

Nr 2005:05

ELEVERS SYN PÅ GLOBALA FÖRHÅLLANDEN OCH FRAMTIDEN

Vilgot Oscarsson



**Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik och didaktik**

Sammanfattning

I den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) prövades elevernas (år 9) kunskaper och attityder på en rad olika områden. I föreliggande rapport redovisas elevernas kunskaper om globala frågor samt deras syn på framtiden.

Resultaten visar att eleverna ganska väl når styrdokumentens mål på det globala området och att elevernas måluppfyllelse är bättre än på andra kunskapsområden inom So-fältet, t ex ekonomi och politik. Detta beror sannolikt på att eleverna är mycket intresserade av globala frågor.

Eleverna har sin territoriella identitet starkt förankrad i Sverige. Därefter följer identiteten av att vara världsmedborgare. Få elever anger att de har en europeisk identitet.

När eleverna skall redogöra för orsaker till svält och fattigdom i världen så anger de i första hand orättvisor och bristande resurser inom de fattiga länderna. Ojämliga maktförhållanden i världen anger fyra av tio elever.

När det gäller att förklara fattigdom i Sverige så förlägger eleverna orsakerna i första hand till den fattiges egna brister och dåliga egenskaper. De individbaserade förklaringarna dominerar med avseende på att förklara fattigdom i Sverige mot att de strukturella dominerar i förklaringarna av världsfattigdomen.

Eleverna har en positiv syn på framtiden. Detta gäller i särskild stor utsträckning beträffande den egna, personliga framtiden. Den globala framtidsbilden är mer mörk och i den bilden dominerar oro för krig och konflikter, miljöförstöring samt världssvält och globala orättvisor. De flesta elever anser att det är möjligt att komma tillrätta med världsfattigdomen men att det inte är troligt att det kommer att ske.

De skolfaktorer som har störst betydelse för att främja elevernas lärande inom So-området är intresset för ett kunskapsområde, om de får arbeta So-integrativt samt om eleverna upplever sitt klassrumsklimat som positivt. Lärarens engagemang är av stor betydelse för elevernas lärande.

Nyckelord: undervisning, samhällsorientering, so, globalisering, globala frågor, territoriell identitet, globala hot, svält, fattigdom, fattiga, måluppfyllelse, lärande, kunskap-känsla-handling, analysmodell, framtidssyn.

FÖRORD

Den här rapporten redovisar och diskuterar resultat från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03). Här fokuseras år 9-elevers kunskaper om globala frågor samt deras syn på framtiden. I andra rapporter inom de samhällsorienterande ämnesområdena behandlas elevers syn på So-undervisningen, elevers demokratiska kompetens samt deras kunskaper på skilda kunskapsområden i ämnena historia, geografi och religionskunskap.*

Den nationella utvärderingen, NU03, syftade till att få en djupgående och nyanserad bild av tillståndet i grundskolan för att statsmakterna därmed skall få en uppfattning om effekterna av de resurser som satsas på skolan det senaste decenniet och konsekvenserna 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 från NU-03 studierna skall, enligt uppdraget, 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 skolorval, (197 skolor med 10 000 elever samt 1900 lärare) fick besvara ett stort antal enkäter.

Den här rapporten riktar sig i första hand till lärare och lärarstuderande som vill få en aktuell bild av år 9-elevernas kunskaper om globala frågor och hur de förhåller sig till den pågående globaliseringsprocessen. Ett centralt fokus är hur eleverna ser på fattigdomen i världen. Ett annat är att belysa hur elever ser på framtiden. Är bilden ljus eller mörk? Vilka är de globala hotbilderna och vilka globala förhållanden ser eleverna positivt på? Förhoppningen är att de resultat och slutsatser som presenteras här diskuteras och leder till att So-undervisningen blir än mer angelägen för såväl elever som lärare.

Ansvarig på Skolverket för NU03-projektet har varit Oscar Öquist. Gunnar Iselau har varit ansvarig för So-ämnena i den analysgrupp som funnits för NU03 vid Skolverket. Huvudansvariga för So-ämnena har varit Vilgot Oscarsson (Göteborgs universitet, IPD) och Gunilla Svingby (Lärarytbildningen i Malmö). I geografi har Anders Olsson, Maja Lundahl och Inge-Marie Svensson ansvarat, i historia Lars Berggren och Roger Johansson och i religionskunskap Rune Jönsson och Bodil Liljefors-Persson, samtliga vid lärarytbildningen i Malmö. Vilgot Oscarsson, Göteborgs universitet, har ansvarat för ämnet samhällskunskap.

* De olika ämnesrapporterna kan beställas från Institutionen för Pedagogik och didaktik, Göteborg (IPD-Rapport 2005:04, IPD-Rapport 2005:05) samt från lärarytbildningen vid Malmö Högskola. Se också Oscarsson, Svingby (2005).

I arbetet har också medverkat Elisabeth Hesslefors-Arktoft och Oskar Cliffordson, båda vid Göteborgs universitet.

Närmare information om de olika ämnesrapporterna kan fås via www.mah.se/muep/so-utv samt www.ped.gu.se/forsk/rapporter.

Mölndal den 15 maj 2005

Vilgot Oscarsson

Innehåll

| | |
|--|----|
| Förord | 5 |
| Inledning, det globala perspektivet i skolan | 9 |
| • 1. Elevers globala orientering | 11 |
| Nationalister, européer eller världsmedborgare? | 13 |
| • 2. Elevers kunskaper om globala förhållanden | 17 |
| Vilka elevgrupper har de bästa kunskaperna? | 19 |
| Kan eleverna skilja mellan fakta och åsikter? | 20 |
| Sammanfattning, elevers globala omvärldsorientering | 22 |
| Diskussion | 23 |
| • 3. Elever förklarar fattigdom | 25 |
| Förklaringar på olika nivåer | 25 |
| Hur förklarar elever fattigdom och svält? | 28 |
| Resultatbilden i NU03 | 29 |
| Fattigdom i Sverige | 33 |
| Elevernas svarsmönster | 36 |
| Når eleverna målen? | 37 |
| Diskussion | 39 |
| • 4. Elever ser på framtiden | 43 |
| Tidigare undersökningar | 43 |
| Elevers framtidssyn i NU03 | 45 |
| Elevers syn på den egna framtiden | 46 |
| Vilka är de globala hoten? | 47 |
| Är det möjligt och troligt att världsfattigdomen kommer att lösas? | 49 |
| Sammanfattning, elevernas framtidsbilder | 51 |
| Diskussion | 54 |

| | |
|--|--------|
| • 5. So-elevers lärande | 55 |
| So-elevernas förhållningssätt till lärande | 55 |
| Vad betyder organisationen av So-undervisningen? | 58 |
| Lärarnas engagemang | 60 |
| Pojkar och flickors syn på So-undervisningen | 61 |
| Mot en bättre So-undervisning – vad göra? | 63 |
| Referenser | 67 |

Bilagor:

| | |
|----------|---|
| Bilaga 1 | Elevers och föräldrars syn på vilka skolämnen som är mer eller mindre intressanta och viktiga |
| Bilaga 2 | Elevers kanaler för att påverka |
| Bilaga 3 | Enkätfrågorna på området globala frågor och framtiden |

Inledning

Det globala perspektivet i skolan

Motiven för valet att testa elevernas kunskaper på området ”globala frågor” är flera.

Eleverna i den svenska skolan är idag allt mer en del av världen. Många har utländsk bakgrund. Eleverna möter i skolan olika språk och kulturyttringar. Många skolor är en värld i miniatyr. Genom bl a media, musiken, sporten, utlandsresor, skolkontakter med andra länder och inte minst via Internet är eleverna mer globalt orienterade än någon tidigare generations elever. Världen finns i skolan och skolan finns i världen.

Världens länder blir allt mer sammanflätande i ömsesidiga beroenden. Förändringar av t ex dollarns värde eller oljeprisernas utveckling påverkar många människors levnadsvillkor. Befolkningstillväxten i utvecklingsländerna liksom konsumtions-tillväxten i de rika länderna har konsekvenser för resurstillgången och resurs-fördelningen. Miljöförstörelsen har inga gränser.

Denna utveckling innebär både hot och möjligheter. Möjligheter i form av att berikas av andra kulturer och att få större möjligheter än tidigare att få ett arbete på en global arbetsmarknad. Möjligheter till ökad materiell välfärd finns när länder och regioner knyts samman. Och inte minst. Det allt mer ömsesidiga beroendet mellan länder kan förhindra krig och konflikter och kan kanske också leda till en ökad respekt för mänskliga rättigheter och en mer demokratisk värld.

Men globaliseringen innebär också hot som måste tas upp i skolans undervisning. Den konsumtionsinriktade västerländska livsstilen tär på jordens samlade resurser och bidrar till en ökad miljöförstörelsen. Fattigdom och orättvisor är grogrund för konflikter, terrorism och krig.

Undervisningen om globala förhållanden måste ta upp dessa hot och möjligheter. Den pedagogiska utmaningen är att så sakligt som möjligt beskriva och ge eleverna verktyg att förstå de förhållanden och mekanismer som ökar klyftorna mellan fattiga och rika och som innebär att 20 procent av världens befolkning har 80 procent av världens samlade resurser. Men samtidigt skall undervisningen ge eleverna framtidstro, en tro på möjligheter att förändra och bidra till att göra det möjligt för allt fler människor att få leva ett bra liv i en allt mer globaliserad värld.

De centrala frågorna i denna rapport behandlar elevernas kunskaper om globala hot och möjligheter samt deras syn på framtiden. De frågor och uppgifter som valts för att få en uppfattning om elevernas kunskaper och förhållningssätt på området baseras på de skrivningar och mål som finns i Lpo 94 och i kursplanerna för So-ämnena. I Lpo94 framhålls t ex att de internationella och globala perspektiven bör genomsyra undervisningen i grundskolans alla ämnen. *”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). I kursplan 2000 för SO och So-ämnena framhålls vikten av att undervisningen fördjupar elevernas kunskaper om globala sammanhang och globala utvecklings- och överlevnadsfrågor.

Disposition

Rapporten har disponerats så här.

I det första kapitlet behandlas vilken innebörd eleverna lägger i begreppet globalisering och vilket innehåll eleverna har mött i undervisningen på det globala kunskapsområdet. Därefter diskuteras om globaliseringen innebär att elevernas nationella identitet försvagas på bekostnad av en förstärkt europeisk identitet och en världsmedborgaridentitet.

Elevernas kunskaper om globala frågor redovisas i kapitel 2. Utfallet jämförs med resultaten från tidigare nationella utvärderingar.

I kapitel 3 är huvudfrågorna: Hur förklarar elever fattigdom i världen och i Sverige? De frågorna avser att mäta elevernas förståelse av de sammanhang och de mekanismer som ger upphov till fattigdom och svält.

I kapitel 4 behandlas, i ett jämförande tidsperspektiv, hur elever ser på sin egen och världens framtid. Vilka hotbilder ser eleverna? Är det möjligt att komma tillrätta med fattigdomsproblemen i världen?

I ett sista kapitlet diskuteras vilka möjligheter som finns för att fördjupa elevernas lärande och förståelse av den globala omvärlden.

Den löpande texten varvas med några diskussionsavsnitt som i första hand syftar till att ge didaktiska aspekter på hur globala frågor kan behandlas i undervisningen.

1 Elevernas globala orientering.

I det här kapitlet behandlas vilken innebörd eleverna lägger i begreppet globalisering och vilket globalt innehåll eleverna har mött i skolan.

Begreppet globalisering används allt oftare i samhällsdebatten. Innebörden av begreppet är dock inte entydig. Många menar att det skall reserveras för den integrationsprocess som pågår med avseende på att olika länders ekonomier blir allt mer sammanvävda och beroende av varandra. Globalisering ses som att marknaderna blivit globala och oberoende av nationella särdrag. Andra lägger tonvikten vid den globalisering som sker på olika kommunikationsområden. Internet och andra kommunikationsteknologier har i allt snabbare takt flätat samman länder, regioner och kontinenter. Det globala nätverksamhället är idag en realitet. Globalisering innebär att tid och rum krymper samman (Gilberts, 2001).

Andra betecknar den globalisering som pågår som en politisk maktprocess där de rika länderna, med USA i spetsen, förstärker sina maktpositioner. En del sätter också likhetstecken mellan globalisering och utbredningen av en västerländsk konsumtions- och "coca-cola-kultur" (de Vylder, 2002).

Vi var intresserade av att belysa vilken innebörd eleverna ger begreppet. De fick frågan:

Vad tänker du på när du hör ordet globalisering? Svartalternativen eleverna fick samt fördelningen av elevernas svar på de olika alternativen är denna:

Tabell 1.

Procent elever som instämmer helt i följande påståenden samt procentandelen som svarat "vet ej" (n=1970-1985).

| | Instämmer helt | Vet ej |
|--|----------------|--------|
| Att allt fler länder deltar i internationella idrottstävlingar | 10 | 17 |
| Att allt fler talar ett gemensamt språk | 12 | 15 |
| Ett ökande samarbete mellan världens länder | 34 | 14 |
| Att allt fler använder Internet | 10 | 16 |
| Att allt fler har möjlighet att resa till olika delar av världen | 13 | 18 |
| Ett ökande ekonomisk beroende mellan världens länder | 16 | 17 |
| Att frihandeln i världen ökar | 19 | 18 |
| Att FN får allt större betydelse | 16 | 18 |

Elevernas förståelse av begreppet ”globalisering” ligger i linje med den vanligaste begrepps innebörden.

Alternativet ”ett ökat samarbete mellan världens länder” är den innebörd som de flesta elever ger begreppet. Därefter kommer ”ett ökande ekonomisk beroende” samt alternativet ”frihandeln ökar”. Läger vi till svarsalternativet ”instämmer nästan” så blir dessa tre elevuppfattningar helt dominerande. Dessa innebörder av begreppet är också de vanligaste i samhällsdebatten. Andelen ”vet ej-svar” är ganska låg. Detta indikerar också att flertalet elever har en ganska god förståelse av innebörden i begreppet ”globalisering”.

Hur mycket undervisning har eleverna fått på det globala området?

I en So-rapport har vi redovisat att eleverna vill ha mycket mer undervisning än de får på kunskapsområdet ”hur människor har det i olika delar av världen” (Oscarsson & Svingby 2005). Vilket innehåll fokuseras i den undervisning som ges om globala frågor? Eleverna fick frågan:

Hur mycket undervisning har du fått i SO om olika globala förhållanden de tre senaste åren?

Tabell 2. Elevernas uppfattningar om hur mycket undervisning de fått om globala frågor (procent, n= 1968-1999).

| | Inget alls | Ganska lite | Ganska mycket | Mycket | Tot |
|--|------------|-------------|---------------|--------|-----|
| Om FN | 17 | 54 | 25 | 4 | 100 |
| Om EU | 11 | 46 | 35 | 8 | 100 |
| Om krig och fred | 5 | 25 | 49 | 21 | 100 |
| Om mänskliga rättigheter | 7 | 32 | 46 | 15 | 100 |
| Om Sveriges förhållanden till andra länder | 9 | 35 | 44 | 12 | 100 |
| Om u-länder | 9 | 37 | 41 | 13 | 100 |
| Orsaker till svält och fattigdom i världen | 10 | 35 | 42 | 13 | 100 |
| Om orsaker till konflikter mellan länder | 10 | 30 | 47 | 13 | 100 |
| Om FN:s barnkonvention | 36 | 46 | 15 | 3 | 100 |
| Fått diskutera världspolitiska händelser | 15 | 37 | 35 | 13 | 100 |

Enligt elevernas uppfattningar så har de fått minst undervisning om FN:s Barnkonvention, om FN och om EU.

Denna låga prioritering av FN och EU borde stämma till eftertanke. FN:s Barnkonvention är ett obligatoriskt innehåll i grundskolan enligt styrdokumentet då Sverige skrivit under den. Där förpliktar sig Sverige att behandla Barnkonventionen i skolan. Detta sker alltså i ringa utsträckning under år 7-9 enligt eleverna.

Undervisning om FN är inte alls frekvent och detta är en stor skillnad från tidigare årtionden. Före Lpo 94 var undervisning om FN mycket tydligt föreskrivet i styrdokumentet och firandet av FN-dagen var vanligt i många skolor. Så är det till viss del fortfarande men i första hand för de yngre eleverna. FN:s Barnkonvention uppmärksammas också mycket mer i undervisningen för yngre barn än för de äldre eleverna.*

I Sverige är uppslutning kring Sveriges EU-medlemskap ganska svagt och svenskarnas förtroende för EU som institution är bland de lägsta i hela EU-området (Holmberg & Oscarsson H. (red), 2004).

Det är kanske detta som ligger bakom att eleverna får så lite undervisning om EU? Vi vet inte om mer undervisning om EU skulle minska eller öka förtroendet för EU-projektet men det är naturligtvis otillfredsställande utifrån Sveriges förpliktelser gentemot EU och dess utbildningspolitik att det enligt eleverna förekommer så lite undervisning om EU.

På det globala kunskapsområdet dominerar enligt eleverna undervisning om krig och konflikter samt Mänskliga Rättigheter. Undervisning om u-länder och fattigdomsproblemen är också frekvent men är inte lika omfattande. Detta tolkar vi som en effekt av den aktuella situationen på den globala arenan. Under de senaste åren har krig och konflikter, terrorism och avsaknaden av mänskliga rättigheter dominerat i medierna. Kriget på Balkan och i Irak liksom kampen mot terrorism har fått ett mycket omfattande medialt utrymme medan utrymmet för frågor relaterade till världsfattigdom och u-ländernas problem fått mindre.

Nationalister, européer eller världsmedborgare?

Globaliseringsprocessen innebär inte enbart att nationalstatens autonoma makt på t ex politikens och ekonomins område förändras radikalt. Även människors territoriella identifikation påverkas. Samhällsförändringar och globaliseringen innebär att den nationella identiteten utmanas från lokalt, regionalt och supernationellt håll, t ex EU. Ungdomar antas se sig själva som världsmedborgare med en europeisk identitet i större utsträckning än äldre åldersgrupper (Möller, 2002, Ehn, Frykman & Lövgren 1993).

* Bygger på författarens egna, mångåriga erfarenheter av undervisningens internationalisering.

I den nationella utvärderingen har vi ställt en fråga om hur eleverna ser på sitt "hemmahörande". Ser de sig i första hand som svenskar, européer eller världsmedborgare? Känner de sig mer hemma i sin kommun eller region än i Sverige och/eller Europa? Vilka skillnader finns mellan elever som är födda i Sverige och de med utländsk bakgrund med avseende på territoriell identifikation?

Frågan om territoriell identifikation, "hemmahörande" som ställdes till eleverna har sin motsvarighet i riksrepresentativa undersökningar av hela befolkningen (15-85 år). Detta innebär att vi kan jämföra NU03-elevens syn på sin territoriella identifikation med andra grupper (Möller 2002).

Eleverna fick frågan:

Var känner du dig mest hemma? Sätt endast ett kryss

Tabell 3

Procent av eleverna som angett ett visst territoriellt alternativ (n=1996).

| | Alla | Minst en svensk förälder | Född i Sverige med utländsk bakgrund | Själv invandrat |
|-------------------------|------------|--------------------------|--------------------------------------|-----------------|
| Den kommun där du bor | 28 | 27 | 36 | 25 |
| Den landsdel där du bor | 8 | 9 | 6 | 8 |
| Sverige | 40 | 46 | 15 | 26 |
| Norden | 3 | 4 | 3 | 1 |
| Europa | 8 | 4 | 22 | 20 |
| Hela världen | 13 | 10 | 18 | 20 |
| Summa procent | 100 | 100 | 100 | 100 |

Nationalstaten står ohotad som grund för territoriell identifikation. Denna identifikation är till och med större hos NU03-eleverna än bland befolkningen i stort. Bland elever som är födda i Sverige och med minst en svenskfödd förälder finns en stark nationalistisk identitet i betydelsen att endast 18 procent anger ett alternativ utanför den egna kommunen, landsdelen eller Sverige. Någon europeisk identitet finns knappast bland de "svenska" eleverna. En världsmedborgaridentitet är mer frekvent. I jämförelse med befolkningen som helhet och särskilt med åldersgrupperna över 50 år anser sig eleverna i större grad vara världsmedborgare (Möller 2002).

De elever som har invandrarbakgrund kombinerar en lokal identitetskänsla med en europeisk och/eller världsmedborgaridentitet. Detta speglar givetvis elevernas hemlandsbakgrund. Det är intressant att notera att elever som är födda i Sverige med utländsk bakgrund känner sig mer hemma i sin kommun än i Sverige som helhet. Elever som själva invandrat känner också stor samhörighet med den kommun de bor i. Detta kan sannolikt tolkas som att elever med invandrarbakgrund i första hand känner sig hemma i det bostadsområde eller i den kommundel de bor. Elever som själva invandrat känner sig mer hemma i Sverige än de elever som är födda i Sverige med utländsk bakgrund. Förklaringen till detta kan vara att de ungdomar som själva invandrat har ett särskilt starkt behov att skapa en ny identitet som stämmer överens med omgivningen.

I övrigt visar våra resultat att elever vars föräldrar har hög utbildning (eftergymnasial utbildning) generellt sett identifierar sig mer med världen och Europa än de elever vars föräldrar har låg utbildning (icke gymnasial utbildning).

Tidigare forskning har påvisats att personer med goda kunskaper om världen har en vidare identitet (Europa och världen) än personer med dåliga kunskaper (Möller, 2002). Något sådant samband finns inte i NU03-materialet utifrån vårt sätt att mäta kunskaper om globala förhållanden. Däremot identifierar sig elever med det högsta betyget i So/Samhällskunskap (MVG) som européer i större grad än elever med låga betyg (G, IG). Eleverna med de högsta betygen har lägre identifikation med Sverige än elever med de lägsta.

2 Elevers kunskaper om globala förhållanden

I det här kapitlet behandlas elevernas kunskaper om globala förhållanden samt kunskapsskillnader mellan olika elevgrupper.

De resultat som framträder i utvärderingen av elevernas kunskaper om globala frågor 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 djupare kunskaper än vad de visar i sina skriftliga svar på öppna frågor (Severin, 2002).

När vi uttalar oss om grad av måluppfyllelse på kunskapsområdet ”globala frågor” är det också viktigt att beakta att det hela tiden är ett val, ett utsnitt av målen, utifrån vilka elevernas kunskaper bedömts.

Resultat

Eleverna fick ett antal faktafrågor om olika globala förhållanden. Svarsbilden redovisas i tabell 4 (nästa sida).

Tabell 4. Är detta rätt eller fel? (Procent av eleverna som svarat rätt, (n=1970-1982))

| | | |
|---|----|---|
| Jordens befolkning uppgår till något mer än 6000 miljoner (6 miljarder) | 67 | |
| Jordens befolkning ökar varje år med cirka 90 miljoner | 30 | |
| Ungefär 25 procent av världens befolkning svälter | 22 | |
| I FN har säkerhetsrådet mest makt | 45 | - |
| Ungefär 20 procent av världens befolkning har 80 procent av världens inkomster | 50 | |
| Mer än 65 procent av jordens energiförsörjning kommer från olja, kol och naturgas | 66 | |
| Sverige är medlem av NATO | 56 | - |
| Utsläpp av koldioxid bidrar till växthuseffekten | 74 | |
| Antalet flyktingar i världen är idag cirka 5 miljoner | 22 | |
| De flesta multinationella företag ägs och styrs av ... | | |
| företag från industriländer (i-länder). | 66 | |
| företag från utvecklingsländer (u-länder) | | |
| Förenta Nationerna (FN) | | |
| Världsbanken | | |
| Vilket är det huvudsakliga syftet med Förenta Nationerna (FN) | | |
| (rätt svar bland 4 alternativ. Här redovisas endast rätt svar) | | |
| | 90 | |
| P-piller eller K-piller? | | |
| Vid en stor konferens om världens problem sa en representant för de fattiga länderna: "Ni kommer till oss med P-piller för att vi skall föda färre barn. Vi skulle vilja ge er i de rika länderna K-piller som hindrar er att konsumera så mycket". Vad menade den som talade om detta? | | |
| (4 alternativ gavs, det rätt är som nedan) | | |
| De rikas konsumtion tär mer på jordens resurser än de fattigas barn | 51 | |

Huruvida det kunskapsresultat som framträder i elevernas svar är bra eller dåligt måste relateras till något. Uppdraget i NU03-undersökningen var att relatera kunskapsresultaten till styrdokumentens mål samt till de resultat som kommit fram i tidigare nationella utvärderingar.

Frågorna som avser att ge en bild av elevernas mer basala faktakunskaper om globala förhållanden, valdes så att en jämförelse kunde göras med elevresultat från år 9 i en nationell utvärdering 1998. En sådan jämförelse visar att år 9-eleverna i den undersökningen endast har högre korrekt svarsprocent på två av de sju identiska frågorna. Tendensen är klar. Våra data visar att eleverna i NU03-undersökningen har bättre kunskaper om vissa globala förhållanden än eleverna i undersökningen 1998 (Skolverket 1999).

NU03-eleverna har dåliga kunskaper på tre områden. De överskattar antalet människor som svälter och de underskattar världens årliga befolkningstillväxt och antalet flyktingar i världen.

I övrigt har en knapp majoritet av eleverna en god uppfattning om storleksförhållanden relaterade till globala och internationella fenomen.

Intressant är att eleverna visar god kunskap om FN trots att de uppgett att de studerat FN-området lite (se tabell 1).

Ett additivt index har bildats utifrån eleverna svar på 12 faktafrågor om internationella och globala förhållanden. Medeltalet på indexet är 6,4. Det innebär att över 50 procent av eleverna har sex eller fler rätt på de 12 frågorna.

Sammanfattningsvis tyder våra data på att eleverna visar god måluppfyllelse med avseende på uppnåendemålet i samhällskunskap ”*eleven skall ha kunskaper om internationella förhållanden...*” (Skolverket, 2000, s. 88).

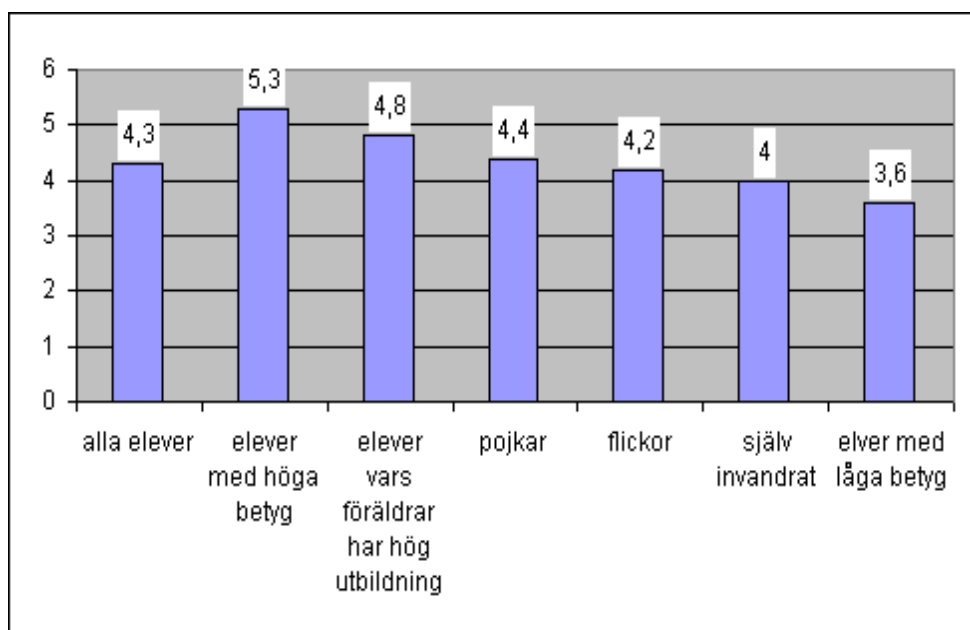
Vilka elevgrupper har de bästa kunskaperna?

Nio av de 12 frågorna om globala förhållanden är interkorrelerade. De uppfyller kraven för att betraktas som en endimensionell kunskapsdimension.* Därför är det också möjligt att redovisa skillnader mellan olika elevgruppers medelvärden på indexet.

* En reliabilitetsanalys med de nio interkorrelerade frågorna ger alfavärdet .84

Diagram 1.

Olika elevgruppers medelvärden på en 9-gradiga skala om kunskaper om globala frågor (n= 1812-1778).



Kommentar: Antal rätt på indexet varierar mellan 0-9. Medelvärdet är 4,3

Betygen är betyg i so eller sk. Låga betyg = betyget G, höga betyg = betyget MVG. Med hög utbildning för föräldrarna avses eftergymnasial utbildning.

Svarsbilden är mycket lik den som gäller för olika elevgruppers kunskaper om politik och ekonomi. Elever med höga betyg (MVG) har de högsta medelvärdena och elever med låga (G) har de lägsta (Oscarsson, 2005a).

Som framgår av diagram 1 så har elevernas sociala bakgrund, mätt som föräldrars utbildningsnivå betydelse för prestationsnivån. Elever vars föräldrar är högutbildade presterar bättre på det globala området, liksom beträffande politik- och ekonomikunskaper, än elever vars föräldrar endast har förgymnasial utbildning.

Pojkar har ett något högre medelvärde än flickor. Det kan bero på att indexet mäter enkla faktakunskaper och här vet vi att pojkar i regel presterar bättre än flickor (Oscarsson & Svingby, 2005).

Kan eleverna skilja mellan fakta och åsikter?

En viktig uppgift för skolans är att fostra kritiskt tänkande medborgare. Då bör eleverna kunna skilja mellan åsikter och faktapåståenden.

Vi har testat i vilken utsträckning eleverna har denna kompetens genom att ställa dessa frågor:

”De två följande frågorna skiljer sig från de tidigare. Varje fråga innehåller tre påståenden om fakta och ett som är en åsikt. Läs varje fråga noga och markera det påstående som är en åsikt.”

Tabell 5.

Tre av påståendena är fakta och ett är en åsikt. Vilket påstående är en ÅSIKT?

Procent av eleverna som svarat rätt (n=1990)

| | |
|--|-----|
| Varje land har sin flagga och nationalsång. | |
| Förenta Nationerna (FN) har en egen flagga trots att FN inte är ett land. | |
| Alla borde känna respekt för sitt lands flagga och nationalsång. | |
| Fartyg har ofta en flagga som visar från vilket land fartyget är. | 83% |
| | |
| Att enskilda länder gör något själva är det bästa sättet att lösa miljöproblem | |
| Det är många länder som bidrar till miljöförstöringen. | |
| Vissa länder vill samarbeta för att minska försurningen av miljön. | |
| Vattenföroreningar kommer ofta från flera olika utsläpp. | 70% |

Elevernas kompetens att skilja faktapåståenden från åsikter är mycket god. Detta gäller även vid en internationell jämförelse. I den s k ”*Civics-undersökningen*” som omfattade 28 länder ligger svenska elever, år 8 och år 9, bland de allra främsta när det gäller denna dimension av kritiskt, reflekterande tänkande (Skolverket, 2001).

Vilka elevgrupper är bäst på att skilja fakta från åsikter?

De högsta värdena på dessa två variabler har elever med höga betyg (MVG) samt de elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning. Det lägsta värdet har elever med låga betyg (G) och de elever vars föräldrar har förgymnasial utbildning

Pojkar har lägre värden än flickor på dessa mer förståelseinriktade uppgifter. Detta ligger i linje med andra resultat i den nationella utvärderingen, dvs flickor presterar bättre än pojkar på uppgifter som kräver mer av insikt och förståelse (Skolverket, 2004).

Det generella mönstret är alltså att elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning presterar bättre på det globala kunskapsområdet än elever vars föräldrar har förgymnasial utbildning. Men detta samband försvinner nästan helt när vi kontrollerar för elevernas intresse på området globala frågor. De elever som har ett starkt intresse för kunskapsområdet presterar bättre än de som har ett svagt och detta gäller oberoende av elevernas sociala bakgrund. Intresse kompenserar för social klass.

Sammanfattning, elevers globala omvärldsorientering.

I Lpo 94 sägs ” ett internationellt perspektiv 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” (Grundskolans regelbok 96/98, 46-47).

I uppnåendemålen (år 9) i samhällskunskap anges att eleven skall... ”ha kunskaper om internationella förhållanden samt kunna diskutera relationer och samarbete i ett globalt perspektiv” (Skolverket, kursplan 2000, s 88).

I ett senare avsnitt skall vi redovisa elevernas förståelse av mer komplexa globala sammanhang. De resultaten, tillsammans med elevernas kunskaper om basfakta om internationella förhållanden, visar att eleverna lever upp till de kunskapsmål som impliceras i läroplanens internationella perspektiv.

Eleverna är mycket intresserade av frågor som gäller globala förhållanden. De vill ha mer undervisning än vad de får på området. De har god förståelse av vad som avses med begreppet globalisering. De svenskfödda eleverna känner sig mer som världsmedborgare än européer.

De utlandsfödda eleverna känner sig mer hemma i sin kommun än i Sverige som helhet.

Någon direkt känsla av en europeisk identitet har inte de svenskfödda eleverna.

NU03-eleverna tycks ha bättre kunskaper om globala förhållanden än eleverna i de nationella utvärderingarna under 1990-talet. NU03-elevernas resultat visar att elevernas måluppfyllelse på området är tillfredsställande. Fördjupade kunskaper om EU och FN:s Barnkonvention måste dock eftersträvas.

Vissa elevgrupper har bättre kunskaper på området än andra. De som kan mest är de elever som har de högsta betygen samt de elever vars föräldrar är högutbildade. Samtidigt visar våra analyser att elever som har ett starkt intresse för globala frågor presterar bäst oberoende av social bakgrund.

Pojkar klarar sig bra i jämförelse med flickor på det globala området med avseende på grundläggande faktakunskaper. När det gäller mer kvalificerad kunskap i form av att kunna skilja mellan faktapåståenden och åsikter så presterar flickor något bättre än pojkar.

DISKUSSION

Vad skall eleverna kunna och förstå på det globala området?

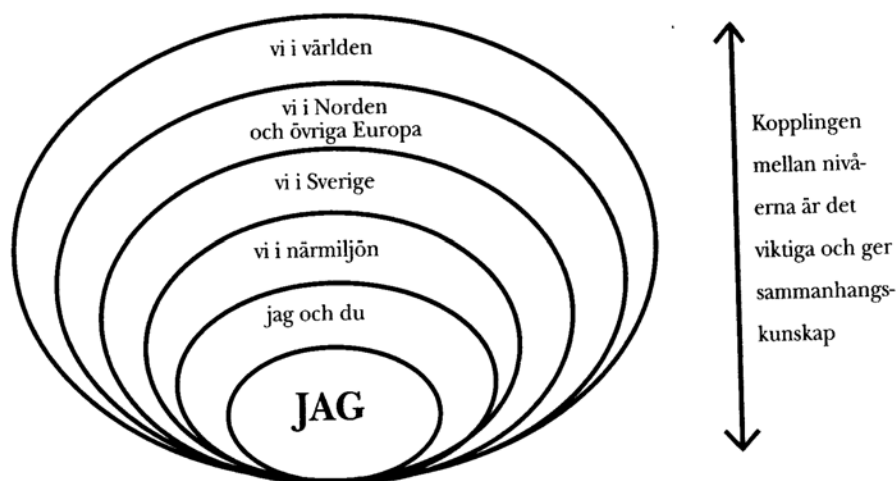
Styrdokumentet för samhällsorienteringen anger att undervisningen skall bidra till elevernas fördjupade förståelse av sin omvärld, hur de påverkas av den och hur de kan påverka.

Det internationella/globala perspektivet i Lpo 94 anger att eleverna skall kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang.

Vad innebär dessa mål?

En tolkning är att eleverna skall förstå de samband och de kopplingar som finns mellan olika omvärldsnivåer. Detta kan illustreras så här:

Kopplingen mellan lokala och globala nivåer



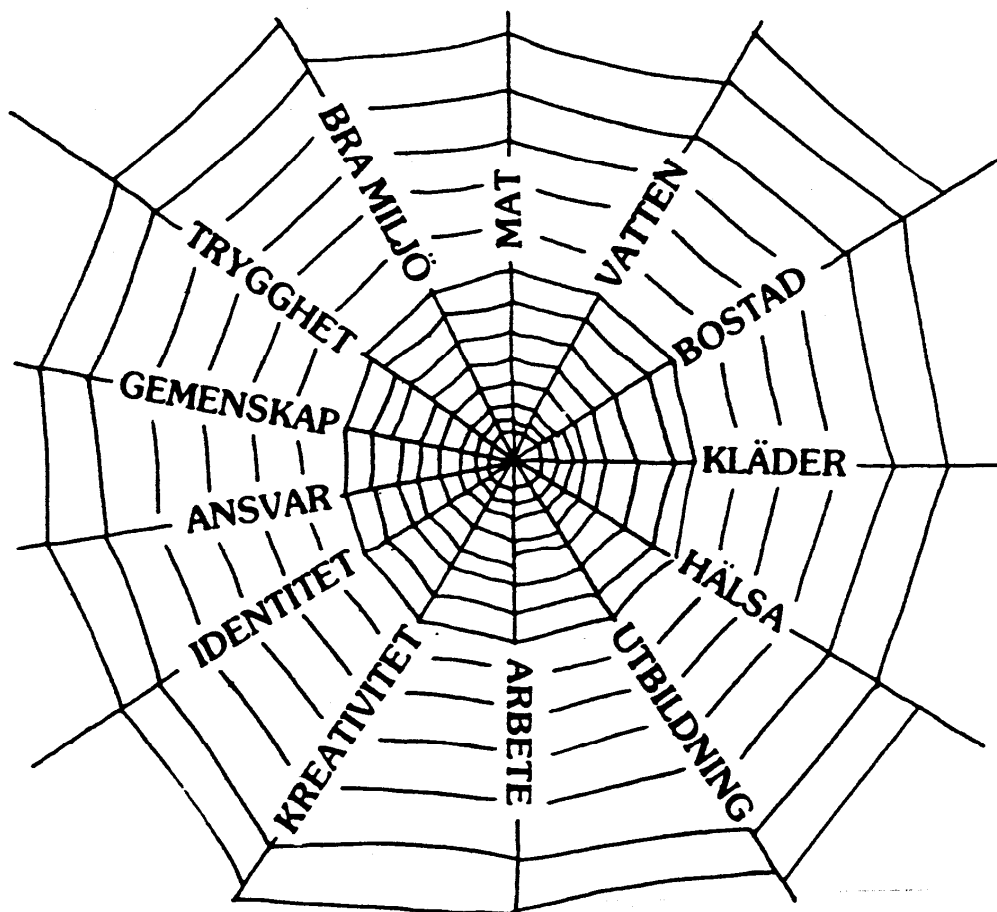
Undervisningen om globala förhållanden kan alltså börja "här och nu", i elevernas egna värderingar och erfarenheter, samt i relationerna med andra i den närmaste omgivningen. Därefter vidgas perspektivet till förhållanden i Europa samt världen som helhet. Världen i vår vardag kan t ex illustreras med hjälp av konsumtionsvaror (bananer, kaffe, kakao, jeans etc) och med att belysa vilka kontakter företag i hemkommunen och inte minst eleverna själva har med andra delar av världen. Men utgångspunkten kan också vara den omvända, dvs undervisningen tar sin utgångspunkt i någon aktuell global fråga (krig, konflikter, oljepriser, börsutvecklingen i USA etc) som kopplas till hur denna kan påverka elevernas vardag. "Tänk globalt, handla lokalt" är ett uttryck som ofta används för att illustrera denna utgångspunkt men perspektivet kan vara det omvända, dvs "tänk lokalt och handla globalt".

DISKUSSION

Fler utgångspunkter

Det globala perspektivet innefattar inte endast kunskapsmål. Undervisningen om globala frågor skall också fördjupa elevernas solidaritet med och förståelse för andra folk och kulturer. Detta kan göras på många olika sätt.

Ett sätt är utgå från det gemensamma och inte från det särskiljande. Gemensamt för alla människor är de grundläggande basbehoven, materiella och icke-materiella. Dessa är gemensamma men förutsättningarna för att få dessa behov tillfredställda är mycket ojämlika. Ett resonemang med eleverna utifrån dessa perspektiv kan ha som startpunkt denna figur. Den kan också vara en utgångspunkt för att diskutera förhållanden mellan rika och fattiga länder, t ex Vad innebär utveckling? För vem? Till vad?



3 Elever förklarar fattigdom

I tidigare nationella utvärderingar har eleverna fått frågan varför miljoner människor svälter trots att det finns tillräckligt med mat. Många elever svarade att det beror på brist på pengar, jord, arbete, utbildning och bostäder. Bland de elever som hade mer utvecklade svar dominerade svaret *"en orättvis fördelning"*, *"rika ämbetsmän lurar fattiga människor"*, *"de som bestämmer och är rika vill inte dela med sig"*, *"de som styr landet tänker bara på sig själva"*.

En del elever angav fattigdomens onda cirklar, t ex *"en person tjänar litet och får en unge. Ungen behövs hemma så fort som möjligt. Så den får inte gå i skolan så länge. När den blir vuxen för den inte så bra jobb. Då behövs hans unge hemma och så håller det på."* (Skolverket 1993, Skolverket 1999).

I det här kapitlet skall vi belysa hur år 9-eleverna våren 2003 svarade på frågan varför miljoner svälter. Eftersom samma fråga ställdes vid de nationella utvärderingarna 1992 och 1998 kan elevernas förklaringar studeras i ett tidsperspektiv.

Hur kan svält och fattigdom förklaras?

1998 fick den indiske nationalekonomen Amartya Sen den främsta utmärkelse en ekonom kan få. Han tilldelades då ekonomipriset till Alfred Nobels minne. Cambridgeprofessorn Sen har i årtionden forskat om svältens och fattigdomens orsaker och konsekvenser.

Sen menar att svältkatastrofer aldrig kan förklaras med absolut brist på mat. Orsakerna till svält och hungersnöd skall sökas på den ekonomiska och politiska arenan. I demokratier finns inga svältproblem för där är makthavarna beroende av folkets röster. Därför ser de också till att resurser kommer fram så att väljarna inte skall behöva svälta. I en diktatur däremot, menar Sen, behöver makthavarna inte ta hänsyn till några svältande väljare.

Fattigdom kan finnas i alla politiska system men svält eller hungerkatastrofer förekommer endast i diktaturer. Flerpartisystem, fri press och demokratiska val är avgörande i kampen för att utrota svälten i världen. Det är Amartya Sens recept (Sen, 1981,1995).

Förklaringar på olika nivåer

I diskussionen om orsaker till fattigdom brukar man skilja mellan förklaringar som i första hand förklarar den utifrån interna förhållanden och sådana som mer betonar externa. En kombination av interna och externa förklaringsfaktor är en tredje huvudlinje.

Interna förklaringsfaktorer

Ekonomer som förklarar att fattigdom orsakas av svält faller i första hand inom ramen för de interna förklaringsfaktorerna. Det handlar om ojämn fördelning av resurser inom ett land. Diktatur och en betydande ojämlikhet med avseende på fördelningen av den politiska och ekonomiska makten är grundorsaken. I ett sådant politiskt system behöver inte makteliterna ta hänsyn till hungriga väljare. De kan, utan att behöva tänka på att bli återvalda, föra en politik som leder till att de fattiga blir allt fattigare medan de själva kan öka sina rikedomar.

Till de interna fattigdomsförklaringarna räknas också förhållanden som rör befolkning och naturresurser. En sådan orsakskedja kan vara att fattigdom uppstår eller fördjupas på grund av en kraftig befolkningstillväxt och ökad omsättning av materia och energi. Den växande befolkningen måste försörjas genom ett ökat resursuttag på mark och vatten. Detta i sin tur leder till erosion och annan markförstörelse som ytterligare begränsar livsmedelstillgången.

Bristande resurser inom ett land är en ganska vanlig förklaring till fattigdom. Det kan ibland avse bristande kompetens eller egenskaper hos människorna i landet, t ex att folk är sjukliga, har HIV/Aids och inte har någon utbildning, men i första hand avses brister beträffande t ex tillgången på naturresurser, infrastruktur, hälsovård, industrier och högre utbildning. Brister i förvaltningskapacitet, i skatteuppbörd och en dåligt fungerande lagstiftning är andra interna förhållanden som brukar framhållas som delförklaringar till fattigdom. Andra är interna krig och konflikter samt inte minst en omfattande korruption.

Externa förklaringsfaktorer

Ett resonemang som fokuserar på de externa förklaringsfaktorerna kan förenklat se ut så här:

Globaliseringen har inneburit en förstärkning av den globala arbetsfördelningen som innebär, generellt sett, att de flesta utvecklingsländernas roll i världsekonomin är att producera råvaror och arbetsintensiva produkter för export till de rika länderna. Det internationella kapitalet, Världsbanken och de transnationella företagen stöder denna världsordning eftersom den tillväxt som genereras i första hand tillfaller den politiska och ekonomiska eliten i de rika länderna. Denna ordning förstärks av frihandeln och de nyliberala handelsvillkor som gäller i världen. Villkor som i praktiken innebär att u-länderna får exportera livsmedel, råvaror och mineraler till låga priser och köpa bearbetade industrivaror och tjänster från i-världen till höga priser (Gilberts, 2001; de Vylder, 2003).

Denna världsordning har sina rötter i kolonialismen och imperialismen. En förutsättning för dagens globala orättvisa världsordning är dessa historiska

dominans- och beroendeförhållanden, förhållanden som i dag i grunden är av samma karaktär, menar en del forskare. En ojämlik maktrelation som producerar fattigdom i redan fattiga länder och rikedom i de rika länderna. En sådan världsordning leder till att klyftorna mellan rika och fattiga länder ökar för varje årtionde.

Interna och externa förklaringar

De flesta som forskar om fattigdomens orsaker är överens om att det är en kombination av interna och externa förhållanden och relationer som förklarar fattigdomen i världen. Det finns inte en självklar huvudförklaring.

Sambanden mellan interna och externa förklaringsfaktorer kan se ut på olika sätt.

En vanlig förklaring är att den politiska och ekonomiska eliten i de rika länderna har nära relationer med motsvarande eliter i u-länder. De olika eliterna har ömsesidiga fördelar av att den nuvarande globala världsordningen upprätthålls. Därför kan vissa diktatorer i t ex Afrika och Mellanöstern sitta kvar vid makten och tillåtas att fortsätta med en politik som leder till att de fattiga i dessa länder blir allt fler och allt fattigare. Många menar också att den liberalisering av världshandeln med varor och tjänster som drivits fram av bl a Världshandelsorganisationen WTO, leder till ökade klyftor mellan rika och fattiga länder (Bigsten, 2003; Gilberts 2001).

Ett annat samband mellan interna och externa förhållanden är kopplat till den s k skuldkrisen.

Under 1970-talet gav de höjda oljeinkomsterna stora dollaröverskott som bankerna i väst måste låna ut för att tjäna pengar. De flesta u-länders makteliter tog tacksamt emot dessa lån eftersom räntan var låg och inflationen hög. Men så steg räntorna och inflationen gick ner samtidigt som någon ekonomiskt tillväxt inte hade skett i låntagarländerna. Det fanns inga pengar att betala tillbaks lånen med eftersom bl a korrupta makteliter i flera u-länder använt dessa pengar till lyxkonsumtion och/eller satt in pengarna på egna bankkonton i Schweiz.

Från början av 1980-talet fick därför FN genom sitt banksystem (Världsbanken och Valutafonden) gå in och låna ut pengar så att låntagarländerna kunde betala räntor och amorteringar på sina lån. Men det fanns olika villkor för att få dessa lån. Skuldländerna skulle skära ner den offentliga sektorn och ge mindre matsubventioner, länderna måste satsa på en exportinriktad produktion och att de fria marknadskrafterna skulle få lösa obalanser i landets ekonomi. Ett annat krav var att värdet på landets valuta skulle skrivas ner, vilket innebär dyrare importvaror, lägre exportpriser, ökad inflation och risk för ökad arbetslöshet.

Effekterna av denna s k strukturanpassningspolitik har varit förödande för miljoner människor.

Ett exempel: År 1980 var länderna söder om Sahara skyldiga Världsbanken och privata banker 84 miljarder dollar. 1990 uppgick summan till 196 miljarder dollar och är i början av 2000-talet cirka 250 miljarder. Dessa länder betalar mer i räntor och amorteringar på sina skulder än vad de använder till hälsovård och utbildning. Det finns inga pengar i de flesta av Afrikas länder för en mer massiv fattigdomsbekämpning. Inte så länge som de måste betala tiotals miljoner dollar per vecka för sina skulder. För varje dollar kontinentens länder får i bistånd, betalas tre tillbaka i form av räntor och amorteringar (Smekal, 1995).

FN har satt upp som ett av sina millenniummål att fattigdomen skall halveras till år 2015. Detta är i och för sig möjligt, menar en del ekonomer, men så länge den politiska viljan saknas att komma åt eller begränsa fattigdomens bakomliggande orsaker, så verkar det inte troligt att FN:s mål kommer att realiseras (de Vylder 2003).

Resonemanget ovan om skuldkrisen vill belysa att när man skall förklara orsaker till fattigdom och svält så är det en ganska komplex kombination av interna och externa förhållanden som måste beaktas.

Hur förklarar elever fattigdom och svält?

Tidigare undersökningar

Som tidigare nämnts fick år 9-elever en likalydande öppen fråga 1992 och 1998 som i NU-03: ”*Det finns tillräckligt med mat i världen för att ingen skall behöva svälta. Men ändå svälter miljoner människor. Vad kan det bero på?*”

De förklaringar som eleverna i första hand lyfte fram i 1990-talets nationella utvärderingar var strukturella förhållanden inom u-länderna. Ungefär 8 av 10 elever angav resursbrist och orättvisor inom länderna som huvudorsak till svält och fattigdom. Mycket få elever förklarade svält i fattiga länder med överbefolkning eller brister hos den enskilde individen. Väldigt få elever angav externa förklaringar som t ex ojämlika maktresurser mellan länder. Ungefär 10 procent av eleverna förklarade världssvälten med krig och konflikter. Knappast några elever angav historiska förklaringar som kolonialism och imperialism.

Det gemensamma mönstret i de två undersökningarna från 1992 och 1998 var att år 9-eleverna till övervägande del förklarade svält och fattigdom med interna, strukturella förhållanden. Medvetenheten om att världssvälten hänger samman med orättvisor mellan rika och fattiga länder, dvs externa faktorer, var begränsad.

I dessa undersökningar framkom också ett annat klart mönster. Flickor svarade betydligt mer utförligt än pojkar och flickornas svar speglade en djupare orsaksförståelse. Därtill gav flickors svar i högre utsträckning än pojkars uttryck för medkänsla och solidaritet (Skolverket 1993, Skolverket 1999).

Resultatbilden i NU03-undersökningen*

Interna förklaringar

Som framgår av tabell 6 så är de interna förklaringarna till svält mer frekventa än de externa. I 56 procent av elevsvaren (och 73 procent av eleverna) anges olika interna förklaringar. •Av dessa är ”orättvisor inom landet” det mest frekventa svaret (18 % av elevsvaren och 24 % av eleverna).

Orättvisorna kan eleverna beskriva så här:

”Jo, det är därför att det finns en del människor som inte vill dela med sig

”De rika roffar åt sig. Rika människor där är egoister”

”För att vissa tar tills dom spyr, dom har inga gränser, dela med sig är mitt motto”.

Brist på resurser är den andra interna huvudförklaringen till svält. Många elever (20-25 procent) antyder mer eller mindre explicit ett resonemang som ser ut så här:

De människor som svälter lever i länder som har dåligt med pengar, naturresurser och infrastruktur. Detta leder till fattigdom, dålig hälso- och sjukvård samt små resurser till utbildning. Exempel på sådana här förklaringar till svält är t ex:

”En del människor är fattiga och har inte råd att köpa mat”

”Dom har inga jobb så dom kan tjäna pengar och det gör att vissa svälter”

”Det beror på att länderna som människor svälter i är fattiga länder”

”För att länderna inte har råd att livnära sin befolkning”

”Industri och jordbruk är outvecklat”

* Kodningen av den öppna frågan om orsaker till svält har gjorts av Mattias Molin och finns redovisat i dennes C-uppsats, Varför svälter de?, statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet, ht 2004

Tabell 6.

Varför svälter så många i världen? Fördelning av elever på olika förklaringskategorier (procent av förklaringar) samt procent av elever på respektive förklaringskategori,

| FÖRKLARINGAR SOM HAR ATT GÖRA MED FÖRHÅLLANDEN INOM ETT U-LAND | Procent elevsvar (n=1028) | Procent elever (n=746) |
|---|----------------------------------|-------------------------------|
| Individrelaterande resursbrister, (människor svälter för att de inte har pengar, de är sjuka, de har ingen utbildning, de kan inte jobben) | 7 | 9 |
| A. Sociala resursbrister i landet (Fattigdom, dålig hälsovård, arbetslöshet, dåligt utbildningssystem) | 10 | 13 |
| B. Brister relaterade till näringsliv, infrastruktur och naturförhållanden | 11 | 14 |
| C. Politiska förhållanden (diktatur, politisk korruption) | 7 | 10 |
| D. Orättvisor inom landet (ojämn inkomstfördelning, de rika vill ej dela med sig, egoism) | 18 | 24 |
| E. Överbefolkning | 3 | 3 |
| Totalt, interna förklaringar | 56 | 73 |
| FÖRKLARINGAR SOM HAR ATT GÖRA MED FÖRHÅLLANDEN MELLAN I-LÄNDER/OMVÄRLDEN OCH U-LÄNDER | | |
| A. Bristande engagemang, kunskap eller ineffektivt bistånd från omvärlden | 18 | 25 |
| B. Orättvis och ojämna fördelning av världens resurser | 17 | 23 |
| C. Kolonialismen eller andra historiska förklaringar | 1 | 1 |
| D. I-länder och transnationella företag exploaterar u-länderna | 5 | 9 |
| Totalt , externa förklaringar | 41 | 58 |
| FÖRKLARINGAR SOM HAR ATT GÖRA MED KRIG OCH KONFLIKTER | 3 | 4 |
| TOTALT, procent | 100 | 135 |

Elevernas interna förklaringar är i första hand av strukturell karaktär. Det är orättvisor och ojämn fördelning av knappa resurser inom landet som är huvudförklaringen till svälten. Därtill framhåller många elever att de rika är egoister som bara tänker på sig själva. Få elever lägger skulden på den fattige själv. Sjukdom nämns ibland men sällan att den som svälter är lat eller inte vill jobba.

Värt att notera är att få elever (3 procent) anger överbefolkning som en förklaring till svält. Detta är annars en vanlig ”vardagsförklaring” och som också betonas i vissa läroböcker (Oscarsson, 2001).

Att svält beror på klimatfaktorer, t ex att ”det är torkans fel” anger endast några få elever.

Nobelpristagaren Sens förklaringar till fattigdom och svält, dvs bristande demokrati eller diktatur, ser inte eleverna som någon huvudförklaring. Det är endast 10 procent av eleverna som explicit anger politiska maktförhållanden inom fattiga länder som orsak till svält.

Externa förklaringar

Som framgår av tabell 6 så anges i 41 procent av svaren (och 58 % av eleverna) olika externa förklaringar till svälten i världen. Av de externa förklaringarna dominerar de strukturella. Orättvisor mellan länder med avseende på makt, resurser, militär styrka samt ekonomisk dominans och exploatering ger upphov till fattigdom och svält anser många elever. Exempel på sådana elevsvar är:

”Att i-länderna vältrar sig i lyx medan andra svälter”

”Ojämn fördelning av resurser mellan rika och fattiga länder”

”Amerika och Bush bestämmer allt”

”Vi i dom rika länderna äter för mycket, t .ex. dom i USA, dom är feta”

”Om dom i USA skulle dela med sig lite av deras mat så skulle det bli bättre”

Den andra externa huvudförklaringen är kopplad till de rika ländernas och de rika människornas brist på solidaritet och engagemang för fattiga länder och människor. Här ingår också brister med avseende på biståndets storlek och inriktning samt kritik mot hjälporganisationer för att hjälpen inte kommer fram. Exempel på elevsvar är:

”Det är nog för lite bidrag till U-länderna

”Att människor är egoistiska”

”Hjälpen kommer inte fram och de som hjälper tar mest själva”

”Att det finns så mycket överklass som kăkar hummer och lax varje dag i stället för att skänka pengar till olika organisationer”.

Det är ytterst få elever som har någon historisk förklaring till fattigdom och svält. Det verkar som om eleverna inte känner till kolonialismens och imperialismens effekter för dagens svältsituation i världen.

Interna och externa förklaringar

De flesta utvecklingsforskare är överens om att det är en komplex kombination av interna och externa förhållanden som måste beaktas när svält och fattigdom i världen skall förklaras. Frågan är i vilken utsträckning eleverna anger såväl externa som interna förklaringar.

Tabell 7.

Fördelningen mellan interna och externa förklaringar till svält (Procent elevsvar)

| FÖRKLARINGSKATEGORI | Kön | | Totalt (n=737) |
|---------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| | Pojkar (n=304) | Flickor (n=433) | |
| Endast interna förklaring | 59 | 41 | 50 |
| Endast externa förklaring | 31 | 36 | 33 |
| Både intern och extern | 10 | 23 | 17 |
| Totalt procent | 100 | 100 | 100 |

Kommentar: I tabellen inkluderas endast svar som anger någon förklaring (inte enstaka-ord-förklaringar). Svar som rör krig och konflikter är inte heller inkluderade då vi inte kunnat avgöra om eleverna med krig/konflikter avser interna eller externa.

Könsskillnader

Närmare var femte elev anger såväl interna som externa förklaringar till svälten i världen. Att ge svar som täcker in de båda förklaringsområdena kan ses som en mer kvalificerad kunskap än att endast ange ett förklaringsområde.

Som framgår av tabell 7 är det flickor som har denna djupare förståelse i större utsträckning än pojkar. Denna könsskillnad visar sig också på andra sätt. Eleverna svarar oftast med enstaka ord eller en enda mening. Här är pojkar i klar majoritet. Det är endast omkring 20 procent av eleverna som anger fler än en förklaring varav 15 procent är pojkar och 25 procent är flickor. Andelen elever som inte besvarat frågan är 15 procent och i denna grupp är pojkar i majoritet.

Flickor anger således i jämförelse med pojkar mer omfattande och mer kvalitativa förklaringar till svälten i världen. Flickor skriver mer utförligt och ger mer av förklarande och resonerande svar.

Detta behöver inte betyda att flickor kan mer på området än pojkar. Provsituationen innebar att eleverna fick skriva in sina svar på datorn utan möjligheter till diskussion och resonemang. Den provsituationen gynnar sannolikt flickor då de skriver mer och bättre än pojkar (Skolverket, 2004).

Korkeamäki (1992) visade att denna könsskillnad inte finns när elever i en intervjusituation fick diskutera svältproblematiken och uttrycka sina tankar om "varför svälter människor". Severin (2002) visade i sin avhandling om år 9-elevers förståelse av begreppen "makt" och "samhällsförändring" att det inte var några kvalitativa skillnader i pojkarnas och flickornas svarsbilder när de resonerade och diskuterade kring dessa begrepp.

Frågetecknen kan alltså sättas om vad flickornas mer kvalitativa svar står för. Detsamma gäller det faktum att flickornas svar innehåller mer av engagemang för och solidaritet med fattiga och svältande människor. Bristen på rättvisa, solidaritet, jämlikhet och altruism uttrycker flickorna i betydligt större utsträckning än pojkarna. Flickornas svar innefattar mer av empati och deras svar visar att de omfattar de värderingar som uttrycks i skolans värdegrund i högre grad än pojkarna. En annan skillnad som vi skall återkomma till i nästa avsnitt är att flickor har mer samhällsstrukturella förklaringar till fattigdom och pojkar mer individrelaterade.

Fattigdom i Sverige

Eleverna fick frågan: *"I de så kallade u-länderna lever miljoner människor i fattigdom. Men även i Sverige finns det människor som är fattiga. Vad tror du det beror på?"*

I tabell 8 (se nästa sida) redovisas svarsfrekvenserna för elevernas svar fördelade på olika svarskategorier samt procent av eleverna som gett svar inom de olika kategorierna (här överstiger procenttalet 100 eftersom eleverna kan ha gett svar som faller inom flera kategorier).

Av tabellen framgår att den vanligaste uppfattningen som eleverna ger uttryck för är att det är individens eget fel att han/hon är fattig. I vart fjärde elevsvar förläggs explicit orsaken till att vara fattig till individens dåliga karaktär; den är fattig som inte sköter sig utan super och knarkar.

Tabell 8.
Varför finns det fattiga i Sverige?

| FÖRKLARINGSKATEGORI | | |
|---|------------------------------|----------------------------|
| INDIVIDRELATERADE FÖRKLARINGAR | Procent elevsvar (n=1103) | Procent elever (n= 728) |
| A. Brister hos individen (de är fattiga för att de missköter sig, är missbrukare, vill inte jobba, lata, knarkar) | 25 | 37 |
| SOCIALT RELATERADE FÖRKLARINGAR (individens och samhällets fel) Totalt i denna kategori (A-C) | 37 | 55 |
| A. Individen är arbetslös | 11 | 16 |
| B. Individen har dålig utbildning och ekonomi | 18 | 28 |
| C. Socialt arv eller "hamnat fel i livet" | 8 | 11 |
| SAMHÄLLSRELATERADE FÖRKLARINGAR (samhällets fel) Totalt i denna kategori (A-F) | 38 | 57 |
| A. Arbetslösheten i samhället och bostadsbrist | 9 | 16 |
| B. Orättvisor och socialaförållanden | 4 | 5 |
| C. Dålig politik, skatter och bidrag | 4 | 6 |
| D. Invandring | 7 | 11 |
| D. Inkomstskillnader och för långa löner | 6 | 8 |
| E. Dåligt samhälleligt skyddsnät och bristande engagemang av samhället | 7 | 10 |
| F. Ökade samhällskrav på individen | 1 | 1 |
| Totalt procent | 100 | 150 |

Exempel på sådana här individbaserade svar är;

"Att de dricker och knarkar"

"Dom har valt sin väg själva så de får skylla sig själva"

I vart tredje elevsvar finns också individuella brister men här har dessa brister en koppling till förhållanden utanför individen, t ex dåliga uppväxtförhållanden och att samhället inte gjort tillräckliga insatser för att individen skall få ett jobb eller en bra utbildning. Exempel:

"Taskiga föräldrar"

"Dom tog inte vara på sig när dom var små t ex sket i skolan"

"Pengarna räcker inte till för dom är arbetslösa"

"de har kanske hamnat fel i livet och har ingen utbildning. så de kan inte betala för bostad och mat"

Samhällsstrukturella förklaringar finns i något mer än en tredjedel av elevsvaren. Det är främst arbetslösheten i Sverige som enligt eleverna förklarar att vissa människor är fattiga. Orättvisor och ojämlikheten i samhället som orsak till fattigdom i Sverige återfinns i ringa utsträckning i elevernas svar. Däremot anger fler, 11 procent av eleverna, att det är invandringens/invandrarnas fel att individer är fattiga i Sverige.

Exempel på denna typ av förklaringar är;

"De får inte det rätta stödet från staten och kommunen. Arbetslösheten måste minska"

"Att politiker är dåliga"

"Jag tror att för lite av våra skattepengar går till dem som behöver dem"

Det är i första hand pojkar som omfattar de individrelaterade förklaringarna. Flickorna har dels fler förklaringar till att någon är fattig, dels anger flickor i större utsträckning än pojkar samhällsstrukturella förklaringar till fattigdom. Könsskillnaderna framgår klart av nedanstående tabell:

Tabell 9.

Fördelningen mellan individrelaterade förklaringar och samhällsrelaterade till att det finns fattiga i Sverige (procent elevsvar)

| FÖRKLARINGSKATEGORI | Kön | | |
|---|-------------------|--------------------|-------------------|
| | Pojkar (n=314) | Flickor (n=414) | Totalt (n=728) |
| Endast individrelaterad förklaring | 60 | 45 | 51 |
| Endast samhällsrelaterad förklaring | 24 | 32 | 29 |
| Både individ- och samhällrelaterad förklaring | 16 | 23 | 20 |
| Totalt, procent | 100 | 100 | 100 |

Elevernas svarsmönster

Elevernas förklaringar till varför det finns fattiga i Sverige skiljer sig markant från orsaksförklaringarna till svälten i fattiga länder. Den tydligaste skillnaden är att knappast någon angett någon internationell relation som förklaring till att det finns fattiga i Sverige. I stället dominerar de olika förklaringar som har att göra med den fattiges egenskaper och individuella brister. Men det finns också samhälleliga orsaksförklaringar och de domineras av arbetslöshet, invandring samt bristande skyddsnät och engagemang för de fattiga.

Det är i första hand pojkar som ger den fattige själv skulden för sin fattigdom. Flickorna ser mycket mer till strukturella, politiska och ekonomiska faktorer till att det finns fattiga i Sverige.

En sammanfattande översikt över elevernas huvudförklaringar till svält i världen och att det finns fattiga i Sverige redovisas i tabell 10

Tabell 10.

Fördelning av huvudförklaringarna av svält i världen och fattiga i Sverige (procent elevsvar)

| Huvudförklaring | Fattiga i Sverige (n= 728) | | | Svält i världen (n=737) | | |
|---|----------------------------|------------|------------|-------------------------|------------|------------|
| | Pojkar | Flickor | Totalt | Pojkar | Flickor | Totalt |
| Individperspektiv | 68 | 59 | 63 | 10 | 7 | 8 |
| Samhällsperspektiv inom landet | 32 | 41 | 37 | 51 | 49 | 50 |
| Internationellt perspektiv- (orsaker kopplade till relationer med andra länder) | < 1 | | | 39 | 44 | 42 |
| Totalt, procent | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Vad kan förklara de skilda svarsmönstren?

När eleverna förklarar svälten i världen förlägger de i stor utsträckning sina förklaringar till samhällsrelaterade resursbrister inom svältländerna.

När eleverna förklarar fattigdom i Sverige förlägger de i stor utsträckning sina förklaringar till individuella resursbrister.

Att de individuella förklaringarna är så starkt framträdande när elever skall förklara varför det finns fattiga i Sverige beror säkert på flera olika faktorer.

En torde vara att elevernas erfarenheter av svensk fattigdom och fattiga i Sverige finns i den egna levda vardagsvärlden. Eleverna känner i regel någon som t ex är arbetslös och de har sett eller hört om utslagna människor som är fattiga. Därför är de individuella förklaringarna levande och konkreta för många elever. Svälten i världen är däremot en mer abstrakt företeelse.

En annan trolig förklaring till skillnaderna i svarsmönstren kan relateras till undervisningens innehåll. Det undervisas ganska mycket om s k u-landsfrågor i skolan där fattigdomen och svälten i dessa länder lyfts fram och diskuteras.

Dessa förhållanden framhålls också i elevernas läroböcker. Om fattigdom i Sverige undervisas det däremot lite. Detta är inte förvånande eftersom undervisning om den svenska fattigdomens mekanismer kan uppfattas som politiskt kontroversiell. Sådana frågor tvekar lärare ofta att ta upp i undervisningen. Undervisning om i- och u-länder är däremot värderingsmässigt inte särskilt kontroversiell och det är sannolikt lättare att tala om fattigdomens mekanismer när fattigdomen finns på behörigt avstånd (Oscarsson 2001).

När eleverna målen?

I jämförelse med resultaten från de nationella utvärderingarna 1992 och 1998 där eleverna i år 9 ställdes inför likalydande fattigdomsfrågor som i NU03, så presterar eleverna bättre. Detta gäller för enkla faktafrågor om globala förhållanden men också för de mer kvalitativa svält- och fattigdomsfrågorna.

I utvärderingarna 1992 och 1998 dominerades också svärbilden om svältens orsaker av interna förklaringsfaktorer, i första hand orättvisor och resursbrister. Men i dessa utvärderingar fann vi att elevernas externa förklaringar till svält var mycket begränsade, såväl kvantitativt som kvalitativt. På detta område är bilden en annan i NU03-utvärderingen. Betydligt fler elever anger externa faktorer som orsaker till svält och fattigdom. De svar som ges, särskilt av flickor, är mer utvecklade och tyder på en djupare förståelse av svältens och fattigdomens mekanismer än vad vi fann i utvärderingarna under 1990-talet.

När det gäller förklaringar till att det finns fattiga i Sverige är däremot svärbilden mycket överensstämmande. De individuella förklaringarna är i majoritet. Man är fattig i Sverige på grund av dåliga egenskaper eller dålig moral. De samhällsstrukturella förklaringarna anger endast en minoritet av eleverna mot en majoritet som anger dessa förklaringar när det gäller svälten i världen.

De värderingar som framträder i många elevers svar om svälten i fattiga länder uttrycker en känsla av solidaritet, rättvisa och empati. Men dessa värderingar är mycket sparsamt förekommande när eleverna skriver om fattiga i Sverige. Denna svärbild fanns också i utvärderingarna 1992 och 1998.

Lever eleverna upp till kunskapsmålen i styrdokumentet?

Som tidigare redovisats så innebär det internationella/globala perspektivet i läroplanen och målskrivningarna för ämnet samhällskunskap att eleverna skall ha kunskaper om globala samband och sammanhang.

Våra resultat, baserat på elevernas faktakunskaper om globala förhållanden och deras förklaringar till svälten i världen, visar att måluppfyllelsen är ganska god. Ungefär en fjärdedel av eleverna visar mycket god måluppfyllelse och cirka 50 procent en acceptabel. Men det finns en grupp av elever, 20-25 procent, som har dåliga resultat och inte når upp till målen. Det är den grupp elever som har färre

än fyra rätt på 14 kunskapsfrågor om globala förhållanden och som antingen inte svarat på svältfrågan eller svarat med ett enstaka ord eller gett ett nonsenssvar. Detta svaga resultat finns trots att eleverna angett att de fått mycket eller ganska mycket undervisning om orsaker till svält och fattigdom i världen.

Vi har prövat elevernas kunskaper på tre olika områden inom ramen för samhällskunskap. De är politiska institutioner och processer, ekonomi samt globala frågor. Den högsta graden av måluppfyllelse finns på området globala frågor. Den främsta förklaringen till detta torde vara att eleverna är mycket mer intresserade av kunskapsområdet ”globala frågor” än av politiska processer och ekonomi.

DISKUSSION Hur gör vi världen begriplig?

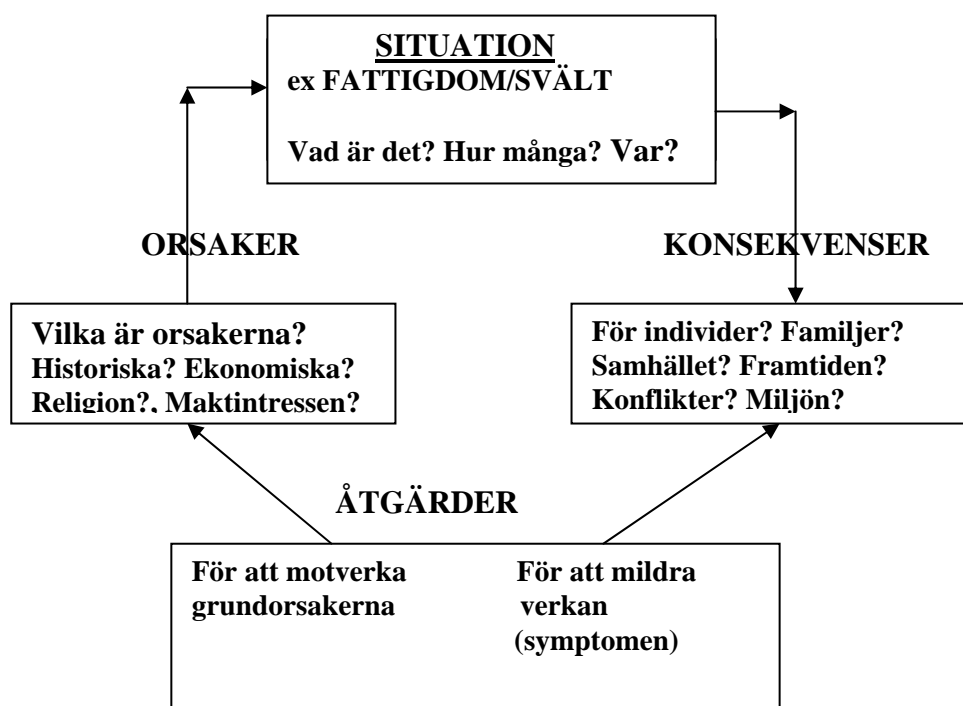
För att göra världen begriplig för eleverna så behöver de faktakunskaper på många olika områden. Fakta är viktiga men lösryckta faktakunskaper har dåligt förklaringsvärde. De måste sättas in i ett sammanhang, mönster eller perspektiv. Undervisningen måste utveckla elevernas förmåga att tänka och reflektera över fakta och utifrån fakta.

Begrepp, som hjälper till att skapa mening och ordning i en mängd osorterad information och erfarenheter, måste utvecklas och göras begripliga.

Generaliseringar, som beskriver samband mellan begrepp, är en djupare kunskapskvalitet. De ger sammanhangskunskap och möjligheter för eleverna att tillämpa sina specifika faktakunskaper och begrepp på ny information eller nya händelser, situationer och erfarenheter.

Att utveckla elevernas tänkande på detta sätt innebär t ex att träna eleverna att analysera de inbördes sambanden mellan orsaker, konsekvenser och åtgärder.

Nedanstående modell är ett exempel på ett analysredskap som kan hjälpa eleverna att förstå t ex fattigdomens mekanismer på ett djupare plan.



DISKUSSION

Ett didaktiskt perspektiv på elevernas förståelse av fattigdomens mekanismer

Vygotsky talar om två typer av sammanhang,- det vardagliga och det vetenskapliga. De vardagliga begreppen är rika på erfarenhet men fattiga på generalitet, systematik och förklaringsförmåga. Med de vetenskapliga är det tvärtom, särskilt för den växande unga människan. Vygotsky hade en stark tro på att skolans undervisning om vetenskapliga begrepp kunde påverka elevernas mentala utveckling mot större abstraktionsförmåga och teoretisk insikt. Utvecklingens motor är, enligt Vygotsky, ett möte mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp. De senare, som bör vara huvudinnehållet i skolans undervisning, stimulerar vardagsbegreppen att växa uppåt och bli mer allmängiltiga och systematiska. De vetenskapliga begreppen växer genom mötet neråt mot den levda erfarenheten som då fylls med ett djupare begreppsmässigt innehåll.

Om man tillämnar detta resonemang på undervisningen om fattigdomen i världen och i Sverige så framträder en didaktisk möjlighet att utveckla undervisningen på detta område (och på andra). Förklaringar av fattigdom måste innefatta vetenskapliga begrepp som t ex samhälle, makt, utveckling, beroende, resurser och mänskliga rättigheter. Då dessa begrepp introduceras och används bör man försöka åstadkomma ett möte i Vygotskys anda, mellan de vetenskapliga begreppen och elevernas vardagserfarenheter av t ex makt, beroende, etnocentrism och mänskliga rättigheter. Detta kan ge fördjupad förståelse för fattigdomens mekanismer såväl i Sverige som i världen

De probleminriktade frågorna blir drivkraften i en sådan begreppsundervisning där perspektiven växlar mellan de vetenskapliga begreppen och vardagsförståelsen. Ett exempel redovisas här.

| UTVECKLING | ETNOCENTRISM | MAKT OCH RESURSER | MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER |
|---|--|---|---|
| Vad är utveckling? För mig själv, för andra? Utveckling? ?Till vad? Utvecklingsmöjligheter, lokalt och globalt Kolonialismens och imperialismens konsekvenser FN:s utvecklingsmål Hållbar utveckling- vad är det? Vad angår det mig? | Vad är etnocentrism? Vilka konsekvenser kan den få? Hur ser vi på andra folk och kulturer Vilken är vår u-landsbild? Varför ser den ut så? Etnocentrism – fördomar – främlingsfientlighet vilka är sambanden? | Makt – vad innebär det? Vem har det? Makt och resurser, vilka är sambanden? Befolknings- eller konsumtionsexplosion? Kan vi/vill vi ändra vår livsstil? Ekonomisk tillväxt – till vilket pris? Makt och vanmakt, hur ser sambanden ut i din vardag, i Sverige? I ett fattigt land? I Irak? | Vilka är de och varför finns de? Varför uppfylls de inte i många länder? FN:s Barnkonvention, vad - angår den mig? Vad gör Amnesty? Vad gör du själv? |

DISKUSSION

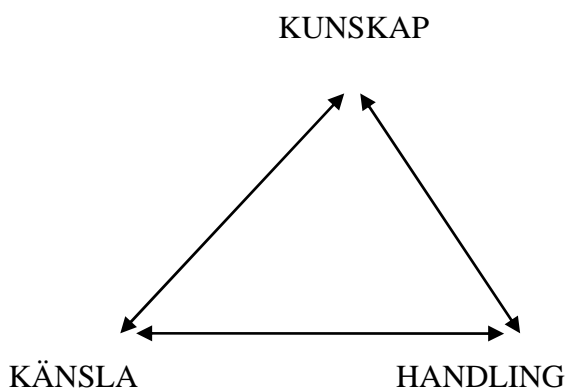
KUNSKAP – KÄNSLA – HANDLING

"I skolan läste vi om och pratade om fattigdom, svält och elände i u-länderna. Många av oss blev upprörda och engagerade men vi fick aldrig diskutera vad vi själva kunde göra för att hjälpa till. Däremot pratade vi mycket om vad som kanske kunde komma på provet om u-länderna.

Som vuxen kändes det helt rätt att ta ett fadderbarn och hjälpa det, familjen och byns utvecklingsprojekt. Vårt fadderbarn är från Malawi och nu läser jag allt jag kommer över om det landet och vad som händer i Afrika."

Citatet speglar sannolikt många erfarenheter från undervisningen om s k u-landsfrågor. Den präglas ofta väldigt starkt av en kunskapsinriktning men betydligt mindre av känsla och handlingsinriktning, t ex frågorna: Vad känner du när du ser dessa svältande barn? Vilka möjligheter, och vilka kanaler, finns för dig och mig att bidra till att göra livet lite bättre för dessa barn?

Begreppen kunskap – känsla – handling avser tre komponenter i undervisningsprocessen som är giltig för all undervisning. En undervisning som befämjar lärande bör innefatta en kognitiv dimension, en affektiv/värderande samt en handlingsdimension.



Att pilarna är dubbelriktade vill påvisa att de tre dimensionerna behövs för att åstadkomma ett effektivt lärande och att de tre dimensionerna är ömsesidigt kopplade till varandra, t ex att vid all inläring finns känslor och värderingar med. Figuren vill också visa att det inte är nödvändigt att starta i en viss dimension. Beroende på kunskapsområde kan det ibland vara lämpligt att starta undervisningen i den kognitiva dimensionen, vid andra tillfällen kan det vara lämpligt att börja med värderingar och elevernas känslomässiga reaktioner. Ett effektivt lärande förutsätter dock att samtliga tre dimensioner finns med i undervisningsprocessen.

Handling betyder i detta sammanhang att undervisningen bör ha en handlingsinriktning, t ex att eleverna får ut sin kunskap och sitt engagemang till "betydelsefulla andra" och att de får information av läraren vilka kanaler som finns för att omsätta ett engagemang i handling.

"Vad hjälper det dom som svälter att svälten skrivs in i läroböckerna och där görs till ett faktum om vi sedan får prov på. Vore det inte mer konstruktivt att försöka göra något åt den".

DISKUSSION

KUNSKAP, KÄNSLA OCH HANDLING

Snäckorna

Det var en pojke som gick med sin pappa på en strand. Pojken plockade upp snäcka efter snäcka och bar dem ut i havet.

-Vad håller du på med? Undrade pappan.

-Jag hjälper snäckorna, svarade pojken.

Men kom nu, sa pappan. Du ser väl att det finns alldeles för många snäckor. Du kommer aldrig att kunna rädda allihop. Så det spelar ingen roll.

-För den här snäckan spelar det roll, svarade pojken och såg på den snäcka han höll i handen

4 Elever ser på framtiden

”Jag är intresserad av framtiden, för det är där jag skall tillbringa resten av mitt liv”[•]

Varför studera elevers framtidssyn?

Ett sätt att kunna hjälpa elever att förstå dagens och morgondagens samhälle är att känna till vilka föreställningar de har om framtiden. Genom kunskap om elevers föreställningar om framtiden är det lättare att skapa en undervisning och en skola som förbereder eleverna för den. Att diskutera framtidsfrågor med eleverna kan också innebära att de kan lära sig hantera en eventuell rädsla inför framtiden.

Tidigare undersökningar

Såväl svenska som internationella undersökningar från 1980-talet visade att elevers föreställningar om framtiden var mycket dystra. Den globala framtidsbilden dominerades av oro, förtvivlan, kärnvapenkrig, kapprustning, världssvält och miljöförstöring (Bjerstedt 1986, Oscarsson 1993).

Även i undersökningar från slutet av 1990-talet framträder bland många ungdomar en mörk bild av framtiden. Kloep (1998) fann i en studie av tonåringar i Jämtland att många oroade sig för den framtida arbetssituationen, en oro som tog sig uttryck i en ganska mörk syn på framtiden. Men de flesta ungdomar i denna undersökning hade trots detta uppfattningen att de skulle trivas med sina liv i 30-årsåldern.

Kloep fann att pojkar i sina tankar om framtiden drömmer om pengar, jobb, prylar och sedan kanske familj och barn. Den framtida familjen är mycket mer framträdande i flickors framtidsbilder.

En liten grupp av tonåringarna påverkades av problem i omvärlden. De var mycket samhällsengagerade och följde ingående nyheterna och händelseutvecklingen i världen, vilket inte var hoppingivande för dem. Dessa ungdomar såg framtiden i ett globalt perspektiv och tämligen mörk;

”Jag tror att framtiden kommer att bli ett rent helvete. Ursäkta ordvalet men jag kan inte komma på något mer passande ord. Tillbaka till helvetet med knark, sprit, soldater, skurkar och inte minst rika politiker i kostym, som tror att de bestämmer över allt och alla. Dom fattiga och medelrika kommer att få mindre att säga till om i framtiden. Rättare sagt, ingenting kommer dom att få bestämma (Kloep 1998, s 115).

[•] Citatet är hämtat från ”De vackraste orden om livet- aforismer från tre årtusenden”(1989) s.55

Hicks och Holden (1995) visade i en studie av 14-åringars framtidssyn i England att en majoritet ansåg att livet kommer att försämrats för de flesta människor i framtiden. Elevernas globala, mörka bild, avsåg i första hand risken för krig, miljöförstöring och världssvält. Elevernas oro inför den egna framtiden avsåg i första hand rädsla för arbetslöshet och att drabbas av sjukdomar. Men en majoritet av 14-åringarna såg dock positivt på den egna framtiden. Den ljusa framtidsbilden för egen del gäller också för svenska tonåringar i början av 2000-talet enligt de undersökningar Ungdomsstyrelsen regelbundet genomför (Ungdomsstyrelsen 2003).

Tidigare nationella utvärderingar

Den mörka framtidsbild som elever gav uttryck för i undersökningar under 1980-talet kom inte fram i den nationella utvärderingen 1992. Resultaten visade att eleverna (år 9) hade en ganska positiv syn på den globala framtiden, och en betydligt mer positiv syn på framtiden för Sverige. Synen på den egna framtiden var generellt sett positiv men med vissa förbehåll. De innebar att eleverna ansåg att deras framtid blev bra om de fick bra betyg och ett arbete.

I utvärderingen 1992 framkom också att pojkar var mer optimistiska än flickor inför såväl den egna som världens framtid. Flickorna var mer osäkra i sin bedömning.

De elever som skattade sin egen självkänsla som stark, hade den mest positiva bilden av framtiden. Pojkar uttryckte starkare självkänsla än flickorna och detta kan vara en förklaring till att de ser mer positivt på framtiden än flickor.

Elever som ansåg att de kunde påverka i skolan och i samhället hade en mer positiv syn på framtiden än de elever som inte ansåg sig kunna påverka. Elever vars föräldrar hade eftergymnasial utbildning såg mer positivt på framtiden än de elever vars föräldrar endast hade förgymnasial utbildning.

Den här generella bilden visade sig också i den nationella utvärderingen 1998. Men elevernas syn på framtiden, såväl den egna som den globala, var något mer positiv. Här fann vi också att flickor visserligen såg mer dystert på världens framtid än pojkar men flickorna uttryckte i större utsträckning en vilja att aktivt göra något för att komma tillrätta med de globala hotbilder de upplevde (Skolverket 1993, Oscarsson 1993, Skolverket 1999).

Elevernas framtidssyn i NU03

Eleverna fick en likalydande fråga som 1992 och 1998.

Hur tror du framtiden kommer att bli i världen?

Tabell 11.

Elevers syn på framtiden i världen (n=1904).

| | | | | |
|---------------|-------------------|------------|-------------|--------|
| Inte alls bra | Inte särskilt bra | Ganska bra | Väldigt bra | Totalt |
| 12% | 36% | 38% | 14% | 100% |

I utvärderingarna 1992 och 1998 fick eleverna ange sin inställning på en 8-gradig skala där 1 var ”*inte särskild bra*” och 8 var ”*väldigt bra*”. Om vi, för att få en jämförande bild, översätter NU03- svarsalternativen till en 8-gradig skala (inte alls bra =skalstegen 1-2, inte särskilt bra = skalstegen 3-4, ganska bra = skalstegen 5-6, väldigt bra = skalstegen 7-8) så får vi denna jämförande bild:

Tabell 12.

Elevers globala framtidssyn 1992, 1998 och 2003, medelvärden på en 8-gradig skala. Ju högre värde, ju mer positiv syn

| 1992 | 1998 | NU03 |
|--------------|-------------|--------------|
| 4,1 (n=1010) | 3,9 (n=334) | 5,0 (n=1995) |

Denna jämförande bild måste tas med viss försiktighet då grundskalorna inte är identiska. Siffrorna indikerar dock att elevernas globala framtidssyn är något mer positiv än vid de tidigare utvärderingarna. Det bör observeras att något över 50 procent av NU03 eleverna har valt de två högsta alternativen, dvs ”ganska bra” och ”väldigt bra”. I undersökningarna 1992 och 1998 har något mer än 40 procent av eleverna valt de högsta skalstegen 5-8. Endast ca 5 procent valde de två högsta skalstegen, dvs 7-8 medan 14 procent av NU03-eleverna valde det mest positiva alternativet, dvs ”väldigt bra”.

Det är fler pojkar än flickor som anger att de har en mycket positiv syn på den globala framtiden men könsskillnaderna är små. Detsamma gäller skillnaderna mellan elevgrupper med olika social bakgrund. Elever som själva har invandrat har en något mer positiv syn på framtiden än elever födda i Sverige. Det finns inget samband mellan elevers betygsnivå och syn på världens framtid och inte heller med elevernas kunskaper om globala frågor.

Det är alltså mycket svaga samband eller inga statistiskt positiva samband mellan framtidssyn och olika bakgrundsvariabler. Vi har inte heller funnit några

positiva samvariationer mellan elevers intresse för politik och samhällsfrågor eller upplevt klassrumsklimat och synen på världens framtid. Detta talar för att det är, som vi fann i nationella utvärderingen 1992, (men som vi inte kunnat pröva i NU03), att det är elevernas självtillit som spelar roll för framtidsbilden. Är den stark, och har eleverna en stark grundtrygghet, så medför detta sannolikt, vilket andra undersökningar visat, också en positiv framtidssyn (Bjerstedt 1985).

Elevers syn på den egna framtiden

1992 och 1998 ställdes frågor om hur eleverna ser på sin egen framtid. Samma fråga ställdes i NU03.

Eleverna fick frågan:

Hur tror du framtiden kommer att bli för dig själv?

Tabell 13.

Elevers syn på den egna framtiden. (procent, n=1921)

| Inte alls bra | Inte särskilt bra | Ganska bra | Väldigt bra | Totalt |
|----------------------|--------------------------|-------------------|--------------------|---------------|
| 3 | 9 | 56 | 32 | 100 |

I utvärderingarna 1992 och 1998 fick eleverna ange sin inställning på en 8-gradig skala där 1 var "inte särskilt bra" och 8 var "väldigt bra".

Om vi transformerar svarsalternativen i NU03 till en 8-gradig skala (på samma sätt som för den globala framtidsbilden) så får vi denna jämförande bild.

Tabell 14.

Elevernas syn på den egna framtiden 1992, 1998 och 2003, medelvärden på en 8-gradig skala. Ju högre värde, desto mer positiv syn

| 1992 | 1998 | NU03 |
|-------------|-------------|-------------|
| 5,7 | 6,1 | 6,4 |

Med samma reservationer som för slutsatserna i tabellen över elevers globala framtidssyn, så finner vi att NU03-eleverna har en mycket positiv syn på den egna framtiden och en mer positiv syn än vad eleverna hade i de nationella utvärderingarna 1992 och 1998.

Talet om att dagens ungdomar har en svag framtidstro är fel. Det motsatta gäller, dvs dagens 15-16-åringar ser mycket ljust på framtiden.

Vilka elever har den mest positiva synen på den egna framtiden?

Några könsskillnader föreligger inte. Däremot gäller att ju högre betyg och ju högre utbildning föräldrarna har, desto mer positiv syn har dessa elever på den egna framtiden. Sambandet mellan betygsnivå och synen på den egna framtiden är starkare än samvariationen mellan betyg och synen på världens framtid. Det

relativt starka sambandet mellan betygsnivå och en positiv syn på den egna framtiden liksom sambandet med elevernas sociala bakgrund är ganska självklar. Har en elev bra betyg och tillhör en familj med hög utbildningsnivå, så ter sig troligtvis den egna personliga framtiden ljusare än för en elev med dåliga betyg och med lågutbildade föräldrar.

Det som är noterbart är att elever som själva invandrat ser mer positivt på den egna framtiden än elever som är födda i Sverige. I våra data finns inget belägg för att elever med invandrabakgrund skulle ha en mindre positiv syn på den egna framtiden än "svenska" elever.

Vilka är de globala hoten?

Eleverna fick frågan:

När du tänker på världens framtid, vad tycker du då verkar mest oroande?

I ett representativt delurval om närmare 500 elever fördelades eleverna svar över olika områden på följande sätt:•(se tabell 15).

• Skolverket har gjort ett representativt urval av 493 elever (av totalt ca 2200). Av dessa 493 var 37 missing data, dvs ett internt eller externt bortfall.

Tabell 15.

Elevers globala hotbild (n= 528 elevsvar).

| | Antal elevsvar | Procent av svaren |
|---|----------------|--------------------|
| Krig och konflikter | 147 | 28 |
| Miljöproblem | 113 | 22 |
| Svält, fattigdom och orättvisor i världen | 81 | 14 |
| Politiska maktförhållanden, och USA:s roll i världen | 37 | 7 |
| Förbrukning/brist på naturresurser | 34 | 6 |
| Allmänt pessimistisk framtidssyn | 17 | 3 |
| Terrorism | 13 | 3 |
| Ej svar/nonsenssvar | 66 | 12 |
| Vet ej | 14 | 3 |
| Annat svar | 10 | 2 |
| Oläsliga svar | 2 | |
| | | Summa 100 % |

456 elever gav totalt 528 svar. I toppen på oroslistan kommer krig och konflikter (28 % av svaren). Detta är ett förväntat resultat då eleverna besvarade enkäten dagarna runt USA:s invasion i Irak. Den aktuella krigssituationen förklarar sannolikt också att närmare 10 procent av eleverna anger USA och president Bush som hotfulla aktörer på den globala arenan. Flera elever uttryckte också sin oro att Sverige skulle bli indraget i Irak-kriget. Några elever angav att de är rädda för ett krig mot muslimer. Endast ett fåtal elever nämner kärnvapen som ett globalt hot, vilket är naturligt utifrån att kärnvapenhoten idag knappast diskuteras alls. Pojkar uttryckte mindre oro för krig än flickor.

Miljöhot kommer på andra plats i den globala hotbilden. I denna kategori dominerar oro för växthuseffekten, klimatförändringar och ozonlagret. Flickorna betonar dessa miljöhot mer frekvent än pojkar. På tredje plats kommer globala hot som är relaterade till orättvisor i världen, svält, fattigdom och överbefolkning. Flera elever (mest flickor) anger de rika människornas egoism som en orsak till fattigdomsproblemen. Endast några få elever anger Aids/HIV som ett hot.

Ungefär 10 procent av eleverna uttrycker oro för en framtida brist på naturresurser. Brist på olja anges som det främsta hotet.

Oro för terrorism uttrycks av väldigt få elever. Detta är överraskande mot bakgrunden av att denna fråga till mycket stor del dominerade i medierna under våren 2003 då eleverna svarade på NU-enkäterna.

Jämförelser med den nationella utvärderingen 1998

1998-eleverna fick en identiskt fråga om hur de ser på framtida hot.

De tre främsta, upplevda globala hoten är desamma 1998 som 2003. De är, oron för miljön, krig och konflikter samt de globala orättvisorna relaterade till svält och fattigdom.

I den nationella utvärderingen 1998 är miljöfrågorna de helt dominerande orosbilderna. 40 procent av elevsvaren var relaterade till miljöfrågorna mot cirka 20 procent i NU03. Rädsla för krig och konflikter fanns i 17 procent av elevsvaren 1998 mot 28 procent i NU03. Andel elever som gav uttryck för oro för fattigdom, svält och orättvisor i världen var ungefär densamma 1998 som 2003 (cirka 25 procent av eleverna).

De skilda svarsmönstren är sannolikt kopplade till den aktuella situationen såväl i Sverige som på den globala arenan. 1998 förekom flera olika krig och konflikter men inte av den mediala dignitet som kriget USA-Irak. 1998 var miljöfrågor mer frekventa i samhällsdebatten och i medierna än 2003. Eleverna är tidsandans barn och deras svar speglar främst de hotbilder som för tillfället är aktuella (Oscarsson 1993, Skolverket 1999).

Det intressanta är emellertid att miljöhoten fortfarande har en ganska stark förankring bland eleverna. Bland den vuxna svenska befolkningen har intresset och engagemanget för miljöfrågor dalat väldigt mycket de senaste 10 åren (Borgstede, Lundqvist 2001). Men så tycks inte vara fallet i samma utsträckning bland de unga medborgarna. Här föreligger sannolikt en generationsskillnad, vilket kan tala för att miljöfrågorna åter kan komma att få en framträdande plats i politiken och i samhällsdebatten.

Är det möjligt och troligt att världsfattigdomen kommer att lösas?

För att fördjupa bilden av elevernas syn på framtiden i världen ställdes två frågor. Dels om eleverna tror att problemen med fattigdomen i världen kommer att lösas, dels om de tror att det är möjligt.

Svarsfördelningarna på dessa två frågor är dessa: (se tabell 16)

Tabell 16.
Elevers syn på världsfattigdomen
 (procent, n = 1958-1974).

| | Är det möjligt att lösa problemen med fattigdom i världen? | Kommer problemen med fattigdom i världen att lösas? |
|----------------------|---|--|
| Nej | 8 | 34 |
| Delvis | 53 | 48 |
| Ja | 34 | 9 |
| Vet inte | 5 | 9 |
| Summa procent | 100 | 100 |

Som framgår av tabell 16 så har eleverna har en ganska positiv syn på att det är möjligt att lösa flertalet problem med fattigdomen i världen. Men eleverna är mycket mer tveksamma till att detta kommer att ske.

Dessa uppfattningar vittnar om en hög grad av realism. Det är ju fullt möjligt att lösa de globala fattigdomsproblemen. Men om den politiska viljan saknas och om rådande globala maktmönster består, så kommer knappast världsfattigdomen att reduceras med 50 procent till 2015 vilket är FN:s mål.

Vilka elever är mest optimistiska?

Pojkar är något mer pessimistiska än flickor när det gäller om det är möjligt och troligt att lösa framtida fattigdomsproblem. Pessimismen om det är möjligt att lösa problemen är störst bland de elever som har låga betyg (G) medan pessimismen är störst bland de elever med höga betyg (MVG och VG) när det gäller om det är troligt att fattigdomsproblemen kommer att lösas.

Ju mer du kan (mätt som betygsnivå) om fattigdomsproblemen i världen, desto mer pessimistiskt ser du på att de troligen kommer att lösas.

Elever som själv invandrat, liksom elever vars föräldrar är lågutbildade, är de elevgrupper som ser mest positivt på att det är troligt att problemen kommer att lösas.

Sammanfattning: Elevernas framtidsbilder

Elever har en mycket optimistisk syn på den egna framtiden. Deras globala framtidsbild är också ganska ljus men inte alls så ljus som synen på den egna framtiden. Våra data indikerar att elevernas framtidssyn är mer optimistisk än vad som framkom i elevutvärderingarna 1992 och 1998. Våra resultat visar att de samhällsdebattörer som talar om ungdomens bristande framtidstro har fel.

Våra data visar också att en majoritet av eleverna anser det vara möjligt att komma tillrätta med världsfattigdomen. Men det är endast ungefär 10 procent av eleverna som anser att detta kommer att ske. Här har alltså eleverna en pessimistisk men sannolikt en realistisk syn på tillståndet i världen.

Pojkar har en något mer optimistisk syn på den globala framtiden än flickor. Ett överraskande resultatet är att elever med invandrarbakgrund har en optimistisk syn, i nivå med de "svenska" eleverna, på såväl den egna som världens framtid. Detta resultat är viktigt att lyfta fram för att balansera den oftast negativa bild som ges i medierna när det gäller invandrarelevers framtidstro.

De globala hot som eleverna anser vara störst är krig, miljöförstöring samt de orättvisor som skapar fattigdom och svält. Den globala hotbilden är ungefär densamma som i elevutvärderingarna 1992 och 1998. Det intressanta är att elevernas upplevelse av miljöhot är stark trots att dessa hotbilder inte dominerar i den allmänna opinionen och i medieutbudet med samma styrka som under 1990-talet.(Borgstede, Lundqvist 2001).

En sammanfattande bild av elevernas syn på den globala framtiden och möjligheter att påverka den kan ges genom att vi kombinerar elevernas grad av optimism/pessimism med deras syn på sina möjligheter att påverka i samhället genom olika kanaler, t ex demonstrera, skriva insändare, uppvakta politiker, köpbojkott, olagliga protestaktioner och att rösta i framtida val. Ett sådant potentiellt framtida aktivitetsindex har skapats som kan kombineras med elevernas syn på världens framtid*. Frågorna som ingår i aktivitetsindexet och elevernas svarsprocent för de olika aktiviteterna redovisas i bilaga 2.

* Ett aktivitetsindex, 0-100, över elevers syn på sina framtida aktiviteter med avseende på att använda olika kanaler för att påverka i samhället har skapats. De elever som ligger över medelvärdet har kategoriserats som aktiva optimister och de under medelvärdet som passiva aktivister. Elevernas syn på världens framtid har dikotomiserats på samma sätt.

Tabell 17.

Elevers förhållningssätt till framtiden

| | | Betraktelsesätt | |
|---|---------------|--|--|
| | | Positiv (syn på framtiden) | Negativ |
| Förhållningssätt (aktiv för att påverka) | Aktiv | 1 Aktiv Optimism 20 % (n=67) | 3 Aktiv pessimism 21% (n=72) |
| | Passiv | 2 Passiv optimism 31% (n=107) | 4 Passiv pessimism 28% (n=96) |

I matrisen anges två slag av optimism och två slag av pessimism. Dels framtidsoptimism beroende på om eleverna ser den globala framtiden som ljus eller mörk, dels handlingsoptimism kontra handlingspessimism beroende på hur eleverna ser på sina framtida möjligheter att påverka samhällsutvecklingen. Det första slaget av optimism-pessimism ger uttryck för ett betraktelsesätt på framtiden, det andra ger uttryck för ett förhållningssätt, dvs hur eleverna förhåller sig till att försöka påverka samhällsutvecklingen.

Som framgår av matrisen så är den största elevgruppen ”passiva optimister” (ruta 2), dvs dessa elever ser ljust på den globala framtiden men de anser inte att de vill försöka påverka den framtida samhällsutvecklingen i någon större utsträckning.

De aktiva pessimisterna (21 procent, ruta 3) anser däremot att framtiden i världen ser mörk ut men de kommer att använda olika kanaler (rösta, demonstrera, skriva insändare, gå med i föreningar etc, se bilaga 2) för att påverka samhällsutvecklingen.

I denna grupp finns i första hand flickor med ett mycket starkt intresse för samhällskunskap. I gruppen passiva optimister (ruta 2) är pojkar i övervikt.

Gruppen ”idealelever” enligt läroplanens mål att skolan skall bidra till en positiv framtidstro och fostra aktiva samhällsmedborgare som kan och vill påverka, finns i matrisens första ruta, dvs ”aktiva optimister”. Endast en av fem elever finns i denna grupp. Det finns något fler flickor än pojkar i denna grupp.

Närmare en tredjedel av eleverna finns i matrisens fjärde ruta, de passiva pessimisterna. Denna elevgrupp ser mörkt på den globala framtiden och de anser att de inte kommer att försöka påverka samhällsutvecklingen i någon större utsträckning i framtiden. I denna elevgrupp finns något fler pojkar än flickor och de elever som finns här uppger att de inte är intresserade av So.

Det mönster som framträder är att det är små gruppkillnader med avseende på fördelningen av elever i passiva/aktiva påverkare samt framtidsoptimister/pessimister.

Det mönster som dock finns är att flickor tycks vara mer benägna att vilja påverka samhällsutvecklingen än pojkar. Detta gäller särskilt för flickor med ett starkt intresse för samhällskunskap/so. Intresset för samhällsundervisningen har det starkaste sambandet med elevernas framtidssyn. Om undervisningen leder till att eleverna blir mer intresserade av samhällsfrågor så torde elevernas syn på framtiden bli mer optimistisk och mer handlingsinriktad.

DISKUSSION

En framtidsförberedande undervisning

Kunskap – känsla och handling

Våra resultat visar att de flesta elever är medvetna om vad som händer i världen och de har föreställningar om framtida hot och möjligheter. Våra resultat visar också att eleverna är intresserade av att diskutera framtidsfrågor.

För att utveckla och fördjupa handlingsinriktningen i dessa framtidsföreställningar kan eleverna få arbeta med visioner av ”den goda världen”. Att ha visioner och att få diskutera dessa är ett första steg att börja handla, att göra något för att ta ett första steg mot att realisera visionerna. Ett undervisningsexempel med denna inriktning är detta:

HUR VIKTIGT TYCKER DU ATT DESSA SAKER ÄR FÖR DIG?

Markera först själv med ett kryss de tre du tycker är viktigast för dig. Sedan diskuterar du dina val i en mindre grupp (3-4) innan ni gör en sammanställning av hela klassens prioriteringar.

- En värld i fred
- En värld med ekonomisk rättvisa
- En värld där jag får ett arbete jag trivs med
- En värld där jag kan vara ekonomiskt oberoende
- En ren värld
- En värld där mänskliga rättigheter respekteras
- En värld där alla får uppleva kärlek
- En värld där jag kan förverkliga mig själv
- En värld där jag känner trygghet
- En värld utan fördomar och främlingsfientlighet

Att diskutera

Vilka är motiven för dina och klassens prioriteringar?

Vad kan du göra själv för att ta ett första steg att förverkliga dina/era visioner?

Vad kan du göra tillsammans med andra? På kort sikt? På lång sikt? Vad kan du göra redan i morgon?

Vilka förändringar måste ske i Sverige/Europa/ världen som helhet för att dina visioner skall kunna realiseras? Vilka är möjligheterna? Vilka är hindren?

Agerar och handlar du själv i linje med dina visioner om en bättre värld? Vad gör du då?

5 So-elevers lärande

I det här avslutande kapitlet skall vi redovisa och diskutera hur So-elevernas kunskaper om omvärlden kan fördjupas. I de olika So-rapporterna har flera olika komponenter i undervisningsprocessen identifierats som har betydelse för i vilken utsträckning eleverna når en djupare förståelse av omvärlden. (Oscarsson & Svingby, 2005). Här fokuseras de viktigaste faktorerna som kan förklara variationerna i elevernas lärande och prestationer. Det som uppmärksammas är;

- elevernas förhållningssätt till lärande
- so-undervisningens organisation
- so-lärares betydelse för elevernas 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, Alexandersson & Limberg, 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 arbetsätten

I de nationella utvärderingarna av grundskolan 1992 och 1995 var det helt dominerande arbetssättet helklass-/frontalundervisning (Skolverket 1993, Svingby 1997). 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 något 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 och 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 arbetssätt. Elever som uttrycker ett förhållningssätt till lärande, som vi betecknat anpassning, kan i sin tur föredra aktiva arbetssätt.

I matrisen se nästa sida) 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.

Vad betyder organisationen av So-undervisningen?

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. Därtill finns en 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 ytterlighetsmodellerna, 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 flexibla 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 ämneeleverna. 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 elevens 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 (Oscarsson, 2005a, Oscarsson 2005b). Eleverna i So-integration har högre värden än ämneeleverna på dessa skolvariabler. Därför borde också elever i denna organisationsform prestera bättre än ämneeleverna.

Det gör de också om vi ser till betygen som en mätare på prestationer. So-elever har högre betyg än ämneeleverna. 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 ämneeleverna 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.

Lärarnas engagemang

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

Senare års motivationsforskning har alltmer betonat lärarens roll för eleverna inläring och prestationer (Laursen 2004, Jacobsen, Christiansen, Jespersen 2003, Riis 2000).

I boken *”Den autentiska läraren”* med underrubriken *”bli en bra och effektivare undervisa”* 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 lärande och skolprestationer (Laursen, 2004).

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 (Oscarsson 2005b).

- 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 första 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 (Skolverket 2004, 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 preferenser 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 skiljer sig åt 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.

Mot en bättre So-undervisning – vad göra?

So-undervisningen har det övergripande ansvaret för 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. Den är acceptabel när det gäller kunskaper om globala förhållanden men 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 (Oscarsson & Svingby 2005).

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 stoffprioriteringar.*
- *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 inlärningseffekter så krävs en aktiv lärare. Det är en lärare som diskuterar med eleverna, hjälper eleverna med frågeställningar, struktureringar, ställer tydliga krav och som ger ingående återkoppling och bedömning av elevernas arbeten (Alexandersson & Limberg, 2004, Skolverket 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 t ex politiska institutioner och politiska processer.

- *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 stoffprioriteringar 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.

- *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.

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 sökslump-informationssökning via skolbiblioteket*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling (Forskning i fokus, 18)
- Alexandersson & Runesson (2003) Vär(l)den via webben. *Pedagogiskt Magasin nr 1 2003*
- Bigsten, A. (2003) *Utvecklingens ekonomi och politik*. Studentlitteratur:Lund
- Bjerstedt, Åke, (1986) *Lära för framtid*, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Borgstede, C, Lundqvist L.J., (2001) Nytt klimat för miljöpolitiken? i Homberg, S. Weibull, L. (red), *Det våras för politiken, SOM-rapport nr 30*, Göteborg: SOM-institutet.
- De Vylder, S.(2002) *Utvecklingens drivkrafter. Om fattigdom, rikedom och rättvisa i världen*. Stockholm: Forum Syd
- Ehn, B., Frykman, J., Löfgren, O., (1993) *Försvenskningen av Sverige, det nationellas förvandlingar*, Natur och kultu: Borås
- Gilberts, A., (2001) The new division of labour, i Desai, V.&Potter, R.B. (eds), *The Companion to Development Studies*. Oxford University Press: New York.
- Giota, J. (2001) *Adolscent´s Perceptions of School and Reasons for Learning* , Göteborg Studies in Education Sciences 147, Göteborg universitet.
- Hicks, D., Holden C., (1995) *Visions of the future, why we need to teach for tomorrow*. London: Tretham Books Limited
- Holmberg, S.& Oscarsson H (2004) *Väljare. Svenskt väljarbeteende under 50 år*. Stockholm: Nordstedts
- Jacobsen, B., Christansen, I. & Jespersen, C.S. (2003:128) *Möd eleven..* Köpenhamn: Hans Reitzel
- Kloep, M., (1998) *Att vara ung i Jämtland, tonåringar berättar om sitt liv*. Österåsen: Uddeholts förlag.
- Korkeamaki, J., (1992) *Elever förklarar fattigdom i u-länder*, (Pedagogiskt/Didaktiskt examensarbete, 10 p, Göteborgs universitet, Grundskollärlinjen, Rapport nummer 1992:225)
- Laursen, P.F., (2004) *Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber
- Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Möller, U.,(2002) ”Internationaliserad eller regionaliserad ungdom?” i Oscarsson. H. (red) *Spår i framtiden, SOM-rapport 28*, Göteborg: SOM-institutet

- Oscarson, V (1993) *Elever ser på framtiden*, SO-rapport nr 1993:01, Rapport från institutionen för ämnesdidaktik, Göteborgs universitet.
- Oscarsson, V. (2001) Why are they starving? I Närman, Ewald (red), *Göteborg university in Africa*, Centre for africa studies,
- Oscarsson, V. (2005a) *Elevers demokratiska kompetens*. IPD-rapport 2005:4, institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet
- Oscarsson, V. (2005b) *Elevers syn på globala förhållanden och framtiden..* IPD-rapport 2005:5, institutionen för Pedagogik och Didaktik, Göteborgs universitet
- Oscarsson, V., Svingby, S. (2005) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. (NU-03) Samhällsorienterande ämnen*. Stockholm: Skolverket
- Riis, J.(2000) (red). *Min bedste laerer*. Köpenhamn: Gyldendahl
- Sanderoth, I. (2002) *Om lust att lära i skolan, en analys av dokument och klass 8y*, Göteborg Studies in Education Sciences 184, Göteborgs universitet.
- Severin, R, (2002) *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring*, Göteborg studies in educational sciences 182, Acta universitatis Gothoburgensis.
- Sen,A., (1981) *Poverty and Famines*, Claredon Press: Oxford
- Sen, A., (1995) *The political economy of hunger: selected essays*. Clarendon Press: Oxford
- Skolverket (1993) *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Samhällsorienterande ämnen. Huvudrapport*. Skolverkets rapport 17, 1993. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998) *Utvärderingen av grundskolan 1995 – UG 95 – Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterande ämnen. Årskurs 9*. Skolverkets rapport nr 138, 1998. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999) *Tillståndet i världen, US 98*, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2000) *Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2001) *Ung i demokratin*, rapport 210, Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Rapport 250, 2004. Stockholm: Skolverket.
- Smekal, P.(1995) *Teorier om utveckling och underutveckling – en introduktion till u-landskunskapen*. Avd för u-landsfrågor, Uppsala universitet
- Svingby, G. (1997) *Utvärdering av de samhällsorienterande ämnena – en utvärderig. i Utbildning och Demokrati, tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, nr 2/1997.*

Utbildningsdepartementet, (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, Lpfö 98, Lpo 94, Lpf 94. Stockholm

Ungdomsstyrelsen, (2003) *"De kallar oss unga. Ungdomsstyrelsens attityd- och värderingsstudie 2003"*, Stockholm: Ungdomsstyrelsens skrifter 2003:1

Bilaga 1

Diagram 1.1. Andel elever som anser ämnet intressant

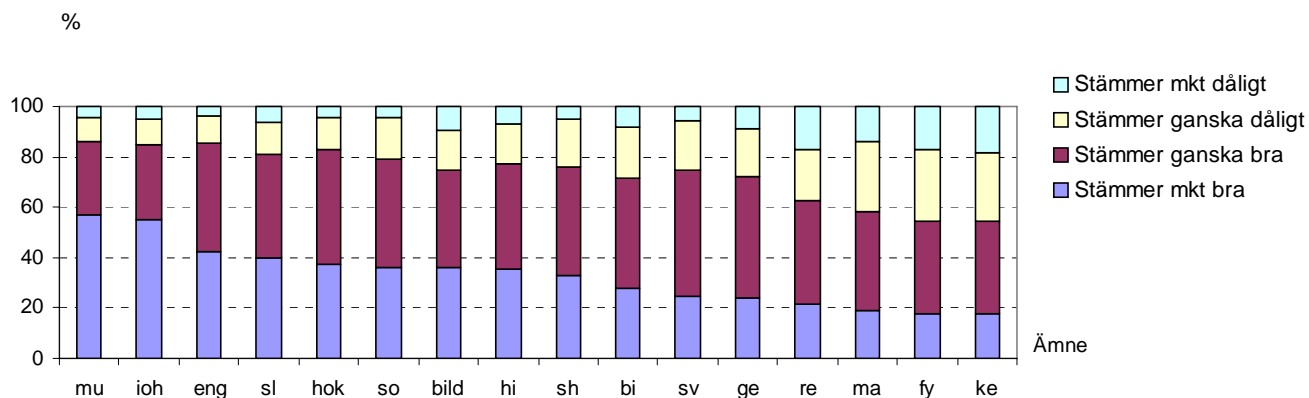
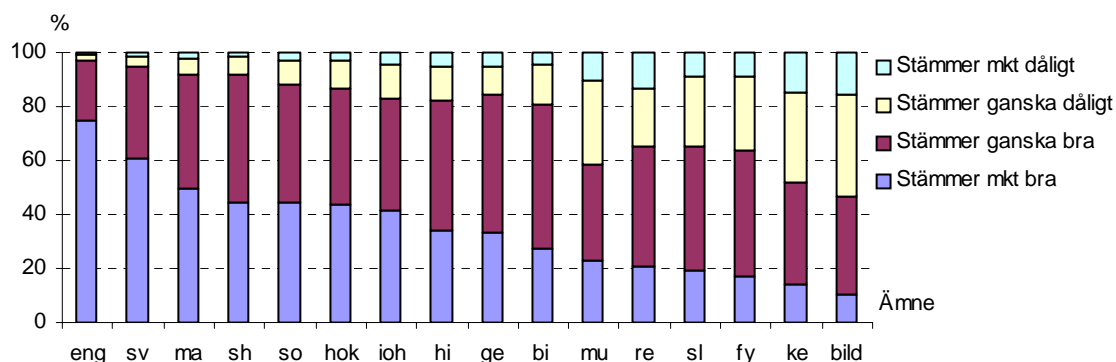


Diagram 1.2 Andelen elever som anser att det är viktigt att ha bra kunskaper i respektive ämne.



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 | 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 |

Bilaga 2

Elevers faktiska och möjliga aktiviteter för att påverka samhällsförhållanden. Procent elever som svarat ”ja” på frågan om de faktiskt har utfört olika handlingar samt procent elever som svarat ”ja, absolut” på frågan om de kan tänka sig olika möjliga handlingar i framtiden för att påverka samhällsförhållanden, (n=1845-1859).

| | FAKTISK PÅVERKAN | MÖJLIG FRAMTIDA PÅVERKAN |
|---|--|---|
| | Procent elever som har använt denna kanal för påverkan | Procent elever som kan tänka sig använda denna kanal för påverkan i framtiden |
| Handlat miljövänligt | 63 | 51 |
| Skrivit på protestlista | 54 | 52 |
| Demonstrerat | 29 | 34 |
| Varit aktiv på Internet i diskussionsgrupper | 23 | 29 |
| Samlat in pengar till någon organisation som arbetar med samhällsfrågor | 20 | 22 |
| Tagit kontakt med politiker eller andra som har mycket att säga till om | 17 | 18 |
| Skrivit insändare | 16 | 26 |
| Gått med i föreningar som försöker göra samhället bättre | 15 | 23 |
| Köpstrejkat mot varor somtillverkats med hjälp av barn i u-länder | 13 | 28 |
| Blivit medlem i politiskt ungdomsförbund | 13 | 18 |
| Deltagit i olagliga protestaktioner | 10 | 15 |
| | | Rösta, ja, absolut 57% |

Enkätfrågorna på området globala frågor och framtiden

FRÅGOR OM GLOBALA FÖRHÅLLANDEN

13. Hur mycket undervisning har du fått i SO om olika globala förhållanden under de tre senaste åren?

| | Ingen Alls | Ganska lite | Ganska mycket | Mycket |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Om FN | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Om EU | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Om krig och fred | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Om mänskliga rättigheter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Om Sveriges förhållanden till andra länder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Om u-länder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Om orsaker till svält och fattigdom i världen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Om orsaker till konflikter mellan länder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Om handel och ekonomi i världen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Om FN:s barnkonvention | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Fått diskutera världspolitiska händelser | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annat svar/kommentar.....
.....

14. Var känner du att du mest av allt hör hemma.

Sätt endast ett kryss.

- Den kommun där du bor
- Den landsdel där du bor
- Sverige
- Norden
- Europa
- Hela världen

15. Vad tänker du på när du hör ordet globalisering?

| | Instämmer helt | Instämmer nästan | Instämmer lite | Instämmer inte alls | Vet inte |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Att allt fler länder deltar i internationella idrottstävlingar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Att allt fler talar ett gemensamt språk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Ett ökande samarbete mellan världens länder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Att allt fler använder Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Att allt fler har möjlighet att resa till olika delar av världen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Ett ökande ekonomisk beroende mellan världens länder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Att frihandeln i världen ökar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Att FN får allt större betydelse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16. Är detta rätt eller fel?

| | Rätt | Fel | Vet inte |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Jordens befolkning uppgår till något mer än 6000 miljoner (6 miljarder) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jordens befolkning ökar varje år med cirka 9 miljoner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Ungefär 25 procent av världens befolkning svälter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) I FN har säkerhetsrådet mest makt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Ungefär 20 procent av världens befolkning har 80 procent av världens inkomster | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Mer än 65 procent av jordens energiförsörjning kommer från olja, kol och naturgas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- g) Sverige är medlem av NATO
- h) Utsläpp av koldioxid bidrar till växthuseffekten
- i) Antalet flyktingar i världen är idag cirka 5 miljoner

17. De flesta multinationella företag ägs och styrs av ...

- ... företag från industriländer (i-länder).
- ... företag från utvecklingsländer (u-länder).
- ... Förenta Nationerna (FN).
- ... Världsbanken.

18. Vilket är det huvudsakliga syftet med Förenta Nationerna (FN)

- Att se till att handeln mellan länder är säker
- Att bevara fred och säkerhet mellan länder
- Att bestämma var gränser mellan länder skall dras
- Att hindra brottslingar att fly till andra länder

19. Det svenska biståndet till bl. a. u-länder uppgår till cirka 17 miljarder kronor. Det motsvarar något mindre än 1 procent av Sveriges totala inkomster. Tycker du att storleken på det svenska biståndet bör ökas eller minskas?

- Biståndet bör ökas
- Biståndet bör vara ungefär som idag
- Biståndet bör minskas
- Biståndet bör slopas helt
- Vet inte / Ingen uppfattning

20. Vilka anser du har mycket makt i världen som helhet?

Det kan till exempel handla om olika personer, grupper och organisationer.

Skriv så mycket du kommer på.

.....

.....

.....

21. P-piller eller K-piller?

Vid en stor konferens om världens problem sa en representant för de fattiga länderna: "Ni kommer till oss med P-piller för att vi skall föda färre barn. Vi skulle vilja ge er i de rika länderna K-piller som hindrar er att konsumera så mycket".
Vad menade den som talade om detta?

- Det lönar sig inte att dela ut P-piller till de fattiga
- De fattiga har inte råd att köpa P-piller
- De rikas konsumtion tär mer på jordens resurser än de fattigas barn
- De rika borde ge de fattiga mat i stället för P-piller

22. Det går att få fram tillräckligt med mat i världen för att ingen ska behöva svälta. Men ändå svälter många miljoner människor. Vad tror du det beror på?
Skriv så mycket du kommer på.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

23. I de så kallade u-länderna lever miljoner människor i fattigdom. Men även i Sverige finns det människor som är fattiga. Vad tror du det beror på?
Skriv så mycket du kommer på.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

24. Hur tror du att framtiden kommer att bli i världen?

Inte alls bra

Inte särskilt bra

Ganska bra

Våldigt bra

Annat svar/kommentar.....

.....

25. När du tänker på världens framtid, vad tycker du då verkar mest oroande?

Skriv så mycket du kommer på.

.....
.....
.....
.....

26. Tror du att flertalet problem med fattigdom i världen ÄR MÖJLIGA ATT lösa?

- Nej
- Delvis
- Ja
- Vet Inte

27 Tror du att flertalet problem med fattigdom i världen KOMMER ATT lösas?

- Nej
- Delvis
- Ja
- Vet Inte

28. Hur tror du att framtiden kommer att bli för dig själv?

- Inte alls bra
- Inte särskilt bra
- Ganska bra
- Våldigt bra

Annat svar/kommentar.....