

Nr 2006:03

Erfarande och synvänder

En artikelsamling om de samhällsorienterande
ämnenas didaktik

*Tore Almius, Bo Andersson, Per-Olof Hansson,
Elisabeth Hesslefors-Arktoft, Siv Karlström,
Vilgot Oscarsson, Roland Severin, Bengt Tedeberg*



**Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik och didaktik**

ERFARANDE OCH SYNVÄNDOR

en artikelsamling om de samhällsorienterande ämnenas didaktik

Författarna och **SODIK**, - kollegiet för de samhällsorienterande ämnenas didaktik
vid Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet

Förord

Det finns flera olika anledningar till att vi ger ut en artikelsamling om So-didaktiska frågor. En är att det inte finns så mycket specifik litteratur om So-didaktikens teori och praktik. En annan är, att vi som bidragit med artiklarna, och som har flera decenniers erfarenheter som lärarutbildare på So-området, vill dela med oss av våra erfarenheter.

Ett tredje skäl är att vi anser att den samhälleliga medborgarfostran bör förstärkas i skolan. Grundskolan tenderar att bli en treämnesskola där fokus är på svenska, matematik och engelska, dvs de ämnen som har nationella prov och som är behörighetsgivande för gymnasiestudier. Men vi anser, att So-ämnena är skolans viktigaste ämnen, därför att de skall ge eleverna de kunskaper och de attityder som behövs för att befästa och fördjupa demokratin. Då behöver lärare, och blivande lärare, ha bra verktyg för att stimuleras att fördjupa skolans medborgarfostran. Vi menar att vår artikelsamling fyller ett sådant syfte.

Artikelsamlingen har vi gett rubriken ”erfarande och synvändor”.

”*Erfarande*” står för att vi anser att lärande innefattar att elevers erfarenheter står i centrum men också att undervisningen skall ge eleverna erfarenheter. Elevers lärande är en process, som innebär att ge det erfarna en mening och struktur i ett socialt och samhälleligt sammanhang. Kunskap innefattar meningsfulla erfarenheter.

”*Synvändor*” står för att vi anser att lärande också innebär att möta det okända, att få nya perspektiv som utmanar och berör. Erfarenheter i form av upplevelser och intryck skapar frågor och ger synvändor, som genom reflektion och bearbetning främjar lärande och utvecklar ny kunskap. Det är i skärningspunkten mellan elevers erfarenheter och andras, mellan det kända och det okända, mellan olika perspektiv, som vi lär.

Vi som skrivit artiklarna är alla verksamma, eller har varit verksamma, vid enheten för ämnesdidaktik, So-gruppen, vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Vi har under alla våra yrkesverksamma år sett som vårt viktigaste uppdrag, att förmedla att So-undervisningen skall hjälpa eleverna att förstå sig själva och sin omvärld och att den skall lära eleverna att handla för att påverka sin omvärld. So-undervisningen skall utveckla goda demokrater som kan, vill och vågar göra sin röst hörd!

Ansvariga för redigeringen av denna artikelsamling har varit Elisabeth Hesslefors-Arktoft och Vilgot Oscarsson.

Mölndal i juni 2006

Författarna

Innehåll

Förord	3
Inledning	5
<i>Att utgå från erfarenheter, utmana och skapa nya erfarenheter</i> Elisabeth Hesslefors-Arktoft	7
<i>Elever och lärare tycker om So</i> Vilgot Oscarsson	19
<i>Det lärande samtalet</i> Roland Severin	63
<i>Utmaningen</i> Siv Karlström	99
<i>Fältstudier ett sätt att lära genom möten, upplevelser och erfarenheter</i> Tore Almius	125
<i>Globaldidaktik</i> Per-Olof Hansson	153
<i>Upptäcka och erfara vidare Variationer i undervisningen i historia</i> Bo Andersson	179
<i>Att resa med "Nebraska" På fri fot med Springsteen i klassrummet</i> Bengt Tedeberg	203

Att utgå från erfarenheter, utmana och skapa nya erfarenheter

Elisabeth Hesslefors-Arktoft

Elisabeth Hesslefors-Arktoft, universitetslektor vid Institutionen för Pedagogik och Didaktik (IPD), vid Göteborgs universitet, problematiserar och diskuterar i denna artikel begreppen "erfarenheter" och "intresse". Vad innebär det egentligen att utgå från elevernas erfarenheter och intressen i undervisningen? Vad står begreppen för?

I artikeln ges också synpunkter på hur teori och praktik kan förenas i ett erfarenhetsbaserat lärande.

Vad innebär "erfarenhet"?

Begreppet erfarenhet används ofta i vardagliga sammanhang utan att problematiseras eller att man avkräver en definition av den som använder det. Det blir däremot nödvändigt att definiera begreppet för att förstå frågan om "att utgå från elevers erfarenheter". Det svenska ordet erfarenhet kommer från det tyska *erfahren*. I den tyska språkstrukturen är prefixet "er" en förstärkning och bestämning av nyttan av det som stammen i ordet säger. Fara-erfara, (jämför känsla-erkänsla). Er-prefixet bestämmer och ger en positiv förstärkning av ordet fara. "Det är en erfaren man", ett vardagligt uttalande som är berömmande. Det ligger en bedömning i detta som avser att mannen därmed vet mycket och har varit med om mycket.

Om vi tittar på ordet fara så innebär detta att man förflyttar sig på något sätt. Er-prefixet ger detta förflyttande en positiv riktning mot att förflyttandet har inneburit något för den som förflyttat sig som man kan tänka på som en utveckling. Ett förflyttande som inte bara gått spårlöst förbi utan som har inneburit någonting för människan. Man *erfar* som process och något *blir* en erfarenhet, ett förflyttande med en innebörd.

Ett ord som i vardaglig mening används som synonym till erfarenhet är *upplevelser*. I engelska språket finns ingen skillnad mellan dessa. De översätts med samma ord: *experience*. På svenska är ordet upplevelse förknippat med händelser, tillfällen som är förknippade med emotioner. "Det var en upplevelse!" eller "jag upplevde att mötet gick väldigt bra". Det är inte sakliga bedömningar av tillfällen utan ett sätt att lägga vikt vid den känsla man haft av tillfället. Likheten med erfarenhet är att händelser (som både kan vara förflyttanden och tillfällen) ger

människan något, innebär något. Skillnaden är den att när det gäller erfarenhet går inte tankarna bara till känslomässiga ting utan ger en riktning mot innebörder av alla slag. I erfarenhet finns en tydligare process inbyggd i språkkonstruktionen som inte finns i ordet upplevelser.

Josefsson (1985) menar att erfarenhet med ett vardagsspråkligt synsätt innebär ”en fond av i livet förvärvade kunskaper”. Hon refererar till filosofer som Gadamer för att visa att förvärvandet av nya erfarenheter är en omvälvande process. En föreläsare kan inte bara ge deltagarna igenkänningstecken utan där måste finnas en utmaning, något nytt. Två synvinklar har Josefsson pekat på: den tidigare erfarenheten och det nya som utmanar erfarenheten.

Dessa två synvinklar av erfarenheter kan jämföras med John Deweys två kriterier för hur man skall betrakta erfarenheter i samband med utbildning. Begreppet erfarenhet är centralt för Dewey och därmed för den progressiva utbildningsfilosofin.

Deweys erfarenhetsbegrepp

Deweys (1938) teori om erfarenhetsbegreppet så som det kan beaktas i utbildningssammanhang för att det skall leda till "sann kunskap" beskrivs i boken *Experience and Education*. Ur denna framställning tar jag fasta på de två kriterierna: *kontinuitet* och *interaktion*. Det är när dessa kriterier är uppfyllda som den rätta och utvecklande vägen kan stakas ut för en progressiv undervisning enligt Dewey.

Kontinuitetskriteriet

Varje erfarenhet måste kopplas till de tidigare och ändrar på något sätt de erfarenheter som kommer därefter. För att förstå riktningen i detta pekar Dewey på *växandets* princip. Med växande menar han utveckling på alla plan. Därmed måste man också bestämma riktningen på växandet. Växandet måste ske mot mål som ger möjlighet att växa på nytt inom det samhälleliga sammanhanget.

Som exempel på erfarenheter som inte ger något vidare växande i det samhälleliga sammanhanget tar Dewey de erfarenheter en inbrottstjuv eller korrupt politiker har. Det är alltså viktigt att beakta erfarenhetens kvalitet för att kunna se om kriteriet kontinuitet är uppfyllt. Kvaliteten kan man endast bedöma utifrån den riktning dessa erfarenheter har, vart de leder.

Personlighetsutvecklingen, *mognaden* bildar den mall som kan bestämma kvaliteten. Vissa erfarenheter kan begränsa växandet. Här ger Dewey exemplet med att skämma bort ett barn.

Interaktionskriteriet.

Erfarenheten sker alltid i ett samhälleligt sammanhang och inte enbart inom människan. Den sker i en interaktion mellan individen och omgivningen. Omgivningen består av alla förutsättningar och faktiska omständigheter som interagerar med personers önskemål, behov, intressen, syften och kapacitet.

Dessa båda kriterier; kontinuitet och interaktion vill Dewey betrakta som det samtida respektive det tidigare och framåtriktade. De påverkar också varandra. Det man tar med sig från sina tidigare erfarenheter till nästa gör att världen utvidgas eller begränsas. Vad man lärt sig av en erfarenhet ger oss ett sätt att förstå och hantera nästa. De olika erfarenheterna man gör i livet hänger på så sätt samman i en ständigt pågående process. Om detta inte är fallet så betraktar vi människan som sjuk, t ex personlighetskluven.

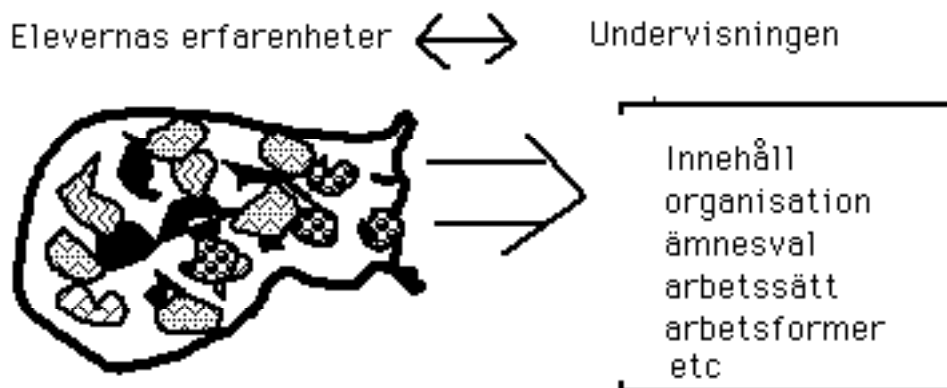
Erfarenhetsaspekterna bildar ett komplex av relationer mellan oss själva och omvärlden och i relation till tidigare erfarenheter av den omgivning som då gavs.

För Dewey är det dessa relationer som är de viktiga att peka ut i utbildningssammanhang. Erfarenheterna skapar en process inne i människan som alltid har en relation till omvärlden, så att världen ständigt förändras i människans ögon.

Erfarenhet är en process

Deweys bestämning av begreppet erfarenhet innebär en process trots att ordet på engelska inte har samma språkliga ursprung. Det är den ena punkten att ta fasta på. Den andra är att Dewey visar att det inte är alla erfarenheter som uppfyller kraven så att växande och mognad sker och att de båda typerna av erfarenheter måste samverka för att utveckling och utvidgning av perspektiv skall ske. Alla erfarenheter ger inte sann kunskap. Kunskap innebär meningsfulla erfarenheter.

Ur läroplanstexten både för gymnasiet och grundskolan läser vi att läraren har ett uppdrag att utgå från elevernas erfarenheter. "Läraren skall utgå från varje, enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande," (Lpo,94 s 12, Figuren nedan kan illustrera relationen mellan elevernas erfarenheter och undervisningen.



Figur 1 Elevernas erfarenheter och undervisningen.

I figuren har elevernas erfarenheter illustrerats med en rad olikformade och olikmönstrade bitar som förts samman. Bilden skall enbart ge föreställningen om att en grupp elevers erfarenheter kan vara vitt skilda men att de har i samlats ihop till ett och samma sammanhang i skolans form. Tanken är att dessa erfarenheter skall påverka undervisningen. I rubriken har jag riktat pilen åt båda håll då undervisningen också skall påverka elevernas erfarenheter. Man skall *utgå från elevernas erfarenheter* i undervisningen men också *ge eleverna erfarenheter*. Erfarenhetsbaserat lärande innebär alltså att lärandet måste stödjas genom olika former av planerade och strukturerade utbildningsinsatser.

"Barnet eller ämnet"

Den progressiva rörelsen och den pedagogiska diskussionen kring rörelsen pendlar mellan å ena sidan en "barnet i centrum-inställning" d v s att utgå från barns behov, erfarenheter och intresse och å andra sidan en "ämnet i centrum" där lärokurs, ämne och att ha utstakade mål för utbildningen står i fokus (Svingby, 1985).

Konkret uttryckt gäller debatten: skall barnet själv, dess intresse och inställning styra eller skall ett bestämt innehåll, bestämda uppgifter, styra barnet. Betyder "att anknyta till elevernas erfarenheter" att undervisningen i varje stund skall ta hänsyn till vad barnet har av erfarenheter, skall den finnas med som en övergripande princip för planeringen eller som motiv för lämpliga uppgifter som barnet behöver fostras in i? Diskussionen har pekat ut de två polerna som en motsättning.

I läroplanskommittens betänkande (SOU 92:94 s 74), som låg till grund för dagens läroplan (Lpo 94) belyses problemet. Dels säger man att elevens erfarenheter utgör viktigt innehåll och att undervisningen skall knyta an till dessa. "Individens

erfarenhet bestämmer vilken förståelse som är möjlig och därmed lärandet". Dels belyses problemet med en alltför stark inriktning på att utgå från elevernas erfarenheter. "Det kan innebära ett underskattande av de kunskaper skolan skall tillföra"(a.a s 74). Lösningen tycks vara att man förespråkar att man skall ta elevernas erfarenheter på allvar samtidigt som man uttrycker att skolan skall tillföra eleverna erfarenheter som "skall framstå som meningsfulla i de sammanhang där de förmedlas"(s 75).

Dilemmat kvarstår dock då själva idén med att knyta an till elevernas erfarenheter i Deweys anda, syftar till att skapa meningsfull undervisning. Erfarenhet och lärande, beskrivs i betänkandet, i termer av en relation mellan individen och omvärlden. Det borde betyda att elevernas erfarenheter alltid "är med" i undervisningen och det är därmed möjligt att alltid knyta an till dessa antingen eleverna har erfarenheter av innehåll och uppgifter utanför skolan eller om de erfar dem i undervisningen.

Läroplanstexten gör enligt min mening en förenklad dikotomi med antingen elevernas erfarenheter eller läro- och kursplanens innehåll medan Dewey försöker hitta balansgången dem emellan så att undervisning alltid är så meningsfull, att den är värd sitt pris och då är erfarenheter och erfarande alltid en del i undervisningen och ingenting man kan lämna utanför.

Hur löser Dewey motsättningen mellan "eleven och ämnet"?

Går man till Deweys texter kan man se att han söker lösningar på dilemmat mellan "barnet" och "ämnet". I texten ovan påpekar Dewey nödvändigheten av att ta in elevernas erfarenheter i undervisningen som en motreaktion till en undervisning där de behandlas som om de inte har några erfarenheter. Däremot är inte alla erfarenheter möjliga att gå vidare med. I andra texter upplöses motsättningen i en syntes. Kroksmark (Kroksmark, 1989) uttrycker detta så att det ligger ett dialektiskt synsätt bakom Deweys pedagogik.

Hans filosofiska tänkande styrdes under hela hans liv särskilt av en dialektik där motsättningarna hanteras inom helheter, t ex inom ett samhälle eller inom vetenskapen. I uppsatsen "The Child an the Curriculum"1902 förstår Dewey barnet och läroplanen som tes respektive antites inom ramen för bildning (Kroksmark, 1989, 132).

Dewey visar i sin filosofi att det är möjligt och nödvändigt att gå från det ena punkten till den andra och betrakta punkterna som olika infallsvinklar på samma problemområde, i det här fallet en relation. Det får inte bli ett "både och" där båda punkterna finns med isolerade från varandra utan någonting nytt, ett nytt perspektiv som skapar nya frågor och ger att en ständig process sker.

Jag väljer att exemplifiera detta genom en kort beskrivning av hur Dewey hanterar "intresse" och "ansträngning"(Dewey, 1913).

Deweys syn på "intresse" och "ansträngning"

Att placera intresse och ansträngning i ett motsatsförhållande är fruktlöst, skriver Dewey. Då ser man på varje fenomen isolerat och därmed blir funktionen av dem alienerande. Om barns intresse skall uppmuntras i sig får man, menar Dewey, bortskämda barn som stimulerats på ett ytligt sätt så att de bara anstränger sig när de får nya sensationer. Risker för överstimulering är uppenbar. Vad som händer när barnet arbetar enligt sitt intresse och vad innehållet i intresset kan utveckla hos barnet, är i det sättet att resonera inte i fokus.

På samma sätt blir det om man talar om att träna barn att anstränga sig som ett mål i sig. Effekten av detta menar Dewey är att barnets uppmärksamhet blir delat. Man tvingas göra något man inte egentligen vill och i det att man gör det påtvingade, är uppmärksamheten också riktad mot detta faktum, som i denna situation är barnets egentliga intresse. Man lär sig på så sätt en uppdelning och en dubbelhet. I förlängningen ser Dewey en människa som mekaniskt utför saker och som förlorat sin kreativitet och sitt spontana intresse.

För att påvisa att intresse och ansträngning är två fenomen som speglar samma princip, argumenterar Dewey för en definition av intresse som jag tolkat sålunda: *Att ha ett intresse är att förstå någon information, något begrepp eller ett sammanhang genuint och äkta, som uttryck för ett behov sprunget ur den egna mognaden.*

The genuine principle of interest is the principle of the recognized identity of the fact to be learned or the action proposed with the growing self; that it lies in the direction of the agent's own growth, and is, therefore, imperiously demanded, if the agent is to be himself.

(Dewey, 1913 s 7)

På engelska uttrycker man sig dynamiskt språkligt sett: 'to take interest', vilket Dewey gör en poäng av. På svenska 'har' vi intresse eller 'är' intresserade vilket ger ett mer statiskt intryck. Själva ordet har i de båda språken samma ursprung dvs 'inter-esse'. Det betecknar således en relation mellan människan och en essens, en sak. Intresse kan inte finnas i sig, den har alltid en riktning mot något. Intresset åstadkommer alltid en aktivitet i varje stund.

När man kopplar intresse och ansträngning så som Dewey gör så ser man att han vill få lärare att tänka i en förening av de båda områdena:

But this effort never generates into drudgery or to mere strain of dead lift. Beacuse interest abides-the self is concerned throughtout. Our first conclusion is that interest means a unified activity. (a a s 15).

Föreningen mellan intresse och ansträngning springer fram ur ett upplevt äkta intresse som föder en aktivitet. Det går inte att artificiellt åstadkomma denna sammansmältning genom att uppmärksamma ansträngning i sig och /eller intresse för saker i sig, som olika delar. Vi måste därför förstå kärnan i fenomenen intresse och ansträngning och inrätta verksamheten efter detta.

Hur intresse skall beaktas i utbildningssammanhang beskrivs sålunda:

Interest is being normal and reliance upon it educationally legitimate in the degree which the activitiy in question involves growth or development. Interest is illegitimate used in the degree in which it is either a symptom or a cause of arrested development in an activity.

(a a s 41)

Det som enligt Dewey, inte är legitimt, är när vi försöker skapa intresse för något som inte kan kopplas till barnens utveckling. Intressefenomenet kan, så som det ibland behandlas, vara symptom på eller orsak till att utveckling har upphört.

Dewey går också in på hur intresset skiftar i takt med mognad, ålder och beroende eller som en effekt av att man intresserat sig för något, dvs man upptäcker ett nytt förhållande eller ett nytt mönster och då kan sådant som tidigare förefallit motbjudande bli av nyvaknat intresse. Dewey menar att det alltid finns kopplingar mellan hur vi skiftar intresse, de behov vi har och den utveckling vi befinner oss i.

Ansträngning innebär däremot , som erfarenhet, ett motsatsförhållande: *man vill och man vill inte*. För utbildaren ter sig ansträngning som en viktig del av uppfostran. Det är bra att man tränas att fullfölja sina handlingar, att uppnå kontinuitet och övervinna hinder. För att detta skall ske i linje med doktrinen om

intresse sker ansträngningen alltid kopplad till tankar om denna. Man utför inte bara mekaniskt något, utan man reflekterar och överväger ansträngningen. Är den värd sitt pris?

Det innebär, enligt Dewey, *att bra undervisning alltid resulterar i en ansträngning värd sitt pris vilket betyder att intresset får ett ökat djup och ger ett vidgat spelrum för tänkandet*

Erfarenhetsbaserat lärande innebär således i detta sammanhang att utgå från, att utmana och skapa nya erfarenheter. Det handlar om att finna balansgången mellan ämne och erfarenhet genom att hitta skärningspunkten mellan intresse och ansträngning. Nyckelord för kvaliteten i metoder med denna utgångspunkt är *erfarande, utmaningar och synvändor*.

Dewey har ibland beskrivits som fader till ett individualiserat arbetssätt där varje barns behov skall tillgodoses. Denna individualisering kan ibland ske i form av att eleverna väljer sina egna ämnen som de studerar på egen hand från litteratur eller via nätet. Det är en form som kan fungera men som visar sig ge alltför mycket av mekaniskt avskrivande och ensamarbete (Nilsson, 2000; Skolverket, 2005). I den formen har vi ofta sett att läraren träder tillbaka från sitt utmanande och kunskapsutvecklande ansvar.

"Eleverna skall söka själva" är ett mantra som försvarar en lärarabdikation. Förvirring, instrumentellt förhållningssätt till kunskap, reproduktion och avskrifter kan bli resultatet. I den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) ifrågasätts om elevernas enskilda arbete, om de blir ensamarbeten med begränsad struktur och feedback, ger några egentliga inläringseffekter.

Elevinflytande och elevintresse

I en artikel i Pedagogiska Magasinet nr 3, 2005, med rubriken *Läraren måste inte abdikera för att eleverna skall få inflytande* diskuterar Eva Forsberg elevinflytande i förhållande till elevernas intresse. Hon lyfter fram att man ofta tänker på elevens subjektiva intresse när man diskuterar elevinflytande. Detta måste alltid vara utgångspunkt menar Forsberg men det finns risker att intresset är ogenomtänkt, traditionsbundet, att det kan vara ett uttryck för gruppsyck, att man har svårt att formulera sitt intresse, att eleven inte vet vad han/hon vill, etc. Om man istället talar om ett objektivt intresse så handlar detta om att intresset skall främja elevens bästa men det är då någon annan som har bestämt detta. Forsberg pläderar istället för ett formativt intressebegrepp, som betyder att det är själva förhållandet och omformulerandet av vad som är av intresse för eleven som står i fokus. Utgångspunkten bör vara det subjektiva intresset. Andra förutsättningar är mötet

med människor som har andra intressen, utrymme i tid och rum, samt omformulerandet av intressefrågorna menar Forsberg när hon söker beskriva vad ett formativt intressebegrepp skulle kunna vara. Hur undervisningen ser ut och hur den kan formas är därför nödvändigt att belysa. Vad som skall studeras bör alltså inte baseras på en enskild elevs subjektiva intresse utan bestämmas i en dialog med andra och där läraren är en medskapande, lyssnande och utmanande partner (Forsberg, 2005).

Erfarenhetsbaserad didaktik

Ämnesdidaktikens grundfrågor: *Vad* skall behandlas, *varför* skall detta behandlas, *vad* vet eleverna (vilken förförståelse har de) och *hur* och *när* skall vi behandla detta innehåll, är grundläggande och tydlig i flera av artiklarna i denna antologi. Belysningen av dessa frågor samt relationen dem emellan utgör vår definition av vad det ämnesdidaktiska fältet fokuserar.

Om svaren på de didaktiska frågorna , *Vad? Varför? Hur? När?* är olika beroende på det innehåll som skall behandlas eller om de är mer generella oberoende av innehåll är en omdiskuterad fråga. Men som framgår av det tidigare avsnittet angående Dewey och den progressiva rörelsen så är erfarenhetsanknytning en allmängiltig princip oberoende av innehåll. Trots denna allmängiltighet, så är det ganska naturligt att denna princip är särskilt central för de samhällsorienterade ämnenas uppdrag i skolan. Den aktualiserar att eleven lever i samhället och har föreställningar och erfarenheter av detta samhälle och det liv den lever, som behöver knytas till andra perspektiv och kritiska frågor. Uppdraget för lärare i grundskolan är att påverka eleven till att göra världen begriplig, ta ställning och bli en aktiv samhällsmedborgare. Detta kan inte ske på annat sätt än att den egna erfarenheten uppmärksammas, utvecklas och bearbetas. På så sätt skapas den kunskap som utgörs av meningsfulla erfarenheter.

En avslutande synpunkt på teori och praktik.

Jag betraktar förhållandet mellan teori och praktik så att varje teori har sin praktiska tillämpning och varje praktik sin teori. Då är åtskillnaden mellan teori och praktik inte egentligen möjlig. Det handlar mer om olika perspektiv, tyngdpunkt, och olika grad av medvetenhet.

I denna artikelsamling söker vi var och en olika sätt att ge exempel på en teoretisk förankring av de idéer, erfarenheter och utprövningar av undervisningen som vi gjort. Vi har olika fokus men i botten finns alltid en teoriansknytning, mer eller mindre explicit uttalad.

I min avhandling (Hesslefors-Arktoft, 1996) fann jag att de lärare jag studerat som har en teoretisk förankring också har ett mer utvecklat och konsekvent, öppet förhållningssätt till de motstridigheter och dilemman som uppdraget att undervisa erbjuder. Med referens till Bengt Molander (Molander, 1993) visar jag hur dessa "teoriförankrade" lärare har en tydlig professionell kunskap där en öppenhet för det osäkra och motsägelsefulla i uppdraget är en viktig referenspunkt tillsammans med att de står för sin kunskap och erfarenhet. En teoretisk förankring betyder inte att man har kunskap om teorier utan att man har uttalade motiveringar till sina pedagogiska handlingar som är kopplade till ett synsätt på samhällsuppdraget, dvs lärande och utveckling. Denna koppling kan vara olika tydligt uttalad visar jag i min avhandling. Jag menar slutligen i det arbetet att *"det är nödvändigt att åstadkomma en pedagogisk teoretisk förankring som innebär att lärare uppmärksammar dilemman mellan att veta säkert och samtidigt se möjligheterna i det osäkra yrkesfältet. Att fokusera elevernas erfarende i undervisningen ger en karakteristik åt detta dilemma."* (Hesslefors Arktoft, 96 sid 217).

Referenser

Dewey, John, (1913, 1975) *Interest and Effort in Education* with preface by J Wheeler. Southern Illinois University Press Arcturus Books

Dewey, John (1938) *Experience and Education* . New York: The Kappa Delta Pictures Series, Collier Books New York, Collier-Macmillan London, Colliers Books

Forsberg, Eva (2005) Läraren måste inte abdikera för att eleverna skall få inflytande. Ur *Pedagogiskt Magasin nr 3, 2005* Lärarförbundet , Stockholm

Hesslefors-Arktoft, Elisabeth (1996) *I ord och handling. Innebörder av att ”anknyta till eleverns erfarenheter” uttryckta av lärare.* Göteborg Studies in Educational Science 110. Gbg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Josefsson, Ingela red.(1985) *Språk och erfarenhet.* Stockholm, Carlsson Göteborg Graphic Systems.

Krokmark, Tomas (1989) *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik.* Pedagogiska biblioteket band 4. Göteborg. Daidalos.

Molander, Bengt (1993) *Kunskap i handling.* Göteborg, Daidalos

Nilsson, Nils-Erik (2002) *Skriv med egna ord -en studie av lärprocesser av elever i grundskolans senare år när de skriver forskningsrapporter.* Avhandling vid Malmö Högskola

Skolverket (2005) *Samhällsorienterande ämnen i den Nationella utvärderingen 03).* Ämnesrapport nr 252. Stockholm.

SOU 1992:94 *Skola för bildning,* Huvudbetänkande av läroplanskommittén. Stockholm Allmänna förlaget

Svingby, Gunilla (1985) *Sätt kunskapen i centrum.* Stockholm Liber Utbildningsförlaget

Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna.* Lpo 94-Lpf 94.

Elever och lärare tycker om So

Vilgot Oscarsson

I den här artikelsamlingen redovisas många tankar om So-undervisningen. Men hur är det i verkligheten? Hur är det med det erfarenhetsbaserade lärandet och olika perspektiv i So-undervisningen?

En bild av tillståndet i grundskolan är den som presenterades av Skolverket i slutet av oktober 2004. Då redovisades det nationella utvärderingsprojektets (NU03) huvudrapport. I den är en av slutsatserna att elevernas kunskaper i So-ämnena är fragmentariska och ojämna även om elevernas intresse för samhällsfrågor tycks ha ökat de senaste tio.

I denna artikel belyser Vilgot Oscarsson, en av de huvudansvariga för utvärderingen av So-ämnena, hur elever och lärare ser på So-undervisningen, vad eleverna lär sig, hur de vill arbeta och lära sig och hur So-undervisningen skulle kunna bli mer framgångsrik.

Samhällsorienteringen i den nationella utvärderingen av grundskolan 2003.

Den nationella utvärderingen, NU03, syftade till att få en djupgående och nyanserad bild av tillståndet i grundskolan för att därmed ge statsmakterna en uppfattning om effekterna av de resurser som satsas på skolan och av de stora förändringar som skett under de senaste tio åren med en ny läroplan, nya kursplaner, ett nytt betygssystem och ökad valfrihet för eleverna. Resultaten av NU-03 studierna skulle relateras till skolans mål samt jämföras med de resultat som kom fram i den nationella utvärderingen 1992 (NU92).

Utvärderingen genomfördes våren 2003. Elever (år fem och år nio) och lärare i ett riksrepresentativt skolurval, (197 skolor med 10 000 elever samt 1900 lärare) fick besvara ett stort antal enkäter.

Eleverna fick besvara enkäter med frågor om bla hur intressanta och viktiga de anser att olika skolämnen är och när de anser att de lär sig bra. Eleverna besvarade också frågor om sin syn på arbetsformer och arbetssätt, läromedel, inflytande, relationer till lärarna, klassrumsklimat, samt synen på prov och bedömning. Eleverna fick frågor om vilka kunskapsområden de anser är de viktigaste och mest intressanta samt vilka områden de önskar få behandla mer i undervisningen.

Eleverna i de samhällsorienterande ämnena fick besvara flera olika uppgiftsenkäter. I samhällskunskap fick de frågor om demokrati, ekonomi och globala frågor. I historia ställdes eleverna inför frågor som avsåg att mäta deras historiemedvetenhet och källkritiska förmåga. I religionskunskap fokuserades etik och moralfrågor. I geografi relaterades frågorna till området ”hållbar utveckling” (Skolverket 2004).

Begreppsförklaring

SO består egentligen av fem ämnen. Det är historia, geografi, religions-och samhällskunskap men också det samordnade So-ämnet med en egen kursplan och ett enda SO-betyg. När vi i det följande skriver So, So-ämnena, So-elever eller So-undervisning(-en) så avses den undervisning som sker i alla so-ämnena oberoende om eleverna får ämnesbetyg eller ett enda samlat SO-betyg.

När vi skriver So-ämnet, So-betyg, samlad So-undervisning eller So-organisation/So-organiserad undervisning så avses den undervisning som genomförs för de elever som får ett enda, samlat So-betyg.

Vad tycker eleverna om So-ämnena och sina So-lärare?

I de nationella utvärderingarna 1992 och 1995 av grundskolan, år 9, framkom att eleverna tyckte att SO-ämnena var viktiga, intressanta och roliga.

Detta gäller även 2003. När So-eleverna får svara på frågan vad de tycker är bra med SO-undervisningen så svarar flertalet att de tycker att SO-ämnena är intressanta, viktiga, nyttiga och allmänbildande.

”Det är ett viktigt ämne för att klara sig i samhället.

”Man får veta hur samhället fungerar och sånt. Det är ju bra sen i riktiga livet”

”Det man lär sig i SO är mer konkret än tex matematik. Dessutom är det roligt”

”Det är roligt och kul att veta om världen i dag”

”Vår lärare gör det roligt”

Det sistnämnda citatet återkommer ofta i svaren. Lärarens stora betydelse för en intressant So-undervisning är mycket framträdande i elevernas svar.

När eleverna ställs inför frågan vad som är dåligt är svaren mer skiftande. De negativa till ämnet säger i första hand att So är tråkigt, ointressant, för många prov och tråkiga lärare.

”Att vi ofta gör på samma sätt i undervisningen. Läraren pratar vi antecknar”.

”Att det är för många svåra ord och proven är för många och för svåra”.

”Att våran SO lärare har en del komplicerade ideér för sig ibland.”

”Gamla läroböcker. Utvecklingen går ju så snabbt”.

”Det är för mycket prat av läraren”.

En kvantifierad bild av elevernas mer generella syn på So-ämnena är denna:

Tabell 1

Elevers syn på SO (procent, n= 5860-5838)

PÅSTÅENDE	Stämmer mycket bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer mycket dåligt	Summa procent
SO intresserar mig	31	43	18	8	100
Jag tycker det är viktigt att ha bra kunskaper i SO	37	46	11	5	100
Jag är ofta borta från SO-lektionerna	4	6	13	77	100
SO är ett svårt ämne	9	33	42	16	100
Vuxna tycker att SO är viktigt	27	47	20	6	100

Svarsprocenten för påståendet att ”SO intresserar mig” visar att tre av fyra elever anger att de är intresserade av So-ämnena. Ungefär 80 procent tycker det är viktigt att ha bra SO-kunskaper. Eleverna tycker också att SO är viktigt. Detta framgår också av elevernas bedömningar av frågorna i ämnesenkäterna och av deras bedömningar av innehållet i de olika uppgiftsenkäterna i de olika So-ämnena. Ungefär två tredjedelar av eleverna anser uppgifterna som viktiga och intressanta (Oscarsson, Svingby 2005).

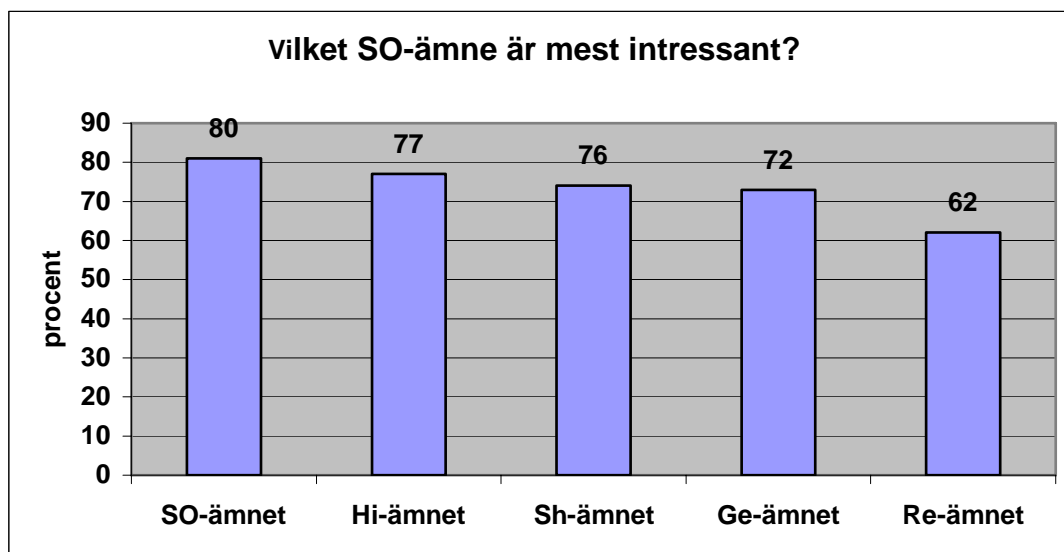
Av So-ämnena anses samhällkunskap som det viktigaste av såväl elever som föräldrar. Historia anses av eleverna som det mest intressanta och roligaste enskilda So-ämnet. Därefter följer samhällkunskap. Religionskunskap har en låg placering med avseende på intresse och ”viktighetsgrad” bland de 16 skolämnena som ingår i NU03-undersökningen. Men det bör observeras att eleverna anser att kunskapsområden som berör etiska frågor är viktiga och intressanta. Eleverna vill ha mer undervisning än de får om etiska frågor och livsfrågor.

Elevernas syn på hur intressanta och viktiga olika skolämnena är finns i bilaga 1. De praktiskt-estetiska ämnena ligger i topp när det gäller elevintresse men därefter följer samhällkunskap, historia och geografi. Samhällkunskap anses av elever och föräldrar vara ett mycket viktigt ämne i skolan. Det kommer på fjärde plats efter svenska, engelska och matematik. Dessa tre ämnen anses viktigare än So-ämnena

(de är ju behörighetsgivande för gymnasiestudier!) men inte intressantare. Matematikämnet ses t ex som mycket viktigt av föräldrar och elever men det tillhör de minst intressanta ämnena i skolan enligt vad eleverna uppger (se bilaga 1).

Diagram 1

Elevers intresse för de olika so-ämnena



Svarsprocenten avser de elever som svarat på frågan ”SO resp ämnet historia (hi), samhällskunskap (sk), geografi (ge) samt religionskunskap (re) intresserar mig”, svarsalternativen ”stämmer ganska bra” resp ”stämmer mycket bra”.

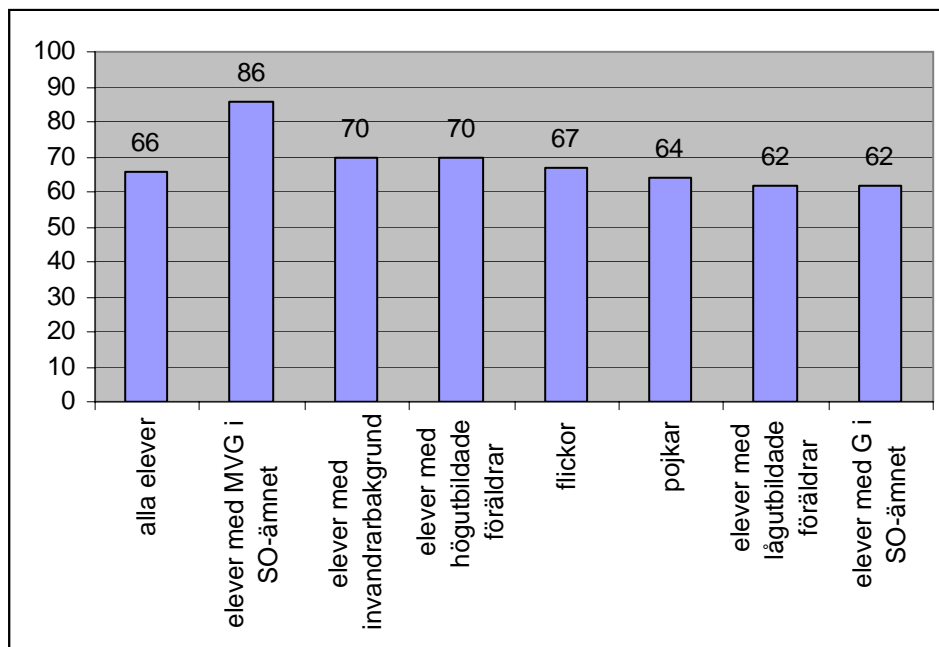
Vilka So-elever är mer eller mindre intresserade?

Elevers intresse för ett ämne eller ett kunskapsområde har mycket stor betydelse för deras prestationer.

Därför är det viktigt att studera variationer i elevintresset. Vilka grupper är mer eller mindre intresserade av So?

Diagram 2

Olika elevgruppers intresse för So (medelvärden på ett index 0-100, n= 5860)



Kommentar: Indexet har konstruerats så att det går från 0-100 där 100 är värdet för det starkaste intresset för so och 0 det svagaste. Med föräldrar med hög utbildning avses de som har eftergymnasial utbildning

Med låg utbildning avses de föräldrar som har förgymnasial/gymnasial utbildning.

Med invandrarbakgrund avses de elever som själva invandrat samt de elever som är födda i Sverige och föräldrarna är födda utomlands

Det starka sambandet mellan intresse och betyg framgår klart av diagram 2. De elever som har MVG i ett samlat SO-betyg har det starkaste intresset för SO och de som har Godkänt (G) har det lägsta. Samma mönster finns för de enskilda so-ämnena men på en lägre nivå.

Som framgår av diagram 2 så har elevers sociala bakgrund mätt i föräldrarnas utbildningsnivå betydelse för deras So-intresse. Elever vars föräldrar är högutbildade är mer intresserade av So än elever vars föräldrar är lågutbildade.

Elever med invandrarbakgrund är mer intresserade av SO än svenskfödda elever med minst en svenskfödd förälder. Denna skillnad mellan de två grupperna är ganska stor. Elever födda i Sverige med minst en svensk förälder har medelvärdet 65. Elever med invandrarbakgrund har värdet 70.

Sett över alla fem So-ämnena så är flickor något mer intresserade av so än pojkar. Denna skillnad är visserligen signifikant men liten. I ett senare avsnitt skall vi

närmare belysa pojkar och flickors syn på So-undervisningen och kunskaps-skillnader.

Hur ser eleverna på sina So-lärare?

Lärares stora betydelse för elevers skoltrivsel, intresse för ett skolämne samt för deras prestationer är väl dokumenterad (Giota 2001, Sanderoth 2002). Därför är det viktigt att belysa vilken bild eleverna ger av sin(a) lärare i SO.

Tabell 2

Vad tycker du om den lärare du har i SO? (procent, n= 5812-5886)

	Stämmer mycket bra/ ganska bra	Stämmer ganska dåligt/ mycket dåligt	Summa procent
Läraren undervisar bra	88	12	100
Läraren har förmåga att engagera och skapa intresse	76	24	100
Läraren tror på mig och min förmåga att lära mig	84	16	100
Läraren behandlar pojkar och flickor lika	87	13	100
Läraren har höga förväntningar på oss	78	22	100
Läraren är bra på att förklara när jag inte förstår	83	17	100
Läraren är bra på att knyta undervisningen till samhället och livet utanför skolan	82	18	100

Eleverna har en synnerligen positiv syn på sin So-lärare. En inställning som kan ge mycket goda förutsättningar för inläring samt för personlig och social utveckling. Hur mycket betyder denna uppskattning av So-läraren för att skapa det starka intresse som eleverna har för So?

Statistisk analys påvisar en stark samvariation mellan elevernas intresse för So och elevernas syn på sin lärare. Ju starkare eleverna upplever sin lärares engagemang och professionella kompetens att främja lärande, desto starkare är elevintresset. Ett intresse som i sin tur har en stark positiv effekt på elevernas prestationer och betyg. En elevs intresse för ett kunskapsområde har stor betydelse för elevernas betyg och prestationer (Laursen 2004).

Vilka elever blir inte engagerade?

Ungefär 25 procent av eleverna uppger att deras So-lärare inte förmår skapa intresse eller engagemang för studierna. Vilka är dessa so-elever?

Medelvärde på en "engagemangsskala" (0-100), som tagits fram utifrån elevernas svar på frågan om engagemang, är 71. Lägsta värdet på denna skala har elever som inte är intresserade av so (indexvärdet 60). Näst lägst ligger de elever som har betyget Godkänd i samlat So-betyg (indexvärdet 64). Övriga gruppskillnader är mycket små, t ex mellan könen, mellan elever vars föräldrar har olika utbildningsnivåer samt mellan olika etniska grupper.

Det finns andra gruppskillnader som bör lyftas fram. Det visar sig att de elever som inte trivs särskilt bra i skolan eller upplever ett dåligt klassrumsklimat, de eleverna har också låga värden på "engagemangsskalan" (indexvärdena 50 och 55). Elever som har So-lärare som trivs dåligt eller mycket dåligt med sitt arbete är också ett lågt värde (60). Eller med andra ord: De lärare som inte trivs med jobbet, de lyckas inte heller särskilt bra, enligt elevernas mening, med att skapa intresse och engagemang.

Hur ser So-lärarna på sina elever?

I stort sett uppskattar eleverna sina so-lärare. Men uppskattar So-lärarna sina elever?

Den ömsesidiga uppskattningen mellan lärare och elever i So är mycket tydlig visar vårt material. Nio av tio So-lärare anser att eleverna uppskattar deras arbete och tre av fyra anser att eleverna är intresserade av So därför att So-ämnena handlar om viktiga frågor i livet.

So-lärarna fick också frågor om elevernas beteenden. På frågan "*Det är störande oljud och dålig ordning på lektionerna*" så är det bara ett fåtal lärare (6 procent) som anser att det förhåller sig så varje lektion. Fyra av tio lärare anger svarsalternativet "ibland" och lika många anger "sällan".

På frågan, "*Det är en trevlig positiv stämning på lektionerna*" anger tre av fyra lärare att så är fallet varje lektion.

I stort sett är alltså so-lärarna tillfreds med elev-och undervisningssituation i So. Men det tycks trots allt vara ett klimat under so-lektionerna som ungefär 25 procent av So- lärarna upplever som negativt.

Vilka är dessa lärare? Det som framförallt utmärker dem är att de inte trivs särskilt bra i skolan. Dessa lärare upplever ”störande oljud och dålig ordning på lektionerna” i särskild stor utsträckning och de upplever klassrumsklimatet som dåligt. De anser att arbetet med elever med sociala problem och föräldrakontakter är besvärliga. De anser att deras situation skulle förbättras om de fick färre elever i klasserna.

Det är i något större utsträckning manliga lärare som ser eleverna som jobbiga. Lärare som arbetar i stora skolor med 400-800 elever upplever eleverna som ovilliga eller jobbiga i större utsträckning än de lärare som arbetar i glesbygd och i mindre tätorter med färre elever i klasserna. Lärare i So-organiserad undervisning med ett enda So-betyg anser att eleverna är jobbiga i större utsträckning än de lärare som arbetar ämnesvis. Detta torde bero på att So-lärare i So-organiserad undervisning har fler elever och arbetar mer ofta än ämnesorganiserade lärare på stora skolor i större städer med 400-600 elever (Oscarsson, Svingby 2005).

I debatten om skolan fokuseras ofta de stora problem med disciplin och stökiga elever som finns i förortsskolor och i storstadsmiljö. Det bör då noteras att i kategorin ”storstadsskolor” anser lärarna att eleverna i mindre utsträckning är ”ovilliga eller jobbiga” än de lärare som finns i kategorin ”större städer”. Minst jobbiga är eleverna, enligt lärarna, i skolor i mindre tätorter och i glesbygd.

Vilka So-områden prioriterar eleverna och So-lärarna?

Eleverna fick frågan: Vad tycker du att SO-undervisningen skall handla om? Vad är mer eller mindre viktigt?

Svarsalternativen baseras på strävansmålen i SO-ämnet. Svansfrekvenserna för alternativet ”mycket viktigt innehåll” redovisas i tabell 4. Här redovisas också ett diskrepansmått som visar skillnaden mellan vad SO-blockseleverna anser att undervisningen bör handla om och vad den faktiskt har handlat om enligt eleverna.

Tabell 3
Elevernas syn på vad undervisningen bör handla om samt vad den har handlat om
(procentsiffror, n= 2210-2224)

	Mycket viktigt innehåll	Mycket undervisning om	Diskrepans
Demokrati och att vara demokratisk	32	21	-11
Vad som gör att samhället förändras	39	17	-22
Människors liv förr och nu	30	18	-12
Hur människor har det i olika delar av världen	51	21	-30
Hur det är att leva i ett samhälle med människor från olika kulturer ³⁸		15	-23
Frågor om vad som är rätt och orätt, gott och ont	39	13	-26
Frågor om tro och olika religioner	25	26	+1
Miljöfrågor	30	10	-20

Kommentar. Eleverna fick frågan ”Vad tycker du att SO-undervisningen skall handla om? Vad är mer eller mindre viktigt?”. Svartalternativen är ”mycket viktigt”, ”ganska viktigt”, ”inte alls viktigt”. Den andra frågan som diskrepansmättet baseras på är ”Hur mycket har SO-undervisningen de tre senaste åren handlat om (och så följer de 8 olika områdena). Svartalternativen är ”mycket”, ”ganska mycket”, ”ganska lite”, ”ingen undervisning alls”, ”vet inte/kommer inte ihåg”.

”Hur människor har det i olika delar av världen” bör enligt elevernas uppfattningar vara det viktigaste innehållet i SO-ämnet. De anser emellertid inte att de fått särskilt mycket undervisning på området (diskrepans -30). Den näst största diskrepansen gäller etiska frågor, dvs frågor om vad som är rätt och orätt, ”gott och ont” (diskrepans - 26). Etiska frågor vill alltså eleverna ha mycket under visning om, men de får ganska lite.

Nästan lika stor är diskrepansen för kunskapsområdet ”Hur det är att leva i ett samhälle med människor från olika kulturer” (diskrepans –23). De största underskotten, d.v.s. relationen mellan vad eleverna vill ha för innehåll och det som erbjudits, är alltså globala frågor, etikfrågor samt multikulturella frågor. Dessa kunskapsområden betonas mycket kraftigt i styrdokumentet. Elevernas prioriteringar ligger alltså helt i linje med läro- och kursplanernas anvisningar. Eleverna anser emellertid inte att deras undervisning fått samma prioritering. Avvikelsen gäller inte minst undervisningen om miljöfrågor. På området ”frågor om tro och olika religioner” anser eleverna å andra sidan att de fått väldigt mycket undervisning relativt andra kunskapsområden. Men detta innehåll ses inte som särskilt viktigt av eleverna relativt de övriga kunskapsområdena.

SO-ämnena har enligt läroplanen ett särskilt ansvar för att bidra till att förverkliga skolans demokratiuppdrag. Utifrån detta perspektiv är elevernas uppfattningar om vad undervisningen handlar om respektive bör handla om anmärkningsvärd. I förhållande till andra kunskapsområden ser eleverna inte demokratifrågor som särskilt viktiga och de anser inte heller att de fått särskilt mycket undervisning på kunskapsområdet. Problematiken kring skolans demokratiuppdrag och elevernas demokratiska kompetens behandlas i en särskild ämnesrapport (Oscarsson 2005a).

Vilka kunskapsområden prioriterar lärarna?

SO-lärarna fick följande fråga: *”Här följer en lista på några områden i SO-kursplanen. Hur viktiga tycker du att dessa är?”*

Lärarnas bedömning av vilka kunskapsområden de anser viktiga stämmer endast delvis med elevernas prioriteringar. Lärarna sätter ”demokrati och att vara demokratisk” högst på prioriteringslistan (92% anger att detta område är mycket viktig). Bara en tredjedel av eleverna har samma prioritering. För eleverna kommer frågan om hur människor har det i olika delar av världen på första plats. Lärarna tycker också att detta är ett viktigt innehållsligt område (69 % anger området som mycket viktigt).

På andra plats sätter lärarna etikfrågorna (80 % av lärarna anger området vara ”mycket viktigt”). Här är bedömningen någorlunda i linje med elevernas.

Betydelsen av ett historiskt perspektiv ”Människors liv förr och nu” skiljer sig mellan elever och lärare på så sätt att förhållandevis fler elever än lärare prioriterar detta område. Frågor om tro och religion är lågt prioriterade av både lärare och elever. Miljöfrågor prioriteras förhållandevis lägre av lärarna än av eleverna.

Elever och lärare tycks vara överens om etikfrågornas betydelse, men eleverna tycker ändå att de fått ganska lite undervisning. De vill ha mer.

En annan skillnad gäller demokratiundervisningen. Nästan alla lärare anger undervisningen om demokrati som det viktigaste kunskapsområdet, men endast cirka 30 procent av eleverna ser demokratiundervisningen på samma sätt. Eleverna anser att det är en ganska god balans mellan demokratiundervisningens omfattning och hur mycket undervisning de vill ha på detta område.

SO-lärarna och undervisningen

Utvärderingar under 1990-talet visade att de allra flesta lärarna i SO-ämnena var positiva och nöjda med eleverna och sin arbetssituation (Skolverket 1993, Svingby 1997, Skolverket 1998). Denna bild gäller även 2003. SO-lärarna trivs med arbetet och med eleverna. Nio av tio anger att de trivs bra eller mycket bra. Detta innebär att SO-lärarna tillhör en av de mest nöjda lärargrupperna i grundskolan. Trots detta upplever 25 procent av SO-lärarna ett dåligt eller ganska dåligt klassrumsklimat. Nästa alla SO-lärare har lärarutbildning och tre av fyra har minst fem års yrkeserfarenhet. Endast 6 procent är under 30 år. Hälften av lärarna är kvinnor. För 10-15 år sedan var två av tre So-lärare män.

Lärarna har ofta varit länge på samma skola (41 procent mer än 10 år på samma skola). SO-lärarna anser att historia är det roligaste ämnet att undervisa i medan geografi är det tråkigaste. De mest krävande ämnena att undervisa i är enligt lärarna samhälls- och religionskunskap (Skolverket 2004).

Lärarna har fått likalydande frågor som eleverna om hur de arbetar, om läromedel, om stöd och hjälp till eleverna, om när de anser att eleverna lär sig bra samt om elevernas möjligheter att påverka.

Lärarnas trivsel samvarierar med deras förmåga att skapa engagemang och intresse för SO-undervisningen. Ju mer engagerad läraren anses vara av eleverna, desto större elevintresse för undervisningen och dess innehåll. Denna samvariation gäller emellertid i första hand för de lärare som arbetar i SO-organisation. Våra data visar också att dessa lärare använder sig av mer aktiva arbetsformer än ämneslärarna.

Lärarna bedömer sin undervisning mer positivt än vad eleverna bedömer den (10-15 procentenheter i positiv riktning). Denna diskrepans fanns också i utvärderingarna 1992 och 1995. Lärarna anser t.ex. att eleverna i stor utsträckning kan påverka undervisningen. Lärarna menar vidare att de använder varierande arbetsformer med ett stort inslag av elevaktiva arbetsätt mer än vad eleverna anser. Läroboksanvändandet i So bedömer lärarna som ganska begränsat medan eleverna anger att de använder So-läroböcker mycket ofta (Oscarsson, Svingby 2005).

Vad kan eleverna på olika so-områden?

Den nationella utvärderingen från 1990-talen (NU92 och UG95) visade att innehållet i undervisningen i So-ämnena kunde karakteriseras som traditionell allmänbildning och som i stort sett en avspegling av läroböckernas innehåll. Formella och abstrakta kunskaper prioriterades före det personliga och konkreta. Slutsatserna från utvärderingen 1992 liksom motsvarande utvärdering från 1995 var, att undervisningen gav lite utrymme för eleverna att fördjupa sig utifrån egna intressen. Undervisningen tycktes spegla lärares uppfattningar att det mesta av innehållet skulle behandlas gemensamt av alla elever och därmed ge en gemensam allmänbildning. I utvärderingen framkom att eleverna i årskurs 9 hade problem med att förstå sammanhang och samband, liksom att förstå andra tiders människor utifrån sin tids förutsättningar och förhållanden (Skolverket 1993, Svingby 1997, Skolverket 1998).

Undersökningens ramar och begränsningar

De resultat som framträder i utvärderingen av de samhällsorienterande ämnena i NU03, bör ses i belysning av provsituationen.

De flesta frågorna har besvarats individuellt utan hjälpmedel och utan möjligheter att diskutera med andra. Provsituationen innebär därför att eleverna inte haft möjligheter att utveckla sitt tänkande, att pröva argument och att resonera. Forskning har visat att reflekterande samtal och muntlig redovisning innebär att många elever visar sig ha mer kunskaper än vad de visar i sina skriftliga svar på öppna frågor (Severin 2002). I ett så brett och mångfacetterat ämnesområde som det samhällsorienterande är detta särskilt viktigt att beakta. Det är således fullt möjligt att eleverna skulle kunna prestera bättre i andra redovisningsformer än de som förelåg i provsituationen med enkätsvar.

Även om ovanstående typ av invändning måste beaktas är utvärderingen tillförlitlig inom de ramar som enkätformatet ger. Uppgifterna är väl utprovade. Det finns oftast många uppgifter som avser att pröva respektive mål. Det finns uppgifter av olika slag, endimensionella och flerdimensionella och av olika svarstyp. Utvärderingen har dock större förutsättningar att uttala sig om elevernas endimensionella kunskaper än de flerdimensionella, dvs deras förståelse av samband, sammanhang och förmåga att argumentera och motivera sina ståndpunkter.

Håller SO-undervisningen måttet?

Resultatbilden^x

Geografi

Eleverna fick svara på frågor som innefattade olika aspekter av begreppet hållbar utveckling. De fick frågor om klimat och klimatförändringar kopplat till hållbar utveckling.

Resultatredovisningen utgår från kursplanens uppdelning av vilka kunskapskvaliteter eleverna skall uppnå i ämnet. De är; att beskriva, att analysera och att se konsekvenser. Det senare avser både förmågan att se konsekvenser av de geografiska händelserna samt att se och värdera de konsekvenser som en viss situation medför för elevernas eget tänkande och handlande.

Beskriva – att lära känna sin värld. Eleverna fick i uppgift att placera länderna Tyskland, Ungern, Vietnam och Indien i rätt världsdel samt identifiera Golfströmmen i ett urval av sex havsströmmar. Medelvärde på dessa fem faktafrågor ligger på fyra rätt. Mellan 73 och 93 procent svarar rätt på respektive fråga. Detta resultat är oförändrat i förhållande till NU-92.

Däremot indikerar resultaten att eleverna är sämre på avläsning av tabeller och diagram. Nio av tio elever klarade att svara rätt på en enkel avläsning i NU-92, medan endast sju av tio i NU-03 klarar en motsvarande uppgift.

Analysera – att förklara och förstå förhållanden och förändringar.

Elevernas förståelse av samband prövades genom att de fick analysera orsak och verkan till miljö-/naturkatastrofer. Deras förmåga här ligger på samma låga nivå som i mätningarna 1992. Fyra av tio elever kan ge en meteorologisk förklaring till den ökade nederbörden. Pojkarna uppvisar bättre resultat än flickorna på den här frågan. De indirekta förklaringarna till översvämningar orsakade av människan är inte riktigt lika tydliga för eleverna. Endast 28 procent kan se att skogsavverkning kan påverka markens vattenhållande förmåga så att det kan leda till översvämning. Ungefär lika många anger att vattendragens reglering för att möta energiproduktionens behov kan leda till översvämningar. En fjärdedel av eleverna

^x De olika ämnesrapporterna i so-ämnena kan beställas från Lärarutbildningen, Malmö Högskola. För Religion Rune Jönsson, för Historia Roger Johansson, för geografi Anders Olsson. Dessa rapporter finns också som pdf-filer på Skolverkets webbsida

Rapporterna i samhällskunskap (förf Vilgot Oscarsson) om elevers demokratiska kompetens och elevers syn på globala förhållanden och framtiden beställes från Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet, IPD-rapport 2005:04, IPD-rapport 2005:5

tycks förstå att reglering av vattendrag för jordbrukets skull kan ha att göra med att vattnet svämmar över.

Två tredjedelar av eleverna vet att det innebär ett kallare klimat i Sverige om Golfströmmen minskar i styrka. Detta visar förmodligen att eleverna har en förståelse av Golfströmmens funktion.

Se konsekvenser och bedöma olika handlingsalternativ.

De flerdimensionella kunskapsfrågorna i geografi tar, i enlighet med kursplanens struktur, upp konsekvenserna för människan samt vilka mänskliga, individuella och/eller samhällsliga insatser som befrämjar en hållbar utveckling.

Nästan alla elever (95 %) instämmer i den självklara konsekvensen av översvämningar att hem, byggnader och vägar förstörs och 87 procent inser att det inte blir bättre tillgång till dricksvatten. Tre fjärdedelar anser att översvämningarna smutsar ner mer än de spolat rent och cirka två tredjedelar håller med om att risken för sjukdomsspridning och kemikalieutsläpp kommer att öka.

Som främsta handlingsalternativ för att stärka en hållbar utveckling nämner nästan alla elever fred och hälsoinsatser.

Att notera är att två tredjedelar av eleverna inte ser något hinder i att pumpa upp grundvatten och bevattna. Att inse de risker som detta medför kräver bl a naturvetenskaplig kunskap om konsekvenser av grundvattensänkning och försaltning. Svaren indikerar att eleverna inte har, eller inte använder, dessa kunskaper.

Slutsatser

Mål att uppnå för årskurs 9 i geografi innebär bl.a. att eleven ska ”ha kunskaper om världskartan och känna till viktiga namn” samt ”kunna beskriva, jämföra, analysera och presentera områden genom att arbeta med geografisk information, göra mätningar och iakttagelser och själv göra kartor, bilder och diagram samt skriva texter”(Skolverket 2000). De flesta eleverna har, liksom 1992, goda eller acceptabla kunskaper om världskartan. Däremot visar fler elever osäkerhet i att tolka enkla tabeller och diagram.

De mer förståelseinriktade frågorna berör det mål att uppnå som beskrivs som att ”förstå vad som utgör resurser i naturen, kunna se samband mellan naturresurser och människors verksamheter, ge exempel på hur människors handlingar påverkar miljön och visa på olika alternativ i miljöfrågor”.

Allmänna konsekvenser av naturkatastrofer, att bostäder förstörs, sjukdomar breder ut sig etc., klarar de flesta elever av att beskriva. De visar genomgående en god medvetenhet och vilja till ställningstagande vad gäller handlingsalternativ som gynnar en hållbar utveckling. Elevernas svar visar att de ser vikten av att i handling

stödja insatser för en långsiktigt hållbar utveckling i ett demokratiskt och globalt perspektiv. Nära nog samtliga elever betonar samhällets ansvar att garantera en hållbar utveckling. Tre fjärdedelar av eleverna ser att egna insatser har betydelse i form av sopsortering, mindre bilåkning och att köpa närodlade varor.

Utvärderingen ”Tillståndet i världen” (US 98) visar på en liknande bild, där eleverna visar en stor benägenhet att agera och t.ex. handla miljövänligt, men visar även att elevernas vilja till miljövänlig konsumtion minskar drastiskt om det kostar extra (Skolverket 1999).

Eleverna ser allvarligt på miljöproblemen och visar i mycket stor utsträckning respekt för vår gemensamma miljö. Resultatet är i linje med US 98, där åtta av tio elever tog t.ex. hotet om en klimatändring på allvar. Flickor visar generellt större engagemang i dessa frågor jämfört med pojkar, vilket är i linje med US 98.

Eleverna över lag, men framförallt flickorna, bedömer det som viktigt att arbeta för en hållbar utveckling.

Kunskapen om Golfströmmens effekt på Sveriges klimat bedöms som god. Med utgångspunkt i skrivningen i mål att uppnå där varje elev ska ”förstå vad som utgör resurser i naturen, kunna se samband mellan naturresurser och människors verksamheter, ge exempel på hur människors handlingar påverkar miljön och visa på olika alternativ i miljöfrågor”, visar endast en minoritet av eleverna i sina svar att de har en förmåga att utifrån faktakunskap kunna se samband och analysera orsak och verkan. Hos de flesta eleverna är förmågan att analysera orsaker inte tillräcklig jämfört med kursplanens mål. Här har ingen förbättring skett från NU-92.

Den uppdelning mellan naturorienterande och samhällsorienterande ämnen som finns i kursplanen vad gäller miljöundervisning kan leda till att eleverna har svårigheter att koppla samman sina kunskaper och se samband och helhet när de analyserar och reflekterar i miljöfrågor. Situationen att de naturorienterande och de samhällsorienterande ämnena delar på miljöuppgiften, kan innebära att eleverna saknar samband dem emellan. Mål som rör kretslopp och energiflöde, ekologiska samband och biologisk mångfald, finns inom de naturorienterande ämnena, medan målformuleringar som rör global resursfördelning och ett hållbart samhälle står att finna i de samhällsorienterande ämnena. Geografi är ett tvärvetenskapligt ämne som inom sina ramar integrerar samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga aspekter, men som i praktiken lämnar de sistnämnda till no-undervisningen.

Historia

I jämförelse med Lgr 80 betonas i Lpo 94 starkare vikten av att eleverna utvecklar en egen kulturell identitet. Kursplan 2000 påtalar historieämnets ansvar för att skapa förståelse av nutiden och ge perspektiv på framtiden. Vidare betonas vikten av att eleverna kan se sig själva och företeelser i nutiden som led i ett historiskt skeende. Exempel på centrala begrepp som lyfts fram är; historiemedvetande, historisk förståelse, kulturarv, interkulturellt perspektiv, kritiskt tänkande samt analytiskt betraktelsesätt. Kraven på förmågan att identifiera och bedöma olika informationskällor betonas liksom de mångkulturella perspektiven.

Undersökningens resultat

Kursplan 2000 i historia byggs upp utifrån två strukturerande begrepp: tid och historiemedvetande. Den bild som framträder av de analyserade elevsvaren redovisas enligt dessa två perspektiv.

Tidsmedvetande.

Majoriteten av elevernas visar, liksom 1992, en stor osäkerhet när det gäller ungefärliga tidpunkter för viktiga händelser. Mindre än hälften av eleverna kan t.ex. peka ut rätt 25-årsperiod för den allmänna rösträttens införande eller placera Gustav Vasa i rätt århundrade. Ungefär två av tre elever kan visa på rätt 25-årsperiod när Vietnamkriget slutade respektive när EU bildades. En skillnad finns i förhållande till 1992, kunskaperna om andra världskrigets placering i tiden har ökat väsentligt, från 60 procent till 80 procent. Elevernas tidsrelaterade faktakunskaper i historia bedöms som låg, även när utprovningen rör mycket elementära och centrala företeelser.

Historiemedvetande.

Elevernas insikter om hur och varför samhällseliga omvälvningar har förändrat människors livsvillkor, prövades genom en öppen fråga om orsaker till det svenska välfärdssamhällets framväxt. Resultaten visar en stor spridning från mycket god överblick till liten eller inget svar alls. De flesta elevsvaren faller inte in under några bestämda förklaringskategorier. Svaren är svävande och otydliga som förklaringar. Exempel på sådana svar är: ”för Sverige var fattigt, med orättvisor”. När eleverna har mer specificerade förklaringar utgår de oftast från industrialiseringen som förklaring till välfärden. Andra svar utgår från förändringar inom jordbruket eller har freden som en förklaring. I elevsvar ingår även invandringen till Sverige som en förklaring till det ökade välståndet i landet.

För att klargöra elevernas förmåga att diskutera orsakssammanhang och komplexitet som en utgångspunkt för förståelse av nutiden, kategoriseras varje elevs svar i en av fyra grupper.

Den första gruppens svar visar, genom en utvecklad komplexitet i förklaringarna på ett tydligt historiemedvetande. Vid analysen av öppna svar till frågan om hur den svenska välfärden uppkom, visar dessa svar att eleverna kan koppla samman de olika förändringarna inom jordbruk och industri med demokratiska förändringar av det svenska samhället, frågan om kvinnors frigörelse, freden och inte minst invandringens betydelse.

Den andra elevgruppen, som kan avge förklaringar, nämner utan att gå in på samband, faktorer som industrialismen, förändringar i jordbruket, freden samt invandringen. En tredje grupp använder andra, mer eller mindre relevanta faktorer i sina förklaringar.

Dessa tre elevgrupper visar ett historiemedvetande, mer eller mindre relevant, mer eller mindre uttalad. Därtill finns den elevgrupp som inte avger svar. Ungefär en tredjedel av eleverna visar i sina svar ett historiemedvetande som kan tolkas att motsvara styrdokumentens krav.

Syftet med utbildningen i historia är att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur. Som framgår av ovanstående sammanfattning är det endast en mindre andel av eleverna som visar en god kronologisk tidsuppfattning och ett relativt utvecklat historiemedvetande. En majoritet av eleverna tycks ha grunda och fragmentariska kunskaper i historia.

Religionskunskap

Inriktningen av frågorna i religionskunskap är tredelad; kunskaper om religioner och livsåskådningar, elevernas etiska tänkande samt livsfrågor. Uppgifterna är valda så att elever med olika religiös, eller med icke-religiös, bakgrund ska kunna uttrycka sig utifrån sina synsätt och perspektiv.

En del av uppgifterna är upprepningar från NU-92 och UG 95. Detta gäller framför allt några av etikuppgifterna, som alltså ger en god möjlighet att se om det har skett förändringar i elevers etiska hållningar under åren efter införandet av Lpo 94. Kunskapsfrågorna i NU-03 är nykonstruerade. För att möta den allt mer mångfacetterade religiösa värld som eleverna tillsammans representerar undersöktes elevernas kunskaper om högtider i de stora världsreligionerna.

Kunskaper om religioner.

En del av provet hade frågor om i vilka av de fem stora religionerna i världen som man firar respektive jul, påsk och ramadan. Majoriteten av eleverna svarar rätt men det finns också en stor andel felaktiga svar. Elever blandar samman högtiderna. Då det t.ex. gäller de kristna högtiderna jul och påsk har de flesta svarat rätt men beträffande julen svarar tio procent att den firas av muslimer och 25 procent väljer ett svarsalternativ som anger att julen firas av judar. Endast 65 procent av eleverna svarar att ramadan hör hemma inom islam.

Då eleverna ska förklara bakgrunden till varför högtiderna firas visar de stor osäkerhet.

För att få indikation på elevernas förmåga att förstå och tillämpa sina faktakunskaper har de också fått ge exempel på en religiös berättelse från valfri religion som ”talar om hur man skall vara mot andra människor”. Endast hälften har gett ett svar som är relevant för frågan. Av de elever som svarat har en stor del hänvisat till t.ex. budorden eller gyllene regeln (tillsammans 31 %) i stället för till en berättelse. De flesta svaren som beskriver en berättelse anknyter till kristna texter, men det förekommer enstaka hänvisningar till andra religioners texter, t.ex. Koranen och till icke-religiösa texter, t.ex. Sagan om ringen. När det gäller de frågor som mätt kunskaper av förståelse- och förtrogenhetskaraktär ger elevsvaren en bild där hälften av eleverna har stora brister och hälften ger svar som visar en spridning från enkel till god förståelse.

Resultaten indikerar att en stor del av eleverna, kanske uppemot hälften, inte visar de grundkunskaper som motsvarar mål att uppnå för religionskunskap i kursplanen.

Elevers etiska tänkande.

Religionskunskapsämnets ansvar för att utveckla eleverna i detta avseende framgår av mål att uppnå i årskurs 9 där varje elev ska ”kunna föra etiska resonemang och se konsekvenser av olika ställningstaganden”. Denna inriktning stämmer även med tidigare läroplan, vilket har gjort det möjligt att jämföra elevernas etiska tänkande över en tioårsperiod med utgångspunkt i samma etiska valsituationer.

Syftet med undersökningen har varit tvåfaldigt. För det första att följa hur eleven resonerar kring rätt och orätt och ta reda på vilka ställningstaganden eleven tar i konkreta valsituationer.

Utifrån dessa ställningstaganden är syftet sedan att belysa i hur hög grad skolan lyckas med sin uppgift att fostra till ”solidaritet med svaga och utstötta” så att eleverna utöver ”rättskänsla” även visar ”generositet och tolerans. (Skolverket 2000).

Eleverna har fått ta ställning till samma etiska valsituationer som ingick i de nationella utvärderingarna 1992 och 1995. Det gäller situationer som innebär ställningstagande till fusk, att utnyttja situationer för att tjäna pengar, att ta ställning till om hur lärarens tid för stöd till kamrater ska fördelas samt om det är rätt att bryta lagen i vissa situationer. En nyinsatt uppgift handlar om det är rätt med medicinska djurförsök.

Genomförandet av uppgifterna har skett på liknande sätt som tidigare, dvs att eleverna läst och tagit ställning till etiska valsituationer. Eleverna har fått redovisa sitt val och sin motivering och i vissa fall därefter fått ta ställning till följdfrågor som varierat perspektivet vad gäller bl.a. handlingens effekt och den handlandes kön och status.

Genom att eleverna svarar skriftligt och individuellt innebär det att deras svar avges i en situation där möjlighet till uppföljande frågor inte finns. Den bild som föreligger är således den spontana som eleverna individuellt och skriftligt ger vid läsning och reflektion över den etiska valsituationen. I detta avseende är situationen densamma som i tidigare undersökningar och en jämförelse är således möjlig i förhållande till hur eleverna svarade 1992 och 1995.

Resultat visar att de elever som i sina svar hävdar och argumenterar utifrån den demokratiska värdegrunden, de som har en empatisk etik, ”att se den andre”, fortfarande är den största elevgruppen. Detta är i stort sett samma resultat som framkom i den nationella utvärderingen 1995.

Cirka 40 procent av eleverna anser att det är okamratligt att fuska och 54 procent anser att svagare kamrater ska ha mest stöd. Den senare siffran har dock minskat med 15 procent sedan NU-92, medan andelen tveksamma har ökat lika mycket. Den grupp av elever som hänvisar till regler och lagar som främsta skälet till sitt ställningstagande mot fusk har minskat från 23 till 15 procent. Ungefär lika mycket har gruppen elever ökat som i sina svar tar ställning för individuell vinning på en annans bekostnad, från 19 till 29 procent. Mellan fem och 15 procent uttrycker i sina svar att de inte ser, eller inte använder, den etiska dimensionen i sitt ställningstagande.

En sammanfattande bild av elevernas svar är att de allra flesta eleverna kan upptäcka och ta ställning till den etiska dimensionen, rätt eller orätt, i de valsituationer de ställs inför. Majoriteten av eleverna utgår ifrån och ansluter sig i sitt ställningstagande till den demokratiska värdegrunden, liksom de gjorde i de nationella utvärderingarna under 1990-talet. Men andelen elever som är övertygade och konsekventa i ett synsätt grundat i människors lika värde har minskat något.

Inte så att de tar avstånd, utan tveksamheten i valsituationen har ökat. Främst är det då tanken på den egna ekonomiska vinningen som uttrycks starkare i elevsvaren 2003 än vid mätningen 1992.

Då det gäller könsfördelningen finns en förändring från tidigare undersökningar som tyder på att flickorna och pojkarna har närmat sig varandra i etiskt förhållningssätt. I jämförelse med 1992 svarar flickorna i NU-03 i mindre utsträckning med argument som handlar om solidaritet och ärlighet, medan pojkarna använder dessa argument i större utsträckning. Då det gäller solidaritet med djur visar flickorna i sina svar markant större engagemang än pojkarna.

På frågan om det är rätt att använda djur i medicinsk forskning visar sig något fler än hälften i princip positiva, men antalet minskar om det gäller djurförsök för att få fram medicin för självförvårdad sjukdom, t ex rökning. Flickor är klart mer negativa till djurförsök än pojkar.

Livsfrågor.

Ett av kursplanens mål att uppnå är att eleven ska kunna reflektera över och formulera sig i för henne eller honom viktiga livsfrågor.

Precis som i NU-92 och UG 95 visar eleverna ett stort intresse för existentiella frågor (livsfrågor). Elevernas önskemål om religionskunskapsundervisningens inriktning stämmer med kursplanens mål att sträva mot. Mellan 50 och 70 procent av eleverna anser att de har behov av att diskutera dessa frågor mer än vad de gjort. 75 procent av eleverna uppger att de inte alls, eller ganska lite, har diskuterat den typ av frågor som finns i elevprovet. Det eleverna vill reflektera över i religionsundervisningen är främst (i rangordning), frågor om sin framtid, om döden, om meningen med livet, om kärlek och om krig.

Vilka "livssvar" har då eleverna på sina livsfrågor? Flickor och pojkar är samstämmiga i att det är den personliga lyckan och tillfredsställelsen som är viktigast, följt av att leva ett liv för andra och att skaffa mycket pengar. Alternativet "att leva i gemenskap med Gud" har minst betydelse totalt sett. Det är en större andel elever med invandrarbakgrund än de övriga eleverna som uppger att de tycker att det är viktigt att leva i gemenskap med Gud.

Dessa resultat, dvs elevernas prioriteringar av en individuella, hedonistisk livsvärden, stämmer mycket väl överens med resultat från andra ungdomsundersökningar (Oscarsson 2002).

Religionskunskapen anses inte av eleverna som ett ämne man har nytta av i framtida studier eller yrkesliv i lika hög grad som övriga So-ämnen. Med

utgångspunkt i elevernas uttalade behov av att belysa och bearbeta de existentiella och etiska frågorna, framkommer en bild där eleverna ser att religionskunskapsämnet är, eller kunde bli, ett ämne som har ett värde i sig.

Samhällskunskap

Ämnet legitimeras i grundskolan i första hand genom att ämnet har ett särskilt ansvar att utveckla elevernas demokratiska kompetens. Andra centrala ämnesområden är att fördjupa elevernas kunskaper om globala förhållanden och om ekonomi.

Undersökningens resultat – Demokratisk kompetens

I denna utprövning analyseras elevernas demokratiska kompetens utifrån fyra skilda demokratiteoretiska perspektiv (Dahl 1989, Held 1997, Petersson 1998, Englund 2003,). De fyra demokratiperspektiven är; elevernas kunskaper om politiska processer och förståelse av demokratins principer, deras attityder till demokratiska värden, elevernas deltagandet och engagemanget i skolan och i samhället samt elevernas deliberativa samtals- och klassrumsmiljöer.

Kunskaper om politiska processer och demokratins principer.

Kunskapen om den demokratiska politiska processen, är grundstenen i den representativa demokratin, och utifrån ett valdemokratiskt perspektiv är det viktigt att eleverna skaffar sig kunskaper om demokratins spelregler och om den politiska processen.

Tidigare forskning för fram uppfattningen att grundläggande faktakunskaper om den formella politiska apparaten är en nödvändig förutsättning för djupare förståelse av det politiska systemet och av de politiska processerna (Petersson 1999, Oscarsson 2003).

En analys av elevernas svar ger följande resultat:

Eleverna vet vad demokrati innebär. På den öppna frågan: "Hur vill du beskriva demokrati?" svarar två tredjedelar "folkstyre" eller "folket bestämmer". Svaren återspeglar den definition som ofta förekommer i läroböckerna. Det är ytterst få elever som ger mer utförliga förklaringar eller problematiserar begreppet. Demokrati som beslutsprocess dominerar alltså helt i svaren på samma sätt som 1992. Eleverna problematiserar inte demokratibegreppet i den skriftliga provsituationen, men annan forskning visar att elever i en intervjusituation har god förståelse av begreppen makt och demokrati (Severin 2002). Liksom i tidigare nationella utvärderingar är det i första hand flickor som ger de längre, mer välutvecklade svaren.

Eleverna har bristande kunskaper om politiska procedurer. Fjorton faktafrågor om den politiska processens aktörer och procedurer, av typen ”kan riksdagen avsätta statsministern?” och ”har Sverige val till EU-parlamentet?”, har analyserats. Resultatet kan betecknas som svagt.

På den öppna frågan ”I Sverige har vi allmänna val vart fjärde år. Då väljer folket representanter till... Ja, till vad då?” svarar knappt hälften av eleverna (41 %) riksdagen. Endast en liten andel elever (9 % respektive 4 %) svarar att valet också gäller landsting/regioner och till kommunen.

Elevernas kunskaper om det svenska politiska systemet bedömdes också via en fråga där eleverna ombads att placera in de politiska partierna på en vänster-högerskala. Resultatet visar att eleverna har en mycket klar bild av att partierna kan inordnas i en ideologisk höger-vänsterskala.

Majoritetsprincipen är inte självklar.

En grundbult i demokratin är majoritetsprincipen. Den innebär, något förenklat, att i demokratiska församlingar vinner de som får flest röster. Minoriteten får acceptera majoritetens beslut men har rätt att fritt bilda opinion för att vid ett senare tillfälle försöka komma i majoritet. I vilken utsträckning förstår och accepterar eleverna denna princip?

En uppgift skisserar en situation där eleverna ska komma överens om hur en skolresa ska utformas. Två tredjedelar av eleverna väljer att följa majoritetsprincipen. Nästan var femte elev svarar emellertid att de inte bryr sig. Tillsammans med de elever som i protest mot beslutet inte tänker följa med på skolresan, är det närmare 30 procent av eleverna, som indikerar, att den demokratiska majoritetsprincipen inte är självklar och som de ställer upp på. I alla fall inte i den här fiktiva situationen. Dessa elever väljer alltså den s.k ”exit-principen”. Den innebär, att blir det inte som man själv vill, så lämnar man beslutsarenan. Pojkarna har en stark övervikt i gruppen ”bryr mig inte”. Det verkar som att skolan måste fördjupa sina ansträngningar att få eleverna att förstå att demokrati innebär att man måste lära sig att vara en god förlorare!

Elevernas förståelse av demokratins principer är i huvudsak god. I utvärderingen ställdes elva frågor om demokrati. Dessa frågor avser att spegla såväl elevernas åsikter om demokrati som deras förståelse av grundläggande demokratiska principer. Resultaten visar att en majoritet av eleverna anser att fria val, flera partier och åsiktsfrihet gynnar demokrati. Eleverna värdesätter politisk aktivitet. Däremot sätter de gränser för tryckfriheten och det tycks inte vara självklart för eleverna att

det är bra för demokratin att riksdagen kontrollerar militär och polis. Endast drygt hälften anser således att det är bra att riksdagen kontrollerar militär och polis och endast hälften av eleverna uttrycker i sina svar att de värnar om tryckfriheten. Flickor är mer positivt inställda till de demokratiska principerna än pojkar.

Den samlade slutsatsen är att, jämfört med kursplanens mål att uppnå där eleven skall "ha grundläggande kunskaper om det svenska styrelsesättets framväxt och samhällssystemets uppbyggnad samt förstå innebörden av det grundläggande norm- och rättssystemet i Sverige" är resultaten inte tillfredsställande.

Det är inte tillfredsställande med tanke på att merparten av eleverna har fått betyget Godkänd i samhällskunskap (eller i samhällsorienterande ämnen) och det är inte tillfredsställande utifrån skolans demokratiuppdrag.

Undervisningen om det politiska systemet i Sverige ges, enligt lärarnas enkätsvar, dessutom mycket tid. Det är mycket sannolikt att fler elever hade dessa kunskaper i augusti-september 2002 då de allmänna valen hölls, men i mars 2003, dvs. sex månader senare då NU-03 genomfördes, tyder elevernas svar på att kunskapen endast finns kvar i mycket begränsad uppfattning.

Elevernas kunskaper om grundläggande förhållanden i det svenska politiska systemet är lika låga som 1992. Eleverna tycks ligga på ungefär samma kunskapsnivå som den vuxna svenska befolkningen. Eleverna borde dock ha bättre kunskaper, dels med tanke på den omfattande undervisningstid som ägnas åt dessa frågor, dels med tanke på att de flesta fått godkänt eller bättre betyg. Den bestående kunskapseffekten av undervisningen om det svenska politiska systemet tycks vara mycket begränsad.

Pojkar har lite bättre kunskaper än flickor när det gäller att svara rätt på enkla faktafrågor. När det gäller att tolka och förstå innebörden i ett politiskt budskap har flickorna högre värden. Elever som själva invandrat har fakta- och förståelsekunskaper på minst samma nivå som "svenska" elever. Elever med invandrarbakgrund men födda i Sverige ligger under de genomsnittliga värdena. Flickor är mer positivt inställda till de demokratiska principerna än pojkar. Höga betyg och att ha föräldrar med hög utbildning samvarierar positivt med en god förståelse av demokratins grundprinciper.

Attityder till demokratiska värden.

Omfattar eleverna demokratis grundläggande värden? Demokratin bygger på principen om icke-diskriminering. Varje medborgare skall kunna utnyttja sina demokratiska fri- och rättigheter och måste därmed respektera att även andra och oliktankande medborgare har samma möjlighet. En majoritet av eleverna omfattar jämställdhetsmålet (80 %), men i övrigt visar elevernas svar på uppfattningar som delvis går stick i stäv med skolans värdegrund. Nära var tredje elev svarar att dödsstraff bör utdömas för mord och att homosexuella lärare inte skall tillåtas arbeta i grundskolan. Toleransen mot att invandrare som är svenska medborgare och som begått brott ska få stanna i Sverige och mot att moskébyggnader får byggas är låg. En sådan tolerans hävdas endast av 31 procent resp 46 procent av eleverna. En stor majoritet av eleverna vill inskränka fri- och rättigheterna för personer med extrema politiska synsätt. En jämförelse med motsvarande frågor ställda till den vuxna befolkningen indikerar emellertid att eleverna har en större beredskap att acceptera de grundlagsstadgade demokratiska fri- och rättigheterna än den vuxna svenska befolkningen (Oscarsson 2003).

Flickor ställer i högre grad upp på de aspekter av skolans värdegrund som de är mätta i undersökningen. Samma könsskillnad gäller också för attityder till invandrare och flyktingar. Resultaten stämmer med tidigare nationella utvärderingar (Skolverket 1993, Svingby 1997).

Det finns en samvariation mellan föräldrabakgrund och svaren på frågor kring demokratiska värderingar. Elever med högutbildade föräldrar svarar i högre grad i enlighet med läroplanens normativa utsagor.

Med utgångspunkt i mål att uppnå där eleven ska ”förstå de gemensamma och grundläggande demokratiska värden som vårt samhälle vilar på samt kunna tillämpa ett demokratiskt arbets- och beslutssätt”, är utvärderingens slutsats att mycket återstår för att förankra och internalisera den demokratiska värdegrunden. Eleverna ställer till stor del upp på jämställdhetsmålen, men toleransen mot utsatta grupper är betydligt lägre. Det som är mycket framträdande i resultaten är att flickor sluter upp kring värdegrunden i betydligt större utsträckning än pojkar.

Ju bättre betyg en elev har och ju djupare kunskaper han eller hon har om demokrati och politik, desto större är benägenheten att acceptera grundläggande demokratiska fri- och rättigheter. Goda kunskaper tillsammans med ett starkt intresse för ämnet samhällskunskap är därmed viktiga förutsättningar för en förändring av värderingarna i riktning mot läroplanens normativa inriktning, och därmed en förstärkning av elevens medborgerliga kompetens. Om skolan skall

fördjupa sitt värdegrundsarbete bör alltså undervisningen fördjupa elevernas, särskilt pojkarnas, kunskaper om demokrati.

Deltagardemokratisk kompetens.

Deltagardemokrati kan sägas stå för dels kvantiteten, omfattning och utbredning av demokratiska tankar och handlingar. Är eleverna aktiva samhällsmedborgare? Frågorna som eleverna fått besvara rör sig om aktiviteter av typen demonstrera, skriva insändare eller handla miljövänligt. Motsvarande frågor ställdes i US 98 och delvis i NU-92. De aktiviteter som kräver minst tid och engagemang intar tätpositionerna, dvs. att samtala om samhällsproblem och att skriva på protestlista, men det bör noteras att ungefär en tredjedel av eleverna har deltagit i demonstrationer och ungefär var sjätte elev har skrivit insändare och tagit kontakt med politiker. 13 procent av eleverna anger medlemskap i politiska ungdomsförbund. Det är en ökning från undersökningen 1998 då andelen var åtta procent. Då, liksom i denna undersökning, var det ett litet antal elever (ca 5 %) som deltagit i olagliga protestaktioner. Detta stämmer också med den internationella Civic-undersökningens resultat (Skolverket 2001, Skolverket 2003).

En annan fråga gäller elevernas föreställning om sina påverkansaktiviteter i framtiden. 57 procent av eleverna anser att de absolut säkert kan tänka sig rösta i de politiska valen. Om man lägger till gruppen ”ja, kanske” blir andelen 87 procent. Siffrorna stämmer med resultaten från US 98 och ligger över resultatet från Civics-undersökningen (Skolverket 2003). Det kan inge en viss oro beträffande det framtida valdeltagandet och för förtroendet för det politiska systemet att knappt 60 procent av eleverna anger att de säkert kommer att rösta i framtiden. Elever som själv invandrat uttrycker större aktivitetsvilja än genomsnittet av eleverna.

Sambandet mellan att påverka i skolan (mätt i form av upplevd möjlighet att påverka innehållet i undervisningen) och benägenheten att påverka samhällsförhållanden är svagt. En allmän uppfattning är, att om eleverna får möjlighet att påverka i skolan så fostras de till aktiva samhällsmedborgare (Ekman m fl 2003). Det finns inga belägg i utvärderingen att det förhåller sig så. Resultaten från NU- 92 och US 98-undersökningarna visar ett likartat resultat.

Den samlade slutsatsen är att eleverna är något mer politiskt intresserade och något mer aktivare för att påverka samhällsförhållanden än vad tidigare utvärderingar visat. En majoritet av eleverna anger att de i framtiden kommer att använda sig av olika kanaler för att påverka. Att rösta i de politiska valen ställer sig dock en

förhållandevis stor andel elever tveksamma till. Endast några procent av eleverna ser olagliga protestaktioner som ett medel för att påverka samhällsförhållanden.

De potentiellt aktiva samhällsmedborgarna är i första hand flickor med goda kunskaper om demokrati och politik och vars föräldrar är högutbildade. Skolans betydelse för elevernas politiska socialisation till aktiva samhällsmedborgare tycks inte vara i nivå med den sociala bakgrundens betydelse. En indikation på detta är att utvärderingen inte finner något positivt samband mellan elevernas syn på sina möjligheter att påverka i skolan och deras vilja att påverka i samhället. Däremot finns det ett starkt samband mellan elevernas intresse för ämnet samhällskunskap och deras politiska intresse och samhällsengagemang.

Om eleverna får ett ökat intresse för samhällsfrågor så är därför sannolikheten stor att deras potentiella medborgaraktivitet förstärks. Därtill ökar sannolikheten att elevernas betygs- och kunskapsnivå påverkas i positiv riktning.

Eleverna har således i stor utsträckning en faktisk och potentiell handlingsberedskap att delta i politik och samhällsaktiviteter för att försöka påverka och förändra. En jämförelse med US 98 visar att NU-03-eleverna generellt sett uppvisar en aktivitet i större utsträckning än US 98-eleverna. En jämförelse med NU-92 är svår att göra då svarsalternativen är olika utformade. Tendensen är dock klar. NU-03-eleverna anger att de har ett starkare samhällsengagemang än NU-92-eleverna. Samhällsutvecklingen under de senaste tio åren tycks ha inneburit ett ökat faktiskt samhällsengagemang bland eleverna i årskurs 9. Eleverna är i stor utsträckning potentiellt aktiva deltagardemokrater.

Den deliberativa demokratidimensionen.

Det är viktigt att elevernas demokratiska kompetens relateras till en undervisningssituation som syftar till att gestalta ett demokratiskt förhållningssätt. Samtal, diskussion och argumentation liksom ett

öppet samtalsklimat är nyckelbegreppen i den deliberativa demokratimodellen (Englund 1999, Giljam m fl 2003). I skolans styrdokument betonas vikten av att eleverna utvecklar argumentationsfärdigheter och att de lär sig att kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden. Undervisningen ska vara öppen för att skilda uppfattningar fritt kan föras fram.

Ett antal frågor ställdes till eleverna som tillsammans utgör ett mått på elevers syn på i vilken utsträckning de ges utrymme för deliberativa samtal. Eleverna upplever i mycket hög grad ett positivt klassrumsklimat där de öppet kan och vågar föra fram sina åsikter. So-läraren tycks respektera eleverna åsikter och synpunkter till mycket stor del och ger eleverna stöd och hjälp. Läraren tar eleverna på allvar och tycks ge dem tid för samtal och diskussion. Det bör understrykas att ett positivt

klassrumsklimat har en stark positiv samvariation med elevernas uppslutning kring demokratiska värden, kunskaper om demokrati samt deras prestationer och betyg.

Slutsatser

Sammanfattningsvis visar resultaten att elevernas kunskaper om politiska processer och institutioner är dåliga. Deras attityder till demokratiska värden ligger långt ifrån idealen i skolans demokratiska värdegrund. På den positiva sidan finns att eleverna tycks vara potentiellt aktiva deltagardemokrater samt att de i sin klassrumssituation i hög utsträckning får vara delaktiga i en demokratisk samtalsmiljö.

Undersökningens resultat – Ekonomi

Enligt kursplanen är ett av målen att uppnå ”kännedom om samhällsekonomi, hushållsekonomi och privatekonomi”. Det sammantagna resultatet när det gäller ekonomikunskaper bedöms motsvara en god måluppfyllelse. Detta gäller främst förståelsen av vad som styr prisbildning, där tre av fyra elever visar att de förstår principen om utbud – efterfrågan, samt förmågan att tolka och analysera ett budskap i en fiktiv tidningsartikel om en fabriksnedläggelse.

Det är sämre ställt med måluppfyllelsen när det gäller innebörden av enkla ekonomiska termer, t.ex. inflation, BNP, offentlig sektor och progressiv skatt. På denna typ av enkla faktafrågor om vardagsnära ekonomiska termer, svarar visserligen ungefär 50 procent av eleverna rätt, men närmare en tredjedel av eleverna anger att de inte vet vad som menas med ekonomitermerna.

På det hela taget visar resultaten att eleverna har goda kunskaper om vissa av ekonomins funktioner, medan en tredjedel sviktar vad gäller innebörden av vardagsnära ekonomitermer som ränta, inflation och skatt. Måluppfyllelsen för mål att uppnå, att ”ha kännedom om samhällsekonomi, hushållsekonomi och privatekonomi” kan, med utgångspunkt i elevernas svar, gälla omkring cirka 75 procent av eleverna. Den främsta förklaringen till det relativt goda resultatet torde vara att eleverna är mycket intresserade av ekonomifrågor. Pojkar är mer intresserade av dessa frågor än flickor.

Undersökningens resultat – Globala förhållanden

Enligt kursplanen ska eleverna för att nå mål att uppnå ha kunskaper om internationella förhållanden och kunna diskutera relationer och samarbete i ett globalt perspektiv. Detta förutsätter en medvetenhet om begreppet globalisering. De flesta eleverna har en förståelse av begreppet ”globalisering” som ligger i linje med den vanligaste begreppsinnbörden – ”ett ökat samarbete mellan världens

länder”. Därefter kommer ”ett ökande ekonomisk beroende” samt alternativet ”frihandeln ökar”. Andelen ”vet ej-svar” är ganska låg. Detta indikerar också att flertalet elever har en god förståelse av innebörden i begreppet ”globalisering”.

När eleverna ser på sig själva i ett globalt sammanhang visar svaren att elever födda i Sverige med minst en svensk förälder har en stark nationell identitet kombinerat med en känsla av världsmedborgarskap. Någon känsla av europeisk identitet existerar knappast bland dessa elever. De elever som har invandrarbakgrund kombinerar en lokal identitetskänsla med en europeisk och/eller världsmedborgaridentitet. Elever som är födda i Sverige med utländsk bakgrund känner sig i betydligt större utsträckning mer hemma i sin kommun än i Sverige som helhet. Elever som själva invandrat känner också stor samhörighet med den kommun de bor i.

I utvärderingen 1998, (US 98), ställdes ett tiotal enkla faktafrågor om globala förhållanden. Ett antal identiska frågor ställdes i NU-03 för att ta reda på om eleverna har bättre eller sämre kunskaper på området idag än för fem år sedan. Svaren indikerar att eleverna i NU-03-undersökningen har bättre kunskaper om vissa globala förhållanden än eleverna i US 98. Tre av fyra elever vet att utsläpp av koldioxid bidrar till växthuseffekten och två av tre svarar rätt på frågan om jordens befolkningsstorlek och att världens energiförsörjning till allra största delen kommer från fossila bränslen. Ungefär hälften av eleverna vet att säkerhetsrådet har mest makt i FN, men ungefär 70 procent av eleverna anger samtidigt att de får ganska lite eller ingen undervisning alls om FN. Motsvarande siffra för undervisning om EU är 57 procent.

Det globala kunskapsområdet ligger bland de absolut främsta inom So-området när det gäller elevintresse. Eleverna vill också ha mer undervisning på området än vad de får. Det starka elevintresset för globala frågor kan också förklara att eleverna visar goda kunskaper (och bättre kunskaper än i US 98) på området och att måluppfyllelsen, relaterad till mål att uppnå och till det internationella perspektivet i Lpo 94, är tillfredsställande. Fördjupade kunskaper om FN:s Barnkonvention och om EU måste dock eftersträvas om Sverige skall leva upp till de förpliktande åtagandena om undervisning och kunskaper på dessa områden. Någon direkt känsla av europeisk identitet har inte de svenskfödda eleverna. Pojkar, liksom elever med invandrarbakgrund, klarar sig bra i jämförelse med flickor med avseende på grundläggande kunskaper om globala frågor. När det gäller mer kvalificerad kunskap i form av att skilja faktapåståenden från åsikter presterar flickor bättre än pojkar.

Ytliga kunskaper - med reservationer

Vid bedömningen av de magra kunskapsresultaten på centrala innehållsliga SO-områden bör frågan ställas om eleverna över huvudtaget har stiftat bekantskap med de valda frågeområdena. Hälften av eleverna uppger att de kommit i kontakt med de kunskapsområden de fått frågor på vad gäller samhällskunskap och historia. För religionskunskap och geografi har endast en tredjedel angett att de diskuterat eller läst om det som prövats i NU03-enkäterna. Det är därför fullt möjligt att ett antal elever kan ha goda kunskaper inom olika SO-områden som utvärderingen inte prövat. När vi uttalar oss om grad av måluppfyllelse i ämnena är det alltså viktigt att erinra om att det hela tiden är ett val, ett utsnitt av målen, utifrån vilka elevernas insats bedömts. Å andra sidan ska det inte ha någon betydelse vilka mål i styrdokumentet som uppmärksammas. Kvaliteten ska förväntas vara lika god oavsett mot vilka mål denna prövas. Därför kvarstår konstaterandet att ett stort antal elever inte visar tillräckliga kunskaper inom de, med utgångspunkt i kursplanernas mål, valda centrala kunskapsområdena.

Vid helhetstolkningen måste det också beaktas att elevernas kunskaper som bedömts som fragmentarisk även kan vara en indikation på utvärderingens begränsning då att utvärderingen utgår från de kunskapskvaliteter som är framskrivna i styrdokumentet. Det kan vara möjligt att elever har kunskapskvaliteter som inte beskrivs i de nationella styrdokumentet, men som på andra sätt är viktiga för elevens förståelse av sig själv och av det omgivande samhället.

Möjligheter – sätt lärandet i centrum

Trots dessa reservationer är helhetsbilden, som den framträder i NU03-resultaten avseende elevernas grad av måluppfyllelse på olika kunskapsområden inom SO-fälten, att elevernas kunskaper är grunda och fragmentariska.

Vi har emellertid funnit att det i So-undervisningen finns flera olika förhållanden som främjar lärandet (Oscarsson, Svingby 2005). Dessa skall belysas i de följande avsnitten. Genom denna belysning framträder också vägar att gå för att fördjupa elevernas So-kunskaper.

De faktorer som fokuseras för att förklara variationer i elevernas lärande och prestationer är:

- elevernas förhållningssätt till lärande
- so-undervisningens organisation
- so-lärarnas betydelse för att främja lärande
- könsskillnader

So-elevernas förhållningssätt till lärande

Eleverna fick frågan. *När anser du att du lär dig bra?* Eleverna hade nio olika alternativ att ta ställning till. Främst kom alternativet ”när jag är intresserad av det vi jobbar med” och alternativet ”när jag får välja vad jag vill jobba med”. Därefter följer ”när läraren berättar och förklarar”, följt av diskussioner i klassen och i grupp. So-eleverna anser att de lär sig minst bra när de skriver av från tavlan och när de söker information med hjälp av datorn. Den inre motivationens betydelse för lärandet är enligt elevernas uppfattningar viktigare än den yttre (Giota 2001, Sanderoth 2002, Alexandersson&Runesson 2003, Laursen 2004).

Statistisk analys påvisar två olika dimensioner när det gäller So-elevernas förhållningssätt till lärande i skolan. Innehållet i den ena dimensionen kan ses som ett **självständigt** förhållningssätt till lärande. Här ingår de elever som anser att de lär sig bäst när de själva får välja ett innehåll som intresserar dem och som de får diskutera i helklass eller i grupp. Dessa elever har en låg prioritering av mer passiva eller **anpassade** lärformer som t ex att skriva av från tavlan, läsläsning och ensamarbete vid datorn.

Elevernas syn på när de lär sig bäst påverkar deras skolprestationer. De elever som prioriterar ett självständigt lärande har högre betyg än de elever som har ett mer anpassat förhållningssätt. Flickor har som grupp ett mer självständigt förhållningssätt än pojkar.

Vår analys visar också att elever som har ett självständigt förhållningssätt betonar mycket mer än andra grupper (främst pojkar) att prov i första hand bör mäta förståelseinriktad kunskap, t ex att förstå orsakssammanhang, dra slutsatser samt motivera sina ståndpunkter. Elever med ett anpassat förhållningssätt betonar mycket mer vikten av att prov skall mäta att de läst på läxan och att de kan det som läraren skrivit på tavlan.

Olika förhållningssätt till arbetssätten

I de nationella utvärderingarna av grundskolan 1992 och 1995 var det helt dominerande arbetssättet helklass-/frontalundervisning. Fortfarande gäller att det vanligaste arbetssättet, enligt So-eleverna, är att läraren pratar och eleverna sitter och lyssnar. Men diskussioner i helklass liksom grupp-och projektarbeten är vanligare än 1992. Det enskilda arbetet är det arbetssätt som ökat mest.

Vår analys visar att eleverna kan delas in i två grupper med skilda preferenser för olika arbetssätt. Den ena innebär att en grupp elever, främst flickor, prioriterar grupparbeten och större arbeten eller projekt.

Den andra gruppen, främst pojkar, prioriterar ”sitter och lyssnar och läraren pratar”

samt ”läraren pratar och ställer frågor, enskilda elever svarar”. Man kan beteckna de två preferenserna som *aktivt* respektive *passivt* förhållningssätt till arbetsätten. När det gäller elevernas förhållningssätt till lärande fann vi ett självständigt samt ett anpassat. Eleverna ger alltså uttryck för antingen ett självständigt eller ett anpassat förhållningssätt till lärande samt ett aktivt eller passivt förhållningssätt till arbetsätten i So-undervisningen. Det finns vidare elever som ger uttryck för ett självständigt förhållningssätt till lärande i So, men som föredrar passiva arbetsätt. Elever som uttrycker ett förhållningssätt till lärande, som vi betecknat anpassning, kan i sin tur föredra aktiva arbetsätt.

I matrisen redovisas elevernas fördelning på de olika varianterna av förhållningssätt och preferenser.

		FÖRHÅLLNINGSSÄTT LÄRANDE	
		självständigt	anpassat
FÖRHÅLLNINGSSÄTT ARBETSSÄTT	aktivt	1 30%	3 27%
	passivt	2 28 %	4 15%

Kommentar: Matrisens procentsiffror bygger på elevernas värden (0-1) på två dikotoma variabler, ”lärande” resp ”arbetsätt”. Aktiva arbetsätt innefattar de elever som vill ha mer av grupparbeten och projektarbeten. Passivt arbetsätt innefattar de elever som vill ha mer undervisning där läraren pratar och ställer frågor och eleverna lyssnar. Självständigt lärande betyder att eleverna anser att de lär sig bäst när de själva får välja stoff som intresserar dem och när de får diskutera. Anpassning i förhållande till lärande innebär att eleverna anser att de lär sig bäst när de förbereder sig för prov, läser läxor samt när de skriver av det som läraren skriver på tavlan. (n = 5773-5882)

Ungefär en tredjedel av eleverna ger i sina svar uttryck för ett mycket aktivt förhållningssätt till So-undervisningen. Det betyder att de vill ha mer av aktiva arbetsätt och att de anser att de lär sig bäst när de självständigt väljer innehåll och arbetsätt. Dessa elevers förhållningssätt motsvarar ruta 1 i matrisen.

En av tre elever har alltså en syn på lärande som ligger i linje med skolans styrdokument och som är i samklang med etablerade teorier om lärande (Marton&Both 2000, Riis 2000, Laursen 2004).

Ungefär en av sju elever (15 %) kan karaktäriseras som mycket passiv. Det är de som finns i matrisens ruta 4. Detta gäller såväl lärandet som arbetsformerna. Dessa

elever, främst pojkar, anser att de lär sig bäst av lärarledd, traditionell undervisning och de vill ha mer av en sådan undervisning.

En intressant elevgrupp är den, som vill ha mer av aktiva arbetsformer men som ändå ger uttryck för ett anpassat förhållningssätt till lärande, (ruta 3, 27 % av eleverna). De anger att de lär sig bäst genom att skriva av från tavlan, när de förbereder sig för prov samt när de läser läxor. Frågan är varför dessa elever intar en osjälvständig, skolanpassad hållning till lärandet. En tänkbar förklaring är att dessa elever visserligen föredrar att arbeta aktivt men att de vet att det lönar sig bättre att satsa på anpassning, då detta kan ge bättre utdelning i form av höga betyg.

Vad betyder de skilda förhållningssätten?

Elever med ett självständigt förhållningssätt till lärande parat med preferenser för aktiva arbetssätt presterar bättre på flertalet av de kunskapsområden som vi provat eleverna på. Dessa elever, dvs de 30 procenten i matrisens ruta 1, har också bättre betyg i So-ämnena/So-ämnet än de passiva och anpassade eleverna.

De självständiga och aktiva eleverna upplever i betydligt högre grad ett positivt klassrumsklimat än de andra grupperna. De har också ett starkare intresse för So-undervisningen än de passiva och anpassade eleverna.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att elevernas förhållningssätt till So-undervisningen uppvisar en ganska stor variation, från aktiva och självständiga elevgrupper, till passiva och lärarstyrda. Vi kan också konstatera att en So-undervisning som innefattar ett gott klassrumsklimat, ett starkt elevintresse för samhällsfrågor och inte minst ett aktivt, självständigt förhållningssätt till undervisningen befrämjar lärande och skolprestationer.

Samordnad eller ämnesvis SO-undervisning - spelar det någon roll?

1992 fick 12 procent av eleverna ett samlat So-betyg. 2003 fick 35 procent av eleverna ett enda betyg i So. Dessa siffror speglar att en samordnad, ämnesintegrerad undervisning blivit allt vanligare. I dag är So-undervisningen i huvudsak organiserad på tre olika sätt.

Dels som renodlad ämnesundervisning med fyra betyg, dels som en blandform mellan ämnesorganisation och So-organisation med fyra betyg samt som renodlad So-integrerad undervisning med ett enda So-betyg. Ungefär en tredjedel av lärarna arbetar i vardera modellen.

Hur skolan organiserar sin So-undervisning spelar roll för elevernas trivsel i skolan, för deras lärande och för deras prestationer. En analys av de två

yterlighetsmodellerna, ren ämnesläsning, dvs varje ämne för sig och betyg i varje ämne, kontra samordnad, integrativ med ett enda So-betyg, visar följande:

So-organisation erbjuder ett mer varierat arbetssätt och flexiblere läromedelsanvändning

Elever i So-organiserad undervisning har en mer varierad undervisning med avseende på arbetssätt och läromedelsanvändning. De har också ett mer aktivt förhållningssätt till lärande och arbetsformer. Ett varierat arbetssätt är troligen en fördel för flertalet elever bland annat genom att elever kommer olika bra till sin rätt i olika situationer t ex i en helklassituation, i grupp eller i enskilt arbete. Variationen ger vidare möjligheter att utveckla flera olika kompetenser och kan göra undervisningen mer stimulerande och bättre anpassad till olika elevers intressen och behov. En blandning av arbetssätt kan ge eleverna tillfälle att lyssna till lärarens förklaringar och berättande, möjligheter att pröva egna argument och respektera andras liksom att söka, sammanställa och värdera information på egen hand. Variationen kan också ge eleverna möjligheter till studier av självvalt innehåll.

So-organisation har längre arbetspass

En tänkbar förklaring till den större variationen i arbetssätt i klassrum med So-organisation är arbetspassens längd. Skillnaden mellan de två organisationsmodellerna är stor. Vid ämnesorganiserad undervisning dominerar arbetspass som är 60 minuter eller kortare. De flesta lärare i So-organisation anger att de har arbetspass på 60-80 minuter.

Elever har mer inflytande vid So-organisation

Styrdokumentet för skolan anger att elever skall ges inflytande över undervisningen. Möjligheterna till inflytande för elever skiljer sig mellan de två undervisningsmodellerna till fördel för So-organisation. Fler lärare med So-organisation anger att eleverna kan påverka både innehåll och arbetssätt. Skillnaden blir tydlig om man ser på andelen som angivit att eleverna "kan påverka mycket". Två gånger så många lärare i So-organisation anser att eleverna kan påverka innehåll och arbetssätt "mycket". Skillnaden gäller också elevernas deltagande i planeringen av So-undervisningen.

Elever i So-organisation lär sig av intresse

Eleverna har svarat på frågor om vad som driver dem att arbeta. Skillnaden mellan de två modellerna är påtaglig. Att anstränga sig bara för proven förekommer

signifikant oftare vid ämnesorganisation. Svaret ”Jag lär mig när jag är intresserad” är vanligare vid So-organisation.

Elever i So-organisation ges större möjligheter att träna kommunikativa färdigheter

Eleverna ges generellt sett små möjligheter att få träna kommunikativa färdigheter som argumentation, mötesteknik, skriva insändare, hålla föredrag eller att få lära sig granska källor. Elever som har en So-organiserad undervisning anger emellertid att de får träna kommunikativa färdigheter mer frekvent än elever i ämnesorganisation.

En delförklaring till denna skillnad kan vara att elever som har undervisats i So-organisation upplever klassrumsklimatet som mer positivt än ämnes eleverna. I ”klassrumsklimat” innefattas elevernas uppfattningar om vilket stöd och hjälp de får från läraren, i vilken utsträckning läraren lyssnar till elevernas åsikter och respekterar dessa samt om det är en god stämning i klassen.

Elever i So-organisation har högre betyg

I ämnesrapporten i samhällskunskap redovisas att elevers intresse för ett kunskapsområde eller ett SO-ämne samt deras upplevelse av ett positivt klassrumsklimat har den största effekten (vid sidan av föräldrarnas utbildningsnivå) för elevernas betyg och kunskapsprestationer. Eleverna i So-integration har högre värden än ämnes eleverna på dessa skolvariabler. Därför borde också elever i denna organisationsform prestera bättre än ämnes eleverna.

Det gör de också om vi ser till betygen som en mätare på prestationer. So-elever har högre betyg än ämnes eleverna. Ungefär 57 procent av eleverna med So-betyg har de två högsta betygen, d.v.s. VG och MVG mot ca 50 procent av eleverna som får ämnesbetyg i So.

På de prestationsmått vi tagit fram beträffande kunskaper om historiska, religiösa, geografiska och samhällsliga förhållanden finns inte på samma sätt något klart mönster. På vissa kunskapsområden presterar ämnes eleverna bättre än So-eleverna och på andra förhåller det sig tvärtom. Helt klart är att det inte finns några belegg för att en So-integrativ undervisning med ett enda SO-betyg skulle innebära sämre kunskapsresultat. Sådana farhågor framfördes av ämnesföreningarna inom So-fältet i samband med utarbetandet av So-kursplanen 2000. Resultaten visar att sådana farhågor var överdrivna (Oscarsson 2005a, Oscarsson 2005b).

Lärarnas engagemang

So-lärarnas trivsel i skolan och deras engagemang för eleverna och deras lärande är den tredje faktorn som vi uppmärksammar i denna artikel.

Senare års motivationsforskning har alltmer betonat lärarens roll för eleverna inläring och prestationer. I boken *"Den autentiska läraren"* med underrubriken *"bli en bra och effektivare undervisare"* menar författaren att en bra lärare är den som skapar engagemang och entusiasm för lärande. Den autentiska läraren har goda relationer till sina elever, han eller hon främjar ett gott klassrumsklimat, elevernas trivs med undervisningen då läraren respekterar deras åsikter och tar eleverna på allvar. Och viktigast. Den autentiska läraren främjar elevernas inläring och skolprestationer (Laurson 2004, Jacobsen, Christiansen, Jespersen 2003, Gardner 1995, Aspelin 1999).

Vi har en rad olika frågor i enkäterna till So-eleverna och till So-lärarna som gör det möjligt att analysera lärarengagemangets betydelse för elevernas syn på undervisning och lärarens betydelse för deras prestationer.

Det övergripande mönstret är att So-eleverna uppskattar sina lärare mycket och de flesta So-lärare gillar sina elever. I övrigt gäller:

- Ju starkare eleverna upplever sin lärares engagemang och han/hennes professionella kompetens, desto starkare är elevintresset för So-ämnena. Ett intresse som i sin tur har en mycket stark effekt på elevernas prestationer och betyg.

Det är värt att notera att elevintresset för olika So-kunskapsområden i en del fall förklarar en något större andel av variansen i elevernas prestationer och betyg än deras sociala bakgrund, mätt i form av föräldrarnas utbildningsnivå.

- Elever som anser att deras lärare i stor utsträckning är engagerade i undervisningen har ett starkare aktivt förhållningssätt till lärande och arbetssätt än de elever som anser att deras lärare inte skapar något större engagemang för undervisningen.
- Elever som upplever ett gott klassrumsklimat presterar bättre och har högre So-betyg än de elever som upplever klassrumsklimatet som dåligt. Det är lärare med ett starkt engagemang som i förtsa hand främjar ett bra klassrumsklimat.

Ett index har konstruerats som mäter elevernas upplevelse av sitt klassrumsklimat. Här ingår frågor om hur eleverna ser på sina relationer till sin(a) So-lärare, om de

anser att de får mycket stöd och hjälp av läraren och om de anser att läraren respekterar deras åsikter och ger tid att diskutera fritt. Våra analyser visar att lärarens engagemang för eleverna och undervisningen har en avgörande betydelse för att skapa ett gott klassrumsklimat.

Pojkars och flickors syn på undervisningen

Avslutningsvis behandlas här det fjärde området om So-undervisningen och lärande.

Flickor får de högsta betygen i alla grundskolans ämnen med undantag av idrott och hälsa. De presterar också bättre än pojkar på de flesta kunskapsområden som ingår i NU03-utvärderingen. Flickor är mer motiverade för skolarbetet och mer intresserade av studierna i de flesta ämnen. Flickor har vidare i betydligt större omfattning än pojkar internaliserat skolans värdegrund. De har också en betydligt mer positiv inställning till invandring och flyktingar (Oscarsson 2005a, Oscarsson 2005b).

Denna generella bild gäller också för So-eleverna men i So-ämnena är skillnaderna mellan köns betyg, prestationer och motivation för skolarbetet minst, relativt andra ämnen. Detta redovisas i So-ämnenas ämnesrapporter. (Oscarsson, Svingby 2005). Här skall vi sammanfatta könsskillnaderna relaterat till synen på undervisning och lärande.

Överlag är skillnaderna små mellan pojkar och flickors upplevelse av So-undervisningen med avseende på trivsel och relationer till läraren. Flickor anser i något större utsträckning än pojkar att läraren har förmåga att engagera och entusiasmera. So- lärarna anser däremot inte att det finns några könsskillnader med avseende på elevernas engagemang eller med avseende på hur stökiga eller motiverade eleverna är. Pojkar anser att de kan påverka undervisningens innehåll och arbetsformer mer än vad flickor anser att de kan. Däremot upplever flickor klassrumsklimatet något bättre än pojkar.

Könsskillnaderna är större med avseende på elevernas förhållningssätt till lärande och deras preferens av arbetssätt. Som vi tidigare redovisat har flickor ett mer aktivt förhållningssätt på dessa områden. Pojkar intar en mer passiv, mer anpassad och kanske mer bekväm elevroll i undervisningen. Men detta gäller inte beträffande att försöka påverka undervisningen. Då är pojkarna mer aktiva än flickorna.

Undervisningens organisation samvarierar med kön

Svaren på frågan om pojkars och flickors förhållningssätt till So-undervisningen är beroende på om undervisningen är organiserad som So-integration eller som ämnesläsning.

Det generella mönstret är, att ju mer intresserad en elev är av ett skolämne, desto mindre läser eleven enbart för prov. Då läser han eller hon i större utsträckning för att innehållet är intressant och för framtida arbete och studier.

Generellt gäller vidare att oberoende av organisation läser pojkar enbart för proven i större utsträckning än flickor. Denna relation mellan flickor och pojkar är också beroende av hur undervisningen är organiserad. När flickor deltar i ämnesorienterad undervisning läser flickorna enbart för proven i något större utsträckning än pojkarna (gäller ämnena historia och geografi).

Sett över alla So-ämnen är flickor något mer intresserade av So än pojkar. Men detta resultat gäller inte vid ämnesorganiserad undervisning. För de elever som haft ämnesuppdelning gäller att pojkar är mer intresserade av historia och geografi än flickor. Religionskunskap intresserar emellertid flickor betydligt mer än vad ämnet intresserar pojkar oberoende av organisation. För samhällskunskapens del finns inga könsskillnader med avseende på intresset för ämnet.

Det tycks som om ämnesorganisation passar bättre för pojkar än för flickor. Det motsatta tycks gälla för So-organisation.

Hur kan SO-undervisningen bli bättre?

So-undervisningen har det övergripande ansvaret att eleverna får de medborgarkunskaper som behövs för att kunna orientera sig i en alltmer komplex värld och för att utveckla elevernas demokratiska kompetens.

So-utvärderingen 2003 visar emellertid att måluppfyllelsen är ganska dålig inom So-fältet. Elevernas kunskaper om t ex politik, ekonomi, orsaker till samhällsförändringar liksom förståelsen av centrala begrepp inom religion och historia är bristfälliga relaterat till de kunskapsmål som anges i styrdokumentet.

Våra resultat visar att So-undervisningen sannolikt kan nå längre i måluppfyllelse om våra resultat om elevers lärande och elevprestationer uppmärksammas, diskuteras och genomförs i de delar som är möjligt.

- So-undervisningen bör organiseras som samordnad och integrativ med ett enda So-betyg eftersom denna undervisningsmodell främjar elevernas trivsel i skolan, deras lärande och prestationer.

- Eleverna bör i stor utsträckning få välja ett innehåll som intresserar dem. Men detta intressestyrda innehåll måste organiseras inom ramen för en klar målinriktning med förankring i ämnets/ämnenas strävans-och uppnåendemål. Arbetet med ett självvalt innehåll måste ha en fast struktur och fasta arbetsregler.
- Läraren måste i större utsträckning basera sin undervisning på styrdokumentens mål och mindre på egna idéer och egna stoffprioriteringar.

Det är naturligtvis inget fel att lärare arbetar utifrån egna idéer och stoffprioriteringar. Frågan är i vilken utsträckning principerna för lärares stoffurval baseras på analys av styrdokumentens mål.

- Läraren bör ta ett fastare grepp om elevernas enskilda arbeten och grupparbeten.

Det är ingen nackdel med dessa arbetssätt i sig och inte heller att eleverna i allt större utsträckning använder dem. Men om de enskilda, ensamarbetena, skall ge några djupare inläringseffekter så krävs en aktiv lärare. Det är en lärare som diskuterar med eleverna, hjälper eleverna med frågeställningar och struktureringar, ställer tydliga krav och som ger ingående återkoppling och bedömning av elevernas arbeten (Alexandersson& Limberg 2004).

- Läraren bör satsa sin energi på att utvecklar goda och förtroendefulla relationer med eleverna.

Detta anknyter till betydelsen av ett gott klassrumsklimat. Här har lärarens engagemang för undervisningen och inte minst för eleverna en avgörande betydelse. Lyckas läraren med att skapa ett positivt, tillåtande klassrumsklimat där läraren ger eleverna tid för diskussioner, lyssnar på dem och respekterar deras åsikter, då främjas elevernas lärande och prestationer.

- Lärarna måste få positiv respons och fortbildning om mål och betygskriterier.

Det är i första hand läraren som skapar möjligheter för ett positivt klassrumsklimat. Hur läraren trivs är därför betydelsefullt. Men var fjärde So-lärare anger att de trivs dåligt med sitt arbete och att de känner sig stressade av det. Detta är en signal som måste uppmärksammas av skolledare och skolpolitiker. So-lärarna är inte särskilt insatta i styrdokumentens mål och betygskriterier. De behöver fortbildning att tolka styrdokumentet.

- Se över innehållet i So-undervisningen.

Eleverna vill ha mer innehåll i So-undervisningen som berör, utmanar, engagerar och som är kopplad till deras livsvärld. De prioriterar inte ett innehåll som uppfattas som ”strukturellt”. De vill alltså ha mer undervisning om hur människor lever i andra länder, i nutid och historisk tid, samt om samlevnad och etiska frågor. De vill ha mindre av abstrakta samhällsstrukturella frågor som tex politiska institutioner, politiska processer, ekonomisk teori och det ekonomiska kretsloppet.

- So-undervisningen måste utvecklas så att den passar båda könen. Pojkarnas passiva och anpassade förhållningssätt till lärande och arbetssätt måste uppmärksammas.
- So-undervisningen bör ha färre och tydligare kunskapsmål.

”Hellre mycket om lite än lite om mycket” är en beprövad strategi för att fördjupa elevers kunskaper. Men då behövs sannolikt färre mål och en ökad precisering och konkretion i målbeskrivningarna. Våra data indikerar att de vaga målbeskrivningarna till viss del leder till att So-lärarna använder detta friutrymme till att utgå från de egna idéerna som den viktigaste principen för stoffurval. Färre och mer preciserade mål skulle kunna skapa förutsättningar för och underlätta, en mer samstämmig tolkning av So-kursplanerna. Därmed skapas förutsättningar för en mer rättvis och mer likvärdig kunskapsbedömning (Skolverket 2004).

- En reformering av lärarutbildningen bör genomföras som innebär att de blivande lärarna får den yrkeskunskap som behövs för att realisera skolans kunskapsuppdrag.

Lärarutbildningens roll måste uppmärksammas med avseende på de framtida lärarnas möjligheter att ge en relevant utbildning relaterat till de problemområden som nämnts ovan.

För ett par decennier sedan var metodiken ett starkt inslag i lärarutbildningen. Metodiken byggde så gott som uteslutande på beprövad erfarenhet. Teoretisk förankring och empirisk forskning hörde till undantagen. Som en reaktion mot detta har på senare år skett en markant förskjutning mot teori och vetenskaplighet. Detta har medfört att den beprövade metodiska praxiserfarenheten och lärarutbildningens karaktär av praktisk yrkesutbildning förlorat både i status och med avseende på tid till förfogande för praxisundervisning (Andersson m fl 2004).

De blivande lärarna har idag sannolikt bättre teoretiska kunskaper om undervisning och lärande än tidigare decenniers lärare men de har knappast den utbildning i

metodik och didaktik med sig från lärarutbildningen som behövs för att forma en SO-undervisning i linje med de normativa synpunkter som redovisats ovan.

Referenser

Alexandersson, M. Limberg, L (2004) *Textflyt och sök slump-informationssökning via skolbiblioteket*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (Forskning i fokus, 18)

Alexandersson & Runesson (2003), Vär(l)den via webben. *Pedagogiskt Magasin nr 1 2003*

Andersson, B. Bach, F., Olander, C., Zetterqvist, A: (2004). *Grundskolans naturvetenskap – utvärderingar 1992 och 2003 samt en framtidsanalys*. IPD-rapporter Na-spektrum, nr 24, IPD-rapport 2004:10, Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet

Dahl, Robert (1989), *Democracy and its critics*. New Haven: Yale University Press

Ekman, Todosijevic (2003) *Unga demokrater. En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden*. Forskning i fokus nr 11. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Englund, Thomas, 1999. ”Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar”, i SOU 1999:93. *Det unga folkstyret*, Stockholm, Fritzes.

Englund, Tomas (2003) ”Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal?” i Britta Jonsson & Klas Roth (red), *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*, Lund, Studentlitteratur.

Gilljam, Mikael & Jörgen Hermansson (2003), red: *Demokratins mekanismer*, Stockholm. Liber.

Giota, J. (2001), *Adolscents Perceptions of School and Reasons for Learning*, Göteborg Studies in Education Sciences 147, Göteborg universitet.

Held, D (1997), ”*Demokratimodeller- Från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*”, Daidalos, Göteborg

IEA-undersökningen, Civica-studien (2000) (*Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam, IEA)

Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser, en bok om undervisningsyrket*, Lund: Studentlitteratur

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Oscarsson, V. (2005b). *Elevens syn på globala förhållanden och framtiden..* IPD-rapport 2005:5, institutionen för Pedagogik Göteborgs universitet

Oscarsson, V., Svingby, S. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. (NU-03) Samhällsorienterande ämnen*. Stockholm: Skolverket

Petersson, Olof, Jörgen Hermansson, Michele Micheletti, Jan Teorell & Anders Westholm, 1998. *Demokrati och medborgarskap. Demokratirådets rapport 1998*, Stockholm, SNS Förlag.

Rothstein, B. (red). (1995) *Demokrati som dialog*. Demokratirådets rapport 1995. Stockholm: SNS förlag

Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket

Skolverket, (2001) ”*Ung i demokratin – En studie av ungdomars demokratiska kompetens*”, Rapport nr 210, Liber, Stockholm

Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport-naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9*. Rapport 252, 2004. Stockholm: Skolverket.

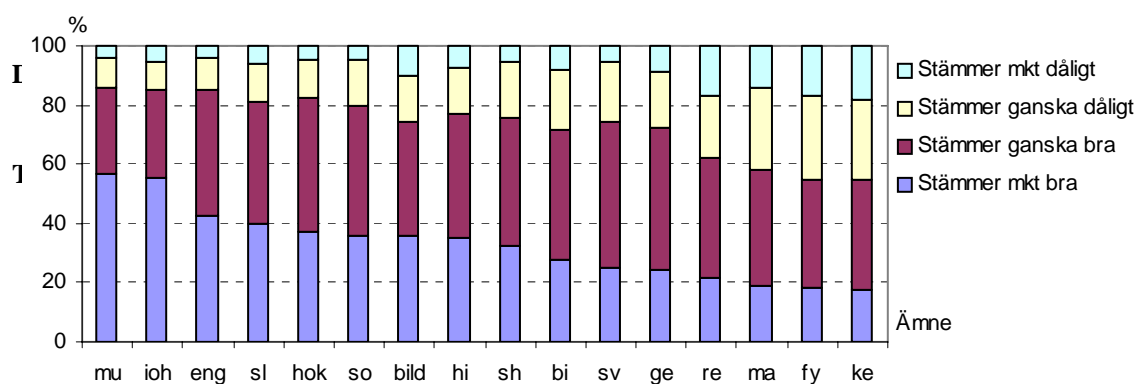
Svingby, G. (1993). Skolverkets rapport nr 17. *Den nationella utvärderingen av grundskolan-samhällsorienterande ämnen*. Rapport nr 17, Stockholm,: Skolverket

Svingby, G. (1997). Utvärderingen av de samhällsorienterande ämnena – en utvärdering. I *Utbildning och Demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 2/1997

Rapporterna om elevernas kunskaper i samhällskunskap kan beställas från institutionen för Pedagogik och Didaktik vid Göteborgs universitet. IPD rapport nr 2000:04, IPD rapport 2005:05

Bilaga 1

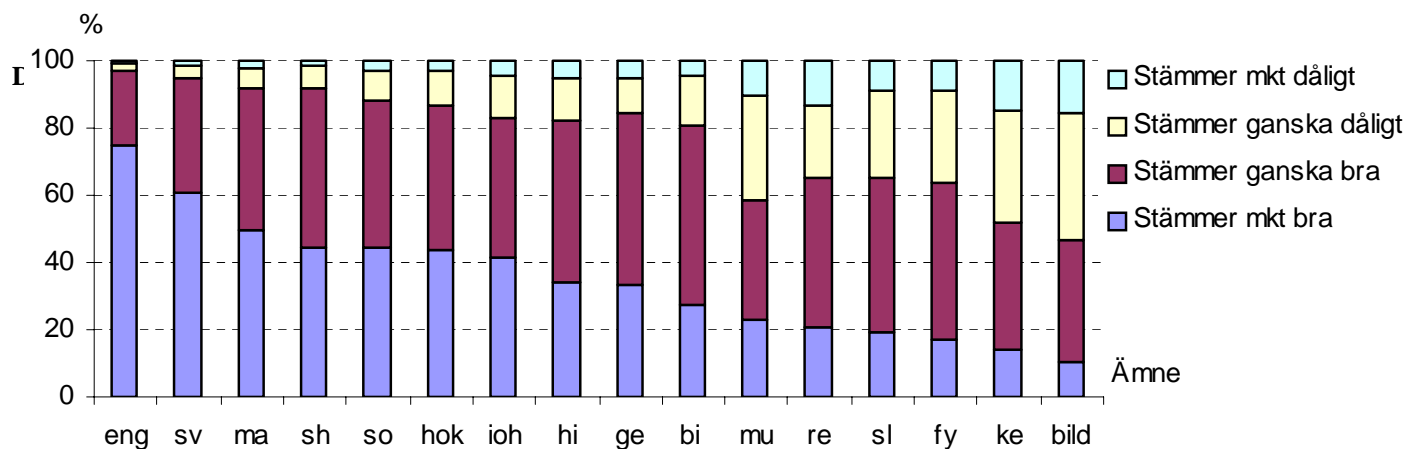
Diagram 1.1 Andelen elever som uppger att respektive ämne intresserar dem



Tabell. 1.1 Andel föräldrar som anger respektive ämne som ett av de fem viktiga för deras barns utveckling och lärande.

Ämne	Andel
Svenska	89,7
Matematik	89,4
Engelska	85,1
Samhällskunskap	68,6
Idrott och hälsa	56,0
Historia	28,8
Hem-och-kons	13,5
Biologi	12,6
Geografi	11,0
Fysik	6,4
Musik	5,9
Religionskunskap	5,6
Bild	5,4
Slöjd	4,2
Kemi	3,9

Diagram 1.2 Andelen elever som anser att det är viktigt att ha bra kunskaper i respektive ämne.



Det lärande samtalet

Roland Severin

”Dom vet vad dom talar om”. Det är titeln på Roland Severins avhandling om hur år 9-elever i grundskolan ser på makt och samhällsförändringar. Avhandlingen baseras på intervjuer med eleverna och behandlar bla det lärande samtalet i teori och praktik.

I denna artikel utvecklar Severin tankar om det lärande samtalets problem och möjligheter. Varför är det viktigt med samtal och dialog i undervisningen? Vilka är hindren? När blir ett samtal lärande? Hur kan vi ge mer plats åt det lärande samtalet? Hur kan vi pröva det lärande samtalets läreffekter?

Några teoretiska utgångspunkter

Våra möten med omvärlden präglas i hög grad av språklig kommunikation. Vi lyssnar till varandra, samtalar med varandra. Det är genom dialogen vi ger mening åt saker och ting. Vi lär oss att tänka och förstå genom att tala.

Kommunikation är lärandets grund

Kvale (1997) ser samtalet som ett grundläggande sätt att vinna kunskap. Han refererar till en annan forskare som skriver: ”Samtalet är inte bara en av våra många verksamheter i denna värld, utan vi konstituerar tvärtom både oss själva och våra världar i våra samtal. De är för oss något grundläggande. De bildar ofta förbisedda sammanhang i vilket våra liv rotar sig”(s. 40). Det hör till vårt sätt att vara, att meddela oss med andra, att via språket blanda våra erfarenheter med deras. Det är så vi lär. Som Säljö (2000 s. 28) uttrycker det. ”Vi är dömda till att lära oss av andra.”

Dysthe (1996) uttrycker liknande tankar. Hon framhåller att människan är en social varelse. Hennes själva väsen är djup kommunikation. ”Jag kan inte klara mig utan den andre. Jag kan inte bli mig själv utan den andre”(s.63). skriver Dysthe.

De flesta av våra uppfattningar har vi övertagit från andra, genom att se lyssna och tala. Det gäller särskilt i skolsammanhang. Missuppfattningar eller ofullständiga uppfattningar av framför allt begrepp kommer sig mycket ofta av, att individen inte förstår det sammanhang, som presenterar begreppen. Kommunikation måste alltså ske på sådant sätt, att den man talar med kan sätta in begreppet i ett förståeligt sammanhang, och samtidigt utmanar eller ifrågasätter personens tidigare uppfattning. Denna syn kanske många lärare kan bekräfta utifrån sin undervisningserfarenhet.

Om t ex en elev ska ändra uppfattning om vad välstånd är, så måste hon/han först ha någon anledning att göra det, bli försattas i en situation, där den hittillsvarande uppfattningen inte räcker till. Låt oss säga att eleven har ett mycket materiellt orienterat välståndsbegrepp. Välstånd är lika med hög lön, fin bil, stort hus, utlandssemester etc. Någon invänder: ”Men det är väl inte det som är det viktigaste. Föräldrarna kanske måste jobba häcken av sig för att få ihop till alla prylar. De har ingen fritid, aldrig någon tid att vara tillsammans med sina barn. De kanske lider av stressmage, dålig nattsömn och allt möjligt.” Repliken inbjuder till en ny mer nyanserad syn på välstånd. Om personen kan föra in detta nya i sitt välfärdsbegrepp, har ny kunskap tillkommit.

Lärande är att överskrida sin tidigare förståelse

Lärande kan definieras som möjligheten eller förmågan att se saker på ett nytt sätt. Man kan också uttrycka det så att nytt lärande innebär, att man överskrider sin tidigare förståelse. Hur kan man göra det? På många sätt naturligtvis men i första hand genom att samtala med andra.

Man kan också med Dysthe (aa) påstå att all verklig förståelse är aktivt responderande. Den passiva förståelsen är ingen egentlig förståelse. Den kan liknas vid en kopia som mottagaren gör av sändarens ord. Kopian utlöser ingen uttryckt förståelse. Det är en verklighet, som många lärare torde känna igen från läxförhör och prov.

Det aktiva responderande samtalet känner vi också väl igen. Man vill förklara för en kamrat, en chef eller en lärare, någon idé man kommit på, ett experiment man läst om, eller en teori man lärt sig. Det börjar kanske som en monolog. Så frågar den andre något och plötsligt upptäcker man tankeluckor och brister i sin framställning. Frågan inleder ett gemensamt utforskande av sammanhangen. Bilden klarnar. Ny kunskap har producerats. Språket och dialogen blir de grundläggande redskapen för förståelsen. Och först när den andre aktivt responderar på de tankar någon för fram, blir parterna varse, vilken förståelse som existerar.

Lärandenivåer

Ett pedagogiskt sätt, att markera när ny kunskap läggs, till den man redan har ger Hermansen (2000) när han redogör för Batesons teori om lärande och lärnivåer.

Lärande

Enkel faktaredovisning. Frågor besvaras med ja eller nej, eller några ord som anger rätt svar. Svaren är oproblematiska. De hämtas ur minnet, från lärobokstext eller anteckningar. Kunskapen kan liknas vid en kopia som mottagaren gör av sändarens ord. Kopian utlöser ingen uttryckt förståelse. Eller med lärares ord: Att eleven kommer ihåg vad som stod i läroboken, betyder inte att hon/han förstått det.

Lärande 1. Det finns mer än ett alternativ. Man kan ställa en öppen, undersökande fråga, eller förelägga eleven ett problem med flera möjliga lösningar. Man kan studera historiska källor och bedöma deras tillförlitlighet. Man kan diskutera och jämföra olika sätt att styra ett land, och argumentera för det ena eller andra sättet etc. Lärandet är då förändrings- och innehållsrelaterat. Sådant lärande förekommer naturligtvis i all undervisning, men i för liten utsträckning tycks Bateson mena.

Lärande 2. Lärandet består i att man förändrar sitt sätt att lära. Man funderar t ex över hur man brukar göra, när man lär sig en läxa, och övergår kanske från att memorera, dvs läsa stycket flera gånger och försöka komma ihåg så mycket som möjligt, till att hitta nyckelord och sammanhang. Man lär sig ett nytt sätt att lära, ett metalärande. Det innebär att sättet kan föras över till andra texter och sammanhang. Lärandet blir då också reversibelt. Man kan gå både framåt och bakåt i lärprocessen. Om jag läser en text och plockar ut nyckelord, så förstår jag sammanhanget med hjälp av dem. Om jag sen använder bara nyckelorden, kan jag med hjälp av dem återskapa texten.

Lärande 3. Någon söker en helt ny lösning på ett problem. När jag var pojke roade jag mig själv och mina kamrater med problemet att lägga en pyramid av fyra tändstickor. Vi försökte förgäves att åstadkomma en pyramid i horisontalplanet, dvs på bordet vi satt runt. Plötsligt kom någon på, att man inte behövde hålla sig i horisontalplanet, utan kunde resa stickorna så att de stöttade varandra i ett lutande plan. Därmed var problemet löst. Någon hade uppmärksammat den kritiska aspekt, som bidrog till lösningen.

de Bono (1984) talar i boken tanketräning bla om lateralt tänkande, som i enkla ordalag kan beskrivas som förmågan att se saker på olika sätt, och han anför ett roande exempel på lateralt tänkande. "Mormor stickar och lilla Susie stör mormor genom att leka med nystanet. Pappa erbjuder sig att sätta Susie i hagen. Mamman säger, att det vore kanske bättre att sätta mormor i hagen, ett nytt sätt att se på saken, som efterhand verkar fullt logiskt" (s.67).

Eller man söker lösningen på ett nog så vanligt problem i skolan, bristen på ordning i klassrum eller korridorer. Då kan man ibland upptäcka, att en del i grunden föreställer sig, att inläring är en biprodukt av ordning. Först måste man ha ordning i klassrummet. Sen kan inläringen ta vid. Alltså måste ordningsreglerna skärpas. Andra tänker tvärtom. Alltså att ordning är en biprodukt av inläring. Barn ställer inte till bråk i klassrummet eller någon annanstans, om de har något bättre att göra. Lösningen kommer då att behöva sökas i själva undervisningen. Lärande tre innebär således en *tankevända* eller *synvända*, ett nytt sätt att uppfatta problemet på.

Sådana nya sätt ägnar man sig inte gärna åt, om man inte upplever ett behov av det. Det är nämligen rätt ofta arbetsamt. Arbetsbesparande kan det däremot vara att gå på i vanda sätt att lära. Ett av de vanligaste praktiseras ofta i skolan; att lära för provet. Då har jag uppfattningen, att i det ena eller andra ämnet måste jag lära mig en massa onyttigt krams, som jag gladeligen kan glömma, när provet är över. Vare sig denna uppfattning är riktig eller oriktig, så bidrar den sällan till förståelseinriktat lärande.

Signifikant eller genuint lärande

Fenomenograferna talar om att det finns ytinläring och djupinläring, och att man måste ändra sitt lärande från yta till djup, till att förstå sammanhang och nya synvinklar.

Rogers talar enligt Hermansen (2000) om att man måste ge individen frihet att undersöka och ifrågasätta, att man som lärare ska lita på och uppmuntra sina elever, vara empatisk och förstående. Då inträder vad Rogers kallar signifikant lärande. I skolan förekommer det sällan, menar han.

En ännu hårdare kritiker av utbildning, Colaizzi, (refererad av Hermansen aa) använder termen genuint lärande, när han talar om det riktiga lärandet. Ett sådant lärande betraktar Colaizzi ur ett individuellt och existentiellt perspektiv. Lärandet är existentiellt i den meningen, att människan vill lära för att förstå sin existens, förstå själva livet. Detta lärande upphör aldrig. Det glöms aldrig, och är aldrig tråkigt, påstår Colaizzi. I tillspetsad form säger han: "All genuine learning, is

unlearning of bullshit” (Hermansen aa s. 91), dvs det man lärt sig utan att förstå är död kunskap eller ”bullshit”, som man lika gärna kan göra sig av med.

Påståendet är utmanande, men det ter sig ändå lockande att dra in Colaizzis synpunkter i beskrivningarna av hur vi lär. Det beror, tror jag, på att man ibland tycker sig känna igen sådana ögonblick av genuint lärande från det egna livet och den egna undervisningen. Hur och när de uppträder skiljer sig från individ till individ. Men det finns vissa gemensamma drag i individens upplevelser av signifikant eller genuint lärande, nämligen själva önskan eller behovet av att förstå. Man blir otillfredsställd av att inte begripa.

När blir ett samtal lärande?

Lärande innebär förändring, förändring i sättet att erfara och förstå omvärlden. Den tanken signerar de teorier, som anförts här. För att ett samtal ska bli lärande krävs, att det bidrar till eller utmynnar i en ny eller förändrad syn på det problem/ämne, samtalet gäller.

Vad krävs då för att ett samtal ska bli lärande för deltagarna i samtalet? Mycket, massor av skiftande omständigheter skulle man kunna säga. Det är ju riktigt. Ingen lärsituation är den andra helt lik. Men det finns dock några allmänna kännetecken, som förtjänar att framhållas.

Samtalet ska innehålla *utmaningar*. Det ska vara *utforskande*. Det ska kännetecknas av *ömsesidighet* och *respekt* (Severin. 2002). Då kan samtalet framstå som lärandets varma kärna.

Utmaningar

Vi vet alla, att utmaningar, som vi antar, både stimulerar och lär. De får inte vara för svåra. Då tappar man modet. Men inte heller för lätta. Då förlorar man intresset. Ett lärande samtal innehåller just balanserade utmaningar. I ett samtal kan parterna bidra med uppmuntrande lyssnande, men också med aktiverande undringar eller frågor. Detta kan öppna för en ny tanke, eller få individen att erinra sig och känna igen tankar, som finns inom henne/honom, men som inte blivit formulerade i ord.

Det liknar den situation som varje samtalare/läsare upptäcker då och då. Man känner igen sig i orden/texten och tänker: ”Ja precis så är det”, eller ”Ja, just så känner jag också”. ”Den andre” klargör, det man dunkelt tänkt och känt. Samtal med balanserade utmaningar ger samtalsparterna någon typ av aha-upplevelse, eller igenkänning. Då kan lärande äga rum.

Inte bara igenkännandet utan också upplevelsen av det obekanta, det som vi aldrig tidigare stött på, bidrar ibland till ökad reflektion, därför att individen har ett grundläggande behov av att förstå och bli förstådd. Bruner (1966), lanserade någon gång på 1960-talet begreppet scaffolding. Det innebär att den vuxnes stöd i undervisningen ska vara större ju svårare frågor och problem eleven ställs inför. Scaffolding är besläktat med Vygotskys begrepp, den proximala utvecklingszonen (Vygotsky 1997). Den anger enkelt att eleven ska ställas inför utmaningar. Det är läraren som ska ge utmaningar i form av frågor, exempel och problem. Då finns det möjlighet för eleven att nå en bättre förståelse, en högre kunskapsnivå.

Men återigen, det lärande mötets utmaningar måste vara balanserade.

Det obekanta, det främmande kan få individen att vända sig bort från det oförklarliga och mot det redan kända och trygga. Då uteblir reflektionen. Denna situation känner lärare ibland igen som att eleven stänger av eller tappar intresset. I många andra sammanhang både vardagliga och vetenskapliga kan situationen beskrivas med citatet: "I have made up my mind. Don't confuse me with facts."

Utforskande

De som samtalar kan ses som forskare. I skolsammanhang innebär det, att eleven bör ses som forskare och läraren som medforskare. Man kan se på ett samtal, som elevens sätt att utforska sin egen föreställningsvärld, att mödosamt sätta ord på sin uppfattning av begrepp. Läraren blir medforskaren, som följer och stimulerar elevens försök att få syn på sin uppfattning, och distansera sig från den. Det betyder att samtalet bör vara öppet. Med det avses här att frågor och funderingar ska ha en tentativ karaktär. Det innebär, att några på förhand givna svar eller lösningar inte finns. Parterna söker sig fram till svar och lösningar. I ett idealiskt utforskande samtal råder jämlikhet mellan parterna. Samtalet försätter både eleven och läraren i en upptäckarsituation, som gynnar lärande.

Utforskandet innebär vidare att lärare och elever tillsammans penetrerar sina erfarenheter av en fråga, ett problem eller ett ämne för att komma på olika förgivet antaganden, som kan missgynna eller snedvrída kommunikationen.

Eleverna kommer t ex till undervisningen med vissa uttalade föreställningar eller förgivet antaganden om vad man ska arbeta med i de samhällsorienterande ämnena, föreställningar som vidarebefordrats till dem av kamrater, föräldrar andra lärare eller media. Eleverna kan också inta en ogillande hållning till grupparbete t ex, därför att de varit med om något eller några som misslyckats. De tar därför för givet att det ska gå dåligt denna gång också. Det är angeläget att eleverna får lufta sina åsikter om saker och ting. Men det är lika angeläget att deras åsikter prövas

och ifrågasätts (Magnér, 1980) så att förgivet tagna och oreflekterade meningar kan avslöjas.

Ett exempel:

I slutet av en historielektion utbrister en trött tonåring: Varför ska vi läsa det här? Historia har man ju ingen nytta av egentligen. Så blir det rast och läraren möter en ny klass, men den trötta repliken från historielektionen vill inte släppa taget om honom. Vilken nytta tycker eleverna egentligen att man har av att lära sig historia? Nästa gång han träffar klassen tar han upp elevens uppgivna påstående och frågar: Vilken nytta har man av att lära sig historia? Hur skulle ni vilja besvara frågan? En stunds undrande tystnad inträder. Därefter kommer det en del svar. Läraren antecknar dem på tavlan. Ett svar lyder: Man måste ju veta något om det som hände förr? Bakom detta svar kan dölja sig många funderingar eller nästan inga alls utan bara ett återgivande av vad lärare i skolan upprepat ett antal gånger under elevens skoltid. Läraren börjar med att pröva påståendet/åsikten med följdfrågor av typen: Varför måste man veta något om det som hände förr? Hur långt bakåt i tiden ska man gå? Hur vet du det? etc. Lärarens lite utmanande frågor syftar till att blottlägga vilka grunder påståendet kan ha, och att med elevernas hjälp komma fram till vilka förgivet tagna, oreflekterade meningar, eller reflekterade och erfarenhetsgrundade åsikter påståendena innehåller. Man kanske vågar anta, att den som inte kan formulera en någorlunda välgrundad åsikt om varför man ska läsa historia saknar bärande motiv (vid sidan av betyget och kursplanens påbud) för att lägga ner någon möda på ämnet.

Inte bara elevernas utan också lärares uppfattningar kan framstå som självklarheter, vilka inte ägnats någon större tankemöda. En lärare kan anta, att hon/han behandlar flickor och pojkar lika, eller att flickor inte intresserar sig för teknik utan att ha provat detta antagande närmare i undervisningen. En annan lärare kan ta för givet att läroboken samlar den viktigaste kunskapen i ämnet, utan att utsätta denna uppfattning för tvivel. I det läget kan läraren någon gång bli svarslös om en reflekterande eller ointresserad elev frågar: Varför ska vi läsa det här egentligen?

I det mångkulturella Sverige kan både lärare och elever vid närmare eftertanke beslå sig med grumliga föreställningar om den egna kulturens/gruppens företräden och förträfflighet. Sverige är en välordnad stat. Här förekommer varken fattigdom eller fundamentalism. Sverige uppfattas med självklarhet som något av en idealstat. Den självklarheten delas inte alltid av människor från andra länder. De kan med samma självklarhet betrakta Sverige som både gudlöst och materialistiskt. Tar man till sig andra kulturers/länders uppfattningar om Sverige inträffar kanske en tankevända hos den ”förträfflige” svensken.

Respekt

I varje möte, i varje grupp finns det ofta någon svagare part. Det kan vara en elev, som inte fattar eller visar ointresse. Det kan vara någon, vars åsikter förblir obemärkta, eller i värsta fall förhånade. Men ett gott samtal kräver respekt. Även den enfaldiga eller okunniga repliken kräver uppmärksamhet och ett bemötande. Ekblom, (1989, s. 128) anför detta exempel.

”Eleverna har till uppgift att enskilt eller i grupp välja ut saker som de tror sig behöva, om de av någon anledning hamnar på en ny okänd plats med andra förutsättningar ifråga om klimat, växtlighet och djurliv. Förslagen redovisas på tavlan. Många är tänkvärda och lättbegripliga. En elev har under rubriken ”Hygien och Hälsa” skrivit ordet ”badkar”, vilket genast väcker protester. Alla misstänker honom för att skämta och vill få honom att skämmas lite. När han avkrävs en förklaring säger han: ”Ja, om man inte håller sig ren, kan det bli en massa sjukdomar, som kan smitta och göra så att alla dör”. Ja det kunde förstås alla hålla med om på något sätt. Och att han kom på ordet ”badkar” hänger säkert ihop med att det låg nära till i hans hygieniska höghusvärld.”

En svag punkt i det respektfulla lyssnandet utgör ibland språket. Eleverna har då och då svårigheter att klä sina tankar i ord, framför allt sådana ord som lärare eller lärobokstext förväntar sig. Då är det lätt, att man som mer vetande part tar över kommandot eller lägger orden tillrätta på något sätt.

Ömsesidighet

I varje lärande möte, ja kanske i alla möten, måste en ömsesidighet uppstå. Individerna ska ha en upplevelse av att de både ger och tar. I skolan upplever elever och lärare inte så ofta denna ömsesidighet. Läraren talar och lär ut. Eleverna lyssnar och lär eventuellt in, (se t ex Granström & Einarsson, 1995, Oscarsson & Svingby 2005, Svingby, 1993, 1998 b). Läraren framstår som den givande parten och eleven som den ständige mottagaren. Detta ojämlika kommunikativa förhållande kan aldrig raderas ut. Men det öppna, sökande samtalet, där rätt och fel inte finns, upprättar en del av den nödvändiga ömsesidigheten.

Ömsesidigheten kräver också tillit, en tro på att samtalspartnern har något att komma med, någon erfarenhet eller åsikt som kan vara värdefull. Elevers uppfattningar, liksom uppfattningar hos människor i allmänhet, har vanligen en solid grund i den vardagliga erfarenheten, och detta är en styrka hos dem. I tilltron till det lärande samtalet ligger en föreställning om att barn och ungdomar begriper mer, än vi tror. De har erfarenheter, som inte blir beaktade och begagnade tillräckligt.

Samtalets ordlösa lärande

I detta sammanhang bör en reservation göras. Lärandet är en komplicerad process, där orden och samtalet endast tillhandahåller en del av den kunskap och förståelse som lärsituationen eftersträvar. Vid sidan av orden ledsagas samtalet ständigt av en mängd tydliga och mindre tydliga tecken, som tolkas av de kommunicerande parterna; en nick här, ett leende där, ett höjt ögonbryn, en avvärjande eller inbjudande gest, av ett kroppsspråk med andra ord. Det är väl känt att kroppens meddelanden når de samtalande på ett mer direkt och emotionellt plan. Det påstås att 60-70% av vår kommunikation med omvärlden sker via dessa kroppsliga tecken, som vi alla blixtnabbt och ofta bara halvt medvetet uppfattar. Inbjudande eller avvisande kroppssignaler kan inverka starkt på lärsituationen, utan att vi i sändnings/mottagarögonblicket är medvetna om det. Vid närmare eftertanke står det dock ofta rätt klart för oss vad miner, åtbörder, gester kan betyda för samtalet i positiv eller negativ riktning.

Det får betraktas som en brist att analysen, som gjorts av det lärande samtalet, inte uppmärksammar kroppens ibland subtila språk. Med detta påpekande överlåter jag åt läsaren att "tänka in" kroppsspråket i det lärande samtalet, i den mån det nu går.

Det lärande samtalets problem

Detta allmändidaktiska resonemang föreställer jag mig att skolfolk känner till och kan instämma i. Likväl visar undersökningar och utvärderingar att det kan vara svårt att tillämpa resonemanget i praktiken. Hur kommer det sig? Också denna fråga är omöjligt att ge ett enkelt svar på. När den i fortsättningen behandlas, kommer diskussionen att samla sig kring tre huvudrubriker.

1. *Kommunikationens villkor.*
2. *Valet av undervisningssätt.*
3. *Vad som dikterar valet av sätt att undervisa.*

Kommunikationens villkor

Man kommunicerar i skolan kring ett planerat innehåll, vanligen kring ett innehåll, som inom vida ramar bestäms av läro- och kursplaner. Den mera precisa bestämningen av vad som ska kommuniceras, och hur kommunikationen ska gå till, sker i en studiegång eller arbetsplan. En sådan studiegång måste utgå från såväl lärarens som elevernas intentioner och önskemål. Den bör fastställas genom så öppna och funderingsinriktade samtal som möjligt och grundas på en tilltro till individens förmåga att reflektera över vad som är nödvändig eller önskvärd kunskap. Den uppgiften är i sig en stor utmaning, ständigt aktuell.

Stenhouse (1975) gör en upplysande jämförelse mellan storjordbruk, trädgårdsmästeri och undervisning. En jordbrukare kan gödsla en areal och sen jämföra avkastningen med avkastningen på en likvärdig ogödslad areal, och ta ställning till om gödsling betalar sig. En trädgårdsmästare, som har mängder av växter på ett litet område, kan bara jämföra individer av växter, därför att varje växt har sina speciella växtbetingelser i trädgården och får sin speciella behandling. Han kan inte som jordbrukaren enkelt ta ställning till odlingsätt kontra odlingsresultat. Klassrummet är en trädgård eller ett laboratorium, där läraren tillsammans med eleverna bedriver eller ska bedriva sin forskning varje dag, tycks Stenhouse mena. Läraren tvingas inse, att liksom varje växt har sina speciella växtbetingelser, så har varje elev i klassrummet sina. Den tanken ger en inspirerande lyftning åt lärarens betydelse men ställer samtidigt stora krav på henne/honom.

Elever har en fördel framför växter. De kan tala om vilken sorts behandling, de föredrar. De kan tala om vad de tycker är roligt, viktigt och intressant. De har uppfattningar om vad som är nödvändig kunskap i de samhällsorienterande ämnena, uppfattningar som formats av tidigare skolerfarenheter och av deras vardagsliv i allmänhet. Hur välgrundade uppfattningarna är får avgöras i en förhandling mellan aktörerna i skolan, inom de ramar som läroplanen sätter.

Kommunikation sker sällan på lika villkor

Kommunikation sker sällan på lika villkor, i synnerhet inte i skolan. Om och när en förhandling om vad man ska arbeta med och lära sig äger rum, har läraren ett påtagligt övertag. Hur det begagnas varierar, och beror till en del av den kunskapssyn läraren står för och övat sig att praktisera i undervisningen. En typ av kommunikation uppmuntrar eleverna att plugga in detaljer i ett ämne. En annan stimulerar dem att diskutera kring något problem. En tredje typ tar elevernas empatiska förmåga i anspråk och försöker få dem att sätta sig in i någon annans sätt att tänka och leva. Alla formerna förekommer i alla klassrum, mer eller mindre.

Eleverna lär sig av kommunikationen, vad som förväntas av dem. Ska de främst memorera lärarens genomgång? Eller förväntas de komma med egna uppslag och idéer? De flesta samtal och andra aktiviteter, som pågår i en klass, formar inte bara elevernas förväntningar och tänkande utan också deras beteende i inlärningssituationen. Aktiviteterna ingår i den sociala träning som man ibland benämner ”den dolda läroplanen” (se bl a Broady, 1987).

Lärogången bär på ett dolt budskap

Undervisningen bär på ett dolt budskap. Om läraren i en fjärdeklass inleder höstterminen med att klart informera barnen om vad de ska syssla med i OÄ det kommande läsåret, vilka dagar de ska ha OÄ, och vilka dagar som ska vara läxdagar, kommer eleverna inte att protestera. De vet från äldre syskon, föräldrar och kamrater hur undervisning går till, och vad de förväntas lära sig. Läraren uppträder i enlighet med förväntningarna.

Om läraren vill ta elevers erfarenheter, intressen och nyfikenhet i anspråk mer, och startar höstterminen med en mycket öppen fråga av typen: "Vilka funderingar har ni om vad vi ska arbeta med i OÄ detta läsår"?, och sen ger eleverna tid att fundera och samtala och komma överens med läraren om vad årskursen ska innehålla, blir stoff och arbetssätt ett annat, inte bättre nödvändigtvis, men annorlunda. Det skapar andra förväntningar, ger andra problem och andra resultat.

Thörner (1984) har beskrivit en sådan delvis elevplanerad studiegång. Hon fann att eleverna på "mellanstadiet", år 4-6, var kapabla att diskutera och tillsammans med läraren bestämma, vad man skulle arbeta med under läsåret och hur. Hon fann också att elevernas funderingar från olika årskurser var rätt lika. Hon noterar: "Alltings uppkomst, liv, död, relationer mellan människor, krig och fred, fattigdom och rikedom tas upp av de flesta elever de tre åren. Elever i år 6 skriver dessutom i stor utsträckning ner frågor som gäller kroppsutveckling och beteende i puberteten. Elever i år 4 riktar sin uppmärksamhet och sitt intresse mot omvärlden mer än sig själva". De farhågor hon kunde hysa för att elevernas önskemål inte skulle rymmas inom läroplanens ramar eller på annat sätt falla ur ramen, besannades inte.

Valet av undervisningsätt

Bruner, (1982) talar om två typer av undervisning, som ställer aktörerna på skolarenan inför ett grundläggande valproblem. Han skiljer mellan beskrivande och hypotetiskt framställningsätt.

Det beskrivande

Det beskrivande kännetecknas av att läraren talar. Eleverna lyssnar. Talaren eller läraren bestämmer framställningen, dess stil och innehåll. Läraren förstår och kan överblicka. Lyssnarna eller eleverna vet aldrig riktigt om de förstår, förrän möjligen efter egen summering. De är mest passiva.

Det hypotetiska

Det hypotetiska framställningssättet innebär, att eleverna deltar i formulerandet av samtalet. De är ibland huvudpersoner, förstår sammanhanget, kan värdera informationen, när den ges. Det hypotetiska framställningssättet ger eleverna delaktighet och ansvar vid lärandet.

Det hypotetiska framställningssättet gynnar reflektionen, men väljs inte så ofta i skolan

I skolan förekommer både det beskrivande och det hypotetiska framställningssättet. Båda behövs i olika sammanhang. Vilket som dominerar beror på. Det beror på ämne, ålder, läromedel, tradition, skolkultur och ett flertal andra faktorer. Stor betydelse har kunskapssynen, både elevernas och lärarnas. Ur läroplanen och kursplanerna för de samhällsorienterande ämnena kan man utläsa att det hypotetiska framställningssättet bör vara förhärskande. Undersökningar och nationella utvärderingar i olika ämnen antyder, att det kanske inte förhåller sig så.

Rapporter från Skolverket, ger motsägande bilder av skolan. I "Samtal för förändring" (1999 a) sägs: "Temaarbeten, problembaserat lärande, projektarbeten är exempel på arbetssätt, som nu inte längre är ovanliga avbrott eller exempel på alternativa undervisningsformer"(s.88).

I rapporten "Läget i grundskolan" (1999 b) konstaterar man: "I många avseenden ser skolans arbetsformer ut som de gjort under lång tid. Undervisningen består av att lärarna berättar och frågar medan eleverna lyssnar och svarar på givna frågor. "Det är i första hand läraren som med utgångspunkt i läro- och kursplaner väljer vad som skall studeras, vilka frågor som ska besvaras och utifrån vilket material" (s.43).

I rapporten "I villrådighetens tid" (Skolverket, 1999 g) kan man utläsa att det finns hela skalan av inställningar till hur skolarbetet ska bedrivas både bland elever och lärare. Dock; rapporten i sin helhet, beskriver hur ett utvecklingsarbete i tre skolor har lett bort från ett beskrivande och hän mot ett mer hypotetiskt framställningssätt (Se även skolverket 2001 f, och 2005). Det syns mig uppmuntrande.

Barnes (1978) anger att kunskaper är ofta specifika skolkunskaper, som läraren framlägger för eleverna. De kan begripa dem tillräckligt mycket för att svara just på lärarens frågor och göra arbetsuppgifter.

Barnes refererar vidare en undersökning av vilken det framgår att två tredjedelar av varje lektion (40 minuter) utgörs av tal. Två tredjedelar av detta tal (alltså ca 26 min.) kommer från läraren. En klass med 30 elever har alltså att dela på ett

talutrymme på 14 minuter. Man vill gärna tänka sig en sådan bild av undervisningen i svenska skolor i dag som en nidbild, åtminstone i de samhällsorienterande ämnena. Men det verkar osäkert att så skulle vara fallet, när man tar del Granström & Einarssons beskrivning av forskning om liv och arbete i svenska klassrum (1995), Gustafssons (1992) översikt av klassrumsarbetet under 1900-talet och av vad Svingby (1998 b) säger: "Lärarna har inte i någon högre grad gjort sig fria från 'kursens tyranni' "(s.16). "Schemat är också traditionellt med korta lektioner placerade på samma sätt vecka efter vecka" (s.17) "Organisationen medger nästan bara undervisning 'i bok' i klassrummet. Det är så undervisningen beskrivs av många elever" (s.16).

Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03).

En mer uppmuntrande rapport lämnar Oscarsson/Svingby (2005) om år 9-elevens och SO-lärares syn på undervisningen i samhällsorientering (se artikeln i föregående kapitel). I deras undersökning av elevers kunskaper och attityder betonar ungefär hälften av eleverna att de läser för att klara fortsatta studier i första hand och inte för proven, medan den andra hälften markerar att de främst läser för proven. År 9-eleverna uppger också att de lär sig bäst, när de är intresserade av det de studerar, och när de får välja innehåll efter egna önskemål. Detta visar, som Oscarsson/Svingby påpekar, att den inre motivationen betyder mycket mer för lärandet än den yttre, något som forskning om lärande ständigt bekräftar.

Lärarna å sin sida uppger att det som styr deras undervisning är deras egna idéer, samt kurplanens strävansmål. Och arbetsformerna varierar mer än vad tidigare undersökningar inom So-området visat (Svingby 1998b), även om formen "läraren talar och eleverna lyssnar" fortfarande är mycket vanligt förekommande.

Diamond (1991) poängterar, att lärare ofta upplever, att de är fångna i en organisation, ett hävdvunnet mönster, som ger mycket lite plats för nytänkande. Ett vanligt exempel på det finner man i de problem, som nyexaminerade lärare ställs inför. De börjar sitt förändringsarbete med friskt mod, men befinner sig efter några år i samma "lunk", som de övriga i skolan, fast de kämpat för att undgå den. Diamonds intervjuer med lärare visar, hur de upplevde skolverkligheten, hur lite de ansåg sig kunna göra, och att de accepterade detta faktum. Samma ämnesläsning, samma sorts läxor och prov, samma uppdelning av eleverna i klasser efter ålder, samma sorts klassrum fungerade år efter år och framstod närmast som av ödet givna.

Jackson (1968) menar: "Despite a half century of research and the development of several sophisticated theories, the teacher's classroom activities have been

relatively unaffected by what the learning theorists have to say. (s.159). Liknande tankar presenterar Ola Nordlund (1990) om klyftan mellan teori och praktik. Han konstaterar: ”Praktiker läser inte i nämnvärd omfattning forskningsresultat. Praktiker ändrar sällan sitt arbetssätt på grundval av vad forskningen har att säga” (s.1). Det har flera förklaringar enligt Nordlund. En är att forskningen ofta upplevs som motsägelsefull. En annan att forskarna inte förmår kommunicera sina resultat på ett begripligt sätt. En tredje att forskningen så sällan har något av värde att berätta för praktikern.

Berger & Luckmans teori(1979), om att tankar och beteenden typifieras och institutionaliseras, för att sedan objektifieras, faller en lätt i tankarna vid denna beskrivning av lärarna och skolan. Liedman (1997) konstaterar att pedagogiska tänkare som t ex Dewey försökt att betvinga skolsystemets strukturella begränsningar, men att deras idéer, när man försökt omsätta dem i praktiken mals ner i systemet och bara påverkar det långsamt och tillfälligt. Denna konservering av tankar, beteenden och organisation förekommer inom alla institutioner och företag och hänger säkert samman med att förändringsarbete är krävande. Det är många gånger enklare att göra som man alltid gjort.

Oscarsson (2005a) berör, bl a, samtalets betydelse för en fungerande deltagardemokrati. Eleverna ska delta i ”deliberativa samtal ” dvs samtal som är öppna, kritiska, prövande, där man argumenterar, samtidigt som man lyssnar och respekterar andra argument. Han prövar i sin enkätundersökning i vilken utsträckning sådana samtal äger rum i skolan, och finner bl a att eleverna i hans undersökning i hög grad upplever ett positivt klassrumsklimat De anser bl a att alla åsikter får träda fram, och att läraren respekterar elevernas synpunkter. Samtidigt tycker eleverna, att de alltför sällan får träna kommunikativa färdigheter som att tala och argumentera och sätta sig in i vad andra tycker och tänker. Alltså klassrumsklimatet för samtal är bra, men den kommunikativa träningen kunde vara bättre.

Oscarsons resultat förefaller mer positiva än tidigare nationella utvärderingar i So-ämnen, och andra rapporter (Granström& Einarsson, 1995, Svingby 1993, 1998, m fl) om liv och arbete i den svenska skolan.

Det är min uppfattning, att skolfolk då och då kan hämta inspiration från pedagogiska tänkare och didaktisk forskning, och de öar av förändring de kan ge upphov till. Men initiativet till förändringsarbete i skolan måste komma från aktörerna själva. Lärarna och eleverna bör äga både problemet och lösningarna. De bör stödjas utifrån och uppifrån men inte dikteras. ”Utvecklingen av en verksamhet

sker i det dagliga arbetet och är beroende av personalens reflekterande över den egna praktiken” (Carlgren & Hörnqvist, 1999, s. 27). Och detta reflekterande sker främst genom det öppna och respektfulla samtalet. Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 liksom artiklarna i denna bok ger ett visst hopp om att sådant samtalande tagit fart de senaste 10 åren.

Vad dikterar valet av sätt att undervisa?

Det man kan säga om den typ av undervisning, som beskrivs av forskare som Barnes, Svingby, Oscarsson och andra som refererats är, att den knappast tillkommit av en slump utan genom ett val. Vad är det som dikterar detta val? Läroplanerna?, Tradition och skolkultur?, Eleverna? Det finns många svar på den frågan.

Pedagogiska synsätt

Goodson anger (se Ahier & Ross, 1995) att tre tävlande synsätt eller modeller ligger till grund för varje läroplan; den akademiska, den nyttobetonade och den pedagogiska.

Den akademiska är innehållsorienterad, abstraherande och teoribetonad. Vad man lär sig testas genom skriftliga prov för en teoretiskt och språkligt begåvad person.

Den nyttobetonade fokuserar praktisk kunskap, som inte utan vidare kan bedömas med skriftliga prov. Den har låg status och passar ihop med individens vardagsliv.

Den pedagogiska bryr sig mindre om kunskapsinnehållet och mer om hur elever lär sig och förstår saker.

Striden mellan uppfattningarna förs kontinuerligt. Kring de svenska läroplanerna kan man följa en debatt, där några betonar behovet av baskunskaper, fastställda i ämnesorienterade kursplaner med de akademiska disciplinerna som förebild. Andra förordar en kursplan utan fast ämnesinnehåll, som lättare kan centreras till enskilda individers och grupper uppfattning av vad som kan vara viktigt att studera (Svingby, 1986, Carlgren & Hörnqvist, 1999, Skolverket, 2001 d).

De flesta anser nog, att man måste se både till ämnet och eleven (Nilsson, L. & Svensson, J. 1999). Hur den balansen ska utformas, råder det delade meningar om, och undervisningspraktikerna kan se mycket olika ut. Somliga anser att vår skola mest är en pluggskola avpassad för teoretiskt/akademiskt orienterade elever. Andra håller före, att det är en ”flumskola”, där man inte ens får lära sig basfakta i ämnena.

Några klara besked om hur balansen mellan ”pluggskola” och ”flumskola” ska se ut lämnas sällan. Snarare exemplifierar läroplanerna en djupgående konflikt mellan kunskapssyner, en äldre essentialistisk och en nyare mer progressiv (Englund, 1986).

Essentialisterna har gjort gällande att skolan i första hand ska bygga på det essentiella, dvs den vetenskapligt prövade och ärvda kunskapen, och de lagar för kunskapsbildning vi fått genom den moderna civilisationen. Kunskapsmassan betraktas som fast och överförbar via läromedlen. Skolboken blir då en bantad och förenklad form av den akademiska kunskapen i vetenskapsdisciplinen ifråga. Den har till uppgift att reproducera den gällande akademiska ämneskunskapen (jfr Almius artikel s.00).

Progressivisterna har hävdade att skolans huvuduppgift inte ska vara att reproducera den vetenskapliga kunskapen. Den ska i stället ”kvalificera och socialisera för en rad olika funktioner” (Svingby, 1986) som skulle kunna sammanfattas i begreppen medborgerlig fostran och utbildning. Den uppgiften formulerade Dewey (1980) med orden:” Jag tror vi våldför oss på barnets natur.om vi alltför snabbt introducerar en mängd olika studieämnen som inte har någon anknytning till barnets sociala liv. Jag tror att den verkliga anknytningspunkten för skolämnena varken är naturvetenskap, litteratur, historia eller geografi utan barnets egna sociala aktiviteter" (s 43). Han hävdade vidare "att mycket av den tid och uppmärksamhet, som nu används till att förbereda och hålla lektioner, skulle kunna användas bättre och fördelaktigare, om man tränade barnens förmåga att skapa sig föreställningar och se till att de ständigt bildade sig klara, tydliga och utvecklingsbara begrepp om de olika ämnen, som de kommer i kontakt med genom sina erfarenheter" (s.46-47).

Ska man karaktärisera den kunskap som eleverna i svensk grundskola bör tillägna sig enligt gällande läroplan förefaller den dikteras av en företrädesvis progressivistisk syn. Kursplanerna beskriver vad man ska lära sig både ämnesvis och under rubriken ”Gemensam kursplanetext för de samhällsorienterande ämnena”. Läro- och kursplaner tycks således sträva bort från en äldre essentialistisk syn och mot en progressivistisk. I vilken utsträckning skolan hänger med i denna strävan finns det dock skilda meningar om. I denna antologi ger Almius, Hansson, och Karlström i sina artiklar (se kommande kapitel) verklighetsnära exempel på en progressivistisk kunskapssyn.

Skolverkets utbildningsinspektioner i 21 kommuner år 2003 (Skolverket,2004) redovisar stora variationer i undervisningen mellan olika skolor och klasser, alltifrån att läraren talar och reflekterar i klassrummet och eleverna oftast är passiva lyssnare och antecknare, till att eleverna ofta bedriver självständigt arbete individuellt eller i grupp med läraren som handledare. Inspektörerna tycker sig dock se en klar utveckling mot mer elevaktiva och självständiga arbetsformer.

Proven i skolan

Vilket val av undervisningsinnehåll och undervisningssätt skolans utformare och aktörer gör avspeglar sig till slut i den praktik, som tar form i de enskilda skolorna och klassrummen, och i de prov och nationella utvärderingar som förekommer.

Hur ser då proven i skolan i allmänhet ut? Vilka lärande- och reflexionsnivåer återspeglar de? Något allmänt eller heltäckande svar går inte att ge. Det finns exempel på alla nivåer. Men studier och utvärderingar av undervisning visar ofta fram ett lärande på enkel faktanivå med begränsat utrymme för diskussion och reflexion, som avslöjar vad eleven lärt sig och förstått.

Lärare försöker för det mesta förvissa sig om att eleverna får den eftersträlvade kunskapen och förståelsen genom läxförhör, längre skriftliga prov samt redovisningar av enskilda arbeten och grupparbeten. Vanligt är läxförhör och längre skriftliga prov. Lärarna menar vidare, att proven ska visa vad eleverna förstått. Att bara kunna redovisa inpluggade fakta uppfattar flertalet lärare som otillräcklig förståelse. Flertalet elever anger också enligt Oscarsson/Svingby (aa) att proven i So ska visa att de kan motivera varför de tycker som de gör, att de ska förstå orsakerna till något, och att de kan dra slutsatser.

Likväl visar proven ofta, att flertalet uppgifter kan hänföras till endera av två kategorier;

1. frågor som kräver svar med ett eller några få ord.
2. frågor som kräver kortare beskrivning av ett förhållande eller uppräknig av ett antal förklaringar, som kan återfinnas i läroboken (Svingby 1986, 1998 b).

Liknande resultat visar Mattsson (1989) i en undersökning om proven i skolan, och Ramsden (1993) i en uppsats som belyser hur provfrågor och examensmetoder kan tvinga de studerande till rena återgivningar i stället för till reflekterande och meningssökande svar.

Dessa erfarenheter av prov förefaller inte specifikt svenska. Ahonen (1997) refererar en undersökning av Virta rörande finska skolelevs svar på prov. Virta fann, att 12-åringar ofta bara reproducerade, vad de läst. De tolkade sällan, var bara

ivriga visa vad de kom ihåg av det som stod i historieboken. Dessvärre, vill man gärna säga, visade Virta att samma "12-års svar" fanns kvar i abiturientuppsatserna (18-åringars studentuppsatser), dvs de reproducerade mest lärobokskunskapen. Diskussion och analys utifrån principer och övergripande idéer förekom sällan.

När det gäller hur prov ska se ut och genomföras kan man således iaktta en klyfta mellan det man vill och det man gör. Man vill att proven ska pröva elevers förståelse, deras förmåga att se sammanhang, att vara kritiska, kunna analysera och argumentera. Men många omständigheter bla kraven på väl mätbara och rättvisa betyg gör att klyftan ofta kvarstår.

Hur som helst så verkar grundskolans elever ha det svårt med förståelsen av begrepp och sammanhang i de samhällsorienterande ämnena. Av den anledningen skulle man ibland önska sig att prov i de samhällsorienterande ämnena oftare innehöll frågor av essay-typ och grupp- eller projektarbeten, även om inte de heller är invändningsfria. Kanske denna önskan håller på att infrias i 2000-talets grundskola. Skolverkets (2001 d) redovisning av olika projektarbeten och den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 antyder det.

En annan önskan man kan ha gäller proven som lärande tillfälle och inte bara kontroll. Ett återlämnat prov försett med individuella kommentarer och en åtföljande diskussion enskilt eller i grupp kan ge eleverna mer än en aha-upplevelse. Det som gör att kontrollfunktionen ofta träder i förgrunden i grundskolans högre klasser och i gymnasiet hänger naturligtvis samman med betygets betydelse som urvalsinstrument för fortsatta studier. Men det är en annan historia, värd en annan artikel.

Läroböckerna

En förklaring till klyftan mellan önskningar och verklighet både när det gäller undervisning och prov kan måhända också sökas i läroböckerna. Läroböckerna utgör fortfarande en betydande kunskapskälla för eleverna och deras styrande inverkan på undervisningen är väl dokumenterad. Det är också väl dokumenterat att lärobokstexterna ofta ter sig torra, färglösa och ibland obegripliga för eleverna. De rymmer sällan någon diskussion kring viktiga begrepp. Eleverna får sällan vrida och vända på dem, se dem från olika håll och reflektera kring dem. (Gruvberger/Severin/Svingby 92, Johnsen, 1997 m fl). Detta förhållande torde inte ha ändrats nämnvärt av det faktum att eleverna har tillgång till datorer och kan söka efter texter och bilder på Internet. Sådana texter kan te sig lika obegripliga för eleverna som lärobokens.

Lärobokens styrande effekter på undervisning och prov har i många år diskuterats och ibland fördömts. Oscarsson/Svingby (aa) antyder att lärobokens betydelse kan ha minskat de senaste 10 åren. Lärarna anger bestämt att ”att läroboken har ringa betydelse för vad som styr deras undervisning” men enligt eleverna dominerar läroboken i undervisningen. Vem som bör ges tolkningsföreträde är svårt att avgöra. Man kan bara konstatera att elever och lärare har skilda uppfattningar om lärobokens roll. Möjligen kan lärarnas svar tänkas vara något ”friserade”, därför att de, bättre än eleverna, vet vad man ”bör” svara på enkätfrågor om undervisning.

Skolans kultur

I skolan talar man om vissa saker på visst sätt. I verkligheten utanför skolan avslöjar eleverna ett annat sätt att samtala kring andra och för dem viktiga ämnen. Skolan representerar en särskild miljö eller kultur, där man förväntas syssla med vissa saker och bete sig på ett visst sätt, bl a läsa böcker och svara på frågor i olika ämnen. Frågor av typen: ”Hur såg jordbruket ut för hundra år sedan? Bestäm Roms läge med hjälp av longitud och latitud. Vad menas med däggdjur?” den typen av frågor förekommer inte så ofta i andra sociala sammanhang, som eleven ingår i. Man kan därför tänka sig, att eleven ibland uppfattar det så, att vi lär för skolan, inte för livet.

En speciell kontext föreligger ofta vid prov i skolan. Frågan; ”vad är panteism?”, eller uppmaningen; förklara vad parlamentarism är, eller frågan ;”vad menas med en slav?”, kan man lätt tänka sig, att eleven besvarar så som läroboken föreskriver. Men man kan naturligtvis tänka sig, att en elev lämnar sitt speciella svar på vad som t ex menas med en slav. Svaret kan då lyda: ”De fick arbeta utan pengar och fick lite mat”, eller ”man köpte dem”, eller ”det är folk som jobbar åt andra. Dom är inte lika mycket värda”. (1995, ” *Begreppet slav*”). Vilka av dessa meningar avslöjar om eleven äger det ”ordboksräta” svaret? Ordboken anger: ”Slav, en person som berövats rätten att bestämma över sig själv”. Vad som är rätt, kan man alltså inte så noga veta.

Däremot berättar lärarens rättning om, vilket svar han/hon förväntar sig. Eftersom slav är ett vanligt, ord som kan beskrivas i lite oprecisa termer, kan det hända att flera olika svar godkänns. När det gäller parlamentarism, blir bedömningen förmodligen mer strikt. Här befinner sig läraren troligen inom det statsvetenskapliga området och kräver ett alldeles bestämt svar. Eleven befinner sig kanske inom ett mer vardagligt område, och svarar något som läraren inte godkänner.

Betyder det, att eleven inte förstår begreppet? Kanske, kanske inte. Men det betyder i alla händelser, att elev och lärare har lite svårt att kommunicera med varandra. Här uppträder lätt en missförståndens pedagogik. Eleverna använder sitt vardagsspråk, läraren sitt mer vetenskapliga. Problemet ligger inte i elevernas bristande förmåga att tillägna sig det eller de önskade begreppen, som jag ser det. Snarare i att de möter alltför många. Eleverna får inte tid att penetrera de frågor och förhållanden, som har betydelse i sammanhanget. (Svingby 1985). Det lärande samtalet medger just en sådan penetrering av ämnet/begreppet. Men det kräver tid och den tiden skapar man endast genom att reducera kurser/teman/ ämnen/begrepp och behandla dem mer ingående. Hellre mycket om lite än lite om mycket.

Vardagssyn och vetenskapssyn

Det finns en vetenskaplig och en vardaglig syn på tingen. Vi bör i många sammanhang eftersträva att våra elever närmar sig den vetenskapliga kunskapen. Men när vi gör det, får vi inte gripas av ringaktning för den vardagliga. Eleven, som inte normalt deltar i det vetenskapliga samtalet, utvecklar en för deras situation och behov godtagbar begreppsvärld. Vad som är relevant eller icke relevant begrepp eller provsvar hänger ihop med vad man brukar benämna diskursen, dvs ett sätt att uttrycka sig som hör till ett visst fackområde, som statsvetenskap eller juridik. När eleverna ska svara på en fråga, tänker sig experten/läraren, att de ska uttrycka sig på ett visst sätt, som påminner om frågarens sätt att uttrycka sig. En lärare som frågar; vad är brott?, önskar sig kanske lärobokens allmänna definition av brott, t ex ”Brott är sådana handlingar, som lagen belägger med straff”. Eleven svarar kanske; ”Det är när man stjälar, misshandlar, eller dödar nån”, dvs eleven använder sitt vardagsspråk. Läraren nickar då medgivande, men fortsätter att fråga någon annan för att eventuellt få det där mer allmängiltiga svaret hon/han önskar. Situationen känns kanske igen. På ett mer vetenskapligt språk kan man säga att lärare och elev utvecklar skilda diskurser. Läraren vill få eleven att tänka och tala med andra språkliga uttryck, som närmar sig det juridiska fackspråket.

Man kan också säga att det lärande samtalet uteblir i detta exempel. Lärarens fråga kan mycket väl innehålla en utmaning, men den medger inget gemensamt utforskande, ingen ömsesidighet. Samtalet förs helt på lärarens villkor och elevens vardagsspråk får inte helt godkänt. Jämför här med Karlström som i sin artikel ger exempel på samtal som i mycket stor utsträckning sker på elevernas villkor och godkänner deras vardagsspråk.

Individernas kunskapssyn

Kunskapssynen utgör individens uppfattning av vad som är viktigt att kunna och hur kunskapen ska erövrats. Uppfattningen vilar på de erfarenheter individen gjort och hur dessa erfarenheter formats till en mer eller mindre medveten kunskapssyn.

Det förefaller närmast naturligt att den styr individernas didaktiska tänkande och handlande. Det gäller alla skolans aktörer.

Enkelt uttryckt existerar det, som tidigare anförts, två olika sätt att se på skolans undervisning och lärande. Det ena uttrycks med verb som förmedla, bibringa, informera överföra och lära ut. Det antyder att kommunikationen går mest i en riktning t ex från lärare till elev. Metaforer som hör till detta synsätt är alla väl bekanta med. Det är sådana som; ”repetitionen är kunskapens moder”, ”den välinformerade individen”, ”den pålästa personen”. Metaforerna gör sitt jobb i det tysta och befäster en kunskapssyn.

Det andra sättet beskrivs med verb som fråga, ta reda på, undersöka, diskutera och argumentera för. Det sättet antyder att kommunikationen går i flera riktningar och begagnar sig av andra, mindre vanliga metaforer som; ”frågan är kunskapens moder”, ”kunskap uppstår i möten” (mellan människor), ”den reflekterande människan”, ”den kunskapssökande individen”.

Kunskapssyn med komplikationer

Vilken kunskapssyn som dominerar den svenska skolan finns det varierande uppfattningar om. Oavsett detta kan man säga att en kunskapssyn som betonar kommunikationen och det lärande samtalen kräver ett förhållningssätt som för med sig vissa komplikationer.

Komplikationerna kan beskrivas så här. Som god lärare förväntas man kunna sitt ämne och lägga tillrädda stoffet så att eleverna begriper. Eleverna brukar uttrycka sina åsikter om en bra lärare med dessa ord: ”Han kan mycket och han förklarar bra”(Hesslefors-Arktoft 1998).

Men en god lärare förväntas också inbjuda eleverna att delta i val av stoff och metod i undervisningen. Idén bakom en sådan inbjudan är att eleverna har erfarenheter, att de redan vet en hel del. Framför allt vet de något om vad de inte vet, och vad de vill veta. Det är dock inte så säkert, att vad eleven vill veta stämmer överens med vad pedagoger och ämnesexperter anser, att de bör kunna.

Sker diskussionen om vad man ska lära sig och hur, företrädesvis på skolans villkor leder det lätt till att eleverna pliktskyldigt pluggar in det de måste föra att ”dom (lärarna) sätter ju betyg”. Antagligen har de flesta elever och lärare upplevt denna pliktskyldighet som ibland mynnar ut i den tysta frågan: ”Vad talar dom om

egentligen. Jag begriper inte ett ord”. Den berättar om att eleverna inte kan knyta an undervisningens innehåll till egna erfarenheter. Då stänger de lätt av, och läraren talar för döva öron.

Å andra sidan förhåller det sig också så, att lärarens uppgift är att vidga elevernas erfarenhetsfält, få dem att se på företeelser i omvärlden ur nya synvinklar, få dem att uppfatta fenomenen på ett annat sätt. Det är en delikat didaktisk uppgift att både utmana och respektera elevers erfarenheter och att stimulera det ömsesidiga givandet och tagandet i det lärande samtalet.

Hur aktörerna i skolan löser den uppgiften beror, som jag ser det i hög grad av vilken kunskapssyn de står för och den i sin tur bestämmer i hög grad vilket framställningssätt, som kommer att dominera undervisningen; det hypotetiska eller det beskrivande.

Ser man samtalet som något för oss grundläggande, och att det hör till vårt sätt att vara, att meddela oss med andra, att via språket blanda våra erfarenheter med deras, väljer man gärna det lärande samtalet som en kärna i undervisningen och det hypotetiska framställningssättet som metod.

Att välja i praktiken

Det är min erfarenhet från många års arbete i skola och lärarutbildning att flertalet lärare väljer eller vill ha det lärande samtalet och det hypotetiska framställningssättet som riktpunkter för sin undervisning. Men den motspänstiga verkligheten rättar sig inte alltid efter riktpunkterna, vilket resonemangen i det föregående visar, resonemangen om val, om pedagogiska synsätt, om prov, om skolans kultur och individernas kunskapssyn. Elever och lärare och för all del även andra aktörer på skolarenan hamnar i ett dilemma.

Gapet mellan det man vill och det man gör

Svingby (1999) beskriver detta dilemma i följande resonemang: Det finns ett jättegap mellan det lärarna vill göra och det de gör. I dag står verktygen i centrum i skolan; läsa skriva räkna och engelska. Därutänför en cirkel med kulturarvet, därpå en cirkel med de praktiska och skapande ämnena. Känns bilden igen? I centrum, betonar Svingby, ska de stora frågorna stå; de om gott och ont, lika värde, rätt och fel. Det är sådant stoff man ska hantera med verktygen. För en lärare i samhällsorienterande ämnen ter sig en sådan ordning inspirerande men samtidigt problematisk. Man blir lätt misstrogen. Frågor inställer sig. Vilket stoff ska man välja, när det kommer till kritan? Hur ska den hypotetiska metoden praktiseras? Hur ska man få tid att utveckla det lärande samtalet? Jag vill kommentera dessa frågor på några punkter i det följande.

Tiden – en bristvara?

I rapporten ”Visionerna finns, men inte tiden ”(Skolverket 2001) konstaterar lärarna samstämmigt att tiden är ett problem och en bristvara när det gäller förändringsarbete. Det finns också en anhopning av krav, kunskapskrav och andra krav, som ställs på skolan från alla håll, alltifrån företrädare för de vetenskapliga disciplinerna, ner till varje förälder, som framställer önskemål eller krav just för sitt barn. Svingby (1985) illustrerar kunskapskraven genom att registrera ca 600 begrepp, som läroboken i åk 9 i fysik tar upp och konstaterar, att eleverna får det hett om öronen, om de ska minnas och förstå ens hälften av dem, när de bara har tillgång till en och en halv timmes undervisning per vecka i fysik.

Hyltegren och Kroksmark (1999) gör en noggrann genomgång av mål eleverna ska ha uppnått i slutet av nionde skolåret enligt gällande kursplaner i ämnena och finner omkring 750 kravformuleringar av typen; ”eleven ska förstå innebörden av de grundläggande normsystemen i Sverige, eleven ska ha kännedom om samhällsekonomi på olika nivåer, eleven ska kunna reflektera över människors livsmönster, eleven ska kunna sammanställa uppgifter/åsikter från olika opinionsbildare”. Dessutom ska lärarna; tolka kraven, göra dem operativa i klassrummet och kvalitetsbedöma dem via tre skilda kriterier (G, VG, MVG). Inte undra på att tiden kan bli en bristvara för varje lärare. Dessa kursplanemål säger Hyltegren och Kroksmark *”leder lärarna in mot felaktiga didaktiska prioriteringar”* och *”en atomisering av skolans innehåll”* (s.215).

I Oscarsson/Svingbys (aa) undersökning verkar det dock inte vara tiden som stressar lärarna särskilt mycket i arbetet. Det är i stället antalet elever, betygsättningen och hur de ska uppnå läroplanens mål. Men kanske dessa faktorer bara ska ses som en annan aspekt av att man inte får utrymme nog att genomföra det man vill.

Vilken valfrihet har vi?

Stressen känner nog varje lärare igen oberoende av ämne. Tiden är naturligtvis ett problem ibland. Kursplanernas uppnåendemål ett annat. Tradition och kunskapssyn ett tredje. Men det viktigaste, som jag ser det, är ändå insikten om vår frihet att välja hur vi vill arbeta tillsammans med elever och kollegor.

Vi har i de samhällsorienterande ämnena stor frihet att välja. Kursplanerna för grundskolan lämnar stort utrymme för läraren (och eleverna) att välja stoff och arbetsmetod. Det förhållandet att kursplanerna och deras uppnåendemål beskrivs dels ämnesvis och dels samlat för alla de samhällsorienterande ämnena, betyder att

studierna kan och bör ske både ämnesvis och integrerat dvs tväramnesvis och tematiskt. När man tänker efter är det nästan självklart. Uppnåendemål i historia, tex detta; ”kunna identifiera och reflektera kring några olika historiska händelser och skeenden med betydelse för vår egen tid” (Kursplan 2000 Historia) kan naturligtvis innefatta alla samhällsorienterande ämnen. Uppnåendemålet; ”ha kunskaper om världskartan och känna till viktiga namn, läges- och storleksrelationer” kan naturligtvis tolkas strikt geografiskt och bli kart- och namngeografiska studier. Det kanske passar ibland. Men naturligtvis kan kartläsning, namn och lägeskunskap ingå i både historia, religions- och samhällskunskap. Uppnåendemålen är tolkningsbara. Arbetssätt, organisation av stoff och valet av metoder är inom vida ramar fritt. Man behöver inte ens följa fasta timplaner för skilda ämnen eller ämnesblock. För närvarande anges att timplanen för de samhällsorienterande ämnena omfattar ett minimum på 885 timmar á 60 min. (Det pågår dessutom just nu försök i många skolor med arbete utan timplaner.) Detta ger aktörerna i skolan stor frihet i undervisningen, som jag ser det.

Det finns dessutom goda skäl att låta undervisningen vägledas i första hand av de uppnåendemål som är gemensamma för de samhällsorienterande ämnena. Målstyrningen kan nämligen lätt bli ett hinder för en mer förståelseinriktad undervisning, samlad kring elevernas frågor och centrala ämnesområden. Styrningen tenderar till en uppdelning av mål i delmål, som i sin tur delas upp i flera delmål. Fokus på delarna skymmer eller osynliggör helheten (Scherp 2002).

Ett exempel: I beskrivningen för de samhällsorienterande ämnena av mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret återfinns bl a: ”*Eleven skall kunna se samband och skeenden i samhället samt urskilja faktorer som påverkar dem*”. Det säger sig självt att dessa samband och skeenden kan konkretiseras och exemplifieras på en mängd olika sätt genom grundskoleåren. Och att detta kan ta olika mycket tid i anspråk. Nedbrytningen av målet till hanterbara ämnen och teman kommer att se olika ut i skilda klassrum. Det gäller alltså för lärare/lärlarlag och elever att inte låta sig styras för mycket av t ex de olika ämnesmålen, utan i stället inse den frihet läro/kursplanernas skrivningar ger. Annars hamnar man som Hyltegren och Kroksmark (aa) påpekar i felaktiga didaktiska prioriteringar och i en atomisering av skolans innehåll. En sådan atomisering kan möjligen underlätta enklare former av kunskapskontroll. Det tror jag inte någon lärare i grunden eftersträvar.

Det verkar som allt fler skolor/lärare insett värdet av denna frihet. Oscarsson/Svingby (aa) anger att var fjärde lärare i dag bedriver ren

ämnesundervisning mot var tredje 1992. Och att 36% av eleverna nu får ett enda So-betyg mot 12% år 1992. De framhåller vidare att So-integration erbjuder ett mer varierat arbetssätt och flexibla läroboksanvändning och ger eleverna större inflytande på undervisningen. De säger också att elever med ett enda so-betyg visar större förmåga att argumentera, och sätta sig in i vad andra tycker, dvs att utveckla ett lärande samtal.

Man måste välja

I slutändan blir det, som jag ser det, också så att skolläring lärare/lärlag och elever i dialoger och lärande möten måste utforma lokala arbetsplaner/teman .

I den situation, då parterna med egen eller andras kompass sökt sig fram till och kommit överens om vilka ämnen som är viktiga, och vad i ämnena som behöver förstås, har ett val gjorts och studiegångar upprättats. De kan se mycket olika ut och ändå rymmas inom givna läro/kursplaner.

Wiske (1999)) har i uppsatsen "What is teaching for understanding" försökt sig på att ställa upp utgångspunkter eller kriterier för val av ämnen och metoder. Han anger t ex att ämnena ska vara generativa eller fruktbarande . Med det menar han bl a att ämnet ska vara centralt för disciplinen, att det kan sammankopplas med andra ämnen, att det är kontroversiellt, att det kan kopplas till elevers tidigare erfarenheter, och att det väcker nyfikenhet. Generativa ämnen är bottenlösa, säger Wiske, i den meningen att de leder till allt djupare frågor och ständiga samtal. Han ger några exempel på sådana konkreta generativa frågor, som både gäller stoff, metod och grundsyn på ett ämne. Exempel: Hur definieras liv? Hur kan vi veta något om det som har hänt långt borta och för länge sen? Ska historia läsas kronologiskt? Måste man ha vissa baskunskaper innan man börjar problematisera/undersöka? Hur märker jag att eleverna kan förklara tolka, analysera relatera, göra jämförelser? Utförliga exempel på generativa ämnen finns i andra artiklar i denna bok (se Almius, Hansson, Karlström).

Sen ställer Wiske en slutfråga: Hur ska jag bete mig för att få ett svar på alla mina frågor? Jo, genom "messing about" dvs diskutera och fundera med kollegor och elever. Generativa ämnen, framhåller han är öppna, utan slutgiltiga svar. De kan angripas från många håll och eleverna kan engagera sig i dem oberoende av tidigare kunskap.

"Messing about" är en form av lärande samtal, som faller sig naturligt för en normalintresserad lärare att ägna sig åt. Och nästan alla gör det av och till, särskilt när de har problem i undervisningen. Den egna erfarenheten utgör mestadels den

solida grund man bygger sina undervisningsinsatser på. Men ibland räcker den erfarenheten inte till. Vi har alla en tendens, att lägga märke till det som stämmer överens med det vi redan tror eller vet. Redan befintliga tankemodeller eller metoder förstärks då, även om de inte går hem så bra. Omorientering äger rum i sådana situationer, då man blir konfunderad, skakad över att tidigare undervisningsupplägg, gamla beprövade metoder inte passar i den nya klassen, tillsammans med det nya arbetslaget, inte håller för kritiska föräldra- eller elevkommentarer. Man ställs inför nya perspektiv och utmaningar, får återkoppling på sitt sätt att arbeta från andra. Det gör att man ibland måste ändra sig. Att ändra sig är sällan lätt. "Messing abort" kräver ansträngning, villighet att lyssna med respekt, att ta till sig nya perspektiv och lösningar. Gör man det behöver man inte bli kursplanens, vanans eller tidens fånge.

En begreppsorienterad studiegång - ett exempel på val

Wiskes resonemang, liksom mina kommentarer till "messing about" ter sig måhända lika allmänna och svävande som läro/kursplanerna. Låt mig därför ge ett exempel på delar av en studiegång, som försöker lösa det dilemma Svingby, Hyltegren och Kroksmark m fl pekat på; ett exempel som jag själv med varierande framgång arbetade med i år 7-9. Jag kallade den *en begreppsorienterad studiegång*, därför att den rörde sig kring begrepp som för mig ter sig grundläggande, när man försöker förstå sig själv och den värld man lever i. Den utgår också från tanken att begreppsförståelse är kärnan i individens kunskaper. I kortform ser den ut så här:

Makt

Varhelst människor möts uppstår ett över-underordningsförhållande. Det beror av omständigheterna och individernas resurser. Detta ger en nödvändig ordning åt det sociala livet, och alla strävar efter makt i olika former och på olika nivåer. Makt kan aldrig delas rättvist. Den beror av fysisk styrka, ibland våld, kunskap, pengar, personliga egenskaper mm.

Några huvudfrågor vi kan söka svar på :

Vem har mycket makt (mest makt) här i skolan, hemma hos mig?

Hur får man makt?

Hur ser den politiska makten ut i Sverige och hur såg den ut för 200 år sen?

Är det rätt att somliga har mer makt än andra?

Beroende

Människan kan inte tillfredställa sina behov utan att samverka med andra. Hon är beroende. Detta beroende kan vi belysa från olika håll och på skilda områden. Vi ska i det här temat arbeta med olika slag av beroende, särskilt i arbetslivet.

Några huvudfrågor vi kan söka svar på:

Hur såg beroendet mellan människorna i en stenåldersby ut? Hur delade man upp arbetet?

Hur såg beroendet och arbetsdelningen ut i det svenska bondesamhället?

Hur ser beroende och arbetsfördelningen ut i den moderna familjen?

Hur beroende är vi av andra i ett modernt samhälle? Hur delar man upp arbetet ?

Konflikter och konfliktlösning

Konflikter förekommer i alla samhällen. Konflikter kan lösas med våld och utan våld. Ett samhälles lugn och styrka beror av dess förmåga att lösa konflikter utan våld. Det i sin tur utgör ett vägande skäl att studera konflikter och konfliktlösning

Några huvudfrågor vi kan söka svar på:

Varför bråkar/ strider människor med varandra(syskon, kamrater, föräldrar gäng)?

Vad beror invandrарbråk, rasmötsättningar, religiösa mötsättningar på?

Varför blir det krig, blodiga uppror och revolutioner?

Vilka fredssträvanden och försök till fredliga lösningar kan vi ge exempel på?

Samhällsförändring

Samhällen förändras ständigt. I varje samhälle finns det en konflikt mellan dem som vill bevara det gamla och dem som vill förändra saker och ting. Det är viktigt att vi lär oss att förstå denna kamp mellan bevarare och förändrare, samt orsaker till förändringar och följderna av dem. Då kan vi förstå förändringar bättre och vara mer beredda på vad som kan komma att hända i framtiden.

Några huvudfrågor vi kan söka svar på:

Hur levde/lever mormor och morfar?

Hur kommer människorna att leva om hundra år?

Vilka skillnader och likheter föreligger mellan 1700-tals- och 1900-tals liv i Sverige?

Hur kom det sig att vi blev jordbrukare?

Hur har maskinerna förändrat våra liv?

Begreppsrubrikerna och inledande resonemang stod jag som lärare för. Huvudfrågorna sorterade vi fram genom diskussioner i klassen. Alla elever blev väl inte alltid helt nöjda. En del frågor föll ju bort genom diskussionerna, men alla hade nog en upplevelse av att de till en del fått vara med och bestämma utformningen av arbetet.

Det är angeläget för mig att betona att detta bara är *ett* exempel, sprunget ur *en* *lärares* och några enskilda klassers arbete, och att det emanerar från en viss kunskapssyn. Andra lärare och elever gör andra val av studiegångar.

Mitt val vid denna lektionsuppläggnings inspirerades särskilt av några meningar i en bok av Jerome Bruner (1966).

”Det är beteendevetenskaperna och deras allmängiltighet vad variationerna i människans villkor beträffar, som måste inta en central plats i vår framställning av människan, inte enskildheterna i hennes historia” (s.50).

Ungefär så ser jag fortfarande på uppgiften för de samhällsorienterande ämnena i skolan. Undervisningen ska ägna sig åt att åter och åter arbeta med grundläggande begrepp, som bidrar till elevers förståelse av den värld de lever i. Carlgren & Marton (2000) skriver:

”Att tillägna sig kunskap inom ett område påminner om att lära känna ett landskap, inte att klättra på en stege” (s. 193).

Ju mer elever och lärare lär känna landskapet, desto fler nyanser och detaljer erfar de, och möjligheterna att undersöka det ökar. Ju mer man lär känna konfliktens landskap, samhällsförändringens landskap, eller maktens landskap desto mer förstår man, och desto bättre kan man orientera sig i det. De (eleverna och lärarna) uppenbarar för sig själva ibland gömda ibland nya aspekter av begreppen under arbetets gång, aspekter som gör att de förstår sitt ämne eller tema på ett nytt sätt. Det är då lärande äger rum (Marton&Booth, 1997).

Om att pröva det lärande samtalets resultat

Tankarna om lärandet i den här artikeln har poängterat en del problem och frågor, som deltagarna i lärprocessen ställs inför. Lika viktigt som processen är naturligtvis resultaten, dvs vad man lär sig. Hur ska vi ta reda på att lärande ägt rum? Utifrån resonemangen i det föregående blir svaret på den frågan: Det uppenbarar de samtalande parterna för sig själva och varandra under dialogens gång. Samtalet blir både lärmetsod och testmetod så att säga.

Det gäller i synnerhet om man vill mäta komplicerade kunskaper och färdigheter som förmågan att plocka fram huvudpunkter i en text, att se samband och

sammanhang, att analysera, se likheter och olikheter, att göra jämförelser, att argumentera och värdera.

Det är svårt att konstruera prov, som mäter sådana förmågor (Skolverket 2005). Bla därför förekommer sådana ”kvalitativa” bedömningar alltför sällan i skolan. Mina möten med undervisning och andras granskning av skriftliga prov i skolan, visar för mig, att kunskapens hårdvaluta i de samhällsorienterande ämnena fortfarande ofta består av enkla fakta, som eleven antecknar med några få ord eller meningar, och inte av djupare reflektion kring problem och sammanhang.

Skolan har för mycket kvantitativa och för lite kvalitativa prov.

I sin sammanfattning av utvärderingsresultaten i rapporten ”Proven kunskapen och undervisningen” (Svingby 1998) framhåller författaren, kort men koncist att skolan ”har för mycket kvantitativa och för lite kvalitativa prov”(s.7). Jag håller med. Jag håller också med författaren på en del andra punkter. ”Undervisningen berör inte eleverna tillräckligt”. ”Undervisningen presenterar abstrakta generaliseringar och färdigkonstruerade fakta, där det skulle behövas problematisering och konkretion”. Undervisningen utmanar inte elevernas erfarenheter och förförståelse tillräckligt” (s. 7).

De här problemen är inte nya, och alla som verkar i skolan känner till dem. Många lärare och elever är också djupt medvetna om samtalets betydelse för lärandet. Lander/Almius/Odhagen, (1995) presenterar en studie, där de dokumenterat vad ett antal erkänt duktiga lärare yttrat om vad som utvecklar elevers formulerings- och tankeförmåga. Ett stycke har rubriken ”Kunskap formas i samtalet” (s.65). Där exemplifierar lärare rubriken och menar bla, att man måste ”kunna fånga tillfället i flykten” (s.67) och att diskussionen är viktig, därför att den ”drar med eleverna i tankekonstruktioner, som de kanske inte är öppna för annars” (s.67).

Det är tid att uppvärdera andra former av mätningar än de enkla standardiserade proven, som gärna genomförs, för att man ska kunna jämföra resultat och sätta betyg. Almius, Hansson, och Karlström ger i sina artiklar exempel på sådana ”mätningar”. Det är tid att uppvärdera dem och det lärande samtalet.

Någon invänder kanske: I vår skola, i mitt lärarlag har vi redan övergivit, enkla faktakontrollerande provformer. Vi redovisar projektarbeten, fältstudier, grupparbeten, som innefattar mycket mer än enkel faktakontroll. Vi använder portfolio, storyline, problemorienterade studier, tematiska studiegångar etc På detta kan man endast svara: Det är bra, fortsatt med det och sprid ert arbetssätt till andra. Det behövs.

Vilken plats har det lärande samtalet i skolan? - Några sammanfattande slutord

Den teoretiska utgångspunkten i denna artikel är att våra möten med omvärlden präglas av att vi talar med varandra och lyssnar till varandra. Människan är en kommunikativ varelse. I meningsfulla och lärande samtal uppenbarar vi för varandra nya sätt att se på ting och händelser. Lärande innebär förändring, förändring i sätt att erfara och förstå världen.

För att samtal ska bli lärande krävs att de ska vara utmanande och utforskande och att de ska kännetecknas av ömsesidighet och respekt. För skolfolk framstår dessa utgångspunkter kanske som självklara, inget man behöver orda om. Men att i skolpraktiken åstadkomma den meningsfulla dialogen ter sig inte lika självklart och enkelt. Ett antal hinder upprepar sig. Kommunikation sker sällan på lika villkor. Ofta blir det så att läraren talar och eleven lyssnar och "lärt". Läro- och kursplaner föreskriver vad som ska läras, och det är mycket. Så mycket att tiden inte räcker till för det lärande samtalet, och inte heller för den mängd av lärostoff som särskilt kursplanernas så kallade uppnåendemål pekar ut för lärare och elever. Man måste göra sina val, både av stoff och metod. Valen tillkommer inte av en slump. Det som främst dikterar valen, menar jag, är lärares, men även elevers kunskapssyn. Den styr aktörernas tänkande och handlande i olika lärsituationer.

Enkelt uttryckt existerar det, två olika sätt att se på skolans undervisning och lärande. Det ena- det beskrivande- uttrycks med verb som förmedla, bibringa, informera, överföra och lära ut. Det antyder att kommunikationen går mest i en riktning t ex från lärare till elev. Metaforer som hör till detta synsätt är alla väl bekanta med. Det är sådana som; "repetitionen är kunskapens moder", "den välinformerade individen", "den pålästa personen". Metaforerna gör sitt jobb i det tysta och befäster en kunskapssyn.

Det andra sättet – det hypotetiska- anges med verb som fråga, ta reda på, undersöka, diskutera och argumentera för. Det sättet antyder att kommunikationen går i flera riktningar och begagnar sig av andra mindre vanliga metaforer som; "frågan är kunskapens moder", "kunskap uppstår i möten" (mellan människor), "den reflekterande människan", "den kunskapssökande individen".

Kunskapssynen avgör vad som är viktigt att kunna, och hur kunskapen ska erövrats. Den bestämmer också hur de prov ska se ut, som mäter vilken kunskap eleverna har erövat.

Man kan inte påstå något bestämt om den kunskapssyn som dominerar i skolan. Denna artikel, liksom övriga artiklar i denna bok, antyder att läroplan och kursplaner lutar åt det hypotetiska synsättet, men samtidigt att skolpraktiken kan dra åt ett beskrivande arbetssätt. Kursplanernas målformuleringar är anspråksfulla och det gör att målstyrningen kan bli ett hinder för en mer förståelseinriktad undervisning, samlad kring elevernas frågor och centrala ämnesområden. Operationaliseringen av målformuleringarna tenderar lätt till en uppdelning av mål i delmål, som i sin tur delas upp i flera delmål. Fokus på delarna skymmer eller osynliggör helheten. Då kan gapet mellan det man vill och det man gör bli för stort, som jag ser det. Man måste ägna sig åt ”messing about”, att inhämta nya perspektiv och att välja. Då håller man det lärande samtalet levande.

Referenser

- Ahier, J. & Ross, A. 1995. Childrens social learning in the national curriculum. *I: The social learning in the curriculum (s.51-78)*. London , Wasington: Falmer Press.
- Ahonen, S. (1997). Historia som en kritisk process. I: Ch. Karlegård & K.G. Karlsson (red.), *Historiedidaktik* (s. 115-139). Lund: Studentlitteratur.
- Barnes, D. (1978). *Kommunikation och inläring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berger, Peter, L. & Luckman, T. (1979) *Kunskapssociologi; hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Vidstrand.
- Begreppet slav (1995). Anteckningar från ett ”småförsök”*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, avd. So. Göteborgs Universitet.
- de Bono, E. (1984). *Tanke träning*. Stockholm: Svenska Dagbladets förlags AB.
- Broady, D. 1987. *Den dolda läroplanen*. Stockholm; Lund: Symposion.
- Bruner, J. (1966). *På väg mot en undervisningsteori*. Lund: Gleerups förlag.
- Bruner, J. (1982). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University press.
- Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999). *När inget facit finns*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution.
- Carlgren, I. & Marton. F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Diamond, P. (1991). *Teacher education as transformation*. Milton Keynes: Open University press.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekbohm, D. (1989). Varför gråter sälarna eller integration som ett sätt att förstå. I Svingby, G. (red.) *So i fokus* (s.97-147). Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.
- Englund, T. (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Pedagogisk forskning i Uppsala nr 66. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala Universitet.
- Granström, K. & Einarsson, Ch, (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Stockholm: Skolverket, rapport 140.

Gruvberger, N., Severin, R. & Svingby, G. (1992). *Vad ska jag välja? Läromedel i So för mellanstadiet granskade*. Centrum för barn och ungdomsforskning. Publ.nr 38. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Gustafsson, Ch. (1992). Arbetsformer i klassrummet. I: E. Wallin (red.), *Från folkskola till grundskola* (s. 83 –100). Uppsala: Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen.

Hermanssen, M. *Lärandets universum*. Lund: Studentlitteratur

Hesslefors-Arktoft, E. (1998). *Är det någon som minns en bra lärare?* Stockholm: Trygghetsfonden för kommuner och landsting

Hyltegren, G. & Kroksmark, T. Läraren och läroplanen. I: Kroksmark, T (red.), *Didaktikens carpe diem* (s.174-217). Lund: Studentlitteratur.

Jackson, Philip, W. (1968). *Life in classrooms*. Newyork: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Johnsen, E.B. (1997). *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lander, Almius & Odhagen (1995). *Vad kan dom bra lärarna?* Rapport 1995:13. Göteborg: Institutionen för Pedagogik, Göteborgs Universitet.

Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. Bonnier pocket.

Magnér, B. (1980). *Hur vet du det?* Stockholm: Esselte Studium AB

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Mattsson, H. (1989). *Proven i skolan – sedda genom lärares ögon*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.

Nilsson, L. & Svensson, J. (1999). *Lärande och kunskapsanvändning. Pedagogisk kommunikation nr 6*. Växjö: Växjö Universitet. Institutionen för pedagogik.

Nordlund, O. (1990). *Läraren som forskare*. APU-rapport nr 26. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.

Oscarsson, V. Svingby, S. (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Samhällsorienterande ämnen*. Stockholm: Skolverket

Ramsden, P. 1993. Inläringens sammanhang. I: Marton, F. Hounsell, D. & Entwistle, N. *Hur vi lär* (s.198-225) Stockholm: Rabén & Sjögren

Scherp, H-Å (2004). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I: Berg, G, och Scherp, H.Å.(eds). *Skolutvecklingens många ansikten* (s.29-63). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Severin, R. (2002). *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av makt och samhällsförändring*. Göteborg studies in educational science 182. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket (1999 b). *Rapport, Läget i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1999 d). *Rapport, Värdegrunden. Samtal för förändring*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket, (1999 g). *Rapport, I villrådighetens tid*. Stockholm: Skolverket, Liber distribution.

Skolverket (2001 d). *Projektarbetet – en utmaning och en möjlighet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2001 f). *Dialog för utveckling*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2005) *Problemlösning, ämnesrapport till rapport 252*. Stockholm:Skolverket.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.

Svingby, G. (1985). *Sätt kunskapen i centrum*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber

Svingby, G. (1986). Begrepp och begreppsbildning inom skolans orienteringsundervisning. I: Naeslund, J. (red.), *Kunskap och begrepp* (s.36-68). Stockholm: Liber.

Svingby, G. (1993). *Skolverket, rapport nr 17. Den nationella utvärderingen av grundskolan. Samhällsorienterande ämnen. Huvudrapport*. Stockholm: Skolverket.

Svingby, G. (1998 a). *Skolverket rapport nr 125. Vad är rätt och rättvist*. Stockholm: Skolverket.

Svingby, G. (1998 b). *Skolverket rapport nr 138. Proven kunskapen och undervisningen*. Stockholm: Skolverket.

Svingby, G. (1999). Med fokus på de stora frågorna I: A. Lytsy & C. Mellberg (red.), *Större än du nånsin tror* (s. 189-199) Stockholm: Svenska kommunförbundet.

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

Thörner, K. (1984). *Lära i skolan för livet*. I: Odenstam, G. (red.) *Faktaboken i skolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Wiske, M.S. (1999). What is teaching for understanding? I: Leach, J. & Moon, B. (eds). *Learners and Pedagogy* (s.230-246). London: The open university. Paul Chapman Publishing Ltd.

Vygotsky, L. (1996). *Thought and language*. Cambridge Massachusetts, London England: The MIT Press.

Utmaningen

Siv Karlström

Lärare säger ofta; Det är väl en sak med didaktisk teori och allmänna resonemang om pedagogisk teori. Men hur gör vi då? Hur kan en undervisning utformas som baseras på alla de vackra orden och visionerna?

I den här artikeln ges några svar som är exempel på integrativ och tematisk So-undervisning för elever i grundskolans senare år. Siv Karlström, grundskollärare i Göteborg, bidrar här med sina mångåriga erfarenheter av just denna typ av So-undervisning som baseras på erfarenhet och synvänder.

Varför dessa exempel?

Här följer fem exempel på hur man kan arbeta med SO-undervisning. De är valda för att illustrera situationer där läsaren ska kunna känna igen sig. Inte för att de är exakta beskrivningar av vissa verkliga undervisningstillfällen. De är de nämligen inte, men de bygger på väl beprövad erfarenhet. Min förhoppning är att antyda komplexiteten i den verkliga situationen, de många vägalternativen och därmed vara exemplariska i meningen möjliga att generalisera, jämföra, kritiskt granska och i bästa fall inspireras av.

De är också valda för att illustrera de viktiga och medvetna val du som lärare måste göra, beroende på dina mål och syften. De ger inga givna självklara svar, utan förutsätter ett pågående tanke- och värderingsarbete.

För att ge struktur åt resonemangen i anslutning till exemplen förs dessa i termer av de didaktiska frågorna Vad? och Hur? Och där svar på frågan Varför? är ständigt närvarande.

Elevens vardagstänkande och vetenskapliga begrepp.

En av skolans mest centrala uppgifter är att utifrån elevernas vardagstänkande introducera vetenskapliga begrepp så att de faktiskt bidrar till en ny förståelse av världen (Naeslund 1986). Dessa exempel vill bidra till diskussionen om hur man kan åstadkomma detta.

Vi vet att en aktiv och lyhörd lärare är avgörande för lärandet (Madsén, 2002). Ett äkta engagemang och intresse hos eleven likaså (Oscarsson V., Svinby G., 2005). Det senare ställer höga krav på val av område och hur detta introduceras. Den inledande fasen till ett nytt arbetsområde ska väcka engagemang och frågor. ”Antennerna ska fällas ut”, för att citera pedagogerna på Bifrostskolan i Danmark. Valet av område måste göras med omsorg för att önskat lärande ska komma till

stånd. Det bör vara så vitt formulerat så att det finns svängrum för tankarna, plats för flera tankeprocesser som lekfullhet, fantasier och värderingar, parallellt med det logiska tänkandet.

I inledningen kläcks idéer, frågor och problematik synliggörs, som tidigare kanske varit omedveten. Läraren samlar in och organiserar. En lärarledd fas följer, där begrepp fördjupas och förhållanden undersöks. För att sen låta eleverna tillämpa den nya begreppsförståelsen i andra sammanhang, fördjupa, pröva och befästa.

Det finns många undervisningsmodeller, mer eller mindre kända, där man strävar efter att lära på ett sätt som mer naturligt följer mänskliga tankeprocesser. Men där man inte lämnar eleven att ”söka sin kunskap själv”, utan stödjer och utmanar i socialt samspel med lärare och kamrater (se t.ex. Severins artikel där han bl.a. hänvisar till Dewey och Vygotsky). Exempelen som följer hör hemma i ett sådant processtänkande. I vilken fas beror på sammanhang och kan därför variera. Inom parentes anges några exempel på begrepp som kan vara aktuella.

Eleverna har sin tillhörighet i mindre grupp. Samspelet i denna lilla gemenskap har stor betydelse för lärandet, utveckling av språk och begreppsförståelse. En grupp med heterogen struktur vad gäller t.ex. kön, kulturell bakgrund och språkfärdighet, bidrar med många varierande perspektiv och stimulerar lärandet (Carlgren I., Marton. F, 2000).

Exempelen är också valda för att illustrera hur man utifrån elevernas vardagliga tänkande om begrepp, t ex makt, demokrati, samhällsförändring, kan försöka komma åt underliggande principer och efterhand knyta dem samman till större strukturer. Eleverna lär genom att använda begreppen. Här håller ofta läraren i en diskussion i den större gruppen. Smågrupperna kan bidra med lösningsförslag. Detta sker inom det gemensamma temat. Man ingår i en lärande gemenskap.

Samtalet är viktigt, men också skrivandet. I skrivandet fångas tanken och blir synlig för en själv och andra. Kommunikationen främjar lärandet (Säljö, 2002).

Att se på lärandet på detta sätt innebär att tillräckligt med tid måste ges till den fördjupade förståelsen. Läraren måste välja och välja bort. Stoffmängden måste minskas. Att gå igenom en viss mängd stoff är inte detsamma som lärande. Lärandeprocessen är i centrum och inte stoffet i sig själv. Det får ökad betydelse vad man faktiskt väljer. Det ställer krav på att läraren måste ha en genomtänkt uppfattning om vilka de bärande sambanden och mest centrala begreppen är. Strävansmålen i läroplanen är av grundläggande betydelse i diskussionen om de viktigaste centrala begreppen i So-ämnena.

Min egen erfarenhet har lärt mig att en sådan genomtänkt uppfattning om de viktigaste begreppen underlättar det ämnesövergripande samarbetet med andra lärare i laget, liksom det gör det lättare att vara öppen för elevernas frågor och önskemål. Många vägar leder till målet för den som vet vart han vill. Här följer nu exempel på en begreppsbasead So-undervisning

Den öde ön

”Ni tänker er att ni en morgon vaknar på en öde ö. Det är ni fyra som just nu sitter i samma grupp. Det är ingen Söderhavsö - naturen på ön är som naturen är här i Norden. Ni ser här på kartan hur ön ser ut. Vid den lilla sjön nedanför berget vaknar ni.

Ni vet inte varför ni har hamnat där och ni blir inte räddade, i vart fall inte under överskådlig tid. Det enda ni har med er är det ni brukar ha på er då ni sover. Er uppgift är att komma på hur ni ska göra för att överleva. Berätta först vad ni gör de första dagarna och veckorna. Sen även hur livet ter sig på er ö efter tio år. Det ska vara så realistiska lösningar som möjligt.”

Eleverna är indelade i arbetsgrupper om 3-5 . De är utrustade med större papper, skrivbok, pennor och kriter, och de presenteras problemet och börjar sitt arbete. Redovisningen som följer organiseras så att alla grupper får chans att glänsa med några listiga lösningar. Svaren skall samlas och ordnas. Det kan t.ex. ske direkt på tavlan eller på lappar som sätts upp.

I en aktiv dialog med hela gruppen förs resonemang kring vilka förslag som hör ihop och varför, samt vilken rubrik som är lämplig för respektive kategori. Det kan bli till exempel så här:

<u>Mat</u>	<u>Bostad</u>	<u>Redskap</u>
Lingon	rishydd	eld
ätliga rötter	grotta	fiskekrok av ben
svamp	timmerhus	spjut
älgkött	koja	flätad korg av vidjor

Även andra viktiga och intressanta områden som kärlek och sex, nöjen, hygien, behov av gemensam toalett osv. växer fram på tavlan.

Läraren tar tag i ämnen som väcker engagemang och lockar fram en fördjupad diskussion, om hur man ordnar eld, vad man gör om någon blir sjuk eller bryter

benet, hur länge man klarar sig utan mat eller vatten. Kan man överleva även om man inte vill döda djur? Klarar man sig utan TV och mobiltelefon?

Då man tömt ut alla lösningsförslag kan man resonera om den bild man har framför sig. Hur generaliserbar är den?

Är det bara ni som skulle behöva det här, eller gäller det även andra människor på jorden? Förr, nu och i framtiden...?

Hur gör vi idag? Varför är det så stor skillnad?

Här gör man sina saker av det man finner i naturen? Hur gör vi idag? (Allt kommer faktiskt fortfarande ursprungligen från naturen.)

Är vissa behov viktigare än andra?

Hur hade en ensam person klarat sig på ön?

De viktiga slutsatser och grundläggande insikter man gemensamt resonerat sig fram till kan betraktas som teorier och skrivs ner av alla och sparas.

Aktuella **begrepp** i detta exempel är bla: Grundläggande behov, mat, kläder, hus, verktyg, teknik, kunskap, samarbete, förutsättning m.fl.

Vad och Varför?

Vi har ett mycket bestämt syfte då vi valt området "Den öde ön". Vi vill avslöja, avtäcka, några av de mekanismer som förklarar människans verksamhet på jorden. Vi vill påbörja den lärovandring som ska visa att ganska mycket av vad människor företer sig går att förstå. På så sätt vill vi möjliggöra för eleven att se sig själv som en delaktig samhälls- och världsmedborgare.

Vi har därför valt ett område som bär på en hög potential då det gäller att belysa grundläggande begrepp och samband inom SO-fältet.

Det är ett område som har stora chanser att väcka elevernas lust och engagemang, med utrymme för parallella tankeprocesser och grundad på sinnlig erfarenhet, vilket är viktigt för att skapa djup förståelse. Vi har alla erfarenheter av hunger, törst, kyla, sjukdom och ensamhet.

Detta är ett analytiskt sätt att förhålla sig till samhälle och historia. Om detta sägs i kursplanen i historia bla (Skolverket 2000).

Syftet med utbildningen i historia är att utveckla ett kritiskt tänkande och ett analytiskt betraktelsesätt som redskap för att förstå och förklara samhället och dess kultur.

Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven

-utvecklar förmåga att urskilja historiska strukturer, utvecklingslinjer och förändringsprocesser

I kursplanen för geografi betonas vikten av att se samband och dra slutsatser:

Utbildningen ger verktyg för analyser av samspelet människa - natur och skall leda till ansvarstagande för den gemensamma miljön och resursanvändningen för att möjliggöra en långsiktig hållbar utveckling.

Skolan skall i sin undervisning i geografi sträva efter att eleven

- utvecklar förmågan att dra slutsatser och generalisera samt förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser.

Samspelet mellan människan och hennes omgivning studeras i olika landskap. Successivt utvecklas och kompletteras på så sätt kunskaper om såväl det egna landet som världen och jorden som helhet och om skillnader och likheter mellan olika delar. Detta är en nödvändig grund för en förståelse av människors skilda levnadsvillkor och hur olika kulturer har utvecklats (Skolverket 2000).

Självkänslan är en grundbult i lärandet. Här kan alla elever med olika bakgrund vara delaktiga och lyckas.

Vi väljer också ett stoffområde med många naturliga beröringspunkter till flertalet av skolans ämnen. Det lämpar sig därför väl för ämnesövergripande och tematiska studier.

Det elevdemokratiska uppdraget gäller alla i skolan, men måste tas på ett speciellt allvar av oss SO-lärare. Ett område av det här slaget ger goda förutsättningar för elevsynpunkter och samtal om lärande. Vi vistas i det intressanta spänningsfältet mellan det eleven har kännedom om och det okända som han ska förvärva. Då är det viktigt att utgångspunkten är tydlig och väl förstådd samt att han därmed har en rimlig chans att komma med egna tankar.

Hur och Varför?

Elevernas tidigare och dagliga erfarenhet av hunger, mat, törst, vätska och andra fysiska behov är självklara men oftast omedveten och därmed fördold. Som fisken i havet som är omedveten om vattnet den simmar i. Det behövs ett nytt perspektiv, att komma ovanför ytan, för att upptäcka vattnet.

Vi problematiserar det förgivettagna och konstruerar lekfullt en situation där vi rycker undan den självklara tryggheten: Du måste själv komma på hur du ska överleva och vad du kan tänkas behöva.

Uppgiften är lätt att förstå och instruktionen behöver inte stjåla uppmärksamhet från det centrala tankeinnehållet.

Om eleverna tänder på utmaningen slås det inre sökarljuset på. Egna sinnliga upplevelser blandas med berättelser och TV:s dokusåpor. Kreativ förmåga skapar nya inre bilder.

Viktigt för oss är att vara tydliga i formuleringen av uppgiften. Vi önskar inte helt fria fantasier eller en äventyrsberättelse på en Söderhavso. Inga av gruppmedlemmarna ska heller röstas bort. Det centrala innehållet för oss är vad vi människor behöver för överlevnad och de möjligheter och gränser naturen ger. Som länk däremellan vill vi uppmärksamma den mänskliga tankeförmågan. Vi hoppas också kunna lägga några grundstenar i förståelsen av mänskligt samspel och samhällsbygge. Hur vi formulerar uppgiften är helt avhängigt detta vårt innehållsliga syfte.

I nästa fas arbetar eleverna med uppgiften i små, heterogena grupper. Alla skall ges möjligheter att tänka, samtala och bidra. Gruppkonstruktionen gynnar språkutveckling. Läraren stödjer och uppmuntrar, men kommer inte med lösningar. Vid redovisningstillfället är den pedagogiska utmaningen för läraren att få alla grupper och elever att känna att just de bidragit och fått visa både förståelse och finurlighet. Diskussionen kan flöda ganska fritt inom de givna ramarna. Läraren fångar upp och fördjupar, problematiserar och hittar nya spännande frågor. Samtidigt vaskas guldkornen fram, samlas och bildar mönster framför allas ögon. Denna nya struktur erbjuder nu nya glasögon att se världen med. Varför inte testa genast:

Vad är det för skillnad mellan maten ni nyss åt till lunch och den här maten? Varför finns den skillnaden?

Varför äter människor på olika platser på jorden ganska olika mat?

Gruppen/klassen äger nu dessa nya glasögon tillsammans, vilket är mycket väsentligt. Det manifesteras t.ex. av att alla skriver ner och sparar, att det sätts upp på väggen eller tydliggörs på annat sätt. På så sätt lär vi i gemenskap med andra, våra olika perspektiv problematiserar, belyser och fördjupar. Vi deltar i ett gemensamt samtal som utvecklar språk och tanke.

Vi återkommer och brukar det vi har förvärvat. Av något välbekant har något nytt skapats, som visar sig kunna öppna nya dörrar.

Uppgiften utgick från en urskiljbar och för eleverna lättförstådd helhet (överlevnad på den öde ön), granskade den i dess delar (hunger, blåbär, älgkött) och byggde tillsammans ihop något nytt (behov, redskap/teknik, förutsättningar). Om vi lyckats i processen är vi nu alla lite förändrade. Den nya strukturen har gett oss en ny utsiktspunkt. Den nya insikten fanns precis bakom hörnet, men hade knappast uppstått spontant utan krävde en medveten och aktiv pedagog.

Den kritiska punkten, då det är lätt att tappa elevernas engagemang, är när elevernas förslag på överlevnadslösningar ordnas och ett nytt mönster

utkristalliseras. Ett processteg som är lätt att skynda förbi. I det här exemplet är risken mindre då de ingående begreppen är väl grundade i elevernas erfarenheter.

Poängen visar sig tydligare då de nyförvärvade begreppen och den nya kunskapen omsätts i nya sammanhang. Det skulle kunna vara studier av samhällen, nutida och historiska, där människan lever nära naturen, som forntida jägar- och samlarfolk, indianer eller samer. Man går in i studien med den kunskap man redan har som bygger på likhet oss människor emellan (Svingby 1989) Vi behöver mat - det gör de också? Vad äter de? De behöver liksom vi kläder och bostad att skydda sig med? Av vad och hur tillverkas detta? Mot en bakgrund av likhet avtecknar sig intressanta skillnader: Varför har de flyttbara boningar av skinn? Varför har inte vi det?

Kvinnligt - Manligt

”Ni ska strax få en lapp med ett antal påståenden. Kryssa i om ni instämmer eller inte. Jobba var för sig, utan att kolla vad någon annan kryssar i.”

Eleverna får lappar med påståenden av typen:

Instämmer

Instämmer inte

1. *Tjejer har bättre betyg än killar.
Det beror på att tjejer är smartare än killar*
2. *Personalen på förskolor, som ofta är kvinnor,
har sämre lön än lärare på gymnasiet .
Deras lägre lön beror på att det inte är lika
viktigt att ta hand om små barn.*
3. *Pappor är lika viktiga för sina barn som mammor.
Därför ska de vara hemma lika mycket med sin små
barn som mammorna.*
4. *Det finns många fler manliga chefer än det finns kvinnliga
Det beror på att männen är mycket duktigare än kvinnorna.*
5. *Killar gråter inte lika ofta som tjejer De är inte lika
känsliga som tjejer.*

Instämmer

Instämmer inte

6 *Tjejer skvallrar mer än killar.*

7. *Det är viktigt att det finns många kvinnliga poliser.*

8. *Män kör bil bättre än kvinnor.*

9. *Män begår fler våldsbrott än kvinnor.*

10. *Tjejer bryr sig mest omkläder och utseende*

11. *Jordens kvinnor utför en stor del av arbetet i världen, men har väldigt lite att säga till om.*

Läraren går igenom påståendena och eleverna visar med handuppräkningsvad de kryssat för. Viss diskussion tillåts, och motsatta argument luftas. Stämningen är engagerad.

Basgrupperna uppmanas att välja 3-5 påståenden och diskutera dem. Efter c:a en halvtimmens gruppdiskussion får varje grupp chans att ta upp en fråga i taget, berätta vilka argument som framkommit och låta resten av storgruppen/klassen delta i diskussionen. Läraren kämpar med att vara en rättvis diskussionsledare. Hon lyssnar uppmärksamt och skriver upp intressanta argument, ämnen och begrepp på tavlan. Arbetspasset avslutas med att eleverna skriftligen föreslår områden för fortsatta studier och fördjupningar.

Begrepp: könsroller, offentlig sektor, diskriminering, identitet, arv – miljö, makt, förtryck mfl.

Vad och Varför?

Kunskap på djupet berör. Ett område som detta belyser identitet och personlig utveckling. Genom att sätta ord på sådant som man lätt tar för givet och granska detta på personlig och samhällelig nivå, har man ökad möjlighet att förstå samhällsstrukturer, se sig själv i ett sammanhang och göra medvetna och aktiva val i sitt eget liv.

Lärarens avsikt är att väcka engagemang och få syn på det som berör eleverna, fånga upp detta och göra eleverna delaktiga i planering av studierna och sitt eget lärande, och att utmana invanda föreställningar. Frågorna är provocativa men samtidigt lekfullt tillspetsade. De vidrör ett brett spektrum av innehåll, från sådant som läraren med kännedom om sina elever vet engagerar dem, till frågor i aktuell samhällsdebatt. I bakhuvudet har läraren tankar om viktiga samband och begrepp

som kan tänkas bli aktuella för fördjupad analys (genus, arbets-fördelning, arv och miljö, jämlikhet, diskriminering, offentlig sektor, makt, förståelse, identitet, påverkan mfl), men också en beredskap för att själv låta sig överraskas av nya infallsvinklar. Det gamla uttrycket *Man lär så länge man har elever* är en välgrundad sanning .

Skolans demokratiska uppdrag nämns på åtskilliga ställen i styrdokumentet. Här kan nämnas Kursplanen för samhällskunskap (Skolverket 2000).

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 egenvärde oavsett kön, klass och etnisk bakgrund. Pojkars och flickors, kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter skall aktivt och medvetet tydliggöras.

Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven

- omfattar och praktiserar demokratins värdegrund,*
- förstår hur olika intressen, ideologier och traditioner påverkar sättet att se på individ och samhälle samt hur samhällets normer och värderingar påverkar och påverkas av individen,*
- utvecklar sin förmåga att argumentera och uttrycka ståndpunkter samt en tilltro till den egna förmågan att aktivt delta i samhällslivet och påverka samhällsutvecklingen.*

Hur och Varför?

Ett starkt engagemang i innehållet är drivkraften för djup förståelse, men liksom med borren, behövs det ett bra fäste och ett lagom motstånd för att djupborra.

Vi vet att detta är frågor som intresserar våra elever. Hur ska vi göra för att det ska ge maximal utdelning i lärandet? Mitt svar är att det krävs medvetenhet och samtidig öppenhet och lyhördhet. Vi börjar med att väcka frågor ur ett brett perspektiv. Genom att frågorna är tillspetsade och lekfulla är de förhoppningsvis roliga att svara på, de vidrör både känsla och tanke, uppenbarar uppfattningar hos en själv man inte varit medveten om. Atmosfären är prestigelös och experimenterande. Genom att alla deltar i den enkla attitydundersökningen blir det ”vi” som samtalar och diskuterar. Nu håller ett gemensamt övergripande tema på att ta form.

Förhoppningsvis har alla elever kryssat i vad de tycker. Det är lätt att kryssa, även den som inte är så van att uttrycka sina tankar i ord är med, liksom den som inte är så bevärdad i svenska språket. Alla har en god chans att få uttrycka sina åsikter och bli bemötta, bli bekräftade eller ifrågasatta. Därmed blir man tvungen att gå djupare i sin egen tankegång. Det bäddar för en stor variation av uppfattningar i storgruppsamtalet som följer.

Läraren bemödar sig om att vara den demokratiska ledaren som visar att allas argument har samma rätt att beaktas. Det är tyngden i argumenten som avgör framgången.

Eleverna har efter detta arbetspass en större insikt i vad de själva tycker är viktigt och intressant, och kommer med många idéer om fördjupningsområden. Dessa struktureras av läraren, eller ännu hellre, av lärarlaget tillsammans med en grupp elever.

De områden som väljs ut för fördjupade studier kan t.ex. leda till intervjuer med föräldrar, far- och morföräldrar (elever, som inte har svenska som modersmål uppmanas att använda sitt modersmål i dessa intervjuer och samtal), kamrater och sakkunniga på olika områden.

De kan leda till studier av skriftliga källor, som tidnings- och tidskriftsartiklar, statistik, forskning och skönlitteratur. Man kan också tänka sig egna undersökningar av attityder, arbetsfördelning i hemmet och granskning av partipolitiska förslag. Och mycket annat.

Ofta får eleverna uppmaningen att skriva ner de tankar de just fått, utan krav på att det ska vara läsbara för någon annan. De ”fångar sina tankar i flykten”. På så vis blir man synlig för sig själv och kan föra den viktiga inre dialogen. De hastigt nedtecknade orden blir påminnelser och, tillsammans med annat, råmaterial inför områdets avslutande uppgift.

Läraren ger struktur och stöd under arbetets gång genom att tydliggöra begrepp, sammanfatta och ta upp tråden i samtalet. Läraren visar på spänningar och motsägelser, ställer frågor om varför, uppmanar till jämförelser.

Elevens vardagsspråk är ett självklart och godkänt sätt att uttrycka sig på. Läraren ställer följdfrågor och uppmanar kamraterna att göra detsamma, för att verkligen förstå elevens tanke och uppmana till ännu djupare eftertanke.

Läraren för in generella begrepp i ett naturligt sammanhang, så att eleverna förstår poängen med de nya orden.

Det tydliga budskapet från läraren som genomsyrar undervisningen är alltid: DU har något viktigt att säga. Jag vill gärna lyssna. Jag lär också av dig. Det du tänker och berättar är värdefullt för vårt gemensamma samtalande och sökande i gruppen. Det är modigt av dig att dela med dig. Det är modigt av dig att lyssna och ställa

frågor. Det är viktigt för oss alla och vårt samhälle att du vågar tänka självständigt och säga vad du tycker.

Rätt-och-fel-mallar dödar. De krymper självförtroendet hos de elever som inte är vana att uttrycka sig, de trampar effektivt ner de späda tankegroddar som nyss börjat våga sticka upp ur myllan.

Detta handlar också om språkutveckling. Att förvärva ett nytt språk innebär att man vågar ge sig in i ett nytt sammanhang som man inte tillfullo behärskar och tvingas sätta ord, nya ord, på sådant man tidigare inte ens uttalat. Det gör man i en tillåtande och icke- dömande miljö. Har man detta förhållningssätt i sin undervisning är det inte någon artskillnad mellan den som har svenska som modersmål och den som inte har det.

Den avslutande uppgiften i detta exempel skall uppmuntra eleverna att blicka tillbaka, knyta ihop och analysera det man tillsammans arbetat med. Den ska ge en chans att repetera och kanske ta igen något man missat, men också se tillbaks med de nya ögon man skaffat sig. Uppgiften kan också vara av karaktären ”Om du var jämställdhetsminister...”, dvs. omsätta förvärvad kunskap i ett nytt och visionärt sammanhang.

Det sätt på vilket vi inledde detta område passar bra då innehållet är lagom känsligt och bara något kontroversiellt. Det dyker ofta upp ämnen av den typen, men ibland är innehållet av svårare och känsligare karaktär. Svårare är till exempel rasism och fördomar (kanske inom klassen), politik och religion av känsligare art och frågor om sexuell läggning.

Som lärare måste man ha en mycket stor känslighet och respekt. I de sistnämnda fallen finns risk att man befäster fördomar och fördjupar motsättningar. Åsikter som är djupt kränkande kan få näring och bli svåra att bemöta utan att någon i gruppen såras.

Vi återgår för stunden till det lättsammare innehållet.

I exemplet illustreras hur man kan inleda ett arbetsområde. Tanken i inledningsfasen är just att öppna och inspirera. Struktur och djup blir en senare fråga.

Men hur gör man då man är lite längre kommen i processen och vill just fördjupa, bredda och finna mönster och struktur?

Frågor är ett fenomenalt redskap. Här är några exempel på beprövade metoder, (Lindqvist S., Hyltegren G, 1995).

Jämförande frågor

Då man använder jämförande frågor fungerar det ofta att säga: Vilka likheter finner du? Vilka skillnader? Varför är det så? Vad tycker du om detta?

Man kan inta olika jämförande perspektiv, t.ex. där man varierar *tidsförhållanden*, som historisk tid, nutid och framtid (jämför med jägar- och samlarsamhället som vi arbetade med i höstas! Hur gör vi nu? Hur önskar du att det ska bli i framtiden? Hur tror du det blir när du är 30 år?).

Man kan variera *rumsliga förhållanden*. Det kan gälla platser som studerats tidigare, platser någon i gruppen har besökt eller är uppväxt på, en ny plats på jorden vi för in som referenspunkt (t.ex. för att belysa en orättvis världsordning).

Ett annat sätt är att föra in *Andra röster*, genom litteratur och medier, närstående, andra åldrar, andra samhällsklasser (ex. besök och kontakter med skolor i en annan stadsdel).

Eller varför inte låta eleven betrakta sig själv som yngre eller äldre, se sin egen historia (bilder, tidigare skolarbeten, minnen, brevet till mig själv som jag skriver i 6:an och läser i 9:an).

Nya roller

Det är ofta roligt och befruktande för samtalet att gå in i en ny roll. Man kan ta ut svängarna utan att det gör något. Det är ett ofarligt sätt att pröva sig fram.

Du kan göra ett *enkelt rollskifte* och tillfälligt ta en ståndpunkt som kanske inte är din: Till exempel alla som är födda första halvan av året är för genmanipulation, övriga är emot. Eller den person i ett par som sitter till höger är för, den andra mot. Byt efter tre minuter.

Hattar, glasögon, lösnäsor och peruker, kan tas på för att visa att man nu är någon annan. Någon annan kan lätt ta över "folkpartikepsen" och fortsätta i rollen som folkpartist.

En mer avancerad form är *rollspel*. Eleven tilldelas, lottas eller konstruerar en roll han eller hon ska ha (eller som i Storyline: en liten docka föreställer dig).

Det är ett kraftfullt sätt att bli engagerad och få nya perspektiv.

Samband

Man kan behöva ett raster, en stödstruktur, för att sortera och finna samband och mönster i resonemangen.

Motsatspar som *vinnare – förlorare*, *kort sikt – lång sikt*, kan fungera som tydliggörande kategorier. Är det i stället en process som behöver benämnas upp fungerar ofta *orsak/förutsättningar – händelse – följder*.

Lokalt, regionalt, globalt kan tydliggöra samhällsnivåer: ”Hur påverkas du själv och din familj (dina kompisar); hur påverkas vi i vår stad/ort, vi i vårt land, Europa (västvärlden), hela jorden?”

Grupperns olika intressen, som *parter, klasser, sändare-mottagare* kan upptäckas och underlätta förståelsen. Och glöm inte SO-lärares basfråga: *Varför?*

Polarisering, kontrastering

En ytterligare variant är *polariserande bilder*. Det kan vara film, foto, egenhändigt målade eller skissade bilder som intill varandra skapar spänningsfält eller ett lapptäcke av möjliga alternativ.

Alternativa förhållanden kan också illustreras med *dramatiserade scener och händelseförlopp*. ”Detta hände. Kunde något annat ha skett?”

Visionen

Att få formulera, konstruera och visualisera en vision, en idé om hur jag **egentligen** vill att något ska vara eller bli, en drömbild, är viktigt.

En tro på att det goda är möjligt är basalt i SO-undervisningen. Då måste man få tillåta sig att drömma.

”Man måste tillåta sig att drömma om det till synes omöjliga, om det är det till synes omöjliga man vill uppnå.” (Vaclav Havel)

”*Hur når vi dit?*” blir sen den naturliga och utmanande frågan. Vad gör vi själva? Vad gör vi tillsammans? Vad gör vi redan i morgon?

Rita döden

”*Ni behöver alla ett ritpapper och en ask med kriter. Försök också sätta er lite avskilt, så att ni inte ser vad de andra gör.*

Ni ska nu rita döden. Dvs. visa med en bild hur ni tänker att det är efter att man har dött. Det låter svårt, och det är det ju, men här handlar det inte om att rita rätt eller snyggt. Det finns inga fel eller rätt, alla bilder är lika värdefulla. Ni behöver inte skriva ert namn under bilden om ni inte vill.”

Eleven sitter försjunkna en stund. Läraren pratar dämpat med en elev som säger att han inte kan rita något, för han tror inte att det händer något efter att man dött.

Läraren säger att den uppfattningen är lika viktig som de andra och resonerar med eleven hur man kanske kan visa det på pappret. En annan elev tycker det är svårt för hon tror på olika sätt olika dagar. ”Rita några av dina uppfattningar”, föreslår läraren.

Elever som blir klara lämnar bilden till läraren och smyger ut på rast.

När alla är färdiga och rasten är slut samlar läraren alla i en cirkel. Lugnet och den lite dämpade stämningen återskapas.

Läraren börjar med att påminna om något hon sagt tidigare:

”Det är väldigt juste och modigt av er att vilja berätta vad ni tror. Nu är det extra viktigt att vi visar respekt för allas bilder och uppfattningar. Alla har lika rätt, även om du kanske är säker på vad just du tror på. Det är också okej att vara anonym.”

En bild i taget tas fram och läggs så att alla kan se den. Den som har gjort den berättar om sina tankar. Den som inte vill säga något pressas inte. Läraren är noga med att visa stor respekt för varje bild och den tanke som ligger bakom.

De bilder som har ett liknande innehåll placeras intill varandra. Ett mönster växer på så sätt fram. Man kan identifiera etablerade trosuppfattningar (himmel/helvete, återfödelse, allt tar bara slut) och några lite mer ovanliga (hamnar i ett nytt universum etc...). Men i det här skedet samtalas enbart om vad just dessa elever faktiskt tror och funderar över.

Läraren avslutar med att tacka för att eleverna velat dela med sig av sina tankar och för att de visat så stor respekt för varandra.

”Jag tycker att det har varit ett jätteintressant samtal, tack vare att ni varit så justa och vågat både berätta och lyssna. Är det okej att vi sätter upp era bilder på väggen?”

Begrepp: Tro, liv, död, rit, symbol, gudsbild, fördom, respekt mfl)

Vad och Varför ?

Vi väljer mycket medvetet livsfrågeperspektivet då vi ska arbeta med religion. Detta har bestämda syften:

Vi vill att området ska vara utvecklande, berörande och berikande för alla, oberoende av bakgrund och vana att resonera kring trosfrågor.

Vi vill skapa förståelse och tolerans och motverka de destruktiva vi och –dom mönster som är så tydliga i världen idag.

Vi vill underminera fundamentalism i alla dess former, liksom etnocentrism och vi vill undvika att falla i den exotiska fällan, där det konstiga och annorlunda är en lättköpt men förrädisk väg in i ett studieområde av detta slag.

Ett tydligt stöd för detta förhållningssätt finns i läroplan och kursplan. Där står bl.a. i Kursplanen för religionskunskap:

Det finns likheter och skillnader mellan religioner. Likheterna kan skapa en samhörighet mellan religioner medan skillnaderna kan skapa motsättningar som ibland utmynnar i konflikter. En grundsten i ett mångkulturellt och demokratiskt

samhälle är att människor är lika värda trots sina olikheter. Mot denna bakgrund ligger det i ämnets karaktär att såväl likheter som skillnader uppmärksammas.

Där står också:

Religionskunskapsämnet har som utgångspunkt människans frågor inför livet och tillvaron oavsett om dessa uttrycks religiöst eller inte. Att medvetet och metodiskt bearbeta livsfrågorna hör till ämnets kärna. Varje människa har en mer eller mindre uttalad strävan att finna sammanhang i, tolka och tyda tillvaron. Detta kommer till uttryck i traditioner, riter, berättelser och myter.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret Eleven skall – kunna reflektera över och formulera sig i för henne eller honom viktiga livsfrågor,

- ha kunskap om symboler, riter, centrala berättelser och trosuppfattningar i några världsreligioner samt om grundtankar och uttrycksformer i några andra livsåskådningar

Inför livets stora frågor är vi alla ganska små: Undret i ett nyfött barn; frågor kring livets slut; det hissnande osannolika att just vårt lilla jordklot har rätt betingelser för liv, meningen med livet, kärleken? Hur kan vi ta ansvar för varandra och vår planet? Är det rätt att några är rika och andra fattiga? Frågor om det oändliga universum, om det kan finnas en plan bakom allt ihop? Finns i så fall en gudomlig makt? En makt som griper in, som det går att få kontakt med?

De flesta av oss behöver riter, symboler och berättelser för att möta olika skeenden i livet.

Kan vi mötas här, där vi ser hur lika vi är i grund och botten, blir våra olika svar på livsfrågorna intressanta i stället för hotfulla.

I samtal med eleverna kan vi ringa in de fundamentala frågorna och centrala begreppen, för att sedan gå utanför gruppen och vidga perspektivet. Olika livsåskådningar ger olika svar.

De riktigt tuffa frågorna, om de stora motsättningarna i världen, som ofta tycks ha religiösa förtecken, blir förhoppningsvis lättare att hantera konstruktivt i skolan med denna ingång.

Risken är annars att man förlorar sig i missförstånd, fördomar, prestige och i värsta fall stärkta motsättningar.

Att påminna om tidigare arbetsområden och diskussioner kan ge extra dynamik i samtalet. Kanske har man tidigare diskuterat de mänskliga rättigheterna. Nu kan man sätta den diskussionen i relation till det aktuella ämnet om homosexuellas

rättigheter. Man kan på ett liknande sätt relatera en tidigare diskussion om hur olika miljöer kan hindra eller uppmuntra till kriminalitet, till en religiös syn på "ondskan" i världen. Ekologiskt hållbart tänkande kan jämföras med synsätt inom hinduism respektive kristendom.

Ofta finns det anledning att anknyta till aktuella händelser i Sverige och världen, och visa hur svåra händelser kan bygga broar mellan människor med olika tro. Ofta sker också motsatsen.

Varför? Kanske leder detta vidare till en diskussion om konflikthantering.

Hur och Varför?

Återigen är den lilla gruppen ett viktigt forum. En grupp där man känner sig trygg, men som samtidigt är heterogen med avseende på trosuppfattning. Detta ger kanske det största utbytet.

Lärarens lyhördhet och kännedom om eleverna är extra viktig och avgör hur utmanande och personliga de frågor är som hon väljer att ställa.

Samtidigt krävs att läraren föregår med gott exempel som tolerant och demokratisk ledare. Det finns mycket att vinna om man är medveten om och kan hantera kulturkrockar och fördomar, och respekterar att elever kan ha erfarenhet av svåra personliga upplevelser (som till exempel en anhörigs död).

En motor i undervisningen är frågorna, både lärarens och elevernas. Läraren fångar upp intressanta ämnen, ger struktur med hjälp av centrala begrepp, utmanar och breddar:

"Om det finns en Gud, hur kommer det sig då att det finns flera religioner?"

"Om det inte finns någon Gud, hur kommer det sig då att så många människor tror på Gud?"

Eleverna får vid flera tillfällen skriva ner sina tankar i den personliga tankeboken (loggen).

I den första fasen är det de personliga uppfattningarna i klassen/storgruppen som är i fokus.

I nästa fas kommer man i kontakt med hur andra svarat på de viktiga livsfrågorna (bland annat de stora världsreligionerna). Det kan ske genom lärarens genomgångar, intervjuer, litteratur och studiebesök.

I en avslutande skrivuppgift kan det vara lämpligt att återknyta till ursprungsfrågorna, men på en mer avancerad nivå. Tankeböcker, redovisningar, anteckningar och liknande är då till stor nytta.

Skönlitteratur, bild, drama och musik hjälper oss att förstå och uttrycka det vi vill, då vårt vanliga skrivna och talade språk, inom detta område, ofta är alltför torftigt.

Mäster skräddare

” Nu får ni tänka er in i en roll. Var och en av er är nämligen en duktig skräddarmästare med eget skrädderi. Ni kan både rita och designa kläder, ta mått, skära till och sy.

Nu är det dags att tillverka nya kläder till en kund. Ni kan själva bestämma vem kunden är.

Ta var sitt papper och kriter. Rita upp hur kläderna kommer att se ut.”

När de personligt designade och färglagda kläderna är klara, tittar man på varje bild och sätter upp dem på väggen väl synliga för alla. (Tanken med teckningen är det viktiga, inte skickligheten i tecknandet. Den som vill är anonym.)

Nästa steg i övningen är väl förberedd av läraren:

- Rejåla högar av papper i A6 – format (tillskuret av återvinningspapper) samt kriter.
- Läraren har gjort två tydliga och stora, förenklade skisser, av ett par byxor respektive en jacka med konturlinjer samt detaljer som fickor och knappar inritade i olika färger. Varje linje eller delmoment har ett nummer som överensstämmer med antalet gruppdeltagare. (Minus de som ska vara gruppleddare och kontrollanter.)
- Lämpligt möblemang för serietillverkning.

”Nu har tyvärr allt förändrats. Det lönade sig inte med ert skrädderi. Ni har i stället fått anställning på den här textilfabriken.

Här sitter ni i två arbetslag. Ni två är avdelningschefer och ansvarar för var sitt arbetslag. Ni två här borta är kontrollanter och sitter därför längs ner. Ni i det första laget ska göra jackor. Sådär ser era jackor ut. Du som är nummer ett ska alltså ”sy” den blå ärmen. Tvåan ska göra den gula kragen osv. Ni i byxlaget gör detsamma med byxorna ni ser här. Ni gör alltså var sin del men när det är klart ska det bli en hel jacka respektive byxa. Kontrollanten kontrollerar att ni gjort ett bra jobb.”

Först tränas alla moment in i lugn och ro. Därefter trappas tempot upp alltmer. Kontrollanterna skäller på dem som slarvar och hotar med sämre lön. Det blir mycket väsen och skratt, men man fortsätter med massproduktionen så länge att många börjar bli trötta och stressade. En, alternativt två, karameller delas ut som lön allt efter arbetsresultat, medan cheferna får tre. ”Arbetsdagen” är slut.

Efter en stunds rast och vila träffas man igen. Läraren har satt upp några exemplar av klädesplaggen från textillfabriken intill skräddarnas produkter. Läraren skriver

upp några frågor på tavlan som först diskuteras i par och därefter i hela gruppen. Alla antecknar gjorda slutsatser. Diskussionsfrågorna är av typen:

Hur var det att vara skräddare? Känslor? Tankar? Om du hade varit en riktig skräddare...?

Hur var det att arbeta på fabriken? Känslor? Tankar? Om det hade varit en riktig textilfabrik...?

Jämför tillverkningen av kläder i skrädderiet och fabriken – likheter? skillnader? (Tänk ex på produkten/kläderna, makt och ansvar, pris, lön, arbetsmiljö, kunskap, kunder etc)

Varför är det så stora skillnader?

Begrepp: Produktion, kunskap, redskap, ägande, makt, klass, arbetskraft, råvara, vara, konsument, marknad, vinst, mode m.fl.

Vad och Varför?

Här har vi att göra med en typ av område där eleverna troligen inte spontant har ett engagemang. Kopplingarna är inte uppenbara till elevens värld för den som ännu inte har kunskapen. Som SO-lärare vet vi samtidigt att detta kunskapsfält är basalt och ur demokratisk synvinkel mycket viktigt. Det ger ett förklarande sammanhang både för det egna livet och samhället, också i ett globalt perspektiv.

Vi är ju omgivna av och inbäddade i detta ekonomiska "spel" och vi kan se det som ett detektivarbete att avslöja de krafter som verkar i kulisserna. Göra det osynliga synligt och studerbart. En härlig utmaning alltså!

Frågorna finns där för den som har möjlighet att se dem. De finns i det dagliga livet och i media.

Varför är det billigare att köpa en hamburgare på McDonald's än att gå på en vanlig restaurant?

Varför kostar vissa jeans 199 kr och andra 1000 kr?

Varför är en bil dyrare än en penna?

Varför har vi så många kläder, men de som tillverkar dem nästan inte har råd att köpa några alls?

Varför äter vi så mycket att vi blir sjuka av fetma, medan andra svälter?

Varför är det mellandagsrea och inte rea före jul?

Varför blir mobiltelefoner så fort omoderna?

Vem betalar all reklam som kommer "gratis" i brevlådan?

Varför står mjölken längst in i butiken?

Varför har alla varor streckkoder nu för tiden?

Blir man lyckligare ju fler saker man har?

Vilken sorts konsument är du? - Du är kartlagd!

Varför ägs inte vårt stora sjukhus av ett bolag som till exempel en bilfabrik? Vill vi det?

Varför påverkas vi av reklam?

Varför har ”marknaden” åsikter om kriget och riksdagsvalet? Vem är marknaden?

Behövs Coca-cola?

Borde Coca-Cola sitta i FN?

Vad ska vi göra för att få en fredligare värld?

I styrdokumentet framförs vikten av global förståelse och kunskap i samhällsekonomi. I Kursplanen för samhällskunskap står bl.a(Skolverket 2000).

– *ha kännedom om samhällsekonomi, hushållsekonomi och privatekonomi och kunna diskutera möjliga vägar som leder mot ett hållbart samhälle såväl lokalt som globalt,*

Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven

– *tillgodogör sig kunskaper för att kunna agera i lokala och globala frågor som är viktiga för ett hållbart samhälle.*

Hur och Varför?

Vi lever i en abstrakt plastkortsekonomi och kvartalsekonomi, där begreppet ekonomi är detsamma som aktiekurs i de dagliga nyheterna. Och där snart pengar är helt osynliga.

En komplex, abstrakt och fördold värld behöver bli sedd och gripbar. Det kan göras genom att vi spårar oss tillbaka till tider och platser, historiska, nutida eller tillfälligt uppdiiktade, där basala samband och företeelser är synliga. Där vi kan känna igen oss som människor. Där mina erfarenheter blir användbara.

Det tidigare exemplet med skräddaren och fabriken passar in i denna kategori. Alla har vi själva tillverkat något. Det är inte svårt att förstå sig att man är en kunnig skräddare. Abstraktionssteget är kort. Andra erfarenheter får relevans och liv: Det är roligt att känna att man kan åstadkomma ett arbetsresultat. Kanske mindre kul än att bara sy i knappar dagarna i ända.

Det finns närbesläktade områden där man kan arbeta på ett liknande sätt, till exempel då man behöver förstå självhushållning, byteshandel och övergång till penningekonomi. (*”Ni i den första byn har stora bördiga åkrar. Ni bakar gott bröd. I nästa by har ni får och sticker tröjor. Ni där är fiskare och ni båtbyggare. Hur många tröjor kostar en båt?”*).

Eller för att levandegöra produktionskedja, utbud och efterfrågan.

”Ni ska starta en fabrik som tillverkar korb/ glass/ jeans/ bilar. Vad behöver ni då?

”Ni får tio salta pinnar var. Här har jag en god kolaklubba. Hur många pinnar får jag för den?”

Ett klassiskt och effektivt exempel är att illustrera världens orättvisa fördelning av resurser med ett klassrumsspel.

I ovan nämnda fall behöver man konstruera en situation, därför att den verkliga inte är tillgänglig. Beroende på vad man ska studera är det ofta möjligt att delta i alternativt iaktta och studera, verklighetens spelplan. Det är möjligt att till exempel själva producera och marknadsföra en produkt. Eller driva elevkaféet så lönsamt som möjligt.

Man kan, med rätt glasögon, studera marknadens yttringar, som marknadsföring eller varornas placering i varuhuset. Man kan boka in en intervju med någon sakkunnig, eller analysera reklam och sig själv som konsument.

Prao-perioderna är ypperliga tillfällen till fördjupade studier. Viktiga begrepp får verkligt innehåll, som ex. råvara, vara, produktionskostnad, lön, fack, marknad, arbetsmiljö, jämlikhet, offentlig och privat sektor och så vidare.

Naturen ger de yttre ramar som ger förutsättningar för människans och samhällets överlevnad och ekonomi. Genom att måla/ bygga upp ett landskap som kan utgöra scen för ett rollspel, kan sambanden bli tydliga:

”Vi har nu byggt ett landskap med berg, floder och hav. Ni vet varför det är bördig jord här, och att skogen växer där det är morän. Nu ska vi bygga byar i landskapet. Fundera nu i grupperna var ni vill lägga er by och varför”

Våra exempel här är lösryckta från sina sammanhang. Kanske infaller just dessa arbetspass under ett historiskt tema. Kanske har frågorna väckts av dagsaktuella händelser. Valmöjligheterna är många. Det viktiga är att som SO-lärare ha en idé om vilka samband och begrepp som är grundläggande för den mer komplexa kunskap man vill att eleverna ska ha chans att bygga upp. Det är nödvändigt med en sträng prioritering. Då är det desto viktigare att det man väljer är det som är bärande och verkligen leder till bestående insikter av viktiga sammanhang, som eleven kan fortsätta att bygga vidare på. Detta är möjligt om man har några år på sig med samma elevgrupp och har frihet att välja de goda tillfällen som passar arbetslagets planer och elevernas engagemang och mognad.

Det bästa landet

”Ni har nu bara några månader kvar innan ni slutar grundskolan. Därför är det äntligen dags för det stora avslutande temat. Det kommer säkert att bli rätt tufft, men också roligt och lärorikt. Ni har vetat om det här länge, så jag hoppas att ni sparar anteckningar och arbeten, som vi uppmanat er till. Ni får alltså använda allt det ni skrivit och också böcker och andra källor om ni tror att ni behöver det. Men det allra viktigaste är den kunskap ni redan har. Det är den ni ska använda er av allra mest, men på ett nytt sätt. Era skrivarbeten och anteckningar hjälper er att minnas.

Ni ska inte arbeta ensamma, utan i era nya basgrupper. Tänk vad mycket kunskap ni har tillsammans i den gruppen! Ni har lärt er mycket i många ämnen och teman som nu ska komma till nytta igen.

Ni ska, som ni brukar göra under temaarbeten, i gruppen själva planera ert arbete för de här veckorna. Varje grupp har en handledare bland lärarna i vårt arbetslag. Den läraren vill se er planering och kommer att följa just ert arbete extra mycket. Varje grupp kommer också att få ett utrymme reserverat för sig med bord och material, där ni kan hålla till under den här tiden.

Vad är det nu ni ska göra? Vilken är den stora utmaningen?

*Ni i basgruppen är den nya regeringen i ett land som står inför stora förändringar. Det är ni som ska bestämma vilka förändringar som krävs. Ni ska bygga det **Det bästa tänkbara landet**. Ni får strax ett kuvert där det bl.a. ligger en beskrivning av hur landet ser ut: befolkning, klimat, naturtillgångar och andra geografiska förhållanden...m.a.o. vilka **förutsättningar** ni har. Bestäm själva vad landet heter.*

Som stöd får ni också ett grundschema för de här veckorna. Här ser ni när det är dags för redovisning inför för kamraterna och oss lärare. Ni ser också när vi har festen och föräldrar och andra är inbjudna för att ta del av vad ni gjort. Utifrån det schemat gör ni er egen planering.

Här finns också, som ett mycket viktigt stöd för er, en sammanställning av alla viktiga begrepp, som vi arbetat med under åren. Med hjälp av dem och varandra kan ni minnas vad vi gjort.

Ta till exempel ”rätt och fel – lagar och normer” Minns ni vad vi diskuterade då? Kan det vara till nytta nu då ni ska bestämma vilka lagar ni ska ha i ert land. Eller då vi hade temat om sopor för ett år sen, och vi diskuterade energifrågan - hur ska ni lösa energiförsörjningen i ert land?

Minns ni vår heta debatt om hållbar utveckling? Eller det här med diskriminering och demokrati? Ja, här finns mycket ni måste diskutera och bestämma tillsammans. När ni tycker att ni diskuterat, bestämt och skrivit ner det mesta om hur ni vill ha det i ert land ska ni prata med er handledare innan ni går vidare.

I kuvertet har vi också lagt ner den här sammanfattningen av det vi lärt oss om hur man arbetar bra i grupp, om konflikter uppstår och liknande frågor. Den gäller förstås även i det här viktiga arbetet. Speciellt mycket faktiskt.

Här finns också förslag på olika redovisningssätt. Mycket har ni tränat på förr och kan nu göra riktigt bra! Alla ska dock i form av en karta eller modell av något slag, visa hur ni tycker det bästa landet borde komma att se ut.

Jag förstår att ni har massor av frågor. Vi är många lärare här nu, så vi kommer att gå runt och prata med er. Men börja med att prata med den kamrat i er basgrupp som har varit med i planeringen av temat.

Det här är i första hand ett grupparbete, men som avslutning kommer ni, var och en, att få skriva en personlig reflektion där ni berättar om det viktigaste ni lärt er och hur ni tyckt att arbetet varit.

Begrepp: Alla de centrala begrepp som samlats under tidigare arbeten, lämpligt strukturerade. Begreppet ”hållbar utveckling” står i centrum.

Vad och Varför?

Vilket lärande vill vi åstadkomma hos eleverna?

Då man arbetar medvetet pedagogiskt med begreppsbyggnad bör man återkomma till samma begrepp men från olika perspektiv. Det skiljer sig från ren repetition, även om det också har en repetitiv funktion, genom att sammanhangen varierar och ger nya dimensioner och ett allt fylligare innehåll åt ordet. Här återkommer vi till begrepp som är kända, (och antagligen delvis glömda) men nu i ett nytt sammanhang - ett mer komplext och krävande sådant.

Det blir många begrepp som ska diskuteras. Det är insiktslöst och orimligt att ge en såhär kvalificerad utmaning om man inte tidigare har arbetat erfarenhetsbaserat och låtit eleverna arbeta med begrepp som fått en levande innebörd för dem. (Man kan givetvis ge en uppgift av detta slag i ett mycket tidigare skede, men den får då en helt annan didaktisk funktion).

Att stryka medhårs är måhända behagligt, men leder sällan till utveckling. Här uppstår motsägelser och spänningar i gruppen då eleverna har olika åsikter. Intressanta spänningar kan också uppstå inom individen då uppfattningar man haft i ett avgränsat sammanhang, nu sätts in i ett större samhälleligt och visionärt perspektiv. Även det tvingar till eftertanke och fördjupad begreppsutfattning.

Förutom en fördjupad och befäst begreppsbyggnad, vill vi också göra det möjligt för eleven att få en visionär helhetsbild. Att ha en positiv vision där det goda för mänskligheten är möjligt, borde vara en rättighet för en ung person att ha med sig vidare i livet. En helhetsbild, omsatt i konkreta, sinnliga material, ger struktur åt

tanken. En meningsfull struktur som kan ge stöd för nya intryck. En stödjande tankestruktur, öppen för nya idéer, en stam där grenar fritt kan växa fram. Den som själv kan värdera och tänka kritiskt slipper bli ett offer.

Hur och Varför?

Det är viktigt att denna avslutande arbetsuppgift inte får formen av en test i vanlig mening, utan är ett nytt lärotillfälle. Ett nytt lärotillfälle för alla. Ingen ska behöva känna sig utesluten. Detta är en ”examensuppgift”, en storsatsning, även för lärarlaget, där man ger järnet och avslutar med en fest. Den bör ges den inramning som uppmuntrar till att ge extra mycket av sin kraft. Och sen ger rätt att känna stolthet.

Detta underlättas av att man också arbetar med konkreta uttrycksmedel: bygger modeller, syr flaggor, ritar ett reningsverk. Med många ämnen medverkande.

Eleven har hunnit vara medlem i många s.k. basgrupper genom åren. Sammansättningen av just denna grupp, i det avslutande arbetet, bör vara föremål för extra eftertanke. Grupperna bör vara heterogena, men heterogena i alla avseenden? Kanske inte. Bör de som är vana att ta för sig och prata kanske ingå i en grupp med en likhet just i detta avseende? Kan det skapa utrymme för dem som är mindre snabba och pratsamma i en annan grupp? Kanske ska man även låta dem man vet jobbar bra ihop få en chans? Man bör vara medveten om vad man gör och gärna ha med elevrepresentanter i planeringen.

Eleverna har under flera år tränat att t.ex. planera själva, bli medvetna om gruppdynamiska processer, arbetat med många kreativa uttrycksformer och redovisningssätt, för att kunna lämnas såhär fria. Lärarna är också aktiva handledare som ger rätt sorts stöd regelbundet under arbetets framskridande. Ingen grupp kan lämnas vind för våg.

Alla ska ha rätt till stöd och utmaning på sin nivå.

Detta är ett arbete som bör ge tillräckligt utrymme för individuella variationer och intressen, samtidigt som eleven känner att han eller hon deltar i en lärande gemenskap och det egna arbetet bidrar till helheten. Man kan i princip komma hur långt som helst. Det är en frihet som är härlig för många, men samtidigt kan vara alltför stressande för de ambitiösa. De kan behöva lärarens hjälp till en sund begränsning.

Vi började med den öde ön. Där hade vi vår utgångspunkt. Under några år har vi arbetat med ett mycket varierat innehåll, samlat byggstenar i form av meningsbärande centrala begrepp och samband. Nu knyter vi ihop säcken och det visar sig att vi har nått mycket långt när det gäller att realisera So-undervisningsmål och inriktning.

Skolan skall i sin undervisning inom de samhällsorienterande kunskapsområdet sträva efter att eleven

- undersöker och förstår samhälleliga samband och sammanhang i nutid och förfluten tid samt reflekterar över vad dessa kan innebära för framtiden.

- förstår centrala begrepp som gör det möjligt att på ett självständigt sätt söka, bilda och använda kunskap om samhällsfrågor

- utvecklar sin kunskap om och förmåga till inlevelse i olika livsmönster och ser orsaker till variation i tid och rum men även det gemensamma i olika kulturer.

De samhällsorienterande ämnena bidrar till förståelse för hur människan har utnyttjat och utnyttjar jordens resurser och av villkoren för hennes liv och arbete i förfluten tid, idag och i framtiden (Den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterande ämnena, Skolverket 2000).

Efterord

Didaktiska idéer har ingen upphovsrätt utan flödar tack och lov fritt i goda samtalsmiljöer. Jag har haft förmånen att vistas i flera sådana genom åren, för vilket jag är mycket tacksam. Flera av de didaktiska tankar som framkommer här har inspirerats av dessa goda arbetsgemenskaper. Jag vill därför speciellt tacka Ayala-gruppen*, lärarna på Lövgårdesskolan och Vättleskolan i Gunnared (Angered Göteborg), samt lärare och arbetskamrater på Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet

* Vi var en grupp studenter som, med starkt stöd och inspiration av vår lärare Tore Almius läsåret 1982/83, började ha SO-didaktiska samtal. Gruppen levde kvar flera år efter utbildningen och utökades med några personer. Gruppens namn råkade bli Ayla-gruppen, eftersom vi gärna använde skönlitteratur i undervisningen. Ayla är namnet på huvudpersonen i Jean M Auels roman Grottbjörnens folk, som då var aktuell.

Referenser

- Carlgren,I.&Marton,F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsén, Torsten (2002). Återupprätta läraren. *Pedagogiskt Magasin nr 3 2002*
- Lindqvist S., Hyltegren G, (1995). *Att utveckla elevers tänkande*. Angered: Almqvist & Wiksell
- Naeslund,J.(red)(1986). *Kunskap och begrepp*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Oscarsson V. Svinby G. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003,Ämnesrapport till rapport 252*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2000) *Kursplaner och betygskriterier*.
- Svingby, Gunilla (1989) *SO i fokus*. Borås: Utbildningsförlaget
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma
- Utbildningsdepartementet (1994) *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*

Fältstudier

ett sätt att lära genom möten, upplevelser och erfarenheter

Tore Almius

I mötet mellan det okända och det kända uppstår något nytt. Erfarenheter i form av upplevelser och intryck, skapar frågor och ger synvänder, som genom reflektion och bearbetning utvecklar ny kunskap. Det är således något speciellt med möten mellan människor och i möten med nya miljöer. Möten kan vara spontana eller planerade, ostrukturerade och strukturerade. Möten är mångdimensionella, affektiva och lärande. Vad som sker i möten kan komma till uttrycket i olika konstformer, i prosa, i poesi och i olika former av bildframställning.

I denna artikel ställer Tore Almius frågorna. Hur utnyttjar vi denna dynamiska kraft i lärandets tjänst? Hur får vi genom möten eleverna att förstå sig själva och sin plats på jorden? Hur stimulerar vi elevernas lärande genom möten, upplevelser och erfarenheter? Almius svar är att fältstudier måste få ett stort utrymme i So-undervisningen.

Vad är fältstudier?

En arbetsform som har förutsättningar att tillgodose lärande genom möten är fältstudier. Begreppet, som i tidigare styrdokument för skolan, benämndes t ex fristudier, direktstudier, friluftstudier, fältstudier, är en verksamhet där eleverna i ett bestämt syfte studerar en komplex verklighet, som ofta inte är specifikt pedagogiskt tillrättalagd. Fältstudier kan ses som ett överordnat begrepp för olika aktiviteter där eleverna studerar/”forskar” kring frågor/problem, som har anknytning till natur, samhälle och mänsklig verksamhet utanför böckernas och lärosalarnas värld.

I den nu gällande läroplanen för grundskolan anges inte specifikt varken arbetsformer eller arbetssätt som skall användas i undervisningen. Läroplanen anger mål och allmänna anvisningar och kursplanerna beskriver mål, innehåll och karaktär vad gäller de olika ämnena. Vi finner således inte begreppet fältstudier i dessa dokument men intentionen om ett aktiverande och elevcentrerat arbetssätt framhålls. Elevernas arbete skall ha en explorativ inriktning och eleverna skall ges rika tillfällen att träna och tillämpa arbetsmetoder och färdigheter, som har nära anknytning till den som forskare använder i sitt arbete.

Fältstudiebegreppet, i min fortsatta framställning, innefattar en rad olika aktiviteter som t ex exkursioner, observationer, fältintervjuer, studiebesök, arbetsplatsbesök, museibesök, samhällsundersökningar, närmiljöstudier, stadsstudier, karteringar, fältmätningar, lägerskoleverksamhet etc. Under sådana studier kan eleverna erbjudas speciella möjligheter att utveckla alla sina sinnen och upprätta och vidareutveckla sociala kontakter i samband med faktainhämtningen. Vid bearbetning och redovisning av fältstudiernas resultat blir det naturligt och funktionellt att använda bildmässiga och språkliga uttryckssätt.

Fältstudier innebär således, enligt min definition, en rad viktiga pedagogiska ingredienser och kvalitéer, att *upptäcka, uppleva, förstå, och handla*, i syfte att ge eleverna nya insikter och en vilja och beredskap att påverka och förändra den egna livssituationen och omvärlden. Den i pedagogisk mening icke tillrättalagda verkligheten utanför skolan blir under fältarbetet föremål för studier och lärande. Det är i naturen och i samhället självt och speciellt i vårt möte med verkligheten, som det mest levande lärostoffet står att finna. ”I princip har skolan inga andra undervisningsresurser än de som existerar utanför skolan”, enligt John Dewey (Dewey 1938) ”All undervisning skall vara åskådlig och i största möjliga grad utgå från tingen själva”, säger Johan Amos Comenius i *Didacta Magna* från 1630. Erik Gustav Geijer har 1834 uttryckt samma sak på följande sätt i en utgåva från 1915 – ”Så mycket är säkert, endast den erfarna, upplevda, genomlevda kunskapen har ett värde; allt annat är ord”.

Hur frekvent förekommer då studier utanför klassrummet i dagens skola? I den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992 ställdes både elever och lärare inför frågan. Enligt Skolverkets rapport nr 4 från 1993 använder ungefär var fjärde lärare olika delar av närsamhället i undervisningen, men endast hälften av eleverna säger att sådana inslag förekommer i undervisningen. Ett liknande resultat visas i NU03. Många lärare hävdar emellertid att de i större utsträckning skulle vilja utnyttja mer elevaktiva arbetssätt och arbetsformer t ex i form av fältstudier, exkursioner och studiebesök d v s att eleverna får gå ut i naturen och samhället för att lära.

Hur lär man sig genom fältstudier?

Vad ger då fältstudier för möjligheter för eleverna att förstå sig själva och sin plats i samhället och på jorden? Vad ger fältstudier för speciella kunskaper som gör det möjligt att handla och påverka den egna livssituationen?

Först presenteras några synpunkter på *erfarenheten* som bas för lärandet. Erfarenhetsbaserat lärande är grunden för all fältstudieverksamhet. Därefter redovisas ett exempel där elevernas livserfarenheter och studier i fält bildar utgångspunkten för ett studieområde. Vidare beskrivs några fältstudieobjekt med anknytning till exempel på tänkbara studieområden i SO-undervisningen och sist några exempel på genomförande av fältstudier i anslutning till en skolas närmiljö och det omgivande lokalsamhället.

SO-undervisningens mål

Till att börja med ges här en tolkning av målen för den samhällsorienterande undervisningen. Det övergripande målet för SO-undervisningen är att hjälpa eleverna att förstå sig själva och att lära dem att handla i men också påverka sin omvärld. Innehållet måste därför upplevas av eleverna som angeläget och det måste grupperas så att det ger kunskapsprogression. Stoffet måste vidare vara värderingsladdat för att skapa engagemang och de kunskaper eleverna formar måste ges applikationsmöjligheter. Vad ställer då dessa mål och detta innehåll för krav på SO-undervisningens uppläggning och på elevernas lärande? Låt mig till att börja med ge några generella villkor för elevernas lärande och göra några viktiga begreppsdefinitioner, som gäller för den fortsatta framställning.

Hur vi lär

För att kunna analysera begreppen kunskap och lärande kan det vara bra att skilja mellan information och kunskap. Information i det här sammanhanget är all den data, information, teorier och samband som är tillgänglig och som står till förfogande och som eleven exponeras för. En rad "filter" t ex språket, referenser, erfarenheter, känslor, kultur, värderingssystem, förförståelse, fysiska betingelser etc gör att den information som eleven möter, kommer att gestaltas på ett för individen unikt sätt. Lärandet är en interaktiv process, som vad gäller den samhällsorienterande undervisningen och fältstudieverksamheten i synnerhet enligt min uppfattning, kan baseras på följande påståenden:

- * lärandet bör vara innehållsrelaterat d v s det meningsbärande innehållet skall vara överordnat formerna för lärandet
- * lärandets mål är att ge eleven förståelse för samband och sammanhang. Lärandet bör därför ge helhetsperspektiv
- * motiveringen ökar om elevens erfarenheter och upplevelser får utgöra utgångspunkt för lärandet
- * lärandet förstärks genom medverkan av så många sinnen som möjligt
- * frågan/problemet är lärandets motor
- * lärandet förstärks om informationen är värderingsladdad
- * lärandet får en djupare dimension genom emotionellt engagemang
- * lärandet sker vanligtvis i ett socialt sammanhang. Den som lär står alltid i ett förhållande till den information som bearbetas eller till den som avger informationen
- * insikt och förståelse uppkommer oftast i brytningen mellan befintlig kunskap och ny information genom det Piaget kallar ackommodation
- * den erövrade nya kunskapen skall hos eleven leda till ansvarstagande och en beredskap att vilja handla/operera i nya sammanhang.

Marton & Both (2000) ställer den centrala frågan ”Hur erhåller vi kunskap om världen och vad krävs för att erfara något på ett särskilt sätt” (s.117). Författarna konstaterar att vi ständigt är omgivna av mer eller mindre komplexa miljöer. Att erfara något i en miljö är för det första att urskilja det från sitt sammanhang. Vad innebär det att erfara något i ett sammanhang, att urskilja något från dess omgivning, att ge det erfarna en mening? ”Struktur förutsätter mening och samtidigt förutsätter mening struktur. De två aspekterna, mening och struktur, är dialektiskt sammanflätade och uppträder samtidigt när vi erfar någonting” (Marton & Both s. 118). Erfarenheter har således både en strukturell aspekt och en meningsaspekt. Detta sätt att se på erfarenhetsbaserat lärande är centralt för fältstudier där eleverna ställs inför ett objekt, fenomen eller miljö. De möts ofta av komplexa företeelser som de skall hantera och lära något om. Den lärstrategi de måste tillämpa vid möten, observationer och iakttagelser har sin förankring i ovan förda resonemang.

Hur förbereder vi då eleverna så att de på ett självständigt sätt kan närma sig en arbetsuppgift, som de själva eller i samverkan med läraren har formulerat? Vilken grad av frihet skall vi ge eleverna i detta arbete? Vad skall lärarinsatserna bestå av?

”Erfarenhetslärande tycks förutsätta att vi har tillgång till schemata eller mentala modeller, som hjälper oss att tolka den information som erfarenheten ger oss. Samtidigt visar det sig, redan för måttligt komplexa uppgifter, vara mycket svårt för individen att utveckla en mental modell enbart på basis av erfarenheter. En slutsats av detta är att erfarenhetslärande så att säga inte kan stå på egna ben, utan måste stödjas med lärande genom olika former av planerade utbildningsinsatser. Dessa bör då inriktas på att främja kunskapsutvecklingen hos individen i form av mentala modeller, som kan utgöra kunskapsbas för observationer och tolkning av olika handlingars konsekvenser/effekter” (Ellström 1992. s. 87-88).

Den arbetsform inom SO-undervisningen som på ett tillfredsställande sätt uppfyller förutsättningarna för en bra kunskapsuppbyggnad är just fältstudier. De ger i jämförelse med andra arbetsformer möjligheter till ökad förståelse för samband och sammanhang och de kan ge nya utgångspunkter för problemställningar. Upplevelser och erfarenheter utgör därvid en bas för denna kunskapsuppbyggnad. Teoretiska och bokliga studier är som regel ett naturligt komplement och ofta förutsättningen för att resultatet av arbetet i fält skall bli generaliserbar kunskap.

Hur kunskap formas

Hur bygger vi då upp vår kunskap? Hur sker själva kunskapsbildningen? Vi vet att vi lär på olika sätt och att vi lär genom olika medier. Två traditioner av kunskapsbildning står mot varandra, den traditionellt vetenskapliga och den vardagliga. Den vetenskapliga har sina traditioner och sina metoder, system och modeller. Den vetenskapliga kunskapen är inordnad i ämnesdiscipliner och är offentlig och förs vidare i skriftlig form genom rapporter och avhandlingar. Den vardagliga kunskapsdomänen däremot försöker förstå tillvaron huvudsakligen genom intuition och beprövad erfarenhet. Den vardagliga kunskapen är av privat karaktär och ofta förborgad i unika situationer och sammanhang och den traderas muntligt.

Skolan hämtar i huvudsak sina idéer från den vetenskapliga traditionen. Våra skolämnen har sina rötter i de vetenskapliga universitetsdisciplinerna och vi hämtar

våra ideal vad gäller arbetssätt och arbetsformer och vårt förhållningssätt till kunskap från denna värld. Detta är nödvändigt, men skolan kan missa väsentliga kvaliteter om den ensidigt lutar sig mot den vetenskapliga världens formella kunskapsideal. Skolan har av tradition efterliknat den vetenskapliga världens sätt att organisera kunskap och det har satt djupa spår. Det är svårt för oss att i det praktiska skolarbetet ta tillvara vardagsmänniskans, d v s elevernas frågor, undringar och förklaringar. Elevernas frågor och erfarenheter blir ofta förbisedda och elevernas tilltro till sin egen livserfarenhet och kompetens blir därmed undergrävd. Kausaldriften d v s människans önskan att förstå sammanhang, att se helheter i tillvaron, är stark hos eleverna. Det är inte det iakttagna, det må skildras hur åskådligt som helst, som berikar våra kunskaper om världen utan det att iakttagelserna blir infogade i en enhetlig världsbild. ”Att lära känna vad det är som håller världen samman” (Faust). Kan då fältstudier och erfarenhetsbaserat lärande skapa balans och en helhetssyn i elevernas kunskapsstillväxt och öka deras tilltro till sin egen livskompetens?

Allt talar för detta, men under förutsättning att vi utnyttjar elevernas erfarenheter i undervisningen. Det är viktigt att vi ger eleverna möjligheter att göra nya erfarenheter och att vi stimulerar dem till att ta del av andras och att vi ger dem möjligheter att reflektera, bearbeta och systematisera sina erfarenheter. Samtalet är det naturliga sättet att bearbeta egna och andras erfarenheter, att lyssna, fråga, reflektera, värdera, problematisera och formulera ställningstaganden.

Erfarenhetsbaserat lärande

”Det existerar ingenting som är en så god lärare för en varelse, som är utrustad med förnuft, som möjligheter att själv uppleva olika saker och ting” (Christine de Pisa, 1300-talet). Erfarenhetsbaserat lärande är en form av lärande där elevernas upplevelser och erfarenheter ingår som centrala delar. Elevernas erfarenheter kan vara vunna före undervisningstillfället eller vara ett led i undervisningen. Erfarenhetsbaserat lärande kan således handla om båda dessa typer av erfarenheter. Vi kan kalla det ena för livserfarenhet och det andra för undervisningserfarenhet. ...”lärandets problem handlar om erfarenheter som människor gör i en viss situation samt om de innebörder, tolkningar och handlingsmönster som de leder till i andra sammanhang. Att lära är att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och kunna bruka dem i andra sociala praktiker och verksamheter” (Säljö 2000).

Man lär av sina erfarenheter mer eller mindre medvetet. I undervisningssammanhang "pedagogiseras" erfarenheten och eleverna medvetandegörs om relevansen i sina erfarenheter. Den egna erfarenheten utgör dock inte den enda inlärningsgrunden. Teorier, idéer och andras erfarenheter har sin givna plats i individens kunskapsbildning. Men det inlärdas blir mera grundligt införlivat och därmed användbart när man prövat det i verkliga situationer eller om det har sin utgångspunkt i en upplevd erfarenhet och denna har visat sig vara giltig. Om inläringen engagerar många sinnen och både förnuft och känsla, blir den mera bestående och lättare att aktualisera när den behövs. Att tillmäta känslor och värderingar samma värde, som tänkande och analys, ger mer bestående och användbar personlig kunskap. Jag vill återkomma till den emotionella aspekten längre fram i min framställning.

Björn Magnér ger i sin bok, "Hur vet du det? Socioanalys i praktiken," exempel på en medvetandegörande metod som han kallar socioanalys och som syftar till att få människor att utifrån egna erfarenheter utveckla kunskap om sammanhangen mellan individ och samhälle och formulera handlingsstrategier för förändring. Han definierar begreppet socioanalytisk verksamhet på följande sätt: "En verksamhet som stimulerar människor att ur egna livserfarenheter utveckla insikt om hur individ och samhälle påverkar varandra; hur individen är en produkt av samhälleliga förhållanden, samtidigt som hon/han skapar dessa förhållanden"

(Magnér 1980 s. 5).

Magnér redovisar i sin bok olika exempel på hur eleverna leds fram till insikten att det är deras erfarenheter som gör verkligheten begriplig. Detta sker genom en åsiktsprövningsritual där frågan "Hur vet du det" blir åsiktsprövningens kungsregel med krav på konkret beskrivning av erfarenheter och de känslor som förknippas med dessa. Det gäller att hjälpa eleverna till att upptäcka hur mycket av det de tror sig veta som saknar grund i deras livserfarenhet (Magnér 1980).

Ett undervisningsexempel

Hur utnyttjar vi då elevernas livserfarenheter och hur ger vi eleverna nya erfarenheter i undervisningen? Låt mig ge ett exempel.

Då jag i en klass skulle undervisa om samhällets rättssystem och vår efterlevnad av regler och bestämmelser, i läromedlen ofta rubricerat "Lag och rätt," upplevde jag stora svårigheter då jag skulle få eleverna att förstå på ett djupare sätt ett regelsystems rättsverkan. Det är ganska lätt att undervisa om regler och lagars formella funktion och om rättssystemets organisation. Det är betydligt svårare att nå en förståelsenivå (B) och en handlingsnivå (C) enligt följande taxonomi:

A. Att veta | känna till = deskriptiv nivå

B. Att kunna/förstå, dvs ha förmåga att se samband, sammanhang och att kunna göra generaliseringar = kausal nivå

C. Att handla och ta konsekvenserna av ny kunskap = operationell nivå

Genom att bygga undervisningen på elevernas livserfarenheter, fältstudier och undervisningserfarenheter i form av observationer, reflektioner, laborationer, övningar, rollspel, simuleringsspel etc och genom studier i närmiljön, ville jag öka elevernas förståelse för och stärka deras tillit till de egna erfarenheternas betydelse för både det egna lärandet och kamraternas. Jag startade med att genomföra en kartläggning av elevernas erfarenheter av regelöverträdelser i form av en enkel enkät med följande frågor, som eleverna besvarade anonymt:

1. Har du någon gång i samband med idrott/spel brutit mot någon regel?
2. Har du någon gång brutit mot någon trafikregel t ex kört moped, skjutsat kamrat på cykel, cyklat i mörker utan ljus, gått mot röd gubbe etc?
3. Har du någon gång "tjuvåkt" på buss eller spårvagn?
4. Har du någon gång "pallat" frukt i nån annans trädgård?
5. Har du någon gång "snattat" hemma?
6. Har du någon gång "snattat" i en butik/affär?

Jag sammanställde elevernas svar och redovisade dessa i klassen. Svaren fördelade sig på följande sätt:

Fråga / antal svar / pojk / flicka:

	JA		NEJ	
	P	F	P	F
1	13	15	-	-
2	13	15	-	-
3	19	9	-	-
4	12	10	-	5
5	10	10	3	5
6	10	5	3	10

Regelbrotten i enkäten analyserades därefter med hjälp av de fyra begreppen lagligt/rätt och olagligt/orätt respektive moral och omoral. De olika regelbrotten diskuterades och placerades in i nedanstående fyrfältstabell:

LAGLIGT/rätt	OLAGLIGT/orätt
MORALISKT	OMORALISKT

Vi vidgade problematiken med olika dilemman och konstaterade att vad som vissa personer upplever som orätt och olagligt i vissa sammanhang kan upplevas som inte särskilt omoraliskt av andra. Allt beroende i vilken kontext och tidssammanhang som handlingen skett. Kan vi förstå och/eller acceptera om ett hungrande barn stjälar mat? Den rättsliga och moraliska aspekten var inte alltid så lätt att reda ut.

Analysen av svaren gav nya frågor och initierade nya diskussioner, som gav eleverna vidgade aspekter på grundläggande värderings- och moralfrågor. Elevernas insikter om hur olika regelsystem fungerar klarnade allt mer. Vi gick vidare genom att studera efterlevnaden av trafikregler. Eleverna studerade vid två ljusreglerade gatukorsningar i närheten av skolan olika trafikantgruppers (gående, cyklister, mopedister, privatbilister, yrkesförare t ex lastbil, buss, taxi) efterlevnad av ljusregleringen. Antalet observationer under 10-minuters intervaller bokfördes och

elevernas observationer summerades och analyserades. Fördelningen av antal överträdelser inom de olika trafikantgrupperna antecknades och teorier ställdes upp om orsaker till de observerade beteendena.

Resultatet av trafikobservationerna analyserades därefter med hjälp av samma fyrfältstabell, som vi använde då vi analyserade elevernas regelöverträdelser. Våra studier av problemet rättsverkan fortsatte genom att eleverna gjorde en intervjuundersökning i skolan och i skolans närområde. Mina elever intervjuade övriga elever samt lärare och personal på skolan. De gjorde, "på gatan intervjuer" av människor i närområdet och de intervjuade personal och kunder i butikerna i skolans närhet samt kvarterspolisen i området. Eleverna utarbetade sina intervjufrågor utifrån de analyser och erfarenheter de gjort vid undersökningen i klassen och i samband med studierna av trafiköverträdelserna vid de ljusreglerade övergångsställena utanför skolan. De problem som vi ville få belysta var följande:

1. På vilka områden är rättsmedvetandet lågt respektive högt?
2. Inom vilka grupper är det lågt respektive högt? (ungdom, vuxna, män, kvinnor).
3. Vad är det som gör att rättsregler fungerar och efterlevs?
4. När upphör en rättsregel att verka/ fungera?
5. Vad är rätt och vad är fel? Vad är moral och vad är omoral?

För att ytterligare fördjupa studierna, fick nu eleverna genomföra ett antal rollspel med tydliga värderingsinslag. Genom dessa övningar fick eleverna testa moraliska ställningstaganden. På så sätt tillfördes eleverna ytterligare erfarenheter som kunde läggas till de övriga. Genom att utgå från elevernas erfarenheter och därefter insamla data från andra områden och genom genomförande av rollspel och simuleringsspel, vidgades och fördjupades elevernas förståelse av rättsbegreppet.

Med detta exempel vill jag visa hur man genom att utnyttja ett erfarenhetsbaserat lärande och genom att utnyttja studier i närmiljön och rollspel kan öka förståelsen av ett komplicerat fenomen och också skapa förutsättningar för en högre handlingsberedskap hos eleverna vad gäller efterlevnad av rättsregler.

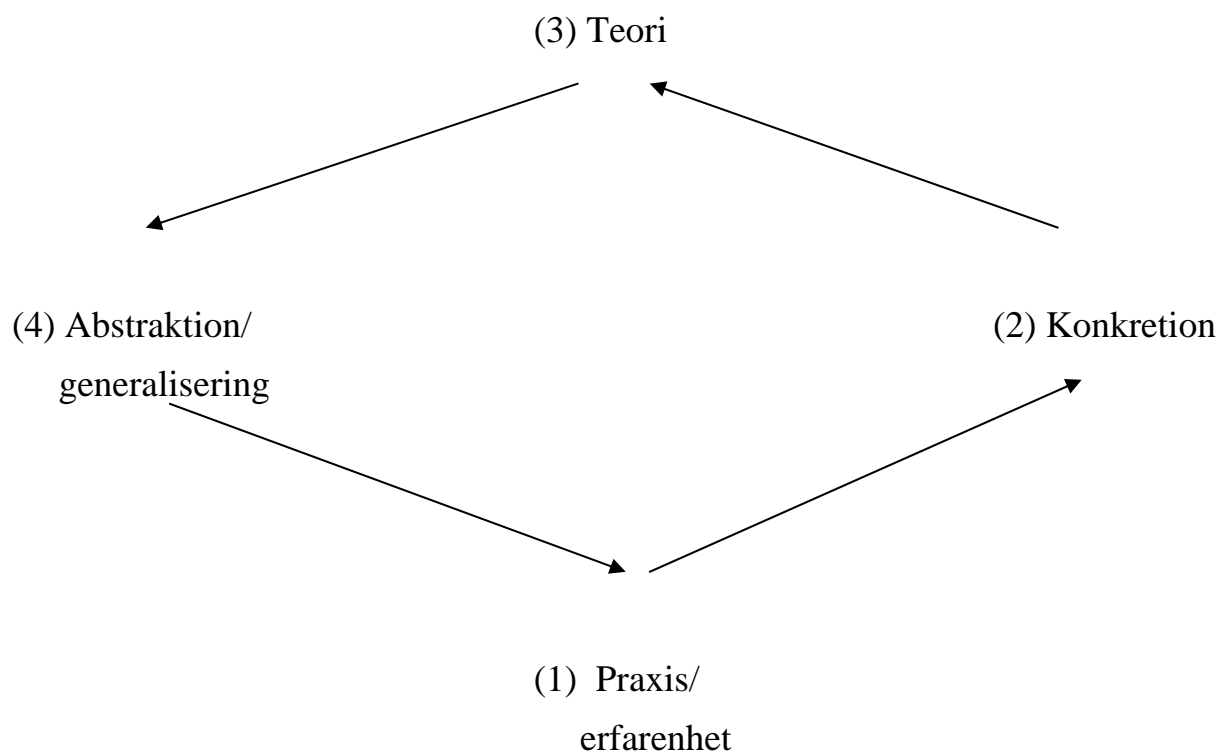
En modell för det erfarenhetsbaserade lärandet

Erfarenheter ger lärandet ökade kvaliteter. Genom att sätta elevernas erfarenheter i centrum, vinna genom livet utanför skolan, genom möten i form av fältstudier och erfarenheter vinna i själva undervisningssituationen, ökar vi elevernas intresse och motivation för att lära. Piaget har visat att det är i mötet mellan den tidigare

erfarenheten och den nya som ny insikt/kunskap uppstår. Det är i skärningspunkten mellan det kända och det okända, som vi lär. Genom att bearbeta erfarenheter och bryta dessa mot redan vunna, det Piaget kallar ackomodation i motsats till att anpassa det nya till det gamla, assimilation, får eleverna en ny struktur att bygga upp sin kunskap kring (Marton & Wenerstam, 1984 s. 36-37).

Det erfarenhetsbaserade lärandet kan skapa kompensatoriska möjligheter om de utnyttjas systematiskt. De mindre teoretiskt/bokligt inriktade eleverna kan med en erfarenhetsbaserad undervisning ges större möjligheter att tillägna sig kunskaper och insikter på för dem mera konkret sätt. Grundläggande ord och begrepp säkras och en bättre inläring kan ske. Tilliten till den egna, reflekterade erfarenheten, stärks.

Erfarenhetsbaserat lärande ökar elevernas möjligheter att närma sig det formella vetandet. Jag vill påstå att vi i skolan ger eleverna för lite operativa teorier d v s skolan är för abstrakt och för lite teorigrundad. Vi blandar ofta ihop begreppen teori och abstraktion respektive praktik och konkretion. En modell för det fältstudieanknutna lärandet skulle kunna skisseras på följande sätt:



(Se även Moxnes (1981) s. 59)

Genom att utgå från elevernas erfarenheter (praxis), som ju ofta har en vardaglig anknytning t ex i form av ett möte, en iakttagelse, en upplevelse kan vi genom att bearbeta denna genom t ex att illustrera med fler exempel, byta perspektiv etc. skapa det vi kan kalla konkretion. Denna konkretion kan sedan knyts till en teori, en förklaring, som eleverna själva eller tillsammans med läraren, kan formulera. Därefter förs de analyserade och bearbetade erfarenheterna upp på en abstrakt nivå där de kan generaliseras och värderas och ge underlag för ett utvecklat tänkandet. Först nu finns förutsättningar för ställningstagande och handling. Processen, enligt modellen ovan, kan nu fortsätta utifrån en ny erfarenhet eller aspekt på det problemområde som är i fokus. Och så görs en ny runda i modellen.

Det är viktigt att undervisningen förankras i en erfaren verklighet och bearbetas i de tre återstående stegen i modellen. Ofta för vi pedagoger för snabbt eleverna över konkretionsfasen till förståelsefasen. Vi missar förankringen i erfarenheten och teoribildningen (teori = förklaring). Jag vill påstå att SO-undervisningen är alltför konkret och för lite teorianknuten. Vi låter ofta olika exempel staplas på varandra i vår ambition att göra något begripligt utan att eleverna får delta i en teoribyggnadsprocess, som gör det möjligt att abstrahera, generalisera och begripa.

I den erfarenhetsbaserade undervisningen knyts vardagskunskapen, elevernas egna frågor och undringar, till det formella kunskapsuppbyggandet. Vardagskunskaperna ger den formella kunskapen ett innehåll. Denna samverkan mellan erfarenhetsbaserad lärande och formellt/teoretiskt kunskapsuppbyggande ökar möjligheterna för eleverna att senare utnyttja sina teoretiskt/abstrakta kunskaper i handling. Det erfarenhetsbaserade lärandet ger även en emancipatorisk effekt. Ett deterministiskt förhållningssätt, som är så vanligt hos eleverna, kan brytas. Genom att koppla lärandet till den egna erfarenheten ökar vi elevernas möjligheter att se samband, sammanhang och relevans i inlärningsprocessen. Undervisningen bygger således med detta resonemang på ett mera realistisk, emancipatorisk kunskapsidéal än på ett idealistiskt.

Genom att i undervisningen utgå från elevernas upplevelser och erfarenheter ökar vi deras möjligheter att problematisera, reflektera och ifrågasätta och vi kan tillför en normativ aspekt. Genom att låta eleverna bedriva studier i närmiljön och genom att låta dem ta kontakt med människor utanför skolans värld, ökar vi deras möjligheter att förstå det som ligger utanför deras egen kultur och därmed få empati för det som de upplever annorlunda och främmande. Eleverna liksom vi vuxna är ofta blinda för det vardagliga. Genom att utnyttja närmiljön och erfarenheter i

umgänget med andra människor, kan vi öka deras förståelse för andra människors livsvillkor. Vi kan få eleverna att tränga bakom myter och egna värderingar och ställningstaganden, vilket ofta sker ofreflekterat hos våra elever. Vi måste hjälpa eleverna att utnyttja sina redan vunna erfarenheter, kritiskt analysera dem och genom reflektion och koppling till tidigare skapa ny insikt och kunskap.

Hur elever möter och bearbetar nya erfarenheter

Det finns ett uttryckssätt - "intrycken är erfarenhetens råmaterial." Vilka intryck och upplevelser omformas till erfarenheter? Vad av upplevelser utgör utgångsmaterial för en reflekterande process? Det är under bearbetningen av elevernas erfarenheter som lärarens insatser skall ske. Det är först i detta skede som förutsättningarna för pedagogisk bearbetning föreligger. Vi går som lärare i vårt pedagogiska nit ofta för tidigt in i elevernas lärande. Studier av elevernas möte med nya situationer visar att de genomgår olika faser och det är viktigt att de pedagogiska insatserna sätts in i rätt skede. Fischer & Madsen (1984) vill visa en del av den lärprocess som äger rum vid mötet med en ny erfarenhet genom följande schema:

Först inträder *upplevelsefasen*, som kännetecknas av känslomässiga reflektioner t ex förvåning, iver, nyfikenhet, glädje, avståndstagande. Känslan signaleras verbalt och med kroppsspråk. Denna fas övergår i *utbrottsfasen* då eleverna gör andra uppmärksamma på sina egna upptäckter. Denna fas övergår i sin tur i en *delgivningsfas* då eleverna vill delge varandra sina upplevelser och iakttagelser och då de blir ivriga att kommentera varandras upptäckter. *Undersökningsfasen* följer därefter då eleverna koncentrerar sig på det nya. Nu styr eleverna själva sin uppmärksamhet. Vid den följande fasen, den *reflekterande* söker eleverna mönster och sammanhang. Den reflekterande fasen kännetecknas av rastlöshet och förvirring. Det uppstår en insiktskris eller insiktskonflikt och först nu är situationen pedagogisk. Först nu är eleverna mogna för handledning och andra insatser.

Kunskaper och erfarenheter

Man kan ha kunskaper utan att ha erfarenheter, men det omvända är inte möjligt. Erfarenheter ger alltid kunskaper i en eller annan form. Erfarenheter är något man gör och upplever och därefter äger. Kunskap och vetande däremot är något man har efter att ha tillägnat sig den. Erfarenheter är personliga och har subjektiv laddning. Erfarenheterna påverkar vår personlighet, vår personliga identitet. Vidare är erfarenheterna ofta kopplade till känslor och engagemang. Våra erfarenheter är

konkreta och knutna till bestämda fenomen eller sammanhang. Kunskaper och vetande, som byggts upp på annat sätt, är ofta abstrakta generella och kan kategoriseras i situationer och fenomenklasser. Erfarenheter och erfarenhetsbaserat lärande är konkret och förutsätter ett personligt engagemang och handlande (Fischer & Madsen, 1984).

I en erfarenhetsbaserad undervisning arbetar man således, dels med den befintliga erfarenheten hos eleverna och dels med den erfarenhet som skapats i själva undervisningssituationen. Den pedagogiska utmaningen ligger i kopplingsprocessen, dvs erfarenheternas koppling till det generella och att göra den konkreta erfarenheten teoranknuten och abstrakt och därmed generaliserbar. Man kan laborera med tre typer av erfarenheter i inläringssammanhang. För det första elevernas egen livserfarenheter d v s sådana erfarenheter, som eleverna har gjort och gör utanför själva undervisningssituationen. För det andra de erfarenheter som andra elever eller vuxna tillför i undervisningen eller i andra sammanhang och för det tredje rena undervisningserfarenheter d v s erfarenheter som uppstår i själva undervisningsprocessen, t ex under fältstudier, laborationer, rollspel, diskussioner etc. Genom att utnyttja och samspela dessa former av erfarenheter kan eleverna bygga upp en kunskap som är generaliserbar och som ger dem en djupare förståelse och därmed undviker vi att stanna på en deskriptiv nivå. Elevernas kunskaper blir *brukbara/operativa* (Svingby 1987).

Elever har olika erfarenhetsbenägenhet.

Studier har visat att elever har olika erfarenhetsbenägenhet, d v s de är olika öppna för att skaffa sig erfarenheter och att tillgodogöra sig dessa. Eleverna är mer eller mindre disponerade för att på egen hand ta tillvara och utnyttja förvärvade erfarenheter. För så länge vi i undervisningen beskriver allt som ligger bortom vardagens synfält och gör det på ett allmänt, obestämt, abstrakt sätt och frikopplar det från elevernas erfarenheter och referenser har det knappast någon betydelse var eleverna i verkligheten har varit, vad de har sett och vad de har upplevt.

Det finns ett samband mellan en mer positiv och öppen grundinställning och större erfarenhetsbenägenhet. Trygga elever med god självförtroende, elever med stabila personlighetsegenskaper har större benägenhet att uppsöka det spännande okända och det utmanande medan andra elever, ofta med dåligt självförtroende trivs bäst med det säkra, välkända och rutinpräglade. Optimism, gåpåanda och djärvhet

grundläggs tidigt i elevernas utveckling. Vi kan genom att mer frekvent och mera systematiskt utnyttja elevernas livserfarenhet och genom att låta eleverna bedriva fältstudier med upplevelseinriktade aktiviteter, bygga upp deras självkänedom, självtillit och tilltro till att deras erfarenheter är relevanta för deras kunskapstillväxt. Det faller ett stort ansvar på oss lärare att ta tillvara dessa möjligheter både ur ett kognitivt och ur ett psykologiskt perspektiv.

Erfarenhetsbaserat lärande och språkutvecklingen.

När man talar om kognitiv struktur tänker man ofta på ett system med inbördes relaterade element. Tillsammans utgör de grunden för vår förståelse av världen. I fokus sätter vi i detta sammanhang den språkliga och begreppsmässiga sidan av omvärldsuppfattningen. Genom att låta eleverna tala, berätta, skriva, teckna, dramatisera och genom andra uttrycksformer bearbeta och fördjupa sina intryck, upplevelser, insamlad information från de fältstudier de genomfört, utvecklas nya kunskaper och insikter (Säljö 2000). Det finns en affektiv sida i det erfarenhetsbaserade lärandet som jag tidigare påpekat. Erfarenhetsbaserat lärande, som är grunden för fältstudieverksamheten, har alltid en stark affektiv laddning. Det är viktigt att förstärka denna och bearbeta den. Det är ofta det känslomässiga engagemanget i undervisningssituationen som ger valör åt lärandet.

Sammanfattning

I framställningen ovan har det erfarenhetsbaserade lärandet lyfts fram som centralt i fältstudieverksamheten och att det är viktigt att i den samhällsorienterande undervisningen förstärka sådana inslag. Det har också framhållits värdet av att ta tillvara elevernas erfarenheter och därmed skapa förutsättningar för att stärka deras identitet och självkänsla. Det är viktigt att hjälpa eleverna att bearbeta sina erfarenheter. Detta leder till ett kvalitativt bättre lärande. Sådana insatser ökar också deras medvetenhet om sitt eget lärande (metalärande), vilket kanske är lika viktigt som resultatet av lärandet.

Centralt i fältstudieverksamheten är också att inom elevgruppen skapa gemensamma erfarenheter och att utnyttja situationer i undervisningsprocessen genom att "frysa" dessa, analysera dem och dra slutsatser. Det är viktigt att låta eleverna utnyttja varandra erfarenheter för att därmed skapa en mera nyanserad och mångfasetterad kunskap baserad på en social gemenskapskod och tolerans.

Vidare har betonats samspelet mellan den erfarenhetsbaserad kunskapsutvecklingen och den formella och därmed öka förståelsen för den erfarenhetsbaserade vardagskunskapens värde och därmed kanske också höja dess status.

Centralt i framställningen har också varit att teoribasera (teori=förklaring) So-undervisningen och låta den utgå från möten, observationer, erfarenheter, upplevelser där så många sinnen som möjligt kan utgöra ”klanglåda” för lärandet.

Elevernas arbete i fält – att se, uppleva och förstå

Hur kan elevernas arbete i fält utformas och när bör fältstudierna genomföras i en planerad studiegång? Hur skall studieuppgifterna utformas? Skall uppgifterna vara övergripande och öppna eller snävt formulerade och preciserade? Skall de vara lärarstyrda/producerade eller skall eleverna själva formulera frågorna för sina observationer, iakttagelser och intervjuer? Mycket vanligt är att eleverna får arbeta med uppgifter och frågor som lärarna, i sin pedagogiska ambition, bestämt och formulerat. Frihetsgraden vad gäller inriktning och utformning av studieuppgifterna är ofta liten för eleverna.

I vilken utsträckning utnyttjar vi elevernas nyfikenhet som drivkraft för lärandet? Som tidigare framhållits är själva mötet det unika i fältstudieverksamheten – det är i mötet mellan det kända och okända som ny kunskap och insikt uppstår (Piaget) och det är i det sociala mötet som eleverna får tillfälle att reflektera över sin egen livssituation. Den faktainhämtande aspekten får inte överskugga det sociala mötet och samvaron med kamraterna i lärsituationen. Hur skall då fokus väljas? Det finns naturligtvis inga generella svar på den frågan, men det centrala och viktiga då fältstudieinslagen skall planeras är att de skall ses som en integrerad del i en undervisningssekvens eller i ett studieområde/arbetsområde. Fältstudierna skall ha ett väldefinierat syfte, en utförlig beskrivning av innehåll och uppläggning och de skall vara relevanta i förhållande till intentionen med det planerade studieområdet.

Elevernas arbete under fältstudierna skall, enligt min mening, kännetecknas av ett öppet förhållningssätt till elevernas lärande och en stark tilltro till elevernas vilja att vilja lära dvs att eleverna stimuleras så att de får en naturlig motivation att vilja lära ”på fri hand”. Ett sådant förhållningssätt kräver inte bara motivation och engagemang utan en medveten studieträning i självständigt, laborativt och

explorativt arbetssätt. ”Att lära är att våga möta det okända” (Moxnäs s. 9-10, s. 50). Att lära är inte att samla fragment av kunskap. Att lära är att växa, enligt Husserl.

Att inleda ett arbete med inventering och reflektion

Med ett öppet förhållningssätt följer att eleverna kan komma att möta problem och information som ger vidare perspektiv än vad de från början tänkt sig. Barn och ungdomar är spontant tvärtänkare. De måste vänjas vid att kunna hantera tvärvetenskapliga problem och kunna tänja på det rent samhällsorienterade perspektivet. De måste bli förtrogna med att studera både naturvetenskapliga och teknikanknutna problemområden. Det handlar således inte bara om samhällsvetenskapliga och humanistiska aspekter och perspektiv som t ex makt och demokrati, om ekonomi, om tid och rum, om rätt och fel dvs etikens grundelementa, utan om frågor som har att göra med emancipation och determinism. Eleverna kan möta frågor som handlar om globala överlevnadsfrågor och de kan få hantera teknikbaserade frågeställningar, som måste lösas med teknologisk besinning. Ett sätt att inleda och stimulera elevernas arbete med ett studieobjekt kan vara att låta eleverna i grupp reflektera och inventera enligt följande:

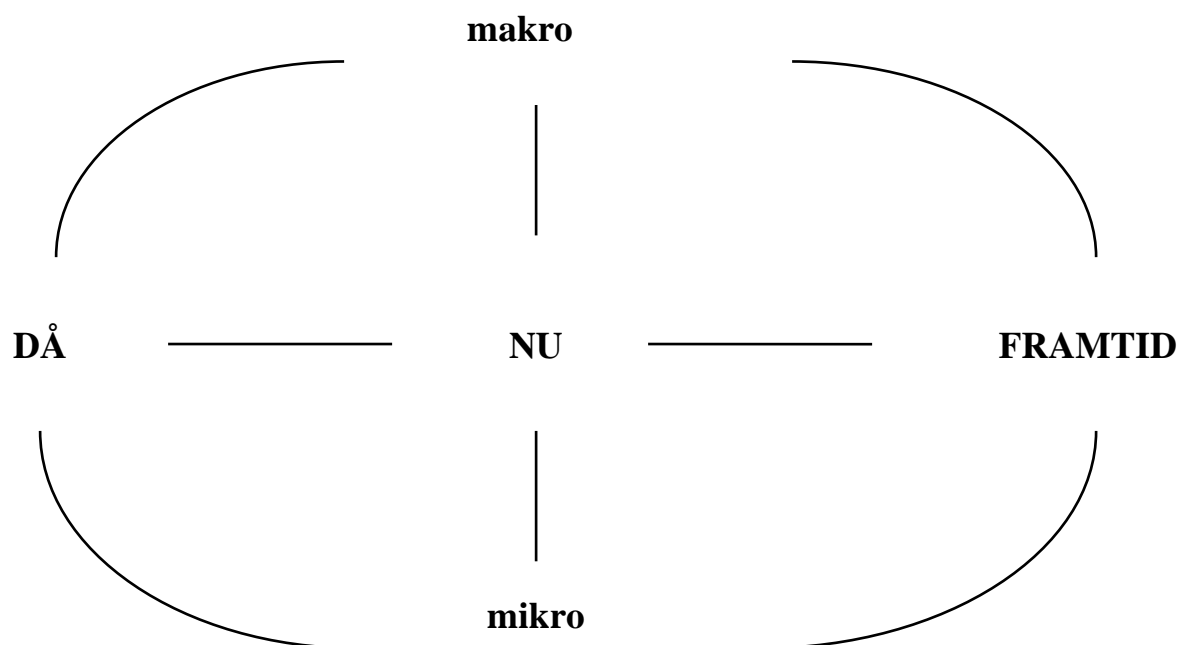
Vad vet vi redan om det vi skall studera/möta t ex miljö, objekt, verksamhet, människor etc? Vilka förväntningar har vi om det arbete vi skall genomföra? Vad kommer vi att se och uppleva, hur kommer vi att reagera etc? Vad kan vi lära oss genom våra fälstudier om det aktuella studieområdet/problemområdet? Vad kan vi redan? Vem i gruppen kan vad? Vilka är våra informatörer? Följande frågor vill vi söka svar på... och så här tänker vi lägga upp vårt arbete och så här tänker vi dokumentera, sammanställa och redovisa arbetet.

Att samla information och lära innebär att se, iakttaga, observera, lyssna(in), fråga, pröva, reflektera, bedöma, värdera och dokumentera. Under arbetet i fält, i direkt kontakt med en miljö eller ett objekt, gäller det att se det stora i det lilla och det lilla i det stora. Det gäller att ha ett stort mått av inlevelse och att kunna växla perspektiv och välja aspekter som är relevanta och göra avgränsningar, det som bland ishockeyspelare brukar kallas att ha förmåga till ”split-vision” d v s ha koll på detaljerna (närheten) och samtidigt ha koll på helheten (bortom). Att se, uppleva, reflektera och ifrågasätta, som Astrid Lindgrens Rumpnissar - ”Varför är det på detta viset?” - det är att lära! En generell frågestrategi, som eleverna kan

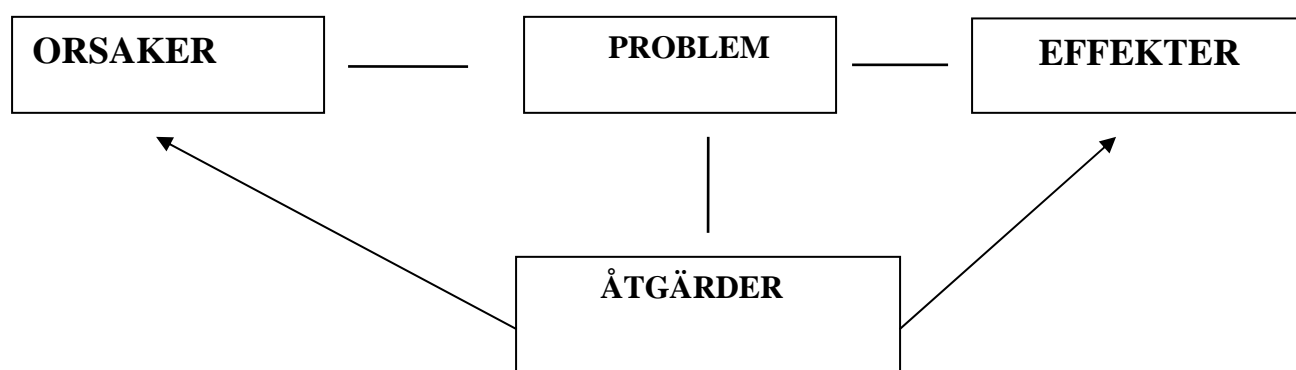
utnyttja under sina fältstudier, kan vara att ställa följande kritiska fråga: Vem säger vad, till vem, när, i vilket sammanhang och i vilket syfte?

Att ordna, analysera, sammanställa och dra slutsatser med hjälp av modeller

Fältstudier med ett öppet förhållningssätt till lärande, handlar inte om att låta eleverna arbeta med lärarproducerade frågor utan en lärstrategi där eleverna på ett självständigt sätt kan hantera möten på ett problematiserande sätt och med ett kritisk och explorativt förhållningssätt. Detta kräver personlig säkerhet och trygghet i uppträdande och förmåga att ordna och strukturera iakttagelser och upplevelser för att därefter analysera, reflektera, sammanställa och dra slutsatser. Det är en avancerad studieförmåga och kräver en systematisk inskolning och träning i flera steg. Vid varje nytt fältstudietillfälle skall nya färdigheter tillföras, övas och utvärderas. Inskolning av elevernas studiefärdigheter måste således följa en medveten progression och det är i detta sammanhang som lärarens viktigaste uppgift är, att handleda eleverna i deras studiearbete. Här kan olika modeller och generella strukturer introduceras och byggas upp, som nedanstående exempel visar. Observationerna och iakttagelserna inriktas på att beskriva ett nuläge. Detta speglas därefter i ett då- och framtidsperspektiv. Dessa perspektiv ses både i det lilla (mikro) sammanhanget och i det stora (makro). Analysen av ett problem/fenomen/objekt eller händelse sker i dessa perspektiv och samlas i en syntes enligt följande modell:



En annan observations- och analysmodell som eleverna kan arbeta efter kan vara följande. Ett problem/problemområde identifieras och beskrivs. Varför-frågan ställs – ”Varför är det på detta viset?” Därefter granskar eleverna och ställer hypotesen om vilka effekter/konsekvenser problemet ger och slutligen hur problemet skall lösas. Det gäller att värdera om åtgärderna skall inriktas att mildra effekterna/konsekvenserna eller om åtgärderna skall inriktas mot att undanröja orsakerna. Vilken av de två alternativen att lösa problemet är att föredraga? Själva problemlösningsprocessen kan illustreras enligt följande:



(Efter Oscarsson, 2005)

Att ställa relevanta frågor

Frågan är lärandets motor. Det är genom att kunna ställa relevanta frågor om sådant man inte vet d v s äkta och genuina frågor, baserade på en naturlig nyfikenhet, som verkligt lärande äger rum. Det är vanligt att eleverna i samband med fältstudier, möter frågor i form av s k tipsfrågor med fasta svarsalternativ eller frågor som inte har relevans till den miljö de rör sig i eller har något samband med det objekt som studeras. De lärarproducerade frågorna inriktas ofta på svar som kan verifieras och där svaren redan från början är kategoriserade (Svingby 1987).

Frågestrategin och frågetekniken måste systematiskt tränas. Om vi vill stimulera eleverna att bli "tvärtänkare" skall vi ge dem möjligheter att öva "synvändor", lära dem att i naturen läsa landskapet baklänges d v s att starta i nuet och söka sig bakåt i tiden, träna dem i att kunna komparativt granska miljöer och företeelser och ge dem redskap så att de utifrån sina iakttagelser, observationer och upplevelser kan tolka och formulera teorier (teori = förklaring) och att lära dem se det som tillsynes icke sker.

Frågorna skall huvudsakligen vara divergenta till sin karaktär och emanera ur en genuin nyfikenhet. De frågor eleverna skall tränas att ställa kan vara av olika karaktär och svaren kan hamna på olika förståelsenivåer. Det kan röra sig om "ta-för-givetfrågor" där syftet är att främmandegöra det bekanta. Frågorna kan ha en värderingsdimension (vad är viktigast, vad är relevant, bra eller dåligt etc), de kan söka en beskrivningsdimension. Frågorna kan också söka förklaringar, belysa olika perspektiv på problemet och det kan handla om sambandsfrågor etc. (Lindqvist, Hyltegren 1995). Det är viktigt att uppmärksamma vilken typ av frågor eleverna ställer och försöka, allt efter elevernas mognad, utveckla deras frågande. De svar eleverna får fram kan läraren låta analysera enligt nedanstående taxonomi och därefter låta eleverna reflektera över vilken typ av kunskaper och insikter de nått och vilken typ av frågor som de föredrar. Hamnar svaren på en beskrivande nivå, en förståelsenivå där eleverna ser samband och sammanhang och som ger generaliseringsmöjligheter? Är de vunna kunskaperna och insikterna av den karaktären att de går att använda? Är de brukbara/operativa?

Analysmodell:

- A. Deskriptiv nivå** = veta/känna till, benämna, definiera
- B. Kausal nivå** = kunna/förstå, se samband och sammanhang, generalisera
- C. Operativ nivå** = kunna använda efterfrågad information/kunskap i nya situationer, se konsekvenser, kunna handla i linje med den nya kunskapen.

Fältstudier skall ha en holistisk strävan. De skall ses som delar av helheten d v s det aktuella studieområdet skall tillgodose kursmomentets mål och de skall samspela med kursplanens innehåll och uppläggning. Fältstudieobjekten skall, som tidigare påpekats, ingå som integrerade delar av ett studieområde och fungera som utgångspunkt eller inkörsport till detta. Om fältstudierna skall kunna fungera som problematiserande, konkretiserande och teoribyggnad och bli generaliserande, krävs att studierna i fält kommer tidigt i den aktuella studieseekvensen, även med risk att vissa fakta och sammanhang går förlorade. Värde av själva mötet med verkligheten och upplevelsemomentet, färgar elevernas lärande och ger återkopplingsmöjligheter vid en senare undervisning i klassrummet. Det vanligast förekommande sättet i dagens skola är tyvärr att fältstudierna kommer sent i bearbetningen av ett studieområde, i syfte att ge konkretion och någon slags bekräftelse på det bearbetade studieområdets innehåll.

Att reflektera över vad man lär sig

Som tidigare nämnts möter eleverna under sina fältstudier ofta komplexa och för dem många gånger ostrukturerade problem och sammanhang. Lärares handledning vid elevernas arbete är viktig och det är i detta sammanhang som eleverna kunskapsutveckling äger rum. För att kunskapsbildning och färdighetsutveckling skall kunna säkerställas krävs att läraren ger återkoppling och ger eleverna tillfälle till reflektion. En sådan återkommande frågeställning kan vara Vad har du lärt dig? Hur har du lärt dig? När och hur skall du kunna använda dig av din nya kunskaper och färdigheter? I detta sammanhang kan det vara lika viktigt att uppehålla sig vid elevernas metalärande som deras kunskapsutveckling.

Hur gör man fältstudier till ett naturligt inslag i undervisningen – några exempel

För att fältstudierna skall kunna utgöra en integrerande del av skolarbetet och utgöra ett naturligt inslag i SO-undervisningen, krävs att fältstudiestudieobjekten är så tillgängliga att eleverna kan utnyttja dem under lektionstid och att de ligger på gång- eller cykelavstånd eller kan nås med kommunala kommunikationer. Eleverna skall enskilt eller i grupp kunna inhämta information utan lärarens direkta handledning. Eleverna skall efter inskolning självständigt kunna arbeta med ett fältstudieobjekt och de skall kunna på uppdrag av andra elever i klassen kunna inhämta information för deras behov. Ett sådant uppdrag kan ge positiva effekter. Eleverna blir delaktiga i kamraternas arbete, de blir informerade om övriga elevers uppgifter och de kan placera in sitt eget arbete i klassens gemensamma ”paraplyprojekt.” De lär sig tolka ett uppdrag, sätta in det i sin egen planering och de lär sig att ta ansvar för varandras faktainhämtande i förhållande till det gemensamma studieområdet. Då de kommer tillbaka från ett sådant uppdrag skall de redovisa det så att det blir begripligt för kamraterna. Uppdragsinriktade studier kan på så sätt berika och utveckla elevernas arbete på många sätt.

Att låta eleverna göra studier i sin egen närmiljö med öppna sinnen är att återerövra vardagsmiljön och att upptäcka den på nytt! Genom att låta eleverna gå ut i sin egen välkända närmiljö och låta dem aktivt iaktta och närvara kan de uppleva företeelser, fenomen, samband och sammanhang som varit fördolda för dem. De ges tillfälle till att uppleva sin egen historia och på nytt få lära sin hembygds historia direkt i miljön, i husen och i gårdarna, vägar och gator, torg och samlingsplatser. De kan ställas inför frågan ”Finns det några platser i min närmiljö, som berättar något om just mig och min tid?” De kan stimuleras att söka kunskap om hur myndigheter och beslutsfattare arbetar och öva sig i att tolka och förstå planer, utredningar och kartor. De kan träna viktiga grundläggande färdigheter som att ställa frågor, lyssna, läsa, skriva, räkna, tänka, reflektera dokumentera, arbeta självständigt och tillsammans med kamrater träna sin inlevelse och empatiska förmåga och därmed utveckla sin sociala kompetens. Eleverna kan på detta sätt öka sin förståelse för miljö- och planeringsfrågor, utveckla ett djupare engagemang och ta ansvar för sin närmiljö, sin hembygd, sin stad och bli medvetna om sin rätt att vara med och bestämma, att kräva denna rätt och aktivt mobilisera sitt engagemang i konkret handling.

Skolnära fältstudieobjekt

Förutsättningarna för att kunna bedriva fältstudier i skolans närområde är naturligtvis olika beroende på om skolan ligger i tätort eller landsbygd, men varje skola borde kunna inventera och utnyttja objekt i skolans närmiljö. Närmast till hands är naturligtvis själva skolan och skolområdet. En förteckning över sådana närstudieobjekt/miljöer borde finnas på varje skola med beskrivningar av läge och hur fältstudierna kan organiseras och läggas upp. Här kan också erfarenheter av elevernas arbete dokumenteras. Studieobjekten, som planeras in i den lokala arbetsplanen, kan utnyttjas vid flera tillfällen under elevernas skolgång. Fältstudierna skall säkerställa progression både vad gäller elevernas lärande och deras studiefärdigheter. Genom att samla och dokumentera elevernas arbeten kan dessa bli en del av närsamhällets "kunskapsminne". Krav på ett skolnära fältstudieobjekt bör vara, förutom lättillgänglighet, att de kan användas i någon form av progression d.v. s. att ett objekt eller en miljö kan utnyttjas och utvecklas vid flera tillfällen under elevernas skoltid. Fältstudier i anslutning till olika studieområden kan återkomma och bearbetas i olika årkurser. De kan på så sätt utnyttjas för att studera förändringar och utveckling i närområdet t ex genom studier av årstidsväxlingar, miljöförändringar, lokala händelser, lokalhistoria etc.

Exempel på sådana skolnära fältstudieobjekt kan vara den egna skolan och dess skolområde. Skolbyggnadens läge och utformning, den omgivande miljön t ex lek- och idrottsanläggningar, trafik- och trafikanläggningar, kan bli föremål för studier. Skolmiljön kan utnyttjas för observationer och fullskaliga laborationer av naturgeografiska fenomen som t ex erosion, vegetation, förändringsprocesser i landskapet. Hoppgruppen på skolans idrottsplats kan utnyttjas för modellbyggen för att illustrera terrängformer och andra geomorfologiska företeelser eller för de första stegen i att lära sig kartan. Utsikt från skolrumsfönstret kan ge möjligheter för observationer av det sociala samspelet på skolgården.

Fältstudier i närsamhället

Skolans närområde kan även utnyttjas för studier av bostadsplanering, bebyggelse, service, väg- och trafikstråk, för geologiska studier och samhällsstudier och för lokalhistoriska studier etc. Litteratur som kan ge uppslag för sådana studier kan nämnas t ex Folin (1979), Caldenby (1983), Riksantikvarieämbetet (2001), Ekblad (1985). Andra uppgifter som eleverna kan arbeta med kan vara den egna skolvägen eller elevernas bostadsmiljö.

Ett näraliggande skogsområde är ett annat studieobjekt som kan utnyttjas i många sammanhang i SO-undervisningen. En bäck intill skolan, ”Skolbäcken,” kan också vara en plats för studier av t ex vattnets unika fysikaliska egenskaper, som födoämne, energikälla, recipient eller som illustration av vattnets eroderande och uppbyggande förmåga. Miljön kan också utnyttjas för studier av årstidernas växlingar, för miljöstudier och för andra naturgeografiska företeelse.

Skolans eller klassens väderstation, där eleverna gör dagliga observationer av temperatur, lufttryck, nederbörd, luftfuktighet, vind och molnformationer, borde vara en naturlig del av elevernas studier av sin närmiljö. Observationer som kan sammanställas till skolans mikroklimat, att jämföra med det lokala och regionala klimatet. Andbert & Mattsson (1994) ger värdefulla uppslag.

Besök i affärer, bankkontor, post och studiebesök hos närpolis och kommunens räddningstjänst liksom besök på kommunkontoret, kan kopplas till studieområden som behandlar olika funktioner i lokalsamhället.

Kyrkan som studieobjekt

En kyrkobyggnad är en levande historiebok. Kyrkan kan ses som ett bildningsrum fylld av föremål, som ger karaktär åt landskapet alternativt stadsrummet och som speglar vår historia. Kyrkan och dess föremål talar till oss om de eviga livsfrågorna, de är ett levande kulturarv, som präglats av sin tid och sina församlingsbors sociala och religiösa liv. Besök hos lokalsamhällets församlingar och religiösa samfund kan ge ingångar i undervisningen om religiösa traditioner och förhållanden och kan ge underlag för komparativa studier vad gäller olika religioner och samfund.

Ett besök på en kyrkogård kan ha olika syften och kan ge underlag för bearbetning av studieområden med anknytning till olika SO-ämnen. Det förflutna är här ständigt närvarande, det gäller bara att se, lyssna, uppleva och begrunda. Att flanera på en kyrkogård är som att gå på upptäcksfärd i det förflutna. Här kan man studera närsamhällets historia och socio-ekonomiska struktur i nutid och gången tid. Genom att studera gravarnas placering på kyrkogården, gravarnas storlek och utsmyckning, namn och yrkestitlar, levnadsålder och livslängd, spår av epidemier, barnadödlighet etc under olika perioder kan eleverna skaffa sig information och upplevelser som grund för undringar och frågor av existentiell natur, om socio-ekonomiska frågor och om praktiska samhällsfrågor. Kyrkogården är en plats där man måste visa särskild hänsyn och respekt, kyrkogården är en plats för stillhet eftertanke, ensamhet och reflektion.

Andra studieobjekt som är naturliga att koppla till SO-undervisningen är olika arbetsplatsbesök t ex ”Med pappa/mamma på jobbet,” industribesök och besök hos det lokala näringslivets olika företrädare. Axelsson & Hansson (1989) ger goda råd för elevernas arbete vid studiebesök.

Torget, bussterminalen och järnvägsstationen är mötesplatser för människor och där utspelar sig ofta intressanta samhällsföreteelser och de är även lokala maktcentra. Här kan också eleverna studera olika serviceanordningar, utsmyckningar, vägknutpunkter tex som ett tema ”Ett vägmot - förr och nu” eller i form av en uppgift som t ex ”En staty berättar.”

Fler exempel

Samhällets eller bygdens industriminnen vittnar om människors arbete och liv. Arbetet i fabriken har för många varit meningen med tillvaron, liksom fabriken/industrin själv varit hjärtpunkten i samhället, den punkt kring vilket allas liv har cirkulerat, kanske ett föremål för förbannelser lika mycket som för en motvillig, men slitsam kärlek. Byggnaderna, miljön och människorna kan vittna. Här finner vi utmärkta fältstudieobjekt(Lindqvist, S 1987).

Beroende på lokala förhållanden kan t ex ett studieobjekt som en lantgård, det gamla torpet, den gamla kvarnen, den nya och gamla bron i samhället, milstenar och vägminnen och andra historiska kvarlevor utnyttjas i undervisningen för många olika syften. Vad har mobilmasten och vårdkasen gemensamt? Kulturen är bryggan mellan det förflutna och framtiden.

Besök vid kommunens vattenrenings- och avloppsreningsverk, avfalls- och miljöstation, värmekraftverk, kraftstation, hamnanläggning etc. kan ge rika tillfällen att studera viktiga kommunala verksamheter i ett ”nu-då-och framtidsperspektiv” och inte minst ur ett miljöperspektiv.

Speciella geografiska objekt kan bli föremål för studier. Det kan röra sig om hur natur- och kulturlandskapet ser ut, utnyttjas och förändras över tid. Det kan handla om studier av glacialmorfologiska bildningar, som t ex åsar och deltan, flyttblock, vägsärningar och vägsträckningar, erosionsfenomen och andra endogena och exogena krafter inverkan på naturlandskapet. Både landskapets storformer och detaljer och andra naturfenomen kan studeras i närmiljön, säkert på tillgängligt

avstånd från skolan. Bland många handböcker kan nämnas Andreasson & Setterviks Geografiskisser, Perhans skrift Exkursionsboken och STF:s serie Känn ditt Land. Här finns mycket att hämta.

Ortnamn och ortsnamnstolkning, besök vid hembygdsmuseum och samtal med entusiastiska hembygdföreningsmedlemmar, intervjuer av äldre människor och besök på ortens pensionärs/ålderdomshem, har visat sig både värdefulla för eleverna och uppskattade av de gamla. Vid sådana besök kan lokalhistorien dokumenteras och leva vidare. Skönlitterära skildringar med anknytning till de olika fältstudieobjekten och de miljöer eleverna arbetar med har visat sig ge närhet, färg och konkretion åt fältstudierna.

Sammanfattning – fältstudier hur och varför

Fältstudier handlar om möten i dess vidaste bemärkelse. Fältstudier innebär attitydförändringar och värdeförskjutningar i samband med lärprocessen.

Ett öppet förhållningssätt vad gäller elevernas lärande innebär i fältstudiesammanhang att eleverna själva formulerar de problemställningar och de frågor som de skall arbeta med. För detta krävs inskolning och träning.

Frågan är lärandets motor. Eleverna måste lära sig ställa genuina och divergenta frågor och utveckla sin frågeteknik för att nå framgång med sina fältstudier. Fältstudierna skall ha en deduktiv ansats.

Eleverna bör få pröva olika arbetsmodeller för att kunna hantera komplexa frågeställningar och problemområden.

Den egna skolan och dess närområde bör vara utgångspunkt och bas för fältstudieverksamheten.

Studierna av olika objekt eller miljöer skall vara integrerade i den samhällsorienterande undervisningen och eleverna bör vänjas vid att arbeta med frågeställningar av ämnesövergripande karaktär.

Referenser

Andbert, P-G & Mattson, Gunilla (1994). *Väder och vind. Fakta, funderingar och experiment*. Lund: Studentlitteratur.

Andreasson, Gösta & Settervik, Hans (1990). *Geografiskisser*.

Axelsson, Harriet & Hansson, Agneta (1989). *Vad gör dom på industrin?*

Rapport om en pedagogisk modell för skolans industribesök. Centrum för arbetslivsutveckling. Högskolan Halmstad.

Carlgen. Ingrid, Marton Fwerence, (2000) *Lärare av i morgon*, Stockholm: Lärarförbundets förlag

Caldenby, Claes mfl (1983). *Hemma i stan. En handbok i stadsstudier*. Stockholm: Esselte Studium.

Dewey, John (1938) *Experience and Education* . NewYork: The Kappa Delta Pictures Series, Collier Books New York, Collier-Macmillan London, Colliers Books

Ekblad, Marie (1985). *Att undervisa utifrån skolans närområde. Ett försök att utgå från barnen och deras bostadsområde i skolundervisningen*. Kungliga Tekniska Högskolan, Arkitektursektionen – avdelningen för stadsbyggnad. Rapport 1985:1, Stockholm.

Ellström, P E (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Fritzes.

Fischer, Ulla & Madsen, Bernt Leich (1984). *Titta Här! En bok om barns uppmärksamhet*. Stockholm: Liber.

Folin, Göran (1979). *Staden som läromedel – en outnyttjad resurs. KRUT nr 12/1979*.

Holmberg, Lena (1986). *Utgå från verkligheten*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, Stellan, Hyltegren, Gunnar,(1995) *Att utveckla elevers tänkande – en teoretisk praktika*, Stockholm: Almqvist&Wiksell

Lindqvist, Sven,(1987) *Gräv där du står*, Stockholm: Bonniers

Magnér, Björn (1980). *Hur vet du det? Socioanalys i praktiken*. Stockholm: Esselte Studium.

Moxnes, Paul (1981). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Stockholm: Natur och Kultur.

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Oscarsson, Vilgot (2005). *Elevers syn på globala frågor och framtiden*, IPD-rapport 2005:5. Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet

Perhans, Karl-Erik(1996). *Exkursionsboken. Naturgeografi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Riksantikvarieämbetet (2001). *Modern Hembygd. Leva i, lära av, utveckla tillsammans*. Stockholm: Riksantikvarieämbetet.

Sillén, Gunnar (1981). *Staden som hembygd*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Skolverket (1993) *Den nationella utvärderingen av grundskolan – samhällsorienterande ämnen*, rapport nr 17. Stockholm: Skolverket

Svingby, Gunilla.(1985). *Sätt kunskapen i centrum*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber

Svingby, Gunilla,(1989) *SO i fokus*. Stockholm: Utbildningsförlaget

Säljö, Roger (2000). *Lärande i Praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Globaldidaktik

Per-Olof Hansson

”Varför kan inte världens orättvisa vara till min fördel någon gång?”

(13-årig pojke från Kibera-slummen i Nairobi)

Det råder inget tvivel om att vi lever i en internationaliserad värld. Växande marknader och ökad utrikeshandel, ett globalt samarbete med informationsteknologin, ökade resursuttag och gränsöverskridande miljöproblem är olika tecken på globaliseringen. Men kan vi ge den ekonomiska tillväxten ett mänskligt och ansvarsfullt perspektiv som syftar till ökat socialt välbefinnande för alla människor i vår globaliserade värld? Citatet ovan, den 13-årige pojken uttalande, gör oss påmind om att det är något fel med tillståndet i världen. Vilket ansvar har vi att hjälpa andra människor?

Per-Olof Hansson, lärarutbildare vid IPD, menar i denna artikel, att för att överbrygga orättvisorna måste vi försöka sätta oss in i andra tankemönster än vårt västerländska och möta människor med andra perspektiv på tillvaron på ett respektfullt sätt.

Vad är globaldidaktik?

Begreppet globaldidaktik syftar till att vidga internationaliseringen till att innefatta hela världen. Att se de lokala frågorna i globalt perspektiv och de globala frågorna i lokalt perspektiv utifrån de didaktiska frågorna hur, vad, när och varför (Oscarsson 2005). Jag anser att det är viktigt att belysa de globala frågorna tidigt i elevens grund- eller gymnasieutbildningen – varför ska vi vänta med dessa frågor? Intresset och motivationen bland ungdomar är stort för rättvisefrågor och den globaldidaktisk undervisning är verklighetsanknuten och samhällsrelaterad. Undervisningen berör eleverna genom fältstudier, möten, konkreta upplevelser och utmaningar. Centralt är att påvisa dilemman som kretsar kring respekt, tolerans, fördomar, rättvisa, rättigheter, förhållningssätt etc. Dilemman tar upp frågeproblem där man kan ha olika ståndpunkter utan att ha rätt eller fel svar, men frågorna behöver diskuteras och argumenteras kring. Viktigt är att ta upp dessa konfliktrelaterade frågor på ett icke-dömande sätt, vilket i klassrummet bland annat kan göras med värderingsmetodik, simuleringar och forumspel. Min åsikt är att

förutsättningen för en sådan undervisning är att ämnen samspelar med varandra och att hela kroppen, både hjärta och hjärna inklusive båda hjärnhalvorna, är engagerade. Ofta berör undervisningen eleverna främst uppe i huvudet, men eleverna behöver få ett kroppsligt förhållande till kunskapen för att skapa större förståelse och djupare insikt. Skolan präglas mycket av torrsim, att vi övar och övar med teorier och modeller, men egentligen är all kunskap i grunden praktisk (Liedman, 2001). Kunskaper behöver tränas och användas för att behållas. Den som behärskar ett område uppnår och bevarar sin skicklighet genom att enträget arbeta med det. Genom att vi kopplar ihop teori och praktik och praktik med teori kan kunskaperna fördjupas. Kunskaper *om* och *i* världen.

Varför globala studier?

Det finns ett flertal motiv till skolans internationalisering. Här tar jag upp formella, reella, pedagogiska och etiska motiv (Skolverket, 1995 och 2002).

Formella motiv – måldokument. De formella motiven för internationalisering finns i de nationella styrdokumenterna för grund- och gymnasieskolan. Läroplanen föreskriver fyra perspektiv som ska genomsyra all undervisning i skolan. Det är historiskt, etiskt, miljö och internationellt perspektiv på undervisningen. Om det sist nämnda kan vi läsa: ”Ett internationellt perspektiv slutligen, är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser” (Lpo 94, s. 7).

Vi hittar också stöd för internationalisering i kursplanerna för Samhällsorienterande ämnen i grundskolan. ”De samhällsorienterande ämnena behandlar människor, deras omvärld och livsbetingelser samt relation dem emellan. Omvärldens och livsbetingelsernas betydelse för tänkande, självuppfattning, livskvalitet och framtidstro är en väsentlig aspekt. En annan är människans verksamhet och kulturella utveckling över tid som politisk, ekonomisk och kulturell varelse, som resursutnyttjare och som människa bland andra människor” (Skolverket, 2000, s. 66).

Till de formella motiven kan också föras att Sverige har förbundit sig att följa internationella konventioner och överenskommelser på undervisningens område såsom FN-konventionen om mänskliga rättigheter och konventionen om barns rättigheter.

Reella motiv - framtidsfrågor och hållbar utveckling. Undersökningar (Oscarsson 2005, Andersson m fl, 1998) visar att elevers tankar om framtiden är relativt sett positiva på det personliga planet. De flesta eleverna tror att de går en ljus framtid till mötes när det gäller dem själva. Däremot är många pessimistiska när det gäller framtiden för världen med skrämmande miljöhot, hot om krig och konflikter mm. De reella motiven handlar också om Sveriges ökade internationella kontakter och ömsesidiga beroenden. Vi står alltmer inför en global arbetsmarknad och det är av vikt att elevernas språkfärdigheter stärks. Även de regionala och globala miljöfrågorna är ett viktigt motiv, där konsekvenserna av mänskliga verksamheter påverkar oss i högsta grad. Likadant utgör fördelningen av jordens resurser och resurshushållningen ett starkt motiv för att arbeta med internationella frågor i skolan.

Pedagogiska motiv – skapa sammanhang. Ett av skälen för ökade internationella kunskaper inom elevernas utbildning är att motverka den fragmentariska och därmed missvisande internationella information som når oss. Massmedias nyhetsförmedling tenderar att favorisera det exotiska och exceptionella på bekostnad av de mer vardagliga händelserna. Det utgör en grogrund för fördomar snarare än för förståelse. Botemedlet mot fragmentering och osammanhängande information är sammanhängande kunskap baserat på helhetssyn. Den pedagogisk utmaning är att eleven utvecklar en förmåga att skapa överblick och sammanhang. En förmåga att kunna kritiskt granska och att förstå orsak och verkan.

Vad står i läroböcker om Afrika?

Utifrån det pedagogiska motivet kan vi titta närmare på läroböcker som används i skolan - vilken förståelse för andra stater, i det här fallet stater i Afrika, förmedlar läroböckerna? Den geografiska avgränsningen, valet av kontinenten Afrika, har att göra med våra fältstudier i Kenya som jag beskriver längre fram i kapitlet. Jag ämnar inte göra någon grundläggande läromedelsanalys utan gör ett urval av några läroböcker som används i grund- och gymnasieskolan.

Ur Sams Geografi för högstadiet (Almqvist & Wiksell förlag) läser vi rubriker som *”Européerna upptäcker resten av världen”* i inledningskapitel till boken (Sellegren & Östman, 1994). Afrikas historia tas upp mycket kortfattat, endast på en halvsida. I lärarpärmen till Samsboken (Blom, Swanelid, & Åse, 1999) är rubriken till kapitlet *”Afrika – kontinenten med problem”*. Till detta finns faktafrågor och misärfrågor av karaktären *”hur hänger undernäring och sjukdomar ihop?”* eller

”nämna några svårigheter som finns med att förebygga och bekämpa aids i Afrika”. De båda läroböckerna Puls och SOL 300 (Natur och Kultur) för år 9 tar också upp traditionella u-landsbilder. I Puls finns Afrika endast med under ”konflikter” och ”aids”. SOL 300 har också negativa rubriker, som är i fetstil eller kursiv, och det som eleverna ska minnas är korrruption, krig, missväxt, vattenbrist, utarmade jordar, odling för export istället för mat till den egna befolkningen, brist på utbildning etc. Men det finns positiva sidor och det är biståndet. Biståndsarbetarna framstår som hjältar och till en bild kan man läsa *”det finns vardagshjältar, de som inte klarar av att stå vid sidan av och titta på när människor lider. Under en kort intensiv vecka samlade företag och frivilliga i Umeå in 10 ton matvaror och förnödenheter som delades ut till nödlidande barn och gamla...”* (Wergel, Hildingsson & Hildingsson, 2003, s. 480). Men någon kritik mot den svenska biståndspolitikerna finns knappast.

I samhällskunskapsboken Zigma (Liber förlag), som används i många gymnasieklasser, finns ett långt avsnitt om internationella relationer. Det är positivt att internationella frågor får stort utrymme, men arbetsområdet tar främst upp olika konflikter i världen. Situationen i Afrika tas endast upp på en sida, och den sista sidan, av bokens 633 sidor. Kapitlet, sidan, heter *”Varför är Uganda fattigt?”* (Bengtsson, 1998, s. 633). En annan samhällskunskapsbok för gymnasiet, Reflex (Gleerups förlag), tar också upp internationell politik och ekonomi på ett omfattande sätt. Men när det kommer till afrikanska stater handlar det om fattigdom och vilka kännetecken ett u-land har. Några skillnader mellan de mer än 50 länderna i Afrika utan de presenteras som att alla tycks lida av samma problem och lösningarna är därmed samma för alla stater. Kapitlen i boken Reflex (Almgren, Höjelid & Nilsson, 2004) tar upp intressanta faktarutor och man kan läsa om *”tänk om Sverige vore lika korrumpert som många u-länder.”* Då skulle husägaren betala mutor för att få byggnadslov, riksdagsvalet skulle vara arrangerat och oppositionen hindras från valdebatter i TV och *”dina föräldrar har betalt skolchefen och skolans rektor för att du kom in på gymnasiet”* (Almgren, Höjelid & Nilsson, 2004, s. 321).

Palmberg (2000) menar att läroböckerna tar upp fördomar som är kvarlevor av den koloniala tiden. Afrika ses som primitivt och problematiskt. Det är vi i väst som har lösningarna och vet vad man ska göra. Vi tror att vi förstår problemen, men hur mycket förstår vi av situationen i afrikanska stater? Ingenting i böckerna visar på att något är bättre i Afrika än i Sverige. Inte heller kommer någon afrikansk författare eller röst till tals utan afrikanerna beskrivs som objekt. Dessutom är bilderna i läroböckerna, de som visar icke-europeiska stater, av misärkaraktär. I exempelvis läroboken Reflex (2004) finns det fem bilder från Afrika i bokens 448

sidor. Fyra av bilderna visar barnsoldater, inbördeskrig, diktatur och naturkatastrofer. Den femte bilden visar JAS 39 Gripen som flyger över Kapstaden i Sydafrika.

En undervisning för tolerans, förståelse och solidaritet

Den negativa bilden av Afrika, etnocentrismen, tycks vara evigt förekommande (Aspengren & Nyqvist, 1980, Olsson, 1986 och Palmberg 2000) och även en bit in på 2000-talet publiceras läroböcker i den här andan. En stor del av elevernas uppfattningar är präglade av media och läroböcker och därmed myter och stereotyper. Hur kan vi vända detta till ett arbete för tolerans och om öppenhet gentemot kulturyttringar som kan verka främmande? (Oscarsson, 2005).

Möjligtvis att arbeta med *etiska motiv* i skolans internationalisering – reflektera över dilemmafrågor och skapa förståelse för andra människor. Dilemmafrågorna är gränsöverskridande och problem som kan ha olika lösningar. Motivet är att förstå begrepp som rättvisa, respekt, tolerans, solidaritet, ansvar mm. Eleverna behöver utveckla sina etiska ståndpunkter, utan att för den skull ha ett ”rätt” svar på alla frågor. Dilemmafrågorna utvecklar förmågan att problematisera värdefrågorna och förstå den andres tankesätt. Vi måste försöka sätta oss in i en annan människas situation för att kunna förstå henne, och på samma sätt måste vi sätta oss in i andra kulturer för att kunna förstå dem. Vi behöver använda oss av fler perspektiv än det västerländska och helst få möjlighet att möta andra kulturer för att bearbeta sina fördomar och få förståelse för andra. Våra självbilder behöver förändras och kunskaperna om och till världen. Det handlar om förhållningssätt och förståelse för att internationalisering finns både här och där. Kulturmöten händer inte bara i fattiga länder utan också här. Med andra ord behöver globaldidaktisk undervisning inte med nödvändighet ske utanför landet utan kan mycket väl genomföras med gott resultat inom regionen. Och är det möjligtvis så att den som har mest att lära av internationalisering är vi själva? Världen behöver inte oss men vi behöver världen. Vi upptar en liten del av världen, betänk att 99, 85 % av människorna på klotet *inte* är svenskar.

Behövs det ett nytt ämne?

Mot bakgrund av vad som förmedlas i läroböckerna kan frågan ställas om de traditionella skolämnena kan undervisa om och för internationalisering eller behöver vi skapa ett nytt omvärldsämne?

Ser skolan fortfarande ut som Ellen Key (1849-1926) menade behöver vi kanske inte ytterligare ämnen. Hon menar att: *”än mindre bör man nämna ”förståndets bildning” i samband med den olyckshändelsen att skolan omdanar ett huvud till ett kryddskåp, där ett visst antal lådor – etiketterade historia, kemi, matematik, geografi osv – äro fyllda med vissa mängder fakta, fakta om vilka många av världens högst bildade män i forna tider icke ens haft en aning”* (Skolverket, 2001, s. 56). Vi har en mängd ämnen i skolan och det handlar snarare om vilket innehåll vi tar upp i dessa ämnen istället för att finna ytterligare ämnen.

Inget nytt ämne men en undervisning som berör och skapar sammanhang

Jag anser att skolan inte behöver ett nytt ämne utan vi behöver en undervisning som syftar till att skapa samband och sammanhang. Det är en undervisning som tar upp läroplanens olika perspektiv, vilket förutsätter att ämnena samspekar med varandra. Ämnena ska belysa och förstärka varandra snarare än slätas ut och vid behov särskiljs ämnena. Marton & Booth (2000) menar att för ett meningsfullt lärande måste man gå från helheterna till delarna, från sammanhang till ämnen (delarna) och tillbaka till helheten. Kunskaperna syftar till att eleven ska kunna bringa reda i tillvaron. Helt enkelt bli trygga i den otrygga världen. Gardner (2000) menar att skolans uppgift är att ta upp de viktigaste frågorna, vilka är: varför världen är som den är och hur livet kan och bör levas. Eleverna behöver utveckla förmågan att analysera hur man är och vad man gör i relation till andra, liksom vilka handlingar och reaktioner andra personer utlöser hos en själv. Kommunikation och möten med andra människor utgör en bas för att känna sig själv och klargöra sina värderingar, få ökad självkännet och självtillit. En form av Nalle Puh-tänkande, vilket innebär att *”när jag säger vad jag tänker så vet jag vad jag tänker”*.

Läraren har en viktig roll att skapa goda relationer med den lärande. Att se eleven, att tro på elevens egen kapacitet och ha tillit till eleven. Elevens motivation har med lärarens och elevens interpersonella relation att göra (Birnik, 1999). Det kräver att läraren är närvarande och intresserad och kan ”läsa” eleven. Utvecklingen av den personliga identiteten, är beroende av det sociala sammanhanget. *”Jag hör och ser mig själva genom andras ögon och röster. Jag blir mig själv genom att spegla mig i andra. Jag kan inte bli mig själv utan andra.”*

Den viktiga helhetssynen

Helhetssyn syftar också till att utveckla *hela* eleven. I början av kapitlet betonade jag vikten att båda hjärnhalvorna är ”med i matchen”. Fantasi och förnuft bör gå hand i hand, som kan illustreras med följande historia. Den handlar om en tusenfoting och en padda och berättas i boken Sofies värld (Garder, 2003, s. 446-447):

”Det var en gång en tusenfoting som var fantastiskt duktig på att dansa med alla sina tusen fötter. När det var dans, samlades alla djuren i skogen för att titta på henne, och de var mycket imponerade över hennes skicklighet. Men där fanns ett djur som inte tyckte om att tusenfotingen dansade. Och det var en padda. ”Hur ska jag få tusenfotingen att sluta dansa”, tänkte paddan. Han kunde ju inte bara gå fram och säga att han inte tyckte om dansen. Och han kunde ju inte heller påstå att han själv dansade bättre. Det skulle falla på sin egen orimlighet. Men plötsligt fick han en djävulsk idé. Han satte sig och skrev ett brev till tusenfotingen. ”Du oförlikneliga tusenfoting!” skrev han. ”Jag är en hängiven beundrare av din utsökta danskonst, och jag skulle så gärna vilja veta hur du bär dig åt när du dansar. Lyfter du först på vänster fot nummer 228 och sedan på höger fot nummer 59? Eller börjar du dansa genom att först lyfta på höger fot nummer 26 innan du lyfter på höger fot nummer 499? Jag väntar nyfiket på svar. Hälsningar Paddan.” När tusenfotingen fick brevet, började hon genast fundera över hur hon egentligen bar sig åt när hon dansade. Vilken fot flyttade hon först? Och vilken fot flyttade hon sedan? Vad tror du följden blev?”

Naturligtvis blev det att tusenfotingen slutade att dansa och så går det när fantasin kvävs av förnuft och eftertanke. Fantasin behövs för att skapa något nytt och i samspel med förnuftet.

Hur väcker vi elevernas kreativitet och intresse? Ska de delta i ett hinderlopp (springa varv på varv på arenan och hoppa över mängder av hinder - läs prov) eller ska de ge sig ut på bergsklättring i en relativt okänd terräng? Vi behöver något som berör och att den lärande själv väljer väg och utforskar. Istället för att eleverna möter olika ämnen får de möta dilemman, utmaningar och problem. Det kan vara arbete med samhällsrelaterade uppgifter som utgår från så kallade autentiska frågor. Autentiska frågor eller äkta frågor är sådana som inte har ett på förhand givet svar, utan det är öppna frågor. *”Det som utmärker autentiska frågor är att läraren inte sitter inne med svaret, och därmed blir också frågesituationen autentisk”* (Dysthe, 1996, s. 58). Förutsättningen är dock att eleven känner att hon/han ”äger

problemet”, dvs tycker att det är någon mening med att lära sig det som står på programmet.

Vilka kunskaper ska eleverna tillägna sig? Och vilka förmågor ska utvecklas?

Den globaldidaktiska undervisningen fokuserar på processer i högre grad än produkten. Inte endast en fokusering på den färdiga produkten och betygen utan även vägen dit. En strävan att hellre gå på djupet än att hinna med kursen. Det vill säga fördjupning i ett fåtal teman eller projekt. Det är bättre än att bombarderas av hundratals exempel (Gardner, 2000) för att utveckla elevernas förmågor; social och empatisk förmåga, samarbetsförmåga, förmåga att se samband och sammanhang, förmåga att se olika perspektiv, kommunikativ förmåga, problemlösningsförmåga, förmåga att dra slutsatser, kritiskt tänkande, kreativitet och förmåga att kunna lära sig att lära.

Undervisningen går därmed från att endast vara faktaorientering till att även innehålla förståelseorienterade kunskaper. Processinriktningen ställer nya krav på formerna för kunskapsbedömning och på elevernas delaktighet i bedömningsprocessen (Korp 2003, s.12) menar att *”om bedömningen ses som en integrerad del av undervisningen, måste den inte bara mäta, utan också stimulera det lärande som undervisningen syftar till. Såväl svenska som utländska studier har emellertid visat att de mest förekommande proven snarare motverkade än främjade ett förståelseinriktat och kritiskt lärande, framför allt eftersom de fokuserade återgivande av kontextlös kunskap och inte fordrade analys och självständigt tänkande.”*

Därför måste bedömningen fokusera både på läroprocesserna som resultatet av lärandet. Om utbildningen syftar till att utveckla förmågor kan vi inte bara bocka av dessa. Lärandet är en ständigt pågående process som inte kan betygssättas vid ett givet tillfälle. Det medföljer att vi bedömer andra saker och det blir ett dilemma vid betygssättning. Det ska dock ställas krav på processen och vi kan ha kontrollstationer eller hållplatser. Där kör vi bussen åt sidan och ser över färdriktning, tittar på kartan (frågeställningarna), föraren och passagerarnas rollfördelning och lastar av och på bagage. Behövs det fler passagerare (input)? Ska vi backa?

Väsentligt är att eleverna får större inflytande över vad, när och hur de studerar. En större kontroll över sin egen inlärning och att eleverna blir didaktiskt medvetna. Vi behöver medvetandegöra elevernas läroprocess, om hur de lär och sambandet mellan hur de lär och vad de lär samt att skapa rimliga mål.

Fältmetodik

En betydelsefull ingrediens i globaldidaktisk undervisning är möten och fältstudier. Fältstudierna har en strävan att integrera ämnen och låta dem samverka med varandra för att skapa en helhet. Studierna startar i vardagslivet istället för ämnesstrukturer. Det är ett induktivt arbetssätt som kännetecknas av att man följer upptäckandets väg och eleven får möta miljön förutsättningslöst. Mötet med omvärlden kommer först och mötet med stoffet, teorierna, sker senare. *”Det är i mötet med det främmande och överraskande, den egna förflugna associationen, den andra människans skapande fantasi, den okända kulturen eller den avvikande författaren som något nytt kan komma till.”* (Liedman, 2001, s. 241). Fältstudier sker i sociala sammanhang och engagerar den lärandes förförståelse, attityder, erfarenheter och intressen. Det är när eleverna får se nya saker och nya sammanhang som de blir intresserade - visdomen växer i mötet med det främmande.

Vi behöver förändra miljön för lärandet och skapa variation för att nå djupinläring. Genom att gå utanför klassrummet och med startpunkt i aktuella händelser och situationer kan vi kanske påverka den inre drivkraften, som är avgörande för lärandet. Det innebär att vi måste fånga känslorna. Eleverna lär sig, minns och gör bruk av sina upplevelser i samband med starka, och förhoppningsvis positiva, emotionella reaktioner. Fältstudien är en kreativ läroprocess där eleverna lockas att pröva varierande strategier och målsättningen är att uppnå förståelse och fördjupade insikter samt gå på djupet för att pröva nya lösningar (jämför Almius artikel i denna rapport).

Fältstudier ger möjligheter att lära sig på andra platser och möta andra människor. Mötet med den främmande platsen blir därmed det direkta mötet mellan mitt liv och världen. Och den fysiska närvaron kan inte ersättas. Det är betydelsefullt att själv vara där och tillägna sig platsen med alla sinnen (Liedman, 2001). Vårt lärande är beroende av vilka möten med omvärlden som vi iscensätter eller erbjuder. Kunskap och lärande är bundet till den situation i vilket den utövas i (Gustavsson, 2003). Vi lär oss genom att delta i ett sammanhang och när vi är engagerade. Kunskap föds i relation till människor. Vår förmåga att kommunicera, social växelverkan, med vår omgivning innebär att man får en vidgad och förändrad erfarenhet. Man får del av vad andra känner och tänker och påverkas av detta.

När ska möten eller fältstudier ske? Det finns inget generellt svar, utan det beror på eleverna, innehållet, platsen och situationen. Jag förordar dock att fältstudier bör ske så tidigt som möjligt. Jag tror att det är mer betydelsefullt med längre tid för efterarbete på bekostnad av förberedelsetid. Jag menar att ett tidigt möte kan ytterligare fördjupas genom förnyade studier som mötet kan ge upphov till. Möjligheter att återkomma till platsen när man har fördjupat kunskaperna och möjlighet att fortsätta med processerna som man ingripit i.

Hur väl förberedd ska eleven vara? Är det så att upplevelsen blir större ju mer man redan känner till om det man ska se? I vissa fall kan det säkert vara fallet. Om vi ska titta på växter i skogen kan det vara bra att ha vissa baskunskaper, medan andra upplevelser går kanske förlorade för att vi inte har öppna sinnen. Att läraren redan har berättat vad eleven ska se, känna och uppleva. Som jag tidigare nämnt är det av vikt att eleverna "äger" problemet. Vi måste ta hänsyn till vad eleverna kan och vad de ska få ut av undervisningen.

Jag menar att följande modell kan vara möjlig att följa: plats – möte – situation. Vid tillfällen behöver vi bryta rutiner och finna andra lärande rum. Förlägga undervisningen till andra platser som komplement till klassrumsundervisningen. En kreativ miljö kan väljas tillsammans med eleverna. Platsens betydelse är stor för lärandet och på den arenan möter vi också olika människor i olika situationer.

Från Koster till Kenya – lokala och globala fältstudier

Hösten 2003 påbörjade vi ett pilotprojekt på Hulebäcksgymnasiet i Mölnlycke. Bakgrunden är att vi ville förändra den kursutformade gymnasieskolan som är alltför fragmentarisk för eleverna. Istället vill vi fokusera på tvärvetenskapliga studier för att skapa samband och sammanhang och utveckla elevernas förmågor. Vi fokuserar mer på läroplanens intentioner och perspektiv, program mål och strävansmål än kursernas uppnåendemål. Vi menar att förutsättningen för sådan undervisning är ett fåtal lärare som har klassen, vilket borgar för kontinuitet och flexibilitet. Tanken är att klassen ska bestå av 40 elever och 2,5 lärartjänster. Projektet gavs ingen extra tilldelning utan klassen/klasserna kostar lika mycket som andra på skolan.

Projektet initierades på Samhällsprogrammet och eleverna får samma behörighet som andra elever på programmet. Inriktningen benämns Samhäll Tvär och 28 förväntansfulla elever startade (inte fler sökande det första året, däremot blir det 40 elever i kommande år 1). Tvärelevernas betygssnitt från grundskolans år 9, är jämförbart med elever i andra klasser på Samhällsprogrammet. Lägsta betyg i klassen var 220 poäng (maxpoäng är 320).

Eleverna i Samhäll Tvär sökte utbildningen för att det vill prova något annat. Men eleverna sökte inte utbildningen i första hand för att arbeta med globala frågor. Utan många av elever uttryckte önskemål att se en annan skola i den mening att slippa proppa i sig fakta genom förmedlingspedagogik. Istället hade eleverna en önskan att lära sig med hjälp av andra didaktiska metoder. En önskan om att fördjupa sina kunskaper istället för att skrapa på ytan. Samtidigt finns det en farhåga över hur vi sätter betyg på kurserna när vi läser tvärvetenskapligt. Det är naturligtvis ett dilemma och jag ämnar inte fördjupa diskussionen här. Men möjligtvis går det att bedöma kunskaperna i och med att vi umgås mycket med eleverna och därmed känner dem bra. Någon rättvisa tror jag inte går att finna med det nuvarande betygssystemet, men i och med att eleverna blir didaktiskt medvetna, om hur de lär, och via deliberativa samtal kring kunskap kan vi diskutera betygsnivåerna på ett konstruktivt sätt med eleverna.¹ Vår målsättning är också att inte bara bedöma produkterna utan även vägen till kunskaperna och det gör inte saken lättare.

En deliberativ didaktik

Roland Severin skriver i föreliggande rapport om det lärande samtalet och att kärnan i samtalet ska vara utmanande och utforskande. Samtalet kännetecknas av ömsesidighet och respekt. Grunden är att vi kommunicera (frågar, lyssnar, är närvarande) och har ett synsätt att den andre har något att komma med. Englund (Ekman & Todosijevic, 2003, s.38) menar att följande karakteristika kännetecknar det som han benämner deliberativa samtalet:

- a) *samtal där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme;*
- b) *samtal som alltid präglas av tolerans och respekt för den konkret andra. Det handlar bland annat om att lära sig lyssna på den andres argument; och*
- c) *samtal som har ett tydligt inslag av kollektiv viljebildning, det vill säga en strävan efter att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser, trots att man har skilda uppfattningar.*

Samhäll Tväreleverna arbetar med ett projekt åt gången, istället för att ha ett flertal ”bollar” i luften som är vanligt i den kursutformade gymnasieskolan. Eleverna uttrycker att de känner sig mindre stressade och Alexander skriver i sin loggbok: ”vad som verkligen märkts och som varit väldigt positivt, är avsaknaden av stress. Jag mår till skillnad från grundskolan riktigt bra. Jag sover om nätterna, har inte

¹ Läs mer om deliberativ pedagogik i Vilgot Oscarssons artikel.

ont i magen och känner mig i största mån välmående. Jag är inte längre deprimerad. Det är min tro att detta grundar sig i den tvärvetenskapliga modellen.”

Pilotprojektet gör det möjligt för oss att pröva globaldidaktisk undervisning. I många fall tar man sig inte an de internationella frågorna förrän sista året på gymnasiet. Är det möjligtvis läroböckernas inverkan som gör att de lokala frågorna kommer först och sedan, i år 3, de globala frågorna? Vi vänder på steken och undervisar om de globala frågorna först. Frågorna berör och utmanar eleverna minst lika mycket som lokala frågor. Vi menar att undervisning om de stora globala systemen, undervisning om och för utveckling mycket väl kan komma tidigt i utbildningen. Det väsentliga är att finna, enligt Vygotskijs tankar, zonen för elevens proximala utveckling (Dysthe, 1996). Det är avståndet mellan elevens utvecklingsnivå och nivån på den möjliga utvecklingen. Alltså hur högt ribban kan läggas, vad eleven kan klara av, som är möjligheterna för lärandet.

Fältstudier utomlands

För Tvärelevernas del var utmaningen att göra fältstudier i Nairobi i Kenya. Vi ville att eleverna tidigt i sin utbildning får möjlighet, i en främmande miljö, möta människor med olika sätt att beskriva och förstå världen. Det är av vikt att undervisning sker i olika miljöer för att eleven ska se nya saker och nya sammanhang.

Vid ett flertal tillfällen har vi genomfört fältstudier med gymnasieelever utomlands, bland annat till Japan och Kenya, med över hundra personer. Men aldrig tidigare har vi åkt i början av elevernas utbildning (år 1). Eleverna får nu möjlighet att möta en ny miljö och det finns mycket tid till efterarbete och undervisning efter resan. Resorna skapar dels gruppdynamiska effekter, dels stoff till elevernas utbildning. Då är det av betydelse att vi har kvar eleverna i verksamheten, än att fältstudierna sker sent i deras utbildning (år 3) och därmed lite tid till gemensamt efterarbete och eftertanke.

Valet av fältstudieplats har inte varit slumpmässigt och vi erbjuder inte eleverna resor till när och fjärran. Utan utifrån goda kontakter, intressanta studieområden och möten har vi skapat fältstudieplatser. Vi har valt att återkomma till platser och processer som vi ingripit i, dock med nya elever varje gång. Men i fortsättningen

skulle vi vilja återkomma till fältstudieplatsen med samma grupp elever för att fördjupa kontakterna och kunskaperna. Vi har skapat ett ömsesidigt beroende och det vore naturligt att återkomma till platsen.

Förutsättningen för internationalisering är tid och pengar. Tid för lärarna att knyta kontakter och kontinuerligt upprätthålla kontakterna (krävs goda kontakter för goda möten) och medel för att genomföra fältresorna. Generellt i skolorna satsas det väldigt lite internt på sådana projekt och det tvingar oss att söka externa medel för att genomföra fältstudiebaserad undervisning.

Fältstudierna till Kenya möjliggjordes med hjälp av stipendier, sponsorer och att eleverna på olika sätt arbetade in pengar. Det var alltifrån arbete på tryckeri under helgerna till försäljning av julklappspapper. När eleverna började gymnasiet hade vi redan fått ett stipendium från Internationella programkontoret och vi ställde samma ultimatum till våra elever som våra samarbetspartners i slummen i Nairobi gör till deras medlemmar. Nämligen *”om du gör någonting, så gör jag någonting, om du inte gör någonting så gör inte jag någonting.”* Eleverna gjorde verkligen stora insatser för att skapa en hållbar budget och fältstudierna för de 28 eleverna (alla åkte med) blev möjliga i januari år 2004. Eleverna bidrog med medel ur egen kassa, eftersom ungdomarna även ville inkludera safari under sin tid i Kenya.

Förberedelserna inför fältstudierna, lokalt-globalt

Förutom att få budgeten att gå ihop, bestod den av både teori och praktik. Stadsdelsstudier i Göteborg utgjorde grunden för att se fenomen på ett tvärvetenskapligt vis men också studera integrations- och kulturfrågor i Bergsjön och Gårdsten. För oss var det ett viktigt avstamp i lokal problematik. Vi gjorde fältstudier på Koster för att lära sig göra undersökningar i främmande miljö. Tre dagars studier på Kosteröarna gav gruppdynamiska effekter och användande av fältstudie som lärande metod. Frågeställningar som eleverna ställdes inför var bland annat om det finns en Nord-Syd konflikt på Kosteröarna eller präglas öarna av samförstånd? Vad kan vi lära oss av det lokala exemplet och dess påverkan av marknadsekonomi, turism, brist på resurser etc?

Klassrumsförberedelserna utgjordes av föreläsningar, filmer, värderingsövningar, forumspel och simuleringar. Eleverna får uppgifter som simulerar verkligheten, dvs uppmanas att leva sig in i situationer där vissa förutsättningar är givna och får lösa problem. Värderingsövningar om rättvisa, handel, turism, befolkningsproblematik

och flyktingars situation. Dilemmauppgifter som exempelvis ”varför är vissa rika och andra fattiga?” (Andersson m fl, 1998). Vidare diskussioner om man kan se samhällen som friska eller sjuka. I vissa sammanhang kan patienten (samhället) framstå som frisk och i andra sammanhang som sjuk. Vad är det som avgör om samhället ska betraktas som friskt eller sjukt? Vem avgör när man är frisk? Vilken medicin ska den sjuke få? Akut vård eller långvarig behandling? Jämförelser kan göras med bistånd och frihandel – vilken medicin är beskast? Det leder till många diskussioner om biståndets fördelar och nackdelar.

Varje vecka hade elevernas nyhetsbevakning som bestod av jämförelser av internationella nyheter i svensk och kenyansk press. Det går att finna kenyansk massmedia på Internet, vilket möjliggör jämförelser. Nyhetsbevakningen skapar också förståelse för de dagsaktuella frågorna i Kenya. Föreläsningar om Kenyas historia, politik, ekonomi osv fanns med i bakgrunden men togs upp i högre grad på plats i Nairobi i samband med olika möten. Det kan i vissa fall vara bättre med ”efterläsning” än att läsa före (föreläsning). När eleverna blivit insatta i problemet kan vi föra en dialog och fördjupa insikterna tillsammans. Vårt fokus i förberedelsefasen var att ha meningsfulla uppgifter som har anknytning till elevernas erfarenheter och som förbättrar deras förståelse och deras inlärningsstrategier.

Förberedelserna inför resan avslutades med hemskrivning som behandlade Afrikas utveckling och biståndsproblematiken. Det är förståelseinriktade frågor och Korp (2003, s. 17) menar att *”i en provsituation kan det innebära, att eleverna får lösa uppgifter tillsammans, att de uppmanas att pröva och utvärdera olika strategier, och att läraren hjälper eleven att prestera sitt bästa, snarare än att undanhålla hjälp för att eleven ska prestera sitt mest typiska.”*

Förberedelserna involverar naturligtvis även föräldrarna. Det är viktigt att föräldrarna blir delaktiga på ett tidigt stadium och vi hade ett flertal föräldramöten inför resan. Säkerhetsfrågor, ansvar och försäkring är betydelsefullt att reda ut. Skolverket (Engberg, 2004) menar att läraren har ett allmänt tillsynsansvar vid studier utomlands. Läraren ska ha kontroll över eleverna vilket innebär att läraren har ett stort ansvar eller som Skolverket uttrycker sig ”visst ansvar”. Var gränsen för lärarens ansvar för gymnasieelever som inte är myndiga finns inget klart svar på. Skolverket menar att det är upp till varje kommun att definiera ansvarsområdet.

Våra kontakter och studierna i Kenya

De är främst en fotbollsförening i Nairobis slumområde Kibera. Vi har kontinuerlig kontakt med projektledaren för fotbollsföreningen via e-post och stabila kontakter på båda sidor är av stor vikt om samarbetet ska bli långsiktigt. Kibera är det största slumområdet i Östafrika med 1 miljon människor på en liten yta, till stor del avsaknad av rent vatten, hälsovård, sophantering och utbildning. 80 % av befolkningen är arbetslösa, hög andel illitterata och 20 % av den sexuellt aktiva befolkningen bär på hiv-virus (UN-Habitat, 2004). I Kiberaslummen dör 2 av 5 barn före fem års ålder. Syftet med fotbollsföreningen är att överbrygga etnisk-religiösa konflikter med hjälp av idrott och utveckling av samhället underifrån. Tack vare att barn och ungdomar får möjlighet att spela fotboll skapas ett hopp om att lyfta sig ur fattigdomen genom idrotten. Fotbollen för dessa människor är inte bara nöje utan också nytta. Att idrotten är en stark drivkraft till förändring av livsvillkoren kan påvisas genom att det kenyanska fotbollslandslaget har fyra spelare med rötter från Nairobislummen. Mary från Nairobi säger: *”Jag bor i slummen, men har inte slummen inom mig. Jag är fattig, men har inte fattigdomen inom mig.”* Hon, liksom den 13-årige pojken i textens inledning, uttrycker en förhoppning om ett bättre liv. En stark inre drivkraft som i mötet med andra stärks, trots att de bor på en utsatt plats.

Runt fotbollsföreningen växer det fram ledarskapsutbildning, skola, musik- och dansgrupper, hiv/aidsinformation, fotoverksamhet mm. Fotbollsföreningen har tusentals medlemmar med flera hundra lag. Ungdomarna spelar i ett seriesystem där varje vunnna match ger 3 poäng, oavgjort 1 poäng och förlust 0 poäng. Det är precis som i våra fotbollsserier. Men om spelarna är med och städar i slummen på lördagar ger det laget 6 poäng. Det vill säga det sämsta laget kan vinna serien. Skälet är att det behövs en social sida till idrottandet. Det finns ingen kommunal avfallshantering och då behöver ungdomarna vara med och sköta sophanteringen i slummen så att sjukdomsspridningen minskar.

Våra fältstudier i Kenya varade i tre veckor. Eleverna gjorde vandringar i slummen och hembesök hos ett flertal människor, besök i barnfängelse (där man låser in barn från fyra års ålder på grund av de har begått något brott, psykiskt sjuka, hiv-smittade eller endast gått vilse), besök på aidssjukhus, diskussioner om biståndets effekter med Sida-anställda och kenyaner, skolbesök och möten med massajer och diskussioner om ekoturism. När eleverna gjorde ”walking safari” med en grupp unga massajer uppstod en kulturkrock. Bland massajerna, som var traditionellt

klädda och med spjut och lejonklubba, var det en av dem som lyssnade på sin CD-walkman. Vi blev naturligtvis nyfikna på vilken musiksmak massajen har och det visade sig att han lyssnade på låten "Min piraya Maja" med Electric Banana Band! Vi inbillade oss att massajlivet mest bestod i att jaga lejon och fösa boskap, men ack vad vi bedrog oss i globaliseringens tidevarv.

Elevernas egna fördjupningar och undersökningar, i grupp, kretsade kring skola och utbildning, barnfängelse och rättegång, återvinning och design samt musik och dans. Skolgruppen intervjuade skolbarn och undervisade i skolan. Fängelsegruppen förde diskussioner med fängelseledning och ideella organisationer i syfte att förbättra barnens villkor. Elevgruppen följde också ungdomsrättegångar i Nairobi, där fängslade barn själva får, utan advokathjälp, sköta sin egen talan i rätten. Designgruppen provade möjligheten att återvinna produkter. Kan det vara möjligt att skapa nya produkter av det stora sopberget i slummen med billig teknik och modern design? Är möjligheten att separera avfallet och skapa biogas av matavfallet? Elever med fokus på musik och dans arbetade tillsammans med en semi-professionell ungdomsgrupp som heter Wayo Wayo från slummen. Kenyanerna använder musik och dans i syfte att informera om hälsofrågor och i synnerhet hiv/aids. Hälsofrågorna är en stor global utmaning och bara i Kenya dör varje vecka 500 personer i hiv/aids!

Varje dag bestod således av möten och upplevelser samt bearbetning och samtal. Det är starka intryck som behöver medvetandegöras. Efterarbetet i Sverige bestod dels av samtal, lära sig av varandra och lära sig värdera det man gjort. Men också att redogöra för andra elever och föräldrar vad de lärt sig av veckorna i Kenya. Förutom diskussioner och debatter gjorde eleverna film och en tidning i samarbete med Göteborgs-Posten. Tidningen heter "Twende" (som betyder "kom igen" på swahili) och varje elev har skrivit någon eller några artiklar. Engagemanget efteråt bestod också av att försöka göra något för våra medmänniskor i slummen. En form av bistånd är att vi tog med oss hantverk, smycken, halsband mm, som kenyanerna producerat, och säljer hemma i Sverige. Vi har en lukrativ marknad och pengarna skickas tillbaks till Kenya och det är upp till producenten att själv bestämma vad som ska göras med pengarna. För oss är det en annan syn på bistånd. Från att vi i väst skänker material som blivit över och passivt tas emot, till en form av aktivt bistånd i den bemärkelsen att biståndsmottagaren med sin egen insats skapar köpkraft i sitt land.

Vad lär sig ”den andre” av våra möten?

Vår samarbetspartner i Kibera-slummen i Nairobi reflekterar över våra fältstudier och möten i Kenya. Projektledaren utvärderar i berörda grupper och skriver att: *”the exchange visit by the Swedish students had different impact to the Kenyan youth and the students.*

Swedish students:

- *Understanding the different cultures that exist within the slum*
- *Understanding that people have resorted to their faith to overcome the challenges they encounter day-to-day lives.*
- *Understanding how people perceive the west as country with full of resources.*
- *Understanding that no matter what challenges people encounter they still live as neighbours and assist each other.*
- *Learnt to appreciate what they have as some don't have.*

Kenyan youth:

- *Understanding that one has to work for anything no matter if you are staying with your parents. It was a shock to the Kenyan youth to learn that each student had to fundraise for the trip.*
- *Challenges the students encounter in their lives and yet the west is regarded as land of honey. There is a growing tendency of the west being regarded as the land where honey flows freely suggesting that one can better his/her life.”*

Kenyanernas intryck om vad fältstudierna ger de svenska studenterna liknar det som jag beskriver i den här texten. Uppfattningarna om vad mötena ger kenyanerna handlar i mångt och mycket om västvärldens välfärd och vilka möjligheter det finns i väst. Den kenyanska projektledaren uttalar inget om våra problem och det går att förstå utifrån deras kontext. Det är möjligt att kenyanerna inte vill stöta sig med oss utan vill se en fortsättning av vårt samarbete.

De kenyanska ungdomarna ser på oss – vad ser de då?

Det är också betydelsefullt för kenyanerna att få influenser utifrån och möta ungdomar från andra länder. Även de kenyanska ungdomarna behöver nyansera sina bilder av västvärldens kultur och dess människor. Därför är det viktigt att inte bara vi får möjligheten att åka utomlands utan att vi även arbetar för att våra samarbetspartners kommer till oss. På Hulebäcksgymnasiet har vi haft ett flertal utländska studiebesök, bland annat från Kenya. Utifrån det gemensamma arbetet i Nairobi med musik- och dansgruppen bjöd vi in den kenyanska gruppen Wayo Wayo i maj år 2004. Med hjälp av sponsorer kunde kenyanerna besöka oss i tre veckor och tillsammans skapades föreställningar och en konferens för grund- och gymnasieelever i Göteborgsregionen. Temat för konferensen var *”Hälsosam livsstil i ett sjukt samhälle - exempel från Nord och Syd”*. Vi lyfte fram olika positiva exempel och den kenyanska gruppen uttryckte drogfria aspekter med hjälp av musik och dans. Vi har mycket att lära av afrikanerna, förutom andra perspektiv bör vi lära av deras livsglädje och närhet. Även deras inre drivkraft och motivation. Kenyanerna uppvisar ett stort engagemang och vill inget annat än att gå i skolan. Ibland kan vi fråga oss om våra ungdomar har det för tillrättalagt. Vad i våra strukturer hindrar elevens egen motivation? Möter våra elever för få utmaningar och problem i skolan?

När vi ber kenyanerna beskriva deras erfarenheter av Sverige, menar de att mötet ger dem spegling inte bara av svensk kultur utan även sin egen. Kenyanerna upplever en del skillnader såsom att skollivet verkar enkelt i Sverige. Eleven behöver ingen skoluniform, det är enkelt att ta sig till skolan med det väl utbyggda kommunikationssystemet och inte heller behöver eleven ta med sig någon mat till skolan eller springa hem för att äta. Dessutom har eleverna större frihet i skolan och till synes god relation med läraren. Man riskerar inte att bli fysiskt bestraffad i skolan av sin lärare.

Medlemmarna i Wayo Wayo menar att säkerheten verkar hög i Sverige. Det är inte lika stor risk att bli rånad eller mördad som i Nairobi. Å andra sidan utsätter sig svensken mycket mer. Exempelvis är det med risk för livet att gå på Liseberg! Bakgrunden till det är att kenyanerna åkte bergbanan Balder på Liseberg och blev skräckslagna av den resan.

Det finns en stor öppenhet i Sverige mellan föräldrar och barn, god hälsovård och hänsyn om miljö men Wayo Wayo undrar om inte svensken är för punktlig.

Kenyanerna föredrar "African time" och att tiden inte spelar så stor roll för våra liv. Vi lever efter kalendern och klockan, vilket stressar oss. Med andra ord är vi i Sverige fattiga på tid.

Vissa händelser och situationer i västvärlden ter sig mycket märkliga för kenyanerna, och inte bara för dem utan även för oss. En av kenyanerna, Jones, skriver till oss om dessa märkligheter. *"By the way Europe is a very weird continent. I mean some of the activities people do there. In one of the countries there is a ceremony where people are chased by dangerous bulls. In another they recently made the biggest bread in history. Yet in Finland they recently had a mobile phone throwing competition where people were throwing old phones on bare tarmac. The youngest competitor was two years old. If only they knew how phones are valued in Kenya."* Det tydliggör att globaliseringen ställer nya frågor som kräver andra svar än tidigare. Världen har blivit mindre och allting angår alla.

Lär sig elever som gjort globala fältstudier mer än andra elever?

Det är naturligtvis en väldig svår fråga att svara på, men elever som gjort globala fältstudier lär sig definitivt andra saker än elever som är kvar i skolan. Det har vi dels märkt i utvärderingar och samtal, dels av dilemmafrågor som vi gett dem. Ett exempel på det är bananuppgiften ur den nationella utvärderingen 1998 (Andersson m fl, 1998). Eleverna ställs inför ett problem och det gäller att de som konsumenter i en affär skall välja mellan att köpa KRAV-bananer eller vanliga bananer. Kortfattat är uppgiften: *"Du vill handla bananer. Det finns vanliga för 13.90 kr per kg och det finns ekologiskt odlade, KRAV-märkta bananer för 24.90 kr per kg. Vilka väljer du och varför?"* Instruktionerna är att eleverna gruppvis ska diskutera uppgiften men självständigt motivera och formulera sitt ställningstagande. Fem timmar har eleverna till sitt förfogande och läraren får inte lägga sig i deras arbete, men får svara på faktafrågor.

Jag genomförde uppgiften i den klass som varit i Kenya (Samhäll Tvär) och jämnåriga elever i en annan klass med samhällsinriktning på skolan. Alla elever går således på Samhällsprogrammet. Klassen (SP) som inte gjort globala fältstudier visade mindre intresse för uppgiften, men det kan bero på ett flertal orsaker. Möjligtvis är de inte vana vid sådan typ av uppgift, fel tid vid genomförandet (stressade av andra uppgifter i skolan, men å andra sidan var Tvärklassen också det) eller att eleverna inte var lika seriösa eftersom jag inte är ansvarig för undervisningen i deras klass och därmed tog de lätt på uppgiften. Det kan också vara så att Tvärklassen är mer vana vid stort handlingsutrymme och självständighet.

Resultatet visar, liksom den nationella utvärderingen, att elever ser samband mellan miljö, ekonomi och produktion men få elever ser ett större samband mellan Nord och Syd. Eleverna saknar till viss del förmåga att se bananexemplet i ett större perspektiv och kunna diskutera produktionsförhållande i ett globalt perspektiv.

I de båda klasserna fanns det lika många som fick högsta betyget på uppgiften (väl reflekterat och förmåga att se samband och sammanhang), men i klassen som inte genomförde fältstudier fanns det också ett stort antal underkända. I Tvärklassen var det ingen som blev underkänd och de använde sig också av gruppen som bollplank i högre grad. Tvärelevorna visade också en större självständighet i informationssökande och i motiveringen till sina svar. Elevernas källkritik var dock ungefär likvärdig, vilket i mångt och mycket handlar om att informationen från föreningen KRAV ses som trovärdig och ifrågasätts inte.

Det mest anmärkningsvärda är att Samhäll Tvär-elevorna tog upp de lokala förhållanden, bananarbetarens livsvillkor och produktionen i betydligt högre utsträckning än SP-elevorna. Tvärelevorna lever sig i den andres situation i mycket hög grad. Man skulle kunna säga att Tvärklassen är mer ”där” och SP-klassen mer ”här”. Tvärklassen tar upp betydelsen för bananarbetaren och hans/hennes livsvillkor. Eleverna känner empati för den andre och är bekymrade över produktionens effekter. Ett flertal elever i båda klasserna tar upp skadeverkningarna på miljön i samband med besprutning och giftanvändning, men SP-elevorna tar sällan upp fattigdom och bananarbetarnas lönesituation vilket Tvärelevorna gör. Det ska betonas att eleverna bara går år 1 på gymnasiet, men incitament för utvecklad globaldidaktisk undervisning finns.

Jag är medveten om att resultaten inte behöver bero på Tvärelevornas fältstudier. Ungdomarna kan ha ett genuint intresse för dessa frågor men en del synvänder har faktiskt skett. Det tycks vara så att Tväreleven har utvecklat sin social och empatisk förmåga, kreativitet, förmåga att se ur olika perspektiv och se samband och sammanhang. Jag nämnde att Tvärelevorna visade ett större intresse för uppgiften. Tvärelever uttryckte redan vid skolstarten intresse för lärande och metoder. Efter bananövningen ville de arbeta med ett nytt projekt kring ett innehåll om hållbar utveckling. Vi planerade projektet tillsammans med eleverna och huvudfrågan för eleverna blev ”*vilken livsstil kan jag ha med rent samvete?*” Därmed kan vi koppla ihop de globala sammanhangen med lokala frågor och även koppla ihop läroplanens fyra perspektiv.

Vilka insikter och erfarenheter ger globaldidaktisk undervisning?

Efter fältstudierna har vi haft många samtal med eleverna och de fick också skriva ned sina intryck. Sammanfattningsvis, vissa saker har jag berört i texten och andra är från utvärderingar, kan sägas att mötet med Kenya och andra kulturer ger:

- ökat självförtroende. Eleven kan självständigt genomföra undersökningar och ta eget ansvar för sitt lärande.
- gruppdynamiska effekter. Eleverna i klassen skapar gemensamma erfarenheter och referenser som utgör underlag för deras fortsatta studier tillsammans.
- insikter om andra kulturer och människor samt deras livsvillkor. Dessutom mer ödmjuk inställning till andra människors kulturella beteenden och livsstilar.
- kommunikation och språkutveckling. Praktisk tillämpning av moderna språk.
- förståelse för utbildningens betydelse. Dels vill eleven lära sig och veta mer, dels uppmärksammas vikten av utbildning för att minska klyftorna i världen.
- ökat intresse för vårt svenska samhälle och vilka värden som är centrala. Eleverna menar att vi kanske inte behöver vara så fåfänga och utseendefixerade utan diskussionerna bör handla om rättvisa, lycka, jämställdhet etc.
- ökat intresse för globala frågor. Eleverna följer i hög grad med vad som händer i det internationella nyhetsflödet. Elever som varit med på tidigare globala fältstudier och sökt sig vidare till universitetsutbildningar, studerar i högre utsträckning, än andra elever vi haft, utbildningar med internationell inriktning. Ungdomar som gjort globala fältstudier söker också utbildningar där det finns möjlighet till utlandspraktik.
- förståelse för religionens roll och dess betydelse för kenyanens vardagsliv. Religion och samhälle är tätt förbundna i Kenya.
- nyanserad bild av andra länder. Bilden av Afrika förändras och består inte bara av krig, misär och svältande människor. Dessutom har eleverna förmåga att se ur andra perspektiv än det västerländska, vilket eleverna också ger uttryck för när vi arbetar med andra projekt i undervisningen.
- förmåga att gestalta kunskap. Vi har mycket att lära av kenyanernas förmåga att uttrycka kunskap med musik, dans och drama.
- känsla att vi finns och någon ser oss. Människorna vi möter i Kenya är mycket omtänksamma, vilket gjort att eleven känner sig bekräftad. Att ideligen bli tillfrågad ”how are you” eller ”welcome” av människor som menar det, hör inte till vår vardag.
- upplevelser och minnen för livet.

Således handlar det mycket om självkänedom och tillit samt perspektiv på sitt eget liv. Emma uttrycker att *"hos mig själv såg jag en del sidor som kanske aldrig skulle ha kommit fram annars."* Det tycks vara så att den personliga utvecklingen blir intensiv i och med alla möten och händelser. En annan elev, Fredrik, menar att alla utmaningar gjorde att *"jag plockade fram dolda resurser. Resurser som jag inte använder hemma men tvingats ta fram i Kenya."* Det går att koppla till Vygotskijs proximala zon för elevens utveckling, dvs genom utmaningar finner man sina möjligheter och begränsningar. Eleven har lärt känna sig själv i hög grad. Kapaciteten har också ökat tack vare att man lever mitt i utbildningen. Eleverna befinner sig hela tiden i en lärande miljö och därmed fördjupat lärande och personlig utveckling.

Fältstudierna berör både hjärta och hjärna

Martina skriver i sin reflektionsberättelse: *"Jag har fått upp ögonen för fattigdomen samt dess innebörd ur ett nytt perspektiv nu när jag personligen är berörd och sett dessa människors levnadsstandard... Jag lärde känna mig själv som person bättre, hur jag reagerar i olika fysiska och psykiska situationer. Även hur vi människor reagerar generellt i påfrestande psykiska situationer. Vi stänger ute känslorna för att intrycken blir för starka, det är en överlevnadsmekanism som jag upplevde... Efter resan och studierna upplever jag världen ur ett vidgat perspektiv, jag har breddat mitt tankesätt."*

Elevernas förändrade synsätt kan illustreras med en biståndsdiskussion som fördes i klassen. Före fältstudierna till Kenya ställdes eleverna inför ett biståndsdilemma. Eleverna läste en artikelserie om en kvinna som tiggde på gatorna i Dhaka i Bangladesh. Vad händer om vi hjälper henne? I artiklarna får man veta att insamlingar görs i Sverige och att pengar skickats till kvinnan i Bangladesh. Tvärelevernas slutsats efter att ha läst artiklarna om den fattiga kvinnan i Dhaka är att vi måste ställa krav på mottagaren. Hur vet vi att kvinnan använder pengarna till "rätt" saker? Eleverna menar att det inte går att skicka ned alla pengar som samlats in utan medlen bör fördelas i omgångar annars försvinner pengarna. Antingen till mannen i familjen, till konsumtion eller att kvinnan blir lurad. Enligt eleverna ska pengar gå till utbildning för kvinnans barn. I och med ungdomarnas möten med människor i slummen i Nairobi skapades olika biståndsprojekt i klassen. Eleverna bestämde sig för att hjälpa en utsatt familj och slutsatsen av den diskussionen är att alla pengar bör utbetalas med en gång och det bör vara kravlöst, men att familjen redovisar vad pengarna gått till. Det är upp till mottagaren att bestämma och själv avgöra vad som är bäst för familjen. Eleverna ger uttryck för ansiktets etik; att vi

har en större medkänsla och förståelse när vi själva ser och möter den andre än om personen är helt anonym.

Eleverna har vidgat vyerna och blivit utsatta för utmaningar och dilemman. Erik säger om fältstudierna att *”det var chockerande och lärorikt”* och *”jag värdesätter min egen tillvaro och livsstil med respekt. Genom det har jag en mer konkret anledning till att hjälpa och ställa upp för människor i och utanför min tillvaro.”* Eleverna menar också att det är svårt att komma hem. Det är mycket att bearbeta och försöka begripa, vilket kräver efterarbete och deliberativa samtal.

Undervisningen har gett insikter om och i en annan kultur. Sandra menar: *”det gav en rejäl tankeställare. Jag brukar inte bry mig så mycket om mycket. Jag var la mest en av dom som sitter hemma i soffan och tittar på nyheter, vilket drar till slutsatsen att man vet mycket om krig och dödsantal och aldrig sett slum i verkligheten, bara på bild. Jag har heller aldrig hört om Kenya på TV eller nyheter.”*

Elevernas intresse har väckts genom verklighetsanknutna problem och man har blivit personligt berörd. Det är tydligt att studierna utomlands har gett synvänder genom de utmaningar och möten eleverna utsatts för. Motivationen för fortsatta studier har ökat och eleven har fått många tankeställare. Det tror jag är frukten av eleverna känner att det gjorts studier *i*, och inte bara *om*, ett samhälle. Därför är tidsperioden på plats i den främmande miljön inte oviktig utan fundamenten för förändrade synsätt är gott om tid, samhällsrelaterade och aktuella problem samt goda möten (som eleverna själva får vara med och skapa).²

Slutligen skriver Sofia att *”jag är mer motiverad efter resan, öppnare för olikheter, gladare och jag vill absolut resa mer och träffa fler människor och lära mig mer om världen.”* Det stämmer väl överens med de ideal som Mahatma Gandhi förde fram: *”be the change that you want to see in this world”*.

Sofias tankar stämmer också väldigt väl med målsättningen med globaldidaktisk undervisning, dvs att ungdomar är med och formar globaliseringen utifrån ett tänkande som inte endast bär västerländsk prägel, så att ungdomarna förstår världen

² Under vårterminen år 2005 genomförde samma elevgrupp (Samhäll Tvär) under år 2 ytterligare fältstudier i

Kenya. Eleverna återkom till samma platser och mötte många utmaningar under deras 13 veckor i Nairobi.

Deras intryck finns dokumenterade i en ny Twende-tidning.

och därmed kan förändra världen till det bättre. Vi behöver en förstärkt sådan undervisning som syftar till att skapa förståelse och respekt mellan elever, och som skapar positiva och kreativa möten mellan elever med olika bakgrund. Internationalisering och globaldidaktisk undervisning medverkar till att göra dessa mellanfolkliga möten till positiva och utvecklande möten som förhoppningsvis leder till förändring av orättvisorna. I förändringsarbetet behöver vi kanske inte gå halva vägen, men vi behöver åtminstone gå andra till mötes.

Referenser

- Almgren, H., Höjelid, S., & Nilsson, E. (2004). *Reflex. Samhällskunskap för gymnasieskolan. A-kurs plus*. Malmö: Gleerups.
- Andersson, B., m fl. (1998). *Nationell utvärdering 98. Tillståndet i världen*. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. IPD-rapport.
- Aspengren, E., & Nyqvist, E. (1980). *U-länder i läroböcker*. Göteborgs Universitet, Pedagogiska institutionen, C-uppsats.
- Bengtsson, B-A. (1998). *Zigma Samhällskunskap. Kurserna A B C*. Stockholm: Liber.
- Birnik, H. (1999). *Lärare och handledning. Ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Blom, H., Swanelid, G., & Åse, L-E. (1999). *Lärapärm SO-direkt*. Stockholm: Bonnier.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, J., & Todosijevic´. (2003). *Unga demokrater*. Forskning i fokus nr 11. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Engberg, J. (2004). Handläggare på Skolverket. *Muntlig kommunikation*. 28 september 2004.
- Gaarder, J. (2003). *Sofies värld*. Pan pocket.
- Gardner, H. (2000). *Den bildade människan*. Brain Books.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Forskning i fokus nr 5. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Forskning i fokus nr 13. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Körner, G., Lagheim, L., & Lagheim, A. (2002). *Puls grundbok. Samhällskunskap för grundskolans senare del*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, L. (1986). *Kulturkunskap i förändring*. Stockholm: Liber.

Oscarsson, V. (1995). *Elevers syn på globala frågor och framtiden*. IPD-rapport 2005:05. Institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet

Palmberg, M. (2000). *Afrikabild för partnerskap. Afrika i de svenska skolböckerna*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.

Sellegren, U., & Östman, P. (1994). *Sams Geografi för högstadiet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Skolverket. (1995). *Globala och interkulturella frågor i undervisningen. Ett referensmaterial*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2000). *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2001). *Att organisera kunskap. Om skolans kunskapsuppdrag i teorin, i praktiken och i framtiden*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2002). *Internationalisering*. Icke publicerat material av Peder Sandahl.

UN-Habitat. (2004). *The state of the worlds cities 2004/2005*.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo94, Lpf 94*.

Wergel, K., Hildingsson, K., & Hildingsson, L. (2003). *SOL 300 Samhälle idag. Elevbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Upptäcka och erfara vidare Variationer i undervisningen i historia

Bo Andersson

Att få grepp om historien, dess sammanhang och drivkrafterna bakom historisk förändring, kräver den frigörande kraften hos laborativa arbetsmetoder, som inkluderar kritiskt och källkritiskt tänkande. Det handlar om att våga bryta traditionella undervisningsmönster, att lära sig att behärska kunskapskällorna, att göra egna urval utifrån egna frågeställningar, att söka svaren på egna frågor och lösa egna problem, lära sig skilja mellan det man kan veta, det man tror sig veta och det man tror, mellan det vetbara och inte vetbara.

Detta menar Bo Andersson, professor emeritus i ämnesdidaktik med inriktning på de samhällsorienterande ämnena, särskilt historia. I denna artikel utvecklar han sina tankar om den erfarenhetsbaserade och perspektivgivande historieundervisningen.

Den historiska kunskapen är föränderlig.

Den tillkommer i en ständig, dynamisk process, i ett samspel mellan syften, frågor och problemställningar, tillgången på och urval av källmaterial samt val av metoder, teorier och vetenskapsteoretiska synsätt. Inom historievetenskapen revideras ständigt s.k. sanningar (jfr t.ex. Andersson 2004). Att mot den bakgrunden betrakta läromedlet i skolan som bärare av den allena saliggörande sanningen är en befängd tanke. Läromedlen måste ned från piedestalerna, liksom uppslagsverken. I mötet mellan uppgifter om samma sak från skilda håll uppdragas variationen. Eleven skall skolas i kritiskt och källkritiskt tänkande utifrån sina egna erfarenheter och förutsättningar. Då läggs grunden för det medvetna, aktiva medborgarskapet. I det sammanhanget gäller det att eleven får grepp om historien genom ett eget arbete, egna upptäckter, för egen konstruktion eller rekonstruktion av historien. Alltjämt tenderar läromedlet att styra och ha kontroll över eleven i undervisningen, när det i stället borde vara ett kritiskt, självkritiskt och källkritiskt grundat, dialektiskt förhållande mellan läromedel, elev och lärares professionalism.

Överblick och detalj eller helhet och del lever i ett hermeneutiskt samspel med varandra (Gadamer 1997). Elevens *bild av världen* i förening med eget kunskapsökande i interaktion med andras ger tillskott i detaljer som kompletterar och nyanserar bilden, utkristalliserar mönster, som behöver förklaras och förstås, ett lärande med sikte på fördjupad helhetsförståelse. *Elevens upptäckter av detaljer,*

t.ex. i det lokala rummet, resulterar i nya upptäckter som väcker frågor som söker svar. Ny kunskap tillförs, som i sin tur behöver förklaras i allt vidare varv av *sammanhang*. Det gäller att göra det möjligt för eleven att förstå historien i sina delar och helheter, att få grepp om den genom ett interaktivt lärande och ett eget undersökande arbete. Det värdefulla i det lärande perspektivet är att båda angreppssätten utgår från elevens egen livsvärld.

Att avslöja tendens och centrisism

Tendens i ett läromedel kan synliggöras genom att urvalet utvärderas och värderingar identifieras. Eleven får ta ställning till ett antal frågor som blir utgångspunkt för diskussion. Vad finns med och vad saknas? Vilka värdeladdade ord och formuleringar kan urskiljas?

Den första frågan brukar inte förorsaka något större besvär, medan den senare kan behöva utvecklas.

Enskilda ord och formuleringar kan vara *värdeladdade*. Med vakenhet för risken för anakronismer kan eleven enskilt och senare tillsammans med andra elever och läraren med plus- och minustecken markera uppfattad värdeladdning, som sedan diskuteras i undervisningen och följs upp med frågor: Är alla överens om ordets eller formuleringens värdeladdning? Vad är en värdering? Varför tror ni att ordet eller formuleringen används? Kan det finnas någon grund för användningen? I vilket sammanhang används ordet eller formuleringen? Vad handlar texten om? osv. Jämförelser med beskrivningar av samma sak i ett annat läromedel kan föra diskussionen vidare. Ordet eller formuleringen kan ha levt kvar och ha sin grund i tidigare användning eller illustrera skilda synsätt. Traditionens makt, variation i tidrummet eller föränderlighet över tid kan framträda. Ett annat spår att utveckla kan vara: Är det bara vi här och nu som uppfattar ordet eller formuleringen som värdeladdad? Varför gör vi i så fall det? osv. Tillförs tankar om ordets eller formuleringens *kontrollerbarhet* kan analysen föras vidare. Går uppgiften att kontrollera? I så fall: Hur? Är den sakligt underbyggd? Vem avgör sakligheten? Vem äger tolkningsföreträdet? (Jfr t.ex. Thurén 1997; Tosh 2000). Hur långt man kommer är svårt att avgöra i det enskilda fallet, men vägen mot målet är mödan värd, som Karin Boye uttryckt det i dikten *I rörelse* (Boye 1997).

Ett krig har i ett läromedel ansetts ha fått ett "lyckligt" slut, en kultur eller ett folk har framställts som ociviliserat o.s.v. (jfr t.ex. Graninger m.fl. 1990, s. 353).

Det är formuleringar som måste följas av frågor av typen: Ett lyckligt slut för vem? Det är förstås lyckligt att krig tar slut. I ett humanistiskt och humanitärt perspektiv kan krig anses ha enbart förlorare, men i ett militärt eller ekonomiskt

maktperspektiv kan det anses ha både vinnare och förlorare. Liv går förlorade på båda sidor. Krig kostar stater pengar. Militärindustrin tillhör vinnarna. Någon stat kanske tillskansar sig förmåner genom kriget, en stärkt maktställning, naturtillgångar och områden, men på någon annans bekostnad.

Vad menas med civilisation? Vilken civilisation är civiliserad? Vem avgör? Vem har tolkningsföreträde? Vi själva? Vi och domtänkandet kan synliggöras eller anas. Och det är inget konstigt med detta. Vi kan inte utan svårigheter frigöra oss från oss själva, våra egna prioriteringar, preferenser, synsätt och utgångspunkter, men medvetenheten om att så är fallet, som ett led i en kritisk skolning, är en viktig kunskap att tillägna sig.

Innehållet i läromedlet, även om det hämtats från forskares varierande rön, förhindrar inte viperspektivet. Även forskarna bär det med sig i valet av frågeställningar, källor, metoder och vetenskapsfilosofiska utgångspunkter. Skillnaden mellan en forskares arbete och ett läromedel i skolan är emellertid den att det på forskningen ställs krav på *kontrollerbarhet*. Val av frågor, material, metoder och teorier skall vara angivna och preciserade.

Både forskning och läromedelsförfattande har sina paradigmatiska förutsättningar som styr egna sinnen och påverkar andras. Vad vi forskar och skriver om och hur vi utformar framställningen bestäms av dessa förutsättningar, som rymmer preferenser och prioriteringar i tid och rum. Samhällen förändras och vi i dem. Från ett paradigm präglad av fosterländskhet har vi genomgått ett i solidaritetens tecken, ett slags kollektivistiskt vård- och omsorgsparadigm, för att i dagens konkurrensutsatta värld ha hamnat i ett mera individualistiskt och självförverkligande. Det är inte märkligt i sig. Det märkliga vore, om vi förblir omedvetna om detta.

Läromedel i historia, men även i andra So-ämnen, präglas också av *centrism* (Uppsatsarbeten i lärarutbildningen; jfr Olsson 1986; Werner 1999; Härenstam 2000; Nyberg 2001). Intresset fokuseras på centrum framför periferi. Sveriges historia tenderar att bli mälardödsrikets, Europas historia Västeuropas, den globala historien Europas. Påståendet är förstås något tillspetsat. Exempel på motsatsen är förhållandevis lätta att finna, men i stora drag finns fog för det. Kulturer i Latinamerika, Afrika och Asien uppmärksammas på européers villkor. Det gäller även det kanske bästa läromedlet av alla, den historiska atlas som alltför sällan används som läromedel i skolan. Riken och högkulturer i t.ex. Afrika före européernas ankomst och kolonisation är praktiskt taget helt osynliggjorda (Wheeler 1954; Holmberg 1-2 1982 och 1988; Olsson 1986; Palmberg 1987; Forskningsprojekt vid Historiska institutionen vid Göteborgs universitet under

1960- och 70-talen om Afrikas, Latinamerikas och Sydöstasiens historia, som resulterade i flera avhandlingar och bl.a. i ett temanummer om Sydostasien i Historisk tidskrift 1977).

Kartan för sammanhang och problemformulering

Överblick kan skapas på flera olika och i undervisningen hanterliga sätt. När man inleder historiestudiet för att göra historien överblickbar och för att problematisera studiet kan en *historisk atlas* komma väl till pass (Atlas till historien 1993; Historien i kartor 1996; Historisk atlas 1995). Ett allmänt bläddrande i kartboken kan väcka intresset för något speciellt. Elevens val föder i bästa fall en diskussion om det intresseväckande. Det är en fördel i det här sammanhanget om kartbilderna åtföljs av så lite text som möjligt. Bilderna skall tala och berika elevens berättelse. De geografiska upptäckterna brukar i sådana sammanhang tilldra sig någons eller någras speciella intresse, speciellt om man använder sig av Atlas till historien, där de skildras på ett helt uppslag. Eleven följer resorna till havs, inser att resorna var spanska och portugisiska företag. Frågor väcks. Varför just Spanien och Portugal? Vilka speciella förutsättningar för sådana resor hade dessa stater? Varför reste man över hela världen? Varför reste man inte landvägen, där det var möjligt? Frågor om ekonomisk makt, skeppsutveckling, kristna missionssträvanden m.m. aktualiseras, likaså kunskapen om att vatten kunde binda samman och land skilja områden åt. Även tankar på världsherravälden kan anas.

I det här sammanhanget är det emellertid viktigt att betona att allt tal om de geografiska upptäckterna anlägger ett eurocentristiskt perspektiv. Självfallet bör de människor som redan bodde i de ”upptäckta” områdena ha upptäckt dem innan västeuropéerna kom dit.

Genom att följa upptäckta områdets vidare öden och äventyr senare i historien som de visar sig i kartboken ser man en övergång till handelskompanier, kolonisation och imperialism, till att fler stater blandar sig i bilden och att kontrollen över områdena tilltar och avser inte enbart kustområden. En förändring visar sig, som eleven kan erfara genom att jämföra kartbilder över tid. Självtändighetssträvanden, avkolonisering och tillkomsten av nya stater följer, under olika perioder i olika världsdelar. Det kan vara lättast att först koncentrera sig på Afrika, innan man tar itu med Amerika, Asien och Europa. Kopplingen till världskrigen på 1900-talet, om det nu inte var bara ett med en kort paus emellan, blir tydlig, men det gäller i och för sig även östra Medelhavsområdet och Europa. Sammanhangen klarnar undan för undan. En jämförelse av staterna i Europa och i Turkiet före och efter det första världskriget ger klara besked om förändring. Vilka stater upplöstes och vilka tillkom? Vilka vann respektive förlorade kriget?

I anslutning till krigen skapades nya stater. De nytillkomna staterna kan följas tillbaka i tiden. Har de förekommit tidigare? När då? Eleven varseblir t.ex. Polens tidigare historia som självständig stat. Turkisk expansion, de osmanska och arabiska väldenas utbredning väcker tankar på havens betydelse. En koncentration på Medelhavet och Östersjön för oss vidare på vår upptäcktsfärd genom kartboken. Vilka stater har funnits där i olika tider? Vilka ser ut att ha haft ett dominerande inflytande över dessa vatten? Inom det romerska riket var Medelhavet under en period ett innahav. Varför det? Har andra stater haft liknande ambitioner? Kan man ana det med hjälp av kartbilderna? Lyckades dessa eller misslyckades de i så fall i sina strävanden? Hade Sverige sådana ambitioner vad avser Östersjön under stormaktstiden? osv.

Stormaktsambitioner aktualiseras, likaså frågor om ekonomisk och politisk makt samt militär överlägsenhet. Stormakter har i alla tider eftersträvat att stärka sin maktställning, ekonomiskt, politiskt och militärt. Om man också hypotetiskt antar att stormakter eftersträvar att expandera sina välden geografiskt, dvs. till omfånget, kan eleven med hjälp av kartboken lätt urskilja stormakter i olika tider och rum.

Att påvisa samband.

Om vi som kännetecken på en stormakt anger politisk makt, militär makt och ekonomisk makt, utan att beakta områdesmässig expansion som ett kriterium, kan man inte påstå att den politiska och den militära makten visuellt framgår av själva kartan. När det starka parterriket stod emot romarna resulterade det inte i någon mera påtaglig expansion, i varje fall inte västerut. Men ofta föreligger ett samband mellan politisk, ekonomisk och militär styrka. Kan vi då urskilja den ekonomiska makten med hjälp av kartbilderna? I ett avseende kan vi göra det genom att studera viktiga handelsvägar och var dessa löpte samman i s.k. handelsknutpunkter, som har visat sig viktiga att kontrollera. Var fanns sådana? Bland sådana områden, viktiga att kontrollera eller behärska, återfinns inloppet till Svarta havet och östra Medelhavsområdet, centrala för handeln mellan Europa och Asien. Vilka stater har, enligt kartbokens framställning, haft kontrollen över dess områden i olika tider? Varför just dessa? Om den militära överlägsenheten och vari den bestod får vi söka kunskaper på annat håll.

Kartbokens bild av vår världs statshistoriska utveckling växer gradvis fram. Det är en historisk ytkunskap som behöver fördjupas. Allteftersom elevens laborativa lärande fortgår med hjälp av kartbilderna väcks frågor och hopar sig antagandena, som kan ge vägledning i det fortsatta arbetet med den kunskapssökande eleven i centrum. Eleven får äga frågan, som emanerat ur det väckta intresset och inspirerats

av problematiseringen i samband med det komparativa studiet av kartbilder. *Elevens eget undersökande arbete frigör tanken, utvecklar det kritiska och logiska tänkandet, förmår eleven att urskilja mönster, och därmed ökas förklaringsvärdet och elevens förståelse för historiens sammanhang och tänkbara drivkrafter bakom historisk förändring.*

Problemställningen vidgas till att omfatta stormakter i olika tider och rum, från antiken till idag. Undervisningen kan också utgå från det som kännetecknar dagens stormakter och sedan studera historien baklänges. Mera om detta senare.

Begrepp och begreppsdiskussion i historieundervisningen.

Undervisningen kan påbörjas (eller avslutas) med en *begreppsdiskussion* på temat Vad är en stormakt? Hur skulle du som elev utifrån dina nuvarande kunskaper och erfarenheter vilja karakterisera en stormakt? Vad kännetecknar dagens stormakter? Liknar dessa i några avseenden gårdagens? I vilka avseenden då? Om man utgår från kriteriet om erövring av andra områden blir uppgiften som sagt enkel. Även unga elever klarar den utan större besvär.

Att följa ett bestämt område i Världen över tid, registrera förändringar och reflektera över vad som skett kan också utföras ganska långt ned i åldrarna. Och på köpet uppövar eleven sin kännedom om och sin förmåga att arbeta med kartor i ett betydelsefullt lärande för livet.

Uppgifterna kan bli hur många som helst, och i takt med att eleven gör sina upptäckter sker en förkovran, inte enbart i, kartkunskap, som bidrar till allt flera upptäckter och användningsområden. Men intresset i utgångsläget resulterar i upptäckter, som får intresset att växa på nytt i ett ständigt kretslopp. Det ligger mera i det här sättet att arbeta med historien, dvs att arbeta utifrån begrepp och ”upptäckande” än många kanske kan föreställa sig. Erfarenheter har visat att det fungerat i praktiken.

Ett problem är att även de historiska kartböckerna lider av *eurocentrism*. Världen skildras på européernas villkor. Resultatet blir, med några få undantag, att den amerikanska, afrikanska, asiatiska och oceanska historien före européernas ankomst har blivit styvmoderligt behandlad. Till undantagen hör som regel Kina, Japan och arabvärlden.

Kunskap är att upptäcka och erfara

Genom studiet av gamla kartor – Ptolemaios, medeltida korskartor osv. – får vi inblickar i hur världen uppfattades eller upplevdes i olika tider och rum eller i hur dåtida makthavare, t.ex. den katolska kyrkan, önskade att världen skulle uppfattas. I korskartornas bild tolkas världen utifrån bibliska synsätt, inte utifrån mera vetenskapliga. Ptolemaios världskarta har stora likheter med vår egen, medan de senare konstruerade korskartorna återvände till en homerisk och därmed förkristen världsuppfattning. Bilden av världen schabloniserades. Jorden sågs som en skiva som flöt på vatten och i dess mitt fanns östra Medelhavsområdet med Jerusalem och Betlehem i centrum, Jesus Kristus hemtrakter. Periferin var diffus, medan äldre kartor mera liknade dagens, även i detaljer. Kyrkan prackade på människorna en propagandabild av den dåvarande kända världen. Striden mellan tro och vetande, religion och vetenskap, om makten över tolkningsföreträdet av världsbilden pågick ännu på 15- och 1600-talen. Jorden som ett klot snarare än en platt skiva, omgiven av vatten, hävdades av kartografer och geografer redan under antiken, och när den heliocentriska världsbildsuppfattningen lanserades av vetenskapsmän intensifierades striden mellan vetenskap och kyrka ytterligare. Att Jesus Kristus inte föddes i alltings mitt var en uppfattning svår att acceptera från kyrkligt håll, som förordade den geocentriska framför den heliocentriska, som placerade solen i vårt universums mitt, inte jorden (jfr Black 2005).

I och för sig kan man instämma med Wittgenstein i att världen är min värld och att språket sätter dess gränser (Wittgenstein 1997; jfr Andersson u.å.). Världen är för den enskilde individen världen som han eller hon uppfattar och erfara den samt har förmågan att kommunicera den utifrån egna kunskaper och föreställningar. För kartografer med vetenskapliga ambitioner kan Wittgensteins uttalande stämma. För den katolska kyrkans korskartetillverkare är det mera tveksamt, eftersom kyrkliga legater under sina många resor i missionssyfte och för kontakter med företrädare för andra kyrkor i den för dem kända världen rimligen bör ha haft en ansevärd kunskap om världen, som avvek från korskartans. Den konstruerade världsbilden, som tillkommit i ett bestämt kyrkligt maktsyfte, på tvärs med den då kända och verkliga världsbilden, borde ha förorsakat vissa problem, om inte självindoktrineringen i propagandabilden, som var till för folket, även drabbat dem själva genom trons övertygelse.

I och med det här exemplet kan vi påvisa att kunskapen är erfarenhetsbaserad samt situations- och syftesbestämd. Maktförhållanden avgör vilken kunskap som förmedlas och betraktas som kunskap. Foucaults tankegångar vinner härmed

förnyad aktualitet (Foucault 1993; Andersson 2004). Även i vårt eget tidrum äger påståendet sin giltighet. Genom anslag till viss forskning framför annan gör anslagsmaktens innehavare sina värdebaserade val och prioriteringar. Värderingar av vad som är viktig kunskap, viktig forskning, påverkar vår bild av verkligheten. Stundtals presenterar vidare läromedlen forskningens rön med avsevärd fördröjning. För eleven och andra användare av läromedlet uppstår därmed en märklig situation. Eleven möter med sina värderingar i nuet forskares tidigare värderingar och skall försöka leva sig in i det värde- och tankesystem, som varit gårdagens. Elevens värderingar och världsbild möter läromedlets, forskningens och historiens samtidigt. Till detta kommer att elever är olika och bär i wittgensteinsk mening på sina egna världsbilder, som varierar i sociokulturella, etniska och andra hänseenden. I dagens flerkulturella skola är det en verklighet som måste beaktas i varje elev- och erfarenhetsbaserat lärande.

Läromedlen, främst läroboken, som underlag för kännedom om historiesyner

Även *läromedlet* (läroboken) kan användas för problematisering och för diskussion om synsätt och tolkningar utan att för den skull jämföras med annat innehåll. Se läroboken som en historiebok, vilken som helst. Be eleven studera bokens innehåll helt eller i delar. Ge en bläddringsläxa. Vad behandlar boken? Vad tycker eleven känns mest angeläget – *viktigt* eller *viktigast* – att behandla i undervisningen? Be honom eller henne motivera valet? (Elevberättelse). Låt eleven markera det viktiga eller viktigaste i ett valt avsnitt. (Ny elevberättelse). Studera det valda stoffet tillsammans. Diskutera, strukturera och typologisera valet av stoff? (Tänkbara synsätt). Består det av detaljer eller sammanhang (Atomism eller holism)? Försök bygga sammanhang av detaljerna? (Sammanhangsskapande kunskap). Registrera likheter och skillnader i urval och strukturer. (Områden: politik, ekonomi, kultur osv. Perspektiv: på aktörer eller strukturer, eliter eller folk, krig eller fred). Utifrån urvalen och sammanhangen kan skilda synsätt utkristallisera sig. Diskutera urval och synsätt. Nya elevberättelser, muntliga och skriftliga, följer, som i ett lärande med progression medvetandegör eleven om tolkningsvariation p.g.a. egna prioriteringar och skilda uppfattningar om vad som kan anses viktigt att tillägna sig i historien. Det hela kan avslutas med en anknytning till tolkningsvariation inom den historievetenskapliga forskningen. Cirkeln kan anses sluten.

Arbetsättet i syfte att förklara historiska förhållanden, sammanhang och förändring bidrar till att eleven förstår historien bättre, på sina egna villkor och på forskningens.

Centrala begrepp för laborativt sammanhangsskapande

Att bygga *historiska sammanhang* av historiens delar är ett kreativt lärande, där det laborativa arbetssättet fyller en viktig funktion. Genom att välja centrala historiska förhållanden och förlopp (*begrepp*) över tid, strukturera vart och ett av dessa enligt modellen orsaker till och förutsättningar för samt följer av dem på kortare eller längre sikt kan man i förlängningen av det arbetet se hur olika förhållanden och förlopp hänger samman med varandra. För det laborativa studiet av medeltiden ur europeisk synvinkel kan valet av förhållanden och förlopp t.ex. falla på arabisk expansion, vikingatåg, korståg, maktkampen mellan stat och kyrka, det feodala samhället och dess upplösning samt bildandet av nationalstater. Beröringspunkter (sammanhang) föreligger mellan arabisk expansion, vikingatåg, den katolska kyrkans fastare organisering och det karolingiska väldets expansion mot nordost, mot Östersjön.

Det upplevda eller påstådda hotet från islam stärkte kristendomen i Europa och framkallade en konsolideringsiver både inom den katolska kyrkan och de kristna staterna. Korstågen får ses mot den bakgrunden, likaså det feodala samhällets dubbla lojaliteter, mot kyrkan och staten. Religionskrocken i Medelhavet och det arabiska inflytandet över asienhandeln gör också frankisk strävan mot Östersjön och vikingarnas roll som handelsförmedlare mera begriplig. Lojalitetskonflikten mellan stat och kyrka, bilagd inför det gemensamma yttre hotet från araberna och islam, kommer i mer öppna dagar, när det yttre hotet reduceras. På sikt var det förstås mer eller mindre ohållbart att samma folk hade flera herrar, en politisk och en religiös, varav den ene (påven) befann sig i sitt eget universum, utanför och över de stater, där furstar styrde. Sönderfallet blev ett faktum, nationalstater bildades och andra kyrkor än den katolska kunde göra sig gällande. Statskyrkor med fursten som överhuvud skapades. Luther fick sin chans.

Så kan vissa av de tänkbara sammanhangen tecknas, om än något schematiskt. Beskrivningen rymmer ett system av teorier, som bygger på begrepp som (yttre) hot och (inre) identitet. Dessa är användbara även i andra sammanhang i såväl forskning som skolans undervisning (se t.ex. Andersson 1981).

Arbetssättet bidrar till elevaktivt skapande, frigör i någon mån eleven från läromedelsberoendet även om endast ett läromedel används, och det ger en överblick över historien, som gör även den medeltida historien samtids- och framtidsrelevant i annat än ytlig mening. Statskyrka har vi i Sverige haft ända in i modern tid. Konflikter har alltid funnits och kommer sannolikt alltid att finnas. Motsättningar mellan religioner och kulturer är en del av våra och våra elevers liv, inte bara i Mellersta östern utan även inom stater i Europa och i andra delar av

världen. I dagens flerkulturella samhälle äger konfliktlinjerna sin aktualitet. I ett tänkbart Europas förenta stater kan man ana nationalstatens fall. Historien lever här och nu, i våra erfarenheter och kunskaper. Den historiska kunskapen kan bidra till att nyansera bilden av vårt eget nu och tänkbara sedan samt motverka fördomar och dogmatism. Att placera in dagens händelser i längre historiska perspektiv kan lära oss att bättre förstå vår omvärld och vår plats i denna.

Den nya tidens europeiska historia kan bearbetas på samma sätt. Eleven utgår då i stället t.ex. från européernas upptäckter av andra delar av världen, merkantilism, envælde, kolonialism, imperialism, revolutioner, världskrig, avkolonisering, nya stater, öst-västkonflikten / det kalla kriget och nord-sydkonflikten. Sammanhangen i ett historiebygge utifrån samma modell klarnar. Samtids- och framtidsrelevansen likaså. Idag förekommer bl.a. teorier om att nord-sydkonflikten ingått i ett skede av begynnande världskrig, där kampen mot terrorismen, kriget i Afghanistan och Irak, striderna på Västbanken mellan israeler och palestinier utgör några av den historiens delar, som rymmer kvardröjande motsättningar mellan religioner, kulturer och traditioner. Åter till medeltiden, skulle man kunna säga.

Och dessa motsättningar underbyggs av informationssamhällets ständiga upprepning av samma informationsflöde. Al Jazira sprider terroristernas information, som propagandistiskt mals in i västerländska sinnen genom västerländska nyhetskanalers entonigt upprepade budskap, gisslan för gisslan, avrättning för avrättning, självmordbombare för självmordsbombare, missil för missil. Murar skapas. Eländet fokuseras. Om det som fungerar i terrorist- och krigshärjade områden och mellan människor från olika kulturer och med olika religionstillhörigheter får vi inte höra så mycket, även om det är normaltillståndet. De enskilda exemplen läggs till grund för generaliseringar. Åtskillnad görs inte mellan makteliters synsätt och beslut å ena sidan samt människors och folks synsätt och önskemål å den andra. Världen blir en värld i svart och vitt. Fördomar följer i den tolkningens spår, och dessa påverkar våra liv och våra relationer med andra (jfr Andersson 2001). En nyanserad historisk kunskap, där både egna och andras oförrätter uppmärksammas i skilda tidrum, kan bidra till att göra världen till ett mänskligare samhälle, där maktsträvanden i alla dess former och avarter avslöjas, även våra egna.

Eleven kan således utgå från den egna överblicken över läromedlets innehåll för att fokusera centrala förhållanden och förlopp i historien. Genom att eleven strukturerar historien inleds jakten på dess sammanhang. Det erfarenhetsbaserade och emancipatoriska lärandet kan emellertid också ske på annat sätt.

Att förstå tid i perspektiv och punkter

Inom historieämnet är tidsuppfattningen och *tidsperspektivet* centralt (Hartsmar 2001; Långström 2001).

Elevers tidsuppfattning i olika åldrar har diskuterats och undersökts. I praktiken har flera tillvägagångssätt prövats. Vår västerländska, linjära tidsuppfattning kan vara svår att tillägna sig, särskilt för de yngre barnen.

För att få ett begrepp om tidsavståndet till andra världskriget kan *generationsmetoden* möjligen fungera. Far- och morföräldrar kan ha levt då och ha minnen från den tiden, men inte minst för små barn kan det avståndet vara svårt att föreställa sig. Avståndet till Gustav Vasa, vikingatid, stenålder o.s.v. blir ogripbart.

Tidspromenaden är en annan metod, som visat sig fungera, om avstånden i meter motsvarar avstånden i tid mellan epokerna och är tillräckligt tilltagna ute i landskapet för att trötta. Den känsla av trötthet eleven uppnår vid ankomsten till Gustav Vasa är ingen jämförd med den eleven upplever vid ankomsten till järnåldern för att inte tala om äldre stenålder. Upplevelsen blir till en erfarenhet, som kan göra tidsperspektivet känslomässigt gripbart för eleven. Även om känslan är en diffus mätare av tid.

Händelsekronologier, som upprättas av eleven, skall som de berättelser de är i möjligaste mån bidra till en ökad förståelse för sammanhang och förändring och särskilt då för dynamiken i sammanhangen och förändringsprocesserna. Förklaringar söks. En beskrivning av *punktvisa* tillstånd måste kompletteras med en analys av övergången från ett tillstånd till ett annat. Varför-frågan blir central i elevens berättelse utifrån den händelsekronologi som upprättas. Varför ersätts monarki med republik i en stat? Varför har statskicket växlat som t.ex. i Frankrike? Varför förändras statskicket i olika stater? Kan några mönster urskiljas? Progression i form av generaliserbarhet tillförs elevens lärande. Varför införs slavsystem? Varför avskaffas de? Varför verkställs häxprocesser? Varför upphör de? Varför sker tvångssteriliseringar? Varför upphör de? Varför utsträcks rösträtten? Varför har den inte vidgats till att även omfatta barns rösträtt? Varför erhöll kvinnorna rättigheter senare än männen? Varför har vi särskilda rättigheter för vissa grupper i samhället men inte för andra? Varför behöver vi kollektiva rättigheter om varje individ är jämlik? Enligt våra grundläggande demokratiska värderingar skall alla människor ha ett lika värde. Överensstämmer inte idé och verklighet? Varför gör den i så fall inte det? osv.

Läromedel uppehåller sig främst vid tillstånd och händelsekedjor. Av det skälet blir de förklaringsskapande sammanhangen än viktigare att accentuera för elevens

förståelse av historien här och nu. Varaktig kunskap av betydelse för dagens och morgondagens samhälle måste vara målet för elevens lärande.

Bild och motbild för problematisering och djupförståelse

Ämnets dåtids-, samtids- och framtidsrelevans skall bli elevens. Dagens *vi och domkänsla*, historiens egen och eviga, kan illustreras genom att *bilder* möter *motbilder* i olika tidrum. Den dualismen förekommer hos oss likaväl som i andra kulturer och samhällen (Kritisk teori 1987; Andersson 2004). Eleven får göras medveten om den ensidigheten men också om att vi inte är ensamma om den i vår kultur. Och den dualismen uppträder dessutom mitt ibland oss, något som visar sig dagligen, t.ex. när medier med diametralt skilda partipolitiska uppfattningar beskriver samma sak i en partiskiljande fråga. Tidningen i skolan kan vara en lämplig utgångspunkt för belysningen av den problematiken i undervisningen. Ett exempel ur historien kan vara skottlossningen i Lunde i maj 1931 (*Ådalen 31*), där Svenska dagbladet (15/5 1931) talade om ”Blodigt upplopp i Ådalen. Militären tvingades giva eld” och kommunistorganet Ny dag samma dag om ”Sex lönnmord – profithajarnas regering ansvarig” (Andersson 1994a).

Beskrivningarna i tidningarna kan ge underlag för en undervisning om skilda synsätt men kan också bli den dramatiska utgångspunkten för studiet av den svenska 1900-talshistorien som helhet. Vad hände? Vilka var aktörerna? Hur agerade de i sina roller? Vilka intressen var involverade? (Tillstånd). Varför hände det? Vad utlöste konflikten? (Orsaker och förutsättningar på kortare eller längre sikt). Vilka följder fick den? (Följder på olika lång sikt).

Få händelser lämpar sig bättre som inkörspport i den svenska inrikespolitiska historien. Steg för steg förs eleven in i den partipolitiska utvecklingen, polariseringen i höger och vänster, förstadierna till det som skulle bli en vital del av den s.k. svenska modellen, den fackliga utvecklingen, arbetsmarknadens organisering, ekonomiska kriser och krisbekämpning, lönesättningen för industriarbetaren, näringslivets konjunkturkänslighet och militärens roll i det civila samhället.

Ådalen 31 blixtbelyser problem av största vikt för det sekel som gått, för oss här och nu och inför framtiden. Just i dagarna (2004-2005) diskuteras militärens och polisens roller i samband med kampen mot terrorismen. Vid händelserna i Ådalen 31 var det militären som avlossade skotten mot civila. Detta fick till följd att en statspolis inrättades. Militären skulle ha andra uppdrag än att agera i samband med demonstrationer. Idag tillhör icke-militära åtaganden polisens verksamhetsfält och kampen mot terrorismen säkerhetspolisens. Men en överflyttning av

terroristbekämpningen till militären diskuteras. Ådalen 31 lever i nuet, i vårt eget här och nu. Hur händelserna då kommer att påverka ett framtida beslut i ärendet om arbetsfördelningen mellan polis och militär vet vi inte, men erfarenheterna från Ådalen 31 finns med i beslutsunderlaget och kan på så sätt komma att prägla vår framtid.

Varje vecka möts vi av bilder från olika delar av världen, där militär skjuter civila. Vetskapen om att så också skett i Sverige ger oss perspektiv på världen och på oss själva. Filmatiseringen av Birger Normans bok Ådalen 31 kan visualisera och väcka problematiken för våra elever i undervisningen. Men även filmen tar genom sin berättelse naturligtvis ställning till hur historien *kan* tolkas.

I undervisningen i svensk 1900-talshistoria kan läraren välja att i det erfarenhetsbaserade lärandet utgå från den dagsaktuella diskussionen om utformningen av den framtida terroristbekämpningen.

Historia baklänges: att förstå nuet

Att läsa *historia baklänges*, med bibehållen kritisk blick och utan att hänge sig åt anakronismer, är en metod som stimulerar elevens intresse och tillgodoser elevens behov. EMU-folkomröstningen kan inspirera till diskussion

om det demokratiska system vi har, hur det fungerar, skillnaden mellan teori och praktik, mellan idealbilden och verkligheten, om makten är folkets eller utgår från folket

om vilket Europa vi har och vilket Europa vi haft, vad Europa är i form av enhet splittring i olika hänseenden

om valutaunioner i historien, skälen till deras skapande

om myntens roll i samhälls- och näringsliv och för handel nu och då

om förhållandena före mynten och skälen till att de infördes m.m.

En inledande fråga i undervisningen, som utgår från elevens erfarenheter, kan vara: Varför har vi mynt?

Med avstamp i dagens aktualiteter finns mycket att uträtta inom historieämnet, med överspridningseffekter till andra SO-ämnena och andra ämnen.

Konfliktnätet är en annan sådan utgångspunkt. Runt om i världen förekommer konflikter av skilda slag, mellan stater, mellan sammanslutningar av stater, mellan gränssättande stater och gränsöverskridande folk. Krig och / eller inbördeskrig blir ofta följden. Konflikternas aktörer samt horisontella och vertikala strukturer identifieras. Eleven upprättar konfliktnät, där moståndare och anhängare anges.

Förklaringar till konflikten söks i sina delar och helheter av sammanhang. Kortare och längre historiska perspektiv anläggs. I takt med det ökade förklaringsvärdet växer elevens förståelse för konflikten och sin omvärld.

Motsättningar i Mellersta östern idag för tankarna till världens oljeberoende och aktualiserar ett 1900-talsperspektiv, till religiösa motsättningar med tusenåriga rötter, till tradition och kulturbundenhet som kan föra oss än längre tillbaka i historien för full förståelse av dagens förhållanden. Att lägga alltför kortsiktiga perspektiv på oss själva och vår egen tid är att hänge sig åt glömskan, okunskapen och den bortvittrande insikten (Andersson 1994a och 2001).

Konflikter idag illustrerar även stormaktsberoendet i världen, i alla tider (jfr kartstudiet ovan). Även om den industriella utvecklingen fått världen att krympa i mentalt hänseende och vi genom utvecklade kommunikationer och andra informationssystem närmast oss varandra har stormaktsberoende och hegemoni, baserad på militär och ekonomisk överlägsenhet, satt sin prägel på olika tider och rum. Vad kännetecknar en stormakt? kan vara den frågeställning som bildar ingången i problemområdet för eleven. Följdfrågor utifrån elevens erfarenheter och kunskaper i nuläget kan sedan övergå i andra frågeställningar, som rör andra tidrum.

- Vilka var stormaktens förutsättningar?
- Vilka omständigheter bidrog till att befästa stormakten som stormakt och förmå den att bibehålla eller förstärka hegemonin?
- Vad förorsakade stormaktens uppgång och fall? osv.

Historien visar att stormakter går under och ersätts av andra. Undantagen är få. Utan att för den skull bli alltför spekulativ kan man hypotetiskt anta, att EU – om unionen vidgas och fördjupas och utvecklas till ett Europas förenta stater – löper den överhängande risken att drabbas av självsprängning. Så ter sig utvecklingen för de flesta stormakter, som är geografiskt omfattningsrika, utsatta för yttre hot från andra stormakter och sociokulturellt heterogena så länge som ”moroten” och ”piskan” i väl avvägda proportioner, utdelade av centralmakten, inte lyckas hålla de varierande intressena på plats. Men tar ”piskan” och diktatet överhanden har vi samtidigt i internationella överenskommelser och i demokratins namn tilldelat oss rätten att göra uppror mot förtryck, ett slags revolutionsrätt. Och resonemanget förutsätter inte ens någon öppen konflikt mellan stormakter utan handlar om förhållanden inom och tänkbar utveckling av en stormakt med egenskaper som kännetecknat de flesta stormakter i historien. Med anknytningen till EU och därmed till den aktuella europadebatten har vidare cirkeln slutits, från elevens erfarenheter av stormakt i utgångsläget över fördjupade och nyanserade kunskaper i historiens ljus till den dagsaktuella debatten om Europas tänkbara framtid som

fredsbevarande eller självsprängande projekt. Dåtids-, nutids- och framtidsrelevansen tillgodoses därmed i historieundervisningen, och den undervisningen har bäring på en rad andra ämnen, inte bara SO-ämnen (Andersson 1994a och 2001).

Heterogeniteten i vår *mångkulturella* tillvaro i skolan och i samhället kan vara en naturlig utgångspunkt för den undervisning som baseras på de grundläggande demokratiska värdena, som dessa formuleras i termer av mångfald, olikhet men lika värde. Elevernas berättelser, utifrån egna erfarenheter och närståendes berättelser, kan ligga till grund för fortsatt kritiskt och nyanserat kunskapssökande, för ökad förståelse över gränser, mellan kulturer, mellan religioner, mellan traditioner och därmed mellan individer, bl.a. i skolan. Varsamhet måste dock iakttas. Det blir ibland alldeles för lätt att den mångkulturella skolan anses vara representativ för det mångkulturella Sverige eller – än värre – för sociokulturell och religiös variation och mångkulturalitet i världen som helhet.

Alla i Sverige har i en mening invandrarbakgrund, möjligen med undantag för de kulturer som kan ha övervintrat under den senaste istiden. Vi har invandrat i olika tider från olika rum och av skilda skäl. Vi kan ha släktingar som återinvandrat efter att tidigare ha emigrerat. Vi bär på rika erfarenheter, som kan berikas ytterligare genom samtal med äldre generationer eller genom fördjupad släktforskning. Och dessa erfarenheter kan läggas till grund för en undervisning i skolan som synliggör samhällsutveckling i det egna landet och får våra kunskaper om mångfalden i Sverige och mångfalden i vår omvärld att växa.

Även ytligare erfarenheter av andra kulturer, t.ex. genom elevens resor eller vistelse utomlands, kan vara värda att tillvarata i undervisningen, som också i det avseendet blir elevorienterad, erfarenhets- och upplevelsebaserad. Sådan historieundervisning har lättare att väcka intresset för fördjupade historiestudier än vad en traditionell, kronologibunden undervisning, som följer läromedlet, förmår. När intresset väl väckts och elevens förutsättningar beaktats kan problematisering, strukturering och sammanhangsskapande ta sin början.

Eleven äger utgångspunkten genom sin berättelse om kulturen, nationen, landet och staten. Frågor väcks utifrån elevgruppens samlade berättelser? Vilket urval har gjorts? Vilken världsbild får vi utifrån urvalet? Vilka andra kulturer, stater osv. saknas i urvalet? Världsdelsgrupper kan skapas i klassen för fördjupade studier. Hur styrs staterna i er världsdelsdel? Republik eller monarki? Demokrati eller diktatur? Hur definierar vi begreppen republik, monarki, demokrati och diktatur så att arbetet

i skolans undervisning blir hanterligt? Hur fördelar sig länderna utifrån de definierade beteckningarna i er världsdel? Utbyt kunskaper mellan världsdelsgруппerna. Hur blir utfallet vid en jämförelse mellan världsdelarna? Hur kan likheter och skillnader förklaras? Gamla och nya stater, tidigare koloniserade områden och kolonialstater utkristalliseras. Unga stater tenderar att vara republiker. Varför? Bland gamla förekommer många monarkier, speciellt i Europa men även i viss mån i Asien. Varför? Korstabulera variablerna i en fyrfältstabell. Ange i rutorna de stater som är demokratier och republiker, demokratier och monarkier, diktaturer och republiker samt diktaturer och monarkier. Vilka mönster framträder? Vilka beteckningar hör begreppsligt mest samman med varandra, om hänsyn tas till begreppens ursprungsbetydelser? Hur förhåller sig det i verkligheten? Förklara i möjligaste mån sambanden – mönstren i världen och i världsdelarna.

Enligt ett rimligt hypotetiskt antagande med hänsyn till begreppsliga innebörder borde demokratier vara republiker och monarkier diktaturer? Varför det? Varför blir inte utfallet sådant i verkligheten? Sök förklaringar. Är det i "allmänhetens sak" att leva i en diktatur? Är det i demokratins intresse att leva i en monarki? Varför? Varför inte? Vilka orsaker kan finnas till avvikelser från tänkta mönster? Vem dikterar i republiken? Vad har hänt med monarkens makt i demokratin? Frågor följs av delförklaringar, som formar helheter och gör världen överblickbar. Vid ett fördjupat studium av avkolonisering, världskrig, demokratisträvanden, industrialisering, imperialism, kolonialism, merkantilism, envälden, geografiska upptäckter ökas förklaringsvärdet och därmed förståelsen för vår egen värld och tid. Man kan idag även finna exempel på teokratier, dvs. stater där den politiska och den religiösa makten ingått en närmast symbiotisk förening, och i det sammanhanget leder relevanta historiska perspektiv oss tillbaka ända till antiken, där vi även påträffar i någon mening demokratiska stater, som i exemplet med stadsstaten Athens utveckling från monarki över aristokrati och tyrannvälde till demokrati.

En undervisning av det här slaget aktualiserar kunskaper som rör alla SO-ämnena, vidgar vår världsbild, ökar vår förståelse för vår omvärld och för vår egen demokrati, som är en monarki.

Ett arbetssätt som strukturerar historien utifrån centrala begrepp kan utgöra den pedagogiska grunden för ett sammanhangstänkande. Orsaker till och förutsättningar för samt följer av upptäckter, merkantilism, kolonialism, imperialism, industrialisering, demokratisering (utsträckt rösträtt m.m.), världskrig, avkolonisering m.m. kan ge byggstenarna i ett laborativt arbete som får

sammanhangen i historien och förändringens mekanismer att framträda. Förklaringsvärdet och förståelsen av då och nu ökar. En kunskap i delar blir till en samtidsrelevant och framtidsrelevant helhetskunskap, med grunden i ett elevaktivt erfarenhetsbaserat lärande, som ger kunskaper och färdigheter för livet, ger referenspunkter i stort och smått och hjälper var och en att förstå sig själv och sin omvärld bättre.

Andra exempel skulle kunna ges på liknande laborativa arbetssätt som underlättar för eleven att utifrån det egna intresset och behovet få grepp om historien av värde för eleven i nuet och i framtiden. Att bygga sammanhang av historiens delar utifrån centrala begrepp och därvid på egen hand upptäcka dynamiken i och mekanismerna bakom historisk förändring i ett erfarenhetsbaserat och laborativt lärande ger kunskaper och färdigheter som har betydligt större förutsättningar än mera traditionell undervisning att bli bestående och därmed av värde för eleven livet igenom.

Att uppmärksamma det dolda och försummade

I undervisningen får inte heller *den "dolda" historien* förbli dold. Vilka områden, kulturer, grupper osv. är osynliga i läromedlets berättelse? Reflektioner över detta kan föra en bra bit på väg i kunskaphänseende. Vi har redan talat om vi och domperspektiv, eurocentrism och även i någon mån om en makthavarnas historieskrivning. Låt oss uppehålla oss en stund vid det senare och anlägga maktperspektivet på vår egen historia – horisontellt och vertikalt. I den horisontella dimensionen finns en tendens att dagens makthavare "glömmer" gårdagens. Nykterhetsrörelsen blir liktydig med den absolutistiska godtemplarrörelsen, trots att det var den halvabsolutistiska wieselgrenska nykterhetsrörelsen som var den starka under större delen av 1800-talet. På samma sätt förhåller det sig med arbetarrörelsen, som i dag är liktydig med den socialistiska eller socialdemokratiska trots att det var den liberala arbetarrörelsen med alla dess arbetarföreningar och arbetarinstitut som var ledande under 1800-talet. Samtidens mäktiga och deras insatser betonas medan gårdagens osynliggörs. Det perspektivet måste uppmärksammas. Det speglar ett anakronistiskt synsätt på historien. Det uppmuntrar dogmatism och motverkar nyansering av historien. I vilket läromedel framgår det t.ex. att den socialdemokratiske ledaren Hjalmar Branting blev den liberala arbetarrörelsen trogen till sin död? (Andersson 1971). Historiens uppgift är att nyansera bilder samt att motverka ensidighet och fördomar, inte att cementera schablonbilder och politisk konfrontation.

Det kritiska och källkritiska tänkandet tjänar också syftet att klippa av de ledband som makthavare i olika tider förser var och en av oss med (Thurén 1997; Wittgenstein 1992). Det aktualiserar frågan om vilka grupper i samhället som glömts bort även i den vertikala dimensionen. Varje tids folkrörelser, idérörelser, fackliga rörelser och andra intresseorganisationer får sin uppmärksamhet som de makthavare de är. Men var skildras den oorganiserade underklassen? Var finns minoritetsfolken, de utsatta i samhället, de tvångssteriliserade o.s.v.? Var finns barnen? (Jfr Holmdahl 2000). Kvinnorna har uppmärksamats på senare tid i vissa läromedel som en följd av utvecklingen inom genushistorisk forskning och den förda jämställdhetspolitiken. Men, som redan påpekats, var finns barnens historia? Barn och unga är skolans elever, men barnens historia ges sällan eller aldrig utrymme. Den identifikationsmöjligheten går därmed ofta förlorad i undervisningen till men för det pedagogiska arbetet.

Att utgå från kulturlandskapet – den egna närmiljön

Historien lever i nuet inför framtiden. Alla tider finns samtidigt. Inget kan i det perspektivet framstå som lämpligare att utgå ifrån än det egna *kulturlandskapet*, den egna närmiljön. Att gå på upptäcktsfärd i det egna kulturlandskapet kan bidra till att väcka elevens intresse. Hur har eleven sett på det tidigare? Kan man se på det på något annat sätt? Vad ser eleven? Hur kan det beskrivas? I vilket sammanhang finns det? Hur kan det tolkas enskilt och i varierande sammanhang? o.s.v. Historieundervisningen blir konkret och successivt allt begripligare allteftersom färdigheten att se, beskriva och tolka tränas och erforderliga kunskaper av olika slag inhämtas under processens gång.

Att ge sig i kast med att göra upptäckter i kulturlandskapet är som när man för första gången lyssnar på en ny sorts musik. Man uppfattar och begriper inte alltid så mycket, man värjer sig och avståndstagandet ligger nära till hands som den enkla utvägen. Genom idogt lyssnande lär man sig undan för undan att upptäcka, känna, ta till sig, uppfatta och förstå den. Detsamma gäller användningen av kulturlandskapet i undervisningen. Eleven som själv vistats i miljön, kanske utan att närmare reflektera över den, behöver ges tid att bekanta sig med den, göra egna upptäckter i den, berätta om den, formulera frågor som följer i upptäckternas spår, söka svar på frågorna genom tillskott av kunskaper för att ges möjligheten att tolka, konstruera eller rekonstruera historien i nuet, utifrån de lämningar som finns kvar. Under upptäcktsresans gång ökar förståelsen för hur det en gång varit och hur samhället förändrats.

Arbetet bör omfatta såväl urbaniserade landskap som jordbruks- och skogslandskap, såväl stadsplanering som vattendrag, öppna och skogklädda områden, berg och dalar. Ortnamn, gatunamn, gravstenar m.m. ger sina historiska perspektiv. Kullar, rösen, diken, stengårdsgårdar osv., idag kanske mitt ute i obebyggd terräng, ger sina. Stenbumlingar i skogen kan vara en raserad hällkista, utplanade kanske terrasserade ytor intill bronsåldershögar kan vara forntida odlingslotter, stenar eller upphöjningar i naturen uppe på en bergssluttning med branta sidor åt andra håll kan vara lämningar efter en fornborg, den dikesformade fördjupningen i marken kan visa sig vara resterna av en gammal ridväg, en hög stenar inne i skogen kan vara ett odlingsröse, stenar utefter en å kan vara lämningar efter en kvarn osv.

De historiska perspektiven öppnar sig, och frågor aktualiseras. Bodde man förr mitt ute i skogen? Varför finns odlingsrösen och stengårdsgårdar där? Varför finns de äldsta lämningarna på höjder och inte i låglänta områden? Varför förekommer lämningar efter åar och bäckar? Tankar på utvecklingen från jordbruk till industri, bebyggelsens placering då och nu, vattnets betydelse som födoämne och energikälla, landhöjningens betydelse för bosättning m.m. väcks. Ämnet kan utvecklas i det oändliga, och utgångspunkten med elevens upptäckter i närmiljön är ämnesövergripande. SO- och NO-ämnena integreras i all den stund natur och kultur är intimt sammankopplade med varandra (Larsson & Öborn 1991; Lundegård m.fl., red., 2002; Bøe 2002; Aase m.fl. 1996; Karlegård & Toftenow, red., 1990; Sandell m.fl. 2003; Åhlberg 1998; Andersson 1998).

Kartor av olika slag kan vara till stor hjälp i sökandet efter det onaturliga i naturen, efter människors verk. Vidare har kontakter med historiska och arkeologiska museer, antikvarieämbeten, hembygdsföreningar, det lokala biblioteket mycket att erbjuda i form av kunskaper som kompletterar elevens inlevelse i och förståelse för äldre tiders liv och leverne för jämförelser med dagens, där kulturvårdande och markexploaterande intressen stundtals konfronterar varandra (Clemensson & Andersson 1990; Andersson 1998).

För den modernare historien kan upptäckterna gälla rester av husgrunder, odlade växter ute i numera obebyggda trakter, lämningar av hantverks- och industribyggnader, kraftkällor utefter åar och bäckar, kvarvarande delar av äldre landsvägar och andra lämningar i dagens kultur- och naturlandskap, som minner om gårdagens bebyggelsespridning, hantverksmässiga industrialisering, energiförsörjning m.m.

Då och Nu i samspel för förståelse av historisk förändring kan också ske på andra sätt. Elevens möte med de *äldres minnen* (berättelser) av hur det var förr ger perspektiv på förändring över tid och ökar förståelsen generationer emellan. Sådana möten över generationsgränserna har mycket att tillföra i undervisningen. Föräldrar och far- och morföräldrar kan fungera som resurspersoner. Hembygdsföreningarna kan kontaktas. Där kan *gamla foton* från hembygden påträffas. Där finns mycken muntlig tradition. Personal inom den kommunala kulturförvaltningen kan också som regel lämna värdefull information.

Med det gamla fotot i handen kan eleven idag placera sig på den plats där fotografen en gång stått. Likheter och skillnader registreras. Insikten om förändringen fördjupas, det lokala samhällets omvandling visar sig. Och i takt med att eleven växer i erfarenhetsbaserad kunskap om föränderligheten ökar möjligheten att förstå synsätt i sin samtid och reflektera över framtiden, dess tänkbara, önskade eller oönskade, omvandling. Argumentations- och handlingsberedskapen ökar inför rollen som aktiv samhällsmedborgare.

Att söka förstå delen i sina sammanhang, att utifrån ett delvetande skapa en helhetsförståelse, är ingen ny tanke eller ambition. Den förekommer bl.a. hos den böhmiske teologen och pedagogen Johan Amos Comenius på 1600-talet likaväl som hos läraren vid apologistkolan i Kalmar och föreståndaren för Kalmarseminariet Oscar Elis Leonard Dahm, som i sin bok *Skolmästarkonst* från 1846 tar sin utgångspunkt för undervisningen i närmiljön.

När läraren tillsett, att alla barnen hafva sina materialer i ordning, börjar han att upprita den del av landet, som ligger närmast det ställe, der han sjelf bor, ... (Dahm 1846 / 1996; jfr Andersson 1998, s. 11).

Närsamhället – den individnära historien – har givits ringa utrymme i skolans undervisning, och det utrymmet tycks vidare avta med allt högre nivå i skolsystemet. Trösklar måste övervinnas. Att lära sig läsa och tolka kulturlandskapet – stadens, jordbruksbygdens och skogsbygdens – för att förstå sammanhang och samhällsförändring fordrar särskilda kunskaper och färdigheter, som tar tid att skaffa sig. Men den som tagit sig den tiden i lärarutbildning och i skolans praktik har insett att tiden varit väl använd. Undervisningen blir konkret, mera lustfylld och intresseväckande, insikten om samhällsförändringen djupare, kunskapen om sambandet mellan då, nu och ett förväntat sedan klarare och den förståelseskapande kunskapen varaktigare.

Referenser

- Aase, Andreas, Leer-Salvesen, Paul & Smedsvig Hanssen, Haakon. (1996). *Natur og mennesker. En miljøhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersson, Bo. (2004). *Vad är historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter*. IPD-rapport 2004: 7. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Andersson, Bo. (2001). *Värdegrunden i "poesi" och "vardag". Inblickar i poesins värld, i styrandes domän och i tidningars spegel*. *Värdegrunden* nr 2. Göteborg: *Värdegrunden* tematiserad forskning, Göteborgs universitet.
- Andersson, Bo. (U.å.). *Omvärldar och gränslöshet. Från struktur till språkspel i Wittgensteins idévärld*. (Manus.)
- Andersson, Bo. (1994a). *Grepp på historien*. SO-rapport nr 1994:1. Göteborg: Institutionen för ämnesdidaktik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.
- Andersson, Bo. (1998). *Delen och helheten. Lokalhistoria och ämnesdidaktik*. SO-rapport nr 1998:1. Göteborg: Institutionen för ämnesdidaktik i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.
- Andersson, Bo. (1981). *Något om Norden och nordismen i tanke och handling*. I: Svenskt, nordiskt, afrikanskt. Meddelanden från Historiska institutionen. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Andersson, Bo. (1971). *Föreningsrelationer: personsamband och åsiktsprofiler. En studie i den s.k. liberala arbetarrörelsen i Stockholm 1880-1885*. I: *Historisk tidskrift* 1971.
- Atlas till historien*. (1993). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Black, Jeremy. (2005). *Bilder av världen. Kartornas historia*. Lund: Historiska Media.
- Boye, Karin. (1997). *Dikter*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Bøe, Jan Bjarne. (2002). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Clemensson, Per & Andersson, Kjell. (1990). *Hembygdsforskning. Steg för steg*. Stockholm: LT:s förlag.
- Dahm, Oscar Elis Leonard. (1846). *Skolmästarkonst. Antydningar för Lärare och Skolinspektörer*. Faksimilutgåva i: *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*. Vol. 181. 1996. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Foucault, Michel. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposion.

Gadamer, Hans-Georg. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.

Graninger, Göran, Tägil, Sven & Carlsson, Kjell-Åke. (1990). *Vägar till nuet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Hartsmar, Nanny. (2001). *Historiemedvetande. Elevers tidsförståelse i en skolkontext*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.

Historien i kartor. (1996). Stockholm: Liber.

Historisk atlas. (1995). Stockholm: Liber.

Historisk tidskrift. Stockholm: Svenska historiska föreningen.

Holmberg, Åke. (1982). *Vår världs historia. 1. Fram till omkring 1500. 2. Från omkring 1500*. Stockholm: Natur och kultur.

Holmberg, Åke. (1988). *Världen bortom Västerlandet. Svensk syn på fjärran länder och folk från 1700-talet till första världskriget*. Göteborg: Kungl. Vetenskaps- och Vitterhetssamhället. HT. *Historisk tidskrift* (för Sverige).

Holmberg, Åke. (1990). *Tredje världen i Tredje republikens skola. En jämförande studie av franska och svenska fjärrhorisonter*. Göteborg: Kungl. Vetenskaps- och Vitterhets-Samhället.

Härenstam, Kjell. (2000). *Kan du höra vindhästen. Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Härenstam, Kjell. (1993). *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Göteborgs universitet.

Karlegård, Christer & Toftenow, Hans, red. (1990). *Miljöhistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Eva-Lena & Öborn, Gösta. (1991). *På upptäcktsfärd i kulturlandskapet*. Göteborg: Bokskogen.

Långström, Sture. (2001). *Ungdomar tycker om historia och politik – en studie i pedagogiskt arbete*. (Didactica Umenensis. Rapporter från Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen.) Umeå: Umeå universitet.

Ny dag 1931.

Nyberg, Kenneth. (2001). *Bilder av Mittens rike. Kontinuitet och förändring i svenska resenärers Kinaskildringar 1749-1912*. Göteborg: Historiska institutionen, Göteborgs universitet.

- Olsson, Lena. (1986). *Kulturkunskap i förändring. Kultursynen i svenska geografiläroböcker 1870-1985*. Lund: Liber.
- Palmberg, Mai. (1987). *Afrika i skolböckerna – gamla fördomar och nya*. Stockholm: SIDA.
- Svenska dagbladet* 1931.
- Thurén, Torsten. (1997). *Källkritik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tosh, John. (2000). *Historisk teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Sandell, Klas, Öhman, Johan & Östman, Leif. (2003). *Miljödidaktik. Naturen, skolan och demokratin*. Lund: Studentlitteratur.
- Werner, Margit. (1999). *Intercultural understanding by means of Swedish upper secondary education geography textbooks*. I: Geographical education 1999: 2. Australian geography teachers' association.
- Wheeler, Mortimer. (1954). *Rome beyond the empirical frontiers*. London: Bell.
- Wittgenstein, Ludwig. (1997). *Tractatus logico-philosophicus*. Stockholm: Thales.
- Wittgenstein, Ludwig. (1992). *Om visshet*. Stockholm: Thales.
- Åhlberg, Mauri. (1998). *Ecopedagogy and ecodidactics: education for sustainable development, good environment and good life*. Joensuu: University of Joensuu.

Att resa med ”Nebraska” På fri fot med Springsteen i klassrummet

Bengt Tedeberg

“I saw rock and roll future and its name is Bruce Springsteen”. Så skrev journalisten John Landau efter en Springsteen konsert i Boston 1974. Och så blev det. Men vad har Springsteens musik och texter med So-didaktik att göra? Bengt Tedeberg, lärarutbildare vid IPD och en mycket kunnig Springsteen uttolkare, svarar på den frågan i denna personligt hållna essay om Springsteens texter. De handlar om centrala begrepp inom So-undervisningen som tex makt och vanmakt, frihet och ofrihet, rätt och orätt, gott och ont, tro, hopp och kärlek. dvs alla de frågor som våra elever tänker och funderar på. Därför behövs Springsteens texter i klassrummet.

Gregory Bateson berättar en anekdot om en man som frågade sin dator om denna räknade med att någonsin kunna tänka som en människa. Svaret blev: ”Det påminner mig om en historia”. Bateson hävdar att människor tänker i historier, i ”sammanbundenhet(er) vi kallar relevans” (Bateson 1988, s 32).

*

Jag åker först åt andra hållet, mot Stockholm. SAS-planet är fyllt av unga herrar i kostym, en och annan ung kvinna ”dressed for success” och så jag. Frukost serveras och laptops tas fram. Landar efter en stund i strålände väder och checkar sedan in för nästa flight: Arlanda – Newark Airport, New Jersey, USA. En affär på omkring 10 timmar. Jag följer färdvägen på skärmen framför mig. Vi passerar över Grönland och över Canada. Inte kortaste vägen enligt kartan, men kanske enligt verkligheten? Jag lyssnar på ”Nebraska” och läser novellsamlingen ”Deliver me from nowhere” av Tennessee Jones. Efter långa timmar, äntligen Hudsonfloden där nere. Manhattan till vänster och längre söderut på Liberty Island – Frihetsgudinnan. Brooklyn bridge reser sig över East River. Jag återkallar en gammal historia om Sonny Rollins, jazzlegend och saxofonist av stort format. När han hade hört John Coltranes saxofonspel för första gången, gick han ut på Brooklyn Bridge nattetid för att öva ännu mer. Jag kan nästan tänka bort dagsljuset och se honom stå där nere och spela för stjärnorna. Bra historier behöver inte alls vara sanna så länge de berättar någonting som har betydelse.

*

Charles Starkweather kunde inte släppa henne med blicken. Han såg henne varje dag där i trädgården och kunde inte släppa henne över huvud taget. Några veckor senare hade han haft ihjäl elva (Springsteen ändrar numerären till tio) oskyldiga människor och hon hade funnits vid hans sida. Kanske hade hon försökt stoppa honom, men det hade i så fall inte hjälpt alls. Springsteen låter rätten fråga Starkweather varför han hade mördat dessa personer. Svaret är både undanlidande och allomfattande och det är definitivt skrämmande: "Well sir I guess there's just a meanness in this world".

Dave Marsh hävdar att det stora tomrum som Springsteen tillskriver Starkweathers själ, i själva verket handlar om Springsteens eget mentala tillstånd (Marsh 1987). Sångcykeln "Nebraska" skrevs när Springsteen var drygt 30 år – en klassisk ålder för en livskris. Men det ställs också en moralisk fråga: Vad är det som styr våra handlingar och vilket personligt ansvar har vi för dem? Starkweather må ha varit psykiskt sjuk, men det är ändå hans totala utanförskap som fascinerar. Ett utanförskap som upphäver alla moraliska rättigheter – han blir ju också dömd till döden – och skyldigheter – han ber rätten att hon ska sitta i hans knä när "the man pulls that switch". Vilken moralisk inställning intar samhället när det förmenar Starkweather den mest fundamentala tillgång en människa kan ha, sitt eget liv?

*

Planet går ner och några minuter senare står jag för första gången på amerikansk mark. Det är mitten av september och 30 grader varmt. Jag går genom passkontrollen och sedan vidare för att hämta mitt bagage. Två saker slår mig omedelbart. Det är kallt inomhus och alla golv har heltäckningsmattor.

Flygplatsen är oerhört välorganiserad och jag befinner mig snart på det "AirTrain" som ska ta mig till biluthyrningsfirmornas område. Jag är på väg till ett symposium – Glory Days: A Bruce Springsteen Symposium – i New Jersey. Omfattande efterforskningar har ställt mig inför fullbordat faktum: Om jag ska kunna ta mig till och från hotell, universitet och andra ställen jag ska vistas på och besöka, måste jag ha en bil. Området är inte stort men de kollektiva transportlösningarna lyser i stort sett med sin frånvaro. Jag tar ut min förbeställda Ford Focus och minns uthyrarens tips. Stanna aldrig om du ser en olycka – ring polisen i stället! Kom ihåg att polisen har blå och/eller röda signalljus – stanna aldrig om en bil med gula ljus vill stoppa dig! Om någon vill göra dig uppmärksam på ett fel med din bil – kör vidare! Håll avstånd vid trafikljus, så att du snabbt kan komma iväg om någonting skulle hända! Jag känner mig inte helt igenom trygg.

Jag börjar – givetvis – med att köra fel. Efter att ha missat avfarten upp till New Jersey Turnpike, och ett därpå misslyckat försök att reparera skadan, befinner jag mig snart i utkanten av staden Newark. Husen är fallfärdiga, bilarna långt bortom bäst-föredatum, människorna svarta eller färgade. Allt andas fattigdom och utslagning. Det verkar som om jag har råkat hamna på den amerikanska drömmens baksida, på mytens bakgård. Jag har inget dåligt lokalsinne och vet nog var The Turnpike befinner sig. Men att hitta den avfart som leder dit är en helt annan sak. Jag stannar ett par gånger och konsulterar kartan. Alla bildörrar är låsta – jag följer den uppmaningen från biluthyraren. Efter en halvtimme eller så hittar jag slutligen rätt väg och är äntligen på väg söderut.

Någon månad senare mailväxlar jag med en journalist från New Jersey. Han skriver att “it wasn't very long ago that such a mistake would have dramatically increased your chances of becoming a crime victim”.

I likhet med andra amerikanska stater består New Jersey av ett antal ”counties”. Springsteen föddes och växte upp i den lilla orten Freehold som ligger ett par mil från Atlantkusten i Monmouth County. Från Freehold till Manhattan är det ungefär fyra svenska mil fågelvägen.

Klockan är fyra på eftermiddagen lokal tid och för mig, som har åkt ett antal timmar ”bakåt” i tiden, börjar dagen kännas som kväll. Symposiet börjar i morgon och ska äga rum på Monmouth University. Ironin är uppenbar: På Springsteens mest kända LP, ”Born in the USA”, beskriver han sig själv och en barndomskamrat som de som ”learned more from a three minute record than we ever learned in school”. Och nu ska 150 papers om just honom presenteras på en akademisk konferens.

Jag visste det inte då, där i bilen på väg till Hotel Sheraton i Eatontown, men ett drygt halvår senare skulle Springsteen väljas in i Freehold High School Hall of Fame. En av de mer kända historierna om hans allt annat än lyckosamma skolgång, är att en av nunnorna på den katolska skola – St. Rose of Lima - han gick i som litet barn en gång placerade honom i en papperskorg. Hennes motivering var, enligt historien, den självklara: Det är i papperskorgen skräp hör hemma. Nåväl, trots att Springsteen troligen har ett och annat dåligt minne även av Freehold High School accepterade han utmärkelse genom sin mor. Hon läste upp några ord från honom: "My only advice to teachers and the administrators would be to keep your eyes on

the ones that don't fit in. They're the ones thinking out of the box and reimagining this place we live in...our hometown. You never know where they're going.”³

*

Atlantic City ligger i södra New Jersey och, som namnet antyder, vid Atlantens kust. Stadens turistinformation skriver följande:

It's hot and exciting...and it's the cool place to be. It's Atlantic City, New Jersey, and it's better than ever.

Casino gaming. Spas. World-class entertainment. Nightlife. Fine dining. Ocean. Boardwalk. Golf. Fun attractions. Fishing. Water Sports. Shopping. Any way you look at it, Atlantic City guarantees fast-paced excitement and non-stop activities.

Year round, day or night, whatever turns you on about a destination, Atlantic City's got it. Explore your options and start planning your Atlantic City vacation here, where we offer complete Atlantic City tourism and travel information.⁴

Ett litet Las Vegas för de som inte är redo för de stora utmaningarna? Eller inte har plånboken därtill? Springsteens "jag" i texten har förlorat allt och konstaterar lakoniskt att "down here it's just winners and losers and don't get caught on the wrong side of that line". Han har inget arbete och utsikterna tycks små att han ska få ett. Men en dröm om någonting bättre verkar finnas i alla fall, eftersom han uppmanar sin fru/flickvän att göra sig fin för en helkväll i Atlantic City. Det är dessvärre bara skenbart. Vi får i slutet av sången veta att han har mött någon som han lovat göra en liten tjänst. Vi kan ana att den tjänsten inte kommer att utföras på rätt sida lagen. Hans dröm om någonting bättre är därmed bara en lögn. Eller kanske helt enkelt död och begravet? Men vilket är värst? I sången "The river" från LP:n med samma namn ställer Springsteen frågan "Is a dream a lie if it don't come true, or is it something worse?".

Det är nog ingen slump att historien i "Atlantic City" utspelar sig i just den staden. Kanske menar Springsteen att livet är ett enda stort spel som handlar om att inte hamna bland förlorarna? Hur spelar man det spelet? Handlar det bara om att lita på turen? Vem har oddsen på sin sida och vem har dem mot sig? Vad återstår när drömmen blivit en lögn och ljuset i tunneln är omöjligt att ens tänka sig? När tunneln slutar i en bergvägg.

³ <http://www.backstreets.com/news.html> (7 april 2006)

⁴ <http://www.atlanticcitynj.com/> (26 april 2006)

*

Jag checkar in på hotellet. Rummet hade räckt till hela min familj – Supersize America! Sängarna är omöjligt bäddade, det tycks gälla alla hotell, men fjärrkontrollen ligger på nattduksbordet och det är bara att ta för sig av kanalutbudet. Jag har säkert 57 kanaler men sannerligen inte mycket att titta på. Nyheterna handlar om Katrinas framfart i New Orleans och den kommande årsdagen till obehagligt minne av 11 september 2001. Däremellan reklam och åter reklam. Bland de produkter och varumärken som ska säljas lägger jag särskilt märke till New York Citys borgmästarkandidater.

Jag har jet lag och är ganska trött, men bestämmer mig ändå för en biltur söderut längs The Jersey Shore. Jag kör rakt österut och hamnar på Ocean Avenue vid Long Branch. Boardwalken sträcker sig både norrut och söderut. På den vidsträckta sandstranden plockar man in solstolarna för natten. Klockan är runt sju på kvällen och det är minst 25 grader i luften. (Behöver jag nämna att AC:n i bilen är på hela tiden?) Jag kör vidare mot Asbury Park, staden Springsteen bodde i mellan ca 1968-1973. Det var här han gjorde sig ett rykte som den snabbaste gitarristen i New Jersey och det var här han bildade bandet Steel Mill som spelade tung och tidstypisk bluesbaserad rock och som var bättre än Led Zeppelin enligt vissa rykten. Det var här han spelade non-stop varje natt på The Upstage eller The Student Prince. Och det var här han sov hela dagarna på stranden för att orka spela hela nätterna.

Asbury Park är, om jag ska vara ärlig, inte mycket att se. Men å andra sidan sammanstrålar hela myten Bruce Springsteen här, så för mig är staden någonting helt annat än det halvrvivna nöjesfält och de oavslutade byggprojekt som onekligen förfular. I hörnet Bond Street - Cookman Avenue ligger Harry's Bar. Det sägs att Springsteen dök upp i Asbury Park förra december, ställde sin motorcykel vid bokhandeln mitt emot vad som en gång i tiden var The Upstage och sedan gick in och tog en öl på Harry's. Han tycks alltid ha varit noggrann med sina rötter.

*

Ett hus med anspråk bör ligga på en höjd eller nära havet, helst kanske både och. Huset på höjden – the mansion on the hill – är en bild som använts av fler än Springsteen. Den mest kända sång med samma titel är kanske Hank Williams från början av 50-talet. Berättaren i den sången sitter i sin lilla stuga och ser det stora huset där uppe på höjden. Det är ett kärlekslöst hus, men den kvinna berättaren

åtrår väljer ändå att stanna kvar där hos sin man. Williams var en mästare på att sätta ord på ensamhet, svek och kärlek. Men Springsteens "Mansion on the hill" har en annan infallsvinkel.

Delar av sången består av minnen från berättarens barndom. Han och hans syster gömmer sig i majsfälten och lyssnar till skratt och musik från det där huset. Barn leker på vägen som leder upp till grindarna av stål. Klassperspektivet är tydligt; notera hur sångens berättare adresserar en "Sir". Det är ett tilltal som är genomgående i hela sångcykeln. Någonstans finns en opersonlig auktoritet som Springsteen vill berätta någonting för (Alterman 2001). Barnen har förstås inget klassmedvetande utan lockas helt enkelt av skratten och storslagenheten. Hur mycket mer spännande verkar inte livet vara där bakom stålgrindarna än i det egna lilla huset i Freehold! I sista versen är vi tillbaka i nutid och bil efter bil körs hem från fabriken om kvällen medan fullmånen går upp över huset på höjden. Kanske sitter berättaren i en av de bilarna? Vart har hans drömmar i så fall tagit honom och vad tänker han nu om det där huset? Och om sina drömmar? Vad återstår?

*

Dagen efter symposiet har jag gott om tid att utforska Monmouth County lite mer. Frukost serveras från kl 6 och jag är dagens första gäst. Som vit västerländsk medelklass med plastkort möter jag ett USA som är öppet och välkomnande. Nu sitter jag t ex och blir serverad kaffe av en svart dam med vitt förkläde. En annan svart dam tar ut tallrikar jag är färdig med. Jag äter yoghurt, nybakat bröd, färsk frukt och bakverk (supersize förstås).

Efter en halvtimme sitter jag i bilen igen. Jag har bestämt mig för att besöka Freehold. Efter rekommendation från hotellpersonalen, åker jag norrut någon kilometer och sedan västerut. Jag passerar Colt's Neck där Springsteens farm ligger. Hans långa svepande rörelse tog honom ända till Los Angeles för 15 år sedan, men därefter närmare och närmare barndomen igen – till Freehold är det bara en knapp mil härifrån. Kanske måste han, som Charcot i P-O Enquists roman "Boken om Blanche och Marie", uppsöka sin ungdom för att allt ska hänga samman? Är det för att ingenting får hänga samman som den unga människan så ofta dras bort från hemorten? Det som hänger samman är det som aldrig överraskar och det som aldrig överraskar kommer heller inte att erbjuda en oväntad och utvecklande trajektoria. Och det mönster som binder samman är i alla händelser inte skönjbart förrän lejonparten av färden är avverkad.

Jag är något påläst om Freehold. På 50-talet fanns här ett par fabriker, bl a en 3M, men de är nedlagda nu. På den tiden var det viktigt på vilken sida om järnvägsspåren man bodde. Inte olikt andra städer och säkert viktigt än idag. Jag åker rakt genom staden och hittar förvånansvärt enkelt fram till 39 Institute Street, huset Springsteen bodde i stora delar av sin barndom. Till vänster om huset står trädet Springsteen lutade sig mot på textbladet till "Born in the USA". (Jo, kanske är det sant – man kan veta för mycket...) Sedan 87 Randolph Street. Det var i ett hus på denna gata som Springsteen för första gången såg Elvis Presley i Ed Sullivans tv-show och sedan visste exakt vad han skulle göra med sitt liv.

I Freeholds centrum är det rätt stor aktivitet denna måndag morgon. Jag parkerar nära tågstationen och det slår mig verkligen: Så många människor som bara tycks vänta på något - i buskurer, på torg, i gathörn - runt kl 9 på morgonen. Vad ska de göra och vart ska de? Många har latinamerikanskt utseende.

Jag går till brandstationen. I början av 90-talet skänkte Springsteen en större summa pengar till staden och efter några turer blev en ny brandbil resultatet av gåvan. Bilen heter "Born to run" (efter en mycket central Springsteensång) och jag måste förstås se den. Jag letar mig in till en man på stationens kontor, berättar vem jag är och varifrån jag kommer och avslutar med ett "du anar säkert varför jag är här?". Jodå. Men han är ytterst tillmötesgående och visar gärna upp vad som möjligen är den mest omsorgsfullt underhållna brandbilen i USA.

Jag går mot min Ford Focus igen. Alla dessa människor igen. De står, går och sitter överallt precis som de gjorde när jag kom. Men vart skulle de ta vägen? De är naturligtvis arbetslösa. Myntets baksida igen.

*

Johnny i "Johnny 99" är en karaktär utan något hopp alls. Han mister redan i första versen sitt riktiga namn, Ralph, och i slutversen ber han om att få bli avrättad. Då har rätten redan dömt honom till 98 + 1 år i fängelse. Hur kunde det gå så snett?

Ford stängde bilfabriken in Mahwah, New Jersey 1980. Den hade funnits där i 25 år. Ralph förlorade både arbete och fotfäste och låg sedan sömlös och kallsvettades över huslånen. Han hade visserligen letat nya jobb, men att hitta en sådant verkade utsiktslöst. Det blev för mycket alkohol, en pistol, ett skott... Han vet att han är skyldig, men omständigheterna! Finns där manne några förmildrande?

Arv eller miljö? Är det kanske miljön som är arvet? Någon eller något måste i alla händelser bära skulden. Om alla fysiska och psykiska tillstånd alltid bär fröet till sin egen förändring inom sig, som Hegel, Marx m fl antar, och om människan aldrig någonsin bara är som hon är, utan bör betraktas som i vardande, som Aristoteles menar, finns i stort sett oändliga potentialer inom oss. Vad händer när omständigheterna, miljön, hindrar dessa potentialer att blomma ut? Vi kunde kanske höra med Ralph. Och också minnas att hela "Nebraska" skrevs efter två år med Reagan vid makten i USA. Den ekonomiska politik han förde, Reaganomics, har ibland beskrivits som en krigsförklaring mot arbetarklassen, Ralphs klass. Var ligger ansvaret för Ralphs handlingar? Och var finns själva makten i samhället, den som eventuellt ska ta sin beskärda del av ansvaret? Ingenstans och därmed överallt?

Om makten, oavsett om den finns på makronivå eller på mikronivå mellan enskilda människor, är osynlig och oåtkomlig, hamnar människor som Ralph i situationer där ansvaret bara kan utkrävas inåt, hos den drabbade individen själv. Det kunde sägas vara en aspekt av den "individualismens återkomst" som Pierre Bourdieu anser sig ha funnit i den politiska högerkantring som för den anglosaxiska världen tog sin början med Thatchers och Reagans nyliberala åttiotalspolitik. Individfokuseringen skulle bli ett uttryck i att det är möjligt att "skjuta skulden på offret". Bourdieu kallar detta för doktrinen om självhjälp (Bourdieu 1999, s 22) I praktiken innebär det att var och en är sin egen lyckas smed, och därmed också personligen ansvarig för sin olycka. Ralph hittar ingen att ställa till svars, alltså gör han slut på sina egna möjligheter till ett liv värt namnet. Som jag skriver i mitt paper: "The point seems to be, that if you can't beat society, you end up beating yourself" (Tedeberg 2005, s 12).

*

Att tänka "out of the box" är förstås förenat med vissa risker. Att se världen som någonting annat än de som befinner sig inne i lådan ser den, leder kanske med nödvändighet till utanförskap? Man kunde fråga sig om det utanförskapet med nödvändighet måste vara destruktivt.

I skriften Om undran inför samhället anför Johan Asplund några exempel på hur olika tänkare har sett samhällsliga fenomen som någonting (Asplund 1988). Ur mitt perspektiv är det uppenbart att Springsteen ser de olika levnadsöden han berättar om som någonting. Frågan är om historierna ifråga kan berätta någonting "sant" om verkligheten? För som Asplund skriver: "Det kreativa står alltid, tycks det, i en mycket problematisk relation till "verkligheten"." (ibid s 38). Å andra sidan, vad är det som är verklighet? Berättar Steven Spielberg en sann historia i filmen

Schindler's list? Stämmer detaljerna, dvs tål filmen en källkritisk granskning? Kanske inte. Spelar det någon roll? Leder Spielbergs aspektseende honom vilse, eller kan vi ställa upp på vad han ser nazismen, koncentrationslägret, människan eller någonting annat som?

Vad ska man se Springsteen som? Ibland får jag för mig att ett och annat fan har hittat Messias i honom. Ett fan lär t ex ha köpt dörren till det hus på South Street i Freehold som Springsteen bodde i under några år på 60-talet. Orsak: Det kan vara den dörren som nämns i textraden "the screen door slams, Mary's dress waves" från "Thunder Road" (Goldstein & Mikle 2005). Efter en konsert i Boston 1974 skrev journalisten Jon Landau (som sedermera blev Springsteens manager) att "I saw rock and roll future and its name is Bruce Springsteen".⁵ Inte Messias, men mycket på axlarna ändå. Och på förekommen anledning skrev Springsteen följande i New York Times förra året: "The "saintly man of the people" thing I occasionally see attached to my name is bull...Life, art and identity are, of course, much more complicated. How do I know? I heard it in a Bruce Springsteen song."⁶

Vad sägs om en USA-patriotisk pannbandsprydd muskelknutte med tvåackordslåtar? Verkligheten låter sig bara fångas som någonting och det gör oss till medskapare. Ingen människa är enkel, vad än media försöker få oss att tro.

*

"Highway Patrolman". Den vackraste och enklaste melodi får ibland den mest komplexa text. Joe är polis, hans bror Frank en Vietnamveteran och suput. När Frank bekämpade FNL på andra sidan jordklotet gifte sig Joe med Maria. Hon var väl egentligen Franks flickvän, men saker förändras och kanske trodde de ändå att han skulle komma hem i en plastsäck. Livet måste gå vidare. Men Frank kom hem efter tre år i Vietnam. Samma år blev Joe tvingad att sälja sin gård.

Refrängen återkallar minnet av sorglösa kvällar med Frank: hur de drack, skrattade och turades om att dansa med Maria när bandet spelade upp. Ingenting kunde vara bättre än brödraskapet, "blood on blood". Sedan en mörkare ton när Joe berättar hur

⁵ The Real Paper, 1974.

http://www.greasylake.org/frame_talk_to_me.htm?PHPSESSID=1fe96834ddc724eea720e9eaa3479f90 (30 april 2006)

⁶ http://www.greasylake.org/frame_flamingo_lane.htm?PHPSESSID=9fc60ac76dbf3d1a3589f29ef5fbccd8 (30 april 2006)

han brukar ordna upp saker och ting, "like any brother would"⁷, när Frank har ställt till det för sig. Frank, lägger Joe till, sviker familjen, men det skulle nog Joe aldrig göra, det är "no good".

Någonting händer en kväll och Frank är plötsligen inte bara en slarver, han är mördare också. Vad ska Joe göra? Han brottas med den eviga frågan om blod är tjockare än vatten. Han jagar Frank mot den kanadensiska gränsen, stannar och ser bakljusen på Franks bil försvinna i natten. Har han därmed undvikit att svika familjen? Är Frank i Joes ögon oskyldig? Vem är i så fall skyldig? Springsteens historia slutar, som så ofta, i en situation där den enskilda människan bara kan träffa destruktiva val, val som egentligen är omöjliga att träffa. Men vi måste leva. Detta sätt att skala ner människors liv till omöjliga (oftast) och möjliga (mer sällan) moraliska val skulle Springsteen driva ännu längre på skivan "The Ghost of Tom Joad" 1995. På den skivan berättas flera historier där marginaliserade människor riskerar sina liv för några fattiga "yankee dollars" bara för att nästa dag vakna och göra det igen. I något fall mister någon av dem livet som en konsekvens av dessa omöjliga valsituationer.

*

Dave Marsh är en tung farbror inom rockjournalistiken. Han har skrivit ett stort antal artiklar i olika tidskrifter och därutöver ett antal böcker, bl a den första biografien om Springsteen ("Born to run", 1979). Han är dessutom gift med Barbra Carr som är den i Springsteens innersta krets som arbetar med välgörenhet och liknande. Marsh öppnar konferensen och hans nyckelord är "community". Det ordet sammanfattar hans syn på Springsteen och jag försöker reda ut min egen protestantiska uppväxt; försöker förstå den i relation till Springsteens katolska. Det privata i protestantismen kan förstås ställas mot de starka sociala elementen i katolicismen, men jag kommer i första hand att tänka på begreppsparet Gemeinschaft och Gesellschaft. Det introducerades av Tönnies i slutet av 1800-talet och har influerat samhällsvetenskapen sedan dess.

Johan Asplund är en av de som återvänt till Tönnies dikotomi. Jag återvänder i min tur till hans "Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft" och slås av hur nära min läsning av Gemeinschaft ligger Marshs begrepp "community". Enligt Marsh handlar hela "Nebraska" om "the utter inability to communicate and the isolation that results" och, mer konkret, om "family betrayals and failures, dreams that are

⁷ Noterbart är att Johnny Cash, som spelade in "Highway Patrolman" 1983, ändrade "would" till "should" i den här textraden.

wasted, hopes that are blasted, a longing for death as a release from the pitiful consequences of life” (Marsh 1987, s 132). Eller, med min läsning av Asplund, om det omöjliga i att leva som en fullständigt ekonomiskt rationell människa och fortfarande vara mänsklig. Karaktärerna på ”Nebraska” slåss för sin mänsklighet.⁸

Jag samtalar kort med Marsh. Han minns mycket väl den gång han åkte med Springsteens band till Europa och även konserten i Scandinavium våren 1981. Jag får frågan om inte den svenska välfärdsstaten bara är ett minne blott numera. Jag svarar att den snabbt håller på att monteras ned och att det t o m sker under socialdemokratiskt styre. Marsh ruskar på huvudet och muttrar någonting jag har svårt att höra. I boken ”Glory Days” (Marsh 1987) berättar han om den kontakt en av medlemmarna i Springsteens band hade med den svenska sjukvården under Europaturnén 1985. Den i bandet som behövde uppsöka sjukhus häpnade över det faktum att vem som helst kunde få vård på ett svenskt sjukhus och det till ett mycket moderat pris.

*

Om ”State trooper” lär Steve Earle ha sagt ”the scariest fucking song I’ve ever heard”. New Jersey Turnpike – ensam vid stupets brant. En bön, ”deliver me from nowhere”, och ett ekande skrik följt av ett längre, närmast kvidande läte. Sången tonar snabbt ut, som om detta ”nowhere” inte är uthärdligt längre. Allt berättaren har är sådant som förföljt honom i hans tankar och känslor hela livet. Andra är gifta och har barn, vilket han uppenbarligen ser som antitesen till hans egen belägenhet. En familj är ett ”somewhere”. Man måste kunna relatera, men denne man, som kör ensam i natten utan vare sig körkort eller registreringspapper, har absolut ingenting att relatera till. Guterman skriver om karaktärer som den i ”State Trooper” att ”these are not people you’d be comfortable inviting over for dinner” (Guterman 2005, s 136). Kanske inte. Men det är nog de som bäst skulle behöva det.

*

Enligt Erich Fromm var Marx den förste att slå fast att teori inte kan separeras från praktik, kunskap inte från handling, andliga mål inte från det sociala systemet (Fromm 1966, s viii). Hur mycket kunskap har Springsteen om det sociala systemet? Om vi med kunskap menar boklig bildning, så var hans kunskaper vid tiden för ”Nebraska” enligt egen utsago mycket begränsad. Kunskap är dock en

⁸ Greil Marcus, författare och kritiker, intar en liknande ståndpunkt: Springsteens porträtterar ett samhälle där ”social and economic function have become the measure of all things and have dissolved all values beyond money and status” (citat i Alterman 2001, s 138).

fullt ut kroppslig angelägenhet, inte enbart en affär för hjärnan. Man kan lätt tänka sig att förvisningen till papperskorgen (se ovan) gav Springsteen en hel del kunskap om världen som den tog sig ut för de i sammanhanget mäktiga nunnorna.

Springsteens är i en mening idealist. Han verkar på allvar mena att vi kan skapa oss en bättre och mer human värld genom tankekraft och empati, att rockmusikens inneboende frihetskrav kan emancipera människor i allmänhet på det sätt som den faktiskt fick honom att resa sig ur sina egna deprimerande omständigheter för att slutligen bli "The Boss" med miljoner människor. Å andra sidan genomsyras "Nebraska" av ett tydligt underklassperspektiv. Det gäller inte bara tilltalet – dessa ofta återkommande "Mr" och "Sir" – utan också de olika karaktärernas omöjliga livsbetingelser. Frågan är dock vad han är ute efter. Ett annat ekonomiskt system, ett som inte samtidigt producerar obscen rikedom och avgrundsdjup fattigdom? I ett öppet brev till New York Times (040807) kritiserar han de skattesänkningar Bush har genomfört för den bäst beställda procenten av amerikaner, bl a för "well-to-do guitar players", eftersom dessa skattesänkningar enligt Springsteen leder till ökade ekonomiska klyftor som "threatens to destroy our social contract with one another".⁹

Joe Cushley menar att raden "The wheat prices kept on droppin' 'til it was like you were getting robbed" i "Highway Patrolman" visar att Springsteen är av uppfattningen att "the market is the thief – not, as Reagan and Thatcher saw it, the saviour" (Cushley 2004). Man kunde naturligtvis argumentera för att kapitalismen och den fria marknadsekonomin bär ansvar för människors olycka, men hur explicit är Springsteen på den punkten? På en politisk nivå lånar Springsteen på "Nebraska" sin röst åt karaktärer som letar efter det förlovade landet, den amerikanska drömmen. Kanske letar han också själv? Det är dock inte samma sak som att han skulle plädera för en radikalt annorlunda ekonomisk politik vad gäller t ex äganderätten. Det är alltså oklart vad Springsteen egentligen är ute efter när det gäller politisk handling. Oklarheten minskar inte i "Used Cars".

*

Springsteen har åtskilliga gånger berättat om de söndagsutflykter hans far kommenderade hela familjen Springsteen ut på under 50- och 60-talen. Alla skulle in i bilen och så bar det av. "Used Cars" beskriver i några kort penndrag det lilla barnets upplevelse av ett av pappans bilköp. Det var naturligtvis inte fråga om att

⁹http://www.greasylake.org/frame_talk_to_me.htm?PHPSESSID=f202f36bc10e35dc534cbb3dfa63f872 (30 april 2006)

köpa en ny bil. Douglas Springsteen hade förstås inte råd med det utan fick, trots att han slet från morgon till kväll, nöja sig med en ”brand new used car”. Grannarna kom förstås för att titta på den. Pojken i baksätet skämdes som bara ett barn kan för sina föräldrar och önskade att pappan bara kunde sätta gasen i botten. Sedan refrängen: ”Now mister the day the lottery I win I ain’t ever gonna ride in no used car again”.

“Used Cars” är ett samtidigt bittert (men inte cyniskt) och kärleksfullt snapshot från en barndom i skuggan av exempellös ekonomisk tillväxt. Sådan ägde rum i västvärlden under 50- och 60-talen, men nådde bara Freehold i mycket begränsad utsträckning. Jag tolkar stora delar av ”Nebraska” som en implikation. Det finns en direkt koppling mellan den fulla individuella emancipationen, ett centralt tema hos Springsteen genom alla år, och det sociala systemet. Men frågan som ställs i ”Used Cars” handlar lika mycket om varför vissa människor kan köpa nya bilar medan andra får nöja sig med begagnade. På ett trivialare plan, som jag dock inte utan vidare vill påstå att Springsteen befinner sig på, skulle målet vara att lyckas i livet för att ha råd med en ny bil. I så fall skulle ingen tanke om frigörelse, implicit eller explicit, finnas i bakgrunden och inte heller någon teori om politisk handling.

*

I en klassisk studie, “Escape from freedom”, laborerar Erich Fromm med begreppet frihet. Människan är av naturen fri eftersom hennes existens från första början är en som är i stort sett frikopplad från instinkter. Detta utgör ett problem, då individen i princip är hjälplös och mycket beroende av andra människor och av samhället. Friheten är emellertid tvetydig och kan hanteras på två olika sätt. Antingen ger den enskilda individen upp friheten och underkastar sig auktoriteter som nationen, Gud, ledare etc. Eller så förstår hon frihetens möjligheter och agerar utifrån den förståelsen. Det förra kallar Fromm ”frihet från” den medfödda friheten, det senare ”frihet till” densamma (Fromm 1969).

Friheten är en tung börda att bära och människor tenderar att göra sig av med den. På egen hand är det lätt att känna sig maktlös och fullkomligt ensam i världen. Fromm identifierar tre olika sätt på vilka vi kan fly friheten. Han kallar dem ”flyktmekanismer” och de ”result from the insecurity of the isolated individual” (Fromm 1969, s 161). De är

Auktoritär hållning. Genom underkastelse och symbios försöker individer skaffa sig den styrka det eget jag saknar.

Destruktivitet. En hållning som innebär att människor försöker förgöra den hotande världen utanför dem själva.

Automatisk likformighet. Individerna anammar den personlighet som kulturen erbjuder henne och hon blir precis som alla andra.

Den andra och svårare strategin att hantera friheten är att produktivt förhålla sig till den. Det är det Fromm kallar "frihet till" själva friheten och det låter sig bara göras "by the realization of man's total personality, by the active expression of his emotional and intellectual potentialities...In other words, positive freedom consists in the spontaneous activity of the total, integrated personality." (Fromm 1969, s 284). Människan måste, med andra ord, leva för att vara levande. Om hennes kreativa energi hindras från att få utlopp, eller kanaliseras som t ex destruktivitet, leder det till icke levande liv, till "dead men walking".

Positiv frihet ska inte förväxlas med självishet. Som humanist är Fromm noga med att understryka varje människas grundläggande behov av enhet ("oneness") med varje annan mänsklig varelse. Kärleken är därmed, enligt Fromm, humanismens grundbult. Han menar att "love is the main key to open the doors to the "growth of man" (Fromm 1992, s 2, min kursivering). Utan kärlek, ingen hel och integrerad personlighet och därför heller ingen positiv frihet alls.

"Open All Night" drivs framåt av en elgitarr, den enda som förekommer på "Nebraska". Springsteen har bråttom att leverera den ordrika texten där han sitter i bilen på väg hem till sin älskling. Scenen är återigen The New Jersey Turnpike.

Ur reklam för Mitsubishi 1998: "You know that really bad smell on the Jersey Turnpike that always manages to seep through your windows on the way through Newark? Why not outrun it in a sporty new '98 Mitsubishi Eclipse?"¹⁰

Ett par upplysningar och en spännande fråga från New Jersey Turnpike Authoritys hemsida: "The New Jersey Turnpike is the gateway between Delaware and New England. Over 650,000 vehicles travel the turnpike everyday. Where are they going?"¹¹

¹⁰ <http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9E0DE0D71638F933A15750C0A96E958260> (3 maj 2006)

¹¹ <http://www.state.nj.us/turnpike/nj-vcenter-points.htm> (30 april 2006)

Någon lär har sagt att "At the time they were planning the turnpike, engineers knew the road wouldn't solve traffic problems. Roads just make more traffic."¹² Som om tekniken och infrastrukturen genom sin blotta existens motiverar sin egen tillväxt.

Under tiden, på radion: "Thank you for traveling the New Jersey Turnpike and please have a safe trip."

Nyckelraderna i "Open All Night" är två. Berättaren har radion på och han lyssnar på gospelmusik: "Radio's jammed up with gospel stations, lost souls callin' long distance salvation" Man kan lätt föreställa sig musikvalet som en spegling av berättarens eget själsliga tillstånd. Han har lång väg hem ("I got three more hours, but I'm coverin' ground") och han är ensam ("this turnpike sure is spooky at night when you're all alone"). Sången handlar förstås inte om en nattlig bilfärd utan bör ges en överförd betydelse. Springsteen sjunger om sitt eget utanförskap. Men det finns frälsning och den finns hinsides: "Hey, mister deejay, woncha hear my last prayer hey, ho, rock'n'roll, deliver me from nowhere".

I denna andra nyckelrad anger Springsteen ett möjligt sätt att hantera utanförskapet och träda in i världen. Han befinner sig ingenstans, men den positiva frihet Fromm talar om kan realiseras med hjälp av rock'n'roll. Ytterst är "Open All Night" alltså en kärlekssång. Men den är inte skriven till Wanda, utan till Springsteen själv i egenskap av isolerad individ i en värld där han, i likhet med alla andra människor, är dömd till frihet.

*

Springsteens historier är legendariska bland de som sett honom på scenen. Inte sällan har de handlat om hans relation till sin far. Ett klassiskt exempel. "Två saker var impopulära i mitt hus när jag växte upp: den ena var jag, den andra var min gitarr. Gitarren var aldrig en Fender gitarr eller en Gibson gitarr - den var alltid en "god-damned guitar". Hans far hade flera olika jobb som han aldrig lyckades behålla särskilt länge. Varje kväll satt han vid köksbordet med ett 6-pack öl och rökte. (Det var av modern Springsteen fick sin första "förbannade gitarr".) När fadern gick bort i slutet av 90-talet kunde Springsteen i alla fall säga att de hade haft ett gott förhållande de sista åren. Försoning till sist, kan man tro.

Jag har en stund över min första hela dag i USA och åker till Eatontown Mall för att köpa med någonting hem till mina barn. The Mall är, naturligtvis, groteskt stort

¹² http://www.melissamilgrom.com/what_exit.html (3 maj 2006)

men gissningsvis ganska litet med amerikanska mått mätt. Jag kan inte motstå en butik som i mitten av september säljer julsaker och Halloweenartiklar. Pojken får en ficklampa som ger "scary" ljud ifrån sig. Only in America! Eller? Till hustrun hittar jag ett slags hjärtformad "tavla" med en fastklistrad gaffel och texten "Mom's Strawberry Shortcake". Alla kök borde ha en! Only in America...Dottern får en Halloween-skål. Varför inte en ficklampa hon med, tänker jag efteråt, men då är det för sent och jag har annat att göra. Mina barn är mycket aktiva, så varför köpa den passiva saken – skålen – till just dottern?

Åter till min sista dag i USA.

Efter sejouren i Freehold åker jag ut mot kusten igen, mot Belmar. Belmar är en relativt välmående stad med ca 7 000 invånare. Sommartid uppehåller sig mångdubbelt fler här: Över 60 000 människor njuter då av sol, hav och bad. Standarden på husen är mycket högre än i Asbury Park och Belmar verkar över huvud renare och mer välskött. Avståndet städerna emellan är några kilometer. Jag letar mig fram till hörnet E Street – 10th Avenue. Stolpen i korsningen är, till skillnad från andra gat Stolpar, gjuten ner i marken. Ingen kan längre ta den med sig hem.

En gång i början av 70-talet bodde David Sancious på E Street i Belmar. Bandet han spelade piano och orgel i använde hans källare som repetitionslokal. Sångaren, Bruce Springsteen förstås, behövde ett namn på bandet inför inspelningen av sin första skiva. Namnet är sedan dess en institution i rockvärlden: The E Street Band. På tredje skivan, genombrottet "Born To Run", finns en sång med namnet "Tenth Avenue Freeze-out". Vintervindarna som blåser in från Atlanten lär vara riktigt kalla i Belmar, därav titeln på den sången. Jag hänger vid stolpen en stund.

Det är mitt på dagen och väldigt varmt. Bilen ska vara åter i Newark klockan 15 och planet hem går ett par timmar senare. Det är alltså hög tid att följa Ocean Avenue norrut. Jag stannar i Red Bank och besöker Jack's Music Shoppe. När cd:n "Live in New York City" släpptes 2001 dök Springsteen oannonserad upp här och började signera skivor. Det märks att jag är i ett välbärgat område – Red Bank är rent, snyggt och påkostat. Jag åker några kilometer västerut, till Rumson. Här bor Springsteen. Jag stannar i ett litet centrum för att tanka. Jag frågar sedan om vägen till Springsteens hus. Min avsikt är att åtminstone köra förbi och få en känsla för hur de verkligen rika lever bara några kilometer ifrån de verkligen fattiga i t ex Long Branch.

Jag får fråga en gång till, men hittar ändå ganska lätt Springsteens ”mansion”. Det döljer sig bakom stålgrindar och stora träd, men har, överraskande nog, inget staket som skydd mot inkräktare, fans och andra galningar som kan tänkas vilja hälsa på. Jag pratar med en man som tillfälligt arbetar åt Springsteen med att röja marken (ta ner träd mm). Han, mannen, visar sig ha en svensk hustru. Hon var på semester i New Jersey för tjugotalet år sedan och på den vägen är det. I likhet med de flesta amerikaner jag träffar under resan är han mycket trevlig och hjälpsam. Springsteen syns inte till – vad trodde jag? – men antalet bilar på uppfarten vittnar om hans intresse för det transportmedlet och för rörelse och förflyttning över huvud. Hållbar utveckling som vi känner det uttrycket kanske inte står så högt i kurs. Rika människors ekologiska fotavtryck tenderar att vara avgjort större än deras fötter.

*

I drömmen kan vi ibland uppnå det omöjliga. Springsteens värsta vakna mardröm kan mycket väl ha varit det dåliga förhållandet med fadern. Det är därför symptomatiskt att ”My Father’s House” är den enda sång på ”Nebraska” som till stor del också är en dröm. Det riktigt traumatiska kan vi i vaket tillstånd oftast hålla ifrån oss. Men när vi sover är vi maktlösa och drömmen öppnar dörren till det omedvetna.

I sången är berättaren återigen ett barn. Han är ensam i skogen och desperat att komma hem innan mörkret faller. I tredje versen ser han äntligen huset där hans far bor – ”shining hard and bright” – och han kan skakande falla i dennes armar. I drömmen kan berättaren, i allt väsentligt Springsteen själv, alltså försonas med sin far. Problemet är bara att det återstår tre verser och att berättaren vaknar. Resten av sången börjar med en beskrivning av hur han återkallar minnet av alla de hårda ord som blivit sagda genom åren, men han ställer också ut ett löfte till sig själv, att dessa ord och handlingar aldrig mer ska ”tear us from each other’s hearts”. Han beger sig så till det hus han besökt i drömmen, men dörren öppnas av en kvinna han inte känner igen. Han berättar om sitt ärende, men hon svarar bara att ”I’m sorry son, but no one by that name lives here anymore”.

Sången slutar med att huset trots allt kallar på honom, ”like a beacon...in the night”. Men han måste ge upp sina försoningsförsök; hans synder kan inte gottgöras. Och säkert inte faderns heller.

*

Under symposiets första dag blir jag uppsökt av en svensk reporter. Hon bor i New York men jobbar för Sveriges Radio och hon vill göra en intervju med mig. OK, säger jag, inga problem. Och jag får förstås frågan vad mitt paper handlar om.

Låt mig återvända till aspektseendet ett ögonblick. Man måste alltså se världen som någonting. När vi gör det, berättar den en historia för oss. Vi står i ett dialektiskt förhållande till världen utanför; den är rentav lika mycket en värld som pågår inne i oss själva. Och språket är vårt redskap. Tankar, ord och texter konstruerar det därute. Berger & Luckmann (1987) menar att, givet de biologiska ramarna, blir den av människan konstruerade verkligheten en verklighet som återverkar på henne. Hon befinner sig alltså i ett dialektiskt förhållande till världen utanför. Så här uttrycker Roger Säljö det:

...den variation i tillgång till kulturella redskap som finns i samhället utanför individen, måste på något sätt ha sin motsvarighet i individers tänkande och i deras färdigheter; kultur och kognition är ömsesidigt konstitutiva. (Säljö 2000, s 157)

Så när jag i mitt paper ställer frågan om Springsteens konst kan uppfattas som åtminstone potentiellt subversiv eller revolutionär är jag ett oscilloskop och Springsteens texter och musik signaler som slungas ut i världen från en bestämd plats i en bestämd tid. Vilka frekvenser sänder han på? Hur förändras signalerna över tid? Hur ska signalerna tolkas och vad ska hans budskap ses som? Jag placerar mig med samma infallsvinkel mot konsten och musiken som Herbert Marcuse och Erich Fromm.

Revolutionärt är det konstverk som "bryter igenom den mystifierade (och förstenade) samhälleliga verkligheten och öppnar förändringens (frigörelsens) horisont (Marcuse 1980, s 9). Genom att bryta igenom och avslöja människors falska medvetande – för att låna en term från Karl Marx – kan konsten erbjuda en alternativ och mindre falsk verklighetsbeskrivning och däri ligger dess revolutionära kraft. Man kunde fråga sig om detta "uppdrag" ligger på någon speciell samhällsklass, t ex arbetarklassen. Enligt Marcuse är det inte så. Han menar tvärtom att det inte finns något bestämt samband mellan konsten å ena sidan och ett samhälles materiella bas å den andra. Konsten är "autonom i förhållande till de givna samhällsförhållandena" och kan genom denna sin autonomi både protestera mot och överskrida dessa förhållanden (Marcuse 1980, s 1). En rock'n'rollmiljonär kan alltså mycket väl vara bärare av ett revolutionärt budskap.

Erich Fromm har en liknande syn på konstens uppdrag. Han menar att konstnären med nödvändighet är kritisk mot den vardagliga verklighetsuppfattningen och i stället exponerar "the essence of phenomena" (Fromm 2004, s 2). Hon söker avslöja krafterna bakom det vi uppfattar som verklighet och är därmed inte olik vetenskapsmannen/kvinnan. Poängen för Fromm (och säkert för Marcuse också) är att detta avslöjande leder till större frihetsgrader för mänskligheten. Konsten är alltså nödvändig för frihetens skull.

Det avgörande är inte om konsten talar sanning i vardaglig mening. Det är ju t ex likgiltigt om Springsteen sjunger att Starkweather hade ihjäl tio människor under sin vansinnesfärd genom Nebraska, när det i verkligheten var elva personer som fick sätta livet till. Men Marcuse går djupare än så när han skriver att konstens kritiska funktion, dess bidrag till kampen för frigörelse, ligger i den estetiska formen. Ett konstverk är inte autentiskt eller sant i kraft av sitt innehåll (dvs den "korrekta" framställningen av samhällsförhållandena) och inte heller genom sin "rena" form, utan genom att innehållet har blivit form (Marcuse 1980, s 17).

Marcuse menar vidare att ett konstverks sanning utgörs av det motmedvetande det kan skapa. Paradoxalt nog är detta motmedvetande fiktivt, men det är också utmanande gentemot det falska medvetande som samhället tvingar på oss (Marcuse 1980, s 18).

Vad ska man betrakta "Nebraska" som? Skapar Springsteen ett revolutionärt motmedvetande? Han är arbetarklass och beskriver förmodligen väldigt träffsäkert den klassens upplevelser i det tidiga 80-talets USA. Kritikern Mikal Gilmore ansåg att "Nebraska" utgjorde "the most succesful attempt at making a sizable statement about American life that popular music has yet produced" (citat i Alterman 2001, s 138). Men "Nebraska" är förstås mycket mer än så, vilket sånger som "State Trooper", "My Father's House" och "Reason To Believe" tydligt visar. I mitt paper ifrågasätter jag den revolutionära potentialen i Springsteens musik. Innehåll i sig räcker inte, även om det i fallet "Nebraska" är tillräckligt välskrivet för att bli kallat "the most complete and probably the most convincing statement of resistance and refusal that Ronald Reagan's USA has elicited from any artist or politician" (Greil Marcus, citat i Alterman 2001, s 138).

Jag lämnar frågan öppen, men undrar om inte den tidige Springsteen, den mer idealistiske, förmådde att på ett mer övertygande sätt skapa en fiktiv verklighet och ett motmedvetande med revolutionär potential. "Born To Run" utgörs av åtta sånger som tillsammans blir som en film om en natt i Asbury Park en het ungdomssommar. De explicit politiska referenserna lyser med sin frånvaro, men det innehåll som här blir form har fått människor av kött och blod att resa sig ur

sina egna omständigheter för att göra något extraordinärt av sina liv. Den kraften kanske inte finns på "Nebraska".

*

En man petar med en käpp på sin hund. Hunden ligger död i diket. Utan ett ord lämnar Johnny Mary Lou. Hon väntar varje dag på att han ska komma tillbaka. En gammal man dör i ett skjul samtidigt som ett barn döps i floden. Brudgummen väntar förgäves på bruden. Församlingen och prästen lämnar kyrkan, brudgummen står ensam kvar och "watches the river rush on so effortlessly". "Reason To Believe" utspelar sig på den vassaste eggen och kan ses som en balansakt och en allt annat än yster dans med livets yttersta frågor. Men man måste tro på någonting och man måste resa sig och gå. Framtiden är, med Ranelid, en hägring mot vilken vi alla skyndar. Men vi måste skynda i frihet. Utan kärlek ingen frihet och utan sorg ingen kärlek. Någonstans där reser sig Springsteen upp och går mot "Born in the USA" och mot en ära och berömmelse han sedan dess, tror jag, betraktat som alltför dyrköpt.

Referenser

Alterman, Eric (2001). *It Ain't No Sin To Be Glad You're Alive. The Promise Of BruceSpringsteen*. Back Bay Books.

Asplund, Johan (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg: Korpen.

Asplund, Johan (1988). *Om undran inför samhället*. Lund: Argos.

Bateson, Gregory (1988). *Ande och natur*. Stockholm/Lund: Symposion.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1987). *The Social Construction of Reality*. Reading: Penguin Books.

Bourdieu, Pierre (1999). *Moteld*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Cushley, Joe (2004). Psycho Acoustic. *Uncut Legends*, 4, 90-91.

Enquist, Per Olov (2005). *Boken om Blanche och Marie*. Mån-pocket

Fromm, Erich (1969). *Escape From Freedom*. New York: Avon Books.

Fromm, Erich (2004). *Science, Art And Peace*. Tuebingen: The Literary Estate of Erich Fromm. <erich-fromm.de/e/index.htm?/e/play.php?shownews=1>

Fromm, Erich (red). (1966). *Socialist Humanism. An International Symposium*. New York: Anchor Books.

Fromm, Erich (1992). *Some Beliefs Of Man, In Man, For Man*. Tuebingen: The Literary Estate of Erich Fromm.

<erich-fromm.de/e/index.htm?/e/play.php?shownews=1>

Goldstein, Stan & Mickle, Jean (2005). *Rock & Roll Tour Of The Jersey Shore*. Ocean Grove: NJrockmap.

Guterman, Jimmy (2005). *Runaway American Dream. Listening To Bruce Springsteen*. Cambridge: Da Capo Press.

Marcuse, Herbert (1980). *Den estetiska dimensionen*. Göteborg: Röda Bokförlaget.

Marsh, Dave (1979). *Born To Run. The Bruce Springsteen Story*. New York: Dolphin Books.

Marsh, Dave (1987). *Glory Days. Bruce Springsteen In The 1980s*. New York: Pantheon Books.

Ranelid, Björn (2004). *Kvinnan är första könet*. Mån-pocket.

Springsteen, Bruce (1984). *Born in the USA*. LP. CBS.

Springsteen, Bruce (1975). *Born To Run*. LP. CBS.

Springsteen, Bruce (1982). *Nebraska*. LP. CBS.

Springsteen, Bruce (1995). *The Ghost of Tom Joad*. CD. Sony.

Springsteen, Bruce (1980). *The River*. LP. CBS.

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

Tedeborg, Bengt O (2005, sept). *Three Chords Against Oppression. On Freedom and Revolutionary Potential in the Works of Bruce Springsteen*. Paper presenterat vid Glory Days – A Bruce Springsteen Symposium, Monmouth University, NJ, USA..

Övriga källor

Bruce Springsteen. *The Rolling Stone Files*. (1996). New York: Hyperion.

Cavicchi, Daniel (1998). *Tramps Like Us. Music And Meaning Among Springsteen Fans*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Coles, Robert (2004). *Bruce Springsteen's America. The People Listening, A Poet Singing*. New York: Random House Trade Paperbacks.

Crane, Bob (2002). *A Place To Stand. A Guide To Bruce Springsteen's Sense of Place*. Baltimore: Palace Books.

Goodman, Fred (2003). *The Mansion On The Hill. Dylan, Young, Geffen, Springsteen and the Head-on Collision of Rock and Commerce*. London: Pimlico.

Graff, Gary (red). (2005). *The Ties That Bind: Bruce Springsteen A to E to Z*. Detroit: Visible Ink.

Humphries, Patrick & Hunt, Chris (1985). *Bruce Springsteen: Blinded By The Light*. London: Plexus.

Sandford, Christopher (2004). *Springsteen. Point Blank*. London: Time Warner Paperbacks.

Stefanko, Frank (2003). *Days of Hope and Dreams. An Intimate Portrait of Bruce Springsteen*. New York: Billboard Books.

Jones, Tennessee (2005). *Deliver Me From Nowhere*. New York: Soft Skull Press.