser samt lärlingsutbildning på motsvarande sätt som för vuxenutbildningen.

9.2 Att höja den gymnasiala utbildningens kvalitet

För att besvara frågorna om en kvalitetshöjning krävs en definition av begreppet kvalitet. Kvalitet kan definieras på många olika sätt. Man kan syfta på kunskapsnivå, på typ av kunskaper, på utbildningsprocessen, på lärarnas kompetens, på utbildningens värde på arbetsmarknaden etc. När vi talar om ökad kvalitet är det då fråga om "mer" kunskaper eller handlar det främst om andra kunskaper? Är det kanske fråga om ett annat sätt att införliva och aktivt utveckla kunskaper, om utveckling av elevernas eget tänkande och självständighet? Handlar det om att öka timtalet för vissa ämnen? Är det en jämn och god kvalitet som är det främsta kvalitetsmålet? Med utgångspunkt i läroplanens mål som innebär mål att sträva efter skulle man kunna definiera kvalitet som hög måluppfyllelse. Till diskussionen om kvalitet hör också frågan om kvalitetssäkring som vi kort berört i kapitel 4.

Det finns en rad faktorer som påverkar kvaliteten. I princip har flertalet ramfaktorer - ekonomiska ramar, tid, lokaler och utrustning - liksom elevernas förkunskaper och lärarnas kompetens betydelse för utbildningens kvalitet.

Flera av dessa faktorer är sådana som det enligt rådande ansvarsfördelning ligger på kommunal nivå att besluta om.

Vi har valt att i det här kapitlet diskutera kvalitet utifrån tid, elevernas förkunskaper, lärarnas kompetens, studieorganisatoriska förutsättningar, lokaler och utrustning samt gymnasieutbildningen som förberedelse för högskolestudier och yrkesliv. I tidigare kapitel har andra kvalitetsfrågor berörts.

Frågorna om kunskap och kunskapsutveckling behandlar vi i kapitel 2 Kunskap och lärande.

Tid

Den av ramfaktorerna som i debatten ofta förknippas med utbildningens kvalitet i ett ämne är timtalet i ämnet. I många fall kan naturligtvis ett utökat mått av lärarledd undervisning också innebära en ökad kvalitet. Men om varje ökat timtal för ett ämne måste tas från något annat leder resonemanget till konsekvensen att sämre kvalitet i stället uppnås i de ämnen som därmed får mindre tid. Trots den diskussion som förts när det gäller bl.a. teknik och utbildningen i främmande språk finner vi inte motiv att så snart efter riksdagsbeslutet om en reformerad gymnasieskola

och komvux föreslå förändringar i timplanen annat än vad som nedan anförs när det gäller ämnet svenska. Ev. timplaneförändringar bör i övrigt anstå tills dess att erfarenhet vunnits av reformeringen av de frivilliga skolformerna och av systemet med garantitid och möjligheter till lokala timtillägg. Vi förutsätter att Skolverket följer utvecklingen i kommunerna på detta område.

Vi vill också beröra tid ur en annan aspekt. Det finns en motsättning mellan målstyrning och tidsstyrning som behöver belysas. För att skapa utrymme för en kvalitetsutveckling bör en diskussion om förhållandet mellan mål och tid föras. Vi kan exemplifiera med de nationella programmens kärnämnen som har samma garanterade tid i olika program. På de studieförberedande programmen kan man i vissa ämnen på denna tid komma mycket längre delvis beroende på att man läser flera närliggande ämnen som bidrar till kunskapsutvecklingen. På så sätt kan vissa elever och elevgrupper nå utbildningsmålen i ämnet på kortare tid än den garanterade och skulle kunna gå vidare med både breddning och fördjupning. En kursutformning kan erbjuda sådana möjligheter. Skall den gymnasiala utbildningens kvalitet höjas är det viktigt att man låter målen styra mer än tiden och tillåter elever att gå vidare när målen är nådda. Vi återkommer under avsnittet avreglering med ytterligare exempel i denna riktning.

När tid diskuteras som kvalitetsfaktor är det oftast den traditionellt lärarledda tiden som avses. Det finns anledning att vidga detta perspektiv. Eleven ägnar mer eller mindre tid till eget arbete. Skall eleven ta större ansvar för sina egna studier, utveckla sin förmåga till självständighet och sina studietekniska färdigheter bör andra delar av elevens arbetstid än den lärarledda undervisningen vägas in när man bedömer utbildningens kvalitet. Tid med tillgång till handledning och tid för eget och självständigt arbete är inte minst viktig mot bakgrund av de utbildningspolitiska mål som ställts upp för den framtida gymnasieutbildningen.

När man anger tiden för ett ämne eller en kurs bör framför allt inslaget av tid där eleven har tillgång till handledning uppmärksammas. En annan fördelning mellan lärarledd undervisning, handledning och elevens eget arbete skulle dels kunna skapa utrymme för mindre grupper för elever med behov av särskilt stöd, dels kunna bidra till en bättre användning av de samlade lärarresurserna och därigenom till en högre och jämnare kvalitet i utbildningen.

Fördelning mellan lärarledd tid och handledd tid och eget arbete varierar naturligtvis beroende på ämnet/kursens karaktär och på elevgruppen. För vissa ämnen/kurser kan en större andel lärarledd undervisning motiveras bl.a. av säkerhetsskäl.

Kvalitetshöjning måste också ses i ett längre tidsperspektiv. Vi har föreslagit förändringar för grundskoleutbildningen som, om de genomförs, ger eleverna bättre förkunskaper. På sikt kommer detta att få återverkningar på gymnasieskolan. När detta sker blir avhängigt av vilka beslut som fattas angående tidsplan för ikraftträdande och genomförande av förslagen för grundskolan.

Genom att såväl läroplaner som kursplaner för grundskolan och gymnasieskolan nu revideras under samma period finns förutsättningar för en samordning mellan de båda skolformerna. I många ämnen blir det möjligt att se kunskapsutvecklingen i ett 1-12-perspektiv, dvs. för de tolv skolår som grundskolan och gymnasieskolan tillsammans omfattar. För gymnasieskolan kan kursplaner på sikt utformas så att de både säkerställer ett samband med grundskolan och förhindrar onödig repetition.

Valfriheten som öppnas i grundskolan, både för individuella val och för skolan att profilera sig kommer att innebära att nya krav ställs på gymnasieskolan. Det blir en större spännvidd i elevernas förkunskaper. Vi skall återkomma till denna fråga.

Kursutformad gymnasieskola

Den gemensamma kärnan av allmänna ämnen i gymnasieskolan skall vara en garanti för att alla elever får en gemensam bas av kunskaper och färdigheter. Den skall också i varje ämne med flera kurser ge sådana förkunskaper att eleverna kan fortsätta med studier i nästa kurs i ämnet. Detta innebär att varje kärnämne måste ha en del som är gemensam för alla program och som ger grunden för att fortsätta i ämnet och som därigenom garanterar påbyggbarheten. Utöver denna gemensamma del skall ämnet kunna profileras mot respektive program. I komvux har sedan länge varje kurs delats upp i grunddel och fördjupningsdel som på motsvarande sätt har gett möjlighet både att ge en gemensam grund och att anpassa utbildningen i ämnet till de enskilda elevernas olika inriktningar och ambitioner. Denna uppdelning i en gemensam del och en del som kan göras programspecifik respektive inriktas mot individuella behov bör komma till klart uttryck i kursplanerna.

Att öppna möjligheter för eleverna att friare och utifrån egna intressen välja sitt studieprogram kan vara en utgångspunkt i ett resonemang om att höja kvaliteten. När eleverna väljer av eget intresse ökar motivationen och de kan också komma längre inom valda områden. De utvecklas under studietiden och deras ambitioner förändras. Detta har tidigare orsakat organisatoriska problem i gymnasieskolan, bl.a. genom linjebyten med återläsningskrav m.m. I framtiden krävs en större inbyggd "naturlig" flexibilitet,

som ställer nya krav på hur undervisningen organiseras. Elever skall inte vara låsta genom det program de valt från att bygga på sin utbildning så att den bättre svarar mot deras val av fortsatt studie- eller yrkesinriktning. I den tidigare refererade propositionen Växa med kunskaper presenterades tankegångar om en kursutformad gymnasieskola. Regeringen har under våren 1992 i propositionen om vissa gymnasie- och vuxenutbildningsfrågor m.m. (prop. 1991/92:157) än tydligare angett en inriktning mot en mer kursutformad gymnasieskola med större möjligheter för eleverna att forma sitt studieprogram.

> "En fast struktur på gymnasieskolan kan knappast ens vid en given tidpunkt och långt mindre i ett längre perspektiv svara mot utbildningsbehovet inom alla yrkesområden. I ett förändrligt samhälls- och arbetsliv är det än mer naturligt att skolan genom att erbjuda nya valbara kurser ger eleverna möjlighet att successivt anpassa sin utbildning till önskat yrkesområde. Jag vill här också hänvisa till vad jag i det följande kommer att anföra om individuella program, specialutformade program, utbildning för lärlingar och kompetensinriktad utbildning inom studieförbunden. (s. 15)
>
> ----
>
> Jag vill också framhålla att jag ser kärnan av allmänna ämnen som omistlig och att den breddning av utbildningarna som reformen innebär är ett stort framsteg. Vad jag ser som en naturlig fortsättning på utvecklingen av den gymnasiala utbildningen är att kommunerna allt mer utnyttjar möjligheterna att inom den beslutade grundstrukturen för gymnasieskolan profilera sin utbildning efter elevernas och arbetslivets önskemål. En sådan utveckling anknyter enligt min mening i hög grad till de ambitioner om mångfald, flexibilitet och hög kvalitet i utbildningen som regeringen satt upp." (s. 16)

Vi har erfarit att Skolverket tagit initiativ till att utveckla modeller för en kursutformad gymnasieskola tillsammans med ett antal kommuner. Detta ser vi som positivt och viktigt. Parallellt med detta arbete måste emellertid kursplanerna för olika ämnen anpassas till en sådan utveckling. Kursplaneutveckling pågår inom Skolverket och hör till verkets generella uppdrag. Vi vill dock betona vikten av att detta arbete får en inriktning så att det stöder utvecklingen mot en kursformad gymnasieskola.

I det förslag till kursutformad språkutbildning, som vi i det följande föreslår skall utvecklas vidare, visas mer specifikt hur en kvalitetshöjning och ökad flexibilitet kan åstadkommas i utbildningen i främmande språk. En motsvarande utveckling behöver ske på fler områden, om gymnasieskolan skall svara mot de krav som kommer att ställas framöver både från högskolan och från arbetslivet. I den tidigare refererade undersökningen av riksdagens revisorer pekas bland annat på elevernas bristfälliga matema-

tikkunskaper. Matematik är ett ämne där utformningen av kurssystemet kan ha avgörande betydelse för kvalitetsnivån.

Vi föreslår att Skolverket också för andra ämnen än språken utvecklar och prövar modeller för kursutformning på likartat sätt som skett inom språken som ett led i den fortsatta utvecklingen mot en alltmer kursutformad gymnasieskola.

Kraven på den gymnasiala utbildningens flexibilitet kommer generellt sett att öka. Gymnasieskolan skall bygga vidare på en grundskoleutbildning, som kommer att genomgå väsentliga förändringar. Den skall förbereda för en högskola där linjestrukturen bryts upp och flexibilitet, valfrihet och mångfald blir kännetecken samt för ett arbetsliv där krav och villkor hela tiden förändras.

De förändringar som vi föreslår när det gäller grundskolan innebär bland annat en ökad valfrihet för eleverna och för den lokala skolan att profilera sig. Detta kommer bl.a. att innebära att eleverna när de kommer till gymnasieskolan har en gemensam grund, men också fördjupade kunskaper inom olika områden beroende på vilka val de har gjort och på hur skolan har valt sin profilering. Detta kommer i sin tur att ställa krav på gymnasieskolan att ha en så flexibel organisation att eleverna kan fortsätta sin utbildning på den nivå de befinner sig i respektive ämne och inte tvingas att vare sig slås ut av för hög ingångsnivå eller onödigtvis repetera.

För vissa elever kan detta exempelvis innebära att de skulle kunna genomföra en gymnasieutbildning motsvarande ett nationellt program på kortare tid än tre år. Det är viktigt att organisation och regelsystem för gymnasieskolan öppnar för sådana möjligheter.

För andra elever kan det innebära att de skulle behöva längre tid på sig för att klara ett nationellt program, eller att de skulle behöva ett extra år i grundskolan före gymnasiestudierna. För en längre studietid än tre år i gymnasiet finns inga principiella hinder. Ett gymnasieförberedande år med stor lokal frihet skulle kunna ge många elever ökad mognad och generellt bättre förutsättningar att lyckas med gymnasiestudier. I Danmark har man utifrån liknande erfarenheter infört ett tionde grundskoleår för dem som av olika skäl inte är mogna att välja fortsatta studier. Danmarks erfarenheter av det tionde skolåret är genomgående goda. Vi har inte i uppdrag att pröva en sådan utveckling för svensk del, men anser att frågan om ett tionde skolår bör utredas, inte minst med tanke på att den tidigare skolstarten kommer att accentuera problemet med skillnader i elevernas mognad och utveckling. Denna utredning bör göras i anslutning till den i kapitel 8 föreslagna översynen av skolpliktsålder m.m.

Vi föreslår att regelsystemet för gymnasieskolan utformas så att det finns möjligheter för elever att genomföra ett nationellt program på kortare tid än tre år. Vi föreslår också att frågan om ett tionde skolår utreds i samband med en översyn av skolpliktsålder m.m.

Utvecklingen mot en kursutformad och mer flexibel gymnasieskola kommer att ställa stora krav på förändrad organisation och måste ses som ett utvecklingsarbete på sikt. Ett sådant arbete behöver också stöd. Vissa kommuner har redan påbörjat ett genomgripande förändringsarbete som följs av Skolverket. Idéer och resultat från dessa utvecklingsprojekt bör spridas.

Förberedelse för högskolestudier och yrkesverksamhet

Gymnasieskolan skall förbereda för högskolestudier och för yrkesverksamhet. Detta innebär att utbildningen skall ge kunskaper inom de områden som krävs för detta men att den också skall göra eleverna rustade för de arbetssätt och förhållningssätt som krävs. Med de förändringar som nu sker i stora delar av arbetslivet tycks den traditionella motsättningen mellan förberedelse för högskolestudier och förberedelse för arbetslivet i många avseenden minska. De krav som högskolestudier ställer svarar väl mot många av de krav som ett modernt arbetsliv ställer.

I riksdagens revisorers granskning av gymnasieskolan pekas bl.a. på brister i studenternas förmåga att självständigt planera studier och arbetsuppgifter och att kritiskt pröva information. Framför allt högskoleföreträdarna anser att studenterna också har bristande kreativitet.

Den lärarledda undervisningen i gymnasieskolan är viktig, men om elevernas självständighet och kreativitet skall utvecklas måste de också successivt, under handledning, tränas i alltmer självständigt arbete. Att sovra i och värdera material, att söka i olika källor inom och utanför skolan, att på egen hand eller i grupp ta ansvar för större uppgifter, självständig läsning av större litterära eller andra verk, är vägar att träna det arbetssätt och förhållningssätt som förbereder för högskolestudier men också för de krav som ett förändrat arbetsliv ställer.

Detta ställer i sin tur krav på att man i gymnasieutbildningen använder arbetssätt och arbetsformer som gynnar en utveckling i denna riktning.

Vi har mot den bakgrunden och också utifrån våra direktiv angett som ett mål i läroplanen att eleverna skall kunna ta allt större ansvar för sina studier också i meningen att de skall kunna överblicka större kunskapsfält och arbeta med större självständiga uppgifter och att de också successivt skall tränas i att utveckla ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka. Också elevernas

förmåga att kritiskt granska och värdera och att ta ställning i olika frågor utifrån kunskaper och förnuftsmässiga överväganden poängteras i vårt läroplansförslag.

De kunskaper och färdigheter som premieras i skolan måste vara av kvalitativ art. Självständighet, analysförmåga, kreativitet och förmåga att kommunicera och samarbeta är väsentliga krav såväl i arbetsliv som för högskolestudier. Detta skall framgå i läroplaner och kursplaner. Signaler som ges elever via prov och andra utvärderingsformer måste också gynna en utveckling i den riktningen. Prov och utvärdering får inte handla om kunskaper i snäv mening. Det gäller såväl på lokal som nationell nivå. Detta är frågor som f.n. diskuteras inom betygsberedningen och som också diskuteras internationellt. Skolan måste ha en tydlig hållning i dessa frågor. Detta gäller för grundskolan och är i än högre grad giltigt för de frivilliga skolformerna.

En mer kursutformad gymnasieskola med större möjligheter för eleverna att välja kurser är bättre anpassad till den utveckling som pågår mot en större frihet i högskoleutbildningen och för de enskilda högskolorna att själva utforma sina förkunskapskrav. Den ger också eleverna större möjlighet att välja en inriktning som *både* förbereder för arbetslivet och som ger mer generell kompetens för högskolestudier.

Det förslag om en förstärkning av svenskan på de studieförberedande programmen som vi utvecklar nedan bör också ses som en väg att bättre förbereda eleverna för högskolestudier.

Lärarnas kompetens

Den gymnasiala utbildningens lärare kan i princip delas in i två huvudgrupper, dels adjunkter och lektorer med akademisk utbildning som grund för sin lärarutbildning, dels yrkeslärare med yrkesutbildning och yrkeserfarenhet inom berört område som grund för sin lärarutbildning. Denna skillnad i bakgrund och kompetenskrav har en historisk förklaring i yrkesutbildningens respektive den gymnasiala utbildningens olika traditioner och mål. Den strävan som finns att närma de studie- och yrkesförberedande utbildningarna till varandra tillsammans med den utveckling som sker i arbetslivet gör att kompetenskraven på inte minst yrkeslärarna ökar.

Lärarnas kompetens är en viktig faktor för kvaliteten i utbildningen. En mål- och resultatorienterad styrning av skolan med stort ansvar på den lokala nivån kommer än mer att accentuera detta. Ansvaret för att välja innehåll och arbetssätt för att uppnå de nationellt fastställda målen vilar på lärarna. Det gäller såväl målen i kursplanerna som läroplanens övergripande mål.

För gymnasieutbildningens del innebär detta bl.a. större krav på lärarnas kontakt med forskning och utvecklingsarbete såväl in-

om ämnet som inom ämnesdidaktiken. Andelen forskarutbildade lärare i gymnasieskolan är låg och mycket tyder på att detta problem kvarstår. Vi instämmer i de synpunkter som framförs i propositionen om lärarutbildning om vikten av att olika åtgärder vidtas för att öka antalet forskarutbildade lärare i den gymnasiala utbildningen. Det är enligt vår mening både möjligt och önskvärt att också på andra vägar stimulera kontakterna mellan den gymnasiala utbildningen och högskolan. Avregleringen när det gäller tjänstekonstruktionen kan skapa utrymme för utbytestjänster av olika slag. Detta skulle kunna innebära att gymnasielärare tjänstgör inom högskolan och att högskolans lärare undervisar i gymnasieskolan och i komvux. Möjligheter finns också att i större utsträckning än tidigare anlita expertis från högskolan och från arbetslivet i skolan för vissa moment eller inslag i utbildningen. Från högskolans sida bör man, i den utveckling som pågår för att höja den pedagogiska kompetensen hos högskolans lärare, kunna se det som utvecklande och meriterande med undervisningserfarenhet från gymnasial utbildning och kontakter med gymnasielärare. Också när det gäller läromedelsutveckling kan ett närmare samarbete mellan högskolans lärare och den gymnasiala utbildningens lärare höja kvaliteten i utbildningen genom att resultat från aktuell forskning och ämnesdidaktisk utveckling skulle komma skolan till del.

Lärarrollen i den yrkesförberedande utbildningen håller på att förändras både metodiskt-organisatoriskt och ämnesmässigt. Vi ansluter oss här till den diskussion som förs i den tidigare refererade propositionen om vissa gymnasie- och vuxenutbildningsfrågor. Det blir inte längre möjligt för en lärare att ha all undervisning inom karaktärsämnet/ämnena. Flera lärare blir inblandade och samarbetet med lärare i allmänna ämnen måste utvecklas. Medverkan från arbetslivet också i undervisningen i skolan kan utnyttjas i större utsträckning. Yrkesläraren får då en mer sammanhållande funktion i utbildningen. Samarbetet med instruktörer och handledare i den arbetsplatsförlagda utbildningen kan ha flera positiva effekter. Det kan både ge yrkesläraren fortbildning och göra skolans och arbetslivets representanter mer medvetna om varandras mål, krav och villkor. Utvärderingen av försöksverksamheten med 3-åriga gymnasielinjer pekar i denna riktning.

Den ändrade lärarrollen och förändringarna i arbetslivet ställer, som vi tidigare nämnt, krav på en annan kompetens och en bättre teoretisk grund för yrkeslärarna i framtiden. Detta gäller inte minst inom den tekniskt-industriella yrkesutbildningen där utvecklingen inom industriproduktionen ställer allt större krav på en kvalificerad grundutbildning för alla och därmed höga krav på lärarens kompetens.

Vi föreslår att en översyn görs av utbildning och kompetenskrav för yrkeslärarna.

Tidigare har sambandet mellan kursplanerna för grundskolan och gymnasieskolan inte varit särskilt tydligt. Så som tidigare nämnts kan det framöver bli möjligt att låta utbildningen i många ämnen bli en mer sammanhängande tolvårig studiegång. Gemensamma kommentarer och referensmaterial för de båda skolformerna skulle kunna utgöra en värdefull och naturlig fortbildning för lärarna. Därigenom skulle lärarna kunna se sin del i elevernas totala kunskapsutveckling i ämnet och också få insikt i olika sätt att arbeta på olika stadier. På sikt kan man också se en utveckling mot gemensamma kursplaner. Det är dock viktigt att de båda skolformernas skilda mål och uppgifter görs tydliga.

Fortbildning av lärare och annan skolpersonal är en i huvudsak kommunal angelägenhet. Vissa av våra överväganden och förslag i det följande är dock av den karaktären att centralt initierade fortbildningsinsatser kan behöva göras. Vi återkommer till denna fråga.

Lokaler och utrustning

En modern utbildning kräver tillgång till ändamålsenliga lokaler, till kvalificerad utrustning, till information, datorer, bibliotek m.m. Framför allt har tekniskt inriktad yrkesutbildning omfattande behov av tillgång till utrustning och material för att eleverna skall kunna få en tillämpning i olika utbildningsmoment.

Även om tillämpningar i produktionsmaskiner naturligt hör hemma i arbetsplatsförlagd utbildning behöver möjligheter till träning i funktions- och systemtänkande också ges i skolan. Den utrustning som används för detta är i regel komplicerad och dyrbar. Vi anser det väsentligt att det sker ett brett utvecklingsarbete på detta område. I detta utvecklingsarbete är det väsentligt att både utbildningsanordnare och avnämare inom näringslivet deltar. Sedan några år pågår i olika delar av landet utvecklingsprojekt kring samverkan mellan olika utbildningsanordnare och det lokala näringslivet. En samordning av och stöd till dessa har kunnat ges genom tillkomsten av Arbetsgruppen för utveckling av kunskapscentra vilken leds från utbildningsdepartementet. Arbetsgruppens uppgift är att informera kommunerna om och stimulera dem att utnyttja möjligheter att effektivisera sin utbildning genom att utveckla kunskapscentra där skilda utbildningsanordnare som gymnasieskola, komvux, AMU, högskola och företag på olika sätt samarbetar. Beroende på de lokala förutsättningarna skall kunskapscentra givetvis utvecklas på olika sätt och de olika modellerna kan därför utgöra bra exempel för andra. Dessa modeller sprids dels genom dokumentation från de kunskapscentra som stöds av arbetsgruppen, dels genom att dessa centra tar emot besök av intresserade kommuner.

Inom ramen för sitt s.k. utrustningsprojekt har Svenska kommunförbundet visat på möjligheterna att använda prototyper och modeller som ger träningsmöjligheter och som samtidigt inte kräver lika stora investeringar som "riktiga" maskiner. Simulering med hjälp av datorer tillämpas redan och bär säkerligen på en utvecklingspotential. Även om detta utrustningstänkande inte bemötts entydigt positivt pekar det ändå enligt vår mening på möjligheter som vore värdefullt att utveckla vidare. Dåligt utnyttjande av dyrbar utrustning och lokaler eller brist på tillräckliga sådana resurser är emellertid problem som gymnasieskolan delar med andra utbildningsanordnare. Detta förhållande tillsammans med ökade effektivitetskrav har drivit fram en vilja hos olika utbildningsanordnare att bättre söka samordna och utnyttja varandras samlade resurser.

Vi har ovan givit ett par exempel på olika sätt att lösa de problem som är kopplade till behovet av god utrustning och lokaler. I landets kommuner finns sannolikt andra goda exempel att hämta. Den avreglering som skett och sker också på detta område ökar kommunernas frihet att utveckla lösningar som passar de lokala förutsättningarna. Eftersom problemen ändå ofta är svåra och kravet på besparingar kan synas som ett hinder för att genomföra utbildning med modern utrustning, är det av nationellt intresse att utvecklingsarbete får stöd och att goda exempel ges spridning.

Avreglering

Genom nationella regleringar eller nationell styrning kan kvalitet aldrig garanteras. Däremot kan nationellt ges ramar och skapas utrymme för lokal utveckling. En alltför låst organisation hindrar utveckling mot en höjd kvalitet. Den avreglering på skolans område som skett skapar utrymme för lokala lösningar och lokal diskussion som kan medföra högre kvalitet. Denna utveckling bör fortsätta.

De möjligheter att välja kurser som en kursutformad gymnasieskola ger eleverna ställer också krav på anordnaren att i sin organisation ta stor hänsyn till individuella skillnader. Det innebär att elever har olika behov av tid för att uppnå målen i de olika kurserna. Vi behandlade tidsproblematiken i ett avsnitt ovan. Några ytterligare tidsregleringar än vad befintliga timplaner anger bör enligt vår mening inte förekomma. De styrande effekterna på organisationen riskerar annars lätt att bli ett hinder för en effektiv tidsanvändning. Möjligheterna för studiemotiverade elever på de yrkesförberedande programmen att inom ramen för sitt program även läsa kurser från de studieförberedande programmen skulle då begränsas.

Reformeringen av gymnasieskolan och komvux kommer att ställa stora krav på kommunerna att söka lokala lösningar för att bygga upp en kvalitativt bra utbildning som är flexibel och utvecklingsbar, anpassad till lokala behov och förutsättningar och utnyttjar alla möjligheter i kommunen. Det gäller kursutformning, samverkan mellan komvux och gymnasieskolan, samverkan med andra utbildningsanordnare och med det lokala näringslivet. Det måste noga prövas så att regelsystemet inte förhindrar eller försvårar en sådan utveckling. Vi förutsätter att Skolverket i sitt utvärderingsarbete uppmärksammar detta och ger regering och riksdag tydliga signaler om regelsystemet försvårar uppnåendet av de politiska målsättningar och ambitioner som fastställs i riksdagsbeslutet.

9.3 Förstärkt undervisning i svenska

I den reformerade gymnasieskolan är svenska kärnämne och har enligt riksdagens beslut samma timtal på alla program, dvs. 200 timmar. Lokalt kan man besluta att ge svenskämnet fler timmar.

Kunskaper i svenska är av central betydelse för elevernas förmåga att göra sig gällande i ett alltmer kunskapsintensivt samhälle. På de yrkesförberedande programmen har svenskämnet timmässigt förstärkts i och med den reformerade treåriga gymnasieutbildningen. Alla elever har möjlighet att få den grund i kärnämnet svenska som kan utgöra en bas för framtida verksamhet i ett föränderligt samhälle, som kräver livslångt lärande. Denna förstärkning av ämnet svenska för alla elever är angelägen, inte minst mot bakgrunden att riksdagens revisorer i sin granskning av gymnasieskolans måluppfyllelse har funnit, att avnämarna generellt är mycket kritiska mot elevernas skriftliga framställningsförmåga och förmåga att kritiskt pröva information. Kärnämnet svenska skall ge allmän behörighet för högskolestudier.

Svenskan på de studieförberedande programmen har däremot inte fått någon timmässig förstärkning utan tvärtom ett minskat timtal. Samtidigt är lärarna inom högskolan de avnämare som starkast kritiserat elevernas förmåga att skriva och kritiskt granska information. Vi har därför, i enlighet med vårt öppna uppdrag om möjligheter att lägga förslag till kvalitetsförbättringar som får timplanekonsekvenser, valt att föreslå en förändring i timplanen i svenska för de studieförberedande programmen, så att dessa utöver kärnämnet svenska också skulle få ett karaktärsämne svenska med en garantitid på 50 timmar. Svenska kan på sätt och vis betraktas som ett yrkesämne i de studieförberedande programmen. Många av eleverna kommer att arbeta inom områden där språket skall vara deras huvudsakliga arbetsredskap. Alltfler elever kommer också att i sina högskolestudier kombinera exempelvis ekonomiska eller tekniska utbildningar med studier i främmande

språk, inte minst med tanke på en alltmer internationell arbetsmarknad. Avancerade språkstudier kräver gedigna kunskaper i modersmålet.

Den timförstärkning om 50 timmar vi ger svenskämnet bör enligt vår mening tas från ämnet idrott och hälsa som därigenom får samma timtal som i övriga program.

Inriktningen av karaktärsämnet svenska i vårt förslag ligger också i linje med uppdraget i direktiven, att de studieförberedande programmen skall förbereda för högskolestudier med ett mer vetenskapligt förhållningssätt (jfr resonemanget ovan). Karaktärsämnet svenska skulle kunna svara mot de specifika behörighetskrav högskolor kan ställa för studier i svenska och främmande språk. Karaktärsämnet svenska skulle därför också erbjudas i de tre kompletteringskurserna och naturligtvis även kunna erbjudas som individuellt val på yrkesförberedande program eller lokalt tillägg.

Många av de frågor vi tar upp i det fortsatta resonemanget om undervisningen i svenska hör enligt den nya ansvarsfördelningen till kommunernas och de enskilda skolornas ansvar. Vi har ändå sett det viktigt att belysa vilka utvecklingsmöjligheter som finns för svenskämnet i skolan och kommer också att dra konsekvenserna av detta på de områden som det ligger på nationell nivå att besluta om.

Tidigare har det inte funnits något klart samband mellan kursplanerna i svenska för grundskolan och gymnasiet. När kursplanerna för båda skolformerna revideras samtidigt[1], finns det, såsom framhållits tidigare, möjligheter till samordning genom att utbildningen i svenska kan bli sammanhängande från år 1 till år 12. Blir dessutom lärarna förtrogna med hela studiegången, får de större möjligheter att identifiera de karakteristiska stegen i elevernas språkutveckling och kan ge eleverna adekvat stöd. Eleverna bör tidigt få hjälp att få insikt om sin styrka och sina svagheter, så att de själva aktivt kan ta del i och ta ansvar för sin språkutveckling.

Det gäller också att en attitydförändring till innehållet i undervisningen i olika skeden i utbildningen bör ske. Det har funnits en ambition att visa att varje nytt skede också betyder något helt nytt i ämnet. Man bör i högre grad acceptera likheterna och satsa på djup och bredd genom hela utbildningen, så att de grundläggande färdigheterna utvecklas på ett allsidigt sätt. Detta synsätt får dock inte hindra att eleverna får möta nya teoretiska moment, annorlunda angreppssätt på svenskämnet och ges tillfälle att öva sin analysförmåga inom ämnet, vilket både kan utgöra en intellektuell utmaning och vara av värde för kommande arbetsliv och studier.

Elevens språkutveckling är av avgörande betydelse för hur utbildningen som helhet fungerar för eleven. Språket är ett redskap

[1] Skolverket arbetar f.n. med kursplan i svenska för gymnasial utbildning.

som hjälper eleverna att utvecklas till tänkande och lärande människor. Det finns därför särskild anledning att granska svenskämnet i den gymnasiala utbildningen ur den aspekten.

Läsa, skriva, tala är processer som stöder varandra och utvecklar tänkandet. Det område som framför allt behöver stärkas i den gymnasiala utbildningen framöver är enligt vår uppfattning skrivandet. Det gäller både på yrkesförberedande och studieförberedande program. Vid den tidigare nämnda granskningen av gymnasieskolans måluppfyllelse, som utförts av riksdagens revisorer, har avnämarna riktat kritik mot elevernas skriftliga framställningsförmåga. Skriva lär man sig genom att skriva, och det räcker inte med den skrivträning eleverna får på svensktimmarna i skolan. Eleverna måste skriva hemma. De måste möta meningsfulla skrivsituationer i andra ämnen i skolan. De måste utvecklas till skrivande personer. Även om svensklärarен har ett naturligt ansvar för elevens språkutveckling, måste lärare i alla ämnen bidra till denna. Ämnessamverkan, samplanering mellan lärarna inom ett program, är exempel på några vägar att bredda ansvaret för språkutvecklingen och särskilt skrivandet. Mot denna bakgrund har vi i läroplanens riktlinjer angett att läraren skall organisera arbetet så att eleven för stöd i sin språkutveckling.

Innehållet i det skrivna är centralt, det får aldrig komma på andra plats. Eleverna bör få skriva det de har glädje och nytta av, hellre skriva ofta och kortare texter än sällan och mycket långa texter samt vänja sig vid att arbeta med och ifrågasätta textens struktur och syfte. Salskrivningar bör inte förekomma i den utsträckning som det nu gör - det är konstlade situationer som inte gynnar elevernas skrivutveckling. Specialarbetet innebär en längre sammanhängande skrivuppgift och för det bör flera lärare hjälpas åt med konstruktiv handledning. Svensklärarен bör inte få rollen av enbart språkgranskare.

Svensklärarna måste få tidsutrymme för att handleda eleverna i skrivning. En regelbunden möjlighet att hjälpa elever individuellt och i mindre grupper är ett sätt att stärka kvaliteten. I den reformerade gymnasieskolan kan storgrupper och smågrupper växla, och det gäller att finna förnuftiga sätt att tillvarata tiden efter undervisningens innehåll och syfte.

Datorer är värdefulla redskap i skrivandet, inte minst för elever med svårigheter i svenska. Om datorerna skall bli naturliga och självklara hjälpmedel, bör de finnas till hands just när eleverna behöver skriva, dvs. i klassrummet. Också för specialarbetet behöver eleverna ha tillgång till datorer.

Mål i kursplaner

En aktiv och levande dialog om styrdokumenten för ämnet svenska är ett sätt att höja kvaliteten på utbildningen. Formuleringen

av målen för svenskämnet i kursplan och programmål har betydelse för utbildningens innehåll och kvalitet. Den gemensamma kärnan i ämnet svenska bör, såsom tidigare påpekats, vara en garant för att alla elever får en gemensam bas av kunskaper och färdigheter. Alla elever skall kunna använda sig av svenska i olika sammanhang, för att som medborgare klara sig i samhället. De skall få förmåga att tillgodogöra sig litteratur, som ger kunskaper om människor från olika kulturer och tider, självförståelse och upplevelser. Eleverna skall få kompetens som litteraturanvändare och sedan successivt kunna utvidga sin språkliga förmåga genom vidgade litteraturstudier och arbete med olika genrer. Genom studieerfarenhet utvecklas en allt större medvetenhet om språket och litteraturen. Det bör finnas möjligheter att inom ämnets ram göra anpassningar efter de enskilda programmens behov och också efter enskilda elevers intressen och önskemål. Även om timtalet är lika för alla elever skall inte undervisningen bedrivas på samma sätt.

Ämnet svenska kan, i enlighet med vad som tidigare sagts, delas upp i två kurser, som båda innehåller en grunddel av generella kunskaper samt en del, som ges programspecifik inriktning av svenskämnet och tillfälle till individuell fördjupning.

De studieförberedande programmen skall genom betoning av ett mer vetenskapligt förhållningssätt förbereda för högskolestudier. Vi har tidigare i kapitlet lagt förslag om en kurs i svenska på 50 timmar inom karaktärsämnenas ram för eleverna på de studieförberedande programmen. Eleverna på dessa program har stöd av flera angränsande teoretiska ämnen och kan därför nå längre i sin kunskapsutveckling. Kursen skall inriktas mot mer avancerade studier i skönlitteratur, saklitteratur och andra medier och ge eleverna tillfällen till att uppöva sin förmåga i analys och värdering. Eleverna skall få mer teoretiska kunskaper om språkets kognitiva och sociala funktion och ges utrymme att själva experimentera med språket både i tal och skrift. Kursen skall innehålla olika typer av praktiska tillämpningar i textanalys och textuppbyggnad: hur man planerar, strukturerar, formulerar, skriver och skriver om, tar hänsyn till textens syfte och mottagare och skriver med precision och koncentration.

Slutsatser och förslag

★ Timplaneändringar

Vi föreslår på grund av svenskämnets centrala roll för kunskapsutveckling och på grund av de brister i skriftlig framställning och förmåga till kritisk granskning som framkommit i riksdagens revisorers granskning av resultatet i gymnasieskolan

en förstärkning på de studieförberedande programmen av ämnet svenska med 50 timmar inom ramen för karaktärsämnena. **Vi föreslår** att de 50 timmar som svenskämnet tillförs i de studieförberedande programmen tas från ämnet idrott och hälsa som därmed får samma timtal som i övriga program.

★ Ändringar i måldokument och ny kursplan för karaktärsämnet svenska

Vi föreslår att programmålen för de studieförberedande programmen får följande tillägg, som ersätter nuvarande skrivningar:
(Efter fullföljd utbildning skall eleverna)
- ha fördjupat sina kunskaper om språket och sin förmåga att tillgodogöra sig och analysera skönlitteratur, saklitteratur och andra medier samt kunna använda språket i mer krävande sammanhang i tal och skrift.

Vi föreslår vidare att Skolverket får i uppdrag att utarbeta och fastställa en kursplan för karaktärsämnet svenska med utgångspunkt i de förslag som redovisas ovan.

★ Kommentarer, referensmaterial och fortbildning

Skolverket bör inom sitt generella uppdrag initera fortbildning samt utarbeta kommentarer till kursplanen i svenska och kunskapsöversikter om språkutveckling i ett 1-12-perspektiv. Vidare bör övervägas om kommentarer till kursplanerna i svenska kan vara gemensamma för grundskolan, den grundläggande vuxenutbildningen och den gymnasiala utbildningen. Vi förutsätter att Skolverket ger ut referensmaterial, som ger goda exempel på samverkan och kvalitetshöjande åtgärder i svenskundervisningen, vilka har genomförts i olika skolor och kan tjäna som utgångspunkt för generella principer.

Fortbildningen är kommunernas angelägenhet och ansvar.

Vi förutsätter dock att Skolverket initierar fortbildning för att stödja utvecklingen i svenska, exempelvis i samarbete med lärarhögskolorna bl.a. inom följande områden:

- Fortbildning av svensklärare om läs-, tal- och skrivutveckling på skolans alla stadier. Särskilt bör förmågan att analysera elevtexter till innehåll och form beaktas, så att lärarna därigenom får redskap att hjälpa elever att förbättra sina texter och utnyttja dem för inlärning och tänkande.
- Fortbildning för alla lärare, inte minst lärarna i yrkesämnen, om språkutveckling och framför allt skrivande i alla ämnen, så att eleverna genom skrivande kan befrämja kunskapsutveckling och tänkande.

Engelska

Riksdagsbeslutet om den nya gymnasieskolan innebär för engelskans del att ämnet blir obligatoriskt på alla program (i dag beräknas 10 000–15 000 elever på de yrkesförberedande linjerna avsluta sina engelskstudier efter årskurs 1). Garantitiden för engelska som kärnämne på de yrkesförberedande programmen är 110 timmar medan motsvarande tid på de studieförberedande programmen är 150 timmar. Detta innebär en minskning om 15 % respektive 25 % jämfört med tidigare timplan. Det är dock tänkbart att det lokala tillägget ofta kommer att användas för en generell ökning av timtalet i engelska, eftersom den nya timplanen endast uttrycker en för eleverna garanterad undervisningstid.

Det utrymme för individuellt tillval som finns i den nya gymnasieskolan erbjuder en förstärknings- och fördjupningsmöjlighet som tidigare inte funnits. I hur hög grad detta kommer att utnyttjas för studier i engelska eller andra språk är omöjligt att förutsäga - många kurser kommer att konkurrera med varandra. Det finns enligt vår mening en risk att språkligt svaga elever i en fri valsituation avstår från att välja språk utöver den garanterade tiden. Denna fråga bör noga uppmärksammas inom Skolverkets uppföljningsarbete.

Vi har i våra överväganden om förstärkning av språkprogrammet behandlat grundskolan och gymnasieskolan i ett sammanhang. I det timplaneförslag för grundskolan som vi redovisar i kapitel 8 föreslås en förstärkning av timtalet i engelska. En generell ökning av timtalet för engelska i gymnasieskolan är enligt vår mening inte möjlig. I detta skede bör i stället andra möjligheter till kvalitetshöjande åtgärder prövas.

En åtgärd som vi finner intressant och värd att pröva beskrivs i ett diskussionsmaterial som framställts inom Skolverket (Ett kursformat gymnasium - förslag till kurssystem, kravnivåer och betyg i engelska, Skolverket 1992-03-29). Enligt vår mening ansluter det kurssystem som där föreslås också bättre till det kurssystem som redan tillämpas inom den gymnasiala vuxenutbildningen. Enligt förslaget erbjuds eleverna på samtliga program tre parallella kurser representerande olika nivåer och inriktningar: grundkurs, kurs för allmän behörighet (huvudsakligen inriktad mot läsfärdighet) och fördjupningskurs. Programspecifikt innehåll skall förekomma i alla tre kurserna. Kurserna bygger på varandra, och nivåerna garanteras genom nationella prov. Lärare och elever har stor frihet när det gäller val av innehåll. Inom fördjupningskursen kan olika delkurser erbjudas: muntlig färdighet, skrivkurs, litteraturkurs etc. Målet för denna kurs är engelskkunskaper på en nivå som kan accepteras vid ett engelsktspråkigt universitet. I ovannämnda PM diskuteras också möjligheterna att utveckla ett

nordiskt språkcertifikat som kan erbjudas elever som siktar mot en så hög kompetens.

En ytterligare åtgärd för att långsiktigt befrämja ungdomars kunskaper i engelska är att mer systematiskt än hittills utveckla modeller för undervisning på engelska i andra ämnen. Enligt Skolverket är intresset för sådana undervisningsmodeller stort såväl i Sverige som i andra länder. Ett tjugotal gymnasieskolor arbetar i dag i olika omfattning med sådan verksamhet. Mer utvecklingsarbete krävs dock. Det är väsentligt att utveckla olika modeller för såväl att använda visst engelskspråkigt undervisningsmaterial i olika ämnen som att bedriva undervisningen helt på engelska. Andra vägar som bör utvecklas är möjligheten att utnyttja hemspråkslärare i engelska som resurslärare och för fortbildning av svenska kolleger.

Vi har erfarit att Skolverket påbörjar ett utvecklingsarbete kring det tidigare beskrivna kurssystemet för att pröva dess hållbarhet och förbättra modellen.

Vi ser detta som ett långsiktigt utvecklingsarbete av stor vikt. Det är angeläget att ett nytt kurssystem i engelska som bättre än det gamla svarar mot elevernas olika intressen och förutsättningar prövas och utvecklas så snart som möjligt.

En övergång till ett helt nytt kurstänkande innebär en stor förändring för språklärarna liksom för lärare i andra ämnen. Skolverket bör utreda vilka fortbildningsinsatser som krävs för att få ett nytt system att fungera.

Vi föreslår att regeringen ger Skolverket i uppdrag att också utveckla modeller för undervisning på engelska i andra ämnen och modeller för att använda hemspråkslärare som resurser.

B- och C-språk

I den reformerade gymnasieskolan skapas större stabilitet när det gäller studier av ett andra och tredje främmande språk genom att valet av varianter och alternativa ämnen avvecklas. Dessutom behålls det system med garantitid som tillämpats för B- och C-språk sedan 1988. Den stipulerade garantitiden innebär för B-språket ungefär samma totala timtal som hittills gällt, för C-språket däremot en minskning som uppgår till ca 10 %. Detta betyder att fler elever kommer att läsa språk i längre studiegångar än tidigare, en generell förbättring av språkundervisningens villkor. För elever som väljer teknisk gren innebär det en klar kompetenshöjning jämfört med tidigare.

Vi har vidare diskuterat det faktum att ett betydande antal elever vid inträdet i gymnasieskolan tycks överge det B-språk de studerat i grundskolan för att i stället välja ett nybörjarspråk. Ett återinförande av kravet på B-språksstudier för elever som söker till de studieförberedande programmet skulle i och för sig kunna

övervägas (ett sådant krav finns i flera andra europeiska länder) men enligt vår bedömning ger frivillighet en bättre grund för hög motivation. Dessutom bör den stora timförstärkning och andra åtgärder som föreslås för B-språkens del i grundskolan komma att leda till förbättrade kunskaper och därmed ett bättre självförtroende hos eleverna. Detta i sin tur kan medföra att de i högre utsträckning än tidigare fullföljer studiet av det språk de påbörjat i grundskolan.

I den reformerade gymnasieskolan står goda möjligheter till buds för att tillgodose såväl elevernas individuella behov som lokala intressen. Det bör t.ex. vara möjligt att på de studieförberedande programmen anordna intensivstudier i B- eller C-språk med dubbel timresurs. Erfarenheter från den av Skolöverstyrelsen tidigare bedrivna försöksverksamheten med dubbelt timtal bör därvid kunna utnyttjas. Skolverket arbetar för närvarande med en utvärdering av denna verksamhet. Resultaten av denna bör göras tillgängliga på lämpligt sätt, t.ex. i kommande referensmaterial från Skolverket. Försöksverksamhet med franska eller tyska som undervisningsspråk i andra ämnen, s.k. bilingual education, bör uppmuntras. Enligt vår mening bör också försöksverksamhet med franska eller tyska som undervisningsspråk i andra ämnen uppmuntras.

Med den större variation av B- och C-språkskurser som kan förutses såväl i grundskolan som i gymnasieskolan blir det nödvändigt att även för dessa språk utveckla ett nytt kurssystem liknande det som Skolverket skisserat för engelska i gymnasieskolan.

Vi föreslår att Skolverket får ett sådant uppdrag av regeringen.

Vi utgår vidare från att Skolverket noggrant följer utvecklingen inom språkundervisningen så att hela detta område kan få en utförlig behandling i den fördjupade anslagsframställning som skall avlämnas den 1 september 1993. Åtgärder som kan bidra till att fler elever på de yrkesinriktade programmen väljer att studera ett språk utöver engelska bör särskilt uppmärksammas.

9.5 Studiekontrakt

Kommittén har haft att pröva frågan om någon form av studiekontrakt bör införas i gymnasieskolan mot bakgrund av att eleverna "bör uppmuntras att ta ett allt större personligt ansvar för sin inlärning. För de vuxenstuderande är det än mer naturligt att varje elev får en egen studieplan." En bakgrund till detta uppdrag är den ökade betoningen på val av kurser samt på elevernas individuella ansvar för dessa val och för studierna som helhet.

Komvux är uppbyggt så att eleverna efter behov och studiemål skall kunna komponera individuella studiegångar. Att vid studier-

nas början eller vid andra tidpunkter göra upp en individuell studieplan är således naturligt för de flesta vuxenstuderande.

Gymnasieskolan har av tradition varit uppbyggd med fasta studiegångar (linjer och specialkurser) där möjligheterna att välja kurser och därmed behovet av individuella planer varit litet.

Frågan om studiekontrakt har aktualiserats tidigare i den successiva reformering av gymnasieutbildningen som skett. Gymnasieutredningen (SOU 1981:96) föreslog, med anknytning till den struktur man tänkte sig för den framtida gymnasiala utbildningen, införande av ett studiekontrakt mellan elev och skola. Kontraktet skulle syfta till att främja och bekräfta en dialog mellan eleven och skolan, en dialog som skulle bygga på ömsesidigt ansvarstagande och erbjudande av resurser.

Genom propositionen Gymnasieskola i utveckling (prop. 1983/84:116) kom frågan om studiekontrakt att ingå i det femåriga försöks- och utvecklingsprogram SÖ fick ansvar för att bedriva. Försöken som kom till stånd på området genomfördes i regel inom ramen för ett mer aktivt klassföreståndarskap. De drygt tiotalet försök med olika former av studiekontrakt som kom igång utvecklades i allmänhet inte särskilt positivt. Enligt den utvärdering som genomfördes fanns flera problem med att göra användningen av studiekontrakt till en naturlig del av gymnasieskolans verksamhet. Bl.a. pekade man på

- att det förekom oklarheter om vad kontraktet egentligen skulle syfta till,
- att kontrakten i den mån de kom till stånd, tenderade att bli ensidiga krav på åtaganden från elevernas sida medan skolan å sin sida inte svarade upp mot några elevönskemål samt
- att den fortfarande ganska ringa möjligheten att individuellt välja sin studiegång medförde att det bärande motivet för att upprätta kontrakt och föra studieplaneringssamtal lyste med sin frånvaro.

Vid någon enstaka skola utvecklades försöken positivt så till vida att det utformades en motiverad och fungerande rutin med individuella samtal mellan elev och klassföreståndare.

Genom de beslut om reformering av gymnasieskolan som riksdagen fattat, avses utbildningen baseras på elevernas val av kurser i större utsträckning än vad som hittills varit fallet. I den mån eleverna får en större valfrihet, ökar också behovet av individuell studieplanering. Utvecklingen kan komma att påskyndas av ökade möjligheter till individuell profilering och fördjupning också i grundskolan, i linje med de förslag vi i föregående kapitel redogjort för.

Erfarenheterna från det redovisade försöksarbetet tyder på att begreppet "kontrakt" kan vara förenat med vissa problem. Det har ibland av elever och föräldrar uppfattats som något som kan låsa möjligheter snarare är ge förutsättningar för ett medvetet väl-

jande och en bättre planering. Begreppet kontrakt kan vidare associeras till juridiska förhållanden. För att undvika onödiga tolkningssvårigheter föreslår vi att termen "individuell studieplan" används.

I tankarna bakom försöksverksamheten låg att samtalen mellan elev och skolans företrädare skulle spegla en ömsesidighet; båda parter skulle ge och ta. De nämnda erfarenheterna från försöken tyder på att detta är en viktig aspekt att uppmärksamma. Eleven har inte bara behov av att i samråd med skolan planera sin studiegång inom vissa givna ramar, utan också av att få inflytande över förändringar i kursutbud m.m. Det är viktigt att man i den gymnasiala utbildningen försöker skapa förutsättningar för en sådan anpassning. En väsentlig avsikt med ett högre krav på studieplanering är att öka elevens känsla av ansvar för sin studiegång. Inriktningen skall vara att upprättandet av en studieplan upplevs som meningsfullt och naturligt av såväl den enskilda eleven som av skolans personal. Elevernas ansvar och inflytande har lyfts fram i läroplansförslaget.

Den individuella studieplanen och diskussionen runt denna bör inte ses i termer av utvärdering av elevens situation i de enskilda ämnena - en sådan bör ske främst i andra former. Det är däremot väsentligt att eleven i samband med att studieplaneringen görs, får tillfälle att med berörd personal inom skolan diskutera igenom sin aktuella studiesituation och sina studieresultat, ambitioner och studie- och yrkesplaner på längre sikt. Vissa kursval kan vara sådana att de betyder mycket i fråga om t.ex. behörighet till högskolestudier eller på annat sätt. Också studieperioder i andra länder och konsekvenserna av detta bör behandlas.

Individuell studieplanering har som vi inledningsvis nämnt ett starkt fotfäste inom komvux. I riksdagsbeslutet om en reformerad gymnasieutbildning framhölls nödvändigheten av en individuell plan för ungdomar som följer ett individuellt program. Vi har redan konstaterat att den mer kursbaserade gymnasieskola som nu tar form kräver ett större mått av individuell studieplanering även om studierna sker inom ramen för ett nationellt program. Den enskilda elevens aktuella studiesituation och hans eller hennes krav och önskemål på skolans utbud av kurser och verksamhet i övrigt, bör vid olika tidpunkter under utbildningen vara föremål för samtal mellan elev och skola. Att på detta sätt få möjlighet att i dialog med skolan planera sina studier och att i det sammanhanget också få påverka villkoren, är ett väsentligt led i att ta allt större personligt ansvar.

Vi föreslår att som ett mål i läroplanen för gymnasieskolan och komvux bör anges att eleven utvecklar sin självkännedom och sin förmåga till individuell studieplanering. Vidare bör som en riktlinje anges att rektor får ansvara för att varje elev vid olika tillfällen under utbildningen, i dialog med skolan gör upp en individuell studieplan. Med hänsyn till den styrnings-

och ansvarsmodell som skall gälla på skolområdet, bör den närmare utformningen av och rutinerna kring dessa studieplaner falla på den lokala skolan att bestämma om.

9.6 Sammanfattning och slutsatser

Inledningsvis för vi en diskussion om måldokumenten för gymnasieskolan och komvux och föreslår utifrån denna att Skolverket får i uppdrag att utarbeta programmål för den kommunala vuxenutbildningen och dess olika delar, för individuella program, specialutformade program samt för kompletteringskurser.

Olika vägar att höja den gymnasiala utbildningens kvalitet diskuteras utifrån tid, elevernas förkunskaper, lärarnas kompetens, studieorganisation, lokaler och utrustning samt gymnasieutbildning som förberedelse för högskolestudier och yrkesliv. Förstärkning av undervisningen i svenska och främmande språk behandlas i särskilda avsnitt liksom frågan om studiekontrakt.

Sammanfattningsvis förordar vi

- en snabbare utveckling mot en kursutformad gymnasieskola och ökad flexibilitet i gymnasieskolans organisation
- en utveckling mot grundskole- och gymnasieutbildning som en sammanhängande studiegång, med gemensamma kommentar- och referensmaterial och på sikt gemensamma kursplaner
- en spridning via Skolverket av idéer och resultat från lokala utvecklingsprojekt som rör bl.a. kursutformad gymnasieskola, kunskapscentra m.m.
- att regelsystemet medger att elever kan slutföra ett gymnasieprogram på kortare tid än tre år samt att frågan om ett tionde skolår utreds
- att kontakterna och utbytet mellan gymnasieskolan och högskolan utvecklas och utvidgas liksom mellan gymnasieskolan och arbetslivet
- att en översyn görs av utbildning och kompetenskrav för yrkeslärare
- att karaktärsdelen i de studieförberedande programmen tillförs en kurs i svenska om 50 timmar, med inriktning mot mer avancerade studier och att garantitiden för ämnet idrott på de studieförberedande programmen minskas med 50 timmar
- att det i läroplanen betonas att eleverna skall ta ansvar för sina studier, kunna arbeta självständigt, överblicka större kunskapsfält, utveckla kritiskt tänkande och ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka
- att det förslag till kurssystem i engelska som Skolverket utvecklat genomförs generellt i den gymnasiala utbildningen, att ett liknande kurssystem utvecklas för B- och C-språk

och att kursutformade modeller utvecklas också för andra ämnen

- att i läroplanen betonas att eleverna skall utveckla sin självkännedom och förmåga till individuell studieplanering och att det läggs på rektors ansvar att varje elev i dialog med skolan gör upp en individuell studieplan
- en fortsatt avreglering för att skapa utrymme för lokal utveckling.

10 Ikraftträdande och genomförande

Kommittén har inte haft som specifikt uppdrag att lägga förslag om tidpunkt för ikraftträdande, plan för genomförande eller för implementation och fortbildning med anledning av våra förslag. Detta är frågor som det är värdefullt att få belysta i den remissbehandling av kommitténs förslag som sker under hösten 1992. Vi redovisar därför ändå några synpunkter på dessa frågor, belyser visa frågeställningar och pekar på några konsekvenser av de förslag vi lägger.

Genomförande

De förslag vi lägger är av sinsemellan olika karaktär och har mer eller mindre omfattande konsekvenser för skolans verksamhet och planering. De kräver därför olika genomförandestrategier. Vi skiljer i det följande på förslag som rör gymnasieskolan och komvux och förslag som rör grundskolan.

Läroplanen och övriga måldokument för *gymnasieskolan och komvux* hör naturligt samman med den pågående reformeringen av gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Detsamma gäller flertalet av de övriga förslag vi lägger med inriktning att höja kvaliteten på den gymnasiala utbildningen. Förslagen bör utvecklas för att snabbt kunna ingå som en del av den reformerade gymnasieskolan och vuxenutbildningen, inte minst med tanke på det successiva genomförandet av gymnasiereformen. För att läroplan och programmål i princip ska kunna träda i kraft från 1 juli 1993 bör Skolverket få i uppdrag att ta fram underlag för programmål samt plan för implementation av måldokumenten snarast möjligt. Övriga förslag som kräver fortsatt utvecklingsarbete bör successivt kunna genomföras parallellt med reformeringen av gymnasieskolan och komvux. Detta innebär att Skolverket bör prioritera arbetet med kursutformning i språk och andra ämnen, kursplan i karaktärsämnet svenska för studieförberedande program respektive plan för fortbildningsinsatser och kompetensutveckling i samband med detta.

De förslag som berör *grundskolan* är av en mer genomgripande karaktär och berör större delen av grundskolans organisation. Olika alternativ för ikraftträdande och genomförande är tänkbara. Vi föreslår dock att den nya läroplanen i princip tillämpas för hela grundskolan från 1 juli 1994.

Några tänkbara alternativ

1. Kursplaner och timplan tillämpas fullt ut för år 1-6 från 1 juli 1994 medan år 7-9 får fullfölja sin utbildning enligt tidigare system.
2 Kursplaner och timplan tillämpas fullt ut för år 1-5 från 1 juli 1994 medan år 6-9 får fullfölja sin utbildning enligt tidigare system.

I första alternativet görs en brytpunkt vid nuvarande högstadiet. Detta innebär att hela nuvarande låg- och mellanstadiet samtidigt går över till det nya systemet med de fördelar detta innebär bl.a. genom att hela personalgruppen samtidigt deltar i utvecklingsarbetet. Det andra alternativet innebär att brytpunkten anpassas till den avstämningspunkt som lagts efter årskurs 5. För båda ovanstående alternativ krävs någon form av övergångsbestämmelser och/eller stöd till kommunerna i hur övergången lättast kan ske utan att elever och personal drabbas.

Det kan också övervägas om i stället kommunerna själva skall få välja från när och från vilka årskurser den nya organisationen skall gälla. Detta skulle då knytas till en bestämmelse om sista tidpunkt för genomförande. Det finns både för- och nackdelar med en mer rullande övergång motsvarande den som gäller för gymnasieskolans reformering. Bland fördelarna kan nämnas anpassningen till de lokala förutsättningarna, inte minst tillgång på lärare, exempelvis i engelska för de lägre årskurserna och ämnet teknik och miljö. Kommuner som har ett aktivt utvecklingsarbete med exempelvis lokala profileringar eller dubbelt tillval kan ha både möjligheter och vilja att tidigt göra en övergång, medan andra kan behöva en längre övergångstid. Nackdelarna med en alltför ojämn takt i genomförandet kan framför allt uppstå för elever som flyttar, men också i regioner med gemensam gymnasieskola om inte övergången samordnas.

Implementation

Vi har bland annat i kapitel 1 påpekat att den förändrade ansvarsfördelningen och de måldokument vi föreslår kommer att ställa nya och förändrade krav på lärarkåren. Målstyrning förutsätter en professionell lärarkår för att fungera. En så omfattande förändring som detta ställer krav på en professionell utveckling och kompetenshöjning av annat slag än tidigare, med fokus på mål- och resultatsstyrningens konsekvenser på lokal nivå.

Samtidigt som detta betänkande överlämnas lägger Betygsberedningen fram sitt förslag till nytt betygssystem. Också detta förslag innebär krav på utvecklingssinsatser. Även om fortbildningsansvaret i första hand åvilar kommunerna så är det av nationellt intresse att initiera fortbildning för så genomgripande reformer av

skolans verksamhet som våra och Betygsberedningens förslag innebär.

En reformering av skolan i den riktning som våra förslag innebär är, som vi tidigare nämnt, ett långvarigt utvecklingsarbete, en professionaliseringsprocess utsträckt över tid. Detta betyder att det inte handlar om kortsiktiga temporära insatser. Det gäller att på nationell nivå stödja en mer fördjupad diskussion som måste ta sin utgångspunkt i vardagssituationen i skolan. Det är där förändringarna skall ske. Det är där lärare och elever - och föräldrar - skall få större inflytande och ansvar och större möjligheter att välja innehåll och arbetssätt och att utforma verksamheten utifrån lokala behov och förutsättningar.

Detta gör man bäst, enligt vår mening, genom att bygga upp den lokala kompetensen för ett sådant utvecklingsarbete bl.a. genom att utbilda nyckelpersoner i den lokala skolorganisationen, skolchefer, skolledare och lärare. Som stöd för det lokala utvecklingsarbetet bör också tas fram studiematerial, referensmaterial och idématerial. Skolverkets fältanställda med sin kännedom både om lokala förhållanden och det förändrade ansvars- och styrsystemet skulle kunna fungera som resurspersoner i kompetensuppbyggnaden på lokal nivå. Det skulle däremot vara helt emot hela styrsystemets idé om man på nationell nivå bestämde utformning och innehåll i ett implementations- och fortbildningsarbete av detta slag.

Insatserna från centralt håll där vi förutsätter att Skolverket får det samlade ansvaret innebär att

- *göra informationsinsatser via olika kanaler till skolhuvudmän, föräldrar, elever, läromedelsproducenter och läromedelsförfattare*
- *ge stöd för lokal kompetensuppbyggnad genom att erbjuda utbildning av nyckelpersoner i den lokala skolorganisationen*
- *ge stöd och stimulans till lokalt utvecklingsarbete genom studiecirkelmaterial, referensmaterial, etc.*
- *stödja utvecklingsarbete och sprida resultat och idéer.*

Vi föreslår att en genomföranderesurs motsvarande vad som tidigare skett vid läroplansreformer ställs till kommunernas förfogande under exempelvis en treårsperiod.

Fortbildning

Vi har tidigare berört vissa fortbildningsbehov som följer av de förslag vi lägger och som Skolverket bör uppmärksamma i sitt generella uppdrag. Vi vill här ta upp två förslag som kräver mer omfattande fortbildningsinsatser.

En generell start av engelska i årskurs 1 kräver kompetenshöjning i engelska för en stor grupp lärare. Många lågstadielärare har närvarande inte kompetens för undervisning i engelska. Detta är

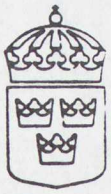
ett av skälen till att man i många kommuner börjar med engelska först i årskurs 4. Kompetensen för undervisning i engelska är dessutom ojämnt fördelad över kommunerna.

Erfarenheterna av försöksverksamhet med start med engelska i årskurs 1 visar att en annan metodik än vid traditionell språkutbildning krävs. Detta i sin tur innebär att även lågstadielärare med kompetens i engelska behöver en metodisk fortbildning. Sammantaget innebär detta ett omfattande fortbildningbehov i engelska.

Det nya ämne Teknik och miljö som vi föreslår har ett för skolan delvis nytt innehåll. Detta innebär att det krävs omfattande fort- och vidareutbildning av lärare för att ämnet skall kunna få ett meningsfullt innehåll i enlighet med kursplanens inriktning. Dessutom krävs läromedelsutveckling.

DEL III
BILAGOR

Kommittédirektiv



Dir. 1991:9

Mål och riktlinjer m. m. för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet

Dir 1991:9

Beslut vid regeringssammanträde 1991-02-14

Statsrådet Persson anför.

Mitt förslag

Jag föreslår, efter samråd med statsrådet Lindqvist, att en kommitté tillkallas för att lämna förslag till mål och riktlinjer för barnomsorgen samt det offentliga skolväsendet.[1] Kommittén skall också lämna förslag till riktlinjer och modeller för kursplaner, samt förslag till timplaner för grundskolan.

Bakgrund

Begreppet läroplan innefattar för närvarande mål och riktlinjer samt kursplaner och timplaner m. m. för olika skolformer.

Pedagogiskt program är beteckningen för de nationellt fastställda måldokumenten för förskola och fritidshem.

Utifrån 1985 års riksdagsbeslut om förskola för alla barn har socialstyrelsen på regeringens uppdrag utarbetat ett pedagogiskt program för förskolan som fastställdes år 1987. Det innefattar förskolans uppgifter och den pedagogiska verksamhetens mål och inriktning samt dess behov av stöd och utveck-

[1] Med *barnomsorg* avses här daghem och deltidsgrupper, samt fritidshem. Med *det offentliga skolväsendet* avses det offentliga skolväsendet för barn och ungdom (grundskola och gymnasieskola samt vissa motsvarande skolformer, nämligen särskola, specialskola och sameskola) och det offentliga skolväsendet för vuxna (grundutbildning för vuxna, kommunal vuxenutbildning samt vuxenutbildning för psykiskt utvecklingsstörda) (SFS 1990:1477). Enligt regeringens förslag i propositionen Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen (prop. 1990/91:85) skall från den 1 juli 1992 även undervisning i svenska för invandrare (sfi) räknas till det offentliga skolväsendet. Om detta förslag blir riksdagens beslut skall kommitténs uppdrag även gälla sfi.

lingsfrämjande insatser på kommunal nivå. Det pedagogiska programmet för förskolan omfattar barn i åldrarna upp till sju år. Ett motsvarande pedagogiskt program finns för fritidshemmen.

För grundskolan tillkom den första egentliga läroplanen, som omfattade mål, riktlinjer, kursplaner och timplaner i samband med grundskolereformen 1962 (Lgr 62). Grundskolans läroplan har förnyats två gånger, år 1969 och år 1980.

Särskolan fick sin första läroplan år 1973 (Lsä 73). Läroplanen bestod av en allmän del och supplement för de olika formerna av särskolan. Lsä 73 har reviderats år 1990 (Lsä 90). Denna läroplan gäller för den obligatoriska särskolan, dvs. grundsärskolan och träningsskolan, medan Lsä 73 fortfarande gäller för yrkessärskolan.

För specialskolan och sameskolan gäller Lgr 80 med vissa kompletterande föreskrifter.

För de frivilliga skolformernas del har läroplaner utformats i samband med 1960-talets reformarbete.

Det gymnasiala skolväsendets uppbyggnad under 1960-talet innebar en struktur med tre block: gymnasium, fackskola och yrkesskola. Med 1970 års läroplan för gymnasieskolan (Lgy 70) fördes dessa tre block samman till ett antal linjer och specialkurser. En försöksverksamhet med treåriga yrkesinriktade utbildningar pågår. Inom försöksverksamheten används en ny princip för kursplaner med moduluppbyggda avsnitt.

Inom vuxenutbildningen tillämpades tidigare grundskolans och gymnasieskolans läroplaner. År 1982 fick den kommunala utbildningen för vuxna en särskild läroplan (Lvux 82), specifikt utformad för att anpassa verksamheten till vuxnas behov.

Den första läroplanen för grundläggande svenskundervisning för vuxna invandrare kom år 1986, den senaste år 1990.

Behov av översyn

Det finns flera anledningar till att det nu framstår som nödvändigt att göra en översyn av samtliga läroplaner för skolväsendet och att i denna översyn också inbegripa de pedagogiska programmen för barnomsorgen.

I den mål- och resultatorienterade styrningen av skolan som riksdagen nyligen ställt sig bakom (prop. 1990/91:18, UbU4, rskr.85) har läroplanerna en central roll. I läroplanerna skall målen för utbildningen och riktlinjer för undervisningen och för arbetet i skolan i övrigt anges. Målen skall utformas så att de går att konkretisera och precisera på lokal nivå. De skall också utformas så att de är möjliga att utvärdera. Budskapen i läroplanerna skall rikta sig huvudsakligen till lärarna. De skall vara klara och tydliga.

Dagens läroplaner är inte utformade på detta sätt. En omfattande bear-

betning av läroplanerna fordras för att de skall kunna uppfylla de villkor som kraven på en mål- och resultatorienterad styrning av skolan ställer. I och med att läroplanerna får en sådan utformning fullföljs den utveckling av arbetet i skolan som förutsätts i beslutet om ett decentraliserat ansvar.

Regeringen har tidigare i skrivelse till riksdagen 1990/91:50 aviserat förslag om ett gemensamt ansvar för barnomsorg och skola, om en flexibel skolstart och om ett gemensamt måldokument för barnomsorgen och grundskolan. Jag anmälde i årets budgetproposition att jag under år 1991 skulle låta påbörja arbetet med att ta fram ett nytt gemensamt måldokument för skolan och barnomsorgen. Det förhållandet att nästan alla barn deltar i någon form av samhällelig barnomsorg före skolåldern leder i sig till behov av att samordna principerna för hur mål skall utformas och hur innehållet skall systematiseras. Det krävs, som redan förskola – skolakommittén redovisade i sitt betänkande (SOU 1985:22) Förskola – skola, en gemensam målskrivning för förskola och grundskola för att starkt markera att institutionerna utgör på varandra följande led i samhällets insatser för barnets utveckling. Detta krav framstår som än mer berättigat om en flexibel skolstart införs.

Den genomgripande reformeringen av gymnasieskolan och vuxenutbildningen som jag föreslagit i propositionen Växa med kunskap – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen (prop. 1990/91:85, här kallad kunskapspropositionen) fordrar förändringar av dessa skolformers läroplaner och kursplaner. En översyn av Lvux 82 föranleds bl. a. av förslaget om en helt ny grundläggande vuxenutbildning som inte längre skall bygga direkt på grundskolans kursplaner.

Till dessa stora beslutade eller föreslagna reformer på skolområdet kommer det förhållandet att den utveckling och de förändringar som samhället i övrigt genomgått klarare behöver återspeglas i läroplanerna. Den tekniska utvecklingen, miljöförändringarna, den omfattande invandringen, Sveriges förhållande till och beroende av andra länder samt strukturomvandlingen i näringslivet har också påverkat uppfattningen om vilka kunskaper och färdigheter som är betydelsefulla. Utvecklingen ställer också förändrade krav på arbetssätt, samarbetsformer och inflytande, vilket är viktigt att beakta för utbildningen i skolan.

Nuvarande läroplaner är i allt väsentligt ett resultat av 1960- och 1970-talens reformarbete, men har tillkommit vid olika tidpunkter och med olika syften. Även om dokumenten har påverkat varandra, har mål och riktlinjer ibland kommit att uttryckas på skilda sätt. Med tiden har också olika principer utvecklats för hur innehållet i verksamheterna skall organiseras med påföljd att verksamheterna i olika skolformer inte är i samklang med varandra. Övergångarna mellan skolformerna blir därför inte alltid naturliga.

4

Vissa definitioner m.m.

I propositionen om ansvaret för skolan behandlas, som jag tidigare har nämnt, principerna för styrningen av skolan och hur de påverkar utformningen av måldokumenten.

Kommittén bör i sitt arbete utgå från följande.

Skollagen anger de grundläggande mål för skolans verksamhet som är av sådan synnerlig vikt att de skall fästas i lag. Skollagen bildar det fundament som även övriga styrdokument vilar på.

Läroplaner omfattar idag nationellt fastställda mål (utbildningsmål) och riktlinjer för arbetet samt dessutom kursplaner och timplaner. I fortsättningen använder jag här benämningen mål och riktlinjer samt kursplaner och timplaner i stället för det samlade begreppet läroplan.

Mål och riktlinjer skall utfärdas av regeringen sedan riksdagen fått möjlighet att ta ställning till de grundläggande principerna i dessa. Mål och riktlinjer skall ha en styrande funktion i förhållande till kursplanerna. De får således inte vara så allmänt formulerade att de i praktiken inte kan fungera som styrinstrument. De skall också vara utvärderingsbara.

Kursplaner som gäller för hela landet skall avse mål och riktlinjer för, samt innehåll i, enskilda ämnen och ämnesområden. De skall utarbetas av skolverket enligt regeringens riktlinjer.

Lokala kursplaner skall utarbetas av kommunen enligt regeringens riktlinjer.

Till stöd och hjälp för arbetet i skolan skall det finnas särskilda *kommentarer* som förklarar syfte och motiv med måldokumenten och ger exempel på hur dessa kan konkretiseras. Kommentarerna, som inte skall vara normativa, skall baseras på vetenskapligt underbyggd kunskap och beprövad erfarenhet. Skolverket skall ansvara för att kommentarer tas fram.

Kommunerna har från den 1 juli 1991, utöver ansvaret för förskolan och skolbarnsomsorgen, ett verksamhetsansvar även för det offentliga skolväsendet med undantag för särskolan. Detta innebär bl. a. att kommunerna ansvarar för att skolverksamheten ges organisatoriska och ekonomiska förutsättningar för att uppfylla de mål riksdagen har fastställt. I detta ansvar ligger också att följa och utvärdera verksamheten.

Skolplan skall fastställas av kommunfullmäktige och ange hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas.

Med mål och riktlinjer samt kursplaner och skolplan som grund skall *lokala arbetsplaner* utarbetas. Arbetsplanerna skall innehålla de konkreta målen för verksamheten vid enskilda skolenheter.

Uppdraget

Generella frågor

De tidigare angivna förändringarna inom skolområdet och förskolan ger en unik möjlighet att nu formulera måldokument för skilda skolformer, inklusive barnomsorgen, utifrån en samsyn på de övergripande målen för verksamheterna. Det är för första gången i svensk skolhistoria möjligt att samordna arbetet med måldokument över alla nivåer. En sådan samordning bör medföra en sammanhängande och därmed en kvalitativt bättre och effektivare utbildning.

Det skall ankomma på kommittén att analysera och bedöma om det är lämpligt att ha *ett* samlat måldokument med mål och riktlinjer för barnomsorgen och hela det offentliga skolväsendet eller om det är mer funktionellt eller motiverat med *skilda* måldokument. För barnomsorgen och grundskolan innebär dock även det senare alternativet att barnomsorgen och grundskolan får ett gemensamt måldokument. (Med grundskolan avser jag i det följande även de skolformer som motsvarar grundskolan som sameskolan, specialskolan och särskolan). Kommittén bör lämna förslag till benämning på måldokumenten.

Om skilda måldokument förordas bör de utformas på i princip samma sätt och ha en likartad pedagogisk uppbyggnad. Förskolan, grundskolan och gymnasieskolan lägger grunden för ett livslångt lärande. Vuxenutbildningen skall komplettera bristande ungdomsutbildning eller bygga vidare på gymnasieskolans kunskaper. Varje skolform måste därför befästa och bygga vidare på vad eleverna har lärt sig tidigare. Det är således viktigt att principen om den successiva kunskapsuppbyggnaden genom hela utbildningen beaktas. Samtidigt måste en anpassning ske till de villkor och omständigheter som präglar de olika skolformerna och de syften som gäller för dem.

Mål och riktlinjer samt kursplaner måste utformas så att de skapar utrymme för den utveckling av utbildningen som är nödvändig för att skolan skall uppfylla höga krav på kvalitet och lärande. Det grundläggande synsätt på förändrings- och utvecklingsarbetet i skolan som redovisats i propositionen om ansvaret för skolan måste således återspeglas i översynsarbetet.

De grundläggande värderingar som kommit till uttryck i skollagen och våra nuvarande läroplaner är djupt förankrade i vårt svenska samhälle. De skall ligga till grund för kommitténs arbete. Kommittén bör särskilt uppmärksamma de etiska frågorna.

Vid all utbildning måste hänsyn tas till varje elevs särskilda förutsättningar och behov. Varje elev har dessutom rätt till en likvärdig utbildning. För att utbildningen skall bli likvärdig behöver således några elever mer stöd än andra. Förutsättningen för en god inlärning ökar när eleverna får möjlighet till att utöva inflytande och ta ansvar för sin egen utbildning. Kravet på att

utbildningen skall byggas upp med utgångspunkt i ett reellt elevinflytande är också betingat av de krav på kompetens vad gäller medinflytande och ansvarstagande som ställs i samhälls- och arbetslivet. Därmed kan utbildningen förstärka den demokratiseringsprocess som pågår i samhället. I översynsarbetet skall dessa förhållanden beaktas.

Utbildningen skall inte inriktas på att ge eleverna endast enskilda, lätt mätbara faktakunskaper. Eleverna skall få lära sig att se och förstå sammanhang och helheter och kunna använda och tillämpa kunskaperna på en mer eller mindre komplicerad verklighet. De skall få lära sig att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av ett visst handlande. Eleverna skall få lära sig att gradvis utveckla sin förmåga att tänka och uttrycka sig på olika sätt samt att självständigt söka kunskap och lösa problem. Denna grundläggande fördjupade syn på kunskap och lärande är en viktig generell utgångspunkt för översynen. En närmare analys av begreppen kunskap och bildning bör ligga till grund för översynsarbetet.

Kommittén bör närmare precisera skillnaden mellan mål och riktlinjer och utifrån denna analys lämna sina förslag till sådana.

Som exempel på riktlinjer som jag anser bör läggas fast nationellt hör frågor om sådana arbetsformer i skolan som innebär elevinflytande och elevansvar och sådana arbetsformer i övrigt som bedöms ha stor betydelse för det pedagogiska arbetet. Även en fråga som uppläggning och genomförande av undervisningen så att det får betydelse för jämställdhet mellan pojkar och flickor anser jag bör höra till riktlinjerna.

Mot bakgrund av vad jag tidigare har anfört om behovet av en översyn av dagens läroplaner vill jag ange några kunskapsområden som jag anser bör ägnas särskild uppmärksamhet i kommitténs arbete.

Grundläggande frågor kring kulturarv och kulturförändring i vid mening måste uppmärksammas. Kunskaper om det svenska kulturarvet, vår historia och vårt språk liksom förståelse och respekt för andra folks och nationaliteters kulturarv bör genomsyra utbildningen. En fast förankring i det egna kulturarvet skapar goda förutsättningar att förstå både det egna samhället, den kulturella mångfald som finns i Sverige och främmande kulturer.

Förändringar i vår omvärld med krav på en internationell anpassning av utbildningen innebär nya frågeställningar relaterade till de utbildningstraditioner som utvecklats i vårt land. En internationalisering av utbildningen rymmer flera aspekter. Svenska studerande kommer t. ex. att i allt högre grad vilja kombinera studier i Sverige med studier utomlands, liksom studerande från andra länder kommer att studera i Sverige. Ett stort antal invandrarelever har påbörjat sin utbildning i något annat land. Ökade krav ställs på färdigheterna både i att kunna uttrycka sig på främmande språk och på bättre kunskaper om internationella och globala förhållanden. Mot den bakgrunden bör språkprogrammen i såväl grundskolan som gymnasieskolan för-

stärkas. Kommittén bör för grundskolans del pröva möjligheten att börja med undervisning i engelska redan i årskurs 1.

Förändringar i miljön ställer inte minst kommande generationer inför stora och svårbemästrade problem. Miljökunskapen är ett centralt kunskapsområde som inte bara skall behandlas inom de naturorienterande ämnesområdena. De ekologiska aspekterna måste i större utsträckning prägla undervisningen även inom andra områden. Miljöfrågorna rymmer också etiska dimensioner som måste uppmärksammas i undervisningen. Jag har närmare utvecklat min syn på miljöfrågornas roll och plats i utbildningen i kunskapspropositionen. Vad jag där anfört bör kunna ligga till grund för kommitténs arbete också inom övriga skolformer.

Vissa särskilda frågor

Jag vill fortsättningsvis peka på några särskilda frågor som gäller barnomsorgen eller vissa skolformer.

I måldokument för barnomsorgen och grundskolan är det angeläget att ange hur skola och barnomsorg kan stödja varandra. I det pedagogiska programmet för förskolan betonas redan nu vikten av att stimulera barnets språkutveckling och begreppsbildning. Den grund som sålunda läggs i förskolan bör följas upp i skolan. Den kunskapsutveckling som äger rum i förskolan och de tillfällen som barnen bör få till reflektion, tanke- och färdighetsutveckling är att betrakta som en inledande undervisning. Även den mer målinriktade undervisningen i grundskolan i t. ex. svenska, matematik och orienteringsämnen förbereds redan i förskolan.

Inom barnomsorgen och i grundskolan är det viktigt att utgå från en helhetssyn på barnets utveckling. Tillsammans måste barnomsorg och grundskola lägga grunden för barns och ungdomars intellektuella, sociala, emotionella och kreativa växt. Mål och riktlinjer för barnomsorg och grundskola bör därför i särskilt hög grad avspegla de krav på verksamheten som denna helhetssyn medför. Inte minst viktigt är det här att nå en tydlighet i fråga om ansvarsfördelningen mellan föräldrar och skola.

En fråga som kommittén bör belysa är huruvida det behövs en nedre åldersgräns för de mål och riktlinjer som avser förskolan.

För förskolans del är det knappast realistiskt att tala om kursplaner i traditionell mening. Snarare bör förskolans mindre hårt strukturerade pedagogiska program kunna beaktas vid uppläggningen av undervisningen under de första skolåren. Kommittén bör ta fram underlag för att bedöma hur förskolepedagogik och grundskolans pedagogik kan vävas samman. I det sammanhanget är det viktigt att få med såväl den helhetssyn på barnets utveckling som ingår i förskolans pedagogiska program och det slag av mål för undervisningen som ingår i grundskolans kursplaner.

8

Grundskolan skall ge en grund för fortsatt lärande och för en positiv attityd hos barn och ungdomar till lärande och personlig utveckling. Varje elev som lämnar grundskolan skall därför på ett betryggande sätt ha inhämtat grundläggande baskunskaper och basfärdigheter. Kommittén skall lägga fram förslag till timplaner som ger flexibilitet och lokalt inflytande över undervisningens planering och genomförande. Kommittén bör därvid pröva om den nuvarande stadieindelningen i grundskolan kan upphöra.

I särskolan undervisas elever som på grund av psykisk utvecklingsstörning inte kan tillgodogöra sig undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan. Särskolans elever utgör en mycket heterogen grupp. Graden av utvecklingsstörning varierar eleverna emellan. Många elever har också ytterligare handikapp. En utgångspunkt för arbetet i särskolan är att varje elevs särskilda förutsättningar skall tas till vara för en optimal utveckling. Kommittén bör pröva i vilken utsträckning gemensamma mål och riktlinjer kan gälla också för särskolan.

I kunskapspropositionen har jag angett hur jag ser på utbildningen och utvecklingen i gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Kommittén bör lägga förslagen i denna proposition och de ställningstaganden till dessa som riksdagen sedermera kommer att göra till grund för sina överväganden och förslag. Vad jag anfört i denna proposition kan ha betydelse även för övriga skolformer. Som ett exempel vill jag peka på att idrottsämnet, enligt min mening, skall ha sin tyngdpunkt i kunskaper om hälsa och motion. Kunskaperna om hur man sköter sin kropp och förebygger ohälsa bör givetvis grundläggas i tidig ålder.

Den tidsplan som gäller för genomförandet av förslagen i kunskapspropositionen kräver särskild planering av bl. a. kursplanearbetet. Avsteg måste göras från en eljest strikt tillämpning av sättet att genomföra en reform av detta slag. Avsikten är, som jag redan tidigare redovisat i propositionen, att mål och riktlinjer för gymnasieskolan och vuxenutbildningen skall fastställas av regeringen under hösten 1991 på grundval av riksdagens ställningstaganden till förslagen. Dessa mål och riktlinjer skall gälla under reformens inledningsskede för att sedan avlösas av de mål och riktlinjer som kan bli ett resultat av denna kommittés arbete.

För att det dessutom skall finnas kursplaner färdiga för gymnasieskolan och vuxenutbildningen till den 1 juli 1992 bör modeller och riktlinjer för dessa skolformers kursplaner utarbetas snarast möjligt. Detta är en uppgift för kommittén. Avsikten är att statens skolverk därefter skall få regeringens uppdrag att fortsätta arbetet med att ta fram kursplanerna. Dessa bör sedermera kunna revideras om de fortsatta övervägandena i kommittén ger anledning härtill eller om de mål och riktlinjer som sedermera kommer att läggas fast föranleder detta. De lokala kursplanerna skall utarbetas av kommunerna efter regeringens riktlinjer.

Kommittén för frågor om skola – skolbarnsomsorg, skolbarnsomsorgskommittén (dir. 1989:16), har till uppdrag att följa, stimulera och påskynda en utveckling i riktning mot en organisatoriskt och pedagogiskt samlad verksamhet för skola och skolbarnsomsorg. Kommittén bör ta del av de överväganden som skolbarnsomsorgskommittén avser att presentera våren 1991.

Ramar för kommitténs arbete

För kommittén gäller dels regeringens direktiv till samtliga kommittéer och särskilda utredare (dir. 1984:5) angående utredningsförslagens inriktning och konsekvenser, dels regeringens direktiv till kommittéer och särskilda utredare angående beaktande av EG-aspekter i utredningsverksamhet (dir. 1988:43).

Kommittén skall ta del av de erfarenheter som den nationella utvärderingen av skolan ger.

Kommittén skall som en utgångspunkt i sitt arbete beakta Sveriges internationella åtaganden inom utbildningsområdet.

Kommittén skall samråda med företrädare för skolhuvudmännen och med berörda myndigheter, organisationer och andra kommittéer.

Arbetet skall bedrivas så att kommittén till regeringen kan lägga fram förslag till mål och riktlinjer för barnomsorgen och samtliga skolformer senast den 1 september 1992. Arbetet med förslag till riktlinjer och modeller för kursplaner för gymnasieskolan och vuxenutbildningen skall dock – med hänsyn till vad jag tidigare har anfört – redovisas till regeringen senast den 1 juli 1991.

Hemställan

Med hänvisning till vad jag nu har anfört hemställer jag att regeringen bemyndigar det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning

att tillkalla en kommitté med högst nio ledamöter – omfattad av kommittéförordningen (1976:119) – med uppdrag att lämna förslag till mål och riktlinjer för barnomsorgen och grundskolan och för övriga skolformer inom det offentliga skolväsendet, att ange riktlinjer och modeller för kursplaner samt att lämna förslag till timplaner för grundskolan,

att utse en av ledamöterna till ordförande,

att besluta om experter, sekreterare och annat biträde åt kommittén,

att utse referensgrupper bl.a. representerande riksdagspartierna samt elev- och föräldraorganisationer.

Vidare hemställer jag att regeringen beslutar att kostnaderna skall belasta åttonde huvudtitelns anslag Utredningar m.m.

10

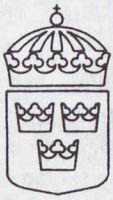
Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hans hemställan.

(Utbildningsdepartementet)

REGERINGSKANSLIETS
OFFSETCENTRAL
Stockholm 1991

Kommittédirektiv



Dir. 1991:117

Nya direktiv till läroplanskommittén

Dir. 1991:117

Beslut vid regeringssammanträde 1991-12-19

Statsrådet Ask anför.

Mitt förslag

Jag föreslår att den kommitté (U 1991:2), Läroplanskommittén, som tillkallats för att lämna förslag till mål och riktlinjer för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet, får nya direktiv och delvis ny sammansättning. Uppdraget skall enligt de nya direktiven omfatta läroplan, timplan och kursplaner för grundskolan samt läroplan för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Uppdraget omfattar sålunda inte längre mål och riktlinjer för barnomsorgen. I denna fråga har jag samrått med statsrådet Bengt Westerberg.

För alla skolformer gemensamma utgångspunkter

Utgångspunkten för läroplanskommitténs arbete är den beslutade ansvarsfördelningen för skolan. Denna förutsätter att målen formuleras så att resultatet av undervisningen kan värderas i förhållande till målen. Utvärderingar skall genomföras såväl på riks- som på kommunnivå och i de enskilda skolorna.

Målen och riktlinjerna i läroplanerna skall utformas så att de kan preciseras och konkretiseras dels i nationella och lokala kursplaner, dels i undervisningsmål av den professionella personalen i skolan.

Det är viktigt att läroplanernas mål och riktlinjer uttrycks så att omfånget på dokumenten begränsas på ett sådant sätt att de blir användbara instrument för skolans intressenter. För att underlätta utvärderingen bör kommittén särskilt tydliggöra ansvarområdena för dessa.

Förslagen till mål och riktlinjer i läroplanerna skall stå i samklang med skollagen, som ändrats i enlighet med de nya styrprinciperna. Det förhållandet att grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbild-

ningen nu skall få nya läroplaner gör det möjligt och nödvändigt att i dessa ge uttryck för en samlad syn på elevers kontinuerliga kunskapsutveckling.

Principen om en kontinuerlig utveckling skall även gälla elevernas inflytande i skolan. Tendensen att elevernas inflytande på undervisningen minskar i takt med stigande ålder, måste brytas. Skolans ansvar för att ge barn och ungdomar en förberedelse för rollen som samhällsmedborgare och för att stärka individens självkänsla och självständighet bör komma till uttryck bl.a. genom att eleverna uppmuntras att med stigande ålder ta ett eget personligt ansvar för sin inlärning och sitt arbete i skolan.

Vid all utbildning måste hänsyn tas till varje elevs särskilda förutsättningar och behov. Varje elev har rätt till en likvärdig utbildning. Därav följer att vissa elever har behov av mera stöd än andra.

Läroplanerna skall innehålla vissa grundläggande riktlinjer som alla lärare är skyldiga att följa. Hit hör bl.a. saklighet och allsidighet i undervisningen och respekt för och hänsyn till elevernas personliga integritet och olika personliga förutsättningar. Skolans verksamhet är inte och skall inte vara värderingsmässigt neutral. Den bör liksom tidigare bygga på de etiska normer, såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta, respekt för den enskilda människans särart och integritet och allas lika värde, vilka genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land. Detta är värderingar som de flesta människor i Sverige, utifrån olika utgångspunkter och kulturell bakgrund, kan acceptera. Det är angeläget att skolan präglas av dessa värden såväl innehållsmässigt som vad gäller arbetsmetoder och att utbildningen bidrar till att stärka förmågan att göra etiska ställningstaganden.

Undervisningen skall utgå från att det svenska samhället skall präglas av tolerans och öppenhet och att människor från skilda kulturer och livsåskådningar skall kunna leva sida vid sida i god samverkan.

Skolans huvuduppgift är att ge eleverna goda kunskaper och färdigheter. Det hör även till skolans uppgift att bidra till elevernas sociala och emotionella utveckling. Denna uppgift är emellertid när det gäller barn och ungdomar ett ansvar som är delat mellan hemmen och skolan och där hemmen har huvudansvaret. Föräldrarna har självfallet även ansvar för att stödja sina barns skolgång. Samarbetet mellan skolan och hemmen bör utgå från det gemensamma intresset att skapa goda uppväxtbetingelser för barnen men också från den naturliga fördelning av huvudansvaret för å ena sidan kunskaps- och färdighetsutvecklingen och å den andra sidan den personliga fostran och omvårdnaden. Föräldrars inflytande över elevens skolgång, framför allt i de lägre årskurserna, är därför viktig. Skolan skall sträva efter att stimulera hemmen att göra aktiva ställningstaganden och val när det gäller elevernas utbildning.

Läroplanskommittén skall i sitt arbete utgå från erfarenheter av nu gäl-

lande läroplaner och från resultat av forskning, utvecklingsarbete och utvärderingar, liksom de krav som samhällsutvecklingen i Sverige och i världen i övrigt ställer.

Det ökande internationella samarbetet – särskilt inom Europa – gör det nödvändigt att förstärka skolans undervisning i moderna språk och om det gemensamma europeiska kulturarvet. Skolan verkar i en värld där kunskaps- och informationsmassan förändras snabbt. Detta ställer höga krav på skolans flexibilitet och variation. Men det kräver också att större vikt läggs vid kunskaper som är beständiga över tiden – såsom i språk och matematik – samt de kunskaper som bygger upp elevens egen identitet i hembygden, det svenska språket och kulturarvet i vid mening. Jag avser då bl.a. historia, litteratur, musik och etiska frågor. Kunskaper om det svenska kulturarvet måste få en mer framträdande plats i undervisningen. Perspektivet får emellertid inte vara snävt. Även frågan om förståelse och respekt för såväl inhemska minoriteters som andra folks kulturarv skall genomsyra undervisningen.

Förändringar i miljön ställer inte minst kommande generationer inför stora och svårbemästrade problem. Miljökunskap är ett centralt kunskapsområde som inte bara skall behandlas inom de naturorienterande ämnena. De ekologiska aspekterna måste i större utsträckning beaktas i undervisningen även inom andra områden för att ge eleverna en helhetssyn på miljöfrågorna. Dessa frågor rymmer också etiska dimensioner som måste uppmärksammas.

Vad jag här angett innebär att sådana viktiga kunskapsområden som kulturarv, internationalisering, medier och miljö skall ingå i kursplanerna för flera ämnen. En sådan uppläggning av kursplanerna hindrar självfallet inte en samverkan mellan olika ämnen i undervisningen i skolan.

Den kunskapssyn som skall ligga till grund för kommitténs arbete skall vila på aktuell forskning om inlärning, begreppsbildning osv. En viktig utgångspunkt är att alla elever skall få sådana kunskaper att de kan orientera sig i en komplex verklighet med ett mycket stort informationsflöde. Studievana, studieteknik och förmågan att söka och finna kunskap blir allt viktigare. Eleverna skall också få sådana kunskaper att de kritiskt kan granska fakta och olika förhållanden så att de kan inse konsekvenserna av olika alternativa handlingsvägar eller beslut. De skall vidare gradvis utveckla sin förmåga att tänka – att reflektera över problem – och därmed lägga grunden för ett, med ökande mognad, alltmer vetenskapligt förhållningssätt.

Några definitioner

Riksdagen har beslutat (prop. 1990/91:18, UbU 4, rskr. 76) att skolan skall vara mål- och resultatstyrd. Detta förutsätter nya styrdokument för skolan,

vilka innehåller tydliga och utvärderingsbara mål.

De nu gällande styrdokumenten för det offentliga skolväsendet, dvs för grundskolan, specialskolan, sameskolan, särskolan, gymnasieskolan, kommunal vuxenutbildning, vuxenutbildning för psykiskt utvecklingsstörda vuxna och svenskundervisningen för invandrare, har tillkommit vid olika tidpunkter och har i viss mån olika definitioner och typ av innehåll. När nya styrdokument utarbetas skall enhetlighet därvidlag eftersträvas.

Som utgångspunkt för kommitténs arbete använder jag följande definitioner.

Skollagen innehåller de grundläggande bestämmelserna för det offentliga skolväsendet och är överordnad alla andra styrdokument för skolan. Skollagen antas av riksdagen.

Läroplanerna skall innehålla övergripande mål och riktlinjer för utbildningen i landet. Läroplanerna är underordnade skollagen och överordnade programmålen för grundläggande vuxenutbildning och gymnasial utbildning samt kursplanerna i samtliga skolformer. Läroplanerna skall fastställas av regeringen enligt riktlinjer som underställts riksdagen. Läroplanerna riktar sig främst till den pedagogiska personalen i skolan men får inte utformas så att ansvarsförhållandet mellan skolans styrelse och lärarna blir otydligt. *Grundskoleförordningen, gymnasieförordningen och vuxenutbildningsförordningen* fastställs i likhet med läroplanerna av regeringen enligt principer som underställts riksdagen.

Programmål, dvs mål för vart och ett av de nationella programmen inom gymnasial utbildning samt för grundläggande vuxenutbildning, skall fastställas av regeringen. Programmålen är underordnade läroplanen och överordnade kursplanerna.

Kursplanerna anger målen för de kunskaper och färdigheter som eleverna skall uppnå i de enskilda ämnena. Kursplanerna skall bl.a. ange de centrala begrepp som eleverna skall behärska. I de fall det finns skäl att ha olika kursinnehåll inom ett ämne, t.ex. matematik inom olika program i gymnasial utbildning, kan det finnas flera kursplaner inom ett ämne.

Kursplanerna, som är underordnade läroplanerna, skall fastställas av regeringen i fråga om obligatoriska ämnen inom grundskolan och kärnämnena inom grundläggande vuxenutbildning och inom gymnasial utbildning. I övrigt fastställs de av Skolverket. Kursplaner för lokala kurser/tillval i den obligatoriska skolan samt för lokala grenar och kurser inom gymnasial utbildning utarbetas och fastställs dock av styrelsen för skolan. Regeringen skall utfärda riktlinjer för arbetet med lokala kursplaner.

Timplanerna fastställs som regel av riksdagen. De anger för den reformerade gymnasieskola, som riksdagen beslutade om våren 1991, vilken minimitid av undervisning uttryckt i klocktimmar inom resp. ämne som eleverna skall vara garanterade att få. Dessa timplaner kan således ökas genom kom-

munala beslut. För komvux utgör timplanerna riktvärden som får underskridas eller överskridas. För grundskolan anges timplanen för närvarande i veckotimmar. Jag återkommer under avsnittet Grundskolan till frågan om timplanen för denna skolform.

De dokument som jag hittills nämnt tillhör det statliga styrsystemet. De är alltså bindande nationella föreskrifter. Jag vill här även nämna *skolplanen*, som utarbetas och fastställs av kommunen och som enligt bestämmelserna i skollagen skall innehålla uppgift om hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas och om de åtgärder kommunen avser vidta för att uppnå de nationella målen för skolan. Av *lokala arbetsplaner* framgår hur lärare och elever planerar att undervisningen skall läggas upp utifrån de mål som angetts i skollagen, läroplanen, kursplanerna och den kommunala skolplanen. För grundläggande vuxenutbildning och gymnasial utbildning tillkommer målen för programmen.

Skolverket kan ge ut *kommentarer* med t.ex. motiv och bakgrund till beslut, information från forskning samt exempel från undervisningen i olika skolor. Kommentarerna är således inte en del av det formella styrsystemet men kan, om skolorna finner dem värdefulla, påverka utvecklingen av skolan i positiv riktning.

I kommentarerna kan Skolverket ge skolorna underlag eller förslag till indelning av ämnen i *delkurser* i den mån detta inte naturligen framgår av kursplanerna. Indelningen av undervisningen i delkurser beslutas lokalt och tillhör i normalfallet lärarnas planering.

Skolverket kan även i kommentarerna ge förslag till hur undervisningen kan läggas upp tematiskt inom kunskapsområden som t.ex. miljö, internationalisering och kulturarv, vilka ingår i kursplanerna för flera ämnen.

Uppdraget

Läroplanskommittén skall utarbeta förslag dels till läroplan för grundskolan, dels till läroplan för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Kommittén skall vidare utarbeta förslag till timplan och kursplaner för grundskolan.

Den övergripande målsättningen för kommitténs arbete skall vara strävan att utveckla Europas bästa skola. Denna höga ambitionsnivå skall karaktäriseras av en höjd kvalitet i utbildningen genom att ämnenas ställning förstärks. Språkprogrammen skall förbättras i alla skolformer.

Kursplaner resp. riktlinjer för sådana skall utformas så att det blir möjligt att införa målrelaterad betygssättning i en skala som omfattar mer än fem steg. Kommittén skall vad gäller grundskolan också utgå från att betygssätt-

ning kommer att ske tidigare än i dag. Kommittén skall i denna del nära samråda med betygsberedningen (dir. 1990:62, 1991:53 och 104).

Grundskolan

Kommittén skall utifrån ovan redovisade gemensamma utgångspunkter och nedan angivna särskilda synpunkter utarbeta förslag till läroplan, timplan och kursplaner för grundskolan. En viktig utgångspunkt för detta arbete är självfallet nu gällande läroplan. Särskild uppmärksamhet skall också riktas mot den flexibla skolstarten. Förslagen bör presenteras så, att motiv för förändringar redovisas.

Frågan om mål och riktlinjer, timplaner och kursplaner för sameskolan, specialskolan och särskolan kommer att behandlas i annan ordning och ingår därför inte i uppdraget. Därvid kommer också frågan om det skall finnas ett eller flera måldokument för den obligatoriska skolan att beredas.

Läroplanen för grundskolan skall innehålla mål och riktlinjer för verksamheten. Riktlinjerna skall också innehålla anvisningar för utformningen av de lokala kursplanerna. Läroplanskommittén skall därvid även formulera utgångspunkterna för den skolförberedande verksamheten så att ett närmande lokalt i kommunerna mellan den skolförberedande verksamheten och grundskolan underlättas. Detta är särskilt viktigt mot bakgrund av de kunskaper som i dag finns om flickors och pojkars förutsättningar för lärande. Kommittén bör i dessa frågor samråda med socialstyrelsen.

Timplanens konstruktion och funktion

Timplanens funktion skall främst vara att ange vilka resurser en kommun minst måste avsätta för undervisningen. Genom införandet av ett sektorsbidrag för skolväsendet har kopplingen mellan timplaner och statlig resurstilldelning upphört för alla skolformer. Det tidigare statsbidragssystemet innebar ingen garanterad undervisningstid för eleverna. En mängd aktiviteter, såsom studiedagar, prov, hälsoundersökningar, praktisk arbetslivsorientering o.dyl. har inneburit att lektionstid bortfallit.

iksdagen har beslutat (prop.1990/91:85, UbU 16, rskr. 356) om timplaner för gymnasieskolans olika program som anger den minsta tid som kommuner och landsting skall garantera varje elev lärarledd undervisning. Kommittén skall i sitt arbete med timplanen för grundskolan utgå från samma eller motsvarande konstruktion. Kommittén skall därvid ange vilka inslag i form av t.ex. prov som skall ingå i den angivna minimitiden. Undervisningstiden anges för gymnasieskolan i klocktimmar. Kommittén bör överväga om nuvarande stadieindelade timplan kan överges och ersättas med t.ex. det antal

timmar lärarledd undervisning eleven skall garanteras i grundskolan.

Kommitténs ställningstagande beträffande de ämnen som skall ingå i timplanen bör redovisas mot bakgrund av en analys av ämnesstrukturen i ett internationellt perspektiv, främst mot bakgrund av förhållandena inom EG-länderna. Det är också viktigt att erfarenheterna från den nationella utvärderingen beaktas. Kommittén bör i sitt arbete utgå från att en garanterad undervisningstid skall anges för följande ämnen: svenska, matematik, engelska, geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap, biologi, fysik, kemi, teknik, bild, idrott och musik. Kommittén skall vidare belysa konsekvenserna av om vissa av de nuvarande obligatoriska ämnena förs över till de ämnen som kan erbjudas inom ramen för elevernas personliga val eller inom ramen för den profilering den enskilda skolan väljer.

I sitt förslag skall kommittén också redovisa hur den tid för fria aktiviteter, som i dag finns, bäst kan utnyttjas för att stärka utbildningens kvalitet.

I detta sammanhang bör kommittén också redovisa sina överväganden beträffande ämnena hemspråk och svenska som andra språk och dessas ställning i relation till timplanen.

Särskild uppmärksamhet skall riktas mot frågan om hur grundskolans undervisningen i svenska och övriga språkprogram skall kunna stärkas. Att fler elever bör läsa ytterligare språk är mycket viktigt. Därvid skall också övervägas om ytterligare ett språk skall införas som obligatoriskt ämne och ett tredje språk erbjudas som tillvalsämne eller om en modell motsvarande den nuvarande med dubbelt tillval är att föredra. Det bör även övervägas från och med vilken årskurs de nya språken skall ingå. Kommittén bör i sina överväganden utgå från att undervisningen i engelska skall börja i årskurs 1 samt överväga om undervisning i B-språk skall kunna erbjudas tidigare än i dag. I förslaget till timplan bör kommittén redovisa sina ställningstaganden bl.a. beträffande vilka B-språk som bör vara obligatoriska för kommunerna att erbjuda samt i vilken utsträckning exempelvis högfrekventa hemspråk skall kunna erbjudas som alternativ.

Inom ramen för timplanen skall en viss undervisningstid avsättas för elevernas personliga val. Kommittén skall därvid utgå från att ett sådant utrymme skall finnas i samtliga årskurser med ett ökande utrymme i de högre årskurserna.

Kommittén bör också lämna förslag om det utrymme som inom den nationella timplanen bör finnas för den profilering den enskilda skolan vill göra. En strävan bör härvid vara att göra timplanen så flexibel att profileringar av den typ som hittills förekommit t.ex. med musikklasser kan rymmas.

8

Kursplaners konstruktion och funktion

Varje ämne på timplanen i grundskolan skall ha en nationellt fastställd kursplan. Kommittén skall i ett första steg utarbeta färdiga kursplaneförslag för ämnena svenska, matematik och musik. För övriga ämnen skall kommittén utarbeta förslag till huvudsakligt innehåll. Dessa skall vara så tydliga att de kan remissbehandlas tillsammans med kommitténs övriga förslag. I ett andra steg skall kommittén utarbeta färdiga kursplaneförslag för övriga ämnen i grundskolan.

Kursplanernas roll i en mål- och resultatstyrd skola är att ange den centrala kunskap och förståelse samt de färdigheter eleven skall uppnå inom ett visst ämne och därmed bidra till att garantera likvärdigheten samtidigt som de skall ge förutsättningar för lärares och elevers beslut om innehåll och arbetssätt. Kursplanerna skall alltså ange de centrala begrepp som eleverna ska få insikt i och de färdigheter de skall öva. De skall utformas så att lärarens arbete med att ställa upp egna undervisningsmål, dennes urval av innehåll och val av arbetssätt underlättas. I takt med elevernas ökande mognad och ökade kunskaper skall deras inflytande över uppställandet av undervisningsmål, urval av innehåll och val av arbetssätt öka.

Nuvarande kursplaner är stadieindelade. Kommittén bör överväga om denna indelning kan överges.

Kursplanerna skall således ordna, förklara och tydliggöra ett ämnes perspektiv för att underlätta arbetet. De skall vara utformade så att de skapar utrymme för den utveckling av utbildningen som är nödvändig för att skolan skall uppfylla högt ställda krav på kvalitet. Temastudier och ämnesövergripande undervisning skall kunna förekomma. Kursplanerna skall vara utvärderingsbara både i ett nationellt och i ett individuellt perspektiv. Kursplanerna skall ta sin utgångspunkt i den enskilda individens kunskapsutveckling (lärande) bl.a. för att underlätta betygssättningen.

Kommittén bör också rikta uppmärksamhet mot frågan hur olika intressen, t.ex. ett naturvetenskapligt eller humanistiskt, kan tas tillvara och stimuleras så tidigt som möjligt i skolan. Mycket tyder på att grundskolan misslyckats med att ta tillvara och utveckla det intresse för naturvetenskap och teknik som finns hos barn i tidig ålder, inte minst hos flickor.

Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning

Läroplanskommittén skall utarbeta en läroplan, dvs. mål och riktlinjer, för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Jag har för avsikt att senare återkomma till regeringen i frågan om huruvida mål och riktlinjer för vuxenutbildning för psykiskt utvecklingsstörda, statens skolor för vuxna och svenskundervisning för invandrare skall ingå i läroplanen för gym-

nasieskolan och kommunal vuxenutbildning eller utgöra en eller flera separata läroplaner.

Vid arbetet med mål och riktlinjer för gymnasial utbildning samt för grundläggande vuxenutbildning skall kommittén utgå från riksdagens beslut (prop. 1990/91:85, UbU 16, rskr. 356) om reformeringen av dessa utbildningar. Läroplanen skall utformas så att övergången till en kursutformad gymnasieskola underlättas.

Kommitténs uppdrag omfattar inte kursplaner för åldrarna ovanför grundskolan. Skolverket har i uppdrag att utarbeta interimistiska programmål och kursplaner, vilka förutsätts gälla i avvaktan på regeringens och riksdagens ställningstagande till de förslag till läroplaner som läroplanskommittén utarbetar och regeringens beslut om kursplaner för grundskolan. Frågan om uppdrag till Skolverket att se över de interimistiska programmålen och kursplanerna kommer att aktualiseras i anslutning till regeringens förslag till riksdagen om ny läroplan.

Utbildningens kvalitet skall höjas. Detta skall vad avser de studieförberedande utbildningarna innebära att målen utformas så att studierna blir en lämplig förberedelse för det mera vetenskapliga förhållningssätt till kunskap som präglar högre utbildning. Vad gäller de yrkesförberedande utbildningarna skall målformuleringarna anpassas till det framtida yrkeslivets krav, men också förbereda för de krav som högre utbildning ställer. Läroplanskommittén skall utveckla hur detta skall komma till uttryck i läroplanen. I detta arbete skall kommittén samråda med dels företrädare för högskolan, dels arbetsmarknadens parter.

Ett av de krav som angetts i det föregående är att läroplanerna för grundskolan samt för gymnasieskolan och komvux skall ge uttryck för en samlad syn på elevers kontinuerliga kunskapsutveckling genom skolan. Detta gör det möjligt att undvika att gymnasieskolans start utformas som en repetition av delar av grundskolans innehåll. Denna princip, liksom förbättringarna av utbildningen i grundskolan, kommer att bidra till att höja den gymnasiala utbildningens kvalitet. Härigenom kan kunskapskraven höjas för tillträde till såväl gymnasieskolan som högskolan.

Läroplanskommittén skall lämna förslag till hur undervisningen i moderna språk kan få ökat utrymme på de studieförberedande programmen och hur undervisningen i svenska kan förstärkas på alla programmen i gymnasial utbildning. Kommittén kan även lämna förslag till andra kvalitetsförbättringar av den gymnasiala utbildningen, som får timplanekonsekvenser.

Jag har i de för alla skolformer gemensamma utgångspunkterna berört frågan om elevernas inflytande i skolan och att de med ökande mognad bör uppmuntras att ta ett större personligt ansvar för sin inlärning. Läroplanskommittén skall för gymnasieskolans del överväga om detta bör komma till

10

uttryck i någon form av studiekontrakt mellan eleven och skolan. För de vuxenstuderande är det än mer naturligt att varje elev får en egen studieplan.

Ramar för kommitténs arbete

För kommittén gäller dels regeringens direktiv till samtliga kommittéer och särskilda utredare (dir. 1984:5) angående utredningsförslagens inriktning och konsekvenser, dels regeringens direktiv till kommittéer och särskilda utredare angående beaktande av EG-aspekter i utredningsverksamhet (dir. 1988:43).

Kommittén skall ta del av de erfarenheter som den nationella utvärderingen av skolan ger.

Kommittén skall som en utgångspunkt i sitt arbete beakta Sveriges internationella åtaganden inom utbildningsområdet.

Kommittén skall samråda med skolhuvudmännen och med berörda myndigheter, organisationer och andra kommittéer.

Kommittén skall vid lämplig tidpunkt informera läromedelsproducenterna om sitt arbete.

Arbetet skall bedrivas så att kommittén till regeringen kan lägga fram förslag till mål och riktlinjer för grundskolan, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning och förslag till timplan och kursplaner för svenska, matematik och musik jämte förslag till huvudsakligt innehåll i övriga på timplanen förekommande ämnen för grundskolan senast den 1 september 1992. Färdiga kursplaneförslag beträffande de senare skall presenteras senast den 30 december 1992.

Hemställan

Med hänvisning till vad jag nu har anfört hemställer jag att regeringen dels upphäver de tidigare direktiven (dir. 1991:9) för Läroplanskommittén, dels bemyndigar det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning

att tillkalla en kommitté med högst fyra ledamöter – omfattad av kommittéförordningen (1976:119) – med uppdrag att lämna förslag till mål och riktlinjer för grundskolan, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning samt förslag till timplaner och kursplaner för grundskolan,

att utse en av ledamöterna till ordförande,

att besluta om experter, sekreterare och annat biträde åt kommittén och

att utse referensgrupper.

Vidare hemställer jag att regeringen beslutar att kostnaderna skall belasta åttonde huvudtitelns anslag Utredningar m. m.

Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hennes hemställan.

(Utbildningsdepartementet)

REGERINGSKANSLIETS
OFFSETCENTRAL
Stockholm 1992

Förteckning över ledamöter i Läroplanskommitténs parlamentariska referensgrupp

Riksdagsledamot Lars Gustafsson, (ordförande 1990-12-01–1991-12-05, ledamot fr.o.m. 1991-12-06),
Riksdagsledamot Ann Cathrine Haglund, (ordförande fr.o.m. 1992-04-01)
Riksdagsledamot Margitta Edgren
Riksdagsledamot Eva Goës (t.o.m. 1991-12-04)
Riksdagsledamot Larz Johansson, vice ordförande
Riksdagsledamot Ylva Johansson
Kommunalråd Kjell Norberg
Riksdagsledamot Ingegerd Wärnersson
Riksdagsledamot Stefan Kihlberg (fr.o m. 1991-12-06)
Adjunkt Sune Berg (fr.o m. 1991-12-06)
Professor Tor Ragnar Gerholm (1991-12-06–1992-03-08, ordförande)

Förteckning över ledamöter i Läroplanskommitténs referensgrupp för organisationer

Callert, Lars, Sveriges Akademikers Centralorganisation
Hagestål, Per, Samarbetsorganisationen för Sveriges vuxenstuderande
Holmberg, Peter, Svenska kommunförbundet
Olsson, Marta, Landstingsförbundet
Thuresson, Rune, Riksförbundet Hem och Skola
Wallentin, Christer, Tjänstemännens Centralorganisation
Östman, Marika, Elevorganisationen i Sverige
Karlsson, Barbro, Landsorganisationen i Sverige
Lundgren, Torsten, Svenska Arbetsgivareföreningen

Förteckning över Läroplanskommitténs experter[1]

Andered, Bror, språkprogram
Broady, Donald, bilaga 5 och 6
Emanuelsson, Göran, matematik
Garme, Birgitta, svenska
Gårdare, Stewe, musik samt bilaga 7
Johansson, Bengt, matematik

[1] Förteckning över experter som anlitats av kommittén för arbete med huvudsakligt innehåll i övriga ämnen kommer att lämnas i kommitténs slutbetänkande som lämnas i december 1992.

Larson, Lars-Erik, timplaner
Lidholt, Birgitta, skolförberedande verksamhet
Lindmark, Elisabeth, svenska
Lindqvist, Mats, informationsteknologi
Piltz, Anders, bilaga 8
Sandberg, Ralf, musik samt bilaga 7
Settergren, Per, svenska

Jämförelse mellan föreslagen och nu gällande timplan

	Föreslagen timplan Timmar	Lgr 80 Timar
Svenska	1 490	1 415
Engelska	480	436
Matematik	900	839
Naturlära	250	
Samhällslära	250	
OÄ åk 1-5	(500)	688
Samhällskunskap	80	
Historia	80	
Geografi	80	
Religionskunskap	80	
Biologi	80	
Teknik och miljö	165	
Fysik	80	
Kemi	80	
SO, NO, OÄ åk 6-9	(725)	790
Bild	180	228
Musik	180	232
Slöjd	220	334
Idrott	390	501
Barn- och ungdomskunskap	50	20
Hemkunskap[1]	80	102
B-språk[2]	320	
	5 515	**5 585**
Lokalt timplanebeslut[3]	510	440
Elevens personliga val[2]	520	223
Friluftsdagar[4]		151
Summa ämnesundervisning	**6 545**	**6 399**
Orientering om utbildning och arbetsliv m.m.[5]	120	161
Fria aktiviteter[6]		81
Summa undervisning	**6 665**	**6 641**
Övrig tid[7]	51,5	75,5
Summa totalt	**6 716,5**	**6 716,5**

Kommentarer till jämförelse mellan föreslagen och nu gällande timplan

En utgångspunkt för föreslagen timplan är det utrymme som anges i nu gällande läroplan (Lgr 80), inklusive tid för fria aktiviteter. Detta utrymme är 283 veckotimmar. Vårt förslag grundas vidare på läsårets omfattning som enligt grundskoleförordningen 4 kap. 4 § utgör minst 178 skoldagar, dvs. (minst) 35,6 veckor. Tidsomfattningen blir då, med nuvarande tidsmått, totalt 35,6x283 = 10 074,8 undervisningstimmar. Omräknat i 60-minuterstimmar kommer den garanterade undervisningstiden således att omfatta 6 716,5 timmar. Utöver detta utrymme finns ytterligare tid, se under punkt 7.

Den föreslagna timplanen anger en nettotid för undervisning, dvs. en lägsta garanterad nivå för undervisning. Detta innebär en betydande förändring som gör att det inte enkelt går att jämföra de båda timplanerna. Kommittén vill ändå så långt det är möjligt redovisa hur beräkningar gjorts och vad man måste ta hänsyn till i en jämförelse.

Kommentarer i anslutning till i tabellen angivna noter:

1. Hemkunskap
Vid jämförelsen måste viss hänsyn tas till att hemkunskap i Lgr 80 ingår i orienteringsämnen på lågstadiet.

2. B-språk resp. Elevens personliga val
Tillvalet i Lgr 80 omfattar möjlighet att välja B-språk eller annan lokalt anordnad tillvalskurs. B-språk utgörs av tyska och franska. I den föreslagna timplanen är B-språk ett obligatoriskt ämne vilket måste beaktas vid en jämförelse.

3. Lokalt timplaneutrymme
Profilering och s.k. dubbelt tillval i Lgr 80 kan fr.o.m. innevarande läsår beredas utrymme genom att övriga ämnen beskärs i viss omfattning. Vi har i beräkningen för timmar i Lgr 80 utgått från att denna möjlighet används fullt ut (440 timmar) och reducerat timtalen för ämnena (inkl. tillvalet) proportionellt.

4. Friluftsdagar
Friluftsdagar skall enligt gällande förordning förekomma fyra gånger per år och kan i nuvarande timplan ta tid från alla ämnen under totalt 36 dagar (151 timmar). I föreslagen timplan har vi räknat friluftsdagar som undervisning. Tiden för friluftsdagar hänförs då till, eller "belastar", det eller de ämnen som anknyter till friluftsdagens innehåll.

5. Orientering om utbildning och arbetsliv m.m.
Tid för ämnen i Lgr 80 har reducerats med det bortfall som kan beräknas för praktisk arbetslivsorientering (prao) och lägerskola m.m., som utgör undervisning men inte kan relateras till visst ämne. En reduktion med totalt sju veckor (161 timmar) har gjorts med utgångspunkt från främst den tid för prao som finns i Lgr 80.

6. Fria aktiviteter
I nuvarande timplan finns ett utrymme för sådana aktiviteter. Någon motsvarighet finns inte i föreslagen timplan.

7. Övrig tid
Terminsavslutningar, hälsoundersökningar o.d., som inte kan betecknas som undervisning har beräknats motsvara 18 dagar under skoltiden (75,5 timmar). I föreslagen timplan har vi utgått från att sådana aktiviteter skall ske inom den större ram som skoldagens längd och läsårets skoldagar utgör. Vi har i beräkningen av tid i föreslagen timplan (51,5 timmar) utgått från den nettotid som bör åtgå, dvs. det faktiska antalet timmar en viss aktivitet tar i anspråk.

Bildningstraditioner och läroplaner

Donald Broady

Denna text skrevs som ett underlag för Läroplanskommittén. En version därav publicerades i Ord & Bild *nr 1 1992 under rubriken "Bildningsfrågan - ett återupplivningsförsök".*

Bildningstänkandets historia erbjuder en repertoar som vi behöver för att reflektera över och tala om skolans uppgifter. Om dessa källflöden stryps, blir lärarna och eleverna offer för de dagsaktuella kraven och striderna mellan olika intressegrupper. Utan historisk medvetenhet kommer de som är verksamma i skolan att utsättas för en korseld av påtryckningar som sällan är pedagogiskt motiverade. Ett tydligt exempel är när skolan och lärarna påföres ständigt nya uppgifter, utan hänsyn till att skolan är bra på somligt, medan annat med fördel kan äga rum utanför skolan. Ett annat exempel är de massmediedebatter där kombattanterna målar i svart och vitt. Så har man exempelvis under de senaste decennierna ställt fostran mot kunskapsförmedling, en motsättning som var meningslös redan inom den nyhumanistiska bildningsfilosofin, där personlighetsutvecklingen var intimt förenad med tillägnelsen av kulturarvet.

I tvåhundra års tid har bildning varit ett centralt begrepp när man i Sverige dryftat vad utbildning skall vara bra för. Det är egentligen bara under de tre senaste decennierna som det för skolans vidkommande fallit bort ur läroplansspråket och den officiella begreppsrepertoaren. I dag finns det många skäl att åter aktualisera bildningstanken. Ett skäl som har direkt samband med Läroplanskommitténs uppdrag är att läroplaner, kursplaner och andra styrdokument måste utformas på ett nytt sätt, som en konsekvens av en rad riksdagsbeslut rörande skolväsendets decentralisering och kommunalisering och ett förändrat styrsystem. De nya styrdokumenten skall ange vad arbetet i skolan skall leda fram till, jämte vissa ansvarsförhållanden och yttre ramar, medan ansvaret för att organisera och genomföra arbetet - att utveckla arbetsplaner och välja lärostoff och undervisningsmetoder etc - i hög grad överlåts till lärare och elever. Därmed bör var och en som arbetar i skolan, och i första hand lärarna, ta ställning till frågan om vad bildning i vår tid innebär. De kan inte längre förlita sig på detaljerade kursplaner eller färdiga läromedelspaket.

Bildning är inget uråldrigt pedagogiskt begrepp. Alltsedan utbildningsväsendet i modern mening började ta form och långt in i mellankrigstiden var den svenska pedagogiska diskussionen i allt väsentligt en utmark till diskussionen inom tyskt språkområde, och det var från den samtida tyska filosofin som begreppet bildning från och med 1790-talet infördes till vårt land. Under de närmast följande decennierna blir bildning, både ordet och begreppet, viktigt för Broocman, Geijer, Tegnér, G.A. Silfverstolpe, Berzelius, Agardh och andra upplysningsmän och nyhumanister som kom att stöpa om svenskarnas sätt att tänka om utbildning.

I dagens språkbruk avses med ordet "bildning" ofta bildningsgods, en fast uppsättning kunskaper och förhållningssätt. Det klassiska tyska bildningsbegreppet uttryckte motsatsen, nämligen föreställningen att människan är - eller borde vara - en varelse som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan. Detta är kärnan i det begrepp *Bildung* som under sjuttonhundratalets sista tredjedel och tidigt artonhundratal blev ett centralt pedagogiskt begrepp och till och med ett modeord.

Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand föreskrivet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig. Bildningsbegreppet har rötter i den medeltida mystiken: människan bär Guds bild i sig. Hon, den fallna ängeln, kan genom att utveckla sina förmågor höja sig att förverkliga denna *imago domine* (en variant av föreställningen redan hos kyrkofäderna Paulus och Augustinus att människan genom dopet blir återupprättad till Guds avbild). Vidare har ordet bildning samband med "bilda" i den konkreta betydelsen forma, skapa. Människan är oavslutad och äger förmågan att bilda eller forma sig (*formatio* är det latinska ord som motsvarar tyskans *Bildung*).

Om bildningsbegreppet finns en stor filosofisk och pedagogisk litteratur, om dess upprinnelse och utveckling en stor filologisk och historisk litteratur. Låt mig här bara redovisa en egen tacksamhetsskuld, till Hans-Georg Gadamer som först öppnade mina ögon för betydelsen av bildningsbegreppet, "sjuttonhundratalets största tanke" (*Wahrheit und Methode*, Tübingen, 3 utv. uppl. 1972, s. 7 ff). I handbokslitteraturen brukar fortfarande Herder tilldelas äran som det moderna bildningsbegreppets upphovsman, men det har länge (tack vare bland andra en svensk, Albert Wifstrand, i en vacker uppsats i Lärdomshistoriska samfundets årsbok *Lychnos*, 1946-47, s. 1-10) varit känt att ordet *Bildung* redan dessförinnan använts i den moderna meningen. Ostridigt är dock att Herders texter strax efter sjuttonhundratalets mitt fick stor betydelse för den pedagogiska diskussionen, bl.a. genom humanitetsbegreppet. För Herder var bildning den allsidiga utveckling vari-

genom människan höjer sig till en *Humanität* som inte existerar i förväg.

Det besläktade begreppet *Bildsamkeit*, bildbarhet, som via den sene Herbarts förmedling blev ett nyckelbegrepp inom tysk pedagogik, kan ledas tillbaka till Fichte. Viljan till frihet finns inte i förväg utan måste utbildas, lärde Fichte, vars begrepp "bildbarhet" avser just det oavslutade hos människan. Orden bildbar och bildbarhet har fallit ur bruk. I dag talas i många lärarrum om obildbara elever. Men bildbara?

Mündigkeit, människans förmåga att styra sig själv, var ytterligare ett grundläggande begrepp inom den klassiska tyska bildningsfilosofin. När Kant i decembernumret 1784 av Berliner Monatsschrift åtog sig att definiera begreppet upplysning tog han hjälp av begreppet myndighet. Bakgrunden var att en protestantisk prästman i ett tidigare nummer av samma tidskrift ondgjort sig över det ord "upplysning" som just blivit på modet och som utsådde förvirring i människors huvuden och hjärtan utan att någon kunnat besvara frågan vad upplysning är. Kant antog utmaningen och gav därmed den tyska upplysningens oöverträffade formulering av bildningstanken. Hans svar började så här:

> "*Upplysning är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet. Omyndighet* är oförmågan att använda sig av sitt förstånd utan någon annans ledning. *Självförvållad* är denna omyndighet eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan. Sapere aude! [Våga vara vis! - Horatius] Ha mod att använda ditt eget förstånd! är således upplysningens valspråk."
>
> (Kant, *Werkausgabe*, Band XI, Frankfurt am Main, 2 uppl. 1978, s. 53.)

I dag används ordet myndig om artonårsåldern och ordet myndighet om offentliga förvaltningar. Det pedagogiska tänkandet har mist ytterligare ett redskap.

Allra viktigast för det begrepp om bildning som kom att införas i den svenska pedagogiska diskussionen var kanske Wilhelm von Humboldts program. Även Humboldt framhävde att undervisningen skulle syfta till frihet, den fick inte fostra till undersåtlighet. Kärnan i Humboldts program för ett nyhumanistiskt gymnasium - som kom att betyda mycket för utvecklingen av det svenska gymnasiet - var vad han kallade den "didaktiska undervisningen", ett uttryck som på den tiden innebar en undervisning som förberedde för vetenskaperna. Att Humboldt fäste så stor vikt vid vetenskapen hade bland annat att göra med att denna gör det möjligt för skoleleven att slippa ur sitt omyndiga beroendeförhållande till läraren och att finna vägen till eget omdöme och underbyggd kritik.

Humboldt såg ett samband mellan bildning och vetenskap. Bildning är den subjektiva sidan av saken, det är individen som bildar sig, formar sig. Vetenskapen är den objektiva sidan av sa-

ken, den värld av vetande i vilken eleven inträder. (Jfr. W. v. Humboldt, "Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" [omkr. 1810], *Werke*, IV, utg. A. Flitner och K. Giel, Darmstadt, 1964, s. 255.)

Men - och här möter vi åter den klassiska bildningstanken - den goda undervisningen får enligt Humboldt inte behandla vetenskapen som givna, fasta och färdiga kunskaper med vilka de studerande skall utfodras:

> "[...] vad gäller den inre organisationen av de högre vetenskapliga anstalterna står och faller allt med att man håller fast vid principen att betrakta vetenskapen som något som ännu inte uppnåtts helt och hållet och som aldrig kan uppnås helt och hållet, och att det ständigt är detta slags vetenskap man söker.
>
> Så snart man upphör att söka verklig vetenskap eller inbillar sig, att vetenskap inte behöver framskapas ur andens djup utan kan åstadkommas genom att färdiga kunskaper samlas in och radas upp bredvid varandra, då är allt oåterkalleligen och för evigt förlorat; förlorat för vetenskapen som, om detta får fortgå länge nog, flyr bort i en gestalt som lämnar själva språket kvar som ett tomt skal, och förlorat för staten." (A.a., s. 257 f)

Den fullödiga vetenskapliga bildningen skaffar man sig vid det slags universitet Humboldt tänkte ut och började bygga upp. Han betonade att detta universitet måste hållas noga åtskilt från skolan (ett ord som i nyhumanisternas öron skorrade illa, det ledde tankarna till skolastik, drill och själlöst rabbel). Skolan får nöja sig med att lära ut färdiga kunskaper (s. 256) men kan förbereda lärjungen så att denne när han kommer till universitetet "inte ägnar sig åt att slå dank eller åt det praktiska livet, utan i sig bär en trängtan efter att höja sig till vetenskapen, vilken han dessförinnan så att säga blott förevisats på avstånd" (s. 261).

Förhållandet mellan lärare och elev skiljer sig åt i skolan och vid universitetet. Lärarna är i skolan för elevernas skull. Både lärare och elever är vid universitetet för vetenskapens skull (s. 256). Här tillfogade Humboldt något som ger en sentida läsare anledning till funderingar: vid universitetet samlas människor som fritt disponerar sin tid eller som drivs av en inre strävan efter vetenskap och forskning. Att fritt disponera sin tid måste vi tolka som att inte behöva förtjäna ihop till det dagliga brödet. I dag, när problemet inte är att barn och ungdomar snarast möjligt måste sättas i arbete, utan det omvända, har ett argument fallit bort för Humboldts tanke att bildning inte är något för skolan. Kanske bildning i den klassiska meningen numer i någon mån är en möjlighet för alla?

En förfallshistoria?

För att tala om pedagogik behöver vi ord som "bildning", "erfarenhet", "konst", "kunskap", ord som bevarar förbindelserna med de aktiva verben bilda, erfara, kunna, göra sig bekant med. Inom

den klassiska bildningsfilosofin var dessa förbindelser fortfarande närvarande. Var och en som ger sig in i litteraturen upptäcker hur obesvärat författarna växlar mellan verbkonstruktioner och substantiviska konstruktioner: människan bildar sig och äger bildning, erfar och äger erfarenhet, kunskapar och äger kunskap. Så använder vi sällan orden i dag. Begreppen har petrifierats. Bara substantiven återstår och lockar oss att tala om det som tillägnas i stället för om tillägnandet, om resultaten i stället för om verksamheten.

Den klassiska bildningstanken var en emancipatorisk tanke. Den formades av usurpatorer, av de ämbetsmän och det nya borgerskap som samlade sina krafter för att detronisera kyrkans män och bördsaristokratin. Dessa män med framtiden för sig talade om Människan och menade sig själva, om bildning för alla och menade sina söners uppfostran. Inte att undra på att den idealistiska tyska bildningsfilosofin när segern väl var vunnen kom att framstå som ett försvar för de privilegierades privilegier. Broocmans i övrigt positivt stämde biograf, Albert Wiberg, har påpekat att dennes bild av den harmoniskt utvecklade människan, produkten av en vällyckad formell bildning, blir misstänkt lik bilden av en kälkborgare (Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 77–78, 1950, s. 238).

Därtill kom att bildningsbegreppet undergick en förstening. Trots att de i andra avseenden bekrigade varandra och brukar räknas in i olika traditioner - romantik, upplysning, nyhumanism - hade de tänkare som under sent sjuttonhundratal och tidigt artonhundratal gjorde bildning till ett pedagogiskt begrepp varit överens om att människan bildar *sig*, skapar sig till något inte på förhand givet. Idén om den bildbara människan trängdes sedan under loppet av artonhundratalet ut av föreställningen om ett givet hallstämplat bildningsgods.

Denna utveckling har ofta beskrivits som en förfallshistoria, som historien om hur skolfuxarna förrått bildningsidealet till förmån för idén om en kanon som tas för given, ett fixt och färdigt kursplaneinnehåll som eleverna förväntas inmundiga. Den historieskrivningen är alltför enkel. Ur en sociologisk synvinkel är det inte orimligt att uppfatta bildning som just bildningsgods, ett kulturellt kapital som är de kultiverade klassernas egendom och som det ankommer på skolan att förmedla - i en demokrati helst till så många som möjligt. (En skola som försummar dessa uppgifter skulle dels svika barnen ur de lägre samhällsklasserna, dels tvinga överklassen att återskapa sin ställning utan skolans hjälp. Här är en jämförelse mellan Frankrike och Sverige illustrativ. Kort sagt tror jag att det franska utbildningssystemet kontrolleras av överklassen och det svenska av medelklassen. Medan den franska överklassen eftersträvar att driva sina barn genom de mest prestigetyngda offentliga elitskolorna, anstränger sig den svenska att på allehanda sätt begränsa och komplettera skolans inflytande:

man fyller barnens fritid med musiklektioner och idrottsträning, den ekonomiska eliten skickar sina barn till studier i USA och reservofficersutbildning, den kulturella elitens barn har sina tåglufarsomrar och annat som bidrar till deras allt överskuggande personlighetsutvecklingsprojekt. De eliter som bygger sin ställning på innehav av "organisationskapital" har egna plantskolor såsom politiska ungdomsförbund, studentpolitiken och fackliga studier och uppdrag. Allt tyder på att det som den svenska offentliga skolan erbjuder inte är tillräckligt för att återskapa överklassen. I Sverige är det snarare medelklassen som sätter all sin lit till skolan.)

Det vore således naivt att i försvaret av den klassiska bildningstanken förneka betydelsen av att skolan förmedlar bildningsgods. Självbildningsidealet är en borgerlig utopi - en vacker och inspirerande tanke och ett oskattbart inslag i vårt kulturarv, men utbildningsinstitutionerna har och har alltid haft fler uppgifter än att bereda eleverna tillfälle att bilda sig. Inte heller Humboldts pedagogiska ideal realiserades någonsin fullt ut i sinnevärlden. Humboldtkännaren Clemens Menze menar att dennes egna reformförsök misslyckades på grund av den politiskt naiva tron att bildning kan vara uteslutande den enskildes frigörelse till självbestämmande (*Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hannover, 1975, s. 479 et passim).

Skolan kan inte enbart syfta till individens självbildning. Skolan har i varje utvecklat samhälle i uppgift att sörja för kulturens fortbestånd. Denna insikt formulerades av de tänkare som i slutet av förra och början av vårt eget sekel lade grunden till de tanketraditioner som fortfarande sysselsätter pedagoger och utbildningsforskare. Émile Durkheim, John Dewey och många andra fastslog att inget samhälle kan fortleva om inte de äldres kunskaper och erfarenheter föres vidare till de yngre, en överföring som i ett modernt samhälle i hög grad ombesörjes av skolan. För att använda ett ord som i dag har negativ klang: skolan måste per definition ägna sig åt "förmedlingspedagogik". Det må vara ett inlärningspsykologiskt sakförhållande att kunskaper aldrig kan "läras ut", utan enbart förvärvas genom egenaktivitet, men ur ett kulturvetenskapligt perspektiv hör överföringen av vetande och värden till skolans centrala och ofrånkomliga funktioner. I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt "kulturellt minimum".

Att den klassiska bildningstanken är oförenlig med på förhand utstakade lärogångar och detaljerade kursplaner, innebär på intet sätt att den skulle stå i motsättning till ambitionen att bereda lärjungarna tillträde till kunskapstraditioner, tvärtom. Nyhumanisternas tilltro till den antika litteraturens bildande kraft är välkänd. Den klassiska bildningstanken har intet gemensamt med föreställningen - ofta och något orättvist legitimerad med hänvisningar till tänkare som Rousseau eller Fröbel - om fri fostran i form av

ohämmad utveckling av förmågor som naturen nedlagt i barnet. Föreställningen att förmågorna skulle finnas nedlagda redan från början går stick i stäv med övertygelsen att människan är en varelse som bildar sig.

Folkskolan

Ingen utbildningsinstitution har som enda uppgift att bereda eleverna tillfälle att bilda sig, och det finns institutioner med helt andra syften. Det vore rent anakronistiskt att tillskriva den svenska folkskola vars 150-årsminne firas i år ett bildande ärende. Tag exemplet Johann Heinrich Pestalozzi, som inom hela den nordeuropeiska protestantiska inflytandesfären var den ständiga referenspunkten under den långa period då folkskolan förbereddes och förverkligades. Hur skall man förstå Pestalozzis succé under nästan hela förra seklet och den än i dag levande Pestalozzi-legenden, dvs. föreställningen om Pestalozzi som en bildningens och upplysningens apostel?

Ett par år efter den svenska folkskolans trevande start, på hundraårsdagen av "den ädle människovännens" födelse, ordnades en högtidlighet i Frimurarordens hus i Stockholm. Representanter för kungahuset var på plats, jämte "högt uppsatte embetsmän, utmärkte vetenskapsmän, prester, grosshandlare, samt i synnerhet ett större antal lärare vid hufvudstadens offentliga och enskilda läroverk". Musikstycken framfördes och P.E. Svedbom relaterade i sitt högtidstal (återgivet i skriften *Hundraårafest till minne av Johan Henrik Pestalozzi firad i Stockholm den 12 Januari 1846*, tryckt samma år och försåld "till förmån för Småbarnskolorna i Stockholm") de kända kapitlen i berättelsen i Pestalozzis sorgesamma levnad: hurusom han i Neuhof upprättade sin första pedagogiska mönsterinrättning för fattiga barn, tvangs stänga den på grund av ekonomiska och andra besvärligheter, såsom att barnen ideligen rymde, därefter misslyckades med att upprätta ett dårhus och en förbättringsanstalt, sedan under många år i Neuhof inte hade någon annan än sin son att lyckliggöra med sin pedagogik, flyttade till Stans där han mitt under brinnande krig startade ännu en anstalt för fattiga barn, varefter huset efter blott ett halvår omvandlades till militärhospital och barnen drevs på flykten, begav sig till Burgdorf, där han efter att ha misslyckats som folkskollärarbiträde gavs möjligheten att driva en egen kortlivad skola, tvangs därifrån och avslutade sitt livsverk med att upprätta den skola i Yverdon som skulle bli ett vallfartsmål för reformpedagoger från hela världen innan även detta sista projekt havererade. Det anmärkningsvärda i magister Svedboms framställning är den omvändning av värdeskalan som förvandlar Pestalozzis misslyckanden och brister till kvaliteter. Svedbom uppehåller sig utförligt vid den "bortkommenhet i allt hvad som hörde till

lifvets praktiska bestyr" som förde alla Pestalozzis projekt till fiasko. Som belägg för att Pestalozzi inte förfogade över något nämnvärt mått av lärdom nämner Svedbom att denne enligt egen utsago på trettio år inte läste en enda bok. Bristerna i hans skrivkunnighet var så påfallande att de böcker som gjorde honom världsberömd alla hade färdigställts av medhjälpare. "Denne man, som blifvit hela Europas lärare, stod i vanliga skolkunskaper och skolfärdigheter efter en någorlunda bildad sockenskolmästare." (a.a., s. 21)

Samma paradoxala argumentation skulle återkomma i den svenska pedagogiska litteraturen (exempelvis i Otto Salomons skrifter). Pestalozzis tillkortakommanden omvandlas till ett adelsmärke, enligt mönstret de sista skola bliva de främsta. Förklaringen torde vara att Pestalozzis pedagogik erbjöd ett fungerande recept för den nya folkundervisning som växte fram under artonhundratalet. Denna innovation hade föga gemensamt med undervisningen vid de etablerade skolorna. En månghövdad lärarkår av helt nytt slag måste snabbt stampas fram ur folkdjupet. För en lärarutbildning värd namnet fanns varken tid eller pengar. Den pedagogikhistoriska litteraturen rymmer många berättelser i stil med den om inspektören som anlände till en byskola i någon avlägsen alpdal, frågade läraren varför denne anförtrotts sitt värv och fick svaret: - Jag blev för gammal och klen för att fortsätta vakta svinen. I svenska tidningar så sent som under 1860-talet har jag funnit att man bekymrade sig över att skrivträningen i folkskolan försvårades av att det fanns lärare som inte behärskade skrivkonsten. (Senare tiders guldåldersmyter om den ursprunglige ljusbringande folkskolläraren döljer sakförhållandet att en remarkabel social uppstigning lyft dagens låg- och mellanstadielärare till deras nuvarande position, medan högstadie- och gymnasielärarna deklasserats.) Det rådde tveksamhet om hur läroböcker för folkets barn skulle se ut, för den händelse att sådana alls behövdes. Pestalozzis elementarmetod erbjöd en lösning. Metoden hade fötts fram vid fattiganstalter där inga böcker fanns, finslipats av hans lärjungar och till sist materialiserats i de skolböcker som i väldiga upplagor spreds över hela norra Europa. Pestalozzis efterföljare utarbetade utomordentligt detaljerade studieplaner som från elementa i små, små steg skulle föra eleven till allt högre färdigheter och insikter. Enligt Pestalozzis metod skulle eleverna sålunda först tränas i att igenkänna raka streck, därefter olika krokiga streck, så småningom bokstäver etc. En typisk undervisning tillgick så att läraren uttalade en sanning eller en fråga, varefter eleverna taktfast och unisont repeterade sanningen eller levererade det föreskrivna svaret. Lärarens kommandon och frågor och elevernas svar kunde tryckas i boken, av vilken således blott ett enda exemplar behövdes, lärarens. Ett praktiskt och billigt arrangemang. Oskolade lärare kunde nyttjas, ett stort antal elever kunde hanteras av en enda lärare och inga pengar behövde spenderas

på böcker till eleverna. Även papper och pennor var bristvaror. (En förbisedd materiell förutsättning för folkundervisningens senare utveckling var tillgången till massproducerade billiga blyertspennor och stålpennor. Den storskaliga industriella produktionen av sådana startade i början respektive mitten av 1800-talet men det dröjde länge innan det överallt blev självklart att fattiga barn disponerade en egen penna.) Viktigast av allt var förmodligen att Pestalozzis pedagogik framstod som brukbar i tidens stora nationalstatsbyggarprojekt. Bland Pestalozzis svårigheter under de första åren i Neuhof nämner Svedbom "otacksamheten hos föräldrarne, hvilka vanligtvis togo barnen ifrån honom, så snart dessa hade fått nya kläder, utan att någon myndighet skyddade honom mot ett sådant ofog" (s. 8). Senare blev det uppbackningen från just myndigheterna, närmare bestämt från modernistiskt och nationalistiskt sinnade ämbetsmannakretsar, först i Schweiz och sedan även från utrikes ort, som skulle vända Pestalozzis fiaskon till succéer. Fichtes hyllningar till Pestalozzi var ett led i Preussens nationella samling efter nederlaget 1806. I Sverige pläderade Broocman och andra i kretsen kring 1809 års män för en folkuppfostran enligt Pestalozzis modell som ett medel i det nationella återuppbygget efter förlusten av Finland och stormaktsställningen.

Inflödet av tyskt pedagogiskt tänkande fortsatte, även om det i Sverige skulle dröja till 1890-talet innan herbartianerna på allvar vann erkännande som de ledande företrädarna för en ny vetenskapligt - dvs. psykologiskt - grundad folkskolepedagogik (för övrigt strax innan herbartianismen förlorade sin dominans i Tyskland). I början av vårt sekel började svallvågorna från den tyska "reformpedagogiska rörelsen", för att använda en term som Herman Nohl senare myntade, att slå in över den svenska lärarkåren: under de första decennierna blev Kerschensteiners arbetsskolemetodik ett riktmärke för många lärare, under trettiotalet aktivitetspedagogiken av Elsa Köhlers märke. En riktning som fortfarande lever kvar är Rudolf Steiners antroposofiska pedagogik.

Inhemska bildningstraditioner

Bland bildningstraditioner med starka inhemska rötter bör först och främst folkbildningen nämnas. Att denna traditions aktier för ögonblicket är lågt noterade på hemmamarknaden får inte skymma blicken för att det slag av bildningsarbete som växte fram i de tidiga arbetar- och nykterhetsrörelserna utgör ett viktigt inslag i det svenska kulturarvet. Den franske etnologen Michel Verret noterade nyligen att den svenska "studiecirkel-demokratin" är en modell som fortfarande fascinerar européer i en tid när den kommunistiska drömmen krossats (se Verrets introduktion i *Ethnologie française*, XXI, nr 1 1991, s. 67 till den franska översättningen

av Ronny Ambjörnssons i sammanhanget viktiga uppsats "Den skötsamme arbetaren").

Den svenska folkbildningen är ingen enhetlig företeelse. Idéhistoriker som på senare år studerat dess utveckling har funnit konkurrerande bildningsideal. Bernt Gustavsson ställer i sin avhandling *Bildningens väg*, 1991, mot varandra ett medborgarideal, ett självbidningsideal och ett nyhumanistiskt personlighetsbildande ideal, svensk arbetarrörelse representerade av Rickard Sandler, Oscar Olsson respektive Arthur Engberg. I Christer Skoglunds avhandling *Vita mössor under röda fanor*, 1991, betonas motsättningen mellan traderingsideal och självbildningsideal, dvs. mellan föreställningen om ett bildningsgods eller en moral som skall överföras och föreställningen om bildning som process, som något människan gör med sig själv. Inom arbetarrörelsen fick det senare idealet, närmast svarande mot den klassiska bildningstanken, stryka på foten under loppet av mellankrigstiden. Ändå är den svenska (och delvis nordiska) folbildningstraditionen, med institutioner som folkhögskolorna och den s.k. fria bildningsverksamheten särpräglad därigenom att den åtminstone periodvis burits av övertygelsen att bildning kan växa fram så att säga "underifrån", urfolkdjupet.

Ytterligare ett svenskt särdrag är den framskjutna ställning som alltsedan sjuttonhundratalet tillkommit den naturvetenskapliga och tekniska bildningen. Må vara att svenskarna inte har särskilt mycket att yvas över på den humanistiska bildningens område: i fråga om teologi, filosofi, humaniora, litteratur eller bildande konster har vi genom seklerna importerat mer än vi exporterat, och det är strängt taget först under det senaste århundradet som vårt land frambringat humanvetare och konstnärer (författare, bildkonstnärer, dramatiker, filmskapare) vilkas inflytande i nämnvärd grad nått utanför landets gränser. Däremot har naturforskare som Carl von Linné, Anders Celsius, Carl Wilhelm Scheele och Jöns Jacob Berzelius vunnit världsrykte, jämte en lång rad tekniker, uppfnnare och innovatörer inom hantverk, jordbruk och industri.

Det fims här skäl att påminna om att den klassiska bildningstanken i Vilhelm von Humboldts tappning alls icke begränsades till att gäla den humanistiska odlingen i snävare mening. Matematiken och naturvetenskaperna intog en central plats i Humboldts idéuniversitet. Vidare har vi i vårt land, som genom seklerna lämat så betydande bidrag till den tekniska kunskapsutvecklingen, anledning att betona att tekniken äger sin egen historia och sit eget värde, som inte kan reduceras till den naturvetenskapliga bildningstraditionen.

På pedagogikens område har en handfull svenska innovationer väckt genklang i omvärlden. Somligt, såsom Pehr Henrik Lings gymnastik, har förlorat sin aktualitet, men annat tillhör alltjämt pedagogikens levande arv. Hit hör slöjden som undervisningsäm-

ne. Det svenska ordet "slöjd" är spritt världen över tack vare Otto Salomon, som kanske mer än någon annan bidragit till att ge slöjden en plats på skolschemat. Den undervisningsmetod som från och med 1870-talet utvecklades vid Salomons slöjdskola och seminarium på Nääs skulle bli en mäktig inspirationskälla för dem som tillmätte handens arbete ett bildande och fostrande värde. Som bekant finns i vårt land ypperliga hantverkstraditioner. Ur pedagogisk synvinkel är det intressant att den höga uppskattningen av hantverket från och med det sena 1800-talet så ofta varit förenad med fostrande och bildande ambitioner. Träning i handens arbete förenades med odlingen av skönhetssinne och smakomdöme. Hemslöjdrörelsen och de många kampanjerna för vackra och välgjorda bruksvaror saknade förvisso inte samtida utländska motsvarigheter - kring sekelskiftet svepte en protestvåg mot den industriella produktionens förflackning fram över hela västvärlden. Mer anmärkningsvärt är att dessa rörelser efterlämnat bestående spår i vårt land. Det renommé som svenskt hantverk och svensk formgivning alltjämt åtnjuter är välförtjänt, och här finns ett levande pedagogiskt arv att försvara: Sveriges förstarangsplats på detta område vore otänkbar utan den smakfostran och handaskicklighet som meddelats både i den allmänna skolan och i specialskolor. Det är ingen tillfällighet att Carl Malmsten var en föregångsman inte bara som formgivare utan även som skolman (Nyckelviksskolan, Capellagården, Olofsskolan) och som pedagogisk tänkare, med sina pläderingar för "formsinnets fostran".

Till de pionjärer som grundlade denna svenska tradition av smakfostran hörde Ellen Key. Utanför vårt lands gränser är hon mer känd för *Barnets århundrade*, vars första upplaga publicerades år 1900 och inom kort översattes till många språk. Denna plädering för en naturenlig fostran blev ett inflytelserikt bidrag till den reformpedagogiska rörelsen inom framför allt tyskt språkområde. *Barnets århundrade* torde vara den första och hittills enda svenska skrift som förtjänar att räknas till den pedagogiska världslitteraturen.

Från de senaste decennierna är det i första hand några sociala och organisatoriska innovationer inom utbildningens område som väckt omvärldens intresse. Den svenska enhetsskolan blev en referenspunkt i den internationella debatten. En återkommande fråga var: kan man, som svenskarna försöker, erbjuda alla barn och ungdomar en likvärdig utbildning utan att det går ut över kvaliteten? Även svensk vuxenutbildning har tilldragit sig avsevärt intresse. I många länder har exempel hämtade från Sverige figurerat i diskussionerna om sådant som återkommande utbildning, livslångt lärande och arbetsmarknadsutbildning. I dag kan man på sina håll skönja en viss renässans för den traditionella svenska arbetsmarknadspolitiska principen att människor hellre bör studera än gå arbetslösa.

Den i särklass mest verksamma pedagogiska importen till Sverige under 1900-talet var den amerikanska progressivismen, vars definitiva genombrott som socialdemokratisk och statlig överidelogi på utbildningens område kan dateras till fyrtiotalets senare hälft. Ett förhållande som gör den svenska utbildningsdebatten unik är att progressivismen så otvetydigt framstod som en statligt legitimerad ideologi. I flertalet länder har progressivistiskt sinnade lärare utgjort en motståndsrörelse.

Inom progressivismen fanns, liksom inom grenar av den reformpedagogiska rörelsen, ett eko av självbildningstanken, nämligen i tonvikten vid elevernas egenaktivitet. Men dessutom inrymde den progressivistiska traditionen tendenser i motsatt riktning. Den nuförtiden utbredda missuppfattningen att den amerikanska progressivismen skulle ha förespråkat ett ohämmat fritt kunskapssökande beror kanske i någon liten mån på att de mest översatta och lästa texterna är några programskrifter av John Deweys hand från den korta period då han drev experimentskolan i Chicago. Över fyra femtedelar av Martin S. Dworkins vida spridda urvalsvolym *Dewey on Education*, New York, 1951, består av tre texter från perioden 1897-1902 (vilka även utgör merparten av Sven Hartmans och Ulf P. Lundgrens svenska urvalsvolym *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*, Stockholm, 1980). Dewey skulle dock leva och verka ytterligare ett halvsekel, och när man i de programmatiska (eller propagandistiska - Dewey var i färd med att ackumulera symboliskt och ekonomiskt kapital för sitt eget skolförsöks räkning) texterna från Chicago-perioden stöter på de berömda recepten för hur barnen lär av sina egna erfarenheter genom att snickra och väva och koka ägg, får man inte glömma att Laboratory School enbart bestod av lågstadium. I andra sammanhang är Dewey öppen för möjligheten att eleverna högre upp i åldrarna inträder i ämnesstudiernas och de vetenskapliga disciplinernas traditioner. Den motsättning mellan å ena sidan problemorienterad undervisning, organiserad som projekt eller teman, å andra sidan skolämnesbunden undervisning, som så ofta ställt progressivisterna mot deras vedersakare, upplöses delvis om de förstnämnda metoderna betraktas som inkörsportar.

Denna uppdelning i behov efter ålder, inte utan betydelse för dagens sociala strider mellan förskollärare och skollärare eller mellan klasslärare och ämneslärare, svär noga taget mot den klassiska pedagogiska bildningstanken. Som Christer Skoglund anmärker i en fotnot i sin avhandling om den svenska kulturradikalismens idéhistoria: "Det märkliga har skett under 1900-talet att man så att säga har vänt på Humboldts trappa och förespråkar stor frihet för små barn i deras kunskapssökande men minimal frihet för vuxna studenter." (a.a., s. 47) De senaste åren har en

omsvängning varit märkbar härvidlag. Förskolan blir mer skolaktig samtidigt som elevernas valfrihet ökar i gymnasieskolan och högskolan (en hållning som speglas i Läroplanskommitténs direktiv: " ... att eleverna uppmuntras att med stigande ålder ta ett eget personligt ansvar för sin inlärning och sitt arbete i skolan", Dir. 1991:117, s. 2.)

I två avseenden avviker progressivismen otvetydigt från den klassiska bildningstanken: förkärleken för psykologiska förklaringar och för målrationellt tänkande.

När uppfostran och utbildning anpassas till en psykologisk utrustning och utvecklingsgång som antages vara av naturen nedlagd i individerna och lika för alla medlemmar av det mänskliga släktet, blir inte mycket utrymme kvar för självbildningstanken. I och för sig var idén om förankringen i psykologisk vetenskap central redan inom den herbartianism mot vilken progressivisterna revolterade, men då kompletterad med filosofiskt motiverade överväganden om undervisningens värden och mening. Progressivismen innebar att det vetenskapliga (nu företrädesvis amerikanska) studiet av människans psykologiska natur trädde i den filosofiska, pedagogiska och politiska reflexionens ställe. Om detta förlopp har en hel del skrivits i Sverige på senare år. Christer Skoglund ger (a.a., s. 252 ff) Gustav Axel Jæderholm skulden för den psykologisering som inneburit att den dynamiska människosynen (uppfattningen om människan som "bildbar", för att återknyta till den ovan nyttjade vokabulären) försvann ur pedagogikämnet som vetenskaplig disciplin. På social- och skolpolitikens område var Alva Myrdal en central gestalt i sammanhanget, och följdriktigt en huvudperson i Yvonne Hirdmans *Att lägga livet till rätta - studier i svensk folkhemspolitik* (Stockholm, 1990). I Kenneth Hultqvists avhandling Förskolebarnet, 1991, ställs Alva Myrdals plädering under trettiotalet för en barnuppfostran grundad på tidsenlig medicinsk och psykologisk vetenskap mot dels de tidiga barnträdgårdslärarinnornas romantiskt och religiöst färgade bild av barnet, dels sjuttiotalets officiella barnomsorgsideologi som fullbordade utvecklingen mot bilden av barnet som ren psykologisk natur avskalad alla historiska och sociala bestämningar.

Böjelsen för målrationella argument är ett annat av progressivismens utmärkande drag, i Sverige en utomordentligt verksam effekt av det pedagogiska tänkandets amerikanisering. Här finner vi ytterligare en skillnad i jämförelse med den klassiska bildningsfilosofin. Att bilda sig är, om vi håller fast vid den klassiska innebörden, att bli något inte på förhand föreskrivet. Därmed blir "bildningsmål" ett självmotsägande begrepp. Den lärare som ställer upp ett bildningsmål och leder eleven dit och bara dit har misslyckats.

Eftersom begreppet mål är så centralt i den pågående organisatoriska omvandlingen av skolväsendet, finns skäl att något dröja vid det målrationella tänkandets begränsningar. Det finns en risk för att talet om "målstyrning", "målrelaterade" betyg etc. kommer att fungera som ett slags magiska formler, som förväntas lösa alla problem - en övertro som i så fall med nödvändighet kommer att följas av en lika stor besvikelse.

Den anmärkningsvärt framskjutna ställning som målrationaliteten tillerkänts inom svensk pedagogik är i hög grad ett arv från progressivismen. Två till synes väsensskilda principer förenades i den progressivistiska pedagogiska traditionen. Å ena sidan skulle undervisningen låta individerna utgå från sina erfarenheter och pröva sig fram till kunskap enligt de välkända recepten "experimentalism" och "learning by doing". Å andra sidan skulle samma undervisning leda fram till i förväg uppställda mål. Individerna förväntades anpassa sig till det moderna näringslivets behov och till en speciell form av demokratiskt samhällsliv, för att inte tala om alla mer elaborerade undervisningsmål. Både amerikanska och svenska progressivister har presenterat noga utmejslade bilder av den goda individ som bör bli undervisningens slutprodukt.

En förklaring till denna paradox är givetvis psykologismen. Det essentialistiska antagandet om människans naturgivna själsliga utrustning ledde till att målen, de förutsebara önskvärda resultaten, framstod som ett naturligt utfall av en på psykologisk vetenskap grundad undervisning som följsamt stödjer barnets så att säga förprogrammerade psykologiska utvecklingsgång. Det gällde bara att skydda barnen mot okunniga föräldrars och konservativa lärares inflytande och att sörja för att uppfostran och undervisning stod i samklang med den vetenskapliga psykologins rön (vilket självfallet innebar att en naturenlig uppfostran och undervisning kunde bli nog så hårt reglerad).

En annan förklaring är att målen tedde självklara, helt enkelt beroende på att progressivismens förespråkare uppfattade sig själva och sina likar som exempel på det det slags människa som skolan borde frambringa. En utbildningsideologi av Deweys art förutsatte existensen av ett alldeles bestämt socialt korrelat: liberalt sinnade universitetsprofessorer, journalister och andra intellektuella, såsom Deweys egna vapenbröder i kretsen kring The New Republic, liberala administratörer och politiker och modernistiskt sinnade industriledare och affärsmän. För en svensk ligger det kanske närmast till hands att jämföra med de kretsar av socialliberala och socialdemokratiska akademiker, med makarna Myrdal som centralgestalter, som framför allt under fyrtiotalet beredde marken för den storskaliga importen av amerikansk progressivistisk utbildnings- och socialpolitik. I den socialdemokratiska skolpolitik som tog form under dessa år - inte förrän i mitten av

fyrtiotalet fick progressivisterna inom partiet övertaget över dem som i första hand önskade skänka arbetarbarn tillgång till den högre utbildning som överklassen monopoliserat - har de politiska och pedagogiska motståndarna ofta inte sett annat än jämlikhetssträvanden. Inget kunde vara mer missvisande. Ambitionen var minst lika mycket målrationell som den var värderationell. Den nya skolan skulle inte bara vara rättvis utan därtill och kanske framför allt ett medel för individernas, samhällslivets och arbetslivets omdaning i förnuftig riktning.

Men även andra som attraherats av amerikansk progressivism, från vänster till höger, från den unga Sovjetstatens ledare (Dewey bjöds in som rådgivare när Krupskaja byggde upp skolväsendet) till näringslivsrepresentanter, har säkerligen haft uppfattningen gemensam att deras egen grupp förkroppsligat det naturliga sätt att vara och tänka som borde komma alla medborgare till del. Ur ett sådant perspektiv hänger medlen och målen ihop. Det framstår som självklart att en undervisning som ger utrymme för individernas naturliga utveckling och egenaktivitet leder till mål som är till nytta för individen själv, för samhällslivet och arbetslivet.

Min avsikt har här bara varit att säga något om förhållandet till den klassiska bildningstanken, inte att fälla något domslut över progressivismen i största allmänhet. På sätt och vis blev progressivismen i Deweys anda en nödvändighet under nittonhundratalet. När det som händer i samhället - produktionen, teknologin, politiken etc. - blir allt mer "osynligt", tilldelas undervisningen en annan funktion än i ett samhälle som tillåter en mer direkt förberedelse för det framtida livet (något som Ulf P. Lundgren understrukit i den svenska pedagogiska debatten).

Att målrationaliteten blivit så allenarådande i det svenska pedagogiska tänkandet har bland annat inneburit att det värderationella tänkandet trängts undan. Enligt direktiven skall den nya läroplan som Läroplanskommittén utarbetar liksom de tidigare innehålla "mål och riktlinjer". Här fattas ett tredje led, värden.

Skolväsendets överordande uppdrag finns lagfäst i Skollagens s.k. portalparagraf, som efter den senaste revisionen, 1990, lyder:

> "Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.
>
> Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.
>
> Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö."

Här är det framför allt tal om värden: lika tillgång till utbildning, likvärdig utbildning, grundläggande demokratiska värdering-

ar, varje människas egenvärde, vår gemensamma miljö. Sådana värden kan kallas oförytterliga. Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfällda moraliska fond som egentligen inte behöver motiveras med målrationella argument. Ingen kan med hänvisning till arbetslivets förändrade krav eller till nya rön om undervisningens inlärningsresultat hävda att nu har det ena eller andra oförytterliga värdet satts ur spel. Att "likvärdig utbildning" (varmed inte avses likformig) tillhör de oförytterliga värdena innebär att detta värde inte kan ifrågasättas genom att någon påvisar att det ur samhällsekonomisk eller regionalpolitisk synvinkel eller för vissa individer eller grupper vore till fördel om undermålig undervisning meddelades i något hörn av riket. Självfallet är värdena inte eviga, de kan skifta från samhälle till samhälle och från tid till annan, men i ett givet samhälle vid en given tidpunkt existerar en uppsättning värden som ingen kan göra sig urarva utan att träda ut ur gemenskapen. Dessa oförytterliga värden är i kraft oavsett om de i enskilda fall kan te sig opraktiska, oekonomiska, onyttiga eller onödiga.

Så snart vi talar om mål har vi övergått till ett annat sätt att resonera. En målrationell argumentering berör förhållandet mellan mål och medel. Vid en strikt målrationell kalkyl tar man ställning till vilka medel som enklast, säkrast eller snabbast leder till målet. Man bedömer vad medlen "kostar" (produktivitet) och hur nära målet man kommer (effektivitet), om målet är värt dessa kostnader, om det finns "billigare" eller ur andra synpunkter mer acceptabla medel, eller om målet kanske bör justeras.

Det förefaller rimligt att en läroplan innehåller både värden och mål. Värdena anger sådant som lärare och andra i skolan skall respektera, målen sådant som de antingen skall uppnå eller eftersträva. En risk med den här typen av dokument, som med nödvändighet är kompromissprodukter, är att de fylls med "alltför sanna meddelanden" och "uttalanden av alltför obestridlig riktighet" (Erik Wellanders karaktäristiker av det slags tanklöshet i språkbruket som brukar kallas truismer eller plattheter, *Riktig svenska*, Stockholm, 1939, s. 526). Enligt direktiven skall den nya läroplanen vara kort och tydlig. Det vore intressant om läroplansförfattarna ville pröva möjligheten att avstå från att formulera egna mål och värden. De kunde nöja sig med att citera redan kodifierade sådana. Portalparagrafens andra stycke torde innehålla de viktigaste överordnade målen (de särskilda målen för olika skolämnen m.m. hör inte hemma i läroplanen utan i kursplanerna). Värdena finns kodifierade i skollagen, men framför allt i andra dokument som Sveriges riksdag skrivit under på: grundlagen och andra lagtexter, FNs deklaration om de mänskliga rättigheterna, konventionen om barnens rättigheter, de viktigaste miljökonventionerna etc. Det finns skäl att i läroplanstexten hänvisa till sådana dokument; den vinner därmed i auktoritet och kanske inte lika

lätt uppfattas som sprungen ur centralbyråkraternas verklighetsfrämmande nycker. Bland lärare går som bekant läroplanens mål och riktlinjer under namnet "poesidelen".

Utöver värden och mål skall läroplanen innehålla riktlinjer som är specifika för arbetet inom skolväsendet. Värdena och målen har relevans för livet vid sidan av och utanför skolan, medan riktlinjer avser rättesnören eller principer för hur arbetet i skolan styrs, organiseras och utföres. I det nu aktuella läroplansarbetet kan riktlinjerna utformas på ett nytt sätt, eftersom vissa förändringar i det administrativa systemet gör att ansvarsfrågorna nu kan definieras klarare. Förr stod i läroplanen "skolan bör ...", nu kan man skriva "lärare skall ...". (En intressant konsekvens av denna utveckling är att föräldrar och elever blir något mindre rättslösa. Tvister om barnens skolgång får en så att säga mer civilrättslig karaktär, måhända som i USA där skolledare eller lärare som missköter sig eller når dåliga resultat dras inför domstol.)

Man kan tänka sig många slag av riktlinjer. För egen del är jag inte förtjust i vaga föreskrifter om önskvärda attityder, utan skulle föredra riktlinjer som tillförsäkrar elever och lärare rimliga arbetsvillkor: skolledningen skall garantera varje elev med behov därav minst en hel dag per vecka då han eller hon får vara i fred och syssla med en sammanhängande arbetsuppgift; skolledningen skall garantera varje elev minst en hyllmeter utrymme där han eller hon kan ha sitt arbetsmaterial i tryggt förvar intill sin arbetsplats. Tyvärr är dylika föreskrifter förmodligen oförenliga med det kommunala självstyret (men kan självfallet införas i de lokala arbetsplanerna).

Arbetet med de s.k. basfärdigheterna kan tjäna som exempel på hur värden, mål och riktlinjer kan anges i skolans plandokument. Alla svenskar torde vara ense om att människor bör kunna tala, läsa, skriva och räkna någorlunda väl (kanske borde, som Bodil Jönsson föreslagit, en femte basfärdighet införas i läroplanen: att tänka). Att medborgarna kan läsa är ett oförytterligt värde, gemensamt för hela vår kulturkrets. Det berör medborgarnas individuella rättigheter och dessutom deras samfällda möjligheter att meddela sig med varandra, garantera yttrandefrihet, odla och utveckla kulturarvet. Detta är något mer än ett mål, det är ett värde, som inte låter sig upphävas ens om någon lyckas påvisa att det finns människor som lever lyckliga utan att läsa. På grundval av detta värde kan kursplanerna ange mål, exempelvis: alla elever skall efter avslutad grundskola äga förmågan att med behållning läsa vissa slag av sakprosa, vara förtrogna med vissa av den svenska litteraturens centrala författarskap. Dessutom kan läroplanerna eller kursplanerna ange riktlinjer för arbetet i skolan, exempelvis: alla elever skall vid sidan av läromedlen ha god och lätt tillgång till annan saklitteratur och skönlitteratur. I de arbetsplaner som skall upprättas på varje skola kan dessa värden, mål och riktlinjer konkretiseras: vad skall vi här på vår skola räkna som tillräcklig

läskunnighet, vilken litteratur skall våra eleverna läsa, hur skall vårt skolbibliotek användas?

Det är Läroplanskommitténs uppgift att föreslå ny läroplan för grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen, och dessutom, enligt de nya direktiv som utfärdades i december 1991, kurs- och timplaner för grundskolan. Det är ingen lätt uppgift. Jag ansluter mig gärna till Nietzsche, som i ett par förordsutkast till den tänkta boken om tyska utbildningsanstalter förklarade att han för egen del avstod från att föreslå nya kursplaner och timplaner, men "beundrar den kraftfulla naturen hos den som förmår tillryggalägga hela vägen från empirins djup upp till de egentliga kulturproblemens höjder och därifrån åter ned till de torraste reglementenas och konstfärdigaste tabellverkens lågländer" (*Sämtliche Werke*, utg. G. Colli och M. Montinari, Berlin, 1980, Bd. I, s. 648 och 761). Nu skall Nietzsche inte läsas efter bokstaven. Den beundran han uttryckte var ironiskt menad. Hans föreläsningar från 1872 om de tyska lärosätenas bruk och missbruk av bildning tillhör det giftigaste man kan läsa, och det är inte troligt att han påträffat de erforderliga kraftfulla naturerna bland de ämbetsmän som utfärdade föreskrifter om undervisningens bedrivande vid de samtida realskolorna, gymnasierna och universiteten.

Inte desto mindre beskriver Nietzsches komprimerade formulering ett idealt läroplansarbete, som förenar gedigen empirisk kunskap om skolans och bildningens villkor med reflexion över "de egentliga kulturproblemen", varur så reglementen och tabellverk (med dagens ämbetsmannaspråk: "styrdokument", dvs. läroplaner, kursplaner, timplaner etc.) växer fram. Olyckligtvis händer alltför ofta att reglementena och tabellverken stjäl hela uppmärksamheten. Ett typiskt exempel är när frågan om skolans kunskapsförmedling transponeras till att gälla antal lektionstimmar meddelad undervisning i det ena eller andra skolämnet. De "egentliga kulturproblemen" - däribland bildningsfrågan, som rör principer för vad det uppväxande släktet kan och bör lära - hamnar i skymundan när organisationsrepresentanterna konkurrerar om utrymmet i timplanerna.

Bildning i vår tid, några diskussionspunkter

Jag nöjer mig här med att hänvisa till ett franskt diskussionsinlägg, de "Förslag till framtidens utbildning" som det samlade professorskollegiet vid Collège de France på Mitterands uppdrag utarbetade i mitten av åttiotalet (*Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, 1985). Förslagen var intressanta som ett försök att låta reflexionen över de grundläggande principerna (eller med den svenska läroplansvokabulären: riktlinjerna) för det samlade utbildningsväsendet föregå reformeringen av läroplaner, kurspla-

ner och timplaner. Så var experimentet tänkt. Det har hittills inte varit särskilt framgångsrikt. De pågående revisionerna av den franska skolans kurs- och timplaner förefaller knappast grundade på en reflexion av det slag som Collège de France manade till 1985. Ändå hade experimentet sitt värde, genom att rikta den offentliga diskussionen mot de principer för arbetet i skolan som ofta lämnas odiskuterade, outtalade eller till och med otänkta. En sådan tågordning verkar rimlig. Alltför ofta börjar man i andra änden, med debatter om kursplanernas utformning eller det ena eller andra skolämnets utrymme på schemat, vilket leder till att de grundläggande frågorna knappast syns i stridsdammet som rörs upp när särintressena brakar samman.

Självfallet var somliga av förslagen från Collège de France knutna till franska förhållanden, men andra är intressanta även från svensk horisont. Jag skall här kommentera fyra principer som, nedan i synnerligen fri tolkning, kan extraheras fram ur de franska förslagen.

Lärarna och eleverna skall utveckla en historisk förståelse av kunskapens utveckling. Därmed skulle det historiska perspektivet kunna bli det band som förenar skolämnena (se avsnitten 1 och 6). Som bekant är skolämnenas förhållande till sådan undervisning som ordnar vetandet på tvären (i pedagogiska termer: teman, projekt, blockämnen etc) alltid ett stridsäpple i skoldebatten och i striderna mellan lärarkategorier med olika slag av intellektuella investeringar i bagaget. Kanske kan vart och ett av skolämnena behålla sina traditioner och sin egenart men ändå bindas samman om man i all undervisning ständigt väcker frågan efter de historiska villkoren för kunskapens utveckling? I samband med matematikundervisningen lär eleverna något om decimalsystemets och befolkningsstatistikens historia, i anslutning till fotbollsträningen sörjer gymnastikläraren för att de bekantar sig med betingelserna för det moderna sportbegreppets uppkomst i England. En förutsättning är att lärarna själva är väl införstådda med att kunskapsformerna (inklusive skolämnena) är historiska produkter, ett synsätt som är försummat i lärarutbildningen och i regel helt frånvarande i läromedlen.

Skolan skall erbjuda en mångfald utbildningsvägar och framgångsmått. Den pedagogiska diskussionen får inte bara handla om hur skolans goda verkningar skall främjas. Den måste också handla om hur skolans skadeverkningar kan begränsas. Den av Collège de France lanserade principen om mångfald i fråga om utbildningsvägar och framgångsmått kan tjäna som ett skydd för elever vilka i ett mer enkelspårigt system skulle erfara skolarbetet som en obruten följd av misslyckanden. Principen är mer uppseendeväckande i Frankrike än i Sverige. I vårt land gives fler chanser att reparera misslyckanden, i och utanför utbildningssystemet,

under eller efter skolåren. Den aktuella diskussionen om det svenska utbildningssystemets anpassning i förhållande till den europeiska integrationen borde kompletteras med en reflexion över vilka särpräglade svenska bildningstraditioner som hotas av utrotning. En sådan specialitet är de vid en internationell jämförelse goda möjligheterna att bryta vad Collège de France kallat "misslyckandenas onda cirkel". Dessa möjligheter garanteras av institutioner - folkhögskolorna, den fria folkbildningen, den kommunala vuxenutbildningen - som stått öppna för udda och "sociologiskt osannolika" människor som nog behövs för att minska förkalkningsriskerna i hela samhällskroppens blodomlopp; på det individuella planet finns hur som helst många vittnesbörd om hur horisonterna här vidgats och ett personligt bildningsprojekt börjat ta form. När detta skrivs pågår en debatt om vilken nytta dessa institutioner gör och hur mycket statliga pengar de bör få kosta. På det politiska fältet är den ståndpunkt som vunnit dominans att bl.a. universiteten och forskningen är ännu viktigare. Fortfarande för några år sedan var styrkeförhållandena annorlunda, i skottglucken stod då ofta de utbildningar som favoriserade elever med nedärvt kulturellt kapital och egna skolframgångar i bagaget. I den utbildningspolitiska debatten rör stridsfrågorna sådant som kvalitet kontra nivellering, alternativt privilegieförsvar kontra rättvisa, beroende på var debattören själv är placerad. Ur ett sociologiskt perspektiv kan samma strider tolkas som kraftmätningar mellan samhällets eliter. Den elit - för närvarande på defensiven - som bygger sin ställning på "organisationskapital" och har anknytning till socialdemokratin, fackföreningsrörelsen eller vissa delar av den offentliga sektorn har i en rad avseenden behov av inrättningar som ABF, fackliga studier och vissa folkhögskolor: som rekryteringsbaser, som arbetsmarknader för hängivna kärntrupper bland det egna fotfolket, som ställen där proselyterna och deras barn får sina intressen tillgodosedda. Andra eliter, för närvarande mer offensiva, har behov av exempelvis en mer selektiv antagning till högre utbildning eller särskilda och särskiljande utbildningsalternativ inom det offentliga skolväsendet eller privata skolor vid sidan därav. Det finns en uppenbar risk för att bildningsfrågan trängs i bakgrunden om utbildningspolitiken i alltför hög grad styrs av eliternas omsorg om sin egen ställning och återväxt.

Skolan är inte den enda plats där man lär sig. Denna självklara princip har vittgående konsekvenser. Här hamnar vi i ett klassiskt pedagogiskt problem. Filantropinisterna, herbartianerna och andra tenderade att sätta likhetstecken mellan bildning och undervisning, som om allt lärande av värde ägde rum i skolan. De nyhumanistiska pedagogerna, som på denna punkt gjorde uppror mot de gamla filantropinisterna, intog motsatt ståndpunkt. Även om det är en vrångbild att tillskriva alla nyhumanister åsikten att den

klassiska grekiska och latinska litteraturen erbjöd stoff nog, är det sant att de förespråkade en hård begränsning av undervisningsstoffet (vilket hade att göra med deras tilltro till den formella bildningens kraft, dvs. tron på att de förmågor man förvärvade genom att läsa grekerna eller träna matematik kunde användas i alla livets skiften). Progressivisterna har varit kluvna. De har å ena sidan hävdat att skolan inte kan vara allt, utan måste ha kontakt med det omgivande samhället, å andra sidan givit de mest skiftande slag av vardagskunskap utrymme på skolschemat. När man läser det entusiastiska kapitlet om amerikanska skolor - ett aktstycke av utomordentlig betydelse för fyrtiotalets import av progressivismen - i Alva och Gunnar Myrdals resebok (*Kontakt med Amerika*, Stockholm, 1941, s. 88-132) undrar man hur långa skoldagar som behövs för att rymma alla de hundratals ämnen som här räknas upp, från matlagning till bokföring och bekämpning av ohyra. Urvalsproblemet blir akut och risken för stoffträngsel överhängande så snart skolan påtager sig så omfattande uppgifter. Redan de fjorton ämnen, som enligt Läroplanskommitténs direktiv skall tillförsäkras garanterad undervisningstid, är ganska många. Ändå hade därmed tre ämnen avförts, slöjd, hemkunskap och barnkunskap, vilket förstås vållade protester. (Vi kan misstänka att ämnenas anciennitet är av betydelse för deras överlevnadschanser. Slöjd blev obligatoriskt först 1955, de övriga fick sin ställning garanterad ännu senare.) Särskilt i fråga om skolämnenas timtilldelning men även när det gäller annat tänkbart undervisningsstoff utsätts utbildningspolitiker och administratörer för ett starkt tryck från välorganiserade grupper som gör gällande att just deras hjärteangelägenheter ovillkorligen måste beredas plats på schemat. Det är fara värt att skolans kärnuppgifter trängs ut om särintressena och den råa organisatoriska styrkan får avgöra. Av principen att skolan inte är den enda plats där man lär sig följer att skolan dels bör göra det den är bra på, dels i rimlig utsträckning ge eleverna sådant som de oundgängligen behöver men svårligen tillägnar sig utanför skolan eller senare i livet. En annan slutsats är att den omdiskuterade frågan om hur effektiv skolan är inte kan besvaras så länge man blott beaktar det lärande som sker i skolan i sig; en effektiv skola är den som fungerar väl bland alla andra kunskapskällor och informationsflöden.

Lärarna skall så långt som möjligt förhindra att socialt konstituerade hierarkier av kunskapsformer och kunskapsområden blir till ett hinder för kunskapens växt. Så skulle man kunna formulera en fjärde princip som låter sig extraheras ur förslagen från Collège de France. Åt sakförhållandet att det existerar rangskalor mellan olika slag av kunskap (manuell/intellektuell etc) kan en enskild lärare inte göra särskilt mycket. Däremot kan läraren i någon mån förhindra att de står i vägen för lärandet. En elev som har lättare att lära genom praktiskt handhavande än genom bokli-

ga studier skall inte bromsas av det sociala sakförhållandet att boklig lärdom åtnjuter högre prestige. En annan elev som lär mer av att läsa böcker än av att intervjua lokala näringsidkare skall inte hindras av att det senare arbetssättet åtnjuter mer prestige bland vissa lärare. Det kan självfallet finnas andra skäl till att eleverna skall läsa böcker eller göra intervjuer - principen (i den svaga version jag här föreslår) avser bara det olyckliga och ibland onödiga fall då kunskapssökandet blockeras på grund av att vissa kunskapsformer eller kunskapsområden av rent sociala orsaker är lägre rankade än andra (med rent sociala orsaker avser jag utfallet av sociala strider).

Sådana blockeringar inträffar inte bara i skolans undervisning. Samma mekanism förklarar att skolfrågor ägnas föga utrymme i kulturdebatten. Ämnen för intellektuell reflexion är inordnade i hierarkier, vilka i sin tur är beroende av styrkeförhållanden inom de fält där publicister och andra professionella intellektuella utkämpar sina strider. I toppen av skalan finns ämnen som är värdiga föremål för offentliga skriverier, i botten bl.a. ämnen som är triviala eller utnötta, kort sagt icke särskiljande, och som överlåts till dem som yrkesmässigt sysslar därmed, eller till partipolitiken, vardagslivets samtal, mindre ansedda journalistiska genrer etc. Skolfrågorna är ganska lågt rankade. I Sverige är det påfallande att en jämförelsevis reflekterad offentlig diskussion förs om universitetens framtid, medan de enklaste demagogiska knep är tillåtna i debatten om skolan.

Bildningstankens aktualitet

Ett slags arkeologi skulle behövas för att förstå hur dagens utbildningsväsende vilar på avlagringar från tidigare epoker. Den tidiga folkskolepedagogiken lever sitt lönnliga liv i klassrummen, exempelvis i det typiska språkliga umgänget där läraren frågar och eleverna svarar. (En naiv iakttagare kan tycka att detta mönster, vars massiva dominans påvisats i många empiriska undersökningar, är mysteriöst med tanke på att läraren förutsätts veta mest och eleverna minst.) I hållningen till läroplanen fortlever rester av den tid då läraren hade ett religiöst uppdrag. Ställningstagandet till läroplanen uppfattas som en trosfråga. Under lärarutbildningen tränas kandidaterna i att bekänna sig till läroplanen. Man kunde tänka sig en mer "professionell" hållning till arbetsinstruktionen, ja kanske till och med kritiska frågor om varför denna ser ut som den gör.

I Sverige har hittills arbetet med att skapa läroplaner och kursplaner betraktats som en teknisk angelägenhet för administratörer och ämnesexperter. De som är verksamma i skolan har förväntats "förverkliga" läroplanen. Skolarbetets faktiska innehåll har dock framför allt styrts av dels tidsramarna (timplanerna, lärares tjänst-

göringsskyldighet), dels de läromedelspaket som ofta utgjort ett slags översättning av de centrala kursplanernas momentindelning och förslag till undervisningsinnehåll.

Inom kort kommer en sådan ordning inte längre att vara lika självklar. Som en konsekvens av en rad riksdagsbeslut - om övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning, om skolväsendets decentralisering och kommunalisering, om statsbidrag som delas ut i klump i stället för som öronmärkta konton för specificerade ändamål - kommer läroplaner och kursplaner att utformas på ett nytt sätt. De skall slå fast vad arbetet i skolan skall leda fram till, jämte vissa ansvarsförhållanden och yttre ramar. Däremot kommer de inte att detaljreglera hur undervisningen skall gå till. Samtidigt vacklar läromedelspaketens ställning. Tidigare hade läromedelsindustrin en stor, säker och lättbearbetad marknad, men den 1 juli 1991 avskaffades den statliga granskningen av läromedel, paragrafen om gåvoläromedel har likaledes försvunnit, och runt hörnet väntar de elektroniska möjligheterna för lärare att på egen hand skapa skräddarsydda läroböcker. Allt detta innebär att ansvaret förpassas längre ned i systemet. Skolstyrelseledamöterna och rektorerna skall ordna de yttre omständigheterna kring undervisningen. Av lärarna förväntas att de (tillsammans med eleverna) väljer ut och ordnar undervisningsstoffet och upprättar arbetsplaner för sin egen undervisning. Lärarna får anledning att ta egen ställning till bildningsfrågan och till frågorna kring läroplaner i vidaste mening. Eleverna skall bli friare att komponera sin egen studiegång. De måste själva arbeta med de grundfrågor rörande värdering, urval, organisering och förmedling av vetande som tidigare i hög grad omhändertagits av den centrala skoladministrationen och läromedelsförlagen.

Allt detta talar för att den klassiska bildningstanken förtjänar att aktualiseras. Det finns ingen garanti för att lärarna och andra kommer att utnyttja de nya frihetsgrader som skolsystemet kommer att erbjuda, men det är viktigt att konstatera att det svenska utbildningsväsendet i sin administrativa utformning aldrig varit närmare att ge skollärarna och eleverna en smula av den *Lehrfreiheit* och *Lernfreiheit* som var det nyhumanistiska universitetets adelsmärke.

Det händer annat som gör att det inte verkar alldeles utsiktslöst att försöka blåsa liv i den klassiska bildningstanken. I universitetsvärlden har den blivit alltmer gångbar i takt med den yrkesinriktade linjeorganisationens sammanbrott och den växande kritiken av högskolans "gymnasifiering". Spridningseffekter till skolans värld kan tänkas.

Det finns historiska förklaringar till att bildningsfrågan hamnade i skymundan under efterkrigstiden när den pedagogiska diskussionen kapade rötterna till pedagogikens filosofi och pedagogikens historia. Det var framför allt 1946 års skolkommission som lade grunden till den skola vi levt med sedan dess. För skolkom-

missionen framstod det "demokratins samhälle", för vilket skolan skulle utbilda och till vilket den skulle bidra, alltigenom som en nyskapelse. Man började från år noll. Den tidigare idealistiska bildningsfilosofin och reformpedagogiken av tysk proveniens tedde sig överspelad, liksom kompromitterad av nationalsocialismen. Med hjälp av tidsenlig vetenskap, främst den samtida nordamerikanska empiristiska beteendevetenskapen, skulle skolan omformas till ett vapen i kampen för detta goda samhälle. Skolans uppgifter härleddes så att säga ur föreställningarna om det politiska liv, arbetsliv och sociala liv som skulle höra det framtida samhället till.

I dag har ett planeringstänkande av så utpräglat målrationell art förlorat sin legitimitet. Klassklyftorna lät sig uppenbarligen inte planeras bort. Psykologin kunde inte ersätta den filosofiska och pedagogiska reflexionen. Omvärlden framstår som så till den grad föränderlig att det förefaller utsiktslöst att så att säga deducera läroplaner eller kursplaner ur det framtida samhällsliv man väntar eller önskar sig.

Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sig med att effektuera den rådande konjunkturens krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verksamt bildningsarbete måste bygga på seklers samlade erfarenheter - ehuru utan illusioner om återgång till "skolan förr". Att skapa en skola för alla där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits.

Förslag till framtidens utbildning

Utarbetade av professorerna vid Collège de France på begäran av Republikens President

Motiven

Frågan om utbildningens innehåll och mål kan inte behandlas tillfredsställande om man nöjer sig med allmänna och vaga svar, ägnade att skapa en alltför lättköpt enighet; ingen bestrider att all undervisning bör forma människor med öppet sinne, rustade med de dispositioner och kunskaper som är nödvändiga för att de skall kunna erövra nytt vetande och anpassa sig till förhållanden som ständigt förändras. Denna allmänna intention måste vid varje tillfälle ges sin särskilda bestämning. Numer måste vi taga hänsyn till vetenskapens utveckling, som oupphörligen omdefinierar föreställningarna om naturen och samhället. Vi måste vidare taga hänsyn till förändringar i den ekonomiska och sociala omvärlden, i synnerhet de som påverkar arbetsmarknaden till följd av teknologisk förnyelse och omstrukturering av industri, handel och lantbruk. Av alla dessa förändringar är de som mest direkt berör utbildningssystemet utan tvivel utvecklingen av moderna kommunikationsmedel - särskilt televisionen - som konkurrerar med eller motverkar det skolan åstadkommer, samt den (särskilt på det etiska planet) i grunden förändrade rollen för pedagogiska instanser som familjen, arbetsplatsen, by- eller kvartersgemenskapen och kyrkorna.

Det är också nödvändigt att beakta hur själva utbildningssystemet förändras. Här gäller det att undvika apokalyptiskt tal om kris, eller än värre det profetiskt fördömande tonläge som söker syndabockarna inom lärarkåren eller i dess representativa organ. De sociala relationer - mellan lärare och elever, mellan föräldrar och lärare, mellan lärare ur skilda generationer - vilka tillsammans konstituerar utbildningsinstitutionen har, i olika grad på utbildningens skilda områden och nivåer, undergått djupgående omvandlingar på grund av sociala faktorer såsom urbaniseringen, den förlängda skolgången, samt den ändrade relation mellan utbildningssystem och arbetsmarknad som i förening med examinas minskande värde lett till en sannskyldig kollektiv besvikelse på skolan.

De känslor av förvirring eller revolt som dessa förändringar väcker beror delvis på att förändringarna varken varit uttänkta eller avsedda. Det mer eller mindre medvetna ifrågasättandet av det outtalade delegeringskontrakt, som knyter samman ett samhälle med dess utbildningssystem, har efterlämnat ett slags ångestskapande tomrum beträffande själva grundvalarna för utbildningssy-

stemet. För att motverka de regressionens frestelser som känslan av kris underblåser hos såväl lärare och elever som föräldrar, måste man försöka att ånyo överväga de principer enligt vilka man kan bygga ett utbildningssystem som är så demokratiskt som möjligt, samtidigt som det svarar mot nuets krav och förmår möta framtidens utmaningar.

Då vi resonerar om utbildningens mål, får vi inte blunda för de motsättningar som finns inbyggda i en institution med uppgiften att tillfredsställa olika och rentav antagonistiska intressen. På grund av det begränsade handlingsutrymme som står skolan till buds, framstår motsättningarna som oöverbryggbara antinomier ("demokratisering"/"urval", "kvantitativt"/"kvalitativt", "offentligt"/"privat" etc), vilka lånar sig till allt slags polemiskt och politiskt utnyttjande. Dessa motsättningar kommer att finnas med när vi nu söker övervinna spänningarna mellan motsatta krav, eller mellan de mål vi föreslår och de medel som är nödvändiga för att uppnå dem.

Man kan hävda att ingen individ eller grupp har rätt att lagstifta i dessa frågor, det vill säga att träda i stället för alla andra grupper vilka försöker påverka utbildningssystemet för att tillgodose sina intressen. Det är heller knappast troligt att ett utbildningsprogram kan vinna allmän uppslutning. Inte desto mindre utgör utbildningssystemet, så som det nu ser ut, ett svar på dessa yttersta frågor. En explicit framställning av en sammanhängande uppsättning vägledande principer har åtminstone förtjänsten att den framtvingar ett ifrågasättande och en diskussion av de antaganden, eller fördomar, som utgör utbildningspolitikens osäkra grund - osäker emedan den framstår som odiskutabel. För övrigt tycks de tekniska imperativ som syftar till att utveckla vetenskapen eller den vetenskapliga utbildningen ofta vara väl förenliga med de etiska imperativ som innefattas av själva idén om ett demokratiskt samhälle, vilket innebär att man kan nå ett långt stycke på väg med att definiera en både mer rationell och mer rättvis utbildning, utan att för den skull hamna i de problem som ofta åstadkommer splittring bland dem som använder utbildningssystemet och deras talesmän.

Denna text är varken en plan eller ett reformprojekt. Den är ett blygsamt och provisoriskt resultat av reflexion. Dess författare, som arbetar med forskning och forskarutbildning, är väl medvetna om att de befinner sig långt från undervisningens mest otacksamma realiteter; kanske kan de just därigenom stå friare i förhållande till det som för ögonblicket står på spel och kortsiktiga syften.

1. Vetenskapens enhet och kulturernas mångfald. *En väl avvägd utbildning bör kunna förena den i det vetenskapliga tänkandet inneboende universalismen med den relativism som förmedlas av humanvetenskaperna när dessa uppmärksammar mångfalden av levnadssätt, av olika kulturers visdom och kynne.*

Även om utbildningssystemet avstår från att ansluta sig till den ena eller andra moraluppfattningen, kan det aldrig undandraga sig det etiska ansvar som är dess ofrånkomliga åliggande. Därför skulle ett av dess huvudmål kunna vara att inprägla de kritiska dispositioner som man kan lära av natur- och humanvetenskaperna. I det perspektivet kan en för varje nivå anpassad undervisning i vetenskaps- och kulturhistoria utgöra ett motgift mot gamla eller nya former av irrationalism och förnuftsfanatism. Dessutom bör samhällsvetenskaperna öppna vägen till upplysta omdömen om den sociala världen och erbjuda vapen mot alla slag av manipulation. Det vore exempelvis mycket bildande att kritiskt undersöka hur opinionsundersökningar genomföres och fungerar, eller att med utgångspunkt i de politiska institutionernas historia analysera mekanismerna för maktens delegering.

Bland de funktioner som tilldelats kulturen, är en av de viktigaste att fungera som ett försvar mot alla former av politisk eller ideologisk påtryckning; detta den fria tankens verktyg kan, som i andra sammanhang krigskonsten, ge dagens medborgare möjlighet att skydda sig mot reklamens, propagandans och den politiska och religiösa fanatismens symboliska maktövergrepp.

Denna pedagogiska inriktning skulle syfta till att utveckla respekt - utan fetischism - för vetenskapen som den fulländande formen av rationell verksamhet, och samtidigt skärpa vaksamheten mot vissa användningar av den vetenskapliga verksamheten och dess resultat. Det handlar inte om att grunda en moral på den verkliga eller idealiserade vetenskapen, utan om att överföra en kritisk hållning gentemot vetenskapen och dess användningar, en hållning som utgår från vetenskapen själv och från kunskap om dess sociala användningar.

Den enda universella grundval som man skulle kunna ge en kultur ligger i att man erkänner att den på grund av sin historiska karaktär är arbiträr. Det gäller därför att påvisa detta arbiträra inslag och att utveckla de instrument - sådana som filosofin, filologin, etnologin, historievetenskapen eller sociologin förser oss med - som krävs för att man skall förstå och acceptera andra kulturformer; härav vikten av att påminna om att alla kulturella (inbegripet vetenskapens) skapelser är historiskt förankrade. Bland den historiska bildningens alla tänkbara funktioner - nationell integration, förståelse av nuet, återerövringen av vetenskapens genes - är ur denna synvinkel en av de viktigaste att den bidrager till att lära

tolerans, genom att avtäcka skillnaderna men också samhörigheten mellan civilisationer.

Flera samverkande skäl tvingar utbildningssystemet att öppna sig för de historiska civilisationerna och de stora religionerna, och att beakta såväl dessas inre sammanhang som de sociala villkoren för deras uppkomst och utveckling. Skälen är både inomvetenskapliga - främst framsteg som den komparativa metoden gjort möjliga - och sociala, i synnerhet en genom ökande folkomflyttningar förändrad social värld som allt oftare giver människor ur skilda traditioner anledning att kommunicera med varandra eller bo tillsammans. För att åstadkomma detta utan att överlasta kursplanerna måste man framför allt bryta med den etnocentriska beskrivning av mänskligheten historia som gör Europa till alla upptäckters och framstegs upphov. Man måste redan från förskolan införa kulturgeografiska och etnografiska inslag som kan vänja barnen vid att acceptera mångfalden av seder och bruk (vad gäller användningen av kroppen, kläder, boende, matvanor...) och mångfalden av tankesystem. Särskilt i undervisningen i historia, språk och geografi måste man påvisa hur de skilda civilisationernas olika val karaktäriseras av en blandning av ekologisk eller ekonomisk nödvändighet och det som är socialt arbiträrt. Samtidigt bör man påminna om de otaliga lån av tekniker och redskap varigenom skilda civilisationer - inte minst vår egen - vuxit fram.

Undervisningen borde också förena å ena sidan den förnuftets universalism som ligger i den vetenskapliga intentionen, å andra sidan den relativism som man kan lära av de historiska vetenskaperna och deras inriktning mot hela registret av variationer hos den kulturella visdomen och känsligheten. Blott genom att utveckla ett smidigare och rörligare tänkande kan man bringa tilltron till ett enhetligt vetenskapligt förnuft i samklang med en medvetenhet om mångfalden av kulturellt bestämda förnuft. En sådan förmåga förvärvas om tänkandet ständigt får konfronteras med naturens och historiens oändligt varierade och oupphörligt förnyade världar.

2. Ett bredare spektrum av former för mästerskap. *I undervisningen borde man med all kraft bekämpa den monistiska syn på "intelligensen" som leder till att olika former av framgång ordnas i ett hierarkiskt förhållande med en enda form som överordnad. Fler former för kulturellt mästerskap borde vinna socialt erkännande.*

Utbildningssystemet har inte fullständig kontroll över den kompetenshierarki vars garant det är; skilda utbildningars värde är nämligen i hög grad avhängiga av värdet av de positioner i arbetslivet som de giver tillträde till. Verkan av skolans konsekrering är trots det inte försumbar, och inom utbildningssystemets ramar vore ett av de mest verksamma bidragen till nedbrytningen av de rent so-

ciala hierarkierna att söka försvaga eller avskaffa hierarkin mellan olika former för begåvning, såväl i dess institutionaliserade form (exempelvis ämnesbetygens olika vikt i en examen) som i lärarnas och elevernas sätt att tänka. En av de mest skriande bristerna hos dagens utbildningssystem är att det i allt högre grad erkänner blott en enda form för intellektuellt mästerskap, den som representeras av gymnasiets naturvetenskapliga linje och dess förlängning vid de naturvetenskapliga elithögskolorna. Den alltmer privilegierade ställning som tillerkännes en viss matematisk färdighet, som får tjäna som instrument för urval och utslagning, gör att alla andra kompetensformer framstår som underlägsna. De som fått sina förmågor snöpta är mer eller mindre prisgivna åt erfarenheter av misslyckande, i förhållande till både den kultur som kommit dem till del och den i skolan dominerande kulturen (detta torde vara en av orsakerna till den irrationalism som florerar för närvarande). Allt medan de, som erhållit den kultur som socialt anses överlägsen, allt oftare - såvida de inte gör en exceptionell ansträngning och de sociala villkoren är synnerligen gynnsamma - är prisgivna åt en för tidig specialisering med all den stympning som följer därav.

Av på en och samma gång sociala och vetenskapliga skäl bör man bekämpa all hierarkisering - också i de mest subtila formerna - av praktiker och vetande, i synnerhet hierarkierna mellan "rent" och "tillämpat", mellan "teori" och "praktik" eller "teknik", hierarkier med stark ställning i den franska skoltraditionen. Samtidigt måste man tvinga fram ett socialt erkännande av en mångfald åtskilda kompetenshierarkier som icke kan reduceras till varandra.

På alla nivåer, i förhållandet mellan discipliner lika väl som inom varje enskild disciplin, lider utbildningssystemet och forskningen av denna hierarkiska uppdelning i "rent" och "tillämpat", en uppdelning som är en transformerad form av den sociala hierarkin mellan "intellektuellt" och "manuellt". Härav två slag av urartning som man bör bekämpa systematiskt genom att påverka institutioner och tänkande: för det första skolans dragning till det formalistiska, en orsak till att vissa elever tappar modet, för det andra nedvärderingen av konkret vetande, praktisk verksamhet och den därtill knutna praktiska intelligensen. En välavvägd undervisning bör åstadkomma god balans mellan övning i rationell logik (genom tillägnelse av exempelvis matematikens tankeinstrument) och praktiska experimentella metoder, och därtill öva manuella färdigheter. Tyngdpunkten skulle kunna läggas vid de allmänna tankeformer genom vilka vetenskap och teknik under seklernas gång konstituerats. Även om matematiken föddes i Grekland skulle vår vetenskap i realiteten först komma att grundläggas två tusen år senare, som en väv där teorin - ofta av matematisk typ - skulle kunna ses som varpen och experimenten som inslaget; allt i ett ständigt växelspel mellan den teoretiska hypotesen

och den erfarenhet som utvecklar och bekräftar denna. Genom att fånga in verkligheten i ett nät av utvalda observationer och experiment har vetenskapen lyckats erövra områden av approximativ sanning, där de allt exaktare närmevärdena i sin tur kunnat utvärderas genom att man på själva föreställningen om mätande applicerat beräkningar av avvikelser och sannolikheter. En kritisk vaksamhet i fråga om gränserna för giltigheten hos forskningsarbetet och hos de vetenskapliga resultaten är en bjudande nödvändighet i en värld där procentsiffror och sannolikheter förekommer överallt. Få samhällsmedborgare är klart medvetna om konsekvenserna efter tio år av att ett ekonomiskt index höjs eller sänks med en procent, och om hur konstlat, men ändå brukbart, ett sådant statistiskt grundad index är. Ändå vilar många av våra dagliga beslut på sådana grunder, oftast utan att vi vet om det. Ett visst exemplar av en bilmodell behöver i sig inte vara överlägset en jämförbar konkurrent, men vi kan med de hundratusental exemplaren av samma modell som underlag värdera chansen för att så skulle vara fallet. För en given ort kan väderlekstjänsten inte ge annat än en uppskattning av chanserna för regn. Så formulerar också tidningarna i USA sina prognoser. Det förefaller således angeläget att var och en under skoltiden vänjer sig vid att åtminstone intuitivt bedöma sannolikheter.

I undervisningen bör teorin ges den plats som tillkommer den. Teori i precis mening har varken med formalism eller verbalism att göra. Logiska slutledningsmetoder är, just genom sin strånghet, utomordentligt kraftfulla heuristiska hjälpmedel. Samtidigt bör på alla områden undervisningen syfta till att en produktion skall äga rum och att eleven får möjlighet att göra egna upptäckter. I kemi eller fysik kan man "laborera" i stället för att få allt serverat och bara notera resultaten. Man kan producera en teaterpjäs, en film, en opera, eller ett föredrag, en filmrecension, en bokanmälan (helst för en verklig skoltidning), eller ett brev till socialmyndigheterna, en bruksanvisning eller en skadeanmälan, i stället för att nöja sig med utläggningar. Man får heller inte glömma att även de mest teoretiska aktiviteterna, som matematik och fysik, giver utrymme för aktivt upptäckande. Om denna anda finge råda, skulle den konstnärliga undervisningen - som fördjupning inom något konstnärligt område (musik, måleri, film etc) och som en fritt vald (i stället för, som i dag, indirekt påtvingad) aktivitet - erhålla en framskjuten plats. Inom denna domän måste mer än på något annat område talandet underordnas praktiken (att spela ett instrument eller t.o.m. komponera, att teckna eller måla, att inreda sitt hem). Avskaffandet av hierarkierna borde också här leda till att undervisningen, i synnerhet på grundnivån, i lika stor utsträckning behandlar de tillämpade konsterna som de sköna. Förtrogenhet med grafisk formgivning, reklam, industriell design, audio-visuell konst eller fotografering är till stor nytta i vardagslivet.

3. Mångfaldigandet av chanserna. *Det vore viktigt att så långt som möjligt mildra konsekvenserna av skolans domslut, och att förhindra att en framgångrik skolgång får konsekrerande effekt, eller att ett misslyckande innebär fördömelse på livstid. Detta kan åstadkommas om man mångfaldigar utbildningsvägarna och övergångarna mellan de olika utbildningsvägarna och undviker att göra studievalen oåterkalleliga.*

Man borde med alla medel söka mildra de negativa effekterna av att skolans domslut fungerar som självuppfyllande profetior. Det gäller att till ett minimum begränsa den konsekreringseffekt som främjar ett system grundat på pappersmeriter, och framför allt gäller det att begränsa den stigmatiseringseffekt som gör de socialt utsedda offren för skolans domslut till fångar i misslyckandets onda cirkel. De negativa sanktionerna kan - i synnerhet om de drabbar ungdomar, som i högre grad än andra ställs inför frågan om sin identitet och som är särskilt utsatta för mer eller mindre dramatiska kriser - döma människor till modlöshet, uppgivenhet, ja till och med förtvivlan. Kunde man minska de okontrollerade effekterna av alla domslut, skulle man utan tvivel minska den ängslan inför skolan som oupphörligen alstras hos både föräldrar och barn, med alla slags psykologiska - eller till och med psykopatologiska - och sociala konsekvenser i följe.

Därmed inte sagt att man skall vägra göra urval, för att på så sätt lösa det problem som ibland kallas "urval via misslyckanden". En dylik lösning skulle blott leda till att sanningens ögonblick ständigt uppskjutes, med förödande konsekvenser för såväl de berörda individerna som för skolan som institution. Att erbjuda eleverna ett fiktivt tillträde skulle innebära att man riskerade att låta individerna och institutionen betala ett högt pris för konsekvenserna av en dålig start. Man kan inte fuska med inlärningens reella logik. Även om det kräver en extra insats, är det enda man kan göra att tillförsäkra alla en god start. Det gäller att vidtaga alla de åtgärder som är ägnade att skänka goda bildningsvillkor åt de mest missgynnade och att motverka alla de mekanismer som leder till att de får de sämsta villkoren (såsom den egendomliga logik enligt vilken svåra skolklasser anförtros åt nyutbildade lärare eller åt lågutbildade, underbetalda och av undervisningsplikter överlastade assistentlärare). Det finns ingen anledning att tro att misslyckandena som genom ett mirakel skulle kunna undanröjas med hjälp av något slags psykosocial behandling. Misslyckandena kan man komma till rätta med endast genom att öka antalet lärare och framför allt genom att förbättra deras utbildnings- och arbetsvillkor. Det är välbekant att undervisningen i Frankrike, särskilt på högskolenivå, lider av stora brister i fråga om allt som berör det intellektuella livets specifika infrastruktur: biblioteken

(vilkas uppenbara otillräcklighet vi inte behöver orda om här), arbetsredskap i form av läroböcker, antologier av god kvalitet, översättningar av vetenskapliga arbeten, databaser etc.

Detta betyder att lärare, som blir medvetna om att det existerar många former för mästerskap och att deras egna omdömen därför har begränsad giltighet och kan få traumatiserande effekter, borde förmås att avhålla sig från alla definitiva domslut beträffande elevernas allmänna förmågor. Lärarna bör ständigt ha i åtanke att de under alla omständigheter bedömer en partiell prestation och icke eleverna som personer, deras väsen eller natur. Om man kunde erkänna att det existerar en mångfald av former för framgång, skulle lärarna befrias från förpliktelsen att forma och utvärdera alla människor enligt en enda modell. I förening med ett brett spektrum av pedagogiska metoder, som värdesätter och kräver skilda slag av prestationer (inom ramen för det gemensamma kulturella minimum man kan kräva på varje utbildningsstadium), skulle en mångfald av kriterier för framgång kunna innebära att skolan blir en plats där var och en borde kunna finna sitt eget sätt att lyckas, och inte en plats där de socialt sämst ställda misslyckas och stigmatiseras.

Om den nödvändiga utvärderingen av elevernas förmågor skall kunna ske i form av studie- och yrkesvägledning snarare än som en uteslutningsdom, krävs en mångfald av socialt likvärdiga utbildningsvägar (i motsats till dagens hierarkiserade karriärer). Allt slags institutionellt stöd borde ges åt de elever som önskar byta från en utbildningsväg till en annan eller kombinera den undervisning som ges inom skilda utbildningsvägar. Man borde med alla medel bekämpa systemet med stela obligatoriska vägar, dessa enkelriktade utbildningsgångar som giver en nästan ödesmättad tyngd åt de tidiga valen och skolans uteslutningsdomar. Det är visserligen nödvändigt att taga hänsyn till att eleverna skiljer sig åt, i sina förmågor, i inlärningsrytm, i intellektuell läggning, och att de inriktar sig mot skilda utbildningsvägar, men detta hänsynstagande borde åtföljas av åtgärder för att på ett konkret sätt - t.ex. genom tillgång till bra lärare och god utrustning - uppvärdera de utbildningsvägar som betraktas som underlägsna enligt de i föreställningsvärlden och den sociala omgivningen gällande hierarkierna. Utbildningsgången skulle därmed taga formen av en fortlöpande specialisering, genom att eleverna inriktar sig mot mångdisciplinära utbildningsanstalter vilka i sin tur giver tillträde till mer specialiserade institutioner. Innan de unga fattar beslut om att välja sin specialitet, bör de erbjudas praktikperioder vid skilda slag av arbetsplatser.

Dessutom borde man arbeta för att upphäva eller minska tendensen att utbildningsexamina betraktas som heliga. I vårt samhälle betraktas examina som ett slags av skolan garanterad social essens, som fyller en funktion helt analog med den som adelstitlarna fyllde förr. De förbjuder somliga att sänka sig till att utföra

vissa uppgifter som framstår som ovärdiga, och andra att sträva mot en framtid som framstår som stängd. För att åstadkomma en förändring härvidlag är det viktigt att man värdesätter de faktiska arbetsresultaten. Man kan exempelvis i samband med all slags rekrytering införa en kvot där utfört arbete och faktiska resultat premieras vid utnämningar eller befordran (i specialfallet rekryteringen av lärare en kvot för dem som åstadkommit mönsterbildande pedagogiska innovationer eller visat prov på extraordinär hängivenhet). Till de värsta lytena hos det franska byråkratiska systemet hör att en oduglig men av skolan legitimerad person och en kompetent person utan examen ur alla socialt relevanta synvinklar skiljs åt för livet, ungefär som adelsmannen och den ofrälse. I och för sig är det på examina grundade urvalet skadligt endast i den mån det fortsätter att verka långt utöver sitt syfte - om det fortsätter att vara verksamt under en människas hela livsbana, och om man av orättfärdiga hänsyn till skråintressen eller i missriktad omsorg om fackliga intressen underlåter att värdera det arbete som åstadkommes. Man borde arbeta för en förändring av regelsystemen och tänkesätten: samtidigt som utbildningsexamina får behålla sin funktion som en yttersta garanti mot godtycke, borde deras giltighet begränsas till en viss period, och då blott som en informationskälla bland andra.

Bland de åtgärder som är bäst ägnade att minska stigmatiseringseffekten skulle en av de mest verksamma utan tvivel vara införandet av nya former för konkurrens. En konkurrens mellan skolsamhällen, liknande dagens idrottstävlingar mellan skolklasser eller skolor, där lärare och elever förenas i gemensamma projekt, skulle innebära ett slags tävlan vari man sporras till att anstränga och disciplinera sig, utan att - som i konkurrensen mellan individer (elever eller lärare) - gruppen splittras och somliga förödmjukas och förlorar modet.

4. Enhet i och genom mångfald. *Utbildningssystemet bör överskrida motsättningen mellan frihet och statlig styrning genom att skapa förutsättningar för en verklig tävlan mellan autonoma och olikartade institutioner, och samtidigt skydda de sämst ställda individerna och institutionerna.*

Åtminstone på högskolenivå skulle konkurrerande och autonoma institutioner som erbjöd många slag av utbildning kunna utgöra en grundval för åtgärder vilka tillsammans skulle öka effektiviteten och jämlikheten i utbildningssystemet. Detta kunde uppnås genom ökad konkurrens mellan pedagogiska skolbildningar och mellan olika utbildningsinstitutioner, vilket skulle kunna bidraga till förnyelsen och mildra de förödande effekterna av skolans domslut.

Utbildningsinstitutionerna bör skyddas mot alla yttre påtryckningar och utrustas med en reell autonomi, det vill säga - särskilt när det gäller forskningsinstitutionerna - med befogenhet att själva bestämma sina mål. Vissa villkor är nödvändiga för att den högre utbildningens institutioner skall erhålla den autonomi, den särprägel och det mått av ansvarighet som kännetecknar ett verkligt Universitet. Ett sådant förenar inom sig grundläggande och professionell utbildning och är utrustat med en mångfald resurser som svarar mot dess skilda funktioner. Viktigast är utan tvekan att institutionen själv kontrollerar en samlad budget, som garanteras av tillflöde från ett flertal finansieringskällor: bidrag från staten, från regionerna, från kommunerna och från privata stiftelser, eller uppdrag från staten eller från offentliga eller privata företag. Kanske kan rentav de studerande eller alumni bidraga till finansieringen. På så sätt skulle privat eller delvis offentligt finansierade insitutioner för högre utbildning och forskning kunna samexistera med institutioner som helt finansieras med offentliga medel. Autonomin borde vara lika fullständig när det gäller att skapa nya utbildningar som i fråga om regler för examination och genomströmning. Statens uppgift blir att stödja ekonomiskt olönsamma men kulturellt viktiga utbildningar.

Principen om enhet i och genom mångfald borde relativt lätt kunna tillämpas inom den högre utbildningen, där en sådan utveckling redan påbörjats - även om man ännu inte sörjt för att vidtaga de åtgärder som skulle kunna motverka effekterna av den ohämmade konkurrensen. Via frivillig försöksverksamhet som efter hand blir allt mer allmän, borde samma princip kunna tillämpas även på sekundärskolenivån (vilken i dag utan tvivel bör definieras så att första årets högskolestudier inkluderas). Det handlar om att skapa institutioner som, vid sidan av allmänt erforderliga grundläggande kunskaper, erbjuder specialiserad valfri undervisning, som utgör varje institutions specialitet och därigenom ett av dess starkaste vapen i konkurrensen. Härtill krävs att institutionsledningen eller lärarkollegiet tillerkännes en större självständighet i fråga om lärarrekryteringen (genom att man inför mer mångsidiga bedömningskriterier, däribland krav på egentlig pedagogisk kompetens, och genom att man tager hänsyn till hur de sökandes kompetens förhåller sig till lärarkollegiets samlade kompetens).

Man skulle sålunda söka ersätta den dolda konkurrensen med en öppen tävlan, som dock måste kontrolleras och korrigeras genom en genomgripande omdefiniering av statens roll. Om de studerande väljs ut på grundval av ekonomiska möjligheter eller på geografiska grunder, ökar utbildningssegregationen. För att motverka detta måste centralmakten garantera att de sämst ställda individerna och institutionerna skyddas mot effekterna av en ohämmad konkurrens. Dessa garantier skall vara tydligt formulerade och effektiva och de bör kontinuerligt ses över. Staten måste sörja för att det finns utbildningsinstitutioner och regelsystem som gör

det möjligt för var och en att förvärva ett gemensamt kulturellt minimum. Man kunde exempelvis dela ut allmänt gångbara statliga stipendier till de studenter som saknar ekonomiska möjligheter att förränta sin studieförmåga, och sörja för att universitet, gymnasieskolor och högstadieskolor får möjlighet att ge dem individuell eller kollektiv handledning. De institutioner som tager emot de minst gynnade skulle erhålla subventioner och institutionella fördelar, till exempel lönetillägg till lärarna, och skulle på så sätt bli prioriterade utbildningsområden i stället för avstjälpningsplatser för ungdomar dömda till nedklassning.

Samtidigt som staten respekterar kulturella, språkliga och religiösa särdrag, bör den tillförsäkra alla det gemensamma kulturella minimum som krävs för att man med framgång skall kunna utöva ett yrke och som giver det minimum av kommunikationsfärdigheter som gör att man på ett upplyst sätt kan utöva sina mänskliga och medborgerliga rättigheter. I konsekvens härmed åligger det de offentliga myndigheterna att bevaka den pedagogiska kvaliteten hos skolorna på lägre nivåer, från förskolan till och med högstadiet.

Staten måste sålunda direkt eller indirekt bidraga till att utbilda lärare, att ange inriktningen av deras pedagogiska verksamhet och att utvärdera denna. Detta kan ske genom återkommande översyn av läroplanerna, genom ekonomiskt stöd till läromedel av god kvalitet, genom att definiera ett gemensamt kulturellt minimum, men också genom initiativ som visar på nya vägar. Ett exempel vore att erbjuda allmänt tillgängliga och kostnadsfria utbildningsprogram av hög kvalitet, vilket vore möjligt om man skapade en kulturell TV-kanal.

Nationella kursplaner skulle kunna definiera ett gemensamt kulturellt minimum, det vill säga den kärna av grundläggande vetande och färdigheter som alla medborgare bör besitta. Denna grundläggande utbildning skulle inte uppfattas som en fullbordad och avslutad utbildning utan som utgångspunkt för ett livslångt lärande. Den skulle därför lägga tonvikten vid det grundläggande vetande som är förutsättningen för tillägnelsen av allt annat vetande, och vid dispositionen för att tillägna sig vetande (intellektuell rörlighet, andlig öppenhet etc). Den skulle också kunna betona de mest generella och generaliserbara tankeformerna och metoderna, såsom proportionalitetsbegreppet och experimentell argumentation. Man bör göra allt för att se till att alla behärskar det gemensamma språket och förmår uttrycka sig i tal och skrift, särskilt i offentliga sammanhang. Härvid får man inte glömma, att de som inte har franska till modersmål måste behärska sitt första språk - förutsättningen för bemästrandet av fonetiska, grammatiska och stilistiska skillnader - för att kunna tillägna sig detta gemensamma språk. Det vore dessutom mycket önskvärt att alla fick lära sig ett främmande språk så tidigt som möjligt.

I detta perspektiv bör förskolorna, som bör erhålla möjlighet att emottaga barn från tre års ålder, inte (åtminstone inte högre upp i åldrarna) nöja sig med att enbart låta barnen utrycka sig; man bör därtill ge dem undervisning med syftet att överföra det grundläggande vetande som de på lågstadiet outtalat förutsättes bemästra, först och främst att förstå och använda det gemensamma språket och olika tekniker för tal och skrift.

För att stärka och återställa lärarnas motivation och för att motverka den urholkning av ansvarigheten som blir följden av att tjänsteår är det enda kriteriet för all slags kompetens, bör de ansvariga myndigheterna skapa instanser som utvärderar lärarnas pedagogiska och vetenskapliga verksamhet. De som rekryteras till denna uppgift skulle utses för en begränsad tid (högst fem år), och åtminstone en del av dem skulle hämtas utanför lärarkåren och väljas på grundval av skapande bidrag på de mest skilda områden. De skulle ha till uppgift att utifrån mångskiftande och nyanserade kriterier värdera kvaliteten hos individer och institutioner (lärargrupper, skolor etc). Så bör exempelvis den vikt som ges åt examina och titlar vägas mot eller ersättas av hänsynstagande till lärarnas pedagogiska skicklighet. Eftersom elevernas sociala bakgrund skiftar mellan olika skolor, låter sig denna pedagogiska skicklighet inte mätas med elevernas skolframgångar som enda mått. Dessa instanser skulle kunna styra fördelningen av materiella och symboliska förmåner (stödåtgärder, befordran, extraarvoden, utlandspraktik, studieresor etc).

Sådana utvärderingsinstanser skulle kunna fylla samma funktioner på gymnasienivå. Sedan de väl skapat reella betingelser för konkurrens mellan skolorna - vilket skulle stimulera dessa till att söka draga till sig de bästa lärarna och eleverna - kunde deras utvärderingar vägleda föräldrarnas och elevernas val av skola. Utöver dessa permantenta instanser kunde speciella uppdrag anförtros åt franska eller utländska specialister, nämligen att så exakt som möjligt beskriva det vetenskapliga och pedagogiska tillståndet på olika nivåer inom ett visst ämnesområde, med hänsyn till aktuella förhållanden och utvecklingstendenser i Frankrike och i andra länder. Man bör sträva efter att göra tilldelningen av offentliga bidrag avhängig av att skolorna accepterar att underordna sig denna kontroll, som också kan fungera som en stimulans i det att den giver skolorna ett kvalitetsintyg och därmed en konkurrensfördel.

Allt bör göras för att öka lärares och lärargruppers autonomi och ansvarighet i fråga om yrkesutövningen. Det kan ske genom att lärare deltar i framställning av massproducerade läromedel (videokasetter, handböcker etc), i utveckling av undervisningsmetoder och i översyn av kursinnehåll. Detta förutsätter att man skapar grupper av ambulerande inspiratörer, med uppdraget att fånga upp kritik och förslag till förändring av de hjälpmedel och metoder som används, att förse innovatörerna med tekniskt och

ekonomiskt stöd, samt att sörja för att information sprids om alla utvecklingsinitiativ - kort sagt, att upptäcka, uppmuntra och på alla sätt bistå de mest nyskapande lärarna. Dessa inspiratörer skulle även ha till uppgift att organisera regelbundet återkommande regionala sammankomster i samarbete med det lokala universitetet, där lärarna skulle kunna lägga fram praktiska problem från sin undervisning inför specialister, vilkas uppgift inte vore att kontrollera och inspektera utan att ge råd och hjälp.

5. Regelbundet återkommande översyn av undervisningsinnehållet. *Undervisningens innehåll bör underkastas återkommande översyn med syfte att modernisera undervisningsinnehållet och gallra ut föråldrade eller mindre viktiga kunskaper och så snabbt som möjligt, men utan att till varje pris jaga nyheter, introducera nya landvinningar.*

Utbildningssystemets inneboende strukturella tröghet, som yttrar sig i att undervisningsinnehållet alltid mer eller mindre, beroende på tid och område, släpar efter forskningens resultat och samhällets krav, bör systematiskt korrigeras genom regelrätta ingripanden, eller genom indirekt stimulans som syftar till att främja översyn av läroplaner, handböcker och pedagogiska metoder och hjälpmedel. För att bli accepterade och genomförda måste dessa översyner vara realistiska och taga hänsyn till de ramar och begränsningar som kännetecknar skolan som institution.

Den ständiga tillväxten av vetande som skolan skall lära ut, har till dels att göra med den institutionella och mentala tröghet som leder till att man i all oändlighet bevarar vad som en gång existerat. Skråtänkandet inom disciplinerna gör att föråldrade kunskaper och indelningsgrunder via examina, inträdesprov, utbildningsbevis, undervisningsuppgifter, läroböcker och undervisning lever ett evigt liv i skolorganisationen även när de inte längre är gångbara i forskningssammanhang. En annan konserverande faktor är tendensen till encyklopedism, anspråken på fullständighet, eller föreställningarna om att vissa bestämda förkunskaper alltid är absolut oundgängliga ("det här måste man kunna"). För att bekämpa dessa tendenser, och det bakomliggande skråtänkandet, skulle man behöva tillsätta en kommitté för översyn av den obligatoriska skolans och gymnasieskolans läroplaner, med uppdrag att rensa ut alla krav som enbart är kvarlevor från det förgångna och att snarast möjligt införa nyttiga innovationer. Och detta utan att till varje pris ge efter för något bara för att det är nytt; särskilt i ett ämne som historia leder ogenomtänkta modifieringar av kursplanerna utan genomgripande förändringar i övrigt till upprepningar och luckor i elevernas studiegång. Man måste visserligen bekanta eleverna med de stora begreppsliga revolutioner som ligger till grund för den moderna vetenskapen, men det får inte

ske för tidigt och i synnerhet inte på bekostnad av den klassiska vetenskapen, som oftast är mer bildande och på vilken hela byggnaden vilar. Att ge sken av att lära ut relativitetsteorin till nybörjare som inte vet hur en transformator fungerar är föga meningsfullt. Översynsgruppen skulle också ha inflytande över offentliga investeringar på utbildningsområdet genom att definiera vilka sektorer som skall expandera och vilka som skall minska, och genom att ange riktningen för hur nya pedagogiska hjälpmedel skall utarbetas och användas.

6. Att förena det vetande som överföres. *Alla utbildningsinstitutioner bör erbjuda den uppsättning kunskaper som anses nödvändiga för varje nivå. Den enande principen skulle kunna vara det historiska sammanhanget.*

För att kompensera effekterna av den ökande specialisering som hänvisar de flesta till ett fragmentariskt vetande, och i synnerhet för att kompensera den allt tydligare uppdelningen mellan "humanister" och "naturvetare", måste man bekämpa den vetandets partikularisering som följer av uppdelningen i sidoordnade discipliner. Detta kräver att man genom hela gymnasieundervisningen utvecklar och giver spridning åt en kultur som integrerar de naturvetenskapliga och historiska kulturerna; det vill säga inte bara litteraturhistoria eller ens konst- och filosofihistoria, utan dessutom naturvetenskapernas historia och teknikhistoria. Samma tendens till partikularisering kan till och med iakttagas även mitt i ett och samma kulturområde. Man måste därför exempelvis sörja för att den naturvetenskapliga undervisningen samordnas, särskilt i matematik och fysik.

En sådan sammanhållande princip inom kulturen och undervisningen skulle kunna vara kulturskapelsernas (naturvetenskapernas, filosofins, rättens, konsternas, litteraturens etc) sociala historia. Kulturella och vetenskapliga landvinningar skulle knytas ihop logiskt och historiskt (till exempel renässansmåleriets utveckling med utvecklandet av perspektivtänkande inom matematiken). Om man åter integrerade naturvetenskapen och dess historia i kulturen, från vilken den i realiteten uteslutits, skulle man främja både en bättre vetenskaplig förståelse av det historiska skeendet och en bättre förståelse av naturvetenskapen, som för en fullständig självförståelse behöver en rationell kunskap om sin egen historia; utan tvivel får man en sannare bild av dess metoder och dess principer om man sätter sig in i den osäkerhet och de svårigheter som präglade tidiga skeden. En undervisning präglad av en mer historisk syn på naturvetenskapen skulle främja en mindre dogmatisk föreställning om naturvetenskapen och om undervisningen i naturvetenskap, och skulle dessutom förmå lärare på alla nivåer att sätta problemen och inte lösningarna i första

rummet och att lyfta fram de konkurrerande forskningsansatser som existerat i varje enskilt fall.

Undervisningen i kulturskapelsernas historia (naturvetenskap, konst, litteratur etc) bör ha en internationell och då i synnerhet europeisk dimension. Följaktligen bör lärarna i det egna landets språk och litteratur och de som undervisar i främmande språk och litteratur stå i nära kontakt med varandra, utan över- eller underordning. För att förlika universalismens fordran med den funktion att integrera individer i en viss kultur som kännetecknar undervisning om kultur, bör man låta sammanställa läromedel om de europeiska civilisationernas historia och kulturskapelser, liksom om andra betydelsefulla kulturella sammanhang. Detta kunde ske genom att man samlade framstående franska och utländska representanter för skilda discipliner och överförde resultatet av deras arbete till exempelvis videokasetter.

Ett verkligt öppet universitet vänt mot Europa och inspirerat av det engelska Open University skulle kunna erbjuda en TV-sänd undervisning med kompletterande studiematerial. Därutöver skulle skrivningsrättning, kompletterande förklaringar etc kunna skötas via regionala sändningsstationer med knytning till universiteten. En av funktionerna hos ett sådant öppet universitet skulle till exempel kunna vara att erbjuda lärare på alla nivåer ett bekvämt sätt att fortbilda sig - och dessutom möjligheter till avancemang, något som i sin tur skulle uppmuntra till investeringar ägnade att underhålla och stärka lärarnas kompetens. Man kan till och med (vilket dock skulle kräva förenklade system för att jämföra olika slag av utbildningar) tänka sig att detta universitet med hjälp av den europeiska TV-satelliten skulle komma att sända förstklassig undervisning på olika språk över hela Europa och erbjuda kurser som förbereder för den högre undervisningens ordinarie examensprövningar och på så sätt bidraga till att utbildningar och examina i Europa blir mer enhetliga.

7. En kontinuerlig och varvad utbildning. *Utbildningen borde fortgå under hela livet och brottet mellan utbildning och inträde i yrkeslivet borde på allt sätt tonas ned.*

Utbildningssystemet är en av de faktorer som bidrager till uppdelningen i åldersklasser. Man borde arbeta för att det inte skall existera någon särskild skolålder, och i varje fall ingen övre åldersgräns. Detta förutsätter att man gör sig kvitt förställningen att en viss kompetensnivå hör samman med en viss ålder. Skolutbildning på alla nivåer borde öppnas för alla åldrar. Eftersom vi vet att sociala skillnader snabbt får sina motsvarigheter i skolans hållning till ålder - "före sin ålder", "brådmogen", "omogen" - så förstår vi att en mindre fastlåst skolålder skulle få betydande sociala effekter.

Trots att det uppenbarligen uppstått en åldersklass av studenter som arbetar och yrkesverksamma som studerar, har kombinationen av arbete och studier egentligen inte sanktionerats av institutionerna. Att så är fallet beror säkert på att en sådan sanktionering skulle förutsätta ett fullständigt nytänkande i fråga om själva begreppet arbete och om motsättningen mellan inaktivitet och arbete. Både yrkesverksamhet och utbildning borde räknas som arbete.

Av skäl som är på en och samma gång tekniska och sociologiska - och särskilt för lärarnas skull - bör utbildning betraktas som ett riktigt arbete, som giver verklig social status. Samtidigt skulle då de yrkesverksamma studerande undkomma sitt nuvarande tillstånd av social obestämdhet. Detta blir lättare ju mer klyftan mellan teori och praktik kan överbryggas. Att ägna sig åt yrkesverksamhet borde ofta kunna förenas med högre studier och inte uppskjutas till tiden därefter. Med det synsättet borde den högre utbildningen kunna uppfattas som en institution för återkommande utbildning, som tager alla tillgängliga medel i bruk - sådana som hör skolan till, likaväl som radio, TV, video etc - och som förmår upphäva klyftan mellan studier och yrkesverksamhet, en klyfta som är brutalare och mer ohjälplig ju tidigare den uppträder. Ur ett vidare perspektiv borde varje tillfälle och i synnerhet värnpliktstiden tagas till vara för att erbjuda dem som redan befinner sig i arbetslivet en ny chans till utbildning.

Ett sånt mål kan endast nås till priset av en djupgående förändring av skolans organisation och mentaliteten. För att rätten till utbildning vid vilken ålder som helst skall bli en realitet, måste man upphöra att sätta likhetstecken mellan utbildning och skolans form för utbildning, och exempelvis skapa TV-baserade utbildningsinstitutioner och som utbildning godkänna det man lärt på arbetsplatsen eller genom självstudier. Det skulle också behövas ett radikalt nytänkande i fråga om utbildningsorganisationen, för att tillåta att man återvänder till utbildningen under perioder av olika längd (ett år, enligt sabbatsårsmodellen, men likaväl sex månader, tre månader, en vecka, eller två timmar varje kväll) och olika utformning: regelbundet återkommande perioder, intensivkurser etc. Man skulle kunna institutionalisera formerna för utbyte mellan utbildningsinstitutionerna å ena sidan och privata företag och offentliga institutioner å den andra; det gäller särskilt praktik och examensarbeten i arbetslivet (på högre utbildningsnivåer skulle sådana utbyten utan tvekan vara ytterst givande för båda parter) och på motsvarande sätt vidareutbildnings- och omskolningsperioder på universiteten. Existerande modeller för varvning av studier vid utbildningsinstitutioner och arbete i företag eller laboratorier skulle kunna göras mer allmänna och på så sätt ge full innebörd åt idén om återkommande utbildning.

8. Bruk av moderna distributionstekniker. *Statens inspirerande, vägledande och stödjande insatser borde ske med hjälp av intensiv och systematisk användning av moderna tekniker för att sprida kultur, särskilt television och elektroniska kommunikationsystem, som rymmer möjligheten att erbjuda en god utbildning åt alla och överallt.*

Ett förnuftigt bruk av modern kommunikationsteknik, i synnerhet videokasetter, gör att man i dag kan anförtro åt arbetsgrupper, som tager hjälp av specialister på audiovisuell kommunikation, att framställa läromedel som förmedlar elementära, dvs. grundläggande kunskaper och färdigheter. Dessa grupper skulle på bästa sätt kunna utnyttja de audiovisuella verktygens specifika möjligheter och anlita lärare som väljs ut på grund av sin pedagogiska kompetens och med intresse av en nära knytning till forskarsamhället. Till skillnad från skol-TV, som på grund av programutbudets begränsningar hamnar i otakt med skolornas med nödvändighet mångskiftande uppläggning av undervisningen, erbjuder videotekniken möjlighet till korta, intensiva och pedagogiskt effektiva undervisningspass. Efter en kvart eller högst en halvtimme giver de utrymme för kommentarer, diskussioner och övningar. När det gäller kunskaper och undervisningsmoment där bilden (foto, film etc) är oersättlig, bör de olika inslagen i undervisningen på varje utbildningsnivå och inom varje kunskapsområde definieras i samband med att allmänna institutioner eller privata företag producerar videokasetter som kan tänkas användas i skolsammanhang. Videokasetten, som tillåter både flexibel användning - varje lärare på varje skola kan välja tillfälle - och enhetlighet i idé och genomförande, kan bidraga till att förena frihet och mångfald i den pedagogiska praktiken å ena sidan med enhetlighet och kvalitet i fråga om den kultur skolan förmedlar å den andra. Ett förnuftigt och utbrett bruk av videoupptagningar av undervisning på hög nivå bör dessutom kunna bidraga till att minska effekterna av att skolor och regioner skiljer sig åt i fråga om undervisningskvalitet. I exempelvis ämnen som konst och litteratur, och i synnerhet teater, men även geografi och moderna språk, är det ingen tvekan om att bilder skulle kunna råda viss bot för den tämligen verklighetsfrämmande skepnad som undervisningen antar för barn eller ungdomar vilka saknar egen erfarenhet av teater eller utlandsresor. För att främja framställningen av sådana nya pedagogiska hjälpmedel, måste intresserade lärare erbjudas möjlighet att tillägna sig de ny teknikerna för kunskapsöverföring, och de som behärskar dem väl bör få möjlighet att tillämpa dem i verkligheten.

Televisionen skulle, särskilt på lördagar och söndagar, kunna tjäna som plattform för återkommande utbildning (på skilda nivåer). Därmed skulle ett behov tillfredsställas som för närvarande exploateras av dem som saluför korrespondenskurser eller upp-

slagsverk och andra populärvetenskapliga böcker och tidskrifter, samtidigt som man skulle åstadkomma den kulturella miljö vid sidan av skolan som är en oundgänglig förutsättning för en framgångsrik bred utbildningssatsning.

En förnuftig kombination av videokasetter och telematik skulle låta utbildningsinstitutioner utrustade med datorterminaler erbjuda individualiserad undervisning på hög nivå. På så sätt skulle geografiska och sociala handikapp kunna kompenseras med hjälp av en genomtänkt fördelning av statsbidrag.

I första omgången skulle det handla om att starta ett mindre antal försöksverksamheter, utvalda enligt sociologiska kriterier (så att de uppfyller villkoren för att ha rimlig chans till framgång) och av sådan karaktär att de kan få efterföljare i större skala efter det att man utvärderat dem och skaffat fram resurser.

För att undvika att fångas av illusioner och i synnerhet för att inte bli desillusionerad, måste man oupphörligen påminna sig att de moderna undervisningshjälpmedlen kan bli effektiva endast på villkor att man inte begär att de skall ersätta läraren; i stället skall de utgöra stöd för läraren i det arbete som fått en ny karaktär just genom användningen av dessa nya hjälpmedel. De är aldrig annat än kompletterande verktyg för läraren, vars kompetens, utstrålning och entusiasm förblir avgörande för en framgångsrik pedagogik. Dessutom kan dessa hjälpmedel nå sin full verkan enbart genom enorma ekonomiska och kulturella investeringar. Den "individuella utbildningskonsumtion" som telematiken giver tillgång till, innebär i själva verket ökade utbildningskostnader istället för minskade, som man kunnat tro. Detta inte bara på grund av dryga utgifter för utrustning - televisionsapparater, bandspelare, persondatorer eller terminaler, videotek etc som, samtidigt som de främjar aktivt lärande och individuellt eller kollektivt utforskande, även skapar nya behov: forskningsbibliotek, databaser etc - utan även för att det krävs lärare som är ytterst kompetenta och engagerade i pedagogiska företag av en karaktär som uppenbarar nya pedagogiska behov. Å andra sidan kan ett mindre lyckad bruk av telematiken innebära en tillbakagång i förhållande till traditionella hjälpmedel. En systematisk användning av centralt framställda hjälpmedel kan visserligen, även om bara en del av schemat berörs, leda till homogenisering och centralisering, men skulle vägas upp av lärarnas mångskiftande uppgifter: långt ifrån att hänvisas till enkla övervakningsuppgifter, skulle de fylla en helt ny funktion. De skulle avlastas rent repetitiva uppgifter och i sitt arbete förena den kontinuerliga och personliga uppgiften att handleda eleven med föreläsarens och inspiratörens uppgift att förmedla grundläggande tankeformer och organisera elevernas individuella och kollektiva arbete.

Förändrade medel innebär förändringar i det som meddelas. De moderna kommunikationsmedlen giver inte full utdelning förrän undervisningsinnehållet och sätten att undervisa förändrats

i grunden. I varje särskilt fall krävs en systematisk ansträngning för att få mesta möjliga ut av kommunikationen, så till vida att man tager hänsyn till elevernas sociala bakgrund och skolerfarenheter; detta förutsätter att man bearbetar och anpassar det språk som används i undervisningen, materialet och övningarna. Bruket av de nya hjälpmedlen kommer med säkerhet att ge upphov till utbildnings- och informationsbehov, som centrala myndigheter kan tillgodose genom att utse pedagogiska utvecklingsgrupper, med uppgift att kritiskt granska olika förslag till lösningar av de problem som alla möter och att välja ut de bästa lösningarna. Därmed vore grunden lagd för att de lyckade försöken på frivillig väg skulle komma till allmän användning.

9. Öppenhet i och genom autonomi. *Utbildningsinstitutionerna borde i sina beslut och verksamheter knyta till sig utomstående personer, samordna sin verksamhet med andra kulturinstitutioner och bli centra för nya gemenskaper, platser för verklig medborgarskolning. Jämsides därmed skulle man behöva stärka lärarkårens autonomi genom att återupprätta läraryrket och stärka lärarnas kompetens.*

Utan att hemfalla åt myten om "skolans verklighetsanknytning", som skulle kunna leda vilse, och utan att ge avkall på utbildningsinstitutionens oundgängliga autonomi i förhållande till samhällets krav, måste man ändå undvika att göra utbildningssystemet till en avskild, sakral värld, som erbjuder en kultur som även den är sakral och skild från vardagslivet. Därför är det nödvändigt att alla institutioner som ägnar sig år kulturförmedling (skolor, bibliotek, museer etc) på ett betydligt mer reellt och verkningsfullt sätt än i dag knyter till sig utomstående personer (vilket inte betyder notabiliteter). Dessa skulle inte tjäna som kontrollanter, vilket bara skulle resultera i försvarsreaktioner och skråanda, utan verkligen dela ansvaret (även det ekonomiska) och fungera inspirerande och uppmuntrande.

Skolan kan och bör inte vara den enda plats där man bildar sig. Den kan inte och bör inte eftersträva att undervisa om allt. Ingen enda institution kan i praktiken ha monopol på överföringen av vetande, eller rätt att ställa sådana anspråk. Man måste därför beakta hela nätet av bildningsmöjligheter inom vilket skolans specifika uppgift bör definieras. Genom att kulturspridningen i ökande grad sker utanför utbildningsinstitutionerna - genom televisionen, men även teatern, filmen, ungdomsgårdar och kulturhus etc. - skulle dessa nå bättre resultat om de medvetet och systematiskt sökte samordna sig med andra kulturella verksamheter. Man borde på nationell likaväl som lokal nivå sträva efter att foga samman alla dessa former för kulturspridning och, åtminstone i mindre städer, främja skolans samverkan med andra kulturför-

medlande institutioner - bibliotek, museer, musikverksamheter etc - liksom med de människor som skapar och förmedlar kultur: lärare, konstnärer, författare, forskare ... För att uppnå detta måste man undanröja de tekniska, ekonomiska och i synnerhet byråkratiska och juridiska hindren, för att inte tala om det psykologiska motstånd som i dag bromsar ett sådant utbyte och hindrar människor från konstnärsvärlden, den vetenskapliga värden och andra professionella områden att ideellt eller mot betalning taga del i skolans arbete. Låt vara att den institutionella och även mentala klyftan mellan kulturens producenter - forskare, konstnärer, författare - och dess förmedlare - lärare, journalister, redaktörer, gallerister - är nödvändig på den nivå där de kulturella verken skapas; den borde ändå kunna krympas på den pedagogiska nivån. Att de som faktiskt skapar kultur träder in i skolans värld och att lärarna ständigt bjuder in dem och ser som sin uppgift att förbereda och följa upp deras punktinsatser, skulle utgöra en påminnelse om att det existerar en åtskillnad mellan kultur och skolkultur som säkerligen aldrig helt låter sig överbryggas.

Vi måste taga alla kompletterande och konkurrerande förmedlingsinstitutioner i beaktande, och, för att undvika överlappningar och för att koncentrera den pedagogiska insatsen till sådana områden där utbildningssystemets verksamhet inte låter sig ersättas, på nytt tänka igenom dess uppgift och undervisningens innehåll. I själva verket bör utbildningssystemets huvudsakliga ansträngning riktas mot att inprägla de allmänna och generaliserbara dispositioner som bara kan förvärvas genom repetition och övning. Endast utbildningssystemet kan överföra de tankeverktyg som krävs för att man skall förstå många slag av meddelanden och rationellt integrera olika slags vetande. Dessa tankeverktyg är samtidigt nödvändiga för en kritisk syntes av sådant vetande som kan undfås på andra vägar, ett vetande eller halv-vetande som ofta, på samma sätt som de mer eller mindre tillfälliga betingelser under vilka det förvärvas, är utspritt och splittrat.

Lärarna bör förberedas för och uppmuntras att på ett reflekterande och kritiskt sätt utnyttja televisionens, teaterns, filmens och pressens kulturella meddelanden. Lärarna borde exempelvis vid något tillfälle under sin utbildning få undervisning om nya kommunikationstekniker, så att de förmår förmedla medvetenhet och kunskap om grepp och effekter (klippning, kameravinklar), vilka intill dess att de uppmärksammas bidrager till att meddelanden eller bilder som i själva verket är sociala konstruktioner framträder som naturgivna och självklara.

Man bör uppmuntra alla ansträngningar som främjar en samverkan mellan föräldrar och lärare i ett utbyte av information och tjänster (såsom ofta sker i privatskolorna), samtidigt som lärarnas kompetensområde bör vara klart avgränsat. Den öppna skolan bör bli ett slags gemensamhetshus, en plats för möten mellan generationer och kulturer, särskilt mellan de ursprungliga invånarna

och invandrarna, i samband med t.ex. språkundervisning. Det skulle i synnerhet på mindre orter vara en plats där man lär sig och tillämpar en moral som innebär ansvar för, solidaritet med och respekt för andra. Detta kan ske genom att man ömsesidigt bistår varandra eller hjälper gamla och handikappade, eller i aktiviteter som förenar flera generationer (konstnärlig verksamhet, idrott, fritidsföreningar etc). Här skulle medborgarutbildning förverkligas. Dessa kollektiva aktiviteter skulle erbjuda ett tillfälle att inympa ett visst antal principer för den sociala tillvaron, ty det kollektiva livet - särskilt i en klass som är handlingsinriktad och orienterad mot något gemensamt - är omöjligt om inte var och en ålägger sig vissa begränsningar: Man kan inte arbeta tillsammans med något gemensamt utan ett minimum av disciplin.

Ett antal aktiviteter som hör till det offentliga livet och som överlåtits åt olika myndigheter - både rent kulturella sådana såsom utställningsverksamhet, teaterföreställningar, konsertarrangemang etc och sådana som har att göra med utsmyckning av offentliga platser, omsorg om djur och natur etc - skulle kunna organiseras i och av utbildningsinstitutionerna eller i anslutning till dessa. På så sätt skulle man återge lärarna den roll av sociala förebilder och folkuppfostrare de ofta hade förr.

Samtidigt med ansträngningen att erbjuda lärarna vidgade, berikade och därigenom mer lockande uppgifter samt att socialt återupprätta dessa uppgifter genom att ge skolan möjligheter att spela en roll som social mötesplats, skulle man kunna förbereda den vidareutbildning som blir nödvändig för att underhålla och förnya det tekniska och pedagogiska kunnande som krävs i en värld där vetandet utvecklas snabbt genom vetenskap och teknisk utveckling och där specialiteter omstruktureras och diversifieras; man måste ge särskilt stöd åt individuellt arbete med att hålla sig à jour, till exempel genom ett systematiskt bruk av televisionen för utbildningsändamål (Open University).

Läraryrket är ett svårt yrke, ibland otrevligt och tröttande, och kan bli spännande och fruktbärande endast om det utövas med lidelse och övertygelse. Lärare på alla nivåer kan inte undgå psykisk och pedagogisk nedslitning om de inte med jämna mellanrum får bryta skolrutinerna genom att lämna skolans slutna värld och praktisera vid forskningscentra, företag etc, eller under sabbatsår återuppta sin utbildning antingen genom självstudier eller genom att följa kurser. Det är utan tvivel nödvändigt att erbjuda lärare som uppnått en viss ålder och som så önskar möjligheten att efter håg och fallenhet avsluta sin yrkesbana med mindre ansträngande administrativa eller kulturella uppgifter (som handledare eller pedagogisk konsult).

En god specialkompetens vad gäller såväl ämne som undervisningsmetoder utgör utan tvivel den förnämsta, om icke den enda, garantin för utbildningssystemets autonomi och lärarnas oberoende i förhållande till alla påtryckningsgrupper.

De här framförda förslagen bär en optimistisk prägel, vilket i synnerhet kommer till uttryck i ambitionen att överskrida motsättningarna mellan de skilda och varandra motsägande mål som utbildningssystemet har att tillgodose. Men måste man inte också räkna med de restriktioner som gäller för alla ingrepp i utbildningssystemets sätt att fungera? Och man får väl inte glömma att uttalanden, om ock i de bästa avsikter, inte är tillräckligt för att skapa den bästa av utbildningsvärldar? Hur många gånger har inte åtgärder inspirerade av de förnämligaste intentioner resulterat i motsatsen till de eftersträvade målen! När man exempelvis påminner sig att alla skolreformatörer, alltsedan Rousseau och Pestalozzi oförtröttligt prisat ett lärande grundat på erfarenhet, kan man inte komma ifrån en känsla att institutionen förmår neutralisera eller avleda alla åtgärder avsedda att förändra den. Hur skall man då utvälja dem som i sin tur anförtros att välja ut de verkliga innovationerna och att belöna dem som verkligen förtjänar att belönas? Hur skall man finna och uppmuntra sådana ledare som genom sin kompetens och vitalitet kan mobilisera de oändliga reserver av fantasi och engagemang som nu är illa utnyttjade? Hur skall man häva allt det motstånd, som kan rättfärdigas med hänvisning till läraryrkets tekniska svårigheter - ofta obekanta för allmänheten - och de ofta eländiga materiella villkoren för dess utövande? Hur skall man avvärja jämlikhetsformalismens ränker, som gör att man inte erkänner den uppenbara ojämlikheten i fråga om utbildningsvillkor, och att man anförtror de svåraste uppgifterna åt de yngsta och mest oerfarna lärarna, utan särskild förberedelse och utan kompensation.

Vikten av det som står på spel i utbildningen nödgar oss att göra allt för övervinna dessa sociala hinder. Vi kan inte vänta med att förbättra levnads-, utbildnings- och arbetsvillkoren för lärare på alla stadier, och inte heller med att konstruera ett regelsystem som tillåter att deras framgångar får sin belöning. Vi kan inte längre snåla med viktiga investeringar i den kulturella infrastrukturen (till att börja med biblioteken).

Samtidigt måste man ofördröjligen låta företa ett antal försök av begränsad omfattning men avgörande vikt: ett öppet universitet, en kommitté som skall revidera läroplanerna och göra dem mer enhetliga, regionala institut för vidareutbildning av lärare (i samarbete med det öppna universitetet), försöksenheter för individualiserad undervisning med hjälp av videokasetter och telematik, en kår av pedagogiska konsulter, en samarbetskommitté mellan universitet och militära myndigheter för organisering av utbildningen, en kulturell televisionkanal etc. För att inte dessa försök skall komma att förstärka just de mekanismer de avser att bekämpa - på grund av misslyckanden eller genom skenbara framgångar - bör de sättas igång först då alla de nödvändiga materiella

och intellektuella betingelserna för deras framgång är för handen, och endast om de är möjliga att upprepa och att generalisera.

Att undervisa är inte en verksamhet som alla andra. Få yrken kan ge upphov till så stora risker som dem som dåliga lärare utsätter sina elever för. Få yrken förutsätter så många dygder, så mycket generositet, hängivenhet och kanske i synnerhet entusiasm och oegennytta. Endast en politik som strävar efter att dra till sig och befordra de bästa, dessa ädla män och kvinnor som alla utbildningssystem i alla tider hyllat, kan göra yrket att vara ungdomens lärare till vad det borde vara, det främsta av yrken.

Originalets titel: Propositions pour l'enseignement de l'avenir, élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France.

© Collège de France, Paris, 1985

Översättning: Barbro Berg, Donald Broady, Johan Öberg

© för den svenska översättningen: D. Broady, 1992

Efterord till den svenska översättningen av förslagen från Collège de France

Donald Broady

Översättningen färdigställdes i april 1991 i samband med arbetet inom den nyss tillsatta Läroplanskommittén. Några utdrag publicerades i Ord & Bild nr 1 1992. Samma tidskriftsnummer innehöll även den följande texten, ursprungligen skriven som ett underlag för Läroplanskommittén.

Collège de France i Paris liknar ingen annan läroanstalt. En svensk kan försöka föreställa sig en kombination av gammaldags föreläsningsförening, vetenskaplig akademi och De lärde i Lund.

Vid Collège de France utdelas inga betyg eller examina. Således finns inga studenter i vanlig mening. Vad som finns är ett femtiotal professorer samt pengar, assistenter, administratörer, lokaler, bibliotek, laboratorieutrustning och annat de kan behöva i sitt arbete. Ändå är Collège de France en utpräglad läroanstalt, Frankrikes i särklass mest prestigeladdade. På vapenskölden syns en uppslagen bok med devisen *Docet omnia*, undervisar om allt. Varje professors huvudsakliga åliggande är att ge ett tjugotal föreläsningar per år. Ämnet väljer han fritt, förutsatt att föreläsningarna utgör bidrag till vetenskapens utveckling - rena populariseringar är otillåtna. Framför allt förväntas han tala om sin egen pågående forskning.

Utöver föreläsningarna har professorerna ytterligare en enda obligatorisk uppgift, att gemensamt rösta fram en ny innehavare när någon av stolarna blivit ledig. Visserligen skall även den närmast berörda av de franska akademierna säga sitt och ministern fälla det formella avgörandet, men i praktiken brukar professorskollegiet sörja för sin egen förnyelse. Ambitionen är att ett brett spektrum av vetenskapliga specialiteter skall vara företrädda, filosofiska, matematiska, naturvetenskapliga, humanistiska och samhällsvetenskapliga. Eftersom ämnesbeskrivningen är knuten till innehavaren händer det inte sällan att stolar byter namn. När Michel Foucault 1969 efterträdde Jean Hyppolite på stolen i Histoire de la pensée philosophique döptes denna om till Histoire des systèmes de pensée. 1975 övertog Roland Barthes en stol i grekisk fornkunskap som därmed bytte namn till Sémiologie littéraire. Lägg märke till att benämningarna inte alls behöver ansluta till de administrativa gränslinjerna mellan universitetsdisciplinerna. Collège de France har ända från början stått utanför och i motsättning till universitetssystemet. (Anorna går tillbaka till de sex "kungliga läsare" som Frans I utnämnde 1530, två i grekiska, tre i hebreiska och en i matematik. Dessa skulle förse hovet med den

breda humanistiska bildning som inte stod att finna vid Parisuniversitetet, där skolastikerna regerade, de latinska auktorerna hyllades och undervisning i grekiska och hebreiska var förbjuden.)

Collège de France närmar sig på sätt och vis idealet de lärdes republik. Alla lärarna har samma lön, avsevärt högre än en universitetsprofessors, och alla är formellt likställda - här existerar inga underordnade lärartjänster och därmed ingen intern karriärstege. Vid inval ställs inga formella krav på disciplintillhörighet eller examina. Den som aspirerar på en universitetsprofessur måste först ha erövrat den högsta doktorsgraden. Så icke vid Collège de France, där inga administrativa hinder får stå i vägen för ambitionen att samla landets mest lysande och nyskapande forskare och erbjuda dem bästa tänkbara arbetsvillkor. I tillträdesföreläsningen i januari 1977 uttryckte Roland Barthes sin glädje över att "inträda på en plats om vilken man verkligen kan säga att den är utanför makten. ... professorns verksamhet består här enbart i att forska och tala ... icke att döma, utvälja, utnämna eller underkasta sig ett styrt vetande. Ett oerhört privilegium, nästan orättfärdigt". (*Leçon*, Seuil, Paris 1978, s. 9 f)

Elitism, förvisso. Vid Collège de France finns en enda stol per ämnesbeskrivning, och tanken är att den skall besättas av Frankrikes främste specialist på området i fråga. Beträffande publiken är dock ambitionen den motsatta. Här förekommer inga behörighetskrav eller antagningsprocedurer, ingen anmälningsplikt eller närvarokontroll, inga terminsavgifter. Alla är välkomna. Visserligen ordnas dessutom många slutna seminarier och arbetsgrupper för specialister och favoritelever, men de föreläsningsserier som är professorernas obligatoriska åliggande skall enligt statuterna vara offentliga.

Låt vara att åhörarskarorna som fylkas kring professorn i molekylärkemi eller mängdlära är ganska glesa, men kollegiet har sedan länge lagt sig vinn om att även rekrytera djärva tänkare och bländande talare av den sort som fungerar som fyrbåkar i den bredare intellektuella världen. Vid förra seklets mitt var det vid Collège de France som historikern Michelet lade ut sina teser, i början av vårt sekel filosofen Henri Bergson. Så har det fortsatt. Foucault och Barthes är redan nämnda. Listan kunde göras lång över tankehjältar vilkas föreläsningsserier vid Collège de France varit höjdpunkter i det parisiska intellektuella livet, publika evenemang där specialisterna, det vill säga kollegerna och konkurrenterna, trängts med den s.k. bildade allmänheten: gymnasister och studenter, obemärkta skribenter och kulturlivets notabiliteter, välskräddade fruar ur huvudstadens kultiverade bourgeoisie och tillresta beundrare från hela världen.

Sålunda förenar Collège de France extraordinär elitism med en ambition som (med franska mått mätt) kan kallas demokratisk. Till den undervisning som meddelas av den franska civilisationens yppersta lärare skall varje medborgare vara välkommen.

En vacker tanke: det allra bästa skall vara tillgängligt för envar.

Att föreläsningssalarnas portar står öppna för alla skiljer Collège de France från andra högre lärosäten. I ett annat avseende har man i gengäld värnat om sin avskildhet, nämligen i förhållande till den statliga utredningsverksamhet som annars satt sin prägel på så mycket av forskningen vid högskolor och universitet. Därför var det en anmärkningsvärd händelse att republikens president i februari 1984 vände sig till Collège de France för att be om råd angående reformeringen av utbildningsväsendet. Den 27 mars året därpå mottog Mitterand frukten av ansträngningarna, skriften *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Inte mindre anmärkningsvärt var att det samlade professorskollegiet nått enighet om förslagen. Pierre Bourdieu hade svarat för merparten av samordningen och det redaktionella arbetet, men skriften presenterades som ett kollektivt dokument. Inga reservationer förekom. Skiljaktiga ståndpunkter hade efter hand jämkats samman. Därmed kom förslagen att uttrycka den konsensus som efter mycken möda och många diskussioner i mindre arbetsgrupper kunnat etableras i denna krets av aparta personligheter, representerande de mest skiftande vetenskapliga och politiska hållningar.

Med tanke på upphovsmännens ställning och att det var fråga om en kompromissprodukt hade man kanske väntat sig något i högtidstalsgenren, en oprecis och oförpliktande reverens för kunskap och vetenskap. Och visst hyllas vetenskaplig kunskap och visst förespråkas träning i vetenskapligt tänkande (inte bara inom den högre utbildningen utan även i skolan), men dessutom genomsyras skriften av respekt för andra slag av kunskap och för andra vägar till kunskap. Här finns handfasta och kontroversiella förslag, ja på det begränsade utrymmet till och med små precisa analyser.

Jag lämnar åt läsaren att bedöma värdet därav. Några ord om det utbildningspolitiska sammanhanget kanske behövs. Förslagen var ett utspel i den ovanligt inflammerade franska utbildningsdebatten vid åttiotalets mitt (en debatt som alla skillnader till trots uppvisade en smula släktskap med den svenska några år tidigare).

Socialistpartiets maktövertagande 1981 hade väckt oerhörda förhoppningar hos reformpedagogiska entusiaster av olika schatteringar. Vid sidan av och delvis i konflikt med dessa gräsrotsrörelser bland lärarna utvecklades under de närmast följande åren vid departementet och i förvaltningarna en progressivistisk ideologi av närmast svenskt socialdemokratiskt "etatistiskt" snitt. Franska politiker och byråkrater framhöll gärna som förebildlig just den samtida svenska skolan med dess rationella organisation och öppenhet mot omvärlden, i samklang med såväl jämlikhetsidealen som det moderna samhällslivets och näringslivets behov. Galjonsfigur för denna politik var utbildningsministern Alain Savary.

Samtidigt formerade sig motståndarna och vann överhanden framemot mitten av åttiotalet. Skolan skall vara skola, lärarna skall förmedla kunskaper, löd de budskap som kom att dominera debatten även inom Socialistpartiet. Savary avgick i januari 1984. Efterträdaren Jean-Pierre Chevènement gjorde rent hus med progressivismen. Även han hänvisade till det moderna näringslivets krav, ehuru icke längre med Sverige som modell - nu var det Japan som gällde -, men framför allt åberopade han upplysningsidealen och andan från tredje republikens skola, dvs. Jules Ferrys reformer.

Som ett manifest för den nya dominerande ideologin kan man läsa Jean-Claude Milners *De l'école*, utgiven av förlaget Seuil våren 1984. Författaren, en bekant lingvist och f.d. maoist som blev en av utbildningsministern Chevènements närmaste rådgivare, kan inte utan vidare räknas in bland de skoldebattörer som i Frankrike kallas *restaurateurs*, dvs. de som inte har mycket mer på hjärtat än att skolan var bättre förr (med förr brukar då avses 30-talet eller 40-talet eller 50-talet eller när nu debattörens egen skoltid råkade inträffa). Milner framförde filosofiska snarare än traditionalistiska argument för ståndpunkten att skolans och lärarnas primära uppgift är att överföra kunskap. Hans bok är en vidräkning med en hel katalog av andra uppfattningar om skolans funktion och mening. Pedagogernas tal om undervisningsmetoder och inlärningsproblem, sociologernas tal om social snedrekrytering och utslagning, administratörernas tal om effektivitet och besparingar, alla krav om skolans öppnande mot omvärlden, all tvehågsenhet i fråga om vilka kunskaper som förtjänar att förmedlas - allt sådant berör enligt Milner sekundära förhållanden. Det enda primära, det som definierar skolan, är att det existerar givna kunskaper som lärarna har att överföra till eleverna.

Katolikerna utgjorde ytterligare ett läger i debatten. De återkommande bataljerna om privatskolornas ställning i Frankrike måste förstås mot bakgrund av att flertalet privatskolor, särskilt utanför Paris, är katolska. Ferrys reformer hade på sin tid inneburit att det offentliga skolväsendet frikopplats från kyrkan. Genom att frambära hyllningar till Ferrys republikanska skola tog Chevènement, Milner och deras åsiktsfränder strid med katolikerna. Milner drev den republikanska argumenteringen därhän att han påstod att "sedan 1945 samtliga teman i samtliga reformer på samtliga utbildningsnivåer är av kristet ursprung" (a.a., s. 30 f), en diagnos som torde ha retat många sekulariserade reformvänner.

Förslagen från Collège de France utarbetades under detta turbulenta skede då progressivismens talesmän nyss tvingats på defensiven och Chevènement tillträtt. Det ligger nära till hands att läsa förslagen som en kritik av Milners bok och andra samtidiga debattinlägg, däribland en hel flora av mer otvetydigt reaktionära anateman över den degenererade moderna skolan. Å andra sidan

attackerade Collège de France en rad av progressivismens ideal. Förslagen byggde på förutsättningen att utbildningsväsendet måste försvara sin autonomi och att dess huvuduppgift är och bör vara att överföra kultur och vetande till eleverna, en förutsättning stick i stäv med progressivistiska teser om social fostran, skolan i samhällets tjänst, eleverna som kunskapsproducenter och läraren som "medstuderande", etc. Det är uppenbart - redan den höga stilen vittnar därom - att Collège de France med sina förslag syftade till att lyfta utbildningsdebatten till en nivå ovan de ensidiga partitaganden som ställde restauration mot progressivism, kunskapsförmedling mot personlighetsutveckling, skolämnen mot friare kunskapssökande, kvalitet mot kvantitet, teoretiska kunskaper mot praktiska färdigheter, elitutbildning mot en skola för alla.

Förslagen väckte avsevärd uppmärksamhet. Här nöjer jag mig med att nämna reaktionerna från lärarnas fackliga organisationer. (Så småningom skulle motståndet från det hållet bli ett avgörande hinder för förslagens förverkligande.) Kort sagt reagerade lärarorganisationerna ofördröjligen mot allt som syntes innebära ett hot mot lärarnas (eller lärarnas representanters) rätt att sköta sina egna angelägenheter. De vänsterorienterade organisationerna - dit flertalet franska lärare hör - uttryckte visserligen sympati för ambitionen att öppna det förstenade utbildningssystemet och att riva ned hierarkier mellan skolformer och utbildningslinjer, mellan teoretiskt och praktiskt kunnande etc, men kritiserade de inslag i förslagen som framstod som från USA importerat nyliberalt tankegods, nämligen idéerna om skolor med skilda profiler som tävlar om att rekrytera de bästa lärarna och om föräldrarnas och elevernas gunst. Att göra det offentliga skolväsendet till en marknad där skolor konkurrerar med varandra är att bädda för segregering och ghettoskolor. Utbildning får inte göras till en handelsvara, sades det. I stort sett samtliga lärarfackliga organisationer, från vänster till höger, protesterade mot förslagen att ge rektorerna makt över anställningen av lärare, att utomstående bedömare skall utvärdera lärarnas arbete, att examina skall ha begränsad giltighetstid. Den springande punkten var nog att dessa förslag innebar att lärarna skulle tvingas att redovisa sitt kunnande och görande och att underkasta sig en bedömning utövad av andra än lärarna själva. Se t.ex. *L'US* (organ för S.n.e.s., gymnasielärarnas största fackförening), nr 112, 17 maj 1985; *L'école libératrice* (organ för S.N.I.-P.e.g.s., som rekryterar lärare på grundskolenivån), nr 24, 20 april 1985; *La Quinzaine universitaire* (organ för den mer högerorienterade organisationen SNALC, som rekryterar gymnasielärare), nr 923, 15 april 1985.

Det är svårt att peka på omedelbara effekter av förslagen. Enligt en välplacerad bedömare som Georges Duby (France Culture den 23 juni 1990) bidrog de till förverkligandet av den sjunde televisionskanalen, men det måste tilläggas att förslaget om en särskild kanal för kultur och utbildning framförts redan tidigare,

även av Chevènement. De senaste årens utvärderingar av utbildningsväsendet (den stora Comité National d'Evaluation, som tog sig an den högre utbildningen, trädde i verksamhet i maj 1985) hade likaledes förberetts innan Collège de France presenterade sina förslag.

Uppdraget till Collège de France fick dock en direkt fortsättning när utbildningsdepartementet 1988 tillsatte en *commission de réflexion* med uppgift att skissera en reform för den franska skolans kursplaner. Detta var ytterligare en "snillekommitté", ledd av sociologen Pierre Bourdieu och biokemisten François Gros, båda med säte vid Collège de France. Bland ledamöterna fanns namnkunniga intellektuella som filosoferna Jacques Bouveress och Jacques Derrida. Kommissionens förslag var principiellt hållna (huvudpunkterna kan studeras i *Le monde* den 9 mars 1989) och anslöt ganska väl till dem från Collège de France. Därefter tog arbetsgrupper vid och försökte omsätta principerna i kursplaner för de olika skolämnena. I skrivande stund är det fortfarande oklart vilka spår, om några, detta arbete kommer att avsätta i den pågående omdaningen av den franska skolan.

En utanförstående iakttagare kan inte undgå intrycket, att politikerna och centralbyråkraterna välkomnade de förslag som stämde överens med sådant de tänkt göra i alla fall och lämnade övriga förslag åsido - en hållning som för övrigt märktes redan då Mitterand under högtidliga former framträdde vid Collège de France den 14 maj 1985 för att tacka för skriften, varvid han i sitt tal nöjde sig med att ta fasta på dess avsnitt 4, 5 och 9.

En svensk läsare, för vilken sådant som skol-TV, syo, pryo och återkommande utbildning är gammalt och vant, finner kanske somliga av förslagen triviala. Håll då i minnet, att den franska skolan med svenska mått mätt fortfarande är oreformerad. Den är en utpräglad urvalsskola, synnerligen traditionsbunden, som upprätthåller sina egna nedärvda värdeskalor vad gäller sådant som stoffurval, undervisningsmetoder och kriterier för bedömning av elevernas begåvning och studieresultat. I Sverige har vi lättast att uppmärksamma de positiva effekterna härav. Från svensk utkikspunkt är det de mest framgångsrika institutionerna som höjer sig över synranden, från de effektivaste förskolorna över lärdomsborgarna bland gymnasierna till den handfull parisiska specialhögskolor som vunnit världsberömmelse. Men den intellektuella och språkliga briljans som de mest lyckosamma eleverna tillägnar sig och som brukar väcka svenskars beundran och avund har sitt pris. I jämförelse med franska förhållanden är - på gott och ont - det kulturella kapitalet i Sverige mer jämntjockt utbrett över befolkningen och över utbildningsinstitutionerna. De illustra franska och i synnerhet parisiska lärosätena dränerar landet på intellektuella tillgångar. I andra änden av skalan finns de jämmerligaste undervisningsmiljöer, tusentals ungdomar som lämnar den obligatoriska skolan i förtid och i avsaknad av det elementäraste

intellektuella bagage, torftiga gymnasier och högskolor. Samma mekanismer som på utbildningssystemets alla nivåer sållar fram de utvalda tillfogar samtidigt förlorarna irreparabla nederlag. Även bland systemets vinnare finns de som betalat dyrt för framgången. Elitskolornas drivhusmiljöer frambringar onekligen remarkabla talanger men realiserar kanske inte alltid det nyhumanistiska idealet om den allsidiga bildningen av människans förmågor.

Kursplanerna och undervisningsmetoderna tyngs fortfarande av den barlast som redan Durkheim i sina föreläsningar för blivande lärare (publ. 1938 som *L'évolution pédagogique en France*, många senare upplagor på P.U.F.) pekade ut som ett otidsenligt arv från skolastikernas och jesuiternas pedagogik. Till sin organisation påminner det franska skolsystemet om det som i Sverige vältes över ända av de reformer som initierades av 1946 års skolkommission. (I Frankrike skulle det exempelvis dröja till hösten 1991 innan en sammanhållen grundskola med tre stadier enligt svensk modell infördes.) Eleverna har under sin bana genom utbildningssystemet haft att passera ett antal trånga portar där de ovärdiga fallit ifrån. Att skolans domslut är så utan återvändo beror dels på skolgångens karaktär av utslagsturnering, dels på att framgång i arbetslivet och i det sociala livet är så avhängig av vilka skolor man genomgått och vilka examina man avlagt. Elitskolebakgrund uppfattas som ett slags blått blod som, oavsett faktisk duglighet, skiljer de privilegierade från de ofrälse, en tingens ordning som i skriften från Collège de France (se tredje avsnittet) räknas till de värsta defekterna hos det franska byråkratiska systemet.

Allt detta hade länge påtalats i den franska debatten om skolans kris. Argumenten skiftade - humanitär omsorg om skolans förlorare, politiskt grundade hänvisningar till jämlikhetsidealet eller till demokratins behov av upplysta medborgare, kritik av skolans oförmåga att tillfredsställa det moderna arbetslivets och den ekonomiska rationalitetens fordringar - men att skolan måste reformeras framstod för flertalet debattörer som en självklar sanning (så till den grad självklar att Milner utpekade just föreställningen om den nödvändiga och välsignelsebringande Reformen som en fördärvlig kollektiv myt).

Det botemedel Collège de France föreslog var att urvalsskolan skulle överges till förmån för en tillvalsskola, där olikartade slag av vetande och färdigheter skulle respekteras, utbildningsvägarna så att säga korsas av en mängd tvärgator, och konkurrensen mellan individer i någon mån ersättas av en konkurrens mellan skolor.

Det finns mer i förslagen som är knutet till speciella franska förhållanden. Tag som exempel den återkommande rekommendationen att använda videoband i undervisningen, efter förebild från Open University i London. Att resonemang om den för dagen ak-

tuellaste teknologin är dömda att snabbt åldras är självklart. (Utvecklingen av digitala lagrings- och teletekniker innebär förmodligen att framtidens korrespondensinstitut inte, som Open University, behöver posta 35 ton undervisningsmaterial i veckan.) Intressantare är att man bakom rekommendationen kan skönja den mycket franska föreställningen att det värdefullaste vetandet meddelas från de mest upphöjda katedrarna. Med hjälp av videoinspelade föreläsningar kan varje klassrum ute i de franska bygderna bli en filial till, säg, Collège de France vid Place Marcelin Berthelot i Paris.

Det är svårt att föreställa sig dylika lektioner i svenska klassrum. Den särpräglade franska akademiska talekonsten jämte dess pendang, konsten att lyssna, - i båda fallen resultatet av drillen vid de förnämsta franska gymnasierna och högre utbildningsanstalterna, och inte minst av kraven i samband med examina och inträdesprov - är traditioner utan svensk motsvarighet. För oss ligger det närmare till hands att utgå från inhemska traditioner.

Kommentarer till kursplaneförslag i musik för grundskolan

Ralf Sandberg, lektor och forskare vid Musikhögskolan i Stockholm.

Stewe Gårdare, prefekt för institutionen i bild, drama, idrott och musik vid Lärarhögskolan i Stockholm.

Inledning

Inom ramen för Läroplanskommitténs arbete har förslag på en ny kursplan i musik för grundskolan utvecklats. Utvecklingsarbetet har skett i samverkan med en referensgrupp bestående av verksamma musik- och klasslärare, skolledare, lärarutbildare och forskare. Enligt regeringens direktiv till Läroplanskommittén (Dir. 1991:117) skall musik jämte ämnena svenska och matematik utgöra s.k. modellämnen för det fortsatta kursplanearbetet. Läroplan, kursplaner och timplan remissbehandlas under hösten 1992 och den nya läroplanen införs tidigast läsåret 1994/95. Uppdraget att utarbeta förslag till kursplan i musik inleddes i början av 1992 och avrapporterades den 1 september samma år. Föreliggande text är en rapport av utvecklingsarbetet.

Rapporten bygger på en kartläggning av musikämnets kunskapsstruktur och en analys av förutsättningarna för musikpedagogisk verksamhet i skolan. Utgångspunkten för arbetet är principerna för det nya styrsystemet och ansvarsfördelningen när det gäller skolan (Prop. 1988/89:4, Prop. 1990/91:18). Styrsystemet i en mål- och resultatstyrd skola innebär ett ökat ansvarstagande och större utrymme för lärarna att konkretisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer genom att omforma de nationella målen till lokala undervisningsmål samt genom utvärdering bedöma resultaten och utveckla verksamheten. Kursplanen skall innebära en beskrivning av ämnets syfte och struktur på en övergripande nivå för att ge underlag för lärares och elevers urval och organisation av innehåll. Enligt direktiven skall ämnet också träda fram på ett tydligare sätt än tidigare, dvs. ämnets kunskapsperspektiv, centrala begrepp och struktur skall klart redovisas.

I några inledande avsnitt redogörs kortfattat för utgångspunkterna i arbetet, hur musikämnet utvecklats i läroplaner och utbildning, musikämnets kunskapsstruktur och den musikaliska kunskapsutvecklingen hos eleverna. Vidare beskrivs tankarna bakom formuleringen av målen i kursplanen och principerna för ur-

val och organisation av innehållet i musikundervisningen samt musikämnets relation till skolans övriga kunskapsorganisation. Därefter skisseras en bild av villkoren för den praktiska musikpedagogiska verksamheten och förutsättningarna för att kunna förankra och konkretisera en ny kursplan i musik.

Som avslutning ges några idéer för hur kommentar- och referensmaterialet i musik kan komma att utformas, vilket skall ges ut av Skolverket i samband med genomförandet av den nya läroplanen. I kommentarmaterialet till kursplanen i musik kommer resultaten från nationella utvärderingen, resultat från forskning och utvecklingsarbete inom musikpedagogiken, goda exempel på pedagogisk praktik, utvärderingsmetoder i musik, etc. att kunna delges lärare och skolledare. Denna rapport är ett exempel på ett sådant kommentarmaterial.

Utgångspunkter för kursplanearbetet i musik

Kursplanearbetet utgår från de direktiv som givits till Läroplanskommittén. Kursplanernas roll i en mål- och resultatstyrd skola är att ange den centrala kunskapsstrukturen och kunskapsnivåerna för ämnet, ange de centrala begreppen, underlätta lärarens arbete att ställa upp undervisningsmål, ge förutsättningar för lärare och elever att besluta om innehåll och arbetssätt, ordna, förklara och tydliggöra ämnets perspektiv för att underlätta arbetet i skolan samt att skapa utrymme för utveckling av ämnet för att uppfylla uppställda krav på kvalitet. Därtill skall kursplanerna vara utvärderingsbara på ett nationellt, lokalt och individuellt plan samt ta sin utgångspunkt i den enskilde individens kunskapsutveckling bl.a. för att underlätta betygssättning.

I direktiven lyfts särskilt fram de humanistiska värdena, det gemensamma kulturarvet såväl det svenska som det europeiska, litteratur, historia, musik och etiska värden. Det framhålls också att skolan verkar i en föränderlig värld där kunskaps- och informationsmassan snabbt förändras. En viktig utgångspunkt är därför att eleverna skall få sådana kunskaper att de utvecklar en förmåga att förstå sammanhang och tolka innebörder samt kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett mycket stort informationsflöde. Som utgångspunkt har en analys gjorts av nuvarande kursplaner i musik, erfarenheter av nationella utvärderingen av musikämnet och övriga utvärderingar, internationella utblickar på kursplaner i musik främst i Norden och övriga Europa, forskning och utvecklingsarbete inom det musikpedagogiska området samt förändrade krav och behov i samhällsutveckling, kultur- och arbetsliv.

Utformningen av kursplaneförslaget i musik utgår också från ett nytt sätt att tänka om ämnet, dess mål och inriktning, musikämnets kunskapsstruktur, de potentiella utvecklingsmöjligheterna

för ämnet innehållsligt, pedagogiskt och metodiskt samt för den kulturbärande och kulturskapande roll som musikämnet kan utgöra för skolans musik- och kulturliv. Kartläggningen av den centrala kunskapsstrukturen för musikämnet utgår således från de kunskapstraditioner som utvecklats i musik, beprövad praktik inom musikundervisningen, utvecklingsarbete och forskning inom det musikpedagogiska området samt anpassningen till den snabba förändring som sker inom musiken i samhället och utbildningssystemet.

Det innebär att musikpedagogikens historiskt givna och samhälleliga situation problematiseras och att musikämnet definieras med utgångspunkt i ett mer kunskapsteoretiskt perspektiv än tidigare samt att stöd tas i läroplansteoretiska principer för utformningen av den förändrade kursplanen i musik. Inledningsvis görs här en kortfattad beskrivning av bakgrunden till musikämnets nuvarande situation i skolan och den utveckling som skett på senare tid inom det musikpedagogiska området. I samband med detta görs försök att identifiera och beskriva det förnyelsebärande i denna utveckling för att ge förutsättningarna att formulera reviderade mål för musikämnet, definiera de centrala begreppen och kartlägga kunskapsstrukturen för ämnet samt ange principerna för innehållsligt urval och hur kunskaper i musik kan organiseras för inlärning.

Musikämnets utveckling

Musiken och musikpedagogiken i samhället har en lång historia. Musikkulturen har alltid haft en dominerande ställning i samhället även om utrymmet inom utbildningen och i skolan har växlat. Det är också huvudsakligen genom olika utbildningsinstitutioner som det konstmusikaliska kulturarvet överförts genom skilda tidsepoker. De mer folkliga musikformerna och populärkulturen har hållits utanför den traditionella musikutbildningen. Inom musikpedagogiken har ämnestraditioner och sätt att undervisa också utvecklats sedan långt tillbaka. Den traditionsbotten som utvecklats har ibland haft sådana konsekvenser att en selektering gjorts av elever i musikundervisningen med olika musikalisk begåvning. Detta har inneburit att kvalificerade kunskaper i musik traderats till ett fåtal.

Under de senaste 20 åren har dock en förändring skett bl.a. vad gäller kunskapen om och uppfattningen av begreppet "musikalitet" och musikundervisningens mer allomfattande roll i skola och samhälle. Musikalisk begåvning anses numera vara en medfödd och högst utvecklingsbar förmåga hos varje individ. Denna förändring i attityden har avgörande betydelse för musikundervisningens mål och inriktning samt dess utvecklingsmöjligheter såsom ett led i utvecklingen av en allmän kultur- och bildnings-

struktur med syfte att ge konkret delaktighet för människor i samhällets musik- och kulturliv.

En reformering har också skett inom den högre musikundervisningen genom den s.k. OMUS-reformen (SOU 1976:33). Reformen innebar att den högre musikutbildningens historiskt givna kunskapstradition och organisation blev föremål för en konstitutionell omdefiniering, vilket innebar en genremässig breddning och en starkare anknytning till behoven inom arbetsfältet och musiklivet. De musiklärare som utbildats i den reformerade musiklärarutbildningen har i nuläget avsevärt förändrat förutsättningarna innehållsligt och metodiskt för musikundervisningen inom grundskolan och gymnasiet. Musikklasser och musikgymnasier har också vuxit fram över hela landet. OMUS initierade samtidigt en utveckling av den musikpedagogiska forskningen i Sverige. Vid Musikhögskolorna i Stockholm, Göteborg och Malmö har det vuxit fram institutioner med musikpedagogisk forskning och forskarutbildning.

Förändringen inom musikundervisningen i Sverige kan således förknippas med det breda och omfattande musikpedagogiska utvecklingsarbete som skett under de senaste decennierna såväl inom klass- och musiklärarutbildningen som inom det musikpedagogiska verksamhetsfältet, inte minst på mediaområdet. Speciellt har insatser gjorts för en mer kreativitetsbefrämjande inriktning på musikpedagogiken samt utveckling av tema- och projektorienterade arbetsformer under 70- och 80-talet. Omfattande satsningar på "Kultur i skolan-projekt" med musikaliska förtecken har genomförts under 1980-talet. Sedan mitten på 1980-talet har ett genombrott för mediatekniken som pedagogiskt instrument i klassrummen skett. Datorn i musikundervisningen ger helt nya möjligheter att vara musikaliskt kreativ än tidigare, vilket innebär ett närmande till själva produktionen av musik. Dagens barn och ungdom använder mediateknik på sin fritid, där de erövrar musiken på ett nytt och kreativt sätt. Musikskapande med hjälp av datorer kan vara ett sätt att göra kunskaper i musik undervisningsbara och det musikaliska skapandet kan förenas med dess pedagogiska förmedling. Via mediatekniken kan musiken bli en internationell budbärare för kulturella koder där all världens musik kan tas in i klassrummet.

Internationellt sker en utveckling av läroplaner och kursplaner jämsides med en utveckling av olika utvärderingssystem. Huvudtendensen är en riktning mot decentralisering som anses kunna vara kvalitetshöjande av skolans verksamhet genom större möjligheter att konkretisera, komplettera och prioritera mellan nationellt uppställda mål på lokal nivå. Likheter finns också i att skolan försöker följa samhällsutvecklingen och där problemet att relatera kulturarvet till nya krav i det framväxande informationssamhället bearbetas i läroplaner och kursplaner.

I olika europeiska länder representeras musikämnet på varierande sätt. Kortfattat kan sägas att den allmänna musikundervisningen som vi känner den företrädesvis förekommer i mellersta och norra Europa. Genom starka traditioner, representerade såväl genom omfångsrika och väldefinierade kursplaner i musik, som genom lärarutbildning och läromedelsproduktion, dominerar den västerländska konstmusiken. I södra Europa är musikämnet svagare representerad i obligatoriska läroplaner, timplaner och kursplaner. Stora regionala variationer och skilda lösningar på hur musikundervisningen organiseras kan iakttagas. Generellt beträffande södra Europa kan sägas att allmän obligatorisk musikundervisning på många håll har en relativt svag ställning, medan en omfattande verksamhet bedrivs för de elever som kvalificerat sig till speciell undervisning i form av sångklasser eller musikgymnasier. I England sker en utveckling på skolområdet som leder mot en centralisering. Detta innebär för musikämnets del att en central kursplan för första gången utarbetas. Det medför att den engelska kursplanen i musik är mycket detaljrik. Varje utvecklingssteg redovisas i målnivåer, innehållsmoment och musikaliska aktiviteter. För närvarande bedrivs inom EAS (Europäische Arbeitgemeinschaft Schulmusik) arbete med att inventera europeiska läroplaner, kursplaner och timplaner i musik i syfte att kunna göra jämförelser och samarbeta kring musikpedagogiska frågor inom Europa.

I de nordiska länderna framhålls i kursplanerna för musik, förutom den västerländska konstmusiken, även den nordiska folkmusiken. Den finska läroplanen framhåller musikfostran genom estetiska aktiviteter och en strävan att låta eleverna tillägna sig kulturarvet i musik. I den norska mönsterplanen tas som utgångspunkt att alla människor är musikaliska och har behov av musik för att uttrycka känslor, tankar och fantasier. Vidare rekommenderas att musikundervisning genom samarbete med det lokala musiklivet - kommunala musikskolan, lokala orkestrar och artister - kan anknyta till elevernas fritidsintresse. I jämförelse med de andra europeiska kursplanerna i musik har de svenska kursplanerna en öppnare attityd till elevernas eget skapande, med en större tyngdpunkt på ett aktivt musicerande skapande och lyssnande. Musikämnet i den svenska läroplanen åtnjuter dock ett relativt begränsat tidsutrymme jämfört med vissa andra europeiska länder. En strävan bör vara att utvecklingen av den svenska kursplanen i musik motsvarar internationellt ställda kvalitetskrav på musikalisk kunskapsutveckling och bildning.

Ett nytt perspektiv på musikundervisningen

Inom skola och utbildning har olika perspektiv lagts på musikundervisningen och olika definitioner gjorts av musikämnet som va-

rierar med dess sammanhang, funktion och innehåll. I de senaste svenska läroplanerna för grundskolan har musikämnet i stort sett definierats utifrån de aktiviteter, det innehåll och de arbetsformer som förekommer i musikundervisningen. I Lgr 80 betonades också aktivitetsaspekten och behovsorientering genom de tre huvudmomenten i musikundervisningen "Att musicera tillsammans", "Att skapa musik" och "Musiken i världen och samhället". Denna utvecklingslinje kan sammankopplas med mer progressivistiska strömningar inom musikpedagogiken.

I ett annat perspektiv kan ämnet definieras utifrån musikfenomenet, musikens strukturer och dess estetiska uttrycksformer. Denna ämnesdefinition kan förknippas med en mer traditionell musikpedagogik som baseras på verkanalytisk grund, musikhistoria, notkunskap och traditionell instrumental- och sångundervisning. Den traditionella musikundervisningen har utvecklats framför allt inom läroverken och den högre musikutbildningen.

Åter ett tredje sätt att definiera musikämnet är med utgångspunkt i musiken i samhället och av det kunskapsstoff som väljs ut och reproduceras i skolans musikundervisning. Musiken kan med denna definition ses som en social och kulturell artefakt i samhället skapad av människor som en konstnärlig metafor för människors känslor och tankar uttryckt i musikalisk meningsbärande form i avsikt att kommuniceras och förstås. Denna definition utgår mer från musikens samhällsfunktioner, dess sociala, estetiska och kommunikativa funktioner, musikens betydelser och påverkan på människor via musikens meningsbärande innebörder. De musikpedagogiska frågorna baseras här på kulturreproduktionsteorier som berör relationen mellan musiken, människan och samhället.

Musiken har oerhört rika och varierande former och traditioner i samhället. Musiken har även starka anknytningar såväl till den folkliga kulturen som till det västerländska kulturarvet. Ambitionen att reproducera det musikaliska kulturarvet kan också stå i konflikt med den nutida, socialt och ekonomiskt dynamiska musikproduktionen. Musikpedagogikens starka koppling till ett snabbt föränderligt samhälle och ett differentierat musikkulturellt fält utgör samtidigt dess möjligheter att utvecklas innehållsligt och undervisningsmetodiskt.

Den hastiga förändringen i tekniksamhället och informationssamhällets förändring av den musikaliska bildningsstrukturen omskapar förutsättningarna för musikutbildning och musikundervisning idag. Mediatekniken gör det möjligt redan nu att representera hela den globala musikkulturen inom skolan. Musikämnet kan därmed få en utpräglad internationell karaktär. Med ett ökat utbud av satellitkanaler sprids musik över hela jordklotet och överskrider kulturgränserna. Detta kan också bidra till förståelsen mellan olika kulturer även inom skolans och klassrummets väggar.

Musiklyssnandet och musikaktiviteter på fritiden är särskilt uppskattat av barn och ungdom. Musiken är också en av de kulturföreteelser som snabbast når fram till barn och ungdomar. Skolans roll som kunskaps- och kulturskapande faktor av betydelse för elevernas kulturella medvetenhet och möjlighet för dem att kunna sovra, göra urval, kritiskt granska och skapa en egen uppfattning och kulturell identitet, behöver i det här sammanhanget analyseras. Det är viktigt att barn och ungdomar får möjligheter att såväl bearbeta det starka informationsflöde som påverkar dem som att de själva kan vara kulturproducenter i olika avseenden. Detta kan innebära en vidgad roll för musikundervisningen och för skolans inre musikliv och kulturella miljö.

I det framväxande kunskaps- och informationssamhället måste kunskaper i musik betraktas i ett vidare perspektiv där de kommunikativa, sociala, kreativa och estetiska dimensionerna i musiken också ses som ett redskap för att bättre förstå och orientera sig i omvärlden. Att musicera, sjunga och spela ett instrument måste alltså ses som ett intellektuellt och konstnärligt redskap för att uttrycka sina kunskaper på olika sätt och i olika sociala situationer. Utvecklingen av elevernas förmåga att se sammanhang och förstå musikens innebörder i kombination med utvecklingen av olika estetiska uttrycksmöjligheter hör till frågor om kulturell yttrandefrihet och verktyg för kulturliv och estetiska ställningstaganden. Det är således viktigt att eleverna genom skolans musikundervisning ges konkreta förutsättningar för en framtida delaktighet och ett aktivt deltagande i det demokratiska samhällets musik- och kulturliv.

Elevernas erfarenheter, upplevelser och tänkande i musik skall sammantaget kunna utveckla de begrepp och strukturer som erfordras i en kunskapande musikalisk bildningsprocess i syfte att utveckla ett "språk" i vid mening för att tolka meningsbärande estetiska och kulturella koder samt skapa, uttrycka och kommunisera egna musikaliska tankar, känslor och handlingar. Musikundervisningen och skolans funktion som kulturell institution är intimt förknippad med utvecklingen av den allmänna musikaliska bildningsstrukturen i framtidens samhällsliv.

Ur musikens stora kunskapsmassa måste olika urval göras. Förutom en fördjupning inom den obligatoriska musikundervisningen bör tema- och projektorganiserade studier samt integrerade och kreativa arbetssätt få en ökad betydelse bl.a. för att begränsa urvalet och koncentrera kunskaper och färdigheter i musik. Mot denna bakgrund bör den aktuella utvecklingen i skolan och undervisningen på musikområdet kunna innebära möjligheter till kommunala samverkansformer mellan t.ex. grundskola och kommunal musikskola/kulturskola, förändringar av musikundervisningens villkor, nya förutsättningar att ansluta musikundervisningen till kommunens musikliv i olika former samt vidgade möj-

ligheter att utveckla musikundervisningens arbetsformer och arbetssätt.

I en framtida skola får man också räkna med att skolorna differentieras genom olika tillval, profileringar, skilda skolformer och inriktningar, profilskolor, kulturskolor, etc. Inte minst för musikämnet kan detta få betydelse med ökade möjligheter att fånga in elevernas intresse och behov av musik och fördjupa kunskaperna i musik. Musikundervisningen i skolan kan genomföras genom olika kvalificerade integreringar med andra ämnen, dels genom dubbelt tillval, musikklasser eller profilskolor.

Ovanstående diskussion syftar till att försöka ge en bild av det förnyelsebärande i den musikpedagogiska utvecklingen på senare tid och utveckla ett nytt kursplanetänkande i musik i jämförelse med den tidigare läroplanen. Den praktiska musikpedagogiken har under de senare läroplanerna betonat färdighetsträningen i sång, spel och dans. Teoretiska aspekter på musikens strukturer och reflektioner över musikaliska upplevelser har inte direkt funnit några bärande kunskapsformer i den allmänna musikundervisningen tidigare. Kulturella värden och kunskaper i att tolka, bearbeta och förmedla estetiska och konstnärliga uttrycksformer och produktioner har heller inte givits särskilt stort utrymme inom den förra läroplanens mer nyttoinriktade kunskapssyn och pedagogiska tänkande.

Grundläggande för vad som konstituerar musikämnet är dess starka samhällsförankring och dess kunskapskällor i det levande och dynamiska musiklivet i vid mening. Genom samhällsförändringarna, kunskaps- och informationssamhällets framväxt har förutsättningarna för musikpedagogisk verksamhet radikalt förändrats. Det omfattande musikpedagogiska utvecklingsarbetet och mediateknikens utveckling som skett på senare tid har gjort att barns och ungdomars intresse och behov av musik på ett helt annat sätt kan tillvaratas i skolans musikundervisning. Den snabba musikaliska kunskapsproduktionen i samhället kan därmed på ett effektivt och pedagogiskt utvecklande sätt bearbetas inom musikämnets ram. Det tidigare musikaliska kulturarvet bör också kunna ges ett större utrymme i en modern musikundervisning. Avgörande för formuleringen av målen för musikämnet är dess kunskapsstruktur, de centrala begreppen för ämnet och principerna för det innehållsliga urvalet.

Musikämnets kunskapsstruktur

Kunskaper i musikämnet, liksom i andra ämnen, utgör ett *nätverk av kunskaper* som innefattar olika aspekter och dimensioner. Detta kan uttryckas i form av ämnets kunskapsstruktur. Som ett led i att utforma distinkta mål för musikämnet behöver en identifiering av ämnets centrala begrepp och kunskapsstruktur göras. Syf-

tet är att nå en högre grad av generalitet för bestämningen av övergripande mål för musikämnet i det nya styrsystemet av skolan. I nedanstående avsnitt görs ett försök till kartläggning och analys av musikämnets olika kunskapsformer och kunskapsbegrepp.

Kunskaper i musik kan konkret innebära att kunna spela ett instrument, sjunga eller dansa. Det kan vara att veta något om musik, t.ex. musikhistoria eller musikstilar och artister. Det kan innebära att kunna tolka och förstå musikens innehåll och estetiska uttryck. Det kan vara att genom praktiskt musicerande, musiklyssning eller musikskapande ha fått en förtrogenhet med olika musikformer eller att kritiskt kunna granska olika musikföreteelser. Det kan innebära att kunna improvisera eller skapa musik efter sina egna musikaliska visioner och uttrycksbehov.

I en kunskapsdimension kan detta sammanfattas i begreppen *musicerande, musiklyssnande, musikkunnande* och *musikskapande*, fyra centrala kunskapsbegrepp som är knutna till den musikaliska kontexten. I en annan dimension framträder fyra mer generella kunskapsformer som kan betecknas av *färdigheter, fakta, förståelse* och *förtrogenhet*, vilka mer kan kopplas till undervisningssammanhanget, elevernas inlärning och deras musikaliska kunskapsutveckling.

I nedanstående tablå ges en översikt av ett tänkbart *nätverk av kunskaper i musik* genom att de centrala kunskapsbegreppen för musikämnet relateras till de generella kunskapsformerna. Dessa förhållanden exemplifieras genom olika musikaliska kunskaps- och innehållsmoment på följande sätt:

	FÄRDIGHET	FAKTA	FÖRSTÅELSE	FÖRTROGENHET
MUSICE-RANDE	Sång och tal, spel på instrument, datorer och elektroakust. instr., dans, rörelse, kroppsuppfattning	Tal och röstvård, musikinstrument, olika musikaliska uttrycksformer och tekniker	Erfarenheter och reflektioner över gemensamt musicerande, musikalisk uttrycksförmåga	Musikalisk känsla, samspelsförmåga, timing, musikalisk utlevelse, kommunikation och gemenskap
MUSIK-LYSSNANDE	Lyssningsteknik, analys av musik, uppspelningsteknik, inspelningsteknik, mediateknik	Musiktraditioner, musikstilar, epoker, repertoarer, artister, massmediamusik, musikeryrken	Reflektioner över musikens "språk", dess symboler och betydelser, tolkning av kulturella koder	Musikupplevelse, historisk och nutida musikorientering, kritisk granskning och bedömning av musik
MUSIK-KUNNANDE	Notskrivning, gehörsträning, harmonisering, arrangering, partiturläsning, kroppskännedom	Notkunskap, musikteori, ackordlära, rytmlära, metrik, form och struktur, uttrycksformer	Intellektuell bearbetning av musikföreteelser, förståelse av musikens betydelsebärande innehåll	Stilartskänsla, förtrogenhet med olika musikhistoriska epoker och musikkulturer, recension av musik
MUSIK-SKAPANDE	Bygga musik; ljud och musikskapande, improvisationsteknik, kompositionsteknik, fria rörelser och dans	Musikens byggstenar; melodi, ackord, rytm, puls, agogik, dynamik, klangfärg, 'sound', modalitet	Musikaliskt tänkande; musikens form o struktur, uttrycksformer och uttrycksätt, kompositionsformer	Eget musikaliskt skapande, förverkligande av egna musikaliska tankar och visioner, egen musikprofilering

Fig 1. Översikt av olika aspekter på kunskapsformer och kunskapsmoment i musikämnet

Ovanstående systematiska uppställning skall i koncentrerad och sammanfattad form konkretisera musikämnets kunskapsstruktur och centrala kunskapsbegrepp. Var och en av dessa kunskapsbegrepp i musikämnet innefattar särskilda aspekter på musikaliskt kunskapsstoff såväl för praktiska som teoretiska kunskaper i musik. Ett speciellt kunskapsperspektiv kan också anläggas beroende på urvalet av kunskaper i musik och formandet av en viss kunskapsprofil.

Kunskaper i musik kan alltså utgöras dels av fasta och reproducerbara kunskaper av fakta- och färdighetskaraktär, dels av sådana kunskaper som skapas i elevernas föreställningar och genom

deras individuella musikaliska upplevelser och erfarenheter. De senare kunskapsformerna skulle kunna benämnas förståelse- och förtrogenhetskunskap som också kan förknippas med kunskapande i musik eller det musikaliska bildningsbegreppet. Varje kunskapsbegrepp i musik kan således innefatta vissa mått av färdigheter, fakta-, förståelse- och förtroendekunskaper. Förutsättningen för ett kreativt musikaliskt skapande kan till exempel vara beroende av den sammanlänkande kedjan av de olika varierande kunskapsformerna färdigheter, fakta, förståelse och förtrogenhet i olika proportioner.

Det ömsesidiga växelspelet mellan färdighetsträning och teoretisk faktainlärning berikar varandra och vidgar elevernas förståelsehorisont och förtrogenhet med musikens olika uttryckmedel. Ett utmärkande drag är alltså musikämnets pendling mellan praktiskt och teoretiskt arbete. Det kan innebära att eleverna utvecklar en förmåga att reflektera över sina erfarenheter och upplevelser av musik när de musicerar, lyssnar på musik eller skapar musik. Kunskaper i musik kan också visa sig i handling, reaktioner och upplevelser. Det som upplevs musikaliskt blir också det som har förutsättningar att förstås musikaliskt. Lusten, glädjen och meningsfullheten i det gemensamma musicerandet kan bidra till att fördjupa insikten i musikaliska fakta och förståelsen av musikens betydelser som kulturellt och socialt kommunikationsmedel.

Den kontinuerliga växling mellan olika musikaliska kunskapsformer och kunskapsmoment, experimenterandet med musikens byggstenar och det aktiva lyssnandet och upptäckandet samt den kontextuella kopplingen och musikaliska kommunikationen är något som är särpräglat för musikämnet. Tillämpningar av musikaliska kunskaper i skilda sammanhang kan öka förtrogenheten och förståelsen för musikens innebörder och betydelsebärande innehåll. De kunskapande inriktningarna i musikundervisningen kan organiseras mer utifrån idéer, kreativa bearbetningar av inlärt musikaliskt stoff, prövning av musikaliska idéer, lösningar av problem, integreringar, temaarbeten och projekt, etc.

Ett huvuddrag i musikämnet är att musikaliska kunskaper erövras aktivt. I tablån över den musikaliska kunskapsstrukturen, som den är organiserad ovan, uppstår "stråk" av mer praktiskt musikaliskt kunskapstillägnande dels genom de två horisontella stråken av kunskapsformer och kunskapsbegrepp med utgångspunkt i *musicerande* och *musikskapande*, dels genom *färdigheter* och *förtrogenhet* i de vertikala stråken. Sammantaget bildar dessa stråk en yttre ram för *mer praktiskt orienterad* kunskapsinhämtande i musik. De inre fyra fälten som bildas i korspunkterna av *musiklyssnande* och *musikkunnande* respektive *fakta- och förståelsekunskaper* kan ses som en inre kärna av mer *teoretiskt reflekterande* kunskapsbearbetning inom musikämnet. Med följande modell illustreras denna relation:

Fig 2. Modell som illustrerar en yttre praktisk ram och inre kärna av teoretisk reflektion

Dessa kunskapsfält eller stråk av kunskapsformer/- begrepp i musik är naturligtvis en analytisk konstruktion för att försöka belysa det dialektiska spelet mellan praktiska och teoretiska behandlingar av musikaliskt kunskapsstoff. Kunskaper om musikens teoretiska strukturer kan till exempel bidra till förståelsen och fördjupa upplevelsen av den praktiska färdighetsövningen eller musiklyssnandet. Detta dialektiska förhållande kan också illustrera möjligheten att tränga djupare in i musikämnets kärna och inre kunskapsstrukturer genom växelspelet mellan praktiska och teoretiska kunskapsformer och kunskapsmoment i musik.

Kartläggningen av musikämnets kunskapsstruktur och centrala begrepp kan vara utgångspunkt för lärarnas formulering av undervisningsmål, val av innehåll, undervisningens organisation, arbetsformer och arbetssätt samt utvärdering och bedömning. Såväl de undervisningsmetodiska som teoretiska kunskaps- och innehållsstrukturerna för musikämnet bör kunna härledas ur dessa centrala begrepp och kunskapsformer. På grundval av kunskapsstrukturen görs ett urval av kunskapsstoff som skapar en viss undervisningsstruktur och inriktning på den lokala skolenheten. Detta är i samklang med principerna för det nya styrsystemet av skolan där lärare och elever förutsätts omforma målen i kursplanen till undervisningsmål i den lokala arbetsplanen.

Musikalisk kunskapsutveckling

Musikämnets mångfacetterade och dynamiska kunskapsstruktur skapar ett brett underlag för elevernas individuella kunskapsutveckling och musikaliska bildning i olika profilerade riktningar och stadier. Kunskapsutveckling i musik kan innebära ett växelspel mellan musikalisk färdighetsträning, estetiska reflektioner och teoretiska bearbetningar av musiken samt att eleverna utvecklar en förmåga att förstå sammanhang och tolka innebörder. I kunskapsprocessen görs olika ingångar i nätverket av musikaliska

kunskaper där olika fält kommer att avtäckas med varierande djup och kunskapsprofiler.

Att utvecklas i musik kan alltså innebär att bilda sig musikaliskt i en eller annan riktning. Musikalisk bildning kan innebära att individen skapar sina egna musikaliska föreställningar, upplevelser och erfarenheter genom att ta till sig musikaliska kunskaper och reflekterar över dem med ett kreativt och kunskapande förhållningssätt utifrån sina egna intressen och bildningsbehov som inte direkt är fastlagda på förhand. Här nedan beskrivs några aspekter på kunskapsutveckling i musik med utgångspunkt i individens inlärning och utveckling i relation till den musikaliska kunskapsstrukturen.

Vanligtvis förknippas kunskapsutveckling i musikämnet med begreppen kunskaper, färdigheter och attityder. Dessa begrepp kan sammankopplas med att *tänka, känna* och *handla* musikaliskt. I den musikaliska kunskapsutvecklingen hos individen samverkar alltså kognitiva, emotionella och motoriska dimensioner (de tre begreppen kan samtidigt jämföras och vara kommunicerbara med övriga ämnen). Olika skeden i elevernas musikaliska kunskaps- och färdighetsutveckling kan ske genom ett växelspel mellan motorisk träning av reproduktiva mönster, emotionella upplevelser och kognitiva bearbetningar av musikaliska kunskaper. I modellen nedan illustreras dessa relationer och överlappningar:

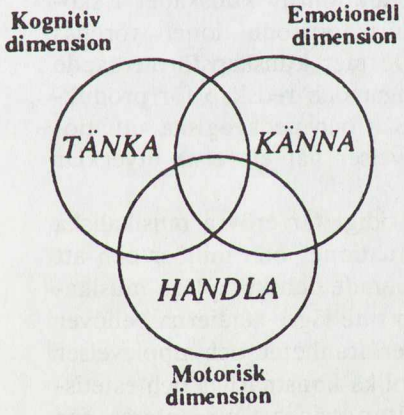


Fig 3. Modell för kognitiva, emotionella och motoriska kombinationer i musikalisk utveckling

Elevernas kognitiva, emotionella och motoriska bearbetningar av det musikaliskt kunskapsstoffet är oupplösligt förenade i en

allsidig kunskapsutveckling i musik. De sociala, kommunikativa och kulturella dimensionerna i musikaliskt utövande är även kopplade till den musikaliska kunskaps- och färdighetsutvecklingen. Det är viktigt att se elevernas sätt att tänka, känna och handla musikaliskt som varje individs möjligheter att forma sitt eget perspektiv och sin egen uppfattning av musik. Lika viktigt är att se musiken som ett kommunikationsmedel mellan människor och att musikalisk utveckling alltid sker i ett socialt och kulturell sammanhang förknippat med betydelsebärande och estetiska värden.

Musikundervisningen och den musikaliska kunskapsutvecklingen är således väsentlig både för elevernas personliga och sociala utveckling och kan även ses som ett viktigt led i utvecklingen av skolans gemensamma musik- och kulturliv. I det musikaliska utövandet i klassen öppnas särskilda möjligheter att skapa gemensamhet och kommunikativ kontakt mellan individer i en "socio-musikalisk" anda. I denna situation kan det musikaliska "lyftet" infinna sig, det speciella tillstånd av social samhörighet och gemenskap via musikupplevelse tillsammans. Det gemensamma musicerandet i klassrummet är alltså bärare av alldeles unika förutsättningar för personlig och social utveckling i en målinriktad musikalisk kunskapsutveckling hos eleverna genom skolans musikundervisning.

Musikaliska kunskaper kan också skapas i samma process som de förmedlas. Kunskaper och färdigheter kan omedelbart tillämpas i ett kunskapande musikaliskt arbete. Erfarenheter av praktiskt musicerande eller aktivt musiklyssnadet kan ge stöd åt den teoretiska kunskapsutvecklingen. Detta antyder att kunskapsformer i sina tillämpningar och inriktningar kan förknippas såväl med kunskapsproduktion som reproduktion av kunskaper i skolans arbete. I musikämnet kan kunskapsproduktionen förenas med dess pedagogiska förmedling. De mer kunskapsförmedlande formerna kan ge direkta förutsättningar och redskap för produktionen av nya kunskaper. I musikaliska och pedagogiska situationer skapas också känslor och upplevelser när eleverna utvecklar kunskaper och färdigheter i musik.

Det är också viktigt att eleverna tidigt får erövra musikaliska kunskaper i kreativt stimulerande situationer och miljöer och att de får erfara kunskapande i rika, varierade och komplexa musikaliska former med hög kvalitet. Redan i de lägre stadierna behöver eleverna i musikundervisningen få erfarenheter och upplevelser av kreativt och kunskapade slag där olika konstnärliga och estetiska värden, uttrycksformer och kulturyttringar presenteras för dem i skolan. Starka estetiska och konstnärliga meningsfulla och lustbetonade intryck och upplevelser sätter sig i varje fiber i kroppen på de receptiva och nyfikna barnen i de lägre åldrarna. Särskilt viktigt är också att barnens behov av rörelse och kroppsliga aktivitet fångas upp och utnyttjas vid musikalisk inlärning och utveckling.

Med stigande ålder och utveckling skall skolbarnen och ungdomarna i skolan få använda sina musikaliska kunskaper och få utnyttja sitt intresse och behov av musik som en naturlig del i skolarbetet. Ett rikt utvecklat musikliv och musicerande i skolan med olika skolorkestrar, körer, dans- och rörelsegrupper bidrar till och förbereder eleverna till ett aktivt deltagande i samhällets musik- och kulturliv. Skolans musikundervisning kan skapa såväl personliga musikaliska uppfattningar som en gemensam musikalisk profil i klassen eller kulturell profil på skolan. Dessa musikaliska aktiviteter ingår också i bilden av musikämnets kunskapsutveckling i vid mening.

De övergripande målen för musikämnet och musikundervisningen i skolan kan formuleras med utgångspunkt i att ämnet också utgör en väsentlig del i skapandet av skolans kulturella miljö och atmosfär. Musikundervisningen kan engagera eleverna starkt och bidra till deras kulturella medvetenhet, kunskap och erfarenhet med hjälp av den förförståelse, de egna upplevelserna och föreställningarna om musik som eleverna redan har från sina musikaktiviteter på fritiden. Med utgångspunkt i analysen av musikämnets kunskapsstruktur kan olika mål för verksamheten formuleras som "kodar in" specifika kunskapsformer och kunskapsbegrepp och ger dessa en riktning mot vissa utvecklingsnivåer.

I översikten över den musikaliska kunskapsstrukturen i det tidigare avsnittet görs ett försök till penetrering och analys av musikämnets mångfacetterade och sammansatta struktur där en viss växlande grad av komplexitet i kunskapsstrukturen kan skönjas. Tablån beskriver också olika aspekter på kunskapsutvecklingen i musik, dels genom det mer aktivitetsinriktade inhämtandet av musikaliska kunskaper via färdighetsträning dels genom mer teoretiska eller förståelseinriktade kunskapsformer. I nedanstående modell illustreras slutligen en sammantagen bild av musikämnets olika former av kunskap, centrala kunskapsbegrepp och kunskapsutveckling som relateras till varandra i ett utvecklingsperspektiv. Modellen kan vara utgångspunkt för ett måltänkande för olika stadier.

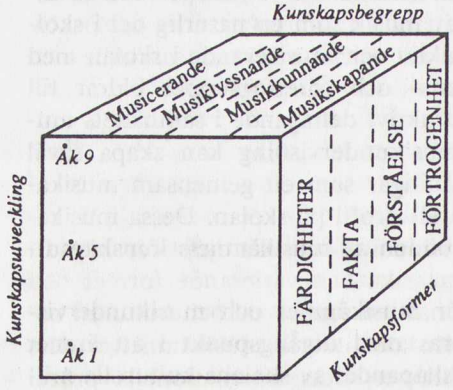


Fig 4. Sammantagen bild av relationen kunskapsformer, kunskapsbegrepp och kunskapsutveckling

Musikundervisningens mål

Kursplanerna skall genom syftes- och målbeskrivningar ange den centrala kunskapsstrukturen och kunskapsnivåerna för ämnet, underlätta för lärarens arbete att formulera undervisningsmål, göra urval och organisera innehållet för inlärning och i övrigt ordna, förklara och tydliggöra ämnets perspektiv för att underlätta arbetet i skolan samt skapa underlag för att utvärdera och utveckla ämnet.

Det nya styrsystemet för skolan innebär således ett ökat ansvarstagande och större utrymme för lärarna att konkretisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer genom att omforma de nationella målen till undervisningsmål samt genom lokal utvärdering bedöma resultatet och utveckla verksamheten. Ansvaret för den konkreta utformningen av verksamheten flyttas därmed från en överbestämd och regelstyrd nivå till en professionell aktörsnivå. Läroplanen och kursplanerna styr samtidigt skolan genom att ange den värdegrund och de mål som verksamheten skall sträva mot.

I kursplanen görs en syftesbeskrivning för musikämnet samt anges olika målnivåer i form av strävansmål och uppnåendemål. *Strävansmålen* i kursplanen för musik uttrycker ämnets syfte och struktur samt vilka kvaliteter som undervisningen skall inriktas på. *Uppnåendemålen* anger de nivåer som skall uppnås dels efter ungefär halva skoltiden (åk 5), dels vid avslutad skolgång (åk 9). Dessa målnivåer blir referenspunkter för lokala utvärderingar. Nationellt finns det således intresse av att med strävansmål och

uppnåendemål ange inriktningen av skolans verksamhet samt med utvärdering avgöra om dessa kvaliteter har uppnåtts i undervisningen i olika avseenden. Följande sammanfattande perspektiv på musikämnet uttrycker dess roll och funktion i samhälle och skola samt vad undervisningen i musik skall syfta till.

Musikämnets roll och syfte

Musiken är djupt förankrad i samhället och lika djupt förankrad i individen. Musiken har oerhört rika och varierande former och traditioner och har i alla tider haft en stor social och kulturell betydelse för människor. Det som konstituerar musikämnet är dess historiskt givna kunskapstraditioner, dess internationella prägel och dess starka förankring i det levande och dynamiska musiklivet i samhället. Musiken är också den konstart som snabbast når fram till barn och ungdom, vilket har utvecklat en betydelsefull egen musikkultur som engagerar dem starkt.

Mediateknikens utveckling, förändringarna i villkoren för musikproduktionen och musikens ökande mångfald förändrar snabbt den musikaliska bildningsstrukturen idag. Musikundervisningens både kulturbärande och kulturskapande roll skall befrämja och utveckla den kulturella miljön i skolan och den musikaliska bildningen i samhället.

Musikundervisningen syftar till att tillvarata elevernas musikintresse och behov av musik och utveckla en god musikalisk allmänbildning som grund för fortsatt utbildning. Undervisningen skall också ge eleverna möjlighet till olika typer av specialisering och personlig musikalisk utveckling. Utbildningen i musik skall ge eleverna sådana kunskaper och färdigheter att de kan orientera sig i en komplex verklighet med ett mycket stort informationsflöde på musik- och kulturområdet. Den musikaliska kunskaps- och färdighetsutvecklingen i skolan skall bidra till elevernas personliga och sociala utveckling samt leda till ett glädjerikt och meningsfullt förhållande till musik i ett livslångt perspektiv.

Elevernas allsidiga musikaliska utveckling skall också ses som ett led i att stärka de kulturella värdena och humanioras betydelse i det framtida informations- och kunskapssamhället. Musikundervisningen skall därmed ta tillvara och utveckla den gemensamma musikaliska referensramen samt stärka såväl den svenska och nordiska musikkulturen som det internationella musikaliska kulturarvet i vid bemärkelse. Varje elev som lämnar grundskolan skall ha utvecklat sådana kunskaper och färdigheter i musik som ger förutsättningar för ett aktivt deltagande i det demokratiska samhällets musik och kulturliv.

Ovanstående syftesbeskrivning och kunskapsperspektiv skall utgöra en grund för förståelsen och tolkningen av de övergripande målen för musikämnet. Målen uttrycks inte i ett antal huvud-

moment eller en uppräkning av innehåll, utan i de mål som utbildningen i musik skall leda fram till och som anger utgångspunkter och riktlinjer för lärares och elevers urval av undervisningsstoff. Nedanstående exempel på övergripande mål uttrycker vad musikundervisningen skall sträva mot.

Övergripande mål för musikämnet

Utbildningen i musik skall sträva efter att eleven

- får grundläggande kunskaper och färdigheter i sång, spel, dans och rörelse som grund för en personlig musikalisk allmänbildning och ett deltagande i skolans och samhällets musikliv
- utvecklar sin förmåga till aktivt musiklyssnande som förutsättning för att kunna tolka, analysera och kritiskt granska musikens meningsbärande innehåll och kulturella betydelser i syfte att fördjupa sina musikupplevelser och bli förtrogen med olika konstnärliga och estetiska uttryck
- lär sig förstå och behärska grundläggande begrepp och sammanhang inom kunskapsområdet musik för att bli förtrogen med musikens uppbyggnad, varierande former och uttryck samt dess funktioner och villkor i olika miljöer, kulturer och historiska tider
- utvecklar sin musikaliska förmåga, kreativitet och lust att använda musikens olika uttrycksmedel och uttrycksformer i syfte att kunna skapa, uttrycka och kommunicera egna musikaliska tankar, känslor och handlingar.

Musikämnets struktur och kunskapsperspektiv

I kursplanen görs vidare en beskrivning av musikämnets struktur och kunskapsperspektiv som bakgrund för att förstå de formulerade uppnåendemålen för årskurs 5 och årskurs 9. Beskrivningen av kunskapsstrukturen skall kortfattat ge ett ämnesperspektiv som underlag för urvalet av kunskapsstoff i samband med elevernas kunskapsutveckling i musik. I uppnåendemålen ges konkretiseringar på kunskapsmål som alla elever skall kunna uppnå inom musikämnets centrala begrepp.

Ämnets struktur och perspektiv kan sammanbindas med relationen mellan *musiken, människan* och *samhället.* Ämnet tillhör det konstnärliga och humanistiska kunskapsområdet och innehåller såväl sociala, kommunikativa som estetiska, musikaliska och kulturella dimensioner. Ämnets perspektiv utgår dels från det samlade musikaliska kulturarvet, dels i den förnyelse av musiken som växer fram i takt med mediateknikens, informationssamhällets och kulturlivets utveckling idag och i framtiden.

Musikämnets mångfacetterade och dynamiska struktur skapar ett brett underlag för elevernas individuella kunskapsutveckling och musikaliska bildning i olika profilerade riktningar och på olika stadier. Genom mediateknikens inträde i skolan kan såväl musikämnets historiska, mångkulturella och internationella aspekter som dess förnyelsebärande kunskapsproduktion belysas praktiskt och teoretiskt i ett kunskapande och kreativt musikaliskt arbete. Det nya och vidgade perspektivet innebär att musikämnet, utöver färdighets- och faktakunskaper, också omfattar förståelse- och förtrogenhetskunskap.

Musikämnet innefattar därmed såväl praktiska, intellektuella som upplevelsemässiga kunskapsformer. Det ömsesidiga växelspelet mellan musikalisk färdighetsträning, estetiska reflektioner och teoretiska bearbetningar berikar varandra och vidgar elevernas förståelsehorisont och förtrogenhet med musikens olika former och uttryck. En allsidig kunskapsutveckling i musik innebär att eleverna utvecklar ett musikaliskt "språk" i vid mening och en förmåga att reflektera över sina erfarenheter och upplevelser av musik när de musicerar, lyssnar på musik eller skapar musik. Centrala för elevernas musikaliska kunskaps- och färdighetsutveckling är begrepp som *musicerande, musiklyssnande, musikkunnande* och *musikskapande.*

Tankar om urval och organisation av innehåll

I den pedagogiska situationen sker alltid ett urval. Läraren står alltid inför att göra ett innehållsligt urval för att bygga upp en undervisningsstruktur och rikta undervisningen mot vissa uppställda mål. Inlärningen är alltid bunden till ett visst innehåll. Läraren har också det professionella ansvaret för att ge lektionerna en innehållslig struktur och ge undervisningen en viss inriktning. Principer för hur man kan tänka kring frågor om urval och organisation av innehåll i musikämnet bör betraktas mot bakgrund av det nya styrsystemet för skolan. Urvalsfrågor bör också ses i relation till musikundervisningens kunskapsförmedlande och kunskapsproducerande roll i skolan.

Urval av kunskaper kan ske i två plan. Det ena planet är det övergripande kunskapsperspektiv som anläggs i läroplanen och kursplanen för ämnet, vilket sammanhänger med urvalet ur musikämnets totala kunskapsmassa. Det speciella syfte som skolan har att föra vidare ett musikaliskt kulturarv är här avgörande frågor, liksom vilka nya former av kunskap i musik som kan utvecklas. Det andra planet är det kunskapsurval som lärare och elever gör inför planeringen och genomförandet av musikundervisningen, vilket uttrycks i den lokala arbetsplanen på skolenheten. Dessa två nivåer samspelar dels genom de mål och riktlinjer som markeras i kursplanen uttryckt i strävansmål och uppnåendemål,

dels i de centrala kunskapsbegreppen och strukturen för ämnet. Vid formandet av undervisningsmål måste ställningstaganden göras till vilket urval ur musikens kunskapskällor som skall göras, hur undervisningsstoffet skall sekvenseras och vilka metoder som skall tillämpas i musikundervisningen.

Några faktorer kan ses som normativt styrande i direktiven för kursplanearbetet nämligen betoningen på det svenska kulturarvet, västerländsk kultur och humanistiska värden. I övrigt anges en anpassning av skolans undervisning till det föränderliga samhället, det starka informationsflödet och det dynamiska samhälls- och kulturlivet, de etiska värdena i samband med kunskapsutveckling, en kunskapande och kulturskapande attityd vid inlärningen, internationaliseringen, etc. Nedanstående läroplansteoretiska modell belyser den musikaliska kulturreproduktionen genom att använda begreppen produktion och reproduktion. Modellen skall illustrera hur musikämnet framträder i utbildningssystemet och hur detta återspeglas i läroplanstexten genom urvalet av mål, innehåll och metodik. En analytisk åtskillnad görs alltså mellan den samhälleliga musikproduktionen och det reproduktionssystem där musik ingår i utbildning eller i annan form har en pedagogisk funktion.

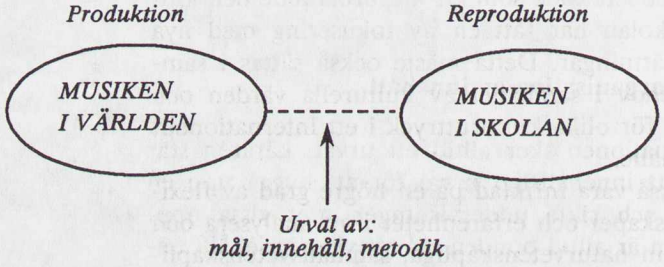


Fig 5. Läroplansteoretiska modell för relationen mellan musikalisk produktion och reproduktion

Produktionen av musik i samhället och reproduktionen av musiken sker således enligt modellen i skilda kontexter. Denna dialektiska relation leder till två grundläggande frågor kring hur musik produceras i samhället och vilken musik som är möjlig att reproducera i skolans musikundervisning. Modellen kan vara utgångspunkt för diskussioner om hur musikämnet förhåller sig till samhällets musikliv och vilka principer som kan underbygga det innehållsliga urvalet. Detta kan kodifieras i kursplanetexten i form av mål och syfte för ämnet, dess centrala begrepp och kunskapsstruktur. Den decentraliserade läroplanskoden innebär ett ökat ansvarstagande och större utrymme för lärarna att konkretisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. Detta medför högre krav på lärarna, som förutsätts medverka i och ta helhetsansvar för att forma undervisningens förutsättningar, aktivt delta i urvalet av ämnesstoff ur en alltmer differentierad kun-

skapsmassa, medverka i produktionen av läromedel, etc. Grunden för urval och organisation av innehåll ligger i hur *musiken i skolan* förhåller sig till *musiken i världen* och hur skolans musikundervisning förmår att utnyttja de levande musikaliska kunskapskällorna i samhällets musikliv i vid bemärkelse.

Musikämnets relation till skolans övriga ämnen

Den kulturella miljön har på senare tid genomgått genomgripande förändringar och vårt samhälle har blivit mångkulturellt med ett starkare internationellt inflytande. Detta har inte minst påverkat musikämnet där det framväxande informationssamhället och mediatekniken radikalt förändrat villkoren för musikundervisningen. Användningen av datorer och datanät i skolans undervisning kan få en oerhörd betydelse i en modern decentralicerad skola för kommunikationen med varje ämnes kunskapskällor samt produktionen och kunskapsutvecklingen inom skolan. Urvalet av kunskaper ur en alltmer ökande kunskapsmassa samt förmågan att kunna bearbeta och producera egna läromedel i skolan blir en väsentlig kunskapsfråga för lärare och elever i ett demokratiskt skolsystem. Musikämnet sett både som ett kulturbärande och kulturskapande ämne i skolan har fått en ny fokusering med nya möjligheter och förutsättningar. Detta måste också sättas i samband med ett ökat behov i samhället av kulturella värden och kunskap och förståelse för olika kulturuttryck i ett internationellt kommunicerande samhälle.

Skolan kommer också vara inriktad på en högre grad av flexibilitet och ge mer kunskaper och erfarenheter i att analysera och lösa problem både inom naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga och humanistiska frågor och etiska värden. Alla skolans ämnen bör, vad gäller innehåll och inriktning, vara bidragande till utvecklingen av en allmän bildningsstruktur och medborgerliga kompetens. Det innebär också att skolans kunskapsorganisation måste ses som ett strukturproblem där analyser bör göras av skolans totala utbildningsprogram och de olika ämnenas strukturella uppbyggnad, kunskapsstruktur och att dess kunskapskällor identifieras och relateras till varandra. Analyser kan göras av vad som karaktäriserar varje ämne och vilka delar som möjligen kan integreras, vilka territoriella överlappningar som kan göras, etc.

Skolan bör alltså betraktas mer utifrån ett helhetsperspektiv där den generella samhälleliga kunskapsorganisationen på olika sätt reproduceras och återskapas inom skolan för att grundlägga en bred samhällskompetens hos de unga. I det sammanhanget kan de *kulturorienterande ämnena* föras fram som ett mer sammanhållet kunskapsområde jämte de *naturorienterande ämnena* respektive de *samhällsorienterande ämnena*. Följande figur illustrerar relationerna mellan dessa kunskapsområden:

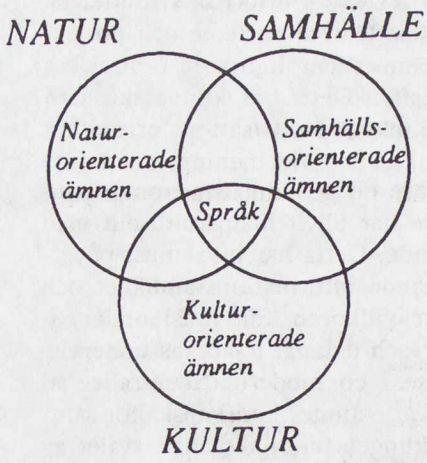


Fig 6. Relationen mellan olika kunskapsområden i läroplanen

De ämnen som kan ingå i de kulturorienterande ämnena är musik, bild, litteratur, drama, dans. I de naturorienterande ämnena ingår traditionellt fysik, kemi, biologi, teknik och matematik medan i de samhällsorienterande ämnena ingår samhällskunskap, geografi, religion och historia. Idrott, slöjd, hemkunskap och t.ex. miljö kan infogas i olika ämnesgruppers övergripande överlappningar i modellen. Musikämnet kan i ovanstående perspektiv ingå i en allmän bildningsstruktur inom de kulturbärande ämnena. Med detta helhetsinriktade läroplanstänkande kan också en mer kvalificerad samverkan och integration mellan olika ämnen och kunskapsområden ske. Därmed kan integrationen verka befrämjande för en mer sammanhållen kunskapssyn i skolan samtidigt som de olika ämnena kan fördjupa sina kunskapsområden i takt med den allmänna kunskapsutvecklingen i skola och samhälle.

Musikundervisningens villkor och möjligheter

I tidigare avsnitt har vi diskuterat ett läroplanstänkande i mer teoretisk mening som analyserat förutsättningarna för musikämnet i skolan, dess kunskapsstruktur samt dess centrala kunskapsformer och kunskapsbegrepp. I följande avsnitt vill vi försöka konkretisera detta läroplanstänkande i det praktiska skolarbetet. I den följande texten förtydligas de mer praktiska aspekterna på musikämnets arbetsformer och undervisningsprocess. Därmed får

läroplanstänkandet en förankring i skolverkligheten och den musikpedagogiska utvecklingen och förändringen.

Nedanstående figur skall illustrera ett exempel på musikämnets roll i skolans totala kunskapsorganisation. Det breda synsättet på musikundervisningen som utvecklats bl.a. inom tema och projekt pekar på möjligheterna att musikämnet kan utgöra en central bas för bearbetning av olika kunskapsfält. Detta bör kunna ske utan att ämnena tappar sin specifika karaktär. Detta sätt att organisera och samordna olika kunskapsstrukturer i vid mening är ett förändrat sätt att förhålla sig till inlärning och kunskapsutveckling i kvalitativ mening.

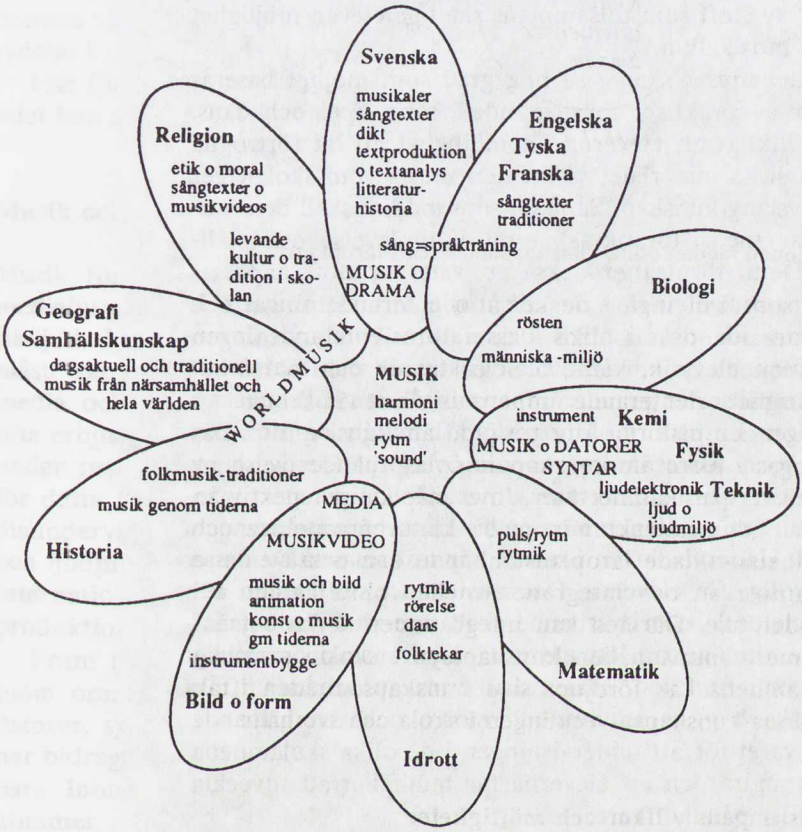


Fig 7. "Skolblomman"

Några kommentarer till figuren "Skolblomman".

Figuren ovan belyser två för musikämnet centrala innehållsliga begrepp.

a) Kunskaper *i* musik	b) Kunskaper *om* musik
Kunskaperna i musik baseras på teori och praktisk tillämpning av begreppen *harmoni, melodi, rytm* och *"sound"*	Kunskaperna om musik anknyter på olika sätt till olika skolämnen

I musikundervisningen är *harmoni, melodi, rytm* och *'sound'* centrala musikaliska begrepp. De utgör tillsammans musikens "kärna". Inom kunskapsbegreppen *musicerande, musikskapande, musiklyssnande* och *musikkunnande* ryms olika former för lärande och olika typer av stoff som tillsammans skall ge eleven möjlighet att utveckla sin musikalitet.

Kunskaperna *i* musik skall i så hög grad som möjligt baseras på erfarenheter av praktiskt musicerande i sång, spel och dans. Det är särskilt viktigt att eleverna får möjlighet att bli förtrogna med det musikaliska materialet så att den musik som skolan ger blir väsentlig livslång kunskap. Så långt som möjligt skall den musik man arbetar med "förankras" i musikupplevelse och ställningstagande. Detta förutsätter också att valet av stoff anpassas till såväl lärarens som elevernas önskemål och förutsättningar och inte behöver vara identiskt i olika klasser. Musikundervisningen skall syfta till varje elevs individuella utvecklingen men också betona allas delaktighet i det gemensamma musiklivet vid skolan.

Undervisningen i musik bör i högre grad än tidigare utformas så att praktisk och teoretisk kunskap kopplas till förståelse av samband och övergripande strukturer. I det musikaliska stoff man väljer finns naturliga relationer med andra kunskapsområden och ämnen i skolan. Undervisningen i musik bör utformas så att dessa samband blir tydliga för eleverna. Det musikaliska stoffet som används för muscierande eller lyssnande skall inte vara "anonymt" utan ges en identitet genom att eleverna får kunskap om musikens ursprung och funktion. Målet skall vara att arbeta utifrån enkla musikaliska byggstenar mot allt större och övergripande strukturer. Ansvaret för att undervisningen i de olika skolämnena relateras till varandra och att eleverna får möjlighet att utveckla en helhetssyn vilar på alla lärare.

I varje utvecklingsfas finns flera aspekter av elevens utveckling med. Musiken ger viktiga bidrag till elevens *kognitiva, emotionella, motoriska* och *sociala* utveckling. Det samtidiga arbetet inom detta flerdimensionella fält ställer särskilda krav på undervisningen. Läraren arbetar samtidigt med varje individ och gruppen/klassen som helhet.

Kunskaperna *om* musik anknyter mer eller mindre till andra skolämnen. Musikundervisningen skall även förmedla dessa kunskaper. Här finns dock många möjligheter till samverkan mellan olika lärarkategorier.

Med hjälp av "Skolblomman" kan musikens samhörighet med andra skolämnen illustreras. Under senare år har musikens roll i vissa kunskapsområden ökat väsentligt. Detta gör att musiken i skolan har viktiga bidrag att ge i kunskapsområden som ligger utanför musikens egentliga område. Man kan också uttrycka det så att musiken idag spelar en betydligt större roll i barns och ungdomars värld och som en konsekvens av detta också får större betydelse i skolans undervisning.

Här förtydligas några områden där musiken i skolan under 90-talet kan spela en viktig roll.

Musik och media

Musik förekommer i många olika mediasammanhang som t.ex. mediaburen musik, musikvideo, musik i radio/tv, film, datorgrafik/ljud. I ett samhälle där medierna spelar en allt viktigare roll måste skolan ge eleverna möjlighet att lära sig att aktivt använda media och förstå hur medierna fungerar. Musiken i skolan kan ofta erbjuda en teknisk möjlighet att arbeta produktivt med media under realistiska förhållanden. På många skolor finns utrustning för detta arbete. Många musiklärare arbetar redan idag med mediaundervisning i olika former bl.a. musikvideor och olika bild- och ljudproduktioner. I 90-talets skola skall också olika former av internationell kommunikation utnyttjas för lärande och kunskapsproduktion.

Fram till idag har en omfattande utvecklingsverksamhet skett inom området datorstöd i musikundervisningen. Användning av datorer, syntar och annan digital ljudutrustning i undervisningen har bidragit till att göra musikens centrala begrepp undervisningsbara. Inom de närmaste åren kan man räkna med att multimedia kommer att få ökad betydelse i undervisningen även i musikundervisningen. Även om det hittills är många skolor som ännu ej börjat arbeta med media bör utvecklingen mot en ökad mediamedvetenhet stimuleras.

Musik och språk

Följande moment med anknytning till språk förekommer regelbundet i musikundervisningen:

Sambandet mellan musik och språk är starkt. Mycket av det som görs i musikämnet är också centralt kunskapsstoff i språkundervisningen. I musiken arbetar eleverna med röst och talträning. I många fall är det så att den största delen av skolans röst- och talträning förekommer inom musikämnet. Sångträning ger ofta ett ökat självförtroende för den egna rösten, vilket gör att eleven är mer benägen att använda sin röst i andra sammanhang. I sången tränas rösten också till dynamik och olika uttryck.

Eleverna arbetar i musiken med textanalyser av dikter och sångtexter och med förståelse av ord och innehåll i texter på olika språk. I samband med sånger tas även litterära aspekter upp kring författare och olika verk. I musiken tränas eleverna att tolka mer än den semantiska betydelsen av en text. När man sjunger en sångtext måste även andra aspekter av texten påverka utformningen. I samtal om musik får eleverna möjlighet att i tal formulera sina egna känslor och synpunkter. I musiklyssnandet stimuleras elevernas språkliga fantasi.

I samband med att eleverna skriver egna sångtexter tränas fantasi och uttrycksförmåga men också ordförråd och formkänsla. I musikundervisningen förekommer också olika former av dramatiseringar och musikteater där såväl kroppsspråk som talat språk används för att kommunicera. Att sjunga sånger på främmande språk är en bra språkträning. Sånger, musikstycken och danser har ofta mycket att berätta om de olika ländernas kultur.

Musik och internationalisering

Musikundervisningen hämtar stoff från kulturer runt hela världen och arbetar med material från olika tider. Varje sång, dans och musikstycke har en historia, som berättar om dess ursprungliga miljö, människors livsvillkor, sätt att tänka och känna, religion och kultur. I det mångkulturella samhälle som Sverige idag utgör har musiken en viktig roll som kulturbärare och identitetsskapare. Musiken kan användas som utgångspunkt för studier i olika samhällen och kulturer både nu förekommande och ur ett historiskt perspektiv.

Musiken arbetar med ett levande stoff som är aktuellt och som ständigt förändras. Det gör att musikundervisningen kan aktualisera många dagshändelser och gemensamma globala frågor som förekommer i ny musik.

'Worldmusic' är ett nytt begrepp som är aktuellt. Ordet står för en musik som är producerad i tredje världen och som distribueras via media. Musiken bygger på kombination av modern

rock och pop samt traditionell folkmusik från respektive världsdelar. Barn och ungdomar befinner sig i denna universella musikkultur. En grundlig kunskap om historia, geografi, religion och kultur ger barn och ungdomar bättre möjlighet att i framtiden "avkoda" och förstå musiken och den kultur där den har sitt ursprung.

Musik och etik

Barns och ungdomars värld innehåller ett stort antal värderingar och uppfattningar. Inte minst i sångtexter och musikvideor aktualiseras etiska frågor som bör bearbetas i skolan. Eftersom de flesta elever har en personlig relation till musiken är det ofta naturligt att med musiken som utgångspunkt ta upp de livstydande frågorna, som är viktiga för elevernas personlighetsutveckling och identitet. Det gäller frågor kring jämställdhet, rättvisa, fred, miljö, globala problem, relationer och identitet.

I skolans arbete för att utveckla eleverna till ansvarskännande och etiskt medvetna medborgare kan musiken ge viktiga bidrag. I gemensamma musiksamlingar, musikteater, och lokala traditioner kring helger och avslutningar skapas en atmosfär av delaktighet och gemensamt ansvar, som är viktiga för att senare i livet ta ansvar i politiskt och humanitärt arbete. I musikskapande verksamheter utvecklas förmågan att lyssna på andras budskap och att själv våga uttrycka vad man tycker och känner. Dessa kunskaper utvecklas och tränas i musiken.

Musik och kulturarv

Musiken utgör en viktig del av såväl det svenska som det gemensamma europeiska kulturarvet. I ett framtida perspektiv när det internationella samarbetet förväntas öka drastiskt är det viktigt att eleverna har förtrogenhet med sitt eget kulturarv. Inte minst med tanke på den stora andelen elever med kulturellt ursprung i andra länder, är det viktigt att skolans undervisning ger möjlighet att dels bearbeta sin egen kultur och bygga upp en relation till det traditionella svenska kulturarvet. I takt med att internationaliseringen av skolan ökar krävs också allt större kunskaper om såväl europeisk kultur som kultur och musik från andra världsdelar.

Musik och individ

Musiken erbjuder genom sin kombination av motoriska, kognitiva, emotionella och sociala element stora möjligheter till personlig utveckling. I samspel och musikaliskt samarbete utvecklas

självkännedom och självförtroende. Musikskapande utvecklar förmåga till problemlösning och kreativt tänkande. Under senare år har forskning och utvecklingsverksamhet visat på musikens möjligheter att vara ett medel för att nå andra mål i barns och ungdomars utveckling. Inte minst gäller detta för elever med särskilda svårigheter.

Musikupplevelsen är unikt för musiken. När man musicerar tillsammans uppstår stunder av intensiv, ordlös kommunikation som innebär att samtliga i gruppen berörs och involveras. Man upplever sig som del av ett "här och nu" i en autentisk livskänsla. Vi kan! Vi vill!

Musikaliskt undervisningsstoff och läroplanstänkande

Modellen nedan illustrerar ett försök till tillämpning av det tidigare presenterade läroplanstänkandet i musik. I modellen utgår vi ifrån ett tänkt undervisningsstoff för grundskolans musikundervisning. Stoffet belyses utifrån de fyra kunskapsformerna; *färdighet, fakta, förståelse* och *förtrogenhet.* Inom varje kunskapsmoment anges tre exempel på konkreta målnivåer. Modellen kan tjäna som utgångspunkt för liknande exempel inom fyra olika kunskapsbegrepp; *musiklyssnande, musikkunnande* och *musikskapande.*

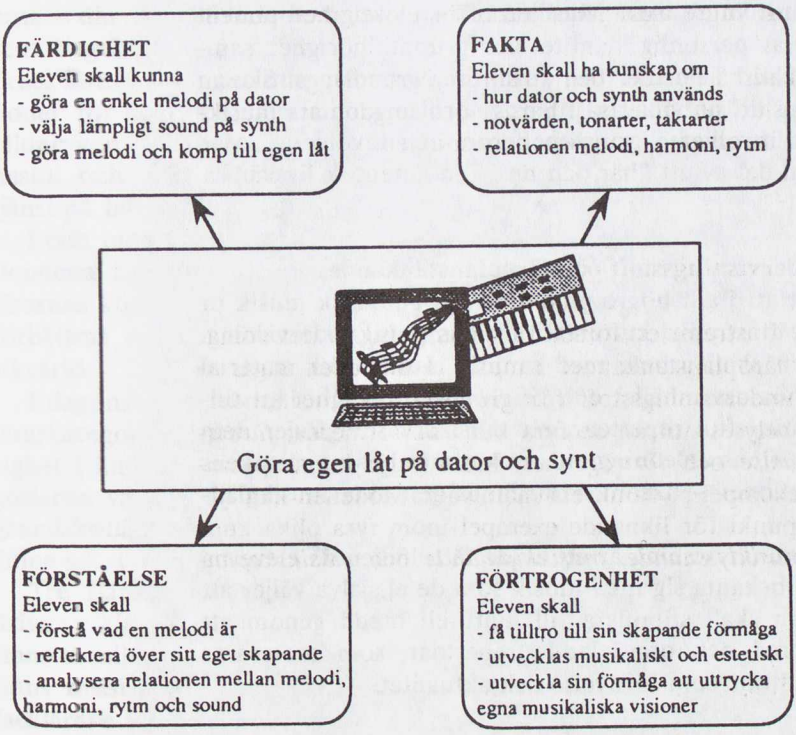


Fig 8. Modell för musikaliskt undervisningsstoff och läroplanstänkande

Från skolmusik till musik i skolan

Huvuddragen i utvecklingen inom musikpedagogiken kännetecknas av en övergång från skolmusik till musik i skolan. I följande avsnitt diskuteras några centrala problem i skolans musikundervisning ur ett förändringsperspektiv.

Barns och ungdomars musikvärld

Från och med rockmusikens genombrott på 1950-talet har musiken blivit ett allt mer dominerande inslag i barns och ungdomars värld. Detta har inneburit att skolans musikundervisning har blivit allt mer isolerad från den musik som barn och ungdomar lyssnar på fritiden.

En förklaring kan vara att musiken till sin karaktär är privat och personlig. Den står helt enkelt i opposition till skolans samhällsanpassande målsättning. Rockmusiken står i mycket för en revolt mot vuxenvärlden och skapar en speciell ungdomskultur, som idag berör allt yngre barn. Musiken blir en viktig komponent i uppbyggnaden av personlig identitet och grupptillhörighet, samtidigt som musikaliska normer och strukturer grundläggs. Skolan måste ta ställning till på vilket sätt barns- och ungdomars musikvärld bättre skall involveras i musikundervisningen.

Repertoar

Det är angeläget att i allt högre grad använda autentisk musik ur olika genrer och från olika kulturer i skolans musikundervisning. Musiken i skolan skall arbeta med samma musikaliska material som finns ute i världssamhället och ge eleverna möjlighet att tillägna sig en meningsfull repertoar, ett musikarv som följer dem genom livet. Det finns anledning att mycket mer betona musikens livstydande funktioner - liksom naturligtvis den äkta musikglädjen.

Skolans musikundervisning är ett av de få tillfällen då eleverna får möjlighet att bekanta sig med musik som de ej själva väljer att lyssna till. Skolan skall stimulera till kulturell bredd genom att presentera en bred och omväxlande repertoar, som motsvarar krav på såväl tradition som förnyelse och aktualitet.

Klassmusicerande

Skolmusikens instrumentarium har byggts upp efter pedagogiska principer. Orff-instrument och blockflöjter fanns i varje musiksal. Efter 60-talets rockexplosion har gitarren blivit ett mycket vanligt instrument i skolan. Elgitarr, elbas och trumset tillhör idag standarduppsättningen i skolan. Den gamla skolorgeln är sedan länge utbytt mot ett piano. I bästa fall finns även syntar, elpianon och datorer.

En modern musikundervisning kräver specialutrustade salar med många instrument av god kvalitet. Där bör finnas såväl traditionella akustiska instrument som modern ljudutrustning med syntar och datorer. Med tanke på den korta tid som eleverna har till förfogande måste musikundervisningen bedrivas med resurser som ger dem möjlighet att arbeta praktiskt i så hög grad som möjligt.

Musicerandet i klassen är i hög grad beroende av instrument och lämpliga lokaler samt möjlighet att variera elevgruppernas storlek.

Undervisningen i musik är i hög grad beroende av lärarnas kompetens. Orgelspel och sång var ett inträdeskrav vid lärarseminarierna - där lärare för låg- och mellanstadiet utbildades. Repertoarens begränsning och musikens funktion i skolan gjorde att de flesta lärare som utexaminerats kunde fullfölja läroplanens intentioner för musikämnet med relativt gott resultat. I klasslärarutbildningen fick lärarkandidaterna välja mellan utbildning i gymnastik och musik. Musikhögskolorna utbildade musiklärare för tjänst på högre stadier.

I och med massmediamusikens revolution under de senaste årtiondena har avståndet ökat mellan elevernas musikintresse och lärarnas kompetens att möta detta. OMUS-reformen har avsevärt förbättrat musiklärarnas möjlighet att arbeta med elevernas musikvärld.

I dagens grundskola bedrivs musikundervisningen av ett flertal lärarkategorier. Såväl klasslärare som facklärare i musik har behörighet i ämnet. Musikdelen i utbildningen för de olika lärarkategorierna varierar mellan 5 poäng till 160 poäng. Skolan omfattar grundskollärare 1-7, grundskollärare 4-9 med musik och annat ämne s.k. tvåämneslärare samt ettämneslärare i musik.

Tre fjärdedelar av musikundervisningen på mellanstadiet bedrivs av klasslärarna. Ett särskilt problem är att det mycket sällan finns musiksal på detta stadium. Ett annat problem är att det inte finns musiklärartjänster på mellanstadiet. Detta för med sig att facklärare i musik tjänstgör på mellanstadiet endast i den omfattning som klasslärarna inte själva vill undervisa i ämnet. Detta skapar ett ytterst osäkert tjänstgöringsunderlag och får till konsekvens att musiklärarna ofta måste tjänstgöra i ett flertal skolor för att få underlag för en hel tjänst.

För att musiken i skolan skall kunna utvecklas måste lärarfrågorna lösas. Den nya kursplanen bör utformas så att den underlättar profilering för olika lärarkategorier med musikpedagogisk kompetens. Den bör också underlätta identifiering av samverkansfält. Generellt kan sägas att facklärare i musik (ett-ämnes eller två-ämnes musiklärare) är den bäst rustade läraren att ta ansvar för den centrala delen i musikämnet - att ge kunskaper i musik. Dvs. att utveckla elevernas musikaliska kompetens genom praktiskt arbete med musik samt utveckling av teoretiska kunskaper i samband med detta. Klassläraren har däremot större möjligheter att integrera musiken i andra ämnen och arbeta med musiken i mer övergripande och meningsfull sammanhang. Utgångsläget skall vara att olika lärartyper kan arbeta med musik på olika sätt och att den största effekten nås i olika former av samverkan.

Utöver den timplanebundna undervisningen har musiken kommit att spela en allt större roll i skolornas kulturliv. Genom arbete med musikteater, musikaler, musik- och dansprojekt har musiken byggt upp ett levande musikliv på många skolor. Denna gemensamma verksamhet verkar sammanhållande för hela skolan och är ett viktigt inslag i skolans profil. Skolan har på många håll utvecklats till en mötesplats för vuxna och barn i närsamhället. Genom samlingar, konserter, teater, uppvisningar, terminsavslutningar m.m. har skolan på många håll utvecklat en social och kulturell funktion. Föräldrakörer och kurser för elever och föräldrar ökar samverkan mellan skolan och samhället. Musikläraren har ofta lednings- och samordningsfunktioner vid dessa skolor. Det finns anledning att se över om inte denna lärargrupp skulle kunna utnyttjas ännu mer för utveckling och samordning av skolans musikliv.

Kommentarmaterial för musikämnet

Här skisseras några idéer om innehållet i det referens- och kommentarmaterial som skall ges ut av Skolverket i samband med genomförandet av den nya läroplanen. Kommentarmaterialet riktar sig till lärare och skolledare och skall komplettera kursplanerna med de anvisningar om arbetssätt, metoder, etc. som ingick i de tidigare läroplanerna. I samband med implementeringen av de nya kursplanerna finns det således behov av att ge information om det förändrade styrsystemet av skolan, hur de nationella målen för ämnet skall kunna omformas till undervisningsmål på den lokala skolenheten, hur arbetsplaner skall kunna utformas, etc. Resultat från nationella utvärderingen, nya forskarrön och erfarenheter av musikpedagogiskt utvecklingsarbete, goda pedagogiska exempel kan också delges lärare och skolledare. I nedanstående översikter ges ett preliminärt innehåll i en tänkt serie av referens- och kommentarmaterial i musik.

1. Kommentarer till kursplanen i musik
Kursplanen i det nya styrsystemet
Ett nytt perspektiv på musikundervisningen
Musikämnets kunskapsområde och struktur
Musikalisk kunskapsutveckling
Musikundervisningens syfte och inriktning
Undervisningsmål och lokala arbetsplaner
Musikundervisningens villkor
Musikundervisningens organisation
Utvärdering och bedömning
Utveckling av musikundervisningen

2. Resultat från musikdelen i nationella utvärderingen
Musikundervisningens yttre förutsättningar
Lärarkompetens och utbildningstraditioner
Tolkningar av läroplanen, mål och inriktning
Urval och organisation av innehåll
Arbetsformer och arbetssätt
Undervisningsprocesser
Kunskaps- och färdighetsutveckling i musik
Kunskapsprofiler och elevresultat
Elevernas musikaktiviteter på fritiden
Problem och möjligheter i musikundervisningen
Ämnesdidaktiskt utvecklingsarbete

3. Forskning och musikpedagogiskt utvecklingsarbete
Musikpedagogiskt forskningsperspektiv
Problemområde och forskningsmetoder
Resultat av forskning inom det musikpedagogiska området
Läroplansteori och läroplansforskning inom musikområdet
Forskning om utvärdering av musikämnet
Musikpedagogiskt utvecklingsarbete
Forskningsinstitutioner
Referenser och litteratur

4. Musikundervisning, utvärdering och utveckling
Musikämnets historiska framväxt
Undervisningstraditioner i musik
Lärarutbildning, fortbildning
Det musikpedagogiska fältet
Musikklasser, kulturskolor
Kommunala musikskolor
Utvärderingsmetoder i musik
Individuell bedömning och betygssättning
Projekt- och utvecklingsarbete

Anders Piltz

Kristen etik och västerländsk humanism

En begreppsbestämning

I direktiven för Läroplanskommittén finns följande passus: "Skolans verksamhet är inte, och skall inte vara, värderingsmässigt neutral. Den bör liksom tidigare bygga på de etiska normer, såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta, respekt för den enskilda människans särart och integritet och allas lika värde, vilka genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land."[1] Här legitimeras några för de flesta människor omistliga värden genom hänvisning till "kristen etik och västerländsk humanism".

Vad betyder orden?

Formuleringen har mottagits med entusiasm i vissa kristna kretsar. Gladast är före detta skolministern Ulla Tillander (c). Hon menar att öppenheten för "den kristna etiken" skulle ha ökat. "Nu blir det en angelägen fråga för kyrkan att bevaka skolan och se till att läroplanen följs. Det är en uppgift både för biskopar, kyrkliga nämnder och kyrkans folk på fältet" (**Svenska kyrkans tidning** 3/1992). Det är dock oklart vilka regler som vilka biskopar skulle bevaka och vilka brott de i ett pluralistiskt samhälle förväntas beivra. Genom begreppens mångtydighet har regeringens signaler också väckt häftig kritik och förundran. Leif Zern har hävdat att skolans undervisning i etik måste vara lika neutral som den i religion. Han fastslår samtidigt att behovet av etik är oändligt, men menar att talet om kristen etik antingen är till intet förpliktande floskler eller också ett förebud om censur och inkvisition, och det ena är inte bättre än det andra. Dessutom menar Zern att begreppet humanism är oförenligt med kristen etik. "Den kristna etikens utgångspunkt är ändå uppenbarelsen. Alla religioner har dessutom en tendens att försvaga människan i förhållande till Gud. Sekulariseringen inleddes med attacker mot uppenbarelsen. I judendomen betonas friheten starkare än i den kristna läran, men i bägge dessa religioner framstår det etiska som en funktion av skapelsens mysterium: vi måste lyssna till en annan vilja än vår egen." Av detta drar Zern slutsatsen att en "syn-

[1] Direktiven för Läroplanskommittén, s. 2.

tes av kristen och humanistisk etik är i det närmaste omöjlig att åstadkomma. I humanismens idé ligger att människan är sin egen herre. Den utgår i sin moralsyn från förnuftet och hävdar sina värderingar på grundval av den mänskliga naturen. Det är otänkbart att den skulle underkasta sig någon annan instans än människans egen myndighet" (**Expressen**, 7 januari 1992).

Men också utifrån kristen tro och tradition har kritik riktats mot formuleringarna. Leif Carlsson tvivlar på att politikerna själva har tänkt igenom vad orden innebär. De vill "utan att närmare grubbla på saken - däri samstämmande med de flesta kristna - antyda att det mesta som alla tycker om, demokrati, jämställdhet och fred t.ex., på något sätt kan gottskrivas kristendomen; med förbiseende av att det tog ett par tusen år innan de stora kyrkorna grubblat sig fram till äntlig klarhet om vad deras egen tro innebar i dessa stycken" (**Svenska Dagbladet**, 31 januari 1992).

Debatten, som här refererats högst selektivt (flera andra debattörer deltog), visar åtminstone tydligt en sak: begreppen kristen etik och västerländsk humanism är oklara till sin definition. Skall dessa honnörsord på meningsfullt sätt ingå i en läroplan för skolan, då måste de först definieras.

En oskriven lag

Det kunde ligga nära till hands att förstå talet om kristen etik så, att de etiska spelregler som bildar fundament för varje dräglig samhällsordning skulle vara hämtade ur Nya testamentet. Utan kristendomen och den kristna missionen skulle dessa regler med andra ord ha förblivit okända, framför allt Bergspredikans s.k. gyllene regel: "Allt vad ni vill att människorna skall göra för er, det skall ni också göra för dem. Det är vad lagen och profeterna säger" (Matteus 7:12, Lukas 6:31). Detta är en ohållbar argumentering.

Som framgår av själva det citerade bibelstället finns denna princip redan i Gamla testamentet, varför den inte utan vidare kan kallas kristen. På denna punkt anspelar Jesus enligt Bergspredikan på två bibelställen (ur de sena gammaltestamentliga skrifter som brukar kallas deuterokanoniska eller i protestantiska biblar apokryfiska), nämligen Tobit 4:15 "Gör inte mot någon det du själv avskyr" och Jesus Syraks vishet 31:15 "Ge akt på dig själv för att förstå din nästa[s behov]". Denna regel finns också hos hedniska tänkare ur de mest skiftande kulturkretsar och uttrycker alltså en grunderfarenhet av det mänskliga samlivet, som inte är bunden till en viss kultur, än mindre till en viss religion. Den uttrycker en oskriven lag bland alla folk, den är en form av naturrätt före och oberoende av varje lagstiftning. Denna naturliga lag kallas i katolsk tradition även gudomlig, evig, objektiv och univer-

sell samt möjlig för människan att lära känna allt djupare,[2] även utan eventuella bibelkunskaper eller religiösa föreställningar. Redan Paulus säger: "Hedningarna har inte lagen, men om de av naturen fullgör lagens krav, då är de sin egen lag, fast de saknar lagen" (Rom. 2:14). En medeltida kommentar utlägger detta: "Även om de inte har en skriven lag, har de ändå en naturlig lag, så att var och en förstår och är medveten om vad som är gott och ont."[3]

De allra flesta människor kan, när de är i sinnesjämvikt, med förnuftet instämma i existensen av och grundinnehållet i en sådan naturlig lag. Dock räcker denna intellektuella insikt inte långt när värdekonflikter uppstår. Privat- eller gruppintressen blir då viktigare för beslutsfattandet, och det krävs under sådana förhållanden något mer än allmängiltiga principer, nämligen en etisk övertygelse, som måste grundas i en trosuppfattning, religiös eller profan, för att motverka känslostormarnas våld.

Skilj mellan etikens innehåll och dess motivering!

Skall man på ett meningsfullt sätt använda begreppet "kristen etik", då måste man först göra en tydlig distinktion mellan etikens innehåll och etikens **drivkraft**. Den kristna etiken skiljer sig till innehållet inte nödvändigtvis från andra religiösa eller profana moralsystem. Däremot tillhandahåller den kristna etiken en religiöst motiverad drivkraft som andra moralsystem inte äger (de har naturligvis en annan motivering).

Etikens innehåll kan traderas genom skolundervisningen, dels genom en historisk redogörelse för den etiska debatten genom tiderna, dels genom tydliga markeringar av värderingar som det nutida samhället efter en myckenhet blod, svett och tårar kommit fram till vara omistliga: de finns i katalogform i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och andra rättighetsmanifest, jämte de ideal för mellanmänskligt umgänge som formulerats av den klassiska humanistiska traditionen (mera härom nedan).

Etikens motivering och drivkraft kan i levande livet aldrig fixeras blott i en regelsamling eller i manifest och deklarationer. Etik och etiska normer är till sin natur inget problem förrän värdekonflikter uppstår. När konflikten föreligger, då är det redan för sent att lägga en god grund för kloka val. Den grunden måste ett samhälle, en grupp eller en individ redan ha **övat** in genom upprepad tillämpning av den fond av etisk visdom som gemenskapen genom sina erfarenheter gjort till sin. Denna etiska motivering traderas följaktligen i ett levande sammanhang av en kultur, ett samhälle, ett samfund, en yrkeskår, en släkt, en familj, en kamrat-

[2] Andra vatikankonciliet, deklarationen om religionsfriheten Dignitatis humanæ, nr. 3 (svensk översättning i Katolsk dokumentation, 3, Uppsala 1982).

[3] Glossa ordinaria till stället.

krets, en ideologisk eller idealistisk rörelse eller någon annan **grupp** med vi-känsla. Där sker **idealbildningen**, och där uppträder de moraliska förebilder och den muntliga tradition, förutan vilken en levande (spontan, "instinktiv") etik inte kan vidmakthållas. Utan idealbilder och arketypiska etiska valsituationer (genom exempel hämtade ur historien, litteraturen, myten, de religiösa urkunderna, familje- och yrkestraditionerna, etc.) heller ingen personlig eller kollektiv etik.

Skolan kan och skall tradera etikens innehåll och orientera om etikens möjliga drivkrafter, men var och en måste i en levande gemenskap på olika nivåer växa in i ett etiskt reaktionsmönster, ett ethos som den grekiska termen lyder, som inståndsätter individen och gruppen att bemästra etiska konfliktsituationer. Etiken är i praktiken enligt Aristoteles ett reaktionsmönster, som visar sig i plötsligt påkomna lägen, där det inte längre finns tid till eftertanke.[4] Konflikter uppstår i regel när förhållandena inte är idealiska, när man är trött, irriterad, överraskad eller när passionerna vill ta överhanden över förnuftet eller när tvång, rädsla eller otillräcklig kunskap inskränker handlingsfriheten. Där räcker det inte med att ha huvudet fullt av moraliska principer; där krävs även en norm- och idealbildning som är förankrad i en levande gemenskap. Denna norm- och idealbildning kan och skall förberedas av skolan, men skolan kan inte ersätta den gemenskap på "lägre" nivå, i synnerhet familjen, där barnets normbildning börjar, när det lär sig rätt och fel genom föräldrarnas och andra vuxnas reaktionsmönster. Föräldrarnas uppgift är viktigast, och de skall känna stödet från en skola som inte ställer sig värderingsmässigt neutral. Men skolan kan inte diktera de yttersta slutsatserna för individernas handlingsliv. Det kan individen bara göra på eget, personligt ansvar, därtill hjälpt av de personliga relationer på olika nivåer, i vilka hon lever.

Den kristna etikens innehåll är inte specifikt kristet

I själva verket har den kristna etiska reflexionen tämligen enstämmigt förnekat att det i de bibliska skrifterna skulle finnas ett etiskt regelverk som mänskligheten inte hade kunnat känna till på annat sätt. Paulus hävdade som nyss sagts att folk från alla kulturer utan att känna den skrivna (mosaiska) lagen likväl av naturen gör det som lagen bjuder och därmed är sig själva en lag (Rom. 2:14). Den kanske störste tänkaren bland de kristna teologerna genom tiderna, Thomas av Aquino (död 1274), sammanfattar saken så: "Trosfrågor går visserligen utöver det mänskliga förnuftet, och till tron når vi bara fram genom nåden ... Men handla rätt kan vi göra genom att följa det naturliga förnuftet, som är rättesnöre för det mänskliga handlandet. Därför behövdes det [i evan-

[4] Den nikomakiska etiken, G 11, 1117a22 (i svensk översättning av M. Ringbom, Daidalos 1988).

geliet] inte ges några bud utöver lagens moraliska bud, som dikteras av förnuftet".[5] Thomas menar att inte ens tio Guds bud innehåller något som inte inses redan av det mänskliga förnuftet (med ett undantag, påbudet att vilodagen skall firas på lördagen; detta kunde man inte veta utan en gudomlig "positiv" lagstiftning). Luther (död 1546) och de lutherska bekännelskrifterna hävdar att förnuftet kan följa den naturliga lagen och göra "de utvärtes gärningarna".[6] I slutet av 1700-talet utgav den katolske moralteologen Peter Joseph Weber en installationsföreläsning om vad den kristna moralen kunde tänkas bestå i. Han talar där om "den välkända teologiska principen att vår Skapare inte har promulgerat någon [etisk] lag vid sidan av den naturliga lagen".[7] Nutida katolska och lutherska teologer (bland de senare dansken Løgstrup och i Sverige Gustaf Wingren) hävdar samma uppfattning.

Därmed är det alltså klart att (enligt klassisk kristen uppfattning) ingen måste vara kristen för att handla rätt, eller att den mänskliga etiken introducerats först av kristendomen. Etikens krav gäller alla människor och är åtkomliga för det mänskliga förnuftet. Jag kan kommunicera dem till andra och diskutera dem med andra, utan att min samtalspartner först måste ha kommit fram till samma religiösa eller filosofiska tro som jag.

Den kristna huvudfåran ansluter sig med andra ord till föreställningen, antydd hos Paulus, om en naturlig lag, nedlagd i sakens och människans natur som en moralisk intuition redan före och oberoende av de skiftande samhällsformernas lagstiftningar. Redan Nya testamentet förutsätter alltså en allmänmänsklig rättskänsla i hela världssamfundet. Denna naturrättsliga tradition hade i den förkristna antiken förvaltats fr.a. av stoikerna och den romerske filosofen och statsmannen Cicero (död 43 f.Kr). Att gå emot sin moraliska intuition straffar sig självt, åtminstone i det långa loppet, eftersom den överensstämmer med verklighetens beskaffenhet. Saken har funnit sin "klassiska" formulering i Sofokles drama **Antigone**, där den lagliga myndigheten, kung Kreon av Thebe, har förbjudit begravningen av sin fiende Polyneikes. Dennes syster Antigone trotsar kungens förbud och döms (i laga ordning!) till döden. Mellan kungen och hans son Haimon, som samtidigt är Antigones trolovade, utspelas detta samtal, som visar konflikten i blixtbelysning:

Kungen: Gör jag fel om jag visar respekt för mitt myndighetsansvar?

Haimon: Du visar alls ingen respekt om du förtrampar den heder som tillkommer gudarna.[8]

Dike, rättvisans gudinna, är den ordning som alla, också lag-

[5] *Summa theologiæ*, I-II, 108, 2 ad 2.

[6] Jfr *Augsburgska bekännelsen*, artikel 18.

[7] Franz Böckle, *Fundamental Moral Theology*, 1980, 293.

[8] *Antigone*, 744 f.

stiftaren, är ansvarig inför. "Inte idag eller igår, utan i all evighet lever denna lag, och ingen vet varifrån den kom."[9]

Den "humanistiska" traditionen

De stora grekiska filosoferna utreder moralfrågorna systematiskt (och frikopplat från religiösa föreställningar) och skapar så en särskild gren av filosofin. Platon (död ca 348 f. Kr.) formulerar de för västerländsk idéhistoria så betydelsefulla fyra huvuddygderna - det svenska ordet dygd betyder kraft och är besläktat med duga -, som kunde kallas huvudrubriker för de egenskaper som utmärker en mogen människa: självbehärskning, tapperhet (såväl initiativkraft som uthållighet), klokhet och rättskänsla.[10] De åberopas faktiskt i bibeln, i Vishetens bok i Gamla testamentet: "Om någon älskar rättfärdigheten, så är det genom hennes mödor som dygderna kommer: hon lär ut måttfullhet och klokhet, rättrådighet och mod - det bästa en människa kan äga i livet" (8:7). Aristoteles (död 322 f.Kr.) jämför dygden, det rätta sättet att handla, med manuell och intellektuell färdighet: i samtliga fall uppnås förmågan enbart genom träning. Genom att ställas inför ett antal konfliktsituationer och där finna den rätta lösningen lär sig människan att instinktivt göra rätt, trots inre eller yttre svårigheter.[11] Att handla moraliskt är något mer än att ha ett antal principer i huvudet. Det är ett inövat och så småningom spontant reaktionsmönster, ungefär som hos en framgångsrik idrottsman. Stoikerna och andra populärfilosofer uppställde sinnesron som mål för den mogna människan. Ödets slag får inte rubba det lugn som skall råda i människans inre. Hon bör sky alla extrema lösningar: **in medio virtus** - på den gyllene medelvägen undviker hon ytterligheternas förödande lockelser.

Föreställningen om det "mänskliga" som ett värde att eftersträva är ett romerskt bidrag till vår västerländska livskänsla. Orden **humanum** och **humanitas** saknar egentliga grekiska motsvarigheter men har myntats i grekiskt influerade kretsar i Italien på 100-talet före Kristus. Välkända är komediförfattaren Terentius (död 159 f.Kr.) ord: **Homo sum: humani nil a me alienum puto** ("Jag är människa: intet mänskligt är mig främmande").[12] Så föddes humaniteten som begrepp. Det humana står här i motsats till det djuriska, bestialiska och vildvuxna. Tanken förutsätter att människan och folken kan odlas, bildas, att mänskligheten och den mänskliga naturen är en åker, som kan lämnas i träda och ligga för fäfot eller också plöjas, harvas, besås, gallras och mejas

[9] *Antigone*, 456. Aristoteles anför stället i Retoriken, A, 13, med anmärkningen: "Att begrava Polyneikes är rätt av naturen."

[10] *Staten*, 427 e. De kallas även kardinaldygderna, av latinets *cardo*, "dörrtapp".

[11] *Den nikomakiska etiken*, B.

[12] *Heautontimourumenos*, 77.

av. Själen måste kultiveras, alldeles som åkern. Utan odling ingen avkastning. Själens odling kallas av den nyss nämnde Cicero **cultura**, och den sker genom filosofin. Filosofin utrotar karaktärsfelen och gör den mentala myllan lucker och fertil. Ordet **kultur** var fött; kultur är motsatsen till vanhävd. Kultur, det vaksamma åkerbruket av själen, är oundgänglig förutsättning för att humaniteten, det mänskliga, skall slå rot och trivas. Ogräs måste regelbundet rensas bort med roten, jorden harvas, de civilisatoriska fröna sås. Och vilka blir då grödorna? Cicero formulerar honnörsorden för detta humana (eller om man så vill humanitära) ideal: etisk resning, mod, värdighet, själsadel, ärbarhet, förfining, spiritualitet, humor, kvickhet, smak, grace, elegans, finkänslighet, bildning, uppfostran, ett civiliserat beteende, inre balans, vänlighet, hänsyn, godhet, medkänsla, gästfrihet, storsinthet, vidsynthet, generositet, rättskänsla, integritet och självbehärskning.[13] Odlingen av dessa goda egenskaper sker genom ett personligt engagemang, som kan kallas ansträngning, eller på latin **studium**. Studierna är med andra ord en strävan efter humanitet, de kallas **studia humanitatis**. Motsatserna är tydliga, vare sig de utsägs eller förutsätts, och listan över dem är samtidigt ett program: å ena sidan försummelse, passivitet, förbuskning, ogräs, sterilitet, å den andra ansträngning, odling, noggrannhet, sådd, skörd. När senare tiders utbildningsfilosofer anknutit till detta ideal i form av skiftande program för humanistiska studier, då har dessa motsatser och värden klingat med.

Den fundamentalistiska återvändsgränden

Den uppfattning som gör gällande att rätt och fel inte kan ha någon annan mening än den som ett visst samhälle genom sin lagstiftning eller sina kultur- och modebetingade sedvanor knäsatt, kallas **rättspositivism** (och har sedan Axel Hägerström spelat stor roll i Sverige). Rätt och fel är meningslösa ord, annat än i den meningen att något kan vara rättsenligt eller rättsvidrigt, ungefär som högertrafiken var fel före och är rätt från och med 3 september 1967. Det finns en religiös variant av rättspositivismen, nämligen den åsikt som menar att Gud inte påbjudit det rätta därför att det är rätt, utan det rätta är rätt därför att Gud i sin outgrundliga vishet har bestämt det. Sina obegripliga och ej närmare motiverade regler har han därefter uppenbarat i bibeln. Detta gör moralen avhängig av religiösa texter jämte någon utanför texten stående auktoritets tolkning av dessa texter. Detta är en ohållbar uppfattning. Den förvandlar etiken till enbart en fråga om tro. Etikens regler har då stadgats i gudomligt godtycke, inte därför att de är bäst och barmhärtigast för människan, utan som ett slags lojali-

[13] Se artiklarna "Humaniora", "Humanismus, Humanität" och "Humanitas" i *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, band 3, Darmstadt 1974.

tetstest. Jag måste finna mig i dem, om jag vill hålla mig väl med Gud. Och omvänt behöver jag då inte handla etiskt alls, om jag inte är troende. Tror jag inte på samma sätt som min samtalspartner, är jag heller inte förpliktad att följa samma moraliska regler. En självklar följd av detta är, att om "kristen etik" betyder något som man måste tro på, då kan den inte ligga till grund för skolans undervisning i ett pluralistiskt samhälle.

En sådan förståelse av den kristna etiken är en form av fundamentalism. Med **fundamentalism** menas här den uppfattningen att man kan slå upp en urkund och där utan vidare finna lösningar på livets mångahanda konflikter, utan hänsyn till att de auktoritativa texterna är utformade i en helt eller delvis annan miljö, situation och tid än vår. Om man hyser förhoppningen att av en sådan text, t.ex. bibeln, alltid få svar svart på vitt, kommer man lika många gånger att slå ihop den i besvikelse. Bibeltexterna har fixerats under loppet av en tusenårsperiod. Om någon i dagens situation läser regler och anvisningar i Gamla testamentet om behandlingen av kvinnor och slavar kommer vederbörande snart att bli chockerad. I ett nutida psykologiserande klimat framstår till och med Gud inte bara som ond, utan till och med som värre än de värsta människor. Det är inte obegripligt om Sven Delblanc (en minst av allt enfaldig läsare) i sina erinringar om barndomen sammanfattar:

"Det värsta med denne blinde, obeveklige Gud var att han ständigt skulle tackas, lovas och prisas. Man skulle sitta på hans knä och smeka hans haka, darrande av skräck. Efter morgonbön var det Israels stammar - Ruben, Simeon, Levi, Juda, Dan, Naftali, Gad, Aser, Isaskar, Sebulon, Josef och Benjamin. Om dessa skurkaktiga personer kunde han läsa i Gamla testamentet, som gav en sannfärdig bild av en grym, straffande och obarmhärtig Gud."[14] Och fler än Sven Delblanc har i resignerade stunder kunnat sucka: "Gud ville se människorna pina varandra enligt den natur han givit dem. Slutligen ville han visa sin makt över sin avbild som bödel."[15] Dessa exempel från en stor svensk författare är inte valda för att föra någon diskussion om rätt och fel i bibelsynen utan för att påvisa svårigheterna med ett alltför enkelt förhållande till den kristna religionens fundamentala urkunder. Det är utifrån en sådan fundamentalistisk tradition som Bo Strömstedt i **Expressen** 7 januari 1992 kunde raljera med regeringsförslaget och ställa frågan om Carl Bildt i fortsättningen ämnar vända andra kinden till.[16]

[14] Sven Delblanc, *Livets ax*, 1991, 193.

[15] *Livets ax*, 204.

[16] Problemen med den bibliska fundamentalismen som normkälla behandlas i A. Piltz, "Gamla testamentet i kristen gudstjänst" i *Svenska Bibelsällskapets årsbok* 1992, 20-39.

Hänvisningar enbart till bibelns auktoritet är alltid tveeggade. Där finns tio Guds bud (2 Mos. 20; 5 Mos. 5). Där finns också precisa bestämmelser om avrättning av trollkvinnor och dem som begått tidelag (2 Mos. 22:18 f.), vilka spelat en dyster roll i äldre svensk lagstiftning. Där finns även skildringen av hur profeten Elisa i den sanne Gudens namn låter avrätta 450 annorledes troende profeter (1 Kungaboken 18), vilken ger föga stöd för principen om trosfrihet. (Man kan inte på något enkelt sätt avfärda Gamla testamentet som ett primitivt förstadium till kristendomen genom att säga att Jesus humaniserat den mosaiska lagen. Också Jesus talar ett språk som inte lämpar sig för söndagsskolan och skapar stora (för att inte säga livsfarliga) problem för en fundamentalist: "Dessa tecken skall följa dem som tror: ... de skall ta ormar med sina händer, de skall inte bli skadade om de dricker dödligt gift" [Mark. 16:17 f.]). Gamla testamentet är ett dokument om ett folks religiösa utveckling. Det är en historia, inte i första hand en materialsamling för predikanter och jurister. Varje avsnitt måste förstås i det sammanhang där det blivit uttalat.

Moseböckerna (vilkas texter tillkommit vid olika, vitt skilda perioder) bygger på samma moraliska intuition som andra kulturer men grundar denna etik på en orubblig klippa. Skapelsens ordning och livets etiska regler är garanterad av Skaparen själv, som uppenbarar sig på Sinai berg. Moralen är i hög grad en kollektivets regelsamling, en lag för ett folk, som är kollektivt ansvarigt. Den lag som innehåller tio Guds bud är ramen för ett ömsesidigt förbund: buden är villkoren i avtalet mellan parterna. Gud lovar trohet, om folket vill iaktta lagen. Andra människors heder skall respekteras, livet är okränkbart, äktenskapet är fridlyst mot utomståendes angrepp, sanningen måste upprätthållas (2 Mos. 20–24).

Här finns också utkast till "social rättvisa": den fattige och främlingen skall ha rätt att fritt göra efterskörden av ax och druvor. Respekten för människans värdighet måste upprätthållas av samhället för den som inte själv kan försvara den, exempelvis invalider och gamla; daglönare måste avlönas samma dag. Invandrarna skall jämställas med det egna folket (3 Mos. 19).

Det vi kallar socialt patos har sin förhistoria i **profeternas** verop över brotten mot de rättslösa, dessa som saknar egen röst och inte kan hävda sin sak. De som inte får rätt av människor, de får rätt genom Guds dom (t.ex. hos Amos). Profeterna brännmärker också en religion som urartat till ett tomt kultväsen och formalism (jfr. Jesaja 58–59). Profeten Hesekiel förfinar etiken genom att introducera tanken på ett individuellt ansvar: var och en får svara för sina egna handlingar, inte barn och efterkommande (33:10–16).

Om laguppfyllelsen inte blir en inre angelägenhet, har den inget etiskt värde. Profeten Jeremia ser fram mot en tid när detta skall bli en självklarhet: "Detta är det förbund som jag skall sluta med [dem] i kommande dagar, säger Herren: Jag skall lägga min lag i deras bröst, och i deras hjärtan skall jag skriva den ... Då skall de inte mer behöva undervisa varandra" (Jer. 31:33-34).

Det finns inget i denna lag som inte har en religiös dimension. All mänsklig handling står under Guds dom. Det rätta är rätt inför Gud, det förkastliga är förkastligt inför Gud. Moral är det rätta förhållandet till en personlig Gud, livet är en vandring tillsammans med honom. Står man i rätt förhållande till Gud, kallas man rättfärdig.

Bara om det finns rätt kan det också finnas motsatsen, orätt, och i förhållandet till en personlig Gud kallas det orätta synd. Synden kan bara finnas om det först finns frihet. Skapelse- och syndafallsberättelserna i början av Första Mosebok skildrar den mänskliga situationen som ett permanent kristtillstånd, en växande alienering mellan Gud och människan och därigenom mellan människorna. Men profeternas rop på omvändelse är en vädjan till den mänsliga friheten. Varken individen eller samhället är något statiskt, dömt att fortsätta i evigt samma hjulspår. Också de värsta brott kan utplånas: "Visa förtryckaren på bättre vägar, skaffa den faderlöse rätt, utför änkans sak. Om era synder än är blodröda, så kan de bli snövita" (Jesaja 1:15 ff.).

Jesu etik: gammalt och nytt

Det finns i själva verket inga etiska motiv i Nya testamentet som inte redan antyds i det Gamla testamentet. De äldsta kristna urkunderna, Paulus brev, innehåller inga dittills okända etiska regler. Aposteln drar sig ingalunda för att anbefalla de kristna i staden Filippi en hel rad typiskt grekiska dygder: "Det som är sant, det som är upphöjt, rätt och rent, det som är värt att älska och akta, allt som kallas dygd och allt som förtjänar beröm, ta fasta på allt detta" (Fil. 4:8). Kristendomen kommer inte med en ny och okänd etik utan för att förmedla räddningen undan ondska, död och meningslöshet genom ett personligt förhållande till Guds Son och utsände, Jesus Kristus. Detta personförhållande, som etableras genom dopet, får dock etiska konsekvenser. Människan rids enligt Paulus av en egoistisk grundimpuls, som kallas "köttet" och som står i motsats till "anden", hennes bättre, altruistiska sida. Genom det personliga förhållandet till Jesus Kristus kan "anden" frigöras och visa sig i sina frukter: kärlek, glädje, frid, tålamod, vänlighet, godhet, trofasthet, ödmjukhet och självbehärskning (Gal. 5:22-23), ärlighet, tillgivenhet, ömsesidig aktning, generositet, deltagande i andras framgång och motgång, bortseende från status och inflytande, respekt för de enkla människorna, villighet

att lära av andra, förlåtelse av oförrätter, övervinnelse av bitterhet och hatkänslor, solidaritet med alla, kort sagt: att besegra det onda med det goda (Rom. 12:9-21). Att leva ett kristet liv, det är att "helgas", att bli befäst i dessa dygder.

Jesus säger enligt Bergspredikan (Matteus 5-7 kapitlen) att han inte har kommit med några nya bud. Buden är redan kända: **"Vill du gå in i livet, så håll budorden ... Du skall inte dräpa, Du skall inte bryta ett äktenskap, Du skall inte stjäla, Du skall inte vittna falskt, Visa aktning för din far och din mor** och **Du skall älska din nästa som dig själv"** (Matt. 19:17-19).

Den kristna etikens motivering är specifik

Vad är då det nya i den kristna etiken, om den inte består i regler som tidigare varit okända? Det nya är inte en mer invecklad och detaljerad regelsamling. Evangeliet ger inga nya förhållningsorder. Kristendomens existensberättigande sammanfaller icke med polisens. Det nya är hur man skall leva etiken, **motivet** för etiken. Jesus inskärper det gamla, men på ett nytt sätt. Fokus skiftas från yttre observans till inre omvändelse, också detta i profeternas efterföljd. "Om inte er rättfärdighet överträffar de skriftlärdas och fariséernas, så kommer ni inte in i himmelriket" (Matt. 5:20). I varje regelsystem lurar faran för legalism, och Jesu etik kan inte komprimeras till en regelsamling, än mindre till en läroplan. Ingen författningstext kan täcka vad denna "nya lag" innebär. Det är nästans behov och förhoppningar som blir lagboken för en kristen.

Det radikalt nya motivet för den kristna etiken är alltså Jesu egen person. Enligt en annan källa, Johannes 13:34, talar Jesus likväl om "ett nytt bud", kärleken. Denna paradox säger något om kristendomens "nyhet". **Förhållandet** till honom blir bestämmande för etiken: "Mitt bud är detta: att ni skall älska varandra så som jag har älskat er" (Joh. 15:12). "Jag har gett er ett exempel, för att ni skall göra som jag har gjort med er" (Joh. 13:15). I Jesu totala självutgivelse, som uthärdar psykiskt och fysiskt lidande, ser de kristna det oöverträffade mönstret för all etik. "Låt det sinnelag råda hos er som också fanns hos Kristus Jesus" (Fil. 2:5). "Kristus led, för er skull, och gav er ett exempel för att ni skall följa i hans fotspår" (1 Pet. 2:21). Själen i varje etik måste vara en likartad kärlek: "Om jag delar ut allt jag äger och om jag låter bränna mig på bål, men saknar kärlek, har jag ingenting vunnit. Kärleken är tålmodig och god. Kärleken är inte stridslysten, inte skrytsam och inte uppblåst. Den är inte utmanande, inte självisk, den brusar inte upp, den vill ingen något ont ... Allt bär den, allt tror den, allt hoppas den, allt urhärdar den" (1 Kor. 13:3-7).

Dessa hänvisningar till Jesu exempel talar ett omisskännligt språk utan motsvarighet i andra källor.

Begreppet kärlek (på grekiska **agape**) har i detta sammanhang en annan klang och innebörd än den nutida svenska motsvarigheten. Den är inte en mer eller mindre intensiv **känsla**, som fluktuerar allt efter individens läggning och humör. Den är något handfast och praktiskt, uttryck för en djupt grundad **vilja**. Den är inte bara affektiv, den är också effektiv, om den vill vara mer än tomma ord. "Inte alla som säger 'Herre, herre' till mig skall komma in i himmelriket, utan bara de som gör min himmelske faders vilja" (Matt. 7:21). I scenen med den yttersta domen illustreras vad detta betyder i praktiken: mat, dryck och kläder till de behövande, materiellt och moraliskt stöd till de sjuka och fängslade (Matt. 25:31–46). Det som blivit gjort mot andra människor, det räknas som gjort mot Kristus.

Radikaliteten i Jesu anvisningar finns i sin mest tillspetsade form i Lukas version av Bergspredikan, 6:20–45, där de fattiga och förföljda prisas saliga, där lärjungarna uppmanas att visa kärlek mot sina fiender, att vända andra kinden till, att gå en extra mil: "Älska era fiender, gör gott och ge lån utan att hoppas få igen. Då skall er lön bli stor". Detta är naturligtvis inget utkast till en ny lagstiftning: det är en profetisk inbjudan att radikalt efterlikna det exempel som Jesus själv har givit. Detta ger hopp också åt de samhälleligt misslyckade, de lidande, de improduktiva och föraktade. Evangeliet är motsatsen till framgångsteologi. Det ställer den enskilda människans liv, men också den kollektiva kulturen och historien, under korsets tecken. Yttre framgång kan aldrig bli högsta värde i privat moral och samhällsetik. Det högsta förverkligandet nås av dem som mest liknar Jesus Kristus. Jesu etik är en inbjudan till att kasta beräkningarna och att med ett gammaltestamentligt uttryck låta Guds lag bli ens "lust", att inleda ett passionerat förhållande till Gud (Psalt. 119). Den vill gå den extra milen, inte blott i förhållande till legalism och rättshaveri, och också vida längre än de grekiska filosofernas måttfulla etiska balansräkning: som ett profetiskt, dåraktigt, överdådigt tecken i en värld som är insnärjd i, sargad av sin egoism.

Självklart kan en sådan inbjudan inte göras till en ny form av lag utan bara tas emot i tro, hopp, kärlek och omvändelse, i Kristi efterföljelse, i den dagliga omprioriteringen från "köttet" till "anden". Genom tron kan en människa hålla ut i förföljelse och tortyr och uträtta heroiska ting – men också få nåden att hålla ut, att i vardagens glanslösa uppgifter år efter år behålla modet och glädjen, trots svåra yttre eller inre handikapp.

Som varje form av kärlek ligger detta utanför lagstiftningens och kommittéernas domvärjo. Vad den "kristna etiken" innebär praktiskt ser vi inte i första hand i böcker. Vad den betytt och betyder ser vi i människor – i obemärkta eller kanoniserade helgon, som genom sin efterföljelse av Kristus har förvandlat världen inifrån.

Ett konkret exempel

I denna mening av den "kristna etiken" säger Johannes Paulus II i ett tal till de kalabresiska biskoparna 2 februari 1992 apropå maffian: "Om avgudadyrkan av penningen har gett näring åt regionens [Kalabriens] olyckor och dessvärre inspirerat till sådana fenomen som organiserad brottslighet, mord och kidnappningar, är det också sant att medvetandet om att man måste bemöta dessa utmaningar med **kraften i den kristna etiken** [kursiv i orginaltexten] aldrig har slocknat i kalabresarnas hjärtan. Denna inspirerar till förlåtelse och kärlek, aktning för människan och iakttagandet av den gudomliga lagen. ... Denna farsot kommer med Guds hjälp att besegras om man mobiliserar varje människa av god vilja till ansvarstagande och de kristna till en insats i evangeliets anda."[17]

Låt oss ta detta som pedagogiskt exempel. Att bekämpa maffian är ett bud (svaret på frågan om etikens innehåll: **vad göra?**) som gäller alla, troende som ateister. Man måste inte bli kristen för att inse att maffiasystemet leder till mänsklig och moralisk ruin. Men den kristna etiken, som svarar på frågan om etikens motivering, dess hur?, är en inbjudan och ger oöverträffad inspiration att komma till rätta med problemet. Den säger inte bara att de skyldiga skall straffas, så att rättvisan får sitt. Den inbjuder till den extra milen: genom förlåtelse och försoning kan den eviga vendettan hejdas. Genom att från barnaåren inpränta aktningen för människans värdighet kan man förebygga att systemet permanentas. För den som älskar rätt och rättfärdighet, uttryckt i tio Guds bud, blir maffiasystemet otänkbart.

Den europeiska erfarenheten

Det är naturligtvis en omöjlig uppgift att kort skildra vilket bidrag kristendomen i sin konkreta historiska gestaltning lämnat till det som jag i brist på bättre beteckning vill kalla den europeiska kulturen (som på gott och ont koloniserat den övriga världen och månen). Det är omöjligt att föreställa sig den nutida situationen utan denna formande faktor. Lika omöjligt är det att i telegramstil sammanfatta detta inflytande i positiva termer. Men varför inte försöka det omöjliga? Utan att anföra citat och belägg kunde man göra det på följande sätt:[18]

Den **europeiska erfarenheten** bygger på den antika hebreiska, grekiska och romerska kulturen, förvaltad, formad och filtrerad av den kristna kyrkan - och så småningom myndig i förhållande till denna. Dess syn på människan återfinns visserligen i **texter** som blivit klassiska eller till och med kanoniska, men den kan inte reduceras till ett antal citat, inte ens bibelcitat. Dess människo-

[17] *L'Osservatore Romano*, 3 februari 1992.

[18] Jfr Anders Piltz, *Mellan ängel och best. Människans värdighet och gåta i europeisk tradition*, 1991.

syn bygger därjämte på en nästan tretusenårig **historia** av ljus och mörker. Man kan ingalunda påstå att alla de värden som av upplysta människor anses vara omistliga och självklara (åtminstone till dess en konfliktsituation uppstår!) är naturliga följdsatser av antika texter. Respekten för oliktänkandes och oliktroendes likaberättigande, tron på ett mångkulturellt samhälles fördelar och möjligheter till social och kulturell kreativitet, övertygelsen att tolerans gentemot andras obehagliga eller till och med farliga åsikter är nödvändig: allt detta är frukten först av smärtsam erfarenhet. De kristna kan inte ensamma ta åt sig äran av dessa insikter. Visserligen kan man göra troligt att den kristna kyrkan åstadkom uppvärderingen av slavar, kvinnor, barn, ogifta, lemmalytta och dem som inget producerar. Välfärdens rötter är kyrkans fattigvård. Medeltidskyrkan revolutionerade jordbruket, bröt upp ättesamhällets kollektiva tvång och lyckades långsamt införa civiliserade seder och individuella rättigheter. De förkättrade jesuiterna uppfann kooperationen bland indianer i Paraguay på 1600-talet. Kristna idealister lyckades till slut framkalla lagstiftningen mot slavhandel och skapade Röda korset. Kristna fredsaktivister har bidragit till känslan att krig är en ovärdig form för konfliktlösning. Kristna i Östeuropa har påskyndat diktaturernas sammanbrott.

Men kristna ledare har också inbjudit till korståg och välsignat krig, inrättat inkvisitionsdomstolar, låtit avrätta oliktänkande och föranstaltat bokbål. Bilden är ingalunda entydig. Detta bör stämma de kristna till den dygd som först kristendomen gjorde till honnörsord: ödmjukhet. Deras motståndare har hjälpt dem att tänka klarare än de hade kunnat göra oemotsagda. Tillsammans med annorledes troende och icke-troende förvaltar de en erfarenhet och har lärt sig att formulera den. Oberoende av trosföreställningar är vi alla påverkade av den, genom instämmande eller avståndstagande, helt eller delvis, till följd av den kristna kyrkans mer än tusenåriga kulturella dominans (från kejsar Konstantin till senmedeltiden, i Sverige fram till 1800-talet).

Begreppet person

I korthet kunde den kristna människosynen sammanfattas i begreppet **person**. Ordet betydde från början "rollmask" och kom i fornkyrkans teologiska debatt att tillgripas som pedagogiskt hjälpmedel för att i möjligaste mån begripliggöra Treenigheten, en enda Gud i tre oskiljaktiga men dock distinkta "aktörer", Fadern, Sonen och Anden, av vilka en, Sonen, blivit människa och i sin dubbla egenskap av Gud och människa likväl var en enda person, en fri, tänkande, kännande och handlande varelse. Genom honom hade världen blivit till, men likväl hade han för människans skull själv blivit människa och som sådan sårbar och dödlig. I honom

sammanfaller med andra ord det gudomliga och det mänskliga, och det som är gemensamt för Gud och människa i Jesus Kristus är detta: att vara person. Trots den alltid oändligt stora olikheten kan man säga att Gud och människa har något gemensamt: de är båda person, och i den mån människan liknar Gud (är "Guds avbild") så är det genom att vara person, en egenskap som gör henne radikalt olik de övriga djuren. Att vara person är att vara ett **ansikte**, vänt mot Gud och mot de andra personerna i lyssnande och samtal, i givande och tagande. Ty utan förankring i Treenighetens Personer, som kallar de mänskliga personerna till sin gemenskap, förblir följande begreppsbestämningar en skönt klingande dröm.

Att vara person, det har genom den teologiska och filosofiska debatten i Europa över århundradena kommit att betyda följande:

Den mänskliga personen är autonom individ, outbytbar och **unik**, med oförytterlig och okränkbar **värdighet**. Denna tillkommer henne inte i förhållande till hennes intellektuella eller fysiska prestationsförmåga utan enbart i kraft av hennes tillhörighet till människosläktet. Den börjar i moderlivet och tillkommer henne i livets alla faser, däri inräknat döden och det som föregår och efterföljer den. Den kräver respekt för sexualitetens helighet (som ett deltagande i skapelsen) och för kroppens integritet, också efter döden. Den kräver också respekt för människans goda namn och rykte. Personen är inte medel för några samhälleliga syften eller andras tillfredställelse. Hon kan inte ens i moderlivet reduceras till en del av moderns kropp. Hon är, alltifrån konceptionen, att räkna som suveränt och fridlyst territorium. Hon är samhällets mål.

Hon är präglad av sin miljö, sin tid, och sina tillkomstomständigheter, men hon är **fri** att söka andra mål, andra ideal, och andra vägar att nå dem. Hon **kreerar** och gestaltar sin värld, hon gör nya och egna tillämpningar av givna möjligheter. Den europeiska historien har utvecklats till en tradition av **ifrågasättande**, av majestätsbrott och hädande av heliga ideal. Den europeiska människan ifrågasätter ständigt sina mål och sina vägar, hon har blivit "den faustiska människan" som prövar sig själv genom att ompröva sina gränser och tabun.[19] Denna frihet är en del av hennes mänskliga värdighet och har en kreativ och en destruktiv sida. Hennes frihet är en **tragisk** frihet: hon är det enda djuret som har utlämnats åt sin egen kapacitet till ofattbar ondska och svindlande självutgivelse. Men friheten är ett högre värde (till och med i Guds ögon) än varje garanti att undvika misstag och villfarelser. Friheten är det yttersta beviset på att människan är en andlig varelse.[20]

Hon är följaktligen tvingad till och utlämnad åt sitt **ansvar**: vådligt är att dröja och farligt att gå vidare. Hon är **sårbar** och

[19] Jfr Gunnar Eriksson, *Den faustiska människan*, 1992.

[20] Nicolas Berdiaev, *Esprit et liberté*, 1984.

som ingen annan varelse **utlämnad** åt naturen, sina likar och sig själv.

Hon blir sig själv enbart i **relation** till andra, i samvaro och i samspråk. Hon är en social varelse, på fornsvenska ett samvisteligt djur. Alltså måste hon leva i ett samhälle, och samhällets universum är uppbyggt av individer som var och en är ett eget universum. Med kulturens mångahanda språk (ord, musik, konst) kommunicerar hon i frihet sin öppenhet till de andra och når den mänskliga andens högsta höjder.

Hon har **historia**, kollektivt och individuellt, vilket djuren saknar, och historien är en kontinuerlig kurskorrigering, som blir desto säkrare och lättare ju mer levande och klart hennes minne är. Hon lär genom smärtsamma erfarenheter. Människan är ständigt på väg, hon blir vad hon är, hon vinner **genom att ge**. Hon är inte låst, inte ens av generna, bakgrunden eller begångna brott. Hon har möjlighet till en ny start, hon kan i varje ögonblick välja en av åtminstone två vägar.

Hon har ett **samvete**, en ständigt pågående dialog i det inre, det inre parlamentet i den innersta helgedomen, den hemliga centralen, dit ingen annan har tillträde och inte ens Gud tvingar sig in för att upphäva besluten.

Hon är långt mer än blott fysiska och psykiska behov och deras tillfredsställelse. Hon är **ande**, hon har själ, och denna personens kärna är en outplånlig realitet som inte kan vägas och mätas utan blott konstateras i sina yttringar. Den är platsen för hennes frihet, möjligheten till val, till hat och kärlek, till öppenhet eller slutenhet.

Anden uttrycker sig genom **kroppen** men kan inte reduceras till kroppsfunktion(er). Människan kan ju också använda kroppen för att dölja sig, förställa sig eller neka kroppen eller psyket att få sin vilja igenom. Alltså är anden överordnad både psyke och kropp. Dess existens bevisas av kärlek, godhet, humor och ironi men också av hat, självdestruktivitet och demoni, de mänskliga egenskaper som varken djuren eller tingen kan reproducera. Endast en person kan älska och hata, och endast en person kan planera ett mord eller självmord.

Personen är verklighetens kärna och **mål**, inte i antropocentrisk motsats till djuren och tingen, utan så att djuren och tingen ingår i hennes ansvarsområde och tillhör hennes förvaltarskap. Hon är därför, i verklig och inte blott ironisk mening, "skapelsens krona". Men när hon insett detta, är hon ändå till slut lämnad som en obesvarad **fråga**, riktad till henne själv. Som biologisk-psykologisk varelse, som den högst organiserade biologiska varelsen, är hon i sig utan given mening. Om hon är evolutionens spjutspets, vad är då i sin tur hennes mål? Att frågan finns och är lämnad utan självklart svar antyder hennes bottenlösa **djup**. Svaret på frågan måste hon finna själv. Inte heller Gud tvingar henne till ett visst svar, därmed bekräftande hennes värdighet. Hennes

kapacitet till tarvlighet och ondska upphäver inte utan är ytterligare en bekräftelse därpå. Endast den som har en kallelse kan svika sin kallelse.

Människans tvetydighet

Vad kristendomen framför allt har bidragit med till förståelsen av människan är insikten i hennes **dubbelhet**. Det räcker inte med att ha insett den naturliga lagen och dess krav för att också handla efter den. Aldrig så goda föresatser är otillräckliga: "Det goda som jag vill, det ... gör jag inte, men det onda som jag inte vill, det gör jag ... i mitt inre bejakar jag ju Guds lag, men jag ser en annan lag i mina lemmar; den ligger i strid med lagen i mitt förnuft" (Rom. 7:19.22-23). Människan är ett knippe motsatser, hon styrs i olika riktningar av oförenliga motiv. Hon **frestas** av verkligt attraktiva alternativ, som först i längden visar sig destruktiva. Hennes motiv är då i allmänhet ekonomisk, militär, erotisk eller eljest emotionell expansion av sitt livsrum. Det mest personliga och mänskliga är också det mest sårbara. Det verkligt specifika i den bibliska uppenbarelsen är **nåden och förlåtelsen**, som kan göra en helhet av dessa motsatser. Nåd och förlåtelse kan människan själv inte skapa. De är en gåva, de kan bara tas emot i tro. Trons innehåll kan läras ut, men tron som personlig akt förblir en nådegåva.

Skall man bringa det specifikt mänskliga enligt kristen uppfattning på formel, kan man säga att människan är **Guds avbild och partner, med odödlig själ och ansvarig inför evigheten för sitt enda liv**. Denna tro är sannolikt, mot bakgrunden av Europas förfärande erfarenhet, den bästa garanten mot förnedring av människan.

Västerländsk humanism I: den klassiska formen

Begreppen human och humanism är flertydigt. Orden är avledningar av latinets **homo**, människa, och betyder följaktligen "mänsklig" respektive "lära om ett mänskligt beteende". Begreppshistorien är i korthet följande:

Ordet **humanism** präglades först 1808 av tysken F.J. Niethammer om en riktning inom pedagogiken som trodde sig kunna fostra fram det ädlaste inom människonaturen genom studiet av den antika kulturen. G. Voigt använde ordet 1859 om en epok i idéhistorien, renässanshumanismen, som drömde om ett nytt människoideal genom efterliknandet av antikens Grekland och Rom.

De antika begreppen **studia humanitatis** eller **studia humaniora** (ordagrant "strävan efter mänsklighet" resp. "mänskligare studier", jfr ovan 12), återintroducerades under den italienska renäs-

sansen i början av 1400-talet som beteckningar på en läroplan för vad vi kallar gymnasiet, med obligatorisk undervisning i grammatik, retorik, historia, poetik och moralfilosofi, och vart och ett av dessa ämnen studerades genom läsning och tolkning av de latinska och i någon mån grekiska standardförfattarna, med exercis i att själv uttrycka sig på klassicerande prosa och vers. Den humanistiska gymnasieskolan besjälades av tanken att studiet av klassiska språk förmedlar en nödvändig gemensam referensram, intellektuell disciplin, moraliska riktpunkter och ett civiliserat beteende till blivande makthavare och yrkesutövare. Genom retoriken, vetenskapen om information och påverkan, skulle eleven beredas för sin gärning i undervisning och politik. Genom exempel ur litteraturen och historien skulle de unga lära sig att behärska alla de uppgifter som livet och samhället kunde ställa dem inför. Inte minst sågs antik moralfilosofi som ett oumbärligt redskap. Livet framställdes som en hinderbana, där det gällde att klara de olika kontrollstationerna genom dygderna och så kvalificera sig för det fortsatta loppet. De olika konstarterna skulle förfina personlighet och känsloregister. "Man föds inte till människa", försäkrar Erasmus av Rotterdam (död 1536), "man formas. De första människorna var mer vilddjur än människor där de levde i skogarna: utan lagar, utan bokvett, utan sexuell måtta. Det är förnuftet som gör människan, och där känslonyckerna tar över, där går förnuftet ut. Om det bara är utseendet som gör människan, kunde man räkna statyerna till människosläktet ... Utan filosofi och andra discipliner blir människan värre än djuren. Djuren följer bara sina instinkter, men människan rycks med av affekter som är ödesdigrare än djurens, om hon inte formas av bokligt vett och filosofi. Inget djur är vildare än den människa som blivit rov för äregirighet, begär, vrede, avund, lösaktighet och lystnad ... Om du inte med mycken möda (**multo studio**) formar och danar din son, blir du pappa till ett monster, inte till en människa ... När naturen ger dig en son, ger den bara ett råmaterial ... Det är din sak att forma denna mjuka och böjliga massa till de bästa vanorna."[21]

Det humanistiska idealet var bevisligen konfessionellt neutralt, det hämtade metoder och modeller inte ur bibeln utan från den hedniska antiken. Både Luthers medarbetare Philipp Melanchton (död 1560) och jesuitordens grundare Ignatius av Loyola (död 1556) grundade skolor på humanismens program. Under och efter trettioåriga kriget möjliggjorde det kommunikation mellan de stridande parterna. Man talade bokstavlig samma (latinska) språk och hade samma etiska ideal. Erasmus av Rotterdam, de kristna humanisternas hjälte, hade avskytt religiös sekterism och obskurantism och (förgäves) verkat för fred och försoning. I Spanien hade under medeltiden tre religioner levt i fred sida vid sida, men vid 1400-talets slut ersattes toleransen av bigotteri, expansionism och "enkla lösningar". I denna miljö av inskränkthet och aggressi-

[21] De pueris instituendis", utg. av J.-C. Margolin, i *Opera omnia*, I, 1970, 31 ff.

vitet strävade de spanska humanisterna (Francisco de Vitoria, Bartolomé de las Casas, Juan Valdes, Juan Luis Vives, Francisco de Suárez) i Erasmus' anda för en rehabilitering av förnuft, fred, tolerans, respekt för folkrätten och human behandling av Sydamerikas indianer. Protestanten Hugo Grotius (död 1645 som Sveriges ambassadör vid franska hovet) arbetade vidare i denna tradition på att lägga grunden för den sentida natur-, stats- och folkrätten. Humanismen i denna mening förde en hopplös kamp mot bildningsidealens och -metodernas förstening till konfessionella system. Men den humanistiska skolan fortlevde in i vårt århundrade, tvärs igenom religiösa, politiska och sociala revolutioner och ersattes först på 1960-talet av mer pragmatiska och mindre förpliktande ideal.

Något man senare kallade **nyhumanism** framträdde i Tyskland under senare hälften av 1700-talet och nådde sin kulmen med von Humboldt, Goethe, Hölderlin och Schiller. Universums yttersta mål var enligt denna riktning formandet av fria, självständiga individer. Studiet av antiken, främst konsten, tog sig svärmiska former; från andra religioner svor man sig fri. Människans inneboende själskrafter skulle komma till sin rätt i frihet. Formandet av personligheten, karaktärsdaningen, gav oss ordet **bildning**: utbildning av anlagen efter en förebild, formandet av dygder och smak, danandet av själen genom studiet av mönstergilla exempel. Den unga människan är råmaterial i lärarens hand, likt ett obearbetat stycke trä som konstförfaret och känsligt kan utmejslas till en polerad bild.

Något som kallas den **tredje humanismen** såg dagens ljus under 1900-talets tyska mellankrigstid genom Werner Jaeger. Den pläderade för antikstudier som ett medel att skaffa överblick i en alltmer oöverskådlig verklighet. När man förstår samtidskulturens ursprung, blir nuet meningsfullt. Detta ideal ville bjuda nybarbariet i Weimarrepubliken motstånd men förblev politiskt impotent.

Den **kristna humanismen** har av Jacques Maritain formulerats som en "integral humanism, som är i stånd att i sig uppta allt, eftersom den vet att Gud inte har någon motsats och att allting oemotståndligt lyder under den gudomliga försynens ledning. Den dömer inte till mörkret allt detta som i mänsklighetens arv har sitt upphov i kätterier och schismer, i hjärtats och förnuftets förvillelser ... Den vet att de historiska krafter som satts i rörelse av villfarelserna, trots sig själva, har tjänat Gud."[22]

Västerländsk humanism II: de profanetiska varianterna

En helt annan och religionskritisk tendens har begreppet humanism (människan som människans enda mått och norm) hos de klassiskt bildade filosoferna Ludwig Feuerbach (död 1872) och

[22] Humanisme integral, 1936, i *vres* (1912-1939), utg. av H. Bars, Paris 1975.

Karl Marx (död 1883). För dem var den klassiska humanismen en de kammarlärdas legitimering av tingens oordning. Humanism är för Marx målet att emancipera (friköpa) människan från alienerande (förslavande) religiösa och metafysiska vanföreställningar. Människan är vad hon genom arbetet blir, hon är sin egen skapare. Naturen är objekt för människans behov, och när dessa tillfredsställs, frigörs hon till en fullödig mänsklig tillvaro. Vår tids **marxistiska humanism** (E. Bloch, R. Garaudy) har sett politiken som medel att påverka produktionsförhållandena för att bereda marken för denna "totala människa". En annan gren representerades av Th.W. Adorno och M. Horkheimer, som ville åstadkomma en "andra upplysning" genom att påvisa människans främlingsskap för sig själv med den moderna sociologins alla metoder. Genom denna religionskritiska tradition har ordet humanism i vissa kulturkretsar kunnat användas närmast som synonym till ateism (jfr. Leif Zern ovan).

Den existentialistiska humanismen ser, enligt J.P. Sartre, människan som absolut fri, utan att tillvaron har någon som helst inbyggd mening eller "naturlig" norm för människans etik. Hon uppställer inför tillvarons absurditet själv målen och medlen att nå dem. Vad som helst kan därför bli resultatet av denna "heroisk-tragiska" form av humanism. Andra moderna existentialister ser humanismen som ett program för befrielse från det som hotar det mänskliga: från naturens inhumanitet (Merleau-Ponty), eller från det bestialiska, där hjälten är en övermänniska (Camus). Humaniseringsprocessen är aldrig säkerställd, den är en fortgående uppgift. Den är människans sätt att (genom revolt, revolution eller protest) skapa mening med sin tillvaro, som i sig själv inte har någon mening. A. Koestler såg målet för en "humanistisk etik" att låta varje människa ta ansvar för sin etik, att utöva "yrket människa" som privatpraktiker (Camus). Människan är "dömd till frihet" (Sartre) och "dömd till mening" (Merleau-Ponty).

Utanför humanismen

Upptäckten av **evolutionens** lagar har lett till en populär människobild enligt vilken människan är slumpens yttersta lyckokast eller eventuellt dess värsta misstag. Darwins teori om arternas uppkomst (1859) innebar att de arter vi nu ser omkring oss måste ha utvecklats ur några få, kanske en enda ursprungsform. Ett blint, icke ändamålsenligt urval, med alternativen överlevnad p.g.a. bättre anpassning resp. utslagning, såg han som drivkraften bakom utvecklingen. Han konstaterade att människan och djuren är byggda enligt samma modell. Darwin själv spjärnade emot försöken att utnyttja hans resultat som argument mot religionen. Men många forskare har dragit slutsatsen att människan endast är det högst utvecklade djuret, eller med biologen Theodor Lessings ord,

"en på grund av sin så kallade ande efter hand storhetsvansinnig art av rovapa"[23], där naturen självfallet inte tillhandahåller några etiska direktiv. Det mänskliga subjektet tycks försvinna och ersättas av okontrollebara biologiska och psykologiska krafter, som formar samspelet mellan mänskliga individer.

Friedrich Nietzsche (död 1900) frikopplade helt naturen från moralen. Det finns inget naturligt gott, det finns bara tolkningar av fenomenen. Den starkare har rätt att forma ett samhälle efter behag. Gud är död och därmed är också rätt och fel, upp och ned i människans värld, meningslösa ord. Den kristna etiken är en slavmoral för de mänskligt undermåliga. Kulturen och samhället är ett konstverk, som övermänniskan i inspirerad yra gestaltar. Den främste konstnären i Nietzsches skola var A. Schickelgruber, mer känd under artistnamnet Hitler.

Sigmund Freuds (död 1939) psykoanalys bidrog till känslan att moralen i viss mening är något "onaturligt" men för civilisationen nödvändigt. Att ur undersökta mänskliga beteenden dra etiska slutsatser låter sig inte göra.

Den svenska etiska debatten har stått under inflytande av Axel Hägerströms (död 1939) värdenihilistiska filosofi, enligt vilken värdeomdömen är metafysiska, närmast vidskepliga trosföreställningar, varvid etiken blir en fråga om vad som för ögonblicket får majoritetens stöd (konsekvenser för juridiken genom Olivecrona och utrikespolitiken genom Undén).[24] Den anglosaxiska språkanalytiska skolan, som ännu behärskar svensk universitetsfilosofi, förnekar att naturen (i ordets olika meningar) lämnar några riktmärken för moralen; en sådan tro kallas för det "naturalistiska felslutet".[25]

Den epok som har kallats den postmoderna har i hög grad präglats av dekonstruktionismen (Jaques Derrida, Roland Barthes), som vänder sig från studiet av människan som tänkande och handlande subjekt till kulturens yttringar, där kulturen och språket snarare ses tala genom människan än tvärtom. Man förnekar att tillvarons "text" skulle ha någon mening utanför sig själv och sitt spel av motsatser (så även Umberto Eco i sina romaner). Uppgiften är att upptäcka dess sprickor och motsägelser. Michel Foucauld är gränsöverskridandets profet: han vill pröva de yttersta gränserna för människans möjligheter och har därmed hamnat i en "post-etik" i Nietzsches efterföljd.[26]

[23] Citerat efter J. Auer & J. Ratzinger, *Kleine katholische Dogmatik*, III, 186: "Der Mench, d.h. eine auf ihren sogenannten Geist langsam größenwahnsinnig gewordene Raubaffenspezies".

[24] Jfr Stig Strömholm & Svante Nycander, *Makten över rätten. Fjorton brev om juridik och politik*, 1991.

[25] Termen myntad av G.E. Moore, inspirerad av Hume; jfr. Jan Riis Flor, "Den analytiska filosofin", i *Vår tids filosofi*, 1987, 438 ff.

[26] Jfr Alan Megill, *Prophets of Extremity*, 1985.

Det är naturligtvis skolans uppgift i det nutida svenska (plurikulturella, pluralistiska) att orientera om alla dessa människosyner, men därvid klart ta ställning mot dem som frånkänner människan frihet, ansvar och en specifikt mänsklig etisk förpliktelse. Den gemensamma nämnare som alla kan enas kring är de värden som vi, med rätta, betraktar som dyrköpta erfarenheter: de formuleras i regeringsdeklarationen som "demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande ... sanning och rätt ... människans egenvärde och människolivets okränkbarhet. Den personliga integriteten får inte kränkas."[27] Dessa värden formuleras i de s.k. mänskliga rättigheterna. De är ingalunda självskrivna eller en gång för alla säkerställda grundpelare i vårt samhällsbygge. Hur bräckliga de är, framgår redan av en idéhistorisk snabbskiss. Inte minst av denna anledning är historieämnet livsviktigt.

Därtill bör skolan ställa sig bakom det klassiska humanistiska idealet att genom grundlig **förtrogenhet med traditionen** genom historia och litteratur skänka eleverna en kulturell identitetskänsla och en referensram för sin etiska reflexion - god kännedom om den egna traditionen är också nödvändig för att man skall bli fri från traditionens tvång. Litteraturstudiet ökar elevens känslighet och inlevelseförmåga. Det är på den grunden som etikundervisningen kan bedrivas. Är man bara hänvisad till sina egna erfarenheter, hinner man dö innan man får tillfälle att tillämpa dem. Traditionen tillhandahåller de erfarenheter man själv inte hinner skaffa.

Därvid måste ärligt redovisas på vilket sätt de kristna kyrkorna traderat respektive tvekat om flera av de värden som i dag anses odiskutabla. Kristendomens huvudärende var och är inte att introducera och upprätthålla ett etiskt minimum. Men omvänt är det tvivel underkastat om etiken, den individuella och samhälleliga, verkligen kan upprätthållas utan en grund i religiös övertygelse eller genomreflekterad människosyn på grundval av obevisbara axiom. Utan denna inspiration förefaller den förbli en kropp utan själ och obrukbar i konfliktsituationer. Den östeuropeiska erfarenheten pekar i den riktningen.

Kristendomen uppstod i konflikter med makten. Den europeiska erfarenheten har visat att kyrkan som kyrka har mått bäst av att inte associeras med maktinnehav. Därav följer att det offentliga skolväsendet icke kan åta sig att tradera den "kristna etiken" i auktoritativ mening. Omvänt kan kristendomen inte ingå något oupplösligt äktenskap med någon filosofi eller politisk ideologi. Varje samhällsform förutsätter självklart maktutövning, och det är naivt och förfelat att föreställa sig att de kristna skulle leva i ett konkret samhälle en sorts obesudlad, oansvarig existens, fjärran den politiska makten. Tvärtom är politiken en uppgift och ett an-

[27] *Regeringsdeklarationen* 1992, 12.

svar för de kristna. Men makt är frestelsen att identifiera sig med ett gruppintresse. Kyrkohistorien uppvisar tillräckligt många avskräckande exempel på cesaropapism, där ett samfund tvingats till och ofta godvilligt låtit sig nyttjas som maktens talrör och förlängda arm. Det samfund som kallar sig Svenska kyrkan, under stormaktstiden organiserat som informationsministerium och indelningsverk, lider svårt av sviterna efter 400 års symbios med regeringsmakten. Historien manar därför till försiktighet, var gång en regering åberopar sig på "kristna värden".

Sammanfattning

Den bibliska etiken hyllar de värden som också återfinns i andra kulturer, den s.k. naturliga lagen. Det specifika i den judisk-kristna uppenbarelsen är att etiken grundas på ett personligt förhållande, till Gud och, hos de kristna, hans Son Jesus Kristus. Också där den religiösa övertygelsen försvagats eller bortfallit lever vårt samhälle på detta arv. Även de som i vissa tillämpningar tar avstånd från det, står just därigenom i ett förhållande till det. Hade den "naturliga" lagen inte varit inbäddad i ett sammanhang av religiösa föreställningar och sanktioner (som den är i så gott som alla kulturer), hade denna etik inte fått samhällsgrundande funktion i den europeiska kulturen. Detta visar sig i att den etik som förvaltats av det judisk-kristna traditionen, inklusive det grekisk-romerska arv som sedan början ingått däri, aldrig har kunnat ersättas av något likvärdigt alternativ. De uttalat ateistiska humanismerna har slutat i blod, så snart de omsatts i makt. Den marxistisk-ateistiska humanismen har efter sjuttiofem års experimenterande vid makten lidit en tragisk bankrutt, vilket är en akt i "den ateistiska humanismens drama".[28]

Vår europeiska erfarenhet tycks antyda att etikens humanitet inte garanteras av religiös tro men också omvänt att den måste grundas i en religiös tro för att inte leda till en gastkramande avhumanisering.

Etikens innehåll är lika förpliktande för alla människor. Men den religiöst motiverade inspirationen till ett etiskt handlande hör till trons område. Skolan i ett svenskt, mångkulturellt samhälle har förpliktat sig till **innehållet** i den etik som förvaltats av den judisk-kristna traditionen på grundval av ett arv som inkorporerat det grekisk-romerska och erfarenheterna av sina motståndares argument. Detta innehåll kan delas av de olika kulturerna i vårt land.

Därvid måste man understryka att **lagstiftningen** inte kan omfatta allt det som etiken kräver. Lagstiftningen ger bara ramen för samhällslivet, ett etiskt minimum, ett staket kring människovärdigheten, den förpliktar utifrån, etiken inifrån. Lagstiftningen kan

[28] Jfr Henri de Lubac, *Le drame de l'humanisme athée*, Paris 1950.

därför mycket väl ha för litet av etik, men den kan också ha för mycket (som det har visat sig i fallet Irland). Att följa stiftad lag är därför i sig inte tillräckligt för ett etiskt handlande, och det existerar fall där ett grovt oetiskt handlande är i fullkomlig överensstämmelse med lagen, eller där en strikt tillämpning av lagen leder till absurda resultat (som Terentius sade: **summum ius saepe summast malitia**, högsta rätt är ofta högsta orätt).[29] Det är till sist den normbildande gemenskapen som förser den ansvariga individen med de yttersta argumenten, och dessa kan understundom förplikta samvetet till brott mot gällande lagstiftning.

De **religiöst grundade motiven** att uppfylla dessa etiska krav hör därför till trons område. Det är inte det allmänna skolväsendets uppgift att ta det sista steget åt den enskilda människan. Det är en uppgift som hon själv måste ta ansvar för. Till detta får hon hjälp av familjen och den kollektiva och personliga normbildningen inom den trosgemenskap hon själv har valt att tillhöra.

Slutplädering: för en total humanism

Ord har inga för alla tider givna innehåll, de blir bärare av det innehåll vi tilldelar dem. Ett vettigt innehåll i begreppet **humanism** vore den klassiska humanismens ideal, Roms och renässansens: att gentemot provinsialism och i sig slutna system, genom umgänget med världslitteraturens, trons och filosofins klassiska texter (helst på originalspråken) berika sitt språk och bli hemma i verkligheten. Humanism vore då att satsa på personlighetsdaningen, med början i sig själv, enligt de klassiska kardinaldygderna rättskänsla, klokhet, mod/uthållighet och måtta. Humanism vore att inte sluta sig mot någon mänsklig erfarenhet, vem som än gjort den, eller någon sanning, vem som än formulerat den. Det humana är sig likt genom tiderna och kontinenterna, men mönstren att tolka det skiftar ständigt. Varje tid är egendomligt blind för vissa sanningar, och först senare generationer ser tydligt just denna blotta men tappar själv i gengäld bort något annat.

En vacker dag är det mest föråldrade det mest talande, givande och intressanta. Humanism borde därför vara att hålla hela det mänskliga biblioteket tillgängligt, att inte blunda för någon aspekt, inte ens den i dag minst efterfrågade, att inte försumma någon historisk erfarenhet. Humanism är att veta hur annorlunda man kan tolka samma sak och hur annorlunda man har inrättat sig i samma verklighet. Humanism borde vara att inte formulera slutomdömet i förtid. Humanism borde vara öppenhet för det främmande, för mångfalden, motsatsen till enfalden.

Humanism borde vara att tala så många språk som möjligt, om man tolkar språk på vidast möjliga sätt. Detta för att göra livet rikare, världen mänskligare, samtalet lättare. Samtalet, inte bara

[29] *Heautontimorumenos*, 796.

med de närmaste och de samtida, utan också med främlingarna i tiden och i rummet.

Språkundervisning i några europeiska länder

Denna text utgör en del av en rapport, Överväganden inför ett nytt språkprogram, sammanställd av Bror Andered för Läroplanskommitténs räkning. I arbetet med detta avsnitt har även Rune Bergentoft medverkat.

Inför en översyn av språkens ställning i svensk grundskola och gymnasium är det naturligt att se på situationen i omvärlden. Vi har valt att titta närmare på förhållandena i följande länder:

Finland
Danmark
Norge
Tyskland
Nederländerna
England
Skottland
Frankrike
Spanien
f.d. Sovjetunionen
Österrike

Informationen har inhämtats under tiden oktober–december 1991 och är baserad på svaren i en enkät med 10 frågor som ställts till personer med god kännedom om språkundervisningen i respektive land.

Frågorna är avsedda att belysa:

- vid vilken ålder eleven börjar studera ett främmande språk
- vilket eller vilka språk som erbjuds som 1:a, 2:a, 3:e språk
- hur många år språken studeras
- antalet veckotimmar/år som språket studeras
- antalet veckotimmar totalt (från första till sista klass) som språket studeras
- lektionslängden
- om språket studeras obligatoriskt eller frivilligt
- andel av årskullen som studerar språket
- planer på förändringar beträffande startålder, obligatorium
- lärarnas utbildningstid per ämne och tid för utlandsvistelse.

Nedan följer några iakttagelser utifrån de avgivna svaren.

Vid vilken ålder börjar eleven studera ett främmande språk?

De tolv länderna uppvisar stor spännvidd i fråga om starten av språkstudierna (6–12 år). Flera länder har en tidigare start än Sverige. Flertalet av dem har projekt igång eller planer på ytterligare tidigareläggning. Det gäller också våra grannländer utom Finland, som dock redan har start vid 9 års ålder. Italien genomför f.n. en radikal reform i fråga om språkundervisningen efter beslut i parlamentet 1990. Efter att ha haft en sen introduktion av främmande språk (13-årsåldern) införs nu ett främmande språk redan i första klass i elementärundervisningen, dvs. i 6-årsåldern. Det innebär att när en svensk elev börjar sin engelskundervisning i 10-årsåldern, har hans eller hennes italienska jämnåriga redan konfronterats med ett främmande språk - i regel engelska - i 4 år och erbjuds i 11-årsåldern sitt andra främmande språk.

Också i Österrike finns experimentklasser som startar studierna i främmande språk vid 6 års ålder. Ansvarig för försöksverksamheten där bedömer dock att den generella startåldern kommer att förbli 8 år. Tyskland har planer på att sänka startåldern från 10 till 7 år.

Vilket eller vilka språk erbjuds som första, andra och tredje språk?

Flertalet länder erbjuder alternativa valmöjligheter redan i fråga om det första (obligatoriska) språket. Fr.o.m. 1992 är minst ett främmande språk obligatorisk i samtliga angivna länder. Finland erbjuder som enda nordiska land flera valmöjligheter när det gäller det första "främmande" språket: Utöver det andra nationalspråket kan man studera engelska, franska, tyska eller ryska. Hälften av de länder som ingår i jämförelsen, inför det andra språket 1–2 år tidigare än Sverige (sekundärstadiets början). De nordiska länderna har samma startålder för språk 2 - dock ej Norge, där språk 2 påbörjas ett år senare. I Tyskland (Nordrhein-Westfalen) erbjuds latin vid sidan om engelska, franska och mer sällan spanska som andra främmande språk vid 12 års ålder. Italien startar det andra främmande språket vid 11 år inom sin landsomfattande försöksverksamhet. De flesta länder ger möjlighet till (eller kräver) studium av ett tredje språk.

I Nederländerna börjar man med det andra främmande språket vid 12 års ålder och det tredje vid 13. Flera länder ställer krav på två främmande språk för inträde i gymnasiet (som ju normalt inte inrymmer yrkestekniska utbildningar). I Nederländerna är tre främmande språk obligatoriska för dem som söker till teoretiska gymnasieutbildningar.

Hur många år studeras språken?

Det är vanskligt att ange den totala exponeringstiden i olika länder, eftersom antalet "effektiva" veckor per år kan skilja sig och vissa andra faktorer är något osäkra eller kan variera t.o.m. inom ett givet land. Omfattningen av hemuppgifter har t.ex. ej kunnat bedömas. Men om man utgår från ett genomsnitt av 35 effektiva veckor per år (dvs. det antal som Frankrike räknat med) och i övrigt utgår från i enkäten angivna data blir exponeringstiden dvs. den totala undervisningstiden i klocktimmar följande i nedanstående länder:

Land	1:a främ. språk	2:a främ. språk	3:e främ. språk
Sverige	630[1]/700[1]	466	233[1]
Danmark	630/761	"Alltför många varianter.."	256/288
Norge	551/831	315/525	315
Tyskland	630 minst	368	210
Nederländerna	758/787	758/787	612/670
Frankrike	673	320	192
Spanien	1020	729	-
Österrike	787	350/700	262

Antalet veckotimmar som språket studeras

Antalet veckotimmar per år varierar mellan 2 och 8 - det senare talet gäller ryska specialskolor. Vanligast tycks 3-4 veckotimmar vara.

De nordiska länderna skiljer sig inte nämnvärt från varandra vad gäller antalet veckotimmar totalt med undantag för Finland, där det första främmande språket bara når upp till 2/3 av antalet veckotimmar i övriga Norden. De "större länderna" utanför Norden uppvisar i regel färre veckotimmar. På ungefär samma nivå som Norden befinner sig Österrike. Nederländerna intar en särställning genom en avgjort större satsning på det andra och det tredje främmande språket.

Lektionslängden

Lektionslängden varierar mellan 40 och 60 minuter. Sverige har jämte Skottland den kortaste lektionstiden. Detta förhållande bör man hålla i minnet när man i enkäten jämför antalet lektioner som totalt ägnas åt språkundervisningen i de olika länderna.

[1] Dessa tal avser tiden före den timreducering som riksdagen fattade beslut om våren 1991. Det bör nämnas i detta sammanhang att i en försöksverksamhet i den svenska gymnasieskolan kan elever slå samman timtalet för det andra och det tredje språket och koncentrera sig på ettdera av dessa språk (utöver engelska).

Studeras språket obligatoriskt eller frivilligt?

Fr.o.m. 1992 är studiet av minst ett främmande språk obligatoriskt i alla länder som ingår i undersökningen (i England dock först fr.o.m. läsåret 1992/93). Det framgår tydligt att länder med engelska som modersmål tar lättare på språkundervisningen - även om en viss attitydförändring kan skönjas, bl.a. föranledd av de krav EG ställer på språkkunskaper.

I flera länder diskuteras nu ett eventuellt obligatorium när det gäller det andra främmande språket. Som redovisats i kap. 8 ställer flera länder krav på två främmande språk för inträde i gymnasiet efter den obligatoriska skolans slut. I Nederländerna omfattar kravet tre främmande språk.

Andel av årskullen som studerar språket

Obligatoriet i fråga om studium av ett främmande språk leder åtminstone teoretiskt till att 100 % av årskullen omfattas av främmandespråkstudier. Vissa länder anger dock 98 eller 99 % för att markera att undantag görs. Ryssland uppger 80 %. Vad gäller andelen elever som läser ett andra främmande språk uppger flera länder högre tal än Sverige (Finland 100 % - svenska är obligatoriskt - Danmark 95 %, Frankrike 90 % och Norge 67 %). I fråga om det tredje språket uppger Finland 40 % för elever i grundskolan och 68 % när det gäller elever i gymnasiet. Den senare siffran utgår från den del av årskullen som fortsätter studierna efter grundskolan. Motsvarande siffror för elever i nederländska gymnasier är 35 % och för tyska 30 %. I övrigt är siffrorna låga eller osäkra.

Planer på förändringar beträffande startålder, obligatorium

Flera länder uppger sig ha planer på ytterligare tidigareläggning studier av främmande språk och man diskuterar också ett eventuellt obligatorium av ett andra främmande språk liksom andra förstärkningar av språkens ställning och undervisningens villkor. Inom Europarådets ram har man enats om att försöka åstadkomma jämförbarhet mellan olika länders betygs- och examenssystem.

Lärarnas utbildningstid per ämne och tid för utlandsvistelse

Vad som framstår som mest särskiljande mellan Sverige och övriga länder i undersökningen är studietiden per ämne för blivande språklärare. Svenska lärare i främmande språk studerar i allmänhet *hälften* så lång tid *per ämne* som sina kolleger i övriga länder.

Dessutom vistas de avsevärt kortare tid i målspråkslandet. En väsentlig skillnad är därvid att utländska lärare ofta bara undervisar i *ett* främmande språk, medan svenska lärare nästan undantagslöst undervisar i *flera* språk. Tills helt nyligen undervisade högstadielärare i Nederländerna i två ämnen. Numera studerar blivande lärare endast *ett* ämne och man väntar sig att lärarkompetensen därmed kommer att förbättras.

Initialundervisningen i engelska handhas i Sverige av klasslärare. Detta är vanligast i flertalet länder. Vår undersökning belyser inte förhållandet mellan klasslärar- och ämneslärarsystemen i engelskundervisningen.

Vid beräkning av studietiden vid universitet i Sverige tas inte hänsyn till att de studerande när de börjar universitetsstudierna har betydligt kortare studietid bakom sig i B- och C-språk än i fråga om engelska. De förväntas ändå uppnå samma kompetens i dessa språk. Lärarnas kompetens är en avgörande faktor när det gäller undervisningens kvalitet och möjligheterna att höja den.

Språkpolitiska målsättningar inom Europarådet och EG

Europarådets språkpolitiska rekommendationer

Europarådet har inte mandat att ålägga något land att genomföra förändringar t.ex. vad gäller omfattning och utformning av dess språkundervisning. De rekommendationer som ministerrådet enats om bär ofta kompromissens prägel eftersom de tar hänsyn till skiftande förhållanden i ett stort antal medlemsländer. Vissa rekommendationer kan därför för ett enskilt land förefalla lättuppfyllda eller överspelade medan de i ett annat land har hög relevans. Vad gäller obligatoriskt studium av ett främmande språk från cirka 10-årsåldern till skolpliktens slut, uppfyller Sverige i likhet med det stora flertalet länder denna rekommendation (nr. 18 från 1982). Genom att göra engelska obligatoriskt också för yrkesinriktade elever i gymnasiet omfattas en större andel av årskullen i vårt land av engelskstudier än som är vanligt i Europa. Vi erbjuder också studium av andra språk i den obligatoriska skolan, en annan av Europarådets rekommendationer.

Vad vi i detta sammanhang dock hela tiden måste hålla i minnet, är att vi redan i utgångsläget har ett gångbart språk mindre än länder som har engelska, tyska, franska och spanska *som modersmål*. Den distinktionen görs inte i Europarådets rekommendationer och den är inte ovidkommande! För att nå upp till dessa folks språkliga potential måste - vid i övrigt likvärdiga insatser - företrädare för små språk lägga till ett språk.

Ett område där Sverige kommer till korta, gäller rekommendationen att *alla* elever i teoretiska studiegångar skall studera mer

än ett främmande språk under *hela* gymnasietiden och skall kunna fortsätta sin språkträning under studierna vid högskolor och universitet. (Däremot ligger Sverige väl framme när det gäller möjligheterna att studera främmande språk med olika inriktningar inom vuxenutbildningen).

Sverige har en språklärarkår som är hängiven sin uppgift att förmedla färdigheter och kunskaper i främmande språk samt i landets kultur- och samhällsförhållanden. Men vår utbildningstid är i ett internationellt perspektiv anmärkningsvärt kort, särskilt om man tar hänsyn till att i många länder språkläraren koncentrerar sig på ett eller i vissa fall två språk. Det kan hävdas att Sverige inte lever upp till rekommendationen att "provide an adequate preparation for future language teachers". Också i ett annat avseende släpar Sverige efter och det gäller *tiden för vistelse/studier i målspråkslandet*, även om en liten förbättring skett under senare år i fråga om grundutbildningen. Hithörande rekommendation lyder: "... agreements for all future teachers to spend a substantial period of their course of study in a country where the language they will teach is spoken as a mother tongue". Några veckors eller någon månads vistelse räcker inte långt. 6-12 månader är en vanlig längd på utlandsvistelsen för många länders blivande språklärare. Mellan engelsk-, tysk- och fransktalande länder är ettåriga praktikantutbyten vanligt förekommande. Med de utländska lärarkandidaterna blir det naturligt att bedriva språkundervisningen på målspråket och de utgör dessutom ett ovärderligt stöd för de inhemska språklärarna som har ständig tillgång till en infödd som informationskälla och samtalspartner. Tyvärr är Sverige inte lika attraktivt som utbytespartner som länder med stora språk. Det förhållandet måste vi på olika sätt kompensera oss för.

Även redan tjänstgörande språklärare behöver regelbundna kontakter med de länder vars språk och realia de undervisar i. Europarådsrekommendationen talar här om "an intensified programme of inservice teacher training". Här krävs betydande insatser från svensk sida. Fler lärare och klasser bör också ges möjlighet att delta i olika former av pedagogiskt samarbete över gränserna.

EG:s språkpolitiska målsättning

EG:s utbildningsministrar antog 1989 ett språkutbildningsprogram, LINGUA, vars syfte är att stärka färdigheterna i de nio officiella EG-språken samt iriska och luxemburgska. Bakom beslutet att därvid ge viss prioritet åt de mindre språken ligger en önskan om att kunna bibehålla en mångspråkig och mångkulturell Gemenskap - trots dominansen från i första hand engelskan.

Programmet ger stöd till följande fyra verksamheter:

- Utlandsstudier för bl.a. blivande språklärare

- Fortbildning för språklärare
- Språkutbildning inom arbetslivet
- Elevutbyten

För perioden 1990-94 har anslagits 200 miljoner ECU eller drygt 1,4 miljarder SEK. Sverige kommer att bli delaktigt av LINGUA först fr.o.m. 1995. I fråga om utbildning av blivande språklärare och stöd till högskolestudier i språk förekommer viss samordning mellan LINGUA och ERASMUS, i vilket senare program Sverige ingår. Bilaterala samarbetsavtal träffas mellan universiteten i olika länder avseende utlandsstudier i 3-12 månader med tillgodoräknande av tentamina för examen i hemlandet.

Stödet till fortbildning av språklärare skall underlätta för lärare att tillbringa en tid i målspråkslandet. Stödet är maximerat till 10 000 SEK per lärare.

Till språkutbildning i arbetslivet kan stöd utgå för utvecklingsinsatser av skilda slag, förutsatt att de främjar främmande språk inom arbetslivet.

Vad slutligen gäller elevutbyten ges stöd till samarbetsavtal mellan skolor i olika länder för att stimulera språkutbildning bland elever inom yrkesutbildningen. Elevutbyten, omfattande minst tio elever, kan vidare få stöd. LINGUA ger under nästa läsår stipendier till cirka 4 000 högskolestuderande inom EG, vartill kommer ett antal stipendier från ERASMUS-programmet. Tanken är att dessa stipendieinsatser skall kompletteras med nationella stödprogram, något som redan sker i flertalet länder.

Ett mål som uppsattes inom EG redan 1989 var att medborgarna i varje medlemsland skulle förvärva fungerande färdigheter i två andra språk inom Gemenskapen. Målsättningen rönte motstånd från i första hand U.K. som hävdade att EG inte hade mandat att fatta beslut som gällde den obligatoriska skolgången i de enskilda medlemsländerna. I själva verket är det föga förvånande att företrädare för länder med stora, internationellt gångbara, språk som engelska och i viss mån franska reagerar mot vad de kanske uppfattar som "onödiga" krav på att lära sig andra språk.

Statens offentliga utredningar 1992

Kronologisk förteckning

1. Frihet – ansvar – kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan. U.
2. Regler för risker. Ett seminarium om varför vi tillåter mer föroreningar inne än ute. M.
3. Psykiskt störda situation i kommunerna –en probleminventering ur socialtjänstens perspektiv. S.
4. Psykiatrin i Norden –ett jämförande perspektiv. S.
5. Koncession för försäkringssammanslutningar. Fi.
6. Ny mervärdesskattelag.
   – Motiv. Del 1.
   – Författningstext och bilagor. Del 2. Fi.
7. Kompetensutveckling - en nationell strategi. A.
8. Fastighetstaxering m.m. – Bostadsrätter. Fi.
9. Ekonomi och rätt i kyrkan. C.
10. Ett nytt bolag för rundradiosändningar. Ku.
11. Fastighetsskatt. Fi.
12. Konstnärlig högskoleutbildning. U.
13. Bundna aktier. Ju.
14. Mindre kadmium i handelsgödsel. Jo.
15. Ledning och ledarskap i högskolan – några perspektiv och möjligheter. U.
16. Kroppen efter döden. S.
17. Den sista undersökningen – obduktionen i ett psykologiskt perspektiv. S.
18. Tvångsvård i socialtjänsten – ansvar och innehåll. S.
19. Långtidsutredningen 1992. Fi.
20. Statens hundskola. Ombildning från myndighet till aktiebolag. S.
21. Bostadsstöd till pensionärer. S.
22. EES-anpassning av kreditupplysningslagen. Ju.
23. Kontrollfrågor i tulldatoriseringen m.m. Fi.
24. Avreglerad bostadsmarknad. Fi.
25. Utvärdering av försöksverksamheten med 3-årig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan. U.
26. Rätten till folkpension – kvalifikationsregler i internationella förhållanden. S.
27. Årsarbetstid. A.
28. Kartläggning av kasinospel – enligt internationella regler. Fi.
29. Smittskyddsinstitutet – ny organisation för Sveriges nationella smittskyddsfunktioner. S.
30. Kreditförsäkring – Några aktuella problem. Fi.
31. Lagstiftning om satellitsändningar av TV-program.Ku.
32. Nya Inlandsbanan. K.
33. Kasinospelsverksamhet i folkrörelsernas tjänst? C.
34. Fastighetsdatasystemets datorstruktur. M.
35. Kart- och mätningsutbildningar i nya skolformer. M.
36. Radio och TV i ett. Ku.
37. Psykiatrin och dess patienter – levnadsförhållanden, vårdens innehåll och utveckling. S.
38. Fristående skolor. Bidrag och elevavgifter. U.
39. Begreppet arbetsskada. S.
40. Risk- och skadehantering i statlig verksamhet. Fi.
41. Angående vattenskotrar. M.
42. Kretslopp – Basen för hållbar stadsutveckling. M.
43. Ecocycles – The Basis of Sustainable Urban Development. M.
44. Resurser för högskolans grundutbildning. U.
45. Miljöfarligt avfall – ansvar och riktlinjer. M.
46. Livskvalitet för psykiskt långtidssjuka – forskning kring service, stöd och vård. S.
47. Avreglerad bostadsmarknad, Del II. Fi.
48. Effektivare statistikstyrning – Den statliga statistikens finansiering och samordning. Fi.
49. EES-anpassning av marknadsföringslagstiftningen. C.
50. Avgifter och högkostnadsskydd inom äldre- och handikappomsorgen. S
51. Översyn av sjöpolisen. Ju.
52. Ett samhälle för alla. S.
53. Skatt på dieselolja. Fi.
54. Mer för mindre – nya styrformer för barn- och ungdomspolitiken. C.
55. Råd för forskning om transporter och kommunikation. K.
    Råd för forskning om transporter och kommunikation. Bilagor. K.
56. Färjor och farleder. K.
57. Beskattning av vissa naturaförmåner m.m. Fi.
58. Miljöskulden. En rapport om hur miljöskulden utvecklas om vi ingenting gör. M.
59. Läraruppdraget. U.
60. Enklare regler för statsanställda. Fi.
61. Ett reformerat åklagarväsende. Del. A och B. Ju.
62. Forskning och utveckling för totalförsvaret – förslag till åtgärder. Fö.
63. Regionala roller – en perspektivstudie. C.
64. Utsikt mot framtidens regioner – sju debattinlägg. C.
65. Kartboken. C.
66. Västsverige – region i utveckling. C.
67. Fortsatt reformering av företagsbeskattningen. Del 1. Fi.
68. Långsiktig miljöforskning. M.
69. Meningsfull vistelse på asylförläggning. Ku.
70. Telelag. K.
71. Bostadsförmedling i nya former. Fi.
72. Det kommunala medlemskapet. C.

KUNGL. BIBL.
1992-10-05
STOCKHOLM

Statens offentliga utredningar 1992

Kronologisk förteckning

73. Välfärd och valfrihet – service, stöd och vård för psykiskt störda. S.
74. Prova privat – Provning och mätteknik inom SP och SMP i europaperspektiv. N.
75. Ekonomisk politik under kriser och i krig. Fi.
76. Skogspolitiken inför 2000-talet. Huvudbetänkande. Skogspolitiken inför 2000-talet. Bilagor I. Skogspolitiken inför 2000-talet. Bilagor II. Jo.
77. Psykiskt störda i socialförsäkringen – ett kunskapsunderlag. S.
78. Utredningen om vissa internationella insolvensfrågor. Ju.
79. Statens fastigheter och lokaler – ny organisation. Fi.
80. Kriminologisk och kriminalpolitisk forskning. Ju.
81. Trafikpolisen mer än dubbelt bättre. Ju.
82. Genteknik – en utmaning. Ju.
83. Aktiebolagslagen och EG. Ju.
84. Ersättning för kränkning genom brott. Ju.
85. Förvaltning av försvarsfastigheter. Fö.
86. Ett nytt betygssystem. U.
87. Åtgärder för att förbereda Sveriges jordbruk och livsmedelsindustri för EG – förslag om vegetabiliesektorn, livsmedelsexporten och den ekologiska produktionen. Jo.
88. Veterinär verksamhet – behov, organisation och finansiering. Jo.
89. Bostadsbidrag – enklare – rättvisare – billigare. S.
90. Biobränslen för framtiden. Jo.
91. Biobränslen för framtiden. Bilagedel. Jo.
92. Pliktleverans. U.
93. Svensk skola i världen. U.
94. Skola för bildning. U.

Statens offentliga utredningar 1992

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

Bundna aktier. [13]
EES-anpassning av kreditupplysningslagen. [22]
Översyn av sjöpolisen. [51]
Ett reformerat åklagarväsende. Del A och B. [61]
Utredningen om vissa internationella insolvensfrågor. [78]
Kriminologisk och kriminalpolitisk forskning. [80]
Trafikpolisen mer än dubbelt bättre. [81]
Genteknik – en utmaning. [82]
Aktiebolagslagen och EG. [83]
Ersättning för kränkning genom brott. [84]

Försvarsdepartementet

Forskning och utveckling för totalförsvaret – förslag till åtgärder. [62]
Förvaltning av försvarsfastigheter. [85]

Socialdepartementet

Psykiskt störda situation i kommunerna –en probleminventering ur socialtjänstens perspektiv. [3]
Psykiatrin i Norden – ett jämförande perspektiv. [4]
Kroppen efter döden. [16]
Den sista undersökningen – obduktionen i ett psykologiskt perspektiv. [17]
Tvångsvård i socialtjänsten – ansvar och innehåll. [18]
Statens hundskola. Ombildning från myndighet till aktiebolag. [20]
Bostadsstöd till pensionärer. [21]
Rätten till folkpension – kvalifikationsregler i internationella förhållanden. [26]
Smittskyddsinstitutet – ny organisation för Sveriges nationella smittskyddsfunktioner. [29]
Psykiatrin och dess patienter – levnadsförhållanden, vårdens innehåll och utveckling. [37]
Begreppet arbetsskada. [39]
Livskvalitet för psykiskt långtidssjuka – forskning kring service, stöd och vård. [46]
Avgifter och högkostnadsskydd inom äldre- och handikappomsorgen. [50]
Ett samhälle för alla. [52]
Välfärd och valfrihet – service, stöd och vård för psykiskt störda. [73]
Psykiskt störda i socialförsäkringen – ett kunskapsunderlag. [77]
Bostadsbidrag – enklare – rättvisare – billigare. [89]

Kommunikationsdepartementet

Nya Inlandsbanan. [32]
Råd för forskning om transporter och kommunikation.
Råd för forskning om transporter och kommunikation. Bilagor. [55]
Färjor och farleder. [56]
Telelag. [70]

Finansdepartementet

Koncession för försäkringssammanslutningar. [5]
Ny mervärdesskattelag.
– Motiv. Del 1.
– Författningstext och bilagor. Del 2. [6]
Fastighetstaxering m.m. – Bostadsrätter. [8]
Fastighetsskatt. [11]
Långtidsutredningen 1992. [19]
Kontrollfrågor i tulldatoriseringen m.m. [23]
Avreglerad bostadsmarknad. [24]
Kartläggning av kasinospel – enligt internationella regler. [28]
Kreditförsäkring – Några aktuella problem. [30]
Risk- och skadehantering i statlig verksamhet. [40]
Avreglerad bostadsmarknad, Del II. [47]
Effektivare statistikstyrning – Den statliga statistikens finansiering och samordning. [48]
Skatt på dieselolja. [53]
Beskattning av vissa naturaförmåner m.m. [57]
Enklare regler för statsanställda. [60]
Fortsatt reformering av företagsbeskattningen. Del 1. [67]
Bostadsförmedling i nya former. [71]
Ekonomisk politik under kriser och i krig. [75]
Statens fastigheter och lokaler – ny organisation. [79]

Utbildningsdepartementet

Frihet – ansvar – kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan. [1]
Konstnärlig högskoleutbildning. [12]
Ledning och ledarskap i högskolan – några perspektiv och möjligheter. [15]
Utvärdering av försöksverksamheten med 3-årig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan. [25]
Fristående skolor. Bidrag och elevavgifter. [38]
Resurser för högskolans grundutbildning. [44]
Läraruppdraget. [59]
Ett nytt betygssystem. [86]
Pliktleverans. [92]
Svensk skola i världen. [93]
Skola för bildning. [94]

Statens offentliga utredningar 1992

Systematisk förteckning

Jordbruksdepartementet

Mindre kadmium i handelsgödsel. [14]
Skogspolitiken inför 2000-talet. Huvudbetänkande. [76]
Skogspolitiken inför 2000-talet. Bilagor I. [76]
Skogspolitiken inför 2000-talet. Bilagor II. [76]
Åtgärder för att förbereda Sveriges jordbruk och livsmedelsindustri för EG – förslag om vegetabiliesektorn, livsmedelsexporten och den ekologiska produktionen. [87]
Veterinär verksamhet – behov, organisation och finansiering. [88]
Biobränslen för framtiden. [90]
Biobränslen för framtiden. Bilagedel [91]

Arbetsmarknadsdepartementet

Kompetensutveckling - en nationell strategi. [7]
Årsarbetstid. [27]

Kulturdepartementet

Ett nytt bolag för rundradiosändningar. [10]
Lagstiftning om satellitsändningar av TV-program. [31]
Radio och TV i ett. [36]
Meningsfull vistelse på asylförläggning. [69]

Näringsdepartementet

Prova privat – Provning och mätteknik inom SP och SMP i europaperspektiv. [74]

Civildepartementet

Ekonomi och rätt i kyrkan. [9]
Kasinospelsverksamhet i folkrörelsernas tjänst? [33]
EES-anpassning av marknadsföringslagstiftningen.[49]
Mer för mindre – nya styrformer för barn- och ungdomspolitiken. [54]
Regionala roller – en perspektivstudie. [63]
Utsikt mot framtidens regioner – sju debattinlägg. [64]
Kartboken. [65]
Västsverige – region i utveckling. [66]
Det kommunala medlemskapet. [72]

Miljö- och naturresursdepartementet

Regler för risker. Ett seminarium om varför vi tillåter mer föroreningar inne än ute. [2]
Fastighetsdatasystemets datorstruktur. [34]
Kart- och mätningsutbildningar i nya skolformer. [35]
Angående vattenskotrar. [41]
Kretslopp – Basen för hållbar stadsutveckling. [42]
Ecocycles – The Basis of Sustainable Urban Development. [43]
Miljöfarligt avfall – ansvar och riktlinjer. [45]
Miljöskulden. En rapport om hur miljöskulden utvecklas om vi ingenting gör. [58]
Långsiktig miljöforskning. [68]