



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2004-03-24

En meningserbjudande undervisning?

- kritisk textanalys av Gymnasiekommitténs
slutbetänkande

Christina Vallin

Handledare:
Birgit Hansson

ABSTRACT

Arbetets art:	Kandidatuppsats, 10 poäng
Sidantal:	29 sidor
Titel:	En meningserbjudande undervisning? – kritisk textanalys av Gymnasiekommitténs slutbetänkande
Författare:	Christina Vallin
Handledare:	Birgit Hansson
Datum:	2004-03-24
Sammanfattning:	<p>Bakgrund: I och med Lpf 94 blev gymnasieskolan kursutformad, vilket innebar stora förändringar för den lokala skolverksamheten. Nu står gymnasieskolan åter inför förändring. Gymnasiekommitténs ambitioner med den nya strukturmodellen är att skapa en utbildning som betonar helheten till fördel för delarna och öka elevens inflytande.</p> <p>Syfte: Mitt syfte är att kritiskt analysera undervisningens meningserbjudande utifrån dialog, delaktighet och helhetssyn i Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkande.</p> <p>Metod: Kritisk textanalys med syftesrelaterad analys, vilket innebär att analysen utgår ifrån uppsatsens syfte och att det inte finns några universalistiska anspråk utan skall ses som ett sätt att se på Gymnasiekommitténs slutbetänkande.</p> <p>Resultat: De motsättningar som den nya strukturmodellen utmynnar i och på det sätt Gymnasiekommittén uttrycker sig angående utbildningens syfte, innehåll och funktion medför att någon undervisning som meningserbjudande utifrån dialog, delaktighet och helhetssyn inte är att förvänta.</p>
Nyckelord:	Gymnasiekommittén, utbildning, undervisning, meningserbjudande, struktur, dialog, delaktighet och helhetssyn

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.2 Syfte.....	3
1.3 Definition av centrala begrepp.....	3
2. Teori	4
2.1 Litteraturval.....	4
2.2 Utbildningsverksamheten utifrån ett fågelperspektiv.....	4
2.2.1 Utbildningens värde.....	5
2.2.2 Problematiken med att realisera utbildningens mål.....	5
2.2.3 Utvärdering av Lpf 94	6
2.2.4 Ett nytt sätt att tänka om utbildning	7
2.2.5 Utbildningsverksamheten som en postmodern organisation	9
2.3 Utbildning som erbjuder mening.....	10
2.3.1 Meningsfull utbildning	10
2.3.2 Den kommunikativa handlingen som meningserbjudande.....	11
2.3.3 Undervisning som meningserbjudande	12
2.4 En sammanfattning över det som sagts	13
3. Metod.....	14
3.1 Syftesrelaterad analys och kritik	14
3.2 Presentation av dokument	15
3.3 Redovisning av analysverktyg	15
3.4 Redovisning av arbetsgång.....	16
4. Analys	18
4.1 Presentation av strukturmodell	18
4.2 Bearbetning av dokumentet	19
4.2.1 Den nya strukturmodellen och möjligheten till helhetssyn	19
4.2.2 Elevens möjlighet till dialog, delaktighet och helhetssyn	21
4.2.3 De tre begreppen och möjligheten till helhet.....	23
4.3 En sammanfattning av analysen	26
5. Diskussion	27

1 Inledning

Det finns många teorier om hur skolan borde fungera för att undervisningen skall erbjuda mening. Jag har naturligtvis utifrån mina erfarenheter, tolkningar och önskningsar en version av vad en meningserbjudande¹ undervisning bygger på. Därför blir jag intresserad av att undersöka vad ett utbildningsdokument rörande en förändring av gymnasieskolan skulle innebära i praktiken.

I Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkandet: *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan* (SOU 2002:120) antyder titeln på att problemet ligger i gymnasieskolans struktur. Dagens kursutformade gymnasieskola består av 17 program med 35 inriktningar som utmynnar i 854 möjliga kurser. Alla gymnasieskolor har inte samtliga program, inriktningar och kurser. För en elev som genomfört gymnasieskolan kommer i sin examenshandling ha mellan 25-30 kursbetyg och det visar på att gymnasieutbildningen består av många kurser med få studieveckor (ibid). Konsekvenserna av den kursutformade gymnasieskolan har medfört att gymnasieskolan åter står inför förändring. Vad som står klart i och med Gymnasiekommitténs slutbetänkande är att genomförandet av Lpf 94² inte har uppfyllt de mål som var planerade och den tilltänkta strukturförändringen av gymnasieskolan är ett led i att fullfölja det arbete som har påbörjats.

Utbildningens grundläggande uppgift är att förbereda individen för livet. Detta är enligt Bauman en ”evig och oföränderlig uppgift för all utbildning” (2001, s. 168). Denna uppgift har försvårats för utbildningsinstitutionen i och med att samhället vi lever i är komplext, föränderligt, snabbt och instabilt - ett postmodernt tillstånd³. Bauman (2001) anser att kunskapens livslängd förkortas kraftigt i och med teknikens framgång och skapar därmed en situation där kunskapens användbarhet förloras snabbare än det tar att förvärva den. Utbildningsinstitutionernas uppgift enligt Bauman är att lära den postmoderna människan att:

odla förmågan att leva dagligen och i fred med ovissheten och ambivalensen, med en mängd olika ståndpunkter och frånvaron av osvikliga och tillförlitliga auktoriteter; måste betyda att man skapar tolerans för olikheter och en vilja att respektera rätten att vara annorlunda; måste betyda att man stärker den kritiska och självkritiska förmågan och modet att ta ansvar för sina val och deras konsekvenser; måste betyda att man utvecklar förmågan att >>ändra ramar>> och motstå frestelsen att fly från friheten och den obeslutsamhetens ängslan som denna för med sig vid sidan om glädjen över det nya och utforskade (Bauman, 2001, s. 168).

Bauman (2001) framhåller att utbildningsinstitutionerna inte är rustade för att hantera detta slags lärande och att sådana kunskaper/förmågor är svåra att utveckla inom den nuvarande utbildningsprocessen där planering och kontroll styr. Gymnasiekommitténs

¹ Begrepp som är taget ifrån Englund, 1997.

² Lpf - läroplanen för de frivilliga skolformerna (Richardson, 1999).

³ Detta ställningstagande skall inte ses som ett ifrågasättande av modernitetens vara eller icke vara, utan det skall ses som ett sätt att se på samhället – ett postmodernt samhälle.

slutbetänkande (SOU 2002:120) om en förändrad gymnasieskola innehåller stora visioner angående de kunskaper och förmågor⁴ individen skall utveckla under utbildningens premisser och det kan leda till problem när dokumentets innehåll skall realiseras inom skolans verksamhet. Både Bauman (2001) och Gymnasiekommittén (SOU 2002:120) poängterar vikten av att individen utvecklar både kunskaper och förmågor. Det skulle betyda att i det postmoderna samhället efterfrågas individens olika förmågor i lika hög utsträckning som själva kunskaperna. En förklaring kan vara att kunskaper idag är provisoriska till sin karaktär medan individens förmågor är mer stabila egenskaper.

För att skapa en meningserbjudande undervisning som möjliggör för individen att utveckla både kunskaper och förmågor bör undervisningen ske i samverkan med andra genom dialog. Englund (2000) som företräder ett sociopolitiskt perspektiv och Säljö (2000) med det sociokulturella perspektivet är två företrädare som är av den åsikten att undervisning och lärande skall ses som kommunikativa processer. Men det handlar även om på vilket sätt innehåll och form hanteras för att undervisningen skall vara meningserbjudande. I ett försök att skapa en förutsättning för en helhetssyn på kunskap innebär det att undervisningsinnehållet presenteras utifrån skilda meningsskapande perspektiv och att skolans struktur⁵ har den flexibilitet som krävs för ämnesintegrering. Englund (1997) menar att det är genom att förankra innehåll och form i ett sammanhang som skapar förutsättning för undervisning som meningserbjudande. Slutligen innebär det att individen måste få vara delaktig och utveckla ett demokratiskt förhållningssätt. Det innebär att skolan inte bara skall tala om demokratiska värden utan individen måste få vara delaktig genom att både ta ansvar och få utöva inflytande på sin utbildning. Elevens delaktighet skall inte enbart bestå av val av olika kurser utan eleven bör även få vara med och påverka undervisningens innehåll och form. En person som behandlar demokratibegreppet är Dewey (1998). Han anser att ordet demokrati innebär en viss livsföring där kärnan i begreppet handlar om människors samverkan till den allmänna sociala välfärden och den personliga utvecklingen. Utifrån ett sådant sätt att tänka blir dialogen viktig för att individen skall bli medveten om sig själv och det samhälle hon/han lever i. Det är i samspel med andra genom diskussion som individen kan utveckla ett kritiskt tänkande, vilket är en förutsättning för att på ett demokratiskt sätt kunna påverka och förändra sin situation i det postmoderna samhället.

Utbildningen i det postmoderna samhället måste förse individen med både kunskaper och förmågor och det betyder att det ställer nya krav på undervisningen. De tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn skapar därmed förutsättningar för

⁴ Gymnasieskolans uppdrag innebär bland annat att skapa förutsättningar till att utveckla följande förmågor: "samarbetsförmåga, ansvarstagande, initiativförmåga, flexibilitet, reflekterande attityd, förmåga att kunna arbeta under osäkerhet, förmåga att söka, bearbeta och kritiskt granska information, kommunikativ förmåga, problemlösningsförmåga, kreativitet samt förmåga att lära" (SOU 2002:120, s. 24)

⁵ Skolans struktur består av den yttre ramstrukturen och de inre strukturella och kulturella relationerna. Strukturella relationer: regler, roller och relationer och kulturella relationer: tro, deltagande, mening, värderingar, kunskap och tradition (Schlechty, 1997)

undervisning som meningserbjudande. Det är naturligtvis ett sätt bland många andra sätt att formulera vad undervisning som meningserbjudande bygger på.

Uppsatsens fokus kommer att ligga på gymnasieskolans struktur och möjligheten till undervisning som meningserbjudande utifrån dialog, delaktighet och helhetssyn. Följaktligen börjar jag med att introducera på vilket sätt de tre begreppen kommer att användas i den här uppsatsen. De tre begreppen skall ses som helt eller delvis skilda ifrån varandra, men att de även utgör ett mönster av samverkan för att skapa undervisning som meningserbjudande. För att kunna föra en dialog förutsätts det att eleven får delta i undervisningen. När dialog och delaktighet samverkar, skapas en förutsättning till helhetssyn. Om den föregående meningen kastas om innebär det att en helhetssyn t.ex. genom en ämnesintegrering skapar förutsättningar för elevens möjlighet till delaktighet med hjälp av dialogen. De tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn kan därmed ses som verktyg som gör det möjligt att skapa en undervisning som meningserbjudande, men de tre begreppen kan också fungera som en indikator på utbildningens syfte, innehåll och funktion med utbildningen. D.v.s. beroende på hur Gymnasiekommittén (SOU 2002:120) formulerar sig i fråga om skolämnena påverkar undervisningens innehåll och form.

1.1 Syfte

Syftet med min uppsats är att kritiskt analysera undervisningens meningserbjudande utifrån dialog, delaktighet och helhetssyn i Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkande.

1.2 Definition av centrala begrepp

Jag vill klargöra vilken innebörd jag lägger i begreppen utbildning, undervisning, meningserbjudande och meningsfull i denna uppsats. I begreppet utbildning lägger jag en vidare betydelse, vilket inkluderar både uppfostran och undervisnings processen. Medan undervisning syftar till de kunskaper och färdigheter som ”förmedlas” i t.ex. klassrummet. När jag använder mig av begreppet meningserbjudande är det starkt sammankopplat med undervisning och de tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn. Meningserbjudande står i relation till hur kunskapen kontextualiseras – sätts i ett specifikt sammanhang - för att skapa förståelse. Om eleven uppfattar undervisningen som meningserbjudande kan upplevelsen medföra att utbildningen känns meningsfull. Begreppet meningsfull hänvisar mer till en känsla hos individen.

2 Teori

Ett utbildningsdokument som Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkande (SOU 2002:120) säger vad eleven skall ha kunskap om och hur denna kunskap skall förvärfvas i det postmoderna samhället. Vad som kommer till uttryck i dokumentet är utbildningens mål, innehåll och metodik. Uppsatsen kommer därmed att röra sig inom didaktikens⁶ område. Teorikapitlets första del lägger tyngdpunkten på utbildningens mål och problematiken med att realisera reformer och mer specifikt Lpf 94. Den andra delen fördjupar sig i undervisningens innehåll och form för att skapa undervisning som meningserbjudande utifrån de tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn.

2.1 Litteraturval

Litteraturvalet styrs av uppsatsens syfte och utgångspunkten för uppsatsen är ett läroplansteoretiskt perspektiv. Teorikapitlets första del anförs av Lundgren (1979 och 1986) med en introduktion vad en läroplan är och hur värdet på utbildning kan ifrågasättas. Läroplansteoretiker såsom Schlechty (1997) och Wallin (1997) tar upp problemen med att realisera utbildningens mål. Genom att presentera Skolverkets utvärderingar (1996, 1998 och 1999) av Lpf 94 skapas en förståelse för problematiken som ligger till grund för ett nytt utbildningsdokument. Det finns även inslag av organisations teori som står för ett nytt sätt att tänka om utbildning. Där presenteras bl. a Senges (2001) organisationslärande som bygger på individens kollektiva medverkan för att nå organisationens mål och Tofflers (1990) rörliga mosaik eftersom en variant av denna skulle fungera som organisationsform för en gymnasieskola. Teorikapitlets andra del fokuserar på undervisningens innehåll och form, där Englund (1986, 1995, 1997 och 2000) och Cherryholmes (1988) anför de bakomliggande faktorernas betydelse för hur innehållet i undervisningen kan erbjuda mening. Dewey (1997 och 1998) representerar demokratibegreppet där dialog och delaktighet är synliga begrepp och Bauman (1998 och 2001) står som företrädare för det postmoderna perspektivet.

2.2 Utbildningsverksamheten utifrån ett fågelperspektiv⁷

”Läroplansteorins första fråga är: Hur kan vi organisera vårt vetande, så att vi kan lära ut det?” (Lundgren, 1979, s. 16). En fråga som går in på vad som är värt att veta och hur vetandet skall organiseras. Lundgren förklarar att läroplanen är uppbyggd av en serie grundläggande principer hur vetandet skall organiseras och dessa principer tillsammans ger uttryck för en kod. I utbildningens mål, innehåll och metodik blir koden synlig, vilket medför att varje skola präglas av sin kod beroende på hur den lokala skolverksamheten införlivar ett utbildningsdokument. En utbildning skapas utifrån visst syfte som styr innehåll och metodik. Vad Lundgren menar med detta är att all utbildning är en artificiell process och kan t. ex. förändras genom politiskt handlande.

⁶ Undervisningens och inläringens teori och praktik (Jank och Meyer, 1997).

⁷ Begrepp som är taget från Lindensjö & Lundgren, 1986.

Utbildningsverksamheten är intimt förknippad med samhällets behov av arbetskraft och har varit sedan 1900-talets början⁸. Utbildningens allt starkare samband med det omgivande samhället medförde att utbildningen fick funktionen som ett instrument för politisk förändring. Detta har medfört en paradox eller som Lindensjö och Lundgren uttrycker ”ett slags dilemma uppstod” (1986, s. 33), där utbildning står till samhällets förfogande för att producera arbetskraft och där de utbildade eleverna skall med sin kunskap föra samhället vidare mot framtiden. Här fick skolans verksamhet en dubbel roll att både vara oberoende och beroende av samhället. Denna dubbelhet visar sig i decentraliseringen av skolan, där mål- och resultatstyrning är politiska och administrativa beslut och där själva metoderna att uppfylla och ”förmedla” innehållet ligger hos de professionella i den lokala verksamheten.

2.2.1 Utbildningens värde

Om utbildningens värde eller nytta ifrågasätts, hamnar utbildningen i en legitimitetskris. Här hänvisar Lindensjö och Lundgren (1986) till 70-talet, där en permanent ungdomsarbetslöshet var ett faktum utifrån de förändringar som skedde på arbetsmarknaden och samhället i stort. Utbildningens nytta blev då ifrågasatt eftersom frånvaron av en anställning inte berodde på låg utbildning utan bristen på arbetsplatser. Utifrån en sådan situation ökade kritiken mot utbildningssystemet och krav på utveckling och anpassning förordades. Bauman (1998) skildrar dagens situation där arbetstillfällena minskar på grund av de effektiva managementstrukturerna och informationsteknologins framväxt. Detta innebär att en stor del av befolkningen inte kommer att komma ut på arbetsmarknaden och ur det ekonomiska perspektivet finns det heller inget intresse av att försöka återskapa dessa arbetstillfällen. Dagens situation har vissa likheter med 70-talets ungdomsarbetslöshet, men arbetslösheten ”tillhör” ingen specifik grupp. Detta betyder att ingen individ är garanterad ett arbete oavsett utbildningsnivå och denna dystra framtidsutsikt skapar en situation där utbildningens nytta och värde kan ifrågasättas.

2.2.2 Problematiken med att realisera utbildningens mål

Problematiken med reformförändringar tar Schlechty (1997) upp och poängterar att ett skolsystem består av många delar som är kopplade till varandra. När det sker en förändring i en del av systemet som införande av en innovativ läroplan, skapar det oftast en nödvändighet att förändra i någon annan del i systemet såsom organisationens struktur och de strukturella och kulturella relationerna mellan ämnesområden och lärare. Om dessa förändringar inte genomförs, kommer det inte ske någon förändring som syftet var med läroplanen. Om en förändring mot förmodan skulle ske, anser Schlechty att den inte kommer vara långvarig för när problem uppstår och lärarna inte lyckas lösa dem återgår de till ”rötterna”. Wallin (1997) pekar på samma typ av problematik och menar ”att förändra en organisation är en sak, att förändra dess innehåll en annan” (1997, s. 52). Nya reformer har en tendens till att väcka motstånd och inom skolverksamheten beskylls lärarna ofta för att vara allmänt motstridiga och konservativa. Wallin anser att det handlar inte enbart om lärarnas personliga och privata

⁸ För en utförligare historik se Lindensjö & Lundgren, 1986.

värderingar och förhållningssätt. Det handlar lika mycket om gymnasieskolan som institution där traditioner, regler och värderingar styr de olika maktrelationer som finns i en hierarkisk byråkratisk organisation. Det inbegriper alltifrån hur beslut fastställs och genomförs i den lokala skolverksamheten till vilka som tar initiativ och avgör med vem eller vilka som en lärare samverkar med. De informella överenskommelserna som de kulturella relationerna bygger på tas för givna och ifrågasätts inte och de ligger till grund för vad som sägs och görs.

2.2.3 Utvärdering av Lpf 94

Decentraliseringen av skolsystemet innebär att skolverksamheten styrs via mål- och resultatstyrning som gör det möjligt att anpassa målsystemet till den lokala verksamheten. Carlgren och Englund (1995) menar att systemet ser kanske enkelt ut eftersom staten genom styrdokumentet bestämmer *vad* skolans mål skall vara, men *hur* dessa mål skall nås överlämnas till att bestämmas av den lokala skolverksamheten. Genom att skilja mål- och resultattolkningar åt blir det inte lika problemfritt menar de. Måltolkningen innebär, att målen skall formuleras så att det lämnar utrymme för lokala tolkningar angående val av undervisningens innehåll och arbetssätt. Medan resultattolkningen innebär att målen formuleras som förväntade resultat eller produkter där Carlgren och Englund (1995) anser att denna tolkningsform lämnar lite utrymme för lokal tolkning i alla fall gällande val av innehåll.

En utvärdering av Lpf 94 som Skolverket (1996) genomförde pekar på en latent målkonflikt i reformens syfte och det praktiska genomförandet i skolverksamheten. Den kunskapssyn som presenterades skulle bygga på förståelse och därmed borde gymnasieskolans undervisning organiseras efter principer av samband, överblick och helhet. Målet med den kursutformade gymnasieskolan var bl.a. att öka individens möjlighet till inflytande och ansvar över kurssammansättningen. Detta resulterar i en situation där elever inte har många kurser gemensamt. När elevens individuella val ställs mot reformens kunskapssyn försvåras lärarnas möjligheter till samarbete över ämnesgränserna i strävan efter en helhetssyn.

Intentionerna med reformen som framkom ovan var att gymnasieskolans kursutformning skulle öka elevers ansvar och inflytande över kurssammansättningen men även undervisningens innehåll och form. Vad som framgår är att lärarnas upplevelse av arbetet med kurser med liten omfattning är stressande och att det inte finns tid att låta eleverna få inflytande över hur kursen läggs upp. Det innebär också att lärarna inte fick tid till att lära känna sina elever och de skriftliga proven blev enda underlaget för betygsättning. Detta innebär att ”kursutformningen gett eleverna ökat inflytande över *vad* men inte *hur* de skall studera” (SOU 1997:107, s. 140). Här är det klart och tydligt att Carlgren och Englunds (1995) misstankar angående en konflikt mellan mål- och resultatstyrning infriades.

Tanken med decentraliseringen av skolan är enligt Skolverket (1998) att de professionella (skolledare, lärare och annan personal) tillsammans med eleverna skall utforma och förändra skolan utifrån de nationella och lokala mål som är beslutade. En sådan förskjutning på ansvar ställer nya krav på ledningsfunktionerna på den lokala nivån. Skolverket (1996 och 1998) anser att utvärderingarna visar på att politikernas ansvar på den kommunala nivån huvudsakligen handlar om organisatoriska beslut såsom programutbud, dimensionering och ekonomi men att följa upp och utvärdera

reformens inverkan på gymnasieskolan överläts till rektorn. Därmed visar rapporterna menar Skolverket (ibid) på politikernas kunskapsbrist om utbildningens alla processer, vilket krävs för en effektiv styrning av gymnasieskolan. Skolverket (1996, 1998 & 1999) tar upp den lokala skolledningen till granskning och menar att de behöver förankra reformens mål och grundtankar i den lokala gymnasieverksamheten. Skolledarna och lärarna måste göra de övergripande målen till "sina" lokala mål och skapa en "tydlig kärna och ett levande centrum" (1999, s. 165). Detta är viktigt eftersom utvärderingen (1999) visar att elevernas svar på frågan om utbildningens syfte och mening utmynnar i att eleverna ger exempel på enstaka nya inslag i utbildningen eller att en lärare har presenterat undervisningsmaterialet på ett nytt och annorlunda sätt. Vad som inte framkommer enligt Skolverket är utbildningens "bärande idé eller djupare syftet med utbildningen som helhet" (1999, s. 165). Detta påverkar elevens villkor till att uppfatta utbildningen som meningsfull. Dewey tar upp det meningsfulla med att förankra en aktivitet i ett mål – "att ha ett mål betyder att man till skillnad från en automat handlar meningsfullt. Man *avser* att göra något och uppfattar meningen med saker och ting i ljuset av det syfte" (1997, s. 145). Skolverket (1999) betonar att hela skolverksamhetens organisation måste genomsyras av samtal och problemlösningar för att en förändring som Lpf 94 innebär skall fungera bra. Därmed anser Skolverket (1996) att gymnasiereformen inte endast beror på något informationsproblem utan reformen måste "erövrats" av varje enskild skola.

2.2.4 Ett nytt sätt att tänka om utbildning

De intentioner som genomfördes med gymnasiereformen 1994 innebar/innebär fortfarande ett krav på en helt ny skolverksamhet. Skolledningens problem enligt Skolverket (1998 och 1999) ligger i att det saknas strategier och dialog mellan alla på den enskilda skolan som berörs av utbildningen för att genomföra reformen. Skolverket tar upp att skolan måste se sig själva utifrån ett annat perspektiv ta till sig av idéer och uppslag från t ex. näringslivet eller andra program och gymnasieskolor. Vad Skolverket skulle eftersträva är att skolverksamheten skall bli en lärande organisation. Det handlar om att utveckla mänskliga resurser i en organisation. Senge (2001) kallar det organisationslärande och framhåller att det är framförallt fem discipliner⁹ som karakteriserar en organisations lärande. Dessa fem discipliner handlar om att utveckla kompetens och färdighet utifrån en helhetssyn, d.v.s. att individen utvecklar en insikt om att allt och alla i en organisation hör ihop och påverkar varandra. De här inlärningsdisciplinerna som Senge utvecklat är personliga discipliner och de har att göra med hur vi som människor tänker, vad vi egentligen vill och hur vi samverkar med andra. Poängen med disciplinerna är att det inte finns någon fix och färdig modell som kan appliceras utan det gäller att ta tillvara individens förmåga och kreativitet för att tillsammans nå organisationens mål. Han menar att det som sker i en lärande organisation är att den kan *tänka om* och utvidga sina möjligheter för att själv skapa sin framtid.

⁹ Systemtänkande, personligt mästerskap, tankemodeller, gemensamma versioner och teamlärande. För en utförligare förklaring vad dessa begrepp innebär hänvisas till: Senge, P M. (2001). Den femte disciplinen – den lärande organisationens konst, s. 20ff.

Svårigheten med att förändra sig och tänka om för utbildningsinstitutionerna ligger i deras problem med att revidera gamla begreppsramar anser Bauman (2001). Samtidigt framhåller han att sådana revideringar och hänvisar till - ett paradigmskifte enligt Thomas Kuhn – ”är det mest överväldigande och livsfarliga av alla de utmaningar som tänkandet kan ställas inför” (Bauman, 2001, s. 156). Skolverket menar att de gymnasieskolor som fungerar väl och kommit långt med att omsätta Lpf 94 i den lokala verksamheten upplever Skolverket att det ”finns något ’paradigmatiskt’ över samverkan” (1999, s. 168). Vad detta handlar om är att utveckla sättet att tänka om utbildning, vilket helt plötsligt möjliggör förmågan att se på utbildning och arbetsätt utifrån ett nytt perspektiv. Den ”paradigmatiska” samverkan innebär att den lokala skolverksamheten ser poängen med att föra en dialog och deras fokusering ligger på vad de i sin gymnasieskola kan göra istället för vad de inte kan göra. Samverkan mellan de berörda på den lokala nivån bidrar till att hela utbildningen sätts i fokus och inte det enskilda ämnet, vilket medför att delarna tonas ner för helheten. Genom att utgå ifrån utbildningens helhet d.v.s. målet med hela utbildningen förändras utbildningens syfte, innehåll och funktion. Detta kan medföra en förskjutning av essentialismens¹⁰ ämnesindelning, val av innehåll och form för ”förmedlingen” av kunskapen i undervisnings- och lärandeprocesser, vilket öppnar upp för andra utbildningsfilosofiska uppfattningar om undervisningens innehåll och form i termer av dialog, delaktighet och helhetssyn.

Schlechty (1997) menar att arbetet med en skolreform har en tendens till att fokusera mer på vad vuxna gör än vad eleverna gör. De utbildningsansvariga bör utgå ifrån vad eleven skall lära och under vilka omständigheter och sedan ta sig an planeringen av läroplanen. Han förespråkar en elevfokuserad utgångspunkt i reformtänkandet, vilket var utgångspunkten i och med Lpf 94 (SOU 1992:94). Ett annat sätt att tänka om de strukturella och kulturella relationerna i en verksamhet är att sätta dem i ett nytt sammanhang, vilket Schlechty (1997) gör. Han använder sig förvisso av organisatoriska termer, när han i framtiden vill se skolan som ett kunskapsföretag där eleverna ses som kunder av kunskapsarbete, läraren som ledare och uppfinnare och kunskapsarbetet som en produkt. Det är inte termerna isig som tyngdpunkten skall ligga på utan hur termerna används för att förändra sättet att tänka om elever och lärare. Genom att benämna en elev som kund medför det att eleven får en aktiv roll eftersom lärande enligt Schlechty är en aktiv process som involverar frivillig handling av eleven. En lärare får ofta rollen som en entertainer medan synen på en ledare grundas på vad en ledare kan få andra att göra och den verksamhet som en ledare gör blir förverkligad genom andra, där uppfinnare skall skapa produkter, system och service som löser problem och andra behov. På det viset termerna används innebär en förändring av lärarens roll från att förmedla kunskap till att mer fungera som handledare vars uppgift är att samarbeta med eleven igenom utbildningen. Genom att uppfatta kunskapsarbete som produkt såsom Schlechty, innebär det en omvärdering av det akademiska kunskapsarbetet bestående av text på papper. I och med teknikens framgång har bl.a. dator och videokamera öppnat upp för kreativa presentationsformer såsom power point framställningar,

¹⁰*Essentialism*: Skolan är underordnad samhällsutvecklingen och fokuseringen ligger på inläring/arbete. Läraren har positionen av förmedling av ”färdiga” kunskaper och skolverksamheten består av en strikt ämnesindelning. Utförligare beskrivning se Englund, T. (1986, 1995 & 1997).

videoupptagning etc. Produkten av ett sådant kunskapsarbete involverar eleven i ett tidigare skede i undervisningen och för med sig en aktivare elev i samverkan med andra genom dialog.

2.2.5 Utbildningsverksamheten som en postmodern organisation

Det postmoderna tillståndet skapar komplexitet och osäkerhet som ställer nya krav på den typ av organisation som skall överleva. Många teoretiker sneglar åt organisationsteorier i försök att utveckla skolverksamheten. Toffler (1990) introducerar termen *den rörliga mosaiken* för att visa på de mönster av flexibilitet som nya organisationer antar. Han förklarar att på grund av informationsrevolutionen, från stordatorn till persondatorn kopplades till varandra genom nätverk gjorde det möjligt för de stora bolagen att decentralisera makten över arbetet. Med andra ord delade de stora bolagen upp sig i många små enheter som alla var redovisningsmässigt oberoende av varandra - ”från monolitiska interna strukturer till mosaiker” (1990, s. 203). Toffler ber läsarna att:

föreställ er nu ett slags rörlig mosaik, inte på en platt och solid vägg utan bestående av många skiftande och genomskinliga skivor, den ena bakom den andra, överlappande varandra, inbördes sammanbundna, med färger och former som hela tiden smälter samman, kontrasteras och förändras (Toffler, 1990, s. 203).

Den rörliga mosaiken som organisationsform skapar enligt Toffler (1990) en verksamhet som bygger på de olika organisationers relationer och hur de samordnas. En sådan organisationsform kan verka sårbar eftersom relationerna mellan de olika organisationerna baseras på inbördes beroende. Det innebär att de olika organisationerna förlitar sig på varandra och tar hänsyn till mångfalden av intressen. Toffler anser dock att organisationen bli mer flexibel eftersom själva kunskapen organiseras relationsmässigt och det betyder enligt honom att den hela tiden kan omkonfigureras.

Hargreaves (2002) tar upp att den kunskap som finns idag visar på att konventionella byråkratiska organisationer inte fungerar och är inte lämpliga för det postmoderna samhället. Han refererar till att många hävdar att organisationer som bäst klarar av att anpassa sig till den postmoderna världen är:

de som präglas av flexibilitet, anpassningsförmåga, kreativitet, förmåga att ta till vara på möjligheter, samarbete, kontinuerlig utveckling, en positiv inställning till problemlösning och som är motiverade att lära sig maximalt om omgivningen och sig själva (Hargreaves, 2002, s. 79).

Hargreaves anser att det finns utrymme för stora strukturer i den här typen av organisationsform – den rörliga mosaiken - såsom en gymnasieskola. Detta sätt att tänka applicerar han på problemet med ämnesindelningen. Om gymnasieskolans organisation hade mer av den rörliga mosaiken, skulle ämnesindelningen ha en mer flytande funktion och lärarna få en mer tvärvetenskaplig tillhörighet. Detta för att rubba den hierarkiska ställningen av ämnet och lärarens status vilket möjliggör ett samarbete över gränserna. Härigenom är det själva projektet som blir viktigare än själva positionen och Hargreaves bedömer att ämnesindelningen hämmar både förpliktelse till organisationen som helhet och helhetssynen på undervisningen.

2.3 Utbildning som erbjuder mening

2.3.1 Meningsfull utbildning

Elevers erfarenhet av skolan som meningsfull eller i vilken omfattning undervisningen upplevs meningserbjudande är något subjektivt. Stigendal (2000) har varit projektledare för Skolintegrationsprojektet: *Skolintegration – lösningen på skolans problem*. Lärare och elever på grundskolan (årskurs 4-9) har intervjuats och även fått svarat på en enkät. Min uppsats handlar förvisso om gymnasieskolan, men Skolverkets (1998, 1999) rapporter visar på att många elever upplever gymnasiskolan som en upprepning av grundskolan eller mer precist uttryckt "[...], det känns som att fortsätta högstadiet" (Skolverket, 1999, s. 161). Därmed finner jag att resultatet av Skolintegrationsprojektet är relevant även för min uppsats.

En av frågorna från enkäten lyder: *Hur stor del av lektionstiden tycker Du känns meningsfull?* Genom att titta på resultatet utifrån ett ålders perspektiv visar siffrorna att i årskurs fyra upplevde 79% av eleverna i genomsnitt att lektionerna känns meningsfulla medan i årskurs nio upplevde 61% av eleverna att lektionerna är meningsfulla. Lärarna fick svara på samma fråga och deras resultat visade att de upplevde lektionstiden med eleverna i årskurs fyra var 86% av tiden meningsfull, medan lektionstiden med eleverna i årskurs nio upplevde 67% av lärarna att tiden var meningsfull. Genom att jämföra elevers och lärares svar visar det sig att de överensstämmer i hög grad med varandra gällande hur stor del av lektionstiden som upplevdes meningsfull. Resultatet indikerar även på upplevelsen av meningsfullhet för elever och lärare sjunker i och med elevens stigande ålder (Stigendal, 2000).

Förklaringar till varför lektionerna inte känns meningsfulla enligt Stigendal (ibid) finner man i vad eleven tror om nyttan med kunskaperna och ju större upplevelse eleven har av nyttan med kunskaperna desto meningsfullare blir lektionen och tvärtom. Lärares förmåga att lära ut, lyssna och förstå vad eleven menar står i samband med hur lektionerna upplevs meningsfulla av eleven. För att förstå nyttan med kunskaperna handlar det om att syftet, innehållet och funktionen med utbildningen har förankrats hos eleven. Vad som framgår av Stigendals undersökning är att eleverna efterfrågar en lärare som utgår ifrån ett elevperspektiv där undervisningen ses som ett samarbete. För att uppfylla elevernas efterfrågan krävs en förflyttning av lärarens roll som förmedlare av kunskap till en handledare som utgår ifrån elevens erfarenhet genom samarbete och dialog. Utifrån ett utbildningsfilosofiskt förhållningssätt innebär det en förskjutning av essentialismens fokus på ämnet till progressivismens utgångspunkt i problem och helheter gällande undervisningens meningserbjudande.

Med Stigendals enkätresultat i tankarna leder det automatiskt till frågan hur skolan skall få kunskaperna att bli relevanta för eleverna. Det är inte frågan om att elevernas intresse skall precisera valet av innehållet, men det är en viktig fråga i försöket med att skapa en meningsfull utbildning. Svårigheten att förändra skolans utbildning och de mer eller mindre lyckade försök till förändring är otaliga. Englund (1995) anser att lärarna borde bli medvetna om det handlingsutrymme som finns trots de ramar och begränsningar en utbildnings- och undervisningsprocess består av. Lärarna bör också uppmärksamma de konsekvenser som olika val och handlingar medför, när det gäller att skapa

förutsättningar till en meningserbjudande undervisning för eleverna. Det handlar om hur de professionella uppfattar undervisningens karaktär och vilka metaforer som de betecknar denna process med (ibid).

2.3.2 Den kommunikativa handlingen som meningserbjudande

Några som poängterar dialogens och delaktighetens betydelse för undervisning och lärande är Englund och Säljö. Englund (2000) förespråkar ett sociopolitiskt perspektiv, vilket innebär att undervisning och lärande ses i termer av socialisations- och kommunikationsprocesser. Undervisningen ses inte som en förmedling av kunskap och inläring av ett specifikt material utan som en ömsesidig kommunikativ handling. I och med denna utgångspunkt betyder det att undervisning och lärande är kommunikativa, meningsskapande processer med inbäddade värdekonflikter. De är diskursiva till sin karaktär. Englund påpekar att det har det sociopolitiska perspektivet gemensamt med det sociokulturella perspektivet som Säljö (2000) förespråkar, där undervisning och lärande inte är två separata processer utan inbegriper alltid den kommunikativa processen. I den kommunikativa processen anser Säljö finns det redan inbyggda perspektiv och förhållningssätt vilket innesluter och utesluter mening.

Om undervisningen uppfattas som en form av ömsesidig kommunikation där det finns flera deltagare som möts, framhävs dialogens och delaktighetens betydelse i ”förmedlingen” av kunskapen. Därmed sker en förskjutning från essentialismens skolämneshetsfokus och den ensidiga förmedlingen av kunskap till ett mer progressivt och rekonstruktivistiskt¹¹ förhållningssätt till undervisningens innehåll och form. En sådan ståndpunkt ifrån invanda föreställningar och metaforer öppnar upp för alternativa synsätt som också inbegriper en annan begreppsapparat än den traditionella, anser Englund (1997). Genom att tillföra begrepp såsom dialog, delaktighet och helhetssyn i undervisningen skulle det innebära att undervisnings- och lärandeprocessen är mer öppna till sin karaktär och ger därmed olika möjligheter till meningserbjudande. Undervisningen blir inte på förhand given (kontingent) eftersom den kontextualiseras och relateras till en mångfald företeelser som uppkommer i och med elevens deltagande genom dialog. Det handlar inte så mycket om vilken kunskap som väljs att ”förmedla” utan Englund (1995) bedömer att det handlar *om* och *hur* kunskapen problematiseras. I vilken mån kunskapen ges tillfälle till att bearbetas, ifrågasättas och om kunskapens värdemässiga dimensioner redovisas öppet och ges tillfälle att reflektera över. Det handlar om att skapa möjligheter för ett demokratiskt förhållningssätt till kunskapen.

Demokrati är en livsform som förs vidare genom utbildning och det är tankar som Dewey (1997) framhåller. Han poängterar kommunikationens betydelse för samhällets fortlevnad och anser att det är genom kommunikation som människor skapar en gemensam förståelse för vilka premisser individerna skall leva under. Därmed kan dialog och delaktighet ses som byggstenar för ett demokratiskt förhållningssätt. Dewey

¹¹ *Progressivism*: Skolan underordnad samhällsutvecklingen där den studerande ses som en kunskapare. Undervisningen präglas av samarbete och social fostran, elevaktiva arbetssätt och ämnen i arbetsblock.

Rekonstruktivism: Skola som medborgarförberedelse där undervisningen karaktäriseras av samtal. Skolans undervisning syftar till en kritisk fostran där värdering av olika alternativ problematiseras. Skolan är framtidsinriktad och med sikte på den framtida medborgaren. Utförligare beskrivning se Englund, T. (1986, 1995 & 1997).

poängterar ”Konsensus kräver kommunikation” (Dewey, 1997, s. 39) och skrev redan 1916 att:

Ett samhälle som är rörligt och som genomkorsas av kanaler för en förändring som pågår överallt måste se till att dess medlemmar fostras till initiativ och anpassningsförmåga (Dewey, 1997, s. 128).

Dewey (1997) ansåg att all kommunikation är bildande, eftersom det är genom samspel med andra som människan får en utvidgad och förändrad erfarenhet. Människan blir därmed medveten om sig själv genom andras sätt att tänka och känna. Begrepp som dialog och delaktighet blir därmed förutsättningarna för att utveckla både individen och det postmoderna samhället. Dewey anser om den sociala gruppen kännetecknas av en hierarki är det ingen verklig social grupp. Den hierarkiska ordningen tangerar till att handlingar blir utförda men det leder inte till någon intressegemenskap eftersom de antagligen inte strävar mot samma mål. Detta visar på hur viktigt det är att eleven får vara delaktig genom dialog för att dels utjämna den asymmetriska fördelningen av undervisningens tid, dels den hierarkiska skillnaden mellan lärare och elev. Ett mer jämbördigt förhållande i undervisningen kan ses som att det är inte bara eleven som skall lära sig något utan även läraren i undervisnings- och lärandeprocessen.

2.3.3 Undervisning som meningserbjudande

Om undervisningen ses som en social handling i enlighet med Englund (1997) bygger den på dialog och delaktighet, men det innebär också att undervisningen handlar om olika former av val. Val som påverkar möjligheten till dialog, delaktighet och helhetssyn för eleven. Varje skolämne har genom historien, kulturen och politiken m.m. påverkat utbildningens mål, innehåll och funktion, vilket i sin tur påverkar valet av undervisningens innehåll och form. Konsekvenserna av dessa val anser Englund (ibid) bidrar till att eleven erbjuds ett visst synsätt men utesluter andra. Cherryholmes (1988) framhåller en liktydig åsikt men formulerar sig på ett annat sätt. Han anser att utbytet mellan det talade och det skrivna har mer eller mindre något metodiskt över sig och att vissa ämnen blir diskuterade och andra inte.

I undervisningssituationen är läroboken det mest använda mediet för att erbjuda eleven mening. Cherryholmes (ibid) tar upp att dialogen mellan läroboken och undervisningen är en överklig produkt eftersom läroboken är stum¹² och undervisningen är en process, men att de båda möts genom eleven och läraren i dialogen. Han anser att lärobokens struktur, modeller och strategier av lärande påverkar ”vad som sägs, hur det sägs, och vad som inte sägs, vem kan hållas ansvarig för vad och vad är gjort med det som sagts” (Cherryholmes, 1988, s. 67 – min översättning). Såsom Englund uttrycker det ”det är i samspelet läsaren-text-kontext och lärare-student som meningserbjudande kan ta form” (1997, s. 128). Läroboken och undervisningen som meningserbjudande är beroende av vilket utrymme eleven ges ifråga om dialog och delaktighet för att skapa förutsättningar till helhetssyn. Det rör sig även om det sätt som dialogen används gällande frågornas karaktär, vilket antingen öppnar upp eller begränsar elevens delaktighet genom

¹² Cherryholmes menar att undervisningslitteraturen innehåll avslöjar inte mycket när det gäller diskussioner eller teorier och förklaringar av innebörd. Det handlar mer om fakta som inte är i behov av någon analys, endast specifika förklaringar av ord, uttalanden, diskurser och vissa texter behöver definitioner, förklaring och genomarbetningar (1988).

dialogen. Men som Englund (1997) framhåller är kontextualiseringen den faktor som skapar förutsättning för undervisning som meningserbjudande. Det är alltså texten och undervisningen ”i en specifik upplevd och uppfattad kontext, som ger undervisningen dess mening” (1997, s. 129). Genom att sätta kunskapen i en specifikt sammanhang – kontextualisera – skapas förutsättningar till meningserbjudande som också kan ses som en möjlighet till helhetssyn.

Att kontextualisera kunskapen är ett tillvägagångssätt i försöket att skapa helhetssyn för eleven. Medan Andersson (1994) använder sig av begreppet integration. ”Med integration menas, när det gäller undervisning och lärande om världen, att sammanfoga skilda delar till ett helt” (Andersson, 1994, s. 15). Definitionen har två utgångspunkter och detta var den ena utav två och den andra är att det är individen som integrerar. Andersson anser att det inte finns någon integration i sig utan den tillhör alltid någons integration. Eleven skall uppmuntras i undervisningen till att integrera d.v.s. att eleven är aktivt deltagande i undervisningen för att skapa en helhet av delarna.

2.4 En sammanfattning över det som sagts

Teorikapitlets första del ligger tyngdpunkten på problematiken med att realisera utbildningens mål och framförallt i samband med Lpf 94. De förändringar som genomförts är att gymnasieskolan har blivit kursutformad och fått ett nytt betygssystem. Utvärderingar pekar på att det inre arbetet måste utvecklas och Gymnasiekommittén (SOU 2002:120) efterfrågar ett nytt sätt att tänka om utbildning för att realisera ambitionerna som var tänkt med Lpf 94. Vad kommittén tar upp är lärarnas uteblivna samarbete. Lärarnas samverkan mellan olika ämnesområden bör utvecklas för att uppfylla reformens intentioner av ämnesintegrering och elevernas möjlighet till inflytande över innehåll och form för att skapa möjligheter till en helhetssyn. Den andra delen i teorikapitlet ägnas åt undervisning som meningserbjudande. Där dialogen och delaktighetens betydelse för undervisningens innehåll tas upp och hur viktigt det är på vilket sätt innehållet kontextualiseras för att erbjuda helhetssyn i undervisningen. Att vara delaktig och få ta ansvar är ett bra sätt för eleven att införliva ett demokratiskt förhållningssätt som skolan förespråkar. Dialogen är det sätt som gör det möjligt för eleven att bli delaktig i sin utbildning/undervisning som i sin tur skapar förutsättningar till helhetssyn.

3 Metod

Skolverksamheten styrs via mål- och resultatstyrning och därför kan en textanalys av Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkande (SOU 2002:120) säga något om den enskilda skolverksamhetens möjlighet till att skapa en meningserbjudande undervisning utifrån dialog, delaktighet och helhetssyn.

Gymnasiekommitténs (ibid) ambitioner med den nya strukturmodellen¹³ är att betona helheten till fördel mot delarna. Kommitténs syfte med Lpf 94 innebar många och stora förändringar för den lokala skolverksamheten och genomförandet av reformen har tydligen inte uppnått de mål som var tänkta eftersom gymnasieskolan åter står inför förändring tio år senare. Detta utbildningsdokument involverar många professionella såsom pedagoger, politiker och representanter ifrån arbetslivet med olika intressen i fokus, vilket präglar innehållet i utbildningsdokumentet. Gymnasiekommitténs slutbetänkande har varit ute på remissbehandling och därmed är dokumentet inte den slutgiltiga versionen.

3.1 Syftesrelaterad analys och kritik

En metod kan vara alltifrån ”detaljerande tekniker för insamling av data till breda strategier för genomförande av forskningsprojekt” (Alvesson och Deetz, 2000, s. 10), men för att beskriva metoden för denna uppsats citeras Alvesson och Deetz

Metod är således för oss inte främst en fråga om ’databehandling’ eller mekaniken och logistiken i produktionen/bearbetningen av data utan *en reflekterande verksamhet* (Alvesson och Deetz, 2000, s. 11 – min kursivering).

För att analysen skall bli någon reflekterande verksamhet kommer frågor att ställas till texten och frågorna kommer att fungera som analysverktyg¹⁴. De didaktiska frågorna (Jank och Meyer, 1997) skall klargöra om undervisningen kommer att vara meningserbjudande utifrån de tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn.

Utbildningsdokumentet inbjuder till många slags läsningar och analyser. Min kritiska läsning och analys skall ses som syftesrelaterande. Det innebär för det första att analysen utgår ifrån uppsatsens syfte d.v.s. målet med uppsatsen. För det andra att jag inte har några universalistiska anspråk med analysen utan den skall ses som ett sätt bland många andra sätt att se på dokumentet (Säfström och Östman, 1999).

Säfström och Östman (ibid) delar in den syftesrelaterade kritiken i två typer och benämner dem exponerande och klargörande. Den exponerande kritiken synliggör de begränsningar, svagheter, motsättningar etc. som finns i t.ex. en text. Målet med kritiken är att skapa diskussion och reflektion kring fenomen som tagits för givet eller som något självklart positivt. En klargörande kritik visar på de möjligheter, önskningsar, syften etc. som finns för gemensamma verksamheter såsom skolverksamheten. Kritiken

¹³ Presentation av strukturmodellen finns 4.1

¹⁴ Presentation av analysverktyg finns 3.3

belyser verksamhetens antagande om t.ex. kunskap, individen och klargör vilka konsekvenser som följer detta antagande. Den klargörande kritikens tillvägagångssätt baseras därmed på jämförelser (Säfström och Östman, 1999).

Jag kommer använda mig av båda den klargörande och exponerande kritiken i analysarbetet. Den klargörande kritiken visar på de möjligheter som finns inom gymnasieskolans verksamhet. Kritiken visar också på vilka konsekvenser Gymnasiekommitténs sätt att uttrycka sig på angående utbildningens syftet, innehåll och funktion påverkar möjligheten till dialog, delaktighet och helhetssyn för eleven. Medan den exponerande kritiken synliggör de motsättningar som finns i utbildningsdokumentets text, vilket i viss mån kan hindra en utveckling av gymnasieutbildningen.

Vad Gymnasiekommitténs slutbetänkande skulle kunna medföra i realiteten är vad denna uppsats är tänkt att kritiskt analysera utifrån uppsatsens syfte.

3.2 Presentation av dokument

Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkande: *Åtta vägar till kunskap - en ny struktur för gymnasieskolan* (SOU 2002:120) är det material som ligger till underlag för denna uppsats. Utbildningsdokumentet omfattar sex delar och utifrån uppsatsens syfte har texter valts från del II, kapitel 7: *Kunskap, kompetens, kärnämnen*, kapitel 8: *Utgångspunkter för en ny struktur för gymnasieskolan*, kapitel 9: *Den framtida gymnasieskolans struktur* och kapitel 10: *Innehållet i de åtta sektorerna*.

De utvalda texterna säger något om kommitténs motiv till att förändra gymnasieskolans struktur och vad målet är med att förändra strukturmodellen. Den säger också något om vad kommittén anser att skolans syfte, innehåll och funktion med gymnasieutbildningen och ger indikationer på hur undervisningens innehåll och form skall utformas. De tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn träder fram i kommitténs dokument, inte som ett samlat koncept men antydningar till att det är viktiga komponenter i strävan efter att skapa en meningsfull utbildning. Dialog, delaktighet och helhetssyn skall ses som verktyg för att skapa förutsättningar till en meningserbjudande undervisning.

3.3 Redovisning av analysverktyg

För att konstruera de analysverktyg som jag behöver för att analysen skall bli en reflekterande verksamhet utgår jag ifrån didaktikens frågor såsom Jank och Meyer (1997) presenterar dem. Valet av de didaktiska frågorna *varför, till vad, hur och vad* grundar sig dels på att uppsatsen rör sig inom didaktikens område d.v.s. utgångspunkten för teorikapitlet är läroplansteoretiskt och uppsatsens syfte säger något om hur undervisningens innehåll och form borde se ut, dels medför frågorna att utbildningsdokumentets mål innehåll och metodik framträder. Genom att ställa följande frågor till texten nås den klargörande kritiken.

Varför

Vad har Gymnasiekommittén för motiv till att förändra gymnasieskolans struktur? På vilket sätt kommer det att påverka möjligheten till en meningserbjudande undervisning för eleven utifrån de tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn?

Till vad

Till vad bygger vidare på föregående fråga - varför. Vad är Gymnasiekommitténs mål med att förändra gymnasieskolans strukturmodell? Kommer kommitténs åtgärder angående strukturmodellen vara tillräckliga för att deras föresatser skall realiseras i praktiken?

Hur

Svarar på frågan angående undervisningsmetoden. Hur skall undervisningen bedrivas för att eleven skall lära sig? Har eleven möjligheten till dialog, delaktighet och helhetssyn utifrån Gymnasiekommitténs sätt att uttrycka sig angående syftet och funktionen med undervisningen?

Vad

Vad skall eleven lära sig i gymnasieutbildningen? En fråga som riktar sig till valet av innehållet i undervisningen. Kommer valet av innehållet påverkas av Gymnasiekommitténs sätt att uttrycka sig på?

De texter som ligger till grund för analysen kommer att presenteras som citat, där olika citat kommer att komplettera varandra för att klargöra de möjligheter, önskningar och syften Gymnasiekommittén har med utbildningsdokumentet. Vissa citat kommer att ställas mot varandra. Genom att ställa olika citat mot varandra synliggörs – exponeras - de begränsningar, svagheter och *motsättningar* som finns i dokumentet.

3.4 Redovisning av arbetsgång

För att mina analysverktyg skall vara användbara måste jag strukturera upp en arbetsgång för analysen. De utvalda citaten styr både indelningen och vilka didaktiska frågor som är relevanta att ställa. I och med att jag strukturera upp analysarbetet skapar jag dels ett tillvägagångssätt som gör det möjligt för andra att applicera ”metoden” på en liknande studie, dels skapas förutsättningar till att bedöma om min analys är trovärdig.

För att klargöra om undervisningen är meningserbjudande utifrån dialog, delaktighet och helhetssyn inom den nya strukturmodellen för gymnasieskolan kommer

analysarbetet delas upp i tre delar med följande didaktiska frågor som redovisas i schemat nedan.

1. Den nya strukturmodellen och möjligheten till helhetssyn	2. Elevens möjlighet till dialog, delaktighet och helhetssyn	3. De tre begreppen och möjligheten till helhet
<i>Varför</i> – motivet till att förändra strukturen	<i>Varför</i> – motivet till att förändra strukturen	<i>Varför</i> – motivet till förändring
<i>Till vad</i> – målet med förändringen av strukturen	<i>Till vad</i> – målet med förändringen av strukturen	<i>Till vad</i> – målet med förändring med strukturen
	<i>Hur</i> – eleven skall lära sig, undervisningsmetoden	<i>Vad</i> – eleven skall lära sig i utbildningen, val av innehåll

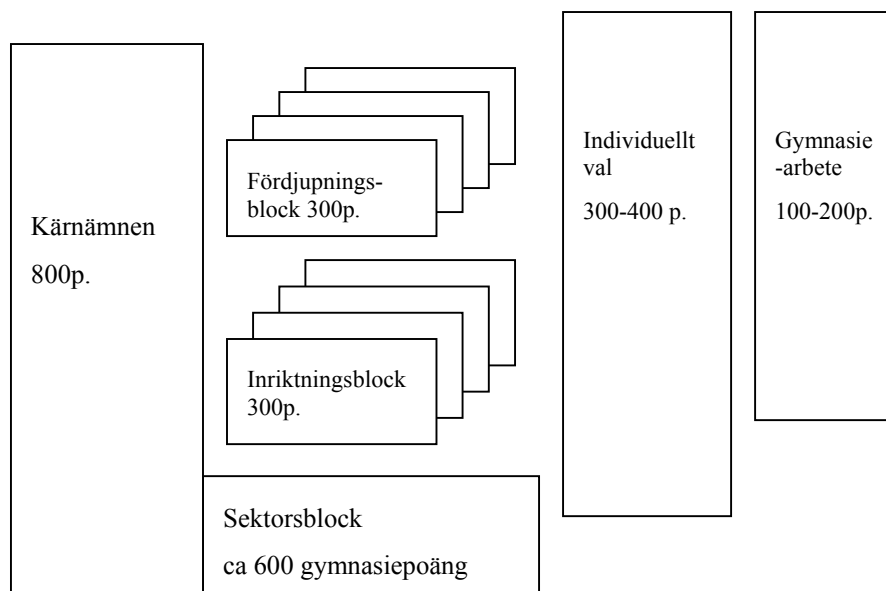
Eftersom de tre begreppen kan ses som helt eller delvis skilda ifrån varandra, men att de oftast utgör ett mönster av samverkan för att skapa undervisning som meningserbjudande kommer det att påverka bearbetningen av dokumentet. Analysarbetet är indelat i tre delar, men det kommer inte att finnas någon skarp skiljelinje där strukturmodellen eller de tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn bearbetas helt separat eftersom de mer eller mindre bildar ett mönster av samverkan.

4 Analys

4.1 Presentation av gymnasieskolans strukturmodell

Strukturmodellen består av åtta sektorer så kallade inriktningar¹⁵. Dessa sektorer bygger på successiva val som innebär en bred ingång i en av sektorerna för att sedan successivt bli specialiserad inom utbildningens inriktning genom val av block. En sektor består av fem block: sektorsblock, inriktningsblock, fördjupningsblock, individuellt val och gymnasiearbete. Parallellt finns kärnämnen som i möjligaste mån skall integreras med studierna i blocken. Blocken består av en eller flera kurser som är givna på förhand – nationellt eller lokalt.

Studiegången börjar med att eleven i årskurs nio väljer en sektor i gymnasieskolan. Eleven börjar sina studier i sektorsblocket där de möter dels kärnämnen, dels sitt nya karaktärsämne för att under andra terminen välja inriktningsblock inom sektorn. Under tiden i inriktningsblocken väljer eleven ett fördjupningsblock inom samma inriktningsområde. Parallellt läser eleven kärnämnen som fördelas under de tre åren beroende på sektorsinriktning. Eleven har genom det individuella valet möjligheten att själv välja kurser. När det individuella valet påbörjas beslutas lokalt eller om eleven själv väljer att använda sitt individuella val till att bredda sin utbildning med två olika inriktningsblock. Eleven skall under sin utbildning göra ett gymnasiearbete som bör påbörjas redan under andra året (SOU 2002:120).



Figur 1: Strukturmodellen hämtat från SOU 2002:120, s. 217

¹⁵ Servicesektorn, Individ & samhällssektorn, Kultur- & kommunikationssektorn, Ekonom & samhällssektorn, Bygg- & fastighetssektorn, Natur- & samhällssektorn, Teknik- & produktionssektorn & Teknik & designsektorn (SOU 2002:120).

4.2 Bearbetning av dokumentet

Redovisningen av Gymnasiekommitténs dokument är uppdelat i tre delar och följer arbetsgången som presenterades som ett schema i metodkapitlet.

4.2.1 Den nya strukturmodellen och möjligheten till helhetssyn

Den kritik och de konsekvenser som dagens kursutformade gymnasieskola har fått ligger till grund för den nya strukturmodell som Gymnasiekommittén presenterar i sitt slutbetänkande. Intentionerna med den nya strukturen är:

1.[...] den framtida gymnasieskolan skall ha en fast yttre struktur som ger stadga i studiegången och underlättar valprocessen men inåt ger incitament till en utveckling av undervisningen samt valfrihet och nya kombinationsmöjligheter för eleverna [...] den framtida gymnasieskolan organiseras i block, som består av en eller flera kurser. Block innebär att sammansättningen av kurser är given på förhand – nationellt eller lokalt. Detta innebär att eleverna garanteras att de får studera de kurser som ingår i det valda blocket (Kap. 9, s. 219).

2. Det som kommittén dessutom eftersträvar med block – och som inte automatiskt uppstår genom ett utbud av kurspaket – är att det skapar större förutsättningar för samarbete mellan ämnesområden och lärare, och därmed att eleverna får ett bättre sammanhang i studierna. Blocken bör därför konstrueras så att de ger impulser till ämnesövergripande arbetsformer (Kap. 9, s. 220).

Varför Gymnasiekommitténs vill förändra dagens kursutformade gymnasieskola är att den nya strukturmodellen med sin fasta yttre struktur skall ge stabilitet i studiegången och underlätta valprocessen, men inåt ge möjlighet att utveckla undervisningen samt valfrihet och kombinationsmöjligheter för eleverna. Stabiliteten skall nås genom blockkonstruktionens fasta och givna kurser som dels underlättar valprocessen, dels möjligheten till att betona helheten framför delarna. Följden av denna blockkonstruktion innebär för eleverna ett antal färre kurser att söka, men eleverna är däremot säkrade att få studera de kurser som presenteras. Eleverna har därmed kvar sitt individuella inflytande över vad de skall läsa. *Till vad* – målet med blockkonstruktionen skapar förutom säkrade kurser för eleverna även större förutsättningar till samarbete mellan ämnesområde och lärare, vilket i sin tur ökar möjligheten till helhetssyn för eleverna. Kommittén betonar vikten med lärarnas samarbete och använder sig inte av termen integrering utan ämnesövergripande arbetsformer som en utgångspunkt för att undervisningen skall resultera i en helhetssyn. Ett samarbete bygger på individers relationer sinsemellan och i detta fall skulle det betyda att relationer mellan ämnesområde och lärare skall utvecklas och att de ämnesövergripande arbetsformerna syftar till projektarbeten, tvärvetenskapliga- och tematiska frågor. Genom att kommittén använder termer såsom samarbete och ämnesövergripande arbetsformer skulle blocken med sina fasta och givna kurser skapa förutsättningar eller som kommittén skriver ge impulser till lärarna att planera undervisningens innehåll och form för att erbjuda mening utifrån en helhetssyn. Även om den yttre strukturen är mer fast och till sin karaktär och öppnar upp för en undervisning som ger möjlighet till helhetssyn ger citaten ovan en antydning om att motsättningen mellan elevens individuella val och

lärarens möjlighet till samarbete och ämnesövergripande arbetsformer fortfarande finns kvar, vilket följande två citat förtydligar:

3. Under den andra terminen väljer eleverna sitt inriktningsblock. Genom att eleven bestämt sig för en inriktning kan senare delen av elevens studier i sektorsblocket anpassas till valet. Det betyder att det första studieåret inte är fullt ut gemensamt för alla eleverna inom sektorn (Kap. 9, s. 222).

4. Ju bredare en sektor är desto svårare kommer det att vara att finna gemensamma ämnen som alla elever behöver, om man samtidigt vill undvika att fylla första året med kärnämnen (Kap. 10, s. 232).

Gymnasiekommitténs ambition är att eleverna skall möta något nytt när de börjar gymnasieskolan och inte fylla första året med kärnämnen och efterlikna grundskolan. Eleverna skall i och med sektorsblocket komma i kontakt med sitt nya karaktärsämne. Här uttrycker kommittén klart och tydligt att en sådan situation tyder på att eleverna kommer ha få gemensamma ämnen tillsammans. Därmed exponeras *motsättningen* mellan elevens individuella val av kurser och lärarnas möjlighet till ämnesövergripande arbetsformer för att erbjuda helhetssyn. Uppdelningen av kärnämnen och karaktärsämnen i block skapar den största motsättningen för ämnesövergripande arbetsformer, men i de separata blocken ser situationen mer gynnsam ut. I sektorsblocket beror det på hur många kurser och deras inbördes relation till varandra och angående situationen i kärnämnesblocket beror det på vilka kärnämnen som placeras gemensamt under gymnasieutbildningens tre år. Kommitténs intentioner med den nya blockkonstruktionen var att skapa större förutsättningar till ämnesövergripande arbetsformer, vilket i sin tur skall ge möjligheter till helhetssyn i undervisningen. Förutsättningarna för en undervisning som genomsyras av en helhetssyn genom ämnesövergripande arbetsformer är inte stora.

Föregående citat (nr. 4) tog upp problematiken med att ju bredare en sektor blir desto svårare är det att finna gemensamma ämnen som eleverna har. Nästföljande citat tar upp den problematiken:

5. För att sektorsblocket skall bli den helhet som kommittén föreslår och inte bara en samling enstaka kurser krävs en omfattande fortbildningsarbete. De berörda lärarna måste få möjlighet att tillsammans utveckla nya kompetenser som gör det möjligt att åstadkomma ett nytänkande (Kap. 10, s. 232).

Strukturmodellen som Gymnasiekommittén presenterar i sitt slutbetänkande eliminerar inte målkonflikten som uppkom i och med Lpf 94 mellan elevens individuella val och möjligheten för lärarna att använda sig av ämnesövergripande arbetsformer. Utan ansvaret kommer därmed vila på lärarna att skapa den helhet i utbildningen som kommittén genom strukturmodellen inte lyckats med. En situation uppstår där elevens möjlighet till helhetssyn uppenbarligen inte har mycket med ämnesövergripande arbetsformer att göra utan snarare på vilket sätt lärarna samarbetar och presenterar utbildningen som helhet. Eftersom den andra meningen i citatet (nr. 5) poängterar att nyckeln till utveckling av kompetenser ligger i lärarnas förmåga att utveckla de inbördes relationerna för att ett nytänkande skall åstadkommas.

Vad lärarna själva inte kan påverka är strukturmodellen som baseras på elevens successiva val utan de kan endast arbeta utifrån den. En fördel med den nya blockkonstruktionen är den givna sammansättningen av kurser vilket skapar förutsättningar för lärarna att samarbeta och planera undervisningen trots svårigheten med att genomföra ämnesövergripande arbetsformer. Det gäller att lärarna fokuserar på vad de kan göra istället för vad de inte kan göra. Genom att på det viset förändra perspektivet på tänkandet öppnar det upp möjligheter för att utveckla undervisningens innehåll och form för att erbjuda eleven en helhetssyn. Konsekvensen av lärarens val öppnar antingen upp eller begränsar elevens förutsättning till att integreras i undervisningen för att skapa helhet av delarna.

4.2.2 Elevens möjlighet till dialog, delaktighet och helhetssyn

För att eleverna skall kunna utöva inflytande på sin utbildning anser Gymnasiekommittén att en förändring gällande gymnasieskolans små kurser är nödvändig. Följande citat visar hur strukturen skapar möjligheten för eleven att utöva inflytande på sin utbildning.

6. En särskild aspekt av arbetsformerna är elevernas möjligheter att få inflytande över planeringen och uppläggningsen av undervisningen och över formerna för hur de skall redovisa sina kunskaper. De många små kurserna i dagens gymnasieskola anses ha försvårat elevernas inflytande i dessa avseenden. Dessutom leder detta till ett större antal prov. Större kurser skulle alltså öka elevinflytande. En större flexibilitet i strukturerna gynnar generellt elevens möjligheter att påverka sin utbildning och få sina önskemål tillgodosedda (Kap. 8, s. 196).

Varför Gymnasiekommittén vill förändra gymnasieskolans struktur är att de många små kurserna försvårar elevens möjlighet till inflytande. *Till vad* – målet med större¹⁶ kurser skulle medföra möjligheter för eleverna att utöva inflytande på undervisningens planering, uppläggning och arbetssätt. I ett tidigare citat (nr. 1) framhäver kommittén att en fast och given sammansättning av kurser ökar möjligheten till helhet i form av samarbete mellan lärare och ämnesövergripande arbetsformer. De fasta och givna kurserna medför som jag tidigare påpekat en ökad möjlighet för lärarna att samarbeta och planera undervisningen för att erbjuda eleverna helhetssyn, men på grund av mållkonflikten minimeras förutsättningar till ämnesövergripande arbetsformer. Det positiva med större och givna kurser är att de dels skapar förutsättningar för lärarna att planera undervisningens innehåll och form, dels skapar det möjligheter för en meningserbjudande undervisning som bygger på dialog, delaktighet och helhetssyn för eleven. De goda planeringsmöjligheterna utmynnar ifrån det fördelaktiga tidsperspektiv som borde uppstå där lärarna i ett tidigare skede vet vilka kurser som skall finnas inom respektive block och hur detta skall gynna eleverna. Kommittén framhåller att flexibiliteten i strukturen generellt gynnar elevens möjlighet till att påverka sin utbildning. Nästkommande citat förklarar vad kommittén menar med en flexibel struktur.

¹⁶ Kursens poäng baseras på antalet studieveckor

7. Den flexibla strukturen som Gymnasiekommittén föreslår innebär att inriktningsblocken inte är lika fast knutna till sektorerna som inriktningarna är till programmen i dag. Lokalt kan man "låna" ett inriktningsblock från en annan sektor och införliva det. Ett sådant lån ökar bredden i sektorn och möjliggör otraditionella kombinationer (Kap, 10, s. 241).

Problematiken mellan elevens individuella val och lärarnas möjlighet till ämnesövergripande arbetsformer för att skapa helhetssyn har tidigare citat (nr. 3 och 4) visat på. Betoningen på elevens sätt att påverka utbildningen sker genom det individuella valet av kurser. Strukturens flexibilitet möjliggör för eleverna att "låna" ett annat inriktningsblock från en annan sektor för att få en otraditionell kombination som ytterligare bekräftar de minimala eller snarare obefintliga förutsättningar till ämnesövergripande arbetsformer. De otraditionella kombinationerna begränsar lärarnas möjlighet att planera utbildningens helhet och därmed elevens möjlighet till dialog, delaktighet och helhetssyn. Flexibiliteten i strukturen gynnar eleven gällande vad den skall läsa, men samtidigt försvårar den elevens möjlighet att utöva inflytande på hur undervisningens innehåll och form utformas. Genom att ställa olika citat mot varandra exponeras de *motsättningar* som finns.

Gymnasiekommittén efterlyste ett nytänkande hos lärarna för att åstadkomma helhet. De har också poängterat betydelsen av elevens möjlighet att utöva inflytande på utbildningen, vilket utmynnar i ett krav på ett förändrat sätt att tänka och se på undervisnings- och lärandeprocesser. Vart ansvaret hamnar är hos den lokala skolverksamheten och framförallt hos lärarna. Om elevens möjlighet till dialog, delaktighet och helhetssyn skall bli möjlig trots de ramar och begränsningar som existerar i strukturen bör lärarna genom dialog och delaktighet utveckla relationerna mellan de olika ämnesområdena för att skapa en helhet i utbildningen istället för att enbart fokusera på det enskilda ämnet. Fokuseringen från delarna till en större helhet påverkar en förskjutning från ett essentialistiskt tänkande om undervisning och lärande. Det skapar möjligheter för andra utbildningsfilosofiska uppfattningar om undervisningens innehåll och form, vilket inkluderar termer såsom dialog, delaktighet och helhetssyn.

Såsom det har presenterats hittills ligger allt ansvar på lärarna. Även om själva strukturen minimerar förutsättningar till ämnesövergripande arbetsformer innebär större och givna kurser goda förutsättningar för lärarna att planera och samarbeta för att erbjuda eleverna dialog, delaktighet och helhetssyn i utbildningen trots kurssammansättningen. Kommittén anser att den målstyrning som finns erbjuder goda möjligheter för den lokala skolverksamheten att själva utforma och organisera utbildningen, vilket kommer till uttryck i följande citat:

8. Om man på den nationella nivån beskriver skolans kunskapsuppdrag med utgångspunkt i ämnen måste detta inte gälla för den direkta verksamheten. Med andra ord är det inte nödvändigt att undervisningen organiseras i ämnen. Ämnen kan vara något som finns på schemat och som utgör en beskrivning av skolans verksamhet. De återspeglar skolans sätt att organisera det den håller på med. Sålunda kan man tänka sig andra sätt att benämna vad som sker i skolan – t.ex. att en problembeskrivning (PBL-studier), en projektbeskrivning, en "story-line"

rubrik, en tvärvetenskaplig eller tematisk fråga utgör ramen för vad elever arbetar med och som då anger skolans verksamhet (Kap. 7, s. 160).

Gymnasiekommitténs slutbetänkande visar på de goda föresatser kommittén har och visar på en förändrad begreppsanvändning gällande undervisnings- och lärandeprocesser d.v.s *hur* eleven skall lära sig. Undervisningens innehåll och form ses utifrån ett elevperspektiv och begrepp såsom dialog, delaktighet och helhetssyn är synbara. På pappret ser citatet problemfritt ut eftersom den lokala skolverksamheten har enligt utbildningsdokumentet stora möjligheter att själva organisera och planera undervisningen på sin gymnasieskola. Det uppstår dock en *motsättning* när det ställs mot det faktum att skolverksamheten styrs via mål- och resultatstyrning. Det påverkar förutsättningarna för de professionella att organisera utbildningens verksamhet. En måltolkning skall lämna utrymme för lokala tolkningar angående vad undervisningen skall innehålla och hur den skall förmedlas, men en resultatolkning är däremot formulerat som ett förväntat resultat och produkt. Därmed begränsar resultatstyrningen lärarnas möjligheter till att organisera undervisningens innehåll och form som i sin tur påverkar elevens möjlighet till dialog, delaktighet och helhetssyn. Kommittén överför ett stort ansvar när den uppmanar den lokala skolverksamheten att infria alla intentioner och den lokala skolverksamheten begränsas på grund av den uteblivna makten. Kommitténs goda avsikter och vackra ord är meningslösa om de ändå inte kan realiseras i praktiken.

4.2.3 De tre begreppen och möjligheten till helhet

Kommande citat från Gymnasiekommitténs slutbetänkande säger något om möjligheten till dialog, delaktighet och helhetssyn i förhållande till ämnesintegreringens inflytande på helheten.

9. Kärnkursernas innehåll, form och funktion kan framträda på olika sätt beroende på om de står för sig själva eller om de samverkar med eller ingår i ett ämnesövergripande eller tematiskt kunskapsområde. Vikten av ämnesövergripande arbete betonas i skolans styrdokument. Exempelvis hävdas att undervisningen i olika ämnen skall samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet. Kärnkurser, som när det är lämpligt organiseras i tvärvetenskaplig form. Också det tvärvetenskapliga synsättet på kunskap innebär krav på att eleverna har goda grundläggande kunskaper inom olika ämnesområden. Gedigna ämneskunskaper är en förutsättning för ett tvärvetenskapligt arbetssätt (Kap. 7, s. 162).

Den första meningen i citatet talar om att beroende på vilket sätt kunskapen kontextualiseras skapas olika förutsättningar till undervisning som meningserbjudande för eleven. De två nästföljande meningarna kan ett motiv skönjas d.v.s. *varför* kommittén betonar vikten av att ämnen skall samordnas och *till vad* - målet med att samordna ämnena är att undervisningen kan erbjuda eleven en helhetssyn. Fjärde meningen är ett konstaterande att kärnkurser skall organiseras i tvärvetenskaplig form när det är lämpligt. Den sista meningen blir en brytningspunkt eftersom texten övergår sedan till att upplysa läsaren om vad som krävs av eleverna för att genomföra ett

tvärvetenskapligt arbete. I den avslutade meningen fastslår kommittén att gedigna ämneskunskaper är en förutsättning för ett tvärvetenskapligt arbetssätt. Den första hälften av citatet öppnar upp för undervisning som meningserbjudande undervisning som bygger på de tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn. För i den andra hälften av citatet ändra riktning och mer eller mindre insistera att skolan i första hand skall organisera undervisningen på ett traditionellt sätt med det enskilda ämnet i fokus. Detta citat exponerar klart och tydligt de *motsättningar* som finns i Gymnasiekommitténs slutbetänkande.

Ett essentialistiskt förhållningssätt sammankopplas ofta med förmedlingspedagogiken. Även om didaktik och utbildningsfilosofi är två separata områden har det utbildningsfilosofiska förhållningssättet traditionellt sätt en förmåga att styra didaktiska och metodiska frågor gällande undervisningens innehåll och form. För att kunna arbeta tvärvetenskapligt behövs goda ämneskunskaper och det är förvisso riktigt, men är det möjligt för en gymnasieelev att skaffa sig gedigna ämneskunskaper innan de slutar gymnasiet? En följd av Gymnasiekommitténs ordval i citatet (nr. 9) där ”gedigna” ämneskunskaper antyder till en strikt ämnesfördelning med det enskilda ämnet i fokus. Lärarens uppgift blir då att förmedla den ”rätta” kunskapen till eleven som har ett hårt inlärningsarbete framför sig. Undervisningens innehåll bygger på lärobokens ”sanningar” tillsammans med lärarens tal som ofta har fråga-svar mönster för att erbjuda eleven mening. En konsekvens av ett sådant essentialistiskt skolämnesfokus utesluter möjligheterna till ett mer demokratiskt förhållningssätt med en undervisning som inte är på förhand given. Eftersom läraren ger eleven genom dialog och delaktighet möjlighet att få kunskapen kontextualiserad utifrån olika perspektiv för att skapa undervisning som meningserbjudande. Beroende på hur starkt hierarkisk och byråkratisk den lokala skolverksamheten är som organisation kommer det att sätta sin prägel på i vilken utsträckning det existerar något samarbete mellan olika ämnesområden och lärare. En skolverksamhet som fokuserar på det enskilda ämnet i en traditionell anda som citatet ovan indikerar på medför att om det förekommer samarbete mellan olika lärare sker det inom samma ämnesområde. Detta beror bl. a. på de strukturella och kulturella relationer som finns inom en organisation. Slutprodukten av traditionellt samarbete eller frånvaron av samarbete utmynnar i att delarna betonas till fördel för helheten.

Den nya strukturmodellen visar på ett specifikt kärnämnesblock och ett specifikt sektorsblock bestående av karaktärsämnen. I utbildningsdokumentet för Gymnasiekommittén en diskussion angående hur ett gemensamt block för en hel sektor med integrerade kärnämneskurser skulle fungera. De finner att ett sådant system medför en fokusering på slutresultatet av elevers kunskap vilket skapar goda möjligheter för elever att erbjudas helhetssyn i utbildningen. Kommittén anser dock att det kommer bli svårt att genomföra i praktiken eftersom kärnämnen har sina egna mål och poäng. De poängterar ytterligare att det finns en risk att kärnämnen kommer användas som redskap för karaktärsämnen och därmed kommer ämnets egna kunskapsmål i bakgrunden. Därför framkommer det i utbildningsdokumentet:

10. Att implementera ett nytt sätt att tänka om kärnämnen skulle också innebära betydande svårigheter, som i sin tur skulle kunna leda till att fel saker fokuserades i införandet av den nya strukturen. Kommitténs slutsats blir därför att kärnämnen skall vara urskiljbara i förhållande till blocken, ha separata kursplaner och betygsättas för sig (Kap. 7, s. 164).

Decentraliseringen innebär ett större ansvar på den lokala skolverksamheten, vilket ett tidigare citat tagit upp (nr. 5). Gymnasiekommittén anser att ansvaret ligger hos lärarna att sektorsblocket betonar helheten trots kursammansättningen och ett fortbildningsarbete behövs för att lärarna skall få igång ett nytänkande. I citatet ovan säger kommittén rakt ut att integrera kärnämnen med karaktärsämnen klarar inte lärarna av eftersom risken att fel saker kommer i fokus är stora när den nya strukturmodellen skall introduceras. Därmed ifrågasätter kommittén lärarnas professionalitet angående deras förmåga att klara av hela uppgiften. Lärarna får uppgiften att bestämma hur kunskapen skall "förmedlas", men inte förtroendet till att avgöra *vad* eleven skall lära och hur den skall organiseras. Den strikta ämnesindelningen med separat kursplan och betygsättning komplicerar eller omintetgör en ämnesintegrering inte bara över kärnämnes- och karaktärsämnesblocken, men även en integrering inom själva kärnämnesblocket. Ett nytänkande gällande kärnämnen efterfrågas inte hos lärarna eftersom ett nytt sätt att tänka skulle kunna bli fel. Det finns alltså ett riktigt sätt att tänka om kärnämnen och detta säger dels något om vilken status de enskilda ämnena har, dels att den rätta kunskapen skall reproduceras. De lärda skall förmedla den rätta kunskapen till noviserna. En sådan tolkning innebär en konservering av de traditionella utbildningsfilosofierna essentialism och perennialism. Det essentialistiska förhållningssättet som är starkt sammankopplat till de vetenskapliga disciplinerna och perennialismen med utgångspunkten i de klassiska frågorna och verken påverkar undervisningens innehåll och form. Det styr lärarens val över att vissa ämnen och synsätt blir diskuterade och andra inte och det begränsar elevens möjlighet till dialog, delaktighet och helhetssyn i undervisningen.

Kommande citat visar på de motsättningar som finns i Gymnasiekommitténs slutbetänkande.

11. Kärnämnen bör alltid så långt som möjligt integreras i karaktärsämnen på respektive program, men det får inte betyda att de enbart ses som redskap för annan inläring. Kärnämnen har den dubbla funktionen att vara ämnen med sitt eget kunskapsinnehåll och ämnen som stödjer individen i medborgarrollen och i arbetslivet (Kap. 7, s. 165).

På ena sidan i Gymnasiekommitténs slutbetänkande skriver de att kärnämnen måste ha sin egen kursplan och separata betygsättning. För på nästa sida påpeka vikten med att kärnämnen så långt som möjligt skall integreras med karaktärsämnen, men poängterar ytterligare en gång att kärnämnen får inte ses som redskap för karaktärsämnen. *Motsättningen* mellan kärnämnenas separata kursplaner och betygsättning försvårar i sig en ämnesintegrering. När detta kopplas samman med den konservativa inställningen kommittén uttrycker angående ett förändrat sätt att tänka om kärnämnen medför en fokusering på fel saker i undervisningen. Kommittén sätter att formulera sig undanröjer i sig självt villkoren för eleven till en helhetssyn som inkluderar dialog och delaktighet. Kommitténs uppmaning om en ämnesintegrering bör nog förstås utifrån en efterfrågan av ett ämnesövergripande arbetssätt. En tolkning som kan göras är att kommittén använder termerna integrering och ämnesövergripande arbetsformer som synonymer. När kommittén använder sig av termen integrering, är det i form av en

undervisningsmetod inte en ämnesintegrering där t.ex. kemi, fysik och biologi utmynnar i No-ämnet.

Vad som klart och tydligt framkommer med det sätt kommittén uttrycker sig på är att kärnämnets status med dess kunskapsinnehåll har en betydande vikt för elevens förberedelse för livet. Det enskilda ämnet skall reproduceras – kulturarvet – skall lära eleven att bemästra sin omvärld. Det som ytterligare betonar de enskilda ämnenas betydelse är att det skall utökas med historia och kommittén anser att beständiga kunskaper såsom matematik och språk behöver uppmärksammas (SOU 2002:120).

4.3 En sammanfattning av analysen

I bearbetningen av Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkande (SOU 2002:120) framkommer det att den nya strukturmodellen som presenteras inte eliminerar målkonflikten som finns emellan elevens individuella val och lärarnas möjlighet till ämnesintegrering eller ämnesövergripande arbetsformer. Däremot ger den nya blockkonstruktionen med ett specifikt kärnämblock och karaktärämnesblock med större och givna kurser möjligheter utifrån ett tidsperspektiv för lärarna att samarbeta för att planera undervisningens innehåll och form. För att motverka strukturmodellens brister framför kommittén önsningar om att lärarna gemensamt skall utveckla kompetenser för att skapa ett nytänkande. Ansvaret för att utbildningen skall betona helheten trots kurssammansättning och strukturmodellens flexibilitet ligger därmed hos lärarna.

Skolverksamheten har genom decentraliseringen fått ett större ansvar och framförallt lärarna när det gäller att utforma undervisnings- och lärandeprocesser. En mål- och resultat styrning utmynnar i en konflikt eftersom resultattolkningen innebär krav på förväntade resultat och produkter. Detta innebär en större kontroll på elevens kunskapsnivå för att uppfylla de kriterier som dokumentet föreskriver. Det begränsar även lärarens möjligheter till att organisera undervisningens innehåll och form som i sin tur påverkar elevens förutsättningar till meningserbjudande utifrån dialog, delaktighet och helhetssyn i undervisningen.

Lärarna möter även motstånd på det sätt kärnämnens status uttrycks av kommittén i dokumentet och vilka signaler införandet av ett nytt kärnämne ger. På det sätt kommittén yttrar sig beträffande kärnämnen, där det finns ett rätt sätt att tänka om de enskilda ämnens innehåll eftersom ett nytänkande kring kärnämnen kan fel saker komma i fokus. En sådan tanke resulterar i en tolkning som sätter präge på kärnämnets status, vilket är historiskt och socialt konstruerat. En tolkningsproblematik uppstår eftersom vem har egentligen auktoriteten till att bestämma undervisningens innehåll och form? Kommitténs fingervisningar är auktoritativa till sin karaktär, vilket gör det problematiskt för lärarna att skapa ett nytt sätt att tänka kring gymnasieskolans utbildning.

5 Diskussion

De tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn är viktiga komponenter för att skapa undervisning som meningserbjudande i det postmoderna samhället. Därmed poängteras den centrala betydelsen av didaktiska frågor i strävan efter att skapa en meningsfull utbildning. Textanalys som en reflekterande verksamhet blir högst personlig eftersom konceptet som bygger på de tre begreppen dialog, delaktighet och helhetssyn är konstruerade utifrån mina erfarenheter, tolkningar och önskningsar, därmed är analysen en del av mig. Det finns inte några universalistiska anspråk med uppsatsen utan den skall ses som ett bidrag till samtalet om en förändrad gymnasieutbildning.

Problematiken med att realisera ett utbildningsdokument såsom Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkande (SOU 2002:120) är att det innefattar många olika delar av en skolverksamhet. För att skapa undervisning som meningserbjudande genom dialog, delaktighet och helhetssyn måste det finnas ett utbildningsdokument som möjliggör en sådan begreppsapparat. Utbildningsdokumentet präglas av motsättningar eftersom kommitténs nya strukturmodell inte medför de förändringar som är tänkta. Den stabilitet som kommittén anser att den nya strukturmodellen för med sig är med andra ord inte tillräcklig stabil. För att verkligen komma åt problemet med målkonflikten anser jag att elevens individuella val av kurser måste försakas till fördel för en meningserbjudande undervisning utifrån de tre begreppen. Kommittén är tydligen medveten om strukturmodellens brister – kursammansättningen och strukturens flexibilitet – eftersom de menar att nyckeln till att utbildningen präglas av ett helhetstänkande ligger i lärarnas gemensamma utveckling av kompetens för att skapa nytänkande om karaktärsämnena (sektorsblocket) i utbildningen. Den slutsats som jag drar är att kommittén främjar elevens individuella val av kurser d.v.s. eleverna har inflytande över vad de skall läsa, men inte hur undervisningens innehåll och form utformas. Jag anser att kommitténs fasthållande av elevens individuella val speglar individualismens era som råder i det postmoderna samhället. En sådan prioritering minskar därmed möjligheterna till undervisning som meningserbjudande utifrån dialog, delaktighet och helhetssyn.

I sektorsblocket efterfrågades ett nytänkande för att skapa helhet, men detta gäller inte kärnämesblocket. Gymnasiekommittén anser ”att implementera ett nytt sätt att tänka om kärnämnen [...] betydande svårigheter [...] leda till fel saker [...]” (SOU 2002:120, s. 164 – citat 10). Det innebär att kärnämnen kommer behålla den traditionella ämnesindelningen p.g.a. att annars kan fel saker komma i fokus i och med införandet av den nya strukturmodellen. Därmed finns det enligt kommittén ett rätt sätt att tänka om de enskilda ämnena och det tyder på att det som är rätt är bra. Med en sådan inställning kommer det essentialistiska förhållningssättet till de enskilda ämnenas syfte, innehåll och funktion att bibehållas. Därför blir det problematiskt för lärarna att öppna upp undervisnings- och lärandeprocesserna för alternativa synsätt som inbegriper en begreppsapparat såsom dialog, delaktighet och helhetssyn. Konsekvenserna av

kommitténs ställningstagande bidrar till att eleverna erbjuds ett visst synsätt och därmed blir vissa ämnen diskuterade och andra inte (Englund, 1997 och Cherryholmes, 1988). För att skapa en meningserbjudande undervisning är det viktigt att eleverna får bearbeta, ifrågasätta och reflektera över kunskapen och Englund (1995) poängterar något viktigt när han säger att det handlar egentligen inte om vilken kunskap som ”förmedlas” utan *om* och *hur* kunskapen problematiseras. Ett nytänkande inom alla områden i skolverksamheten är tydligen inte önskvärd. På det sätt kommittén uttrycker sig beträffande kärnämnesblocket öppnar inte upp för något demokratiskt förhållningssätt i Deweys anda där dialog och delaktighet ses som en förutsättning för ett mer jämbördigt förhållande i undervisningen där både lärare och elev lär av varandra för att skapa helhetssyn.

I utvärderingar gjorda av Skolverket (1998 och 1999) efterfrågas en förnyelse av skolverksamheten som går ut på att den enskilda gymnasieskolan skall skapa sin egen kärna och profil. Gymnasiekommittén (SOU 2002:120) efterlyser i sitt utbildningsdokument ett nytänkande som skall ske genom att ta tillvara och utveckla den kompetens som finns i lärarprofessionen. Dessa önskemål tyder på att en skolverksamhet skulle kunna ses som vilken organisation som helst i det postmoderna samhället. Detta gör att organisations teorier blir intressanta eftersom den organisationsform som efterfrågas för tankarna till Tofflers (1991) rörliga mosaik och Senges (2001) fem discipliner. Utifrån den rörliga mosaiken skulle undervisningen i sådana fall bygga på lärarnas inbördes relationer och på vilket sätt de samordnar de olika ämnesområdena. För att en organisationsform som denna skulle fungera måste de professionella samarbeta över ämnesgränserna för att ta hänsyn till mångfaldens intressen. En lärande organisation i Senges anda präglas av att den kan *tänka om* och därmed utveckla den egna organisationen. Organisationslärande utgår ifrån en helhetssyn som utvecklas genom att den enskilda individen ökar insikten om sig själv för att ta tillvara sin förmåga och kreativitet för att på bästa sätt hjälpa till att nå gemensamma mål. Om den enskilda skolverksamheten vore en lärande organisation skulle det betyda att de professionella (skolledare, lärare och annan personal) enligt Englund (1995) vara medvetna om det handlingsutrymme som finns inom de ramar och begränsningar som en skolverksamhet består av och att den enskilda skolverksamheten vågade skapa något eget utifrån Gymnasiekommitténs slutbetänkande.

Vad som blir uppenbart i och med bearbetningen av Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkande är att när de olika delarna skall fungera som helhet exponeras de motsättningar som finns. De många delarna blir större än själva helheten och det kan bero på de kompromisser som det innebär när många aktörer såsom pedagoger, politiker och representanter från arbetslivet utformar utbildningsmålet. För att den enskilda skolverksamheten skall våga skapa något eget utifrån utbildningsdokumentet behövs trots allt en målsättning som är riktad mot samma håll, vilket detta utbildningsdokument inte gör. Det blir som tydligast i det motsatsförhållande som uppstår mellan karaktärsämnen/nytänkande och kärnämnen/traditionellt tänkande för att skapa förutsättningar till förändring och utveckling av gymnasieskolan. Schlechty (1997) och Wallin (1997) har påpekat vikten av att alla delar i systemet måste genomgå förändring för att en utveckling av den enskilda skolverksamheten skall ”överleva” eller

överhuvudtaget äga rum. I kommitténs utbildningsdokument efterfrågas nytänkande inom ett delområde och samtidigt skall det traditionella tänkande inom ett annat delområde behållas. En sådan uppsättning av mål skapar informationsproblem och sätter stopp för någon verklig förändring och utveckling av skolans verksamhet.

Den slutsats jag drar är att någon undervisning som meningserbjudande genom dialog, delaktighet och helhetssyn är inte att förvänta utifrån Gymnasiekommittén 2000 slutbetänkande.

Referenser

- Andersson, B. (1994). *Om kunskapande genom integration*. NA-spektrum Nr 10
Göteborgs universitet
- Alvesson, M & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund:
Studentlitteratur
- Bauman, Z. (1998). *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos
- Bauman, Z. (2001). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos
- Carlgren, I & Englund, T. (1995). Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. I
Englund, T (red.). (1995). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS Förlag
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and Criticism – Poststructural Investigations in
Education*. New York: Teachers College Press
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg. Daidalos
- Dewey, J. (1998). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur
- Englund, T. (1986). *Curriculum as a Political Problem*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, T. (1995). På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? I Berg, G,
Englund, T & Lindblad, S. (red.). (1995). *Kunskap Organisation Demokrati*. Lund:
Studentlitteratur
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. (red.). (1997).
Didaktik – teori, reflektion och praktik. Lund: Studentlitteratur
- Englund, T. (2000). Kommunikation och meningsskapande i fokus. I Säfström, C A &
Svedner, P O. (red.). (2000). *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, A. (2002). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Jank, W & Meyer, H . (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I Uljens, M. (red.).
(1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Lindensjö, B & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*.
Stockholm: Liber
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden - en introduktion till läroplansteori*.
Stockholm: Liber
- Richardson, G. (1999). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur
- Schlechty, P C. (1997). *Inventing Better Schools – An action Plan for Educational
Reform*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publisher
- Senge, P M, (2001). *Den femte disciplinen – den lärande organisationens konst*. Falun:
Nerenius & Santérys Förlag
- Skolverket (1996). *30 Gymnasieskolor i ett reformarbete*. Rapport nr 89. Stockholm:
Liber
- Skolverket (1998). *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck*. Rapport nr 149.
Stockholm: Liber

- Skolverket (1999). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998*. Rapport nr 163. Stockholm: Liber
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*
- SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter*
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*.
- Stigendal, M. (2000). *Skolintegration – lösning på skolans problem?* Malmö Högskola
- Säfström, C. A & Östman, L. (1999). Syftesrelaterade analyser och kritik. I Säfström, C. A & Östman, L. (red). (1999). *Textanalys – introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö. R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Toffler, A. (1990). *Maktskifte*. Lund: Wiken
- Wallin, E. (1997). *Gymnasieskolan i stöpsleven – då nu alltid – perspektiv på en skolförändring*. Skolverket

