



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läraprogrammet
LAU370

Skolans kunskapssyn – politik och pedagogik

*En studie av svenska och franska skolan utifrån historisk
bakgrund, lärandeteorier och internationella studier*

Författare: Mikael Tellefsen & Zandra Kjellberg

Handledare: Kerstin Sundman

Institution: Global Studies

VT 2009



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läroprogrammet

LAU370

Titel: Skolans kunskapssyn – politik och pedagogik. *En studie av svenska och franska skolan utifrån historisk bakgrund, lärandeteorier och internationella studier*

Författare: Zandra Kjellberg & Mikael Tellefsen

Termin och år: VT 2009

Institution: Global Studies

Handledare: Kerstin Sundman

Examinator: Lennart Svensson

Rapportnr: VT09-2450-01

Nyckelord: Lärandeteorier, behavioristiskt, kognitivistisk, sociokulturellt
Internationella studier, PIRLS, PISA, TIMSS, skolpolitik
Franska skolsystemet, svenska skolsystemet

Sammanfattning:

Syftet med vår undersökning är att belysa det franska och svenska skolsystemet utifrån tre faktorer: styrdokument, elevernas prestationer i internationella undersökningar och skolornas historiska bakgrund. Genom att välja dessa tre aspekter på skolan vill vi ge en överblick över skolsystemen och visa på hur skolan har sett ut historiskt sett, hur den skall se ut enligt styrdokument, och vad eleverna presterar i internationella studier. Undersökningen utgår ifrån lärandeteorier. Med lärandeteorier utgår vi i första hand från de tre stora huvudsakliga synsätten: behavioristiskt, kognitivistiskt och sociokulturellt perspektiv. De internationella undersökningar som undersöks är PIRLS, PISA och TIMSS eftersom dessa tre undersökningar är frekvent citerade och ofta används i den offentliga debatten om skolan.

I vår undersökning utgår vi ifrån följande frågeställningar: Vilka likheter och skillnader kan ses mellan de svenska och de franska kursdokumenten? Vilka lärandeteorier kan man se drag av i skolplaner och styrdokument? Skiljer sig svenska kursplaner från den franska skolans kursdokument vad gäller lärandeteorier? Hur har skolan påverkats, historiskt sett, av utbildningspolitiska beslut? Hur ligger länderna till i de internationella undersökningarna PIRLS, PISA och TIMSS? Vad säger resultaten i internationella tester om ett lands skolsystem?

Undersökningen är en fallstudie av den franska och svenska skolan. Vår huvudsakliga metod är kvalitativ dokumentanalys. Denna har kompletterats med en redovisande metod där källor och studier undersökts och redovisats på ett objektiva och kvalitativa sätt.

Vårt resultat är för det första att det franska skolsystemet grundar sig på värderingar från Franska Revolutionen och ett antal skolreformer under 1800-talet. Sveriges utbildningspolitik beror till största del på politiska samarbeten under 1900-talet. För det andra är kursdokumenten för den franska och svenska skolan mer lika än olika. Den största skillnaden är synen på vad eleven skall ha förvärvat efter avslutad utbildning. Den franska eleven skall kunna *göra*, och den svenska ha förståelse *för*, och *av*. I svenska kursdokument eftersträvas insikt, medan det i franska skolan efterfrågas kompetens, eller ”savoir-faire”. Slutligen ger de internationella studierna intrycket av det svenska och det franska skolsystemet är relativt genomsnittliga. Det svenska skolsystemet skapar elever med god läsförmåga. Kritiken mot den svenska skolan grundar sig delvis på att de svenska elevernas placering totalt sett sjunker i de internationella studierna. Detta beror till stor del att andra nationer har tillkommit eller förbättrat sina resultat. Det franska skolsystemet är genomsnittligt i en internationell jämförelse och de franska eleverna utmärker sig inte i något av de undersökta ämnena. De franska eleverna har utifrån sin genomsnittliga position inte förbättrats eller försämrats över tid, utan behåller i stort sin placering. I jämförelse med det svenska skolsystemet är eleverna aningen bättre i naturvetenskap, men har sämre läsförmåga. Vår slutsats är att Frankrike och Sverige inte skiljer sig åt så mycket, vad gäller styrdokument och internationella studier.

Dock gör tillvägagångssättet för de internationella undersökningarna, att vi ifrågasätter den tyngd som resultaten ges i den offentliga debatten. För blivande lärare, är detta ett viktigt ifrågasättande, då uppfattningen bland lärarstudenter är att de internationella undersökningarna är tillförlitliga.

Förord

Det examensarbete du nu håller i din hand är en produkt av många långa timmar på Pedagogens studiehylla, en plats som numera känns som ett andra hem för oss. Grundat på långa intensiva diskussioner om hur det egentligen står till med det franska och svenska skolsystemet, är denna rapport är dock bara en liten del av arbetet. För att nå hit, har vi fått lära oss och dra en hel del slutsatser längs vägen. Alla diskussioner, efterforskningar och analyser har koncentrerats till detta examensarbete.

Arbetet har varit oerhört givande på många sätt. Även om vi ansvarat för olika delar, där Mikael Tellefsen främst haft hand om de internationella studierna, och Zandra Kjellberg om ländernas kursplaner, har vi båda två varit delaktiga i varje del av examensarbetet.

”It takes two to tango”, sägs det. Vad gäller arbetet med den här uppsatsen räcker det inte med två, då har vi haft en klunga av ivriga påhejare, vars stöd och råd vi inte hade velat vara utan och utan vars hjälp det nog inte hade varit mycket till uppsats. Ett stort tack vill vi rikta till vår handledare Kerstin Sundman, som med oerhörd noggrannhet granskat vår uppsats i sömmarna. Tack för dina vägledande kommentarer och givande förslag. Vi vill också slutligen tacka våra respektive, Ida Tellefsen och John Stenman. Tack för ert outröttliga tålamod, lyssnande öra och förståelse när ”det tar bara fem minuter” på röda dagar, sena kvällar och vid andra tillfällen.

Göteborg, 21 maj 2009.

Mikael Tellefsen och Zandra Kjellberg

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	6
1.1	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	6
1.2	TIDIGARE FORSKNING	7
2	METOD OCH MATERIAL	9
2.1	FALLSTUDIE	9
2.2	VAL AV METOD	10
2.3	DOKUMENTANALYS	10
2.4	INTERNATIONELLA STUDIER OCH SKOLANS HISTORIA	11
2.5	MATERIAL	12
2.6	RELIABILITET	13
2.7	VALIDITET	14
2.8	GENERALISERBARHET	14
3	PRESENTATION AV LÄRANDETEORIER	15
3.1	BEHAVIORISMEN	15
3.2	KOGNITIVISMEN	15
3.3	SOCIOKULTURELL TEORI	17
4	HISTORISKT POLITISK BAKGRUND	21
4.1	HISTORISK POLITISK BAKGRUND TILL DEN SVENSKA SKOLAN	21
4.2	HISTORISKT POLITISK BAKGRUND TILL DEN FRANSKA SKOLAN	24
5	PRESENTATION AV SKOLSYSTEMET	27
5.1	SVENSKA SKOLSYSTEMET	27
5.2	FRANSKA SKOLSYSTEMET	28
6	TOLKNING OCH ANALYS AV KURSDOKUMENT	31
6.1	MODERSMÅL	31
6.2	MATEMATIK	36
6.3	ÉDUCATION CIVIQUE/SAMHÄLLSKUNSKAP	39
6.4	SAMMANFATTNING	43
7	INTERNATIONELLA UNDERSÖKNINGAR	45
7.1	PIRLS (PROGRESS IN READING LITERACY STUDY)	45
7.2	PISA (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT)	47
7.3	TIMSS (TRENDS IN INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY)	51
7.4	KRITIK MOT INTERNATIONELLA UNDERSÖKNINGAR	54
7.5	SAMMANFATTNING	55
8	DISKUSSION	57
8.1	VIDARE FORSKNING	59
9	REFERENSER	60
9.1	ÖVRIGA REFERENSER - WEBSIDA	62

1 Inledning

I alla sammanhang där lärarstudenter träffas, diskuterar vi skolan: hur den svenska skolan har sett ut, hur den ser ut idag och hur vi skulle vilja att den ser ut. När vi som lärarstudenter diskuterar vår framtida yrkesroll, är det med iver, engagemang och spänd förväntan, men också med en viss tvekan. Den svenska skolan har ju blivit så dålig, sägs det.

I den offentliga debatten påstås ofta den svenska skolan vara i kris. Vår nuvarande skolminister Jan Björklund benämner till exempel dagens skolsystem som en ”flumskola” och förespråkar en återgång till en mer disciplinerande skola. Han har till exempel sagt följande om hur svenska elevers kunskapsnivå ligger till, jämfört med andra länders elever:

I matematik och naturvetenskap ligger Sverige numera på den undre halvan av tabellerna. Finland ligger etta i såväl matte som naturvetenskap och läsförståelse¹

Kritiker av den svenska skolan grundar sig ofta på resultat från olika internationella undersökningar. I en internationell jämförelse står sig den svenska skolan inte särskilt bra, menar kritiska röster. Om detta stämmer, är det intressant att undersöka vad som skiljer den svenska skolan från skolor i andra länder vad gäller undervisning och syn på kunskap. Hur står sig egentligen den svenska skolan mot skolor i andra länder? Vad är styrdokumentet inspirerade av? När vi inledningsvis började arbeta med uppsatsen hade vi en hypotes om att Frankrikes skolsystem och därmed dess styrdokument är mer konservativt än det svenska. Därför var vårt ursprungliga syfte endast att jämföra franska och svenska kursdokument. Efter en mindre pilotundersökning av dokumentet, insåg vi att en belysning av skolan ur ett historiskt perspektiv var nödvändig för att ge en mer komplett bild. Detta ledde slutligen till att vi även ville undersöka hur ländernas elever presterade i internationella studier, då dessa används för att värdera de olika skolornas kvalitet.

Vi har under arbetets gång blivit överraskade över de resultat vi funnit, eftersom många uppfattningar vi hade sedan tidigare visade sig vara felaktiga. Vi är båda två blivande lärare mot senare åldrar och har, när vi följt den offentliga debatten, fått en bild av att den svenska skolan ligger dåligt till internationellt sätt. Vår jämförelse vilar därmed på tre delar. Vi ger först en beskrivning av skolsystemen, både det aktuella och rent historiskt, sedan en jämförelse av kursplaner, samt slutligen en beskrivning av tre vanligt citerade internationella undersökningar.

1.1 Syfte och frågeställningar

När skolan diskuteras i den offentliga debatten, ställs ofta som vi redan nämnt, den svenska skolan mot länder som anses ha ett mer konservativt förhållningssätt till utbildning. Vår uppfattning är att länder i Europa som har denna konservativa syn till exempel är Finland och Frankrike. Det svenska och det franska skolsystemet är uppkomna i en relativt homogen europeisk miljö, där det finns gemensamma nämnare i samhällsstruktur och kultur. Den pedagogiska forskningen som bedrivs inom de två länderna, och som sedermera påverkar den praktiska skolverksamheten, är influerad av varandra och andra västerländska länder.

¹ (Ekselius, 2008) http://www.svd.se/nyheter/inrikes/artikel_1633271.svd

Möjligheterna att hitta gemensamma nämnare mellan Sveriges och Frankrikes skolor är därför stora. De båda länderna har genom den europeiska historien en gemensam kulturell och samhällslig utveckling där beröringspunkterna mellan länderna har varit många. Därav har intresset att göra en studie väckts, där ländernas skolsystem undersöks och de styrdokument som skolornas verksamhet grundar sig på, jämförs.

Syftet med vår undersökning är att belysa det franska och svenska skolsystemet utifrån tre faktorer: styrdokument, elevernas prestationer i internationella undersökningar och skolornas historiska bakgrund. Genom att välja dessa tre aspekter på skolan vill vi ge en överblick över skolsystemen och visa på hur skolan har sett ut historiskt sett, hur den skall se ut enligt styrdokument, och vad eleverna presterar i internationella studier. Undersökningen utgår ifrån lärandeteorier och syftar till att visa vilka av dessa som har influerat, och influerar skolorna idag. Med lärandeteorier utgår vi i första hand från de tre stora huvudsakliga synsätten, det vill säga, behavioristiskt, kognitivistiskt och sociokulturellt perspektiv. De internationella undersökningar som undersöks är PIRLS, PISA och TIMSS eftersom dessa tre undersökningar är frekvent citerade och ofta används som utgångspunkter i den offentliga debatten om skolan.

I vår undersökning utgår vi ifrån följande frågeställningar: Vilka likheter och skillnader kan ses mellan de svenska och de franska kursdokumenten? Vilka lärandeteorier kan man se drag av i skolplaner och styrdokument? Skiljer sig svenska kursplaner från den franska skolans kursdokument vad gäller lärandeteorier? Hur har skolan påverkats, historiskt sett, av utbildningspolitiska beslut? Hur ligger länderna till i de internationella undersökningarna PIRLS, PISA och TIMSS? Vad säger resultaten i internationella tester om ett lands skolsystem?

Vid studiet av ett lands utbildningssystem är det en stor fördel att kunna landets språk, eftersom man då kan ta del av samma information som finns tillgänglig för landets medborgare. Då författarna till denna undersökning kan franska men inte finska, och då en av oss dessutom ska undervisa i franska, blev det naturligt att välja Frankrike som jämförelse till Sverige. En undersökning av detta slag, skulle bäst genomföras om man kunde jämföra den svenska skolan med alla andra skolor i världen. En undersökning av den omfattningen är givetvis inte möjlig att genomföra. Av denna anledning har vi avgränsat oss till att jämföra Sverige med Frankrike.

1.2 Tidigare forskning

Vid arbetet med denna undersökning har vi använt forskning som utgått från och behandlat det svenska och det franska skolsystemet, var och en för sig. Sådant som analyserar båda skolsystemen relativt varandra är det däremot väldigt svårt att hitta. Av denna anledning har vi utgått ifrån de enskilda skolsystemen och själva sammanfört de resultat som framkommit. Detta gör vår undersökning relativt unik, då en jämförelse mellan dessa två skolsystem inte har gjorts utifrån ett teoretiskt angreppssätt tidigare. Ett urval av den forskning som finns, presenteras här nedan.

När det gäller internationella studier finns det mycket forskning som grundligt redovisar, sammanställer och analyserar de resultat som har uppnåtts. Som exempel har Skolverket gett ut en rapport som heter *Rullande stickprovsbaserat system för kunskapsutvärdering av grundskolans ämnen* (2006), samt en analys av Per-Olof Bentley som heter *Svenska elevers matematikkunskaper i TIMSS 2007* (2008). Debatt och kritik kring internationella studier förekommer i debattartiklar och mindre skrifter, däremot saknas det forskning kring detta.

I Urban Dahllöfs *Svensk utbildningspolitik under 25år* (1975), diskuteras och analyseras den svenska skolpolitiken diskuteras och analyseras. En praktisk tillämpning av lärandeteorier finns i antologin *Dialog, samspel och lärande* (2003) där Olga Dysthe sammanställt material från framstående forskare inom pedagogik. Mona Ozouf har skrivit en utförlig beskrivning av det politiska läget mellan kyrkan, staten och skolan i Frankrike åren 1871-1914 i sin bok *L'École, l'Église et la République* (1982). Det historiska skeendet inom den svenska skolans utveckling diskuteras Hedenborg & Kvarnström i sin historiska skildring av den svenska historien i boken *Det svenska samhället 1720-2000* (2006). Information om forskningen runt de internationella studierna kan enklast hittas på det svenska skolverkets hemsida, <http://www.skolverket.se/sb/d/251>. Ytterligare material att fördjupa sig i är Bourdieus *Homo Academicus* där den parisiska universitetsvärlden undersöks. Denna undersökning är applicerbar på den del av undersökning som behandlar de internationella studierna, då den tar upp relevanta diskussioner angående topplistor gjorda av beroende parter, som själva väljer ut vad som ska bedömas och vilka som ska bedömas.

2 Metod och material

2.1 Fallstudie

Vi har valt att göra en fallstudie över Sveriges och Frankrikes skolsystem. Fallstudie är en forskningsmetod, som gör att man kan förklara orsak och verkan i situationer där experimentella strategier inte är möjliga. Metoden kan syfta till att beskriva en verklig situation som påverkats på något sätt.² En fallstudie kan utgå ifrån en enda människa, eller en enda arbetsplats, där man kombinerar olika metoder för att ge en flerdimensionerad bild av den specifika situationen. Denna typ av studie ger på så vis kunskap och djupare förståelse för det valda fallet, och i vissa fall en möjlighet att överföra utvecklade teorier på andra situationer. Möjligheten att generalisera resultatet är dock begränsad, eftersom urvalet är så litet.³

I studier där syftet är att pröva teorier är en stor kvantitet av fall att föredra. Studier som syftar till att utveckla teorier genomförs med fördel på ett färre antal fall, där man studerar dessa mer detaljerat. Genom att samla en stor mängd information om ett litet antal fall, kan man ge en tydligare bild av dessa. På så vis finns möjligheten att generalisera den informationen till att gälla andra fall.⁴ Vår studie är teoriutvecklande, vilket innebär att vi fokuserar på en närstudie av ett litet antal fall. Genom att studera endast två länder, kan analysen bli djupare och mer genomgående. Esaiasson menar att fåfallsstudier som denna kan bli mer tillförlitliga än de som undersöker många fall men mer övergripande. Det finns dock risker med detta förfarande, då man genom att endast studera en liten del, kan gå miste om helheten. Esaiasson m.fl. kallar detta för ”dataanpassad teori”. Denna risk kan dock motverkas om man redan på förhand gjort sig en bild av hur det tänkta orsaksmönstret ser ut. På så vis är risken inte lika stor att man påverkas av det man analyserar och låter detta styra resultatet.⁵ Genom att vi redan från början bestämt utgångspunkter och valt vad vi skulle analysera i styrdokument, internationella undersökningar och historisk bakgrund, menar vi att risken för dataanpassade slutsatser minimerats.

Trots att generaliserbarheten för fallstudier är begränsad, anser vi att de slutsatser vi kommit fram till är generaliserbara för andra länder med liknande skolsystem som Sverige och Frankrike har och som deltar i de internationella undersökningarna. Med tanke på att vi i undersökningen valt att jämföra det svenska skolsystemet med det franska som ofta framställs som mer konservativt, borde även fallstudier som undersöker mer lika skolsystem komma fram till samma resultat.

² (Yin, 1984, s.25 I Merriam, 1994, .s. 41)

³ (Stukåt, 2005, s.32)

⁴ (Esaiasson m.fl, 2007, s.24)

⁵ (Esaiasson m.fl, 2007, s.25ff)

2.2 Val av metod

De vanligaste metoder som finns tillgängliga för en jämförande undersökning är följande⁶:

- Intervju
- Enkät
- Observation
- Dokumentanalys

Intervju-, enkät- och observationsmetoden undersöktes som aktuella för undersökningen, men de ansågs inte relevanta för det valda syftet. Observation och intervju sågs dessutom inte som genomförbara då de hade krävt att någon av oss, eller båda, reste ner till Frankrike. Dessutom ger dessa metoder, inklusive enkätmetoden, huvudsakligen uttryck för individers tankar och erfarenheter, medan vår undersökning tar ett mer teoretiskt grepp om sakernas tillstånd inom de två ländernas skolsystem och deras kursdokument. Det som ska undersökas är intentioner och influenser för de aktuella styrdokument. Därför har vi valt dokumentanalys som medel för att undersöka kursplaner för den franska och svenska skolan.

Samma metod tillämpas på analysen av skolsystemens historia, och av de internationella studierna. Undersökningen kan därför koncentreras till styrdokument. Det blir därmed lättare att göra en teoretisk jämförelse mellan det svenska och det franska skolsystemet. Då dessa två skolsystem till viss del skiljer sig åt bland annat vad gäller form och elevernas ålder på olika nivåer, ges en presentation av skolsystemen.

2.3 Dokumentanalys

En dokumentanalys kan i huvudsak göras på två olika sätt, antingen en kvantitativ - eller en kvalitativ - analys⁷. Den kvantitativa undersökningen kommer från det naturvetenskapliga forskningsfältet och innebär att man samlar in en stor mängd data för att på så vis kunna se mönster och dra generella slutsatser om en större population. När den kvantitativa analysen används, kan det till exempel vara förekomsten av olika uttryck eller mängden av specifika ord som redovisas⁸. Fördelen med detta angreppssätt är att det får hög statistisk validitet och kan ge en överskådlig bild. En av nackdelarna med denna typ av undersökning är dock att resultaten blir ytliga och generella. För att kunna gå på djupet och kunna se orsaker och samband, lämpar sig kvalitativ metod bättre. Nackdelen med denna metod blir följaktligen att samma generella resultat inte är möjliga, som i en kvantitativ undersökning.⁹ Med kvalitativ textanalys, angrips texterna så att bakomliggande teorier och vad som styr texten analyseras och förs upp till ytan.

Vår undersökning av franska och svenska kursdokument grundar sig på en kvalitativ textanalys med huvudsaklig inriktning mot vad Bergström och Boréus definierat som idé- och ideologianalys¹⁰. Denna inriktning undersöker förekomster ”av vissa typer av idéer eller

⁶ (Stukát, 2005, s. 36)

⁷ (Stukát, 2005, s. 53)

⁸ (Stukát, 2005, s.53)

⁹ (Stukát, 2005, s.30f)

¹⁰(Bergström & Boréus, 2005, s. 19)

ideologier i texter... ide- och ideologianalyser fokuserar [på] innebördsaspekter av texten ”

¹¹. Med hjälp av denna metod kan vi i vår undersökning inrikta oss på att belysa de lärandeteorier som finns i dokumenten, och lyfta fram ursprunget i de formuleringar som används.

Under studiet av styrdokumentet kommer därför läsningen att koncentreras till tre frågor:

- 1 Vad anges vara syftet med ämnet och vilken betydelse ges det?
- 2 Vilken kunskapssyn och lärandeteori förmedlas och hur ger sig detta uttryck?
- 3 Vad ska eleven kunna i slutet av år 9?

Med den kvalitativa analysens tre frågor, klargörs tankestrukturer genom klassificering och kategorisering¹² i kursdokumentet. Genom att fokusera på dessa frågor, blir dokumenten jämförbara och säkerställer att någon annan skulle analysera dem och komma fram till samma resultat. Vid analysen har i synnerhet de verb som står i dokumenten analyserats, eftersom dessa visar om eleven är aktiv eller passiv och vad fokus ligger på. En förväntan om att eleven skall vara aktiv, visar på en annan kunskapssyn än vad passiv gör. Genom att utifrån de tre ovanstående frågorna analysera verben och den kontext det står i, kan de olika förväntningarna på eleven härledas till lärandeteorier. De stycken som svarar på ovanstående frågor har därför analyserats och härletts till vilken syn på lärande de förmedlar.

Vi kommer att jämföra svenska och franska styrdokument utifrån syn på kunskap. I kursplanen står det även mål att sträva mot. Dessa är en konkretisering av den sammanfattning av syftet med svenskämnet som getts här ovan. Eftersom det i de franska kursplanerna inte förekommer några mål att sträva mot, utan endast uppnåendemål, kommer de svenska strävansmålen inte presenteras närmare. Vidare studerar vi ländernas skolsystem ur ett historiskt perspektiv, för att klargöra vilka skillnader och likheter som finns dem emellan. Slutligen redogör vi för resultaten från tre av de största internationella studierna, där redogörelsen fokus ligger på elevernas resultat och länders inbördes rangordning.

2.4 Internationella studier och skolans historia

Vid beskrivningen av skolans historia har vi använt oss av historiebaserade källor vilka behandlar uppkomsten av de två skolsystemen. Genom att jämföra och kritiskt granska olika källor redogjorde vi slutligen för det som är relevant för undersökningen. Det finns mycket att skriva om det historiska skeendet, men det som redovisats och klargjorts är det som har lett fram till och influerat det rådande pedagogiska och organisatoriska tillståndet i dagens skolsystem.

De internationella studierna PIRLS, PISA, och TIMSS har utvalts efter den relevans och dignitet de getts inom skolvärlden och den offentliga debatten. Om man besöker det svenska Skolverkets egen hemsida, är de tre redovisade studierna, de som det hänvisas till. I redovisningen av de internationella studierna har de redovisade resultaten noga undersökts och utvalts för att ge en så rättvisande bild av studiens intention och slutgiltiga resultat som

¹¹ (Bergström & Boréus, 2005, s. 19)

¹² (Esaïasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2007, ss. 238,244)

möjligt. Statistiska redovisningar har en benägenhet att behöva långa förklarande beskrivningar för att de resultaten ska bli förståeliga och rättvisa. Som alltid när det gäller statistiska redovisningar, får man svar efter hur man frågar. Men det som analyserats från de internationella studierna i vår undersökning har valts ut efter studiernas intentioner och egna beskrivningar.

2.5 Material

För att kunna jämföra de olika kursdokumenten har vi valt att studera tre ämnen lite närmare

- Modersmål (svenska/franska)
- Matematik
- Samhällskunskap / Éducation civique.

Anledningen till att vi valt just dessa ämnen är att det är relativt stora ämnen som kan anses vara representativa för teoretiska ämnen. När elevers kunskaper i olika länder mäts i internationella undersökningar, testas ofta läsförståelse som är en stor del av modersmålsundervisningen, och matematik. Valet att studera modersmål och matematik grundar sig därför på att de troligtvis går att jämföra länderna emellan på ett rättvisande sätt. Det tredje ämnet, samhällskunskap eller Éducation civique som det heter i Frankrike, har vi valt trots att dessa två benämningar inte är helt likvärdiga. Vi kan därför inte hävda samma ackuratess som är möjligt att göra i modersmålsämnet och i matematikämnet, men anser ändå att en jämförelse är värd att göra, eftersom det är i detta ämne synen på samhället behandlas. De skillnader som finns mellan skolsystemen i Sverige och Frankrike torde här bli mer synliga.

I undersökningen kommer vi, med undantag när PIRLS redovisas (denna studie är inriktad mot elever i 10 års ålder som gått fyra år i obligatorisk skola), endast att undersöka den senare delen av den obligatoriska skolan. Det finns flera anledningar till detta. För det första är kursdokumenten för de respektive länderna tämligen lika varandra, vilket underlättar arbetet och ger högre validitet för analysen. För det andra, är det i huvudsak elever från den senare delen av den obligatoriska skolan som deltar i internationella undersökningar.

Går det att jämföra kursplaner? Ja, anser vi, men erkänner samtidigt att det finns vissa svårigheter i arbetet med detta. För det första är inte de svenska och de franska skolplanerna utformade på samma sätt. Som vi redan nämnt, är de franska mycket korta och precisa, medan de svenska är långa och utförliga. I de svenska kursplanerna talas det om ett större perspektiv och mer om globalisering, medan det i de franska ges fler konkreta uppnåendemål. Medan det i den svenska kursplanen för samhällskunskap står att man skall förstå grundläggande demokratiska värderingar, ges i den franska exempel på vad dessa kan innebära. För det andra gör inte de franska dokumenten något anspråk på att vara kursplaner, utan är beskrivningar av ämnet. För att över huvud taget kunna göra en jämförelse, har vi studerat kursdokumenten och kunnat konstatera att de i stort verkar ha samma ambition, även om de inte kallas samma sak. Både de franska och svenska dokumenten beskriver syftet med ämnet, vilken ställning det har i samhället och vilka kunskaper eleven skall ha förvärvat i slutet av år 9. I de svenska dokumenten ges betygsrelaterade mål och en utförlig beskrivning av hur

bedömning av elevernas prestationer skall göras. De franska dokumenten innehåller endast en beskrivning av vilka mål som eleven skall ha uppnått i slutet av år 9. Det ges heller inget bedömningsunderlag, vilket har gjort att vi valt att inte ta med denna del från de svenska kursplanerna heller. För det tredje är de svenska kursplanerna ett samlingsdokument för hela grundskolan, medan de franska dokumenten är uppdelad, vilket gör att de som är relevanta och används i undersökningen endast redogör Collège (år 6-9). De mål vi har fokuserat på avser dock i båda fallen förvärvad kunskap i slutet av år 9.

Trots skillnaderna kan de olika dokumenten ändå anses jämförbara. Detta beror på att de, som vi redan konstaterat, är lika vad gäller syftet med dokumenten. Vidare fokuseras i undersökningen på vilken typ av kunskap som efterfrågas och inte nödvändigtvis på vilken nivå eleverna skall befinna sig på.

2.6 Reliabilitet

Att översätta en text från ett språk till ett annat är inte en lätt sak. Även om översättning är fullt möjligt, är det givetvis alltid bäst att läsa på originalspråket. Små nyansskillnader kan gå förlorade i översättningen. Med detta i åtanke, har stor noggrannhet lagts ner på strävan att översättningen av de franska dokumenten skall bli så rättvisande som möjligt. Vid översättningen har *Norstedts Stora Fransk-Svenska Ordbok* (1998) använts. Texten är fritt översatt av uppsatsförfattarna. Med tanke på att tillblivandet av ett dokument av det här slaget är utformat av experter, och att varje formulering är vägd på silvervåg, är det en delikat uppgift att försöka översätta texten från ett språk till ett annat, i detta fall från franska till svenska. I de fall där ett begrepp inte kan översättas utan risk för att en viss betydelse faller bort, har vi angett flera synonymer. På så vis anser vi att vi bättre täcker in betydelsen. I översättningarna har vissa tolkningar lagts in i texten. Dessa är våra tolkningar och kommer att framgå väl när det är vi som skrivit dem. För den fransk-kunnige läsaren, rekommenderar vi dock att som komplement till vår undersökning läsa originaltexterna på Franska Utbildningsministeriets hemsida.¹³

Resultatet för historisk politisk bakgrund har grundats på historiebeskrivande källor som angivits. Det som redogjorts för, är det som kan anses vara relevant för en obunden och opartisk beskrivning av skolsystemens uppkomst.

När det gäller undersökningen av de internationella studierna har resultat givits utifrån studiernas egna officiella redovisningar. De resultat som redovisats är därmed tillförlitliga och kontrollerbara. Möjlighet att använda egna idéer och påståenden är kraftigt begränsade.

För att garantera en god reliabilitet har data och text inte bara tolkats en gång. Vi har under arbetets gång gått tillbaka till källorna för att kontrollera att vi tolkat rätt och återgett all information på rätt sätt.

¹³ <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>

2.7 Validitet

Med validitet, menas att man i den empiriska delen faktiskt undersöker det man i den teoretiska delen påstår att man undersöker.

I litteraturen brukar begreppet validitet definieras på något eller några av följande sätt: 1) överensstämmelse mellan teoretisk definition och operationell indikator; 2) frånvaro av systematiska fel; och 3) att vi mäter det vi påstår att vi mäter.¹⁴

För att garantera hög validitet, har vi i undersökningen utgått ifrån frågeställningarna, och kontinuerligt stämt av, att det är det vi undersöker. Den del som det varit svårast att få en god validitet i, har varit analysen av kursplanerna. Av denna anledning, har vi ställt upp de frågor som vi redogjort för tidigare i detta kapitel. För att vi ska undersöka just det vi sagt oss göra, har vi inte studerat något i texten utöver dessa frågor. Genom att fokusera på de delar som efterfrågas, blir resultatet mer rättvisande. Samtidigt måste man konstatera att dokumentanalys inte är lika exakt till formen som vissa andra metoder. Någon annan skulle ha kunnat komma fram till ett något annat svar. Dock skulle det i så fall röra sig om små marginaler, vilket inte i stort skulle förändra resultatet.

2.8 Generaliserbarhet

Med tanke på den korta tid vi haft till vårt förfogande, har vi som redan redogjort för, fokuserat vår dokumentanalys till studiet av kursplaner för tre ämnen: modersmål, matematik och samhällskunskap/Éducation civique. Vi vågar påstå att de resultat vi redovisar utifrån dessa tre ämnen, kan sägas gälla för alla teoretiska ämnen i de båda länderna, och speglar synen på lärande i det franska och svenska styrdokumentet. Generaliserbarheten ses i att ämnena skulle kunna bestå av andra teoretiska ämnen, men ändå ge samma slutresultat.

De slutsatser vi redogjort för i de internationella studierna redogör för likheter och skillnader mellan de två länders skolsystem och i jämförelse med andra länder som ingår i undersökningen. Liknande skillnader och likheter i resultaten skulle kunna göras mellan andra länder som ingår i studierna.

¹⁴ (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2007, s. 63)

3 Presentation av lärandeteorier

Det finns tre huvudinriktningar inom lärandeteorier. Den stora skillnaden mellan dessa är att de representerar olika syn på kunskap. Väldigt förenklat kan man säga att behaviorismen fokuserar på det lärande man kan se på elevens yttre och gör inga anspråk på att kunna säga något om vad som försiggår inne i eleven. Det motsatta synsättet finner man inom kognitivismen, där det istället fokuseras på den inre läroprocessen och vad som sker i elevens huvud när hon lär sig. Inom den tredje teorin, den sociokulturella, menar man att lärande sker i samspel med andra och är alltså en kollektiv process.¹⁵ De tre lärandeteorier presenteras här nedan var och en för sig.

3.1 Behaviorismen

Under många år var behaviorismen det huvudsakliga synsättet inom inlärningspsykologin. Behaviorismen härstammar från en empirisk kunskapssyn, som bland annat Locke varit föregångsman för. Inom behaviorismen är kunskap objektiv och mätbar, och finns utanför individen. Kunskapen kan också avgränsas och delas och uppnås genom stimuli och respons. Skinner menar att kunskapen skall delas upp i små delar som på så vis kan portioneras till eleven. På så vis får eleven inte mer än hon kan klara av och kan ta till sig¹⁶. Detta ger enligt Shephard¹⁷ följande syn på undervisning och testning av kunskap: Kunskap kan tillskansas när eleven får lagom stora kunskapsbitar åt gången och undervisningen måste därför vara hierarkiskt ordnad och uppdelad. Det finns begränsningar i överföringen, vilket gör att varje mål bör undervisas för sig och uttalat. ”Motivation är något yttre och grundar sig på positiv förstärkning av många små steg”, menar Shephard.¹⁸

3.2 Kognitivismen

Behaviorismens syn på kunskap skulle kunna jämföras med att lägga en bokstav efter en annan på rad, för att på så sätt skapa ett ord. Denna linjära syn på lärande, där kunskap är något som byggs på bit för bit och där det finns en logisk ordning, är något som ifrågasätts inom kognitivismen, eller konstruktivismen som den också kallas. Denna lärandeteori uppkom som ett alternativ till behaviorismen i början av 1940-talet.

Tänk om lärande inte är linjärt och tänk om vi inte lär oss genom att lägga den ena enkla biten till den andra? Tänk om inlärningsprocessen är mer som en roman av Faulkner där man får en glimt av idéerna för var och en av berättelsens konkreta bitar som faller på plats? Tänk om lärande mer liknar en bild som gradvis blir skarpare fokuserad allteftersom eleven ser samband, inte stimulus-responssamband utan förbindelser och relationer mellan idéer?¹⁹

¹⁵ (Dysthe, 2003, s. 33)

¹⁶ (Skinner, 1954)

¹⁷ (Shephard, 2000)

¹⁸ (Ibid.)

¹⁹ (Shephard, 1991)

Shephard som är rösten bakom dessa ord, konstaterar dock att denna liknelse inte riktigt håller, eftersom det skulle innebära att kunskap är något som finns utanför, och som på så vis kan föras in i elevens huvud. Eftersom kunskap ständigt struktureras om i individen i takt med att hon lär sig mer, finns det enligt kognitivismen ingen fast kunskapsstruktur, utan bara en konstant omstrukturering och omorganisering. Kognitiv lärandeteori handlar om konstruktionsprocesser, där eleverna genom att tolka information som de tar emot, sätter in den nya kunskapen i relation till det hon redan vet och omorganiserar allt så att det nya kan passa in.²⁰

Även om kognitivismen som begrepp myntades under 1940-talet, kan synsättet spåras tillbaka till Descartes. Piaget, som har varit särskilt betydande inom psykologisk forskning rörande lärande och tänkande sedan 70-talet, har också spelat en stor roll. Fokus ligger här på individens förmåga att rationellt tillskansa sig kunskap genom förståelse och begreppsskapande. Att eleven skapar begrepp och förståelse möjliggörs då eleven är aktiv istället för passivt lyssnande.²¹

Inom kognitivismen har tre inriktningar vuxit fram: Gestaltpsykologin, Piaget-traditionen och symbolisk informationsbehandling. Eftersom Piaget-traditionen är den som starkast influerat det pedagogiska området, är det den vi fortsättningsvis kommer att fokusera på. Piagets teori är att varje människa sammanfogar den kunskap och erfarenhet hon har för att skapa sig en bild av verkligheten. Denna teori är något som även anammats av alla typer av sociokulturella synsätt. Piagets utvecklingsstadier har fått stor genomslagskraft. De fyra huvudsakliga stadierna är:

Sensori-motorisk period	(0 - ca 2 år)
Preoperationell period	(ca 2 - 7 år)
Konkret operationell period	(ca 7 - 11 år)
Formellt operationell period	(ca 11 år och uppåt)

Piaget upptäckte då han studerade barn att de tenderade att svara likadant vid en viss ålder och antog att detta berodde på olika utvecklingsstadier. Genom de fyra utvecklingsstadierna ansåg han att man kunde bedöma barnets utveckling och hur ”moget” det var. Denna uppdelning har tillämpats i svenska skolan, då man pratat om att ett barn inte varit moget att flytta upp till nästa klass.²²

Själv ansåg sig Piaget aldrig vara vare sig utvecklingspsykolog eller pedagog. Även sent i sin i karriär var han ovillig till att uttala sig om barnuppfostran eller undervisning. Vad Piaget var genuint intresserad av, var hur kunskap förvärvas. Det bästa sättet att ta reda på detta, ansåg han, var att studera barn och hur deras tänkande utvecklas.

²⁰ (Dysthe, 2003, s. 36)

²¹ ibid.

²² (Säljö, 2000, s. 57f)

Ett centralt begrepp inom kognitivismen är problemlösning. Något som går igen mycket i den svenska skolan idag, är metakognition, som får uttryck bland annat genom loggböcker och självvärdering. Genom att fundera och reflektera över sitt eget lärande, kan eleven bli mer medveten om sin egen lärandeprocess.²³

Enligt Dysthe har det kognitivistiska synsättet på lärande varit centralt i alla länder i västvärlden sedan 1970-talet. Det har dock riktats kritik mot perspektivet, eftersom det anses fokusera för mycket på den enskilda individens lärande, och att de sociala aspekterna av undervisningen ansetts oviktiga. Ur denna kritik, uppkom så småningom synen på lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv. Det är faktiskt till och med så, att många av de kända socio-kulturella namnen, till en början varit kognitivist.²⁴

3.3 Sociokulturell teori

Säljö gör följande distinktion mellan kognitivismen och behaviorismen:

Den kognitivistiska traditionen studerar psykologiska mekanismer och tankestrukturer som antas finnas hos människor. Behavioristen studerar individens beteende. Även om dessa traditioner utgör varandras motsatser på det sätt som beskrivits tidigare, är båda dualistiska – kroppen ställs mot tanken, det fysiska handlandet mot tänkande och språklig aktivitet.²⁵

Behaviorismen och kognitivismen står alltså i kontrast mot varandra. Säljö menar att det sociokulturella perspektivet är ett ”försök att komma bort från traditioner som utgår ifrån denna dualism”.²⁶ Som vi redan nämnt, växte ett tredje perspektiv fram ur kognitivismen: det sociokulturella. Dysthe betonar dock att sociokulturell teori inte är ett entydigt begrepp utan avsaknad av skiftningar och variationer, utan snarare ett samlingsnamn för olika riktningar. Det är bara under de senaste 20 åren som sociokulturell teori accepterats som en riktning inom det psykologiska och pedagogiska forskningsfältet²⁷. De olika variationerna kommer sig av det sociokulturella perspektivets olika inriktningar, vilka beror på om huvudfokus ligger inom det psykologiska, samhällsvetenskapliga eller humanistiskt orienterade angreppssättet.²⁸

Den sociokulturella traditionen kallas även sociohistorisk, kulturhistorisk eller situerad, uttryck som alla poängterar att kunskap är beroende av den kultur som den är en del av.²⁹

Dysthe visar här på mångfalden inom sociokulturell teori och att människan, i motsats till den behavioristiska inställningen, påverkas av den omgivning hon befinner sig i. Hon fortsätter att konstatera att kunskap inte är isolerat från omvärlden:

²³ (Dysthe, 2003, s. 37)

²⁴ (Dysthe, 2003, s. 38)

²⁵ (Säljö, 2000, s. 150)

²⁶ (Säljö, 2000, s. 150)

²⁷ (Dysthe, 2003, s. 32)

²⁸ (Dysthe, 2003, s. 55)

²⁹ (Dysthe, 2003, s. 34)

Kunskap existerar aldrig i ett vakuum; den är alltid ”situerad”, dvs. invävd i en historisk och kulturell kontext.³⁰

”Dewey brukar räknas som den mest centrala pedagogiska tänkaren under 1900-talet”.³¹

Liksom teorin förespråkar, att lärande sker i samspel med andra, har också delar av teorin utvecklats i samspel mellan John Dewey och George Herbert Mead i USA. Lev.S Vygotskij och Mikhail Bakhtin i forna Sovjetunionen har var och en för sig varit med och format teorin. Mead anses vara upphovsmannen till symbolisk interaktionism. Tillsammans med John Dewey, Charles Sanders Price och William James utgjorde de den första generationen av amerikansk pragmatism³². Det pragmatiska synsättet inspirerade både Dewey och Mead. Den som bara får höra om hur saker och ting fungerar, utan att själv testa och se vad följderna blir, kan inte utveckla ett pragmatiskt synsätt. Att lyssna, läsa och memorisera är inte bästa vägen till kunskap, menade Dewey och Mead, utan genom aktivitet och där kontexten också spelar in.³³ Mead var starkt kritisk till dåtidens skola:

Mitt i den moderna världen sitter den fast i en medeltida anda. Våra barns medvetande torkar ut. Ingenstans i undervisningen kommer de i kontakt med realiteter. Skolan har blivit en stor maskin som skall gnugga in de obetydligaste och mest triviala delarna av vår kultur medan det väsentliga utelämnas helt, för att inte nämna det onaturliga sättet att kontrollera barnets medvetande och beteende.³⁴

Mead menade att vi för att lära, måste se saker ur andras perspektiv.³⁵ Dewey talade om ”end-in-view” vilket innebär att man strävar efter ett mål som finns inom synhåll. När detta mål är nått sätter man upp ett nytt mål.³⁶

Dewey kritiserar behaviorismens syn på barnet som ett tomt ark, *tabula rasa*, och menar att små barn lär sig oerhört mycket de första åren, utan att ha någon strategi för lärandet. Barnen lär sig, menar han, eftersom de har så mycket energi och denna energi lägger de på aktiviteter av olika slag.³⁷

Deweys välkända *Learning by doing* kom som en reaktion på det då rådande *Learning by listening* och uttrycktes från början ”Learn to do by Knowing and to know by Doing”. Med detta menar Dewey att handling inte är tillräckligt för att visa hur lärande sker. Handlingen är viktig, menar Dewey, men det är relationen mellan handling och kunskap ”och vilket etiskt värde aktiviteten har som är det primära”.³⁸ Dewey och Mead menar att lärande i grunden är socialt och att behaviorismens stimuli-respons inte handlar om lärande utan om perception. Hur handlingen uppfattas beror på sociala förhållanden, när det sker och under vilka

³⁰ (Ibid.)

³¹ (Vaage, 2003, s. 121)

³² (Vaage, 2003, s. 120)

³³ (Dysthe, 2003, s. 32)

³⁴ (Mead, 1903-1904, s. 138)

³⁵ (Vaage, 2003, s. 126f)

³⁶ (Vaage, 2003, s. 128)

³⁷ (Vaage, 2003, s. 132f)

³⁸ (Lundgren & Hartman, 1980, s. 21)

förutsättningar. Att vi lär i samspel med andra, var något som Dewey och Mead inte bara pratade om, utan också levde efter. Tillsammans utvecklade de sina idéer. När Mead dog, sa Dewey följande på hans begravning:

I dislike to think what my own thinking might have been were it not for the seminal ideas which I derived from him.³⁹

Detta citat är intressant, eftersom det speglar Dewey och Meads syn på lärande. Vad Dewey här syftar på, är att han själv har kommit längre i sina tankar, i samarbetet med Mead. Att en människa kan nå större kunskap genom att samarbeta med andra, kallas för scaffolding.⁴⁰ Ett besläktat begrepp, har myntas av Vygotskij: den närmaste utvecklingszonen. Med detta uttryck avses den nivå en människa kan nå upp till med hjälp av andra och när utmaningen ligger på en sådan nivå att hon motiveras att lära sig maximalt.⁴¹

Bemästrande och appropriering

Vi har här ovan presenterat tre olika syner på kunskap och lärande. Dessa står för de övergripande synsätten, men inordnat under och fristående från dessa finns en mängd olika begrepp och teorier om vad lärande är och hur det kan förvärfvas. Ett begrepp inom det sociokulturella fältet bör här nämnas, eftersom det kan ses spegla synen på kunskap och lärande i kursplanerna. Detta begrepp kallas *appropriering*. Säljö⁴² definierar begreppet på följande sätt:

Appropriering innebär att man tillägnar sig ett intellektuellt redskap eller lär sig behärska ett fysiskt redskap i den bemärkelsen att man kan använda det för vissa syften och i vissa situationer.

Dock kan inte appropriering ses som ett absolut tillstånd, eftersom förståelse kan vara graderad. Säljö menar också att komplexa begrepp, kunskap och kompetenser inte kan approprieras till fullo.

Appropriering kan ses som en gradvis process genom vilken individen bekantar sig med och lär sig att använda redskap i olika verksamheter och där man successivt skaffar sig allt större erfarenhet av hur de kan brukas på ett produktivt sätt.⁴³

Vad begreppet appropriering kan erbjuda är alltså ett medel för att nå förståelse. Denna förståelse nås, när kunskapen även finns på ett personligt plan och är del av ens verklighet. Förvärvandet av detta redskap behöver inte ske i traditionella läromiljöer, eftersom människan lär sig mycket även i den personliga sfären. Säljö menar att det finns begrepp vi känner till,

³⁹ (Dykhuizen, G I Vaage, 2003, s. 123)

⁴⁰ (Dysthe & Igland, 2003, s. 82)

⁴¹ (Aukrust, 2003, s. 172)

⁴² (Säljö, 2000, s. 152)

⁴³ (Ibid.)

utan att vi kan förklara hur de fungerar. Det motsatta förhållandet sker i skolan, där vi först stöter på ett begrepp, och sedan lär oss hur det fungerar.⁴⁴

Ibland kan ett begrepp lättare förstås, om det ställs i kontrast mot ett annat. James V. Wertsch introducerade 1998 *mastery*, eller *bemästrande* som det kom att kallas på svenska. Som exempel på förhållandet mellan appropriering och bemästrande, redogör Wertsch för esternas inställning till relationen med Sovjetunionen från 1940. När folket i Estland diskuterade sinsemellan hemma i stugorna, ansågs Sovjetunionen ha ockuperat landet. Detta synsätt var det som inbördes lärdes vidare från de äldre till de yngre, och stod för den gängse uppfattningen. Det sägs att det alltid är vinnarna som skriver historien, vilket här var fallet. I skolorna och i historieböckerna, som stod under Sovjetiskt ansvar, framställdes Sovjetunionen som den store befriaren. För att vara framgångsrik i skolan och inte råka ut för något straff, lärde sig esterna denna version av historien och upprepade den i alla offentliga situationer. Befolkningen hade på så vis två versioner av historien som de använde i olika situationer. Den första, där Sovjetunionen var fienden, och den ockuperande makten, kom sig av deras verklighet och personliga erfarenhet. Denna kunskap var därmed approprierad. Den andra versionen med Sovjetunionen som befriare var en historia de lärt sig utantill utan att ha en personlig anknytning till den, och var därmed bemästrad kunskap.⁴⁵

⁴⁴ (Säljö, 2000, s. 154)

⁴⁵ (Wertsch, 1998, s. 154ff)

4 Historiskt politisk bakgrund

Efter inledning och bakgrund, går vi nu in på redovisning av resultat.

Vad är det som påverkar skolutvecklingen och skolreformer i olika länder? Ofta är det ett samspel mellan samhällsutveckling, framtidsprognoser och utbildningspolitiska skäl. Utöver detta påverkar även det sociala och kulturella klimatet. Utbildning har ofta använts som ett medvetet sätt att påverka samhällsmedborgarna. De reformer som utförs speglar ofta den utveckling som politiker vill att samhället och därmed skolan ska ha i framtiden.⁴⁶

Av dessa skäl är det intressant att se vad det är i de olika länderna som påverkat skolutvecklingen, eftersom politiska ideologier och samhällsströmningar i väsentlig grad påverkar skolvärlden. För att kunna förstå dagens skola och den diskussion som förs kring den så är det av största vikt att anlägga ett historiskt perspektiv.⁴⁷

4.1 Historisk politisk bakgrund till den svenska skolan

Perioden efter 1850 förändrade det svenska samhället och bildningsnivån ökade markant. Innan 1850-talet fanns det skolor för de privilegierade, men nu skapades folkskolan och andra typer av skolor för större andelar av befolkningen. 1842 beslutades att folkskolan skulle införas, där staten skulle ta ett större ansvar för undervisningen. 1860 skapades folkskoleinspektörer, som skulle besöka landets folkskolor en gång per år.⁴⁸

Innan 1920-talet var inte utbildning något självklart för alla. Den skolgång som fanns bestod av en sexårig folkskola och en separat lärdomsskola. Dessa fanns parallellt med varandra, och det var först 1964 som resterna av detta system försvann⁴⁹. 1927 genomfördes en reform som kom att kallas bottenskolereformen, vilken skulle göra utbildningen oberoende av klasstillhörighet.⁵⁰

Vid 1940-talet hade det gamla bondesamhället minskat i betydelse då antalet människor som levde av jordbruket blivit färre än de som levde av industri och hantverk, och även färre än de som arbetade inom servicesektorn. I samband med detta skedde en kraftig urbanisering. När färre andelar av befolkningen levde i ett bondesamhälle, minskade familjens roll som utbildande faktor och behovet av formell utbildning ökade. Det behövdes en utbildning som gjorde att individerna tränades och förbereddes för en yrkesroll i det nya samhället. Det egentliga utbildningssamhället skapades.⁵¹

⁴⁶ (Dahllöf, 1975, s. 10)

⁴⁷ (Elmgren, 2003, s. 7)

⁴⁸ (Kvarnström & Hedenborg, 2006, s. 333f)

⁴⁹ (Kvarnström & Hedenborg, 2006, s. 338)

⁵⁰ (Kvarnström & Hedenborg, 2006, s. 336)

⁵¹ (Dahllöf, 1975, s. 12)

Skolutvecklingen i Sverige under större delen av 1900-talet var närmast explosiv. 1940 var det ca 4 procent av 17-åringarna som läste vidare på gymnasiet, 1950, cirka 10 procent och 1970 var det nästan 32 procent som gick vidare till gymnasiet.⁵²

Dahllöf nämner att det är ”motiverat att tala om två ’starka perioder’ i utbildningspolitiken mellan 1945 och 1970”⁵³. För det första var det beslutet om en enhetsskola 1950. Därefter följde en tioårsperiod med start 1957 där grundskolan, gymnasieskolan och fackskolorna reformerades.⁵⁴

Något som har präglat den svenska skolan fram till idag är 1946 års skolkommision och det principbetänkande som gjordes 1948. Den föresats detta principbetänkande hade framgång av följande:

Uppgiften blir under sådana förhållanden att med fasthållande av det värdefulla i det svenska skolarbetet söka utrensa det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt.
(SOU 1948:27)⁵⁵

Enligt Dahllöf frammanade 1946 års skolkommision en bild av att Jesuitorden hade haft en kraftig och negativ påverkan på skolsystemet. Detta sades ha skapat en situation där konkurrens och betygshets präglade den svenska skolan, och att kontrollen uppifrån var något som hade skärpts under de sista hundra åren.⁵⁶

Den 26 maj 1950 fattade riksdagen ett principbeslut om en enhetsskola. Det innebar att det skulle bli en gemensam likvärdig nioårig skola med allmän skolplikt för alla elever. En stor förändring vid införandet av enhetsskolan var att tidigare kyrklig påverkan på skolan i princip försvann.⁵⁷ Det principbeslut som fattades av riksdagen om en enhetsskola genomfördes till fullo på 60-talet.⁵⁸ I samband med detta infördes 1962 års läroplan. Denna läroplan gjorde en stor pedagogisk förändring i och med att den försköt tyngdpunkten i undervisningen från orienterande ämnen till ämnen som betonade kommunikationsfärdigheter, eftersom det snabbt föränderliga samhället ansågs kräva detta. Den pedagogiska tanke som genomsyrade 1962 års läroplan kan skönjas i följande stycke:

Läroplanens ledmotiv är individuell och social fostran ... aktivitet, konkretion, åskådlighet och individualisering är – jämte motivationen som självklar förutsättning – grundläggande principer för undervisningen.⁵⁹

Den läroplan som kom 1962 och den som följde 1969 hade mycket gemensamt, och de predikade eleven som den centrala i skolans verksamhet. Emfas lades även på respekt för

⁵² (Dahllöf, 1975, s. 14)

⁵³ (Dahllöf, 1975, s. 20)

⁵⁴ (Dahllöf, 1975, s. 20)

⁵⁵ (Dahllöf, 1975, s. 23)

⁵⁶ (Dahllöf, 1975, s. 24)

⁵⁷ (Ibid.)

⁵⁸ (Elmgren, 2003, s. 96)

⁵⁹ (Dahllöf, 1975, s. 47)

elevens människovärde, individuella egenart och förutsättningar. Skolans ansvar att göra eleven medveten och intresserad av samhällsutvecklingen poängterades.⁶⁰

Två saker som särskilde den svenska skolan ur ett internationellt perspektiv var att den ansågs mycket centraliserad. Dessutom har utbildningen i Sverige i större grad än i andra länder setts som ett instrument för samhällsutveckling.⁶¹

När det gäller skolans allmänbildande mål och innehåll är det – särskilt på grundskolenivå – tydligt hur läroplanen ända sedan 1946 års skolkommissions dagar haft en stark förankring i den så kallade progressivismen med dess starka tonvikt på utvecklingspsykologiska synpunkter, på elevernas intressen som utgångspunkt för undervisningen och på ”education of the whole child”, i grundskolans läroplaner först uttryckt som social fostran och liknande men från 1969 formulerat som personlighetsutveckling.⁶²

Under 70-talet förstärks tendenserna som följer av tanken om en enhetlig skola. Det svenska skolsystemet blir alltmer enhetligt, och fler elever går allt längre i skolan.⁶³ Under 70-talet kom skolan att bli ”en kommunal angelägenhet men reglerad genom beslut av riksdag och regering”.⁶⁴ Kommuner och skolor fick även större möjlighet att använda friare arbetsformer och när det gällde skolarbetet fick skolorna själva bestämma.⁶⁵

En ny läroplan lanserades i samband med läsåret 82/83. I skolorna började det bli allt vanligare att eleverna arbetade med grupparbeten. Lärarutbildningen förändrades i slutet av årtiondet, vilket gjorde att lärarutbildningen övergick från att vara stadiebaserad med år 1-3, år 4-6, år 7-9 och delades istället upp i två delar, nämligen 1-7 samt 4-9.⁶⁶

Under 90-talet kommunaliserades⁶⁷ de svenska skolorna och deras styrning förändrades i samband med detta. Tidigare hade lärarna haft tjänster som var statligt reglerade, men varit anställda av kommunerna. Det gjordes en ansvarsproposition som sade att skolverksamheten skulle styras av regering och riksdag genom nationella mål, och skolan fick börja arbeta med uppnåendemål. Skolan skulle arbeta med målstyrning istället för som tidigare med regelstyrning.⁶⁸ I den andan skapas en ny läroplan, Lpo94, den som fortfarande i skrivande stund råder inom svensk skola.

Olson⁶⁹ gör en fördjupning i aspekten om den svenska utbildningspolitiken som en medborgarfostrande roll. Enligt Olson gör skolan, under 1900-talet, två betydande förändringar angående detta. Vid 1940 uttalas för första gången skolans roll som medborgarskapsfostrare, skolan ska skapa en ”central vi-skapande kraft för

⁶⁰ (Dahllöf, 1975, s.56-58)

⁶¹ (Dahllöf, 1975, s.125f)

⁶² (Dahllöf, 1975, s.137)

⁶³ (Elmgren, 2003, s.101)

⁶⁴ (Ibid.)

⁶⁵ (Ibid.)

⁶⁶ (Elmgren, 2003, s.105)

⁶⁷ (Olson, 2008, s.106)

⁶⁸ (Elmgren, 2003, s.109)

⁶⁹ (Olson, 2008, s. 106)

medborgarskapet”.⁷⁰ 1980 blir bilden av en medborgarfostrande skola utmanad, vilket gör att den svenska etablerade skolpolitiken som utgår ifrån det gemensamma bästa förändras.⁷¹ Detta leder till att det under 90-talet blir ett skifte från den befintliga medborgarinriktade utbildningspolitiken till en konsumtionsorienterad utbildningspolitik.⁷²

4.2 Historiskt politisk bakgrund till den franska skolan

För att kunna studera den politiska bakgrunden till den franska skolan, får man ta avstamp redan på 1700-talet. Enligt Ministère de l'Éducation Nationale (kommer fortsättningsvis benämnas Franska Utbildningsministeriet), tog skolan som den ser ut idag, sin början i och med Franska Revolutionen 1789. Med revolutionen kom begreppen frihet, jämlikhet och broderskap. Det är på dessa begrepp det franska samhället vilar, och därmed också skolan.⁷³

Dock var det först i och med Napoleon Bonapartes styre (1804-1814), som ett skolsystem liknande det vi har idag, växte fram. Det var under hans styre de första skolorna för högre utbildning och universiteten grundades. Endast pojkar gick i skolan fram till slutet av 1800-talet, då flickor tilläts studera. Att flickors möjlighet till utbildning hade dröjt, berodde på motstånd från Katolska kyrkan. Dock hade idealen från Franska Revolutionen inte slagit rot, eftersom skolan fortfarande var till för eliten i samhället. Skolan hade varit stängd under revolutionen, men reformerades och öppnades åter av Napoleon. Han delade upp skolan i två delar: en kommunal och en privat. Den kommunala skolan skulle vara billig att gå i och öppen för alla.⁷⁴

Under 1800-talet nådde den franska skolan ännu en milstolpe, då man uppnått 6 grundläggande begrepp för skolan: Skolan skulle präglas av undervisningsfrihet (La liberté de l'enseignement), vara neutral (la neutralité), obligatorisk (l'obligation scolaire), gratis (la gratuité), konfessionslös (la laïcité) och jämlik (l'égalité). Fram till 1902, då man gick över till franska, hölls undervisningen på latin.⁷⁵

Jules Ferry, utbildningsminister 1879-1885, anses vara en av de mest inflytelserika personerna vad gäller skolans utveckling fram till idag. Med målet att skapa en mer fransk skola, avskaffade han de katolska skolor som inte godkändes av staten.⁷⁶ Under åren 1881-1882 kom en mängd lagar som reformerade skolan. I och med Lois Jules Ferry, den grupp lagar som bär hans namn och instiftades 1881-82, är skolan obligatorisk för alla barn från 6 år. Ursprungligen sträckte sig den obligatoriska delen av skolan till dess att eleven var 13 år. Den obligatoriska skolgången förlängdes vid flera tillfällen och omfattar sedan 1959 det år då eleven fyller 16.⁷⁷

⁷⁰ (Olson, 2008, s.108)

⁷¹ (Olson, 2008, s.106)

⁷² (Olson, 2008, s.165)

⁷³ (<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>)

⁷⁴ (Prost, 2006, s.7f)

⁷⁵ (ibid.)

⁷⁶ (ibid.)

⁷⁷ (<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>)

År 1958, skrevs det in i konstitutionen att staten ska se till att den allmänna obligatoriska skolan är gratis och konfessionslös.⁷⁸ Redan 1881 togs dock beslut om att de tidigare åren av den idag obligatoriska skolgången ska vara avgiftsfri. 1933 inkluderades även École Secondaire, det vill säga den senare delen av den obligatoriska skolgången, i den avgiftsfria skolan. För den obligatoriska skolan är läroböcker gratis, men inte på högre utbildning och på Lycée.

I Frankrike finns både privata och statliga skolor. Den franska staten har avtal med de privata och de olika skolformerna samarbetar. De privata skolorna finns som ett resultat av yttrandefriheten, då det anses vara en rättighet att öppna en privat skola. Dock är det sedan 1958, då lagen kallad Loi Debré⁷⁹ infördes, endast staten som kan utfärda slutbetyg och akademisk examen för den högre utbildningen.⁸⁰ De handlingar som utfärdas av privatskolor är endast giltiga om de erkänns av staten. Föreskrifter för examen görs enligt en nationell skala. Det är upp till föräldrarna att välja att antingen utbilda sina barn i egen regi – efter de föreskrifter som finns – eller att skriva in dem i privat eller statlig skola.

Den franska skolan är neutral, både vad gäller filosofi och politik. Det åligger läraren att ge eleverna en neutral bild av dessa strömningar. Detsamma gäller, som vi redan nämnt, för religion.⁸¹ Att skolan skall vara konfessionslös, lagstodades redan i slutet av 1800-talet⁸². Mellan 1871 och 1914, gick diskussionen hett om hur skolan skulle drivas. Republikanerna propagerade för en sekulariserad skola, medan konservativa katoliker ville bevara skolan som den var.⁸³ Även om denna kris så småningom blåstes över, menar Ozouf att detta än idag skapar debatt. Vikten av en konfessionslös undervisning som en del av den franska skolans värderingar, understryks i en lag från 1905, vilket också är det år då kyrkan och staten definitivt skildes åt.⁸⁴ Man påpekar att respekten för elever och föräldrar tillhörande en trosuppfattning, förutsätter en avsaknad av religiös undervisning, att lärarna är konfessionslösa och ett förbud mot proselytvervning. För den som vill lära sig mer om religion, har eleverna en ledig dag per vecka, som kan viggas åt religiös undervisning utanför skolan.

Även om skolan syftar till att ge eleverna ämneskunskap, är det inte dess enda uppgift. På Éduscol, som är det franska utbildningsministeriets hemsida för pedagogik, står det att skolan också är en plats där eleven lär sig att fungera ihop med andra människor.

Skolan är i högre grad än någonsin, den plats där en gemensam vision av samhällets värderingar, sprids.⁸⁵

⁷⁸ (<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>).

⁷⁹ Uppkallad efter Michel Debré, f.d. franska premiärminister 1959-1962

⁸⁰ <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loidebre/sommaire.asp>

⁸¹ (<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>).

⁸² (i lagarna som antogs den 28 mars 1882 och 30 oktober 1886)

⁸³ (Ozouf, 1982, s. 15)

⁸⁴ (Ozouf, 1982, s. 231)

⁸⁵ (<http://eduscol.education.fr/D0232/accueil.htm>)

I större utsträckning än någonsin tidigare är den franska skolan anpassad efter eleven och dess behov. Skolan fungerar både bildande och fostrande. Sedan 2005 finns det en ny lag som stipulerar den värdegrund som franska skolan skall vila på:

- respekt för att skolan är konfessionslös och neutral vad gäller politik och ideologi.
- tolerans och respekt för andra människors personlighet och övertygelse
- tydligt avståndstagande mot alla former av diskriminering
- garanterat skydd mot fysiskt och psykiskt våld
- totalförbud mot användande av alla former av våld
- jämställdhetsprincip
- respekt mellan könen⁸⁶

Den utbildningspolitiska historien har därmed tagit lite olika vägar för Sverige och Frankrike. För den svenska skolan, har de största förändringarna skett under 1900-talet, medan den franska skolans utformning måste ses ur ett längre historiskt perspektiv.

⁸⁶(<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>).

5 Presentation av skolsystemet

I föregående kapitel, gavs en presentation av de utbildningspolitiska beslut som lett fram till de skolsystem Frankrike och Sverige har idag. I detta kapitel presenteras skolsystemen som de ser ut idag.

5.1 Svenska skolsystemet

Den svenska skolan består av en nioårig obligatorisk del som kallas grundskolan. Grundskolan, vilken börjar när eleven är 7 år, kan kompletteras med pedagogiska verksamheter både före och efter. De pedagogiska verksamheterna före grundskolan kallas förskoleverksamhet och förskoleklass. Dessa syftar till att låta barnen utvecklas och förberedas för den kommande skolverksamheten. Efter grundskolan kan eleverna fortsätta sin skolgång med att läsa på gymnasiet. Gymnasieskolan syftar till att förbereda eleven antingen till yrkeslivet, eller till fortsatta högre studier. Idag läser nästan alla flesta elever vidare på gymnasiet efter att ha fullföljt grundskolan⁸⁷.

Viktiga ledord för den svenska skolverksamheten är att alla barn, oberoende av kön, sociala och ekonomiska förutsättningar, ska ha tillgång till en likvärdig utbildning. Hänsyn skall tas till elever med särskilda behov och deras utbildning ska anpassas efter deras särskilda behov. Den obligatoriska skolan, samt till stora delar även den pedagogiska verksamhet som sker innan eleven är färdig med gymnasiet, ska vara avgiftsfri och elevernas föräldrar ska ej betala för skolmat, skolskjutsar, hälsovård eller läromedel.⁸⁸

Den svenska pedagogiska verksamheten kan delas upp enligt följande⁸⁹:

- | | | |
|------------------------|------------------|---------------------|
| • Förskoleverksamhet | 1 - 6år | frivillig |
| • Förskoleklass | 6 - 7år | frivillig |
| • Grundskola ÅK1 – ÅK9 | 7 - 16år | obligatorisk |
| • Gymnasieskolan | 16 - 18år | frivillig |

Fram till att eleverna avslutat grundskolan, får de en likvärdig utbildning (om inte speciella skäl till att avvika från denna finns) och följer samma kursplaner. Möjligheten att byta mellan årskurser eller specialisera sig inom något ämne är starkt begränsat. De svenska eleverna får enbart omdömen, ej några betyg förrän i samband med åttonde klass, då terminsbetyg börjar ges efter varje termin. När en kurs är avslutad ges sedan ett slutbetyg på kursen.⁹⁰

Gymnasieskolan består av totalt 17 olika nationella program med gemensamma kursplaner, samt ett litet antal lokala program med egna kursplaner.

Skolan styrs av läroplaner och nationella mål som är fastställda av Sveriges riksdag och regering, och det svenska Skolverket kontrollerar att ramverket följs av de olika skolorna,

⁸⁷ (Kvarnström & Hedenborg, 2006, s. 333)

⁸⁸ (Skolverket)

⁸⁹ (Skolverket)

⁹⁰ (Skolverket, 2009)

”och att den enskilde elevens rätt respekteras”⁹¹. Det vanligaste är att skolorna är kommunala och ligger nära elevens hem, men eleven har rätt att byta till en annan kommunal skola eller en fristående skola. 2001 gick 4 procent av alla elever i en godkänd fristående grundskola⁹².

5.2 Franska Skolsystemet

« L'éducation est la première priorité nationale. »⁹³

(Utbildningen har högsta nationella prioritet.)

Det främsta syftet för Jospin-lagen, idag kallad *Lagen om utbildning*. Med denna lagbalk skall studenten själv vara aktiv i sin utbildning och inte längre bara genomgå/genomlida den. I lagen påminner man även om att skolan är ”une communauté éducative», en utbildningssamfund. Det franska skolsystemet är uppdelat i 4 delar: Maternelle, École élémentaire, Collège och Lycée.

Maternelle

När franska barn är 2,5 år kan de börja i maternelle, som är förberedande för skolan med motorik, pedagogik och socialisering på schemat. Det är en frivillig treårig skolform med följande uppdelning:

- | | | |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| • Petite Section | ”Lilla Sektionen” | från 2-4 års ålder |
| • Moyenne Section | ”Mellansektionen” | från 4-5 års ålder |
| • Grande Section | ”Stora Sektionen” | från 5-6 års ålder |

De barn som är ovanligt begåvade kan börja i skolan redan vid 5 års ålder, om pedagogerna bedömer att de klarar av det. Maternelle är gratis och frivillig, men 95 procent av alla barn i Frankrike går i allmän eller privat maternelle (förskola).

Ecole Élémentaire

Efter Maternelle går barnen vidare till École Élémentaire, ”elementärskolan”, och börjar vid 6 års ålder i första klass.

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------|-------------|
| • CP (Cours Préparatoire) | ”Förberedande” | Åk 1 |
| • CE1 (Cours Élémentaire 1re année) | ”Elementär, första året” | Åk 2 |
| • CE2 (Cours Élémentaire 2e année) | ”Elementär, andra året” | Åk 3 |
| • CM1 (Cours Moyen 1re année) | ”Mellan, första året” | Åk 4 |
| • CM2 (Cours Moyen 2e année) | ”Mellan, andra året” | Åk 5 |

Collège

Vid slutet av CM2, franska motsvarigheten till svenska skolans år 5, tar lärarna ställning till om eleven är redo att börja på Collège. Denna del av skolan kallas ofta för Collège unique,

⁹¹ (Skolverket)

⁹² (Skolverket)

⁹³ 1 artikeln i Loi Jospin, art. L. 111-1. http://fr.wikipedia.org/wiki/Code_de_l%27%C3%A9ducation

eftersom alla elever går i samma skolform. Lötmarker & Mézières⁹⁴ kallar Collège för den svaga punkten i utbildningssystemet, eftersom den är lika för alla. Kritiska röster har hörts mot denna riktningsändring, eftersom vissa menar att eleverna har olika möjligheter och skall också ges olika alternativ. Fackföreningar ställer sig dock starkt kritiska till denna förändring mot en mer valbar skolgång som flertalet utbildningsministrar velat driva igenom.

Collège sträcker sig från motsvarande år 6 till år 9 i svenska skolan. I slutet av franska motsvarigheten till år 9 skall eleven uppfylla kriterier för varje ämne, för att godkännas. Det finns med andra ord inga delmål, för var och ett av åren, utan eleven skall hela tiden sträva mot de mål som sätts i slutet.

Även om Collège skall vara lika för alla, finns en viss individanpassning. I början av 6eme, som är första året på Collège, genomgår eleverna ett nationellt prov. Utifrån resultatet, görs en individuell pedagogisk utvärdering av varje elevs behov, « bilans pédagogiques individualisés » och delas in i grupper efter varje elevs speciella behov.⁹⁵

Collège

- | | | |
|------------------------------|----------------------|-------------|
| • 6eme (cycle d'adaption) | ”anpassnings-cykeln” | År 6 |
| • 5eme (cycle central) | ”central-cykeln” | År 7 |
| • 4eme (cycle central) | ”central-cykeln” | År 8 |
| • 3eme (cycle d'orientation) | ”orienterande-cykel” | År 9 |

Collège är, liksom maternellen, uppdelad i tre cykler. Första cykeln är 6eme (motsvarande svenska år 6) och kallas *cycle d'adaption*, vilket kan översättas med anpassnings- eller omställningscykeln. Omställningen gäller just till Collège. Det första året syftar till att befästa förvärvade grunder från École élémentaire, och introducera begrepp och metoder för vidare undervisning på Collège. För att göra övergången lättare har varje klass i 6eme två timmar per vecka till hjälp av lärare med skolarbete. Det är enligt lag förbjudet att ge läxor, men det förekommer ändå.⁹⁶

Därefter följer 5-4eme, (svenska år 7-8) som tillsammans utgör *cycle central*, centralcykeln. Denna cykel syftar till att bredda och fördjupa elevernas kunskap och kunnande, « savoir-faire ». Antalet timmar obligatorisk undervisning per elev är 25,5h i 5eme och 28,5h i 4eme. Utöver den obligatoriska undervisningen, kan eleverna välja att läsa en eller två valfria kurser, vilket kallas *itinéraires de découverte*. Detta kommer sig av en större heterogenitet hos eleverna på senare år, vad gäller motivation och kunskapsnivå. En individanpassning har därför introducerats. Pedagogiken har ändrats allt eftersom nya situationer dykt upp. Fler och fler Collège arbetar inte bara med att engagera eleverna att uppnå de nivåer som krävs, utan försöker också se elevernas mångfald. Som ett led i individanpassning har *itinéraires de découverte*, vilket ordagrant betyder *upptäcksresa*, introducerats på schemat.⁹⁷

⁹⁴ (Lötmarker, 1999, s. 114f)

⁹⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid80/horaires-par-cycle.html>, 2009-05-08

⁹⁶ (Lötmarker, 1999, s. 111)

⁹⁷ <http://eduscol.education.fr/D0072/itinerairedecouverte.htm>

Sista året på Collège, 3eme, kallas cycle d'orientation, den « orienterande » cykeln. Under detta år kompletteras elevens förvärvade kunskap, och syftar till att nå de mål som krävs för att gå vidare till de tre olika skolformerna som den franska motsvarigheten till gymnasieskolan består av. Eleverna delas därför upp i de tre olika inriktningarna *générale*, *technologique* och *professionnelle* som finns på gymnasiet och förbereds på så vis för detta. I slutet av 3eme har eleverna möjlighet att göra ett test, för att visa vilka kunskaper de har. Det är dock inte obligatoriskt, och man kan gå vidare till Lycée oavsett.⁹⁸

De franska kursplanerna är i regel kortare och mer informationstäta än de svenska. Det är upp till varje skola att bestämma hur pedagogiken skall se ut, liksom hur man väljer att dela in eleverna. Det kan till exempel vara efter elevernas nivå, om skolan har resurser. I Collège finns ett visst antal obligatoriska timmar som eleverna skall ha i varje ämne varje vecka.

Tabell 1. Antal timmar obligatorisk undervisning i varje ämne på Collège

	6eme	5eme	4eme	3eme
Franska	4,5/5*	4/5**	4/5**	4,5
Matematik	4	3,5/4,5**	3,5/4,5**	4
Education civique, historia och geografi	3	3/4**	3/4**	3,5

* 4,5 timmar, varav 30 minuter är i smågrupper med mindre personalstyrka.

** Den högre siffran visar möjliga timmar inom itinéraires de découverte

I den svenska skolan finns både uppnåendemål och strävansmål. Den franska skolans dokument, är, som vi redan nämnt, mycket mer kortfattade och lämnar större frihet till lärarna och eleverna att själva utforma undervisningen, än de svenska kursplanerna. Varje ämne som undervisas i franska skolan finns beskrivna med syfte och uppnåendemål. Det finns, som vi redan nämnt, dels en nivå som skall vara uppnådd i slutet av varje cykel och dels en nivå i slutet av 3eme (motsvarande svenska skolans år 9). I den här studien analyseras de mål som är uppställda för slutet av 3eme, samt de syften som ges med de olika ämnena under Collège. En presentation av kursdokumenten följer här nedan. Utdragen kommer från den franska motsvarigheten till svenska skolverkets hemsida⁹⁹ och från den svenska kursplanen. Källa kommer att anges i början av varje ämne. Samtliga citat och referenser kommer från dessa källor om inte annat anges. Eftersom de franska styrdokumentet är så mycket kortare än de svenska, kommer även analysen av de svenska dokumenten att bli mer omfattande.

⁹⁸ (Lötmarker, 1999:122)

⁹⁹ Samtliga citat och referenser kommer från Franska Utbildningsministeriets hemsida, <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>, om inte annat anges.

6 Tolkning och analys av kursdokument

I följande kapitel presenteras dokumenten efter ämne. De tre ämnena kommer först att jämföras var och en för sig mellan länderna. Sist i kapitlet finns en sammanfattande kommentar om tendenserna i samtliga styrdokument.

6.1 Modersmål

Franska¹⁰⁰

Beskrivningen av franskämnets inleds med ett konstaterande: Det franska språket är mycket viktigt i det franska samhället. Även i skolplanen är det franska språket av yttersta vikt, och presenteras först av alla ämnen. Det understryks i beskrivningen att språket spelar en fundamental roll i alla mänskliga aktiviteter. Av denna anledning innehar franskundervisningen en central roll i Collège. Oavsett vad eleverna väljer att göra efter Collège behöver de förvärvat kunskap och kompetens i franska. Det är enligt beskrivningen inom franskämnets som man lär sig att « uttrycka sig korrekt och tydligt, både skriftligt och muntligt, att resonera, argumentera, att strukturera sina tankar, att utveckla sin fantasi, smak och känsla för skönhet ».

Franskämnets har med andra ord som mål att eleven skall kunna kommunicera med andra människor, men också uppleva de mjuka värden som också är en del av språket: « fantasi, smak och känsla för skönhet ». Franskan betonas också som särskilt viktig, eftersom ett språk är något som alla människor behöver kunna.

Undervisningen i franska på Collège (år 6-9) strävar enligt kursdokumentet mot två mål som är omöjliga att skilja ifrån varandra: bemästrande (betyder även *kontroll*, *herravälde*) av språket och förvärvande av en orientering (eg. *orienteringspunkt*, *riktmärke*) inom kultur och estetik, vilket är oundgängligt för en gemensam kultur.

Enligt UNESCO:s definition är kultur i sin vidaste betydelse, de gemensamma drag – andliga eller materiella, intellektuella eller emotionella – som karakteriserar ett samhälle eller en samhällsgrupp. Kultur inbegriper för gruppen gemensam konst, livsstil, grundläggande mänskliga rättigheter, värdegrund, tradition och tro.¹⁰¹ Den kultur som avses i den franska kursplanen torde syfta på den gemensamma franska kulturen. Att känna samhörighet med den franska kulturen och det franska samhället understryks.

Ett av de mest centrala begreppen i de franska uppnåendemålen är (*être*) *acquis*, vilket på svenska kan översättas med *att ha förvärvat*. I Norstedts Stora Fransk-svenska ordbok, står även *insikt* och *erfarenhet* som översättningar till *acquis*. Det handlar alltså om en aktiv process från elevens sida, då denne måste förvärva kunskapen och inte bara låta sig fyllas med kunskap. Genom att eleven själv gör kunskapen till sin, finns det en strävan efter att kunskapen blir approprierad. Verbet *acquis* signalerar med andra ord att eleven är aktiv i sitt

¹⁰⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>

¹⁰¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Culture#cite_note-0

eget lärande och inte en *tabula rasa*, ett tomt ark, som läraren kan fylla med kunskap. Men vad är det då eleven skall förvärva? Övergripande begrepp är här *savoirs*, kunskap eller vetande och *compétences*, kompetens. Begreppet kunskap har använts i alla tider, men kompetens implicerar att eleven skall kunna utföra något. Den önskade kompetensen är dock tämligen precis i sitt utförande:

[E]leven skall ha förvärvat följande kunskap och kompetens: uttrycka sig muntligt och skriftligt, läsa självständigt, vara mottaglig för/känna igen specifika drag i litterära texter, samla fakta och kunna studera bilder.

Gällande för alla aktiviteter inom franskan, bör eleven bemästra/behärska/kontrollera, både skriftligt och muntligt, de huvudsakliga verktygen för språket.

Svenska¹⁰²

Syftet med svenskundervisningen är enligt kursplanen ”att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater”. Att kunna använda språket är centralt i alla ämnen i skolan och även efter skolans slut. Det trycks även på språkets betydelse vad gäller arbetet i klassrummet. Genom att kommunicera och samarbeta, bildas kunskap, som genom interaktion blir synlig. I kursplanen för svenska står det att ett av skolans viktigaste uppdrag är att ”skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling”. Svenskämnet skall också ge eleven upplevelser inom läsning, film och teater och möjlighet att kring dessa upplevelser utbyta erfarenheter.

Detta synsätt på kunskap bär drag av ett sociokulturellt, eftersom man utgår från att kunskapen inte bara kan förmedlas och läras in utan omstrukturering. Här rör det sig om en blandning av kognitivistiskt och sociokulturellt perspektiv. I det kognitivistiska synsättet menar man att kunskapen inte är likadan för någon, och att redan känd kunskap omstruktureras i hjärnan varje gång vi lär oss något nytt. Tanken i det sociokulturella perspektivet att lärande uppstår i samspel med andra och genom att vara aktiv, går igen i kursplanen. Genom att formulera sina tankar och ta del av andras, får vi en större förståelse. Just att förstå, är något som också tas upp i kursplanen, där man menar att i kommunikation med andra kan förstå varandra bättre och respektera att alla människor uttrycker sig olika. Detta, menar man, hänger även ihop med den personliga identiteten.

Svenskämnet syftar med andra ord till att utveckla elevernas förmåga att uttrycka sig i tal och skrift, att kommunicera med andra människor och att ge eleverna en större förståelse och respekt för andra människor. Denna respekt uppnås också genom studiet av kultur, eftersom skönlitteratur, film och teater enligt kursplanen förmedlar kunskaper och värderingar. När eleverna får diskutera dessa yttringar, möts olika upplevelser, åsikter och värderingar. Det talas också om de krav som samhället har på medborgarnas förmåga ”att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter”. På så vis stärks också elevens egna ”identitet och förståelse för människor med olika bakgrund. Med de möjligheter som numera finns i fråga

¹⁰² <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extrald=2087>

om kommunikationsteknologi, kommer också högre förväntningar på människors förmåga att kunna kommunicera.¹⁰³

I beskrivningen av svenskämnet står följande:

I ämnet svenska behandlas språk och litteratur som en helhet. Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning. Det går inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att små barn berättar och beskriver, medan äldre elever kan se sammanhang, utreda och argumentera. Redan det lilla barnet argumenterar och diskuterar, och tonåringen har inte upphört att berätta och fantisera, men de gör det på olika sätt. Redan det lilla barnet kan delta i samtal om litterära erfarenheter och om litteraturens specifika drag.

Piagets utvecklingsstadier som vi redogjorde för tidigare i uppsatsen, utgår ifrån att barn genomgår fyra olika faser i sin utveckling. Genom att prova sig fram lär de sig och utvecklas. När Piaget presenterades i kapitlet om lärandeteorier, nämnde vi att Piaget upptäckte att barn tenderade att svara likadant vid en viss ålder. Denna upptäckt föranledde tanken om att de olika stadierna delvis berodde på mognad. Det citatet handlar om att ta hänsyn till elevens mognadsnivå, vid utformandet av undervisningen, vilket är i Piagets anda. Men citatet bär även drag av ett sociokulturellt perspektiv, då man menar att man tidigt kan introducera mer komplicerade moment, så länge man lägger det på den nivå eleverna befinner sig. Som vi nämnt tidigare kallas detta den närmaste utvecklingszonen, eller ZPD, som det ofta förkortas. Med detta begrepp menas den kunskap och förståelse som en människa kan uppnå i samarbete med en annan, mer kunnig person. I detta fall handlar det om att se till vad barnen redan kan, och utgå från det i undervisningen. Med utgångspunkt ifrån att eleven inte är, som behaviorismen anser, ett tomt ark, utan redan har erfarenhet och kunnande, fokuserar man på elevens utveckling, vilket är centralt begrepp i kursplanen för svenska. Till största del handlar det om språkutveckling. Även om man i kursplanen konstaterar att språkutvecklingen är ett ansvarsområde som berör alla ämnen, ligger huvudansvaret för detta på svenskundervisningen.

Vidare nämns i den svenska kursplanen för svenska att genusperspektivet bör beaktas och att båda könen skall ha samma möjlighet att utvecklas. Inom den personliga sfären talas det också om att skapa möjligheter:

Arbetet med språket och litteraturen skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. Det ger kunskaper om det svenska språket, om olika kulturarv och om vår omvärld. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och

¹⁰³ <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraid=2087>

tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder. Språket och litteraturen är således ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runt omkring oss.

Återigen ses här prov på ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där eleverna lär sig och utvecklas som människor genom att samtala med varandra och skapa gemensamma referensramar. Detta blir alltmer tydligt i följande citat:

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. Redan som fyraåring har barnet stor praktisk erfarenhet av hela det komplicerade system som språk utgör. Barn kan exempelvis tidigt förstå att orden har olika stilvalör och passar olika bra i olika sammanhang. De förstår så komplicerade sammanhang som hur nutid, förfluten tid och framtid uttrycks i språket.

Här utgår man ifrån att barnet kommer till skolan med viss kunskap. Detta är en uppmaning att fokusera på det som barnet redan kan och utgå från det, vilket återigen är prov på ett sociokulturellt perspektiv. Låt oss studera fortsättningen:

För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system. Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga.

Inom kognitivismen talar man om eleven som den lille vetenskapsmannen som själv tar reda på och lär sig nya saker genom erfarenhet. Ur detta perspektiv står läraren passivt i bakgrunden, medan läraren ur ett sociokulturellt perspektiv förväntas fungera som handledare åt eleverna. Kursplanen föreskriver med andra ord ett sociokulturellt perspektiv vad gäller lärarens roll. Dock står inte eleven själv, utan lär sig i samspel med andra. Här läggs också vikt på att kunna uttrycka sig och reflektera ihop med andra, vilket gör att kunskapen blir synlig. Detta är ett exempel på *scaffolding*, som vi nämnde i ”Presentation av lärandeteorier”. Detta begrepp innebär, som vi redan nämnt, att eleverna lär sig mer tillsammans än vad de skulle gjort om de var själva. När de samarbetar kan de stötta upp varandra.

I kursplanen står det också att man med hjälp av språket kan ”erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera”. Detta för med sig en större förmåga till reflektion och förståelse för omvärlden. Med detta kommer upplevelser, erfarenheter och känslor som kan förmedlas med hjälp av dessa förmågor. En del av svenskundervisningen skall därför inbegripa olika uttrycksätt:

Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska

förhållanden. När ungdomar möter skönlitteratur, film och teater innebär det också möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder.

I citatet framgår den fostrande rollen som skolan har som uppdrag. Som redan nämnts, syftar svenskämnet till att påverka elevens värderingar och respekt för andra människor och deras åsikter. Det intressanta är att undervisningen med andra ord inte bara strävar efter att eleven skall uppnå en god kompetens i svenska, utan att eleven även skall påverkas på ett personligt plan. Vidare står det i kursplanen att olika former av media förmedlar känslor och ger perspektiv på olika förhållanden i olika tider och på det nära och vardagliga, samt att arbetet med litteratur kan ge svar på ”de stora livsfrågorna”. Undervisningen skall också ge möjlighet att ”utveckla ett eget förhållningssätt till kultur och kulturella värderingar”. Här rör det sig om att eleven skall göra kunskapen till sin och skapa en egen relation till den. Kunskapen skall med andra ord *approprieras*. Skolan kan alltså inte utveckla elevernas förhållningssätt, utan bara ge dem redskapen för att själva göra det. Detta är skillnaden mellan ett bemästrande av kunskap och approprierad kunskap. En elev som lär sig något utan att kunna applicera det på någon annan situation än den givna, bemästrar kunskapen, men har inte gjort den till sin. Kunskapen är med andra ord inte approprierad, eftersom det är först när eleven har en personlig relation till kunskapen som den är kan anses vara det.

I kursplanen anges uppnåendemål för år 3, 5 och 9. Med uppnåendemål menas den lägsta godtagbara kunskapsnivå som eleven kan ha för att bli godkänd. Det står dock uttryckligen att förväntningen är att de flesta elever skall uppnå en högre kunskapsnivå än den som anges.

Kommentar modersmål

I styrdokumentet för svenska och franska finns många likheter. Kurserna i modersmål har liknande syften. I den franska kursplanen understryks det att franskämmet i sig är nödvändigt, eftersom alla människor måste kunna kommunicera. I båda kursdokumenten noteras det att goda kommunikativa färdigheter är viktiga, inte bara i skolan, utan i synnerhet efter. I den franska kursplanen står det att eleven skall lära sig att:

uttrycka sig korrekt och tydligt, både skriftligt och muntligt, att resonera, argumentera, att strukturera sina tankar, att utveckla sin fantasi, smak och känsla för skönhet

Syftet med det svenska är lite annorlunda formulerat, men innebär i stort sett samma sak. Svenskämnet skall syfta till:

att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater.

I båda texterna ligger tyngden på kommunikativa färdigheter: eleven skall kunna uttrycka sig skriftligt som muntligt. Något som skiljer sig åt är dock att eleven i den franska kursplanen skall ”utveckla sin fantasi, smak och känsla för skönhet”. Detta görs troligtvis genom studiet av skönlitteratur, film och teater, även om detta till skillnad från den svenska kursplanen, inte är explicit. Den franske eleven skall utveckla färdigheter och den svenska eleven skall

uppleva och lära av undervisningen. Här ser vi en av de stora skillnaderna mellan de franska och svenska kursplanerna. Vi återkommer till detta i slutet av kapitlet.

I den svenska kursplanen eftersträvas en förståelse hos eleven. Framförallt betonas en förståelse för andra människor och deras skilda åsikter. Medan man i den svenska kursplanen pratar om förståelse för oliktankande och för andra kulturer, betonas i den franska kursplanen vikten av att eleven tar till sig och känner gemenskap med andra och med den gemensamma kulturen. Tonvikten ligger i detta avseende på en samhörighetskänsla och inte på en förståelse för ”de andra”. Att eleven skall känna sig hemma i den franska kulturen saknar motsvarighet i den svenska kursplanen. Istället talar man om att eleven i samtal med andra kan ompröva sina värderingar och attityder.

6.2 Matematik

Matematik i franska kursdokument¹⁰⁴

Matematik är en del av ett ämnesblock som kallas « Culture scientifique et technique », där också biologi, fysik, kemi och teknik ingår. Först ges en allmän presentation av ämnesblocken och några allmänna kriterier som är gemensamma för de 5 ämnena. Därefter ställs uppnåendemålen upp för vart och ett av ämnena. Ämnesblocket syftar till att ge eleverna « nödvändig bildning inom naturvetenskap » för att eleverna skall få en bild av världen som den är och få en förståelse för sin omgivning. Följande förväntning finns på elevens kunskaper vid avslutad utbildning:

Eleverna bör förstå att det komplexa kan uttryckas med hjälp av fundamentala regler. Konkreta och praktiska tillvägagångssätt vid (studiet av) matematik och de andra naturvetenskapliga ämnena, i synnerhet med fokus på manuell skicklighet (till exempel bearbeta en massa, beräkna volymer, vid genomförande), hjälper eleverna att förstå abstrakta begrepp.

Fokus ligger alltså på att eleven lär sig och tillskansar sig en större förståelse om han/hon är aktiv. Detta synsätt på lärande kan härledas till det sociokulturella, och John Deweys *Learning by doing*.

Matematiken, de experimentella vetenskaperna och teknologin befrämjar/underlättar ett vetenskapligt tankesätt genom grundläggande intellektuell noggrannhet.

Eleven skall med andra ord inte bara förvärva kunskap, utan också anamma ett vetenskapligt tankesätt, som sedan kan appliceras på andra situationer. Det rör sig alltså om en appropriering av kunskap och en efterfrågad kompetens.

Vad gäller matematikundervisningen, tränar den enligt franska kursdokumentet eleverna till att praktisera ett vetenskapligt tillvägagångssätt, i takt med att eleverna utvecklar sina

¹⁰⁴ Samtliga citat och referenser kommer från Franska Utbildningsministeriets hemsida, <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>, om inte annat anges.

färdigheter inom experiment, och deras förmåga att resonera, att använda sin fantasi och att kritiskt kunna analysera.

Matematik i svenska kursplanen¹⁰⁵

Kursplanen för matematikundervisningen lägger tyngdvikt på elevens möjlighet att via matematiken kunna kommunicera och få insikt. Undervisningen skall ske på sådant sätt att eleverna kan utveckla ”sådana kunskaper i matematik som behövs för att fatta välgrundade beslut i vardagslivets många valsituationer”. Vidare skall eleven utveckla kunskaper så att hon kan följa med i det ökade informationsflödet och kunna tolka det som sägs. Slutligen sägs också att kunskaperna skall göra att eleven kan ”följa och delta i beslutsprocesser i samhället”. Fostran till en demokratisk medborgare med möjlighet att påverka är alltså en viktig del av syftet med matematikundervisningen.

Att fostra till en god samhällsmedborgare är dock inte det enda matematikundervisningen syftar till. Den skall lägga en god grund för studiet av andra ämnen, för vidare utbildning och för ett livslångt lärande. Vidare skall eleven ges insikt om hur matematiken är en del av vårt samhälle. Emfas ligger på att eleven skall ges möjlighet: möjlighet att ”utöva och kommunicera”, möjlighet att ”upptäcka estetiska värden i matematiska mönster” ”i ett aktivt och öppet sökande”. Det anses också viktigt att det hos eleven väcks ett intresse och att en upplevelse av tillfredsställelse och glädje uppnås, när samband och lösning blir tydliga. Vidare skall eleven uppnå insikt om matematikens historiska och samhällseliga roll och betydelse.

Utbildningen skall sträva efter att eleverna utvecklar sin uppfattning om tal och rum ”samt sin förmåga att förstå och använda” en mängd olika begrepp inom ämnet matematik. I beskrivningen av matematikämnet, konstaterar man att det är en av de äldsta vetenskaperna och har till stor del formats i inspiration från naturvetenskaperna.

Matematik är en levande mänsklig konstruktion som omfattar skapande, utforskande verksamhet och intuition.(...) All matematik innehåller någon form av abstraktion. Likheter mellan olika företeelser observeras och dessa beskrivs med matematiska objekt. Redan ett naturligt tal är en sådan abstraktion.

Matematikämnet tar alltså avstamp i naturvetenskap, och begreppen tal och rum är essentiella. Liksom i kursplanen för svenska, betonas i citatet ovan att undervisningen skall innebära ”utforskande verksamhet”. Eleven skall med andra ord själv vara aktiv och delta i kunskapandet. Detta kan ses som ett kognitivistiskt påstående, eftersom det är eleven som undersöker, men även sociokulturellt, då det är i samspel med lärare och andra elever som

¹⁰⁵ Samtliga citat kommer från Kursplanen för Matematik, <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3873&extraId=2087>, i de fall där inte annan källa anges.

upptäckterna görs. Det står även i Lpo94 att skolan skall sträva efter att eleven ”lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra”.¹⁰⁶

Tillämpningar av matematik i vardagsliv, samhällsliv och vetenskaplig verksamhet ger formuleringar av problem i matematiska modeller. Dessa studeras med matematiska metoder. Resultatens värde beror på hur väl modellen beskriver problemet. Kraftfulla datorer har gjort det möjligt att tillämpa allt mer precisa modeller och metoder inom områden där de tidigare inte varit praktiskt användbara. Detta har också lett till utveckling av nya kunskapsområden i matematik som i sin tur lett till nya tillämpningar.

I citatet här ovan konstateras det att matematikundervisningen måste förändras, eftersom tillämpningen av matematiken i samhället, gör det. Det finns med andra ord en förväntning på att matematikundervisningen skall anpassas efter dess användning i samhället. Att matematiken skall förankras i vardagen blir tydligt i följande citat:

Problemlösning har alltid haft en central plats i matematikämnet. Många problem kan lösas i direkt anslutning till konkreta situationer utan att man behöver använda matematikens uttrycksformer. Andra problem behöver lyftas ut från sitt sammanhang, ges en matematisk tolkning och lösas med hjälp av matematiska begrepp och metoder. Resultaten skall sedan tolkas och värderas i förhållande till det ursprungliga sammanhanget.

Att lösningen alltid skall ses förankrad med problemet är alltså inte ett måste. Vad man här menar är att eleven skall kunna röra sig på olika abstraktionsnivåer, och kunna studera ett problem både i dess kontext, men också för sig, för att på så vis lösa det.

Problem kan också vara relaterade till matematik som saknar direkt samband med den konkreta verkligheten. För att framgångsrikt kunna utöva matematik krävs en balans mellan kreativa, problemlösande aktiviteter och kunskaper om matematikens begrepp, metoder och uttrycksformer. Detta gäller alla elever, såväl de som är i behov av särskilt stöd som elever i behov av särskilda utmaningar.

Att bara räkna matematiska tal utan kontext och riktiga situationer är med andra ord inte ett alternativ för någon elev, oavsett kunskaps- och kompetensnivå. Det understryks här, att även svagpresterande elever skall tränas i både reella situationer och abstrakt matematik. Här rör det sig återigen om att eleven skall appropriera kunskapen och inte bara bemästra den. Detta sker då eleven kan tillämpa matematiska begrepp och metoder för att lösa ett reellt problem. När kunskapen är approprierad, kan kunskapen tillämpas på situationer som eleven förr inte stött på.

¹⁰⁶ Lpo94, s.9

Kommentar matematik

I det franska kursdokumentet står det att de naturvetenskapliga ämnena syftar till att ge eleverna en bild av sin omvärld och en förståelse för den betydelse som de naturvetenskapliga ämnena har. Tonvikten ligger på att eleven skall kunna tillämpa och använda olika typer av matematik. Detta står även i den svenska kursplanen för matematik, men i den svenska betonas även matematikens samhälleliga och historiska betydelse.

Kursdokumenten för matematik i både franska och svenska, understryker de användningsområden som finns för matematikkunskaper. Gemensamt för båda är att förvärvandet av ett vetenskapligt och matematiskt synsätt har ett brett användningsområde och är något som eleven har nytta av, både i vardagssituationer och efter skolan. I den svenska nämner man också att dessa kunskaper gör att eleven kan hänga med i samhällsdebatten. Fostrandet till samhällsmedborgare är alltså ett syfte även i matematikämnet.

En skillnad mellan kursplanerna är dock, att den svenska kursplanen beskriver att lärandet skall vara lustfyllt, och präglas av nyfikenhet. Att detta inte nämns i det franska kursdokumentet kan bero på dess ringa storlek och att det svenska dokumentet till sin utformning är mer detaljerat. Kan det bero på att ett lustfyllt lärande inte anses vara viktigt i den franska skolan? Vad man dock måste hålla i minnet, är att de franska styrdokumenterna inte är lika styrande som de svenska. Som vi redan nämnt, lämnas större frihet åt läraren att själv utforma sin undervisning. Av denna anledning, kan Franska Utbildningsministeriet välja att inte diktera i denna fråga.

I den franska kursplanen för matematik talade man om det förhållningssätt som eleven får genom att studera matematik. Detta kan jämföras med den svenska kursplanens « livslångt lärande », där man inte bara lär för stunden och fullständigt, utan att man ständigt utvecklas genom hela livet. Även inom matematiken ligger fokus i det franska kursdokumentet på elevens kompetens, « savoir-faire », medan förståelsen står i centrum i den svenska kursplanen.

6.3 Éducation civique/Samhällskunskap¹⁰⁷

Frankrike - Éducation civique

Den franska motsvarigheten till ämnet samhällskunskap kallas för Éducation civique, vilket skulle kunna översättas « medborgarutbildning ». Education civique vilar enligt franska utbildningsministeriet på människans grundläggande rättigheter, men också på hennes ofrånkomliga skyldigheter. Ämnet syftar till att ombesörja danandet av både människans personliga utveckling och hennes medborgerliga roll. Via konkreta exempel och situationer som en ung tonåring kan sätta sig in i, stödjer sig utbildningen i första hand på att eleven skall förså de konstitutionella hörnstenarna i en republikansk demokrati, och att debatten är en av dem. Genom konkreta situationer lär sig eleverna att argumentera, vilket också kräver ett

¹⁰⁷ Samtliga citat och referenser kommer från Franska Utbildningsministeriets hemsida, <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>, om inte annat anges.

kritiskt förhållningssätt och förmågan till resonemang. Elevens kommunikativa färdigheter är därmed viktiga även inom detta ämnesfält.

Vidare lär de sig att lyssna på varandra och att respektera människor av en annan åsikt än de själva. Det Franska Utbildningsministeriet konstaterar dock att det inte bara är inom ämnets ramar som dessa färdigheter växer fram, utan att alla ämnen hjälps åt att forma nya medborgare, som på detta sätt får breda referensramar inom kultur och naturvetenskap.

Liksom i målen för matematik, handlar det om att tillägna sig en större förståelse och kompetens, genom att aktivt delta. De aktiviteter som krävs av eleven för att bli godkänd i education civique är alltså följande: förstå, bemästra, känna till, respektera och delta i en debatt. Ett antal konkreta uppnåendemål ges också: eleven skall känna till och kunna redogöra för styrelseskicket i Frankrike (några av nyckelorden som ges är: frihet, jämlikhet, broderskap, demokrati, republik), Dock är målen väldigt allmänna satta, så att de kan anpassas efter den rådande situationen.

Sverige - Samhällskunskap¹⁰⁸

Om samhällskunskapen som ämne står följande i kursplanen:

Ämnet samhällskunskap är till sin uppbyggnad och karaktär mång- och tvärvetenskapligt. Detta bidrar till ämnets möjligheter att ge överblick och sammanhang i de samhällsfrågor som behandlas i undervisningen. Sina kunskapsområden hämtar ämnet från flera vetenskapliga discipliner till exempel statsvetenskap, nationalekonomi, kulturgeografi och sociologi. Eftersom världen ständigt förändras måste även ämnets innehåll ständigt förändras.

I kursplanen för samhällskunskap står det att ämnet ”levandegör och förklarar hur människor formar och formas av sina samhällen och hur de organiserar sig för att uppnå gemensamma mål”. Samhällskunskap skall utveckla elevens kunskaper så att hon kan ta ställning ”i frågor som uppkommer i ett samhälle präglad av ömsesidigt beroende och kulturell mångfald”. Följande mening är inledningen till kursplanen och också en sorts sammanfattning av ämnets övergripande syfte:

Utbildningen i samhällskunskap skall ge grundläggande kunskaper om olika samhällen, förmedla demokratiska värden och stimulera till delaktighet i den demokratiska processen.

Att respektera och se styrka i den mångfald som finns bland oss människor betonas också i den svenska kursplanen:

¹⁰⁸ Samtliga citat och referenser kommer från den svenska kursplanen i svenska, <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=24&skolform=11&id=3887&extrald=2087>, om inte annat anges.

Ämnet samhällskunskap bidrar till förmågan att förstå och leva sig in i egna och andras villkor och värderingar och därmed också till att kunna ta avstånd från och aktivt motverka olika former av förtryck och rasism. Utbildningen skall öppna för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram samt främja aktningen för varje människas egen värde oavsett kön, klass och etnisk bakgrund. Pojkars och flickors, kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter skall aktivt och medvetet tydliggöras.

Här står det uttryckligen att eleven skall tillskansa sig sådan förståelse att hon *kan* ta avstånd från förtryck och rasism. Skolans fostrande roll blir här synlig, eftersom det inte bara är ämneskunskaper som förväntas förvärfvas av eleverna, utan också ett synsätt på världen och sina medmänniskor. Liksom i kursplanen för svenska skall olika åsikter och synsätt anses berikande för samtalet. Till skillnad från i kursplanen för svenska, nämns inte begreppet genus, utan istället pratar man om ”pojkar och flickors, kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter”. Diskussionen om konstruktionen av kön skall med andra ord tillfalla svenskämnet, medan det i samhällskunskapen skall handla om rättigheter och möjligheter för människor, oavsett kön, bakgrund och etnicitet.

Liksom i kursplanen för matematik, poängteras ämnets föränderliga natur med tanke på den snabba samhällsutvecklingen. I det höga tempot och i takt med globaliseringen kan man inom skolämnets ramar endast gå igenom en liten del, vilket förklarar ”ge överblick och sammanhang”. Att samhällskunskap är ett mångfacetterat ämne framgår i citatet ovan med tanke på de ämnesområden som ingår. Ämnets ständiga förändring kräver också att innehållet ändras och det blir därmed svårt att specificera vad eleven skall kunna. Det framgår emellertid tydligt att undervisningen skall fokusera på analys demokratiska värden och att ämnet skall utveckla förmågan att ”granska, värdera och ta ställning i samhällsfrågor och främja viljan att delta och påverka”. Här nämns också etik, som en del i all undervisning, men i synnerhet som en kärnfråga när det kommer till mänskliga rättigheter och demokrati, samt brott mot dessa. Via ämnet skall eleverna bli medvetna om och få insikt i frågor av detta slag, samt reflektera över människans personliga ansvar. Här nämns också att det är viktigt att eleven lär sig om ”nationella minoriteters och invandringens roll i samhället”.

I svenska kursplanen för matematik stod det att matematikämnet måste förändras i takt med att samhället gör det. Samma paroll gäller för samhällskunskapen, där man talar om samhällseliga förändringar som gör att eleverna behöver lära sig att förvärva ny kunskap, kunna observera det som sker och kunna använda olika metoder för att få information.

Syftet är att utveckla förmågan att söka, granska, strukturera och värdera fakta samt att integrera, redovisa och gestalta den nya kunskapen. Att analysera, dra slutsatser och göra egna ställningstaganden av information utgör en grund för att kritiskt granska samhället.

Citatet här ovan visar vikten av att eleverna skall bli demokratiska. I en diktatur, lär sig inte eleverna att kritiskt granska samhället de lever i. I ett första led skall eleven kunna hitta information om det hon söker efter. Därefter skall eleven kunna dra egna slutsatser av den

information som funnits. I kursplanen understryks det att det svenska samhället grundas på demokrati. Denna viktiga aspekt av skolans uppdrag utvecklas i Lpo94:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt deltaga i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.¹⁰⁹

Eleven skall med andra ord inte bara lära sig om demokrati, utan också kunna tillämpa det. Vidare behandlar samhällskunskap inte bara nationella ämnen.

Globaliseringen innebär en sammanflätning av såväl ekonomier som kulturer och därmed ett ökat beroende mellan länder. Ämnet tar upp flera av de ödesfrågor som berör såväl den enskilde individen som hela det internationella samhället. Samhällskunskapsämnet behandlar frågor som rör rättvis fördelning och ett hållbart samhälle och ger därmed kunskaper om de globala sammanhangen. På så sätt belyses hur internationell förståelse och samverkan kan bidra till att lösa världsomspännande problem. Ämnets breda och mångfasetterade karaktär gör det möjligt att analysera och belysa de globala utvecklingsfrågorna ur ett helhetsperspektiv och ämnet kan därmed skapa ett naturligt utrymme för värdediskussioner.

Återigen nämns värdet av en helhetssyn och ett övergripande perspektiv som angreppssätt för de stora frågorna som berörs inom samhällskunskap. Med tanke på ämnets föränderliga natur, verkar fokus snarare ligga på att lära sig ett kritiskt förhållningssätt, förmåga att analysera och se samband, snarare än rena faktakunskaper. Inom ämnets ramar får även en naturlig plattform för värdediskussioner, plats. I kursplanen konstateras också att ämnets fokus ligger på vad som händer idag.

Genom att vidga förståelsen för det som sker i både det lokala och det globala samhället bidrar ämnet med kunskaper som varje individ behöver för att bedöma och påverka såväl den egna som samhällets framtid. Ett historiskt perspektiv är ett stöd för att förklara händelser och förhållanden i nutiden och reflektera över framtiden.

Även om fokus bör ligga på nutiden, måste med andra ord historiska förlopp också behandlas. En förankring i tidigare händelser, fördjupar förståelsen av vad som sker idag och vad som kan ske i framtiden. För matematik och svenska ges uppnåendemål redan från år 3. Detta gäller dock inte för samhällskunskap, utan det finns endast uppnåendemål för slutet av år 5 och år 9.

¹⁰⁹ (Lpo94, s.4)

Kommentar samhällskunskap och medborgarutbildning

Inom svenska kursplanen för samhällskunskapsämnet ligger fokus på att eleven skall utveckla en förståelse för sin omvärld, en positiv inställning till demokrati och vara aktiv i beslutsfattandet. Att motsvarande ämne i det franska skolämnet heter *Éducation civique*, medborgarkunskap är kanske inte så konstigt, eftersom både den svenska samhällskunskapen och den franska medborgarkunskapen i stort syftar till att eleverna skall bli goda samhällsmedborgare, enligt den västerländska demokratins normer. Detta innebär, som vi redan nämnt, ett demokratiskt synsätt och ett aktivt deltagande i den demokratiska processen, men också en respekt av de mänskliga rättigheterna och alla människors lika värde.

Vad gäller *Éducation civique*, är syftet att visa eleven de rättigheter och skyldigheter som hon har i det franska samhället. Här finns en intressant skillnad om man jämför med den svenska kursplanen i samhällskunskap. Den svenska kursplanen betonar att eleven skall få en förståelse för olika typer av samhällen och former av organisation mellan människor. Vad gäller denna aspekt av ämnet, har det franska ämnet, vilket även titeln medborgarutbildning antyder, en mer nationell prägel än det svenska. Å andra sidan nämns i de franska styrdokumenterna för *Éducation civique* att eleven skall utveckla sin förmåga att uttrycka sin åsikt, samt respektera andra som är av en annan.

6.4 Sammanfattning

Vissa hävdar att det man egentligen lär sig i skolan, är att lära. Vad man lär sig är därmed inte så viktigt, som att man faktiskt lär sig hur man förvärvar kunskap. Den svenska kursplanen talar om "livslångt lärande" och den franska om ett förhållningssätt gentemot kunskap. Genom att lära sig hur man förvärvar kunskap och kompetens, kan man hela tiden utöka sitt vetande även efter skolans slut.

Även om de svenska kursplanerna är specifika för varje ämne, har de i synnerhet för svenska och samhällskunskap, men också till viss del för matematik, mycket gemensamt. Huvudsyftet med undervisningen i de olika ämnena verkar vara *att lära sig att lära*. Genom att eleven lär sig att förhålla sig till olika sorters information, tankar och åsikter, kan hon skapa sig ett eget synsätt. Något som också betonas starkt i kursplanerna är vikten av att se samband och att kritiskt granska. Det är också viktigt att kunna dra slutsatser och förstå den roll som ämnet har i samhället, både i elevens egna liv och ur ett globalt perspektiv. Genom att lära sig att se förlopp ur ett historiskt perspektiv, kan eleven tillskansa sig ett förhållningssätt som denne kan applicera på andra situationer. Med denna syn på kunskap är inte det viktigaste att kunna all faktakunskap, utan snarare att veta hur man får tag på informationen när man behöver den, och hur man tolkar den. Givetvis är det i de tre ämnena av stor vikt att kunna behärska specifika begrepp och metoder, som kan appliceras på det man vill undersöka och som därmed kan hjälpa förståelsen och analysen av problemet.

I tolkningen av texter anser vi att det i kursdokumenten finns en strävan efter att den kunskap och kompetens som eleven skall förvärva i största möjliga mån är approprierad. Säljö¹¹⁰

¹¹⁰ (Säljö, 2000, s. 154)

menar dock att det i själva grundtanken med teoretisk undervisning finns en motsättning. Med tanke på att kunskapen blir approprierad först när den bygger på personlig erfarenhet, menar Säljö att den institutionaliserade undervisningen aldrig kan bli helt approprierad. Mängden abstrakta begrepp och teorier ligger långt från elevens personliga liv och sätter därmed stopp för detta.

Den kunskapstradition som institutionaliserad undervisning bygger på innebär en inskolning i abstrakta och historiskt sett avancerade former av kommunikation som utgår från företeelser som skolämnen och dekontextualiserade färdigheter som läsning, skrivning, grammatik och matematik. Kriterierna för vad lärandet går ut på börjar således i stor utsträckning hämtas från andra håll än vad som fungerar i den personliga erfarenheten i andra verksamheter i samhället.¹¹¹

Säljö konstaterar dock fortsättningsvis, att skolan per definition har till uppgift att ge eleverna de kunskaper de inte kommer i kontakt med i sina personliga liv. Av denna anledning är det inte möjligt att all kunskap blir fullkomligt approprierad, eftersom detta inte är skolans uppdrag.

Som vi redan konstaterat, har de olika kursdokumenten mycket gemensamt. Vad är det då som skiljer dem åt? En slutsats är att de franska dokumenten fokuserar på att eleven ska uppnå en kompetens, medan de svenska dokumenten menar att eleven skall förstå. Den franska skolan är mer inriktad på de färdigheter som eleven kan visa upp i slutet av utbildningen. Om eleven kan genomföra det som förväntas av dem, känner de också till kunskapen bakom dem, menar man. I den svenska skolan skall eleven i första hand utveckla en förståelse, både en förståelse *för* och en förståelse *av*. Med förståelse för, menas den empatiska betydelsen av begreppet och innebär att eleven skall uppnå en förståelse för till exempel andra människor. Den andra betydelsen är förståelse av, och innebär att eleven förstår hur saker fungerar och ser samband.

Den grundläggande skillnaden i kursdokumenten är med andra ord, att eleven i den franska skolan skall förvärva kompetens, *savoir-faire*, och att eleven i den svenska skolan skall få insikt. Både de franska och de svenska kursdokumenten är i stort sett sociokulturella till sin natur, även om drag av kognitivism återfinns. En generell skillnad är att de franska kursdokumenten fokuserar mer på individen och att den svenska mer på kollektivet. I de svenska kursplanerna understryks vikten av samarbete och att i samspel med andra, få större kunskap. Samarbete återfinns även i de franska kursdokumenten, men omnämns bara på något enstaka ställe. När det i de franska dokumenten handlar om gruppen, är det i avsnitten som handlar om att eleven skall lära sig att debattera och argumentera. Fokus ligger därmed alltid på individen. I de svenska skolplanerna talas det också om att skapa en god miljö för lärande, och att skolan skall vara en trygg plats¹¹². En viktig skillnad, som redan nämnts, är att de franska dokumenten är mer kortfattade och lämnar mer utrymme åt läraren att själv bestämma över undervisningen än vad de svenska styrdokumenterna gör.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² Se Lpo94, s.9 för vidare förklaring.

7 Internationella undersökningar

Vi har utgått från tre internationella studier. PIRLS, PISA samt TIMSS. Dessa är utvalda då de är de som diskuteras i den svenska **skoldebatten**. Dessa är även de enda genomförda internationella studier som anges på Skolverkets hemsida (det finns en till, ICCS, men den ska genomföras under 2009). Både PISA och TIMSS har inriktningar mot senare delen av den obligatoriska skolan, medan PIRLS inte har det. Vi har valt att ta med PIRLS i vår undersökning trots att den inte är inriktad mot senare delen av den obligatoriska skolan. Skälen till detta är för det första att det är en internationellt erkänd studie, vilket gör den intressant på grund av den betydelse både politiker och forskare ger den. För det andra så är behandlingen av läsförmåga (literacy) vilket gör den till en relevant studie för att skönja hur elevernas läsförmåga utvecklas under perioden mellan fjärde klass, fram till avslutad obligatorisk skolgång.

7.1 PIRLS (Progress in Reading Literacy Study)¹¹³

PIRLS är en internationell studie som organiseras av IAE¹¹⁴ för att undersöka läsförmågan hos elever i årskurs 4. Det man undersöker är tre olika aspekter av det som kallas för ”reading literacy”, nämligen syften med läsning, läsförståelseprocesser samt läsbeteenden och attityder. Man presenterar resultaten med hjälp av en sifferskala där 500 poäng är det internationella genomsnittet i PIRLS2001.

I undersökning bedömer man elevernas läsförståelse efter ett antal nivåer, där nivåerna är bestämda utifrån det antal poäng eleven lyckats uppnå. Nivåerna anges på följande vis.

- 625 < Avancerad läsfärdighetsnivå
- 550 – 624 Hög läsfärdighetsnivå
- 475 – 549 Mellannivå för läsfärdighet
- 400 – 474 Låg läsfärdighetsnivå

Det har utförts två PIRLS undersökningar, 2001 och 2006. 2001 deltog 35 länder. Bland dem var läsförmågan hos de svenska fjärdeklassarna i topp. Sverige låg på första plats med ett resultat på 561 poäng. 2006 deltog 45 länder, varav 28 även varit med 2001. Vid denna studie var det svenska resultatet sämre, man hamnade på 549 poäng. Man kan ändå se att Sverige, trots sin tillbakagång, gjort ett mycket bra resultat även 2006 eftersom man låg långt över OECD genomsnittets 535 poäng. Frankrike gjorde enligt denna undersökning ett sämre resultat, då de fick 525 poäng 2001, och 522 poäng 2006.

Undersökningen från 2006 visar att i Sverige når 11 procent den avancerade nivån och 42 procent den höga nivån. Detta innebär att det är 53 procent av de svenska eleverna som når upp till minst den höga läsfärdighetsnivån. 35 procent av de svenska eleverna är på mellannivån. På den låga nivån befinner sig 10 procent, och under den låga är det då kvar 2 procent av eleverna. Totalt 12 procent av de svenska eleverna befinner sig därmed på låg eller lägre läsfärdighetsnivå.

¹¹³ Följande information är hämtad från: (Skolverket, 2005)

¹¹⁴ The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Om man sammanfattar Frankrikes resultat i undersökningen från 2006 är det 5 procent av de franska eleverna som når upp till den avancerade nivån och 30 procent som befinner sig på den höga läsfärdighetsnivån. Detta gör att det är 35 procent av eleverna som når upp till minst den höga nivån. Mellannivån når 41 procent och den låga nås av 20 procent. Slutligen är det 4 procent av de franska eleverna som ligger under den låga nivån. Man kan alltså se att 24 procent av eleverna i Frankrike befinner sig på låg eller lägre läsfärdighetsnivå.

Skillnaden mellan Frankrike och Sverige är alltså att 53 procent av de svenska eleverna har minst hög läsförmåga, medan enbart 35 procent av de franska har det (OECD genomsnittet var 49 procent). 12 procent av de svenska eleverna ligger på låg eller lägre läsförmåga, vilket kan jämföras med de franska eleverna 24 procent (OECD genomsnittet var 16 procent).

Nedan följer två sammanställningar av PIRLS. Den första tabellen sammanfattar resultaten från PIRLS 2006. Siffran inom parentes innebär den procentuella förändringen sedan PIRLS 2001. Ålderskillnaden mellan svenska och franska elever beror på att eleverna i det franska skolsystemet börjar ett år tidigare än de svenska. Den andra tabellen redogör poängsnittets förändring mellan PIRLS2001 och PIRLS2006

Sammanfattning PIRLS2006

Land	Poäng	År i skola	i Snittålder	Avanc	Hög	Mellan	Låg	Under Låg
Sverige	549	4	10,9	11 % (4)	42 % (6)	35 % (-2)	10 % (0)	2 %
Frankrike	522	4	10,0	5 % (-2)	30 % (2)	41 % (-1)	20 % (1)	4 %
OECD	535	n.a	n.a	11 %	38 %	35 %	14 %	2 %

Tabell 7.1.A

Förändring i genomsnittligt läsprovresultat 2001-2006

Land	2006	2001	Skillnad
Sverige	549	561	-12
Frankrike	522	525	-4
OECD	535	n.a	
Int. snitt	n.a	500	

Tabell 7.1.B

7.2 PISA (Programme for International Student Assessment)¹¹⁵

PISA är ett samarbetsprojekt mellan OECD¹¹⁶ ländernas regeringar. Projektets syfte är att undersöka ländernas utbildningssystemers förmåga att rusta sina 15-åriga elever att möta framtiden. Det som mäts är sådant som har betydelse för vardagslivet och det vuxna livet. Elevernas förmåga att se och kunna använda kunskapen i ett sammanhang, är något som betonas när undersökningen utförs. Syftet är att hjälpa länderna att se sina skolsystemers styrkor och svagheter. Dessutom arbetar man med likvärdighet, och analyserar de olika skolsystemen utifrån detta.

PISA genomförs var tredje år, och det första tillfället var år 2000. Varje gång är det olika kunskapsområden som poängteras, trots att alla områden täcks upp vid varje tillfälle. Bedömningen redovisas utifrån en kontinuerlig skala där genomsnittet för OECD-länderna fixeras vid värdet 500. De olika delarna infördes vid olika undersökningar, vilket medför att genomsnittet förändras för respektive del när nya undersökningar av en införd del genomförs. Läsförståelsen utvecklades i samband med PISA2000. Matematiken utvecklades i PISA2003 och naturvetenskap utvecklades i PISA2006. När man läser de tabeller och resultat som finns i tabellerna bör man vara medveten om det som kallas signifikanta eller inte signifikanta skillnader. En signifikant skillnad innebär att det finns en skillnad efter att det tagits hänsyn till den statistiska osäkerhet som alltid råder när man gör statistiska undersökningar. Så även om ett land har ett bättre snittvärde än ett annat, kan man inte alltid påstå att det har ett statistiskt bättre resultat, eftersom det inte (statistiskt) kan säkerställas.

Resultat från PISA 2000¹¹⁷

32 länder deltog, samt 28 av de 30 OECD-länderna. Totalt testades mer än 250 000 elever, varav ca 5000 från Sverige. Vid detta undersökningstillfälle var det läsförståelse som var i centrum. Detta innebar att resultaten från läsförståelse blev uppdelad i fem prestationsnivåer. På nivå fem klarade eleven mycket komplicerade läsuppgifter, medan det enbart krävs att man klarar de minst komplexa läsuppgifterna för att nå nivå 1. Nivå 2 representerar en läsförståelse som anses vara basnivån för att kunna ta till sig kunskap från andra ämnen.

I läsförståelse klarade 85 procent av de svenska och franska eleverna att uppnå minst nivå 2 i läsförståelse, i OECD var det 82 procent. Sverige fick 516 poäng, vilket var 11 poäng mer än Frankrike och hela 16 poäng bättre än OECD. Även i naturvetenskap var Sverige bättre än Frankrike och OECD. Sverige fick 512 poäng, vilket kan jämföras med Frankrike som fick samma genomsnitt som OECD, 500 poäng. I matematik var däremot de franska eleverna, som fick 512 poäng, bättre än både det svenska resultatet 510 poäng, och OECD:s 500 poäng.

Undersökningen visade när det gällde likvärdigheten att den svenska skolan tillhörde de bättre inom OECD-området, medan den franska skolan tillhörde en av de minst likvärdiga.

¹¹⁵ Följande information är hämtad från (Skolverket, 2009)

¹¹⁶ Organisation for Economic Co-operation and Development.

¹¹⁷ Följande information är hämtad från (Skolverket, 2009)

Slutsatsen är att Sverige var bättre än OECD i alla ämnen, och bättre i Frankrike i naturvetenskap och läsförståelse. Frankrike var dock bättre än Sverige och OECD i matematik, de var även aningen bättre OECD i läsförståelse, och slutligen hamnade de nere på OECD:s värde i naturvetenskap. 2000 var alltså Sveriges paradgren läsförståelsen, medan Frankrike var bättre på matematik. Dessutom var den svenska skolan ett föredöme när det gällde likvärdigheten inom skolsystemet, vilket Frankrikes skolsystem inte var.

Nedan anges en sammanställning av resultaten från undersökningens ämnen.

Resultat i Läsförståelse

Land	Snitt	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Sverige	516	13	20	30	26	11
Frankrike	505	15	22	31	24	8
OECD	500	18	22	29	22	9

Tabell 7.2.A

Resultat i Naturvetenskap

Land	Snitt
Sverige	512
Frankrike	500
OECD	500

Tabell 7.2.B

Resultat i Matematik

Land	Snitt	Under 400p	400-600	Över 600p
Sverige	510	Ca.12	Ca.72	Ca.16
Frankrike	517	Ca.10	Ca.72	Ca.18
OECD	500	n.a	n.a	n.a

Tabell 7.2.C

Resultat från PISA 2003¹¹⁸

Detta tillfälle var det matematik som var i centrum. 41 länder deltog, samt samtliga 30 OECD-länder. Totalt testades mer än 250 000 elever, varav 4600 från 185 olika skolor i Sverige. Vid detta undersökningstillfälle var det matematik som var i centrum. Detta innebar att resultaten från matematiken blev uppdelad i sex prestationsnivåer. Den första nivån krävde enbart att eleven kunde utföra enkla rutinemässiga beräkningar, där den relevanta informationen var klart definierad. På nivå sex behövde eleven klara av uppgifter som krävde avancerat matematiskt tänkande. Elever bör nå minst nivå 2 för att det ska kunna anses att de har grundläggande kunskap i matematik. Vid Nivå 4 har eleven nått en nivå som är nödvändig för att kunna dra slutsatser och koppla ihop matematiken med verkligheten.

¹¹⁸ Följande information är hämtad från (Skolverket, 2009)

De svenska eleverna hade fortfarande bra läsförståelse, de hade 514 poäng, vilket var betydligt bättre än Frankrikes 496 poäng, och OECD:s 494 poäng. Upp till nivå 2 nådde 87 procent av de svenska eleverna, 83 procent av de franska eleverna och OECD-genomsnittet blev 81 procent. Frankrike fick bättre resultat än Sverige i matematik då de fick 511 poäng mot Sveriges 509 poäng, och båda ländernas resultat var bättre än OECD:s 500 poäng. Lika stor andel, 83 procent, av de svenska och de franska eleverna nådde minst nivå 2 i matematik, vilket var bättre än OECD:s 79 procent. I naturvetenskap hade de franska eleverna fått ett snitt på 511 poäng, vilket var bättre än Sveriges 506 poäng och OECD:s 500 poäng.

Undersökningen visade när det gällde likvärdigheten, att den svenska skolan tillhör de bättre inom OECD området, medan Frankrike är aningen sämre än genomsnittet. Kontentan blir att både Sveriges och Frankrikes elever är bättre än OECD-genomsnittets i alla ämnen, även om det var nära ögat för Frankrike i läsförståelse. Frankrikes elever fick ett bättre resultat än Sverige i naturvetenskap och matematik (även om det var lika stor andel av eleverna i de två länderna som nådde minst nivå 2 i matematik). Sverige är dock bättre än Frankrike i läsförståelse. Sveriges bästa delar är läsförståelse och likvärdigheten inom skolsystemet, medan naturvetenskapen var ganska genomsnittligt. Frankrike visar sig lite bättre i både matematik och naturvetenskap, medan skolsystemets likvärdighet enbart är medelmåttigt i jämförelse med OECD området.

Nedan anges en sammanställning av resultaten från undersökningens ämnen.

Resultat i Naturvetenskap

Land	Snitt	Under 400p	400-600	Över 600p
Sverige	506	16	64	20
Frankrike	511	17	61	22
OECD	500	18	65	18

Tabell 7.2.D

Resultat i Läsförståelse

Land	Snitt	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Sverige	514	13	21	30	25	11
Frankrike	496	18	23	30	23	7
OECD	494	19	23	29	21	8

Tabell 7.2.E

Resultat i Matematik

Land	Snitt	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Nivå 6
Sverige	509	17	22	25	20	12	4
Frankrike	511	17	20	26	22	12	3
OECD	500	21	21	24	19	11	4

Tabell 7.2.F

Resultat från PISA 2006¹¹⁹

57 länder deltog, samt samtliga 30 OECD-länder. Totalt testades 400 000 elever, varav 4600 från 200 olika skolor i Sverige. Detta tillfälle var det naturvetenskap som var i centrum. Detta innebar att resultaten från naturvetenskap, liksom matematik, blev uppdelad i sex prestationsnivåer. Nivå 2 till exempel krävde att eleven kunde dra slutsatser från enkla undersökningar. På nivå sex behövde eleven klara av uppgifter som krävde avancerat vetenskapligt tänkande.

Sveriges och Frankrikes resultat var vid detta tillfälle relativt genomsnittliga. Sveriges elever utmärkte sig i läsförståelse, och hade aningen bättre resultat än både Frankrike och OECD i samtliga ämnen, men inte så mycket att det går att påstå att det finns en signifikant skillnad. I naturvetenskap fick Sverige 503 poäng, vilket var 3 poäng mer än OECD:s 500 poäng, och 8 poäng mer än Frankrikes 495 poäng. I matematik var OECD:s genomsnitt 498 poäng, och Frankrike hamnade återigen under det med sina 496 poäng medan Sverige lyckades få 502 poäng. Värt att nämna är att det är 82 procent av de svenska eleverna som når minst nivå 2 i matematik, 80 procent av de franska, och i OECD är det 78 procent. I läsförståelse hamnade de svenska eleverna på 507 poäng, vilket är signifikant bättre än både Frankrikes 488 poäng och OECD:s 492 poäng. Dessutom är det 85 procent av de svenska eleverna som når nivå 2 i läsförståelse, vilket kan jämföras med de franska elevernas 78 procent och OECD:s 80 procent.

Undersökningen visade när det gällde likvärdigheten att den svenska skolan tillhörde de bättre inom OECD området, medan värde saknas för Frankrike. Återigen blir alltså läsförståelsen det som räddade den svenska äran, där man är betydligt bättre än OECD-genomsnittet och Frankrike. Sverige lyckades även få lite högre poäng än OECD och Frankrike i de andra ämnena, men resultatet var inte signifikant bättre. Frankrike hamnade vid detta tillfälle precis under OECD:s i alla ämnen. Den svenska skolan visade sig även vid detta tillfälle vara mer likvärdig än de andra OECD ländernas skolor.

¹¹⁹ Följande information är hämtad från (Skolverket, 2009)

Nedan anges en sammanställning av resultaten från undersökningens ämnen.

Resultat i Naturvetenskap

Land	Snitt	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Nivå 6
Sverige	503	13 %	25 %	29%	21%	7%	1%
Frankrike	495	15%	26%	28%	19%	5%	1%
OECD	500	14%	24%	27%	20%	8%	1%

Tabell 7.2.G

Resultat i Läsförståelse

Land	Snitt	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Sverige	507	10%	22%	29%	23%	11%
Frankrike	488	13%	21%	28%	22%	7%
OECD	492	13%	23%	28%	21%	9%

Tabell 7.2.H

Resultat i Matematik

Land	Snitt	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Nivå 6
Sverige	502	13%	23%	26%	20%	10%	3%
Frankrike	496	14%	25%	26%	18%	9%	2%
OECD	498	14%	22%	24%	19%	10%	3%

Tabell 7.2.I

7.3 TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)¹²⁰

TIMSS är en internationell studie som organiseras av IEA¹²¹ där elevers kunskaper inom matematik och naturvetenskap testas. Denna studie har genomförts 1995, 2003 samt 2007. 1995 var det den största komparativa studien som dittills hade utförts inom utbildningsområdet.

¹²⁰ Följande information är hämtad från (Skolverket, 2008)

¹²¹ The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

TIMSS1995¹²²

Studien inriktade sig på tre åldersgrupper av elever: 9-åringar, 13-åringar samt elever i sista årskurs på gymnasiet. Då vår undersökning inriktar sig mot senare delen av den obligatoriska skolan kommer enbart resultatet från den del av studien som berör 13-åringarna diskuteras och sammanfattas.

Från Sverige redovisades resultatet från ca 7000 av elever från årskurs 6 och årskurs 7. 2000 elever från årskurs 8 deltog också, men de räknades ej in i den internationella statistiken. Totalt sett var det ursprungligen 45 länder som deltog, men enbart 25 av länderna redovisades i den internationella rapporten eftersom de resterande 20 länderna ej uppfyllde kraven på urval av elever och genomförandet av studien. Sverige och Frankrike tillhörde de länder som uppfyllde kraven. Man har valt att sammanföra de olika ländernas resultat på en skala där det internationella genomsnittsvärde bland de deltagande länderna hamnade på 500.

I denna studie har resultaten redovisats utifrån den årskurs eleverna går i, vilket gör att det går att se den skillnaden mellan årskurserna. I Sveriges fall hade sjätteklassarna ett resultat på 477 poäng i matematik, vilket kan jämföras med Frankrikes 492 poäng. Det internationella matematikgenomsnittet som ligger på 500 poäng är i detta fall relativt ointressant eftersom det är ett totalt genomsnitt, oberoende av vilken årskurs som anges. I stället kan man jämföra med det land som fick bäst matematikresultat vid detta tillfälle: Singapore som fick 601 poäng, alltså oerhörda 128 poäng mer än Sverige. Sverige hamnade på 22 plats, och Frankrike 20 plats. När det sedan gäller sjundeklassarna så fick Sverige 519 poäng, och Frankrike 538 poäng, vilket då kan jämföras med Singapores motsvarande 643 poäng. Sveriges elever hamnar återigen på 22 plats, medan Frankrike har klättrat uppåt till 13:e plats.

I naturvetenskap får Sveriges sjätteklassare 488 poäng, och Frankrikes får 451 poäng, vilket återigen kan jämföras med toppnationen Singapore som fick 545 poäng. Sjundeklassarna i Sverige fick 535 poäng, vilket är högre än Frankrikes 498 poäng, men trots det, långt ifrån Singapore som hamnade på 607 poäng. De svenska sjätteklassarna hamnade på plats 20 i den internationella listan, och Frankrike är nere på 29:e plats. Sjundeklassarna från Sverige är på 16:e plats och de Franska är på 28:e plats.

Man kan se att de franska eleverna får ett bättre resultat än de svenska i matematik, men Sverige får ett betydligt bättre resultat i naturvetenskap. Det framkommer även tydligt att både de svenska och de franska eleverna befinner sig på ett internationellt medelvärde (om man räknar på samma sätt som de gör för att få fram det internationella medelvärdet och slår ihop eleverna i de två årskullarna) men båda länderna har långt upp till de topplacerade nationerna.

¹²² Följande information är hämtad från (IEA)

Nedan anges en sammanställning av resultaten från undersökningen.

Resultat i Matematik

Land	Seventh Grade ¹²³	Eighth Grade
Sverige	477	519
Frankrike	492	538
Int. Medel	500	500

Tabell 7.3.A

Resultat i Naturvetenskap

Land	Seventh Grade	Eighth Grade
Sverige	488	535
Frankrike	451	498
Int. medel	500	500

Tabell 7.3.B

TIMSS1999

Varken Sverige eller Frankrike är med i denna studie.

TIMSS2003¹²⁴

Frankrike deltog inte vid detta tillfälle. Vi har valt att ta med denna studie eftersom den används flitigt i den svenska skoldebatten, dessutom ger den en kompletterande bild till de olika PISA studierna, som undersöker, bland annat, kunskapen inom matematik och naturkunskap för elever i de senare åldrarna inom den obligatoriska skolan.

Undersökningen inriktade sig på elever i årskurs 8. Från Sverige deltog 4500 elever från 160 skolor. Totalt sett var det 50 länder som deltog. Man har valt att sammanföra de olika ländernas resultat på en skala där det jämförbara genomsnittsvärdet för 20 jämbördiga¹²⁵ länder hamnade på 516 poäng i matematik, dessa länder kommer fortsättningsvis benämnas som 20-landsgruppen.

Vi kan konstatera att Sveriges 499 poäng i matematik ligger långt efter 20-landsgruppens 516 poäng, medan det ser bättre ut för de svenska eleverna i naturvetenskap då de hamnar på samma resultat som 20-landsgruppen.

¹²³ Detta är den internationella angivelsen. På grund av undersökningens internationella karaktär, är ursprungsbeteckningen på årskurserna kvar.

Sverige – Seventh Grade = Årskurs 6 Frankrike – Seventh Grade = 6eme
, – Eighth Grade = Årskurs 7' – Eighth Grade = 5eme

¹²⁴ Följande information är hämtad från (Skolverket, 2007)

¹²⁵ Deltagande OECD-länder, EU-länder, Ryska federationen samt Singapore

Resultat i Matematik

Land	Eighth Grade
Sverige	499
Frankrike	n.a
20-landsgruppens genomsnitt	516

Tabell 7.3.C

Resultat i Naturvetenskap

Land	Eighth Grade
Sverige	524
Frankrike	n.a
20-landsgruppens genomsnitt	523

Tabell 7.3.D

7.4 Kritik mot internationella undersökningar

Kritik har framförts mot de internationella undersökningar som redogjorts för ovan. Det finns ett antal olika skäl och olika typer av kritik. Ett exempel är att man i den offentliga debatten ofta presenterar de olika resultaten som ligatabeller, med länder som vinnare eller förlorare.¹²⁶ Denna bild av de internationella studiernas betydelse som utvärderare av hela skolsystem är dessutom något som framhävs i flera studiers beskrivningar. Man kan till exempel läsa följande i den svenska sammanfattningen av TIMSS-studien:

Att få välutbildad arbetskraft inom det naturvetenskaplig-tekniska området är något som varje land med högteknologiska ambitioner strävar efter. Samtidigt skapar den snabba tekniska utvecklingen ett ökat behov av teknisk och naturvetenskaplig allmänbildning för alla. Detta sammantaget gör att intresset för att få en indikator på ett skolsystems kvalitet inom just de områden som fokuseras i TIMSS är stort.¹²⁷

Ljunghill hävdar att det finns ett behov av att belysa vad det de olika undersökningarna egentligen mäter¹²⁸. Hon säger även följande om de stora internationella undersökningarna TIMSS och PISA:

Problemet är att de tillmäts alltför stor vikt och att man ofta drar felaktiga slutsatser. Man mäter bara vissa ämnen och bara några aspekter av dessa ämnen. De ger en ytlig bild av lärande och kunskapernas kvalitet. Och det säger ingenting om hur man har uppnått de övergripande målen i de nationella läroplanerna.¹²⁹

Sjøberg¹³⁰ skriver att TIMSS-testerna har ett ramverk som arbetats fram av experter från olika länder, där detta ramverk kan ses som en internationell läroplan. Detta gör att allt ämnesstoff som kan anses vara av regional betydelse eller av lokalt intresse är bortskalat. Även det som kan anses vara kulturellt eller politiskt brännbart har rensats bort. Sjøberg

¹²⁶ (Ljunghill, 2005, s.4-5)

¹²⁷ (Skolverket, 1996)

¹²⁸ (Ljunghill, 2005, s.4-5)

¹²⁹ ibid.

¹³⁰ (Sjøberg, 2005, s.10ff)

menar även att de uppgifter som används enbart har ett enda riktigt svar. Det finns därmed inget utrymme för reflektion och fantasi. Slutligen kan nämnas ett utdrag ur Sjöbergs diskussion, om hur olika de internationella testerna uppfattas av elever och skolpersonal i olika länder:

[V]i vet att i en del länder har eleverna marscherat in till sådana här tester påhejade av rektor. Utanför har föräldrarna stått i spänd förväntan.¹³¹

Detta gör att han betvivlar att eleverna i de olika länderna lägger samma vikt vid testerna, och lägger ner lika mycket energi på de olika, ofta ganska tunga, långa och klumpiga testerna. Detta är något som även framhävs i en artikel¹³² där de internationella testerna diskuteras. Astrid Roe och Marit Kjærnsli nämner angående de norska elevernas dåliga resultat att det mycket väl skulle kunna bero på bristande motivation och en bekväm inställning, ”det finns en del sådant i norsk skola (...) Orkar man inte göra en viss sak så kan man alltid välja att göra något annat.”

En helt annan typ av kritik är den som Petterson¹³³ framför. Han menar att undersökningar som PISA och TIMSS måste förstås utifrån de sammanslutningar eller organisationer som anordnar och står bakom de respektive undersökningarna, i fallen med PIRLS, PISA och TIMSS är det IEA och OECD. IEA anges av Petterson vara mer forskarinriktad, medan OECD anges som en mer policyrelevant aktör. Detta gör att deras respektive undersökningar måste förstås och tolkas olika på det nationella planet. Dessutom nämner han följande om de internationella undersökningarna, TIMSS och PISA:

Den internationella kunskapsbedömningen ges olika form och innehåll utifrån de inbegripna aktörernas prioriteringar, syften och mål (...) Sammantaget kan det uttryckas att internationella kunskapsmätningar används av nationella aktörer för att presentera faktagrundade nulägesbeskrivningar för att vinna acceptans kring visionen aktörerna har om utbildningssystemet.¹³⁴

Enligt Petterson måste man alltså se på de internationella undersökningarna ur två olika perspektiv. Det ena perspektivet är det internationella där den internationella undersökningen påverkas av vilken organisation som initierat undersökningen och vad deras agenda är. Det andra perspektivet är det nationella, där den internationella undersökningen används som slagträ för nationella aktörer (till exempel politiker, skolmyndigheter, skolforskare) för att vinna acceptans för egna åsikter och idéer.

7.5 Sammanfattning

De internationella studierna, PIRLS, PISA och TIMSS ger ett samlat intryck av det svenska och det franska skolsystemet, som relativt genomsnittliga.

¹³¹ (Sjöberg, 2005, s.4f)

¹³² (Mathiasson, 2005, s.30ff)

¹³³ (Petterson, 2008) uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:172482/FULLTEXT01

¹³⁴ (Petterson, 2008) uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:172482/FULLTEXT01

Den bild som ges av det svenska skolsystemet är att det skapar elever med god läsförmåga. De svenska elevernas läsförmåga är genomgående god, och det håller i sig genom hela skolgången. Däremot är resultaten inom matematik och naturvetenskap genomsnittlig då man jämför resultaten med socioekonomiskt likställda nationer, till exempel OECD eller tidigare nämnda 20-landsgruppen. Ett problem för den svenska skolan, är att placeringen i de internationella studierna är sjunkande i alla ämnen över tid. Det är inte alltid så att de svenska eleverna har blivit sämre, men andra nationer har förbättrat sina resultat, eller tillkommit i studierna, vilket gör att de svenska eleverna i ett internationellt perspektiv försämras i förhållande till andra nationer. Den svenska skolan är trots sin resultatmässiga genomsnittlighet ett av de mest likvärdiga skolsystemen, enligt PISA studien.

Det franska skolsystemet är relativt genomsnittligt i jämförelse med socioekonomiskt likvärdiga nationer. De franska eleverna utmärker sig inte i något av de undersökta ämnena. Det franska skolsystemet har utifrån sin genomsnittliga position inte förbättrats eller försämrats över tid, utan de behåller sin placering, med en del små variationer. I jämförelse med det svenska skolsystemet är eleverna aningen bättre i naturvetenskap, men har sämre läsförmåga.

Den kritik som framförts mot de internationella studierna, är framförallt att de används för att rangordna de olika skolsystemen, trots att de inte kan anses vara heltäckande och inte är pedagogiskt utformade för att passa olika nationers skolsystem. Dessutom tror man att eleverna i de olika länderna är olika motiverade att utföra de tester som ingår i studierna.

8 Diskussion

Vi har i den här undersökningen studerat den franska och svenska skolan utifrån tre faktorer: styrdokument, elevernas prestationer i internationella undersökningar och skolornas historiska bakgrund. Genom att välja dessa tre aspekter på skolan har vi eftersträvat att ge en mer komplett bild av hur skolsystemen ser ut. För att påvisa dessa likheter och skillnader, har vi gjort en fallstudie mellan länderna. I denna fallstudie har vi jämfört svenska och franska styrdokument utifrån lärandeteorier. En utbildningspolitisk historisk bakgrund har också getts, där vi har sett att utgångsläget för Sverige och Frankrike är väldigt olika. Som en tredjedel av undersökningen har vi redogjort för Sveriges och Frankrikes resultat i tre stora internationella studier: PIRLS, PISA, TIMSS. Slutligen har vi redogjort för den kritik som riktats mot studierna.

Vi gör inga anspråk på att ha gett en fullödig bild av den franska och svenska skolan, utan visar bara på hur skolan har sett ut historiskt sett, hur den skall se ut enligt styrdokument, och vad eleverna presterar i internationella studier. För att säga något om hur det faktiskt ser ut i klassrummen i de respektive skolsystemen, hade ett besök i den franska och svenska skolan varit nödvändig.

Som vi tidigare nämnt, vilar de båda skolsystemen på en långvarig behavioristisk grundsyn, även om denna syn inte längre återfinns i kursdokument. Huruvida behaviorismen fortfarande påverkar arbetet i klassrummen är därför inget vi kan uttala oss om. Styrdokument syftar dock till att visa hur skolan skall se ut, och inte nödvändigtvis hur den faktiskt ser ut. Som vi tidigare konstaterat, har också de franska kursdokumenten en friare utformning än de svenska och de franska lärarna ges större frihet att själva lägga upp undervisningen som de vill.

I vår undersökning har vi sett att de lärandeteorier som influerat skolsystemen i första hand är sociokulturell teori och i andra hand kognitivistisk teori. Vi har inte hittat något i kursplanerna, varken de svenska eller de franska, som kan härledas till behaviorismen. Med detta sagt, går det inte att komma ifrån det faktum att behaviorismen var den allena rådande teorin inom skolsystemen i de två länderna fram till mitten av 1900-talet, vilket gör att vi tycker oss se att den fortfarande påverkar indirekt. Sammantaget är de olika ländernas kursplaner mer lika än olika, även om de franska kursdokumenten är aningen mer präglade av kognitivism än de svenska. Den stora skillnaden man kan se mellan ländernas styrdokument är synen på elevens kunskap vid avslutad kurs. Den franska eleven skall kunna *göra*, medan den svenska skall *ha* förståelse. Ytterligare en skillnad är att de franska skolorna ges färre direktiv och därigenom större frihet att bestämma över undervisningen än de svenska skolorna.

Som vi tidigare nämnt är ländernas kursdokument huvudsakligen sociokulturellt influerade. Enligt denna teori är lärande situerat vilket innebär att det måste sättas in i ett sammanhang, och att kunskap är något föränderligt. Med andra ord kan man inte använda den behavioristiska bedömningsmallen, där man fragmenterar kunskap och bedömer utan att ha ett helhetsperspektiv. Alla de internationella studier vi har undersökt, utgår från en behavioristisk kunskapsyn där kunskap är mätbart och något som är lika för alla, och något som kan styckas

upp och bedömas enskilt. Av denna anledning ställer vi oss tveksamma till användandet av internationella studier som utgår ifrån att det går att rangordna kunskap och skolsystem på det sätt som görs idag. Den relevans dessa studier kan ha är att ge behavioristiskt inriktade forskare något att göra på dagarna, och politiker något att prata om. Användandet av studier, med behavioristisk syn på kunskap, som rangordnare av nationers skolsystem riskerar att få skolan att återgå till det mer behavioristiska synsätt som präglade skolan fram till mitten av 1900-talet. Det finns alltså en risk när internationella studier ges alltför stor legitimitet, och när debatten förs utan att man beaktar vilken syn på kunskap som förmedlas.

I inledningen skrev vi att vi såg Frankrike som ett land med en konservativ syn på utbildning. Efter att ha undersökt lärandeteorier, vågar vi påstå att en konservativ syn på lärande är synonymt med en behavioristisk. Om vår hypotes skulle stämma borde alltså Frankrike få ett bättre resultat i de behavioristiskt influerade internationella studierna än Sverige. Varför är då inte de franska resultaten bättre än de svenska? För att de två ländernas skolsystem båda i huvudsak är sociokulturellt influerade. I vår undersökning har vi inte kunnat hitta något belegg för att de franska kursdokumenten är mer behavioristiska. Vilka länder är det då som lyckas bäst i de internationella studierna? Kan det vara så att de länder vars skolsystem domineras av ett behavioristiskt synsätt klarar sig bättre? Med tanke på studiernas utformning, torde de elever som är vana vid den behavioristiskt präglade prov få bättre resultat än de elever som är fostrade in i en sociokulturell syn på kunskap. Det är intressant att fråga sig hur resultaten skulle se ut om studierna utgick från en sociokulturellt bedömningsmall. Med tanke på att själva mätbarheten i sig är behavioristiskt, kan man även diskutera i vilken mån det skulle vara genomförbart. Vår undersökning visar att internationella studier med ett behavioristiskt synsätt testas i skolsystem där sociokulturellt - och till viss del kognitivistiskt - synsätt dominerar.

Skillnader mellan skolsystemen kan därför härledas till historien. Den franska skolan är hårt styrd av bilden av Frankrike som landet med de stora idealen, tankarna och den rika kulturen. Frankrike har ett antal milstolpar i historien som sägs ha format skolan, däribland Franska Revolutionen och ett antal starka personligheter som genomfört reformer. Samma utveckling har inte skett i den svenska skolan, där det istället är gränsöverskridande politiska samarbeten under 1900-talet, som påverkat. Behovet av att driva skolan som en samhällsutvecklande inrättning har också varit en stark påverkan i den svenska skolan. Detta gör att det franska skolsystemet trots allt har en stark individfokus, medan den svenska skolan poängterar gruppen något mer än individen. Detta kan vara en av förklaringarna till det PISA-studien säger om skolsystemens likvärdighet. Det svenska skolsystemet anges där vara ett av de mest likvärdiga, medan det franska är ett av de mindre. Även om man i Frankrike talar om jämlikhet och broderskap, påstår PISA-studien att dagens franska skola inte till fullo lyckats med detta.

Det finns många föreställningar om skolan, eftersom alla har gått där och har en personlig erfarenhet därifrån. Vi har många gånger under arbetets gång blivit förvånade, då våra föreställningar om skolan visat sig inte stämma. Vi inledde uppsatsen med att konstatera att vi som lärarstudenter känner stor iver inför vår framtida yrkesroll, men att denna förväntan solkas av larmrapporter, som menar att den svenska skolan är i kris. Under arbetet med

uppsatsen, har vi fått revidera vår bild av den svenska skolan, sett ur ett internationellt perspektiv. När vi berättat för andra lärarstudenter hur bra svenska elever faktiskt ligger till internationellt sett, har samtliga uttryckt förvåning. Ingen av dem vi pratat med visste att Sveriges elever ligger så långt upp i rankingen som de trots allt gör. Jan Björklunds uttalanden om skolan har satt sina spår. Vi menar inte på något sätt att den svenska skolan är perfekt och att den inte kan förbättras. Vad vi kommit fram till i den här undersökningen är att larmrapporterna och de internationella studierna grundar sig på ofullständiga fakta, och ibland från en utgångspunkt som inte överensstämmer med den kunskapssyn som kursplaner och andra styrdokument framhäver. Det är inte möjligt att uttala sig om elevers kunskapsnivå baserat endast på kunskapsfragmenterande internationella studier. Med tanke på de olika kunskapssyner som finns i skolornas styrdokument, gentemot de internationella studiernas kunskapssyn, är det trots allt märkligt att de svenska eleverna lyckas så bra i dessa studier. Vi ifrågasätter den legitimitet som studierna ges och tycker att det är viktigt att denna ståndpunkt också framförs i den offentliga debatten. Vilken syn på kunskap är det egentligen Jan Björklund står för? Är det verkligen den synen på kunskap vi vill ha?

Denna undersökning är en fallstudie, där vi ingående studerat endast två länders skolsystem. Trots den ringa omfattningen, vågar vi påstå att våra resultat till stor del är generaliserbara. Trots att vi studerat endast tre internationella studier, menar vi att dessa kan ses som representerbara för alla studier med en behavioristisk syn på kunskap. Den kritik vi riktar mot PIRLS, PISA och TIMSS gäller även dessa undersökningar.

8.1 Vidare forskning

I den här undersökningen har vi endast tittat på hur lärandeteorier ser ut i styrdokumentet. Förslag till vidare forskning är att studera hur dessa tankar och idéer ser ut i praktiken.

- Hur arbetar franska och svenska lärare? Hur ser arbetet ut i klassrummet?
- Vilken betydelse kan internationella studier ges i utbildningspolitiken?
- Går det att utarbeta internationella studier som mäter kunskapen på ett sociokulturellt vis? Hur skulle då dessa se ut?

9 Referenser

- Aukrust, V. G. (2003). Klassrumssamtal, deltagarstrukturer och lärande. i O. D. (red), *Dialog, samspel och lärande* (ss. 1676-194). Oslo: Studentlitteratur.
- Bergström, G., & Boréus, K. (red). (2005) *Textens mening och makt : metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahllöf, U. (1975). *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. i O. D. (red), *Dialog, samspel och lärande* (ss. 31-74). Oslo: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., & Igländ, M.-A. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. i O. D. (red), *Dialog, samspel och lärande* (ss. 95-118). Oslo: Studentlitteratur.
- Ekselius, E. (den 28 Augusti 2008). *SVD - Jan Björklunds bild av skolan ifrågasätts*. Hämtat från Svenska Dagbladet: http://www.svd.se/nyheter/inrikes/artikel_1633271.svd den 15 April 2009
- Elmgren, G. (2003). *Från griffel till dator*. Jönköping: Skol- och barnomsorgsförvaltningen, Jönköpings kommun.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan*. Vällingby: Norstedts Juridik.
- IEA. (u.d.). *TIMSS 1995 Highlights of Results for the Middle School Year*. Hämtat från TIMSS & PIRLS International Study Center: <http://timss.bc.edu/timss1995i/HiLightB.html> den 18 Maj 2009
- Kvarnström, S., & Hedenborg, L. (2006). *Det svenska samhället 1720-2000*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunghill, L. F. (nr.2 2005). Okritisk övertro på testresultat och betyg. *Pedagogiska Magasinet* , ss. 4-5.
- Lundgren, & Hartman. (1980). Förord. i J. Dewey, *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Löthmarker, R. M. (1999). *Parlons de la France!* Stockholm: Natur och kultur.
- Mathiasson, L. (nr.2 2005). PISA - en maktfaktor i skoldebatten. *Pedagogiska Magasinet* , ss. 30-36.
- Mead, G. (1903-1904). The Basis for a Parents' Association. i J. P. (red), *George Herbert Mead. Essays on His Social Philosophy* (ss. 63-72). New York: Teachers College Press.
- Merriam, S B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Olson, M. (2008). *Från nationsbyggare till global marknadsnomad*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings Universitet.

Ozouf, M. (1982). *L'école, l'église et la république*. Éditions Cana/ Jean Offredo.

Petterson, D. (den 3 Oktober 2008). Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan. Uppsala, Sverige. Hämtat från uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:172482/FULLTEXT01

Prost, A. (2006). L'histoire du système éducatif français. i B. Toulemonde, *Le système éducatif en France* (ss. 7-13). La documentation française.

Shephard, L. (vol.20 (7) 1991). Psychometricians' beliefs about learning. *Educational researcher*, ss. 2-16.

Shephard, L. (nr.29 2000). The role of Assessment in a learning culture. *Educational researcher*, ss. 4-14.

Sjöberg, S. (nr.2 2005). TIMSS och PISA brickor i det politiska spelet. *Pedagogiska Magasinet*, ss. 10-19.

Skinner, B. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, ss. 86-97.

Skolverket. (u.d.). *Borås Stad*. Hämtat från Borås Stad: <http://www.boras.se/download/18.633e5e10039748abd7fff143899/> den 15 April 2009

Skolverket. (u.d.). *Det svenska skolsystemet*. Hämtat från Skolverket: <http://skolnet.skolverket.se/polopoly/utbsys/> den 22 Maj 2009

Skolverket. (den 23 Februari 2009). *Hur sker bedömningen?* Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/782/a/3439> den 22 Maj 2009

Skolverket. (den 12 Februari 2009). *Om PISA*. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/254> den 12 Maj 2009

Skolverket. (den 2 Februari 2005). *PIRLS - En internationell studie av läsförmågan hos elever i årskurs 4*. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/253/a/366> den 12 Maj 2009

Skolverket. (den 12 Februari 2009). *Sammanfattning av resultaten från PISA 2000 då läsförståelse var huvudområde*. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/1099> den 12 Maj 2009

Skolverket. (den 12 Februari 2009). *Sammanfattning av resultaten från PISA 2003 då matematik var huvudområde*. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/1121> den 12 Maj 2009

Skolverket. (den 12 Mars 2009). *Svenska 15-åringar är bättre på att läsa än att räkna*. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/254/a/8997> den 12 Maj 2009

Skolverket. (den 17 Januari 2007). *TIMSS 2003 - Trends in International Mathematics and Science Study*. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/252/a/365> den 13 Maj 2009

Skolverket. (den 4 December 2008). TIMSS. Hämtat från Skolverket: <http://www.skolverket.se/sb/d/252> den 13 Maj 2009

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Vaage, S. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenheter och kreativa läroprocesser. i O. D. (red), *Dialog, samspel och lärande* (ss. 119-142). Oslo: Studentlitteratur.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.

Norstedts Stora Fransk-Svenska Ordbok (1998). Norstedts Ordbok.

9.1 Övriga referenser - Websida

Ministère education nationale:

<http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html> tillgänglig 2009-04-15

<http://www.education.gouv.fr/cid80/horaires-par-cycle.html>, tillgänglig 2009-05-08

<http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/2043/8120/1/Examensarbete.pdf>

Nationalförsamlingens hemsida, tillgängligt 2009-05-19:

<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loidebre/sommaire.asp>

Franska utbildningsministeriets hemsida för pedagogik (Le site pedagogique de ministère de l'Éducation Nationale), tillgänglig 2009-05-19

<http://eduscol.education.fr/D0232/accueil.htm>

Wikipedia, sökord Code de l'Education:

http://fr.wikipedia.org/wiki/Code_de_l%27%C3%A9ducation, tillgänglig 2009-05-22

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>, tillgänglig 2000-05-22