

RAPPORTER FRÅN TANKESMEDJAN
Rapport 3, 2009; Kunskapssyn och
kompetensbehov i framtidens samhälle



Rapporter från Tankesmedjan

Publikationen finns även elektroniskt, se www.tankesmedjan.nu

Rapporter från Tankesmedjan

RAPPORT 3, 2009

Kunskapssyn och kompetensbehov
i framtidens samhälle

**TANKE
SMEDJAN**

Tankesmedjan ett samarbete mellan skolförvaltningarna
i Båstad, Eslöv, Kristianstad, Kävlinge, Landskrona
Kävlinge Svalövs gymnasieförbund, Lund, Sydsånska
gymnasieförbundet och Vellinge samt kommunförbundet
Skåne, Malmö högskola, Högskolan Kristianstad.

© Tankesmedjan, 2009

REDAKTÖRER Anders Jakobsson, Malmö högskola, *anders@tankesmedjan.nu*

Lars Lundström, Högskolan Kristianstad, *Lars@tankesmedjan.nu*

Jan Nilsson, Malmö högskola, *jan.nilsson.lut@mah.se*

FORMGIVNING *above.se*

TRYCK Holmbergs, Malmö 2009

ISSN 1654-4749

Innehåll

Inledning	9
KAP 1 Europaparlamentets och rådets rekommendation – om nyckelkompetenser för livslångt lärande	11
Diskussion om de åtta kompetenserna	18
KAP 2 Kunskap – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet ..	20
2.1 Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet	22
2.2 Ett exempel – Tema Asien	23
2.3 EU:s nyckelkompetenser och olika kunskapsformer	24
2.4 Baskunskaper	25
KAP 3 Spänningsfält	28
3.1 Relationen innehåll – metod/organisation	28
3.2 Relationen form – innehåll	31
3.4 Splittrad eller sammanhållen kunskapskontext?	33
3.5 Individ eller kollektiv?	34
3.6 Fakta eller förståelse/slutet eller öppet?	37
3.7 Yta eller djup	40
3.8 Passivitet – kreativitet	42
3.9 Yttre kontroll – inre frihet	42
3.10 Sammanfattning	43
KAP 4 Populärkultur, medieexplosion och IKT	45
4.1 Elever	45
4.2 Lärare	47
4.3 Skolan	49
4.4 Sammanfattning	51

KAP 5 Med fokus på framtiden: Att reflektera och tänka kritiskt..	53
Inledning	53
5.1 Kritisk reflektion och framtidsspaning	57
KAP 6 Entreprenörskap i ett livslångt lärande.....	61
6.1 Trender i samhället och i skolan	61
6.2 Entreprenörskap	63
6.3 Kreativitet.....	64
6.4 Självvärdering	67
6.5 Anställningsbarhet	68
6.5 Livslångt lärande.....	71
KAP 7 Mänskliga möten med avseende på ledarskap och coaching	75
7.1 Ledarskap	76
7.2 Relationer, kommunikation och engagemang.....	77
7.3 Empati, etik, moral och bemötande.....	77
7.4 Coaching och humanistiskt ledarskap	78
KAP 8 Skolan som byggnad, institution och mötesplats.....	81
8.1 Byggnaden/lokalen i ett pedagogiskt perspektiv.....	82
8.2 Byggnaden/lokalen i ett arkitekturperspektiv	85
8.3 Skolan som institution	86
8.4 Skolan som mötesplats	88
8.5 Hur möter vi inom skolans värld denna utmaning?.....	88
KAP 9 Hur kan framtidens lärande organiseras?	90
KAP 10 Hälsa samt lärande för hållbar utveckling som två extra nyckelkompetenser.....	93
10.1 Hälsa och lärande.....	94
10.2 Lärande för hållbar utveckling.....	95
10.3 Skolans bidrag till lärande för hållbar utveckling samt hälsa och lärande.....	101
Avslutande ord	103
Referenser	105
Bilagor	111

Förord

TANKESMEDJAN *Kunskapssyn och kompetensbehov i framtidens samhälle* påbörjade sitt arbete i augusti 2007. I tankesmedjan har det funnits representanter från Landskrona, Kävlinge, Svalövs gymnasieförbund, Sydsvenska gymnasieförbundet, Båstad, Eslöv, Kristianstad, Kävlinge, Lund och Vellinge, samt lärarutbildningen vid Malmö högskola och Högskolan Kristianstad. Sammanlagt har 17 personer deltagit i tankesmedjan. Arbetet har framför allt bestått av diskussioner i form av hel- eller halvdagsseminarier, men även föreläsningar och workshops har förekommit. En viktig del av tankesmedjans arbete har bestått av att läsa och diskutera aktuell litteratur på området.

En rapport om framtidens skola och lärande skulle kunna handla om att man försöker förutsäga vad framtiden har att erbjuda, alltså en *möjlig eller sannolik* utveckling av frågor som rör kunskapssyn, skola, lärande och kompetensbehov. Vi valde emellertid en mera offensiv strategi och bestämde oss för att tolka vårt uppdrag så att det handlade om att skissa på konturerna av en *önskvärd* utveckling på området. Detta har naturligtvis inneburit att åsikterna har gått isär emellanåt men vi står trots detta alla bakom det som sägs i denna rapport. Rapporten har arbetats fram i en kollektiv process även om olika personer har haft ansvaret för det konkreta skrivandet av olika kapitel. För att inte texten ska tyngas av otympliga formuleringar har vi genomgående valt att använda begreppen elever, lärare och skola. I dessa inbegriper vi emellertid även barn, barnskötare, förskollärare, fritidspedagoger, förskola och fritidshem.

Det bör också framhållas att innehållet i rapporten bygger på en humanistisk grundsyn som lägger tonvikten på sociala aspekter, människans välbefinnande och grundläggande demokratiska värden. De-

mokrati har betonats på bekostnad av mera rationella, teknokratiska och ekonomiska överväganden.

Vi vänder oss till alla som har intresse för det som sker i skolans och utbildningens värld och det är vår förhoppning att rapporten kan komma att fungera som ett diskussionsunderlag i sammanhang där frågor som rör skola och lärande är aktuella. Vi levererar få tvärsäkra påståenden men däremot ett antal öppna frågeställningar, som vi tror kan utgöra utgångspunkt för engagerade diskussioner.

Inledning

DAGENS OCH MORGONDAGENS SKOLA står inför utmaningen att hantera den ökade kunskapsbildningen, informationsbruset, ny teknik, vetenskapliga upptäckter och forskningsrön kring lärande och inläring samt nya pedagogiska undervisningsmetoder. Skolan, idag såväl som imorgon, ska vara en mötesplats och en brygga till kulturell delaktighet för att kunna möta en okänd, föränderlig värld. Genom förståelse baserat på fakta skall ett personligt ansvar för var och en växa fram för ett hållbart samhälle. I den moderna skolan sätts eleven i centrum samtidigt som det betonas att en sociokulturell interaktion gynnar lärandet. I våra texter diskuterar vi detta utifrån en vidgad kunskaps- och elevsyn.

I vårt arbete inom denna tankesmedja har vi utgått från EU: s åtta nyckelkompetenser som har sin grund i Europeiska rådets möte i Lisabon år 2000. Dessa åtta nyckelkompetenser diskuterar vi ingående i kapitel ett. I kapitel två diskuterar vi synen på kunskap och hur denna har förändras över tid. Skolans uppdrag är att ge eleverna kunskaper som hjälper dem att hantera framtiden så att de kan delta och påverka samhällslivet och förstå vad som sker i omvärlden. Vi tror att det blir än mer viktigt att kunna sova, kritiskt granska och värdera den stora informationsmängd som finns tillgänglig med den nya medieexplosionen. I kapitel tre diskuteras ett antal olika spänningsfält som kan uppstå i den konkreta verksamheten i skolan. Vi problematiserar vilka mönster som går att finna i verksamheten och vi dryftar oss till att peka på önskvärda förändringar. Vi omges dagligen av olika kulturer som mer eller mindre påverkar i vår kunskapssyn. I kapitel fyra behandlas begreppet populärkultur och använder begreppet i våra diskussioner med utgångspunkt i elevens vardag. Här kommer

vi också in på den omfattande medieexplosionen samt hur IKT¹ förändrar villkoren för lärandet och ställer de didaktiska frågorna, Vad? Varför? Hur? på sin spets. I kapitel fem går vi på djupet med begreppen reflektion och kritiskt tänkande som vi menar är viktiga instrument för att kunna möta en föränderlig värld. I det sjätte kapitlet diskuterar vi för- och nackdelar med entreprenöriell undervisning som en strategi för att öka elevernas nyfikenhet, kreativitet, motivation och företagsamhet. I rapportens sjunde kapitel diskuterar vi mänskliga möten i skolan i form av mentorskap och coachning. Vi tror att våra elever kommer att kräva mer engagemang av sina lärare och att de förväntar sig respekt, lyhördhet och uppmuntran i mötet med sina lärare. I kapitel åtta ser vi på skolan som byggnad och institution. Byggnadens utformning har stor betydelse för verksamheten och i detta avsnitt tittar vi närmre på detta i ett pedagogiskt perspektiv bland annat med utgångspunkt från Reggio Emilia-pedagogiken. Den mål- och resultatstyrda skolan ger lärare stor handlingsfrihet. I kapitel 9 diskuterar vi hur framtidens lärande kan organiseras i en skola där målen är tydliga och där utvecklingen hos varje enskild elev kan följas över tiden. Vi rör oss med begrepp som individuella utvecklingsplaner, informations- och kommunikationsteknik och målstyrd undervisning. I vårt sista kapitel tänker vi kring frågor som rör hållbar utveckling, för såväl samhället som för individen. Skolan ska ge lust att lära och lägga grunden till det livslånga lärandet. En hållbar utveckling innefattar både ekologisk, social som ekonomisk hållbarhet. I det avslutande kapitlet berörs även begreppet hälsa.

1. Informations- och kommunikationsteknik.

Europaparlamentets och rådets rekommendation – om nyckelkompetenser för livslångt lärande

GRUNDEN TILL EU:S NYCKELKOMPETENSER lades under Europeiska Rådets möte i Lissabon 23–24 mars 2000. Där diskuterade man behovet av att definiera de grundläggande kompetenser som europeiska medborgare måste tillägna sig som grund för ett livslångt lärande. Detta kan ses som ett svar på den ökande globaliseringen och övergången till kunskapsbaserade ekonomier.

Eftersom globaliseringen ständigt ställer Europeiska unionen inför nya utmaningar kommer varje enskild medborgare att behöva en rad nyckelkompetenser för att på ett flexibelt sätt kunna anpassa sig till en snabbt föränderlig och tätt sammanlänkad värld. (Europakommissionen 2006, s.13)

I arbetsprogrammet *Utbildning 2010* betonades vikten av att alla medborgare skall ges möjligheter att utveckla de kompetenser som krävs för det livslånga lärandet. Den 18 december 2006 (Europaparlamentet, 2006) kom slutligen rekommendationen om de åtta nyckelkompetenserna från Europaparlamentet och Rådet. Enligt detta dokument är nyckelkompetenser sådant som alla individer behöver för personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social integration och sysselsättning. De åtta nyckelkompetenserna är:

1. Kommunikation på modersmålet.
2. Kommunikation på främmande språk.
3. Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens.
4. Digital kompetens.

5. Lära att lära.
6. Social och medborgerlig kompetens.
7. Initiativförmåga och företaganda.
8. Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer.

Alla nyckelkompetenserna anses vara lika viktiga och flera av dem överlappar och kompletterar varandra. Begrepp/teman som har en central roll är: kritiskt tänkande, kreativitet, initiativtagande, problemlösning, riskbedömning, beslutsfattande och konstruktiv hantering av känslor. Nedan följer en sammanfattning av de olika kompetenserna. I det ursprungliga dokumentet inleds varje kompetens med en definition som sedan preciseras ytterligare genom en uppdelning i kunskaper, färdigheter och attityder. Denna uppdelning har, som vi ser det, vissa brister, vilket vi återkommer till längre fram i texten.

Kommunikation på modersmålet

- Förmåga att både i tal och skrift uttrycka och tolka begrepp, tankar, känslor, fakta och åsikter (lyssna, tala, läsa och skriva).
- Förmåga att kunna använda språket på ett lämpligt sätt inom olika samhälleliga sammanhang: utbildning, arbete, hem och fritid.
- Förmåga att särskilja och använda texter av olika slag, att söka, samla in och bearbeta information, att använda hjälpmedel och att formulera och uttrycka sina argument i tal och skrift på ett sätt som är övertygande och lämpligt för sammanhanget.

1. Kommunikation på främmande språk

- Förmåga att både i tal och skrift uttrycka och tolka begrepp, tankar, känslor, fakta och åsikter (lyssna, tala, läsa och skriva).
- Förmåga att kunna använda språket på ett lämpligt sätt inom olika samhälleliga sammanhang: utbildning, arbete, hem och fritid.
- Dessutom krävs kompetens i fråga om förhandlingsteknik och interkulturell förståelse.

2. Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens

- Förmåga att utveckla och tillämpa matematiskt tänkande för att lösa problem i vardagsituationer.
- Förmåga att använda vedertagna vetenskapliga metoder för att förklara omvärlden och dra slutsatser på vetenskaplig grund.
- Insikter om hur vetenskap och teknik påverkar naturen.

3. *Digital kompetens*

- Grundläggande IKT-färdigheter för att hämta fram, bedöma, lagra, producera, redovisa och utbyta information samt att kunna kommunicera och delta i samarbetsnätverk via Internet.
- Goda kunskaper om hur informationssamhällets teknik fungerar och om den roll tekniken spelar och de möjligheter den ger, både under fritiden och i arbetet.
- Förmåga att behärska datortillämpningar som ordbehandling, kalkylprogram, databaser, lagring och hantering av information.
- Förmåga att söka fram, samla in och bearbeta information och använda den på ett kritiskt och systematiskt sätt.
- Kunskaper om de möjligheter och eventuella risker som skapas genom användningen av Internet och kommunikation via elektroniska medier.

4. *Lära att lära*

- Att tillägna sig grundläggande färdigheter som läs- och skrivkunighet, matematiska färdigheter och IKT-färdigheter vilka krävs för vidare lärande – med dessa färdigheter som grund kan man sedan få tillgång till, förvärva, bearbeta och ta till sig nya kunskaper och färdigheter.
- Att vara medveten om sina egna inlärningsprocesser och inlärningsbehov.
- ”Lära att lära” syftar till att få människor att bygga vidare på befintliga kunskaper och tidigare livserfarenheter.

5. *Social och medborgerlig kompetens*

- Kompetensen omfattar personlig, interpersonell och interkulturell kompetens vilket inbegriper alla beteendeformer som hjälper individen att delta i samhällslivet och arbetslivet på ett effektivt och konstruktivt sätt och att vid behov lösa konflikter. Det europeiska samhället präglas i allt större utsträckning av kulturell mångfald, vilket den här kompetensen försöker möta.
- Social kompetens: att kunna samarbeta med andra och delta i samhällslivet, förstå sociala koder och vara medveten om vilka beteenden som är acceptabla i olika grupper och miljöer.
- Medborgerlig kompetens: kunskap om begreppen demokrati, rättvisa, jämlikhet, medborgarskap och medborgerliga rättigheter samt hur dessa tillämpas på lokal, regional, nationell, europeisk

och internationell nivå. Hit hör också kunskap om aktuella händelser samt viktiga händelser och utvecklingstendenser i det egna landets historia, i Europas historia och i världshistorien. Konstruktivt deltagande är också en viktig del inom denna kompetens, t.ex. inom beslutsfattande på alla nivåer samt deltagande i val.

6. Initiativförmåga och företaganda

- Förmåga att omvandla idéer till handling.
- Örmåga till kreativitet, innovation, risktagande och att planera och leda projekt för att uppnå de mål som ställts upp.
- Att ha övergripande kunskaper om affärsmässiga verksamheter samt att i stora drag känna till hur ekonomin fungerar.

7. Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer

- Uppfattning om betydelsen av kreativa uttryck inom musik, scenkonsterna, litteratur och de visuella konsterna.
- Medvetenhet om det lokala, nationella och europeiska kulturarvet och dess plats i världen.
- Förståelse av och insikt i den egna kulturen och en känsla av att identitet kan vara grunden för en öppen attityd och respekt för mångfalden av kulturella uttrycksformer.
- En positiv attityd, vilket också kan leda till kreativitet och vilja att odla sin egen estetiska förmåga genom konstnärliga uttryck och deltagande i kulturlivet.

Ovanstående är en sammanfattning av Europaparlamentets och Rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande (2006/962/EG).²

Eftersom vår tankesmedja handlar om kunskaper och kompetenser i framtidens samhälle föll det sig naturligt att vi på ett tidigt stadium började diskutera EU:s åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande. Det är ett intressant dokument som inriktar sig på vad medborgarna i EU-länderna behöver för kunskaper och färdigheter i dag och i framtiden. I dokumentet rekommenderar man medlemsstaterna att tillhandahålla nyckelkompetenser för alla som en del i ett livslångt lä-

2. Det fullständiga dokumentet finns som pdf-fil i följande länk:
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l_394/l_39420061230sv00100018.pdf

rande. Detta är naturligtvis ingen lätt uppgift och det finns många svårigheter med dokumentet i sig och hur det ska implementeras i de olika länderna. Flera kritiska synpunkter uppkom tidigt när vi diskuterade innehållet. Man kan också fråga sig hur väl innehållet nått ut till de olika medlemsländerna eftersom många inte ens hört talas om det när vi tog upp det till diskussion i tankesmedjan och under vårt mittseminarium. Det är upp till de enskilda länderna att synkronisera dokumentet med sina respektive läroplaner och andra styrdokument. Det bör framhållas att dokumentet är som nämnts ovan endast en rekommendation.

Hur förhåller sig då nyckelkompetenserna till det som sägs i de svenska styrdokumenterna och den kunskapssyn som där presenteras? I den här diskussionen vill vi lyfta fram en intern rapport från Skolverket som kom i februari -08: *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s nyckelkompetenser* författad av Sven Eric Liedman.

I sin rapport framhåller Liedman bland annat att EU-dokumentet är oklart på flera avgörande punkter. Han frågar sig vad som egentligen är skillnaden mellan nyckelkompetenser och kompetenser i allmänhet. Liedman menar vidare att uppdelningen av de olika nyckelkompetenserna i kunskaper, färdigheter och attityder inte heller är särskilt praktisk. På dessa punkter delar vi Liedmans kritik. Liedman menar dessutom att det kan vara svårt att relatera det till Lpo 94 och Lpf 94:

Tydligt är dock att de gällande styrdokumenterna långt mer betonar lärandet som en sammanhängande bildningsprocess där reflektion och kritiska ställningstaganden spelar en stor roll, medan EU-dokumentet snarare betonar kunskapen som en fråga om god och ändamålsenlig teknik. Det vore dock olyckligt om andan i de gällande styrdokumenterna skulle omintetgöras. (Liedman, 2008, s.3)

Vi menar att Liedman har fog för delar av sin kritik, men vi kan inte låta bli att undra över med vilken inställning han har gått in i arbetet, eftersom han hela tiden intar en negativ hållning. Rapporten är på ca 45 sidor och i princip används första tredjedelen till att diskutera begreppet nyckelkompetens samt kunskaper, färdigheter och attityder. Dessa begrepp är naturligtvis viktiga att definiera och analysera eftersom de är centrala i EU:s framställning, men möjligen dyker Liedman, som vi ser det, lite väl djupt ner i begreppsdefinitionerna. Dess-

utom kan delar av EU-dokumentet ganska enkelt relateras till våra styrdokument, enligt vår uppfattning.

I det följande ska vi granska nyckelkompetenserna och diskutera dem lite mer ingående. I denna framställning gör vi, när vi finner detta relevant, kopplingar till Liedmans diskussion. De två första nyckelkompetenserna handlar om språk; kommunikation på modersmålet och på främmande språk. EU vill uppenbarligen betona språkets centrala roll och det är säkert ingen tillfällighet att dessa båda kompetenser placerats först. Ett problem är emellertid att det i en del länder i Europa finns människor som talar ett språk och att landets officiella språk är ett annat. Modersmålet kan också vara ett av flera officiella språk.³ I dokumentet om EU:s nyckelkompetenser följs detta av en kommentar om att det är en förutsättning att kunna kommunicera på ett officiellt språk för att kunna delta i samhällslivet. Det här kan tyckas motsägelsefullt, vilket Liedman också kommenterar i sin framställning.

Den andra kompetensen har många likheter med den föregående men EU lyfter här också fram förhandlingsteknik och interkulturell förståelse. En positiv attityd innebär, enligt EU-dokumentet, en förståelse för kulturell mångfald. Liedman är här kritisk till att det inte är speciella främmande språk som nämns och diskuterar olika språks ställning i olika delar av Europa. Han pekar på det faktum att fler svenska ungdomar idag hellre vill läsa kinesiska och japanska än franska och tyska. Enligt vår uppfattning spelar det emellertid inte någon roll vilket det främmande språket är – det viktiga är, som vi ser det, att man vill stimulera människor till att lära sig minst ett annat språk utöver modersmålet.

Den tredje kompetensen (matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens) är relativt omfattande. Liedman är kritisk till att man slagit ihop dessa till en enda kompetens. Här delar vi Liedmans uppfattning att det borde vara tre olika kompetenser: en matematisk, en vetenskaplig och en teknisk kompetens.

Den fjärde kompetensen i EU-dokumentet, den digitala kompetensen, diskuterades i tankesmedjan redan innan vi kommit i kontakt med dokumentet om EU:s åtta nyckelkompetenser. Idag är det svårt att fungera i samhället om man inte har någon form av digital kompe-

3. Se t ex de nationella minoritetsspråken i Sverige

tens och det blir säkert ännu svårare i framtiden. Kunskaper, färdigheter och attityder flyter i viss mån samman inom den här kompetensen och det blir återigen ganska tydligt att denna uppdelning inte är optimal. EU lyfter fram betydelsen av både ett grundläggande tekniskt kunnande kring den digitala tekniken och en förmåga att kritiskt bearbeta information. Liedman menar att man kanske borde ersätta den digitala kompetensen med något som skulle kunna kallas för informationskompetens, det vill säga förmågan att söka, bearbeta och kritiskt granska information. Vi menar att detta är en viktig synpunkt som bör beaktas med tanke på att det faktiskt inte enbart behöver handla om digital information, utan även information från andra källor. Men man ska, menar vi, kanske inte ersätta den digitala kompetensen med något annat, utan istället utöka den och lyfta fram vikten av en informationskompetens.

Den femte kompetensen (lära att lära) är kanske den mest intressanta ur ett pedagogiskt perspektiv. Här skulle man med visst fog kunna hävda att framställningen är alltför inriktad på studieteknik och att grunden för all inläring skulle vara förmågan att läsa, skriva och räkna samt att kunna använda digitala hjälpmedel. Men vi menar å andra sidan att det går att finna intressanta tankar inom den här kompetensen, och att man absolut kan koppla de här tankarna till de tankar som finns i våra styrdokument. Framför allt när det gäller att man ska vara medveten om sina egna inlärningsprocesser och inlärningsbehov tar EU ett steg mot en mer reflekterande utgångspunkt – som vi dock tycker kunde utvecklas ytterligare.

Den sjätte kompetensen (social och medborgerlig kompetens) är intressant ur flera perspektiv. Social kompetens har ofta diskuterats i den svenska debatten, allt ifrån olika definitioner av begreppet till betygsättning i skolan. Vi menar att EU-dokumentet på ett bra sätt beskriver vad som avses med social kompetens. Formuleringarna i EU-dokumentet är på den här punkten definitivt något som vi menar att man kan använda som underlag för vidare diskussioner kring begreppet. Även den andra delen, det vill säga, den medborgerliga kompetensen, tar upp viktiga samhälleliga kunskaper. Fortfarande finns dock en otydlighet när det gäller den tredelade uppdelningen i kunskaper, färdigheter och attityder.

Den sjunde kompetensen handlar om entreprenörskap och benämns initiativförmåga och företaganda. Innehållet ligger i linje med en av våra tidiga, och mest förekommande diskussioner i tanke-

smedjan, nämligen entreprenöriellt lärande. Där har vi dessutom diskuterat rapporten *Så tänds eldsjälar – en introduktion till entreprenöriellt lärande* (Peterson & Westlund, 2007). I rapporten formuleras tankar och idéer kring hur man ska stimulera elever att utveckla värdefulla kompetenser inför dagens och morgondagens arbetsmarknad. EU betonar vikten av kreativitet, innovation, risktagande och förmåga att planera och leda projekt. EU betonar bl a ”individens förmåga att omvandla idéer till handling”. Vi menar att det överlag är viktiga kompetenser som lyfts fram i denna del eftersom entreprenöriellt lärande diskuteras allt oftare när det gäller skolan och framtiden.

I den åttonde och sista kompetensen lyfts betydelsen av kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer fram. Man måste säga att ambitionsnivån är ganska hög i den här kompetensen. En medborgare ska ha kunskaper om det lokala, nationella och europeiska kulturarvet och dessas plats i världen samt kunna uppskatta konstnärliga verk och föreställningar och dessutom skapa egna konstnärliga uttryck. Det är dock intressant att EU även har valt att lyfta fram de ”mjukare” delarna i samhället och inte bara tagit politiska och ekonomiska hänsyn.

Diskussion om de åtta kompetenserna

Hur förhåller sig då EU:s dokument och styrdokumentet för det svenska skolväsendet till varandra? Begreppet ”livslångt lärande” har varit centralt i den pedagogiska debatten under ganska lång tid och i synnerhet med Lpo 94 och Lpf 94. Begreppet är centralt även i EU:s dokument och finns redan i titeln. Frågan är då om innehållet i EU:s dokument stämmer överens med kunskapssynen i våra styrdokument. Det finns delar som kanske inte passar in i den kunskapssyn som presenteras i utredningen *Skola för bildning* men det finns också stora delar som definitivt kan relateras till den. Liedman är kritisk till stora delar av EU:s rekommendationer för livslångt lärande men han avslutar dock sin framställning med att han inte tycker att EU:s rekommendationer utesluter den anda som finns i de gällande svenska styrdokumentet. Liedman menar emellertid att EU:s rekommendationer behöver tolkas, diskuteras och bearbetas.

I början av EU-dokumentet står det att medlemsstaterna kan använda rekommendationerna som ett referensverktyg för att utveckla kompetenser som utrustar dem för livet. Detta lämnar, enligt vår tolk-

ning, utrymme för enskilda länder att välja olika vägar fast inom samma vägnät. I ett arbetsdokument från EU-kommissionen Skolor för tjugohundratalet (2007) sägs också att rekommendationen om nyckelkompetenser för livslångt lärande är ett led i att hjälpa medlemsstaterna att anpassa sina läroplaner till moderna behov. Frågan är om EU:s åtta kompetenser kan utöva inflytande på de kommande läroplanerna inom det svenska skolväsendet. I så fall måste de upp till debatt på ett helt annat sätt än som hittills varit fallet. Det är vår förhoppning att tankesmedjans arbete blir en del i till att de lyfts fram och debatteras på olika nivåer.

EU:s åtta nyckelkompetenser är ett intressant dokument med många kvaliteter. Vi anser dock att de innehåller brister och otydligheter som gör att kompetenserna måste diskuteras och anpassas till olika nationella, regionala och lokala förhållanden. Dessutom menar vi att det saknas ett uttalat miljöperspektiv i dokumentet. Redan tidigt i våra diskussioner uppkom frågan varför hållbar utveckling inte lyfts fram i dokumentet. Detta är märkligt eftersom miljöarbetet idag är högt prioriterat inom EU. EU har bland annat strategier för tillväxt, sysselsättning och hållbar utveckling där man har uppmanat medlemsländerna att utveckla undervisning för hållbar utveckling. I arbetsdokumentet som nämns ovan skriver dock kommissionen att när fler medborgare utvecklar nyckelkompetenser och fler tar högre examina blir det ett viktigt led i EU:s strategi för tillväxt, sysselsättning och hållbar utveckling. Det betyder att kompetenserna i sig indirekt ska leda till att arbetet förbättras inom området hållbar utveckling. Det borde vara möjligt att föra in begreppet hållbar utveckling i den nuvarande texten och att detta inte behöver vara en egen kompetens. Exempelvis skulle det kunna ligga inom den medborgerliga kompetensen, men då borde det lyftas fram tydligare i dokumentet. Det märkliga är emellertid att frågor om hållbar utveckling inte lyfts fram någonstans i dokumentet, Enligt vår mening saknas det dessutom ett mer uttalat hälsoperspektiv, vilket är något som vi har diskuterat vid ett flertal tillfällen.

Kunskap – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet

SYNEN PÅ KUNSKAP FÖRÄNDRAS ÖVER TIDEN eftersom världen vi lever i förändras. Skolan måste ge eleverna kunskaper så att de kan delta i samhällslivet och förstå sin omvärld. Vi pratar om att det livslånga lärandet är viktigt och nödvändigt. Vilken kunskapssyn bör gälla så att Sverige kan konkurrera på den globala marknaden även år 2028? Vad som är relevant kunskap varierar med förändringar i samhällsstrukturen, våra sätt att kommunicera på samt på vilket sätt vi använder vår tid i 24-timmarsamhället. En annan viktig kunskapsingrediens är att kunna prioritera den kvalitativa kunskapen framför den kvantitativa. I det enorma informationsflöde, som kommer att öka än mer, är en viktig kunskap att kunna sovra, kritiskt granska och värdera det omfattande informationsutbud som sköljer över oss.

Redan 1842 infördes den svenska folkskolan, men det var först genom 1946 års skolkommision som grunden lades för den nioåriga obligatoriska grundskolan. Carlgren (1997) skriver om hur demokrati och en objektivistisk kunskapssyn genomsyrade skolkommisionens betänkande. Här förbisågs, enligt Carlgren, att kunskap utvecklas i ett socialt sammanhang och att man i samspråk med andra hittar nya kunskapsformer och tankar vilket ger förutsättningar till att bilda sin egen åsikt, två aspekter som är de allra viktigaste i nutidens skola.

Även Ingelstam (2004) skriver om skolkommisionens tilltro till vetenskapliga resultat. Dessa vetenskapligt präglade kunskapskrav förekommer t.ex. i samband med barns utvecklingsstadier, läsinläring, sömnbehov samt rekommendationer om vad en lärarutbildning ska innehålla. Det etablerade kunskaps-etablissemangen i Sverige ansåg att i en lång gemensam skolgång skadades kunskaperna genom

att dessa utjämnades och utvecklingen därmed hejdades. Dessutom försenades karriären för de mest begåvade eleverna. På andra sidan fanns de som åberopade att alla skulle få tillgång till högre utbildningar och en skolgång utan återvändsgränder.

1988 skriver Åke Isling om hur kunskapssynen förändrades i och med läroplanernas införande. Den fragmentariska kunskapen, med sitt mekaniska memorerande, ersätts av helheter och sammanhang med förståelse och insikt. Det räcker inte att bara att hjärnans förmåga utnyttjas utan även handens. Isling pekar också på att människosynen förändrats – från en uppfattning att människan ursprungligen är ond och kunskapssynen genomsyras av en extrem förmedlingspedagogik med hård drill och hot om straff. Nu växer istället en humanistisk människosyn fram med sin fostran att åstadkomma ett gott uppförande genom att bygga in motiv för detta hos individen själv utan några yttre hot.

Lärarna kan inte längre *befalla och hota* fram inläring. De måste istället *motivera* eleverna att lära sig (s. 614).

Såväl Lgr 62 och 69 samt Lgr 80 anvisar en fortsatt förnyelse av arbetssätten för att inte framtidens grundskola ska bära med sig en stor grupp elevers misslyckanden och utslagning.

En fråga som aktualiserades för ca 30 år sedan och som fortfarande är högaktuell på dagens skolagenda.

I och med 1994 års läroplaner, med sina strävansmål och uppnåendemål, har skolan genomgått ett systemskifte. Ingelstam skriver att lärarna i princip får göra hur de vill så länge eleverna klarar uppnåendemålen med strävansmålen i sikte. Hur utbildningsuppgiften ska lösas har nu i princip förskjutits från politiker, administratörer och ämnesexperter till skolledningar, arbetslag och lärare. När det gäller kunskapssynen gör dåvarande skolministern Beatrice Ask en tydlig markering om kunskapens natur. Den ska vila på aktuell forskning om inläring, begreppsbyggnad m.m. Denna tilltro till vetenskapen menar Carlgren är en återkoppling till synsättet som 1946 års skolkommission stod för.

Om vi utgår från att kunskap är ett resultat av individens lärande blir kunskapssynen en viktig fråga för effektiv inläring. I Lpo 94 och Lpf 94 förordas en konstruktivistisk syn på kunskap, dvs att kunskap både är ett resultat av mänskligt tänkande och iakttagelser av om-

världen. Detta betraktelsesätt har inte fått tillräckligt stort genomslag ute på fältet varför en fortsatt, och kraftigare, markering är nödvändig i kommande läroplan. En kvalitativ och förståelseinriktad kunskap måste ges mer utrymme. Slår inte detta synsätt rot finns risken att ”dagens och morgondagens vuxna kan och vet allt mer, men begriper och förstår allt mindre av vad som sker i samhället där de ingår” (Selghed, 2006).

2.1 Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet

I läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (1997) skriver Ingrid Carlgren om fyra olika kunskapsformer fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa samspelar med varandra och utgör varandras förutsättningar. De täcker inte kunskapens alla dimensioner men utvidgar kunskapsbegreppet och hindrar ett särskilt framhävande av den ena eller andra kunskapsformen. Carlgren skriver att fakta är kunskap som information, regler och konventioner:

Det är en kunskapsform som innebär att vi vet att något förhåller sig på det ena eller andra sättet. Det är kunskap som kan mätas i termer av mer eller mindre, något vi har eller inte har, som vi kommer ihåg eller har glömt bort. Detta är kunskap som information - utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen (s. 32).

Fakta är teoretisk kunskap. Den är av kvantitativ art och det går att avgöra om man har eller inte har denna kunskap. I EUs nyckelkompetenser beskrivs vad som anses vara absolut nödvändigt att ha med sig för att klara av dagens och framtidens arbetsmarknad. Där beskrivs kunskap både som fakta och som förståelse.

Förståelse är också en teoretisk kunskapsform men av det kvalitativa slaget. Förståelse är meningsskapande kunskap. Att förstå innebär enligt Carlgren (1997) att begripa, att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen. Förståelse kan vara mer eller mindre privat. Dahlbom (2007) menar att samhällsutvecklingen kräver att människor förstår hur världen fungerar. Han anser att alla måste skaffa sig denna förståelse, åtminstone som vuxna. För att nå detta mål menar vi att utbildningsväsendet måste förbereda elever detta redan i unga år. Fakta och förståelse hör nära samman med varandra. Förstå-

elsen bestämmer vilka fakta vi tar till oss samtidigt som fakta är förståelsens byggstenar.

Vi ser ett praktiskt sätt att tillägna oss förståelse av fakta, dels genom att alltid ha ett övergripande perspektiv på globalisering, miljö och hälsa, dels ha ett ämnesövergripande helhetstänkande i skolan. Då möts eleverna av samma temaområde i många av skolans ämnen vilket gynnar diskussioner, inläring och förståelse.

I ett ämnesintegrerat helhetstänkande arbetar man både teoretiskt och estetiskt/praktiskt och precis som Steinberg (2007) rekommenderar, värderas arbetet i en loggbok. I denna reflekterar eleverna regelbundet och får respons av lärare/vuxen. Här framkommer tankar om det aktuella lärandet där eleverna bearbetar sitt material både individuellt och i samtal med andra. Informationen hämtas från lärare, hemmet, olika medier m m, och eleverna befinner sig inte bara i klassrummet. Lärandet relateras till samhället och elevens egen vardag och framtidsplaner. De ser ett sammanhang och upplever att meningsfullheten ökar. (Peterson & Westlund, 2007)

Det är viktigt att eleven utvidgar sina perspektiv och utmanas att förflytta sig utanför sin komfortabla zon. Vygotskijs teorier om den proximala utvecklingszonen, (Bråten, 1998) är fortfarande aktuella. Detta sker också när eleverna under sina temastudier hittar fördjupningsområden och enskilt eller i grupp uttrycker detta teoretiskt och/eller praktiskt/estetiskt. Resultatet presenteras i olika miljöer, förutom klassrummet är hemmet och olika arbetsplatser möjliga redovisningsforum. När eleverna förkovras utifrån dessa utmaningar sker en ständig process av ett coachande utbyte mellan elev-lärare-andra vuxna.

2.2 Ett exempel – Tema Asien

Ett exempel. Temat är Asien. Alla ämnen anknyter till huvudrubriken och ger eleverna en helhetsbild av världsdelen, dess religioner, geografi, historia, aktuella situation, teknik och industri. Mat lagas, kampsporter testas, texter om Asien läses på främmande språk. En elev väljer Kina som fördjupning. Eleven söker på nätet, studerar böcker och uppslagsverk, ringer ambassaden och får under resans gång mängder av information och lär sig att ta kontakt med olika människor och institutioner för att få en bra bild av landet. Det visar sig att uppgifterna om fakta varierar och är olika i nästan alla texter. Reflektion och analys, kritiskt tänkande träder in i nyfikenheten att

verkligen få veta var ”sanningen” ligger. Då fördjupningsarbetet presenteras i matsalen till samhällets stora företag, är föreläsningen om Kina förlängt med åtskilliga tankar kring vikten av kritisk inställning vid inhämtande av information. Denna elev, menar vi, har i eget arbete från början haft en hög motivation, har fått lösa flera problem under inhämtandet av uppgifter, har utvecklat sin förmåga att reflektera, har i lusten att söka ”sanningen” automatiskt tagit ansvar, löst problem, kommunicerat med ”världen”, visat handlingskraft och ta-sig-församhet (Steinberg, 2007) under arbetets gång och vid kontakten med företag för att få åhörare till sitt föredrag.

Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet har tränats och då detta upplägg av skolans kunskapsarbete upprepas, tränas eleverna ständigt och de lär sig mer eller mindre automatiskt att utföra kognitiva eller motoriska prestationer, liksom att använda tidigare erfarenhet vid värderingar av nya utmaningar. I en undervisning av det här slaget befinner sig eleverna i en lärande organisation. Lärandet sker kontinuerligt, det är inget eleverna bara ägnar sig åt då och då. Det tvingas inte på dem uppifrån utan det sker utifrån ett upplevt behov; eleverna stimulerar varandra till att lära nytt. Processen ”det livslånga lärandet” är ständigt igång. I Dahlboms (2007) framtidsvision tar arbetslivet över en del av barnens utbildning i ett tidigt skede. De ges från början en plats i samhället genom praktikverksamhet och blir därigenom en extra arbetskraftsresurs. Till slut kan inte företagen klara sig utan sina praktikanter och lärarna får automatiskt en fortlöpande kompetenshöjning tack vare samarbetet med arbetsplatsen.

Färdighet är en inlärd förmåga som mer eller mindre automatiskt utför en viss typ av kognitiv eller motorisk prestation. Carlgren menar att färdighet är den praktiska kunskapsformen som förekommer när vi vet hur något ska göras och att vi sen utför det, exempelvis en simmare som håller sig flytande eller en ryttare som undviker att ramla ur sadeln.

2.3 EU:s nyckelkompetenser och olika kunskapsformer

I presentationen av EU:s nyckelkompetenser görs en indelning i kunskaper, färdigheter och attityder. Vi har alltså sett motsvarigheterna i våra styrdokument vad gäller fakta och färdighet. Men hur är det med attityd? Innebär det detsamma som begreppet förtrogenhet i styrdokumentet? Förtrogenhet är kunskap som uppstår när man får tillfälle att närmare bekanta sig med en företeelse som går att placera

in i tidigare erfarenheter och vetande. I Skola för bildning beskriver Carlgren förtrogenhet som en omdömeskunskap, en kunskapsform som är ”osynlig”. Vi ser, känner eller luktar och förstår att något är ”på gång”, ska påbörjas eller avbrytas.

Vi anser att de fyra f:n intimt förknippade med varandra. Förståelse, förtrogenhet och färdighet prioriteras framför faktakunskaper och vi tror att denna utveckling skulle kunna fortsätta i framtidens livslånga lärande. Kanske tillmäts förtrogenhetskunskapen en allt större betydelse i framtiden? De människor som ska uppfinna och arbeta i jobben som inte finns idag måste bl.a. ha en förmåga att utnyttja och/eller förädla tidigare erfarenheter i nya situationer.

I EU:s nyckelkompetenser förhåller man sig till begreppen kunskap (veta att), färdighet (kunna hur) och attityd (en inställning som byggts upp). Liksom de fyra f:n är dessa tre begrepp förknippade med varann och inte alltid lätta att särskilja. Sven-Eric Liedman skriver:

Det är en intressant fråga varför man i EU-dokumentet urskiljer just attityder som en nödvändig beståndsdel i nyckelkompetenserna. Det kan tolkas så att man inte bara vill betona behovet av kunskaper och färdigheter som kan redovisas eller demonstreras i prov. Man begär också en mer varaktig inställning till olika företeelser i samhället. Denna inställning ska också innebära en beredskap att handla på så sätt att kunskaper och färdigheter kommer till användning på ett fruktbart sätt. (s. 17)

Kan innebörden av begreppet förtrogenhet i våra styrdokument jämföras med innebörden i begreppet attityd i EU-dokumentet? Omdöme! Inställning! I Lp094 sägs att skolan ska stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och ansvara för att de utvecklar kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Vi ska enligt läroplanen ge eleverna en bildning som utvecklar individen, leder till ett rikt yrkes- och samhällsliv. Här menar vi att EU:s intentioner överensstämmer med svenska styrdokument.

2.4 Baskunskaper

Något som hänger nära samman med ovanstående diskussion är frågan om baskunskaper. En sökning på Altavista.se visar att begreppet baskunskaper inte är entydigt. Det finns baskunskaper på flera olika områden, t ex inom IT-området, inom ridning, inom måleri o s v. Re-

geringen Reinfeldt har dock preciserat i sin budgetsatsning för 2008 ”läsa-skriva-räkna-satsningen”, att man vill stimulera kommunerna att stärka arbetet med basfärdigheterna. Att vara godkänd i svenska och matematik anses vara goda baskunskaper.

I våra diskussioner i Tankesmedjan 3 diskuteras begreppet baskunskaper i en vidare betydelse. Det skiljer sig från framtida kompetenser, nutida kompetenser och allmänbildning. En kompetens är snarare att betrakta som en kunskaps-/färdighetsnivå man uppnår om man omfattar de baskunskaper som behövs. Kompetensen blir således ett slags trappsteg över baskunskapen.

EU:s nyckelkompetenser är således inte att betrakta som baskunskaper även om baskunskaper omfattas inom nyckelkompetenserna: För att kunna hantera de olika nyckelkompetenserna måste vissa baskunskaper ha uppnåtts. Det är tex svårt att kunna kommunicera om man inte har en språklig bas. På samma sätt behövs baskunskaper när det gäller social och medborgerlig kompetens, entreprenörskap osv. Baskunskaper skiljer sig från allmänbildning beroende på hur man betraktar begreppen: Baskunskap innebär, som vi ser det, kunskap på basal nivå, d.v.s. grundläggande kunskaper/färdigheter som individen behöver i sin fortsatta kunskapsutveckling. Allmänbildning, snarare de kunskaper/den bildning som förutsätts av omgivningen i ett specifikt socialt sammanhang.

Baskunskaper ses alltså som två saker: Dels kunskaperna läsa, skriva och räkna. Detta är det vanliga synsättet inom skolvärlden. Dels som en bas för de olika kompetenser vi behöver. Det är snarast detta synsätt vi haft i diskussionerna.

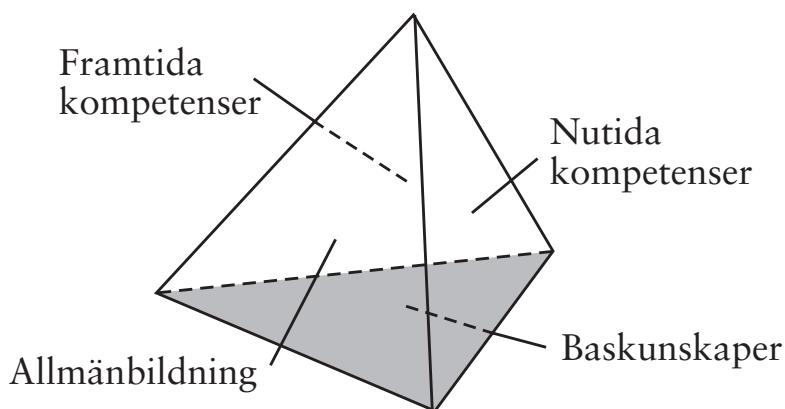
Vilka baskunskaper behövs då i framtidens samhälle? Vi har i tankesmedjan diskuterat att det kanske inte är alldeles självklart att man behöver kunna läsa och skriva. Med den snabba tekniska utvecklingen och med en växande andel upptäckta dyslektiker, blir det kanske möjligt att få all ny text uppläst för sig och då blir baskunskaperna lyssna och tolka viktiga. Hanteringen av textoteket (boken/tidningen idag, talsyntesen/läsaren imorgon) får också ses som en baskunskap. Själva läsandet kanske blir en kompetens som bara de behöver som vill gå tillbaka till litteratur som aldrig lästs in.

Att kunna kommunicera utan det skrivna språket kan även få betydelse i den ökade globaliseringen. Kommunikation med kroppsspråk och ljud, men även med bilder som komplement till det talade språket får redan idag anses som en baskunskap och kan sannolikt komma

att få en ökad betydelse. Perspektivet här är säkert inte om tio år och kanske inte heller om tjugo år, men därefter? När det gäller den matematiska baskunskapen menar vi att den kommer att behövas så länge vi har behov av att hantera tid, göra ordningsföljder och se logiska mönster. En ny baskunskap, som redan benämns den fjärde baskunskapen, är IKT hanteringen⁴. Som följer av resonemanget ovan blir hanteringen av de digitala hjälpmedlen allt viktigare och kan i framtiden komma att betraktas som en baskunskap.

En viktig baskunskap, som skolan redan idag lägger mycket kraft vid, är den sociala. Det behövs gemensamma grunder för samarbete och kommunikation. Den digitala kommunikationen är olik den interpersonella. Framtidens skola behöver sannolikt arbeta mer med etik och medborgerliga kompetenser. Den behöver också betrakta baskunskaper om hållbar utveckling. Det som idag ses som kompetenser måste kanske karaktäriseras som baskunskaper imorgon.

Att finna baskunskaper för alla områden låter sig, som vi har kunnat se, inte göras, utan det måste bli en uppgift för varje enskild institution. I detta avsnitt har vi nöjt oss med att diskutera några exempel på baskunskaper i ett framtidsperspektiv. Det sammanfattar en del av de diskussioner vi har fört inom Tankesmedjan.



4. Se även avsnittet om digital kompetens i kapitel 1.

Spänningsfält

I DETTA KAPITEL LÄMNAR VI DE mera övergripande frågorna som diskuterats i de två inledande kapitlen. I stället tar vi ett steg närmare den konkreta verksamheten i förskola och skola genom att peka på och diskutera några av de spänningsfält som går att urskilja i all pedagogisk verksamhet. Vi är medvetna om att det är lätt att hamna i förenklingar när man på detta sätt ställer olika poler mot varandra. Vi inser självfallet att verkligheten i förskolan och skolan är så komplex att den inte går att beskriva på ett enkelt sätt, men vi menar likväl att det ibland kan vara både värdefullt och konstruktivt att betrakta pedagogisk verksamhet med utgångspunkt från några i förväg definierade analysperspektiv. I det här fallet prövar vi alltså att utgå från några spänningsfält som vi menar är relativt vanliga i förskola och skola. Det bör påpekas att spänningsfälten kan betraktas som en sorts teoretiska konstruktioner och att de sällan kan urskiljas i sin renodlade form. I stället förhåller det sig oftast så att spänningsfälten hakar i eller överlappar varandra och att det ofta finns tydliga kopplingar mellan dem.

Det primära syftet med detta kapitel är att undersöka om det går att finna några dominerande mönster i den verksamhet som idag pågår i förskolan och skolan och att med utgångspunkt från dessa mönster diskutera vilka förändringar som skulle kunna vara önskvärda i den framtidens skola som vår tankesmedja har försökt ana konturerna av.

3.1 Relationen innehåll – metod/organisation

All pedagogisk verksamhet har en innehållssida och en metodisk-organisatorisk sida, vilket skulle kunna beskrivas som ett spänningsfält. Med innehåll menar vi det stoff som läraren lägger på bordet och

som eleverna förväntas ta till sig⁵. Det kan handla om i princip vad som helst, från ett mera traditionellt och skolämneshänfört innehåll som t ex Bondgården, Sveriges landskap och Romarriket, till mera problemorienterade och ämnesövergripande teman som Utanförska, Könroller och Demokrati (Nilsson 2007). Innehållet är därmed det som pekas ut av de två didaktiska frågorna ”Vad?” och ”Varför?”. Med metod/organisation menar vi det sätt på vilket undervisningen genomförs och hur undervisningen organiseras, alltså det som pekas ut av den tredje didaktiska frågan ”Hur?”. Exempel på metod kan vara Storyline eller processkrivning och organisationsfrågor kan t ex handla om åldersblandad eller åldershomogen undervisning.

Med utgångspunkt från våra egna skolerfarenheter, som spänner sig från förskolan till gymnasiet, menar vi att det går att se ett ganska tydligt och återkommande mönster när det gäller valet av undervisningsinnehåll. Det tycks finnas en robust tradition som resulterar i att vissa saker tenderar att återkomma tämligen frekvent beroende på elevernas ålder. I grundskolans tre första år handlar det t ex om sådant som Rymden, Bondgården, Skåne och Jesus och i de tre följande åren dyker arbetsområdena som Vikingatiden, Europas länder och Gustav Vasa upp med påtaglig regelbundenhet (Nilsson m fl 2008). Det är naturligtvis rimligt att eleverna i grundskolans tidiga år får lära sig något om vårt land och om vår historia, men det vi däremot kan känna oss skeptiska inför är det faktum att de olika arbetsområdena tycks dyka upp ungefär vid samma tidpunkt oavsett var i landet en elev befinner sig och oavsett den sociala kontext som skolan är ”inbäddad i”. Detta indikerar att skolan i valet av undervisningsinnehåll knappast utgår från de gemensamma erfarenheter och den förståelse som eleverna i olika klasser och på olika skolor representerar. Oavsett om eleverna går på en skola i ett välmående högstatusområde eller om de går på en multikulturell skola i en storstad tycks eleverna erbjudas ungefär samma undervisningsinnehåll i de olika årskurserna. Detta, menar vi, är problematiskt eftersom det finns en hel del forskning som visar att undervisningen måste utgå från och knyta an till elevernas erfarenheter och förutsättningar (Vygotskij 2005, Malmgren 1996, Tiller 1999, Malmgren & Nilsson 1993).

Det finns inte heller något i skolans styrdokument, t ex de olika

5. Ett intressant exempel på hur elever kan ha inflytande över undervisningens innehållsaspekter finns i boken *Hem, kretslopp & pelletsbrännare* (2007) av Johan Krantz och Pelle Persson.

kursplanerna, som reglerar i vilka årskurser som olika arbetsområden ska behandlas. Det går alltså inte att hävda att lärarna bara följer styrdokumentet när de bestämmer att eleverna ska arbeta med Vikingatiden i årskurs fyra eller Antiken i årskurs sju. Det är inte helt enkelt att förklara varför det tycks finnas en så stryktålig tradition när det gäller lärares val av undervisningsinnehåll, men vi vill peka på två möjliga förklaringsmodeller, som sannolikt också hänger ihop med varandra. För det första vill vi peka på den roll läroböckerna spelar. Om man t ex granskar de vanligaste läromedlen i SO-ämnena för grundskolans mellanår kan man konstatera att de ofta behandlar Sverige och Sveriges landskap i årskurs fyra, Europa i årskurs fem och övriga världen i årskurs sex. Vad man än anser om bruket av läromedel vågar vi påstå att majoriteten av landets mellanstadielärare ganska troget följer innehållet i SO-läroböckerna. En konsekvens av detta blir naturligtvis att det är ungefär samma innehåll som behandlas i SO-undervisningen vid samma tidpunkt oavsett vilken skola man kliver in i. En annan förklaring kan vara att det finns någon sorts logik i att börja med att lära sig något om den landsända man själv befinner sig för att sedan röra sig allt längre bort från denna. På samma sätt kan det tyckas logiskt att starta historieundervisningen långt tillbaka i forntiden för att sedan kronologiskt förflytta sig mot vår egen tid.

Ett problem med detta traditionella val av stoff är att lärare alltför sällan problematiserar valet av undervisningsinnehåll utan i stället tenderar att söka metodvariation. Om en lärare konstaterar att eleverna tycks allt mindre intresserade av att läsa om t ex Europas länder ställer han eller hon sig alltför sällan frågan om det kanske är något annat som skulle vara viktigare att lägga på bordet just nu, något som han eller hon bedömer att eleverna skulle uppleva som mera engagerande och meningsfullt. I stället söker läraren en ny metod att förpacka det traditionella innehållet i, en metod som han eller hon menar skulle göra eleverna mer benägna att ta till sig detta innehåll.

Vi menar att lärare i framtidens skola i större utsträckning måste problematisera och fundera över sitt val av undervisningsinnehåll och inte bara ägna sig åt metoddiskussioner. Vi är också av den uppfattningen att det i högre grad måste vara elevernas gemensamma erfarenheter som avgör valet av innehåll och att detta med viss automatik innebär att t ex alla elever i årskurs sex inte sysslar med exakt samma saker vid exakt samma tidpunkt. Det måste vara de elever som en lä-

rare har i sin klass som avgör vilket innehåll som ska stå på agendan – inte traditionen eller läroböckerna.

3.2 Relationen form – innehåll

Oavsett vilka förändringar som kommer att ske i skolan de närmaste 20–30 åren kommer elevernas språkliga kompetens att ha en avgörande betydelse för deras förmåga att utveckla och fördjupa sina kunskaper om sig själva och den värld de lever i. Den språkliga kompetensen är också central när det gäller människans förmåga att hantera den strida ström av information som väller över oss i det postmoderna informations- och kunskapssamhället. Det ansvar skolan har för elevernas språkutveckling går alltså knappast att överskatta och det finns, enligt vårt sätt att se på saken, ingenting som tyder på att skolans uppdrag skulle förändras på den här punkten⁶. När det gäller frågor som har med språk och språkutveckling att göra är det ganska enkelt att urskilja spänningsfältet form --- innehåll där ”form” t ex representerar *hur* elever skriver, läser eller stavar och ”innehåll” representerar *det* som eleverna skriver, läser och talar *om*. I den svenska skolan är det vanligaste att frågor som har med språk och språkutveckling att göra tas upp och bearbetas i ett särskilt ämne, nämligen svenskämnet och att detta ämne har sina givna positioner på schemat, medan mera omvärldsorienterade frågor behandlas på t ex SO- och NO-lektionerna. En konsekvens av detta blir lätt att svenskundervisningen töms på allt annat innehåll än språk och att det i stället fokuserar rena form- och färdighetsaspekter. Det viktiga blir oftast *hur* elever formulerar sig i tal och skrift, t ex sådant som rör meningsbyggnad och stavning, inte *vad* det är de formulerar sig om. Huvudsaken blir att elever tränar sig på *att* läsa, tala och skriva, inte att de läser, talar och skriver *om* något. Innehållet är helt enkelt av underordnad betydelse⁷. Vi menar att detta kan få mycket negativa konsekvenser eftersom eleverna snabbt upptäcker att läraren inte bryr sig särskilt mycket om vad det är de skriver om utan i stället bara ger respons på rena formaspekter. Därmed blir skrivandet ett sorts risktagande – ju mer en elev skriver desto fler formella fel kan det bli i tex-

6. När vi använder begreppet ”språk” menar vi inte bara den snäva tolkningen av språk i form av skriven eller talad text. I stället menar vi ett vidgat textbegrepp vilket, något förenklat, innebär att elever kommunicerar på en mängd olika, ofta integrerade, sätt genom t ex text, musik, bild och drama.

7. Forskaren Lars-Göran Malmgren benämner detta svenskämne ”Svenska som ett formaliserat färdighetsämne” (Malmgren 1996).

ten och alla dessa fel måste eleven så småningom rätta till. En rejäl dos arbete med ren formalia väntar. Bästa sättet att undvika denna risk är naturligtvis att skriva så lite som möjligt eller att försöka slippa att skriva över huvud taget. Och den elev som inte skriver utvecklar inte heller sitt skrivande⁸! Låt oss illustrera detta med en liten anekdot:

En skolklass fick i uppgift att skriva en uppsats. Ämnet för dagen var ”En fotbollsmatch”. Eftersom många elever i den aktuella klassen var mycket fotbollsintresserade accepterades uppgiften utan mera högljudda protester av de flesta. En av pojkarna, låt oss kalla honom Oskar, hamnade dock i akuta svårigheter eftersom han i ungefär lika hög grad avskydde fotboll som uppsatsskrivande. Efter en stund infann sig dock lösningen på problemet och Oskar skrev, påtagligt lättad:

”Matchen blev inställd på grund av regn.”

Det primära problemet med en svenskundervisning av det slag som vi skissat ovan är sannolikt att svenskämnet lever sitt eget liv, oberoende av övriga ämnen. Vi menar att undervisningen i framtidens skola måste organiseras så att eleverna hela tiden försätts i situationer då allt språkande och kommunicerande kretsar kring ett innehåll som de upplever som intressant, engagerande och meningsfullt. De måste få uppleva en sorts autenticitet i allt språkande och att det hela tiden är innehållet i det som de talar, skriver och pratar om som är det centrala. De måste helt enkelt ges möjlighet att läsa, skriva och tala på fullaste allvar och de måste få uppleva att det hela tiden finns en mottagare som faktiskt är genuint intresserad av det som de läser, skriver och talar om. Det handlar om att myndigförklara eleverna och ta dem och deras tankar och erfarenheter på allvar⁹.

Vi menar därför att undervisningen i framtidens skola bör utformas så att man arbetar med problem- och relationsorienterade teman (Nilsson 2007) där innehållet utgår från och knyter an till elevernas liv, värld och erfarenheter och där ämnen som svenska, SO, NO, bild och musik integreras så att de kommer att utgöra en sammanhållen kunskapskontext¹⁰.

8. Vi har för tydlighetens skull valt skrivandet som ett exempel på relationen form – innehåll, men samma resonemang kan naturligtvis föras när det gäller talande, lyssnande, läsande och bildskapande.

9. Se även betänkandet *Att lämna skolan med rak rygg* (SOU 1997:108)

10. Flera forskare har visat på vikten av ett sådant integrerat svenskämne, t ex Ulf Teleman, Lars-Göran Malmgren (1996), Kent Larsson, Vasques och Caroline Liberg.

3.4 Splittrad eller sammanhållen kunskapskontext?

Detta för oss in på ett tredje spänningsfält som kan beskrivas med begreppen splittrad respektive sammanhållen kunskaps- eller undervisningskontext. Den ämnessegregerade¹¹ skolan skapar ofta något som man brukar kalla splittrade kunskaps- eller undervisningskontexter som kännetecknas av att eleverna med regelbundna mellanrum måste avbryta det som de håller på med för att mer eller mindre omgående rikta sin intellektuella fokus mot ett (ofta) helt annat undervisningsinnehåll. Det innebär att de sällan (eller aldrig) ges möjlighet att tänka klart, skriva klart, läsa klart eller slutföra en diskussion. I stället studsar de likt stålkulor i ett flipperspel snabbt och brutalt från det ena kraftfältet till det andra. Alla som har erfarenhet av att läsa två (eller fler) parallella kurser på universitet eller högskola vet vilken frustration och förvirring det kan innebära att ständigt röra sig mellan två helt olika innehållsfält. Av bland annat det skälet är det numera ovanligt med ett upplägg där två kurser löper parallellt med varandra på halvfart på universitet och högskolor. I skolan är detta däremot snarare regel än undantag och här kan det ibland handla om upp emot ett tiotal olika parallella innehållsförlopp. Det är enkelt att föreställa sig den förvirring som kan infinna sig bland eleverna om skoldagen ser ut på följande sätt¹²:

- 8.00–8.40 Historia: Franska revolutionen, lärare A
- 8.50–9.30 Samhällskunskap: EU och EMU, lärare B
- 9.30–10.00 Rast
- 10.00–10.40 Religion: Buddhismen, lärare C
- 10.50–11.30 Geografi: Latinamerika lärare D
- 11.30–12.30 Lunch
- 12.30–13.10 Svenska: Grammatik, ordklasser och satsdelar, lärare E
- 13.20–14.00 Fysik: Ohms lag lärare F

Det framtida lärandet måste, som vi ser det, kännetecknas av helheter och logiska innehållsliga sammanhang där saker och ting hänger ihop och där olika arbetsmoment tillåts ta precis så lång tid som de behö-

11. Man använder emellanåt begreppet stark extern klassifikation (starka/tydliga gränser mellan olika ämnen).

12. Se även "Tematisk utbildning" i Pedagogiska grunder, Försvarsmakten 2006 (s375 ff).

ver ta. Eleverna ska få befinna sig i sammanhållna kunskaps- eller undervisningskontexter¹³ där det är innehållet i de teman de arbetar med som styr hur skoldagarna läggs upp och inte ett i förväg bestämt schema med olika ämnespositioner¹⁴. Ett fenomen som ofta infinner sig om undervisningen kännetecknas av sammanhållna kunskapskontexter brukar benämnas ”tematisk förväntning” (Malmgren 1986). Med tematisk förväntning menas, något förenklat, att eleverna bygger upp en inre förväntning på det som undervisningen handlar om eftersom de vänjer sig vid att det finns en innehållslig logik i skolvardagen. Om undervisningen t ex tematiserar frågor som har med demokrati och rättvisa att göra blir eleverna sannolikt inte överrumplade eller förvirrade om läraren ber dem läsa en tidningsartikel om mänskliga rättigheter i Kina eller titta på filmen *Sophie Scholls korta liv*¹⁵. I stället upplever eleverna sannolikt att det som läraren lägger på bordet på ett tydligt sätt hänger ihop med annat som behandlats inom ramen för det pågående temaarbetet.

3.5 Individ eller kollektiv?

Ett fjärde spänningsfält handlar om relationen individ (själv) – kollektiv (tillsammans). Det har under ett antal år funnits en tydlig tendens i skolan som inneburit ett allt starkare fokus på den enskilde eleven och individualisering eller individanpassning. Man har betonat vikten av sådant som individuella läroprocesser, individuella utvecklingsplaner och att den enskilde eleven ska lära sig att ta ansvar för sitt eget lärande. En konsekvens av detta har blivit att det gemensamma kollektiva arbetet i skolan har fått ge vika för allt mer individorienterade uppgifter och individuellt arbete. Det tydligaste exemplet på detta är arbetsformen ”arbetschema” eller ”eget arbete”¹⁶ som blivit mycket vanlig, framför allt i grundskolans tidiga år och mellanår. Även om denna arbetsform kan variera en del så går systemet oftast ut på att eleverna i början på veckan får ett visst beting, ett visst

13. En sådan organisation kan beskrivas med begreppet svag extern klassifikation (svaga gränser mellan olika ämnen).

14. Hur en sådan undervisning kan se ut beskrivs i Malmgren & Nilsson (1993), Litteraturläsning som lek och allvar, Wagner (2004), *Samtalet som grund* och Nilsson, Wagner och Rydstav (2008), *Vilja och våga*.

15. Filmen, som bygger på autentiska händelser, utspelar sig i Nazi-tyskland under andra världskriget och handlar om en grupp ungdomar som bedriver underjordisk propaganda mot nazismen.

16. En annan variant är så kallad elevforskning, se t ex Nilsson, N-E (2004), *Elevforskning i grundskolan*, Lund, Studentlitteratur.

antal arbetsuppgifter, som ska utföras under veckan och att de har ett antal schemapositioner till sitt förfogande för detta arbete. De skolämnen det handlar om brukar framför allt vara svenska och matematik, men det förekommer även att ämnen som engelska och SO finns med i arbetsscheman.

Om en lärare genomför systemet med eget arbete mera konsekvent kan följderna bli att 25 elever i en och samma klass under ett stort antal arbetspass sysslar med helt olika saker. Detta innebär i sin tur, med viss automatik, att eleverna knappast kan prata med varandra om det som de arbetar med. Man skulle kunna beskriva arbetet i klassen som helt fragmentariserat på individnivå.

En forskare som brukar betraktas som en förgrundsfigur när det gäller det sociokulturella perspektivet är Lev S Vygotskij (1934, på svenska 1999, ny uppl 2005). Vygotskij betonar bl a betydelsen av den sociala kontexten vid lärande och undervisning pågår och han visar också vilken avgörande betydelse interaktionen mellan lärare och elever har. Elever lär inte som isolerade solitärer oberoende av det som sker runt omkring dem. I stället menar Vygotskij att elever utvecklar sitt språk och sina kunskaper och förståelse av omvärlden i dialog med varandra på något som man ibland brukar benämna en social arena eller socialt rum. Den uppmärksammade norska forskaren Olga Dysthe talar om ett flerstämmigt klassrum (1996)¹⁷.

Ett annat problem med en undervisning som i hög grad hänger ihop med eget arbete eller arbetsschema har med demokrati att göra. En av de bärande tankarna i de nationella styrdokumenterna handlar om demokrati och att den svenska skolan vilar på demokratins grund. Lika explicita är formuleringarna i styrdokumenterna när det gäller frågan hur skolan rent konkret ska hantera frågor som har med demokrati att göra. Undervisningen ska inte enbart förmedla kunskaper om vad demokrati innebär, om demokratin i ett historiskt perspektiv eller hur de västerländska demokratierna är konstituerade och organiserade. I stället ska *undervisningen i sig* vara demokratisk och präglas av demokratiska processer där såväl elever som föräldrar ges reella möjligheter att påverka det som pågår i skolan. Skolan ska helt enkelt vara en demokratisk arena där alla involverade deltar på lika villkor. Ett argument för arbetsscheman/eget arbete brukar vara att det ger elev-

17. En annan rysk forskare som betonade betydelsen av dialog och social kontext var Mikhail Bakhtin.

erna ett större inflytande över undervisningen. En verksamhet som byggs upp kring arbetsscheman/eget arbete skulle alltså vara ett exempel på en demokratisk undervisning. Vi menar att det snarare handlar om en skenbar och mycket ytlig form av demokrati som man kanske lite polemiskt och elakt skulle kunna beskriva som ”demokrati-light”. I en undervisning som byggs upp kring arbetsscheman/eget arbete har eleverna vissa möjligheter att påverka när och var de olika föreskrivna uppgifterna kan genomföras, men vi har inte kunnat hitta några exempel där eleverna har något som helst inflytande över innehållet i de uppgifter som de förväntas utföra.

En annan aspekt som har med demokrati att göra är att det kollektiv som en skolklass kan utgöra fragmentariseras i en undervisning som bygger på arbetsscheman/eget arbete¹⁸. Styrkeförhållandet mellan elever och lärare och elever förändras. Den gemensamma kraft som ett enat elevkollektiv skulle kunna representera när de t ex diskuterar frågor som har med undervisningen att göra med sin lärare raderas mer eller mindre ut eftersom eleverna i en strikt individualiserad undervisning har olika intressen att bevaka. Man skulle alltså kunna hävda att en sådan verksamhet är motsatsen till en demokrati och i stället ett sätt för läraren att utvidga sin egen makt enligt principen söndra och härska¹⁹.

Det är, som vi ser det, näst intill omöjligt att bedriva något som kan beskrivas som en demokratisk verksamhet i skolan om undervisningen bygger på eget arbete eftersom demokratiska processer per definition är kollektiva. I varje fall om man med demokratiska processer i skolan avser en verksamhet där eleverna har ett reellt inflytande över såväl undervisningsinnehåll som metoder och organisation.

Vi menar alltså att verksamheten i framtidens skola måste kännetecknas av en väl avvägd balans mellan individuella och kollektiva läroprocesser och att det måste finnas konkreta möjligheter för eleverna att ha ett reellt inflytande över skolvardagen.

18. Se artikeln ”Arbetsscheman – ett hot mot läroplanens demokratiska grundsyn” av Jan Nilsson i *Pedagogiska magasinet* 2/1998.

19. Om bl a detta handlar Eva Österlinds intressanta avhandling *Disciplinering via frihet: elevs planering av sitt eget arbete* (1998). Se även Österlind (red 2005), *Eget arbete – en kameleon i klassrummet*.

3.6 Fakta eller förståelse/slutet eller öppet?

De båda spänningsfälten fakta eller förståelse respektive slutet – öppet hänger intimt samman med varandra, vilket vi ska försöka visa och diskutera i detta avsnitt. Mycket av det som pågår i skolans värld kan beskrivas som faktareproduktion, där eleverna flyttar olika fakta från ett ställe till ett annat i en process som, mycket förenklat skulle kunna beskrivas på följande sätt:

Läroboken/faktaboken/uppslagsboken/nätet--- →Elevernas anteckningsböcker eller arbetsböcker--→Elevernas ”minne”-→Elevsvar i samband med förhör eller prov.

I en process av det här slaget kan man knappast påstå att elever bygger eller konstruerar kunskap och förståelse i en aktiv *produktionsprocess*. I stället blir resultatet för det mesta att eleverna flyttar givna fakta från ett medium till annat i något som kan beskrivas som en *reproduktionsprocess*. Det som sedan mäts eller kontrolleras i samband med förhör eller prov är, i en undervisning av det här slaget, en form av kunskap som kan definieras som förmågan att memorera. Ju mer eleven minns av ett inläst pensum desto mer kunskap anses eleven besitta. Dessutom handlar det i stor utsträckning om mer eller mindre värdeneutrala fakta som sällan kräver att eleverna ska ta ställning, reflektera eller förhålla sig till på något annat sätt. Sveriges huvudstad heter Stockholm och världens högsta berg heter Mount Everest. Det är inte förhandlingsbart! En risk med en faktaorienterad undervisning av det här slaget är naturligtvis att eleverna distanserar sig från undervisningsinnehållet och intar en mera instrumentell hållning. De är ofta mindre intresserade av faktainnehållet i sig och mera intresserade av få så stor utdelning i form av poäng (eller antal rätt) som möjligt med minsta möjliga insats av energi. Det är i sådana lägen elever ställer frågan:

– Kommer det på provet?

Vi menar naturligtvis inte att fakta skulle vara ointressanta eller att eleverna aldrig skulle behöva möta olika former av fakta i skolan. Tvärtom! Det vi menar är att *fakta i sig* är tämligen ointressanta (om man inte menar att skolans främsta uppgift är att förbereda eleverna för olika frågesportsprogram i radio och TV) och att det *slutgiltiga*

målet med undervisningen inte är att eleverna ska memorera och reproducera mer eller mindre godtyckligt valda fakta. I stället menar vi att man måste ta ytterligare ett steg på så sätt att faktauppgifterna måste sättas in i ett sammanhang så att de gör det möjligt för eleverna att *med hjälp av fakta* förstå olika fenomen och företeelser t ex i samhället. Målet är alltså förståelse – inte faktamemorering²⁰.

Låt oss ta ett exempel. Vi förställer oss att eleverna i en fjärdeklass arbetar med att lära sig olika saker om Sverige. När man anländer till Skåne är ett av lärarens mål att eleverna ska känna till vad ett kärnkraftsverk är och hur det fungerar, samt var det numera stängda kärnkraftverket Barsebäck är placerat. Efter att eleverna läst i olika läroböcker, faktaböcker och tidningsartiklar och efter det att de ritat ut olika platser, sjöar, hav och åar på ett antal blindkartor vill naturligtvis läraren få bekräftat om eleverna lärt sig något om Skåne. Han låter därför eleverna svara på ett antal frågor. Två av dessa frågor lyder:

Vad är ett kärnkraftverk och hur fungerar det?

Var ligger Skånes enda kärnkraftverk?

Det som krävs av eleverna i det läget är att de ska komma ihåg vad som stod i de texter de läst och att de ska veta var i Skåne Barsebäck ligger. Däremot förväntas de inte ha några uppfattningar om den diskussion kring kärnkraften som pågått under decennier. Frågorna ovan kan beskrivas som faktaorienterade och slutna. Det finns ett facit! Ett kärnkraftverk fungerar på ett visst sätt och kärnkraftverket i Barsebäck ligger där det ligger. Åt detta kan eleverna inte göra särskilt mycket. Frågor av det här slaget resulterar ofta i det som man emellanåt brukar kalla trestegsinteraktion:

Läraren ställer en fråga → Eleven besvarar frågan → Läraren evaluerar svaret²¹.

Om eleven svarar fel på frågan uppstår ofta en lotsningssituation där läraren med ett antal ledande följdfrågor lotsar fram eleven till det korrekta och förväntade svaret.

20. Dessa frågor diskuteras i den mycket intressanta boken *Att göra tänkandet synligt. En bok om begreppsbasead undervisning* av lärarutbildarna Sten Arevik & Ove Hartzell (2008).

21. Detta interaktionsmönster påvisas t ex i Jan Einarssons och Tor Hultmans smått klassiska studie som presenteras i boken *God morgon pojkar och flickor!* (1984)

Det finns alltså, som vi kan se, ett påtagligt samband mellan undervisningsinnehållet och interaktionsmönstret i klassrummet. Men, kan man fråga sig, är det inte så här det måste vara? Är det inte rimligt att eleverna vet vad ett kärnkraftverk är och ungefär hur det fungerar? Och är det inte lika rimligt att de vet att Skånes enda kärnkraftverk ligger (eller snarare låg) i Barsebäck och var i Skåne detta Barsebäck ligger?

De flesta, inklusive oss själva, skulle antagligen svara ja på båda dessa frågor, men vi menar att denna ”kunskap” är tämligen meningslös om man inte också kopplar den till frågan om kärnkraftens vara eller icke-vara och den periodvis infekterade politiska kärnkraftdebatten på olika håll i media. Kärnkraft handlar inte primärt om saker som teknisk funktion och geografisk placering. Kärnkraft handlar snarare om frågor som rör energiförsörjning, arbetstillfällen, miljöförstöring och hållbar utveckling. Om vår tänkte lärare i stället hade formulerat sin fråga på ett annat sätt skulle sannolikt såväl den efterföljande diskussionen som läroprocessen ha kommit att se helt annorlunda ut (särskilt om det hela utspelat sig på en skola i Kävlinge kommun). Ett tänkbart komplement eller alternativ till frågorna ovan skulle kunna vara:

– Anser ni att det var rätt att stänga kärnkraftverket i Barsebäck?

Detta är en helt öppen fråga där läraren knappast sitter inne med ett korrekt svar – även om han eller hon naturligtvis kan ha en egen uppfattning i frågan. Frågan lämnar fältet öppet för eleverna att lägga sina egna uppfattningar på bordet utan att de behöver riskera att svara fel. Vi föreställer oss därför att frågan initierar en engagerad diskussion mellan eleverna (där lärarens roll förvandlas från kontrollant till samtalsledare) och där två läger formerar sig. Ena halvan av klassen anser att det var riktigt att stänga Barsebäck och den andra halvan har den motsatta uppfattningen. I en sådan diskussion håller det knappast att bara komma med löst och dåligt underbyggt tyckande om man vill övertyga sina meningsmotståndare om att man har rätt. Eleverna måste underbygga sina ställningstaganden genom att peka på olika fakta som t ex kan ha med geografisk placering, förvaring av slutavfall, nersmutsande kolkraftsenergi som alternativ att göra. Det som sker i en sådan diskussion är att eleverna sätter in *fakta av olika*

slag i ett sammanhang och använder dessa för att underbygga sina ställningstaganden och för att övertyga sina meningsmotståndare.

Vi menar att undervisningen i framtidens skola inte ska vara enbart värdenneutral och faktaorienterad där det slutgiltiga målet är att elever ska memorera ett visst antal fakta. I stället menar vi att undervisningen måste läggas upp så att det är elevernas förståelse av livet, världen, samhället, naturen, miljön och historien som ska vara det slutgiltiga målet och att alla de fakta som eleverna möter måste syfta till att underlätta för dem att förstå dessa sammanhang. Därmed vill vi också argumentera för en undervisning med en mera symmetrisk interaktion som i högre grad utgår från öppna frågeställningar där olika hållningar och ställningstaganden kan synliggöras och brytas mot varandra i diskussioner som är autentiska och där alla har möjlighet att göra sin röst hörd. Det handlar helt enkelt om att skolan och lärarna måste lyssna på eleverna, låta dem komma till tals och att ta dem och deras tankar, uppfattningar och föreställningar på allvar. Det vi argumenterar för är alltså en något mer relativistisk kunskapssyn, något som kan låta sig illustreras av följande anekdot:

Den kände forskaren Albert Einstein undervisade en grupp studenter som skulle genomgå en tentamen. Eftersom Einstein var inbjuden till en forskarkonferens på annan ort meddelade han sin medhjälpare att denne fick genomföra tentamen med studenterna och överlämnade de frågor som studenterna skulle svara på till sin medhjälpare. Denne tittade på frågorna och utbrast sedan förvånat:

- Men herr professor, det är ju exakt samma frågor som studenterna fick svara på i förra tentan!
- Jag vet det, replikerade Einstein, men det är absolut inga problem. Jag har ändrat på svaren.

3.7 Yta eller djup

En ämnesorienterad eller ämnesuppdelad undervisning utmärks inte sällan av en ambition att man ska hinna med så mycket som möjligt. Formuleringar som att man ska ”hinna med kursen” eller ”bli klar med (läro)boken” är inte ovanliga. Resultatet kan i värsta fall bli ett rastlöst jäktande där kvantitet prioriteras på bekostnad av kvalitet och där ytliga faktakunskaper värderas högre än fördjupad insikt och förståelse. Detta hänger samman med de problem som vi diskuterade

i avsnittet om metod/organisation kontra innehåll i detta kapitel's inledande avsnitt och i avsnittet om fakta – förståelse ovan.

Vi menar att man kan hävda att kunskapsmängden i princip är oändlig och att elever (och inte vuxna heller för den delen) inte kan lära sig hur mycket som helst – särskilt inte i en faktaorienterad undervisning. Följande händelse kan illustrera detta:

För några år sedan sändes ett program i radion där en amerikansk forskare intervjuades. Hans forskning ansågs vara världsledande och han räknades som en ganska given nobelpriskandidat. Forskaren var vid tidpunkten för intervjun kring 60 år gammal och han berättade att han ägnat hela sitt vuxna forskarliv åt att studera ögon och seende hos en viss art flugor! Kunskapsmängden är oändlig! Vi kan inte lära oss allt!

I stället måste ett urval göras. Lärarna måste, i synnerhet om de menar att undervisningen ska utgå från och knyta an till den aktuella elevgruppens gemensamma erfarenheter, helt enkelt ställa sig frågan vad som är viktigt att behandla i undervisningen just nu och i just den här klassen/gruppen. Lärarna måste kunna ringa in det aktuella kunskapsläget eller kunskapsbehovet och ställa sig frågan: Vad är det jag vill att mina elever ska lära sig/förstå just nu och varför det är viktigt?

Detta innebär att vissa saker aldrig kommer att behandlas i undervisningen därför att läraren väljer att prioritera annat. Något annat är knappast möjligt – inte heller i en undervisning som lydigt följer olika läromedelspaket. Även läromedelsförfattare gör ett urval. Den avgörande frågan är alltså inte *om* ett urval ska göras när det gäller innehållet i undervisningen utan *vilket* urval som görs och – framför allt – vad det är för faktorer som styr detta urval.

Vårt svar på frågan om yta (eller möjligen bredd) eller djup är att undervisningen i framtidens skola i högre grad måste prioritera djup på bekostnad av yta och att valet av undervisningsinnehåll i högre utsträckning än nu måste utgå från och knyta an till elevernas gemensamma erfarenheter. Vi inser att ett sådant ställningstagande kan betraktas som problematiskt, men vi menar samtidigt att det är bättre att utveckla en djupare förståelse kring ett mindre antal företeelser och fenomen än enbart ytlig faktakunskap om väldigt mycket²².

22. Även på denna punkt menar vi att vi har stöd i de resonemang som Arevik och Hartzell för.

3.8 Passivitet – kreativitet

Ett spänningsfält som går att applicera på mycket av det som sagts så här långt handlar om relationen passivitet – kreativitet²³. När vi i detta sammanhang använder begreppet kreativitet gör vi det inte i den snäva eller mera traditionella bemärkelsen som begränsas till konstnärlig eller estetisk verksamhet. I stället menar vi med kreativitet förmåga till nyskapande och nytänkande i alla sammanhang där lärande pågår, från förskola till forskning på universitet och högskolor. Det är vår erfarenhet att elever alltför ofta försätts i situationer där de förvandlas till passiva objekt som förväntas konsumera den kunskap och de fakta som läraren förmedlar eller som finns att hämta i fakta- och läroböcker. Det är vår bestämda uppfattning att detta kan ha negativa konsekvenser för såväl elevernas kunskapsutveckling som för deras syn på skola och lärande. Vi menar att framtidens skola måste vara sådan att eleverna ges möjlighet att lämna rollen som passiva, faktakonsumerande objekt och i stället gå in i rollen som kreativa och aktiva kunskaps- och förståelseskäpande subjekt. Vi måste helt enkelt skapa en skola där elevernas kreativitet tas till vara och där viljan, kraften och nyfikenheten inte slocknar. Ingrid Pramling genomförde för ett antal år sedan en studie (1995) där hon bland annat ställde frågan hur barnen tyckte att det hade varit att börja skolan svarade en av dem:

–Först var det roligt. Och sen blev det tråkigt. Och sen vande man sig!

Vi menar att viktiga förutsättningar för att elevernas kreativitet ska tas till vara och uppmuntras är att undervisningen präglas av meningsfullhet, öppenhet, förtroende, autenticitet, delaktighet, tillåtande atmosfär och stor inre frihet. Vi tänker oss att det är dessa ”skyltar” som hänger i entrén till framtidens skola.

3.9 Yttre kontroll – inre frihet

Vårt sista spänningsfält lånar vi från Bernt Gunnarssons avhandling *En annorlunda skolverklighet* (1995)²⁴ som handlar om elever som placeras på skoldaghem. En av Gunnarssons slutsatser och teorier är

23. Frågor som rör sk kreativt lärande är mycket uppmärksammade i aktuell forskning, se t ex (2006).

”Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten”. I Staffan Selander (red.), *Estetiska läroprocesser*. Stockholm: HSF Förlag.

24. Se även Gunnarssons bok *Lärandets ekologi* (1999)

att skolan borde erbjuda eleverna såväl yttre kontroll som inre frihet. Med yttre kontroll menar Gunnarsson ett antal regler som bygger på grundläggande humanistiska värderingar som sannolikt de allra flesta kan ställa sig bakom. Dessa regler måste vara tydliga och de är inte förhandlingsbara, menar Gunnarsson. Men en förutsättning för att eleverna ska respektera dessa yttre ramar är att de *samtidigt* erbjuds det som Gunnarsson kallar inre frihet. Det innebär att eleverna måste ha reella och konkreta möjligheter att på olika sätt kunna påverka det dagliga arbetet i skolan. Gunnarssons kritik mot de skolor han granskat i sin avhandling är att de inte erbjuder eleverna någon inre frihet. I stället präglas verksamheten av såväl yttre som inre kontroll och när eleverna tvingas in i denna ”tvångströja” väljer en del av dem att bryta mot såväl de inre som de yttre regelverken. Det Gunnarsson argumenterar för är alltså ett ökat frirum för eleverna i det dagliga skolarbetet och att detta frirum inte ska begränsas till en mera formaliserad demokrati som t ex klassråd eller elevråd. I stället, menar Gunnarsson, måste vardagen i skolan kännetecknas av ett pågående demokratiskt samtal där elever och lärare deltar på lika villkor.

Eftersom vi tror att frågor som rör demokrati och inflytande kommer att vara avgörande för såväl skolans som hela vårt samhälles utveckling menar vi att den tendens som vi tycker oss kunna se till en såväl yttre som inre kontroll i skolans värld måste brytas och att vardagen i framtidens skola ska präglas av ett regelverk som alltså kan beskrivas som yttre kontroll och inre frihet. Om inte eleverna får delta i ett jämlikt demokratiskt samtal i skolan är risken, menar vi, överhängande att de inte heller kommer att göra det i det framtida samhälle som de står i begrepp att kliva in i.

3.10 Sammanfattning

Vi har i detta kapitel ringat in ett antal spänningsfält som vi menar att man kan urskilja i den pedagogiska verksamheten i förskola och skola. Vi har också hävdad att vi har kunnat urskilja några ganska tydliga mönster med utgångspunkt från dessa spänningsfält. En del av dessa mönster bygger främst på våra egna samlade erfarenheter från förskola och skola medan några är mera vetenskapligt förankrade. Vi har också argumenterat för en önskvärd utveckling med utgångspunkt från dessa spänningsfält. Lite förenklat skulle man kunna beskriva denna ”önskvärda utveckling” på följande sätt:

Metod- och organisationsfokus	→ Innehållsfokus
Form- och färdighetsfokus	→ Innehållsfokus
Splittrad kunskapskontext	→ Sammanhållen kunskapskontext
Individfokus	→ Balans individ – kollektiv
Fokus på fakta	→ Fokus på förståelse
Faktareproduktion	→ Kunskapsproduktion
Slutna frågor och samtal	→ Öppna frågor och samtal
Ytkunskaper	→ Djupkunskaper
Passivitet	→ Kreativitet
Yttre och inre kontroll	→ Yttre kontroll och inre frihet

Vi vill än en gång betona att vi vare sig vill eller kan hävda att det som står i den vänstra kolumnen är en beskrivning av hur det *faktiskt* ser ut i förskola och skola idag och att det som står i den högra över huvud taget inte skulle stå att finna. Det vi däremot vill hävda är att vi kan se ett mönster som visar att det som pekats ut i den vänstra kolumnen tycks vara mera frekvent förekommande än det som står att finna i den högra. Det vi vill förespråka är en rörelse, eller kanske förflyttning, av det som utmärker verksamheten i dagens förskola och skola från den vänstra kolumnen i riktning mot den högra. Vi menar alltså att den verksamhet som kommer att försiggå i framtidens förskola och skola i hög grad bör kännetecknas av innehållsfokus, sammanhållna kunskapskontexter, balans mellan individuella och kollektiva aktiviteter, fokus på förståelse, öppna frågor och samtal, kreativitet, djupkunskaper samt yttre kontroll och inre frihet.

Populärkultur, medieexplosion och IKT

HUR SKA LÄRARE OCH ELEVER TILLSAMMANS förhålla sig och skapa ett meningsfullt lärande som har sin utgångspunkt i elevens vardag? Vi skall i detta kapitel lyfta fram betydelsen av populärkultur och media hos våra elever samt visa på hur de även kan användas i det formella lärandet. Vi omges av olika kulturer beroende av livsmiljö och livsstil. Det går att beskriva de olika kulturerna i begrepp som finkultur och populärkultur.

Populärkultur, även kallat *popkultur* eller *masskultur*, är en form av kultur som riktar sig till den breda allmänheten snarare än till kännare. (www.wikipedia.se)

Opera kan av tradition ses som finkultur medan exempelvis TV-programmet Idol kan betraktas som populärkultur. Populärkultur är inget nytt begrepp men i skolans värld har den inte getts så stort utrymme trots att våra elever lever och lär genom populärkulturen. Media har en stor roll i spridningen och för tillgängligheten av populärkulturen. Hur påverkas våra elever av den populärkultur och det mediabus som sköljer över dem? Att fundera kring frågan är en bra grund för att förstå deras användande och behov av IKT och media.

4.1 Elever

Barns första möte med populärkultur sker via sina föräldrar. I takt med att barnen blir äldre sker dessa möten via den omgivning de befinner sig i, socialt och miljömässigt, och via media. De allra yngsta barnens möte med populärkultur sker främst genom leksaker och filmer. Bland leksakerna finner man en tydlig könsindelning som även

speglar sig i leksakskataloger och de affärer som säljer dem. Det är även så att leksakerna kan visa på barnets sociala status. Ett dilemma för många föräldrar är att de inte vill att deras barn hamnar i ett utanförskap och därför ger efter för barnens önskan om de populära leksakerna, som alla andra har. Många av de leksaker som är populära bland barn idag kan vi även se på Tv, film, spel, böcker, kläder m.m. Genom Tv och film får leksakerna rollfigurer som barnen använder sig av i deras lek (Fast, 2007). Henry A Giroux (Persson, 2000) skriver om Disneys roll inom populärkulturen för barn. Det gäller inte bara deras filmer utan även alla de varor knutna till filmerna som går att köpa. Utifrån våra diskussioner har vi ställt oss frågorna; hur bemöter vi eleverna när de berättar om eller har med sig saker som kan kopplas till populärkultur? Är det så att vi tänker att det är populärkultur eller är det bara en leksak? Hur många lärare vet vilka Tv-program och filmer barnen pratar om? Skulle det vara möjligt att lärare använder sig av de budskap som finns i programmen eller filmerna för att skapa ett meningsfullt lärande?

Vi nämnde tidigare att media har en stor roll i spridningen och tillgängligheten av populärkultur. Barn börjar i tidig ålder att använda sig av datorn och dess möjligheter till informellt lärande. Vår erfarenhet är att ju äldre elever blir ju mer ökar användandet av de tekniska "leksaker" såsom spelkonsoler, datorer, mobiltelefoner, Ipods m.m. Ägandet av tekniska "prylar" kan också vara en statuspryl och många hushåll har fler än en av varje, ex spelkonsol eller dator. I och med den utveckling som skett inom teknikens användningsområde skapas det behov av ny teknisk utrustning. Användandet hos elever ser olika ut beroende på kön och vilka förutsättningar eleverna har. Vi har märkt att flickors användande är främst kommunikationsrelaterat och möjligheten till kommunikation på Internet är stor. Man kan chatta, föra samtal, på olika Communitys, och skicka e-post via Internet. I Sverige är MSN Messenger stort och här kan man skicka snabbmeddelande till de vänner man själv valt att lägga till. Att presentera sina tankar via en blogg, innebär att man skriver ett inlägg kring ett ämne på en webbsida. Relationsskapande aktiviteter kan genomföras på till exempel Facebook. Pojkarnas användande av IKT är främst spelrelaterat. Många elever lägger mycket av sin fritid på att spela, både tv/data-spel men även online-spel. Här spelar man med andra personer över Internet i avancerade strategispel. Med tanke på EU:s rekommenderade kompetens *kommunikation på främmande språk* så stimuleras

elevernas språkkunskaper och kommunikativa förmågor via spel online. I och med utvecklingen av IKT har även kunskapsinformationen ökat. När våra elever går ut på nätet för att söka information görs det oftast inte främst på kunskapsbaser som NE utan de som skapats av besökarna, så kallad wiki. Wiki är en webbplats där sidorna redigeras av besökarna själva. Tillgången på information och informations-skapande ökar kravet på en kritisk granskning. Här ser vi att det finns stora möjligheter för skolorna och lärarna att diskutera sanningshalten av olika källor.²⁵ Den ökade tillgängligheten av musik och film på Internet gör att möjligheten att ladda ner, till sin dator och även till mobilen eller I-poden, ökar. Mobiltelefonen är även den en teknik som utvecklas hela tiden och är att jämföra med datorn i IKT-användningen.

Vi har här lyft fram en liten del av den populärkultur som våra elevers vardag kan bestå av, men vilken betydelse har den för individens utveckling? Ellen Odenbrant (2006) kunde i observationer av en årskurs 4 se att populärkulturen spelade roll vid socialisation, identitetsskapande och omvärldsorientering. I de ungas identitetsskapande hämtar de karaktärer och rollfigurer från film, popmusik, TV-serier och rollspel. De kan också få modeller för hur de skall kunna bearbeta bl. a känslomässiga problem (Persson, 2000).

4.2 Lärare

I våra diskussioner har vi ställt oss frågorna; vilken kompetens har pedagogerna kring populärkultur och använder vi oss av elevers lek-saker, musik, tv-program etc. i lärandet? Det är av stor betydelse att vi lärare och andra vuxna kring eleverna respekterar den populärkultur som omger dem. Här är det viktigt att man i pedagogiska forum på arbetsplatsen lyfter fram och diskuterar populärkultur. Vi anser att det varierar hur mycket populärkultur vi accepterar och uppfattar, samt hur mycket kunskap vi har kring vad populärkultur är, dess betydelse och hur man kan använda den i undervisningen. Vår uppfattning är att det inte går att bortse från populärkultur som en del av undervisningen. Önskvärt är att lärarna strävar efter att kunna ge eleverna en meningsfull inläring, som har sin utgångspunkt i den värld som de befinner sig i.

I Carina Fast's avhandling, *Sju barn lär sig läsa och skriva* (2007),

25. Detta kommer vi att diskutera mer om i avsnittet kritiskt tänkande och reflektion.

framkommer att populärkulturen spelar en central roll i barnens informella läs- och skrivinläring. Här har vi som pedagoger en central roll genom att i olika lärsituationer använda oss av det barnen finner intressant och meningsfullt. Utifrån våra erfarenheter upplever vi att man många gånger avvisar de olika leksaker eller populärkulturella upplevelser som eleverna kommer med. Enligt vår erfarenhet använder sig många pedagoger av sina egna värderingar för att värdera det eleven har med sig. Frågan vi ställer oss är; vad är det som gör att vi inte vill eller vågar ta in populärkulturen i skolan i större utsträckning?

Värdegrunden har en central roll i en lärares vardag och möte med eleverna. Vi anser att det finns en möjlighet att använda sig av de TV-program och filmer som eleverna ser på för att lyfta olika roller och värderingar utifrån bl. a relationer, kön, klass, etnicitet. I arbetet med de äldre eleverna finns det många realitysåpor som *Big Brother*, *Idol* och *Bonde söker fru*, där man kan lyfta olika relationer och värderingar till analys med tillhörande dialog. På det här viset använder vi oss av något som har stor betydelse för våra elever och skapar också meningsfulla lärandesituationer utifrån elevernas erfarenhetsvärld. Ellen Odenbrant (2006) kunde i sina observationer se att olika TV-serier fick olika respons från lärare mycket beroende på lärarens egna värderingar kring programmen. Elever diskuterar gärna sina TV-erfarenheter med andra som har samma referensram och visar ett intresse för TV-programmet. Viktigt är att lärarna skaffar sig kunskaper om de program som eleverna lever med för att kunna kommunicera och förstå varandra.

När vi tittar på de områden som lyfts fram här, identitetsskapande, socialisation, omvärldsorientering, läs- och skrivinläring, kan vi konstatera att det är områden vi arbetar med inom skolan. Vi frågar oss alltså hur kommer det sig att populärkulturen har så liten roll i undervisningen och om vi har skapat en skolkultur som vi tycker är bättre för våra elever än den kultur de befinner sig i utanför skolan?

En av EU:s åtta nyckelkompetenser är *digital kompetens*. För att erövra denna kompetens behöver vi använda IKT som verktyg. Använder vi IKT som medel, hjälpmedel ökar vi också förutsättningarna för ökad inläring hos många elever. Vilken roll IKT har i det lärande som pågår i skolan styrs till stor del av den ansvarige pedagogen. Vi menar att IKT kan användas som verktyg oavsett det ämne/område som lärandet gäller. I takt med att användningsområdet ökar är det

också viktigt att vi som lärare pratar värdegrund med eleverna kring etik och moral i användandet av Internet. När vi talar om tekniken och dess möjligheter lyfter vi även fram kompetensbehov, har vi pedagoger tillräcklig kompetens för den tekniska utvecklingen som ständigt sker? Vilken kompetens pedagogen har beror mycket på det egna intresset och användandet. För att öka kompetensen hos pedagogerna är det många kommuner som har satsat på PIM – Praktisk IT- och Mediekompetens, där utbildningen söks hos Myndigheten för skolutveckling.

Vi lyssnade på en föreläsning av Mikael Andersson *Ny framtid – ny skola?* (2007) där han ställde frågan; var finns kompetensen kring den ”nya” tekniken? Mikael menade att det är första gången i historien som kompetensen finns hos den som skall fostras och inte hos den som fostrar. Vilken betydelse och konsekvenser får detta för eleven, läraren och skolan? När det gäller kompetens kring den ”nya” tekniken innefattar den två bitar. Dels är det hur själva tekniken är uppbyggd och hur den kan användas. Utifrån våra diskussioner tror vi att majoriteten av elevernas kompetens främst ligger i användandet och inte uppbyggnaden av tekniken.

4.3 Skolan

Hur hanterar skolan populärkultur och de olika medieintryck som skapar ett informellt lärande hos våra elever? Vi menar att eleverna oftast anser att det informella lärandet är mer intressant och meningsfullt än det formella lärande som sker i våra skolor. Det informella lärandet påverkar våra elever i mycket tidig ålder. Det är viktigt att skolan på något sätt förhåller sig till populärkultur såväl i det kollegiala samtalet som i undervisningen. Vad säger våra styrdokument om att skolan skall uppmärksamma populärkulturen?

I förskolans läroplan, Lpfö98 står det

Verksamheten skall utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt, samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. (s.6)

I grundskolans läroplan, Lp094 står det

Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (s.4) /.../ Skolan skall sträva efter att varje elev, utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstagande grundade på kunskaper och personliga erfarenheter. (s.8)

I gymnasieskolans läroplan, Lpf94 står det

Det är skolans ansvar att varje elev /.../ kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje. (s.10) /.../ har förmåga att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor. (s.11)

Utifrån dessa mål anser vi att populärkultur bör ha en plats i skolan. Vi tror att lärare och skolor har kommit olika långt i diskussioner, kompetensutveckling och användandet av populärkulturen i skolan men att det är på gång. Något som återkommit i våra diskussioner är om det informella lärandet beaktas när elever ges omdömen och betyg? Är det möjligt att koppla ihop det informella och formella lärandet i elevernas omdöme och betyg? Här är ett exempel från många av våra diskussioner:

En elev i Sverige kan ex spela Warcraft på engelska med en elev från Skottland. Skulle det vara möjligt för elever att även i skolan spela online-spel? Hur mäter vi deras kunskaper i t ex engelska? Skulle kunskaperna se annorlunda ut om vi även använde oss av deras intresse för spel via Internet?

En stor del av våra diskussioner har handlat om den ”nya” tekniken och vilken plats och roll den har i skolan? Det bör förtydligas att det inte handlar om någon ny teknik utan det är skolan som inte kunnat följa med utvecklingen. Under våra diskussioner har vi konstaterat att förutsättningarna på våra skolor och i kommunerna ser väldigt olika ut både när det gäller teknisk utrustning och kompetens. Våra erfarenheter pekar på att alla skolor har tillgång till datorer, men i vilken utsträckning och hur används dessa? Inom många verk-

samheter är personaldatorn kanske den enda datorn som finns medan det finns de som har minst en dator/arbetslag eller en dator/elev. I den framtida skolan, ja kanske redan idag, är en dator/elev sannolikt en förutsättning för lärande. Datorernas kapacitet och program varierar.

Mobiltelefonen har utvecklats enormt och med det även användningsområdet. Användningsområdena varierar beroende på användaren och skulle med fördel kunna användas i undervisningen som ett komplement till datorerna. Det man också ser är en ökad användning av instruktionsfilmer kopplat till ipods, så kallat ipocasting.

Vårt användande av IKT skiljer sig åt beroende på den tekniska utrustning som finns men framförallt på den kompetens vi har. Under vårt arbete har vi funderat på andra yrkesgrupper knutna till skolan förutom lärare som har olika kompetenser inom IKT och media. Vår uppfattning är att skolbibliotekarien²⁶ är en yrkesgrupp som vi inom skolan skulle kunna samarbeta mer med när det gäller IKT och medier. Frågan vi behöver ställa oss är hur kan vi använda oss av IKT och medier i utbildningssyfte? Förutom kompetens för att använda tekniken krävs det kompetens kring hur tekniken är uppbyggd och dess funktioner. Att planera och dokumentera lärsituationer med hjälp av tekniken är vanligare än att man använder sig av tekniken i själva lärsituationen. Under våra sammankomster i Tankesmedjan har vi fått använda en digital whiteboard. Det är en form av interaktiv skrivtavla, som skapar möjligheter till kreativa lärsituationer och gemensamma upplevelser kring inläringen. Olika digitala whiteboards har påbörjat sitt inträde i skolor och vi tror att användandet kommer att öka på sikt när skolorna satsar resurser på detta.

4.4 Sammanfattning

Vi tror att det behövs skapas ett forum ute på skolorna för att diskutera populärkultur och media. Här är förslag på några frågeställningar som skulle kunna diskuteras.

- Hur stor del har populärkulturen i våra elevers vardag och vilken betydelse har den för den enskilda individen?

26. I de flesta fall är skolbibliotekarien en lärare.

- Hur förhåller sig skolan till populärkulturen och vilken plats vill vi att den får?
- Finns det möjlighet att använda den som ett medel för att nå våra mål?
- Använder vi de kompetenser som finns bland de yrkesgrupper som är knutna till skolan på rätt sätt?
- Vad står IKT och media för och vilken betydelse i lärandet har de för olika lärare?

Med fokus på framtiden: Att reflektera och tänka kritiskt

Inledning

I det här kapitlet diskuteras några definitioner av reflektion och kritiskt tänkande samt varför det är viktigt att elever får utveckla sådan förmåga i en framtida skola. I bilaga 1 ges några konkreta exempel på hur man kan träna framtidsorienterad reflektion. Ordet reflektion har sitt ursprung i latinets *reflectere* och består av *re* som betyder bakåt, åter eller tillbaka och *flectere* som betyder böja, vända. I grunden handlar det alltså om något som böjer sig tillbaka. Med tiden har ordet fått en vid och omdiskuterad innebörd, inte minst i pedagogiska sammanhang, även om grundbetydelsen finns kvar.

Den norske pedagogikprofessorn Gunnar Handal skriver exempelvis så här:

Som jag ser det, måste reflektion vara en medveten aktivitet, där den som reflekterar är medveten - oftast genom verbalisering - om de förhållanden som han/hon funderar över. Han/hon håller medvetet fast vid sina tankar och försöker förstå det som sker eller har skett med referens till den egna kunskapen för att ge sig själv (och andra) förklaringar till det inträffade (1996, s 109).

Michael Alexandersson (1996), forskare i pedagogik, framhåller att man genom reflektion kan utveckla sin kompetens. Han skriver följande i en diskussion om reflekterad utvärdering i skolan:

Reflektion är inte enbart en individuell och psykologisk process. Den är /... .../ också en aktiv social process som syftar till att skapa mening och förståelse (s. 150).

Reflektion kan ses som en brygga mellan våra tidigare erfarenheter och vår strävan att utveckla framtiden. En individ som reflekterar gör ett individuellt tankearbete men detta är på olika sätt beroende av andra människor liksom av sammanhanget i övrigt.

I Nuteks rapport *Så tänds eldsjälar* (Peterson. & Westlund, 2007) framhålls att det är viktigt att man i skolan reflekterar över hur lär- och utvecklingsprocesser fortskrider. Vi vill i detta sammanhang särskilt lyfta fram den inverkan man som pedagog har på elever och kolleger och hur dessa i sin tur påverkar oss. Reflektionen i skolan kan enligt denna Nuteks rapport delas in i tre faser:

- 1) En långsiktig och mer processorienterad som riktas mot utveckling hos eleven och pedagoggruppen som helhet.
- 2) En projektorienterad där varje projektavslut markeras med en gemensam reflektion.
- 3) En årlig avslutande reflektion där arbetsformer, gruppsamverkan och mer övergripande mål utvärderas.

Vi menar att reflektion kan stimuleras på många olika sätt i skolan. Det kan exempelvis ske genom att läraren ställer öppna frågor, som börjar på Hur..? eller På vilket sätt...? Frågor kan också börja med I vems intresse..? eller Varför just här och nu..? Egentligen fungerar alla frågor som gör att eleverna konstruerar egna svar och inte bara går efter vad de tror att läraren vill höra (se även kapitel tre). Detta ställer krav på eleverna och än mera på pedagogen. Det krävs säkerhet i lärarrollen och personlig mognad hos henne eller honom för att våga ställa öppna frågor. Det krävs också både vid och djup kunskap för att kunna hantera och ge en konstruktiv feedback på svar som inte är förväntade.

Under vårt arbete i tankesmedjan fick vi ett tydligt exempel på att öppna svar kan vara svåra att hantera, då vi skulle sammanställa öppna enkätsvar (se bilaga 2) från eleverna angående deras framtidsuppfattning. Vi upplevde att arbetet var väldigt spännande och kreativt samtidigt som det väckte nya tankar hos oss som vi inte hade kunnat förutsäga.

Under diskussionerna i tankesmedjan har vi även använt begreppet kritiskt tänkande. Vi menar, liksom Hultén, Hultman och Eriksson (2007), att detta begrepp har samma innebörd som kritisk reflektion och använder därför begreppen omväxlande. ”De står båda för processer som är nyfikna och kräver eftertanke från olika håll”, skriver författarna ovan (s 16). Man strävar efter att gå bakom det som vid första anblicken verkar självklart eller väcker en undran för att få en djupare förståelse för vad det handlar om, vilka krafter som ligger bakom och vilka konsekvenserna kan bli.

Tankesmedjan har aktualiserat begreppet kritiskt tänkande särskilt i samband med det framtida mediasamhället. Internet och det ständigt växande informationsflödet har ofta diskuterats. I sådana sammanhang har vi särskilt framhållit vikten av att elever förstår att de måste granska information för att kunna bedöma sanningshalten i olika påståenden och vilka värderingar och motiv som kan ligga bakom dem.

Betydelsen av elevernas kritiska utveckling framhålls med kraft i skolans styrdokument. En sammanfattning av de kognitiva förmågor som läroplanen tar upp ges i Grundskoletidningen 6/2006:

1. Förmåga att tolka och analysera
2. Kommunikativ förmåga
3. Förmåga att identifiera och lösa problem
4. Förmåga att reflektera
5. Förmåga att värdera och tänka kritiskt
6. Förmåga att jämföra, se skillnad och likhet
7. Förmåga till metakognition (att lära att lära)

En pedagogisk uppgift för läraren som vill stimulera elevernas kritiska utveckling och arbeta framtidsorienterat blir alltså att tolka styrdokumentet i sådan riktning och att utveckla lämpliga metoder i klassrummet. För att lyckas med detta tror vi att pedagoger behöver fler möjligheter till kompetensutveckling än vad som nu är fallet. Sådan kompetensutveckling måste då behandla relationer till såväl eleverna som samhället och även ta upp ansvarsfrågor. Redan under lärarutbildningen måste dessa förmågor tränas och vävas in i kursinnehållet.

Margareta Normell (2008) har reflektionens roll i skolan som viktigt tema i sin bok *Från lydnad till ansvar – kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*. Den långsamma övergången från ett auktoritärt,

kollektivistiskt och statiskt samhälle till ett mer demokratiskt, individualistiskt och dynamiskt samhälle håller på att påverka arbetet i skolan, menar hon. I gårdagens Sverige var lydnad ett honnörsord i all fostran och undervisning. Nu är det istället den enskildes ansvar som betonas, och frågan blir då hur mycket ansvar och vilken slags ansvar den enskilde individen kan ta. Detta gäller både barn och vuxna.

Modern anknytningsforskning, som rör människans behov av känslomässiga band till andra, har visat vilken avgörande betydelse goda relationer har för lärandet. Normell (ibid) definierar anknytningsforskning så här:

Forskningsområdet, som på svenska benämns anknytningsteori, betecknas ofta med den engelska termen attachment theory. Denna forskning går ut på att hitta begrepp för människans medfödda benägenhet att skapa starka känslomässiga band till viktiga andra.
(s 19)

De nya rönen innebär att vår *kunskapssyn* måste breddas. Detta får konsekvenser för skolans målsättning och verksamhet och därmed också för innehållet i lärarutbildning och fortbildning. Det är inte bara de traditionella skolämnena som elever idag och imorgon behöver ägna tid och möda. De behöver även arbeta med hur man reglerar sina känslor och hur man skapar goda relationer till andra. Detta ställer nya krav på lärarprofessionen, anser Normell (ibid).

Att vi lämnar lydnadskulturen för en mer demokratisk ansvarskultur har att göra med den samhällsomvandling som skett de senaste femtio-sextio åren. Informationsteknologins framsteg, valfriheten på olika områden, globaliseringen och nya forskningsrön om människans biologiska, psykologiska och sociala villkor innebär att vi måste ta ställning till oss själva och till samhället mycket mer aktivt än vi gjorde förr. Eftersom skolan inte längre har monopol på kunskap villar lärarnas auktoritet idag inte bara på akademiska kunskaper utan även på personlig mognad och förmåga att skapa goda relationer till eleverna. Det behövs verktyg för att lärare och skolledare skall kunna klara av svåra möten och konflikter och göra arbetet mer meningsfullt.

Normell (ibid) pekar på tre verktyg som finns för att öka lärares emotionella yrkeskunnande. Ett av verktygen är grupphandledning, som har stor betydelse när det gäller att genom samtal och reflektion

integrera teori och praktik. Gruppdeltagarnas egna berättelser från vardagen ger liv åt teorierna och hjälper oss att få perspektiv på våra egna erfarenheter i vardagsarbetet med eleverna. Två av verktygen är kunskap i modern anknytningsteori och kunskaper om vad nyare forskare har att säga om människans känsloliv.

Sammanfattningsvis utgår vi från att samhället förändras i allt hastigare takt med ett snabbt växande informationsflöde som blir mer eller mindre omöjligt att överskåda. Det kommer att krävas en beredskap att hantera denna föränderlighet genom att lära om och lära nytt på livets olika områden. Det kommer att krävas flexibilitet att möta och kraft att förändra. Individerna måste kunna identifiera egna behov för att söka och värdera den kunskap som behövs samt klokt och ansvarsfullt navigera mellan olika krafter och intryck. Vid sådana komplicerade processer menar vi att ett kritiskt tänkande är nödvändigt.

5.1 Kritisk reflektion och framtidsspaning

Det är alltså en viktig uppgift för skolan att söka utveckla elevernas kritiska förmåga. Zeichner och Liston (1996), lärarutbildare och forskare i USA, har bland flera andra framhållit problemet med att begreppet reflektion riskerar att användas lättvindigt i olika sammanhang att det därför har tappat i betydelse. I vårt land har exempelvis Emsheimer, Hansson och Koppfeldt (2005) diskuterat liknande problem. Dessutom finns en risk att vi bara talar om reflektion som metod, dvs hur man ska gå tillväga, och glömmer bort innehållsfrågorna.

När vi talar om vad kritisk reflektion kan innebära så framhåller vi ofta kognitiva processer som ifrågasättande, analys, tolkning och värdering. Men processerna måste ju ha ett innehåll – reflektionen är alltid inriktad mot något. Den är dessutom beroende av människor – inte minst av den som reflekterar – och av sammanhanget i vid mening. Vissa företeelser kan därför mera än andra tyckas vara värda kritisk eftertanke och bearbetning beroende på individuella, sociala och kulturella faktorer. Vi som deltagit i tankesmedjan har ju som exempel haft frågor kring kunskapssyn och kompetensbehov i det framtida samhället som föremål för våra reflektioner.

Föremålet för reflektionen kan vara av olika typ. Reflektionen kan exempelvis vara riktad mot något som ligger utanför personen ifråga ("Hur trovärdig är egentligen denna webb-site..?) men den kan även vara riktad mot den reflekterande själv ("Varför gjorde jag så där..?)

Varför tänker jag på detta sätt?”). Det är framförallt frågor av det senare slaget som kan bidra till ökad självkännet (Bengtsson, 1995).

Reflektionen kan också fokusera olika tidsdimensioner som dåtid, nutid eller framtid. Dessa tre dimensioner hänger samman mer eller mindre tydligt beroende på sammanhanget. En handledare kanske säger något i stil med följande till en elev som kämpar med specialarbetet: Vi reflekterar nu tillsammans över det du skrev igår så att du lär dig inför framtiden. Framtidsreflektioner kring övergripande och globala frågor, som rör exempelvis klimat och kultur, kan i än högre grad kräva att vi förmår identifiera och förstå viktiga faktorer såväl i nutid som i historiskt perspektiv.

Om vi nu ska ”skruva upp” just framtidsperspektivet i det kritiska tänkandet – vad skulle detta då kunna betyda? Varför är det överhuvudtaget viktigt med kritiskt tänkande i detta sammanhang? Utgångspunkten är, som tidigare nämnades, att vi lever i en värld med allt snabbare förändringstakt, en värld som säkerligen dessutom allt mera kommer karakteriseras av olika alternativ och mångfald. I en sådan varierande och föränderlig värld behöver människor beredskap att möta och att anpassa sig till skiftande betingelser och inte minst till att förändra och utveckla dem. En sådan beredskap kräver bland annat att individen skaffar sig ett bagage i form av effektiva tankeverktyg likaväl som handlingsvilja och konkreta färdigheter. En sådan beredskap bör skolan enligt vårt sätt att se på saken alltså hjälpa eleverna att utveckla. Till detta bagage för bättre framtidsberedskap kan exempelvis räknas:

- Medvetenhet om att det förflutna, det närvarande och det framtida hänger samman på olika sätt. Detsamma gäller företeelser i vår omvärld. Grundbulten här är alltså begreppet sammanhang.
- Kreativitet och vilja att tänka ut alternativa möjligheter och konsekvenser och underkasta dem kritisk prövning.
- Vilja och förmåga att pröva grundläggande värderingar.
- Förmågan att föreställa sig olika framtidsbilder. I framtidsstudier skiljer man exempelvis mellan sannolika, möjliga och önskade framtider och laborerar med förhållanden dessa bilder emellan. Att ha kunskap om det sannolika kan exempelvis innebära kunskap om förändringstrender. Att vara idérik när det gäller det möjliga kan betyda förmåga att se alternativa möjligheter och att utveckla kreativa problemlösningar. Önskade framtider innebär att

framtidspåeställningar kopplas till grundläggande värderingar – vad är önskvärt eller icke önskvärt ur personligt perspektiv/närgruppens/svenska samhällets/ globalt perspektiv osv. ?

- En uppfattning om framtidens formbarhet – men också insikten om att våra föreställningar ofta tjänar som självuppfyllande profetior på såväl det privata som det globala planet.

Dessa exempel är inspirerade av arbetet inom ett forskningsprojekt om framtidsberedskap i skolan under 1980-talet. I boken *Lära för framtid* (Bjerstedt 1986) finns en sammanfattning av projektet. Framtidstemat i skolan är förstås inget nytt för 2000-talet.

I samband med detta projekt ombads elever vid olika tillfällen skriva ner hur de tänkte sig sina liv trettio år fram i tiden. En liten tös präntade, efter en lång stunds funderande, slutligen i sin skrivbok:

I morgon är också framtiden. Och jag vill att mina fåglar ska leva länge länge.

I senare sammanhang har lärarstudenter fått reflektera över dessa tankar. Vad kan denna lilla tös säga oss om framtiden – om sin egen, om vår, om olika slags framtider? Det mesta går att betrakta ur ett framtidsperspektiv och att ha som föremål för sin kritiska reflektion. Det kan handla om stort och smått, om abstrakt och konkret, om privata och samhälleliga företeelser och om kopplingar däremellan.

Som vi nämnde ovan är det viktigt för den personliga utvecklingen att även ställa sig frågor som: Varför tänker jag så här ..? Vilka erfarenheter och värderingar handlar det om hos mig själv ..? I sådana fall har man alltså sina egna reflektioner som reflektionsobjekt. Sådana tankeprocesser kan bidra till fördjupad självkänedom men kräver samtidigt både ansträngning och visst mod. Det kan ju kännas både obekvämt och obehagligt att konfronteras med sina privata föreställningar och värderingar. Därför kan det behövas både utmaning och stöd utifrån, exempelvis genom kollegial handledning i grupp.

Om en människa ska kunna bidra till förverkligande av det i framtiden som syns önskvärt och möjligt för henne tror vi alltså att det behövs ett samspel mellan kunskapssökande och kritiskt tänkande samt grundläggande värderingar och handlingsvilja. Allt med spetsen riktad mot framtiden.

I detta avsnitt har vi diskuterat framtidsperspektiv i skolan på ganska övergripande sätt. I bilaga 1 ges därför några förslag till hur elever mera konkret kan stimuleras till framtidsreflektion. Förslagen är inspirerade av det ovan nämnda forskningsprojektet och ska naturligtvis modifieras och anpassas till den rådande skolsituationen.

Vi har även goda erfarenheter av att låta lärarstudenter arbeta med sådana uppgifter. De brukar finna dem utmanande och intressanta och vanligen även djupt berörande. Det är ju deras egen och deras framtida elevers framtid det handlar om. Eller med Bo Dahlboms ord (2007):

Nu kan vi uppskatta och njuta av, historien är spännande och lärorik, men i den mån vi vill använda vårt förnuft för att förbättra våra levnadsvillkor är det framtiden vi ska ägna oss åt. Framtidsbevakning, teorier och metoder för studiet av framtiden, borde vara det viktigaste ämnet på alla utbildningar. (s.18)

Entreprenörskap i ett livslångt lärande

6.1 Trender i samhället och i skolan

Dagens och morgondagens skola står inför utmaningen att hantera den snabbt växande kunskapen, det alltmer ökande informationsflödet, de nya forskningsrönen kring lärande och nya pedagogiska undervisningsmetoder. Utöver grundläggande basfärdigheter skall skolan ge verktyg för informationssökning, kommunikation och samarbetsförmåga för att klara det dagliga livet. Samtidigt som skolan tenderar att bli mera individinriktad så kommer den att ha stor betydelse för den sociala interaktionen. Skolan utgör en mötesplats där olika värderingar och demokratifrågor möts och interagerar. Centrala megatrender (Nuikkinen, 2005) påverkar skolan varav följande kan nämnas:

- Globalisering och EU
- Ökad ojämlikhet
- Demografiska befolkningsförändringar
- Accelererande teknikutveckling
- Komplext samhälle
- Kulturell kompetens
- Flexibla arbetsbeskrivningar
- Nätverk
- Hållbar utveckling
- Klimathot
- Kreativ innovativitet

Dessa trender tycker vi fortsättningsvis bör ha en central plats i skolans val av innehållsfrågor och i den didaktiska kontexten. Det är idag möjligt att upptäcka en trend som innebär att verksamheterna i sko-

lan alltmer kommer att knyta an till sin närmiljö och att dessa alltmer kommer att basera sig på kollektivt agerande och inläring i en social gemenskap. Mycket av lärandet kan ske individuellt, men kunskap blir meningsfull först när den används i den sociala interaktionen med andra (Strandberg, 2006). Istället för att prata om undervisning tror vi att själva lärandet kommer att betonas än mer i framtiden (såväl det formella, icke-formella som informella). En av skolans uppgifter är att ge eleverna verktyg för att *lära att lära* (en av EU:s nyckelkompetenser), där det livslånga lärandet blir en förutsättning för att hantera de centrala megatrenderna. Lärande kan på detta sätt bli en aktiv process som ingår i ett meningsfullt sammanhang och därmed öka motivationen och ansvaret hos eleverna. Vi menar att skolan här står inför en stor utmaning att organisera verksamheten så att den närmar sig samhället utanför och att de stora livsviktiga frågorna om demokrati, samhällsbyggnad, överlevnad och samarbete problematiseras.

Skolan skulle kunna vara en brygga till kulturell delaktighet, för att träna eleverna att möta en okänd, föränderlig värld, där alla medborgare får förståelse för och tar ett personligt ansvar för att verka för ett hållbart samhälle. Enligt vår uppfattning behöver ett sådant samhälle människor med positiva självbilder som kan delta i gemenskapen med familj, vänner, arbetskamrater där man har ett värde och en funktion. Sverige, som är ett litet land, har inte råd att förlora ungdomar in i passivitet och arbetslöshet, varken ekonomiskt eller socialt. Skolan har här en viktig uppgift när det gäller att utbilda eleverna. Det innebär att göra dem anställningsbara, grundlägga färdigheter som leder vidare till studier och så småningom till anställning eller eget företagande. I ett väl fungerande samhälle finns det plats och behov av alla och ska Sverige kunna konkurrera med andra länder globalt så måste vår skola anta utmaningen att ge eleverna en god självbild och ett stort självförtroende. Eleverna har rätt att känna att om de skaffar sig kunskaper, utnyttjar sina styrkor och talanger och tar tillvara de möjligheter som finns så kan livet vara rikt, spännande och meningsfullt (Steinberg, 2008).

När vi tittar på anställningsannonser i dagspressen har vi uppmärksammat att arbetsgivarna ofta frågar efter kompetenser som driftighet, självständighet, positiv inställning, kreativitet, analytisk förmåga och samarbetsförmåga. Vad säger dessa kompetenskrav egentligen? Hur utbildar vi våra elever när det gäller dessa kompetenser? Vad betyder entreprenörskap och kreativitet? och hur kvalitets-

säkrar vi en utbildning så att den anpassas till det framtida samhället? Dessa frågor ska vi diskutera fortsättningsvis.

6.2 Entreprenörskap

En entreprenör är en person som gör något. Enligt NUTEK:s definition i *Så tänds eldsjälarna* (2007) kan entreprenörskap definieras på följande sätt:

Entreprenörskap är en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella eller ekonomiska sammanhang. (s.3)

Denna definition innefattar inte enbart arbetet och ekonomiska sammanhang utan även det sociala entreprenörskapet och *ta sig för-samheten* (Steinberg 2007) på fritiden. Entreprenörskap beskrivs i termer av *initiativförmåga och företaganda* i EU:s åtta nyckelkompetenser²⁷. En entreprenör behövs överallt i samhället. Ständigt finns det problem som ska lösas, tankar som skall omsättas till handling, idéer som ska förverkligas. Vi vill att den framtida skolan ger eleverna möjlighet att utveckla sina kompetenser i att identifiera problem, att förstå lösningar och omsätta egna idéer till praktisk handling. Elevernas styrkor och egna initiativförmågor skall uppmärksammas och uppmuntras. Med inre motivation och yttre drivkrafter stimuleras lärandet.

Med ett entreprenöriellt förhållningssätt i skolan kan samarbetet mellan näringslivet och skolan öka. Vi märker av att APU, företagskontakter, lärlingsutbildning m.m. ökar, inte minst när det gäller uppmärksamheten i den skolpolitiska debatten. Vi tycker att vi ser tendensen att allt fler utbildningar idag kopplas direkt till möjliga framtida anställningar och det finns en medvetenhet om vilka kompetenser och kunskaper som näringslivet efterfrågar. Vi ser att lärarrollen alltmer går från att vara en traditionell kunskapsförmedlare till att vara medtänkande, medforskande och handledare. Med entreprenörskap som förhållningssätt kan skolan utvecklas till en lärandeorganisation för såväl elever som personal. Ingenting är givet utan det

27. Se kapitel 1.

finns en ocean av möjligheter som väntar på att bli upptäckta. Den viktigaste resursen och motorn i skolan blir eleven själv. En elev som är företagsam kommer att vara drivande och motiverar sig hårt för att uppnå sina mål och förverkliga sina drömmar. Ett framgångsrikt entreprenörskap innehåller en kultur av ”mod” och ”kaos” där nya sätt att tänka och handla omprövar befintlig kunskap. Nya tanke-mönster skapas och så småningom kommer nya lösningar fram som hjälper oss att förstå vår omvärld. Det behövs starka nätverk och ett stort mått av lagarbete för att åstadkomma förändringar.

Vi anser att en av skolans främsta uppgifter framöver blir att utveckla elevens förmåga till att vara lösningsorienterad, utvecklingsinriktad och att kunna tänka alternativt. Entreprenöriellt lärande kan då vara ett sätt att förändra pedagogiken där elevernas kreativa förmågor och egna drivkrafter tas tillvara på ett nytt sätt. I boken *Så tänds eldsjälar* (Peterson & Westlund, 2007) definieras entreprenöriellt lärande som:

Entreprenöriellt lärande är alla de handlingar, processer, aktiviteter, signaler etc. som stimulerar²⁸ elevernas entreprenöriella kompetenser (s. 12)

Vilka är då de entreprenöriella kompetenserna som kan stimuleras? Enlig Westlund & Peterson (2007) så innefattar det bland annat begrepp som viljestyrka, drivkrafter, motivation, ansvarskänsla, bilda nätverk, samarbete, självständig, kreativ, kalkylerande, lösningsorienterad, idérik och en bra hälsa. I våra diskussioner har vi lagt till nyfikenhet, optimism och visionärt tänkande.

6.3 Kreativitet

I en artikel *Kreativitet och nytänkande på schemat* (Entreprenör, 2007, s. 18) definierar Gradin kreativitet enligt följande:

Kreativitet är förmågan att hitta på saker, använda sin fantasi och göra något med den. Den kan handla om uppfinningar, hantverk eller till och med undervisning. En kreativ person kan hitta nya

28. Med stimulerar avses det som faktiskt stimulerar eleven, inte vad eleven kan välja eller välja bort. Dvs om eleven inte stimuleras av en metod så är det läge att pröva en annan. (författarnas kommentar)

vägar när det behövs och ibland när det egentligen inte behövs. All kreativitet utgår från individen, men idéer kan bearbetas kollektivt som till exempel vid brainstorming.

Kreativitet betyder också att kunna bryta med det man brukar tänka och göra. Den kreative kan använda sin kreativitet till att se på världen från en annan synpunkt. Den kreative kan variera sitt sätt att lösa problem och uttrycka sig.(s.22)

Teo Härén, entreprenör, föreläsare och kreativitetsexpert menar att kreativitet finns naturligt i oss som barn men allteftersom vi växer upp så tränas denna egenskap aktivt bort. Om vi i Sverige ska kunna konkurrera med andra länder på den internationella marknaden framöver så är det enligt honom endast genom;

Innovation och kreativitet det enda Sverige och svenska företag har att konkurrera med idag (Entreprenör, 2007, s.18).

Enligt honom arbetar människor i många andra länder mer målmedvetet och de har en större och bättre kunskapsbas att stå på. Dessutom är deras inre marknader mycket större, som ex länderna i Asien och Indien. Enligt Häréns vision skulle Sverige kunna bli det land i världen som är bäst på att tänka nytt.

Enligt läroplanerna kan den svenska skolan lägga grunden, för såväl framtidens arbetsliv som samhällsekonomin, genom att träna eleverna att bli ifrågasättande, nytänkande och kreativa. Sverige behöver kreativa entreprenörer och här menar vi att skolan har en nyckelroll. En kreativ person kan tänka utanför ramarna, använda olika strategier för att skapa och vara produktiv. Skolan kan i ännu högre grad än idag stimulera förmågan att hitta på saker och bejaka fantasi som ett verktyg för att se nya möjligheter. Bristen på fantasi kan vara den faktor som begränsar vårt tänkande mest och därmed också vårt handlande. Den berömde nobelpristagaren Albert Einstein formulerade följande visdomsord; *Fantasi är lika viktigt som kunskap*.

Kreativitet ses inte alltid som en positiv egenskap. Men ibland gör kreativitet att vi ser fenomen på ett helt nytt sätt och för många kan detta upplevas som kaotiskt och kanske farligt. Enligt hjärnforskaren Matti Bergström (1995) så samverkar ordning och kaos. När kaos och ordning "kolliderar" i hjärnan så uppstår ett "möjlighetsmoln". Dessa moln produceras hos alla hjärnor, mer eller mindre. När två eller

flera möjlighetsmoln träffar på varandra i ett samarbete (jmf nätverk och brainstorming) så uppstår ett idéutbyte där en ny ”tredje värld” uppenbarar sig. Idéerna får nu fotfäste och vinner terräng, möjligen blir de ännu mer sannolika efter att de granskats från olika perspektiv. Bergström förslår en möjlighetsskola för hela hjärnan såväl som för alla hjärnor. Han menar att skolan bör ge eleverna möjlighet till en allsidig utveckling där fantasi, lek och skaparkraft kombineras med lärande och logiskt tänkande.

Förmågan att se nya möjligheter, att göra urval och värdera och förstå och uppfatta helheter är något som arbetslivet och samhället efterfrågar. Framtiden kräver nya förmågor och nya ”möjlighetsmoln”. Den moderna hjärnforskningen visar att den traditionella skolan inte alltid förmår att ge eleverna de resurser som samhället kräver. Matti Bergström (ibid) skriver:

Grundsynen här är den att om vi gör det mesta möjliga av alla hjärnans kapaciteter, har vi gjort det bästa vi kan för barnens väl och framtiden. Alltid när jag möter ett barn, tycker jag mig se varje barns oändliga möjligheter. Det strålar ur deras ögon och beteende. (omslaget)

Med detta synsätt finns det ingen gräns för vad eleverna kan utveckla. Det vi idag kan sja om framtiden är att den kommer att bli ännu mer komplex och svår att förstå. Därför behövs det en skola idag som tränar eleverna att möta de stora förändringar som sker i deras omvärld, inte bara i fråga om sysselsättning utan även i förmåga att vara en social varelse i samspel med andra. Framtiden behöver människor som kan bryta gamla tankemönster och tänka nytt. Det behövs också ett tänkande från olika perspektiv där kreativa idéer blir till innovationer som hjälper vårt samhälle att bestå och utvecklas. I skolan behövs pedagoger som har förmågan att utveckla nya arbetsformer och metoder som stimulerar hela eleven och alla deras möjligheter. Enligt våra diskussioner i smedjan behöver skolan som institution kanske omdefinieras och gå mot att vara en *mötesplats* (Dahlbom, 2007) som inte är beroende av de tids- och rumsfaktorer som tidigare styr skolan. IKT, elevens egen hängivenhet och egna resurser, resurser i form av lärare kan forma ett nytt ”möjlighetsmoln”, vitt skild från den traditionella skolan med fyrkantiga klassrum och styrande schema. Den

”nya skolan”, möjligheternas skola, behöver kvalitetssäkras. Bäst görs detta med en aktiv självvärdering av såväl pedagoger som elever. Detta kommer vårt nästa avsnitt att behandla.

6.4 Självvärdering

Ett av lärarnas uppdrag är att väcka intresse hos eleven i inlärningsprocessen (Gross, 2000). Elever ska inte endast lära sig det läroplanen uttrycker utan också lära sig om sina styrkor och sin inlärnings-teknik om metakognition. Läraren (mentorn) bör, tillsammans med eleverna, komma fram till när, var och på vilket sätt lär man sig. Lärandet bör också anpassas efter den nivå som eleven befinner sig i sin kognitiva utveckling. Vi tror att skolan som institution har mycket att vinna på självvärdering som ett instrument för att åstadkomma en medvetenhet om egna styrkor och preferenser och om elevernas inlärningsstilar (Boström & Wallenberg, 2001).

Margareta Eriksson diskuterar självvärdering i sin bok *Nya skolans självvärdering* (2007) och menar att det är i denna typ av utvärdering man kan hitta början till en professionell utveckling av verksamheten. Man antar då ett kritiskt förhållningssätt till det egna arbetet utifrån de didaktiska frågorna vad? hur? och varför? Enligt Eriksson, skapar detta möjligheter för att läraren och eleven tillsammans upptäcker vad som behöver förbättras och förändras för att kvalitén bibehålls och utvecklas. Jämför här med Matti Bergströms resonemang kring kolliderande möjlighetsmoln. Motiverande samtal genomförs mellan läraren (mentorn) och eleven. Här skapas en god relation och aktiva elever²⁹. Man upptäcker vad man är bra på, styrkor och förmågor, och bygger vidare på detta i sitt entreprenöriella lärande, stöttad av kreativitet (Steinberg, 2008³⁰). Det är lärandet som skall utvärderas, inte undervisningen. Vad har du lärt dig? Hur sker lärandet? När sker lärandet? Var sker lärandet? Även lärarna behöver självvärdering och kollegor att reflektera tillsammans med. Margareta Eriksson (2007) skriver:

En decentraliserad och dynamisk skola förutsätter lärare som ständigt utvärderar och reflekterar över sitt arbete med eleverna, enskilt eller tillsammans med arbetskamrater ... (s.4)

29. Detta tar vi upp i avsnittet om mänskliga möten och coaching.

30. Refererar till boken *Professionella samtal – konsten att leda utvecklingssamtal i skolan*.

Vi har tidigare diskuterat lärarens ansvar när det gäller att utveckla nya metoder och arbetsformer för att möta de förändringar som sker i omgivande samhälle. Vi lever i en målstyrd skola med en dynamisk syn på målen där också resultaten blir styrande. Våra läroplaner från 1994 och 1998 inom respektive skolform talar om detta;

Förskolan skall främja lärande, vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget om innebörden i begreppen kunskap och lärande (Lpfö 98, s.6)

Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. (Lpo 94, s.7)

För att en skola skall utvecklas måste den fortlöpande ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder. (Lpf 94, s.7)

Vi har också tidigare nämnt de förändringar som sker på en dynamisk arbetsmarknad. Skolan behöver rusta eleverna så att de kan möta dessa förändringar med förståelse och strategier för att kunna verka på arbetsmarknaden. Margareta Eriksson (ibid, s.13) påpekar detta i skriften *Idén om en helhet*, s 64; *Yrkeskunskap handlar om att hantera förändringar, förbindelsen mellan vardag och det oväntade*. Detta citat leder oss in på resonemang kring begreppet anställningsbarhet.

6.5 Anställningsbarhet

Vid en konferens på Malmö Högskola den 21/4-08 framhöll *Svenskt näringsliv* fem punkter för perspektivskiften som de anser är tydliga utvecklingstrender. De menade att det svenska samhället håller på att utvecklas:

- från konsumtion till investering
- från kvantitet till kvalitet
- från en skola i Sverige till en skola i världen
- från arbetskraft till initiativkraft
- från lika utbildning för alla till rätt utbildning för alla, ”en skola för varje elev”

Enligt Svenskt näringsliv kommer den mest värdefulla förmågan i framtiden att vara kunskapen att ständigt lära nytt – Det livslånga lärandet. En frågeställning som diskuterades var om bildning för ett demokratiskt samhälle räcker för att fungera i arbetslivet? Deltagarna i tankesmedjan anser att skolan skall verka för både bildning och anställningsbarhet. Vi behöver bildade människor som aktivt kan delta i samhällsbyggandet och samhällsdebatten. Men vi behöver också elever som har en historisk förankring för att förstå samtiden och möta framtidens samhälle. Vi behöver kunna kommunicera på främmande språk och vi behöver ett naturvetenskapligt perspektiv för att kunna förstå biologin, kemin och fysiken som förklarar vår värld och dess plats i rymden. Men det är inte säkert att detta räcker för att vara anställningsbar. Bildade människor kan vara oanvändbara om de hamnar på en arbetsplats där de inte kan hantera de specifika krav på kompetens och kunskap som efterfrågas. Men det borde rimligen vara så att en bildad människa lättare hanterar förmågan att lära om och lära nytt.

Det är intressant att fundera en stund på punkten ovan, *Från arbetskraft till initiativkraft*. Den arbetsgivare som anställer och betalar för sin arbetskraft vill ju få med initiativkraft på köpet. Det är bra sett både ur den psykosociala miljön såväl som ur de ekonomiska aspekterna. Begreppet *intraprenörskap* har myntats där man som anställd är drivande och initiativrik vilket leder både till högt självförverkligande för individen och bättre lönsamhet för företaget. Troed Troedsson, framtidstänkare från Löberöd i Skåne, menar att vi är på väg att lämna informationssamhället och är på väg in i förståelsesamhället. Blickar vi 50 år framåt krävs det förmodligen ännu högre utbildningsnivå än vad vi har idag. Det är intressant att fundera på hur skolan är organiserad då, vilka arbeten som kommer att finnas och vilka krav på kompetenser och kunskaper det ställer?

I en rapport *Utbildning som bransch – en analys av gymnasieskolan* diskuterar Prochazka och Bergström (2007) hur väl det svenska gymnasiet förbereder eleverna för framtiden. De frågar sig om ungdomarna lever upp till de krav som ställs från såväl arbetslivet som från eftergymnasial utbildning. Enligt författarna har vi idag en hög arbetslöshet bland unga i Sverige. Arbetslösheten bland ungdomar (16–24 år) var i maj 2007 8,8 procent. Unga kvinnor hade betydligt lägre arbetslöshet (7,0 procent) än unga män vars arbetslöshet var 10,5 procent. Utrikes födda ungdomar har nästan dubbelt så hög arbetslöshet som

inrikes födda ungdomar (Statistiska centralbyrån, SCB). Risken finns att dessa ungdomar blir etablerade i arbetslöshet och nöjer sig med detta. Latent arbetsökande är personer utanför arbetskraften som velat och kunnat arbeta, men inte aktivt sökt arbete. De latent arbetsökande i december 2007 uppgick till 123 000 personer, av dessa var 87 000 ungdomar i åldern 15-24 år (Statistiska centralbyrån, SCB). Problemet är också att deras kunskaper från gymnasiet och eftergymnasial utbildning ”devalveras” med tiden och att de ofta måste lära om innan de kan tas in på arbetsmarknaden. Olika faktorer påverkar anställningsbarheten; global påverkan, t ex finanskrisen, slimmade organisationer, specialistkunskap, höga kompetenskrav, erfarenhet och tillgången till nätverk, ändrade köpvanor, miljömedvetenhet, hållbar utveckling. Enligt deltagarna i smedjan bör skolan förbereda eleverna bättre för denna situation och samarbeta med omgivande samhälle så att ungdomarna kan ta sig in på arbetsmarknaden. Som vi tidigare varit inne på så blir entreprenöriellt lärande en viktig hörnsten i en sådan utveckling.

Skolverket (2005) gjorde en utvärdering av gymnasieskolans innehåll utifrån företagets och högskolans perspektiv. Den eftergymnasiala utbildningen i Sverige nämnde följande färdigheter som viktiga;

- studieförmåga
- goda kunskaper i svenska språket

De påtalade dessutom att elever ofta har problem med:

- att kunna skriva och läsa på korrekt svenska.
- att kunna analysera och problematisera
- att kunna lösa problem i matematik
- att skriva och läsa på främmande språk

Arbetslivsrepresentanterna nämnde följande färdigheter som viktiga:

- ordningssinne
- engagemang
- initiativförmåga
- samarbetsförmåga
- självständigt arbete

De upplevde brister i förmågan att planera sitt arbete. Det råder delade meningar hos arbetsledarna idag om de unga medarbetarna är bättre eller sämre rustade än tidigare.

Med den målrelaterade läroplanen från 1994 ges skolorna en pedagogisk frihet, ett ökat frirum till förändringar. En frihet som stödjer sig på de klassiska didaktiska frågorna; Vad är det som skall läras? Varför skall vi lära det? Hur ska vi organisera det? Var sker lärandet? När sker lärandet? I takt med att friskolornas³¹ andel ökar (ht 2007, 13% av grundskolorna) så ökar också konkurrensen och därmed borde det uppstå en naturlig kvalitetsförbättring och effektivisering inom skolan på sikt. Svensk ungdomsskola kostade sammanlagt hela 168,5 miljarder kr (2006), vilket utgör en enorm investering. Vad får Sverige som land ut av denna satsning? Målet är även att få bildade, kunniga, anställningsbara och företagsamma ungdomar som får en värdig plats i samhällsbyggandet. En elev som visar på entreprenöriella förmågor kommer alltid att vara attraktiv såväl för eftergymnasiala studier som för arbetslivet. Detsamma gäller för alla kreativa elever som förmår sig att kritiskt arbeta med självvärdering. Meningsfulla studier ger motiverade elever. De blir sedda och bekräftade och växer med insikten att de är värdefulla. Det är ju de som skall vara framtidens bärare av samhället!

6.5 Livslångt lärande

Deltagarna i tankesmedjan menar att meningsfullt lärande, som bygger på elevens erfarenhetsvärld, har en avgörande betydelse för utveckling individen, av samhället och arbetslivet. Ett livslångt meningsfullt lärande är nyckeln till både individuell och samhällelig framgång. I Nationalencyklopedin (1993) förklaras begreppet livslångt lärande så här:

Livslångt lärande, pedagogisk term som på 1990-talet ersatte termen livslång utbildning och som innebär att individen är kapabel att lära sig under hela sin livstid. Livslångt lärande förutsätter att

31. • Läsåret 2007/08 fanns det 635 fristående grundskolor, 359 fristående gymnasieskolor och 2 392 fristående förskolor i landet.
• 9 % av landets grundskoleelever gick 2007/08 i en fristående skola
• 17 % av landets gymnasieelever gick 2007/08 i en fristående skola
• 17 % av landets inskrivna förskolebarn gick 2007/08 i en fristående förskola
(källa: Friskolornas riksförbund, www.friskola.se)

individens själv söker kunskap inte endast vid utbildningsinstitutioner, utan även på arbetsplatser och i vardagslivet.

Samhället förändras allt snabbare och med det takten på ny information och kunskap. Vårt nya samhälle har förvandlat oss alla till elever på livstid (Gross, 2000). Om vi ignorerar detta finns det en risk att vi är dömda till att bli förlorare i ett framtida informations- och förståelsesamhälle. Lärandet kommer att följa oss genom hela livet och idag är det vanligt att tala om ett livslångt lärande där vi lär och förverkligar oss själva under hela vår levnadsbana (Ellström, Gustavsson, Larsson, 1996). Högskoleverket (2005) har definierat begreppet bildning som kan ses som ett personligt, livslångt växande där lärande, självständighet och kritiskt tänkande samverkar;

Bildad är den som kan tala med och förstå andra sorters människor än honom eller henne själv. En naturvetare som begriper en humanist, en arab som begriper en jude eller en vakt som begriper sin fånge.(s.19) /.../ Bildning lägger grunden för den vidgade demokrati som det globala samhället behöver för sin mänsklighet. (s.20) /.../ Bildning är inte det som blir kvar när man glömt vad man lärt sig utan det som uppstår när man lyckats skapa ett meningsfullt sammanhang av det man lärt sig. (s.22)

Ett livslångt lärande är en bildningsresa där varje form av utbildning blir ett etappmål, såväl formell, icke-formell som informell utbildning. Den stora utmaningen ligger i att vi själva och med stöd av utbildningsväsendet motiverar oss för det livslånga lärandet. Dessutom bygger livslångt lärande på att vi i våra tidigare utbildningar utvecklat förmågan att kunna lära och att kunna lära nytt. Ett livslångt lärande innebär också på sikt att våra olika utbildningsinstitutioner går till att vara behovsstyrda från att ha varit utbudsstyrda. Från lika utbildning för alla till rätt utbildning för alla, ”en skola för varje elev”, som svenskt näringsliv uttryckte det vid sitt seminarium som vi tidigare i texten redogjort för. Det kan vara individens behov men också arbetsmarknadens behov (Lindelöf, 2005). Vilka behov finns det i framtiden? Eller är det snarare så att de val vi gör nu stakar ut vägen till framtiden? Vi kan skapa oss en vision om det framtida samhället och vi kan också i diskussioner enas om en väg att nå dit. I vår tanke- smedja har detta varit utgångspunkten i våra diskussioner. Att vara

ansvarig för sitt livslånga lärande innebär också att vara ansvarig för utformningen av det framtida samhället!

Ett livslångt lärande ökar förståelsen och ger nya sätt att betrakta omvärlden, samt delaktighet att kunna påverka och förändra samhället. EU-kommissionen har antagit ett program för livslångt lärande, ibland annat genom Comenius- och Leonardo da Vinci-projekten. I detta perspektiv innebär ett livslångt lärande också att man lär sig av andras lärande i sociokulturella sammanhang (Strandberg, 2006). Säljö uttrycker också att kunna kommunicera kan bli den viktigaste komponenten i en modern lärandesituation (2005). Det goda omdömet kan utvecklas då vi samspelar med varandra (Elleström, Gustavsson & Larsson, 1996). Förståelse är lärandets kärna och är det som behövs i en snabb föränderlig omvärld. Staffan Larsson har i boken livslångt lärande (ibid) definierat lärande som:

Förändringar i tolkningen av något i omvärlden eller som förändringar i sättet att handla, vilket avspeglar en ökad skicklighet.
(s.15)

Tolkningen har sin grund i vilken förförståelse som utgör basen i vårt kunnande. Gjorda erfarenheter tillsammans med förförståelsen vad vi redan kan samverkar i en spiral där vår tolkning och omtolkning av omvärlden ständigt sker (ibid). Informationskompetens (literacy) har den person som har förmåga att söka, kritiskt granska och kreativt utnyttja informationen. Kompetens om informationssökning blir då en process som pågår under hela livet i ett livslångt lärandeperspektiv. Information blir till kunskap när den konfronteras med förförståelse och gjorda erfarenheter (Tovoté, 2005). Olika utbildningsinstitutioner, bibliotek, medier och Internet med sina möjligheter till informationssökning och överföring blir en viktig del av den lärande miljö³². I läroplanerna Lpf-94 och Lpo-94 står det under skolans värdegrund och uppdrag (1.2) att

Eleverna skall också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför

32. Detta har vi tidigare diskuterat i avsnittet Populärkultur, mediaexplosion och IKT.

viktig. Eleverna skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.

Hur ser då förhållande ut mellan begreppen bildning, utbildning och lärande? Hur skall utbildningsinstitutionerna organiseras så att alla tre begreppen blir representerade? Vad skall tas upp? Varför skall det vara med? Hur ska det presenteras? Detta är frågor som tål att diskuteras på arenan för skolutveckling.

John Steinberg debatterar ungdomars utveckling och lärande i sin bok *Upp till kamp för lärande* (2008). Han skriver om tiden före 1832 då de allra flesta var jordbrukare och det var hårda tider med många fysiska utmaningar. Vilka var de personliga egenskaper och kompetenser som behövdes om man skulle klara sig som jordbrukare och överleva? Steinberg menar att faktorerna framförallt var

- hälsa
- ansvar, drivkraft och initiativ
- kreativitet
- samarbetsförmåga
- personlig kompetens

Fundera på om inte listan ovan är lika aktuell idag som för 177 år sedan. Diskussionen i tankesmedjan började med att se vad arbetslivet efterfrågar och i våra diskussioner har vi lyft fram skolans roll att både utbilda för bildning som för anställningsbarhet. Vi tror på skolan även i framtiden, men då en skola i nära samarbete med samhället och med en positiv elev- och kunskapssyn som möjliggör en stark utveckling hos alla elever. Vi tror på en möjligheternas skola som både bejakar den globala utvecklingen, närsamhället och de sociala konsekvenserna av detta. Visst går det att förena en ökad internationell konkurrenskraft med skapandet av trygga människor med en humanistisk grundsyn och ett lika värde.

Mänskliga möten med avseende på ledarskap och coaching

I DETTA KAPITEL RESONERAR VI KRING mänskliga möten med avseende på ledarskap och coaching i förhållande till relationer, integration, kommunikation, genus, engagemang, empati, etik och moral. Enligt vår uppfattning har mänskliga möten utgjort grunden för utveckling av människors kunskapssyn och kompetenser för ett framtida samhälle. Ledarskapet är i detta sammanhang av stor vikt. Ledarskapet präglas av synen på människan och vi är av uppfattningen att framtidens människosyn i skolan måste ha ansatsen att se varje individ med dennes möjligheter och styrkor. Ett ledarskap som utgår från denna människosyn ser varje individ/elev med kapacitet att leda sig själv, men från tid till annan i behov av stöd i form av exempelvis coaching. I Wikipedia definieras ledarskap på följande sätt:

En ledare är en person som strukturerar och överblickar arbetet i en grupp människor. Gruppens storlek kan variera över en i princip obegränsad skala. Att vara ledare kan vara en yrkesroll. Ledarens roll inom en kultur varierar, från att vara en självklar roll som växlar mellan medlemmarna till olika extremformer varur historien uppvisar diverse exempel. På samma sätt varierar värderingen av ledarens arbete från att vara ett jobb som alla andra till att vara en exceptionell och sällsynt förmåga. Ledarskap är dels en beteckning på det inflytande som en ledare utövar på en grupp människor och sig själv dels konsten att leda människor och studiet av denna konst. Ledarskap har givits olika betydelse, från att utmålans som en särdeles exceptionell, sällsynt och värdefull förmåga, till att beskrivas som en yrkesroll som inte mer värdefull än någon annan. Synonymer är chefskap och administration. Ledarskap är

en mer informell beteckning medan chefskap är en formell. Detta innebär att vara chef är något man har som yrke eller befattning men ledarrollen kan vara en mer spontan uppgift. (Wikipedia ht 2008).

7.1 Ledarskap

Vilka krav kan tänka ställas på ett ledarskap avseende mänskliga möten, i ett framtida samhälle/skola, där meningsfullhet är nyckelord med avseende på:

- Relationer/relaterande och kommunikation mellan ledare/medarbetare, ledare/elev
- Kommunikation
- Engagemang mellan ledare/medarbetare, ledare/elev
- Empati, etik och moral mellan ledare/medarbetare, ledare/elev
- Bemötande mellan ledare/medarbetare, ledare/elev

Man kan börja fundera över hur det samhälle ser ut som den framtida ledaren skall leda i? Man kan också fundera över hur de som den framtida ledaren skall leda är? Och man kan fundera över vilka skillnader det kan vara i ledarskapet om det är barn, elever, ungdomar eller vuxna som skall ledas. Den litteratur vi har tagit del av talar om ett samhälle som i framtiden eller redan idag präglas av hög förändringstakt, tilltagande globalisering, utveckling mot en alltmer kunskapsbaserad ekonomi, teknologiska landvinningar, nya idéströmningar och värderingsförskjutningar, utvecklingen av nya organisationsformer. Kommer detta att ställa nya krav på nya ledarskapsegenskaper?

Den uppväxande generationen är, enligt vår uppfattning, i grunden nyfiken och kritiskt tänkande. Det är en generation som chattar, diskuterar, navigerar, upptäcker och upplever. Den lär sig tidigt arbets sättet för den nya kunskapsbaserade ekonomin. Enligt flera författare är individualismen på frammarsch men inte på bekostnad av kollektivismen. Dagens ungdomar karakteriseras av både individualism men också av ett kollektivt tänkande, den så kallade MeWe-generationen. Enligt Niklas Lundblad (2000) *Det framtida samhället* kommer framtidens arbetare vara självständiga, målinriktade, fokuserade, nyfikna, ha stark självförtroende och ett globalt perspektiv.

Hur ska framtidens ledare förhålla sig till detta? Man kan förmoda att människans psykologiska utveckling i det här scenariot leder fram

till en människosyn som präglas av en stark tro på individen och den egna kompetensen att forma sitt eget liv. Med detta följer nya krav på omgivningen och arbetet/ledningen. Det auktoritära synsättet behövs inte längre även om John Steinberg (2007) i boken *Skolans nya syfte* beskriver vikten av ledarskapets betydelse för resultatet. Det handlar, säger Steinberg, om att pedagogkåren skall vara enig om gemensamma normer, regler och konsekvenser. Det handlar om att kommunicera dessa förväntningar och förutsättningar till eleverna via diskussioner. Vilket naturligtvis innebär att inte allt kan vara förhandlingsbart. Han understryker vikten av ett ledarskap som ger ramar och som sätter gränser. I det framtida samhället gäller istället att vinna respekt och förtroende, erbjuda möjligheter till intressanta och utvecklande arbetsuppgifter, erbjuda möjligheter till påverkan och självständighet och skapa mening tillsammans.

7.2 Relationer, kommunikation och engagemang

Vikten av att skapa och vidmakthålla goda relationer i ett framtida ledarskap kommer troligtvis att öka. Lundblad (2000) beskriver att i en framtid borde man snarare tala om begreppet medarbetarskap istället för ledarskap vilket innebär att man kommer att betona jämlikhet, kollegialitet och medarbetarskap. Detta kan nog påstås gälla för även barn och elever. Ordet kommunikation kan härledas från latinets *communicare* som betyder dela, meddela, förena, göra gemensamt. Vi i tankesmedjan tror att i framtidens samhälle kommer dialogen att vara alltmer framträdande för att nå framgång i ledarskapet. Jämför skillnaderna mellan debatt, monolog och dialog. Lundblad menar att det finns en tendens att organisationer går från hierarki till nätverk där maktstrukturen förändras från monologisk till dialogisk. Men en framtida ledare måste också kunna fatta övergripande beslut. En framtida elev eller kunskapsarbetare vill i hög grad känna engagemang för att komma vidare men inte i form av pepinnar eller order, snarare med respekt, lyhördhet och uppmuntran. Coaching eller annan handledning kan vara ett hjälpmedel om eleven/arbetaren upplever osäkerhet eller stress.

7.3 Empati, etik, moral och bemötande

På vilket sätt kommer vår förståelse av empati, etik, moral och bemötande förändras i framtiden? Kommer vi att se värderingsförskjutningar angående begreppen? Empati kommer troligen att få allt större

betydelse i framtiden. När det gäller etik och moral kan man fundera över om vi går från ett samhälle som mer och mer lockar fram de narcissistiska dragen i människan. Det narcissistiska samhället skulle då kunna definieras som ”detet” – drifter/affekter och det gamla samhället skulle kunna definieras som överjaget med Freuds termer. Från ett samhälle där kontroll, skuld, skam, tydliga moraliska regler, och bestraffning varit framträdande till ett samhälle där kaos, brist på kontroll, affekt, driftstillfredsställelse, individen i centrum och otydligare moraliska regler är framträdande.

Hur ledaren bemöter sina elever eller arbetare bottnar i mångt och mycket i rubrikerna ovan. Det framtida samhällets människosyn, öppenhet, självinsikt och kunskap om den nya generationen kräver ett ledarskap som är inriktat på förnyelse och utveckling. Men hur blir det då med meningsfullheten? Kunskapsarbetaren verkar i hög grad skapa sin egen meningsfullhet, eleven gör det kanske inte i samma grad på grund av ålder. Med det menar vi att barnet/eleven generellt behöver mer stöd för att kunna skapa sin egen meningsfullhet än en vuxen. Det är en ständig utmaning att möta elevers behov av stöd och hjälp men också att locka fram den egna förmågan att hitta meningsfullhet i skolan och/eller i livet. I vissa perioder är sökandet efter meningsfullhet större än i andra. Hos vissa människor är sökandet efter meningsfullhet större än hos andra. Att ta dessa behov hos människor på allvar och införliva dem i t ex skolan är viktigt. De som skapar mening kommer att behöva stöd i att utveckla fortsatt sökande.

7.4 Coaching och humanistiskt ledarskap

Enligt tankesmedjans deltagare sker mycket i våra skolor idag oreflekterat. Vi behöver fundera över varför vi gör som vi gör. Ska vi kunna motivera elever att gå 12 år i skolan och ska vi i skolan kunna visa att det finns ett värde i allt som skolan anser att man behöver lära sig och att det tar så här lång tid, så är det av största vikt att mötet elev/skola och skola/elev blir så meningsfullt som möjligt för eleven. Det krävs då att vi som arbetar i skolan är medvetna om varför vi gör som vi gör, att vi blir världsmästare i att skapa relationer, att vi har en öppenhet för att samarbeta med samhället, en humanistisk syn och att vi kan vara politiskt obundna.

En väg att gå för att ta vårt ansvar när det gäller att skapa relationer är kanske att använda sig av coaching. Coaching i sig är ingen ny företeelse. Historiskt landar vi i antikens Grekland där Homeros i

Odyssén beskriver hur Odysseus ber den kloke mannen Mentor att vara som en ställföreträdande far för sonen Telemachos. Här får ordet mentor innebörden av rådgivare och lärare. Andra ledartermer som används kan vara handledare, tränare, fadder, konsult och coach. Dessa benämningar är dock inte synonyma utan det ord som väljs är ofta ett uttryck för den kultur och/eller filosofi som man vill ska vara tongivande. Vi har här valt att använda coach och coaching. Det är troligtvis den benämning som kommer att följa med oss tjugo år framåt. Ursprungligen betyder ordet coach – galavagn, en vagn som fraktar människor till en önskad plats. Vad har då en coach att tillföra? Läroplanen beskriver en mer humanistisk syn på ledarskap och John Steinberg (2007) uttrycker något liknande i Skolans nya syfte;

Det jag ber den gode läsaren vänligen fundera på är konsekvenserna av en humanistisk människosyn. En av konsekvenserna är trots allt ansträngningen att se individen mitt i kollektivet. Vilka är just denna elevs drivkrafter? Vad har denna elev för intressen och passioner? Vari ligger just denna elevs styrka och potential? Vad har denna elev för särskilda talanger och begåvningar? En humanist vill tro att det finns ett ljus inom varenda en. Uppdraget som ledare är att hitta detta ljus. Ibland brinner det på ett sätt som alla se. Ibland tar det längre tid att finna, men det finns där. (s. 30-31)

Kan det vara just detta, att leta efter, locka fram och stödja det andra är bra på? Genom att ställa nyckelfrågor som *var vill jag vara? Hur gör jag för att komma dit?* kan vi hjälpa individen/eleven i sin transport mot målet. Ur ett framtidsperspektiv kommer troligtvis coaching inom skolvärlden att vara ett bra komplement till andra former av ledarskap. Tydligare än någonsin visar samhället på vikten av att individen ska ha verktyg för att kunna arbeta efter egna initiativ, känna till sina egna styrkor och kunna bearbeta sina svagheter. Coaching är en tankeväckande process där man lär sig ett verktyg för att sätta mål, att identifiera styrkor, att göra målen till sina egna och att identifiera och undanröja hinder på vägen. Får eleven inte träna detta under sin skoltid kan det bli svårt att möta verkligheten utanför skolan och anställningsbarheten kan i värsta fall försämrans. Vid formativ, utvecklingsinriktad bedömning kan samtal med sin coach vara av stor vikt och stöd för elevens utveckling och lärande i de kreativa processerna. Hur kan det gynna eleven att ha en coach kombinerat med pedagoger

i skolan? Kanske är det ett sätt att lära sig att ställa rätt frågor till sig själv för att fatta egna beslut på bra grunder. Det är önskvärt att mänskliga möten nu och i framtiden i allmänhet och i synnerhet inom skolans värld präglas av en humanistisk syn på människan där individen/eleven äger egen kraft att leda sig själv. Ledarens roll blir då att frigöra individens/elevens möjligheter och styrkor att nå de egna målen. Vi menar att coaching är ett viktigt verktyg i sammanhanget.

Avslutningsvis menar vi att ledarskapet till stor del avgör om en individ, skola eller organisation lyckas med sitt uppdrag. Ledaren i framtiden bör vara en ledare som kan lyfta, inspirera, uppmuntra, utmana och samarbeta med andra. Vi menar genom detta att ett humanistiskt sätt att se på ledarskapet är att rekommendera. Att vara en humanistisk ledare i skolans värld är till stor del att följa läroplanens intentioner.

Vad är då en humanistisk ledare? John Steinberg (2008) skriver i *Humanistiskt Ledarskap*.

Humanistiskt ledarskap bygger på följande principiella grundstenar:

- En grundläggande tro på individens vilja att utvecklas
- En grundläggande tro på individens förmåga att ta ansvar
- En grundläggande tro på individens vilja att samarbeta
- Med tillit och förtroende kan man utveckla och ta tillvara medarbetarnas yrkesprofessionalitet
- Med tillit och förtroende kan man utveckla och ta vara på medarbetarnas kreativitet och naturliga förmåga att söka konstruktiva lösningar
- Ledarskap ska vara ”situationsanpassat”, det ska anpassas till gruppens och individens behov och förmåga
- Ledaren är en förebild. Värderingsgrunden ska synas i vardagshandlingar (s.10)

Detta är den ledartyp som vi kan se att framtiden är betjänt av, oavsett vem du leder, dig själv, elever eller organisationen. Det humanistiska ledarskapet möjliggör att verksamheter kan genomsyras av en värdegrund som leder till utveckling och framgång mot högre måluppfyllelse. I vårt fall måluppfyllelse mot bakgrund av EU:s åtta nyckelkompetenser samt de två kompetenser som Tankesmedjan själv valt att komplettera med.

Skolan som byggnad, institution och mötesplats

MÅNGA SKOLOR ÄR BYGGDA UNDER EN TID med en annan samhällssyn och denna syn präglar ofta de byggda skolorna. Industrisamhället krävde en disciplineringsordning och även lokalerna präglades då av att de skulle gagna kontroll, se vem som var närvarande eller inte, var man kunde finna individerna och hur man kunde upprätta önskvärda – eller avbryta icke önskvärda – kommunikationer. Det utvecklades tekniker för detta som kontrollerade verksamheten; tidsschema, rutiner, obligatoriska arbetsuppgifter. Skapandet av det slutna rummet och den rumsliga indelningen där varje elev har sin plats, kan man fortfarande finna exempel på i dagens skola. Viss arkitektur är mer lämpad för och inbjuder till att upprätthålla den hierarkiska organisationen och inbjuder då också till fler lektioner i helklass.

Byggnaden kan och ska betraktas som pedagogikens tjänare och ska medverka till att de pedagogiska intentionerna kan förverkligas. Byggnadens utformning har alltså stor betydelse för skolans verksamhet. Utformningen och husets inrättning leder inte automatiskt till vissa former av beteende och lärande. Det som händer när människor agerar i sin fysiska miljö är i hög grad beroende på vem man är och vilket synsätt man har.

Den pedagogiska verksamheten får ofta anpassas till lokalerna. Arkitekter och byggare har väl, liksom alla andra, sin syn på vilket som är bästa lösningen, både praktiskt, estetiskt och modernt. Den pedagogiska aspekten får inte alltid den betydelse den bör ha. Vi vill hävda att skolbyggnadens arkitektoniska struktur i sig både kan hindra och möjliggöra utveckling och flexibelt tänkande. Det är mycket lätt att byggnaden sätter ordningen för det mesta av arbetet i skolan. Den kan vara ett hinder i arbetsfördelning, i reellt arbetslagsarbete, peda-

gogiskt utvecklingsarbete, flexibelt arbetssätt, organisation av skolverksamheten, nytänkande av organisation av själva rummet mm.

Hur vi organiserar tid och rum påverkar eleverna. Organisationen av klassrumsmiljön har betydelse för klassrummets roll och är identitetsskapare där eleverna påverkas i sitt lärande, utveckling och beteende. Vi upplever att många elever erfar sin skolmiljö som tråkig och icke-stimulerande och de upplever sig som osynliga i skolan. Arbetsmiljön är lika viktig som boendemiljön där vi alla vet hur viktigt det är med rummets utseende. Skolan är elevernas arbetsmiljö där de ska tillbringa de flesta av sina vardagar under oftast tolv år. Det traditionella klassrummet är ett rum med plats för 25–30 elever och eventuellt ett grupprum. Det i sig ger inte så stora möjligheter att utveckla arbetssätt och arbetsformer. Vi menar att när nu eleverna ska vara mer delaktiga i lärandeprocesserna och inte bara vara passiva mottagare uppstår ett annat behov av klassrumsmiljö än förr, då undervisningen var mer lärarledd.

8.1 Byggnaden/lokalen i ett pedagogiskt perspektiv

Reggio Emiliias tankar (Loris Malaguzzi) grundar sig i en respekt för barnets kapacitet och att det har en drivkraft att lära och utforska. Barnet existerar i gemenskap med andra men också i ett eget sammanhang. Denna pedagogik beskriver miljön som den tredje pedagogen. Miljön för en dialog med barnen. Pedagogen ska försöka inta barnens perspektiv och lyssna, se och försöka förstå vad miljön uppmanar barnen till. Organisation och lokaler påverkar och stödjer den lärande miljön. Styrkan att lära i grupp och ta fram saker ur det dagliga livet blir ett kvalitativt lärande och det är viktigt att uppmärksamma och ta vara på ögonblicket då lärande föds. Detta utgör grunden för pedagogisk dokumentation. Tankegångarna i denna lärandesituation bör vara att fundera på vad som får igång barns intellekt. Detta ska påverka organisationens arbetsförhållanden, scheman, utrymmen och beslutandeprocesser. Verksamheten är noga med att ha ett samspel mellan teori och praktik. Därför är miljön uppbyggd på ett sätt där funktion, arkitektur skapar ett system av interaktion och samarbete. En skola ska vänta på sina elever och hälsa dem välkomna till en dag att skapa nya lärsituationer. Miljön ska därför vara inbjudande. Lokaler med fria ytor och mycket ljusinsläpp är positiva. Lokalen som mötesplats är viktig. Lika viktigt är att använda den lokala sam-

hälleregilla miljön för att lära sig och hämta inspiration. Samhället blir en lärandemiljö.

Vygotskij menar att människan utvecklas i samspel med sin sociala omgivning och sin kulturella omvärld. Även här poängteras den stora betydelsen av rummet som mötesplats. Barnet befinner sig i en zon mellan vad barnet själv kan utföra och vad barnet kan göra tillsammans med andra. Lärarens uppgift blir att utmana barnet där det befinner sig så att det så småningom själv kan utföra det som det tidigare inte klarat på egen hand. Det är av stor vikt att uppmärksamma rummen i förskolor och skolor då de i hög grad påverkar barnets lärande. Det finns då enligt Vygotskij följande aspekter att ta hänsyn till;

INTERAKTIONER; Det sociala samspelet mellan människor är grunden till människors utveckling och lärande. Det traditionella klassrummets möblering inbjuder inte till utvecklande samtal elever och lärare emellan.

AKTIVITET; Aktivitet då eleven gör något är en förutsättning för lärande. För ett barn är det görandet som är överordnat vetandet. De gör innan de vet och omvandlar görandet till ny kunskap – vetande. Rummet bör innehålla olika aktiviteter och man kan på så sätt underlätta lärandet.

ARTEFAKTER; Tänkandet uppstår inte i hjärnan utan det växer fram i barnets samspel med sin omgivning och med hjälp av olika verktyg. Dessa kan vara av både konkret art (pennor, miniräknare) och abstrakt art (ord, siffror). Det är viktigt för lärandet att verktygen, artefakterna, som finns tillgängliga är både intressanta, utmanande och relevanta för ändamålet.

UTVECKLINGSHOPP; Det finns ett klart samband mellan individens inre kompetenser och de yttre omständigheterna som råder. Rummet påverkar således individens motivation och därmed dess möjlighet till lärande.

KREATIVITET; det finns alltid tillfälle att öva barnens kreativitet. Det finns alltså inget ämne som är sämre eller bättre lämpade för kreativitet. Kreativiteten är en social process där vi lär och inspireras av varandras tankar och idéer (Strandberg 2006).

Lokalen kan ju som ovan nämnts lika gärna vara belägen utanför skolbyggnaden. Elever och lärare måste i större utsträckning lämna den formella platsen för lärandet, skolbyggnaden, och ge sig ut i andra miljöer och inhämta förstahandserfarenheter. På så sätt banar man väg för kreativa lärprocesser. Låta sig inspireras av det närliggande samhället, hämta kunskap och erfarenheter i närmiljön. Även utomhuspedagogiken betonar dessa aspekter. Utomhuspedagogik beskrivs som ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Lärandets rum flyttar ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap, ett växelspel mellan sinnlig erfarenhet och boklig bildning betonas och att platsens betydelse för lärandet lyfts fram (Linköpings universitet, Centrum för Miljö- och Utomhuspedagogik, 2004).

Ett exempel på nytänkande i användandet av lokaler är det koncept som företaget *Learnlab* (www.learnlab.se) tagit fram: *Det berättande klassrummet*. Varje moment i kunskapsprocessen ska stödjas på bästa sätt genom att klassrummet möbleras med fyra olika stimulerande miljöer för skapande och kreativt arbete;

SCEN – agera, berätta, högläsa, föreläsa presentera. Det centrala i klassrummet är scenen. Den kan användas under inspirationsfasen, under redovisningar, debatter eller presentationer.

CAFÉ – diskutera, pröva, visionera, reflektera. I caféet ska finnas teknik och möblering för diskussion och gemensam brainstorming. Här ska man med hjälp av tekniken kunna ta kontakt med omvärlden exempelvis kunna ta hjälp av en person med god kunskapsöversikt inom det aktuella området.

MEDIATEK – söka, sortera, analysera, värdera. Detta är utrustat med faktatidningar, böcker, Internet. Det är möblerat i form av ett redaktionsbord. Man kan dra nytta av varandras sökteknik, värdera källornas trovärdighet: Man för en ständig diskussion kring sökningens och källornas kvalitet.

STUDIO – skapa, producera, laborera, publicera. Här ska man bearbeta allt material och producera sina resultat

8.2 Byggnaden/lokalen i ett arkitekturperspektiv

Rummet och dess arkitektoniska utformning har en avgörande betydelse på hur tillvaron kommer att gestalta sig för de individer som vistas där. Inge Mette Kirkeby (Aalborg Universitet) beskriver att skolan som konstruktion kan indelas i fem ”rum” ur ett arkitektoniskt perspektiv;

DET SOCIALA RUMMET – här i ett socialt sammanhang (samvaro och samarbete). Skolan övertar en del av ansvaret för att barnen socialiseras så att de kan fungera i och överta ett demokratiskt samhälle. Det finns å ena sidan behov av att skolan öppnar sig fysiskt så att barn och vuxna får kontakt. Å andra sidan finns behov av att små och stora grupper kan samlas i ett koncentrerat samarbete.

Arkitekturen strukturerar möte. Arkitekturen samlar gemenskap.

Handlingens rum

Vi skiljer på hård funktionalitet där användningsmöjligheterna är väldefinierade och inte omedelbart förhandlingsbara och mjuk funktionalitet där användningen inte är entydigt fastlagd utan det ger valmöjligheter. Finns det möjligheter att byta mellan olika aktivitetsformer till exempel med hjälp av mobila inventarier?

Arkitekturen underlättar specifika aktiviteter, hård funktionalitet. Arkitekturen bäddar för flera olika former av användning, mjuk funktionalitet. Arkitekturen kan förändras, flexibilitet. Arkitekturen ger valmöjlighet mellan olika arbetsplatser, differentiering.

DET BETEENDEREGLERANDE RUMMET – är en del av skolans maktstruktur. Byggnaden medverkar till att reglera beteende i enlighet med både skrivna och oskrivna regler.

Arkitekturen ger möjlighet till kontroll. Arkitekturen övertar styrningen. Arkitekturen bär koder.

DET BETYDELSEBÄRANDE RUMMET – skolan ses som samhällets förlängda arm, byggd som ett led i strävan att ge den uppväxande generationen bildning och utbildning. Barnet skapar sig olika bilder av samhället som skolan är en del av. Via byggnaden kan signaler sändas ut som är normskapande. Små byggkroppar med var sitt tak kan skapa en bild av att skolan lägger stor vikt vid ”den lilla skolan i den stora skolan”

Arkitekturen uttrycker hållningar. Arkitekturen är en metafor.

DET STÄMDA RUMMET – vardagsetetik, atmosfär. Kvaliteter i undervisningsmiljöerna så att man tillgodoser att barn och lärare befinner sig i harmoni med sin fysiska omgivning.

Arkitekturen är ett sinnesrum. Arkitekturen är en gest.

Vilka trender och strömningar kan vi redan nu hitta ute i samhällslivet och hur kan de påverka skolan som mötesplats? Dessa måste vi förhålla oss till när vi utformar den konkreta skolmiljön. Visst måste vi också dra nytta av de arkitektoniska tankarna, men det måste ändå vara den pedagogiska grundidén som är det bärande när man planerar framtidens lokaler.

8.3 Skolan som institution

Vi i tankesmedjan har kunnat konstatera att skolan många gånger står för en samhällsbild(ning) som inte riktigt harmonierar med det framtida samhället. Tittar vi på de olika strömningar som finns i samhället (enligt gjorda undersökningar av Kairos Future) behöver vi skaffa oss beredskap att hantera följande; IT-utvecklingen är en av de faktorer som starkast kommer att påverka skolan de närmsta åren. Förändrade värderingar, livsstilar och ökade krav är andra faktorer som kommer att få omfattande betydelser för skolsystemet. Växande kunskapsklyftor och ökad konkurrens om elever är en trolig konsekvens av dessa omvärldsförändringar. Om skolan inte förmår att möta kraven från de socialt mest utsatta eleverna och en alltmer kräsen och växande internationaliserad medelklass är det troligt att vi hamnar i en mer segregerad skola. Ord som nämns i sammanhanget är flexibilitet, verklighetsanpassning av undervisningen samt förändrad lärarutbildning och utveckling av lärare och skolledare.

Enligt Kairos Futures (ibid) undersökningar är följande scenario mest troligt; vi går mot A- och B-skolor. Skillnaden i elevresultat mellan skolor kommer att växa. Troligt är att det blir kommunala skolor med olika profiler och fler privata alternativ. Man får svårare att locka elever. Det kan bli en större mångfaldig men också i många avseenden en mer segregerad skola. Det kan också bli svårare att rekrytera lärare med rätt kompetens och behörighet. Betyg och mätningar blir vanligare. Man läser färre ämnen.

Skolan har inte monopol på lärandet och det är ju inte någon skillnad från förr. Det nya är att även färsk information i dagens samhälle är extremt lättillgänglig. Samtidigt förändras elevernas lärmiljöer

snabbt. Internet, TV och underhållningsindustrin betyder långt mer i dag för ungas lärande än för bara några år sedan. Strategispel kan ge unga människor en mer fullständig förståelse av samhällsprocesser, stadsbyggnad och utvecklingsmönster än andra källor. Den stora utmaningen för skolan handlar om att ta hjälp av ny teknik och nya kommunikationsmönster för att utveckla pedagogik och göra undervisningen mer stimulerande .

Professor Bo Dahlbom (2007) spår att framtidens skola kommer att bli helt annorlunda jämfört med i dag. Det kommer inte att finnas kvar några byggnader som kommer att kallas skola. Dagens skola är i mångt och mycket fortfarande fastvuxen i 1900-talsmodellen där skolan skulle ordna arbetskraften till det industriella samhället. Vi lever dock i efterdyningarna av industrisamhället och det är en ganska villrådig tid, som det alltid är vid paradigmskiften. Ungdomarna ligger oftast i spetsen på IT-utvecklingen och de kommer självmant, utan utbildningsväsendets hjälp, närmare fronten i samhällsutvecklingen. Dahlbom (ibid) menar att utbildningsväsendet oftast skolar för skolan i stället för att skola för livet. Elever lär sig vad som är rätt och fel i skolans isolerade värld, men inte mycket om livet utanför.

Blir det som Dahlbom spår, det vill säga att skolan blir platsoberoende? Generationerna blandas som i det gamla bondesamhället och skolan förvandlas från byggnad till verksamhet med uppgift att integrera barnen i samhället. En verksamhet som blir ett livslångt inslag i arbetslivet och bedrivs som andra tjänster delvis över nätet, delvis i möten på samhällets alla mötesplatser. Det mesta av ungdomarnas tid kommer inte att läggas på en säregen ungdomskultur utan snarare på produktion av kunskap och upplevelser i globala affärssammanhang. Arbetslivet kommer inte att präglas av anställningar utan av arbetsuppgifter och uppdrag. Detta synsätt kommer även att prägla skolan menar Dahlbom.

Vi i tankesmedjan tror att skolan bättre måste förbereda barnen/eleverna på att kunna navigera i och uppföra sig i ett framtida samhälle. Det är ett samhälle där aktiviteterna inte är givna på förhand och där lösningen på en given uppgift är långt ifrån känd. Vi måste hjälpa till att utveckla olika kompetenser för att barnen/eleverna ska stå bättre rustade för ett samhälle stadd i ständig förändring.

8.4 Skolan som mötesplats

Vi ser nog att skolan har sin funktion som mötesplats för att utveckla de kompetenser som efterfrågas även i ett kommande samhälle. Vi får inte glömma att ett av skolans alla mål och syften är att skapa trygga människor. Skolan ska kunna ge barnen förutsättningar för ett harmoniskt liv och hur låter det sig göras i en tid av ökad individualisering och konkurrens? Helhetssynen på eleven och att utveckla alla de kompetenser som efterfrågas i det framtida samhället, måste involvera många fler av samhällets aktörer. Visst arbetar skolan med kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer, men är skolan den bästa platsen för det? Entreprenörskap, initiativförmåga och företaganda kan måhända växa minst lika bra på arenor utanför skolan? Social och medborgerlig kompetens kan kanske utvecklas ännu bättre genom att eleven deltar i samhälls- och arbetsliv i annan utsträckning än vad som nu görs. Skolan är en av de mest centrala mötesplatserna i dagens samhälle. Varje dag träffas unga, i reglerade och icke-reglerade former inom ramen för skolan. Är då skolan optimalt utformad för dessa möten?

Skolan är nästan enbart utformad som lokal för lärande. Vi ser oftast klassrum, grupprum och korridorer. I dessa rum sker också möten mellan människor, viktiga möten mellan elever och mellan vuxna och barn/ungdomar, samt mellan lärare och elev. Kanske borde framtidens skola öppna även för andra möten? Lokaler för kreativa möten mellan elever, för sociala möten och kanske för andra aktiva möten. Lokaler som inte står tomma större delen av dygnet utan säkert kan användas även utanför skoltid. Det handlar i stor utsträckning om att skolan ska acceptera att även det informella mötet är viktigt för elevens utveckling.

Mötesplats kan ses vara av rent fysisk karaktär och det i sig skapar mötesplatser på ett intellektuellt och emotionellt plan, men det kan också betyda en virtuell mötesplats. Redan i dagsläget ser man en utökning av skolan som mötesplats genom virtuella läxhjälpstider, kommunikation om lärande, skolbloggar o.dyl. Det virtuella klassrummet finns redan som benämning.

8.5 Hur möter vi inom skolans värld denna utmaning?

Bör då kanske skolan utvecklas till en 24-timmarsskola eftersom lärandet i allt högre grad sker utanför skolans väggar, både det icke-formella som det informella lärandet? Hur ser i så fall ett schema ut?

Behövs schema? Hur viktigt är det fysiska mötet? Ska mötesplatsen bara vara till för dem som är involverade i arbetet i skolan? Är det bara mötesplats för elever, föräldrar, lärare eller måste man tänka sig att "samhället" i större utsträckning ska vara medskapare i processen att medverka till att eleverna utvecklas efter bästa förmåga? Vilka samhällsliga aktörer kan/bör medverka? Vilken samhällsekonomisk hänsyn bör tas för att få optimalt nyttjande av lokaler? Ska skolan vara mötesplatsen eller kan den lika gärna ligga utanför den rent fysiska skolmiljön? Måste vi ha skolbyggnader som innehåller alla utrymmen som vi förknippar med skola eller kan man använda sig av andra delar av samhället som skolsal?

Vi tror att skolan på ett helt annat sätt än nu måste öppna sig mot andra samhällsaktörer. De andra samhällsaktörerna; näringsliv, föräldrar, offentlig verksamhet måste vara beredda att delta på ett annat sätt än tidigare. Mötesplatser kan skapas rent fysiskt inom och utanför skolans lokaler, men viktigt är också att skapa mentala mötesplatser. För detta krävs en annan organisation, som är mycket mer flexibel. Olika lösningar måste skapas utifrån olika lokala betingelser, åldersnivåer, uppdrag mm. Det måste lösas mycket snabbare och mer flexibelt än tidigare. Vi går in ett Komplexitetssamhälle som kräver att vi har tydliga mål och strategier. Vi måste bli bättre på att analysera effekterna av vårt arbete och vara beredda på att kunna skapa olika varianter/lösningar på organisation och mötesplatser. Tillsammans kan samhället – inte bara skolan – verka för att utveckla den kompetenta människan. Det är nödvändigt att skapa mötesplatser för samhällets alla aktörer, både inom och utanför skolans värld.

Hur kan framtidens lärande organiseras?

I ETT INTE ALLTFÖR AVLÄGSET PERSPEKTIV antar de flesta i tanke-
medjan att skolans timplan kommer att ersättas av skolans måldo-
kument. Rapporten från försöksverksamheten utan timplan i skolan
skriver;

Försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan
startade läsåret 2000/01. Timplanedelegationen har haft det över-
gripande ansvaret för att leda, stödja och utvärdera försöket. Vi
har också haft i uppgift att lämna underlag till regeringen inför
dess ställningstagande till om och i så fall hur timplanen i grund-
skolan kan avskaffas. Delegationen redovisade nyligen sina slut-
satser och förslag i slutbetänkandet Utan timplan – för målinrik-
tat lärande. (Ur förordet till SOU 2005:101).

Försöksverksamheten omfattar knappt 900 kommunala grundsko-
lor i 79 kommuner. Försöket var från början tänkt att avslutas den 30
juni 2005, men förlängdes först till den 30 juni 2007. Efter timplane-
delegationens slutbetänkande (ur vilket citatet ovan är hämtat) har
man förlängt försöket ytterligare till den 30/6 2010. Timplanedelega-
tionen anser att timplanen både kan och bör avskaffas.

Det finns anledning att vara beredd att möta en sådan förändring
och många skolor försöker också göra det genom att förtydliga och
uppdatera sina kunskapsmål. Grundskolan har också påbörjat arbe-
tet att möta förändringen genom IUP-dokumenterna. I dessa ska skola
och hem bl.a. kommunicera elevens utveckling och i den senaste änd-
ringen finns utrymme att även kommunicera måluppfyllelse.

Enligt rapporten måste målen i en skola utan timplan vara tydliga

och omfattande. Målen kommer att bli det viktigaste styrmedlet. Staten kommer att sätta mål i kursplan och läroplan, men även kommun och den enskilda skolan kommer sannolikt att få utrymme att sätta mål (liksom idag). Eventuellt kan utrymmet för de sistnämnda målen blir betydligt större än i dagsläget. Utan en timplan finns utrymme för ett annat sätt att se på skolämnena. Man kan exempelvis införa socialkunskap eller ITK på schemat. Det kommer att innebära helt andra förhållanden för att arbeta tematiskt och schemat, i sin nuvarande beskaffenhet, kommer att kunna ersättas. Utbildningsdepartementet ger (SOU 2007:28) tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan - förslag till nytt mål- och uppföljningssystem, förslag till utformning och utveckling av målsystemet.

Vi har i tankesmedjan diskuterat olika möjliga scenarier. Tänkbart vore exempelvis att införa målbaserad undervisning utan fasta klasser. Med målbaserad undervisning avses att undervisningen ska sträva efter att varje elev ska uppnå de mål som satts upp. Detta som en följd av att man frångår att arbeta efter timplan. Målen som sätts upp för eleven ska vara tydliga och ganska kortfattade. De måste också bygga på varandra. Skolans verksamhet ska bygga på målen i läroplaner och betygskriterier samt de av kommunen uppsatta skolplansmålen. Det är viktigt att målen kontinuerligt kommuniceras med elever och föräldrar. Att arbeta utan fasta klasser innebär en stor förändring i organisationen. Vi tror att någon form av fast grupp behöver finnas, inte minst ur socialt hänseende. I denna grupp skulle man t ex kunna ha idrott, slöjd och musik och ev. moment inom andra huvudämnen, som skogslektioner, studiebesök, friluftsdagar. I övrigt kan man tänka sig förändringar i målgrupperna (de grupper av elever som arbetar med ett gemensamt mål) ungefär var tredje vecka. Skolan kan upprätta ”måltrappor” i olika delar av undervisningen som innehåller konkreta och tydliga mål. Utifrån skolans ”måltrappor” upprättas elevens progressionsplan.

Kunskapsskolan har ett koncept som i viss mån möter den timplanefria skolan. Man har timplanens ämnen i steg och kurser, men låter eleven själv planera utifrån sina egna mål. (www.kunskapsskolan.se). En skola behöver hantera målen för verksamheten på något sätt. Enligt Berg och Scherp (2003) aktualiseras hanterandet när verksamheten ska förbättras. Vi är överens om att införandet av målbaserad undervisning utan fasta klasser kommer att avsevärt förändra skolan. I det lite längre perspektivet har vi haft anledning att diskutera hur IT-ut-

vecklingen påverkar. I ett samhälle där information och kunskap hela tiden finns tillgängligt och omvärderas finns all anledning att granska traditionell organisation. Olle Holmberg menade i sin föreläsning på vår Tankesmedjas slutseminarium (www.tankesmedjan.nu) att det som är unikt för skolan är inte kunskapssamlingarna, inte kompetensen, utan det faktum att man dagligen samlar människor med olika intressen, åldrar och bakgrund och låter dessa arbeta tillsammans. Det finns anledning att begrunda detta faktum i en utveckling som alltmer pekar åt individualisering. Kanhända är framtidens individ en social varelse trots att hon klarar sig bäst själv?

Himmelstrand (2007) pekar på en annan utvecklingsväg. Han kallar den hemundervisning (homeschooling) och påstår att den har ökat mycket starkt i USA de senaste decennierna. Han tar exempel från Brighton, Storbritannien där man bildat hemundervisningsgrupper som ordnar aktiviteter, utflykter, studiebesök m.m. Vi ser också att antalet friskolor i Sverige har mer än fördubblats på 12 år. (www.skolverket.se) Det finns alltså ett ganska utbrett arbete för att finna alternativa lösningar till skolans organisation. Det finns alltså anledning att fundera över skolan i framtidens samhälle. I vilken riktning vill vi gå? Vad är kunskap och var ska man erövra (eller få) den? Hur kan skolan organiseras för att erbjuda en fullgod utbildning?

Hälsa samt lärande för hållbar utveckling som två extra nyckelkompetenser

SAMTIDIGT SOM VI I TANKESMEDJAN tagit avstamp i EU:s åtta nyckelkompetenser har vi också ifrågasatt om just dessa kompetenser täcker in alla områden för rubriken för vår tankesmedja, Kunskapsyn och kompetensbehov i *framtidens samhälle*, om någon kompetens kan strykas eller om det finns kompetenser som saknas och bör läggas till.

EU:s åtta nyckelkompetenser är just rekommendationer varför vi också tagit oss friheten att ta in synpunkter utifrån. När vi ställt frågan såväl inom gruppen som till de medverkande i samband med mittseminariet var alla rörande överens om var att det saknades två kompetenser i EU:s beskrivningar. Dels handlade detta om hälsans betydelse för lärandet och dels lärande för hållbar utveckling, LHU (översatt från engelskans Education for Sustainable Development (ESD)). Den följdfråga vi ställt oss är om hälsa och lärande rymms inom begreppet lärande för hållbar utveckling eller om de är två separata kompetenser. Likaså har vi ställt oss frågan om dessa båda kompetenser redan rymms inom EU:s åtta nyckelkompetenser. Oavsett hur man tolkare detta har vi ansett att båda dessa kompetenser är viktiga och därför har vi gett dem ett eget kapitel i denna rapport.

De åtta nyckelkompetenserna publicerades i december 2006. Ett halvår senare lade Europeiska gemenskapens kommission fram ett arbetsdokument³⁴ där dessa båda kompetenser lyfts fram. Frågan som ställs i detta dokument är *Hur kan skolsystemen bidra till långsiktigt hållbar ekonomisk tillväxt i Europa?* I arbetsdokumentet sägs också

34. Europeiska Gemenskapens kommission. Arbetsdokument från kommissionen – skolor för tjugohundralet. Bryssel 07-07-11.

att behovet att förse ungdomar med nyckelkompetenser och få fler att ta högre examina är ett viktigt led i EU:s strategi för tillväxt, sysselsättning och hållbar utveckling och att medlemsstaterna uppmanas utveckla denna undervisning.³⁵

10.1 Hälsa och lärande

Den föregående tankesmedjan hade som rubrik *Hälsa och lärande i samverkan*³⁶. Här finns en noggrann genomlysning av detta ämne och vi kommer därför endast ta fram några av deras formuleringar. I deras rapport påpekas vikten av hälsofrågor i ett skolperspektiv.

Ett exempel på ett regionalt perspektiv är utvecklingen av ”hälsofrämjande skolor” i Skåne där också frågor om hållbar utveckling integrerades i projektet.³⁷

En god psykosocial hälsa med trygghet, tillåtande klimat och ömsesidig respekt ökar inlärningsförmågan. Den fysiska hälsan och kostens inverkan på prestationsförmåga och koncentration märks tydligast i idrottssammanhang, men icke desto mindre har dessa faktorer betydelse för oss då det gäller att ta till oss kunskaper i teoretiska ämnen. I rapporten om *Hälsa och lärande i samverkan* (2008) hänvisas till flera studier att

även om ämnet /Idrott och hälsa/ fick mer tid på de teoretiska ämnenas bekostnad så resulterade det inte i någon nedgång i prestationerna i de teoretiska ämnena³⁸.

I allt snabbare takt ökar mängden information och så även den samlade kunskapen världen över. Att kunna sovra bland all information blir en allt viktigare kunskap. Aaron Antonovsky (1991) uttryckte i boken *Hälsans mysterium* (1991) vikten av att förstå ett skeende (be-

35. IEU:s strategi för hållbar utveckling uppmanas medlemsstaterna att utveckla undervisning för hållbar utveckling, t ex undervisning om hållbart utnyttjande av energi och transportsystem, hållbara konsumtions- och produktionsmönster, hälsa, mediekompetens eller ansvarsfullt världsborgarskap.

36. Rapporter från Tankesmedjan. Rapport 2, 2008 Hälsa och lärande i samverkan.

37. Hälsa och lärande i samverkan, s. 13–14.

38. Shepard RJ, Lavallee H., Volle M., LaBarre R., Beaucage C. (1994). Academic skills and required physical education : The Trois Rivières experience. CAHPER/ACSEPI. Research Supplement 1:1–12.

griplighet), att kunna göra något åt det (hanterbarhet) och att finna ett engagemang i att göra det (meningsfullhet)³⁹. Uppfyller inte de uppgifter elever ställs inför dessa kriterier går känslan av sammanhang (KASAM) eller Sense Of Coherence (SOC) som han kallade det förlo-rad. Avsaknad av ett starkt KASAM ger upphov till större anspänning och om individen uppfattar denna som stress, kan det leda till negativa konsekvenser för hälsan (Antonovsky, 1993)⁴⁰. I rapporten Hälsa och lärande i samverkan hänvisas till Dryden och Voss (1994) som inte bara betonar att varje individ har sin egen inlärningsstil utan också menar att 80 % av inlärningssvårigheterna har med stress att göra⁴¹.

Hur den enskilde individen och samhälle i samverkan ska hantera hälsa och lärande kommer att bli en viktig faktor för vår framtida kunskapssyn och påverkar definitivt vår kompetens. I ett önskvärt framtida samhälle är fler friska, arbetsföra och vid god hälsa. Sannolikt, mot bakgrund av de resultat vi sett från det senaste årtiondet, ser det inte ut att gå åt det hållet med ökade ohälsotal som följd. I takt med att denna kompetens uppmärksammas i skola och i media ges dock bättre förutsättningar för att den önskvärda utvecklingen också blir trolig. Politiskt kan också riksdagsbeslut tvinga fram lösningar och den enskilde att ta ett större personligt ansvar.

10.2 Lärande för hållbar utveckling

Hållbar utveckling är ett begrepp som först introducerades av Lester Brown (ca 1981). I samband med FN-rapporten *Vår gemensamma framtid* (1987), kallad Brundtlandrapporten, nådde begreppet en vidare spridning. Där definieras hållbar utveckling som ”en utveckling som tillgodoser dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov”.⁴² När begreppet hållbar utveckling först myntades utgick detta enbart från den miljömässiga aspekten. Man talade mest om Environmental Education (EE). Idag har begreppet vidgats. ESD, Education for Sustainable Development är i allra högsta grad ämnesövergripande. Man kan konstatera

39. Antonovsky A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.

40. Antonovsky A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine* 36: 725–33.

41. Dryden G. & Voss J. (1994). *Inlärningsrevolutionen*. Stad: Brain Books.

42. World Commission on the Environment and Development (WECD, 1987:43).

att miljöfrågorna inte står isolerade utan andra faktorer påverkar i minst lika stor utsträckning den globala hållbara utvecklingen. Utvecklingen har gått från en faktabaserad inläring via ett normativt synsätt till ett mer pluralistiskt inlärningsförhållande, som rymmer och ska ta hänsyn till många åsikter och värderingar.

Environmental problems involve conflicts between different perspectives, opinions and interests. Focus of education is on the process and the deliberation, on different alternatives. Both "is" and "ought" are created in a human practice. The democratic process is situated and inbuilt in the education.⁴³

Det går inte längre att bortse från den globala hållbara utvecklingen. Skolan tillhör i högsta grad det framtida samhället och på alla plan kommer utbildningen att ha en fortsatt stor betydelse för hur det framtida samhället och den framtida kunskapssynen kommer att se ut.

Kommittén för utbildning för hållbar utveckling skriver i sitt betänkande⁴⁴, att

... under de senaste 50 åren har jordens befolkning fördubblats, spannmålsproduktionen har tredubblats, energikonsumtionen har fyrdubblats och de ekonomiska aktiviteterna femdubblats (...) människans ekonomiska aktivitet överskrider jordens bärkraft med cirka 25 procent. En liten del av jordens befolkning – 15 procent – svarar för 55 procent av konsumtionen.⁴⁵

Det vilar ett stort ansvar på de rika länderna att föra en politik som ger fattiga länder möjlighet att exportera sina produkter på rättvisa villkor. Fattiga länder i sin tur måste bära sin del i ansvaret, inte minst i kampen mot fattigdom och för en jämlik fördelning av resurser och inflytande i samhället, för att utvecklingen ska bli hållbar. En central och grundläggande förutsättning för detta är förstås att alla ges möjlighet till utbildning. Skolans roll i världens alla länder går inte att förringa. I Sverige kan skolor få utmärkelsen "Skola för hållbar ut-

43. Iann Lundegård och Thomas Krigsman, Stockholms Universitet, i samband med en konferens om Education for Sustainable Development i Entebbe, Uganda, 2008-10-15.

44. Statens Offentliga Utredningar (SOU 2004:104).

45. Sammanfattning av Världstoppmötet om hållbar utveckling i Johannesburg 2002, promemoria från Utrikesdepartementet, september 2002.

veckling” i syfte att stödja det pedagogiska arbetet för hållbar utveckling från förskola till vuxenutbildning och som delas ut av Myndigheten för skolutveckling. Inger Björneloo, fil dr och universitetslektor vid Göteborgs universitet, har i sin avhandling *Innebörder av hållbar utveckling – en studie av lärares utsagor om undervisning* (2006) studerat hur lärare bedriver undervisning för hållbar utveckling. Huvudfrågan i hennes studie var: Vilka innebörder av fenomenet hållbar utveckling kommer till uttryck i lärares beskrivningar av sin undervisning?⁴⁶ I sin analys frågar sig Björneloo också vad lärarnas undervisning syftade till, det vill säga vad de ansåg att eleverna skulle få med sig från lektionen. Avhandlingen visar på två viktiga resultat. Det första handlar om lärarnas föreställning om hållbar utveckling. Det andra resultatet fokuserar på vilken innebörd lärarna tillskriver utbildning för hållbar utveckling.

The role of the Teacher

There are over 60 million teachers in the world. Each one is a key agent for bringing about the changes in values and lifestyles we need. For this reason, innovative teacher education is an important part of educating for a sustainable future.⁴⁷

FN har deklarerat att utbildning för hållbar utveckling ska vara ett högprioriterat område från år 2005 till år 2014 och omfatta alla ämnesområden, från förskola till folkbildning. Enligt FN och EU ska alla länder ha en strategi för hållbar utveckling.⁴⁸ Som nämnts inledningsvis har lärande för hållbar utveckling getts ett vidare begrepp än enbart den miljömässiga aspekten. I ett policydokument från ICLEI⁴⁹ definieras hållbar utveckling som *en utveckling som förser ett samhälles alla invånare med grundläggande miljömässiga, ekonomiska och sociala tjänster utan att hota livskraften hos de naturliga byggda och sociala system varpå försörjningen av dessa tjänster är beroende*. Den ekologiska (miljömässiga), den sociala och den ekonomiska håll-

46. Inger Björneloo. Meanings of Sustainable Development. A study for teachers' statements on their education. ISBN: 91-7346-547-7, s 23-24.

47. Source: UNESCO (1997) Educating for a Sustainable Future: www.unesco.org

48. Inger Björneloo. Meanings of Sustainable Development. A study for teachers' statements on their education. ISBN: 91-7346-547-7, s 23-24.

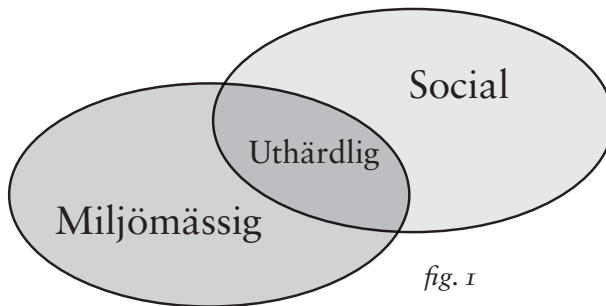
49. Local Governments for Sustainability, www.iclei.org.

barheten kan inte betraktas var för sig. En miljömässig inverkan får också en social och ekonomisk konsekvens och vice versa.

Man skulle också kunna uttrycka det som att en hållbar utveckling innebär att skapa ett samhälle där ekonomisk utveckling, social välfärd och sammanhållning förenas med en god miljö. Ett samhälle som formas inom ramen för vad miljön och människors hälsa tål och där vi långsiktigt investerar i dessa resurser.

Ekologisk (miljömässig) hållbarhet

Ekologisk (Miljömässig) hållbarhet handlar exempelvis om att långsiktigt bevara vattnets, jordens och ekosystemens produktionsförmåga och att minska påverkan på naturen och människans hälsa till vad de "klarar av". Den handlar om hur vi samspelar med ekosystemet omkring oss, såsom kretslopp och effektiv användning av ändliga resurser, avfall och restprodukter av vår moderna industri- och matproduktion, energiutnyttjande och energiteknik. Jordbruk, skogsbruk och fiske måste vara i balans med bestånd och återväxt, biologisk mångfald och klimat. Allt detta är förstås en önskvärd, men inte fullt ut en trolig utveckling. Missköts denna balans på grund av kortsiktiga ekonomiska särintressen utgör den uppkomna obalansen ett hinder för en hållbar utveckling och miljön blir outhärdlig ur social aspekt (*fig. 1*).



Social hållbarhet

Social hållbarhet handlar om att bygga ett långsiktigt stabilt och kraftfullt samhälle där grundläggande mänskliga behov, rättigheter och välbefinnande tillgodoses. Global rättvisa är viktigt för att vår värld ska upplevas som säker där fred är en önskvärd förutsättning. Jämlikhetsfrågor bör vara centrala i ett globalt sammanhang. Kön, ålder, kultur, religion, etnicitet, sexuell läggning etc. får inte utgöra

hinder för denna utveckling. En upplevd rättvis fördelning av resurser liksom inflytande och kontroll över sitt eget liv och arbete ökar möjligheten till social hållbarhet (*fig. 2*).

Effektiviteten i företag och organisationer liksom i nationer och regioners utveckling påverkar den sociala hållbarheten i allra högsta grad. Att olika kulturer och erfarenheter möts på så lika villkor som möjligt, samverkar och berikar varandra i det socialt hållbara samhället. Det ökar möjlighet för alla till en god fysisk och psykisk hälsa.

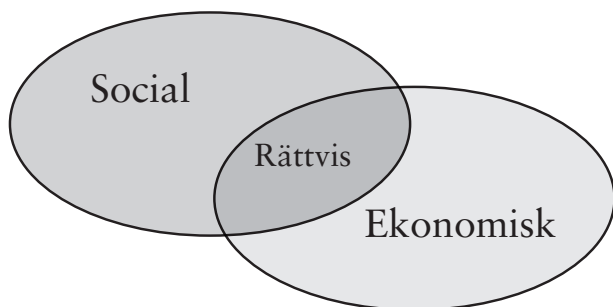


fig. 2

Ekonomisk hållbarhet

Ekonomisk hållbarhet handlar om att hushålla med mänskliga och materiella resurser. Det innebär överenskommelser mellan företag och näringsliv, staten och internationella samfund. Här sätts ramarna för ekonomisk utveckling i samhället, såväl lokalt, nationellt som globalt och dessa instanser utgör enskilt eller tillsammans en förutsättning för att kunna genomföra större globala projekt (*fig. 3*). Regler för näringslivets nyttjande av naturresurser och belastning av olika ekosystem samt skatt och subventioner kring arbete, teknik, forskning och utveckling måste tas i beaktande av alla inblandade aktörer.

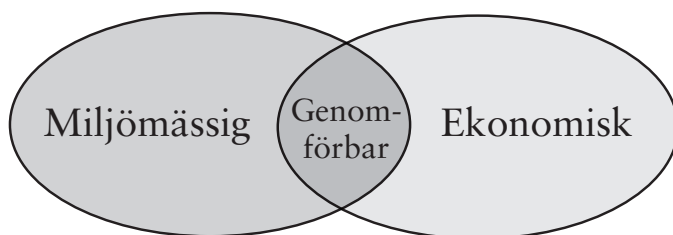


fig. 3

Social-Miljömässig-Ekonomisk hållbarhet

Låter man alla dessa tre perspektiv finnas med, samtidigt som det förutsätts att de är i balans gentemot varandra (fig. 4), ökar förutsättningen för att vi kan få en hållbar utveckling.

Scott och Gough (2003) pekar på att det heller inte är lätt när inte ens experter kan komma överens. Vem har tolkningsföreträde? Ofta har ekonomer på höga poster i samhället en syn medan kommunala och religiösa organisationer arbetar mer för att de sociala aspekterna av problemet. Var och en som enbart bevakar sina egna intressen kan utgöra ett hinder för hållbar utveckling. Det önskvärda scenariot är sannolikt inte det trovärdiga på kort sikt. Det krävs utbildning och attitydförändring.

I ett annat perspektiv kan en person ha enbart kortsiktiga ekonomiska vinning för sin egen egoistiska del för ögonen medan en annan ställer sig utanför och osolidariskt vägrar bidra till den sociala välfärden samtidigt som en tredje inte tar hänsyn till de miljömässiga konsekvenserna. Alla dessa är exempel på personer som utgör hinder i den långsiktiga hållbara utvecklingen.

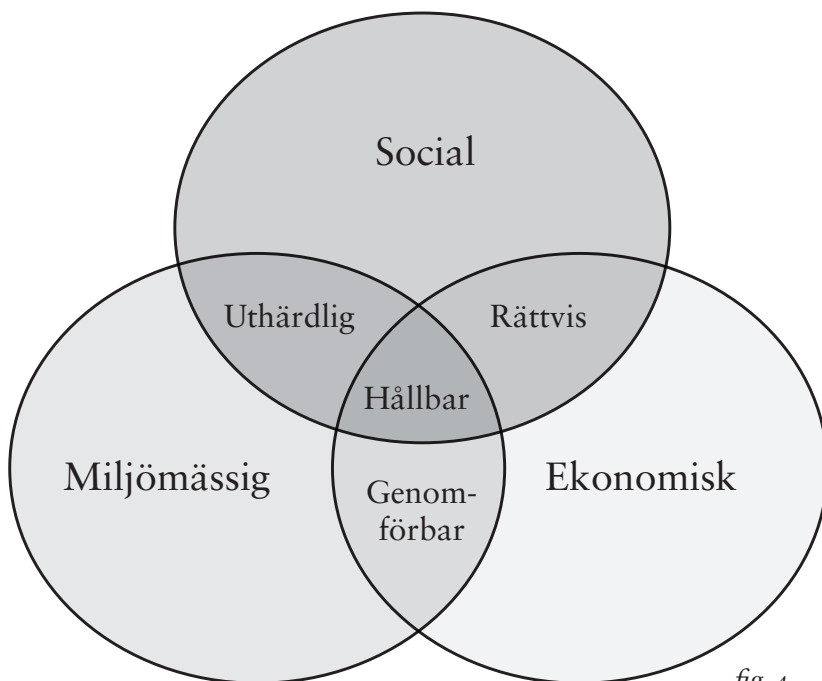


fig. 4

Finns det fler perspektiv?

Det är inte alla som nöjer sig med den definitionen av hållbar utveckling som beskrivits i tre perspektiv ovan. Goodland (2002) menar att hållbar utveckling inte ryms inom tre utan det krävs åtminstone fyra perspektiv att ta hänsyn till. Förutom de tre nämnda hävdar Goodland att *human sustainability* måste finnas med. Han talar om humankapitalet vilket bland annat inkluderar hälsa, utbildning, färdigheter, kunskap och ledarskap.⁵⁰ Åhlberg (2005) beskriver å sin sida hållbar utveckling med sex olika infallsvinklar. Förutom ekologisk, social och ekonomisk nämner han kulturell, hälsofrämjande och politisk hållbar utveckling. Intressant är att notera att hälsa eller hälsofrämjande finns med som en del i det Goodland benämner humankapitalet och som ett av Åhlbergs perspektiv.

10.3 Skolans bidrag till lärande för hållbar utveckling samt hälsa och lärande

Hur kommer skolan in i detta arbete och hur kan den svenska skolan på ett naturligt sätt ta upp frågan om hållbar utveckling? Kommer lärande om hållbar utveckling att finnas med som ett eget skolämne i framtiden? Efterfrågan på kompetens har två sidor: teknikens snabba utveckling kräver höga, ständigt aktualiserade färdigheter, medan den tilltagande internationaliseringen och de nya organisationsformerna i näringslivet förutsätter social, kommunikativ, företagsmässig och kulturell kompetens som hjälper en att anpassa sig till en föränderlig omvärld. Kommer begreppet utbildning att ha en annan innebörd om 25 år? Det hävdar Lynas och Jerelöv som skriver:

Framtiden blir aldrig så som vi föreställt oss den och i dagens omvälvande men långsamma förändringar, dit exempelvis klimatförändringar kan räknas (Lynas (2004), projiceras dessa förändringar fram på dataskärmar och blir upplevda hot redan innan forskarna med säkerhet kan säga att de inträffat (Jernelöv, 2005)

I en enkätundersökning (se bilaga 2) ställde Tankesmedjans deltagare fem öppna frågor till ett stort antal elever på de skolor vi representerade. Eleverna var i åldrarna 3 till 19 år. I de svar som kom in fram-

50. Inger Björneloo (2006) s. 28.

håller flera kunskaper om hälsa, livskvalitet, hållbar utveckling (miljö, klimatfrågor) som viktiga framtida kompetenser och dessutom kan man upptäcka att de blir mer frekventa ju äldre eleverna är. Intressant är att miljöfrågorna fått genomslag redan i årskurs 3.

Det är många som talar varmt om de båda kompetenserna – lärande för hållbar utveckling samt hälsa och lärande – och det är förstås en önskvärd utveckling att de prioriteras högt. Men att överföra dem till praktisk handling ställer andra krav och är en stor utmaning. Den 14 mars 2001 höll FN:s generalsekreterare, Kofi Annan, ett tal i Dhaka, Bangladesh⁵¹, där han i sitt tal om mänsklighetens största utmaning under det nya århundradet avslutade med orden:

Our biggest challenge in this new century is to take an idea that seems abstract – sustainable development – and turn it into a reality for all the world's people. (Kofi Annan, i ett tal i Dhaka)

Dessa ord är fortfarande lika aktuella och får avsluta resonemanget över vilket utrymme lärande för hållbar utveckling kommer att ges med avseende på vår kunskapssyn och vårt kompetensbehov i framtidens samhälle.

51. <http://www.unis.unvienna.org/unis/pressrels/2001/sgsm7739.html>, 2008-11-03.

Avslutande ord

*Vad gör du i morgon för
att påverka framtiden?*

Referenser

- Alexandersson, M. (1996) Att lära av undervisning. I: C. Brusling & G. Ström-qvist (Red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur, s 143–159.
- Andersson, M. Föreläsning i Vellinge 10/12- 2007. *Ny framtid – ny skola?*
- Arevik, S. & Hartzell, O. (2008). *Att göra tänkandet synligt. En bok om begreppsbasead undervisning*, Didactica 11, HLS förlag Stockholm.
Att lämna skolan med rak rygg, SOU 1997:108
- Bengtsson, J. (1995) What is reflection? On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education. *Teachers and teaching: Theory and practice*, Vol 1. No 1.
- Berg G. & Scherp H.-Å.(red.) (2003) *Skolutvecklingens många ansikten*
Myndigheten för skolutveckling .Stockholm: Liber distribution.
- Bergström, F & Prochazka, N. (2007). *Utbildning som bransch*. AB Handelns utredningsinstitut (HUI).
- Bergström, M (1995). *Neuropedagogik – en skola för hela hjärnan*. W&W. Borås.
- Boström, L & Wallenberg, H (2001). *Inläring på elevernas villkor*. Brain Books. Falun.
- Bjerstedt, Å. (1986) *Lära för framtid*. Liber Utbildningsförlaget.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. I Ivar Bråten (Red.). Lund: Studentlitteratur.
- Carlberg, I. (1997). *Bildning och kunskap – särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning*. Skolverket. (SOU 1992:94). Stockholm: Liber.
- Dahlbom, B. (2007). *Sveriges Framtid*. Malmö: Liber.
- Dahlgren, et al (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla* (2007) red. Dahlgren, Sjölander, Strid, Szczepanski, Linköpings Universitet, Studentlitteratur.

- Dysthe, O. (2006). *Det flerstämmiga klassrummet*, Studentlitteratur, Lund.
- Einarsson, J & Hultman, T (1984), *God morgon pojkar och flickor*, Liber, Stockholm.
- Ellström, P, Gustavsson, B & Larsson, S (1996). *Livslångt lärande*. Studentlitteratur. Lund.
- Emsheimer, P., Hansson, H. & Koppfeldt, T. (2005) *Den svårfångade reflektionen*. Studentlitteratur.
- Entreprenör – en som gör (2007). *Inspirationsmagasin december*. Bromma.
- Eriksson, M (2007). *Nya skolans självvärdering*. GME-förlag AB, Landskrona.
- EU-kommissionen (2007). Arbetsdokument från kommissionen – skolor för tjugohundratalet. *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*, (2006), Europaparlamentet och Europeiska Rådet
- Fast, C (2007), *Sju barn lär sig läsa och skriva*. Uppsala Universitet, Uppsala.
- Goodland, R. (2002). Sustainability: human, social, economic and environmental, in *Encyclopedia of Global Environmental Change*, London.
- Gross, R (2000). *Peak learning – när lärandet fungerar som bäst*. Brain Books. WS Bookwell Finland.
- Grundskoletidningen* 6/2006.
- Gunnarsson, B. (1995), *En annorlunda skolverklighet*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Gunnarsson, B. (1999), *Lärandets ekologi*, Studentlitteratur, Lund.
- Handal, G. (1996) Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I: C. Brusling & G. Strömqvist (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur, s 107–124.
- Himmelstrand J. (2007). *Att följa sitt hjärta*. The happy Company Publishing. Uppsala.
- Hultén, P., Hultman, J. & Eriksson, L. T. (2007) *Kritiskt tänkande*. Liber.
- Högskoleverket (2005). En rapport: *Vem ska du bli?* www.hsv.se/bildning.
- Ingelstam, L. (2004). *Kampen om kunskapen*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Isling, Å. (1988). *Det pedagogiska arvet – Kampen för och emot en demokratisk skola 2*. Stockholm: Sober Förlags AB.

- Jernelöv, A. (2005). Har det blivit svårare att förutse framtiden? I *Framtider* 2/2005, s 4. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Kairos Future, Skola 2021 T. Friberg, G. Krafft, M. Lindgren, P. Lundgren
- I. Kirkeby. *Rummet ramar in gemenskap, kontroll och sinnlighet* Pedagogiska magasinet 1/08.
- KK-stiftelsen (2007), *Unga nätkulturer*. KK-stiftelsens skriftserie nr 19. Stockholm.
- Krantz, J. & Persson, P. (2007). *Hem, kretslopp & pelletsbrännare* (2007), Moped, Moder pedagogik Lund.
- Larsson, K. (1995), *Den skrivande människan*, Studentlitteratur, Lund.
- Liberg, C. (1993, ny uppl 2006), *Hur barn lär sig läsa och skriva*, Studentlitteratur, Lund.
- Liedman, S-E. (2007). *Nycklar till ett framgångsrikt liv – Om Eus nyckelkompetenser*.
- Lindelöf, J. (red) (2005). *Lärande hela livet – en antologi om lärandets betydelse för utveckling i arbetsliv och samhälle*. Studentlitteratur, Lund.
- Lundblad, N. (2000). *Fönster mot framtiden*. Uppsala Publishing House/ Konsultförlaget.
- Lundgren, U. P. (2002). Skolan: vision och verklighet. *Framtider* 3/2000, 4–9. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Lynas, M. (2004). Oväder. Nyheter från en allt varmare värld. Ordfront: Pocket.
- Malmgren, L-G. (1996), *Svenskundervisning i grundskolan*, Studentlitteratur, Lund.
- Malmgren, L-G. & Nilsson, J. (1993), *Litteraturläsning som lek och allvar*, Studentlitteratur, Lund.
- Nilsson, J (1998), Arbetscheman – ett hot mot läroplanens demokratiska grundsyn, *Pedagogiska magasinet* 2/1998.
- Nilsson, J. (2006), Tematisk utbildning, i *Pedagogiska grunder*, Försvarsmakten, Stockholm.
- Nilsson, J. (2007), *Tematisk undervisning*, Studentlitteratur, Lund.
- Nilsson, J. Rydstav, E. & Wagner U. (2008), *Vilja och våga. Temaarbete i grundskolans tidigare år*, Studentlitteratur, Lund.
- Nilsson, N-E. (2004), *Elevforskning i grundskolan*, Studentlitteratur, Lund.

- Normell, M. (2008) *Från lydnad till ansvar – Kunskapssyn, känslor och relationer i skolan*, Studentlitteratur.
- Nuikkinen, K. (2005). *En sund och trygg SKOLBYGGNAD*. Opetushallitus utbildningsstyrelsen. Saarijärvi 2005.
- Odenbrant, E (2006), *Populärkultur i skolan – uttryck, användning och attityd*. Examensarbete, Malmö Högskola, Malmö.
- Persson, M (2000), *Populärkulturen och skolan*. (red). Studentlitteratur, Lund.
- Peterson, M. & Westlund, C. (2007). *Så tänds eldsjälar – En introduktion till entreprenöriellt lärande*. (NUTEK skriftserie). Stockholm: Ordförrådet AB.
- Pramling, I.(1995), *Först var det roligt*.
- Scott, W. & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning. Framing the issues*. London: Routledge Falmer.
- Skolverket (2005). *Väl förberedd? Arbetsledare och lärare bedömer gymnasieutbildades färdigheter- En utvärdering av gymnasieskolan utifrån mottagarens perspektiv*.
- Skolverket (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s nyckelkompetenser*.
- Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber.
- SOU (1992:94) *Skola för bildning*. Stockholm.
- SOU 2004:104. Att lära för hållbar utveckling. Betänkande av Kommittén för utbildning för hållbar utveckling. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:101
- SOU 2007:28
- Steinberg, J. (2007). *Skolans nya syfte*. Örebro: Läromedia AB.
- Steinberg, J. (2008). *Humanistiskt Ledarskap – en praktisk handbok*. Liber förlag, Kristianstad 2008.
- Steinberg, J. (2008). *Professionella samtal – konsten att leda utvecklingssamtal i skolan*. Gleerups Utbildning AB, Malmö.
- Steinberg, J. (2008). *Upp till kamp för lärande*. Eldsjälsförlaget. Örebro.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag.

- Teleman, U. (1991), *Lära svenska*, Liber, Stockholm.
- Tiller, T. (1999), *Det didaktiska mötet*, Studentlitteratur, Lund.
- Tovoté, C. (2005). *Informationskompetensen och Bolognareformen*.
Universitetsbiblioteket.
- Vasquez, V, M. (2004) *Negotiating Critical Literacies With Young Children*,
Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotskij, L. (1999, ny uppl 2005), *Språk och tanke*, Daidalos, Göteborg.
- Wagner, U. (2004), *Samtalet som grund*, Bonnier Utbildning, Stockholm.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987).
Our Common Future. London Oxford University Press.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996) *Reflective teaching. An Introduction*. Ehrhbaum.
- Åhlberg, M. (2005). Educating for wisdom, creativity and intelligence as a main part of Education for Sustainable Development. Paper presented at the Fifth Conference of ESERA (European Science Education Research Association) August 28-September 1, 2005. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet, elevers planering av sitt eget arbete*.
Uppsala Acta Universitatis Upsaliensis Serie: Uppsala studies in education.
- Österlind, E. (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet*, Studentlitteratur, Lund. ”Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten”. I Staffan Selander (red.), *Estetiska läroprocesser*. Stockholm: HSF Förlag.

Web Referenser:

- www.kunskapsskolan.se (20080915)
- www.skolverket.se ”fristående skolor” (20080928)
- www.tankesmedjan.nu(videodokumentationen från slutseminariet, 20080921)
- www.learnlab.se (20081111) *Det berättande klassrummet*

Bilagor

BILAGA I

Övningsförslag – framtidsorienterad reflektion.

Skapa och reflektera kritiskt kring framtidsbilder ur olika perspektiv:

Välj ut ett framtidstema som känns angeläget och utmanande (exempelvis snabbt växande bilpark, klimathotet, medicinska framsteg, krig och fred, skolan, arbetslivet, min familj, mina barn osv.) och beskriv detta efter dimensionerna sannolik, möjlig och önskvärd framtid.

Eleverna kan sedan jämföra exempelvis bilderna eller uppfattningarna om den framtida egna familjen och det framtida arbetslivet. Hänger bilderna samman på något sätt så att man kan skönja ett helhetsperspektiv eller beskrivs företeelser från den privata och den globala sektorn som helt skilda från varandra? Innebörd och konsekvenser? En övning som denna kan hjälpa eleverna att resonera i termer av beroende och sammanhang mellan företeelser.

Framtidsnät:

Även denna övning kan hjälpa eleverna att skapa och upptäcka konsekvenser och sammanhang. Eleverna skriver på ett papper ner en företeelse eller händelse som de tycker är intressant och viktig med tanke på framtiden. De markerar den med en cirkel runt om eller liknande. Därefter ritas de ut en mängd tänkbara direkta konsekvenser av denna händelse som ekrar från cirkeln. På liknande sätt kan de sedan rita ut konsekvenser av andra och tredje ordningen osv. (Markera då med 2 och 3.)

I en klass kan olika elevgrupper arbeta med samma företeelse eller händelse och sedan jämföra sina resultat. Hur motiverar man sina förslag? Varför är man ense/oense på vissa punkter? Om man nu ser bilderna som uttryck för möjliga konsekvenser hur uppfattas de efter grad av sannolikhet och önskvärdhet? Vilka åtgärder kan man exempelvis vidta för att de önskvärda konsekvenserna ska bli mera sannolika? De icke önskvärda mindre sannolika? Vad kan man som enskild människa göra? Vad måste man vara flera om? Osv. En mängd kopplingar kan alltså göras.

Scenario: Hur vill du att din skola ska se ut om 20 år?

Här handlar det alltså om önskvärd framtid. Vad är då den mest sannolika bilden av skolan? Vad kan göras för att önsknings- och sannolikheter ska jämkas samman? Dvs. vad behöver ske för att önskeskolan i åtminstone någon mening ska bli möjlig? Hur kan de själva påverka i önskad riktning? Tänker eleverna olika – lika? Något som förvånar, eller som de vill utforska vidare? Osv.

Även här kan eleverna arbeta i grupper och sedan jämföra och diskutera.

Det privata och det globala:

Eleverna arbetar först *individuellt* med följande uppgift:

Tänk dig 25 år framåt i tiden! Skriv några meningar om

- a) Hur föreställer du din egen situation?
- b) Hur föreställer du dig den närmaste gruppen omkring dig?
- c) Hur föreställer du dig samhället du lever i då?
- d) Hur ser världen ut?

De diskuterar sedan *i grupp* följande frågor:

- a) Var finns de största överensstämmelserna i gruppen?
- b) Vilka värderingar ligger bakom de olika föreställningarna?
- c) Kan man se sammanhang mellan personliga framtider, samhällets och världens?
- d) Om man förställt sig en mörk bild i något avseende – vad kan göras redan nu för att undvika denna negativa utveckling? På personliga planet? På samhällsplanet?

Allmänna förslag till framtidsreflektioner:

- Använd *företeelser i vardagslivet* som utgångspunkt för analys med framtidspets, inte minst massmedia: Vad av det som står i tidningen eller på nätet idag kan ha särskild betydelse för morgondagen? Utgångspunkter för vidare diskussioner kan liksom i fallen ovan vara: Önskvärt – sannolikt – möjligt? Konsekvenser och sammanhang? Privat och globalt? Handlingar och åtgärder idag för förändring i morgon? Jag ensam – tillsammans med andra?
- *Science fiction* via exempelvis böcker och datorspel: Vilket är budskapet? Sannolikt-möjligt-önskvärt? Osv. Obs att det som ansågs omöjligt för ett antal år sedan är verklighet idag – ge exempel! Vad säger detta oss?

Enkätundersökning

Samtliga deltagare i Tankesmedjan genomförde en enkätundersökning på var sin grupp barn/elever/studerande (nedan nämnd elever). Enkätunderlaget utgjordes av 330 elever från förskola till lärarstuderande. Könsfördelningen var ganska jämn, 160 flickor, 170 pojkar.

Den största andelen, ungefär 40 procent, utgjordes av elever i åldersspannet 13–16 år.

Vi ställde fem frågor till dem.

- 1) Vad tror du att du gör om 20 år?
- 2) Vad är viktigast för dig att kunna om 20 år?
- 3) Vad behöver du kunna för att göra det som du tycker är viktigt om 20 år?
- 4) Hur vill du att skolan ska se ut om 20 år?
- 5) Vilka kunskaper behövs i samhället om 20 år?

När man ställer öppna frågor riskerar man också att få svar som det inledningsvis kan vara svårt hitta en röd tråd i. Vid en första anblick tycktes svaren spreta åt alla håll. För att få en bättre bild av elevernas svar delade vi in svaren i bredare kategorier. Vi gjorde jämförelser olika åldersgrupper emellan och vi tittade även på skillnader i kön.

Eftersom vi ställt frågor till elever runt om i Skåne kunde vi skönja en del lokala variationer mellan Lund, Ystad, Kävlinge, Eslöv, Vellinge, Båstad, Kristianstad etc.

Här följer en sammanställning av de mest frekventa svaren på våra fem frågor.

- 1) *Vad tror du att du gör om 20 år?*

Störst andel elever svarade att de troligen lever familjeliv (25 %). Arbete i offentlig sektor (lärare, tjänsteman, medicin, veterinär, läkare) tillhörde också de mer frekventa svaren liksom IT och teknik (20 % vardera).

2) *Vad är viktigt för dig att kunna om 20 år?*

Klara mig själv, bilda familj (28 %), upplevd livskvalitet (laga mat, ha stort självförtroende, socialt engagemang) och kommunikation (språk) (24 % vardera, varav ungefär dubbelt så många flickor som pojkar på de två senare alternativen).

3) *Vad behöver du kunna för att göra det som du tycker är viktigt om 20 år?*

Skaffa en bra utbildning (36 %), lära sig om IT, teknik (20 %). Att kunna anpassa sig till nya situationer och samarbeta, lära sig påverka (retorik) förespråkade andra (14 %).

4) *Hur vill du att skolan ska se ut om 20 år?*

Som nu! Bra som det är (32 %). Rättvisetänkande (tydligare lärare, skoluniform, ej mobbing, ej skadegörelse, säkerhet, vakter) (29 %, varav nästan dubbelt så många flickor hade denna uppfattning). Mer individanpassad (mindre grupper, fysisk miljö, lokaler) (17 %).

5) *Vilka kunskaper behövs i samhället om 20 år?*

Hållbar utveckling (klimatfrågor) (32 %). IT, teknik (21 %). Allmänbildning, livskunskap och kultur (17 %).

Några egenskaper bland de inkomna svaren var genomgående och bedömdes som viktiga för eleverna:

- Vänskap
- Bra personlighet
- Kommunikativ förmåga
- Social kompetens
- Samarbetsförmåga

Alla tror att datorkunskap är viktigt och då blir förmågan att läsa och skriva också viktig. Miljöfrågorna har fått ett genomslag redan i årskurs 3. De kommer att vara beroende av teknik och de tror inte att skolan som byggnad kommer att förändras helt. De tror att matematik och språk blir viktiga områden att behärska och både traditionella yrken och nya yrken lockar i framtiden. Viktigt för dem är att vara mobil vilket bland annat innebär att ta körkort och köra bil.

Bland de äldre och bland lärarstuderande ser man att resultaten spre-
tar en del, men två ganska tydliga mönster kan urskiljas:

- Eleverna tror att många kommer att arbeta med olika typer av hantverk (t ex byggjobb) eller i serviceyrken. Många tror naturligtvis också att eleverna kommer att arbeta inom IT.
- När det gäller skolan talar eleverna om att helheter måste skapas genom t ex tematisk, ämnesövergripande undervisning och att undervisningen måste vara verklighetsanknuten, denna punkt blir tydligare ju äldre eleverna är.

Något förvånande var att ingen hade försökt ge exempel på yrke som inte existerar idag men som skulle kunna finnas om 20 år. Det som överraskade, var att knappast någon hade förslag på riktigt nytänkande. Fundera själv på vilka yrken som fanns för 20 år sedan, men inte idag. Fundera igen: Vilka yrken finns idag men fanns inte för 20 år sedan?

Frågor som engagerar eleverna handlar om etik och moral, rättvisetänkande, ej mobbing, ej skadegörelse osv. Om dessa ska bli ämnen i morgondagens skola kan man ju fundera över vilka kompetenser pedagogerna behöver ha och var man ska lägga tonvikten i deras utbildning. Intressant med denna enkla enkätundersökning är att flera av elevernas svar i mångt och mycket speglar de tankegångar vi genomgående haft i våra diskussioner i tankesmedjan.

Deltagare i Tankesmedjan

<i>Deltagare</i>	<i>Kommun/högskola</i>
Helene Steinlein	Båstad
Barbro Nordbeck	Eslöv
Lena-Pia Carlström Hagman	Högskolan Kristianstad
Lisa Vinberg	Kristianstad
Majvi Borg Larsson	Kristianstad
Per Gersne	Kävlinge
Kajsa Björkman	Landskrona Kävlinge
	Svalövs gymnasieförbund
Stefan Johnsson	Landskrona Kävlinge
	Svalövs gymnasieförbund
Camilla Munthe	Lund
Per Hällström	Lund
Thomas Ekstedt	Lund
Jan Nilsson	Malmö Högskola
Sven Lennung	Malmö Högskola
Håkan Persson	Sydsåkanska gymnasieförbundet
Kerstin Persson	Sydsåkanska gymnasieförbundet
Magnus Wigström	Vellinge
Ulrika Burman	Vellinge

Rapport 1, 2007; IUP, Bedömning och betygsättning
Rapport 2, 2008; Hälsa och lärande i samverkan
Rapport 3, 2009; Kunskapssyn och
kompetensbehov i framtidens samhälle
www.tankesmedjan.nu



MALMÖ HÖGSKOLA

