

Tidskrift

*för lärarutbildning
och forskning*

*Journal of
Research in Teacher Education*

nr 1 2006

*Tema:
värdegrund*





Tidskrift

för lärarutbildning och forskning



Nr 1/2006

Årgång 13

**FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION**

Tidskrift för lärarutbildning och forskning nr 1 2006 årgång 13

Tidskrift för lärarutbildning och forskning (fd *Lärarutbildning och forskning i Umeå*) ges ut av Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet. Syftet med tidskriften är att skapa ett forum för lärarutbildare och andra didaktiskt intresserade, att ge information och bidra till debatt om frågor som gäller lärarutbildning och forskning. I detta avseende är tidskriften att betrakta som en direkt fortsättning på tidskriften *Lärarutbildning och forskning i Umeå*. Tidskriften välkomnar även manuskript från personer utanför Umeå universitet.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning beräknas utkomma med fyra nummer per år.

Ansvärig utgivare: Dekanus Björn Åstrand

Redaktör: Fil.dr Gun-Marie Frånberg, 090/786 62 05,

e-post: gun-marie.franberg@educ.umu.se

Bildredaktör: Doktorand Eva Skåreus

e-post: eva.skareus@educ.umu.se

Redaktionskommitté:

Docent Håkan Andersson, Pedagogiska institutionen

Professor Åsa Bergenheim, Institutionen för historiska studier

Professor Per-Olof Erixon, Institutionen för estetiska ämnen

Professor Johan Lithner, Matematiska institutionen

Doktorand Eva Skåreus, Institutionen för estetiska ämnen

Universitetsadjunkt Ingela Valfridsson, Institutionen för moderna språk

Professor Gaby Weiner, Pedagogiskt arbete

Redaktionens adress:

Tidskrift för lärarutbildning och forskning, Gun-Marie Frånberg, Institutionen för interaktiva medier och lärande, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Grafisk formgivning: Eva Skåreus och Tomas Sigurdsson, Institutionen för estetiska ämnen

Illustratör: Sofia Baldemar

Original: Print & Media, Umeå universitet

Tryckeri: Danagårds grafiska, 2006:2001766

Tekniska upplysningar till författarna:

Tidskrift för lärarutbildning och forskning framställs och redigeras ur allmänt förekommande Mac- och PC-program. Sänd in manuskript på diskett eller som e-postbilaga.

Distribution: Lösnummer kostar 50 kronor + porto (dubbelnummer 80 kronor + porto) och kan beställas från Lärarutbildningens kansli, Umeå universitet, 901 87 UMEÅ.

Helårsprenumeration kostar 140 kronor + porto. Pg 1 56 13 – 3, ange Tidskrift för lärarutbildning och forskning i Umeå, konto 600001400, samt avsändare.

Använd gärna det förtryckta inbetalningskortet.

Tidskriften distribueras gratis till institutioner inom lärarutbildningen i Umeå.

Tidskrift för lärarutbildning och forskning är från och med nr 1/1999 utlagd som elektronisk tidskrift på den hemsida som Fakultetsnämnden för lärarutbildning i Umeå har:

<http://www.educ.umu.se>. Förbehåll mot detta måste göras av författaren före publicering.

© författarna, illustratörer

Innehåll

REDAKTIONELLT	7
----------------------------	---

ARTIKLAR

Lovisa Bergdahl

Om gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle – Lärarutbildarens syn på och arbete med gemensamma värden i den nya lärarutbildningen	17
--	----

Elza Dunkels

The Digital Native as a Student – Implications for Teacher Education	43
---	----

Maria Elmér & Hans Albin Larsson

Demokratiutbildningen i lärarutbildningen – Några jämförelser och tolkningar	59
---	----

Bodil Halvars-Franzén

Med fokus på lärares yrkesetik i den nya lärarutbildningen.....	111
---	-----

Gun-Marie Frånberg

Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildningen	125
---	-----

Margareta Havung

”Du, som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus” – Om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen.....	171
---	-----

Britta Jonsson

Lärarstudenters värderingar och kvaliteter	209
--	-----

FÖRFATTARE I DETTA NUMMER	255
--	-----

FÖRFATTARVÄGLEDNING	256
----------------------------------	-----

FÖREGÅENDE ÅRS NUMMER	258
------------------------------------	-----



Redaktionellt

Skolans värdegrund kan sägas vara vårt samhälles svar på frågan: Hur skapas den grundläggande gemenskap som håller ett demokratiskt samhälle samman? Värdegrunden, som den beskrivs i läroplanernas inledande stycken, visar att samhället fäster stor tilltro till skolans möjligheter att på ett medvetet sätt förmedla grundläggande demokratiska värderingar till uppväxande generationer. Detta kan ske genom att på olika sätt behandla demokratifrågor i den dagliga verksamheten och samtidigt göra detta i demokratiska former.

Skolans värdegrund gäller lika för alla skolor och skolformer oavsett huvudman. Det utgör ett samlingsbegrepp som omfattar flera olika områden. Värdegrunden innebär att omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet, skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten. Demokrati kan sägas vara värdegrundens övergripande värde och mål. Etik handlar om genomtänkta utgångspunkter för

och idéer om moraliskt handlande. Jämställdhet mellan könen är ett uttalat mål för skolans verksamhet i syfte att motverka traditionella könsmönster. Mångfald berör skolans mål att som social och kulturell mötesplats verka för tolerans och integration.

Det moderna samhället beskrivs ibland som flytande utan fasta punkter. Samhällsförändringar generellt komplicerar möjligheterna att se konsekvenser av val och okunskap om vad de här förändringarna får för följder försvårar bedömningen av våra beslut. På en ideologisk och teoretisk nivå får dessa förändringar effekter på mellan å ena sidan djupt förankrade ”värden” av existentiell dignitet som till exempel livssyn, människosyn och å andra sidan värderingar, åsikter och ställningstaganden i både vardagliga och politiska frågor. Vilka kunskaper om nya företeelser måste man som enskild människa känna till för att kunna förstå vart utvecklingen är på väg? Vilken betydelse har skolan som

socialisationsagent för att ge kunskaper om de här nya fälten av kunskap och vår nya syn på människans plats i världen och i samhället? På vilka områden kopplar lärarutbildningen samhällsutvecklingen till värdegrunden?

Om den "nya" lärarutbildningen

I Lärarutbildningskommitténs betänkande beskrivs ett förändrat uppdrag för lärarutbildningen (SOU 1999:63)¹. Även de nu gällande läroplanerna, Lpo94, Lpf94 och Lpfö98, visar på en viss förskjutning från en betoning av internationell solidaritet till en betoning av tolerans gentemot medmänniskor. Värdegrunden som rör värderingar i fråga om etik, moral, jämställdhet, jämlikhet och demokrati, betonas starkt i skollagen och i läroplanerna. En följd av detta är att kommittén betraktar samhällets värdegrund som fundamental också för lärarutbildningen.

Utredningen påminner om att en avgörande utgångspunkt för samhällets engagemang i skolan är att all utbildning för barn, ungdomar och vuxna skall vara likvärdig. Ett medel för staten att åstadkomma en likvärdig skola är jämte skollagen och läroplanerna ansvaret för utbildningen av lärare. Lärarutbildningens stora betydelse för skolan är alltså odiskutabel.

Enligt utredningen bör vissa kvaliteter befrämjas hos studenterna så att de kan förmedla och förankra de normer och grundläggande värden som den pedagogiska verksamheten skall bygga på. De blivande lärarna måste tillägna sig redskap för att kritiskt kunna granska och värdera sitt arbete och bli medvetna om sina egna värderingar för att aktivt kunna arbeta för människors lika värde och för den värdegrund det svenska samhället vilar på. De skall även utveckla en grund för eget etiskt och moraliskt handlande.

I den därpå följande propositionen betonas också att den framtida lärarens arbetsvillkor påverkas av samhällsutvecklingen. (Prop.1999/2000:135)² De snabba samhällsförändringarna innebär bland annat att det blir mer angeläget än tidigare att utveckla barnens och elevernas förmåga att förstå och förhålla sig till samhällsutvecklingen. Skolan och läraren skall förbereda eleverna för ett ansvarsfullt liv med respekt för de demokratiska värdena. För läraren medför det ett stort ansvar när det gäller att främja och förankra samhällets värdegrund hos barn och elever. Propositionen betonar här centrala kunskapsområden som lärarens samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund. Andra områden som nämns berör människans frågor inför livet, hennes försök att tolka och

beskriva tillvaron med såväl verbala som icke-verbala uttrycksformer.

I oktober år 2000 fattade riksdagen beslut om en ”förnyad” lärarutbildning som skulle träda i kraft höstterminen år 2001. Beslutet innebar bland annat att lärarutbildningen framgent skulle utgöras av tre delar; Allmänt utbildningsområde(AUO), Inriktningar och Specialiseringar. AUO skulle omfatta 60 poäng och innehållsligt behandla allmän, generell lärarkunskap. Organisatoriskt skulle AUO vara gemensamt för olika kategorier av lärarstudenter. Syftet med AUO är bland annat att lärarna redan under utbildningen skall tränas att samarbeta med olika lärarkategorier och få inblick i problem och möjligheter som rör de olika skolformerna. Lärarutbildningen skall alltså innehålla en för alla studenter grundläggande gemensam kärna. Därför är det Allmänna utbildningsområdet obligatoriskt. Dessutom skall en starkare verksamhets- och forskningsanknytning åstadkommas. En annan förändring i förslaget till en förnyad lärarutbildning innebär att studenterna får större valfrihet inom ramen för lärarprogrammet.

Hos studenterna skall ett vetenskapligt förhållningssätt utvecklas genom att utbildningen knyter an till aktuella forskningsresultat. De

blivande lärarna skall också utveckla sina praktiska kunskaper samt beredas möjligheter att reflektera över kunskapssyn, kunskapsinnehåll och kunskapsurval. Har då intentionerna kunnat realiseras? Har vi nu år 2006 en lärarkår som besitter andra kunskaper och en tydligare professionell profil som vilar på vetenskaplig grund än tidigare?

År 2002 inleddes ett forskningsprojekt som erhållit medel från Utbildningsvetenskapliga kommittén som syftade till att undersöka huruvida och på vilket sätt lärarutbildningarna tagit sig an värdegrundsfrågorna i sina kurser och därmed förberett de blivande lärarna för sitt samhällsuppdrag. I detta nummer av Tidskrift för lärarutbildning och forskning redovisas olika studier som ingår i detta projekt. Forskningsprogrammet presenteras kort i nästa avsnitt.

Om forskningsprogrammet

Värdegrundsfrågor i den nya lärarutbildningen: en studie om etiska och moraliska dilemman i en föränderlig värld, är rubriken på det forskningsprogram som redovisas i detta nummer. Det har genomförts av forskare vid fyra svenska lärosäten mellan åren 2002-2004. Programmet syftade till att fokusera de etiska och moraliska dilemman i skolans värdegrundssocialisation som aktualiserats genom ökad globalisering,

förändringar i genusroller, förfinad informations- och kommunikationsteknik, samt de nya styrdokumenterna om demokrati- och medborgarfostran i skolan. På ett mer konkret plan var syftet att studera hur dessa innehållsområden uppmärksammas och behandlas i den nya lärarutbildningen i Sverige.

Forskargruppen har granskat kursplaner för Allmänt utbildningsområde vid 17 av landets lärarutbildningar, intervjuat lärarutbildare vid dessa lärosäten samt genomfört enkätstudier med ett stort antal lärarstuderande. De studenter som tillfrågats påbörjade utbildningen under hösten år 2001 och de var fortfarande studenter när studien genomfördes. Frågor om hur begrepp som värdegrund, etik, demokrati och genus behandlats i lärarutbildningens kurser, ställdes till både lärarutbildare och lärarstuderande. En rapport och ett antal artiklar har publicerats.

Hur behandlas frågor som rör etiska och moraliska dilemman i lärarutbildningen? Hur kommer de demokratiska grundfrågorna kring individens rättigheter och skyldigheter samt statens och samhällets roll till uttryck? Hur rustas blivande lärare i den nya lärarutbildningen för att möta läroplanens mål om jämställdhet mellan könen i skolan? Hur har man i den nya

lärarutbildningen definierat dessa frågor? Vilken utbildning får de blivande lärarna i dessa avseenden och hur motiverar de olika högskolorna sin uppläggning av utbildningen? är exempel på frågor som besvaras i projektet.

Lärarutbildningen vid de lärosäten som studerats ger studenterna nya eller fördjupade kunskaper om värdegrundsfrågor, uttryckt på olika sätt i kursplanerna. En samlad bild ger vid handen att frågor om värdegrund ryms inom olika discipliner; samhällsvetenskap och humaniora så väl som naturvetenskap. En delstudie inom projektet visar dock att lärarutbildningarna utformats på olika sätt och att lärosätena valt att lägga tyngdpunkten vid olika aspekter av värdegrundsområdet. Det får bland annat som följd att undervisningen om värdegrundsfrågor vid vissa lärarutbildningar återfinns i speciella kurser. Vid andra lärarutbildningar är de i huvudsak integrerade, dvs är tänkta att genomsyra all verksamhet. Värdegrundsfrågor kan återkomma vid flera olika tillfällen under utbildningen eller utgöra ett koncentrerat och avslutat inslag vid ett kurstillfälle. De kan också ta sig skiftande, innehållsliga uttryck. Etiska och moraliska dilemman definieras och behandlas också på olika sätt vid de olika lärarutbildningarna. De demokratiska grundfrågorna kring individens rättigheter och skyldigheter samt statens

och samhällets roll behandlas även de på olika sätt. De blivande lärarna får inte heller någon likvärdig utbildning när det gäller att förankra läroplanens mål om jämställdhet mellan könen i skolan. Utbildningarna har alltså tolkat direktiven och propositionen på olika sätt.

Studien visar också att lärarutbildarnas syn på värdegrundsfrågorna i lärarutbildningen skiljer sig åt. Det i sin tur beror på vilken kompetens och vilka intressen de enskilda lärarutbildarna har, vilket i sin tur får som följd att olika kurser erbjuds och att olika slags innehåll tas upp. Lärarutbildarna har också olika uppfattningar om innebörden av värdegrundsbegreppet, något som föranleder att olika aspekter av begreppet tas upp i undervisningen. Dessutom är ingen genomtänkt idé om hur värdegrunden skall förmedlas förhanden. Det råder heller ingen enhetlighet om i vilka sammanhang olika aspekter av begreppet skall tas upp. Värdegrunden sägs ibland genomsyra undervisningen, alternativt fokuseras i vissa kurser och/eller ges särskilt utrymme under praktiken.

Detta nummer av Tidskriften för lärarutbildning och forskning disponeras på följande sätt. I den inledande artikeln redovisar Lovisa Bergdahl en intervjustudie som hon genomfört med 10 lärarutbildare vid sex olika lärarutbild-

ningar. Vad värdegrunden betyder och hur den implementeras i den nya lärarutbildningen är de huvudfrågor som fokuseras. Bergdahl lyfter fram konkretiserbarhetsproblemet och ställer frågan om inte klokhets dygd kan vara ett användbart redskap när det gäller att applicera etiska principer på konkreta situationer. I den andra artikeln beskriver Elza Dunkels några särdrag hos samtida lärandemodeller. Dunkels menar att datorer och internet har förändrat villkoren för lärande och kommunikation för unga medborgare – nätets infödda. Artikeln uppmärksammar det faktum att internet med dess hypertext tycks främja naturligt och informellt lärande, dvs lärande som sker utanför utbildningssystemen. Dunkels diskuterar också det kollaborativa lärandet som bygger vidare på andras arbete och som ständigt kompletterar vår samlade kunskap. De som utvecklar utbildningssystemen är alltid en eller två generationer äldre än eleverna, konstaterar Dunkels. Med tanke på förändringar i samhället och den hastighet med vilken tekniken utvecklas, är det viktigt att vi hittar metoder att lära av unga medborgares sätt att se på kunskap och lärande. Artikeln drar slutsatsen att vi bör diskutera hur vi kan integrera samtida lärandemodeller i våra utbildningssystem och lära oss av det som ändå sker och dra nytta av det.

Marie Elmér och Hans Albin Larsson presenterar resultaten från en enkät- och intervjustudie om demokratiutbildningen vid fyra lärarutbildningar. I studien framgår bland annat att studenterna har uppfattningen att demokrati främst handlar om elevinflytande. Ansvariga lärare uttrycker ett klart stöd för en funktionalistisk eller formell demokratiuppfattning men tycks vara mest inriktade på de värden som finns inbegripna i den normativa demokratiuppfattningen. Undersökningen indikerar att de blivande lärarnas utbildning i demokrati är kort och ytterligt begränsad samt att examinationen är kollektiv och att det är i det närmaste oklart vad studenterna egentligen har tillägnat sig. Deras kunskaper i demokrati framstår, som synnerligen osäkra med tanke på vad skollag och läroplan föreskriver när det gäller skolans roll och uppdrag för att eleverna skall kunna utvecklas till goda demokrater.

Den fjärde artikeln handlar om lärares yrkesetik. Bodil Halvars-Franzén lyfter fram förmedlingen av etik-moral och yrkesetik i den nya lärarutbildningen med utgångspunkt från en mer postmodern etik- och moralsyn. Relevanta frågor är: på vilket sätt kan etik- och värdegrundsfrågor gestaltas och förankras utifrån ett postmodernt perspektiv? Hur kan en etik som utgår från mötet med den Andre förmedlas på institutionsnivå?

I nästa artikel redovisar Gun-Marie Frånberg en enkätstudie som genomförts bland blivande lärare vid fyra olika lärarutbildningar. I studien framkommer att lärarstudenterna i mycket ringa grad känner sig förberedda att realisera läroplanens mål inom värdegrundsområdet. När det gäller etiska och moraliska frågor anser de flesta att de inte blivit förberedda att hos eleverna utveckla en förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden. Studenterna anser att eleverna har ett stort behov av att diskutera existentiella frågor men känner sig å andra sidan inte alls kapabla att handskas med sådana frågor. Studenterna har olika uppfattningar om innebörden av värdegrundsbegreppet och det råder inte heller någon enhetlig syn på hur värdegrunden "lärs ut" på bästa sätt.

Nästa artikel redovisar en studie om genus- och jämställdhetsfrågor i lärarutbildningen. Margareta Havung har granskat kursplaner samt intervjuat åtta lärarutbildare vid tre olika lärarutbildningar. De intervjuade lärarna uttryckte nästan samfällt svårigheter med att nå upp till ett tillfredsställande genomslag av kunskapsområdet i praktisk verklighet. Svårigheter med att ringa in området är betydande. Vad ska tas upp och i vilket sammanhang? Risken att kunskapsinnehållet lätt blir ytligt är stor, samtidigt som en uppfattning om att studenterna

ändå har medvetandegjorts sprids. En positiv utveckling över tid kan dock märkas bland de studerande. De unga idag tycks generellt vara mer intresserade av frågorna än studenterna för 10-15 år sedan. De kursplaner där begreppen genus och/eller jämställdhet uttrycktes explicit, vilket alltså inte förekom vid samtliga lärosäten, gick att kategorisera utifrån principerna genus och jämställdhet relaterat till den egna personen, människor i allmänhet eller samhället, och genus och jämställdhet relaterat till skolan och lärandesituationer. Ett vanligt förekommande sätt att förhålla sig till genus- och jämställdhetsfrågor i kursplanerna är i kombination med begreppen klass och etnicitet.

I den sista artikeln redovisar Britta Jonsson en omfattande enkätstudie bland studenter vid sex olika lärarutbildningar. I studien framkom bland annat att endast ett fåtal studenter anser att de värden som är explicit formulerade i styrdokumentet är grundläggande värden, som genomsyrar vår kultur. Ännu färre instämmer i att de är rådande normer i det svenska samhället idag. De värden som närmast skulle kunna kallas komunitärt värde "solidaritet med svaga och utsatta" har fått allra lägst andel instämmanden. Detta innebär att lärarna förväntas förankra värden hos sina elever som de inte anser genomsyrar vår kultur eller är rådande normer

i det svenska samhället. Samtidigt förväntas de ju att förbereda eleverna till goda välanpassade medborgare i samhället, med den kultur och de normer som råder. Denna situation kan i sig ses som ett dilemma i den framtida lärargärningen.

Det är intressant att se att trots att studenterna generellt sett inte instämmer i att de explicit formulerade punkterna i värdegrunden är dominerande i vår kultur eller vårt samhälle så instämmer nästan alla i att dessa värden är viktiga för dem själva att efterleva. Framförallt är det viktigt för dem att efterleva "alla människors lika värde" och "aktning för varje människas egenvärde". En övertygande majoritet av studenterna ser det som viktigt att även verka för att andra efterlever dessa värden. Enligt resultaten gör de ingen skillnad mellan sin ambition att influera andra som privatpersoner och i sin roll som framtida lärare i förhållande till sina elever.

Avslutande reflektion

Vilka är då morgondagens lärare som utbildats i den "förnyade" lärarutbildning som påbörjades år 2001? Vilka slags lärare kommer våra barn och barnbarn att möta? Den nya läraren är förmodligen en kvinna som redan under sin utbildning stiftat bekantskap med kolleger som kommer att undervisa i olika skolformer. De

blivande lärarna har utbildats i värdegrundsfrågor, men vi vet inte på vilket sätt värdegrunden har presenterats och inte heller vilket innehåll värdegrundsbegreppet har getts. Det beror helt och hållet på vilken enskild lärarutbildare som den blivande läraren mött och vid vilket lärosäte undervisningen skett. Det råder alltså ingen likvärdighet därvidlag. Mot bakgrund av de djupgripande förändringar i samhällsvillkoren, som till exempel kan karakteriseras av globalisering och individualisering eller som en övergång från modernitet till postmodernitet kan vi ställa oss frågan om huruvida de blivande lärarna kommer att kunna fungera i sin yrkesroll sådan som riksdagen tänkt sig den enligt beslutet om ny lärarutbildning. Uppdraget är i sig problematiskt och kan ses som ett uttryck för olika dilemman. Det råder oenighet om värdegrundens egentliga innebörd, något som i sig är ett dilemma. Det är överlag problematiskt att förankra grundläggande värden hos andra människor, speciellt om de inte upplevs som allmänt vedertagna i den föränderliga omvärlden. Den panik inför ”moralens förfall” och de utmaningar vi står inför i ett mångkulturellt samhälle, kopplat till politikernas övertro på att lärarutbildningen och lärarutbildarna ska kunna lösa olika samhällsproblem, är en ekvation som svårligen låter sig lösas, men som ändå måste beaktas. Lärarens uppdrag att i framtidens skola

realisera läroplanens mål vad gäller demokratifostran, jämställdhet och värdegrund kan vi aldrig bortse från.

Gun-Marie Frånberg, Redaktör

Fotnoter

¹ SOU 1999:63 Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling

² Prop.1999/2000:135 En förnyad lärarutbildning

Illustratörens kommentar

Värdegrund är ett enormt stort område att diskutera. Jag valde att använda mig av trafikmärkenas kända symboler som metaforer för värdegrundsdiskussionen. Symbolerna ska vara universella och förstås av många. De är viktiga och finns där för att vägleda. Trots det har du fortfarande möjlighet att ibland bortse från dem eller strunta i dem så länge du är medveten om konsekvenserna och gör det på eget ansvar.

Texterna som finns i bilderna är hämtade från Lpf 94, Svenska akademins ordbok på nätet och statistik om jämställdhet från SCB ("På tal om kvinnor och män", 2004). Lpf 94 får representera den verklighet i värdegrundsdiskussionen som finns i skolan. SAOB bidrar med den exakta betydelsen av ordet demokrati (tryckt 1910). Sakregistret från SCB: s rapport får med alla sina ord spegla att allt som händer och sker omkring oss ständigt präglas av strävan efter jämlikhet och då ofta med fokus på jämställdhet mellan könen. Ansvar är till för att delas; inte lämpas på någon annan.

*Sofia Baldemar – numrets illustratör
och blivande bild- och medialärare*

svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att förstå och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Skolan är en social och kulturell mötesplats, som har både möjlighet och skyldighet att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.

En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder.



Om gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle

Läroverlärarens syn på och arbete med gemensamma värden i den nya läroverlärningen.

Lovisa Bergdahl

1. Introduktion

1.a. projektet ...

Denna rapport är del av det tvärvetenskapliga forskningsprojektet som går under benämningen "Värdegrundsfrågor i den nya läroverlärningen – en studie om etiska och moraliska dilemman i en föränderlig värld"¹ Upprinnelsen till projektets forskningsområde är den komplexa situation skolan befinner sig i idag, given uppgiften att hos eleverna förankra gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle. Denna komplexa uppgift är relaterad till flera dilemman, eftersom samhället är betydligt mer heterogent idag än för bara några decennier sedan.

I ett mångkulturellt samhälle som vårt blir skolan en spännande arena där grupper med rivaliserande och konkurrerande normsystem möts. Således blir skolan också en miljö där värdekonflikter tydliggörs på ett särskilt sätt². Den 11 september har i den svenska skolan under två år i rad givit upphov till en mängd olika reaktio-

ner bland eleverna i Sverige. Lärare, skolledare och övrig skolpersonal har på ett abruptt och överrumplande sätt blivit varse att skolan är en synnerligen heterogen moralisk praktik och att de själva, som bärare av denna praktik, är moraliska agenter med moraliskt ansvar³.

1.b. ... och dess syfte

Ett övergripande syfte med det här projektet är således att studera vilka etiska dilemman skolans uppdrag att fostra barn och unga i denna tid för med sig, och hur dessa dilemman hanteras av läroverlärare i den nya läroverlärningen. Just den här specifika artikeln fokuserar på läroverlärare i den nya läroverlärningen i Sverige, och med ordalydelsen från Lpo -94 som bakgrundskuliss, är syftet att presentera vad som framkommit i intervjuer med läroverlärare i Sverige.

Detta syfte uppnås genom att studera tre områden. Det första området fokuserar på

”vad-frågan” och syftar till att definiera vad lärarutbildare menar med gemensamma värden och etik, alltså hur lärarutbildare definierar de gemensamma värdena i Lpo -94 och vilken roll etik spelar i den nya lärarutbildningen. Det andra området fokuserar på ”hur-frågan” och syftar till att praktiskt svara på frågan hur de gemensamma värdena i värdegrundsskrivningen implementeras i praktiken. Det tredje området sedan, belyser lärarutbildarnas uppfattning om lärarstudenterna.

2. Utgångspunkter och tillvägagångssätt

2.a. utgångspunkter

Att vara lärare idag är ett komplext uppdrag. Inte bara skall lärare undervisa och förmedla kunskap, utan alla som verkar i skolan har också till uppgift att:

”... förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på”⁴.

Detta konstituerar det som brukar benämnas lärares ”dubbla uppdrag” – att undervisa och implementera/fostra till gemensamma värden. Skolan är en moralisk arena och det faktum att elever i skolan är föremål för moralisk påverkan

är något som läroplanen gör lärare och annan skolpersonal väl medvetna om. Senare i samma dokument under rubriken ”Normer och värden” står att läsa att:

”Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling”⁵.

Lärarutbildare i Sverige idag tycks väl medvetna om komplexiteten i sitt uppdrag, dvs. att vara moraliska aktörer i en mångkulturell skola och den dagliga gärningen är fylld av etiska dilemmasituationer som behöver lösas. Svaren i intervjuerna visar emellertid på en tydlig huvudfråga, nämligen hur de gemensamma värdena i Lpo -94 skall tolkas och praktiseras. Lärarutbildarnas fråga är således inte huruvida de gemensamma värdena är möjliga att universalisera, utan huvudfrågan är, och detta är viktigt, huruvida de gemensamma värdena i värdegrundsskrivningen är möjliga att konkretisera eller leva efter. Därför är den här studiens teoretiska huvudfråga: Vilken typ av etisk reflektion skulle bäst tjäna som vägledning för lärarutbildares och lärares komplexa uppdrag?

2.b. tillvägagångssätt

För detta syfte har jag tagit hjälp av två teoretiker som jag finner användbara, nämligen den svenske teologen Ola Sigurdson och hans bok *"De Prudentia"*⁶ och den nordamerikanske, politiske filosofen, Michael Walzer och hans bok *"Thick and Thin – Moral Argument at Home and Abroad."*⁷

I det följande skall jag i den första delen av rapporten försöka att väldigt kort återge den etiska teori som jag funnit vara till hjälp när jag har analyserat mina intervjuer med lärarutbildare. Det empiriska materialet presenteras och sammanfattas sedan i den andra delen och i slutdiskussionen kommer jag därefter att reflektera över mina resultat där jag försöker se dem genom de etiska perspektiv som ovanstående teoretiker ger vid handen. Min förhoppning är att en sådan analys kan ge bränsle åt en djupare diskussion bland lärare och lärarutbildare om hur man kan hantera etiska dilemman i svenska skolor.

3. Teoretiska utgångspunkter

3.a. den minsta gemensamma nämnaren – en tunn etik

Med ovanstående utgångspunkter i åtanke, låt oss nu titta vidare på hur en sådan etisk reflektion skulle kunna se ut.

En mångkulturell skola och de kulturella konflikter den medför, utgör en komplex situation. Bland politiska filosofer har dock det mångkulturella samhället diskuterats både länge och ingående. Vad händer när människor från olika kulturer med olika värdegrunder möts? Michael Walzer är en filosof som har formulerat en "etik för främlingar", dvs., en vägledande etik för de som, i ett globalt och pluralistiskt samhälle, inte nödvändigtvis delar samma religiösa, sociala eller kulturella gemenskap. Walzer hävdar att den etik som bör karaktärisera ett sådant mångkulturellt samhälle måste vara en "tunn" etik, en etik som strävar efter att finna den minsta gemensamma nämnaren mellan flera olika "tjocka" etiska uppfattningar och som inom sig själva införlivar substantiella, men partikulära uppfattningar om människans natur, av vad som konstituerar ett gott liv och ett gott samhälle.

3.b. prudentia – mellan det generella och det konkreta

Den "tunna etik" som är fruktbar för den här rapportens syfte kan formuleras som en 'vishetens etik' och eftersom det stora dilemmat för många lärare och lärarutbildare kan uttryckas som svårigheten att se hur gemensamma värden kan appliceras på konkreta situationer kan, Sigurdsons analys av kloketens dygd vara

fruktbar eftersom den tar på allvar behovet av att hitta en väg mellan det generella och det konkreta. Klokhet är, enligt Sigurdson, den dygd där de generella värdena och de konkreta situationerna, eller med andra ord, principerna och personerna möts. Hur lärarutbildare tolkar värdegrundsskrivningen avgörs alltså i stor utsträckning av hur de löser de specifika etiska dilemman som de ställs inför. Dygdetiken tar således sin utgångspunkt i praktiken snarare än i principen.

Konkretiserbarhetsproblemet och relationen mellan generella normer och konkreta situationer är av stor betydelse för den här rapporten, eftersom det är denna relation som är i fokus när det handlar om att i de specifika vardagssituationerna implementera och fostra till de värden som läroplansskrivningen postulerar.

Det är en svårnavigerad uppgift att fostra alla elever till ett gemensamt värdesystem och på samma gång vara uppmärksam på de specifika faktorer som behöver tas i beaktande för att utöva klokhet. Denna komplexitet är något som lärare och lärarutbildare ställs inför varje dag. Klokhet kan därför betraktas som den ”scen” där generella, gemensamma värden och partikulära situationer möts. De gemensamma värdena i Lpo -94 utgör således den fond fram-

för vilken de konkreta situationerna i den här intervjustudien utspelar sig.

Låt oss nu titta närmare på den här studiens studieobjekt, nämligen lärarutbildarna, för att se hur de gemensamma värdena och etiken i Lpo -94 (eller principerna för att använda Sigurdsons terminologi) definieras och implementeras i den nya lärarutbildningen (den konkreta situationen).

4. Intervjuer med lärarutbildare

4.a. bakgrund

Studiens empiriska material består av tio djupintervjuer med lärarutbildare från sex olika universitet och högskolor i Sverige. En ny lärarutbildning startades 2001, i vilken fokuseringen på värdegrunden, de gemensamma värden och lärares förmåga att hantera etiska och moraliska frågor betonades betydligt mer än i tidigare utbildningar. Detta faktum, och de politiska händelser som nämndes inledningsvis, utgör några av de drivkrafter som ligger bakom vårt intresse att mer ingående studera denna nya utbildning.

Vad informanterna i studien har gemensamt är att de alla undervisar inom AUO-kurser, dvs. kurser inom det Allmänna Utbildnings Området. Detta område består av 60 poäng, dvs. tre

terminers heltidsstudier. Vi har valt att intervjua två informanter från de större lärosätena och en var från de mindre. Lärarutbildarna har alla blivit kontaktade efter rekommendation utav studierektorerna vid respektive universitets/högskolas institutioner. Kriterierna har varit att de ska vara: a. engagerade i undervisning inom AUO-kurserna i allmänhet och b. intresserade av och involverade i utbildning i värdegrundsfrågor i synnerhet.

Intervjuerna gjordes som telefonintervjuer och transkriberades därefter ordagrant så verklighetstroget som möjligt. Detta betyder att materialet uppgår till ungefär tio sidor per intervju. Informanterna är ganska homogena när det gäller ålder och kön. Majoriteten av dem är över femtio år gamla (7) och kvinnor (8)⁸. Jag kommer i den här rapporten inte beakta genusaspekten av den anledningen att det inte ryms inom denna delrapports perspektiv. Detta skulle inte bara bli alltför omfattande utan också hamna vid sedan av det förut nämnda syftet.

Även om jag har haft som ambition att låta lärarutbildarna tala fritt har jag också velat utsätta dem för samma frågor, väl medveten om att det kan ha medfört en viss stelhet i intervjuerna. Jag tror dock att intervjuerna i allmänhet har

hållits ganska öppna. Låt oss titta vidare på informanterna och de frågor som är i fokus: Hur definierar lärarutbildare värdegrunden i Lpo -94 och vilken roll spelar etik i den nya lärarutbildningen?

5. Vad-frågan:

Om gemensamma värden

5.a. svårt att definiera ...

Hur definierar du begreppet värdegrund?

”... det är ju naturligtvis väldigt abstrakt, och just för att du frågar nu så känner jag att det är jättesvårt att definiera det... [men] ... man pratar generellt om en demokratisk värdegrund. Alltså den demokratiska tanke som finns i hela vårt samhälle ska ju genomsyra värdegrunden i skolan.”⁹

Vad som är slående i intervjumaterialet är att de flesta informanterna ser värdegrunden som någonting oerhört svårdefinierat. Många av dem uttrycker explicit att det är ett väldigt vagt och abstrakt begrepp och få av dem kan återge dess ordalydelse. Några menar att värdegrundsskrivningen i Lpo -94 var något de kände aversion mot i början, men samma informanter tillägger också att de idag har upptäckt att texten är en hjälp för dem när de behöver vägledning i värderelaterade frågor.

Även om de flesta lärarutbildarna inte kan citera värdegrundsskrivningens ordalydelse när de ombedes göra det, anser de flesta att de har en ganska klar uppfattning om dess essens. Värdegrunden är den allmänna hållning som ska fungera vägledande för det vardagliga arbetet i skolan. När det gäller det innehållsmässiga så handlar det om hur respekt, etnicitet, jämlikhet, makt och tolerans efterlevs i skolan. Uttryck som ofta används när lärarutbildarna talar om värdegrundsskrivningen är ”lika värde och lika rätt” och ”en skola för alla” vilket, antar jag, beror på att dessa uttryck ofta refererar till kurser inom det allmänna utbildningsområdet (AUO).

Andra lärarutbildare refererar till samhället och det demokratiska systemet när de ombedes definiera värdegrunden. De ser därmed värdegrunden som en del av en större helhet, dvs. det större värdesystem som hela samhället vilar på. Dessa lärarutbildare refererar mer till filosofiska aspekter av frågan även om också de uppfattar värdegrunden som något svårdefinierat:

”För mig handlar det väldigt mycket om förhållningssätt. Det kan handla om livsfrågor helt enkelt. Hur man värderar liv, människor, men även hur vi defnierar kunskap. Jag tycker att det är väldigt stort och på sätt och

vis svårdefinierat begrepp. Och vi tolkar det oerhört olika.”¹⁰

Även om lärarutbildarna i allmänhet alltså inte kan återge den exakta ordalydelsen, så refererar de flesta informanter på ett eller annat sätt till passagen om de gemensamma värden som alla som arbetar i skolan bör omfatta, dvs. :

”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.”¹¹

Svårigheten med att definiera värdegrundsskrivningen är en generell svårighet bland lärarutbildarna, men det framkommer en del skillnader i vad man anser att svårigheten beror på. En del skulle säga att det är samordnandet av de olika värdegrunderna som kommer till uttryck i skolan som är problemet.

”Jag tycker att det finns väldigt många värdegrunder och att man måste försöka samordna dem för att kunna leva i ett mångkulturellt samhälle...”¹²

... medan några informanter tenderar att relatera svårigheten att definiera till sig själva som individer och menar att problemet för dem inte är att hitta en generell definition utan en egen, en personligt relaterad definition. En informant säger:

”Det är ungefär som du ber mig ge en definition av begreppet kultur det är ju lika svårt det. Det finns ju 259 kända definitioner (skratt). Värdegrund [...] Om man tar värdegrunden ur mitt perspektiv: Jag är född i Sverige, jag har bott här men jag försöker ha en global syn, en internationell syn men värdegrunden för mig baserar sig ju på vad vårt samhälle baserar sig på.”¹³

En del informanter går så långt som att säga att det inte finns någon gemensam värdegrund och att det finns lika många värdegrunders som det finns människor.

Intervjuare: ”När du sade i början att det var ett problematiskt begrepp för dig, vad menade du då?”

Informant: ”... att det inte finns en gemensam värdegrund. Därför om man sitter i ett gäng på fem personer så har vi olika värdegrund beroende på vad vi har för bakgrund, uppfostran och vilken samhällsklass vi kom-

mer ifrån. Men vi kan enas om några kanske, det här med att man inte får skada andra, ta andras egendom osv. och att man måste visa respekt och hänsyn...”¹⁴

De flesta informanterna går dock inte så långt i sin relativism men de vidhåller att var och en måste tolka värdegrunden på sitt sätt för att göra sin egen definition av vad den betyder:

”[Det] får man nog tolka för att kunna göra dem till sin egen definition.”¹⁵

För en av informanterna handlar dock inte detta om att tolka en text utan om att tolka mänskliga möten. Den här informanten uttrycker en tro på att det finns vissa grundläggande värden som alla människor i världen har gemensamt, men att vi behöver förhandla om vilka värden som vi ska leva efter i olika sammanhang¹⁶.

Informant: ”jag tror att det finns vissa gemensamma saker som gäller alla människor i hela världen. Men sedan tror vi alltid måste bearbeta och förhandla det som gäller i olika sammanhang.

Intervjuare: Och det som vi bearbetar och förhandlar är då hur vi tolkar texten?

Informant: ”Nej, hur vi tolkar mänskliga möten. Alltså hur vi lever tillsammans [...] hur vi

tillämpar dom demokratiska spelreglerna beror ju på vad vi har för grundläggande åsikter om saker och ting. Vilka värden anser jag vara centrala? Demokratin är ju då en form för att möta olika värden.”¹⁷

5.b. ... och svårt att gestalta

Att lärarutbildarna finner det svårt att definiera värdegrunden är uppenbart och relaterat till detta, vilket också nämns av en stor majoritet av informanterna, nämns svårigheten att gestalta dem:

”Det är inte så att man behöver lära ut värderingarna utan det viktiga är ju hur dom efterlevs i skolan, alltså att gestalta värderingarna tror jag är mycket viktigare än att ha någon sorts undervisning om dom.”¹⁸

Det är således inte texten, utan det konkreta livet, och hur dessa värden kan gestaltas och implementeras i skolan som är det stora dilemma för dessa informanter. För andra är det en särskild ordalydelse i värdegrundsskrivningen som är problemet. Passagen man då refererar till är den som lyder: ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”¹⁹. Problemet informanterna får med denna ordalydelse, som jag tolkar det, är att det är en trångsynt och exkluderande formulering

som utestänger alla de människor som inte är kristna eller humanister. Eller som en informant uttryckte saken:

”... hur man ska knöla in alla människor i det här, om man nu kommer med andra uppfattningar om vad humanism är eller kristen... kristet tankesätt till exempel.”²⁰

5.c. sammanfattning

Om vi ska sammanfatta den här frågan så ser vi att de gemensamma värdena varken anses lätta att definiera eller gestalta, enligt lärarutbildarna. Några informanter finner värdegrundsskrivningen vag och abstrakt medan en del andra finner den vara till hjälp för dem i sin yrkesutövning. Några lärarutbildare relaterar värdena i värdegrundsskrivningen till vårt samhälles demokratiska system medan andra sätter in den i ett mer filosofiskt sammanhang.

Svårigheten med ordalydelsen i Lpo -94 uttrycks tydligast i svårigheten att definiera den. Här tenderar lärarutbildarna att tala i väldigt individualistiska och relativistiska termer och somliga går så långt som att säga att det finns lika många värdegrunder som det finns människor. Att de alla känner ett behov av att hitta sin egen definition är uppenbart, men det finns också några som menar att det är sammanjämkandet

av dessa olika värdegrunder som är utmaningen, vilket möjligtvis kan ses som en mer kollektivistisk inställning. Ytterligare andra menar att svårigheterna i första hand inte alls handlar om hur man definierar värdegrunden eller tolkar en text utan om hur vi lever tillsammans. Hur vi gestaltar värdegrunden är för dessa informanter det stora problemet, inte hur den lärs ut eller hur vi talar om den. Det är värt att notera att det inte är texten (principerna) som är problemet för dessa lärarutbildare utan vilka praktiska konsekvenser detta för med sig i det vardagliga livet (situationen). Med Sigurdsons terminologi är det således konkretiserbarhetsproblemet som är våra informanternas stora dilemma.

6. Vad-frågan: Etikens roll i lärarutbildningen

6.a. den är implicit

Intervjuerna berörde också frågor om etik. Bland annat tillfrågades lärarutbildarna om de arbetade med etik separerat från eller tillsammans med värdegrundsskrivningen samt om de arbetade med etiska resonemangsmodeller i undervisningen.

Den mest generella iakttagelsen när det gäller etikens roll i lärarutbildningen är att ingen av de tillfrågade diskuterar etiska resonemangsmodeller

i undervisningssammanhang. Faktum är att etik inte alls tas upp i utbildningen på ett explicit plan. Detta betyder dock inte att etik är frånvarande i utbildningen, utan de flesta informanterna menar att de arbetar med etik implicit:

”Intervjuare: Etik och moral, är det någonting ni pratar om på utbildningen?”

Informant: Nej jag kan inte påstå att vi gör det rent explicit ... nej, jag planerar inte in att vi ska göra det. Sedan kan det hända att det dyker upp i en och annan diskussion men vi gör det inte medvetet.

Intervjuare: Finns det någon anledning till det?”

Informant: Inte sådär direkt alltså. Jag har inte känt att det funnits något behov i samband med just den här kursen.

Intervjuare: Så det är inte så att ni tar upp etiska modeller eller resonemangsmodeller?”

Informant: Nej, det gör vi inte.”²¹

Eller som samma informant uttryckte saken:

”... det ligger ju med där hela tiden som en del av diskussionen även om vi inte säger att nu ska vi prata om etik.”²²

När etik nämns explicit är det ofta i samband med särskilda seminarier eller föreläsningar om

lärares yrkesetik eller lärares praktiska yrkes-teori. Etik talas därmed oftast om som lärares rättigheter och skyldigheter, dvs. vad ”*man kan och inte kan göra som lärare*”²³ men man talar också om etik relaterat till den didaktiska diskussionen om lektionsplanering och stof-furval, dvs. vad lärare väljer att undervisa om, hur och varför.²⁴

6.b. att hantera konkreta situationer

För de flesta lärarutbildare handlar etik om hur man förhåller sig till och agerar i konkreta skol-situationer. Sett på det viset är etik något som inkluderas i den allmänna undervisningen om värdegrundsfrågor.

Ett vanligt förekommande svar på frågan hur de som lärarutbildare hanterar konkreta etiska dilemmasituationer är att etik handlar om mänskliga möten. Etiska dilemman är något man stöter på mest i samband med VFU-perioder och diskuteras oftast i relation till just de konkreta situationer som uppkommit i möten med elever, kolleger eller föräldrar.

Förutom att etiska dilemman nämns i samband med VFU-perioder nämns det också ofta i samband med problem som uppkommer under basgruppsarbeten eller de arbeten som lärarstudenterna utför i mindre arbetsgrupper²⁵. De pro-

blem som anses vanligt förekommande i sådana grupper är exempelvis hur man ska behandla någon som inte tar sitt ansvar när det gäller att förbereda gruppdiskussioner, som inte lämnar in saker i tid eller som inte närvarar vid överenskomna möten. Etik tycks således likställas med disciplinära problem eller sådana förseelser som bryter de formella eller informella sociala kontrakt grupperna arbetar efter. En del grupper går till och med så långt att de både formulerar och skriver under en form av kontrakt för att undvika att den här typen av konflikter inträffar i arbetsgrupperna.

6.c. undantaget bekräftar regeln

Endast en lärarutbildare diskuterar uttryckligen etik på ett mer principiellt plan. Denna informant definierar etik som kommunikation, dvs. som talhandlingar. Termen hon använder är ”deliberativ kommunikation”²⁶. För denna lärarutbildare handlar utbildning i värdegrundsfrågor och etik huvudsakligen om en sak, nämligen vilka konsekvenser det får i den personliga interaktionen mellan människor. Samma lärarutbildare erkänner dock att man, på det lärosäte där hon arbetar, för tillfället har plockat bort etik som en del av utbildningen på grund av att de inte hittat någon adekvat litteratur i ämnet.

”Vi har tidigare haft Gunnel Colneruds bok ”Respekt för läraryrket”²⁷ tror jag den heter och den har vi nu skippat och vi har inte ersatt den med något annat ... begreppet yrkesetik, och det tror jag är den mest centrala invändningen, problematiseras inte i boken”²⁸

Den litteratur som tidigare använts fokuserade på lärares yrkesetik vilket, som hon säger, inte gav en tillräckligt nyanserad bild av vad etik är. Hon går vidare med en förklaring till vad hon menar och säger:

”[Begreppet] yrkesetik gör att det är väldigt lätt att hamna i tänkandet att det finns givna regler. Desto större risk finns att människan försvinner och mötet med den andre blir inte det som är utgångspunkten. Och eftersom skolan är präglad av sorterandeaspekten i så stor utsträckning [...] så blir yrkesetiken lätt ett område som går i samma riktning. Inte att mötet är det centrala. Utan det är hur vi ska göra, vilka regler vi har och vad som är rätt och fel som gäller...”²⁹

När jag frågar henne vad denna ”ytlighet” i Colneruds bok handlar om säger hon att:

”Jag tycker inte man får förståelse för den etiska tradition som finns med dom olika filosofis-

ka benämningarna. Jag tycker att man måste få en viss, jag menar hela vårt samhälle har ju egentligen dominerats av ett utilitaristiskt synsätt. Det måste studenterna få förståelse för [...] och det tar inte alls den här boken upp. Så för att kunna föra dom här resonemangen så behöver studenten ha en viss teoretisk bas för att kunna föra dom här resonemangen på ett annat än ett associativt sätt.”³⁰

Denna lärarutbildare betonar starkt etikens betydelse men hon menar också att det finns en risk att lärares etiska uppförande delas in i en professionell och en personlig sfär. Hon uttrycker en medvetenhet om behovet av en moralkodex för skolan, vilket hon refererar till som några grundläggande värden som lärare kan relatera till. Hon kommenterar också etikens roll i samhället som, enligt henne, har dominerats av ett utilitaristiskt synsätt. Hennes huvudpoäng är därför att blivande lärare idag i än större utsträckning behöver se sig själva som relationella och interagerande människor i sin yrkesutövning.

Hon motiverar vidare sin syn på etik som primärt en kommunikativ etik, en etik som har sin utgångspunkt i det mänskliga mötet, genom att referera till den kritik som har riktats mot sjukvården i Sverige:

”Den kritik som idag riktas mot sjukvården till exempel är ju inte att man gör fel rent medicinskt, utan det är mötet. Det är det mänskliga mötet.”³¹

När jag sedan frågar hur objektiv en lärare kan och bör vara säger hon att hon är ganska övertygad om att de flesta studenter avkodar sin lärare ganska fort, även om lärarna själva inte uttryckligen deklarerar var de står i sakfrågor och ideologi. Hon fortsätter med att hävda att det just är tydliga lärare, som är väl rotade i sin egen övertygelse men som på samma gång är öppna för andra åsikter och ståndpunkter, som är attraktiva i skolan idag. Tydiga ståndpunkter är inte, enligt den här informanten, något problem för elever idag. Hon säger att det snarare är en styrka...

”... att kunna peka på en mångfald och olika sätt att förstå. Då tror jag barn och ungdomar inte alls har någon svårighet. Men så fort det blir lag, eller generellt, då blir det farligt. Fundamentalismen är farlig, oavsett vad fundamentalismen handlar om. [...] den kloka läraren, som kan peka på olika sätt att förstå världen [som kan säga att] ja hon, hon tycker och tänker så... Mamma, hon tänker och tycker så... Då får dom ju själva någonting att förhålla sig till. Så det här med den objektiva hållningen, den tror jag inte på.”³²

När jag ber lärarutbildarna att berätta om vilka etiska dilemman som oftast diskuteras inom lärarutbildningen idag, får jag många olika exempel till svar. Rasism, Nazism, urkunds-förfalskning³³, modersmålsundervisning³⁴ och hur man uppför sig i skolmatsalen³⁵. Det råder alltså stor variationsrikedom när det gäller vilka exempel som informanterna tar upp.

När jag ber lärarutbildarna att reflektera över vilka etiska dilemman de tror att de blivande lärarna oroar sig mest för när det gäller sitt framtida yrke svarar de att lärarstudenternas största oro handlar om hur man ska hantera kulturkrockar i en mångkulturell miljö. Konfliktlösning, relaterad till etniska och religiösa konflikter, är det största bekymret. Mer konkret handlar detta bekymmer inte så mycket om att möta studenter från andra kulturer utan mer om att eventuellt möta dessa elevers föräldrar. De oroar sig över hur man ska hantera situationer där man kan hamna i kläm mellan studenterna och deras föräldrar i händelse av en konflikt³⁶. Sådana situationer är exempel på vad blivande lärare oroar sig för enligt lärarutbildarna.

6.d. sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man säga att teoretiska, etiska modeller sällan eller aldrig diskuteras eller används i den nya lärarutbildningen.

När etik tas upp i utbildningen relateras det till juridiska eller didaktiska aspekter av läraryrket. För en majoritet av lärarutbildarna är etik något som inkluderas i samband med att man arbetar med värdegrundsfrågor. De flesta lärarutbildare ser etik som något som belyser hur man kan ”hantera konkreta situationer i skolan” eller som ”hur man ska tolka mänskliga möten i vardagen”. De konkreta exemplen ovan illustrerar detta förhållande. Endast en lärarutbildare uttrycker ett tydligt behov av mer genomtänkt etisk reflektion i lärarutbildningen. Samma informant reflekterar över det svenska samhället i stort och den dragning hon ser mot ett allt mer vedertaget utilitaristiskt synsätt när det gäller etik vars konsekvenser hon menar lärarstudenterna behöver medvetandegöras om.

Det är värt att notera att det enligt lärarutbildarna är i de mindre arbetsgrupperna som den mesta etiska reflektionen äger rum. Samtidigt menar de att dessa diskussioner mestadels handlar om konfliktlösning och de disciplinära problem som uppkommer i gruppens interna arbete.

När de tillfrågas att byta perspektiv och reflektera över vad lärarstudenterna kan tänkas oroa sig för när det gäller det framtida yrkeslivet svarar de att de stora orosmomenten handlar

om kulturella konflikter relaterade till etnicitet och mångkulturalism.

7. Hur-frågan: Hur implementeras värden och etik i lärarutbildningen?

7.a. föreläsningar, seminarier och dialog

När det gäller frågan hur värdegrund och etik arbetas med metodiskt finner man en stark entydighet bland lärarutbildarna. Föreläsningar med kompletterande seminarier är den vanligaste arbetsformen³⁷. Värt att notera är dock vilka olika roller dessa seminarier ges inom utbildningen. På frågan om det finns någon agenda för arbetsgruppens arbete, dvs. om det finns något givet innehåll eller något minimum som grupperna har att förhålla sig till svarar en av lärarutbildarna:

”Egentligen så är det aldrig så att vi har ett facit att dom ska ha kommit fram till någonting utan det är ju snarare så då om man märker att det är trögt med diskussionen att dom inte kommer igång då får man ju gå in och provocera dom naturligtvis men det är inte något problem egentligen utan snarare är problemet det att dom tycker det är för lite tid.”³⁸

En återkommande observation värd att nämnas är också att lärarstudenterna, enligt lärarutbil-

darna, skulle önska att de hade mer tid för etisk reflektion i utbildningen. Många av informanterna återkommer till detta flera gånger under intervjuerna. Som jag ser det, kan man dra minst två slutsatser av detta. Antingen står denna önskan för ett stort och gediget intresse hos lärarstudenterna, eller för en stor frustration. De exempel på dilemman som nämns i intervjuerna är många³⁹ och den finns uppenbarligen mycket god vilja och gott engagemang bland studenterna för den här typen av diskussioner. Men satt i relation till detta att ingen av informanterna diskuterar etiska principer eller teorier med sina studenter kan man anta att den otillräcklighet som ges uttryck för delvis finner sin förklaring i det faktum att etiska teorier eller etiska verktyg inte finns vid handen. Detta tycks få som följd att diskussionerna förs på ett associativt plan, vilket i sin tur medför att den tid som finns till förfogande aldrig upplevs räcka till.

7.b. ingen fast agenda

Frånvaron av agenda för basgruppernas arbete när det gäller värdegrundsfrågor och etik är också värd att noteras. Det verkar som om lärarstudenterna här i stor utsträckning lämnas åt att samtala om sina egna personliga erfarenheter:

”... vi har egentligen ett seminarium som är ägnat helt och hållet åt etik och där kan det

egentligen dyka upp vad som helst. Det beror väldigt mycket på vad studenterna själva lyfter fram. [...] då kan alltså det som har diskuterats ute i den här enskilda basgruppen bli helt styrande för storgruppens diskussion. [...] så kan det ju vara någon som har någonting som ligger dom varmt om hjärtat som sätter hela prägeln på just dagens diskussion.”⁴⁰

Denna frånvaro av givna ramar skulle kunna ses som riskabel. Riskabel av den anledningen att det lämnar allt för mycket av värdegrundsarbetet och den etiska reflektionen till slumpen eller tillfälligheterna. Det förefaller som om det är upp till lärarstudenterna själva att avgöra vilken slags dilemman som ska diskuteras, och som jag ser det löper vi således risken att kvaliteten på lärarutbildningen varierar i allt för stor utsträckning. Just svårigheterna med att skapa en likvärdig utbildning kommer konkret till uttryck i en av intervjuerna där en av lärarutbildarna menar att

”... beroende på dom som är med i den enskilda basgruppen så blir det olika kvalitet på utbildningen, det måste man ju vara medveten om för vissa basgrupper är oerhört avancerade och mejslar ut ett fint resonemang, en struktur en kultur som fungerar medan andra inte är lika bra.”⁴¹

Naturligtvis måste även lärarutbildningen ta sin utgångspunkt i studenternas förståelse, men det förminskar inte behovet av en agenda eller en kursplan för basgruppernas arbete. Risken är annars att allt för mycket av innehållet i utbildningen lämnas åt lärarstudenterna själva att ta ansvar för, vilket i sin tur också äventyrar kvaliteten och likvärdigheten i utbildningen. Vi löper också risken att hamna i ett cirkelresonemang där de dilemman som diskuteras mestadels är sådant som studenterna redan har erfarenhet av vilket eventuellt utsluter sådant som det inte ännu finns erfarenhet av. Det absurda i detta blir tydligt om det överförs till läkarutbildningen där endast de sjukdomstillstånd de blivande läkarna redan har kunskap och erfarenhet av skulle bli föremål för reflektion. Om vi ser kunskap som något vi skapar och inte ärver, så behöver vi ta ansvar för att ny input avsiktligt tillförs de etiska diskussionerna.

7.c. behovet av konkretion

På frågan om lärarstudenterna verkar positiva till utbildningen inom värdegrund och etik svarar lärarutbildarna ofta jakande. Lärarstudenterna verkar över lag nöjda med utbildningen men om det är något de påpekar så är det att de inte anser sig få tillräckligt mycket utbildning i hur man löser konkreta problem som mobbing

och konflikter⁴². Det är detta som lärarstudenterna upplever sig i störst behov av⁴³.

Några av lärarutbildarna menar att lärarstudenterna ofta ber om konkret handledning när det gäller etiska dilemman. Vad lärarstudenterna ber om, enligt dessa informanter är ”Hur ska vi hantera saker praktiskt?”⁴⁴ och enligt lärarutbildarna är den här typen av frågor något de undviker att gå in på:

”det som dom [lärarstudenterna] frågar är: hur ska man hantera det praktiskt, något som vi undviker och lära ut på lärarutbildningen. Vi stannar i en diskussion kring det hela, en metadiskussion osv. Det dom efterlyser är det mer praktiska, hur gör man och det är kopplat till värdegrundsfrågor men dessutom kopplat till andra frågor. Hur hanterar man svåra och krångliga situationer som kan uppstå? [...] Så jag tror dom på olika sätt skulle vilja ha mer av det här. Att man har en mer konkret diskussion och kanske knyter det mer till VFUn än vad man har gjort. Samtidigt som vi försöker hålla emot lite för det finns inte några färdiga lösningar utan man måste försöka ha någon slags handlingsberedskap med hjälp av våra diskussioner.”⁴⁵

Behovet av konkreta lösningar på etiska problem uttrycks på olika sätt. En annan lärarutbildare förklarar de stora behoven inom det här området med att lärarstudenterna ”ofta vill ha färdiga modeller för hur de ska agera.”⁴⁶ Men utbildningen handlar, enligt den här informanten, mer om att utveckla en medvetenhet om de egna bakomliggande attityderna.

Som svar på frågan hur de arbetar med etik- och värdegrundsfrågor säger en annan lärarutbildare att de tillbringar mycket tid med ”grundläggande sätt att se och olika perspektiv att se på frågor ... Så i studenternas ögon så tycker dom att det blir mycket diskuterande kring bakgrundsfaktorer och ganska lite ’hur gör vi konkret’, praktiskt. Och det är kanske det här handlingstvånget som lärare lyder under”⁴⁷. Att förstå och bli medveten om de bakomliggande attityderna och värderingarna verkar vara lärarutbildarnas huvudbudskap i detta, eftersom det avgör hur man löser problem och hur man betar dig i konkreta konfliktsituationer i skolan.

7.d. erfarenheten som utgångspunkt

En lärarutbildare berättar att de arbetar med något som kallas ”critical incidents” som ett sätt att utbilda studenter i etik⁴⁸. Denna metod fokuserar på konkreta dilemmasituationer, dvs.

självupplevda situationer som görs till föremål för diskussion.

”Vi försöker att använda oss av studenternas erfarenheter så mycket som möjligt så att dom känner att dom kan koppla det till det dom själva har upplevt.”⁴⁹

Etta annat lärosäte arbetar ungefär på samma sätt med en liknande metod som går under namnet ”life history”. Life history är ursprungligen en forskningsmetod men har, vid detta lärosäte, kommit att användas som en undervisningsmetod⁵⁰. Huvudtanken är även här att synliggöra de personliga erfarenheterna i syfte att medvetandegöra lärarstudenterna om sina egna värderingsgrunder eller, som en lärarutbildare uttryckte saken, ”att arbeta med sig själv”⁵¹. Metoden

”innebär att dom sitter i små grupper och berättar sin barndomshistoria för varann. Dels så lär dom ju sig olika barndomar så att säga men vi har väl mer betonat just att se alltså vad har mina värderingar för botten [...] Där har man ju verkligen sig själv som utgångspunkt och att lyfta upp egna erfarenheter och försöka titta på dom både med hjälp av teori men också just att återberätta dom för varann för då ser man ju just hur olika eller lika det

kan vara och ofta så blir det ju Aha-upplevelser hur man kopplar upplevelser i barndomen till värderingar man har idag och hur man bemöter barn idag osv. Varför man är intresserad av läraryrket och allt möjligt. Så det är ett sätt att jobba såhär lite mera vad ska vi säga i verkligheten med egna värderingar eller utifrån sig själv”⁵²

Att utgå från lärarstudenternas förståelse och arbeta med nuet i ljuset av historien verkar vara ett ganska vanligt tillvägagångssätt för att få syn på bakomliggande värderingar och attityder. Poängen är att medvetandegöra studenterna om deras omedvetna drivkrafter och motiveringsgrunder. Om ny input, dvs. inte ännu erfaren men ändå känd kunskap för lärarstudenterna egentligen förs in i diskussionen eller om enbart det redan erfarna blir föremål för diskussion och reflektion är svårt att avgöra. Man får dock förmoda att de föreläsningar, den litteratur och de introduktionsföreläsningar som ges förser studenterna med nödvändig input. I annat fall löper vi risken att den etiska reflektionen endast förs på ett associativt plan. Detta skulle i så fall förklara varför en av informanterna anser att lärarstudenterna inte är särskilt väl rustade för sitt uppdrag:

”Generellt tycker jag inte studenterna är så väl rustade för att möta dom här frågorna.”⁵³

7.e. grupprocessen och gruppkontraktet

En annan informant berättar att en del av hennes uppdrag på den lärarutbildning där hon verkar är att fungera som reflektionshandledare för en grupp på ca 7-8 studenter. Syftet är att lärarstudenterna ska lära sig fungera i en grupprocess⁵⁴. När jag frågar lärarutbildaren vad samtalen i den här typen av grupper handlar om svarar hon:

”Det ska ju handla om grupprocessen och egentligen är det dom som ska styra vad det ska handla om. Från början så bad jag ju dom att maila före varje gång och ta upp någonting. Men det inträffade inte, eller vi började också med att som introduktion ha en träff på en sådan där lägerskola i princip och då fick dom också i den här gruppen utarbeta ett gruppkontrakt för hur dom ville jobba. [...] ge och ta kritik är liksom det som de har svårt för. Då kan vi väl pröva det då säger jag och så får dom göra någonting som handlar om det och så pratar vi om det och sådär. Jag försöker att få deras saker att styra upp det i alla fall så att säga. Och det där kan man väl

säga är ett sätt att bearbeta etik också, värderingar, eller hur man ska vara mot varann i gruppen och sådana saker”⁵⁵.

Återigen ser vi att det är lärarstudenterna själva som bestämmer vad diskussionerna ska handla om. Grupperna skriver ofta någon slags gruppkontrakt och i citatet nedan beskriver hon vilken typ av situationer ett sådant kontrakt kan komma att avhjälpa:

”... det kan komma upp konflikter mitt under samtalen när var och en får säga hur dom har upplevt gruppen så kan det vara någon som säger något som dom andra blir häpna över och så blir det liksom någon typ av diskussion kring det eller att det blir diskussion kring att någon grupp är i upplösningstillstånd för någon är sjuk och kan inte vara med och då vet dom inte hur dom ska hantera det eller någon tänker sluta och det har dom minsann inte talat om [...] och det är ju värderingsfrågor alltihopa som man får resonera kring hur det kan se ut utifrån hennes synvinkel och hur det ser ut utifrån deras, vad dom har för frustrationer och alltihopa.”⁵⁶

Att gruppkontrakt är ganska vanliga hjälpmedel när det gäller att strukturera gruppernas arbete återkommer hos flera lärarutbildare.⁵⁷ Inom de

här grupperna är huvudpoängen att starta och utveckla en grupprocess viken man sedan utvärderar och reflekterar över. Denna grupprocess är tänkt att förbereda lärarstudenterna för sin kommande profession, men det förefaller som om den största delen av energin går åt till att lösa psykologiska och känslomässiga problem som kommer upp under arbetet. Om de här gruppkontrakten hjälper grupperna att diskutera etiska dilemman eller om de istället skapar diverse interna konflikter är svårt att säga. Man får onekligen, när man tar del av informanternas svar, känslan av att basgrupperna oftare diskuterar sådana interna konflikter än konflikter relaterade till värdegrunden och skolan. Det förefaller också som om etiska dilemman ofta handlar om disciplinära frågor och konfliktlösning inom grupperna.

7.f. sammanfattning

Den metodiska frågan, hur värden och etik implementeras i lärarutbildningen, besvaras på ett ganska likartat sätt bland de lärarutbildare som intervjuats. Föreläsningar, litteraturstudier och gruppseminarier är det vanligaste ”konceptet”. Värt att notera är att gruppdiskussionerna ges ganska stort utrymme i relation till föreläsningarna. Lärarstudenterna verkar dock ändå tycka att den tid som ges till samtal och diskussioner inte är tillräcklig. Att lärarut-

bildarna samtidigt inte undervisar om etik på teoretisk nivå väcker frågor om huruvida det finns ett samband mellan dessa faktorer eller inte. Tiden kommer inte räcka till om diskussionerna endast förs på ett associativt plan, vilket ofta verkar vara fallet.

Det är i de mindre grupperna som värden och etik implementeras i lärarutbildningen. Två saker kan nämnas när det gäller dessa grupper. Det ena är att gruppsamtalen tar sin utgångspunkt i lärarstudenternas personliga erfarenheter och personliga livsberättelser. De personliga erfarenheterna ges stor betydelse. I kombination med att det inte finns någon agenda för vilken slags etisk diskussion dessa grupper ska föra ger vid handen att lärarutbildningen inte håller en jämn kvalitet. Det andra är att gruppernas fokus på grupprocessen tenderar att göra grupperna introverta. De utsagor lärarutbildarna ger från basgruppsarbetena svarar mot detta eftersom de diskussioner man refererar till handlar om hur disciplinära förseelser tenderar att förstöra det upprättade gruppkontraktet.

Den tydligaste slutsatsen man kan dra av intervjuutsagorna när det gäller hur-frågan är att lärarstudenterna visar ett tydligt behov av konkretion i lärarutbildningen. De vill kunna relatera det de arbetar med på utbildningen till

den konkreta verklighet som möter dem i skolan. Lärarutbildarna å sin sida vill hellre se att lärarstudenterna tillgodogör sig en medvetenhet om och beredskap för etiska frågor, istället för att försöka hitta entydiga svar på svåra frågor. De försöker, av det man kan utläsa av intervjuerna, motstå frestelsen att förse lärarstudenterna med färdiga och enkla lösningar vilket de uppfattar är vad lärarstudenterna faktiskt frågar efter. Att lärarstudenternas behov och lärarutbildarnas motiv inte sammanfaller är, utifrån intervju-materialet, ganska uppenbart.

Vi har sett att lärarutbildarna inte arbetar med etisk teori som utgångspunkt men de uttrycker också att de inte heller vill diskutera etik på den praktiska nivå som de uppfattar att lärarstudenterna befinner sig på. Frågan är: På vilken nivå befinner sig lärarutbildarna egentligen? Om denna misskommunikation handlar om lärarstudenterna är svårt att sja om utan att också intervjua dem.

8. Lärarutbildares syn på lärarstudenter

8.a. personlighetsdrag

Lärarutbildarna har också ombetts att reflektera över lärarstudenterna som personer. Vilka drivkrafter och motiv kan de tänkas ha? Vilken

syn på ledarskap representerar de? Vad kan de tänkas oroa sig för inför framtiden?

Enligt lärarutbildarna kan man dela in lärarstudenterna i två huvudgrupper. Den ena gruppen består av yngre studenter som just har avslutat sin gymnasieutbildning och sedan direkt fortsatt studera på högskola. Denna grupp är mer intresserad av sina ämnen och av undervisningsfrågor men mindre intresserad av barn och ungdomar i sig. Att deras uppdrag inbegriper att fostra och hos sina elever implementera de grundläggande värden som samhället och skolan vilar på, är inget som verkar problematiskt på något sätt.

Den andra gruppen består av äldre personer i 35–40 årsåldern som är mitt i en omskolningsperiod. Den här gruppen har oftast en annan yrkeskarriär bakom sig och är extremt målorienterad när det gäller studierna. De visar ett stort intresse för barn och ungdomar men när det kommer till att fostra och i eleverna förankra grundläggande värden representerar den här gruppen en mer omsorgsinriktad inställning. Enligt lärarutbildarna kräver de inte heller lika mycket i motprestation av sina elever.

Generellt sett är det fler kvinnor än män i utbildningen. Den genomsnittlige studenten är en ung kvinna med svensk medelklassbakgrund

som har en mer positiv inställning till skolan som sådan, än vad hon har bra betyg. Hon är ambitiös men har en ganska begränsad erfarenhet av mångkulturalism och människor med annan etnisk bakgrund. Det finns över huvud taget få studenter i lärarutbildningen som har annan bakgrund än svensk.

8.b. motiv och drivkrafter

När det gäller motiv och drivkrafter hos lärarstudenterna är det önskan att få arbeta med barn och ungdomar och att inspirera dem till ett intresse för de ämnen de själva är intresserade av, som är den största drivkraften. Detta kommer tydligast till uttryck i den yngre gruppen studenter där man kan se ett tydligt ämnesfokus.

Man kan emellertid också göra en annan slags gruppindelning när det gäller lärarstudenterna som man skulle kunna kalla för förvaltargruppen och beskyddargruppen. Den första gruppen, förvaltarna, består av sådana som har en positiv erfarenhet av sin egen skoltid, en erfarenhet som de gärna vill föra vidare till sina elever. Den andra gruppen består av det motsatta – de som alltså har en negativ erfarenhet av skolan som de vill beskydda andra från att ”drabbas” av. Denna grupp av lärare specialiserar sig ofta på barn med särskilda behov och ser det mer

som sin uppgift att visa omsorg om sina elever än att fostra dem.

8.c. ledarstil

Den ledarstil som lärarstudenterna representerar är ganska homogen och kan beskrivas som demokratisk och elevorienterad. De ser det som viktigt att lyssna till sina elever och främja ett deltagarvänligt klassrum. Lärarstudenten i allmänhet verkar vara en ganska hygglig person. De verkar också, enligt de flesta lärarutbildare, väl medvetna om det faktum att de är och ska fungera som förebilder för sina elever både i sitt yrke och i viss mån även privat. Det senare uttrycks tydligare i intervjuer gjorda i mindre städer där det anses troligt att lärarna möter sina elever även på informella platser utanför skolans miljö. En del uttrycker emellertid en oro över att fostransuppdraget lätt kan komma att förväxlas med föräldrarollen, en utveckling som de inte ser särskilt positivt på.

8.d. orosmoment inför framtiden

När lärarutbildarna tillfrågas om vad de tror att lärarstudenterna oroar sig mest över när det gäller framtiden svarar ganska många att den stora oron handlar om försvagade sociala strukturer i samhället vilket påverkar familjens roll. Detta medför i sin tur att skolan, kanske oav-

siktligt, allt mer kommer att ta över hemmens och föräldrarnas funktioner och roller.

Ett annat orosmoment på ett mer strukturellt plan är den ökade valfriheten inom lärarutbildningen. Lärarstudenterna ställs idag inför ett enormt utbud av kurser och kombinationsmöjligheter medan de samtidigt uttrycker att möjligheten till flexibilitet när det gäller karriärmöjligheter försämrats. Andra orosmoment, som mer direkt påverkar den dagliga arbetssituationen är de ekonomiska nedskärningarna som kommer till uttryck i slitna lokaler, dåligt materialförråd, större undervisningsgrupper och låga löner. Ska man sammanfatta kan man säga att de framtida lärarna är idealistiska personlighetstyper som drivs av en stark tro på möjligheten att fostra och forma den kommande generationen och som också finner det stimulerande och spännande att göra det.

9. Slutdiskussion

I vårt mångkulturella samhälle tycks det finnas ett behov av åtminstone en "tunn etik". Värdegrundsskrivningen i Lpo -94 kan ses som ett uttryck för ett politiskt försök att formulera just en sådan etik. Det är dock tydligt att den värdegrund som skolans verksamhet vilar på varken är särskilt lätt att definiera eller att konkretisera för lärarutbildarna. Man kan undra om något

som är så svårdefinierat kan bli något annat än ett diffust moln på lärarutbildningens himmel. Om politikerna har lyckats i sina ambitioner att definiera de grundläggande värden som skolan är ålagd att navigera efter, kan därför diskuteras.

En alarmerande upptäckt i intervjuerna är den stora variation som finns mellan de olika lärarutbildningarna. De kurser som ges varierar till stor del vilket tycks bero på att de delkurser som erbjuds mer är ett resultat av vissa eldsjä-lars idoga arbete och personliga kvalifikationer än genomtänkta utbildningspolitiska målsättningar. Basgruppssystemet, kombinerat med frånvaron av en obligatorisk agenda för gruppernas verksamhet, riskerar att sätta kravet på en likvärdig utbildning ur spel.

Läroarbetsutbildare gör dock sitt bästa för att försöka tolka och konkretisera värdegrunden. Det är inte svårt att se att de i mycket stor utsträckning försöker att agera klokt i väldigt komplexa situationer. Det är för dem inte heller så mycket existensen av gemensamma värden som är problemet utan dess praktiska konsekvenser, dvs. hur man kan leva efter dessa värden. Konkretiserbarhetsproblemet, om man ska använda Sigurdsons termer, är lärarutbildarnas huvudsakliga problem. Sigurdsons dygdetik, där strä-

van är att göra kloka etiska val, passar väl in i detta sammanhang och hjälper oss se att en klok lösning på ett etiskt dilemma handlar om att ta i beaktande både de generella värdena och de partikulära situationerna.

Att lärarutbildningen i Sverige idag är i stort behov av en grundlig diskussion om vad dessa gemensamma värden handlar om framkommer i intervjuerna med all tydlighet. Att det således också råder brist på detsamma är också uppenbart. Än mer brådskande verkar det dock vara att diskutera hur de värden vi har givits kan konkretiseras i vardagliga skolsituationer. Lärarutbildningen är alltså i stort behov av en sådan etisk diskussion som kan tjäna som brygga mellan ordalydelsen om värdegrunden i Lpo -94 och de konkreta etiska dilemman som utspelar sig i skolan.

Att det råder en diskrepans mellan å ena sidan lärarutbildarnas mål och å andra sidan lärostudenternas behov kan vara en konsekvens av detta. Det verkar som om lärostudenterna söker efter något de inte finner, vilket olyckligtvis även verkar vara fallet för lärarutbildarna. Lärostudenterna efterlyser konkretisering och lärarutbildarna efterlyser reflektion. Det tycks finnas ett oöverbryggt gap mellan de universella principerna och de konkreta situationerna.

Kanske kan frånvaron av etisk teori i utbildningen ses i ljuset av detta.

Vilken typ av etisk reflektion skulle då bäst tjäna som vägledning för denna komplexa situation? Det är antagligen föga fruktbart att försöka förstå motiven 'bakom' värdegrundsskrivningen som om det fanns en 'riktig' tolkning att finna eller en universalnöt att knäcka. En mer fruktbar inställning för att finna gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle är istället att fokusera på det konkreta livet 'framför' läroplanstexten. Detta betyder inte att textens betydelse är irrelevant men det förändrar vårt fokus. I stället för att diskutera vad vi som lärarutbildare och lärare ska göra och säga eller inte ska göra och säga borde vi fråga oss vilket slags samhälle vi vill ha, hur vi når dit och varför det är viktigt.

Det är ingen enkel sak att vara en klok lärarutbildare eller lärare i vår tid. Men just därför behöver vi kanske mer än någonsin fördjupa diskussionen om vilken visionen om den goda skolan är som vi drivs av.

Bibliografi:

Curriculum for the Compulsory School (Lpo 94)

Colnerud, Gunnel. 2002. Respekt för läraryrket. *Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag

Roth, Hans-Ingvar. 1998. *Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Skolverkets monografiserie.

Sigurdson, Ola. 2001. *De prudentia*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

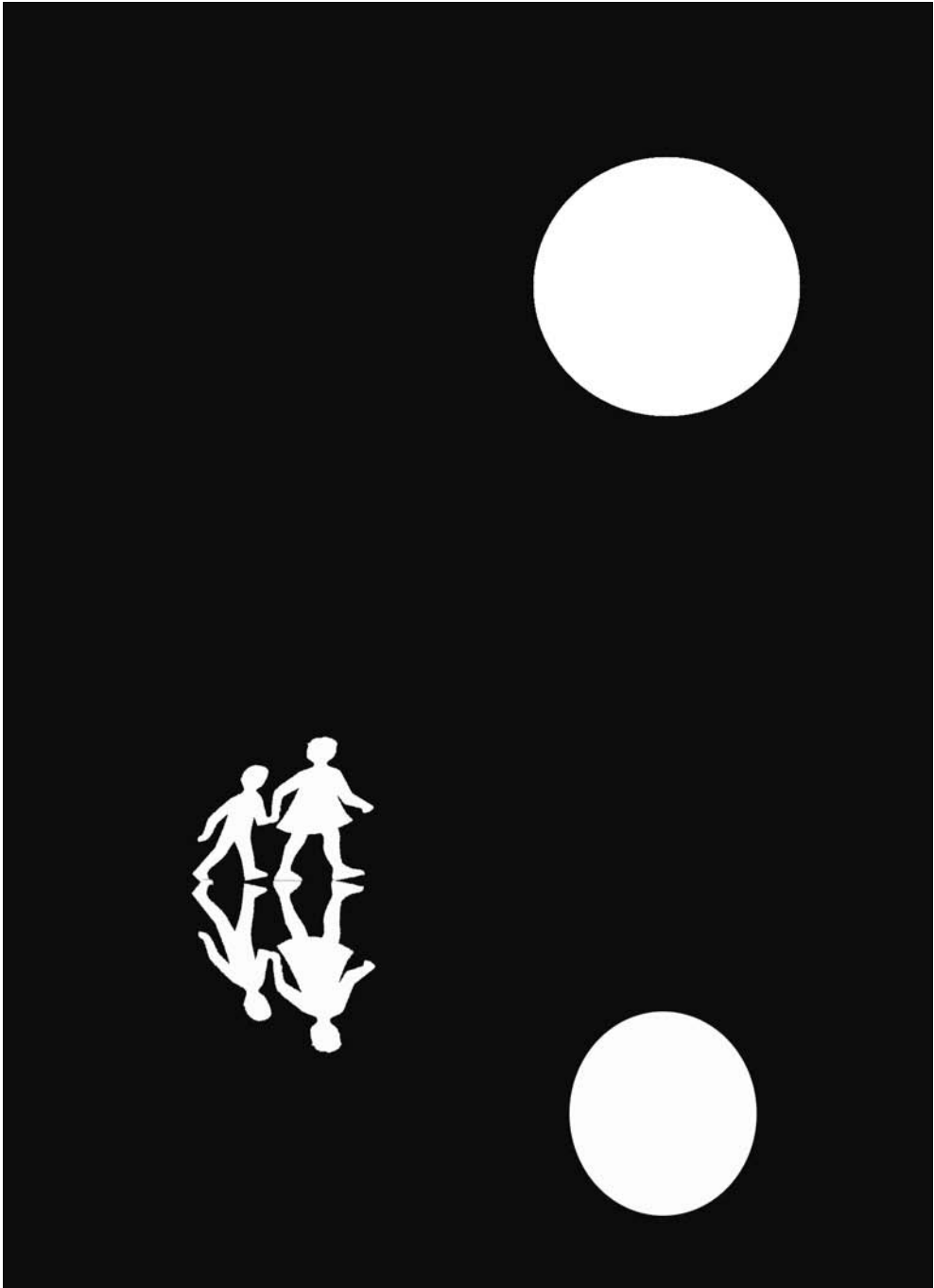
Walzer, Michael. 1994. *Thick and thin. Moral Argument at Home and Abroad*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Fotnoter

- ¹ Övriga deltagare i projektet är:
Gun-Marie Frånberg, FD, Umeå Universitet.
Margareta Havung, FD, Kalmar Universitet.
Britta Jonsson, docent, Lärarhögskolan i Stockholm
Hans Albin Larsson, professor i historia, Jönköping University
- ² Roth, Hans-Ingvar. 1998. *Den mångkulturella parken - om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Skolverkets monografiserie.
- ³ Den 11 september refererar här till både attacken mot World Trade Center och den dag då Sveriges utrikesminister, Anna Lindh, blev knivhuggen till döds.
- ⁴ Lpo 94 s 1
- ⁵ Lpo 94, s 3
- ⁶ Sigurdson, Ola. 2001. *De prudentia*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- ⁷ Walzer, Michael. 1994. *Thick and thin. Moral Argument at Home and Abroad*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- ⁸ Sigurdson, Ola. 2001. s. 37
- ⁸ Det kanske bör nämnas att två tredjedelar av de personer som av studierektorerna ansågs intressanta att intervjua var kvinnor. Alla män som nämnts kontaktades men med endast en intervju som resultat. Det måste tyvärr också sägas att fem intervjuer blev förstörda på grund av tekniska problem av vilka två intervjuer var med manliga informanter.
- ⁹ intervju #1
- ¹⁰ intervju #9
- ¹¹ Lpo. 94 s 1
- ¹² intervju #4
- ¹³ intervju #4
- ¹⁴ intervju #4
- ¹⁵ intervju #1
- ¹⁶ intervju #6
- ¹⁷ intervju #6
- ¹⁸ intervju #3
- ¹⁹ Lpo. -94
- ²⁰ intervju #1
- ²¹ intervju #1
- ²² intervju #1
- ²³ intervju #4
- ²⁴ intervju #5
- ²⁵ Det finns många olika namn för dessa mindre arbetsgrupper. Basgrupper, arbetsgrupper, seminariegrupper, arbetslag för att nämna några.
- ²⁶ intervju #6
- ²⁷ Boken som refereras till är: Colnerud, Gunnel. 2002. *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. HLS Förlag
- ²⁸ intervju #6
- ²⁹ intervju #6
- ³⁰ intervju #6
- ³¹ intervju #6
- ³² intervju #6
- ³³ intervju #4
- ³⁴ intervju #1
- ³⁵ intervju #9
- ³⁶ intervju #1
- ³⁷ Det är värt att notera att detta är en vanlig arbetsform i många ämnen.
- ³⁸ intervju #2
- ³⁹ Ett orsak till att det finns en stor variation av etiska frågor, är att studenterna är fokuserade på olika åldersgrupper. (intervju #8)
- ⁴⁰ intervju #2
- ⁴¹ intervju #2
- ⁴² intervju #2 and #8
- ⁴³ intervju #2
- ⁴⁴ intervju #8
- ⁴⁵ intervju #8
- ⁴⁶ intervju #8
- ⁴⁷ intervju #7
- ⁴⁸ intervju #5
- ⁴⁹ intervju #5

50 intervju #3
51 intervju #3
52 intervju #3
53 intervju #6
54 intervju #3
55 intervju #3, min kursivering
56 intervju #3
57 intervju #3, 4, 5

|





The Digital Native as a Student

Implications for Teacher Education

Elza Dunkels

*Who's gonna pay attention
to your dreams?
Who's gonna plug their ears
when you scream?
The Cars: Drive, 1983*

Abstract

This article points out some features of contemporary learning models, claiming that computers and the Internet have changed the conditions of learning and communicating for young citizens – the digital natives. Firstly, it draws attention to the fact that the Internet with its hypertext seems to promote *natural learning*. Secondly, it describes a tremendous amount of *informal learning* – learning that takes place outside the educational system – which computers and the Internet seem to encourage. It acknowledges the growth of *collective learning* – learning that is collaborative and draws on other people's work, constantly adding to our collection of knowledge. The article also calls attention to the *surfacing* of human behaviour

that the Internet seems to promote, making it possible to act against negative behaviour such as bullying. Finally, it portrays the *openness* that makes users of net communities exhibit sides of their personalities that traditionally have been hidden from strangers.

In respect of changes in society and the speed of technological changes it is vital that we find a way of listening to young people's views of knowledge and learning. The article concludes that we should discuss how we may integrate contemporary learning models in our educational systems, learn from what takes place anyway and exploit it.

Introduction

My contribution to the study *Questions Pertaining to Fundamental Values in the New Teacher Training Program*¹ will be to write a doctoral thesis about young people's net cultures. The thesis is due 2007, and in this article I use some of the information gathered to portray my part of the project. The ambition is to present some thoughts about the implications that young people's net cultures might have on education. This article however does not claim to envisage the future, only to sketch some learning models used by young people today, leaving any predictions to the reader.

The thesis will be based on a qualitative interview study with over 100 children in grade 6, around 12 years old, spread all over Sweden. The interviews were conducted over the Internet (Dunkels, 2005a), using a chat tool designed for the study. The questions raised in the study were

- What do children find threatening on the Internet?
- How do children cope with these threats?
- How have they developed these counter strategies?

A side effect from conducting the interviews is that I constantly get approached by young people who want to talk to someone about the Internet. When they hear that I am interested in the subject they contact me, to tell stories or ask questions. Some of them are children I have interviewed, some are private contacts, friends of my children and children of my friends. Others contact me over the Internet after reading about my research.

This article is not a direct result of the interview study. When interviewing and analysing my data, I often came across interesting ways of thinking. An example was the 12-year old who answered my question about bullying on the internet with something like

Well, you know, it doesn't hurt as much on the internet – physically.

Until that point I had only read about bullying on the internet as being more abusive than in real life, since it follows you into your home (Cf. Olin, 2003). My finding did not contradict other people's findings; it was just another way of looking at the phenomenon. This is an example of data that was of no immediate use to me, so it resulted in a note to look into this interesting area some time later. These notes

grew in number and when I was asked to give a lecture about the digital native as a student², this gave me the opportunity to systematically categorize some ideas that have come up during the interviews and the countless informal conversations with voluntary informants.

Theoretical Background

My discipline is pedagogical work. As a research subject it is fairly new in Sweden, established in 2000. The idea behind this new subject is to support research useful for pedagogical practice. For the first time in Sweden a teacher education certificate can be the foundation for doctoral studies. My teacher education is in mathematics and social science. As a mathematics teacher I am interested in what happens when learning is obscured by fear or perhaps lack of self-confidence. Mathematics and computers are perfect arenas for studying this mechanism, with invisible walls dividing those who have cracked the code and those who have not. As a teacher I have a constructionist view of learning, which is an optimistic view on young people's learning; in the presence of tools and good environment, learning will take place. I regard learning as a natural process and school as a construction with the aim to streamline society's educational task.

Situated learning as formulated by Lave and Wenger (1991, p. 29) seems to describe contemporary learning models very well. They claim that

...learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the socio-cultural practices of a community.

As I describe young people's learning you will find that it often seems to be a process of social participation (Smith, 1999), and that the notion of communities of practice (Lave & Wenger, 1991) fits nicely into my descriptions below.

Society has undergone many changes the last decades. Castells (2000) claims that a new society has emerged due to the changes in relationship of production, the relationship of power and the relationship of experience. Globalisation, the speed of technological development and post-modern values, including individualisation are ingredients presented by others. Whichever way we view history, conditions of living are affected by social change. Those who were born and raised in the beginning of the new millennium have different living conditions than we had and yet tradition

and custom make us the ones upholding and developing educational systems. We could, however, increase our qualifications by studying young people's learning. Levy's (1997, p.15) words can serve as an inspiration to study present-day learning:

In the age of knowledge, failure to recognize the other as an intelligent being is to deny him a true social identity.

Perspective Images

According to the European study Safety, Awareness, Facts, and Tools (SAFT, 2003) 87 % of the children between 9 and 16 years in Sweden have access to the Internet at home. These are interesting figures, but my experience is that we have a tendency to overrate numerical information. Statistics may tell us how common computers and the Internet are in young people's lives, but it is incapable of telling whether IT has transformed their lives in any significant way. In this article I will claim that access to computers and the Internet have changed the conditions of learning and communicating for young citizens. To illustrate this I will not present statistics; I will use stories or case descriptions to communicate my findings regarding contemporary learning models.

Hopefully, these stories will work like perspective images where you have a hard time finding both its images. But once you have found them, you can never go back to not being able to see both. No matter how hard you try, you will always be able to switch between the motives; the old lady and the young girl, or the two faces and the vase. It is a one way road to knowledge. In my research I aim to identify some of these images, that might show us how young people use the Internet and with any luck help us develop knowledge. So in this paper you will find glimpses of young people's use of computers and the Internet.

The first story is about 14 year-old Oliver who came home from a three week vacation last summer. Oliver does not have a group of close friends whom he can call when he gets home. He does not know what reaction he might get; *who cares or welcome home?* Instead, he sits down at his computer and logs on to MSN Messenger. MSN Messenger is one of the most common tools among young Internet users (SAFT, 2003). It is an *instant message* software, used for keeping in touch with friends. Whenever someone logs on to MSN Messenger, their user name is displayed on their friend's computer screens. Now, like some young people, Oliver changes his user name almost every time he logs on. This

time he chooses the user name *Just returned from three weeks in Gothenburg*. MSN Messenger then displays this message to everyone on his list of friends. 20 minutes later, he steps out to meet a friend, because when he advertised his arrival home, someone who knew him contacted him to ask if they should meet. The point is that he was able to advertise his coming home in a more passive and thereby less risky fashion when he used MSN in that way.

This story helped me understand certain things. I understand some of the potential the Internet has for young people; Oliver could never have done an equivalent contact attempt before the Internet. I understand that some people can find an arena for expressing themselves on the Internet; probably other people than the ones who have an arena in real life. I also understand that people influence technology as well as technology influences people, and that the use of technology can take other ways than the ones intended by the inventors; it is not likely that the creators of MSN Messenger could have foreseen this particular effect created by the use of their tool.

Digital Natives

Marc Prensky (2001) introduces the term *digital native* to portray the gap between how adults

and young people look upon computers and the Internet. A digital native is someone born into a world where computers and the Internet are natural components. This means that she does not have to get accustomed to this technology by comparing it to something else. Her knowledge of technology is not obstructed by pre-knowledge of something similar.

Digital immigrant is Prensky's name for the rest of us; anyone who was born before IT turned into an integral part of our life. As digital immigrants we will only have second hand information about the technology and its use. The digital native skips the phase where we devote ourselves to meta thinking about this new technology, asking ourselves what it might be used for, what is good and what is bad, etc. Or rather, meta thinking is no option at all. The digital native has a great influence on how the technology is used, simply because she lacks models to copy her thoughts from. The technology itself is transparent and, instead, its use comes into focus (Hernwall, 2003).

Prensky's comparison to immigrants and natives creates a powerful image:

Smart adult immigrants accept that they don't know about their new world and take

advantage of their kids to help them learn and integrate. Not-so-smart (or not-so-flexible) immigrants spend most of their time grousing about how good things were in the "old country."

There is reason to believe that we all recognize the not-so-flexible digital immigrant in ourselves or in people around us. And we might laugh at this and state that there has always been a gap between generations. But I think it is far more serious this time. Bard (2001) claims that the introduction of IT constitutes a fourth information revolution, the three before it being the spoken word, the written word and the printed. An information revolution means that the existing paradigm is overthrown, our familiar structures of power are shaken and entirely new groups will seize power. If this is true, then this gap is not one between generations but between groups of different power levels. I don't want to take this discussion of paradigm shifts too far, but I think it is important to separate the divide between digital natives and immigrants from the generation gap discussions of the past; jazz music, Elvis, comic books, etc. This gap is deeper and more ground-breaking simply because the subject – IT – is more ground-breaking than music styles or fashion in clothing. The challenge for the education system must

therefore be to meet these changes in an intelligent way. Prensky (2001) warns us that our educational system was not designed to teach digital natives.

One way of creating a strategy for the future might be to look closer at what goes on among young people. In some cases, drugs as an example, you may do this in order to prevent phenomena from becoming established, in other cases, such as learning, to take advantage of what goes on anyway. Developments in the educational system are carried out by people who are one or two generations older than the students. In respect of changes in society and the speed of technological changes it is vital that we find a way of listening to young people's views of knowledge and learning. The following is an account of what I have come across in terms of young people's learning, divided into five themes. Three themes – *natural learning*, *informal learning* and *collective learning* – describe aspects of learning while two themes – *openness* and *surfacing* – represent characteristics of computer mediated communication.

Natural Learning

I choose to call my first theme *natural learning*, even though it is risky to use the word natural. The word might draw attention to a

normative conflict between nature and culture, which is not intended here. Instead I use the word *natural* to describe instinctive processes, learning being one of them. Learning seems to be a natural process, in the sense that it does not always require practice; it begins as we are born, or probably even before. Teaching, on the other hand, is something different. It takes skills to teach, not just a steady voice and authority. You might argue that teaching is all about tricking somebody else into learning. You can find good examples ranging from the teacher who lures her pupils into discovering the patterns of mathematics, when they think they are playing with bottle caps and all the way to the novel which, through sense of wonder³, helps us to understand something new about our world. When a teacher leads the way, or tricks the learner, then she takes advantage of the natural instinct of learning. When we identify such processes we can make the forces of nature work for us rather than fight them.

Enochsson (2001) refers to a little girl who says that the encyclopaedia is ok, but it's not logical, at least not as logical as the Internet. To me this girl opens a whole new perspective. I am reminded of the fact that the alphabet is a construction and does not follow natural learning paths; it is simply a way to organise

the letters mnemonically, so that we will remember them easily. When you think about information from her point of view, it becomes obvious; if I look up the word *monkey* in my encyclopaedia, the preceding word is *money*, which is logical once you have internalised the alphabet into your learning strategies. If you on the other hand have not, there is absolutely no connection between the words. Should you find a good webpage about monkeys however, the next word might be *apes* or information about what monkeys feed on. Here the connection is obvious even if you have not cracked the alphabet code.

Informal Learning

No one can study young people's net cultures without coming across informal learning. For the purpose of this article this is defined as learning that takes place outside the educational system. In this respect there is such an obvious gap between the children of today and us. Young people have never seen the tools we had to put up with when I went to school, e.g. the screen we had to use so we would not look at the keys during keyboard practice. Take a look at young teenagers today and you will find that many of them have the correct way of placing their fingers on the keyboard and they will beat most of us at speedwriting. Language

skills improvement is another example put forward by many teachers.

Photoshopping is an interesting phenomenon from a learning point of view. It is common among teenagers to edit photographs, their own or downloaded, using image software like Adobe Photoshop, and then to publish them on the Internet. One example is Elvira, a 15-year old Swedish girl. Elvira has low grades, in fact she did not pass at all in some subjects, among them art. She has received no formal education on computers, digital images or Photoshop. Still, she creates images in this professional tool and publishes them on the Internet. She shares this interest with many her age, as it coincides with the urge to be seen and to try out personality options (Turkle, 1995). Elvira is self taught both on computers and digital images. When she encounters a problem or finds an effect she wants to achieve, she googles for *Photoshop tutorials*, because she has found that the best tutorials are in English. She then skip-reads complicated instructions and works with the tool until she masters it. To further complicate the process, she has a Swedish version of the software, so she has to translate every term. If we keep an open mind we will be able to find numerous examples of informal learning.

Facer et al (2003) describe the differences between children's learning at home and in school and argue that if computers and the Internet themselves are the explanation to the distinction between learning inside and outside school, then this might explain why schools still have problems with incorporating computers into their learning structures. Papert (1994) compares our placing of computers in computer labs to isolating a contagious substance. This might be the case also when it comes to informal learning. Oddly enough, at times we seem to view informal learning not as a resource but as a threat. We actually discuss children's informal learning a lot, but the topic is hidden underneath a thick layer of fear, i.e. discussions about computer gaming⁴, the threats of young people's blogging⁵ or using web cameras⁶.

Collective Learning

What is the optimal publishing date for the Encyclopaedia Britannica? There is of course no answer to such an absurd question. Still, many publishers have occupied themselves with this question. Should one publish as soon as the manuscript is ready, or is it better strategy to wait until Christmas? This was until Wikipedia (2006) and other tools like it came along. Wikipedia is an online encyclopaedia created as a *wikiweb*, a technology that aims to simp-

lify the web in a technical sense and promote collaborative learning. The Wikipedia is created by everyone who wants to contribute. The optimal publishing date for any encyclopaedia is of course everyday, because the learning process never stops. There will always be something else to add to our collection of knowledge. The concept of Wikipedia can be hard to understand at first, just like it can be hard to understand any new phenomenon. The problem is to grasp how an online encyclopaedia, in which everyone may make a contribution, can be of any real use to anyone. The answer lies in the question; it is because everyone can make a contribution. When I contributed to the Swedish version of Wikipedia, I added some new words from my research area and reused the definitions from my website. The next day another Wikipedia user had identified these texts as originating from my website and asked me in Wikipedia's discussion forum if I had permission to copy them.

After this a lot of people have added to the definitions, accumulating knowledge from different angles. I represent the learning point of view, others have deeper technical understanding and put together they are an image of our collective knowledge. Levy (1997) talks of collective intelligence and claims that "no one knows everything, everyone knows something, all knowledge

resides in humanity". Another strong point is the need for source analysis. Since anyone can contribute, users know that they have to be suspicious. Source analysis in an educational situation can be a pointless experience, where everyone involved knows that this has to be done, but it is not for real. The exercise is carried out to learn about something that might become useful in the future. The Wikipedia example illustrates the power of source analysis when it occurs in a real setting.

Surfacing

The next theme deals with the fact that the Internet seems to bring some human behavior to the surface. Bullying can serve as an example. Bullying is a problem at every school, and has been a problem as long as we can remember. We might argue that bullying has been institutionalized, since in Sweden every school by law has to make an anti-bullying plan. We know for a fact that some pupils will be bullied when school starts every year. So bullying is an everyday phenomenon, but suddenly it becomes observable; when harassment moves into the Internet and mobile phones, it is actually possible to print some of the incidences and prove what took place. This everyday phenomenon has surfaced.

Thinking of something else during a lesson is nothing new. The difference today is that the activities competing with teaching can be more visible; checking e-mail during a lecture, receiving and reading a text message during a discussion, letting the instant messaging tool work in the background while writing a paper. This surfacing can be addressed in different ways. Some, often early adopters of technology (Cf. Alexander, 2003), think new, bold thoughts and raise the question "Do we really know for a fact that a connected person who is in contact with those she wants to be in contact with is less concentrated than if she is disconnected?" Others put up a fight against what they see as manifestations of disrespect; schools banning mobile phones⁷, blogging⁸ and online communities⁹.

Another aspect of surfacing is the transparency facilitated by IT. Rheingold (2003) tells the story of how he used a friend's hand held computer to scan the bar code of a product, importing the information into Google and in a matter of seconds receiving information about the company, vital for him as a consumer. Rheingold also points out the possibilities in the way that E-bay and other web sites use the rating possibilities. A customer at E-bay can rate the seller's honesty and swiftness to deliver easily,

helping future customers to make an informed choice concerning the seller. IT used as extensions of our senses and abilities, helps us find and share information in a way we have never been able to do before. Rheingold's vision of an informed consumer has already moved into learning environments: the ability to rate courses and teachers or get instant information via bar codes and mobile phones. How this will affect teaching and learning we can only guess, but it seems like a good idea to be prepared.

If surfacing deals with the medium as such, the next theme, openness has to do with the users of computer mediated communication.

Openness

There is a candidness that seems to appear when we communicate with the help of IT (Hernwall, 2001). Among young people this openness can be found in online diaries, self-presentations in online communities, etc. The different user names in MSN Messenger is one example, another is the moblogs kept by young people, using their mobile phones to document their activities, sometimes publishing them on the Internet the instant they occur (Dunkels, 2006).

The sad part of the story is that this openness first was identified by adult predators. Long

before the good side of the adult community realized what was going on, paedophiles and other predators understood and exploited its possibilities. When a young girl writes in her online diary that she starves herself or cuts herself, a paedophile can easily start his grooming process by offering to be the understanding adult she cries out for, only to introduce the abuse when trust is established.

There are examples of good people making use of this openness, too. Pia Widegren, a teacher in Motala, uses computer mediated communication to get deeper contact with her students and taking this into the classroom once the contact is established (Datorn i utbildningen, 2003). This method is used by some teachers to address sensitive issues, such as sex education, mental illness or discussing the right to abortion.

Conclusions

There is probably no better way to secure the vital educational task of any society than organising it into schools, but there is close to no debate about the very foundations of school. This is interesting since school is the only public institution that every citizen comes in contact with. All other institutions are optional or might be avoided. So every adult has a relationship to school. And yet, or perhaps because of that, we

rarely discuss the very foundations of school. This article has pointed out some features of contemporary learning models, claiming that computers and the Internet have changed the conditions of learning and communicating for young citizens – the digital natives. It has pointed out the fact that the Internet with its hypertext seems to promote learning in a natural fashion and the tremendous amount of informal learning – learning that takes place outside the educational system – that computers and the Internet seems to encourage. It has acknowledged the growth of what I call collective learning – learning that is collaborative and draws on other people's work, constantly adding to our collection of knowledge. The article has also drawn attention to the surfacing of human behaviour that the Internet seems to promote, making it possible to act against negative behaviour such as bullying. Another side of computer mediated communication is the openness where users of net communities exhibit sides of their personalities that traditionally have been hidden from strangers. Many of these features were first detected by commercial and criminal forces in society, which probably is the case wherever something new emerges. This, in combination with the fact that many adults – the digital immigrants – find it hard to understand (Dunkels, 2005b) what goes on on

the Internet can in some cases be to the detriment of young people.

When it comes to new technology it is impossible to predict in which direction it will develop. Thulin (2004) gives an explanation to this difficulty in her doctoral thesis when she describes the intricate patterns of influence that surround new technology. Not only does the technology influence users and non-users, technologies also take different development paths depending on how people use them. This makes it hard to predict the future and what implications computers and the Internet will have on education. However, we can conclude that there seem to be parallel learning environments, where young people learn in spite of educational systems, not as a result of them. What happens when the children I have described grow up and attend higher education? Will they accept that their knowledge of the world and their learning strategies are reduced to nothing or will they find alternative universities? Perhaps, if we could study the learning that literally explodes in our homes and in schools, after hours, and extract some components, then the legitimacy problems of our educational systems might be over. It ought to be possible to let the forces of nature work for us rather than using our energy to fight them. We should discuss how we may

integrate contemporary learning models in our educational systems, learn from what takes place anyway and exploit it. Not in a way that infantilizes education or adjusts it to youth culture, but rather study young people's learning and look for keys to the forces behind it.

We have to be careful not to look at the difference between digital natives and digital immigrants as their world versus our world. If we divide life that way we risk handing over too much responsibility to young people, abdicating as adults and teachers (Dunkels, 2005b). Instead we must accept that we share a common world but that we have different competences. There is an example from Bjørnstad's (2002) study of young Norwegian Internet users. She talked to them about what I like to call *the worst of the worst* on the Internet; sexual abuse against children and animals, torture, executions, etc. In these talks she identified a small group of teenagers who could not separate what is forbidden or unsuitable for anyone from what is permissible after a certain age. A small group of teenagers actually thought that websites containing the *worst of the worst* are acceptable to visit once you have turned 15 or 18, or whatever age they thought was the limit. This is interesting, because in fact we do not have a group of teenagers running around in the real

world, thinking that murder is ok, once you are 18. So this problem seems to be connected to the Internet. Bjørnstad's findings indicate that no matter how much young people know about this new medium, many of them still need adult guidance.

So we might feel small and stupid when it comes to knowledge of the Internet, but that is a good thing, to realize one's limitations. But we should also understand our strengths. All these wonderful young people with all their incredible knowledge, they still need us. We should appreciate this and start planning for an educational system which embraces these young citizens and builds on all the knowledge we have gathered about learning.

References

- Alexander, Bryan** (2003). Cyberculture, literature and the textual imagination. Seminar at Humlab, Umeå universitet. Retrieved January 25, 2006 at <http://blog.humlab.umu.se/streams.html>.
- Bard, Alexander** (2001). *Nätokraterna*. Pocky, Stockholm
- Bjørnstad, Taran** (2002). Nettsvermere. Statens Filmtilsyn. Retrieved January 9, 2006 at <http://www.filmtilsynet.no/Nyheter/1035535726>.
- Castells, Manuel** (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Volume 3: End of Millennium. Blackwell Publishers.
- Datorn i utbildningen** (2003). Article about Pia Widegren retrieved January 9, 2006 at <http://www.diu.se/nr2-03/nr2-03.asp?artikel=s16>.
- Dunkels, Elza** (2005a). Young People's Net Cultures. In *Encyclopedia of Distance Learning*. Idea Group Reference.
- Dunkels, Elza** (2005b). Nätkulturer – vad gör barn och unga på Internet? In *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 1-2/2005, Umeå universitet.
- Dunkels, Elza** (2006). *Nätkulturer*. Retrieved January 9, 2006 at <http://www.kulturer.net>
- Enochsson, AnnBritt** (2001). *Meningen med webben*. Karlstads universitet (Doctoral thesis).
- Facer, Keri, Furlong, John, Furlong, Ruth & Sutherland, Rosamund** (2003). *ScreenPlay – Children and computing in the home*. RoutledgeFalmer, New York.
- Hernwall, Patrik** (2001) *Barns digitala rum*. Stockholms universitet (Doctoral thesis).
- Hernwall, Patrik** (2003). Virtual Society. In *Hernwall & Löfberg (ed): Utmaningar. Digitala tankar 1-2003*. Stockholms universitet.

- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Levy, Pierre (1997). *Collective Intelligence : Mankind's emerging world in cyberspace*. Plenum Press, New York.
- Olin, Fredrik (2003). *Digital Bullying – Harassments amongst youths through Internet and SMS*, Karlstad University (D-essay). Retrieved January 16, 2006 at <http://www.digitalkultur.se/pdf/Digital%20mobbing.pdf>
- Papert, Seymour (1994): *The Children's Machine – Rethinking school in the age of the computer*. Harvester Wheatsheaf.
- Prensky, Marc (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, NCB University Press, No. 5, 2001. Retrieved November 21, 2005 at <http://www.marcprensky.com>.
- Rheingold, Howard (2003). *Smartmobs*. Perseus Publishing.
- SAFT (2003) – Safety, Awareness, Facts, and Tools. Retrieved January 25, 2006 at http://www.medieradet.se/upload/Rapporter_pdf/SAFT_barnstudie.pdf.
- Smith, Mark K. (1999). *The social/situational orientation to learning*. In *The encyclopaedia of informal education*. Retrieved January 16, 2006 at <http://www.infed.org/biblio/learning-social.htm>.
- Thulin, Eva (2004). *Ungdomars virtuella rörlighet*. Göteborgs universitet (Doctoral thesis).
- Turkle, Sherry (1995). *Life on the Screen*. Massachusetts Institute of Technology.
- Wikipedia (2006). Retrieved January 9, 2006 at <http://en.wikipedia.org>.

Footnotes

- ¹ *Questions Pertaining to Fundamental Values in the New Teacher Training Program: a study of ethical and moral dilemmas in a changing world* is lead by PhD Gun-Marie Frånberg, University of Umeå and funded by the Swedish Research Council.
- ² At the conference *Emerging Pieces of the Education Puzzle* in Skellefteå 2005, <http://www.campus.skelleftea.se/ep>.
- ³ Sense of wonder is the literary term for a conceptual breakthrough which is common in Science Fiction literature. <http://urchin.earth.li/cgi-bin/twic/wiki/view.pl?page=SenseOfWonder>
- ⁴ Cf. http://news.com.com/Judge+blocks+California+video+game+law/2100-1043_3-6005835.html
- ⁵ Cf. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/01/16/AR2006011601489.html>
- ⁶ Cf. <http://www.nytimes.com/2005/12/19/national/19kids.ready.html?ex=1292648400&en=aea51b3919b2361a&ei=5090&partner=rssuserland&cmc=rss>
- ⁷ Cf. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/scotland/3524913.stm>, <http://www.politicalgateway.com/news/read.html?id=3068>.
- ⁸ Cf. <http://www.rutlandherald.com/apps/pbcs.dll/article?AID=/20050329/NEWS/503290316/1027>
- ⁹ Cf. <http://www.dailyrecord.com/apps/pbcs.dll/article?AID=/20051024/NEWS01/510240324/1005>





Demokratiutbildningen i lärarutbildningen

Några jämförelser och tolkningar

Maria Elmér & Hans Albin Larsson

Lärarutbildning och demokrati

Synen på utbildning är högst föränderlig och utbildningssystemet är återkommande föremål för utredning och omorganisation. Motsvarande gäller delvis också frågorna kring demokratins villkor och funktion, dvs. formerna för hur beslut skall fattas. Den omfattande maktutredningen i slutet av 1980-talet och den lika omfattande demokratiutredningen ett decennium senare är exempel på detta men många fler finns. Regeringen har också under senare år tillsatt nya utredningar, t.ex. 2003 den s.k. Ansvarskommittén och därpå, 2004, en ny författningsutredning. Den förstnämnda skall undersöka den nuvarande samhällsorganisationens förutsättningar att klara de offentliga välfärdsåtagandena och ”där det är motiverat” föreslå förändringar av strukturen och uppgiftsfördelningen. I klarspråk betyder det att demokratins villkor på olika nivåer skall ses över och förändringar kring vem som skall besluta om vad kan förutses.¹ Författningsutredningen

skall föreslå hur de folkvalda organen ges ”bättre förutsättningar att få genomslag för politiken och medborgarna bättre förutsättningar till inflytande, insyn och utkrävande av ansvar.”² Demokratins form är föränderlig medan däremot dess grundläggande värden är beständiga men hur de betonas varierar från tid till annan. Under alla förhållanden är insikten om demokratins villkor inte något medfött utan något som måste läras in .

I läroplanerna understryks skolans roll för demokratiskolningen starkt. Det framgår att det inte enbart gäller att undervisa om demokrati utan också att tillämpa demokrati i undervisningen. I läroplanen för de obligatoriska skolformerna heter det:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och för-

bereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar.³

Motsvarande formulering återfinns i läroplanen för det frivilliga skolväsendet med en ytterligare markering av elevernas ansvar för sina egna studier.⁴ Kraven på lärarna är i sammanhanget höga. Läraren skall:

- *klargöra det svenska samhällets grundläggande värden och med eleverna diskutera konflikter mellan dessa värden och faktisk verklighet,*
- *öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa,*
- *klargöra skolans normer och hur dessa är en grund för arbetet samt tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen och*
- *visa respekt för den enskilda eleven och i det vardagliga arbetet ha ett demokratiskt förhållningsätt.⁵*

Skolans roll för demokratins utveckling är ett återkommande tema i de politiska utspelen kring demokrati och belyses mer utförligt nedan. För skolans möjligheter att i sin tur axla detta ansvar är kvaliteten på lärarna lika cen-

tral. Inom projektet kring värdegrunden i den nya lärarutbildningen har därför ett delprojekt genomförts kring just demokratiutbildningen. Den nya lärarutbildningen överlåter i hög grad åt respektive högskola att välja utformning av utbildningen. Några dilemman infinner sig: vilken demokratisyn kommer att genomsyra lärarutbildningen? Hur vet vi att demokratiutbildningen blir tillräcklig? Hur vet vi vad studenterna har tillägnat sig? Denna delundersökning syftar till att klarlägga hur demokratiutbildningen har utformats inom ramen för den nya lärarutbildningen och hur man kan tolka att utformningen blivit som den blivit. Demokratiutbildningen inom det allmänna utbildningsområdet vid fyra olika högskolor står i centrum för undersökningen. Svar söks på följande frågor:

- 1) Hur uppfattar studenter som genomgått kurserna inom det allmänna utbildningsområdet den demokratiutbildning de erhållit?
- 2) Vilken syn på demokratiutbildningen ges av ansvariga lärare?
- 3) Hur kan man förklara studenternas respektive de ansvariga lärarnas synsätt?

Undersökningen har genomförts genom en strukturerad enkät riktad till sistaterminsstudenter inom den nya lärarutbildningen och djupintervjuer med ansvariga lärare. Närmare

detaljer och preciserade frågor framgår nedan i avsnittet ”Metod”.

Demokratiutvecklingen i samhället

Demokratin funktion och teori

Eftersom människan är en social varelse har debatten kring vilka regler som skall gälla i samhället alltid varit en fråga av största betydelse, liksom under vilka former dessa regler kan ändras. Under 1900-talet spreds den politiska demokratin gradvis över världen men ännu är demokrati som politiskt system långt ifrån självklart för stora delar av världens befolkning. Synen på demokrati, hur begreppet avgränsas och hur det praktiskt skall tillämpas, har alltid varierat. Även om demokrati enkelt översätts som folkstyre, råder olika uppfattningar om vad som menas med ”folk”, vilka frågor som bör vara föremål för gemensamma beslut och vad som menas med ”styrelse”. Delvis överlappande och delvis skilda definitioner på demokrati existerar samtidigt och utvecklas parallellt, vilket innebär att det finns en uppsjö av varianter. Trots att det går att peka på rader av svårigheter för demokratin, särskilt utifrån ett globalt perspektiv, råder det vid 2000-talets början ingen tvekan om att demokratin som politiskt system är mindre utsatt för yttre hot än förut.⁶ Däremot finns det delade meningar

om i vilken grad demokratin fungerar och i vilken grad den förmår engagera medborgarna. Debatten om demokratin är inte bara en följd av varierande synsätt och traditioner utan också av att dess förutsättningar ständigt förändras i och med den gradvisa förändringen av samhället. De demokratiska grundproblemen kan sägas vara:

- 1) Vilka är kollektivets, statens, uppgifter?
- 2) Var går gränsen mellan individens och kollektivets, statens, rättigheter?
- 3) Hur ser beslutsprocessen i staten ut?⁷

Någon total enighet om demokratin utformning är inte att räkna med och knappast heller önskvärd. Däremot kan man hävda att det finns en långtgående samsyn när det gäller vilka villkor som formellt måste vara uppfyllda för att gemensamma beslut skall anses vara tillkomna på demokratisk grund. Demokrati uppfattas av många som en beslutsprincip där majoritetens uppfattning gäller över minoritetens. Begreppet demokrati betyder dock betydligt mer. Framför allt är det ett regelverk för under vilka omständigheter beslut skall fattas samt vilka rättigheter och skyldigheter som tillkommer medborgarna, både som individer och som kollektiv. Demokrati kan enkelt definieras som ett politiskt system som tillförsäkrar individen vissa

grundläggande rättigheter och som innebär att beslutsfattandet sker genom majoritetsbeslut under rättssäkra former och, vid indirekt demokrati, att beslutsfattarna är utsedda vid öppna och fria val och för en tidsbegränsad mandatperiod. Det betyder att ett majoritetsbeslut är odemokratiskt om det tillkommit på fel sätt, till exempel om beslutsfattarna inte är valda i enlighet med en demokratiskt beslutad procedur eller om beslutet innebär att individens rättigheter kränks. En majoritet har inte rätt att avskaffa en minoritets demokratiska rättigheter eller demokratin som sådan. Demokrati som system kan dock utformas på väldigt många olika sätt, vilket innebär att det också alltid kommer att finnas olika uppfattningar om var gränsen går för vad som är demokratiskt acceptabelt.

Demokratin funktion är flerfaldig: dels tillförsäkrar systemet individen en rad mänskliga rättigheter, dels tillförsäkras individen möjlighet att direkt eller indirekt påverka besluten, dels kan makthavarna avsättas och maktskiftet ske under fredliga former samt, inte minst, ökar möjligheterna att bygga en bättre värld på basis av fred mellan folken. Således kan man säga att en av demokratin viktigaste funktioner både inom och mellan länder är fredlig problemlösning. Konflikter kan inte och bör kanske inte heller undvikas men inom ett demokratiskt

system, mellan övertygade demokrater, går konflikter att bilägga inom systemets ram.

När det gäller teorier kring demokrati skall här fokuseras på motsättningen mellan formell och reell demokrati, vad som kan anses vara den verkliga andemeningen med folkstyre och vad som blir av den i praktiken. Den amerikanske statsvetaren Joseph Shumpeters gör en distinktion mellan en "klassisk" och en "realistisk" variant. Den klassiska innebär att demokrati ses som att folket genom ett aktivt deltagande i beslut och styrande förverkligar det allmänna bästa. Problemet är att uppfattningarna om vad som är det allmänna bästa alltid går isär och att det därför blir politikerna som i praktiken utformar vad som är folkets vilja. Eftersom den klassiska demokratisynen således är orealistisk fordras en mer realistisk variant. Denna tar fasta på det yttre och formella, nämligen på beslutsfattandet som metod. Det skall tillgå i enlighet med allmänt accepterade principer. Demokratin blir då till en sorts institution eller form inom vilken personer tävlar om att få folkets stöd att fatta beslut i dess namn. Den politiska demokratin blir således ett politikerstyre men det förtjänar att påpekas att en helt avgörande förutsättning ändå är att det förekommer fullständiga politiska fri- och rättigheter, inte minst verklig yttrande-, mötes- och pressfrihet samt allmän

rösträtt och flerpartisystem. Till ovanstående kan läggas de mänskliga fri- och rättigheterna, dvs. minoritetsskyddet i det demokratiska samhället. Schumpeters ”realistiska” demokrati kan således betraktas som folkstyre i den meningen att folket får välja mellan alternativa kandidater som skall fatta beslut i dess namn men i övrigt inte har något direkt inflytande över besluten.⁸

Statsvetaren Leif Lewin har för motsvarande problematik använt en delvis annan terminologi. Han anser att man kan tala om dels en ”funktionalistisk demokratiuppfattning”, som innebär att man ser den formellt demokratiska beslutsprocessen som tillräcklig, dels en ”normativ demokratiuppfattning”, som realiseras i den mån folket deltar i beslutsprocessen. Förenklat uttryckt är det fråga om en formell respektive reell demokrati, eller med Schumpeters språkbruk en realistisk respektive klassisk.⁹

Den s.k. realistiska eller funktionalistiska demokratin förutsätter i princip att den politiska eliten, de som tävlar om att få väljarnas stöd, är lämpliga att fatta beslut i allas namn, att de är välinformerade och kunniga, att de ser till det gemensamma bästa och inte till sin privata egennytta. Någon garanti för detta finns dock inte. Snarare torde det vara närmast en regel

i politiska sammanhang att materialistiska intresseskäl spelar stor roll för olika aktörers ställningstagande, såväl väljarnas som politikerernas. Hur går det då om folket, majoriteten av väljarna, är enfaldigt och okunnigt? Statsvetaren Bo Lindensjö konstaterar att systemet som sådant skulle kunna fungera oberoende av kompetensen och kunskapen hos väljarna förutsatt att de politiska ledarna är kompetenta och institutionerna välfungerande. Men, ett ”långtgående folkligt deltagande skulle kunna få förödande konsekvenser”. Utifrån detta perspektiv kan det politiska etablissemanget se det som en fördel om folket så långt möjligt hålls borta från besluten.

Politisk apati, dvs. stora medborgargrupperns likgiltighet inför röstning och andra politiska aktiviteter, kan t.o.m. anses nyttig; den hindrar att okunnighet får inflytande på politiken, bidrar till att undvika problem och underlättar eliternas styrning.¹⁰

Frågan kan då ställas: Hur går det om det politiska etablissemanget inte är den upplysta elit som den ”realistiska” eller ”funktionalistiska” modellen förutsätter. Om det i själva verket är så att den politiska eliten inte alls har större förutsättningar än folkflertalet att göra en oväldig bedömning av olika beslutalternativs konse-

kvenser, vad motiverar då att folkflertalet hålls utanför beslutsprocessen? Det är ju ofta så att det råder oenighet inom det politiska etablissemanget och detta kan som sådant inte förmodas stå fritt från allehanda materialistiska och karriärmässiga intresseöverbäganden. Bo Lindensjö konstaterar: ”Om någon av eliterna verkligen är i besittning av denna sanning (dvs. att de gör en korrekt bedömning, förf. anm.) är det svårt att förstå hur folket skulle kunna identifiera den.”¹¹

En motsatt demokratisyn tar fasta på det individuella engagemanget i den politiska beslutsprocessen. Den normativa demokratiuppfattningen betonar deltagandet i den demokratiska processen, allt från att en fråga eller idé väcks fram till beslut och därefter uppföljning och eventuell omprövning. Det ligger således ett värde i sig i att så många som möjligt kan delta i den beredande processen före ett beslut, att de får information och att de kan delta i debatten så att de kan påverka opinionen inför beslutet. Denna uppfattning förutsätter att beslutsstrukturen tar hänsyn till att information, debatt och förankring samt beslut får ta tid.¹²

I det nämnda resonemanget ligger en av demokratins verkliga kärnfrågor, nämligen om endast ett korrekt genomfört val är tillräckligt för att

legitimera att vissa fattar beslut över andra i allas namn. Den representativa demokratin bygger helt på att denna förutsättning accepteras. Ändå vet de flesta politiskt initierade att beslut i frågor av synnerlig vikt kan behöva en särskild folklig förankring, antingen genom att de utgör en huvudsaklig debattfråga inför ett val eller genom att de blir föremål för en folkomröstning. I det första fallet finns alltid en möjlighet för det politiska etablissemanget att göra en tolkning av vilket stöd väljarna gav i en speciell fråga när de gav majoriteten åt en viss konstellation politiker som också sökte väljarnas stöd för sin inställning i helt andra frågor. När det gäller resultatet av en folkomröstning finns inte alls samma öppna tolkningsmöjlighet, förutsatt att omröstningen inte har försetts med fler än två alternativ. Under alla förhållanden torde det stå utom allt tvivel att det ställs mycket höga krav på väljarna oberoende av vilken demokratimodell som åberopas. Varje väljare förutsätts kunna ta del av den politiska debatten och på grundval av sin inhämtade kunskap och sina värderingar göra en sammanvägning och ta ställning mellan de olika alternativen. Således kräver en väl fungerande representativ demokrati att dess väljare både är kunniga i sakfrågorna och i hur systemet som sådant fungerar.

Demokratis problem och möjligheter

Ett demokratiskt samhälle är i princip ett öppet samhälle som lämnar stor frihet åt individen. Demokratin ges ibland skulden för negativa företeelser och händelser. Brottslighet kan anses få breda ut sig och få fäste i en demokrati, eftersom brottslingar kan utnyttja det öppna samhällets frihet. Likaså kan allehanda politiska grupperingar utnyttja det demokratiska samhällets frihet till att bekämpa demokratis grundläggande värderingar och ytterst demokratin som system. Ett annat betydande demokratiskt problem är om formerna för demokratin framstår som stela, rentav ogenomträngliga, så att knappast någon mer än de som har en central beslutsposition kan påverka besluten. Om många i ett samhälle känner vanmakt inför möjligheten att påverka besluten blir de inte heller stimulerade att försvara och bära upp demokratin. En annan kritik av demokratin kan vara att den är alltför långsam och ineffektiv, att besluten måste föregås av allehanda utredningar som tar alltför lång tid. Just detta kan också vara ett skäl till att det är svårt för en enskild person i periferin att hålla reda på hur besluten kommer till och vem som är ansvarig för vad. En ytterligare annan form av kritik mot demokratin är att den leder till att experterna tvingas rätta sig efter politikerna, det vill säga att det inte är säkert att besluten blir så kloka som de hade kunnat bli.

Svaret på all denna kritik är att demokratin som system vare sig kan garantera att besluten blir kloka eller att de blir snabba. Däremot kan demokratin garantera att besluten i princip accepteras även av dem som inte står bakom dem, allt under förutsättning av att de tillkommit i enlighet med demokratiskt accepterade regler. Demokratin kan också förbättras, om fler blir engagerade och försöker ta till vara dess möjligheter. Hur detta skall gå till råder det olika uppfattningar om. Därför kan demokratin aldrig betraktas som slutgiltigt utformad, den kan nämligen alltid ändras. Dess utformning och innehåll måste dock överensstämma med vad som ryms inom den allmänt accepterade definitionen.

Den svenska demokratin

Demokratin i Sverige bygger på en mycket lång tradition av såväl maktdelning på toppnivå med gradvis ökat medinflytande för de breda folklagren kombinerat med lagfästa individuella rättigheter, som en långtgående lokal självstyrelse. Genom 1800-talets samhällsförändringar förebådades en demokratisering av det svenska samhället som blev helt genomförd 1921. Den lokala frihetstraditionen, den kommunala självstyrelsen, den traditionellt goda förvaltningsorganisationen, den utbredda läskunnigheten och därmed de växande folkrörelserna blev viktiga

grundelement för det partiväsande som etablerades i början av 1900-talet.

Samhällsomvandlingen innebar dock en betydande gradvis omflyttning av befolkningen från landsbygden och i huvudsak jordbruksnäringen till städer och tätorter med mer blandade näringar. Den gamla sockenstämmans deltagande beslutsformer blev från 1862 till ett decentraliserat kommunalt självstyre utformat i enlighet med den gamla ordningens värderingar om ett brett deltagande i beslutsprocessen. Genom samhällsomvandlingen ändrades förutsättningarna och den deltagande demokrati som fanns i de ca 2 500 kommunerna övergick efter 1952 i mer partibaserat styre som från 1970-talets början blev till ett mer eller mindre renodlat majoritetsstyre. Under perioden 1952–73 sammanslogs kommunerna och deras antal minskades från över 2500 till 278. Denna förändring rubbade den politiska demokratis förutsättningar därför att antalet kommunpolitiker minskades starkt, under 1900-talets senare halva med 75 %, från ca 200 000 till ca 50 000. Vissa stora kommuner har dock delats så att antalet ökat till 289 (2001).

De svenska kommunerna har en hög grad av självständighet gentemot staten. Grundlagen, regeringsformen, garanterar det kommunala

självstyret. Staten får således inte stifta lagar som i alltför hög grad inskränker detta självstyre. Exakt var gränsen skall gå mellan det statliga och kommunala inflytandet är föremål för ständiga politiska diskussioner. Principen är att kommunerna självständigt skall utforma sin verksamhet inom de ramar som staten anger. Det innebär att det från kommun till kommun kan finnas olika regler i en rad viktiga frågor och även då det är samma regler som gäller kan de tolkas olika och därför leda till olika lokala beslut.

En genomgående tendens sedan 1970-talet har varit att staten steg för steg minskat sin detaljreglering av kommunerna. Den sedan 1991 gällande kommunallagen ger kommunerna mycket fria händer att organisera sin verksamhet. För staten har detta på ett enkelt sätt möjliggjort besparingar, eftersom staten kunnat minska bidragen till kommunerna och sedan överlåta åt dessa att avgöra vilka verksamheter som skall skäras ned. Staten fastställde genom målformuleringar ramarna för kommunerna och såg genom avregleringar till att minimera de statliga hindren till besparingar.

Ett viktigt område som genomgick förändring från noggrann statlig styrning och kontroll till så kallad målstyrning var skolan. Genom ett

riksdagsbeslut 1989 blev skolan en helt kommunal uppgift. Staten uppställer vissa ramar, de som framgår av styrdokumentet, och överlåter åt kommunerna att välja hur de skall tolkas och uppnås. När målen är tolkningsbara innebär det att kommunerna får mer fria händer än när de är tydliga. När kommunerna haft dålig ekonomi betyder det i realiteten att de tvingats utsätta sina skolor för en stram budgetbehandling, inte sällan med hårda besparingskrav som resultat. Statens roll har varit att via Skolverket övervaka i vilken mån kommunerna lever upp till de statliga målen och i förekommande fall uppmåna respektive kommun till bättring. Några åtgärder har dock inte Skolverket befogenhet att vidta. Härigenom är det i realiteten kommunens beslutsfattare, politiker och tjänstemän på högre nivå, som har den verkliga makten över hur skolans mål skall tolkas och uppnås.

Skolans roll i demokratiutvecklingen – några teorier

Skolan som fostrare

Över 700 000 barn är inskrivna i barnomsorgen, över en miljon elever går i grundskolan och över 300 000 i gymnasieskolan. Det betyder att över 2 miljoner unga människor dagligen finns i den offentligt finansierade och lagreglerade förskolan och skolan. Det är numera nor-

malt att man går 12 år i skolan. Under denna tid förändras man som individ från ett litet barn till en myndig vuxen person. Därför är det självklart att skolan måste ses som en av de viktigaste resurserna när det gäller att forma människor till ansvars-kännande och självständiga individer.

För hundra år sedan hade folkrörelserna ett starkt grepp om befolkningen. Hundratusentals svenskar har fått en grundläggande skolning i föreningsverksamhet och mötesteknik genom folkrörelserna. I kraft av sin förvärvade kunskap om hur man rent konkret går till väga för att spela en roll i beslutande församlingar kunde många av dem påverka samhällsutvecklingen. Folkrörelserna och för övrigt hela föreningslivet har idag betydligt svårare att rekrytera nya personer till förtroendeuppdrag. Det betyder att den träning i demokrati och mötesteknik som förr var mångas egendom numera endast tillfaller ett fåtal. Skolans roll för allmänhetens demokratifostran har därför blivit extra betydelsefull.

Den informationstekniska och mediala flodvågen innebär att behovet av att kunna sortera och värdera information blir allt större. En av skolans mest väsentliga uppgifter med direkt anknytning till förutsättningarna att främja en

demokratisk samhällssyn är därför hur elever kan handledas. Ett demokratiskt förhållnings-sätt fordrar träning i kritiskt tänkande. Enskilda kunskaper måste kunna bli till en meningsfull helhet och urskiljning, analys, bearbetning och tillämpning skall präglas av de värden som skolans verksamhet ska utgå från. I dessa avseenden skall skolan inte vara värdeneutral. Den skall fostra, till demokratiska grundvärderingar.

Även om demokrati i sig är ett mål och ett mycket viktigt politiskt mål är det också ett medel till förändring. Av den anledningen blir demokratin aldrig inaktuell. Nya problem kräver nya reformer. För att demokratin skall kunna bestå måste den ständigt stimuleras genom att frågorna om dess grundläggande funktion återkommande ställs: Hur utser vi våra makthavare? Vem är ansvarig för vilket beslut? Hur kontrollerar vi makthavarna? Sker informationen öppet och ärligt? Hur kan vi påverka besluten, lokalt och på högre nivå? Hur säkerställer vi att inte besluten flyttar till en anonym avlägsen nivå, etcetera? Endast den som har skolning i demokratins idémässiga förutsättningar och i dess funktion kan utöva inflytande. Därför måste demokratin ständigt erövrats, av varje generation.¹³ Skolans roll för allmänhetens demokratifostran och för demokratins utveckling har genom samhällsutveck-

lingen blivit extra betydelsefull men förmår skolan att fylla denna funktion? Det beror i hög grad på lärarnas förutsättningar att undervisa i demokrati.

Synen på skolans roll

Synen på skolan har emellertid varierat med samhällsutvecklingen. Detta gäller inte minst dess roll som bas för utbildning till demokratiska ideal, som kan ses som en förutsättning för värdegrundssocialisationen. I den nu gällande läroplanen understryks mycket starkt skolans demokratifostrande roll men det är inte kristallklart vilken demokratisyn som avses. Under 1900-talet genomgick demokratibegreppet förskjutningar, vilket fick återverkningar på synen på skolans roll. Skolkommissionen från 1946, som fick mycket stor betydelse för förändringen av den svenska skolan, hade ett starkt kollektivt förankrat demokratibegrepp. De följande decennierna ändrades synen på demokrati, åtminstone då det gäller skolan, och under påverkan av 1980-talets marknadsorientering skedde en övergång till ett mer individualistiskt demokratibegrepp.

Med utgångspunkt i Leif Lewins uppdelning i en *funktionalistisk* demokratiuppfattning, som ser den formellt demokratiska beslutsprocessen som tillräcklig, och en *normativ* demokra-

tiuppfattning, som realiseras i den mån folket deltar i beslutsprocessen, har pedagogen Tomas Englund delat den normativa demokratisynen i deltagardemokrati och deliberativ demokrati.¹⁴ Den deltagande demokratin tar sin utgångspunkt i det system som rådde i Sverige fram till kommunreformen 1952 och som senare återkom i 1980-talets tal om ”brukarinflytande”. I skolsammanhang måste termen anses tveksam men Englund använder den för att beskriva 1970- och 1980-talens inriktning på att eleverna skulle bli goda demokrater genom att skolans arbetssätt var upplagt för att främja demokrati. Samtidigt är det ofrånkomligt att skolan är en offentligt reglerad verksamhet, beroende av såväl statsmakterna som kommunerna. Statsvetaren Mats Lundström, som analyserat försök med skolstyrelser som har elevmajoritet, har pekat på just detta förhållande och att skolan inte bör betraktas som en politisk instans utan som en läroanstalt med ett demokratiskt uppdrag från medborgarna.¹⁵ Det betyder att det inte är kristallklart var gränsen för de deltagardemokratiska inslagen går. Som framgått tidigare innehåller läroplanen ett antal formuleringar som understryker elevinflytandet men utan närmare konkretisering.¹⁶

Skolans uppdrag är enligt skollagen att förbereda eleverna för samhället och förmedla en

gemensam referensram. Färdighetsträningen ges en framträdande roll i sammanhanget:

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. ... Det är också nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.¹⁷

Detta aktualiserar det deliberativa demokrati-begreppet, vilket leder sitt ursprung till John Deweys amerikanska försök under 1910- och 1920-talen, via betydligt senare Emile Durkheim och Jürgen Habermas fram till i dagsläget bl.a. Tomas Englund. Den kollektiva utvecklingen av en *gemensam referensram* står i centrum och via språkliga samförståndsprocesser.¹⁸ I stället för att enbart reproducera kunskap eller diskutera på jämlik grund utan kunskap finns utrymme för att på basis av kunskap analysera olika tolkningar av demokratin i teori och praktik.

Försök att föra in denna modell kan i Sverige främst knytas till Skolkommissionens tidevarv, det sena 1940-talet. En kritisk hållning till propaganda skulle nås genom uppfostran och man tänkte sig att självständiga individer skulle utvecklas för att ta ansvar för ”en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling”. Inrättandet av samhällskunskapsämnet var ett uttryck för synsättet att ”skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor.”¹⁹

Deliberativ demokrati

Deliberativ demokrati är en samlingsbenämning på strävan att på samtalets grund träna till fördjupad demokratisk övertygelse och till att därigenom forma välöverlagda ståndpunkter i allehanda sakfrågor. Den deliberativa demokratis grund är insikten om den stora betydelse språket och samtalet har för individens utveckling. Genom träning i att samtala under jämlika former antas individen uppöva sin förmåga att delta i en gemensam analys av olika ståndpunkter, argument och omständigheter. Man skolas till att efter övervägande ta till sig andras synpunkter liksom att bidra till andras anammande av synpunkter. Även om synen på vad som menas med deliberativ demokrati varierar kan man hävda att den utmärks av tre förutsättningar. Själva processen, samtalet, skall

bygga på att de som deltar har accepterat förutsättningarna för detsamma, dvs. de följande punkterna:

1. De som deltar skall vara besjälade av att finna en gemensam lösning på ett viktigt problem, något de känner engagemang inför;
2. De skall de gå in i diskussionen med jämlika utgångspunkter och stor öppenhet, inte försöka pressa sin egen åsikt på andra;
3. De skall de vara inställda på att komma fram till ett beslut, eller en ståndpunkt, som verkligen delas av alla, inte enbart försöka vaska fram en kompromiss eller vanligt demokratiskt förankrat majoritetsbeslut.

Bland svenska forskare som gjort tolkningar av den deliberativa demokratin och dess förutsättningar kan nämnas pedagogerna Tomas Englund, Christer Fritzell och Klas Roth samt statsvetarna Rune Premfors och Martin Lundberg.²⁰

I vilken grad den deliberativa modellen verkligen fick genomslag är tveksamt. Uppenbart är att en naturvetenskapligt präglad syn på humaniora och samhällsvetenskap kom att styra utformningen av samhällskunskapsämnet och till och med historieämnet. Historikern Carl-Axel Gemzell har beskrivit detta som ett internationellt

fenomen, knutet till välfärdsstatens framväxt och en med denna förbunden värdestruktur, förankrad i bl.a. modernism och rationell framtidstro. ”Den lägger tonvikten vid nutiden och framtiden framför dåtiden. Historisk erfarenhet anses då mindre intressant än naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig kunskap.”²¹

Demokratiutbildningens nya förutsättningar

Förändringarna av skolan har bland historiker och historielärare uppfattats som att det är historieämnet som fått stryka på foten i en aningslös och kortsynt tid. Härigenom anses en väsentlig del i demokratiutbildningen ha reducerats, utbildningen i källkritik och kritiskt tänkande samt förmågan att knyta nutida fenomen till ett större orsakssammanhang.²² 1980-talets betoning av marknadsaspekterna har av såväl historiker, t.ex. Carl-Axel Gemzell, och pedagoger, t.ex. Tomas Englund och Ulf Schüllerqvist, tolkats som att en individualistisk samhällsideologi tagit över från en mer kollektivistisk. Englund med meningsfränder ser effekterna av utvecklingen under det sena 1980-talet och 1990-talet som ett systemskifte från politik till ekonomi, ”från kollektivt och offentligt till individuellt och privat, från jämlikhet till privat autonomi etc.”²³ Denna förändring anses ha inneburit ett ”utbildningspolitiskt system-

skifte”, där demokratifrågan ”definitivt placerats i bakgrunden”.²⁴

Nu, efter millenieskiftet, är emellertid förhållandena helt andra. Demokratins problem blev mer omdebatterade under 1990-talet. En statlig demokratiutredning tillsattes 1997 för att analysera demokratins förutsättningar med hänsyn till de stora samhällsförändringarna de senaste decennierna. Utgångspunkt skulle vara ”varje medborgares rätt till full delaktighet i samhället”.²⁵ I sitt betänkande från år 2000, ”En uthållig demokrati”, betonar utredningen särskilt skolans betydelse ”för att bereda de uppväxande medborgarna för ett deltagande i den stora demokratins frågor”. Med deliberativa argument framhålls att skolan skall utveckla kunskaper om och insikter i ”konkurrerande samhälls- och historieuppfattningar och dess konsekvenser – och själv vara en demokratisk miljö som tillåter oenighet”. En nyckelmening i sammanhanget är betonandet av att skolans uppgift inte enbart skall vara en fråga om att lära ut kunskaper om demokrati, moral och kritiskt tänkande. ”Den måste också vara en demokratisk arena; eleverna måste få uppleva demokrati i praktiken.”²⁶

I en studie från 24 länder 1999 framkommer att de flesta ungdomar anser att medborgarskapsut-

bildning är viktig men har låg status. Samhällets kulturella och politiska grundvärderingar, som formar elevernas grundvärderingar, är styrande för skolans möjligheter till demokratifostran. Själva undervisningen i demokrati kan lätt bli något abstrakt och formellt och som därmed blir av begränsat värde.²⁷

Den amerikanska filosofen Amy Gutman, som framhållit en medelväg mellan deltagardemokratisk och deliberativ demokratisyn, anser att det är rimligt att skolan tränar till ifrågasättande av auktoriteter och förses med intellektuella färdigheter som gör att de så småningom blir kapabla att själva ta ställning i samhälls- och livsfrågor.²⁸ Den deliberativa modellen förutsätter att olika åsikter finns och att de skall ställas mot varandra i argumentation eller jämkas samman. Tillsammans med Dennis Thompson har Gutman framlagt tre principer för deliberativ demokrati: ömsesidighet, offentlighet och ansvarighet.²⁹

Teoretiska utgångspunkter kring utbildningens innehåll och utformning

Utbildningssystemet och dess olika delar existerar självklart i en samhällelig kontext där ett stort antal faktorer inverkar på de existerande förhållandena. Skolans och lärarutbildningens kvalitet torde vara en funktion av såväl en rad

indirekta som direkta omständigheter. Bland de förra återfinns mer fasta och yttre variabler, exempelvis läroplaner, kursplaner, lärarutbildning, beslutsfattares åsikter, facklig hållning etcetera. Bland de senare återfinns rörliga faktorer, som kan variera högst betydligt från skola till skola eller högskola till högskola, exempelvis lokala omständigheter (policybeslut, lokaler, schemaläggning), lärarens kunskaper och färdigheter, elev- eller studentgruppens sammansättning, etc. På en mer bakomliggande nivå som kan påverka både de fasta och rörliga faktorerna kan man tänka sig exempelvis pedagogiska och vetenskapliga paradig, politiska eller ideologiska trender och ekonomiskt konjunkturella förhållanden.³⁰

Statsvetaren Karin Hadenius har i sin undersökning av de politiska målen för grundskolan visat hur flera idéer om jämlikhet och frihet motiverat reformarbetet och att de drivits med varierande styrka. Då det gäller begreppet ”jämlikhet” finner Hadenius tre olika innebörder: lika möjligheter, lika resultat och lika behandling. Dessa är emellertid delvis oförenliga. I begreppet ”frihet” lägger hon elevens valfrihet till reella alternativ som inte är spärrade. Om man skall kombinera ”jämlikhet” med ”frihet” uppstår ännu fler målkonflikter. ”Under ytan av ett enhetligt mål som ofta kallats ’demokratisering’ har *olika* uppfattningar

om 'frihet' och 'jämlighet' styrt skolans utformning."³¹ Hon understryker att en skolreform är ett konglomerat av åtgärder där de mest utpräglade förändringarna pekar i en viss riktning men att också olika ambitioner kan finnas samtidigt, varför politiken blir en sammanvägning av idealen med olika balanspunkter vid olika tillfällen. Värdet av en viss balans tedde sig också olika för olika betraktare. Således kunde man inom ramen för samma yttre strävan i själva verket ändra tyngdpunkten. Karin Hadenius menar att statsmakterna sedan 1950 i sina beslut om skolreformer har gjort sina sammanvägningar med sikte på att tillfredsställa *olika* elevgrupper.³² Frågan kan ställas om motsvarande resonemang gäller också för högskolenivå, t.ex. lärarutbildningen och dess utformning.

En annan statsvetare, Hans Wiklund, har med teoretisk utgångspunkt via Jürgen Habermas använt en deliberativ demokratimodell för analys av den politiska beslutsprocessen. Wiklund menar att genomförandet av beslut kan bli högst olika i olika delar av landet beroende på en serie omständigheter inom såväl den politiska som administrativa nivån, inte sällan med en ökad misstro från allmänheten som följd.³³

När den franske sociologen Pierre Bourdieu analyserar det franska utbildningsväsendet

betraktar han det utifrån ett maktperspektiv. Han ser två antagonistiska hierarkier, en social och en kulturell. För att upprätthålla och värna universitetsnivåns särdrag och därmed en viss samhällelig ordnings fortbestånd, reproduktion, måste det finnas ett värdesystem som kan fylla denna funktion. De kretsar som har det avgörande inflytandet över meritvärderingar och tjänstetillsättningar har, enligt Bourdieu, ett speciellt socialt och kulturellt värde- och normsystem, "kapital", som kallas "de intellektuella kapital".

Bourdieu betraktar den akademiska produktionen av kunskap som en kamp om inflytande. Universitetsvärlden är uppbyggd för att passa de intellektuella förutsättningar, som därmed utgör norm och jämförelsegrund, så kallat "symboliskt kapital". Detta systems fortbestånd är av största betydelse för de intellektuella, eftersom det ger dem tolkningsföreträde framför andra. Enligt Bourdieu är ett "fält" en maktstruktur där olika aktörer kämpar om positionerna. Varje fält har specifika principer för sin verksamhet, principer som kan vara delvis uttalade och delvis underförstådda. Aktörerna i ett visst fält ansluter sig till dess system av principer, doxan³⁴, som gradvis kan förändras genom den kamp som ständigt pågår om dominansen inom "fältet". En aktör som etablerar hegemoni eller domi-

nans över ett delfält kan härigenom påverka de rådande principerna. Yttre förhållanden, såsom viss ekonomisk utveckling eller vissa politiska beslut, kan ge stöd åt aktörer som önskar bevara eller förändra doxan.

Den personliga bakgrunden är avgörande för en persons tillträde till ett visst ”fält”. Individens internalisering av ett visst värdesystem beror i hög grad på vilken verklighetsbild hon anammat, medvetet eller omedvetet. Den värdemässiga hemvisten, ”habitus” som närmast skulle kunna definieras som kollektiv livsstil, påverkar vilken bild man får av tillvaron, vad som framstår som naturligt respektive onaturligt, hur man för sig och hur man handlar. Olika samhällsklasser får olika habitus. I konfliktsituationer väger ett ”uppväxthabitus” tyngre än en förvärvad kodifiering, vilket innebär att olika habitus då blir synliga.³⁵ Frågan kan ställas också här: hur förhåller det sig med dominansen över lärarutbildningen? Vem har tolkningsföreträdet?

Historikern Birgitta Odén har beskrivit relationen mellan statsmakten och forskarsamhället som en kontraktsrelation med återkommande förhandlingar. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan parterna, eftersom staten behöver forskning av god kvalitet och forskarsamhället

behöver resurser för sin verksamhet. Förhandlingsspelet sker i samband med att regeringen föreslår förändringar eller uttrycker mål för forskningen och forskarsamhället bereds möjlighet att via deltagande i utredningar och i remissvar påverka de kommande besluten.³⁶

Pedagogen Jan Thavenius pekar på att det även finns en icke uttalad kodifiering, en tyst kunskap, bestående av värderingar och normer, som överförs via forskning och undervisning. Det kan röra sig om vilken moralisk syn som dominerar inom forskningsmiljön och vilka informella maktrelationer som existerar där. Så länge denna kunskap är osynlig, det vill säga inte sätts i fråga, uppfattas den som objektiv. Skulle den däremot sättas i fråga och av vissa ses som subjektiv, blir också dess innehåll omdiskuterat.³⁷ Möjligheten till påverkan av beslut står då i samband med vilka relationer som gäller i forskningsmiljön.

Sociologen Agneta Hugemark har undersökt hur svenska nationalekonomer använt ekonomisk teori för att analysera sjukvårdssektorns och andra välfärdssektors effektivitet. Hon menar att de påverkat den politiska diskursen om välfärdssektorn. Genom att hänvisa till sin vetenskaplighet kunde ekonomer rekryteras som rådgivare till politiker och därmed i den poli-

tiska debatten knyta frågan om den offentliga sektorns effektivitet till teorin om den ideala marknaden. Agneta Hugemark konstaterar att någon kunskap om själva verksamheten då inte ansågs nödvändig. ”Det absolut avgörande var att förstå hur den ideala marknaden fungerar – och det gör varje ekonom.” Hon menar att förändringen av den svenska modellen dels skapade gynnsamma förutsättningar för ”ekonomernas professionaliseringsprojekt”, det vill säga deras strävan att betraktas som experter på allehanda offentliga verksamheter, dels innebar att ekonomernas bedömningar skänkte vetenskaplig legitimitet åt marknadsorienterade förändringar av välfärdspolitiken.³⁸

Med utgångspunkt i främst Bourdieus resonemang kring habitus och tolkningsföreträde men även i vissa andra nämnda aspekter kommer i det avslutande kapitlet frågan om makten över lärarutbildningen att kommenteras.

Demokratiutbildningen i lärarutbildningen

Den nya lärarutbildningen

Skollagen ger en tydlig fingervisning om vad som förväntas av lärarna. De skall, liksom alla andra som arbetar i skolan, verka för att de demokratiska arbetsformerna och principerna

omfattar alla elever. Skolan skall utveckla en demokratisk kompetens hos eleverna genom att verka i demokratiska former och ge eleverna kunskaper om demokratins form och innehåll.³⁹

Hur skall då den lärare se ut som skall klara av att ge eleverna den demokratiutbildning som förutsätts i styrdokumentet? Lärarutbildningen framstår som central för att ge de nya lärarna de förutsättningar de behöver. Den sedan 2001 existerande lärarutbildningen leder för den studerande fram till en lärarexamen men utbildningen är olika lång för olika kategorier av lärare. Den kortaste varianten omfattar 140 poäng, vilket motsvarar sju terminers studier. Den gäller förskollärare, fritidspedagoger och grundskollärare med inriktning mot tidigare skolår, dvs. 1–5. Grundskollärare med inriktning mot senare skolår, dvs. 6–9, har en utbildning som omfattar minst 180 poäng, dvs. motsvarande nio terminers studier. Gymnasielärare skall ha en utbildning som omfattar minst 220 poäng och som dessutom når C-nivå, dvs. 41–60 poängsnivå, i undervisningsämnena. Lärarutbildningen kan variera starkt till innehållet genom att olika lärosäten kan utforma den olika inom de ramar som riksdagsbeslutet från år 2000 anger. Den skall emellertid ha vissa inslag som är gemensamma

för alla, oberoende av inriktning och specialisering. Det för alla blivande lärarkategorier gemensamma blocket kallas det allmänna utbildningsområdet (AU) och omfattar 60 poäng, dvs. motsvarar tre terminers studier. Innehållet i AU kan emellertid variera från lärosäte till lärosäte beroende på den lokala tolkningen av riksdagsbeslutet.

Det allmänna utbildningsområdet skall enligt riksdagsbeslutet ge alla blivande lärare en sorts grundkompetens som de behöver för att de kan fungera i sin kommande lärarroll. Det allmänna utbildningsområdet:

omfattar centrala kunskapsområden för läraryrket som lärande, socialisation, värdegrund, yrkesverksamhetens samhällsuppdrag och tvärvetenskapliga ämnesstudier.⁴⁰

Propositionen beskriver de ”för läraryrket centrala kunskapsområdena” som att:

- Ett rör frågor om lärande, undervisning och specialpedagogik, (lärande).
- Ett annat rör frågor om socialisation, kulturfrågor och samhälle, (socialisation), t ex hur man arbetar för att barns och elevers känsla för demokrati, samhörighet och solidaritet utvecklas, och däri kunskaper om barns och

elevers livssituation och uppväxtvillkor och om vuxna studerandes livsvillkor.

- Ytterligare ett rör frågor om yrkesverksamheten samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund (värdegrund och yrkesverksamhetens samhällsuppdrag), däri de grundläggande värderingarna ifråga om demokrati, etik, moral, jämställdhet och jämlikhet, såväl relationer mellan människors förhållande till miljö och andra livsformer.⁴¹

Utifrån denna allmänna beskrivning understryks tydligt behovet av att de blivande lärarna är förtrogna med värdegrundsproblematiken. Det heter t.o.m. att värdegrunden, enligt läroplanerna, ”utgör själva basen för den pedagogiska yrkesverksamheten”. När det gäller demokratiutbildning och träning i demokrati är propositionstexten däremot mindre tydlig. Riksdagen understryker att skolan och läraren skall ”förbereda eleverna för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle med respekt för grundläggande demokratiska värden”. Det påpekas att lärarpuppdraget innebär ”ett stort ansvar för att främja och förankra samhällets värdegrund hos barn och elever” men utan specifik referens till just demokratins villkor. I riksdagsbeslutet konstateras dock att värdegrunden blir gemensam först när barnen och eleverna ges tillfälle att ”reflektera över den och omsätta den i praktisk

handling i den egna vardagen”. Den tydligaste formuleringen lyder: ”Barn och elever måste lära sig respekt och engagemang för demokrati och demokratiska spelregler.” Således måste lärarstudenterna ”analysera de grundläggande värderingarna ifråga om demokrati, etik, moral, jämställdhet och jämlikhet som samhället vilar på” och de skall äga sådan kompetens att de kan ”förmedla och förankra samhällets och demokratiens värdegrund”.⁴²

Demokratiutbildning enligt kursplanerna

Om man inriktar sig på vilken styrning av demokratiutbildningen som framgår ur kursplanerna finner man att den har utformats olika vid olika lärosäten. Kursplanerna innehåller förvisso formuleringar kring värdegrunden och de mänskliga rättigheterna. Skrivningarna är emellertid allmänna och ger inte några tydliga anvisningar om hur frågorna behandlas i undervisningen. Värdegrundsmomenten ingår som delar i kurser av övergripande karaktär. Som exempel kan nämnas kursen ”Utbildningsvetenskap”, delkursen ”Ledarskap för lärare” (5 p.). I beskrivningen av innehållet heter det att ”demokratiska aspekter ska behandlas”.⁴³ Ett annat exempel är en kurs som heter Lärarens sociala och kulturella villkor (5p.), där skolans organisation och samhällsuppdrag tas upp.⁴⁴

En åter annan kurs är ”Lärares arbete”, som innehåller delkursen, ”undervisning i ett samhällsperspektiv” i vilken ”skolans värdegrund” skall tas upp.⁴⁵ Ytterligare varianter är att som ett moment i kursen ”Samhälle, kultur och lärande” bearbeta styrdokumentet ur ett nationellt och lokalt perspektiv med betoning på ”grundläggande värden”⁴⁶ eller att inom ramen för kursen ”Lärares uppdrag, pedagogiskt arbete” och delkursen ”Fostran och lärande (10p.)”, studera ”skolans värdegrund och lärarens roll”.⁴⁷

Något mer preciserad blir skrivningarna i vissa fall. Vid en högskola med lärarutbildning finns på nivån 21–40 p. en delkurs som heter ”Samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund” (10 p). I denna skall studenterna få kunskaper om ”samhälle, samhällsuppdrag och demokrati och värdegrund”.⁴⁸ På ett annat håll finns kursen ”Barn och ungdomar i samhället”, som i sitt syfte och måldokument innehåller formuleringar om ”idéströmningar och samhällsutveckling, läraren som kulturbärare och betydelsen av att läraren förankrar grundläggande demokratiska värderingar”. Här framhålls också vikten av att förtydliga ”värderingarnas bakgrund och konsekvenser”.⁴⁹

På ytterligare ett annat ställe är ett övergripande mål inom det allmänna utbildningsområdet

”att känna igen och reflektera över samhälleliga värden i relation till skolans styrdokument”. Betydelsen av de demokratiska värdena tas upp i delkursen ”Miljö, etik och demokrati” (5p)⁵⁰ En annan variant på detta är när kursen ”Lärollen i samhället” (10p) innehåller moment om ”skolans värdegrund utifrån samhälleliga och vetenskapliga perspektiv och om demokratibegreppet, demokratisk fostran, barn och elev- studentinflytande och ansvar”.⁵¹

Vid just de fyra lärosäten som står i fokus för denna undersökning är styrningen utifrån kursplanerna för det allmänna utbildningsområdet lika begränsad som vid övriga lärarutbildningar. Om man söker på ord som ”demokrati”, ”demokratiutbildning”, ”mötesteknik”, ”värdegrund” eller ”sambhällsuppdrag” blir resultatet utomordentligt begränsat. I Göteborg återfinns för den första terminen inom AU följande innehållsformulering:

Som en förutsättning för att den studerande i sin kommande roll skall fostra elever till aktiva, demokratiska samhällsmedborgare, ingår i kursens utformning och genomförande ett sådant förhållningssätt, att den studerande upplever ett reellt inflytande över sin egen lärprocess.⁵²

I en senare AU-kurs behandlas ”maktrelationer, delaktighet och utslagning” och ännu senare skall ”Värdegrunden problematiseras”.⁵³ I Halmstad heter det om den andra terminen inom det allmänna utbildningsområdet att ”demokratiska aspekter behandlas”. I Malmö hänvisas i syftesformuleringen för lärarutbildningen till examensordningen och som innehållsbestämning finns orden ”Sambhällsuppdrag – demokrati – värdegrund”.⁵⁴ Skövde, slutligen, har inom det allmänna utbildningsområdet en kurs benämnd ”Värdegrund och ideologi” (10 p). Under ”Syfte och innehåll” heter det: ”Denna kurs syftar till att studenten skall förstå läraryrket som ett samhällsuppdrag och fördjupa sina insikter kring vilka förutsättningar och villkor som gäller för detta uppdrag.”⁵⁵

Som helhet framstår formuleringarna i det allmänna utbildningsområdets kursplaner som utomordentligt vaga när det gäller demokratiutbildning. Ingenstans har vid denna undersökning någon formulering kunnat påträffas som med viss tydlighet anger demokratiutbildningens innehåll eller form, än mindre vilka färdigheter och kunskaper studenterna förväntas tillägna sig genom sina studier.

Högskoleverkets utvärdering

Under 2004 genomförde Högskolverket en utvärdering av den nya lärarutbildningen, vilken publicerades året därpå. Verket gav både ris och ros i sina kommentarer. I det följande återges synpunkter som direkt eller indirekt tar upp förhållanden av betydelse för demokratiutbildningen. Enligt riksdagsbeslutet skall som nämnts AU innehålla "tvärvetenskapliga ämnesstudier". Högskolverket beskriver det som att AU skall ge de lärarstudierande en "gemensam grundkompetens och resonansbotten för de profilerade delarna av utbildningen".⁵⁶

Demokrati nämns under två av punkterna som beskriver "för läraryrket centrala kunskapsområden" (se ovan). Eftersom demokrati också markeras så kraftigt i läroplanen kan det inte råda någon tvekan om att demokrati måste vara ett av de mer centrala och viktiga inslagen inom AU. Därför är det något förvånande att utvärderarna inte speciellt undersökt demokratiutbildningen inom AU. De områden de räknar upp som föremål för undersökning är: etik i läraryrket, forskning om lärande, utvärdering, utbildningshistoria, prov och kunskapsbedömning, internationella studier och den politiska styrningen av skolan.

I utvärderingen hänvisar Högskoleverket till den starka tradition verket anser finns inom lärarutbildningarna. Lärarutbildningstraditionerna anses medföra att de "grundläggande värderingarna i fråga om demokrati, etik, moral, jämställdhet och jämlikhet, såväl relationer mellan människor som människors förhållande till miljö och andra livsformer" och kunskaper om "ekologiska betingelser" räknas till "för läraryrket centrala kunskapsområden" och inte till "tvärvetenskapliga ämnesstudier". Verket konstaterar att "det förvånar att lärosätena inte verkar ens ha övervägt att utnyttja utrymmet för tvärvetenskapliga ämnesstudier för att bredda utrymmet för denna typ av prioriterade kunskapsområden".⁵⁷

När det gäller progression, kravnivåer och ansvaret för den professionella förkovringen anser Högskolverket "att såväl helheten som progressionen fungerar dåligt på flera håll och att brister i något avseende kan iakttas i stort sett på samtliga lärosäten". Detta ses som "effekter av att studenterna själva fogar ihop sin utbildning".⁵⁸ Verket konstaterar också att studenterna ofta pekar på "stora skillnader mellan de krav som ställs i ämnesstudierna i förhållande till de oftast betydligt lägre krav som ställs i de pedagogiskt-metodiska delarna av kursen" och att "många kursplaner ger föga vägledning om

vad som faktiskt krävs för att faktiskt bli godkänd på en given kurs”.⁵⁹

*I realiteten tycks examinationskravet ibland inskränka sig till obligatorisk närvaro. Många studenter erkänner att det går att glida igenom vissa delar av utbildningen (gäller AU) utan att egentligen ha behövt läsa kurslitteraturen. Andra studenter har hävdat att man klarar sig på dessa inledande kurser genom att läsa kurslitteraturens baksidestexter. ... prov och graderad betygssättning undviks därför att man tror att sådana examensformer leder till osjälvständig tentamensläsning av ringa betydelse för studenternas långsiktiga kompetensutveckling. Denna utbildningssyn kan förenas med höga krav, om processen innehåller god återkoppling på regelbundna redovisningar under lång tid.*⁶⁰

Denna beskrivning kontrasterar starkt mot vad som gäller i andra delar av utbildningen, framförallt i inriktningarna. Där ser lärarna som sin uppgift att kontrollera om studenterna uppnått godtagbar kompetensnivå och då ”finns inte denna möjlighet att glida igenom och ändå få godkänt”. Kravnivån framstår då som hög.⁶¹

Metod

I projektets förutsättning ligger att varje delundersökning skall rikta sig till minst fyra lärosäten med lärarutbildning. Inom det delprojekt som redovisas här har därför sistaterminsstudenter vid lärarutbildningarna i Göteborg, Halmstad, Malmö och Skövde via en enkät tillfrågats om sin syn på demokratiutbildningen i den nya lärarutbildningen. Uppläggnings av kurserna varierar från lärosäte till lärosäte varför förutsättningarna att få kontakt med studenterna också har varierat. Kursorganisationens olikhet från plats till plats har inneburit att förutsättningen för att nå dem för en enkätundersökning varit högst olikartad. Samtliga genomgick under höstterminen 2004 s.k. verksamhetsförlagd utbildning och befann sig således periodvis på annat håll än på den egna lärarhögskolan.

För att kunna komma i kontakt med hela undervisningsgrupper och på plats ge studenterna information och kunna svara på frågor kring enkäten har vi i denna undersökning koncentrerat oss på att nå *tillgängliga grupper* av studenter vid de fyra lärosätena. Det betyder att individerna vare sig utgör ett fall eller ett stickprov och att resultaten från enkäten inte kan sägas gälla för andra grupper än de undersökta.⁶² Det kvantitativa resultatet kommer att redovisas men det kan inte betraktas utan

kvalitativa resonemang. Materialet skall i första hand inte användas för kvantitativ analys utan snarare för kvalitativ.⁶³ För att öka chansen att få in enkätsvar vidtalades studenter i samband med att de hade undervisning och ombads då att fylla i enkäten. Enkätsvar lämnades av 160 studenter, samtliga som hade vidtalats, varav 137 är kvinnor och 23 är män. Fördelat på de olika orterna har svar avgivits enligt följande: Göteborg: 41; Halmstad: 20; Malmö: 38 och Skövde: 61.⁶⁴ Urvalet av studenter har varit begränsat till dem som kunnat tillfrågas i samband med undervisning under sin sista termin och hela undervisningsgrupper. Den minsta av dem uppgick till 20 studenter. Det rör sig främst om dem som går den kortaste varianten av lärarutbildning, dvs. med inriktning mot förskola, fritidshem och tidigare skolår, eftersom inriktningarna mot senare skolår och gymnasieskolan är längre och vid undersökningstillfället ännu inte hunnit komma till sin sista termin.

De aktuella lärarstudenterna har fått ge sin syn på demokratiutbildningen genom en strukturerad enkät. Denna har ställts samman med tanke på just demokratiutbildning, inte på värdegrundsutbildning i största allmänhet. För att åstadkomma innehållsvaliditet har i förhållande till projektet utomstående forskare som är experter inom det ämnesområde som under-

söks beretts tillfälle att analysera och påverka utformningen av frågorna.⁶⁵ Genom att en representant för projektet själv varit närvarande när enkäten besvarats har studenterna kunnat få samma information och dessutom klarlagt att de uppfattat frågorna på rätt sätt.

Eftersom det framför allt är den för alla blivande lärare gemensamma utbildningen som står i fokus är det synen på det allmänna utbildningsområdet (AU) som undersökts. Det betyder emellertid inte att demokratiutbildning inte kan ha förekommit i annat sammanhang i lärarutbildningen. Det är tvärtom högst sannolikt att det inom ramen för ämneskurser i t.ex. Historia och Samhällskunskap funnits inslag som är direkt relaterade till demokrati och kritiskt tänkande. Lärarutbildningens olikartade uppläggning medför emellertid att några gemensamma mönster för detta inte existerar. Det allmänna utbildningsområdet är den gemensamma kunskapsgrund de blivande lärarna får. Även om detta kan utformas på olika sätt skall det enligt riksdagsbeslutet ge alla blivande lärare, oberoende av inriktning och utbildningsort, den grund som behövs för att kunna fungera som lärare.

Den andra delen av undersökningen utgörs av djupintervjuer med personer vid de aktuella

lärosätena som varit ansvariga vid antingen planeringen eller genomförandet av demokratiutbildningen inom det allmänna utbildningsområdet. Vanligtvis är det fråga om en planeringsorganisation som rymmer ett stort antal personer vid varje lärarhögskola. Kurslagen kan variera i storlek. Så många som ca 30 personer kan förekomma när det gäller de gemensamma delarna, dvs. det allmänna utbildningsområdet. De ansvariga kan av detta skäl ha olika roller, vara olika insatta i och ha olika inflytande över utbildningens uppläggning. De kan också ha högst varierande ämnes- och lärarbakgrund. Med denna förutsättning har djupintervjuer genomförts med totalt 11 ansvariga på de olika orterna enligt följande: Göteborg: 3; Halmstad: 2; Malmö: 3 och Skövde: 3. Sex av dem är kvinnor och fem är män. Åtta är universitetsadjunkter, varav tre är doktorander, tre är disputerade och universitetslektorer. Tio har sin huvudsakliga utbildning i ämnet pedagogik, en i ett annat ämnes didaktik. Intervjuerna har skett i form av samtal kring ett antal frågor, som återges nedan, där intervjuaren fört anteckningar i ett intervjuprotokoll. Svaren på frågorna har därefter lästs upp för den intervjuade som bekräftat att svaret på respektive fråga är rätt uppfattat av intervjuaren.

Synsätt hos studenter och ansvariga lärare

Strukturerad enkät

Den följande framställningen innehåller de åtta enkätfrågor som riktats till 160 studenter under slutfasen av sin lärarutbildning. Den första frågan kan besvaras helt öppet medan de följande har färdiga svarsalternativ. Frågorna och studenternas svar återges där så är möjligt och motiverat i såväl absoluta som relativa tal i diagram eller tabell. Dessutom återges fördelningen i absoluta tal för de fyra aktuella lärosätena. En kortfattad kommentar följer efter svaren på respektive fråga.

1) Demokratiutbildning, varför?

Den fråga som ställs är: *Varför skall vi arbeta med demokrati inom lärarutbildningen?*

I svaren markerar ca en tredjedel av studenterna att demokratiutbildning inom lärarutbildningen motiveras av deras framtida yrkesroll som lärare. En stor del av dem hänvisar till att kunskap om demokrati ligger i läraruppdraget. Eftersom vi lever i ett demokratiskt samhälle är det vår skyldighet, anser man, att fostra eleverna till demokratiska medborgare. En student skriver:

För att ge barn en värdegrund. För att hjälpa barnen att bli demokratiska medborgare.

Det svenska samhället vilar på demokratins grund. Den svenska skolan ska ha en demokratisk bas.

Andra studenter hänvisar helt kort till styrdokumentet och svarar t.ex.: ”Därför att det står i läroplanen.”

Vissa studenter betonar den deltagande demokratins principer och att eleverna skall fostras i demokratisk anda genom att få tillämpa dem, helt i enlighet med både läroplan och beslutet om ny lärarutbildning. Ett svar lyder: ”Eftersom det är demokratiperspektiv i skolan. Alla får vara med och bestämma.” Andra svar på samma tema betonar att det är viktigt att man som student lär sig hur man lär ut att alla människor har lika värde och att man som lärare har ett demokratiskt synsätt när man undervisar. En student skriver: ”För att vi ska lära våra elever att arbeta demokratiskt och lära dom att påverka sitt lärande.” En annan understryker det goda exemplet betydelse: ”För att kunna bli föredömen för våra elever i vår kommande praktik.”

Själva fostran till ansvarskännande medborgare och medmänniskor är också ett återkommande tema: En student svarar:

Det är viktigt att barn lär sig visa respekt för vuxna och för varandra och att de lär sig ta hänsyn till andra. Dessutom är det viktigt att lära sig att alla människor har samma värde.

En annan skriver: ”För att vi ska lära barnen att de måste ta hänsyn till andra.” En annan nyans till motivering är att alla skall få säga sin mening och alla skall få vara med och besluta. Någon enstaka student hänvisar till elevdemokrati som motiv till att de blivande lärarna skall genomgå demokratiutbildning. En annan konstaterar att det är viktigt ”att både jag som lärare och mina elever förhåller oss på ett demokratiskt sätt till varandra”.

Några studenter har i sina svar också gjort problematiseringar kring demokratin, t.ex. att demokratiutbildning motiveras av att demokratin som sådan måste diskuteras: ”Vi lever i ett demokratiskt samhälle, därför är det viktigt att kunna diskutera demokrati med eleverna.” Några andra framhåller vikten av att demokratin värnas, t.ex.:

För att demokrati – folkstyret – en man en röst-principen inte skall urholkas, utan fungera som en vitaliserande faktor för samhällsutvecklingen. Viktigt att värna om den demo-

kratiska principen som tyvärr – lätt i vår tid – tas för given och på så vis lätt blir offer för godtycklighet och därmed urholkas.

Ett annat svar på samma tema motiverar demokratiutbildning med såväl behovet av kunskap om beslutsprocessen som vaksamhet för demokratis fortbestånd:

För att vårt samhälle bygger på demokrati, vårt land styrs via folkvalda. Vi måste lära oss att vi kan påverka, demokrati bygger på samarbete så gör även lärarutbildningen och läraryrket. Demokrati tas för givet i vårt land. I andra länder finns människor som kämpar för att få rösträtt.

Några studenter gav kritiska eller undrande svar, t.ex.: ”Det undrar jag också! Det finns ingen demokrati varken i klassrummet eller i samhället. Någon har alltid mer makt/pengar än andra. Demokrati är en utopi.” En manlig student, som således tillhör den könsrättsliga minoriteten i lärarutbildningen, svarade: ”Lärare behöver gå kurs på högskolan i demokrati och jämställdhet mellan könen! Jag (kille) känner mig diskriminerad av kvinnliga lärare. Demokrati finns inte. Det är bara ett ord.” Vissa studenter, fler än var sjunde, gav inget svar på frågan eller svarade ”ingen aning”.

Kommentar:

Man kan notera att ett överväldigande antal svar innehåller motiveringar som är välkända argument för demokrati, många med fokusering på lärarrollen. Den typ av svar som förekommer mest är dock inte ett sakargument för demokrati utan en instrumentell återgivning av vad som åligger lärare att tänka på: ”Det står i vårt uppdrag.” Enstaka studenter ger en problematiserad motivering till förekomsten av den egna demokratiutbildningen. Det faktum att så många av lärarstudenterna besvarar frågan med hänvisning till styrdokumentet eller med kommentaren att alla skall få vara med och bestämma, eller inte svarar alls, indikerar att utbildningen behöver bli mer fördjupande och reflekterande både i fråga om vad demokrati är och hur man inom lärarutbildningen och i skolan kan undervisa i demokratifrågor.

2) Demokratiutbildningens innehåll

Demokratiutbildningen kan ha haft ett varierat innehåll. Frågan kring innehållet kan därför besvaras med markering av flera alternativ. Den lyder: *Vilket innehåll har demokratiutbildningen haft? Kryssa aktuella alternativ. Den har gällt:*

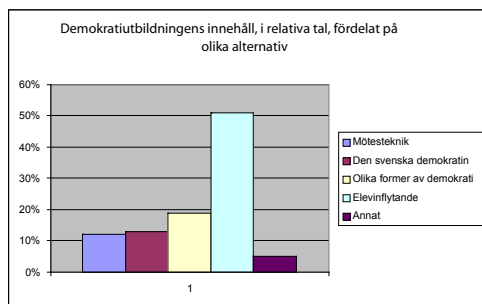
- *Möteteknik*
- *Den svenska demokratin*

- *Olika former av demokrati*
- *Elevinflytande*
- *Annat? Vad?*

Tabell 1) Demokratiutbildningens innehåll, markeringar i absoluta tal, fördelade på olika alternativ

Mötesteknik	30
Den svenska demokratin	32
Olika former av demokrati	46
Elevinflytande	126
Annat	12

Diagram 1



Tabell 2) Demokratiutbildningens innehåll, antal markeringar fördelade på lärosäten.

	Göteborg	Halmstad	Malmö	Skövde
Mötesteknik	1	2	8	19
Den svenska demokratin	8	3	12	8
Olika former av demokrati	9	7	14	16
Elevinflytande	23	17	29	55
Annat	2	2	1	6

Kommentar:

Demokratiutbildningens innehåll kretsar enligt de erhållna svaren i första hand kring elevinflytande. Över hälften av har markerat det. Endast i mindre grad förekommer inslag kring olika former av demokrati, den svenska demokratin, mötesteknik och annat. De olika lärosätena skiljer sig åt så till vida att nästan var tredje student i Skövde har markerat att mötesteknik förekommit, i Malmö var femte och i Göteborg och Halmstad endast någon enstaka. Demokratiutbildningens innehåll har enligt studenternas markeringar varit mest varierat i Skövde och i andra hand i Malmö.

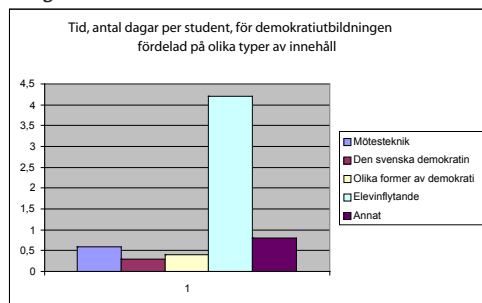
3) Tid för demokratiutbildningen?

Frågan kring hur mycket tid demokratiutbildningen fått och hur den fördelats på olika innehållsalternativ har besvarats av studenterna med angivelse av antal dagar för respektive alter-

nativ. Den lyder: *Hur mycket tid har använts till respektive alternativ ovan? Ange ungefärligt antal dagar:*

- *Mötesteknik*
- *Den svenska demokratin*
- *Olika former av demokrati*
- *Elevinflytande*
- *Annat? Vad?*

Diagram 2



Tabell 3) Tid för demokratiutbildningen, antal dagar per student, fördelad på olika typer av innehåll vid olika lärosäten

	Göteborg	Halmstad	Malmö	Skövde
Mötesteknik	0,1	0,3	0,5	1,2
Den svenska demokratin	0,2	0,7	0,4	0,2
Olika former av demokrati	0,4	1,3	0,1	0,2
Elevinflytande	2,2	2,2	0,7	10,9
Annat	0,1	0	0	2,2
Totalt	3	4,5	1,7	14,7

Kommentar:

Tiden per student som anslagits för demokratiutbildning har enligt svaren varit kort, endast 6,2 dagar. Det innehållsalternativ som erhållit särklassigt mest tid är "Elevinflytande", 4,2 dagar, därpå "Mötesteknik", 0,6 dagar, "Olika former av demokrati", 0,4 dagar, "Den svenska demokratin", 0,3 dagar. "Annat" innehåll har tilldelats 0,8 dagar. De olika lärosätena skiljer sig åt så till vida att studenterna i Skövde fått överlägset mest demokratiutbildning, 14,7 dagar, vilket är betydligt mer än de övriga tre tillsammans. I Skövde har studenterna fått nära 11 dagars utbildning i elevinflytande medan de i Malmö fått mindre än en dag, nämligen 0,7. Också när det gäller mötesteknik har Skövdestudenterna fått mest, 1,25 dagar, medan övriga lärosäten ligger under en dag.

4) Demokratiutbildningens former?

Demokratiutbildningen kan ha varit organiserad på olika sätt och i olika undervisningsformer.

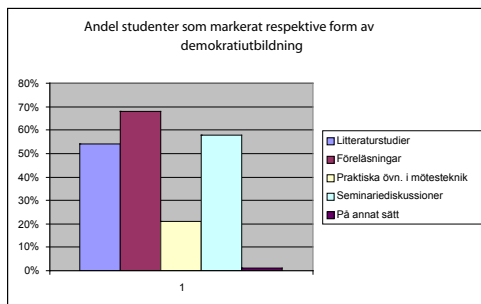
Frågan kring vilka former demokratiutbildningen haft kan därför besvaras med markering av flera alternativ. Den lyder: *Hur har den demokratiutbildning du fått varit organiserad? Kryssa aktuella alternativ.*

- *Litteraturstudier*
- *Föreläsningar*
- *Praktiska övningar i mötesteknik*
- *Seminariediskussioner*
- *På annat sätt! Vilket?*

Tabell 4) Antal markeringar för respektive form av demokratiutbildning

Litteraturstudier	87
Föreläsningar	109
Praktiska övningar i mötesteknik	33
Seminariediskussioner	92
På annat sätt	2

Diagram 3



Tabell 5) Antal markeringar för respektive form av demokratiutbildning fördelade på lärosäten.

	Göteborg	Halmstad	Malmö	Skövde
Litteraturstudier	9	12	19	47
Föreläsningar	20	17	18	54
Praktiska övningar i mötesteknik	6	6	5	16
Seminariediskussioner	23	13	17	39
På annat sätt	2	0	0	0

Kommentar:

Demokratiutbildningen har enligt studenternas markeringar haft flera former, främst föreläsningar men även seminariediskussioner och litteraturstudier samt i betydligt mindre grad praktiska övningar i mötesteknik. De olika lärosätena skiljer sig enligt studenternas markeringar inte särskilt mycket åt i förhållande till vad som gäller för helheten.

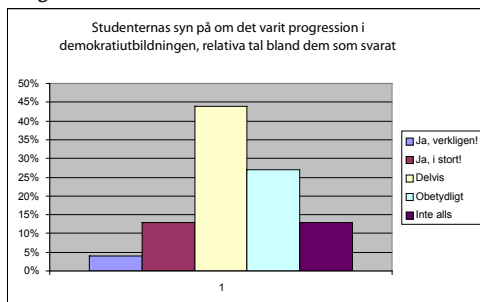
5) Progression?

Frågan kring progressionen i demokratiutbildningen har besvarats av studenterna med angivelse av ett alternativ i en femgradig skala. Den lyder: *Har demokratiutbildningen inom det allmänna utbildningsområdet varit både fördjupande och återkommande?* Svarsalternativen är: *Ja, verkligen! Ja, i stort! Delvis Obetydligt Inte alls*

Tabell 6) Antal markeringar för olika nivåer av progression i demokratiutbildningen

Ja, verkligen!	6
Ja, i stort!	18
Delvis	62
Obetydligt	38
Inte alls	18
Ej angivit svar	18

Diagram 4



Tabell 7) Antal markeringar för respektive nivå av progression i demokratiutbildningen fördelat på lärosäten.

	Göteborg	Halmstad	Malmö	Skövde	Totalt
Ja, verkligen!	1	1	0	4	6
Ja, i stort!	3	2	5	8	18
Delvis	11	8	9	34	62
Obetydligt	15	8	7	8	38
Inte alls	6	1	8	3	18
Inget svar angivet	5	0	7	6	18
Totalt	41	20	38	61	160

Kommentar:

Progressionen i demokratiutbildningen har enligt studenternas markeringar inte varit särskilt tydlig. Endast 17 % av dem som svarat har markerat att den varit både fördjupande och återkommande medan 44 % anser att den varit detta delvis och 40 % att den varit detta obetydligt eller inte alls. De olika lärosätena skiljer sig enligt studenternas svar åt så till vida att studenterna i Skövde i högre grad än övriga markerat att demokratiutbildningen varit både fördjupande och återkommande.

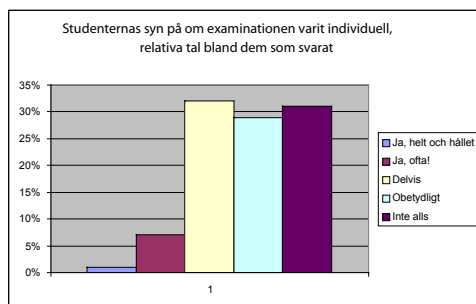
6) Examination

Frågan kring examinationen i demokratiutbildningen har besvarats av studenterna med angivelse av ett alternativ i en femgradig skala. Den lyder: *Har du vid examinationen individuellt fått redovisa att du inhämtat kunskaper i demokrati?* Svarsalternativen är:
Ja, helt och hållet! Ja, i stort! Delvis Obetydligt Inte alls

Tabell 8) Studenternas syn, absoluta tal, på om examinationen varit individuell.

Ja, helt och hållet	1
Ja, ofta!	10
Delvis	44
Obetydligt	40
Inte alls	43
Inget svar angivet	22
Totalt	160

Diagram 5



Tabell 9) Studenternas syn, absoluta tal, på om examinationen varit individuell, fördelat på lärosäten.

	Göteborg	Halmstad	Malmö	Skövde	Totalt
Ja, helt och hållet	0	0	0	1	1
Ja, ofta!	1	3	3	3	10
Delvis	5	8	10	21	44
Obetydligt	5	1	20	14	40
Inte alls	12	8	5	18	43
Inget svar angivet	18	0	0	4	22
Totalt	41	20	38	61	160

Kommentar:

Examinationen har helt uppenbart inte varit individuell. Endast 8 % har markerat de två mest höfrekventa alternativen. 32 % anser att examinationen varit delvis individuell medan hela 60 % anser att den varit detta endast obetydligt eller inte alls. De olika lärosätena

skiljer sig åt så till vida att en betydande grupp av Göteborgsstudenterna inte besvarat frågan. Tendensen från vad som gäller för helheten slår igenom på alla håll.

7) Kvaliteten på demokratiutbildningen inom det allmänna utbildningsområdet (AU)

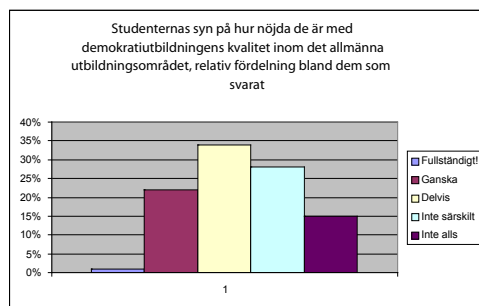
Frågan kring kvaliteten på demokratiutbildningen inom det allmänna utbildningsområdet (AU) har besvarats av studenterna med angivelse av ett alternativ i en femgradig skala. Den lyder: *Hur nöjd är du med den demokratiutbildning du fått inom ramen för det allmänna utbildningsområdet?* Svartalternativen är:

Fullständigt! Ganska Delvis Inte särskilt Inte alls

Tabell 10) Studenternas syn, absoluta tal, på hur nöjda de är med demokratiutbildningens kvalitet inom det allmänna utbildningsområdet (AU)

Fullständigt!	2
Ganska	33
Delvis	50
Inte särskilt	41
Inte alls	22
Inget svar angivet	12
Totalt	160

Diagram 6



Tabell 11) Studenternas syn, absoluta tal, på hur nöjda de är med demokratiutbildningens kvalitet inom det allmänna utbildningsområdet (AU), fördelat på lärosäten.

	Göteborg	Halmstad	Malmö	Skövde	Totalt
Fullständigt!	0	0	1	1	2
Ganska	2	6	10	15	33
Delvis	15	4	8	23	50
Inte särskilt	9	3	14	15	41
Inte alls	12	5	2	3	22
Inget svar angivet	3	2	3	4	12
Totalt	41	20	38	61	160

Kommentar:

Demokratiutbildningens kvalitet inom det allmänna utbildningsområdet är enligt svaren mindre god. Färre än var fjärde student, 23 %, är fullständigt eller ganska nöjd. Delvis nöjda är 34 % medan hela 43 %, säger sig vara närmast

missnöjda, dvs. inte särskilt nöjda eller inte alls nöjda. De olika lärosätena skiljer sig åt så till vida att de mest nöjda finns i Skövde och de mest missnöjda i Göteborg.

8) Kvaliteten på demokratiutbildningen inom hela lärarutbildningen

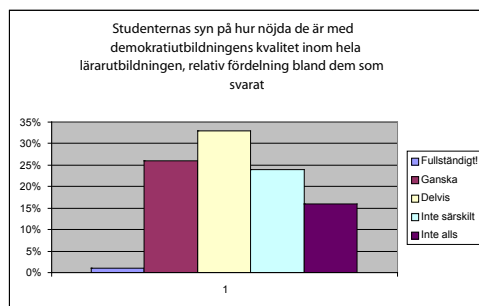
Frågan kring kvaliteten på demokratiutbildningen inom hela lärarutbildningen har besvarats av studenterna med angivelse av ett alternativ i en femgradig skala. Den lyder: *Hur nöjd är du med den demokratiutbildning du fått inom ramen för hela din lärarutbildning?* Svarens alternativ är:

Fullständigt! Ganska Delvis Inte särskilt Inte alls

Tabell 12) Studenternas syn i absoluta tal på hur nöjda de är med demokratiutbildningens kvalitet inom hela lärarutbildningen.

Fullständigt!	2
Ganska	35
Delvis	44
Inte särskilt	32
Inte alls	22
Inget svar angivet	25
Totalt	160

Diagram 7



Tabell 13) Studenternas syn i absoluta tal på hur nöjda de är med demokratiutbildningens kvalitet inom hela lärarutbildningen fördelat på lärosäten.

	Göteborg	Halmstad	Malmö	Skövde	Totalt
Fullständigt!	0	0	1	1	2
Ganska	4	6	10	15	35
Delvis	9	4	8	23	44
Inte särskilt	6	3	11	12	32
Inte alls	12	5	2	3	22
Inget svar angivet	10	2	6	7	25
Totalt	41	20	38	61	160

Kommentar:

Demokratiutbildningen inom hela lärarutbildningen bedöms enligt svaren vara av högre kvalitet än i det allmänna utbildningsområdet. Av dem som svarat är var fjärde student fullständig eller ganska nöjd. En tredjedel är delvis nöjd

medan 39 % är närmast missnöjda, dvs. inte särskilt nöjd eller inte alls nöjd. De olika lärosätena skiljer sig åt så till vida att studenterna i Skövde är mest nöjda och de i Göteborg minst.

Djupintervjuer

Vid djupintervjuerna har fem frågor legat till grund för samtalet:

1. Vad innebär demokrati för dig?
2. Hur arbetar ni med demokrati i det allmänna utbildningsområdet?
3. Vilka mål har ni för demokratiundervisningen i det allmänna utbildningsområdet?
4. På vilket sätt kan man ta reda på att målen för demokratiundervisningen är uppnådda?
5. Hur och när vet du att studenterna förstått vad demokrati innebär?

Samtalen har ofta innehållit också annat än vad som direkt inkluderas i de nämnda frågorna. Genomgående utstrålade intervjupersonerna ett stort engagemang för värdegrunds- och demokratifrågor. Den följande framställningen refererar de synpunkter som framkommit genom intervjuerna och svaren kommenteras efter redogörelsen. Svaren på frågorna behandlas i ovanstående turordning.

1) Vad innebär demokrati för dig?

På frågan ”Vad innebär demokrati för dig?” är svaren genomgående vida och innefattar såväl utläggningar om mänskliga rättigheter, regelverket kring allmänna val och politiska beslut som normer för hur människor bör behandla varandra. I vissa svar framhålls skolan och dess värld som en viktig del i demokratiproblematiken. Respekten för andra, empati och hänsyn, markeras främst översiktligt men ibland också distinkt. Trots de sammansatta svaren kommer frågan om vilken syn på demokrati respektive person har att ägnas särskild uppmärksamhet i den följande framställningen. Detta gäller de två nämnda huvudformerna av demokrati, formell respektive reell.

Genomgående markerar svaren starkt den reella demokratins betydelse, dock helt utan att detta begrepp eller någon annan teoretisk term nämns. Människors lika värde och rättigheter understryks starkt, såväl i största allmänhet som när det gäller inflytande. En person svarar så här på frågan ”Vad innebär demokrati för dig?”:

– Jättemycket! Demokratibegreppet är kopplat till individers rättigheter och inflytande, både till samhället och till människans livsvillkor. Ytrandefrihet, allmän rösträtt och

den formella samhällsapparaten. FN:s barnkonvention är också central för mig.

Andra framhåller mer distinkt nödvändigheten av en bred debatt före beslut, att olika röster blir hörda, att det finns en ömsesidig lyhörddhet i samhället, att ”alla röster skall bli lyssnade till” och att man är ”flera om att fatta beslut”. Den deliberativa modellen nämns inte av någon men indirekt finns det deliberativa samtalet representerat. En lärare framhåller att demokrati handlar om ett ”empatiskt förhållningssätt” där individen skall lära sig att ge och ta feedback utan att gå i försvar. Man skall lära sig förstå vad en annan människa kan uppleva och lära sig ”lyssna i det mänskliga mötet”. Vid sidan om detta understryks också värdet av en ”lyssnande och långsam beslutsprocess”.

Demokrati som ”förhållningssätt” är ett återkommande tema där lyssnandet till andra och respektfullheten inför andras åsikter starkt understryks. En lärare svarar:

(Demokrati är) – Ansvar – skyldigheter – rättigheter. Att vara med och forma ett samhälle.

Det är ett sätt att fungera tillsammans med andra. Förstå att man kan diskutera och tycka olika. Jag får kanske inte som jag vill

men jag har varit med och försökt att påverka. Demokrati är ett förhållningssätt.

Flera svar på frågan om vad som är demokrati pekar på den roll skolan kan spela i sammanhanget. Demokrati anses av flera lärare vara just att skolan kan fylla en för demokratin positiv funktion, alltså att skolan i sig ger jämlika möjligheter vid sidan av att den förkunnar jämlika värden. Respekten för andra skall självklart markeras av skolan men demokrati är också att skolan som sådan ”verkligen är en skola för alla”. Detta synsätt kallas av två lärare för ”ett specialpedagogiskt förhållningssätt”.

Man kan observera att synsättet innebär att demokrati ses som att skolan skall ge jämlika möjligheter och förkunna det rätta i att alla behandlas lika. Frågan som kan ställas är om de intervjuade lärarna också menar att detta förutsätter att alla elever verkligen behärskar beslutsprocessen så att de reellt kan påverka besluten. Intervjusvaren ger ingen upplysning på denna punkt. Däremot ges klara besked om att demokrati i skolans värld handlar om elevinflytande och möjlighet till att påverka besluten. En lärare säger: ”Demokrati ska genomsyra hela skolans verksamhet och det skall vara synligt för eleverna i praktiken.”

Flera av de intervjuade anser, som framgår av det närmast föregående citerade stycket ovan, det viktigt att eleverna förstår att demokrati inte enbart innebär rätt och möjlighet till påverkan utan också att man lär sig att acceptera att beslutet kan gå en emot. Att kunna lyssna, tala för sin åsikt men också att acceptera att inte alltid få som man vill, anser en lärare vara ”ett av demokratins dilemman”:

(Demokrati är) – *Politisk demokrati, egenvärdena, respekten för andra, alla människors lika värde, en skola för alla – specialpedagogiskt förhållningssätt. Styrelseskick, ideologi, religion, gemenskap, lyssna på andra, delta i beslut, att inte alltid få som man vill – ett av demokratins dilemman.*

Utbildningens betydelse för demokratin kan också ta sig uttryck i att eleverna, och studenterna, genom successiv förkovran kan skaffa sig en allt bättre förutsättning för att kunna påverka besluten såväl kring sin egen framtid som i samhället i dess helhet. Denna dubbla innebörd av demokratisk delaktighet framhålls av flera lärare. En av dem säger:

(Demokrati är) – *Frihet under ansvar. Att kunna göra val, det hänger ihop med utbildning. Ju bättre utbildning, desto bättre rus-*

tade blir människor att göra de gemensamt bästa valen.

Att bli bekräftad som en egen människa i ett kollektiv, att kunna göra sin röst hörd, människovärdet, att kunna påverka sitt eget liv, samhällsutvecklingen i Sverige – i hela världen.

Det gemensammas bästa är också individens bästa. Solidaritetstanken är på väg bort.

Den kollektiva beslutsprocessen ses således som något gott, när verkligen alla kan delta i den. Både individen och gruppen skall fungera, såväl i lärarutbildningen som i skolan. Detta har betydelse för synen på studenternas inflytande över arbetssätt, examinationsformer och kurslitteratur samt på rollen som lärare. ”Det handlar alltså både om individen och det gemensamma sammanhanget.”

2) Hur arbetar ni med demokratiutbildningen i det allmänna utbildningsområdet?

Frågan ”Hur arbetar ni med demokratiutbildningen i det allmänna utbildningsområdet?” gav genomgående de längsta intervjuaren. Alla intervjuade framhöll mer eller mindre arbetssättet, läroprocessen, som ett genomgående drag. Studenterna skall förmås att reflektera över demokratins värden och förutsättningar genom

ett grupporienterat arbetssätt. Variationer på detta tema fanns dock. Framför allt gällde det i vilken mån demokratiutbildningen är specifik eller helt integrerad i annan värdegrundsbildning. Inte i något fall nämns någon specifik demokratiutbildning, snarare tvärtom. I ett fall påpekas t.o.m. att det inte finns.

Tanken med att sätta processen i centrum sägs vara att ge studenterna goda impulser genom en fördömligt upplagd arbetsprocess. ”Vi omsätter kursplanen i praktiken. Vi försöker leva som vi lär.” Studenterna förutsätts på så sätt utveckla kunskap om hur de själva kan gå till väga i sin egen kommande skolundervisning. En lärare säger t.ex. att elever får inflytande ”genom kunskaper, idéer och modeller”. En förutsättning för demokrati sägs vara att barnet/eleven är en aktiv aktör. ”Barns utveckling hänger samman med barns lärande och vardande till aktiva aktörer och en följd av det blir barnens inflytande.” Således skall studenterna uppmuntras till inflytande och att komma med synpunkter. ”Vi diskuterar och tar upp olika motsägelser eller dilemman i demokratin.” En annan lärare sammanfattar på följande sätt:

– Kursen är en demokratiseringsprocess. En ram är beslutad vid kursstaten och där ingår viss bestämd litteratur. Vi försöker leva som

vi lär, skapa demokratiska miljöer i undervisningen. En central fråga är: Hur uppfattar jag kursen som student? Utgångspunkten är den lärandes perspektiv. I mitten av kursen har vi uppföljning med studentrepresentanter. Diskussionen har då förts i studentgruppen så att den de verkligen väljer måste ha de andras mandat. Syftet med utvärderingen är att fånga upp studenternas funderingar och synpunkter. Skolans styrdokument, de olika läroplanerna, FN:s barnkonvention och Salamancadeklarationen är också inslag i kursen. Kursen är en modell för demokratibygget, kanske skulle vi kunna peka mer på att det är demokratibygget det handlar om, utifrån de givna ramarna!

Lärarnas föreställning om utbildningen är således starkt förhoppningsfull. Det råder en påtaglig samsyn kring att den processorganiserade undervisningen också ger de effekter den är avsedd att ge. Problembaserat lärande framhålls av flera som en lämplig metod. Studenterna kan t.ex. arbeta i basgrupper och i egna skolområden. En lärare understryker: ”Studenterna är med i processen, samspelet. Utgångspunkten är de behov som finns hos studenterna. Det är inläring på studenternas villkor.” En annan förklarar att begreppet ”en skola för alla” problematiseras genom föreläsningar om värde-

grund och läraruppdrag och ett demokratiskt förhållningssätt, bl.a. uppmärksammas vilket språkbruk elever och studenter har och ”hur vi är mot varandra”. Som helhet utgörs demokratiutbildningen innehållsligt av tematiska studier kring värdegrundsproblematiken. Flera olika kurser inom det allmänna utbildningsområdet innehåller värdegrundsstudier, vilket av lärarna betecknas som demokratiutbildning. En lärare säger så här om hur man arbetar med demokratiutbildningen:

– Egentligen behandlar vi det i all undervisning! I introduktionen till läraryrket: värdegrunden tas upp i ett teoretiskt perspektiv. Studenterna läser skönlitteratur och dramatiserar. Vi belyser också genusperspektivet. Egenvärdena studeras utifrån teoretiska perspektiv. Den vetenskapliga metodkursen genomsyras av värdegrundsbegreppet och här sker också en fördjupning av teorin. I ”lärare som ledare” behandlas helhetsbilden av värdegrunden, här finns också ett organisationsperspektiv med, i kursen utvärderas och diskuteras också lärarens uppdrag. Under VFU-perioderna ska studenterna ha praktiska värdegrundsövningar på skolorna, jämföra det praktiska genomförandet av den med det teoretiska perspektivet och själva praktisera ett värdegrundsperspektiv.

Det är således ingen tvekan om att värdegrund och demokrati närmast ses som synonyma begrepp. Värdegrunden nämns återkommande i beskrivningar av bakomliggande resonemang och metoder samt som ett innehållsområde. Däremot nämns inte demokrati specifikt som något som undervisningen är planlagd för att penetrera, tvärtom är det underförstått. En av de intervjuade lärarna säger att värdegrunden och egenvärdena behandlas i olika kurser och på olika processinriktade arbetssätt, t.ex. kan studenterna i en kurs om pedagogiska processer få i uppgift att formulera en egen kunskapssyn med utgångspunkt i fördjupande litteratur.

Vi har en teoretisk genomgång av värdegrunden och egenvärdena, vi använder skönlitteratur och drama när det gäller genuspedagogik. Utbildningsvetenskapen tar upp specialpedagogiken och vetenskaplig metod. Där sker också en fördjupning av teoretiska begrepp. Examensarbetet är valfritt men skall helst vara riktat mot värdegrundsarbetet i skolan. ... Under senare VFU ska studenterna ta reda på hur skolorna arbetar med värdegrunden och praktisera den med fokus på elevinflytande. Värdegrundsperspektivet finns också med i VFU:n under inriktningarna och det ger en kontinuitet.

En annan lärare säger att på den egna högskolan har man ett tematiskt arbetssätt, där demokrati ingår då och då. Också i detta fall anses direkt demokratiutbildning vara av begränsat värde:

– Vi har ingen direkt föreläsning om demokrati. Det ger inget. Vi diskuterar begreppet 'en skola för alla'. Det handlar om kunskapsyn och människosyn. Det är en pusselbit i förståelsen av demokratibegreppet. Vi beaktar också elevers inflytande. Det har kanske ingen egen ämnesrubrik men det finns med som ett ämnesinnehåll. Det kan synas otydligt men det är det som ger någonting. Bara för att man kallar något för demokrati så innebär det inte att det är demokrati! Demokrati finns med som en röd tråd genom hela utbildningen.

Ändå förekommer synpunkten att demokratin som sådan kan behöva penetreras, t.o.m. i ett internationellt perspektiv. En av de intervjuade har också nämnt vikten av att alternativen till demokrati behandlas vid föreläsningar. ”Vi belyser också demokratin i ett internationellt perspektiv – EU samt synen på samhället, kunskapsynen, människosynen och kulturen i Sverige.” Lärarens betydelse för hur skolundervisningen utfaller understryks av flera intervjupersoner. Medvetandegörandet om vad som

påverkar individen, hennes adaptation av värden och synen på livet som sådant har i högsta grad med skolan att göra. Därför, framhåller flera av de intervjuade lärarna, måste studenterna bli medvetna om sin roll och hur de påverkar de enskilda individerna, sina elever. ”Vilken är den enskilde lärarens roll i skolan? Det hänger ihop med demokratin!”

3) Vilka mål har ni för demokratiundervisningen i det allmänna utbildningsområdet?

När det gäller att ange målen för demokratiundervisningen i det allmänna utbildningsområdet blev svaren genomgående mycket kortfattade, och högst varierande. Där återfinns ofta mycket vida mål. En av de intervjuade lärarna kunde inte ange något som helst mål. I flera fall hänvisas helt enkelt till gällande kurs- eller utbildningsplan. Andra svar kunde vara övergripande, såsom: ”förmedla och förankra samhällets värdegrund” eller inriktade på ambitionen att dana studenternas personlighet, t.ex.: ”utbilda demokratiska människor” eller ”att förmedla och förankra samhällets värdegrund, att studenterna som individer och lärare ska våga ta ställning”. Just detta, att träna studenterna i att kunna fostra elever till demokratiska människor, markeras i några intervjuvar tydligt, t.ex. sägs att synen på läraruppdraget måste vidgas så att

studenterna som lärare hela tiden aktivt arbetar mot förtryck och antidemokratiska tendenser. En lärare uttrycker målet för demokratiundervisningen så här:

– Lärarens roll i skolan – att fostra framtida demokratiska medborgare. De som har detta viktiga uppdrag måste ha utbildning för att fostra demokrater. Det demokratiska perspektivet bör genomsyra hela utbildningen.

I något fall formuleras svaret som en bestämning i närmast emancipatorisk riktning, t.ex.:

(Mål är) – Att studenterna ska se och ta den svages perspektiv eller snarare alla barn och ungdomars perspektiv. Diskussioner om ett specialpedagogiskt förhållningsätt – delaktighet, värdegrunden, finns den? Att aktivt jobba med studenternas perspektiv.

Flera intervjuade lärare betonar att demokratiundervisningen blir beroende av vilken lärare som undervisar, vilket också framgår av variationen i svaren. I vissa kommentarer framkommer delvis en försiktig reservation till realismen i målen. Det heter t.ex. att siktet måste vara högre inställt och inriktat på studentdemokratin. ”Vi måste vara mer självkritiska och titta på det praktiska genomförandet!” En annan kommentar var:

– I kursplanerna står övergripande mål och honnörsord. Studenternas utvärderingar leder i regel inte till några förändringar av undervisningen eller kursplanerna. Det borde vara enkelt men det fungerar inte.

4) På vilket sätt kan man ta reda på om målen för demokratiundervisningen är uppnådda?

Frågan om hur man kan ta reda på om målen uppnås besvarades inte vid intervjuerna. Endast en intervjuperson hänvisade till någon sorts kontroll genom svaret: ”Utvärdering och studenternas uppgifter.” I övrigt besvarades inte frågan.

5) Hur och när vet du att studenterna förstått vad demokrati innebär?

Frågan om hur och när läraren, den intervjuade, vet att studenterna förstått vad demokrati innebär, fick genomgående defensiva svar av typen ”jag märker”, ”jag ser” eller ”vi vet” om studenterna förstått och lärt sig. Samtidigt är det uppenbart att det finns en utbredd medvetenhet bland lärarna om att det råder osäkerhet kring studenternas kunskaper, vilket framgår av kommentarer som: ”det blir lätt att frågan faller mellan stolarna” eller ”vi kan bli tydligare” eller ”det är svårt att hitta metoder för att se om studenterna verkligen har tillskansat sig ett demokratiskt förhållningsätt”.

Genomgående framhålls kursuppläggningsen och arbetssättet, ”processen”, som det medel varigenom lärarna kan skaffa sig visshet om att studenterna tillgodogjort sig kursernas innehåll. En lärare säger: ”Hela arbetet är processen. Eftersom både lärare och studenter deltar i den vet vi när studenterna har fått en förståelse.” En annan uttrycker samma sak med orden: ”Kursplanen har en stor del i undervisningen. Därför uppnår vi målen. Vi arbetar aktivt med att förbättra de områden som har låg värdering av studenterna.”

Vissa av de intervjuade lärarna svarar kortfattat på frågan med hänvisning till examinationerna och studenternas utvärderingar. Själva examinationsformen nämns av två lärare som ett sätt för dem att få visshet, t.ex.: ”... genom studenternas reflektioner. Vi följer studenternas tankegångar. Vi ser om studenterna visar förståelse för uppdraget. Vi examinerar i tvärgrupper.” En annan variant på den säkra förvisningen är följande: ”Vi ser i ett helhets sammanhang att målen är uppnådda. Studenterna tycker också att målen är uppnådda.”

– Genom reflektioner och analyser i uppgifterna ser jag om studenterna tillskansat sig ett demokratiskt förhållningssätt. Vi ser det också när vi besöker studenterna under deras

VFU – hur de bemöter elever och fungerar i ett arbetslag.

En annan lärare säger:

– Det är integrerat, jag märker det på studenternas resonemang. En insikt om hur svårt det är, det var inte så enkelt med demokrati. Det är faktiskt svårt. Spår av studenternas resonemang, där det inte är svart eller vitt!

Det är kanske inte det mest väsentliga att de använder begreppet demokrati utan att de vet vad begreppet innebär. Det finns naturligtvis studenter som har nått målen.

Vi uppmanar studenter att vara kritiska, det är också en del av det demokratiska förhållningssättet.

De flesta av intervju personerna visar dock en betydande tveksamhet till om studenterna verkligen tillgodogjort sig undervisningen. En av dem säger att utvärderingarna visar på goda resultat men att de också, liksom examinationerna, visar att det behövs en större tydlighet. Ett svar lyder: ”Min bedömning är att ca 10 % inte har förstått vad demokrati innebär.” Åter andra är än mer försiktiga och säger att ”kursplaner och läroplaner är radikala” men ”det är när de ska omsättas i praktiken som svårigheter uppstår” eller ”Vi kan nog bli ännu tydligare

när det gäller demokratiundervisningen.” Flera av de intervjuade anmäler också stor tveksamhet till frågan om hur det vet vad studenterna egentligen lär sig. En lärare säger:

– Det är svårt att hitta metoder för att se om studenterna verkligen har tillskansat sig ett demokratiskt förhållningssätt. Det blir en helhetsbedömning och flera lärare är inblandade. Ibland kan jag bilda mig en uppfattning utifrån vilka frågor studenterna ställer till mig.

Det finns ingen kriteriemall där jag bockar av olika moment och ser om de har förstått.

Frågan om hur kunskapskontrollen skall gå till verkar vara ett bekymmer för flera av de intervjuade: En person svarar:

– Jag brottas med den här frågan! Det är en fråga vi borde hantera! Vi har s.k. kursledarråd men det blir lätt att frågan faller mellan stolarna. Ja, vi borde kanske vara tydligare – jag vet faktiskt inte! Det är många inblandade lärare i de allmänna utbildningsområdena och många studenter, frågorna blir lätt personberoende.

Ett genom gående intryck från intervjuerna är att få av intervjupersonerna, av varierande skäl,

haft möjlighet att ägna sig åt frågan om hur de vet vad studenterna lär sig. En annan lärare avslutar: ”Vi kan bli tydligare. Efter det här samtalet kommer vi att bli det.”

Kommentarer till intervjuavaren

Som helhet är synen på demokrati vid. Den innefattar såväl den politiska beslutsprocessen enligt vedertagna regler där de mänskliga rättigheterna och friheterna markeras särskilt. Minst lika mycket framhålls respekten för andra och deras åsikter, empati och det demokratiska förhållningssättet. När det sedan gäller hur demokratiarbetet inom lärarutbildningen ser ut hänvisar de intervjuade ofta till processen som sådan. Studenterna förutsätts reflektera genom att arbetssättet är grupporienterat men några specifika demokratiinslag nämns aldrig utan fokus ligger helt på värdegrundsutbildningen i dess helhet. Härigenom kan inte några specifika mål för demokratiundervisningen anges och det finns logiskt nog inget svar på frågan hur man kan ta reda på om målen för denna undervisning är uppnådda. Några egentliga svar ges därför heller inte på frågan om hur man som lärare vet när studenterna förstått vad demokrati innebär. Detta tillsammans torde onekligen kunna betraktas som ett verkligt dilemma för hela utbildningen.

Svaren indikerar att de intervjuade ser värdegrundsutbildningen som något man tillägnar sig genom den grupporienterade processen och att demokratiundervisning i någon mer specifik form inte föreligger. Härigenom vet ingen heller något om vad studenterna kan specifikt om demokrati. En av de intervjuade säger att det lätt blir att frågan faller mellan stolarna, en annan att ”vi kan bli tydligare – efter det här samtalet kommer vi att bli det.”

Sammanfattande slutsatser

Demokratiutbildningen inom lärarutbildningen

Denna delundersökning är till sin yttre ram begränsad varför den inte kan ligga till grund för några säkra slutsatser med generell giltighet. Den indikerar dock vissa mönster när det gäller hur demokratiutbildningen har utformats inom ramen för den nya lärarutbildningen. Inledningsvis angavs att svar söks på tre frågor.

Den första frågan lyder:

Hur uppfattar studenter som genomgått kurserna inom det allmänna utbildningsområdet den demokratiutbildning de erhållit?

De svar som lämnats av studenter vid de fyra högskolor med lärarutbildning som står i fokus för denna delundersökning visar på lokala skill-

nader men är förhållandevis samstämmiga. Studenterna hävdar som helhet om sin demokratiutbildning att den främst handlar om elevinflytande, att tiden för den genomsnittligt motsvarar drygt sex dagar, att den består i litteraturstudier, föreläsningar och seminariediskussioner, att progressionen i utbildningen varit svag, att examinationen endast i mycket ringa utsträckning varit individuell och att de anser kvaliteten i demokratiutbildningen vara mindre god, dessutom sämre vad gäller det allmänna utbildningsområdet än i utbildningen i dess helhet. En slutsats man kan dra av svaren på frågan ”vad är demokrati för dig?” är att demokratiutbildningen behöver bli mer fördjupande och reflekterande både i fråga om vad demokrati är och hur man inom lärarutbildningen och i skolan kan undervisa i demokratifrågor.

Den andra frågan lyder:

Vilken syn på demokratiutbildningen ges av ansvariga lärare?

När det gäller synsättet hos ansvariga lärare kan man konstatera att också det är påtagligt samstämmigt. Skolans och utbildningens betydelse för demokratin understryks klart. De intervjuade lärarna uttrycker ett påtagligt engagemang för uppgiften att utbilda blivande lärare i värdegrundsproblematiken, under vilken de tycks anse att demokratifrågorna sorterar. De

uttrycker ett klart, närmast självklart, stöd för den funktionalistiska, realistiska eller formella demokratiuppfattningen, dvs. att den demokratiska beslutsprocessen följer vedertagna principer och att besluten därmed framstår som legitima. De tycks emellertid vara mest inriktade på de värden som finns inbegripna i den normativa, klassiska eller reella demokratiuppfattningen, dvs. att demokratin realiseras i den mån folket deltar i beslutsprocessen. Här ligger tonvikten således på just den demokratiska processen, att så många som möjligt kan delta i debatten, beredningen och i själva beslutet, att man tycker det är naturligt att ge och skaffa sig information och utbyta uppfattningar innan man själv tar ställning. Denna hållning kallas ibland ett demokratiskt förhållningssätt och ses som betydligt mer än en attityd. Positivt tolkat kan de ansvariga lärarnas intervjusvar vara baserade på en stark strävan att påverka studenterna, de blivande lärarna, till att själva vilja påverka andra, deras kommande elever, i riktning mot att anamma ett demokratiskt förhållningssätt. Den funktionalistiska, eller formella, demokratisynen anses så givna att intresset helt fokuseras på den normativa. Frågan kan dock ställas, hur vet vi att studenterna behärskar denna demokratiform om den inte penetreras i undervisningen. En ännu mer intrikat fråga är om lärarutbildarna själva verkligen behärskar den

formella demokratins former. De är nämligen inte alltid enkla att behärska, eftersom de dels kan variera, dels innehåller en rad termer och praktiska tillämpningar som numera knappast någon lär sig utanför föreningslivet och det politiska livet.

Om vi ändå utgår från att de ansvariga lärarna verkligen själva behärskar den formella demokratin finns det en annan möjlig tolkning till de intervjusvar som lämnats. Det är att de ansvariga lärarna i otillräcklig grad har observerat att demokratiutbildning måste vara något mer än samtal kring värdegrunden. Om man fokuserar på processen bör man också ha en grund för att kunna veta om den processbaserade utbildningen givit avsett resultat. Intervjusvaren och studenternas enkätsvar indikerar att någon sådan kontroll knappast finns och om den finns är den absolut inte individuell. Hur kan man då veta vad studenterna tillägnat sig om demokrati? I lärarintervjuerna förekommer svar som att *jag märker* eller *jag ser* eller *vi vet* om studenterna förstått och lärt sig men det nämns aldrig att denna känsla eller insikt är baserad på någon sorts test. När det gäller demokrati är processen naturligen vida mer än initierade samtal kring värdegrunden. *Den demokratiska beslutsprocessen*, hur beslutskedjan ser ut och hur de formella reglerna tillämpas, kan knappast

förstås utan en demokratisk deltagandeprocess. Den tycks förekomma i form av studentinflytande på besluten men saknas när det gäller t.ex. mötesteknisk träning och analys av hur olika demokratiformer kan fungera.

Denna undersökning indikerar genom svaren på de två nämnda frågorna att de blivande lärarnas utbildning i demokrati är kort och ytterligt begränsad samt att examinationen är kollektiv, i varje fall inte individuell, och att det är närmast oklart vad studenterna har tillägnat sig. Kan de blivande lärarna då fungera i sin yrkesroll sådan som riksdagen tänkt sig den enligt beslutet om ny lärarutbildning? Troligen inte! Självfallet kommer de blivande lärarna att gradvis tillägna sig nya kunskaper och erfarenheter inom alla möjliga kunskapsområden. Deras kunskaper i demokrati framstår dock, om indikationerna i denna undersökning är korrekta, som synnerligen osäkra. De framstår som alltför osäkra med tanke på vad som nämnts tidigare om vad skollagen och läroplanen föreskriver när det gäller skolans roll och uppdrag för att eleverna skall kunna utvecklas till goda demokrater. Hur har det kunnat bli så? Varför finns det inte en tydlig och konkret plan inom lärarutbildningen för vad som skall ingå i demokratiundervisningen och hur man säkerställer att studenterna, de blivande lärarna, verkligen tillägnar sig detta innan de får

ut sin lärarexamen? Svaret får bli en tolkning till svaret på också den tredje frågan.

Tolkningar

Den tredje frågan lyder:

Hur kan man förklara studenternas respektive de ansvariga lärarnas synsätt?

Det har framgått av studenternas svar att det finns skillnader mellan de olika högskolornas varianter av demokratiutbildning, t.ex. har mötesteknik markerats av var tredje student i Skövde medan andelen är betydligt lägre i övrigt, i synnerhet i Göteborg och Halmstad. I Skövde har, enligt studenternas svar, också betydligt mer tid avsatts för demokratiutbildning än i Halmstad, Göteborg och Malmö. Därför är det inte förvånande att studenterna i Skövde i högre grad än övriga markerat att demokratiutbildningen varit både fördjupande och återkommande. De är också mer nöjda än andra med denna utbildning.

De nämnda skillnaderna mellan lärosätena framstår dock som mindre påtagliga än de betydande likheterna. Hur kan likheterna mellan lärosätena förklaras när det gäller svaren på fråga 1 och 2? För att kunna ge en möjlig tolkning måste intresset fästas vid de omständigheter och strukturer som ligger under ytan och som kan påverka utformningen av lärarutbildningen.

Det kan röra sig om förhållanden som i olika grad kan påverka, t.ex.:

Hur är riksdagsbeslutet utformat och vem tolkar det?

Vem eller vilka beslutar lokalt om det allmänna utbildningsområdet?

Vem eller vilka genomför undervisningen?

Riksdagsbeslutet om ny lärarutbildning föregicks av ett flerårigt utredningsarbete där inga företrädare för skolans undervisningsämnen inbjöds att medverka. Däremot anlätades representanter för ämnet pedagogik och dessa fick dessutom hålla i pennan. Utredningsbetänkandet kom därför att sakna de perspektiv som representanter för t.ex. religionskunskap, samhällskunskap, historia, matematik m.fl. hade kunnat tillföra. Vid remissförfarandet fanns också starkt kritiska synpunkter som dock inte beaktades, eftersom de politiska partierna i stort var eniga. Beslutet togs således i stor enighet men texten är ändå en förening av delvis oförenliga önskemål, en kompromiss mellan olika synsätt. Propositionstexten har därför en vid och delvis vag skrivning och det har blivit de enskilda högskolornas uppgift att försöka få den att praktiskt fungera. Då beror det på vem eller vilka som gör tolkningen av beslutsfattarens intentioner.

Vid de olika högskolorna med lärarutbildning har utbildningen i värdegrundsfrågor i huvudsak blivit inrangerad i det allmänna utbildningsområdet. Eftersom demokrati är något alla lärare skall tillämpa och värna om, är det självklart att alla blivande lärare också måste få någon sorts genomtänkt demokratiutbildning. Detta är därför en fråga för det allmänna utbildningsområdet. Således blir det lärarna inom det allmänna utbildningsområdet som i princip kommer att avgöra hur det vida riksdagsbeslutet skall tolkas och sedan omsättas i handling. Tolkningsföreträdet ligger hos dem som utgör majoritet i denna grupp. Med Bourdieus språkbruk kan man hävda att de därmed styr "doxan", dvs. systemet av värderingar kring hur beslutstexten skall tolkas. Det betyder i realiteten att makten över en betydande del av lärarutbildningen ligger hos den nämnda kategorin.

Värdegrundsutbildningen grundar sig på ett starkt engagemang hos de berörda lärarna men handlar inte tydligt om demokrati. Demokratiutbildningen blir invävd i värdegrundsutbildningen. Målen för demokratiutbildningen blir otydliga och uppfattningen om i vilken mån målen för demokratiutbildningen nås blir därför svävande. Uppenbarligen skulle det, åtminstone då det gäller demokratiutbildning, finnas skäl för en breddning av ämneskompetensen. Detta

sagt även om de som undervisar kan vara aldrig så kompetenta. En mångfacetterad tolkning av en invecklad problematik är alltid att föredra framför motsatsen.

När det gäller frågan om vem eller vilka som genomför undervisningen inom det allmänna utbildningsområdet, tycks det ytterst sällan vara representanter för flera ämnen, inte heller de samhällsvetenskapliga. Av de elva ansvariga lärare som djupintervjuats är tio fackpedagoger och en har delvis annan bakgrund. Uppenbarligen sammanfaller resultatet i denna undersökning med vad Högskoleverket fått fram i fråga om det allmänna utbildningsområdet, särskilt vad gäller progression, kravnivåer och examination. Däremot är det svårt att hålla med verket i dess syn att ”det förvånar att lärosätena inte verkar ens ha övervägt att utnyttja utrymmet för tvärvetenskapliga ämnesstudier för att bredda utrymmet för denna typ av prioriterade kunskapsområden” som skall finnas inom AU. Det förvånar knappast med tanke på vad verket själv säger om traditionens makt inom lärarutbildningen.

Förklaringen till den bild om innehåll, utformning och examination i demokratiutbildningen som ges i intervjuerna och enkäten kan vara att de som ansvarar för utbildningen helt enkelt

anser att den bör vara utformad på detta sätt. Frågan som kan ställas är om denna utformning överensstämmer med vad de politiska aktörerna har tänkt sig. Det går knappast att lasta den verkställande nivån för eventuella brister om den beslutande nivån uttryckt sig oklart. I stället för att markera demokratiutbildningens specifika betydelse, både demokratin som värdegrund och som instrumentellt kunskapsfält, dvs. hur den konkret skall tillämpas, har beslutsfattarna uttryckt sig diffust och tolkningsbart. Därför blir demokratiutbildningen alltför abstrakt. Den behöver flera ämneskompetenser, i all synnerhet samhällsvetenskapliga, och passar självklart mycket väl in i ”centrala tvärvetenskapliga ämnesstudier”. Demokratiutbildningen bör vara konkret när det gäller dess två viktiga delar, dess teori och praktik. Den bör skapa förståelse för att demokratins utformning ständigt måste reformeras även om dess grundläggande värderingar förblir desamma. Att komma till insikt om behovet av denna samtidigt förändring och beständighet är att ”erövra demokratin”, att förstå och kunna tillämpa den. Skolans och därmed lärarutbildningens uppgift är att möjliggöra detta, en uppgift som inte kan vara mer väsentlig nu när komplexiteten i samhället blivit så stor och när folkrörelserna inte längre fyller samma roll för demokratin. Även om inga helt säkra slutsatser kan dras utifrån denna under-

sökning indikerar den att en översyn av både demokratiutbildningens innehåll och form framstår som önskvärd.

Referenser

Offentligt material

Ansvarskommitténs hemsida, <http://www.sou.gov.se/ansvar/index.htm>

”En samlad översyn av regeringsformen”, Regeringsbeslut 2004-07-01, Direktiv 2004:96

Kurs i lärarutbildningen. Hämtade från respektive lärosätets hemsida.

Lpo94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*, Stockholm: Skolverket.

Lpo94, *Läroplan för de obligatoriska skolformerna*, Stockholm: Skolverket.

Demokrati och makt i Sverige (SOU 1990:44).

En uthållig demokrati (SOU 2000:1).

Prop. 1999/2000:135

”Reformuppföljning och kvalitetsbedömning” (2005).

Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor, Högskoleverkets rapportserie 2005:17 R, Del 1, Stockholm: Högskoleverket.
Skollagen, SFS 1985:1100

1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling, SOU 1948:27

Litteratur

Carlgren, I. & Englund, T. (1994). ”Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen”, i Englund, T. (red.), *Utbildningspolitiskt systemskifte*, Stockholm: HLS Förlag.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*, Cambridge: Harvard Univ. Press.

- (1994), *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press & Blackwell.

- (1996), *Homo Academicus*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, Princeton: Princeton University Press.

- Englund, T.** (1995). "På väg mot undervisning som det ordnade samtalet", i Berg, G., Englund, T. & Lindblad, S. (red.), *Kunskap, Organisation, Demokrati*, Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T.** (1999). "Den svenska skolan och demokratin: Möjligheter och begränsningar", i *Det unga folkstyret*, SOU 1999:93.
- Englund, T.** (2000). *Deliberativa samtal om värdegrund: Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, Stockholm: Skolverket.
- Fritzell, C.** (2003). *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal: Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell*, Växjö, Växjö universitet, ped. Inst.
- Gemzell, C-A.** (1992). "Från nationalism till nationalism", I Edgren, L. & Österberg, E. (red.), *Ut med historien: Sju historiker om historieundervisningens uppgifter idag*, Lund: Lund University Press.
- Gutman, A.** (1987). *Democratic Education*, Princeton: Princeton University Press.
- Gutman, A. & Thompson, D.** (1996). *Democracy and Disagreement: Why moral conflict cannot be avoided in politics, and what should be done about it*, Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Habermas, J.** (1997). *Diskurs, rätt och demokrati*, Göteborg: Daidalos.
- Hadenius, K.** (1990). *Jämlikhet och frihet: politiska mål för den svenska grundskolan*, Uppsala: univ.
- Hugemark, A.** (1994). *Den fängslande marknaden: Ekonomiska experter om välfärdsstaten*, Lund: Arkiv.
- Karlegård, C. & Karlsson, K-G.** (1997). *Historiedidaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H.A.** (1997). "Vetenskap och verklighet: Tankar kring historievetenskap och samhällsförändringar utifrån ett didaktiskt perspektiv", i Larsson, H.A. (red.), *Vetenskapens ansikten*, Jönköping, Jönköping University Press.
- (2004). *Erövra demokratin!*, Stockholm: SNS Förlag.
- Lewin, L.** (1970). *Folket och eliterna*, Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lindensjö, B.** (2003). "Demokrati", i Jonsson, B. & Roth, K., *Demokrati och lärande*, Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, M.** (2003). *Om övervägande samtal och hållbar utveckling: En studie i deliberativ demokrati*, Linköping: Linköpings universitet, Inst. för beteendevet.
- Lundström, M.** (1999). "Demokrati i skolan", i *Det unga folkstyret*, SOU 1999:93.
- Lundquist, L.** (1998). *Demokratis väktare: ämbetsmännen och vårt offentliga etos*, Lund: Studentlitteratur.
- Odén, B.** (1991). *Forskarutbildningens förändringar 1890-1975 : historia, statskunskap, kulturgeografi, ekonomisk historia*, Lund: Lund Univ. Press.
- Patel, R. & Davidson, B.** (1991). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Lund: Studentlitteratur.
- Premfors, R.** "Knowledge, Power and Democracy: Critical Theory and Postmodernism", *Studies of Higher Education and Research: A Newsletter from the Council for Studies of Higher Education*, Stockholm 1991:2
- Torney-Purta, J., Schwillw, J. & Amadeo, J-A.** (eds. 1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEACivic Education Project*, Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Roth, K.** (2000). *Democracy, education and citizenship: towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*, Stockholm: HLS Förlag
- Schumpeter, J.** (1992). *Capitalism, Socialism and Democracy*, London: Routledge
- Thavenius, J.** (1987). *Kulturens svarta hål*, Lund: Symposion.
- Trost, J.** (2001). *Enkätboken*, Lund: Studentlitteratur.
- Wiklund, H.** (2002). *Arenas for Democratic Deliberation: Decision-Making in a Major Infrastructure in Sweden*, Jönköping: Jönköping International Business School.

Fotnoter

¹ Ansvarskommitténs hemsida 2005-02-28.

² *En samlad översyn av regeringsformen*, Regeringsbeslut 2004-07-01.

³ Lpo94, § 1.

⁴ Lpf94, § 1:1. Jfr Lpfö94, § 1.

⁵ *Ibid.*, § 2:2.

⁶ Trycket från diktaturer är numera betydligt mindre än t.ex. under större delen av 1900-talet men det civila samhället inom demokratierna hotas mera av terrorism i olika former.

⁷ Resonemangent finns utvecklat i Larsson (2004). Litteraturen kring demokratiproblematiken är synnerligen omfattande. Den består dels av allehanda filosofiskt grundade betraktelser, dels av vetenskapliga undersökningar kring demokratins förutsättningar och funktion, dels av en kombination av detta, t.ex. i form av offentliga utredningar. För svenska förhållanden måste särskilt framhållas Maktutredningen som 1990 lämnade sin huvudrapport *Demokrati och makt i Sverige* (SOU 1990:44) och Demokratiutredningen som år 2000 presenterade sitt slutbetänkande *En uthållig demokrati* (SOU 2000:1).

⁸ Schumpeter (1992). Jfr Lindensjö (2003), s. 122 f.

⁹ Lewin (1970).

¹⁰ Lindensjö, s. 124; De brittiska statsvetarna Mc Coy och Playford myntade redan 1967 begreppet "Apolitical Politics" för detta synsätt.

¹¹ *Ibid.*

¹² Jämför Demokratiutredningens, *En uthållig demokrati*, resonemang, särskilt dess avslutande kapitel.

¹³ Resonemang kring demokratins problem och möjligheter återfinns i t.ex. Demokratiutredningens betänkande, *En uthållig demokrati*, SOU 2000:1; Larsson, H.A. (2000); Lundquist (1998).

¹⁴ Englund (1999), Uppdelningen i funktionalistisk och normativ demokratiuppfattning är hämtad från Lewin (1970).

¹⁵ Lundström (1994).

¹⁶ I läroplanens 2. kapitel betonas bl.a.: "Rektorn ansvarar ... för att skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas, ..." Lpf94 och Lpo94.

¹⁷ Skollagen, 1 kap. 2 §.

¹⁸ Deweys *Democracy and Education* utgavs första gången 1916; Durkheim (1992); Habermas (1995); Englund (1994).

¹⁹ *1946 års skolkommisjons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*, SOU 1948:27, s. 3.

²⁰ Bland annat följande litteratur kan nämnas: Englund, T. (2000), *Deliberativa samtal om värdegrund: Historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, Stockholm: Skolverket; Fritzell, C. (2003), *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal: Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell*, Växjö, Växjö universitet, ped. Inst.; Roth, K. (2000), *Democracy, education and citizenship: towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*, Stockholm: HLS Förlag; Premfors, R. "Knowledge, Power and Democracy: Critical Theory and Postmodernism", *Studies of Higher Education and Research: A Newsletter from the Council for Studies of Higher Education*, Stockholm 1991:2; Lundberg, M. (2003), *Om övervägande samtal och hållbar utveckling: En studie i deliberativ demokrati*, Linköping: Linköpings universitet, Inst. för beteendevet.

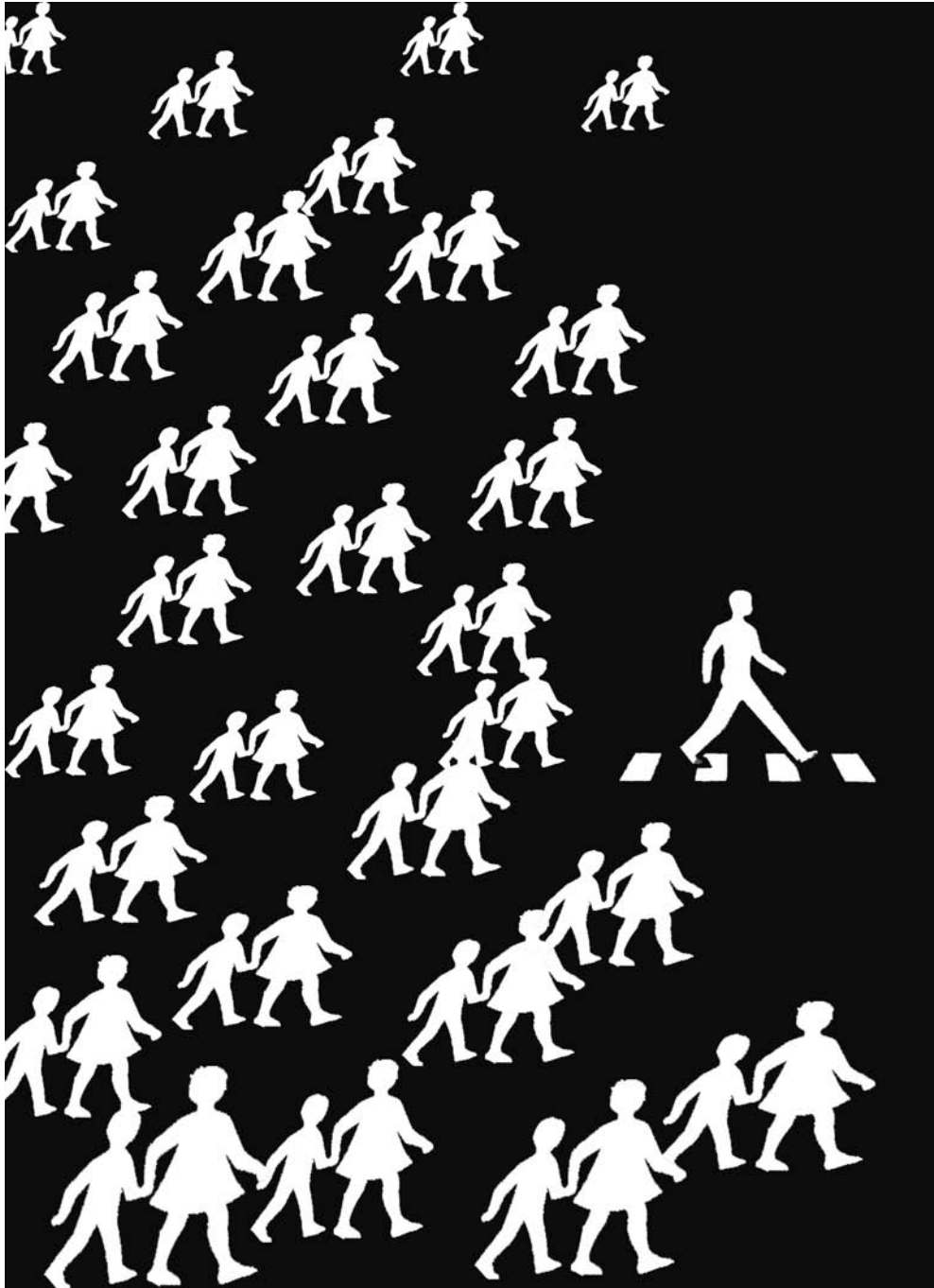
²¹ Gemzell, C-A. (1992), "Från nationalism till nationalism", I Edgren, L. & Österberg, E. (red.), *Ut med historien: Sju historiker om historieundervisningens uppgifter idag*, Lund: Lund University Press.

²² En debatt om historieämnets minskade betydelse fördes under 1990-talet, främst av historiedidaktiker som såg ämnet klämmas mellan politikernas besparingsiver och allmänpedagogernas skepsis till behovet av ämneskunskaper. Se t.ex. Karlegård & Karlsson (1997); Larsson (1998).

²³ Englund (1995) och (1999) s. 34 f.

²⁴ Carlgrén & Englund (1995).

- ²⁵ *En uthållig demokrati*, SOU 2000:1, Direktiv 1997:101
- ²⁶ *En uthållig demokrati*, SOU 2000:1, s. 242.
- ²⁷ Torney-Purta, Schwille & Amadeo (1999).
- ²⁸ Gutman (1987).
- ²⁹ Gutman & Thompson (1996).
- ³⁰ Tankegången kring fasta och rörliga variabler finns utförligare beskriven i Larsson, H.A. (1997).
- ³¹ Hadenius, K., s. 299.
- ³² *Ibid.*, s. 300.
- ³³ Wiklund, H. (2002), *Arenas for Democratic Deliberation: Decision-Making in a Major Infrastructure in Sweden*
- ³⁴ Det grekiska ordet *doxa* betecknar en tro på något, ett tyckande, ett förfäktande av en åsikt. Det skall skiljas från *episteme*, som betecknar säker eller objektiv kunskap.
- ³⁵ Bourdieu (1991), passim; (1992), s. 119; (1994), passim; (1996), passim.
- ³⁶ Odén (1989).
- ³⁷ Thavenius (1987), s. 73 ff.
- ³⁸ Hugemark, s. 173 ff.
- ³⁹ Skollagen 1. kap, 2. §.
- ⁴⁰ Prop. 1999/2000:135
- ⁴¹ *Ibid.*
- ⁴² *Ibid.*
- ⁴³ Kurs i lärarutbildningen, kursplan i utbildningsvetenskap, Högskolan i Halmstad.
- ⁴⁴ Kurs i lärarutbildningen, Luleå tekniska universitet.
- ⁴⁵ Kurs i lärarutbildningen, Uppsala universitet.
- ⁴⁶ Kurs i lärarutbildningen, Lärarhögskolan i Stockholm.
- ⁴⁷ Kurs i lärarutbildningen, Högskolan i Dalarna.
- ⁴⁸ Kurs i lärarutbildningen, Mithögskolan, Härnösand.
- ⁴⁹ Kurs i lärarutbildningen, Karlstads universitet.
- ⁵⁰ Kurs i lärarutbildningen, Högskolan i Kristianstad.
- ⁵¹ Kurs i lärarutbildningen, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.
- ⁵² Kurs i lärarutbildningen, Göteborgs universitet.
- ⁵³ *Ibid.*
- ⁵⁴ Kurs i lärarutbildningen, Malmö högskola.
- ⁵⁵ Kurs i lärarutbildningen, Högskolan i Skövde.
- ⁵⁶ Reformuppföljning och kvalitetsbedömning, s. 92
- ⁵⁷ *Ibid.*, s. 98.
- ⁵⁸ *Ibid.*, s. 143.
- ⁵⁹ *Ibid.*, s. 145.
- ⁶⁰ *Ibid.*, s. 146.
- ⁶¹ *Ibid.*, s. 146f.
- ⁶² Patel & Davidsson, s. 47.
- ⁶³ Sociologen Jan Trost betonar att det kvantitativa materialet i dessa sammanhang med fördel kan användas för kvalitativa analyser. Se Trost, s. 31.
- ⁶⁴ Antalet studenter i slutfasen av sin lärarutbildning varierar starkt. Bland dem som följt den nya lärarutbildningen finns inte bara de med den kortaste utbildningen utan också de som tidigare skaffat sig en akademisk examen och som därpå genomgått det allmänna utbildningsområdet. Vissa registrerade studenter hade efter höstterminen 2004 inte slutfört sina studier. Statistiken är av dessa skäl inte helt klar vid alla de vidtalade lärosätena. Enligt uppgift i januari 2005 från respektive lärosäte skall antalet sistaterminsstudenter som avlade sin lärarexamen höstterminen 2004 vara: Göteborg: 270; Halmstad: 22; Malmö: 351 och Skövde: 80.
- ⁶⁵ Jfr Patel & Davidson, s. 86.



Med fokus på lärares yrkesetik i den nya lärarutbildningen

Bodil Halvars-Franzén

Etik och moral – går det att förmedla?

I vårt föränderliga samhälle ställs etiska och moraliska frågor ofta på sin spets. Vilken etik är den gällande och hur förmedlas frågor kring värdegrunden? Vems är ansvaret för att etik och moral förankras i yngre och kommande generationer?

Ofta hamnar värdegrundsfrågor hos skolan och förskolan. Ett ansvar för etikfostran står att finna i styrdokumentet för skola/förskola vilket i sin tur påverkar lärarutbildningens utformning. I ”Att lära och leda”¹ lyfts det nya läraruppdraget fram; lärarens uppdrag vidgas i ett *lärande samhälle*. Lärandet sker inte enbart i formella skolmiljöer utan pågår i hela samhällslivet. Samhällets omvandling bidrar i sin tur till att utbildning blir alltmer sammanflätad med arbete, att utbildning blir en del av arbetet. Samhällets värdegrund blir fundamental för lärarutbildningen, vilket innebär att lärarut-

bildningen måste förhålla sig till det växelspel som ett samhälle i ständig förändring och ett förändrat läraruppdrag innebär:

”En lärare som utbildas till att vara med om att påverka utformningen av framtiden utvecklar också förmågan att möta förändringar i samhället. Det gäller oavsett målgrupp, sammanhang eller innehåll. I ett lärande samhälle skall lärarutbildningen vara framåtsyftande och aktivt stödja den blivande lärarens ställningstaganden till utveckling. Att utbilda barn, ungdomar eller vuxna som mer självständigt ställer egna frågor, söker svar och som prövar olika tolkningar av fakta och erfarenheter innebär ett nytt läraruppdrag och nya uppgifter för lärarutbildningen.”

Värdegrundsfrågorna förmedlas och gestaltas på skilda sätt inom lärarutbildningen. De etiska och moraliska frågorna kan genomsyra hela verksamheten eller återfinnas i speciella kurser.

Hur de demokratiska värdena kommuniceras under lärarutbildningen är viktigt med tanke på hur de senare kommer att förmedlas i de blivande pedagogernas kommande yrkesliv. Hur har dessa frågor definierats i lärarutbildningen? Hur förbereds de blivande pedagogerna att förankra och gestalta värdegrundsfrågorna i förskola/fritidshem/skola och hur motiverar de olika högskolorna sin uppläggning? Hur vidarebefordrar den nya lärarutbildningen frågor som rör lärares yrkesetik och ”det etiska mötet”?

Definitioner och distinktioner

Etik och moral

För att kunna problematisera kring etik och moral känns det nödvändigt att börja med att ringa in begreppen. Etik och moral används ofta som synonymer och de två begreppen har också ursprungligen samma innebörd: etik, från grekiskan, (ethikos) ”som har att göra med sederna” och moral, från latinet, (moralis) ”som rör sederna”.³ Inom nutida moralfilosofi skiljer man dock ofta mellan begreppen; moralen knyts till människors praktiska handlande och etiken avser den teoretiska reflexionen över moralen och dess grund. I dagligt tal uttrycker moralen den vardagliga etiken.

Etiska frågor finns och har alltid funnits i alla samhällen och all mänsklig gemenskap, men moralen och etiken har tagit olika former och uttryck. I alla mänskliga möten ryms även dimensioner av makt och beroende. Detta för med sig att vi är utelämnade till varandra, då mötet och det etiska kravet bygger på en ömsesidig tillit.⁴

Begreppens innebörd ur ett postmodernistiskt perspektiv

I en tid som genomgår snabba och omvälvande förändringar bidrar postmodernismen med en form av kritik av etiken. Genom att belysa etik och moral från ett annat perspektiv ges begreppen en annan mening och därmed förändras också deras betydelse. Postmodernismen kan ses som en ”antifilosofi” som lyfter fram sådant som tenderar att döljas av en mer harmoniserande moralfilosofi och som hindrar att traditionella utgångspunkter tas som självklara.⁵

Moral och etik ur ett postmodernistiskt perspektiv

Varför ett postmodernistiskt perspektiv?

Förändringen från modernitet till postmodernitet kan diskuteras i betydelse och omfattning, men berör i hög grad vår förståelse av oss själva, våra liv och vår omvärld. Postmodernismen vänder

upp och ner på de värden som var centrala för moderniteten: sanning, uniformitet och universalism. Detta leder till nya frågor på många plan, inte minst vad gäller vår etik och moral.

Även den traditionella synen på kunskap som något absolut, oföränderligt och universellt ifrågasätts av postmodernismen. Individerna måste ta ett eget ansvar för sitt lärande och även för sina moraliska val. Det finns inte längre en allomfattande sanning som kan befria oss från ansvaret för våra handlingar:

”Vi måste ta ansvar för våra moraliska val och kan inte längre undgå detta ansvar genom att hänvisa till universella lagar och absolut sanning, vilka reproduceras i barn genom kulturella överföringsprocesser. Postmodern etik innebär att var och en från barndomen och framåt, måste ta ansvar för att fatta svåra beslut. Vi är självständiga aktörer och bär ansvaret för att göra – konstruera – våra moraliska val.”⁶

Detta synsätt får direkta konsekvenser för individualiseringsprocessen då det ställer större krav på individen ända från tidig barndom. Barnet får ett ökat ansvar för sig själv och sin egen utveckling; självkontroll, självstyre och självtillit krävs i allt högre grad. Det får även konsekven-

ser för den pedagogiska processen. En ny syn på kunskap och etik/moral ger nya pedagogiska frågor kring ”det etiska mötet”, pedagogens ansvar, individen kontra kollektivet.

Det moraliska i moralen

För att kunna studera det ”etiska mötet” krävs en granskning av innebörden. Zygmunt Bauman dekonstruerar den moderna synen på etik/moral när han utvecklar sina tankar kring postmodern etik och på nytt diskuterar innebörden av begreppen.⁷ Bauman utgår från att de moraliska frågorna behöver betraktas och behandlas på ett nytt sätt. Han menar att det postmoderna perspektivet inte överger de moderna moraliska frågorna utan snarare förkastar det moderna sättet att angripa moraliska problem. Bauman sätter sitt hopp till det personliga ansvaret som moralens sista fäste.

Bauman menar att moralen saknar syfte och ömsesidighet. Moralerna kan inte heller beskrivas kontraktsmässigt. Detta innebär att det inte går att göra beräkningar i fråga om det moraliska handlandet och att moralerna inte är universella. Genom att återigen låta moralerna bli mer personliga, med autonomt moraliskt ansvar, skulle moralerna kunna återfå sitt grundläggande värde, hävdar Bauman. Moralerna är förbundna med känslorna och föregår förnuftet:

”Jag är moralisk innan jag tänker. Det sker inget tänkande utan begrepp (alltid generella), normer (återigen generella), regler (alltid potentiellt generaliserbara). Men när begreppen, normerna och reglerna träder in på scenen, gör den moraliska impulsen sin sorti; den etiska argumenteringen tar dess plats, men etiken får Lagens, inte den moraliska driftens form.”⁸

Regler kan vara universella, man kan lagstifta om plikter, men moraliskt ansvar existerar endast individuellt. Bauman menar att etiken liksom Lagen definierar rätt och orätt och på så sätt förflyttar moraliska fenomen från den personliga autonomins sfär till den maktunderstödda heteronomins. Etiken, en uppsättning av principer som bör följas av varje moralisk person i det moderna samhället, bildar en moralkodex som strävar efter att vara den enda. Etiken ger inte utrymme till den gråzon av ambivalens som ryms i moraliska frågor och tar därmed inte hänsyn till det som är det moraliska i moralen, hävdar Bauman.

Det moraliska tillståndet ur ett postmodernt perspektiv

Bauman sammanfattar olika kännetecken för det moraliska tillståndet som han menar framträder ur ett reflekterat postmodernt perspektiv;

Människor är i grunden moraliskt ambivalenta, vilket får till följd att det är omöjligt att garantera ett moraliskt uppträdande, varken genom bättre utformade miljöer eller genom mer utvecklade motiv för mänskligt handlande.

Moraliska mål är i grunden ”icke-rationella”; det gör att de inte kan behandlas uttömmande i en moralkodex, då de inte är regelbundna, repetitiva, monotona och förutsägbara.

Moral är ofrånkomligen aporetisk, dvs. innehåller motsägelser som inte kan övervinnas, då de flesta moraliska val träffas mellan motstridiga impulser. (Bauman menar t om att nästan varje moralisk impuls leder till omoraliska konsekvenser om man handlar enligt den).

Moral är omöjlig att göra universell; med universell moral menar Bauman här den moderna epokens försök att kväva skillnaderna och att utplåna alla ”autonoma, oregerliga och okontrollerade källor till moralisk bedömning”.

Moralen måste förbli irrationell ur ”den rationella ordningens perspektiv”. Det moraliska jagets autonomi är en tillgång och bildar det råmaterial av samhällighet och engagemang som alla samhällsordningar formas av.

Moraliskt ansvar är jagets första realitet; vilket innebär att vara för den Andre innan man kan vara med den Andre.

Det postmoderna perspektivet på moraliska fenomen avslöjar inte moralens relativism i ett moraliskt tillstånd eller beteende. Bauman menar att de moderna samhällena praktiserar en moralisk inskränkthet genom att ge sken av en universell etik. Genom att avslöja oförenligheten mellan en maktunderstödd moralkodex och det moraliska jagets oändligt komplicerade situation, visar postmoderniteten på *relativiteten hos moralkodexar som låtsas vara universella.*

En etik genom möten?

Den Andres ansikte och det moraliska ansvaret

Postmodern etik ger en riktning mot en moral utan moralkodex. Bauman lyfter fram den fransk-lettiske filosofen Lévinas tankar kring den Andres Annanhet (olikhet) som en grund för en postmodern etik. Lévinas egen avsikt är dock inte att bygga upp etiken, han "... försöker enbart spana efter dess mening".⁹

I ett försök att bryta ned synen på etiken som universell har Lévinas sett etiken, och därmed värdefrågorna, som den första filosofin. Till

grund för etiken är relationen till den Andre och denna relation föregår all reflektion. Genom att vara en annan (en som är olik) menar Lévinas att den Andre inte reduceras till Mig, till min ägodel eller mina tankar. Den Andre kan inte förstås, istället måste den Andres olikhet respekteras. Den Andres rättighet att vara annorlunda blir på så vis en förutsättning för mötet.

I mötet – ansikte mot ansikte – väcks ansvaret för den Andre. Fokus i Lévinas problematisering av etiken är analysen av ansiktet. Ordet ansikte används av Lévinas i en vidare mening; ansiktet är inte ett ting bland andra, man kan inte äga den Andres ansikte. Ansiktet kommer utifrån som det helt främmande och bjuder in till ett möte. Genom sin öppenhet uttrycker det budskapet: Du skall inte döda! Detta får till följd att relationen till ansiktet, till den Andre, alltid är etisk.

Ansiktet påminner även om att förhållandet mellan mig själv och den Andre är asymmetriskt; den Andre förpliktar mig och jag har ansvar för den Andre. Jag är ansvarig inför den Andre utan att förvänta mig ömsesidighet, ömsesidigheten är den Andres sak. Detta innebär ett mycket långtgående ansvar som Lévinas preciserar genom att citera Dostojevskij: "... vi har alla skuld inför alla människor, i allt, och

jag mer än alla andra”.¹⁰ Lévinas menar t.o.m. att jag har ett ansvar för den Andres ansvar.

Den Tredje och de Många

Den gemensamma ordningen uppstår ”... genom att den ena människan skänker världen åt den andra”¹¹. Men alla relationer är inte på samma nivå som relationen till den Andre. Då moralen vilar på det förtroliga förhållandet mellan två människor blir det mer problematiskt med moraliska/etiska frågor på grupp- eller samhällsnivå. Bauman säger att samhället börjar med den Tredje, den Tredjes Annanhet är av helt annat slag än den Andres. Avståndet till den Tredje skiljer sig från närheten till den Andre. Förlusten i närhet försätter den Tredje i en opartisk roll. Skillnaden i relationen gör att den Tredje får en objektiv position, vilket får till följd att den moraliska relationens asymmetri nästan försvinner. En möjlighet till en annan form av relation uppstår; en relation som upprätthålls med hjälp av med normer, lagar och etiska regler.¹² Lévinas hävdar att det är människors mångfald och närvaron av den Tredje som betingar lagar och grundar rättvisa. Den rättvisa som skipas av institutioner bör dock, menar Lévinas alltid kontrolleras av den ursprungliga mellanmänniska relationen (relationen till den Andre).

Objektiviteten, som den Tredje inför, innebär ett hot, ”...[ett] potentiellt, dödligt slag mot den tillgivenhet som drev de moraliska parterna.”¹³ När den unike Andre har upplösts i de Mångas Annanhet uppkommer en fråga mellan mitt liv och de Mångas liv. De Många är ansiktslösa och möjligheten till svek uppstår genom den Tredjes närvaro. Vi måste leva med denna oro, menar Bauman; vi måste ändå lita på de Många. Tillit är ett ”sätt-att-leva-med-oron”, inte ett sätt att avlägsna den. Våra livsvillkor blir på så vis motsägelsefulla och innehåller både rädsla för att hysa misstro och samtidigt rädsla för att hysa tillit.

Ansvar – etik – pedagogik

Den postmoderna etiken, som utan förväntan på ersättning eller motprestationer, innebär en förpliktelse mot den Andre och bygger på att individen måste ta ansvar för att fatta sina moraliska beslut utan förankring i universella normer eller koder.

Gunilla Dahlberg har kopplat Lévinas etiska synsätt till pedagogiskt arbete, vilket innebär ett pedagogiskt förhållningssätt där man öppnar upp för respekten men samtidigt även för ansvaret för den Andre. Dahlberg menar att en pedagogisk verksamhet alltid måste börja i etiken.

”...pedagogik kan förstås som en relation, som ett nätverk av förpliktelser, som en radikal form av dialog med den Andre. Institutioner för pedagogiskt arbete blir då platser för förpliktelser och för en etisk praktik, vilkas syfte inte är att göra den Andre till det Samma. För att vi ska kunna möta Annanheten måste vi kunna skapa en relation till den Andre – en relation som innebär att vi behöver utveckla konsten att lyssna och välkomna främlingen, den Andre utifrån dennes position och erfarenhet.”¹⁴

Dahlberg lyfter fram en ”lyssnandets och välkommandets pedagogik” som sätter relationer i förgrunden; relationen till den Andre och en bekräftelse av tillvarons Annanhet. Där olikhet respekteras och välkomnas, där en frihet uppstår i själva relationen. I en relation som binder oss samman istället för att grunda sig i oberoende och individualism.

Etiska möten i förskolan

Etiska möten behöver belysas utifrån flera aspekter; Eva Johansson har studerat små barns etik ur ett barnperspektiv.¹⁵ Med fokus på barnens levda etik har hon undersökt olika etiska situationer samt vilka värden och normer som gäller bland de yngsta barnen, mellan 1 – 3 år, i förskolan.

Resultaten visar att barnen är betydelsefulla för varandras etiska utveckling. Två etiska värden framstår som grundläggande i små barns sätt att vara etiska: *egna och andras rättigheter och andras väl*. *Rättigheter* visar sig genom barnens aktiva förhållningssätt till värden, barnen försvarar egna och andras projekt med saker och de världar som skapas tillsammans med andra barn. *Andras väl* riktar sig mot de andra barnens välbefinnande, såväl fysiskt som psykiskt och visar sig i form av engagemang och omsorg. Den levda etiken som studeras mellan barnen innehåller även konflikter och motsägelser. Etiska konflikter handlar ofta om mötet mellan rättigheter och andras väl, samt att barnen utmanar andra barns gränser. Resultaten utmynnar i normer utifrån barnens perspektiv, exempelvis:

- Den som använder och har kontroll över en sak har rätt till den.
- Den starkaste vinner och behåller rätten till saker.
- De som först skapar leken eller det gemensamma projektet har rätt till det och avgör förutsättningarna och vem som ska delta.
- Man håller fast vid överenskommelser.
- Den som inte kan ska få hjälp.
- Vuxna skall informeras då andra utsätts för skada, uttrycker smärta eller riskerar att hamna i farliga eller förbjudna situationer.

Johansson menar att barnen befinner sig i en lärandeprocess vad gäller etik, värden och normer. Barns sätt att vara etiska utvecklas och omprövas ständigt genom möten, konflikter, samspel, andra barns och pedagogers reaktioner. Etik innebär inte logiskt tänkande eller rationella resonemang för barnen; det är en del av deras livsvärld som rör grunderna för existensen, rättvisa, äganderätt, respekt och förståelse för andra. Etik är inget som barnen passivt övertar av de vuxna, hävdar Johansson. Däremot söker barn ofta respons på sitt agerande hos pedagogerna. Johansson visar på de yngsta barnens kunskaper om etiska värden och normer samt förskolan som en arena där dessa värden speglas och tar form.

Etiska möten i skolan

Eva Johansson, Marie Falkström och Barbro Johansson har nyligen följt arbetet med värdegrundsfrågor i fem klasser med barn i åldrarna 6-9 år.¹⁶ Utifrån frågeställningarna:

- Vad vill lärare att barn ska lära sig om etik och hur vill de förverkliga etiska värden i det vardagliga arbetet i skolan?
- Vilka etiska möten gestaltas mellan barn och vuxna och barn sinsemellan? Vilka värden uttrycks? Vilka etiska värden är viktiga för barn?

- Vilka maktstrukturer uttrycks mellan barn och vuxna och mellan barn?

har barns och vuxnas etiska möten i skolan studerats.

Rättigheter, rättvisa och *andras väl* var viktiga värden för barnen i studien. En rättighet som var betydelsefull för de vuxna var *rätten att göra sin röst hörd*; medan samma värde för barnen istället främst innebar *skyldigheten att vara tyst*. Under studien framkom att vissa barns röster varken hördes av kamraterna eller de vuxna. Olika dimensioner av rättvisepincipen återkom i undersökningen: i första hand förtjänst och turordning, men även likhet och behov. Vänskap och solidaritet med kamrater visade sig vara viktiga etiska frågor för såväl barn som vuxna när det gällde andras väl.

Lärarnas förhållningssätt till barnen och de värden som lyftes fram indelades i fyra olika barnomsförståelser: det goda barnet, det förnuftiga barnet, det emotionella barnet och det formbara barnet. Dessa olika synsätt uttrycktes i intervjuer med lärarna och kunde även observeras i deras möten med barnen. Lärarnas skilda förhållningssätt befann sig någonstans i spänningsfältet mellan det *individuella* och det *kollektiva*, där olika fokus utmynnade i handlingsstrategier. En annan återkommande spänning fanns mellan *konflikt*

och konsensus, där man strävade mot konsensus i värdegrundsfrågorna samtidigt som en förutsättning för demokrati är olikhet. Spänningen mellan *individ–kollektiv* och *konflikt–konsensus* hade stor betydelse för hur etiken formades och hanterades i de undersökta klasserna.

Johansson och Johansson framhåller etikens relationella dimension snarare än den individuella. Då etiken förmedlas som regler eller argumentation reduceras etikens komplexitet. Det handlar inte om att lära sig lyda eller att ha rätt argument; om mötet med den Andres tillit ställer ett etiskt krav eller innebär ansvar¹⁷ måste den etiska läroprocessen få en djup och levd dimension.

Lärares yrkesetik

Skolans moraliska arena

Skolans moraliska arena kan sägas ha fyra etiska huvudsidor: – en organisationsetisk, som handlar om beslutsfattande, organisation och anställningsförhållanden, – en verksamhetsetisk, som rör verksamhetens övergripande syften och mål, – en kollektivistisk, med frågor om professionen, kollegor, facket, – en personligt etisk, som främst handlar om lärarens personliga förhållningssätt, engagemang och intressen.¹⁸ Inom denna konstruktion av läraryrkets sammansatta

etik kan spänningar uppstå då de fyra sidorna innefattar olika slag av etik.

Moralisk intention kontra moralisk praktik
I det ”etiska mötet” utövar pedagoger, omedvetet eller medvetet, en moralisk påverkan av eleverna. Påverkan sker på alla nivåer, från förskole- till högskolenivå. Det kan ske i form av såväl moralisk undervisning (t ex i religionsundervisningen) som moralisk praktik (pedagogens handlande, uttryck och stil).

Jacksson¹⁹ gjorde under 60-talet en klassrumsstudie som behandlade vad som egentligen händer i klassrummet ur ett elevperspektiv. Undersökningen sattes in ett samhällsperspektiv och belyste skolan som reproducerande institution. Studien följdes under 90-talet upp med ännu en klassrumsstudie, där elevernas klassrumstillvaro granskades utifrån en moralisk utgångspunkt.²⁰ Uppmärksamheten riktades mot skolans moraliska komplexitet och den moraliska spänning som finns i lärarens arbete. Lärarnas yrkesetiska handlande studerades ur ett elevperspektiv och resultaten lyfte fram lärarens omedvetenhet om den moraliska styrkan som handlingarna rymmer.

Läraryrket omfattar många etiska dilemman samtidigt som yrket karaktäriseras av en oklar

värdehierarki.²¹ Colnerud har utifrån empiriska studier av lärares etiska konflikter synliggjort och sammanfattat lärares yrkesetiska problemområden:

- att hantera elever i grupp
- den differentierade lärarrollen (med betygssättning, bedömningssamtal)
- den socialiserande, fostrande rollen,
- ansvaret för elever (i nuet och i framtiden)
- allmänmoraliskt ansvar (väckt av relationerna i yrket)
- de kollegiala relationerna
- undervisningens innehåll.

Resultaten i studien pekar på delar av den kontext i vilken lärares yrkesetiska konflikter kan förstås och belyser även hur skolan som institution kan ge upphov till lärarens etiska/yrkesetiska konflikter. Colnerud har även undersökt lärares olika lösningsförslag på etiska konflikter i yrkespraktiken för att studera om yrkesetisk praxis kan upphöjas till princip. Resultaten visar en omfattande variation i lärarnas lösningsförslag, vilket tyder på att de deltagande lärarna inte utgått från gemensamma yrkesetiska normer eller principer när de värderat de exemplifierade konfliktsituationerna.

En slutsats som Colnerud och Thornberg drar när de belyser lärarens förhållningssätt ur ett

internationellt perspektiv är ”... att lärares moraliska påverkan sker integrerad med all aktivitet och i all samvaro i klassrummets och skolans vardag. Såväl intentionella didaktiska interventioner som lärarens uppträdande och den moraliska undertonen i interaktionen innefattar moraliska uttryck.”²² Lärarens moraliska intentioner och moraliska handlande är således tätt sammanflätade.

Lärarutbildningen och den yrkesetiska medvetenheten

Vad lärarutbildningen kan göra för att utveckla de blivande pedagogernas känslighet och förmåga att analysera olika handlingsalternativ och deras konsekvenser, har Bergem forskat kring under 80- och 90-talet.²³ Resultaten visar att de lärarstudier under utbildningen får en mer utarbetad och reflekterande inställning till lärarrollen, men att de endast i liten grad utvecklar en yrkesetisk medvetenhet. Forskningen lyfter även fram att lärarutbildarna själva visar upp en låg grad av egen yrkesetisk medvetenhet, vilket i sin tur påverkar lärarutbildningens möjligheter att utveckla de blivande pedagogernas yrkesetiska förmåga. Bergem menar att yrkesetiken är en del av lärarkompetensen som helhet och hans forskning pekar på att yrkesetiken i lärarens vardagspraktik inte synliggörs tillräckligt under lärarutbildningen.

Lärares uppdrag att gestalta värdegrunden
Frågan blir då sammanfattningsvis om det överhuvudtaget är moraliskt möjligt att gestalta och förankra etik- och värdegrundsfrågor ur ett postmodernistiskt perspektiv. Om det är möjligt, är det då önskvärt att moral/etik förmedlas på institutionsnivå?

Styrdokumentet i förskola, skola och lärarutbildning visar en riktning där värdegrundsfrågor ska genomsyra undervisningen. Vad innebär då Lpo 94's formuleringar att skolan skall "förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på" och "sträva efter att varje elev utvecklar sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter"? I både Lpo 94 och Lpfö 98 framkommer att värdegrunden ska genomsyra verksamheten i förskola och skola. Gemensamma värden ska gestaltas och förmedlas "...i överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran..."²⁴ Det är inte endast fråga om en traditionell kunskapsförmedling utan snarare förmedlas ett sätt att leva från lärare till elev.

Med en postmodern definition av etik, med utgångspunkt från Bauman, blir lärares upp-

drag minst sagt problematiskt. Etik som Lag utvecklar knappast elevens förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden. Kan "en moral utan moralkodex" överhuvudtaget förmedlas?

I Lärarutbildningens slutbetänkande "Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utbildning" knyts dock det etiska handlandet till personliga möten:

*"Lärares roll som kunskaps- och värdebärare, med syfte att skapa sociala och kulturella möten, tycks bli alltmer väsentlig, vilket medför krav även på ett etiskt och moraliskt handlande. Lärarrollen kommer därför allt mer att knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgifterna blir mer personliga än rollbestämda. Snarare än att överta en roll, eller en tradition, så måste varje lärare erövra och förtjäna sin egen roll- och därmed sin auktoritet."*²⁵

Kanske den nya lärarrollen ändå går mot ett möte med den Andre? Är det en möjlig väg för att främja en moralisk autonomi hos barnen/eleverna? Hur förbereds studenterna för rollen som kunskaps- och värdebärare under sin lärarutbildning? Problematiskeras frågor kring "etiska möten" och "icke-etiska möten" (där den etiska

aspekten saknas eller möten som inte blir av, trots att möjligheten kanske fanns)?

Referenser

- Bauman, Z. (1995). *Postmodern etik*. Göteborg: Daidalos.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrke, en empirisk studie av lärares etiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell belysning*. Skolverket, Forskning i fokus nr 7.
- Dahlberg, G. (2002). *Annanhetens och välkommandets pedagogik*. Modern Barndom, nr 6.
- Dahlberg, G, Moss, P, Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningskapande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dostojevskij, F. (1986). *Bröderna Karamasov*. Wahlström & Widstrand.
- Fjellström, R. (2002). "Läraryrkets sammansatta etik" *Pedagogiska magasinet*, nr 4, 2002.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, B. & Johansson, E. (2003). *Etiska möten i skolan*. Stockholm: Liber.
- Kemp, P. (1992). *Lévinas – en introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Lévinas, E. (1990). *Etik och oändlighet*. Stockholm: Symposion.
- Lögstrup, K. E. (1994). *Det etiska kravet*. Göteborg: Daidalos.
- Sigurdson, O. (2002). *Den goda skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan*.
- Utbildningsdepartementet (1999). *Att lära och leda*. SOU 1999:63.

Fotnoter

- ¹ Lärarutbildningskommitténs betänkande, Att lära och leda. SOU 1999:63
- ² SOU 1999:63, s.49
- ³ ur Nationalencyklopedin
- ⁴ Lögstrup, K. E. (1994)
- ⁵ Sigurdsson, O. (2002)
- ⁶ Dahlberg, G, Moss P, Pence, A. (2001)
- ⁷ Bauman, Z. (1995)
- ⁸ Baumann, Z. (1995), s.79
- ⁹ Lévinas, E. (1990) s.105
- ¹⁰ Dostojevskij, F. (1986) s.319
- ¹¹ Kemp, P. (1992), s. 73
- ¹² Bauman, Z. (1995)
- ¹³ Bauman, Z. (1995), s.144
- ¹⁴ Dahlberg, G. (2002) s.32
- ¹⁵ Johansson, E. (1999)
- ¹⁶ Johansson, B & Johansson, E. (2003)
- ¹⁷ Lögstrup (1994), Levinas (1990)
- ¹⁸ Fjellström, R. (2002)
- ¹⁹ Jackson, P.W. (1968)
- ²⁰ Jackson, P.W, Booström, R. & Hansen, D. (1993)
- ²¹ Colnerud, G. (1995)
- ²² Colnerud, G. & Thornberg, R. (2003) s. 142
- ²³ Bergem, T. (1993)
- ²⁴ Lpo 94, Lpfö 98
- ²⁵ SOU 1999:63, s.52

värden som skolan skall gestalta och förmedla

solidaritet med svaga och utsatta

jämställdhet mellan kvinnor och män

alla människors lika värde,

individens frihet och integritet,



Människolivets okränkbarhet,

Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildningen

Gun-Marie Frånberg

Inledning

I december år 2004 redovisades en studie om lärarutbildares syn på värdegrunden i den nya lärarutbildningen¹. Huvudresultatet i den studien visar på att lärarutbildningarna har tolkat propositionen och lärarutbildningskommitténs direktiv på olika sätt. Lärarutbildarna upplever att intentionerna är höga men att de är svåra att realisera när det kommer till det praktiska genomförandet. En del förändringar upplevs som utmaningar; att undervisa blivande lärare i samma grupper oavsett skolform, att i större utsträckning knyta kurserna till ett vetenskapligt förhållningssätt och att involvera lärarna på fältet i utbildningens genomförande.

I studien fokuserades framförallt värdegrundsbegreppet. Det visade sig att lärarutbildarna inte omfattas av en enhetlig definition av begreppet. Det tolkas på olika sätt, något som också sätter sina spår i de sätt som värdegrunden levandegörs i den konkreta undervisningen. Däremot

menar lärarutbildarna att de flesta kurser inom Allmänt utbildningsområde (AUO) genomsyras av värdegrunden. Det betyder dock inte alltid att själva begreppet problematiseras.

Något som också framkom i den studien är att innehållet i de olika kurserna som erbjuds inom AUO i stor utsträckning är avhängigt de lärare som ansvarar för kurserna. Det har alltså betydelse för innehållet i kurserna vilken kompetens och vilka intressen de enskilda lärarna har. Existentiella frågor, livsfrågor och etiska frågor behandlas i mycket liten utsträckning inom AUO. Detsamma gäller undervisning om skolans ansvar att utveckla elevernas moraliska kompetens.

Många lärarutbildare menar att det är den egna personligheten som i första hand måste utvecklas. En ökad självkännetdom är en bra utgångspunkt för att kunna utveckla ett värdegrundat förhållningssätt. Att inbjuda studenterna till ett

reellt medinflytande, att vara lyhörd för kritik samt att ge feedback är också viktigt.

Föreliggande artikel tar fasta på lärarstudenternas uppfattningar om sin utbildning generellt och om värdegrunden specifikt. Den redovisar en enkätstudie med lärarstudier vid fyra lärarutbildningar. I förekommande fall jämförs lärarstudenternas uppfattningar med lärarutbildarnas utsagor utifrån de frågor som redovisas i den tidigare publicerade intervjustudien (Frånberg, 2004).²

Om enkäten till lärarstudier

En postenkät har distribuerats till ett slumpmässigt urval studenter vid de fyra lärarutbildningarna. Det totala antalet studerande är 1162. Från denna grupp har ett slumpmässigt urval gjorts som motsvarar drygt en tredjedel av hela gruppen, enligt nedanstående tabell:

Tabell 1: Fördelningen av enkäter på de olika lärarutbildningarna

	n	n %	t
LUTB 1	354	30,5	122
LUTB 2	259	22,3	89
LUTB 3	301	25,9	104
LUTB 4	248	21,3	85
TOT	1162 (N)		400 (T)

N= antalet studerande på alla fyra orter

n= antalet studerande på given ort

T= antalet enkäter

t= antalet enkäter till studerande på given ort

Av de distribuerade enkäterna har sju returnerats obesvarade, en student har meddelat avhopp och en har bytt utbildningsort. Således uppgår populationen till 1153 och enkäter till 391. Av dessa har 218 studerande (ca 56 %) besvarat enkäten. Enkätens resultat kommer att analyseras och presenteras i denna artikel. Ingen uppdelning på de fyra lärarutbildningarna görs vid presentationen, utan studenterna ses som en enhetlig grupp blivande lärare.

Frågor som rör studenterna syn på sin utbildning samt deras uppfattning och syn på värdegrundsfrågor i skolan och i lärarutbildningen ställdes i enkäten.

Om lärarstudenterna

Lärarstudier som deltar i denna enkätstudie är i åldern 21–52 enligt nedanstående fördelning:

Tabell 2: Åldersfördelning

Åldersintervall	21-30 år	31-40 år	41-50 år	Över 50 år	Ingen ålder angiven
Antal 218	125	61	29	1	2
%	57,34	27,98	13,30	0,46	0,92

Gruppen 21-30-åringar överväger och en studerande är över 50 år. Enkäten har besvarats av 57 män och 161 kvinnor. Således uppgår andelen män till 26 %. Könsfördelningen i urvalet, dvs de 400 studenter som ursprungligen erhållit enkäten, speglar denna fördelning. Kvinnorna var 289 och männen 111 till antalet. Kvinnorna är alltså överrepresenterade även i det slumpmässiga urvalet.

Om den nya lärarutbildningen

Under våren 2005 har den svenska lärarutbildningens kvalitet debatterats. Flera utvärderingar och andra typer av kartläggningar och utredningar har redovisats. Högskoleverkets (HSVs) rapport, *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*, pekar på en del problem som lärarutbildningen måste försöka komma till rätta med. Nästan samtidigt presenterar utbildningsministern regeringens program för att höja kvaliteten i lärarutbildningen. I programmet pekar man bland annat på brister vad gäller Allmänt utbildningsområde (AUO) och menar

att vissa delar måste omarbetas. Studenterna behöver till exempel stärka sina kunskaper om hur man motverkar kränkande behandling och diskriminering.

Ett annat problem med den nya lärarutbildningen rör den alltför långtgående valfriheten, enligt HSVs utvärdering. Även de alltför låga kraven på studenterna, den otydliga strukturen på VFUn och den svaga forskningsanknytningen ges särskild uppmärksamhet. Lärarutbildarnas låga utbildningsnivå är också ett bekymmer.

Lärarutbildningar är föremål för utvärdering även internationellt. I en studie om lärarutbildningen som genomförts i Nordirland dras den inte helt oväntade slutsatsen att utbildningen förbereder de blivande lärarna på att passa in i existerande mönster och strukturer av undervisning, skola och samhälle (Phelan, 2001). Forskaren hävdar att lärarutbildningen inte alls förmedlar några nya metoder eller sätt att se på skola och samhälle, utan att all undervisning sker inom ramen för en mycket traditionell förståelse av utbildningens roll i ett existerande samhälle. Lärarutbildningen är alltså starkt konserverande och reproducerande (Phelan, 2001).

I en annan artikel som redovisar resultaten av en studie om lärarutbildningen i Kanada drar Mueller och Skamp (2003) slutsatsen att om vi verkligen vill förbättra lärarutbildningen så måste vi lyssna och ta lärarstudenternas önskemål och deras förståelse av vad undervisning innebär, på allvar. Studien som presenteras är longitudinell och den illustrerar och tolkar lärares studenternas lärandeupplevelser under en tvåårsperiod. Forskarna utgår från en hermeneutisk ansats för att kunna fånga den cirkulära kunskapsspiralen som det innebär att lära sig lära ut och lärarutbildarnas roll i denna process. Lärarutbildningen är kontinuerlig på så sätt att den pågår hela tiden. "Nya" studenter med nya perspektiv utvecklar tänkandet om undervisning i en cyklisk process. För att kunna förändra tänkandet i positiv riktning är det nödvändigt att lärarutbildarna verkligen lyssnar på hur lärarstudenterna resonerar om och förstår såväl pedagogiska teorier som praktiken. Att som lärarutbildare lära ut det som en blivande lärare bör kunna för att i sin tur kunna lära ut är en komplicerad historia (Mueller & Skamp, 2003). Det räcker till exempel inte att lärarutbildaren ber studenterna reflektera över sin praktik. Det innebär också att lärarutbildarna själva måste delta i den aktiviteten.

I en annan studie diskuterar Ward och McCotter (2004) också reflektionen som ett viktigt redskap för förståelsen av den egna praktiken. De varnar dock för risken att studenterna inte är medvetna om vad som avses med begreppet. Att be studenterna att reflektera över sin praktik är alltså inte tillräckligt, menar även dessa forskare. Vi måste som lärarutbildare också diskutera vilka kvaliteter en bra reflektion bör ha (Ward och McCotter, 2004). Reflektion lyfts också fram som en viktig aspekt av lärarstudenternas utveckling till lärare av de lärarutbildare som intervjuats inom ramen för detta forskningsprojekt (Se Frånberg, 2004). Huruvida själva begreppet problematiserats i undervisningen framgår dock inte av intervjuerna.

Många studenter i föreliggande studie lyfter fram den trevliga atmosfären vid lärarutbildningen. Det som uppskattas mest är alla trevliga människor som deltar i utbildningen. De är till både stöd och uppmuntran. Några menar dock att lärarutbildningen borde utmärkas av större öppenhet, tolerans och allvar. Några frågor i enkäten ställdes om utbildningens kultur.

Tabell 3: Lärarutbildningens kultur kännetecknas av tolerans.

	Instäm. inte alls	Tar i stort avstånd fr. påståendet	Instäm. till viss del	Instäm. i stort	Instäm. helt och hållet
Procent	5 %	39 %	33 %	22 %	1 %

44 % av studenterna tycks inte helt instämma i detta påstående. Tolerans är dock ett subjektivt begrepp som kan tolkas på olika sätt. Genom att koppla begreppet till värdegrunden kunde de studerande ånyo ta ställning till frågan om lärarutbildningens kultur.³

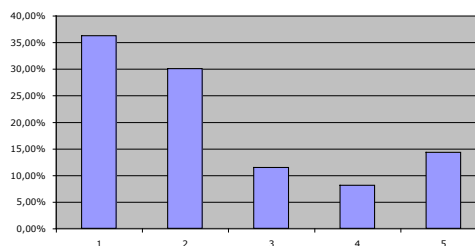
Tabell 4: Lärarutbildningens kultur stämmer inte med de idéer som enligt värdegrunden skall gälla skolans arbete.

	Instäm. inte alls	Tar i stort avstånd fr. påståendet	Instäm. till viss del	Instäm. i stort	Instäm. helt och hållet
Procent	8 %	47 %	28 %	15 %	2 %

I denna fråga blev svaret mer positivt. De idéer som studenterna bedömer kan knytas till värdegrunden tycks i stor utsträckning vara utmärkande för lärarutbildningen. Endast 17 % av studenterna menar att så inte är fallet.

Frågor om jämställdhet är också av intresse för detta forskningsprojekt.⁴ I en studie som redovisar lärarstudenters uppfattning kring genus

och jämställdhet framkom att den aspekt som främst behandlas i utbildningen är medfödda skillnader mellan könen (Hedlin, 2004). I undervisningen problematiseras inte genusstrukturer utan diskussioner om iakttagna skillnader handlar om varför flickor och pojkar är på ett visst sätt. Särskilda kurser i genuskunskap erbjuds inte de blivande lärarna men vissa kurser har ”inlag av genus”. I föreliggande studie har studenterna haft möjlighet att ta ställning till påståendet ”Lärare behandlar manliga och kvinnliga studenter olika”. Närmare 20 procent anser att så är fallet. (Se fig. nedan)



Figur 1: Lärare behandlar manliga och kvinnliga studenter olika

(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Närmare 15 procent kunde inte ta ställning till påståendet. Mer än hälften anser inte att lärarna behandlar studenterna olika på grund av kön. Jones och Dindia (2004) har genomfört en metaanalys av 127 empiriska studier för att studera lärarinitierade interaktioner med studenter för att se om de iaktagna mönstren varierar som en funktion av kön. Resultatet visar att lärare initierar flera interaktioner generellt sett och flera negativa, med manliga studenter. Om så är fallet bland våra lärarutbildare i denna studie framgår inte i de svar som studenterna gav. Om det beror på studenternas omedvetenhet om dessa frågor eller att det faktiskt ligger till på det sättet, kräver ytterligare studier.

Synpunkter på olika inslag i lärarutbildningen

De lärarstuderande har gett förslag på hur lärarutbildningen skulle kunna utvecklas och förbättras. De har också beskrivit brister som man skulle kunna komma till rätta med. De efterlyser visst ämnesinnehåll och specifika "kunskapsbitar" i många fall. De saknar till exempel specialpedagogik, mobbningshantering och information om olika kulturer. De vill lära sig mer om vilka problem som ligger bakom mobbning och få mer kunskaper om elever i behov av särskilt stöd. "Jag vill diskutera och få information om just sådant som denna enkät handlar om, samt

mobbning, utsatthet m.m. liknande ämnen," menar en lärarstuderande.

Ett önskemål som framkommer hos många studenter är bristen på didaktik-, metodik- och pedagogikundervisning. Och rent allmänt "en röd tråd som genomsyrar utbildningen". Nedan redovisas specifika områden som många studerande yttrat sig kritiskt alternativt positivt om.

Struktur efterlyses

Bättre struktur på och organisering av kurserna har många angett som ett önskemål. I många studier pekar forskare på hur viktigt detta är för kunna få till stånd en bra lärandemiljö. (Se exv. Waugh & Waugh, 1999) I föreliggande studie ger studenterna förslag på hur kurserna skulle kunna förändras så att de får en bättre struktur och progression. "Bättre struktur och mera direktiv under första terminen, medan termin två och tre kan vara mer handledande och fria", menar en student. Andra efterlyser en fungerande administration och en rimlig mängd praktik som är meningsfull. Samarbetstänkande hos lärarna på universitetet efterfrågas också av studenterna.

Allmänt utbildningsområde uppfattas av många som totalt onödigt. I stället efterfrågas: "Vet-tiga kurser under den första perioden av utbild-

ningen”. ”De 60 poängen som utgör AUO kan med lätthet skäras ned till 20 poäng”, anser en annan. Å andra sidan tycker några att AUO-terminerna är bra planerade men ”något force-rande”. Det som också uppskattats är att det getts möjligheter att fundera över och diskutera värderingsfrågor i samband med dessa kurser. ”Värdegrundsfrågor bör separeras från ämnesstudierna”, hävdar en annan. Att inte Allmänt utbildningsområde är knutet till ämnet/ämnena som ska undervisas om uppfattas som ”riktigt korkat, alltså...”. Många klagomål har att göra med att det mesta av innehållet i AUO handlar om skolan: ”Var finns utrymmet för förskolan?” undrar en lärarstudent.

För att förbättra Allmänt utbildningsområde borde flera inslag om gruppleaderskap, och kunskaper om att tyda och leda det sociala spelet som sker i en klass/skola ingå.

Grupparbeten och diskussioner

Flertalet studenter hävdar att det är genom grupparbeten och diskussioner som bästa tillfället för inlärninng skapas. ”Skulle vilja jobba mer i grupper och diskutera, än att sitta och lyssna på långa föreläsningar”, menar en student. En annan hävdar att ”Det är för mycket ”fasta” föreläsningar där man bara sitter och skriver av och memorerar”. Det är alltså fler diskussioner

och mer aktiva arbetssätt överlag som efterlyses. Diskussionsforum där vikten läggs på erfarenhet och praktiska begrepp är exempel på önskemål som angetts av studenterna.

Verklighetsförankring i praktiken

”Det är ett stort glapp mellan högskolan och verkligheten. Jag blir för akademisk”, menar en student. En tydligare koppling till vad som händer i klassrummet, efterlyser många studenter. Det är också många som anser att praktiken är den del som gett allra mest under utbildningen. Examensarbetet borde komma in tidigare så att det kan knytas till VFUn. Även verklighetsanknytning inom didaktiken, efterlyses.

”Praktiken var helt klart bäst!” hävdar flera studeranden. Den positiva uppfattningen gäller bland annat tillgången till en fadderskola och elevkontakten. Det bästa sättet att lära sig på är genom den praktiska erfarenheten. ”Praktiska saker är svårt att lära sig genom att läsa i en bok”, menar flera studeranden. Att själv få planera lektioner och sedan genomföra dem för att kunna lära av sina misstag, utgör också bra inlärninngstillfällen under praktiken.

”Tyvärr har mycket varit intressant, men inte gynnat min roll som blivande lärare. Mycket

har varit överkurs för en 1-7 lärare!” anser en lärarstudent. ”Mer praktik! Mycket, mycket mer praktik. Jag är klar i vinter som förskollärare och jag känner mig inte redo för att undervisa än”, hävdar en annan blivande lärare. Treveckors praktikperioder är inte tillräckligt menar flera studenter. ”Jag saknar längre praktikperioder, har endast 3 veckor åt gången”. Flera studenter efterlyser sammanhängande VFU, gärna helterminer. Även undervisningen behöver verklighetsförankras, hävdar några. Det läggs alldeles för stor vikt vid de teoretiska kunskaperna. ”Praktiken bör ligga tidigt i utbildningen så att man får se om man är rätt ute”, hävdar en annan student. ”Meningen med den nya lärarutbildningen är att vi ska ha större kontakt med praktikskolorna, men så har inte skett”, hävdar en student.

Några studenter efterlyser mer tolerans och förståelse från mentorer ute på skolorna. ”Det förväntas att man ska vara fullärd direkt i klassrummet och en eminent talare i samma klass som Alf Svensson, KDS. Vilket naturligtvis faller på sin egen orimlighet!” säger en studerande.

En student som är norrlänning anser att den litteratur som ingår i utbildningen ofta speglar problematiken i Stockholms förorter. Hon får ingen bild av det som sker lokalt. ”Integrering

mer lokalt är att eftersträva, exv. samer, lokalbefolkning etc.”, hävdar hon.

Några studenter menar att det är mycket positivt att de får lära sig hur elevdemokratin ska stärkas, men inte hur de själva, som vuxna individer, ska ta ledningen i klassrummet. ”Vi bör nog fråga oss vilket som ska prioriteras”, menar en student.

Flera tillfällen för praktisk tillämpning av ämnena efterlyses. En student som kommer att undervisa i matematik menar att: ”Eftersom matematiken är ett sådant ”impopulärt” ämne skulle jag vilja ha mer kunskap om hur jag ”finner” matematiken i vardagen”.

Distansutbildning

Det upplevs av några studenter vara mycket positivt att kunna arbeta hemifrån på ett effektivt sätt och att högskolan ger ett fint stöd så att det är möjligt studera på distans. De positiva bedömningarna avser allt ifrån snabb och bra respons på mailade frågor till bra och genomarbetade uppgiftsformuleringar och frågeställningar.

Valfriheten

Valfriheten har lyfts fram som något positivt av många studenter. Att kunna välja ämnen efter-

hand och inte behöva bestämma allt på en gång upplevs som positivt eftersom det ofta är så att intresset ändras under tiden. ”Det bästa med utbildningen är att vi som läser till förskollärare har en chans att läsa vidare till lärare genom att läsa ämneskurser. Grunden får vi från början”, menar en av studenterna.

Personlighetsutveckling

I likhet med lärarutbildarna uppfattar många studenter att det viktigaste är att utvecklas som människa och att få en ökad förståelse för andra människor och andra kulturer. Det är också viktigt att växa som människa och bli trygg i den kommande yrkesrollen. Att utvecklas inom olika områden och få en bred kompetens lyfter många fram som en viktig del av utbildningen till lärare. Att utbildningen fostrar till ett reflekterande förhållningssätt är centralt, menar flera studenter.

I en australiensisk studie om hur lärarstudenter utvecklar en professionell läraridentitet dras slutsatsen att det är viktigt att studenterna uppfattar sig som ”lifelong learners” (Graham & Phelps, 2003). Det innebär bland annat att studenter måste utveckla sina värderingar och attityder. Det är framförallt genom reflektion som studenterna har möjlighet att utveckla sitt tänkande om sin professionella identitet. Att

stanna vid frågan ”Vem är jag?” räcker inte. Frågan ”Vad måste jag göra?” är en viktig följdfråga som vidareutvecklar kompetensen, enligt den studien.

Många studenter i föreliggande studie menar också att det är viktigt att vidga vyerna och se saker och ting ur olika perspektiv. Flera studenter anser att de fått en större förståelse för barns olikheter under utbildningens gång. Att som blivande lärare kunna se och uppfylla varje individs behov upplevs som centralt. Att som lärarstuderande också beredas möjlighet att diskutera värdegrundsfrågor, anses vara viktigt eftersom det utgör den bas som ska genomsyra undervisningen.

Mobbning-konflikthantering-specialpedagogik

Mycket tyder på att lärarstudenterna inte förbereds tillräckligt i utbildningen för att kunna ta sig an konflikter, diskriminering, mobbning och trakasserier som förekommer i skolan (Se exv. BRIS’ kartläggning; Frånberg, 2003). Fördjupade kunskaper om människor, gruppprocesser, konflikthantering, barn med olika slags svårigheter i skolan, t.ex. dyslexi, ADHD, Damp, Aspbergers syndrom är det många studenter som efterlyser. En student informerar om att inslaget om mobbning under hela utbildningen har

rört sig om en dag. Hon menar att det skulle behövas minst en kurs om fem poäng för att täcka det innehåll man tror sig behöva känna till. Många uttrycker en stor oro över att inte klara problemsituationer och en rädsla över att handla felaktigt. Några studenter säger sig inte heller veta hur de ska ta hand om de duktiga barnen.

”Rollspel eller andra möjligheter att få insikt i hur jag löser olika problem. Det kan gälla värdegrundsfrågor eller i princip vad som helst. Hur, exempelvis, tacklar man föräldrar som inte ”klarar” av sina barn?” undrar en student. En annan student föreslår följande: ”En integrering av mobbnings- och trakasserifrågor i utbildningen. Det känns som om jag som nyexad lärare enbart kommer att vara förberedd på ’skolboksexemplariska situationer’ ”.

IT-undervisning

Flera studenter efterlyser It-utbildning, dvs hur man kan använda datorer tillsammans med eleverna och hur man använder sig av IT i undervisningen. En student efterlyser mer undervisning om hur man gör för ”att integrera ämnen med t.ex. internet och olika dataprogram, för att ev. underlätta för barn med olika slags svårigheter i skolan, t.ex. dyslexi, ADHD, Damp, Asperger syndrom.”

Ämnesundervisning-specifika inslag

”Det bästa med lärarutbildningen är att man fått stor insikt i hur samhället fungerar och hur människor fungerar”, menar en student. Utbildningen har framförallt gett bra ämneskunskaper. En annan positiv sida är att den har fokuserat mycket på läroplanerna och olika kursplaner. Det är inriktnings- och specialiseringsterminerna som, enligt flera studenter, har gett mest.

Alla inriktningar borde innehålla svenska, anser en del studenter. Flera blivande lärare för de yngre åldrarna menar att de inte fått tillräckligt med kunskaper om hur de ska lära barn läsa och skriva och inte heller förståelse för att eleverna lär sig på olika sätt.

”Blandgrupper”

Syftet med att hålla samman olika lärarkategorier under Allmänt utbildningsområde beskrivs i betänkandet och propositionen som föregick beslutet om den förnyade lärarutbildningen. De blivande lärarna skall redan under utbildningen tränas i att samarbeta med olika lärarkategorier och att få en inblick i problem och möjligheter som rör de olika skolformerna. Enligt en norsk studie socialiseras blivande förskollärare och ”skollärare” in i olika slags pedagogiska förhållningssätt om de undervisas var för sig (Riksa-

sen, 2001). Skolkoden reproduceras i kurser som utbildar blivande "skollärare", medan förskolekoden reproduceras i kurser som utbildar blivande förskollärare. Skolpraktiken baseras på synlig pedagogik medan förskolepraktiken baseras på osynlig pedagogik. Det här medför enligt Riksaasen (2001) att de olika praktikerna konserveras. Det motverkar i sin tur en mer progressiv ideologi, som till exempel betonar integreringen av elevernas egna erfarenheter i klassrumsundervisningen. De sammanhållna grupperna i den svenska lärarutbildningen syftar alltså bland annat till att motverka att de olika praktikerna konserveras.

De sammanhållna grupperna har både för- och nackdelar, enligt studenterna i föreliggande studie. Att alla "kallas lärare" gör att de studerande känner sig likvärdiga och att studenterna inte delas in i förskolläraryrke-, fritidspedagog- och lärargrupper upplevs som positivt. Det är också viktigt att alla olika kategorier lärare möts i utbildningen, menar flera.

Men några anser dock att vissa lärarkategorier glöms bort i undervisningen. Många blivande förskollärare hävdar att de förbises och det blir mera "klassrumsprat". Det behövs mer inriktning mot förskolan, hävdar flera studenter. Å andra sidan anser några studenter att man från

lärarutbildarnas sida helt saknar "gymnasielärarens" perspektiv. "Allt – absolut allt – relateras till yngre år, och det upplever jag inte som enbart en fördel. Det är möjligt att det finns en pedagogisk tanke bakom detta men den motiveras aldrig". Det mesta kretsar kring 1-7 eller 4-9 lärare, menar några studenter. Några hävdar också att det är en stor skillnad att undervisa 0-5-åringar och 18-åringar och de förstår inte riktigt varför de ska studera i samma grupp: "Jag, och många med mig, saknar den riktade koncentrationen på de årskurser man valt", menar denna student.

Metodik/didaktik

Många studenter anser att de har fått mycket ny kunskap under sin utbildning och matnyttiga idéer om hur man kan arbeta ute i skolorna.

Men flera kritiska synpunkter framförs också. "Lektionerna utformas inte alltid utifrån hur vi som lärare ska agera, och vad vi som lärare ska göra när vi stöter på problem. Ibland är man för mycket "elev" och inte blivande lärare", hävdar en student.

Rent praktiska tips och didaktiska råd inom alla områden på lärarutbildningen och mer metodikundervisning, efterlyses av flera studenter. "För egen del vill jag ha fler 10-poängskurser

med lite metodik från alla skolämnen”, menar en student. Dessa studenter efterlyser även flera konkreta tips på hur man lägger upp en lektion. ”Saknar också tips på lektionsförslag i olika ämnen”.

Allmänna kritiska synpunkter

Ett flertal studerande är besvikna över och missnöjda med sin utbildning. ”Den nya lärarutbildningen är misslyckad, ger lägre formell kompetens än tidigare och tjänar inte sitt syfte”, menar en student. En student uttrycker det så här: ”Tyvärr har jag inget positivt att säga, för vi är många som inte är nöjda med utbildningen”. Det som endast kan ses som något positivt är att man nu kan kalla sig ”behörig lärare.” Några efterlyser också hårdare krav på lämpligheten som lärare.

Eftersom lärarutbildningen är så bred så blir det för lite fördjupning i de enskilda momenten, anser flera studenter.

Några studenter vill ha flera lärarledda lektioner eftersom de reguljära kurserna tenderar att likna distansutbildningar. En student utbrister: ”Fler schemalagda lektioner! Mer undervisningstid!” ”Utbildningen är för lång! 3,5 år skulle kunna räcka,” menar en annan. Det borde finnas vår- och höstintag på kurserna. Som det är nu kan

det vara svårt att pussla ihop kurserna eftersom vissa bara startar på hösten. Några studenter är kritiska till hur informationen om kursutbudet ser ut, generellt sett. ”Bättre organisation! Allt är så luddigt och informationen är väldigt dålig.”

Ledarskapsutbildning, hur man genomför ett utvecklingssamtal och ett föräldramöte, saknas i utbildningen. ”Genusperspektivet borde ges större vikt med tanke på hur det ser ut med jämställdhetsarbetet på skolorna”, menar en student. En annan efterlyser mera ämneskunskaper.

Trots en del kritiska synpunkter beskriver också några studenter de enskilda lärarutbildarnas förmåga att göra det bästa av situationen.

Feed back

Vikten av att utvärdera kurserna nämns av några lärarutbildare i intervjustudien.⁶ Att som lärarutbildare ge en återkoppling till redovisningar och innehåll i kursen anses vara oerhört viktigt för att visa på ett demokratiskt förhållningssätt inom lärarutbildningen. Studenternas medinflytande innebär en utveckling av det egna tänkande i förhållande till det som ska läras in. Lärarutbildningen måste vara förebildlig i det sammanhanget, hävdar några lärarutbildare.

Studenterna vill ha mer enskild feedback genom muntliga samtal. Och, menar några, ”rättvisare bedömningar, åtminstone motiverade bedömningar”. Det är i annat fall svårt att förstå vad som saknas för att få betyget VG. ”Hur ska man annars kunna utvecklas och bli bättre?” undrar en student.

Respons från lärarna inom rimlig tid, efterlyser flera studenter. Detta gäller genomgående för hela utbildningen och alla kurser. Lärarna verkar inte ens intresserade av att försöka ge konstruktiv kritik eller respons, menar några studenter. ”När vi läste om värdegrunden hade vi en inhyrd lärare som inte tog hänsyn till oss studenter”, klagar en student.

På en av lärarutbildningarna får lärarna högt betyg. Det är högt i tak under diskussionerna och lärare har stor tolerans för ”dumma” frågor och ett stort tålamod. ”Ibland kanske för stort tålamod”, anser en student.

Kompetens

Lärarna får överlag positiv kritik. ”Förvånansvärt bra lärare. Ödmjuka och positiva. Många försöker verkligen sitt bästa”, menar en student. Kurshandledningarna får positiva omdömen och det faktum att kurslitteraturen är aktuell, nämns av några. Lärarna uppfattas som enga-

gerade och motiverade och de bemödar sig om att lära ut sådant som studenterna ska kunna för att själva kunna lära ut. ”Lärarna gör så att vi ser fram emot och tycker att det ska bli roligt att få komma ut och arbeta med barn och ungdomar”, menar en student.

Men några studenter anser att det finns för många lärare som inte besitter de kunskaper som krävs för att arbeta på en högskola. Undervisningsmetoderna kritiserar av några: ”I mångt och mycket följer de en traditionell utlärningsmetod med en lärare som ’katederundervisar’. Elevdemokrati och att lyssna till förslag från studenterna förekommer endast i efterhand via skriftliga utvärderingar.”

Några studenter menar att de haft stor otur med lärarna. De har varit oförberedda och/eller överbelastade. Några efterlyser större kompetens hos seminarielärarna så att de ska kunna leda diskussionerna. Flera studenter efterlyser bättre föreläsare som inte bara lägger upp OH-bild efter OH-bild som de inte ens hinner skriva av. Några studenter önskar att lärarna i större utsträckning borde tala om vad som står i den pedagogiska litteraturen: ”Alltså lärare som talar om vad som står i böckerna”.

Lärarnas pedagogiska kompetens ifrågasätts av några studenter. I skolan berättar lärarna att de förväntar sig att de som blivande lärare skall vara "nydanande" på så sätt att de använder alternativa undervisningsmetoder. "Men sånt existerar inte på universitet. Lärarna talar ofta om att så här ska ni inte undervisa (t ex "föreläsa" en hel dag). Men de gör så själva! Hur ska vi då få en uppfattning om hur man kan/ska förmedla svåra uppgifter/problem och information på ett intressant och givande sätt?", undrar en student.

Några efterlyser pedagoger som brinner för sitt ämne och sina studenter. Andra hävdar att det är alldeles för lätt att klara av en kurs: "Det finns elever som näst intill sitter av tiden och får en examen. Skrämmande anser jag!"

Många studenter pekar på det faktum att lärare saknar förankring i det verkliga yrkeslivet. "Många har endast studerat och ej jobbat i skolan. Har varit med om många totalt onödiga kurser där man ej lärt sig någonting", påpekar en student.

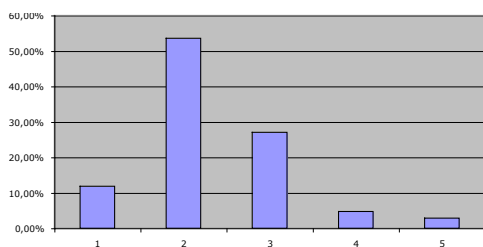
Studentinflytande

I enkätstudien gavs lärarstudenterna möjlighet att uttala sig om huruvida de anser sig ha haft inflytande över undervisningen genom att ta ställning till påståendet: *Studenter har inflytande över undervisningen*. Lärarstudenterna håller i mycket liten utsträckning med om detta påstående. Kanske beror den negativa inställningen på att de inte kunnat påverka gruppsammansättningen.

Tabell 5: Studenter har inflytande över undervisningen

	Instäm. inte alls	Tar i stort avstånd fr. påståendet	Instäm. till viss del	Instäm. i stort	Instäm. helt och hållet
Procent	17 %	43 %	24 %	15 %	1 %

De studerande menar att de skulle kunna ta ett större ansvar för sina studier under utbildningen. De som varit positiva pekar på friheten att i viss mån kunna välja ämnen/kurser själva. "Jag tycker att det bästa är att man har möjlighet att vraka och välja. Att kunna komplettera efter några år", menar en student. På frågan huruvida det finns fungerande former för studentinflytande håller tolv procent inte alls med om detta, medan över 50 procent instämmer till viss del.



Figur 2: Det finns fungerande former för studentinflytande

(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

De förslag på förbättringar som ges når inte fram, menar en del. ”Jag har varit försökskanin alldeles för ofta!” hävdar en student. Den valfrihet som många nämner som en positiv sida av utbildningen, håller inte alla med om. ”Valfriheten har enligt min uppfattning inte varit så god som den sagts vara”. Några menar att lärarutbildningen är mycket styrd och att det innebär stora svårigheter att forma sin egen utbildning, något som framhålls av flera. Bättre och öppnare diskussioner mellan lärarna och studenterna, efterlyser en student.

Relationen teori och praktik

I en studie som genomfördes förra året i Nederländerna, ställs bland annat frågan: Hur skall lärarutbildningen lyckas integrera teori med lärarstudenternas praktiska erfarenheter? (Tigheelaar & Korthagen, 2004) Där framkom att de olika ”teori/praktik” modeller som tidigare tillämpats har gett mycket magra resultat. Det uppmärksammades redan i början av 80-talet att de mer tekniskt, rationella tillvägagångssätten inte var speciellt framgångsrika (Zeichner & Tabachnik, 1981). Enligt dessa forskare ”urlakades” de teorier som presenterades i lärarutbildningen under praktiken. Även om studenten tillgodogjort sig ett teoretiskt perspektiv som han/hon insåg skulle ge en fördjupad förståelse av praktiken så erfor de snart att de praktiska problem som de tvingades lösa hämtades ur en annan handlingsrational. (Jfr även Veenman, 1984; Elliot, 1991) Trots att åtskilliga studier visat att den tekniskt–rationella modellen har inneburit stora problem så har den ändå varit den mest förekommande i lärarutbildningen under en lång tid.

I några länder har en motsatt tendens iakttagits. Lärarhögskolornas roll har minskat och en stor del av utbildningen har flyttat ut till skolorna och mer kommit att likna en guidad introduktion till yrket; en slags praktikbaserad utbildning. Det har i sin tur medfört risker

för professionaliseringsutvecklingen (Se exv. Wideen, 1998). Cole (1997) hävdar att denna process ofta skapar ett avståndstagande från reflektion och teoretisk fördjupning.

Båda ansatserna medför alltså risker. I den traditionella ansatsen är risken den att lärarstudenten inte kommer att använda teorin i praktiksituationen och i den mer praktikorienterade ansatsen ligger risken i det faktum att studenten inte utvecklar sin förmåga att relatera sina praktiska erfarenheter till ett vetenskapligt, reflekterande förhållningssätt. Frågan för lärarutbildare har alltså gällt problemet att välja vilken risk man är beredd att ta. Enligt mitt förmenande är frågan egentligen felställd. I stället borde man ställa sig frågan hur man ska kunna lyckas att integrera dessa två perspektiv.

Tigchelaar & Korthagen (2004) har utvecklat en ansats som skiljer sig från de ovan beskrivna modellerna. Den baseras på studenternas egna specifika och aktuella erfarenheter, på främjandet av reflektion, på samarbete med andra studenter och på att den tar studenternas Gestalter⁶ på allvar. Modellen tar dessa aspekter som utgångspunkt för studentens vidare professionella utveckling. Forskarna menar att denna ansats omfattar de fundamentala principerna för en "realistisk" lärarutbildning.

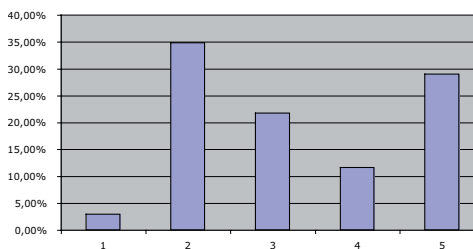
Tigchelaar & Korthagen (2004) betonar att den realistiska modellen inte utgår från lärarutbildarnas verklighet och utifrån deras val, som t.ex. case-metodiken gör. Studenterna har visserligen förmåga att reflektera rationellt över case som andra har beskrivit, men en viktig dimension går då förlorad; känslor, värdekonflikter, föreställningar etc som spelar stor roll i klassrums-situationen. Enligt Tigchelaar & Korthagen är det alltså i stället studenternas egna erfarenheter som skall utgöra grunden. Att också fokusera betydelsen av Gestalter i undervisning innebär att studenterna blir medvetna om vad som ledde dem till deras reaktioner och beteenden i specifika situationer.

I en annan studie redovisar Okan och Yilirim (2004) en undersökning om tidig praktik i lärarutbildningen i Turkiet. Tanken med att förlägga praktiken tidigt i utbildningen grundar sig på uppfattningen att om de blivande lärarna tillbringar mer tid i skolan kommer de att utveckla en bredare kunskapsbas om utbildning och lärarprofessionen. På det sättet kommer lärarstudenterna att omfattas av en bredare förståelse av skolsystemet och således förstå verkliga problem på ett bättre sätt, menar man. De slutsatser som forskarna drar utifrån sina resultat är att effektiviteten av praktiken i dess nuvarande form inte är speciellt hög. Stu-

denterna lär sig inte på ett förväntat sätt av sina vunna erfarenheter. De noggrant designade uppgifter som tilldelats studenterna gagnar inte studenternas inläring. De verksamma lärarnas praktiska kunskaper förblev okända för studenterna och de hade svårigheter att finna exempel på det som skulle observeras. Uppgifterna var helt enkelt inte anpassade till den verklighet studenterna mötte.

Det som särskilt kritiseras i studien är de verksamma lärarnas bristande förtrogenhet med vad uppgifterna går ut på och deras egna reflektioner om sin egen undervisning. De förväntade positiva reaktionerna av tidig skolpraktik uteblev. Snarare blev studenterna pessimistiskt inställda till skolsystemet och visade mycket negativa attityder till sitt kommande yrke. Forskarnas slutsatser implicerar framförallt en förstärkning av samarbetet mellan högskolan, skolan och lärarna. De verksamma lärarna behöver en ordentlig kompetensutveckling och en möjlighet att höja sin analytiska kompetens, hävdar de (Okan & Yıldırım, 2004).

I föreliggande studie har framförallt värdegrundsfrågor fokuserats. Hur ser studenterna i denna studie på relationen mellan den teoretiska undervisningen och den praktiska verkligheten på värdegrundsområdet?



Figur 3: Kopplingen mellan teori och praktik i undervisningen har varit bra när det gäller värdegrundsfrågor (1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Enligt figur 3 ovan, instämmer 12% helt och hållet och 22 % till viss del att kopplingen mellan teori och praktik skett på ett bra sätt. Närmare 30 procent väljer dock att inte uttala sig alls i frågan. De har alltså ingen uppfattning om huruvida teori och praktik har förts närmare varandra i undervisningen. Att praktik blandas med teori är mycket viktigt hävdar flera studeranden. De teoretiska inslagen bör kunna upplevas och prövas under VFUn. Möjligheten att testa vad som fungerar och vad som inte fungerar, är mycket uppskattad. Det är också positivt att kunna lyssna till vad klasskamraterna varit med om under sin praktik, menar de.

Alla är dock inte så positiva: ”Jag tycker att utbildningen i stort saknar förankring i vad som egentligen pågår på våra skolor. Vi läser litteratur som inte alls speglar den bild vi får när vi är ute på vår VFU”.

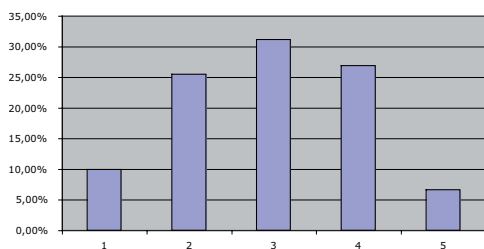
De flesta intervjuade lärarutbildare belyser vikten av att diskutera olika perspektiv och förhållnings-sätt till värdegrundsfrågorna (Frånberg, 2004). Det handlar inte om ett enda sätt att handla på. Inte heller en enda verklighet att förhålla sig till. Att problematisera de centrala begreppen är något som är nödvändigt menar några lärarutbildare. Att reflektera över värdegrunden för att öka medvetenheten är andra begrepp som nämns.

En studerande hävdar att: ”Det är bra med mycket teori, men om man inte kan omsätta den och prova den i praktiken är det ganska värdelöst.” En annan lärarstuderande kritiserar utbildningen för att den är allt för forskningsinriktad.

En studerande menar att skolan är en tuff värld idag, men utbildningen glorifierar den lite. Det är för mycket ”gulligull”. Det som lärs ut och det som tillämpas stämmer inte överens. ”Det kan vara frustrerande att komma ut till VFUn och upptäcka att ”alla vackra ord” ej har någon förankring där”, menar en student.

Några studeranden anser att handledarna på ”värdskolorna” inte känner till hur de arbetar på lärarutbildningen. Studenterna har en hel del uppgifter med sig som de ska knyta till det praktiska, något som handledarna sällan har förståelse för.

I enkäten hade studenterna också möjlighet att ta ställning till påståendet: *Värdegrundsfrågor behandlas på en teoretisk nivå i alltför stor utsträckning*. Tio procent av dem som besvarade enkäten instämmer inte alls i det påståendet. 26 % av studenterna instämmer helt och hållet och 31 % instämmer i stort i påståendet att värdegrundsfrågorna behandlas alltför teoretiskt. Det betyder alltså att över hälften av studenterna som besvarat enkäten anser att undervisningen om värdegrundsfrågorna är alltför teoretisk. (Se fig. 4 nedan)



Figur 4: Värdegrundsfrågor behandlas på en teoretisk nivå i alltför stor utsträckning
 (1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Men lärarutbildarna hävdar att studenterna ibland förstått syftet med kursen först sedan de väl genomfört den. En student uttrycker det så här: ”Man får lära sig att se individen i skolan, barnet, ur flera perspektiv. Problem med barnen i skolan kan ses ur flera ’ögon’”

Förankring av värdegrunden

Att förankra värdegrunden hos studenterna innebär en utmaning. Problematiken gäller framförallt huruvida frågor om till exempel jämställdhet, etik, etnicitet och värdegrund skall ges i enskilda kurser eller om de ska integreras i utbildningen. Problemet med integrering kan beskrivas som att studenterna ibland inte är medvetna om att vissa transversala begrepp faktiskt ingått i kurserna som en strimma, som ett förhållningssätt eller att de ”genomsyrat” undervisningen. Om det handlar om att förändra synsätt, utmana fördomar eller grundläggande värderingar som inte anses ligga i linje med den uppfattning som beskrivs i de styrdokument vi är satta att förmedla i enlighet med läraruppdraget, är det förmodligen riskfyllt att inte vara extremt tydlig. I annat fall är risken att budskapet går studenterna obemärkt förbi, uppenbar. Enligt Ahlberg (2004) handlar en förändring av synsätt om en form av omstrukturering av medvetandet, något som inte sker i en handvändning. Tvärtom. Om utbildning skall lyckas i det avseendet krävs en genomtänkt idé och därmed tydligt innehåll och klara former för dess genomförande. På vilket sätt kan vi förändra synsätt och förstå fenomen på kvalitativt annorlunda sätt? är en fråga som ständigt måste vara närvarande i utbildningen.

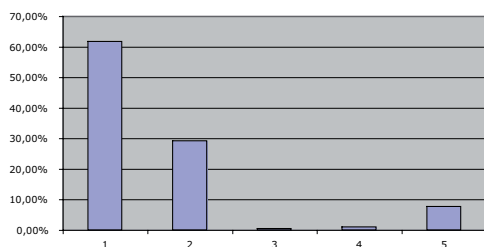
Studenternas föreställningar förändras kanske under utbildningen. När de börjar sin utbildning bär de med sig explicita förväntningar som starkt reflekterar värderingar som kanske kan karakteriseras som pedagogiskt korrekta (von Wright, 1997). Men på samma gång uttrycker studenterna ibland implicita uppfattningar och underliggande antaganden om människan som i många fall är oförenliga. Under utbildningen kommer kanske de pedagogiskt ”korrekta” föreställningarna att ändras. Djupare, implicita uppfattningar däremot, om till exempel förkärlek för vissa pedagogiska diskurser, ändras inte eller kommer inte att göras medvetna, såvida de inte allvarligt utmanas eller problematiseras. Det är dock dessa implicita föreställningar som kommer att styra studenternas handlingar. Det är lärarutbildningens uppgift att göra studenterna medvetna om sina grundläggande värderingar och deras vardagsuppfattningar och eventuellt försöka utmana dem (von Wright, 1997).

En annan studie som också fokuserar lärarstudentens förändringar av sina uppfattningar under sin utbildning redovisas i en artikel (Shkedi & Laron, 2004). I studien redovisas en tydlig förändring av studenternas pedagogiska uppfattning under utbildningen. Under första året såg de på undervisning utifrån en

idealistisk ståndpunkt och under det andra året hade de tillägnat sig en mer pragmatisk syn på undervisning och utbildning. Det som är intressant med denna studie, enligt min mening, är forskarnas slutsatser. Tvärtom det som oftast framkommer, nämligen att den inledande idealismen är en omogen och outvecklad fas i studenternas kunskapsutveckling, hävdar de att idealismen och en känsla av livsuppgift är önskvärda kvaliteter och att förändringen mot en mer pragmatisk hållning snarare indikerar en form av regression snarare än progression (Shkedi & Laron, 2004).

Att använda ordet förmedling när det gäller värdegrunden opponerar sig några lärarutbildare i intervjustudien emot (Frånberg, 2004). ”Det handlar faktiskt om en process”, menar några. ”Studenterna måste ges tillfälle att utveckla ett eget förhållningsätt”, hävdar ett flertal lärarutbildare som ingick i studien.

I enkätstudien hade studenterna också möjlighet att ta ställning till huruvida det är möjligt att förmedla värdegrunden. Drygt 60 procent har inga problem som helst med detta och knappt 30 procent var tveksam bara till viss del. Att förmedla värdegrunden utgör alltså inga hinder för de lärarstuderande.



Figur 5: Det är egentligen omöjligt att förmedla värdegrund
(1: Tar helt avstånd, 2: Tar delvis avstånd, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning)

Lärarutbildarna ger många intressanta exempel på hur värdegrunden skall förankras hos lärarstudenterna. Några talar om den egna personen som utgångspunkt; man måste börja med sig själv (Frånberg, 2004). En ökad självkänedom är en bra utgångspunkt för att kunna utveckla medvetenheten och det egna förhållningssättet. Kopplingen till skolverkligheten nämns av många som en nödvändighet. Hur gestaltas värdegrunden i den konkreta skolsituationen? är exempel på en fråga som studenterna skall försöka ta reda på under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Eftersom värdegrunden handlar om ett förhållningssätt måste flera olika perspektiv problematiseras och reflektion kan utveckla tänkandet om de teoretiska begreppen, enligt lärarutbildarna.

Studenterna själva anser att de har fått den allra bästa förståelsen av värdegrunden under utbildningen i samband med diskussioner. ”Det bästa är att få diskutera problem som kan eller faktiskt uppstår inom skolan”, menar en student.

Tabell 6: Jag har under min utbildning fått den bästa förståelsen för värdegrundsfrågor

	1 rang	2 rang	3 rang	4 rang	5 rang
I diskussioner	113	48	27	10	10
I föreläsningar	23	28	42	75	36
Genom litteraturstudier	15	20	28	49	91
I grupparbeten	16	70	53	36	30
Under Vfu:n	50	34	53	30	37

”Att man träffar likasinnade och kan ha alla dessa diskussioner gemensamt, dom ger oftast mer än själva föreläsningarna och litteraturstudierna”, säger en annan. ”Seminarierna anser jag vara väldigt viktiga. Där man får ventilera sina tankar och idéer samt få svar på viktiga frågor. Diskussioner som rör sådant som inte går att läsa sig till t.ex. händelser i klassrummet, i samhället etc.”, menar en tredje. Litteraturstudier, däremot, uppskattas inte alls av studenterna. Åtminstone när det gäller att tillägna sig förståelse för värdegrund.

Lärarutbildningen har ett ansvar att förbereda de blivande lärarna för uppgiften att överföra och förankra värdegrunden. Vilka metoder kan anses vara lämpliga för att klara av denna uppgift?

Värdegrunden i lärarutbildningen

”Jag känner faktiskt att jag som student via lärarutbildningen skaffat mig kunskap om värdegrunden”.

”Bra och öppen utbildning, där man tyvärr behandlar värdegrunden dåligt.”

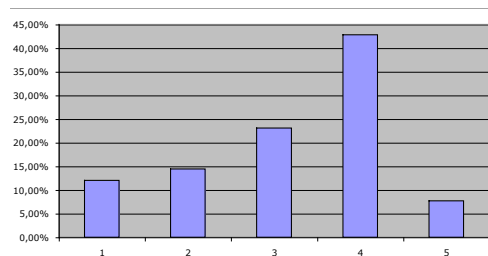
De två studenter som yttrat sig ovan har genomgått samma utbildning. Det faktum att studenter har olika uppfattningar om undervisningens innehåll är ett känt fenomen. Undervisningen om värdegrund är inget undantag. Det som flera studenter lyfter fram som något positivt är att de getts möjlighet till eftertanke och reflektion kring begreppet värdegrund. I denna artikel finns inga ambitioner att entydigt definiera begreppet. Däremot är det av intresse att reflektera över hur det används i olika sammanhang och vilken innebörd det ges av studenterna och lärarutbildarna. För att sätta in resultaten i ett sammanhang kommer även andra studier att presenteras.

Innebörden av värdegrundsbegreppet

Lärarutbildarna i detta projekt har olika uppfattningar om vilken innebörd värdegrundsbegreppet har (Frånberg, 2004). Några pekar på läroplanens texter och hävdar att det är det som gäller. Andra tar fasta på ett relationsperspektiv. Hur kommuniceras värdegrunden? Vilka signaler ger lärarna eleverna genom att förhålla sig på ett visst sätt? Medvetenheten om det egna förhållningssättet ses som grundläggande. Några menar att värdegrunden inte kan definieras. Det har ingen egentlig betydelse utan det beror på i vilket sammanhang det används. Det är föränderligt och måste ges en innebörd. Det faktum att värdegrundsbegreppet är relativt och således kulturellt betingat innebär att det är kopplat till den speciella kontext, tid och samhälle som det definieras i. Det uppdrag som skolan skall ta sig an är alltså starkt kopplat till det som samhället vid den tidpunkten finner motiverat.

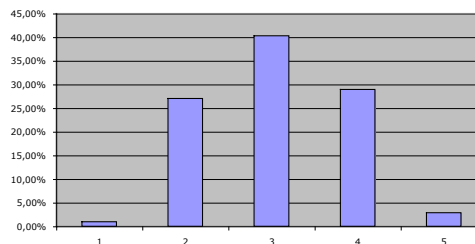
Studenternas uppfattning om vilken innebörd som ligger i begreppet värdegrund är intressant. Det ger svar på frågor om undervisningens möjligheter att lära ut generellt men också om den nya lärarutbildningens syn på begreppet såsom det uppfattats av studenterna. Det är dessa studenter som kommer att undervisa våra barn och ungdomar under 2000-talet.

Människors lika värde utgör en universell sanning vars betydelse inte kan ifrågasättas, menar lärarutbildarna i intervjustudien. Tolv procent av studenterna i enkätstudien tar dock helt avstånd till detta påstående och 14 procent instämmer endast till viss del. Sju procent är osäkra och säger sig inte ha någon bestämd uppfattning i frågan. 42 procent håller helt med och 23 procent instämmer i stort (Se fig. 6 nedan).



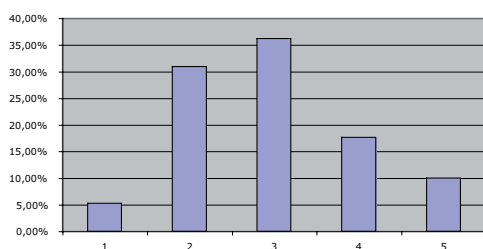
Figur 6: Det är en universell sanning att alla människor har lika värde
 (1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Att värdegrundsbegreppet är relaterat till samhället håller många studenter med om (Se fig. 7, nedan). Ett fåtal har ingen uppfattning i frågan, 28 % håller helt med om detta påstående och 40 % instämmer i stort.



Figur 7: Värdegrund är något som finns i samhället
 (1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

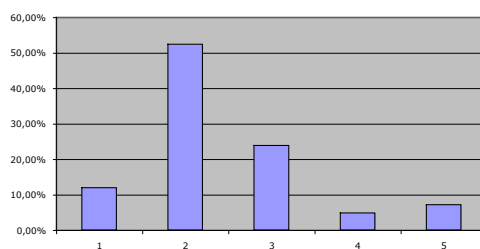
Att värdegrunden syftar på ett visst förhållningssätt är en uppfattning som många studenter delar med lärarutbildarna. (Se fig. 8 nedan)



Figur 8: Värdegrunden syftar på ett visst förhållningssätt

(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

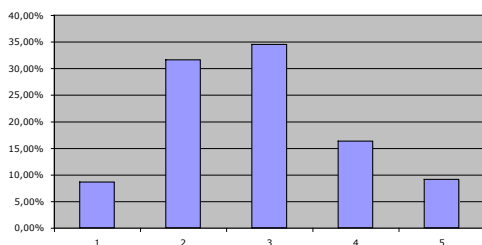
Drygt 35 % av studenterna instämmer i stort och 18 % instämmer helt och hållet i detta påstående. Endast 5 % tar helt avstånd. Tio procent säger sig vara osäkra på om värdegrunden syftar på ett visst förhållningssätt. Mer än hälften av de studenter som besvarade enkäten instämmer till viss del i påståendet att man som lärare följer sin egen värdegrund. 22 procent håller med i stort och 2 % håller helt med om att värdegrunden är personlig, d.v.s. läraren följer sin egen värdegrund. (Se figur 9, nedan)



Figur 9: Som lärare följer man sin egen värdegrund

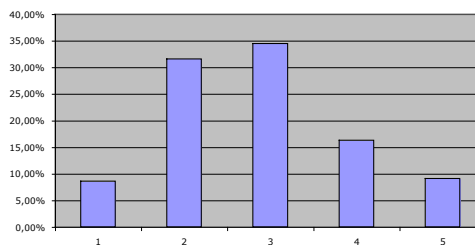
(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Huruvida värdegrundsbegreppet utgår ifrån svensk moraluppfattning är studenterna i denna studie inte heller eniga om. Sexton procent instämmer helt i påståendet. (Se fig. 10 nedan)



Figur 10: Läroplanens värdegrund utgår från en svensk moraluppfattning
 (1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Den skrivning om värdegrund som återfinns i läroplanen är en politisk kompromiss. Det innebar stora svårigheter att enas om vissa formuleringar. Det som bland annat stött på patrull är kopplingen av värdegrundsbegreppet till kristen etik och västerländsk humanism. I den läroplan som kom år 1998 har denna formulering strukits. Förmodligen har problemen som denna formulering medfört, till exempel vad gäller kraven på religionsfrihet i skolan, bidragit till denna förändring. Vi kan väl anta att den senaste läroplanen uttrycker det synsätt som gäller idag. Det är bara nio procent av studenterna som anser att det är problematiskt att göra den kopplingen. (Se fig. 11, nedan)



Figur 11: Det är inga problem att koppla värdegrunden till kristen etik och västerländsk humanism
 (1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

16 procent instämmer helt i påståendet och 34 procent håller i stort sett med om att det inte föreligger några problem att koppla värdegrunden till kristen etik och västerländsk humanism.

Värdegrunden i lärarutbildningen

En konsekvens av läroplanernas tydliga fokus på värdegrunden innebär att lärarutbildarna också måste förhålla sig till och ansvara för att utbildningen tar sig an värderingsfrågor. Denna betoning av värderingsfrågor i skola och utbildning kan också ses som en konsekvens av samhällsutvecklingen och strömningar i tiden. Även inom andra områden av vårt samhälle har värdegrundsfrågor lyfts fram och betonats under de senaste tiotal åren. I till exempel organisationer och företag belyser man vikten av att också värdegrundsfrågor diskuteras.

Vilka aspekter av värdegrunden fokuseras i lärarutbildningen? I en D-uppsats som publicerades i juni år 2002 vid Linköpings universitet konstateras att lärarutbildningen arbetar målmedvetet med att lyfta fram de studerandes medvetenhet om värden och värderingar (Laulumaa, 2002). Detta sker såväl under den högskoleförlagda, som den fältförlagda delen av utbildningen. Under den teoretiska utbildningen används värdefrågor som undervisningsstoff och etiska diskussioner genomförs vid ämnesundervisningen. Under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen bidrar olika episoder till att fokusera värdefrågor. Genom att etablera sociala relationer till eleverna upplever lärarstudenterna att de lättare kan påverka elev-

erna. Däremot anser lärarstudenter att det inte är självklart vilka värden som är rätt eller fel.

För att få en uppfattning om huruvida själva värdegrundsbegreppet behandlas specifikt, ställdes en direkt fråga till lärarutbildarna vid de lärarutbildningar som ingår i denna studie (Frånberg, 2004). Många informanter i den studien poängterar att värdegrunden genomsyrar undervisningen, även i de fall själva begreppet inte tas upp till behandling. Det är värdegrunden som ses som den gemensamma innehållsdelen i de för alla lärarkategorier sammanhållna kurserna. Men inte alla lärarstudenterna håller med om att värdegrunden skulle genomsyra utbildningen. I enkätstudien kunde lärarstudenterna ta ställning till följande påstående: *Värdegrundsfrågor genomsyrar hela utbildningen*. Enkätsvaren ger ingen entydig bild. (Se tabell 7, nedan)

Tabell 7: Värdegrundsfrågor genomsyrar hela lärarutbildningen

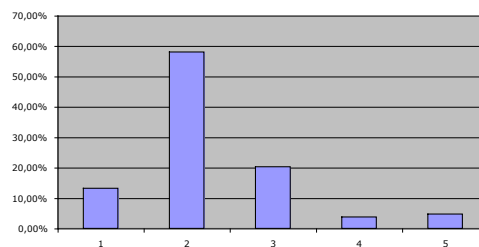
	Instäm. inte alls	Tar i stort avstånd fr. påståendet	Instäm. till viss del	Instäm. i stort	Instäm. helt och hållet
Procent	16 %	34 %	26 %	21 %	3 %

Studenternas enkät svar är övervägande negativa. 16 procent instämmer inte alls och 34 procent tar i stort avstånd till detta påstående. Det är

endast tre procent som håller med helt och hållet. ”Jag saknar dessa ’verktyg’ som behövs, eller rådgivning som behövs, till att förstå problemen på djupet gällande värdegrundsfrågorna. Oftast är det så att värdegrundsfrågorna ligger, egentligen, latent inom varje ämne”, berättar en student.

Lärarutbildarna anger att även om själva begreppet inte behandlas, så diskuteras däremot olika perspektiv av värdegrund. Ett idéhistoriskt perspektiv eller ett genusperspektiv ges som exempel. Värdegrundsfrågorna kommer också upp spontant när studenterna diskuterar händelser som är aktuella, vid uppföljning av föreläsningar eller under seminarier som följer på VFUn. Att själva värdegrundsbegreppet behandlas är alltså inte självklart. Det verkar snarare vara avhängigt studenternas egna intressen.

Studenterna hade också möjlighet att i enkäten ta ställning till huruvida värdegrundsfrågorna enligt deras uppfattningar behandlas på ett tillfredsställande sätt i lärarutbildningen.

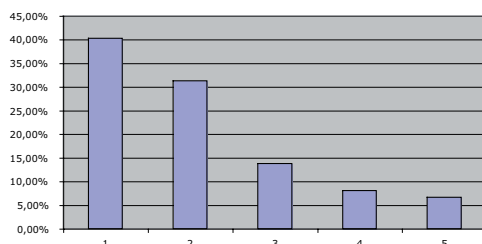


Figur 12: Värdegrundsfrågor behandlas på ett bra sätt i lärarutbildningen
 (1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Endast två procent av studenterna som besvarade enkäten instämmer helt och hållet. Tolv procent tog helt avstånd från detta påstående medan närmare 60 % instämmer till viss del. Studenterna är alltså överlag kritiska till det sätt som lärarutbildningen behandlar värdegrundsfrågorna i lärarutbildningen.

Enligt studenterna skedde arbetet med värdegrunden främst under första terminen därefter inte förrän några år senare, men då inte i samma utsträckning som under första terminen. ”Arbetet med värdegrunden skulle behöva göras genomgående under hela det allmänna utbildningsområdet”, anser en student.

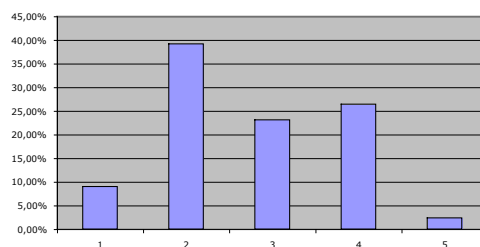
I enkätstudien kunde studenterna ta ställning till följande påstående: *Jag har inte lärt mig någon definition av värdegrundsbegreppet*. Det visade sig att 40 procent av dem som besvarade enkäten inte alls höll med om detta. Det var bara 8 procent av studenterna som instämde helt i påståendet. Så trots att lärarutbildarna inte omfattas av någon enhetlig definition av begreppet och att många anser att det inte finns någon definition alls, så tycks studenterna i stor utsträckning ha tillägnat sig en sådan.



Figur 13: Jag har inte lärt mig någon definition av värdegrundsbegreppet

(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

I enkätsvaren framkom dock att många studenter anser att värdegrund är ett "luddigt" begrepp. (Se fig. 14 nedan)



Figur 14: Värdegrund är ett mycket luddigt begrepp

(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Det är alltså bara 9 % av studenterna som helt tar avstånd till påståendet. Nästen 40 % instämmer till viss del, 23% håller med i stort och 26 % håller med helt och hållet. Många studenter hävdar alltså å ena sidan att de lärt sig en definition av begreppet (Se fig. 13, ovan) men menar å andra sidan i stor utsträckning att värdegrund är ett luddigt begrepp. Speglar denna motsägelse i enkätsvaren den osäkerhet som också lärarutbildarna ger uttryck för? För att närmare ta reda på hur studenterna uppfattar begreppet har de haft möjlighet att ta ställning till en rad påståenden.

Eftersom värdegrundsfrågorna också är kopplade till den verksamhetsförlagda delen av utbildningen förbereds studenterna också praktiskt att arbeta med dessa frågor, enligt lärarutbildare (Frånberg, 2004). Men det håller inte alla studenter med om. (Se tabell 8, nedan)

Tabell 8: Undervisningen förbereder studenterna att praktiskt kunna ta sig an värdegrundssocialisationen i skolan.

	Instäm. inte alls	Tar i stort avstånd fr. påståendet	Instäm. till viss del	Instäm. i stort	Instäm. helt och hållet
Procent	12 %	36 %	30 %	21 %	1 %

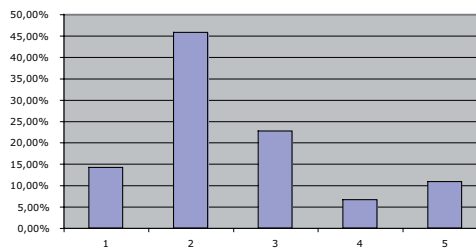
I samband med studier av styrdokumentet och läroplanerna är det självklart att värdegrunden berörs på olika sätt, enligt lärarutbildarna i intervjustudien (Frånberg, 2004). Hur ser då studenterna på denna fråga?

Tabell 9: Undervisningen problematiserar styrdokumentet för skolan utifrån ett värdegrundsperspektiv.

	Instäm. inte alls	Tar i stort avstånd fr. påståendet	Instäm. till viss del	Instäm. i stort	Instäm. helt och hållet
Procent	10 %	36 %	27 %	26 %	1 %

Tio procent instämmer inte alls och 36 procent menar att det inte skett i någon större utsträckning. 26 % instämmer i stort, men bara en procent instämmer helt och hållet.

I enkätstudien hade studenterna också möjlighet att ta ställning till påståendet: *Undervisningen om värdegrund har utgått ifrån etiska och moraliska dilemman i stor utsträckning*. Fördelningen av svaren visar att drygt en fjärdedel av studenterna anser att undervisningen om värdegrund har utgått från etiska dilemman. Nästan 15 procent av lärarstudenterna tar helt avstånd från påståendet. Drygt tio procent har ingen uppfattning i frågan. Fördelningen av svaren redovisas i figur 15, nedan.



Figur 15: Undervisningen om värdegrund har utgått ifrån etiska och moraliska dilemman i stor utsträckning

(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

I följande kapitel kommer frågor om studenternas syn på värdegrundsfrågorna i relation till arbetet i skolan att presenteras. Men allra först ett avsnitt om verksamma lärare och värdegrunden i skolan.

Lärarna och värdegrunden i skolan

Utgångspunkten för värdegrundsarbetet i skolor utgör de inledande kapitlen i läroplanerna, där politiska och etiska principer och ideal skrivs fram. Det är alltså lärare och skolledare som har det pedagogiska ansvaret för att omsätta dessa värden i den praktiska verksamheten. Värdegrund är ett relativt nytt, svenskt begrepp som är svårt att finna direkta motsvarigheter till inom andra språkområden. Det dyker upp för första gången i Läroplanskommitténs utredning *Skola för bildning* (SOU: 1992:94). De läroplaner som dateras till 1994 inleds bägge, med ett kapitel om *Skolans värdegrund och uppgifter*. Idag framstår det klart att det är ett demokratiskt förhållningssätt, som är överordnat. Det demokratiska samhällsuppdraget har skolorna satts att förvalta allt sedan andra världskriget, även om inriktningen har ändrats från att ha varit mer samhällsorienterad till att gälla en mer individorienterad demokratiuppfattning. Skolorna har således arbetat med värdegrundsfrågor under lång tid även om det inte rubricerats så. Men hur enskilda lärare egentligen ser

på värdegrundsbegreppet och vad de betonar när de arbetar med värdegrundsfrågor, det vet vi idag ganska lite om.

Ett intressant studieresultat som kan nämnas i det här sammanhanget är det som Katarina Norberg kommer fram till i sin avhandling *The School as a Moral Arena* (Norberg, 2004). Hon har funnit att uppdraget som det formuleras i läroplanen inte finns med i den praktiska vardagen i skolan. När lärarna förklarar varför de gör som de gör, hänvisar de inte till det uppdrag de har. I stället förklarar de att "så här är det ju". De handlingar lärarna utför görs oreflekterat och utifrån deras individuella värderingar.

När det gäller skolans demokratifostran, som alltså kan sägas vara värdegrundssocialisationens övergripande uppgift, har det visat sig att tolkningen och genomförandet varierat markant mellan kommuner och skolor, som i sin tur kan bero på politisk kultur och skolklimat. I utvärderingar har lärare uttryckt osäkerhet och ovana när det gäller den praktiska hanteringen av värdegrunden. Värdegrundscentrum har också noterat att lärare efterlyser ökat stöd och kompetensutveckling inom det här området.

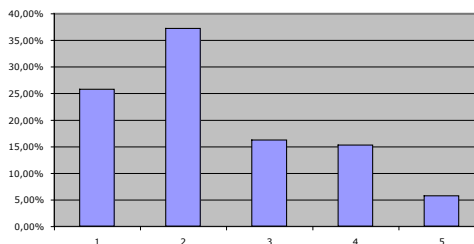
I en analys som Värdegrundscentrum gjort av skolornas värdegrundsarbete visar det sig att

arbetet ofta bedrivs relativt isolerat och vid sidan om det övriga skolarbetet och inte som en del i skolans vardagliga verksamhet (Lindgren, 2003). Snarare har skolorna varit tvungna att i första hand hantera akuta problem och genomföra kortsiktiga insatser mot negativa beteenden som bryter mot värdegrunden, än att främja de positiva värderingar som värdegrunden omfattar. Det handlar till exempel om att motverka mobbning och andra typer av kränkande handlingar och det har tagit mycket stor del av tiden och engagemanget. (Se även Frånberg, 2003)

Enligt en färsk rapport som presenterats i dagarna av Lärarförbundet tycks lärarnas arbets-situation inte ha förbättrats nämnvärt. Deras arbete består alltjämt till stor del av att lösa konflikter som ideligen uppstår.⁷ De får ägna allt mer tid åt att hantera stökiga och störande elever, snarare än att ägna sig åt undervisning. Lärarstudenterna står alltså inför en tuff uppgift. Hur väl förberedda känner sig studenterna att ta sig an denna uppgift? Vilka möjligheter att kunna genomföra det samhällsuppdrag de förväntas ansvara för har de egentligen? Kommer värdegrundsfrågorna att kunna beaktas?

Studenternas förberedelse för läraruppdraget

Att fostra eleverna att omfatta vissa värderingar är en fråga som diskuteras i många sammanhang. Den är inte helt oproblematisk. I läroplanen ges dock stöd för detta uppdrag. Lärarstudenterna i denna studie har dock olika uppfattningar i frågan. (Se fig. 16 nedan)



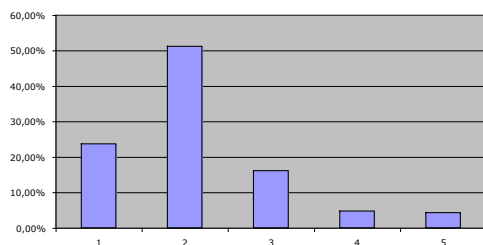
Figur 16: Skolan skall inte fostra till speciella värderingar

(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Som framgår av figuren ovan håller 15 procent med och 16 procent håller med i stort om att det inte är skolans uppgift att fostra eleverna i viss riktning.

Lärarutbildningen har ett ansvar att förbereda de blivande lärarna för uppgiften att överföra och förankra värdegrunden. Hur väl förberedda

känner sig studenterna som ingår i denna studie att gestalta värdegrunden i skolan? Genom att ta ställning till påståendet: *Jag känner mig väl förberedd att gestalta värdegrunden i skolan* kunde studenterna bedöma sin egen kompetens i denna fråga. Enligt figur 17 nedan, framgår att 22 procent inte alls känner sig väl förberedd. Drygt 50 procent av studenterna känner sig till viss del förberedd att ta sig an detta uppdrag.



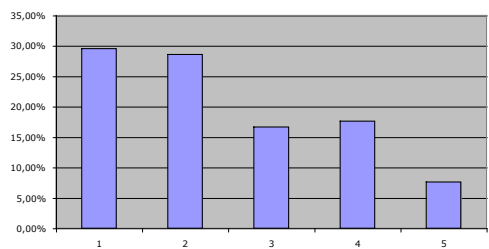
Figur 17: Jag känner mig väl förberedd att gestalta värdegrunden i skolan
(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

På vilket sätt anser de att eleverna skall undervisas om värdegrunden? Enligt tabell 11 nedan framgår att studenterna tror att eleverna får bäst förståelse för värdegrunden genom att diskutera.

Tabell 10: Jag tror att elever i skolan får den bästa förståelsen för värdegrundsfrågor

	1 rang	2 rang	3 rang	4 rang	5 rang
Genom diskussioner	165	24	6	2	11
Genom lärarledd undervisning	9	38	98	42	14
Genom litteraturstudier	8	9	26	107	51
Genom grupparbeten	24	121	37	20	2

Däremot anser studenterna inte i någon större utsträckning att värdegrundsfrågorna bör avhandlas i ett särskilt ämne i skolan. (Se fig. 18, nedan)

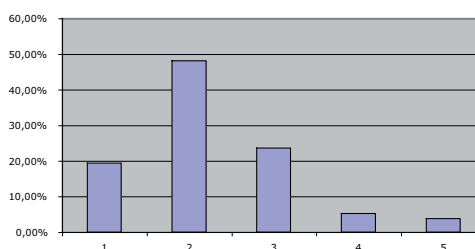


Figur 18: Värdegrundsfrågor bör avhandlas i ett särskilt ämne
(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Närmare 30 procent tar helt avstånd till att värdegrunden skulle få ett skolämnesstatus och nästan lika många instämmer till viss del. Åtta procent är osäkra medan 18 procent instämmer helt och hållet.

Det faktum att värdegrund har fått ett särskilt avsnitt i nittioalets läroplaner signalerar statens ambitioner för skolans arbete med dessa frågor. Men att fokusera värderingar i skolan är dock inte något nytt i sig. Även tidigare läroplaner värnar om de värden som vår västerländska demokrati vilar på. Hartman (1994) undrar dock om vi i Sverige kanske haft för stor tilltro till den goda moralens egen inneboende kraft. Kanske är det så att man i ett pluralistiskt samhälle mer bör betona vikten av att också kunna argumentera för sina moraliska ställningstaganden. I läroplanerna slås fast att eleverna skall tränas i att göra etiska ställningstaganden utifrån grundläggande värden och med utvecklad inlevelseförmåga i och respekt för andra människor.

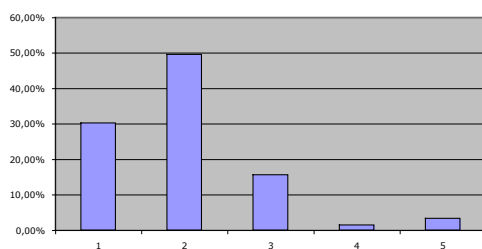
Förbereds de ”nya” lärarna på att ta sig an dessa uppgifter? De lärarstuderande som ingår i denna undersökning anser att de i mycket ringa grad har förberetts att arbeta med dessa frågor. (Se fig. 19 nedan)



Figur 19: Jag känner mig väl förberedd att hos eleverna utveckla en förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden (1: Tar helt avstånd; 2: Tar delvis avstånd; 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning)

Närmare 70 % av studenterna känner sig inte förberedda att arbeta med dessa frågor. Det är bara ett fåtal som anser att de har kompetens att ta sig an etiska frågor.

I enkätstudien kunde lärarstudenterna också bedöma huruvida de ansåg sig vara förberedda att ta sig an etiska och moraliska frågor i skolan. Av figur 20 nedan framgår att 80 procent av de blivande lärarna inte känner sig väl förberedda att ta sig an etiska och moraliska frågor i sin kommande yrkesroll.



Figur 20: Jag har blivit väl förberedd att ta mig an etiska och moraliska frågor i skolan
(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Endast ett fåtal studenter känner sig alltså förberedda att ta sig an etik- och moralfrågor i skolan. I intervjustudien hänvisar de flesta lärarutbildarna till yrkesetiska frågor när begreppen etik och moral omtalas (Frånberg, 2004). Några beskriver etikdelen som juridisk till sin karaktär och exemplifierar då med till exempel sekretessfrågor. Forsknings-etiska frågor nämns i ett par fall. Endast ett fåtal lärarutbildare nämner att etiska handlingsteorier behandlas i undervisningen. Värderingsövningar och dilemmasagor används vid några högskolor. I många fall är förekomsten av etikfrågor i undervisningen avhängigt studenternas egna intressen. Lärarutbildarna hänvisar i många fall till valbara kurser eller religionsämnet.

Skolan och den obligatoriska utbildningen får särskild betydelse i samhället vid olika tidpunkter. Att skola och utbildning ses som instrument för samhället att fostra en ny generation i än den ena än den andra riktningen är alltså ingenting nytt för vår tid. Förskola och skola når alla barn och barn är förhoppningsvis påverkansbara. Men lärarnas inställning, kunskaper och förmåga att klara av detta uppdrag är ju till syvene och sist avgörande för hur väl skolan kommer att lyckas. Lärarutbildningens betydelse för att förbereda framtidens lärare i det avseendet kan inte nog betonas.

Unga människor präglas av det samhälle de är en del av och vice versa. Att lärare och därmed lärarutbildningen intresserar sig för och behöver kunskap om vilka livsfrågor som unga människor reflekterar över ter sig självklart. Skolöverstyrelsen lanserade en skrift om tonåringen och livsfrågorna redan år 1969 i samband med den då nya läroplanens införande. Där kunde konstateras att tonåringar var starkt medvetna om problem kring människors grundläggande sociala och personliga villkor. De teman som kändes mest angelägna för ungdomarna då var frågor om ras, sexualitet, kärlek, lidande, människovärde, livets uppkomst och mening, och gränsfrågor om liv och död (SÖ, 1969). Även i samband med införandet av Lgr 80 genomfördes

en studie med liknande frågeställningar (SÖ, 1980). Ungefär samma resultat kunde utläsas som i den tidigare undersökningen. I mitten av nittio-talet publicerades ytterligare en studie om ungdomars livsfrågor. Resultatet i den studien visar på att en viss förändring av ungdomars uppfattningar då hade skett. För till exempel solidaritet, lidande, rasism och U-hjälp visade tonåringarna betydligt lägre intresse i den senast refererade undersökningen (Sjödén, 1995).

I samband med sekelskiftet ökar intresset för ungdomars framtidsföreställningar. Ungdomsstudier som vänder sig till politiker och samhällsplanerare lanseras i syfte att få en uppfattning om vilka värderingar morgondagens vuxna kommer att omfattas av (Jegers & Lindgren, 1992). Framtidsfrågor är ett viktigt tema för ungdomar. Deras tankar om framtiden har ofta en existentiell laddning, eftersom de står mitt uppe i en lång serie av valsituationer (Bjurwill, 1986; Frånberg, 1996). Om de nu har möjlighet att välja, vill säga. De livsfrågor som ungdomar bl.a. står inför gäller de grundläggande villkoren för människors liv och tillvaro i stort. De är också uttryck för ett behov att bearbeta och reflektera över upplevelser av världen och av den egna personen i relation till världen och till livet i stort (Torstenson-Ed, 2003).

En studie om hur lärarstudenters upplevelser av hur de förstod förskolebarnens livsfrågor redovisas i en artikel (Samuelsson, m.fl. 2000). Det är egentligen själva undervisningsmetoden, en fenomenografiskt orienterad pedagogisk teori, som prövas ut i studien. Resultatet visar att studenterna som fått denna undervisning i större utsträckning bemödade sig om att förstå barnens åsikter och att de tillsammans med barnen försökte hantera barnens frågor, än de som undervisats med traditionell pedagogik.

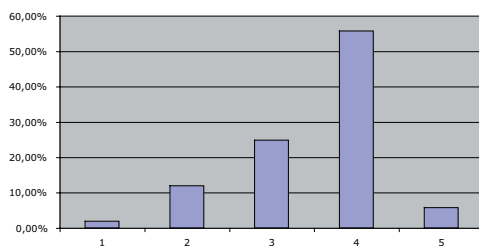
Vilken betydelse har skolan som socialisationsagent för att bibringa kunskaper om framtiden och en förändrad syn på människans plats i världen och i samhället? Vilken roll har lärarutbildningen för att väcka dessa frågor under utbildningen av nya lärare för 2000-talet? I vilken grad anser lärarstudenterna i denna studie att undervisningen har förberett dem för att handskas med dessa frågor?

Tabell 11: Undervisningen förbereder studenterna för att kunna identifiera och handskas med djupare existentiella livsfrågor som barn och ungdomar funderar över idag

	Instäm. inte alls	Tar i stort avstånd fr. påståendet	Instäm. till viss del	Instäm. i stort	Instäm. helt och hållet
Procent	25 %	43 %	18 %	13 %	1 %

Närmare 70 % av enkätsvaren tyder på att studenterna inte känner sig speciellt förberedda att ta sig an existentiella frågor som blivande lärare.

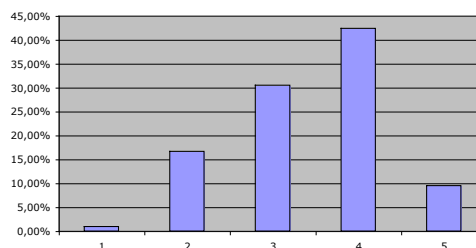
De anser dock i mycket hög grad att det är viktigt att diskutera existentiella frågor i skolan. (Se fig. 21 nedan)



Figur 21: Existentiella frågor är viktiga att diskutera i skolan

(1: Tar helt avstånd från påståendet; 2: Tar delvis avstånd; 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning)

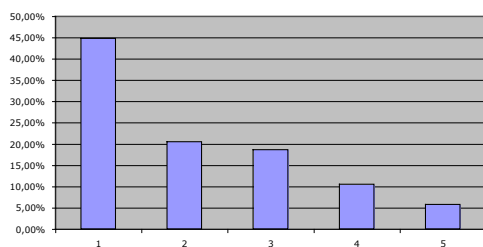
Av figuren ovan framgår att endast en mycket liten andel av studenterna anser att existentiella frågor skulle vara oviktiga. Tvärtom framgår i nästa enkätsvar att studenterna är övertygade om att eleverna har ett stort behov av att diskutera existentiella frågor.



Figur 22: Elever har ett stort behov av att diskutera existentiella frågor

(1: Tar helt avstånd från påståendet; 2: Tar delvis avstånd; 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning)

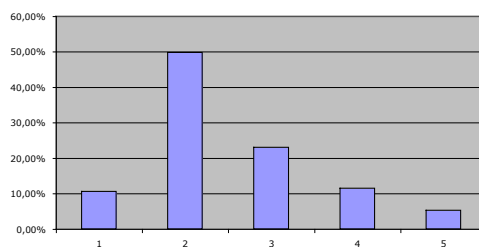
Flera påståenden i enkätstudien speglar lärarstudenternas uppfattningar om värdegrunden i skolan. Studenterna har minnen från sin egen skoltid och de har genomfört en del av sin utbildning i dagens skola. Värdegrundsfrågorna upplevs mycket centrala för lärarstudenterna. Betyg och prestationer har en undanskymd plats enligt dem som ingår i denna enkätstudie.



Figur 23: I skolan är betyg och prestationer viktigare än värdegrundsfrågor (1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

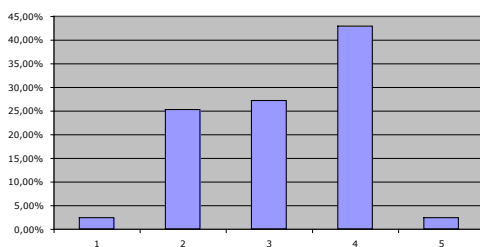
Tio procent håller inte med om att betygen skulle sakna betydelse, medan 45 procent är av helt motsatt uppfattning.

Vilken uppfattning har studenterna om skolan som en demokratisk arena? Genomsyras skolans värld av ett demokratiskt förhållningssätt? enligt lärarstudenterna.



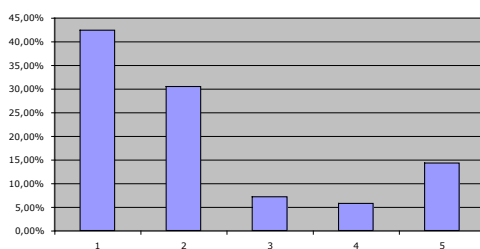
Figur 24: Skolan är en demokratisk arena där eleverna får uppleva demokrati i praktiken (1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Som framgår av figur 24 anser tio procent av studenterna att det inte alls förhåller sig på det viset. Hälften av studenterna instämmer till viss del. Drygt 10 procent instämmer helt och fullt till detta påståenden. De hävdar också i stor utsträckning att åsiktsfrihet skall råda i skolan. (Se figur 25, nedan)



Figur 25: Åsiktsfrihet skall gälla i skolan
(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

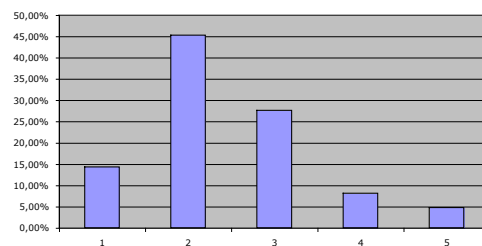
Närmare 45 procent anser att åsiktsfrihet skall gälla medan endast två procent inte alls instämmer. Större osäkerhet redovisas i figur 26 nedan.



Figur 26: Elever med nazistiska åsikter bör avstängas från skolan
(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Närmare 15 procent kunde inte ta ställning till detta påstående. Över 40 procent, å andra sidan, tar helt avstånd från påståendet och endast sex procent av studenterna håller helt med om att elever med nazistiska åsikter bör avstängas från skolan.

Ett påstående rör lärarnas förmåga att motverka traditionella könsroller i skolan. Vad har studenterna för uppfattning i den frågan? Viss osäkerhet kan konstateras. (Se fig. 27, nedan)



Figur 27: I skolan behandlas och bemöts pojkar och flickor utifrån traditionella könsroller
(1: Tar helt avstånd från påståendet, 2: Instämmer till viss del, 3: Instämmer i stort, 4: Instämmer helt och hållet och 5: Har ingen bestämd uppfattning.)

Nära 15 procent anser att pojkar och flickor bemöts på ett jämställt sätt, medan åtta procent anser att så inte är fallet. 45 procent instämmer till viss del.

Avslutande diskussion

Inte bara faktakunskaper är i förgrunden när vi talar om lärarens samhällsuppdrag. Även kompetens att undervisa om värderingar ingår i uppdraget. En rad centrala begrepp inom utbildningsforskningen återfinns inom värdefältet.

Important concepts are values education, moral development, critical thinking and critical pedagogy. (Veugelers, 2000, s 37)

Begreppen har i sin tur olika filosofiska utgångspunkter och grundar sig på olika politiska grundvalar. De kan också relateras till olika pedagogiska praktiker. Värdepedagogiken fokuserar förmedlingen av värderingar i undervisningen och ställer det moraliska klimatet i skolan i centrum. Kritiskt tänkande syftar till att utveckla reflektionen om värderingar genom att analysera och jämföra olika uppfattningar. (Veugelers, 2000. Jfr även Colnerud & Thornberg, 2003)

Enligt läroplanerna för den svenska skolan är demokratiuppdraget tillsammans med kunskapsuppdraget fundamentet för all verksamhet. Detta uppdrag påverkar både innehåll och arbetsformer. Skolan skall förmedla kunskaper i olika skolämnen men också grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall

bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda för ett aktivt deltagande i samhällslivet (Larsson, 2002). Skolan är inte värderingsfri och neutral, utan står för fundamentala principer, som alla människors lika värde, respekt för olikhet och för allas rätt att uttrycka sig och respekteras för sina åsikter.

Skolans värdegrund gäller lika för alla skolor och skolformer oavsett huvudman. Värdegrunden innebär att omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet, skall genomsyra verksamheten. Traditionella könsroller och könsroller skall motverkas. Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter och på så sätt ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla förmåga och intressen oberoende av könstillhörighet (Havung, 2000).

Skolan har med andra ord en skyldighet att bedriva en undervisning som ägnar sig åt att utveckla och höja elevernas moraliska färdigheter och att diskutera och problematisera värden och normer.

Men om skola och utbildning skall ha någon möjlighet att lyckas nå och engagera barn och ungdomar i vårt moderna, individualiserade, splittrade samhälle, måste undervisningens

innehåll vara mycket tydlig. Det är min uppfattning att framförallt den kunskapssyn som skola och utbildningssystem vilar på måste förändras, snarare än innehåll och metoder. De grundläggande frågor vi måste fundera över rör vår omvärldsuppfattning. Enligt till exempel den engelske sociologen Zygmunt Bauman har inte mycket förändrats under de senaste två tusen åren. Det är fortfarande samma grundläggande värderingar som ligger till grund för vår syn på kunskap. Världen uppfattas nu som då som stabil, oföränderlig och det är individen som måste anpassa sig till de rådande strukturerna. I en nypublicerad artikel intresserar han sig för de utmaningar som utbildningen i det moderna samhället måste ta itu med (Bauman, 2003).

Bauman är mycket kritisk till det moderna samhället men ser samtidigt nya möjligheter växa fram. Som jag tolkar Bauman öppnar själva samhällsutvecklingen, det vi kallar dagens föränderliga värld – med Baumans ord *den flytande moderniteten* – för en ny kunskapssyn som på ett annat sätt måste fostra självständiga och moraliskt ansvarstagande människor.

Eftersom vi idag lever i ett samhälle i snabb förändring, saknas stabilitet och fasta strukturer. Det moderna samhället kan beskrivas som flytande utan fasta punkter. Informationsmängden

och konsumtionsmönster påverkar också utbildningsfrågorna. Idag måste människor vara bra på många uppgifter och kunna ställa om sig snabbt till nya situationer (Jonsson & Roth (red.), 2003). Eleverna måste beredas möjligheter att lära sig att ta moraliskt ansvar i svåra frågor, något som inte i så stor utsträckning tycks vara föremål för undervisning i skolan.

Lärarutbildningens ansvar att förbereda studenterna för demokratiuppdraget i ett mångkulturellt, globaliserat samhälle i ständig förändring utgör en utmaning. I denna studie har problem som framkommit i olika larmrapporter och i Höskoleverkets utvärdering av den förnyade lärarutbildningen delvis kunnat bekräftas. De blivande lärarnas förberedelse för att kunna realisera läroplanens mål inom värdegrundsområdet är bristfällig. Över 70 % av de lärarstudierande som ingår i denna studie känner sig inte förberedda att gestalta värdegrunden. När det gäller etiska och moraliska frågor är resultatet än dystrare. 80 % av studenterna menar att de inte blivit förberedda att ta sig an etiska och moraliska spörsmål. Närmare 70 % känner sig inte heller väl förberedd att hos eleverna utveckla en förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden. 80 procent av studenterna menar att eleverna har ett stort behov av att diskutera existentiella frågor men 75 % av studen-

terna känner sig inte förberedda på att handskas med sådana frågor.

Även internationella studier redovisar liknande problem. Att förbereda studenterna för den verklighet som väntar dem i klassrummen är en komplicerad uppgift. (Se exv. Goodlad, 1990) De blivande lärarna erfar också svårigheter att relatera teorier till den praktiska verkligheten.

Student teachers often experience difficulties in relating theories taught in teacher education institutes to what actually happens in their teaching practice. (Meijer (et al), 2002, s 406)

Teorier och förmågan att kunna teoretisera är centralt för läraruppdraget och därmed också för lärarutbildning. Skälet är, enligt en studie som redovisar värdet av kritiska perspektiv i lärarutbildning, att de erbjuder förståelse för och genererar nya perspektiv om undervisning och utbildning (Beyer, 2001). Andra studier har å andra sidan visat att teorier som lärs ut i undervisningen urlakas i den praktiska verkligheten och att lärarnas reaktioner och beteenden snarare styrs av personliga värderingar och åsikter. Studenterna upplever ofta ett stort gap mellan det som lärs ut i utbildningen och den verklighet de möter. (Se exv. Korthagen, 2001)

I många studier lyfts reflektion om den egna praktiken fram som metod för att kunna åstadkomma en professionell utveckling av lärare och studenter. (Exv. Spilkova, 2001) Även en konstruktivistisk ansats samt en ökad samverkan mellan universiteten och skolorna lyfts fram som viktiga områden att stärka för att utveckla professionaliteten hos de blivande lärarna. Konstruktivism har visat sig fruktbart eftersom den bidrar till att integrera pedagogisk teori och praktik hos studenterna; deras förmåga att göra djupare analyser, att ställa frågor och att söka orsaker och beskriva sammanhang ökar. (Spilkova, 2001) Att samverkan mellan lärarutbildare och verksamma lärare skapar större utrymme för dialog om teori och praktik är ingen nyhet, men föreliggande studie visar fortfarande på kommunikationssvårigheter mellan universiteten och praktikskolorna.

Lärare på fältet visar sig vara betydligt mer skeptiska till teorier än lärarstuderande. De anser att teorierna är alltför generella och att de saknar verklig kontext. Praktiken är något helt annat än vad teorierna beskriver, menar de. Relationen teori och praktik är problematisk. I mina ögon bör utvecklandet av ett vetenskapligt förhållningssätt ändå utgöra ett självklart mål för lärarutbildningen. Lärarna måste få redskap att kunna kritiskt granska och förstå den komplexa

verklighet som vardagliga upplevelser i skolans värld utgör. Det kan också bidra till att läraren har möjlighet att ifrågasätta och reflektera över handlingar och fenomen i sitt kommande yrkesarbete. När kommer lärarutbildningen att lyckas med detta?

Referenser

- Ahlberg, Kristina** (2004). Finns SYNVÄNDOR? Universitetsstudenternas berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, 2004). *Acta Universitatis Gothoburgensis*, 206.
- Bauman, Zygmunt** (2003). Educational Challenges of the Liquid-Modern Era. I *Diogenes* 50 (1), 15-26. SAGE: London.
- Beyer, Landon E.** (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, No. 2, 2001, s 151-163
- Bjurwill, Christer** (1986). *Framtidsföreställningar hos skolelever: studier med hjälp av uppsatsanalys*. Malmö: Institutionen för pedagogik.
- Buzzeli, Cary A. & Johnston, Bill** (2002). *The Moral Dimensions of Teaching. Language, Power, and Culture in Classroom Interaction*. New York: Routledge-Falmer.
- Cole, A. L.** (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27
- Colnerud, Gunnel & Thornberg, Robert** (2003) *Värdepädagogik i internationell belysning*. Forskning i fokus, nr. 7, Skolverket.
- Dahlin, Bo; Käräng, Gösta & Osbeck, Christina** (1998). *Den medborgerligt-moraliska aspekten av SO-undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Elliot, J.** (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Frånberg, Gun-Marie** (1996). *East of Arcadia* (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 1996)
- Frånberg, Gun-Marie** (2003). Mobbning i nordiska skolor. Kartläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor. *Tema Nord 2003:508*. Köpenhamn: Nordiska ministerrådet.

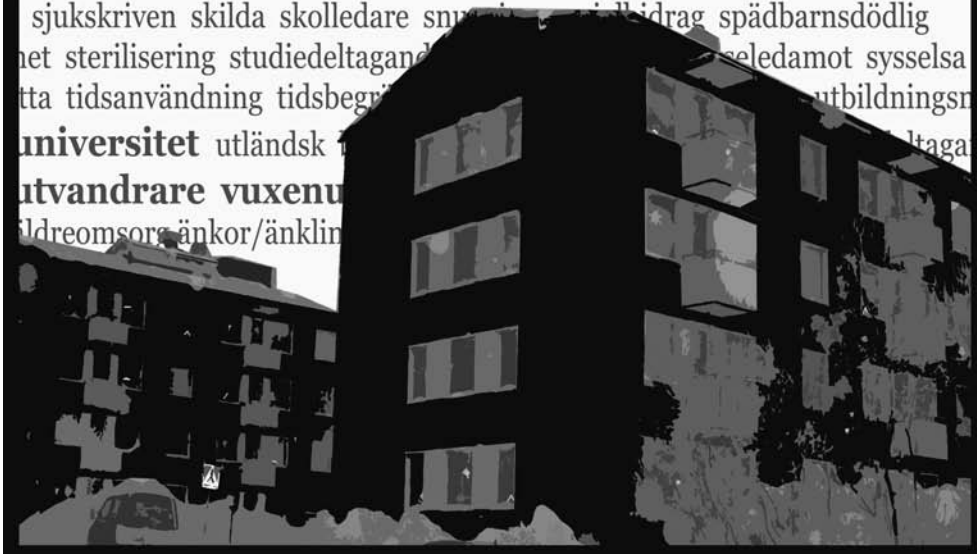
- Frånberg, Gun-Marie (2004). "Man måste börja med sig själv..." *Värdegrunden i den nya lärarutbildningen*. Värdegrundscentrum, Umeå universitet.
- Goodlad, J.I. (1990). *Places where teachers are taught*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermas, Jürgen (1997). *Diskurs, rätt och demokrati. Politisk-filosofiska texter*. Göteborg: Daidalos.
- Hartman, Sven (1994). Hur religionsämnet formades. I E. Almén, R. Furenhed & S.G. Hartman (red.), *Att undervisa om religion, livsfrågor och etik i skolan*. Linköping: Linköpings universitet.
- Havung, Margareta (2000). *Anpassning till rådande ordning. En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Malmö: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik.
- Hedlin, Marie (2004) *Det ska vara lika för alla, så att säga... En intervjustudie av lärarstudenters uppfattningar om genus och jämställdhet*. Högskolan i Kalmar.
- Husu, Jukka (2001). The teachers at cross-purposes: a case report approach to the study of ethical dilemmas in teaching. *Journal of curriculum and supervision*, 17, No.1, 67-89.
- Högskoleverkets utvärdering (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor*.
- Jegers, Ivars & Lindgren, Mats (1992). *Morgondagens värderingar: för dig som tänker vara bortom sekelskiftet*. Uppsala: Konsultförlaget.
- Jones, SM & Dindia, K (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research* 74 (4). 443-471.
- Jonsson, Britta & Roth, Klas (red.) (2003) *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Kohn, Alfie (1997). *How not to teach values: A Critical Look at Character Education*. Phi Delta kappan.
- Korthagen, Fred A. J. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, Seattle, April 2001.
- Larsson, Hans Albin (2002). *Vår demokratis värdegrund. Aspekter på en högst väsentlig del av lärarutbildningens allmänna utbildningsområde*. Jönköping: Jönköping University Press.
- Laulumaa, Manu (2002). *Värdegrundsarbete i lärarutbildningen. En intervjustudie med lärarutbildare och lärarstudenter om arbetet med värdefrågor* (D-uppsats). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Lindgren, Joakim (2003). *Värdegrund i skola och forskning 2001. Värdegrund i teori och praktik, 1*. Umeå: Umeå universitet, Värdegrundscentrum.
- Läroplanskommitténs utredning: *Skola för bildning* (SOU: 1992:94)
- Norberg, Katarina (2004). *The School as a Moral Arena. Constitutive values and deliberation in Swedish curriculum practice* (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Pedagogiska institutionen, 2004).
- Meijer, Paulien C., Zanting, Anneke, Verloop, Nico (2002) How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher education*, vol. 53, No. 5, 2002, 406-419.
- Mueller, Andrea & Skamp, Keith (2003). Teacher candidates talk. Listen to the unsteady beat of learning to teach. *Journal of Teacher Education*, Vol. 54, No.5, November/December 2003 428-440.
- Okan, Zühäl & Yılırim, Rana (2004). Some reflections on learning from early school experience. *International Journal of Educational Development* 24(2004) 603-616.
- Phelan, Anne M. (2001) *Power and place in teaching and teacher education*. Paper presented at the American Educational Research Association, Seattle, 2001.
- Prop. 1999/2000:135 En förnyad lärarutbildning.

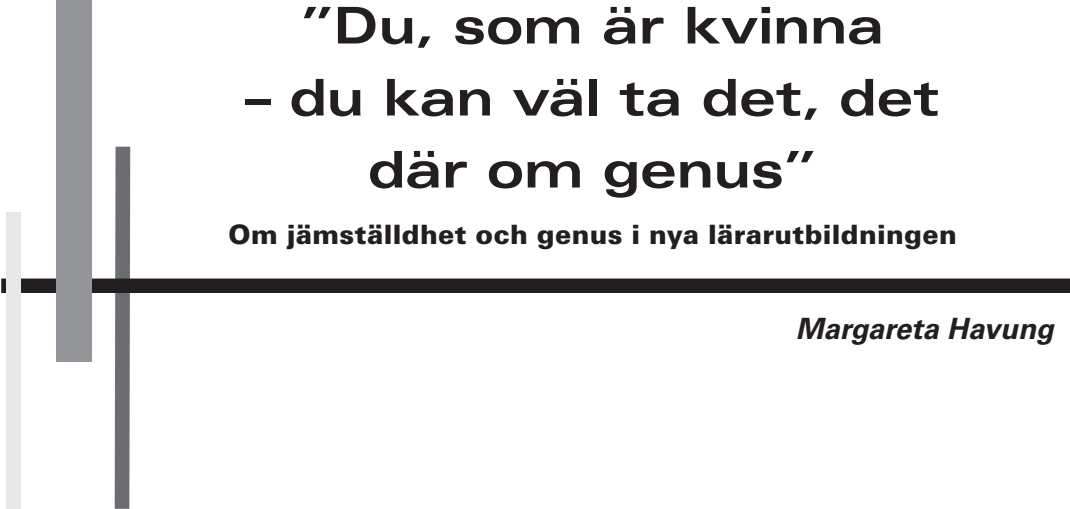
- Riksaasen, Rita (2001) Visible and Invisible Pedagogies: a study of student socialisation in teacher education. *European Journal of Teacher education, Vol. 24, No. 1, 2001*, 47-57.
- Samuelsson, Ingrid, Pramling; Johansson, Eva; Davidsson, Birgitta; Fors, Birgitta (2000). Student Teachers' and Preschool Children's Questions about Life. A Phenomenographic approach to learning. I *European Early Childhood Education Research Journal, v 8 n 2*, 5-22.
- Shkedi, Asher & Laron, Dina (2004) Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher education 20 (2004)* 693-711.
- Sjödin, Ulf (1995). *En skola–flera världar: värderingar hos elever och lärare i religionskunskap i gymnasieskolan*. Lund: Plus ultra.
- Skolverket (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna–Lpf94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1994). *Läroplan för de obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet–Lpo94*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan–Lpfö98*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Tonåringen och livsfrågorna: elevattityder och undervisningen i livsåskådning och etik på grundskolans högstadium: elevundersökningar och metodiska förslag av en arbetsgrupp inom Skolöverstyrelsen*. Stockholm: Skolöverstyrelsen förlag.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Tonåringen och livet: undersökning och diskussion kring tonåringen och livsfrågorna*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Spilkova, Vladimíra (2001) Professional Development of Teachers and student Teachers through Reflection and Practice. *European Journal of Teacher Education, Vol. 24, No. 1, 2001*. 59-65.
- Tigchelaar, Anke & Korthagen, Fred (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education 20 (2004)* 665-679.
- Torstenson-Ed, Tullie (2003). *Ungas livstolkning och skolans värdegrund*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Utbildningsdepartementet (1999). *Att lära och leda–En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (Lärarutbildningskommittén, U97:07, SOU 1999:63). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ward, John R. & McCotter, Suzanne S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education 20 (2004)* 243-257
- Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54, (2)*, 143-178
- Veugelers, Wiel (2000) Different ways of teaching Values. *Educational Review, Vol. 52, No.1, 2000*, s 37-46
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research, 68(2)*, 130-178
- von Wright, Moira (1997). Student teachers' beliefs and changing teacher role. *European Journal of Teacher Education, 20 (3) 1997*, 257-266.
- Zeichner, K., & Tabachnik, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education, 32*, 7-11

Fotnoter

- ¹ Frånberg, Gun-Marie (2004) "Man måste börja med sig själv..." Värdegrunden i den nya lärarutbildningen. Värdegrundscentrum, Umeå universitet.
- ² I denna artikel kommer studien om lärarutbildarna i fortsättningen att benämnas "intervjustudien".
- ³ Även i 90-talets läroplaner är det toleransbegreppet som betonas till skillnad från de tidigare som tydligare framskrev solidaritet.
- ⁴ En särskild studie om jämställdhet i lärarutbildningen redovisas i detta nummer av Tidskrift för lärarutbildning och forskning.
- ⁵ Frånberg (2004)
- ⁶ Begreppet Gestalt syftar på en sammanhållen form av föreställningar som resultat av psykets strukturering av intrycken. Människan ser inte omvärlden som en mängd detaljer utan som relationer mellan olika element; gestalter.
- ⁷ Undersökningen rör 1 200 lärare i grund- och gymnasieskolan. Lärarförbundet – Undersökning rörande konflikthantering och studier i grundskolan respektive gymnasieskolan, mars-april, 2005.

abort anspänning anställda arbetskraftstal arbetslöshet arbetsmiljö
arbetssökande arbetstid barn barnlös barnomsorg befolkning betyg
poäng bolagsstyrelser brott börsnoterade bolag chef civilstånd
flöda dödsorsak dödstal ensamboende ensamstående Europaparla
ntet facklig organisation familjedaghem familjehushåll fetma folk
ängd folkpension folkökning forskarutbildning fritidshem fruktsamhet
frånvarotal födda födelseland företagare förskola förstagångsföräldrar
förtroendeuppdrag förvärvsarbete föräldraförsäkring föräldrar gift
grundskolan gymnasieskolan heltid hemma boende hushållstyp
hälsa högskolan inkomst invandrare jämlikhet jämställ
kommunfullmäktige **kriminalitet kvinnodominerad** lagförda
landshövding landstingsfullmäktige **lärare lön** lönespridning
makt mammamånad mansdominerad medelarbetstid medellivslän
medellön misshandel motion motioner näringsgren obetalt arb
pappamånad parti partiledare pensionsförmån pensionsgrunda
inkomst pensionssparande pensionär personalutbildning påföljd
regeringskansliet riksdagen rökare sambo sammanboende sjukdom
sjukskriften skilda skolledare snurra utbidrag spädbarnsdödlig
net sterilisering studiedeltagande seledamot sysselsa
tta tidsanvändning tidsbegre utbildnings
universitet utländsk uttaga
utvandrare vuxenu
äldreomsorg änkor/änklin





”Du, som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus”

Om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen

Margareta Havung

Jämställdhet och genus i den nya lärarutbildningen

Varje högskola med lärarutbildning bör anlägga ett könsperspektiv på denna utbildning (Regeringens proposition, 1999/2000:135) var regeringens budskap då den nya lärarutbildningen trädde i kraft 2001. Lärosäten med lärarutbildning skulle utveckla lärarstudenternas medvetenhet och kunskap om jämställdhetsfrågornas betydelse i sitt framtida arbete.

Jämställdhet betonas i skollagens så kallade portalparagraf, 1 kap. 2 §, (SFS 1997: 1212) och har skrivits fram på ett tydligt sätt i samtliga läroplaner för förskola, förskoleklass, fritidshem, grundskola och gymnasium (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b, 1998c). De vuxna i förskola, fritidshem och skola ska vara förebilder och bidra till att traditionella könsattityder och könspositioner förändras. De ska motverka dominerande könsstereotyper och verka för att pojkar och flickor får möjlighet att utvecklas på

lika villkor utifrån sina förutsättningar. Inget av könen ska få en framträdande plats framför det andra och inget kön ska komma i andra hand. De vuxna i förskola, fritidshem och skola ska bidra till att kommande generationer tillägnar sig kunskaper och värderingar som stöder principer för jämställdhet. Vikten av att analysera verksamheten ur ett könsperspektiv betonas i styrdokumentet och kravet på jämställdhet mellan kvinnor och män som en värdegrundsfråga att förankra hos barnen lyfts fram.

Jämställdhet under framväxt

1980 fastställdes i lag (SFS 1979: 118) att en av samhällets uppgifter var att bedriva ett aktivt jämställdhetsarbete i arbetslivet. Lagen hade föregåtts av lång och intensiv debatt om de könsroller som rådde i samhället. Regler för aktiva jämställdhetsåtgärder och förbud mot könsdiskriminering i arbetslivet föreslogs. Lagens tillblivelse innebar att jämställdhet som fenomen

men, utöver den effekt den var satt att utverka, nämligen att förbättra främst kvinnors villkor i arbetslivet, fick aktualitet på ett vidare plan. Begreppet jämställdhet lyftes fram i diskussioner och förslag om förändringar om könspositioner i samhället över huvud taget framfördes. På så vis blev jämställdhet också en angelägenhet för förskolan/skolan och för utbildningen till dessa verksamheter.

I styrdokument för förskolan, fritidshemmet, grundskolan och gymnasieskolan, de skolformer som studenterna i den nya lärarutbildningen utbildas för, och som bildar underlag för utbildningsplanen för lärarutbildningen, kan man över tid se hur frågan om jämställdhet som ett mål för arbetet i skolan utvecklats, vilket kan vara en viktig kunskap i sammanhanget för att förstå den vilshenhet som utmärker innehållet i kunskapsområdet som sådant relaterat till lärarutbildningen, då området är vittomfattande och spänner över allt.

De yngsta barnen

För att börja med de yngsta barnen. Förskolan fick sin första läroplan 1998 (Utbildningsdepartementet, 1998a) i samband med att tillsynsansvaret övergick från Socialstyrelsen till Skolverket. Tidigare styrdokument för förskolan hade varit Råd och Anvisningar och Betänkanden

och Pedagogiskt program. Under 1970-talets första del kom Barnstugeutredningens betänkande (SOU1972:26, SOU1972:27). Med den kom det könsneutrala begreppet personal att användas om dem som arbetade i förskolan. Tidigare hade personalen endast omnämnts som kvinnor. I nämnda betänkande började också diskussionen föras om betydelsen av manlig personal. Om både kvinnor och män arbetar i förskolan ges pojkar och flickor möjlighet till identifikation med en vuxen person av samma kön menade man.

En stor del av innehållet i förskolans verksamhet utmärktes av att främst tillfredsställa fysiska, psykologiska och sociala behov, vilket kunde förklara den nära kopplingen till kvinnorna. En historisk tillbakablick vittnar om förskolan som ett fält för kvinnor med ett tänkande ur ett kvinnoperspektiv, där omsorg givits stort utrymme. Den starka kvinnoprägeln fortlevde och upprätthölls av båda könen. Det är kvinnornas kunskaper, erfarenheter och värderingar som har satt avtryck i verksamheten (Tallberg Broman, 1991). I 1979- och 1980-talens texter för förskolan började det pedagogiska kravet på verksamheten framhållas framför den fysiska och sociala omsorgen som tidigare varit den förhärskande. I det pedagogiska programmet som kom i slutet av 1980-talet (Socialstyrelsen,

1987) blev målen formulerade på ett mer läroplansliknande sätt. Under 1980-talet infördes jämställdhetsbegreppet och uppmärksamheten riktades mot det faktum att förskolan präglades av tänkande ur ett kvinnligt perspektiv. Vikten av att analysera verksamheten ur ett könsperspektiv började betonas (Socialstyrelsen, 1987, 1990; SOU 1997: 21; 1997: 157; Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b).

Fritidshemmen har inte i lika hög utsträckning haft en kvinnodominerande prägel på verksamheten som förskolan. Andelen män som sökt sig till fritidshemmen har vida överstigit andelen män i förskola och i grundskolans tidiga år. Mot förskolans cirka 2-3 % och den nära nog totala avsaknaden av manlig personal i grundskolans tidiga år skall ställas fritidshemmets cirka 17-20%. Orsaken till den stora skillnaden kan diskuteras, vilket inte ska göras här, men påpekas bör att hög eller låg andel män i olika verksamheter inte med någon självklarhet påverkar jämställdhetsarbetet. Arbete med små barn är så starkt präglat av kvinnors arbete att verksamheter riktade mot dessa inte låter sig påverkas alls eller i någon större utsträckning för att män gör gränsöverskridande yrkesval (Havung, 2000).

På Barnomsorg och skolkommitténs betänkanden, Växa i lärande (SOU 1997:21) och

Att erövra omvärlden (SOU 1997:157) följde så läroplanerna (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b) med de tydliga kraven på verksamheterna att arbeta med att motverka traditionella könsmönster och könsroller.

”Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmönster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller”. (Utbildningsdepartementet, 1998a, s.8)

Stort ansvar läggs på den som arbetar i förskolan att bli medveten om sina egna könsmässiga attityder och värderingar. Det är en av grunderna för att aktivt kunna främja ett jämställdhetsarbete i förskolan (SOU1997: 157). Att reflektera över hur man själv som bärare av en viss kultur påverkar barnens könsocialisation krävs.

Barnen i det obligatoriska skolväsendet

En tillbakablick i styrdokument för grundskolan, med början 1962 (Skolöverstyrelsen, 1962), visar en läroplan med betoning på individuali-

sering och varje barns egenart. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktpunkten för skolans arbete. Man använder begreppet en skola för alla och betonar att största möjliga hänsyn ska tas till den enskilda elevens intresse och förmåga. Begreppet jämställdhet hade ännu inte börjat användas i läroplanen, inte heller diskuteras kön eller könsroll. Däremot beskrivs eleven som en han eller en hon utifrån tidens föreställningar om könsens förväntade roller. Eleven är en *han* i förelägganden om att skolans uppgift är att främja den personliga mognaden till en fri, självständig och harmonisk människa utifrån intellektuell egenart och förutsättningar. Eleven är en *hon* då det gäller att under skoltiden få öva sig i att leva och verka i gemenskap med andra, eftersom hon är medlem av en familj och kamratkrets. Hon ska förbereda sig för sitt liv som framtida familjebildare och aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det dåvarande skulle komma att kräva samverkan mellan människor av olika läggning och begåvning. Samhällets syn på könsens roller återspeglas naturligtvis i skolan.

I nästa läroplan, Läroplan för grundskolan, Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969) används eleven som begrepp, på samma vis som ovan, omväxlande med begreppen hon eller han. Den individuella egenarten och personliga mognaden till en

fri, självständig och harmonisk människa tillskrivs fortfarande eleven – *han*. *Hon* ska även fortsättningsvis öva sig i att leva och verka i gemenskap med andra. Nu är hennes roll som framtida familjebildare borttagen ur läroplanen, medan rollen som aktiv medborgare i morgondagens samhälle kvarstår. Hennes medlemskap i samhället påpekas nu som både nationellt och internationellt.

I denna läroplan börjar begreppet jämställdhet att användas. Skolan ska verka för jämställdhet mellan män och kvinnor – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Det uttrycks en framtidstro om kvinnors och mäns lika villkor och lika möjligheter. Skolan bör utgå ifrån att män och kvinnor kommer att ha samma roll i framtiden, att förberedelserna för föräldrarollen är lika viktig för pojkar som för flickor och att flickorna bör vara lika yrkesinriktade som pojkarna. Det är likheten mellan de båda könen som är utgångspunkten. När man år 2005 läser Lgr 69 så slås man av den positiva framtidstro som genomsyrar läroplanen inom det här området, de högtflygande planer och den något naiva föreställningen om att skolan skulle kunna ta på sig ansvaret för att jämställdhet ska komma att råda i samhället inom en inte allt för avlägsen framtid. Eftersom det råder likhet mellan könen så bör skolan rikta samma sociala

förväntningar mot båda könen. Flickor och pojkar behöver inte behandlas olika.

”Skolan som sådan erbjuder otvivelaktigt exempel på att pojkar och flickor inte behöver behandlas olika – de har samma tim- och kursplaner, samma rättigheter och skyldigheter, de har, till skillnad från förhållanden i många andra länder, samundervisning, samma behörighet och samma rätt till fortsatt utbildning. Men lika behandling innebär inte bara att pojkar och flickor bör få samma undervisning och stimuleras att intressera sig för samma slag av arbetsuppgifter inom olika ämnen utan också att skolan bör rikta samma sociala förväntningar mot båda könen. Skolan bör utgå ifrån att män och kvinnor kommer att ha samma roll i framtiden, att förberedelser för föräldrollen är lika viktig för pojkar som för flickor, och att flickorna har anledning att vara lika yrkesinriktade som pojkarna.” (s.50)

1969 var detta! Omgivningens påverkan av anpassning till traditionella könsmonster skulle medvetandegöras genom skolans försorg. Man kunde märka att den debatt som påbörjats och pågick i samhället om jämställdhet mellan män och kvinnor och som sedan resulterade i en jämställdhetslag 1980 också fördes på skolans område.

Den läroplan som stod på tur var Läroplan för grundskolan, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980). Redan på första sidan informerades om att lagen om jämställdhet mellan män och kvinnor är en lag, tillsammans med många andra, som rör förhållandena på arbetsmarknaden och därför också rör arbetslivet i skolan. Skolan skall verka för jämställdhet mellan kvinnor och män därför att samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Skolan har ett stort ansvar då det gäller att uppmuntra, stimulera och påverka eleverna till val utöver de könsmässigt traditionella. Likhetsprincipen gäller även i denna läroplan och i ämnet hemkunskap är målet att *”eleverna oberoende av kön ska kunna rationellt planera och utföra olika arbete som förekommer i ett hem”* (s.85). Flickor och pojkar skall arbeta tillsammans på lika villkor och bör skaffa sig kunskaper om vilka arbetsuppgifter det är som ingår i ett hemarbete. De bör också utföra dem i pratiskt arbete. Eleverna ska lära sig förstå sambandet mellan jämställdhet i hemmet och jämställdhet i arbetslivet och på fritiden.

I den senaste läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, som också omfattar förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, (Utbildningsdepartementet, 1998b) skrivs på ett mycket tydligt sätt fram de krav de olika verksamheterna har på

sig att arbeta med jämställdhet och könsfrågor. Nu påtalas att en likvärdig utbildning inte är detsamma som att utbildningen ska utformas på samma sätt överallt. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. De båda könen lika rätt och möjligheter påtalas. Skolan har ett ansvar, i sitt möte med flickor och pojkar, att motverka traditionella könsmonster och ge eleverna möjlighet att pröva och utveckla sina förmågor och intressen oberoende av könstillhörighet.

Barn och ungdomar i gymnasieskolan

I den nya gymnasieskolan, den som i högre utsträckning än tidigare är en skola för alla eftersom cirka 98 procent av grundskolans elever går vidare till gymnasieskolan, finns kravet på att skolans jämställdhetsarbete ska leda till att undervisningen får ett innehåll som speglar både manliga och kvinnliga perspektiv (SOU 1997:107). I läroplanen för de frivilliga skolorna (Utbildningsdepartementet, 1994) uttrycks följande:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Eleverna skall uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt. (a.a. s. 24).

I en gymnasieskola för alla går idag ungefär lika många pojkar som flickor. Det är en förändring över tid. 1930 utgjorde pojkarna 85,1 % och flickorna 14,9 %. En stegvis förändring visade att 1940 var fördelningen två tredjedelar/en tredjedel till pojkarnas favör, tio år senare 58,5 % mot 41,5 % (SOU1997: 1). Till skillnad mot idag var det ett fåtal ungdomar som över huvud taget gick i gymnasieskolan, men fördelningen pojkar/flickor visar ändå på ojämnheten mellan könen som bestod fram till mitten av 1970-talet.

Valet till gymnasieskolans olika linjer styrs i stor utsträckning av elevens kön. Trots att det i anslutning till förslaget om nationella program (Regeringens proposition, 1990/91:85) sägs att de är utformade så att de skulle attrahera både flickor och pojkar så har det inte skett någon större förändring i flickornas och pojkarnas val av studieinriktning sedan mitten av 1970-talet (SOU1997: 1). Olika projekt att få flickor och pojkar att göra otraditionella studieval har genomförts utan någon större framgång över tid. De flesta försök har handlat om att förmå flickor att välja tekniska yrken, men också försök att få pojkar att välja utbildningar inom vård och omsorg har gjorts. Detta till trots visar elevernas val att flickorna i störst utsträckning väljer humanistisk-sociala studievägar och pojkar teknisk- naturvetenskapliga studievägar.

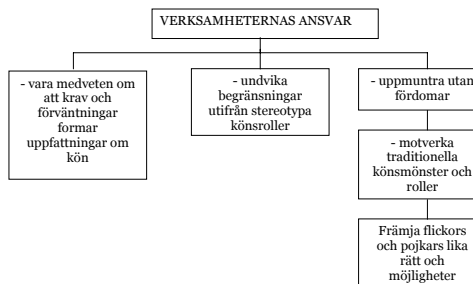
I regeringens proposition om jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet (Regeringens proposition 1994/95: 164) framhålls att flickor och pojkar ska ges lika möjligheter att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Det ställer krav på undervisande personal att ha kunskaper om rådande könsroller och vad lärandet innebär för pojkar och flickor. På så vis kan inte jämställdhetsfrågan reduceras till en attitydfråga utan blir en kunskapsfråga. Läraren ska se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både kvinnliga och manliga perspektiv (SOU 1997: 1)

”Det finns inga hinder för att skolan och lärarna ska kunna anpassa inlärningssituationen och de pedagogiska metoderna efter såväl enskilda individer som kön – utom bristen på kunskap om könstillhörighetens betydelse.” (a.a., s. 60)

Undervisningens innehåll och former relaterade till både flickor och pojkar och lärarens förhållningssätt relativt pojkar och flickor är kunskapsmässigt stora områden som bör beaktas och utvecklas i en jämställd gymnasieskola för alla.

De olika verksamheterna som riktar sig till barn i olika åldrar uppbär ett stort gemensamt ansvar

som innebär både uppmärksamhet på vad som pågår och ett aktivt handlande och som kan sammanfattas enligt följande:



Figur 1. Översikt över det ansvar förskola, fritidshem, förskoleklass, grundskola och gymnasium uppbär för att främja en jämställd verksamhet

Ett sådant ansvar måste naturligtvis ge avtryck i lärarutbildningen.

Den förnyade lärarutbildningen

Jämställdhetsfrågan är grundläggande för landets samhälls- och utbildningssystem och bör ingå som en naturlig del i lärarutbildningens behandling av värdegrundsfrågor anger regeringen som skäl till sin bedömning (Regeringens proposition, 1999/2000:135). Jämställdhetsfrågan bedöms så angelägen att det bör ställas krav på högskolan att särskilt redovisa hur man

uppnår examensbeskrivningens mål. I examensordningen, bilaga 2 i Högskoleförordningen, (SFS 2001:23) uttrycks kraven för lärarexamen på ett kunskapsinnehåll som rör genus och jämställdhet på följande sätt:

För att få lärarexamen skall studenten ha de kunskaper och de färdigheter som behövs för att förverkliga förskolans, skolans eller vuxenutbildningens mål samt för att medverka i utvecklingen av respektive verksamhet enligt gällande föreskrifter och riktlinjer. Studenten skall vidare kunna ...” inse betydelsen av könskillnader i undervisningssituationen och vid presentation av ämnesstoffet...”

I utbildningsplanerna ska tydligt framgå hur jämställdhetsfrågan behandlas. Den personliga mognaden hos den enskilda studenten som en förutsättning för hur jämställdhetsfrågan kan behandlas lyfts fram och de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen anges bland annat som möjliga kunskapskällor. I de olika verksamheternas vardag kan lärarstudenten uppleva och komma till insikt om hur könsystemet kommer till uttryck.

Kön och genus – svårfångade begrepp

Att analysera verksamheter ur ett könsperspektiv, så som det betonas i läroplaner, medför att betydelsen av kön uppmärksammas. För förskolans/fritidshemmets/skolans del innebär det en komplexitet som innefattar allt från betydelsen av val av ämnesstoff som den enskilda läraren ansvarar för, till betydelsen av de olika verksamheternas organisation och dess konsekvenser. Många aktörer både i och utanför verksamheten bidrar med skilda uppfattningar, där tradition och erfarenhet spelar en stor roll, om hur yrkesutövningen ska genomföras och av vem.

För att kunna förstå innebörden av könsstrukturens konsekvenser i en organisation krävs att könsfördelningen i organisationen fokuseras och problematiseras. Att överrepresentation av kvinnor och underrepresentation av män sammanfaller med barns låga ålder och vise versa då barnens ålder stiger är en viktig kunskap i sammanhanget. Till det ska fogas insikten om de, oftast mycket konkreta, föreställningar om hur män och kvinnor ska eller bör förhålla sig i relation till varandra som finns representerade i förskolan/fritidshemmet/skolan så väl som i samhället i övrigt. Den samlade kunskapen kan ge en förståelse av organisationens könsordning.

Yvonne Hirdman (1988) menar att det finns synliga och osynliga kontrakt i relationen män/kvinnor alla kategorier. Kontrakten kan också benämnas som samhällets genussystem eller könsmaktssystem. Genussystemet är en ordningsstruktur av kön som utkristalliseras i ett mönster med könsens isärhållande som ett inslag och ett över/underordnat maktförhållande som ett annat. Den manliga normen är överordnad den kvinnliga hierarkiskt. Könsordningen som benämns på olika sätt i olika sammanhang, till exempel social könsrelation, könssegregering, könsmakt (Bekkingen, 1999; Bradley, 1989; Holter, 1992) är ett maktinstrument och den betydelsebärande anledningen till de ramar som skapas för människors handlingar.

Dessa synliga och osynliga kontrakt finns naturligtvis också företrädda i förskolans/fritidshemmets/skolans organisation, vilket är en kunskap som varje blivande lärare ska ha kännedom om och förhålla sig till för att kunna vara förebild och bidra till att traditionella könsattityder och könspositioner förändras, så som läraruppdraget förelägger läraren (Utbildningsdepartementet, 1998a, 1998b, 1998c). Den personliga föreställningen om kontraktet mellan kvinnor och män avspeglar sig i den pedagogiska processen i relation till barnen/eleverna. Vilka är det som ska undervisa de små barnen? Hur ska man förhålla

sig till flickor respektive pojkar? Vilket kön äger vilket ämne? Med utgångspunkt i den långa tradition som de olika verksamheterna bär på ska läraren motverka dominerande könsstereotyper och verka för att pojkar och flickor får möjlighet att utvecklas på lika villkor utifrån sina förutsättningar. Varför ser det ut som det gör i skolan? Är det en uppfattning om könsskillnader i inläring som ligger till grund för utformningen av skolans undervisning? Professor Inga Wernersson avvisar den uppfattningen i betänkandet till den nya lärarutbildningen (SOU1999:63) och menar med utgångspunkt från Harding (1986) och Keller (1987) att det är i konstruktionen av undervisningssituationer och i utformningen av kunskapsområden som könsskillnaderna skapas snarare än i skillnader i individuell förmåga.

Hur det var ställt med lärarstudenternas uppfattningar om jämställdhet och genus aktualiserades i en D- uppsats i pedagogik (Hedlin, 2001), som jag var handledare för, i samband med starten för det projekt som nu ligger klart för redovisning. Vilka uppfattningar hade de nya lärarstudenterna om jämställdhet och genus och hur relaterade de dessa till skolans jämställdhetsmål och lärares arbete?

Jämställdhet innebär att kvinnor och män ska behandlas lika menade informanterna. Kön ska

till exempel inte ha betydelse vid lönesättning eller vid tillsättning av statusfyllda uppdrag. Det fanns en, om än ganska vag, uppfattning om att verkligheten ser något annorlunda ut, men samtidigt en föreställning om att jämställdheten kommer av sig själv och utvecklas över tid.

Informanternas uppfattningar om orsaken till rådande könsmonster är främst att det beror på uppfostran, traditioner och könsroller. Föreställningen som ligger till grund för dessa uppfattningar är att bristande jämställdhet är ett ganska litet problem som är tämligen lätt att ändra på. Följaktligen kommer problemet snart att vara borta (a.a., sid. 49)

Sett ur projektets perspektiv är detta ett dilemma att förhålla sig till då studenterna, när de efter utbildningens slut övergår till att bli lärare, har att förhålla sig till läroplanens mål om jämställdhet mellan könen i skolan. Jämställdhetsarbete är svårt eftersom samhället och skolan utmärks av brist på jämställdhet. Hur ska lärarutbildningen förhålla sig till dessa dilemman?

Skolan uppfattas lätt som könsneutral, medan forskning entydigt pekar på det motsatta. Genomgående resultat i genusforskning relaterad till skolan visar att pojkar och flickor

behandlas och bemöts utifrån traditionella könsmonster och uppfattningar om kön, som inte relaterar till de mål som uttrycks i styrdokument. Socialt, kulturellt och historiskt förankrade föreställningar och normer som har med människors kön att göra påverkar människors uppfattningar. Forskningen visar att flickor är mer osynliga i klassrummet och har färre lärarkontakter. Pojkar tilldelas mer uppmärksamhet och påverkar mer vad som händer i klassrummet. Senare forskning, främst norsk och dansk visar att en ”ny flicka” framträder, en aktör som är mer självständig och orädd, (Öhrn, 2002), men det är inte generellt förekommande. Pojkars villkor diskuteras inte särskilt mycket.

För att förstå skolans jämställdhetsmål krävs att man har kunskaper om samhällets genussystem eller könsstruktur. Alla människor, såväl blivande lärare som andra, får en allmän kompetens i att hantera könsstrukturer och relationer till individer av olika kön genom att leva i ett visst samhälle. De studenter som påbörjar sin utbildning till lärare i den nya lärarutbildningen bär också med sig erfarenheter från den egna skolgången och är mer eller mindre medvetna om den könsstruktur som råder (SOU 1999: 63).

Denna kunskap är dock inte tillräcklig för lärare, som behöver djupare kunskap om vad

kön betyder i skolan och samhället. För de blivande lärarnas del krävs en kunskap med teoretiskt och praktiskt djup. Att jämställdhet inte uteslutande handlar om attityder utan i grunden är en pedagogisk fråga som kräver kunskap och kompetensutveckling för lärare och blivande lärare poängterades även i den proposition som ligger till grund för skollagen (Regeringens proposition 1994/95:164).

Inga Wernerssons huvudbudskap i betänkandet (SOU1999: 63) är att frågor om jämställdhet och kön snarare bör kompliceras än förenklas i lärarutbildningarna om man vill öka kunskapsnivån och göra frågorna trovärdiga. I och med att samhället och därmed kvinnors och mäns olika situationer har förändrats över tid, och att betydelsen av jämställdhet och kön är en så sammansatt företeelse, har också diskussionerna om vilka metoder för påverkan som är mest effektiva förändrats. Det är svårt att överblicka och förstå alla aspekter. Det innebär att det finns anledning att granska dessa olika sätt och ta dem på allvar. *”Jämställdhet är ett tillstånd som skall råda inom lärarutbildningar och som de studerande skall lära sig skapa när de själva ansvarar för utbildning/undervisning. Jämställdhet/könsteori bör också vara ett innehåll i lärarutbildning, menar professor Wernersson”*. (a.a. s. 450).

Det finns då anledning att ställa sig frågan hur blivande lärare i den nya lärarutbildningen rustas för att möta läroplanens mål om jämställdhet mellan könen i skolan.

Genus och genusperspektiv visade sig vara begrepp de blivande lärarna, som framträdde i ovan nämnda D-uppsats, svävade i stor okunskhet om. Det vanligaste svaret var att man likställde genus med kön och genusperspektiv med skillnaden mellan pojkar och flickor. Samhällets könsmissiga struktur var ett område man inte hade några kunskaper om även då genusperspektiv förknippades med jämställdhet (Hedlin, 2001). På ett oproblematiserat sätt kunde informanterna föra könsneutrala ideala resonemang, som om genussystemets principer var upphävd. På grund av brister i förståelsen av kön blev beskrivningen av en könskodad verklighet framställd som obegriplig, något man tog avstånd ifrån eller stod frågande inför.

Från informanternas sida angavs två möjliga orsaksförklaringar till samhällets könsstruktur, biologiska orsaker, omöjliga att ändra och påverka, och fostran till olika könsroller (Hedlin, 2001). Den tredje orsaken, maktstrukturen, som enligt Connell (1996) ska tillföras sammanhanget var ingenting studenterna kunnat se eller, framför allt, sätta ord på, vilket

kan ha sin förklaring i att maktstrukturerna är så subtilt dolda bakom den teoretiska principen om jämställdhet. Alla formella hinder mot jämställdhet är borta (SFS, 1979:1118) samtidigt som studenterna i verkliga livet ändå kan upptäcka vissa ojämställda områden. Detta kan förklara studenternas ambivalens då de uttryckte att samhället var jämställt och inte var jämställt, men att jämställdhet samtidigt var något okontroversiellt som kommer ”naturligt” av sig självt, vilket kunde ses som en framtidsutsikt för de blivande lärarna (Hedlin, 2001). Deras uppfattning om att det är enkelt och självklart att behandla pojkar och flickor lika kan endast tillskrivas studenternas bristfälliga kunskaper om genussystemets ständiga närvaro.

Sökandet efter svar på frågor

Vad händer då under utbildningen? För att få veta om vad som erbjuds blivande lärare under deras lärarutbildning ställdes två frågor i projektet:

- 1) Hur rustas blivande lärare i den nya lärarutbildningen för att möta läroplanens mål om jämställdhet mellan könen i skolan?
- 2) Vilken medvetenhet om samhälleliga könsystem och könsmissiga värderingsfrågor uppnås under utbildningen?

Svaren på frågorna har sökts i granskningen av kursplaner och genom intervjuer och anger främst förutsättningarna för de studerande att tillägna sig kunskaper inom området. Samtliga kursplaner från de lärosäten som har lärarutbildning i Sverige, 23 stycken, har granskats utifrån uppgiften att se hur genus och jämställdhet har hanterats i Allmänna utbildningsområdet, 60 poäng.

Vid en första genomgång av kursplanerna sökte jag efter orden genus eller jämställdhet i texten. Efter intervjuerna då lärare uttryckte att... ”det finns brister, det syns dåligt, det ser olika ut” eller...”det framgår inte alltid av kursplanen, men det är med som innehåll”, fann jag att det fanns anledning att granska kursplanerna ytterligare och lite noggrannare för att se vad som verkligen stod i dem. Då upptäckte jag spännande mönster som gav uttryck för synen på frågor om genus och jämställdhet, till exempel hur litteratur i ämnet presenteras, om genus blir ett eget område eller kombineras med andra, om genus får något eget utrymme eller döljs inom området värdegrund etc.

Utöver att granska kursplaner har intervjuer med åtta lärare vid tre lärosäten genomförts, Växjö universitet samt högskolorna i Malmö och Jönköping. Från början planerades inter-

vjuer vid fyra lärosäten, men av olika orsaker avstannade kontakten med det fjärde lärosätet, varför jag valde att sätta punkt vid tre. Intervjuerna har genomförts genom personliga möten eller via telefon. En intervjuguide sändes till lärarna någon vecka före intervjun (Bilaga 1). Vid samtliga tillfällen har de intervjuade ställt upp på ett mycket positivt och intresserat sätt.

I kursplanerna speglas bredd och omfång

Kursplanerna, som inte var skrivna fullt ut då projektet startade 2001, har kompletterats efter hand och med stor sannolikhet också reviderats. Det som redovisas i det följande är vad som fanns att tillgå vid det aktuella tillfället.

Övergripande kan sägas att lärarutbildningen vid alla lärosäten ger studenterna möjlighet att få nya eller fördjupade kunskaper om värdegrundsfrågor. Det uttrycks på olika sätt. En samlad bild ger vid handen att frågor om värdegrund ryms inom olika discipliner. Här kan nämnas exempel inom samhällsvetenskap, *Samhällsvetenskap och lärande*, 10 p, *Socialisation, kulturfrågor och samhälle*, 10 poäng, *Samhällsuppdrag, demokrati och värdegrund*, 10 poäng, *Människan som individ och som samhällsmedlem*, 10 poäng eller inom naturvetenskap *Människa och natur* *Från Big Bang till Virtual Reality*, 10 poäng,

Världsbilder – naturvetenskapliga och andra, 10 poäng, *Natur, människa och miljö*, 10 poäng och *Hållbar utveckling i fokus*, 10 poäng.

Vissa lärosäten låter kurser, som innehåller värdegrundsfrågor, relatera direkt till uppdraget i sin rubrik *Introduktion till läraryrket – om lära- ren, lärandet och skolan*, 10 poäng, *Ur den läran- des perspektiv*, 10 poäng, *Läraryrket i samhället*, 10 poäng eller *Att bli lärare*, 10 poäng. Andra begrepp som förekommer i rubriker där innehållet tangerar värdegrundsfrågor är socialisa- tion, ideologi, kultur, pedagogik, undervisning, estetik, kommunikation, livskvalitet och makt. Begrepp som genus eller jämställdhet förekom- mer inte i några rubriker utan är uttryckta i kursplanernas målformuleringar, i innehållet eller framgår av vald kurslitteratur i den mån de förekommer.

De kursplaner där begreppen genus och/eller jämställdhet fanns representerade i innehållet gick att kategorisera utifrån två principer:

- a) genus och jämställdhet relaterat till den egna personen, människor i allmänhet eller samhället
- b) genus och jämställdhet relaterat till skolan och lärandesituationer

Jag har valt att redovisa resultatet efter de två principerna och presenterar nedan hur begreppen uttrycks i syfte, målformuleringar eller innehåll. Jag har i vissa fall valt att nämna kurserna vid namn, men konsekvent utelämnat lärosäte.

Genus relaterat till den egna personen, samhället eller människor i allmänhet

Genus och jämställdhet lyfts i vissa kursplaner fram som ett kunskapsområde där samhälleliga frågor belyses relaterade till den egna personen eller till människor i allmänhet. Den studerandes egna attityder och värderingar i viktiga samhällsfrågor lyfts fram som betydelsefulla att medvetandegöra. Begreppen genus och jämställdhet ska analyseras på ett eller annat sätt och mestadels tillsammans med andra grundläggande värderingsbegrepp som till exempel demokrati, etik och jämlikhet.

Kursen En demokratisk värld, 10 poäng, med tre valbara fokuseringar, samhället, naturen eller uttrycksformer, erbjuder den studerande att tillägna sig kunskaper om dagens snabba samhällsutveckling. Grundläggande värderingar i fråga om demokrati, etik, jämställdhet och jämlikhet som berör så väl relationer mellan människor som människors förhållande till det omgivande samhället behandlas. Utgångspunkt

i kursen är FN:s barnkonvention, Agenda 21 och Vår skapande mångfald.

Ett lärosäte väljer att fokusera moraliska frågor och belysa dem kulturellt, historiskt, etiskt och genusteoretiskt. Syftet är att ge den studerande möjlighet att bearbeta den egna förståelsen och utveckla etisk medvetenhet. Ett autentiskt fall, som beskrivits som ett så kallat hedersmord har tagits som utgångspunkt. Genom att reflektera över kursens innehåll och form förväntas den studerande utveckla förståelse för hur lärandeprocesser sker och hur kunskap bildas.

Vid ett annat lärosäte ges också de studerande möjlighet att utveckla sin förståelse för kulturella likheter och skillnader genom kursen Kulturmöte – kulturkonflikt, 5 p. Främmande kulturer studeras och på så sätt kan den studerande bli medveten om sina egna värderingar och handlingsmönster som beredskap för sitt kommande yrke. Kursens tema behandlas ur socialantropologiska, religionsvetenskapliga och beteendevetenskapliga perspektiv med utgångspunkt från begreppen kultur, religion, makt och kön. Kulturbegreppet relateras till både interkulturella aspekter, det mångkulturella samhället i Sverige men också till genusfrågan som ett kulturellt fenomen.

I kursen Människa och natur – Från Big Bang till Virtual Reality, 10 poäng, tas en naturvetenskaplig utgångspunkt. Här beskrivs människans möte med naturen, hur hon skapar kunskap om den, försöker förstå den och använda den. Studenten ska bland annat vid kursens slut ha utvecklat kunskap om naturvetenskapernas, teknikens och matematikens utveckling och innehåll utifrån ett genus- och etikperspektiv att relatera till den kommande yrkesrollen. Även kursen Världsbilder – naturvetenskapliga och andra, 10 poäng tar en naturvetenskaplig utgångspunkt och syftar till att ge inblick i människors olika världsbilder, hur dessa vuxit fram och hur de påverkat människors tänkande och tillvaro i olika tider, i olika samhällen och kulturer. Ett antal stora frågor och problemställningar, inom vilka även genus ryms, som behandlas under kursen lyfts fram

- Hur får människan kunskap? Genom sinnena (empirism) eller förnuftet (rationalism)?
- Vad är vetenskap? Auktoritetstro, kvasivetenskap, kreationism, astrologi m.m.
- Religion eller vetenskap? Skapelse eller slump?
- Männslighet eller genus?
- Människan i världen: förvaltare eller ”rovdjur”?
- Linjär eller cirkulär tid?
- Globalisering eller fragmentisering?

Ett genomgående drag i kurser där värdegrundsfrågor problematiseras är kurserna omfattande innehåll. Studenterna ska analysera och förhålla sig till grundläggande värderingar i fråga om demokrati, etik, moral, jämställdhet och jämlikhet, som samhället vilar på, helst också i ett historiskt och kulturellt perspektiv. Relationer mellan människor fokuseras liksom människors förhållande till omgivande samhället.

Ett sätt att försäkra sig om att jämlikhets- och jämställdhetsaspekten ska uppmärksammas i kursplaner är att göra som man gör vid ett lärosäte. Under rubriken Övriga föreskrifter, i samtliga kursplaner inom det Allmänna utbildningsområdet står, *Jämlikhets- och jämställdhetsaspekten ska beaktas i innehåll, litteratur och utvärdering* tillsammans med ett antal övriga informationspunkter. Det kan också föras fram som en allmänt hållen regel i kursens syfte och mål som det görs i kursen Barn och ungdomar i samhället, 10 poäng. *Genusperspektivet skall genomgående bevisas i kursen.* På samma vis skrivs fram att *jämlikhets- och jämställdhetsaspekten ska beaktas i innehåll, litteratur och vid utvärdering* i kursen Allmänna utbildningsområdet (1-20), 20 poäng. Så är fallet i delkursen Miljö, etik och demokrati, 5 poäng, men det syns dessvärre inte i litteraturlistan.

Genus relaterat till skolan och lärandesituationer

Vissa kurser där genus och jämställdhet ingår relateras direkt till det kommande yrket. Den studerande ska slussas in i det kommande yrket genom att medvetandegöras om yrkets komplexitet. Med hjälp av teoretiska studier, fältstudier och övning i praktiskt lärararbete ska den studerande skaffa sig redskap för att kunna hantera den kommande arbetssituationen. Demokratiskt värdegrundsarbete och genusperspektiv är ett par av begreppen som lyfts fram i kurserna.

Olika samhälleliga och strukturella faktorer som påverkar lärandet problematiseras i kursen Lärandets villkor och process, 10 poäng. Lärarens uppdrag och möjligheter att utifrån givna förutsättningar motverka social och kulturell segregation, bryta könsrollsmönster och förhindra utslagning är områden som tas upp och bearbetas. Fokus i kursen ligger på spänningsförhållandet mellan det man vill åstadkomma och det som är möjligt utifrån existerande villkor. För att uppnå detta mål behöver studenterna utveckla skicklighet i att förhålla sig till och bearbeta etiska värden, liksom att kunna tillvarata människors olikheter som en värdefull tillgång i skolarbetet och för samhällsutvecklingen. Samtidigt granskas kritiskt hur läran-

dets institutioner som bärare och förmedlare av etiska, religiösa, kulturella och politiska värden påverkar villkoren för lärandet.

Flera lärosäten belyser förutsättningarna för skolarbetet från andra hållet, det vill säga barnets egna förutsättningar som det bär med sig in i skolsituationen beroende på kön, socialt, etniskt och kulturellt ursprung. Det är en kunskap som den studerande kan tillägna sig i kursen Socialisation, kulturfrågor och samhälle, 10 poäng. Samma tema innehåller kursen Lärande och undervisning, (kunskapsfältet språk och kultur) 10 p. Där uppges det att de grundläggande begrepp och företeelser som blir föremål för problematiserande studier bland annat är hur sociala, etniska och köns-mässiga skillnader påverkar utveckling och undervisningsprocesser. I kursen Samhällsvetenskap och lärande, 10 p kan man läsa att kursens syfte är att

...studenten ska förvärva grundläggande teoretiska och didaktiska kunskaper och erfarenheter inom det samhällsvetenskapliga ämnesområdet med särskild betoning på teorier kring klass, genus och etnicitet. Syftet är också att studenten ska utveckla sin insikt i lärandets villkor

Detta ska leda till att studenten ska bli så förtrogen med teorier kring begreppen klass, genus och etnicitet att hon/han kan analysera hur detta påverkar verksamheten.

Att fokusera klass, genus och etnicitet i samma kurs är mycket vanligt. Flera lärosäten gör den kopplingen och beskriver kurser där skilda sociala, kulturella och samhälleliga förhållanden och processer påverkar egna och andras livsvillkor ur aspekterna kön, klass och etnicitet. Social och kulturell tillhörighet uppmärksammas och lärarens uppdrag och möjligheter att utifrån givna förutsättningar motverka social och kulturell segregation, bryta könsrollsmönster och förhindra utslagning problematiseras. I kursen Att bli lärare, 10 poäng, uttrycks att

Syftet med kursen är att studenter ska utveckla kunskap om förskolan och skolan som samhällsinstitutioner och grundlägga förståelse för det kommande pedagogiska uppdraget. Kursen syftar också till att studenter med utgångspunkt från egna erfarenheter, i tvärvetenskapliga studier ska utveckla förståelse för och kunskap om sina egna och andras villkor.

Ett av målen med kursen är att

... kunna diskutera hur skilda sociala, kulturella och samhälleliga förhållanden och processer påverkar egna och andras livsvillkor bl.a. ur aspekterna kön, klass och etnicitet.

Vid ett lärosäte väljer man att lyfta fram begreppet makt för att utveckla kunskapen om makthierarkier i skolan. I kursen Makt och pedagogisk verksamhet, 5 poäng, är syftet

... att de studerande ska tillägna sig kunskaper om de maktfaktorer, både ur ett mikro- och makroperspektiv, som påverkar barns och ungdomars liv. Kursinnehållet skall bidra till kunskaper om och förståelse för hur makt utövas samt hur maktstrukturer kan förändras och påverkas. De studerande skall utveckla medvetenhet om hur maktförhållanden mellan olika lärargrupper, elevgrupper, enskilda elever samt mellan elever och lärare kan ta sig uttryck. I kursen skall den studerande tillägna sig handlingsberedskap för att studera olika maktbegrepp tillsammans med barn och ungdom.

Maktbegreppet studeras historiskt, statsvetenskapligt och didaktiskt. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt begreppen maktlöshet och

underordning. Att maktbegreppet också ska behandlas ur ett genusperspektiv förstår man då det framgår att läromedel ska analyseras utifrån kön, klass och etnicitet. Som exempel på litteratur i ämnet lyfts Kvinnomaktutredningen, *Ty makten är din*, fram (SOU 1998: 6).

I kursen Lärande och IKT, 10 poäng nämns pojkar och flickor. Kursen syftar till att belysa samt problematisera olika aspekter av lärande i förhållande till IKT. Fyra perspektiv anläggs varav ett, Lärandeperspektiv och IKT belyser lärandet utifrån kunskapssyn och IKT. Vidare i texten går att läsa

Särskilt urskiljs faktorer som tillgång till IKT, IKT som kompensatoriskt och pedagogiskt hjälpmedel samt pojkars och flickors användning.

I kursen Natur människa och miljö, 10 poäng under delmomentet Naturvetenskapens idéhistoria i ett socialt och politiskt perspektiv, 4 poäng, ingår Flickor och naturvetenskap som ett eget område. Varför bara flickor och naturvetenskap undrar man då? Varför är inte pojkar intressanta i sammanhanget?

I vissa kurser kan man uppleva att frågor som rör genus blivit något inslängda, som om man

inte riktigt vetat vad man ska göra av dem. Ett exempel är kursen Pedagogik och socialisation, 10 p. Där tas som delmoment upp barns och ungdomars socialisation. Så väl barns och ungdomars uppväxtvillkor ska studeras som frågor om självbild, identitet, roll och ansvarstagande. Man ska behandla relationer och teorier om barns utveckling och språk. Sedan ska man dessutom särskilt uppmärksamma frågan om hur förskolan och skolan kan stimulera och hjälpa barn i behov av särskilt stöd liksom *genusfrågan!!* (min kursivering).

Litteraturen i kursplanerna

När det gäller litteraturens koppling till kursplanerna så finns exempel på kurser där genusfrågor lyfts men där området inte är representerat i litteraturlistan och vice versa. Det vanligaste förhållandet är att det inte framgår i kursens syfte eller innehåll att genus eller jämställdhet fokuseras, men det finns litteratur i kursen som berör området.

I kursen Barn, ungdom och identitet, 10 poäng, beskrivs i syftet att olika perspektiv på begreppen barn och barndom behandlas och att de studerande får tillfälle att reflektera över sin egen syn på barn, lärande och identitetsskapande. Ingenstans i kursens syfte eller innehåll lyfts begreppen genus eller jämställdhet fram,

men i litteraturlistan finns Sandqvist, Anna-Marie (1998) *Visst gör vi alla olika! Jämställda barn- hur skulle det se ut* och Wennstam, Karin (2002) *Flickan och skulden – en bok om samhällets syn på våldtäkt*.

Samma förhållande visas i kursen Skolan, mångfalden och omvärlden, 20 poäng, delkurs Eulers sociala relationer i en mångkulturell miljö, 6 poäng. I kursen framhålls sociala relationer i olika sammanhang, vilket gör att man kan ana att genusfrågor lyfts även om fokus är mångkulturalitet. I litteraturlistan, bland den obligatoriska litteraturen återfinns Bjerrum, Nielsen, Harriet & Rudberg, Monica (2001). *Historien om flickor och pojkar. Könsocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Dessutom tas ett antal titlar på valbar litteratur upp, varav Lundgren, Anna Sofia (2001) *Tre år i G. Perspektiv på kropp och kön i skolan* och Young, Iris Marion (2000) *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*, hör till området.

Ytterligare ett exempel är kursen Pedagogik med didaktisk inriktning A, 01-20 poäng, delkurserna Kommunikation och lärande, 4 poäng och Lärares uppdrag och arbete, 3 poäng. I båda delkurserna problematiseras relationer, relationen mellan kommunikation och lärande och relationen lärares uppdrag och arbete. I lit-

teraturlistan återfinns Berge, Britt-Marie, (1997) *Styra eller styras*. Att skapa kön i klassrummet, i Gudrun Nordberg, red. *Makt och kön* samt Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993) *Där de härliga lagrarna gro...* Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914.

Överlag är det glest med genuslitteratur i kursplanerna, men kursen Barn och unga i ett utvecklingspsykologiskt och kulturellt perspektiv, 10 poäng, är ett undantag. Där finns mycket genuslitteratur. Syftet är att den studerande ska tillägna sig grundläggande kunskaper om barns och ungdomars mångsidiga utveckling utifrån socialt, kulturellt och psykologiskt perspektiv. Begreppen genus eller jämställdhet nämns inte i syfte och målbeskrivning, men litteraturlistan innehåller Gulbrandsen, Jorun (1994) *Är skolan till för Karin eller Erik*, Månsson, Annika (2000) *Möten som formar*, Tallberg Broman, Ingegerd (2001) *Genusperspektiv på förskola, skola och utbildning* och Skolverket (1999) *Olika på lika villkor. En antologi om jämställdhet i förskolan*.

På samma sätt är det mycket genuslitteratur i kursen Lek, kultur, lärande, 10 poäng. Där nämns i mål och innehåll att ett genus-, klass- och etnicitetsperspektiv ska läggas på barn- och ungdomskulturer. Litteraturlistan innehåller

ingen obligatorisk litteratur med genusinriktning men däremot ett antal obligatoriska artiklar. Hislam, Jane (1995) *Könsskillnader i barns lek och val av lekar*, i Moyles, Janet, *Släpp in leken i skolan*, Odelfors, Birgitta (1988) *Förskolan i ett könsperspektiv. Att göra sig hörd och sedd*, och Nilsson, Per (1999) ”Allt är så att säga i sin fulla (köns-) ordning” i *Locus*.

Det omvända förhållandet kan nästan sägas råda i kursen Barn och ungdomar i samhället, 10 poäng, där det uttryckligen står att ”Genusperspektivet genomgående skall belysas i kursen”, men där endast ett häfte på 30 sidor från Lärarförbundet, *Genuspraktika för lärare* (2000) har hamnat i den obligatoriska listan. I referenslistan finns dock Gannerud, Eva (2001) *Lärarens liv och arbete i ett genusperspektiv*, upptagen.

Det kan också förhålla sig som i kursen Att uppfatta omvärlden, 5 poäng, där det anges i innehållet, att människan som gruppmedlem, olika kulturer, genus och omvärldsuppfattning, bland mycket annat, ska bearbetas och där man blir upplyst om att individuellt vald litteratur tillkommer under kursen. Det valet kan ju resultera i genusperspektivlitteratur.

Något som väcker nyfikenhet är kursen Natur människa och miljö, 10 poäng, där flickor och

naturvetenskap ingår som ett moment och där litteraturlistan tar upp Astrid Lindgrens Pippi Långstrump som obligatorisk litteratur. Finns det ett samband?

Du som är kvinna

Som nämnts ovan intervjuades åtta lärare vid tre lärosäten. Frågorna som ställdes kan kategoriseras i ett antal områden och kommer att redovisas utifrån dessa.

- Området genus och jämställdhet i läroprogrammet
- Lärarna
- Studenterna

En fråga som genast uppstår då man granskar kursplanerna i det Allmänna utbildningsområdet vid samtliga lärosäten med lärarutbildning är: Vilken utgångspunkt har tagits då man konstruerat sina kursplaner? Hur har man tänkt? Vem har formulerat vad som ska stå i kursplanerna? Har man lyckats få med något om genus? De intervjuade lärarna kan ge sin uppfattning om problematiken.

Genus och jämställdhet i läroprogrammet kräver långsiktigt arbete

Den allmänna uppfattningen från de intervjuade lärarna är att genus- och jämställdhetsfrågor ska få större utrymme i den nya läro-

utbildningen än vad som tidigare varit fallet. Genusfrågor har fått större utrymme i den här utbildningen, specifikt eller som något som ska belysas genomgående, vilket är självklart med tanke på vad som står i examensordningen, enligt en lärare. Det kan ingå i tvärvetenskapliga kurser eller i ämnesspecifika kurser. Vid ett lärosäte har man valt att ha tre block i det allmänna utbildningsområdet, vilket innebär att alla studenter möter frågorna. Svagheten i det systemet är att genusfrågor inte bearbetas på djupet. Kunskapsinnehållet blir lätt ytligt samtidigt som en uppfattning om att studenterna har medvetandegjorts sprids och ... ”så har man klarat av den problematiken” som en av de intervjuade lärarna uttrycker det. Det upplevs inte som ett område som genomsyrar utbildningen, utan som något som kan hastas förbi.

Det är dock ingenting som genomsyrar utbildningen kan man säga, Jag tycker det finns en risk att man ... vi har ett par föreläsningar, sen har vi klarat av det...

Oftast krävs ett långsiktigt arbete, med många olika infallsvinklar. Målet är naturligtvis att genus och jämställdhetsfrågor ska slå igenom som viktiga frågor i lärarutbildningen och få stort utrymme, uttryckte en av de intervjuade, men kunskapen är generellt sett bristfällig.

Jämställdhet och genus syns många gånger dåligt i kursplanerna, vilket på sina ställen kritiseras från ledningshåll. Det skall stå tydligt i kursplanens mål så att det är möjligt att utvärdera. Det ser också olika ut i olika kurser och det behandlas mer eller mindre omfattande beroende på vilka lärare som är involverade. Antalet lärare med intresse för genus- och jämställdhetsfrågor är avgörande för hur stort utrymme ämnet får. Omfattningen i kurserna ökar i takt med antalet lärare och dessa lärares engagemang i olika sammanhang som rör genus och jämställdhetsfrågor inom lärosätet, enligt en av de intervjuade lärarna.

Jag tror att det kan vara olika saker, jag tror dels att det kan vara det att vi är många som har det här intresset. Jag och en lärare till har lagt ner mycket tid på kursplaner och allt möjligt sånt. Så att det tror jag säkert har haft betydelse. Det andra är att jag har varit med både i jämställdhetsgruppen och i ett sakområde i genus på skolan. Så har jag varit med och skrivit nästan alla kursplaner. Så jag har ju också satt min prägel på det till exempel.

Då det personliga intresset och engagemanget är svalt kommer genusfrågor fram mer av en slump. Fortfarande finns dock en risk att områ-

det blir osynligt i många kurser eftersom det saknas kunskap hos många lärare för att kunna hantera ämnet. Målet är att dessa frågor, som nu har stora möjligheter att slå igenom i lärarutbildningen, ska få stort utrymme menar en lärare.

Vid ett av lärosätena är ledningens policy att genus och etnicitetsfrågor ska integreras i alla eller åtminstone flera kurser.

Det ska inte ligga som separata kurser, alltså inte vara en genuskurs 5 poäng eller det ska inte vara en jämställdhetskurs på 5 poäng utan det ska finnas integrerat i flera olika kurser, att det blir en naturlig del, lite det hon pratade om Åström, eller vad hon heter. Det här med att det vävs in i allt och inte ligger vid sidan om som en sorts barack vid sidan om huset, utan det ingår. Det är ledningens policy.

En av de intervjuade lärarna tror att ämnet som sådant än så länge får litet eget utrymme, men det finns en ökad medvetenhet bland lärarna att det ska finnas med.

... men det får väl ett litet utrymme trots allt. Det går in under värdegrundsfrågor, så genus finns med tillsammans med det. Man

har säkert blivit mer medvetna om det i den nya lärarutbildningen.

Och genus är inte bara kvinnor

Skolan är en utmärkt verksamhet att prata genus i, eftersom det är väldigt mycket kvinnor där. Läraryrket är ett kvinnoyrke menar samma lärare. Även rektorerna är numera kvinnor. Utgångspunkten i den intervjuade lärarens (en kvinna) beskrivning av innehållet i undervisningen är den positiva utveckling som följt på kvinnans förändrade roll i samhället, det samhälle som lyft fram kvinnofrågor.

Det blir lätt att ansvaret för genusfrågor i en utbildning läggs på kvinnor. Frågan om vems ansvar det är att genusfrågorna tas upp har inte diskuterats tillräckligt ansåg man på ett lärosäte. Man är ännu inte klar över vad det är alla lärare ska kunna eller vilka genusfrågor som ska bearbetas.

Det blir lätt så att, ... ”du, som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus”. Och vi har inte riktigt diskuterat vad det är alla ska ha med sig, alla lärare, vad det är för typ av genusteorier. Vi kanske inte behöver gå igenom alla feministiska teorier för då tar det så otroligt mycket plats. Är det bara begreppet de skall behandla eller ska vi gå in i konkreta si-

tuationer? Där har vi väl inom alla områden rätt mycket kvar att diskutera. Hur finns den röda tråden när det gäller genusfrågor?

Det är svårt att enas eftersom det finns så olika syn på vad som är viktigt när det gäller genus. Några av de intervjuade lärarna uppfattade att genus ibland pratas om som ett oproblematiskt begrepp. Diskussionerna kan svänga mellan litteratur och feministiska teorier. Det är svårt att veta vad som är minsta gemensamma nämnare, var det är lämpligt att börja. Det finns också en risk att ämnet anses vara avklarat efter ett par föreläsningar. Man kan lätt glömma bort att ta till vara den forskning som finns vid det egna lärosätet.

Annars är det, som också framgår vid genomgången av kurslitteraturen, vanligt att genus, klass och etnicitet lyfts fram på samma gång. Samspelet mellan de tre begreppen uppfattas som viktigt att medvetandegöra studenterna om. Ett sätt är att jämföra kvinnor ur olika samhällsklasser och kulturer. Och genus är inte bara kvinnor som någon så noggsamt påpekade.

Skillnader som utgångspunkt och diskussionsunderlag

Utgångspunkten i undervisningen om genus och jämställdhet handlar i stor utsträckning

om skillnaden mellan pojkar och flickor och mellan kvinnor och män. Det kan beröra attityder hos flickor och pojkar, resultat på betyg eller kvinnors gränsöverskridanden på arbetsmarknaden.

Flickorna är vinnarna i skolsystemet om man tittar till betygen, högskolans grundutbildning befolkas till större del av kvinnor än av män, relationen 60/40 %, kvinnorna har trängt in på väldigt mansdominerade områden som juridik och medicin och i forskarutbildning kommer de med stormsteg. Pojkarna blir förlorarna i den kvinnodominerade världen är en uppfattning som lyfts fram. Specialpedagogik är ett annat område där könsskillnaderna fokuseras. Det är pojkarna som är överrepresenterade när det gäller stökiga barn. Även inom bild, drama och litteraturvetenskap berörs könsskillnaderna.

Ja, och tänker man på litteratur och bild är det ju väldigt verksamma ämnen, kanske även drama som exemplifierar det här och medvetandegör det. I drama så visade man på detta då med manligt och kvinnligt

Fokuseringen på skillnaderna mellan män och kvinnor leder till att de studerande blir uppmärksammade på sina egna beteenden, vilket i

sin tur ofta leder in deras tankar på de parrelationer de själva eventuellt lever i.

Ja, de går till sig själva rätt mycket tycker jag, och hur en grupp fungerar, och hur män och kvinnor beter sig olika i grupper, men där är de mer inne på att det handlar om individer som har olika roller, så de tar det mer till sina egna parrelationer. Ofta när de kommenterar det här tar de upp exempel, att man har den traditionella uppdelningen hemma och barnpassning och allt sånt, så det blir mer på det privata planet.

Skillnaderna mellan män och kvinnor kan ibland också ifrågasättas av de studerande, inte som diskussionsobjekt, men som verkligt fenomen. De senaste åren har det vuxit fram en grupp unga män och kvinnor som blir upprörda över särartsdiskussionen och menar att allt handlar om inläring av beteenden. En inläring där förskola och skola är bidragande faktorer. De studenter som upprörs är dock inte så vanliga bland lärarstudenterna som inom andra utbildningsområden.

Man kan se, speciellt de senaste 5 åren, att det finns studenter som är väldigt militanta nu, som ifrågasätter det här som man presenterar för dem. För de är någon sorts militanta

likhetsfeminister. Och när man pratar om hormoner och biologisk forskning så blir de upprörda och tycker att det inte hör hemma här o.s.v. Så det är nytt, det upplevde man inte för 5 år sen. Att väldigt unga studenter, och det kan vara både män och kvinnor i 20-årsåldern som man möter, de är inte vanliga på lärarutbildningen, man kan hitta dem mer på media och kommunikation, men där är de ganska vanliga. De tror att allt är socialiserat och det är rätt extremt, men de är väl uppvuxna med detta förstås, de har växt upp med dagis och skola och fått itutat vi är lika, ... vi är lika. De är väldigt skeptiska till sådana här särartsdiskussioner, så det handlar bara om inläring menar de.

Fördelningen kvinnor och män bland lärarna som studenterna möter har medvetet arbetats med på ett av lärosätena. För att bryta föreställningen om att alla fysiker är män engagerades på ett medvetet sätt kvinnor som föreläsare. Genom val av föreläsare ”*har man tänkt en gång extra*”..., som en av de intervjuade lärarna uttryckte det.

Vi har gjort ett medvetet val av föreläsare på några ställen i AUI, vi har en delkurs kring ”Tvärvetenskapliga perspektiv på hållbar utveckling”, där vi har olika föreläsare. Vi har

valt på ett ställe att medvetet stoppa in en kvinnlig föreläsare. För att det inte ska se ut som att alla fysiker är män.

Det har vi inte pratat med studenterna om på något sätt, det är bara för att vi ska få en bredd och vi ska ha ungefär lika många män som kvinnor, för naturvetenskapliga delen blir väldigt ofta manligt dominerad. När man tänker naturvetare så tänker man en man.

Den bild studenterna möter av tjänstemännen på den aktuella institutionen i övrigt ser dock annorlunda ut. Där är den könsmissiga fördelningen annorlunda. Männens överväger och innehar i större utsträckning högre positioner och fasta tjänster än kvinnorna. Det är en situation som inte problematiseras tillsammans med de studerande och därför heller inte utsätts för frågor eller funderingar.

Det finns en uppfattning att det är inom de samhällsvetenskapliga ämnena som man tar upp genusfrågor, men vid ett av lärosätena där intervjuer genomfördes tar det naturvetenskapliga innehållet i en kurs inom det allmänna utbildningsområdet sin utgångspunkt i genusfrågor. Genom att koppla genusfrågor till ämnet går det att föra in genus och få studenterna motiverade. Artiklar som berör ämnet används som

diskussionsunderlag bland de studerande. Att få studenterna att bli engagerade är målet och med tankeväckande innehåll, som inte är alltför allmänt hållet i kurslitteratur går det målet att nå. Det ska handla om något extra, som de studerande inte har stött på tidigare och låta det få ett genusperspektiv. Det ska visa att frågan inte går att lösa av män separat eller kvinnor separat eftersom det påverkar båda könen.

Vi jobbar på att leta fler artiklar också för att knyta an till området, för just det allmänna, det engagerar inte så mycket hos studenter, det måste va det där som är utmaningen. Och en typisk utmaning som vi ännu inte har hittat den perfekta artikeln till, men vi letar, vi vill åt det här med hormoner i avloppsvatten och vad det ställer till för fisket, och vad det får för konsekvenser.

Ska man nu va miljömässig, så kan man ju säga att en p- pillerätande kvinna är lite grann av en miljöbomb. En sådan urin får inte användas i gödsling i en kravodling t.ex. Där är ett dilemma som kan verkligen ställa saker och ting på sin spets, men vi har inte hittat artikeln än. Det ska handla om något extra, som de inte bör ha stött på tidigare.

Inom samma naturvetenskapliga område har man också medvetet arbetat med att se över

litteraturlistorna i kursplanerna för att få med kvinnliga författare.

Men inom naturvetenskapen så finns inte hur mycket böcker som helst. Det görs böcker som används som standardverk på så oerhört många ställen och det är oftast grupper som arbetar, det är inte en person som har skrivit en bok. Sen blir det mycket text-books i AU, varje fall för vår del, vilket också är ett problem. Det är få monografier och där i text-books så finns det kvinnliga författare representerade. Vi har kvinnor också som har skrivit antologierna, men det kan vara en man som har skrivit ihop det. Men det finns tydliga referenser till kvinnor.

Ett medvetet val att konstruera fysikkurserna så att de passar kvinnorna i första hand har gjorts vid ett av lärosätena. Om kurserna passar kvinnorna så passar de även männen, menar man. Genom att bygga kurserna tematiskt attraheras kvinnorna. De studerande har tilltalats av undervisningen och det känns som att man på ett positivt sätt har utmanat ett traditionellt sätt att undervisa i ett ämne.

Så därför om man har en fysikkurs så pratar man fysik men man pratar också fysikdidaktik och i den delen kommer genusperspektivet in.

Tittar jag på de olika kurserna som du har frågat om så är det väldigt varierande. Mest tydligt är det att vi försöker anpassa våra kurser så att de passar kvinnor i första hand, och då passar de män också är vår tanke. Fysiken har ju sällan attraherat kvinnor men kvinnor blir ofta mer attraherade av tematiskt arbete och då låter vi fysiken vara tematisk. Vi låter fysiken vara mindre matematisk. Vi bygger det på att de ska förstå, för som vi ser så vill flickor förstå vad de gör. Vi tänker i allt vi gör att om det är anpassat till flickor så blir det mycket bättre kurs.

Man kan ju också utmana den som inte vanligtvis är intresserad av fysik, oftast en kvinna, för att i förlängningen stärka självförtroendet.

Men ibland i fysiken diskuterar dom varför vi gör som vi gör ur genusperspektiv. När jag pratar med fysiker så sa dom att man kan ju ge folk vad dom vill ha, det vill säga flickorna en flickig fysik. Men man kan också ge dem någonting de inte har träffat på förut och visa att det klarar vi av och stärker dem på det sättet. Han diskuterar med dem, vilket ska man välja och han föredrar att själv utmana dem och stärka dem och visa att man inte behöver tro att vi inte kan fysik.

En kemikurs tar samma utgångspunkt, d.v.s. kvinnornas erfarenheter av arbete i köket. Kursen ”Vad är kemi”? kan uppfattas som att den favoriserar den traditionella typen av kvinna, hon som tillbringar mycket tid i köket. En önskan om att få med kvinnorna i kemiundervisningen är den bakomliggande faktorn till att starta med de kvinnliga erfarenheterna för att sedan bygga vidare på dem.

Genusfrågor blir ofta kopplade till och/eller relaterade till värdegrundsfrågor, frågor som rör demokrati och inflytande, samhällsstrukturerna eller människors livsvillkor i ett föränderligt samhälle, formellt och informellt. På ett lärosäte bakas de in i sammanhang som benämns Det sociala landskapet. Frågor om identitetsskapande och meningskapande utifrån ett individperspektiv är exempel på områden som också innefattar genus och jämställdhet.

En självkritisk reflektion uttalades från ett lärosäte där studenterna har ifrågasatt bristen på utnyttjande av deras erfarenheter från partnerskolorna i undervisningen.

Det som de klagar på det är ju att vi i för liten utsträckning använder deras erfarenheter från partnerskolor i undervisningen. Och

där skulle man ju kunna ta upp det, men det är vi dåliga på.

Vid ett annat lärosäte har man å andra sidan tagit fasta på och försökt relatera studenternas upplevelser från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen till undervisningen inne på det egna lärosätet. Den bästa formen för dessa försök har ännu inte utkristalliserats och frågan om hur öppen eller styrd en uppgift ska vara kvarstår.

Var i utbildningen de konkreta exemplen från en skolas vardag ska bearbetas är heller inte utrett. Studenterna frågar ständigt efter exempel och metoder för tillämpning. Det finns motstridiga uppfattningar om vem som har ansvaret, lärarna som undervisar i teori eller lärarna som undervisar under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen.

Hur de gör konkret i situationer det har vi ju alltid motat lite och sagt att ”det är inte riktigt vår grej att lära ut hur du ska göra när du möter att -pojarna pratar mer, då ska du göra så här”. Och det är ju någonting som studenterna hela tiden efterfrågar och vi känner oss lite... – hur möter vi det? Vi har lärare för allt det teoretiska och vi har vfl-lärare som kräver kanske ännu mer praktik

och även studenterna då. Alltså det vanliga dilemmat som de tar upp i ”proppen” också ... Det är bara den intellektuella delen som tas upp. Och där diskuterar vi ju studenternas förhållningssätt, men sen hur mycket ska man ge i en konkret ... Det går vi väl inte in på så mycket, mer än att ta upp exempel då ...

Intressera och entusiasmera

Entusiastiska lärare är en förutsättning för att frågor om jämställdhet och genus ska få mer än ett slumpmässigt utrymme i kurserna.

... men intresset tycker jag inte är förödande stort, om man säger så

Vid ett av lärosätena anordnades en kurs ”Genuspedagogik för högskolelärare” varvid fem lärare anmälde sitt intresse och en kom, av flera hundra lärare.

... så att intresset är inte överväldigande...

Med en djup suck beskriver en av lärarna det svala mottagande ett dylikt arrangemang kan mötas av. Men motsatta exempel finns också. Enstaka studiedagar med intressanta föreläsare har lockat flera deltagare. Särskilt när arrangemangen har kombinerat genus med etnicitet och miljöperspektiv. Som enskild lärare kan man

känna att det finns riktlinjer från ledningshåll som påbjuder att till exempel genus, etnicitet och miljö ska genomsyra utbildningen, som inte följs upp. Man upplever att det inte är tillräckligt. Det krävs mer uppmuntran. Att det ska genomsyra innebär ju att alla lärare skall undervisa om genus och jämställdhet i sina ämnen, vilket det med stor sannolikhet inte gör enligt den intervjuade läraren. Det blir mycket beroende på lärare och enskilda personer.

Det handlar lite om eget intresse, än så länge. Det låter lite hemskt kanske...

Att intressera och entusiasmera låter sig inte göras hur lätt som helst. Det framgår mycket tydligt i intervjuerna att det fortfarande krävs ett personligt intresse från lärarna för att kunskapsområdet genus och jämställdhet ska tas fram i undervisningen.

Det finns folk som brinner för området, men man känner inget sådant där stort gensvar i huset. Det är inte något perspektiv som är mer framträdande än något annat.

Det finns dock positiva strömningar. En av de intervjuade lärarna berättar om hur kurser har tagits fram i samförstånd och med en vilja hos alla inblandade att fokusera genusfrågor utan

något revirtänkande utifrån det egna ämnet. Det är viktigt att ha rätt kursansvarig, som är intresserad av att ta ansvaret.

Det har också funnits en positiv inställning från ledningshåll poängterar man vid ett av lärosätena. Man vill utöka möjligheterna för den jämställdhetsansvariga, som har uppdraget som en del av sin tjänst, att jobba med frågorna genom att bevilja kompetensutveckling och planera en dag för personalen med specifik inriktning mot genusfrågor. Några extra medel för att arbeta med frågorna finns dock inte, eventuellt om det kan framställas som ett utvecklingsarbete. En positiv förväntan inför mötet med kollegorna under dagen för kompetensutveckling kunde märkas hos den jämställdhetsansvariga, som fått skilda svar på den enkät som testat organisationen i frågor om jämställdhet.

Ja det ska bli spännande, jag tror det, det märkte jag när jag skickade ut min enkät. Man började ge sympunkter på enkäten istället för att svara på frågorna. Eftersom jag har personkännedom så tror jag mig veta varför, det finns ju kanske en hotbild i det här också, men det ska bli spännande när vi har haft den här dagen, då att se vad det blir för svar. Jag har också fått mycket positiva reaktioner att det är någon som frågar efter det här då.

En förhoppning om att jämställdhetsarbetet skulle få genomslag i lärarutbildningen uttalades. För hela lärosätet gällde att formulera en handlingsplan som skulle inrymma moment som att granska kursplanernas och kurslitteraturens innehåll, granska tjänstetillsättningar och vilka lärare som undervisade i vad, tillgodoså behoven hos underrepresenterat kön samt hur genus som kunskapsområde ska fokuseras i undervisningen. Det upplevdes som att genus behövde fokuseras särskilt under en inledande period för att området ska uppmärksammas.

Varierande omdömen

Frågor om genus och jämställdhet är kontroversiella bland studenter. De upplever att de saknar kunskap för att kunna diskutera frågorna. Ganska många kvinnor har, enligt uppgiftslämnaren, också uttryckt att de upplever diskussionen om kvinnors underordning som en stämpling som de helst inte ville låtsas om. Det finns också studenter som tycker att fokus ensidigt riktas mot kvinnornas situation och det finns studenter som tycker att man till varje pris ”ska puffa på kvinnorna”. ”Man vill ha ideologisk jämställdhet”, som en av de intervjuade lärarna uttryckte det.

På ett par av lärosätena sker undervisningen i form av storföreläsningar för cirka 100-120 stu-

denter. Det kan även förekomma större grupper. Föreläsningarna brukar sedan följas av diskussion i mindre grupper, så kallade basgrupper. Basgrupperna kan variera mellan åtta och 15 studenter. Diskussionen kan baseras på en artikel eller på frågor som följer på föreläsningen.

Ja, rent allmänt så diskuterar vi, jag brukar alltid ge dem något, någon artikel eller något sånt som de har som lite bakgrund, sen diskuterar vi det, sen går vi ju runtom detta och jag brukar göra så att först har vi ett föreläsningsspass och sen är det ofta tid för diskussion kanske en halvtimme eller nåt i smågrupper, vi jobbar ju med stora grupper i AU.

Vad som blir utfallet av den undervisning som nu pågår i lärarutbildningen går inte att uttala sig om ännu. Inga studenter har vid intervju-tillfällena utexaminerats. Förhoppningar om att undervisningen ska leda till att medvetandegöra studenterna så att de i sin tur medverkar till förändringar i sitt blivande yrke finns. Men ovissheten om hur djupa spår undervisningen sätter finns också.

Det behöver inte vara att man blir varken mer jämställd eller medveten i sina handlingar, och vi har ju inte släppt ut några lärare än, så att om de här blir bättre eller

sämlre lärare det vet vi ju inte. Det är svårt att i handling, det ser ju studenterna också, då kan man ju spela ett spel. Det är ju inte så svårt att visa det här. Vad man hoppas på är att om man medvetandegör en person så ska det här bli något utav det sen.

Vi försökte ju föra in sådana här VFU-uppgifter i AU, detta att i handling visa (min kursivering). Och då ska man, när man är ute på sin VFU, då är det någon som ska kontrollera att man betar sig på ett visst sätt ... Det är också helt nytt, så vi har ju knappast inte träffat dom i det här, men vi tycker ändå att det är viktigt att det framgår i kursplanen vilka som är VFU – målen också. Och det är det enda stället, här kan man ju inte se det, i handling här är ju inte så enkelt, i storföreläsningar eller seminariegrupp

Studenternas reaktioner har förändrats över tid. Vid ett av lärosätena påbörjades kurser i genuskommunikation för ett tiotal år sedan och mottogs då på ett negativt sätt. Idag är reaktionerna annorlunda och intresset tycks ha vaknat i viss utsträckning.

De slår det inte ifrån sig, det tror jag inte de gör, utan jag tror att det är ett ganska hett område just nu. När vi började med de här

genuskommunikationskurserna för 10-15 år sen så var det mer...”oh, vad tråkigt, skall vi höra det här nu igen.”

Men det har förändrats och blivit ett mer hett ämne som de har synpunkter på och de är förbannade och tycker det är orättvist o.s.v. Så att jag tror att det påverkar.

Det ökade intresset kan enligt en av de intervjuade lärarna som undervisat i jämställdhets- och genusfrågor under många år bero på att ungdomarna reagerar mer på uppdelningen mellan flickor och pojkar, alla synliga våldstendenser, flickors utsatthet, störningar hos flickorna o.s.v. Det har lett till ett ökat intresse.

Jag tycker att det har skiftat genom åren faktiskt. Det tycker jag är lite intressant, nu har jag inte så jättemycket undervisning i mindre grupper längre, men jag har storföreläsningar om genus och genusfrågor och delvis lite jämställdhet. Och då tycker jag nu att jag märker mycket större intresse de sista 2-3 åren, eller 4-5 än när jag började jobba här för 12 år sedan. När jag började jobba här för 12 år sedan tycker jag ofta att en sådan föreläsning kunde inledas med ”Ska vi nu ha det här, det hade vi i gymnasiet jättemycket, det var så tradigt” Men det har jag aldrig nu nästan, utan väldigt många som säger

– ”oh... det skulle vara mer, varför får vi inte ännu mer”. De tycker det är intressant, det är stor skillnad.

När studenterna kommer nya till utbildningen, under sin första termin i det allmänna utbildningsområdet, kan det vara svårt att avläsa deras reaktioner. Allting är nytt och värdegrundsfrågor över huvud taget kan vara svåra att diskutera.

Jag tror att när det gäller, nu kan jag inte säga att jag säkert vet, men man brukar höra om det är några speciella reaktioner eller så, och jag uppfattar att i den första kursen i AU så har man svårt att avläsa studenterna för de är så nya fortfarande, och det är ju värdegrundsfrågor man tar upp så jag tror det är ganska svårt överhuvudtaget att diskutera det här.

Även om intresset ökat finns uppfattningen att det krävs något mer än jämställdhet i allmänhet för att engagera studenterna, vad nu det skulle bestå av.

Just det allmänna, det engagerar inte studenter så mycket. Det måste va det där som är utmaningen. Och en typisk utmaning som vi ännu inte har hittat den perfekta artikeln till.

Det gäller att variera sig i undervisningen, är en uppfattning som framkommer. Framför allt yngre män uttrycker att de tycker att frågor om jämställdhet och genus är uttjatade eftersom problematiken har vinklats på samma sätt länge. Några följdfrågor kommer sällan från dem.

Det gäller att hitta en ny vinkling, som man inte har stött på tidigare, då kan det engagera, annars känner, framförallt yngre killar att det är uttjatat, man är less på det här för det har väl vinklats på ungefär samma sätt så länge.

En uppfattning är att genusfrågor kan få en undanskynd plats för att det är så många frågor som trängs om utrymmet. Mobbning och trakasserier får ta större utrymme, både i studenternas egna tankar och, som de uppfattar, ute på skolorna menar en av de intervjuade lärarna. De ser det som ledningens ansvar att frågor om genus och jämställdhet bearbetas.

Studenterna menade ju då att detta är både här och ute på skolorna en ledningsfråga, och det vet man ju i och för sig. Att det var väldigt tydligt för dom. Dom tyckte också att genus är en sak som försvinner, alltså att mobbning och trakasserier alltså man kanske har någonsans i bakhuvudet att det är viktigt, att det

gärna försvinner bland annat. Mobbning och trakasserier får ta utrymme.

Stämningen bland de studerande i klassrummet skiftar från tillfälle till tillfälle. Ibland krävs att frågan om det egna agerandet under pågående föreläsning eller gruppdiskussion behöver lyftas då läraren upptäcker att diskussionen ”drar iväg”

När man har sett att det här drar åt fel håll i gruppen. Då måste vi lyfta frågan och medvetandegöra just denna grupp om vad de har för sig.

Det inträffar att det trots att föreläsningarna bedrivs i storgrupp blir många frågor och man uttrycker att man vill ha mer. Det är nytt mot tidigare. Man vill ha mer kunskap om olika teorier och om hur man ska förstå detta. Det är främst kvinnorna som är intresserade av den typen av frågor, samtidigt som det bland de yngre kvinnorna kan finnas ett motstånd. Åldern tycks spela in i sammanhanget. De yngre kvinnorna bär på en uppfattning att man bestämmer själv hur man inrättar sitt liv och i vilken utsträckning man vill ta för sig, en uppfattning som inte alltid delas av de något äldre kvinnorna.

Det är intressant med motståndet från studenterna också, jag upplever unga kvinnor också har ett motstånd ibland mot de här frågorna. Jag tycker jag ser en åldersaspekt i det hela. Det är ju upp till var och en, alltså mycket det här motståndet mot struktur överhuvudtaget, att vill du göra någonting av ditt liv så gör det, det är upp till dig själv. Jag ska väl inte hindras för att jag är kvinna, liksom, medan då äldre som kanske har... märkt avståndet... då kommer det fram liksom till diskussion, så det finns motstånd även bland kvinnorna då. (Vxu)

Studenterna kan bli rätt förvånade när de får höra om könsstrukturerna i samhället menade en av de intervjuade lärarna. De tror att Sverige är så jämställt och har inte reflekterat över sin egen position eller medvetandegjort sin egen roll för sig själva.

Det krävs entusiaster

En viktig slutsats som kan dras av studiens resultat är, att det krävs entusiaster. De är till och med en förutsättning för att frågor om jämställdhet och genus ska få mer än ett slumpmässigt utrymme i kurserna. Kunskaperna uppfattas fortfarande generellt sett som bristfälliga bland lärarna vid de aktuella lärosätena. Men trots det har området fått större utrymme i

den nya lärarutbildningen än i tidigare utbildningar. De entusiastiska lärarna har fått gehör för att kunskaper om genus och jämställdhet är viktiga för en lärare och det finns en ökad medvetenhet bland lärare i allmänhet att det ska finnas med.

På frågan om hur studenterna rustas för att möta läroplanens mål om jämställdhet mellan könen i skolan kan man svara att det varierar kraftigt mellan lärosätena och att det är en enorm bredd i utbudet när man granskar läroplanerna. Den valfrihet som utmärker den nya lärarutbildningen märks även inom detta specifika område och det står varje lärosäte fritt att själv bestämma innehållet i kurserna och i vilken utsträckning genus och/eller jämställdhet ska få något utrymme.

Vid studiet av de kursplaner som erbjuds i det allmänna utbildningsområdet utkristalliseras den bredd som utmärker utbudet. Det finns en myckenhet av samlad kunskap att hämta i kursplanerna, som är en skatt att ösa ur och som skulle kunna komma många till del. Många spännande sätt att närma sig området lyfts fram och i bredden representeras så väl den egna personens grundläggande värderingar som relationer mellan människor, människors förhållande till det omgivande samhället, kulturella likhe-

ter och skillnader och naturvetenskapernas, teknikens och matematikens utveckling i ett genus- och etikperspektiv. Då området berörs är innehållet påfallande ofta väldigt omfattande i en och samma kurs och kan fokusera ett eller gärna flera områden vars grundläggande värderingarna studenterna har att förhålla sig till kulturellt och historiskt. Omfattningen i kurserna ökar i takt med antalet lärare och dessa lärares engagemang i olika sammanhang som rör genus och jämställdhetsfrågor inom lärosätet menar man på ett lärosäte. Området kan alltså också bli osynligt i många kurser då kunskapen att hantera ämnet saknas hos aktuella lärare. Svårigheter uppstår i kurser där uppmaningen är att låta *genusperspektivet genomgående bevisas i kursen*. Vem ska ta ansvar för att så sker och följs genomlysningen upp?

Då kursinnehållet i kursplanerna relateras direkt till det kommande yrkesuppdraget tas tre viktiga aspekter upp i sammanhanget; läraren, den lärande institutionen och barnet. Läraruppdraget kräver redskap, som studenten ska kunna skaffa sig under sin utbildning. I den nya lärarutbildningen poängteras på ett mycket tydligt sätt den vetenskapliga grund som utbildningen ska bygga på och det vetenskapliga förhållnings-sättet den studerande ska tillägna sig. Ett viktigt redskap för att hantera det kommande yrkesupp-

draget är att tillägna sig kunskapen att kritiskt kunna granska detta uppdrag utifrån relevanta kunskapsområden med både teoretiskt och praktiskt djup. Svårigheten ligger i att avgöra vad som ska tas upp och i vilken omfattning och om innehållet ska spegla bredd eller djup. Det är svårt att enas eftersom det finns så olika syn på vad som är viktigt när det gäller genus. Vad är minsta gemensamma nämnare? Var är det lämpligt att börja? undrade man vid ett av lärosätena. Ämnet kan anses vara avklarat efter ett par föreläsningar.

Man blir också lätt hemmablind och glömmer den forskning som bedrivs vid det egna lärosätet. Andelen avhandlingar var generellt sett mycket blygsam i litteraturlistorna till kursplanerna som granskades. Detta är anmärkningsvärt då en omfattande mängd avhandlingar som fokuserar genus och jämställdhetsfrågor har producerats genom åren. Frånsett problematiken runt avsaknaden av avhandlingar är en allmän bild av kursplanerna att de innehåller väldigt lite litteratur med genusinriktning.

Svårigheterna till trots går det dock att skönja en positiv inställning till områdets plats i lärarutbildningen från ledningshåll, poängterar man vid ett av lärosätena. Detta är en avgörande fråga. Inställningen från ledningen till hur ett

område ska behandlas är naturligtvis avgörande för dess framkomlighet. Uppmuntran efterlyses, kompetensutveckling likaså och tydliga signaler om att detta inte är ett område som kan förfuskas. Det blir lätt att ansvaret för genusfrågor i en utbildning läggs på kvinnor påpekades av de intervjuade. Det är med stor sannolikhet så att det generellt sett är kvinnor som innehar den största kompetensen inom område, det märks inte minst i den litteratur som finns upptagen i litteraturlistorna. Den ska naturligtvis tas tillvara och utnyttjas, både i undervisning av de blivande lärarna och i kompetensutveckling av dem inom lärosätet som saknar kompetensen.

Litteraturlista

- Bekkengen, Lisbeth** (1999). Män som "pappor" och kvinnor som "föräldrar". *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 1999, 20(1), 33-48.
- Bradley, Harriet** (1993). Across the great divide. The entry of men into "women's jobs". I Christine I. Williams (Ed.), *Doing "women's work". Men in non-traditional occupations* (pp.10-27). London: Sage.
- Connell, Robert W.** (1996). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Havung, Margareta** (2000). *Anpassning till rådande ordning – en studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Hedlin, Maria** (2001). *Det ska vara lika för alla, så att säga... En intervjustudie av lärarstudenters uppfattningar om genus och jämställdhet*. Högskolan i Kalmar.
- Hirdman, Yvonne** (1988). Genussystemet – reflexioner kring kvinnors sociala underordning, *Kvinnovetenskaplig Tidskrift*, 9(3), 49-63
- Holter, Harriet** (1992). *Berättelser om kvinnor, män och samhälle: kvinnoforskning under trettio år*.
- Regeringens proposition, 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*.
- SFS, 1979:1118. Lag om jämställdhet mellan kvinnor och män i arbetslivet.
- Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*.
- Skolöverstyrelsen (1969). Lgr 69. *Läroplan för grundskolan*.
- Skolöverstyrelsen (1980). Lgr 80. *Läroplan för grundskolan*.
- SOU1972:26. Förskolan del 1 (1968 års barnstugeutredning)
- SOU1972:27. Förskolan del 2 (1968 års barnstugeutredning)

SOU 1997:107. *Den nya gymnasieskolan – problem och möjligheter.*

Tallberg Broman, Ingegerd (1991). *När arbetet var lönen. En kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

SFS 2001:23 Högskoleförordningen, bilaga 2.

SOU 1999: 63. *Att lära och leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Utbildningsdepartementet, (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo94-Lpf94.* Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet (1998a). Lpfö 98. *Läroplan för förskolan.* Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet (1998b) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94 – anpassad också till att omfatta förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Fritzes.

Öhrn, Elisabeth (2002) *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan.* Skolverkets monografiserie: Stockholm: Liber

Intervjuguide

Bilaga 1

- Vilket utrymme får genusfrågor i utbildningen?
- Vilket utrymme får genusfrågor i det allmänna utbildningsområdet?
- Vilka förutsättningar har man som lärare att arbeta könsmedvetet?
- Vilka är målen med genusundervisningen i läroprogrammet?
- Hur hanteras genus i kurserna?
- Hur hanteras jämställdhet i kurserna?
- Vad undervisas om?
- Vilken lärarkategori undervisar om genus och jämställdhet?
- På vilket vis påverkar den undervisande lärargruppen att genus får större eller mindre utrymme i läroprogrammet?
- På vilket vis tar man reda på att målen för genusundervisningen är uppnådda?
- Hur upplevs stämningen i rummet vid genusundervisningen?
- Vilka attityder bland studenterna uppfattar ni?
- Vilka frågor dyker upp bland studenterna?
- På vilket sätt syns resultatet av arbetet med genusundervisningen?
- Hur tolkar lärarutbildare genus och jämställdhet i styrdokumentet?
- Hur uttrycks den egna synen på genus och jämställdhet?

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna utvecklas som ett fullvärdigt samhällsmedlem genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.



Skolan skall sträva mot att varje elev

utvecklas till en självständig och ansvarig individ som kan utveckla sin förmåga att göra medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter, respekterar andra människors egenvärde och integritet, inte accepterar att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling och till att bistå människor, förstår och respekterar andra folk och kulturer, kan utveckla sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen och visar respekt för och omsorg om såväl närmiljön som miljöer i ett vidare perspektiv.

Lärarstudenters värderingar och kvaliteter

Britta Jonsson

Introduktion

Ingenting är längre som förut

Frågor om värden, värderingar, förhållningsätt, sociala normer, människosyn, livssyn, demokrati, moral och etik har sedan några år plötsligt blivit så oerhört uppmärksammade och diskuterade, mycket mer än tidigare. Många menar att det uppvaknade intresset för värden och även etiska och moraliska dilemman i skolans värdegrundsansvar kan ses i ljuset av en samhällskulturell förändring. Denna kan karakteriseras som en successiv övergång från hög värdering av materialistiska trygghetsvärden till hög värdering av postmaterialistiska frihetsvärden¹. Denna övergång menar vi i sin tur kan förstås mot bakgrund av djupgripande förändringar i samhällsvilkoren, som bl.a. kan karakteriseras som ”globalisering” och ”individualisering” eller som ett skifte från en modern till en post-/ senmodern historisk era.

Ingenting är längre som förut. Inga traditionella etiska regler eller moraliska koder kan längre ses som självklara. Varje individ förväntas ta personlig ställning och göra självständiga val såväl i det dagliga vardagslivet som i djupa existentiella frågor. Traditionellt kulturella uppfattningar om rätt och fel, gott och ont etc. har blivit ställda på sin spets och i en del avseenden kanske visat sig vara förlegade. Detta medför dilemman på personlig nivå så väl som i utbildningssammanhang.

Dilemman som här ska diskuteras

Problemet som uppmärksammas allt mer är alltså att traditionella gemensamma grundläggande värden kommit i gungning och att detta uppfattas som en farlig situation för samhället. Som en åtgärd vänder sig politikerna till skolan och ålägger lärarna ansvaret att lösa det hela. När demokratin är hotad och den traditionella samlade värdegrunden riskerar att fragmentiseras som konsekvens av processer och föränd-

ringar i samhället, så markeras anvisningar om skolans fostrande roll än tydligare än tidigare. Sedan hösten 2001 infördes en ny lärarutbildning i Sverige. Ansvaret för demokratifostran och att förankra grundläggande gemensamma värden betonas ännu mer än tidigare i anvisningarna. Men om den aktuella transformationen eller turbulensen av värderingar i samhället kan förstås mot bakgrund av en oåterkallelig globaliserings- och individualiseringsprocess så ligger de uppmärksammade problemen långt utanför lärarnas och skolans kontroll. Därmed medför dessa ansvar uppenbara dilemman för lärare, som väntas återskapa en gemensam värdegrund.

Skolan är som samhällets tjänare, med uppgift att reproducera arbetskraft och goda demokratiska medborgare. Vad reproduktionen och integreringen i samhället konkret innebär beror rimligen på vilka nya villkor och normer som gäller i samhället och arbetslivet. Samtidigt är skolan också alla barns och ungdomars tjänare – och barn och ungdomar är aktörer med en bred variation av personligheter som har olika anspråk och värderingar. Barn och ungdomar är också lyhörda och känsliga för trender och rörelser i samhället och inte bara hänvisade till skolkulturen för sin socialisation.

Dilemmat som här ska diskuteras och belysas empiriskt handlar både om själva värdegrunden och om att förankra dessa värden hos alla barn och ungdomar i en omvärld som förändras och ställer förnyade krav på individuellt ansvarstagande.

Den övergripande frågan för detta kapitel är hur lärarstudenter i sin framtida lärargärning antas kunna hantera detta övergripande dilemma att förankra en gemensam traditionell värdegrund i en föränderlig värld. Som grund för att belysa denna fråga ska vi presentera hur lärarstudenter ser på den värdegrund som formulerats i anvisningarna, hur de ser på omvärlden dvs samhället och även hur de upplever sig själva som personer.

Om etiska och moraliska dilemman

Nyckelordet i detta kapitel är dilemma. Det kan därför vara på sin plats att börja med en definition av detta begrepp. I en uppslagsbok finner jag följande formulering:

”Svår situation ur vilken ingen god utväg förefaller att finnas. Klämman.”²

Bauman, en av postmodernitetens framträdande skribenter, beskriver dilemman så här:

”Dilemman har inga färdiga lösningar; nödvändigheten att välja saknar säkra recept på vad som är ett riktigt val; försöket att göra gott genomförs utan garantier för vare sig intentionens eller resultatets godhet.”³

Det som Bauman ingående beskriver är att just denna typ av dilemman blivit oerhört mycket vanligare för gemene man i det han kallar postmodernitetens era, just därför att ansvaret för allt flera val ligger hos den enskilda individen och det finns inga yttre lagar och regler som anger hur individen ska välja.

Lärarytbildningens aktörer

En utbildning blir vad dess aktörer gör den till. Utifrån detta antagande belyser vi i detta kapitel värdegrundsfrågor i den nya lärarytbildningen genom att bekanta oss med ett stort urval lärarytbildare. I andra kapitel i denna volym kommer lärarytbildare till tals om värdegrundsfrågor.⁴

Lärarytstudenterna

”Hur uppfattar och värderar studenterna lärarytutbildningen inom värdegrundsområdet?” Så lyder en av de frågeställningar som formulerades i planen för det projekt som här redovisas. För att belysa denna fråga har vi alltså i denna delstudie valt att bekanta oss med ett stort

antal lärarytstudenter som personer och aktörer och deras värderingar. De studerar vid sex olika högskolor/ universitet. De påbörjade sin utbildning hösten 2001 då den nya lärarytutbildningen just hade införts vid 23 universitet och högskolor i landet.

Lärarytstudenter är vittnen eller informanter om sin utbildning, men de är samtidigt personer med egna subjektiva värderingar och förväntningar på utbildningen. Det är nästan omöjligt att avgöra i objektiva termer vad just lärarytutbildningen egentligen har inneburit för deras värderingar och deras självvärdering, och vad för värderingar som ledde just dem till att välja att utbilda sig till lärare. Det som har ett intresse på sikt är hur de förhåller sig till värdegrundsfrågorna oavsett hur de utvecklade sitt förhållningssätt.

Dilemman/ frågeställningar

Detta kapitel omfattar två delar. Den första delen inleds med en diskussion om dilemman knutna till själva värdegrunden eller ”vad-frågan” (sid. 216). För att belysa hur lärarytstudenter förhåller sig till dessa typer av dilemman återges resultat av en enkätundersökning som visar hur lärarytstudenter förhåller sig till värdegrunden och till omvärlden, dvs vilka värderingar de själva har i samhällsfrågor.

Den andra delen inleds med en diskussion om att förankra grundläggande värden eller "hur-frågan" (sid. 235). Här diskuteras på vilket sätt och med vilken rätt värden avsiktligt kan förankras hos andra. Dilemmat som uppmärksammas berör frågor om socialisering och ungdomars medansvar i sin egen socialisation i den postmoderna eran. I styrdokumentens anvisningar är det som förebilder och identifikationsobjekt som lärare ska söka förankra värden. Diskussionen följs därför av resultat av enkätundersökningen som visar vilka kvaliteter lärarstudenterna upplever hos sig själva som personer och även vilka värderingar som framkommer av deras egna livsprojekt.

Kapitlet avslutas med en sammanfattande diskussion utifrån de resultat som framkommit om framtida lärares värderingar och kvaliteter.

Allra först informerar vi om undersökningens genomförande och ger en första presentation av de lärarstudenter som medverkat i den.

Enkätundersökningens genomförande

Undersökningssubjekt, urval

Undersökningen om lärarstudenter som detta kapitel bygger på genomfördes i maj 2004 med en uppföljning i oktober 2004. Presentationen omfattar totalt 895 lärarstudenter som påbörjade sin utbildning hösten 2001, vid sex lärosäten. Dessa sex lärosäten är visserligen alla belägna i Mellansverige, men de skiljer sig sinsemellan i storlek och traditioner. Vi gör därför det antagandet att studenterna vid dessa sex högskolor skulle kunna vara representativa för lärarstudenterna vid de totalt 23 högskolorna/ universiteten med lärarutbildningar i Sverige vid denna tid även om utbildningarna skiljer sig en hel del.

Metod

Som redan har framgått ovan valdes enkätundersökning som metod för denna delstudie om lärarstudenters värderingar.

Några av frågorna i enkäten skapades för denna undersökning, medan andra var hämtade från tidigare genomförda studier just för att möjliggöra jämförelser av resultat mellan lärarstudenter och andra grupper. Denna möjlighet till jämförelser och därmed att upptäcka eventuella

utmärkande karakteristika hos just dem som gått lärarutbildningen var en motivering till att välja enkät som metod. De flesta frågorna är av Likert-typ, dvs. med förformulerade påståenden till vilka studenterna tagit ställning genom markeringar i femgradiga skalor.

Det som man förlorar i djup kan man vinna i bredd och möjligheter till statistiska analyser när man använder enkät jämfört med ett mindre antal djupintervjuer. Även om det finns en uppenbar risk för förenklingar i att söka belysa en komplicerad problematik med siffror och tabeller kan de ändå dra uppmärksamhet till aspekter som kan ha ett värde i sig, men också som utgångspunkt för fördjupade fortsatta studier.

Svarsfrekvens

Enda möjligheten att nå alla studenterna var att skicka enkäterna per post till deras hemadresser, vilka tillhandahölls av lärosätena. Den stora risken med postenkäter är att svarsfrekvensen kan bli så låg att generaliserbarheten från svaren kan ifrågasättas. Dessutom kan det vara osäkert att göra statistiska sambandsanalyser om totala antalet besvarade enkäter är alltför litet. Vi valde därför att göra nära nog ett totalurval.

Så många som 1184 enkäter skickades med post. Redan efter 12 dagar hade 698, dvs. mer än hälften av enkäterna inkommit besvarade. Alla inkomna enkäter var väl ifyllda, trots att det tog ungefär 40 minuter att fylla i enkäten. Efter ett större påminnelseutskick som gjordes i början av hösten 2004, höjdes det totala antalet svar till 895. Detta innebär att svarsfrekvensen blev 75,5%, vilket är ganska exceptionellt högt för att vara postenkät. De som inkom snabbt med sina besvarade enkäter fick en biobiljett som tack, vilket kan ha bidragit till det goda resultatet. Svarsfrekvensen skiljer sig dock ganska mycket mellan de sex högskolorna. Lägst svarsfrekvens har Mälardalen (drygt 60%) medan så många som 94% (!) av studenterna i Örebro besvarade enkäten. Se vidare om urval och svarsfrekvens i nedanstående tabell. Det är stora skillnader i storlek mellan de sex utvalda högskolorna/ universiteten. Antalet studenter i totalurvalet skiljer sig markant, från 47 i Högskolan i Södertörn till 478 vid Uppsala Universitet.

De tidiga (maj 2004) och senare (oktober 2004) inkomna svarsfördelningarna jämfördes. Den statistiska fördelningen var påfallande likartade i nästan alla svaren. En rimlig slutsats av detta är att även om svarsfrekvensen skulle ha varit ännu högre, så skulle knappast resultaten ha påverkats särskilt mycket i något avgörande

avseende. Slutsatsen är sålunda att resultaten i grova drag kan generaliseras till lärarstudenter i allmänhet under den undersökta perioden.

Högskola	Antal i urvalet	Antal väl ifyllda svar	Svarsfrekvens i % av urvalet
1. Linköping	246	207	84,1
2. Norrköping	141	104	73,7
3. Mälardalen	99	60	60,6
4. Södertörn	47	37	78,7
5. Uppsala	478	325	67,9
6. Örebro	173	162	93,6
Totalt	1184	895	75,5

Presentation av de 895 lärarstudenterna

Kön

Av de 895 lärarstudenterna är 182 (20%) män och 713 (80%) kvinnor. Det är väl bekant att det är en sådan obalans mellan könen bland lärarstudenter. Dock är det skillnader mellan de studerade sex högskolorna. Södertörn har lägst andel män, med bara 11% som svarat på enkäten följt av Norrköping där andelen är 13%. Högst andel har Örebro med 26% män följt av Uppsala där 23% av dem som svarat är män.

Ålder

Studenterna var mellan 21 och 52 år då de fyllde i enkäterna 2004. Detta innebär att det är en

stor spännvidd över åldrar, som även omfattar olika generationer. Merparten på 79% är dock 32 år eller yngre.

10-årsintervall

Född 1952 – 1961 48 (5%) 43 – 52 år
Född 1962 – 1971 142 (16%) 33 – 42 år

5-årsintervall

Född 1972 – 1976 117 (13%) 28 – 32 år

2-årsintervall

Född 1977 – 1978 118 (13%) 26 – 27 år
Född 1979 – 1980 247 (28%) 24 – 25 år
Född 1981 – 1983 223 (25%) 21 – 23 år

Tidigare erfarenheter

Så många som 53% av studenterna har påbörjat lärarutbildningen mer eller mindre direkt efter att de slutat skolan, men många har även andra erfarenheter.

Av svaren i enkäten framgår att 25% har tidigare erfarenheter av studier vid annan högskola/ universitet, 71% ha varit anställda minst tre månader i följd, 18% har varit arbetslösa minst tre månader, 26% har bott utomlands minst tre månader och 12% har gjort militärtjänst.

Boende

Av dem som har besvarat enkäten bor ännu 4% hos sina föräldrar, men merparten på 59%

bor tillsammans med make/ maka/ sambo och 28% har eget boende. Ytterligare 8% har ”annat boende” vilket i de flesta fall innebär att de bor ihop med en eller flera kompisar.

Totalt 27% av lärarstudenterna har ett eller flera barn.

Föräldrars utbildning

Då vi ser till föräldrarnas utbildning framträder samma tendens som i tidigare studier med unga vuxna, som är födda på 70-talet och tidigt 80-tal, nämligen att deras mammor har genomsnittligt högre utbildning än deras pappor. Så stor andel som 36% av studenternas pappor har grundskola, folkskola eller motsvarande som sin högsta utbildning, men bara 29% av mammorna. Av papporna har 28% eftergymnasial utbildning från universitet eller högskola men av mammorna har så hög andel som 37% sådan högre utbildning.

Några korta kommentarer kan göras om detta. Förutom att en svängning mellan könen i utbildningslängd tycks ha ägt rum i 70-talisternas föräldrageneration visar uppgifterna om föräldrarnas utbildning att lärarstudenterna numera har en mycket blandad social bakgrund. De är inte längre bara eller ens huvudsakligen barn av medelklassföräldrar.

Det kan också nämnas att 24% av studenterna har en förälder som är lärare på någon nivå och ytterligare 4% har föräldrar som båda är lärare. Detta är naturligtvis en överrepresentation vilket tyder på att många unga än idag går i sina föräldrars fotspår, många fler än som kunde förväntas mot bakgrund av den fortgående individualiseringsprocessen i samhället.

Etnicitet

Enligt resultaten i denna undersökning har 10% av studenterna föräldrar som båda är födda utomlands och ytterligare 9% har en förälder som är född utomlands. Det innebär att 19% av de studenter som besvarade enkäten har invandrarbakgrund. 7% av studenterna är själva födda utomlands. Denna siffra var högre än väntat, mot bakgrund av debatter i massmedia om att invandrade studenter är underrepresenterade i lärarutbildningarna.

Även i detta avseende är det stora skillnader mellan högskolorna. Andelen invandrade studenter är klart överrepresenterad bland dem som besvarat enkäten i Södertörn (51%) följt av Mälardalen (35%), även om antalet lärarstudenter vid dessa högskolor är jämförelsevis litet. Lägst andel finner vi i Linköping och Örebro med bara 6% invandrade studenter.

Valet av lärarutbildningen

Till sist ska vi presentera studenternas motiveringar till varför de påbörjade lärarutbildningen. De flesta, 66%, markerar att ”utbildningen behövs för det yrke jag har tänkt arbeta med” och 17% motiverar med ”intresse för själva utbildningen”. Endast 4% markerar att de inte kom in på den utbildning de hade önskat i första hand och bara 1% att de studerar därför att de inte fått något arbete.

Del 1. Fundament av värderingar i en föränderlig omvärld

Denna första del inleds med en diskussion om dilemman knutna till själva värdegrunden så som den är formulerad i styrdokumentet. Det som vi ser som värt att diskutera är om anvisningarna i sig kan vara förenade med övergripande dilemman för lärare mot bakgrund av att världen är föränderlig och med den värden och moral.

Ytterst handlar de dilemman som diskuteras om den urgamla spänningen mellan stat och kapital eller om den bildning och fostran som skolan av tradition syftar att förmedla i konkurrens med samhällets dominerande marknadskrafter och kommersiella utbud. Det övergripande dilemma som lärarstudenter har att reflektera över är om deras huvuduppgift som lärare är att förbereda sina elever till att fungera socialt i de ganska snabbt förändrade villkor som ställs på varje individ på arbetsmarknaden och i arbetslivet, eller om den är att återskapa en skolkultur som en moralisk frizon skild från samhällets föränderliga mångkultur. Ett sådant ställningstagande beror på studenternas egna åsikter och värderingar om hur samhället borde vara.

För att belysa hur lärarstudenter, de som ska förverkliga intentionerna i styrdokumentet,

förhåller sig till de typer av dilemman som diskuteras återges resultat som visar vilka värderingar lärarstudenterna själva har i samhällsfrågor jämfört med andra grupper.

Hur vi tänkte. Diskussion om en föränderlig värld

Som bakgrund till de resultat om lärarstudenters värderingar som framkommer av enkätundersökningen ska vi här inleda med några kommentarer.

Dominerande värden i vår kultur och vårt samhälle

Låt oss börja med ett citat ur anvisningarna om den nya lärarutbildningen.

”Samhället vilar på ett fundament av värderingar (en s.k. värdegrund) i fråga om etik, moral, jämställdhet, jämlikhet och demokrati. Enligt skollagen (1985:1100) och läroplanerna (Lpo 94, Lpf 94 och Lpfö 98) skall denna värdegrund prägla förskolans och skolans verksamhet. /.../ Det är, enligt kommitténs bedömning, varje lärares uppgift att uppmärksamma, tydligt ta avstånd från och aktivt motverka företeelser som hotar något av samhällsfundamenten.” (SOU 1999:63, sid. 92.)

Ett första intryck, som ovan givna citat kan ge, är att det faktiskt finns ett stabilt och orubbligt fundament av värderingar som samhället vilar på och som måste förankras hos alla, om inte hela samhällsbyggnaden ska hotas rämna. Detta kan dock diskuteras och har diskuterats en hel del.⁵ Liksom många andra sociologer vill jag argumentera för att samhället är en social konstruktion. Dominerande värden i samhället kan bara förstås som kulturellt och historiskt specifika, i hög grad influerade av de sociala och ekonomiska villkoren i samhället. Gränser, strukturer och normer är resultat av ständigt pågående kamp, förhandlingar och social utveckling. Särskilt i perioder av djupgående strukturella förändringar i de sociala och ekonomiska villkoren kan knappast några värden ses som så orubbliga och fundamentala att de är bortom all diskussion.

Att dessa frågor om grundläggande värden har blivit så uppmärksammade och diskuterade på senare år tyder på att den relativt hastiga djupgripande strukturella förändringen i samhället har medfört att situationen blivit turbulent. Om det hade funnits ett stabilt och orubbligt fundament av värderingar, skulle det inte påverkats av samhällsförändringar och den stora uppmärksamheten på frågor om värderingar hade varit överflödigt. Grundläggande värden som är

dominerande i ett samhälle kan inte vara statiska utan undergår en ständig process.

Strukturella förändringar i samhället.

För att så gå ett steg närmare verkligheten ska vi försöka kort beskriva de strukturella förändringar som nu är aktuella. Av sociologer har de beskrivits med begrepp som globalisering och individualisering, eller som ett historiskt skifte från den moderna samhällsstrukturen till en postmodern.⁶ I korthet har på bara ett par decennier betoningen skiftat från sociala och ekonomiska strukturer till processer, från status till funktion, från roll till initiativ, från socialisationsprocesser till individualiseringsprocesser, från övergripande nationella politiska samlande projekt som syftar till gemensamma sociala framsteg till individuella livsprojekt, från allomfattande social trygghet för alla till individuellt ansvar och vidgad möjlighetshorisont.

Beck uttrycker det så här:

”den så kallade värdeupplösningen kanske markerar – slutet på ortodoxin om att det politiska handlandet måste bäras upp av stora kollektiv, men inte slutet på det politiska handlandet självt. Parallellt med att samhällsmoraliska miljöer förbleknar läggs nämligen grunden i livsvärlden för en världs-

medborgerlig republikanism med den enskildes frihet i centrum”.⁷ Citatet ger en beskrivning av den uppmärksammade individualiseringsprocessen som medför allt större individuellt ansvar även i politiskt och moraliskt handlande.

Individualiseringsprocessen.

Individuellt ansvar

Innebörden i begreppet individualisering har varit att traditioner och social bakgrund är mindre styrande och vägledande för postmodern ungdom än för tidigare generationer och att alltmer av viktiga avgöranden i livet kommit att läggas på individen själv. Dock har begreppet kommit att användas för två olika processer eller förändringar, som sannolikt är relaterade till varandra.

Den ena processen handlar om de strukturella förändringarna i de externa levnadsvillkoren. Den innebär ett skifte från massproduktion och lojal underkastelse i de stora rationella hierarkiskt uppbyggda organisationer, som karakteriserade den moderna samhällsutvecklingen, till produktion i mindre självständiga enheter som är länkade till varandra med tidsbegränsade kontrakt. De förändrade yttre villkoren medför att individer alltmer är hänvisade till att på egen hand förhandla sig fram till försörjning i det

samtida samhället fyllt av både risker och chanser. Det medför att de unga som idag lämnar skolan är alltmer utelämnade åt sig själva att navigera mellan studier och arbetsmarknadens ocean, utan trygghet, utan kollektivt stöd och utan färdiga karriärstegar. Man kan konstatera stora skillnader, om man jämför med situationen för den äldre generationen då den var ung på 60-70-talet.

Den andra processen handlar om värderingar och har uppmärksammats och karakteriserats som ett skifte från utbredda materiella till postmateriella värden.⁸ Materialistiska värderingar som uppmuntrades och blev dominerande under den moderna samhällsutvecklingen åsyftar solidaritet mellan arbetare och trygg materiell levnadsstandard, men också konkurrens om karriärmöjligheter i stora hierarkiska organisationer. Postmaterialistiska värderingar däremot är mer orienterade mot inre psykologiskt självförverkligande och hälsa, social omsorg, altruism och global solidaritet, men också individuell frihet kopplad till personligt ansvarstagande.

Ulrich Beck är en av de oftast refererade sociologerna som beskriver och analyserar den djupgripande transformationen som pågår i samhället på global nivå. Enligt Beck's beskrivning innebär självförverkligande ett avståndstagande från

konkurrens och materiell bekvämlighet dikterad av marknaden. Han hävdar att individualisering innebär differentiering av värden där personlig autonomi tas för given som central. Den innebär också kulturella källor för kreativitet och risktagande.⁹ Som exempel på individualiserade personer beskriver han "levnadsestetiker". Beck framhåller att individualisering inte innebär egoism utan medför snarare en moral som innebär global tolerans.

Ester et al fann i sina analyser av stora internationellt jämförande undersökningar om värderingar,¹⁰ att individualism och egoism inte ska förväxlas. Tvärtom menar de att individualism snarare är förenad med altruism i de studerade nationer som kommit längst i moderniseringsprocessen.¹¹ Denna analys överensstämmer med beskrivningar av individualism i senmodernitetens samhällen.

Bauman är en annan välkänd forskare inom området. Han uppehåller sig bland annat vid frågor om konsekvenser för moralen av individualiseringsprocessen. Enligt honom förväntas individen skapa sin egen moral. I det moderna samhället var individens moraliska ställningstaganden styrda och kontrollerade av centraliserade lagar och normer. I postmoderniteten är bedömningen av gott och ont upp till individen

själv. Inga yttre normer ligger till grund för individens val, utan individen måste förlita sig på sitt djupt kända omdöme i varje situation. Bauman menar att vägen till moral i det postmoderna samhället är kärlek, empati och omsorg. Just därför är moral en mycket personlig attityd, som inte kan läras eller undervisas.

*”Den moraliska personens födelse är befallningen till henne själv: Den Andre är mitt ansvar och endast mitt ansvar. Och det betyder att jag, och jag ensam, är ansvarig för hennes integritet och välfärd.”*¹²

Moralen börjar när individen tar ställning utan att blint följa yttre lagar och normer.

Min kommentar till detta är att Bauman må ha rätt i sin analys av postmodern moral men att jag ändå uppfattar hans beskrivning som idealiserad och utopisk. Han gör också själv kommentaren att detta individuella ansvar upplevs som mycket betungande av många. En av hans böcker har titeln: ”Vi vantrivs i det postmoderna.” Denna problematik för tanken till den sociologiske klassikern Durheim och hans studier. Alltför mycket av yttre kontroll och kollektiv styrning av individen kan i ytterlighetsfall medföra ”fatalistiska” självmord, men å andra sidan kan alltför mycket av individuell frihet och normlöshet i ytterlig-

hetsfall medföra ”anomiska” självmord.¹³ Den historiska utvecklingen kan inte vridas tillbaka. Det vi ser av den föränderliga världen kan vara som en pendelsvängning från storskalig rationell centralstyrd byråkrati till en långtgående individualiseringsprocess som kanske är på väg att nå en vändpunkt?

Liberala och kommunitära värderingar.

I varje tidsepok förekommer parallella motstridiga och konkurrerande värderingar. Så har det varit och så kommer det att förbli. Formuleringen om att samhället vilar på ett – säger ett – fundament av värderingar (en s.k. *värdegrund*) i fråga om etik, moral, jämställdhet, jämlikhet och demokrati kan mot den bakgrunden möjligen ses som en from förhoppning och ett försök att få ordning på den turbulens som förefaller vara en följd av de aktuella strukturförändringarna i samhället.

Men demokrati bygger inte på enighet eller ens en enhetlig värdegrund utan tvärtom på oenighet om hur samhället bör fungera. Genom rätten att uttrycka och diskutera olika åsikter stärks de skilda argumenten och de politiska och moraliska övertygelserna. Huvudkonflikten går sedan mångårig tradition mellan ideal som är knutna till liberalt respektive kommunitärt tänkande. I mycket korta ordalag handlar konflikten om förhållandet mellan det offentliga och det pri-

vata. Liberaler har alltid kämpat för individens frihet och mot alltför mycket statlig kontroll och inblandning i privatsfären. Kommunitärer däremot betonar att grundtrygghet för alla genom kollektiv försorg är en förutsättning för friheten att ta chanser och risker och förverkliga sig själva och sina livsprojekt. Denna konflikt bygger på olika grundläggande värden och olika människosyn och kommer att fortgå. En möjlig förändring i det postmoderna samhället är att de frågor som diskuteras inte bara handlar om individens relation till det nationella kollektivet utan individers relation till det globala kollektivet och framtida förutsättningar för den mänskliga arten att leva tillsammans på vår planet.

Exemplen på grundläggande värderingar

De grundläggande värderingar, som lärare ska förankra hos alla barn och ungdomar förtydligas med ett antal punkter som ska präglade förskolans och skolans verksamhet. Det gäller enligt läroplanerna t ex¹⁴ människors lika värde, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män, omsorgen om dem som har det svårt, det personliga ansvaret och respekt för vår gemensamma miljö.

Dessa exempel motiveras som kristen tradition och västerländsk humanism, formuleringar som i sig är problematiska och har gett upphov till

många diskussioner. Här ska vi dock bara göra ett par kommentarer till de angivna exemplen.

Även om jag tror att det vore lätt för de flesta att spontant instämma i dessa punkter är det inte säkert att de uppfattas som att de idag genom-syrar vår kultur eller är dominerande normer i vårt föränderliga samhälle. En diskussion som vi därför ska återkomma till är om skolans upp-gift är att bidra till uppväxande generationers integrering i samhället med dess oförutsebara föränderliga villkor eller om skolans uppgift är att medverka till likriktande moralisk upp-rustning genom att förankra dessa värden hos alla barn så att de snarare kan fungera som mora-liska agenter i samhället.

Liksom varje politiskt dokument av den här karaktären är det möjligt att ana en politisk kompromiss bakom de punkter som värdegrun-den exemplifierats med. Som exempel på detta kan nämnas att ”individens frihet och integritet” är ett av de mest grundläggande liberala värdena medan ” omsorgen om dem som har det svårt” snarare har grundläggande kommitär karaktär. Det innebär inte att de är oförenliga men för en lärare kan det möjligen vara ett dilemma att se hur de kan vara förenliga och att betona det ena före det andra, beroende på lärarens eget grundläggande värdesystem.

Varje punkt för sig skulle kunna diskuteras och bör diskuteras för att dess innebörd ska förstås till fullo. Om man granskar dem noga så kan de rymma undantag som i vissa situationer kan vara helt klart moraliskt acceptabla. Detta kan ge upphov till dilemman som kanske delvis beror på tidsandan och nya typer av relationer och situationer i den föränderliga världen och samhället. Sannolikt kommer blivande lärare att ställas inför situationer då de trots dessa anvisningar blir hänvisade till sitt eget djupt kända omdöme, som Bauman uttryckte sig, än till någon tolkning av den formulerade värdegrunden. Just därför är det intressant att få bekanta sig med lärarstudenternas och därmed de blivande lärarnas egna värderingar.

Skola och samhälle

Mot bakgrund av de beskrivningar av samhällsutvecklingen som här gjorts överensstämmer kanske inte de värderingar och den moral som dominerar i praktiken i arbetslivet och i samhället med de traditionsbundna värden och den moral som beskrivs som grundläggande i styrdokumentet för förskola, skola och lärarutbildning. Är det då tänkt att skolan ska vara som en skyddad frizon? Eller ska skolan snarare söka förbereda barn och ungdomar inför det tuffa individualiserade klimatet på arbetsmarknaden? Eller är tanken att fostra moraliska

agenter, beredda att agera för att förverkliga det goda och moraliska samhället?

Som en konsekvens av individualiseringsprocessen, globaliseringen och skiftet i de sociala och ekonomiska villkoren i samhället har möjlighetshorisonten vidgats för den unga generationen. Skolan är viktig, men den är inte den enda arenan ungdomar har att utveckla ett förhållningssätt till för att vinna social bekräftelse. Tvärtom är ungdomar mycket trendkänsliga och lyhörda för de sociala villkor utanför skolan som de är på väg att ta i besittning.

Det är kanske inte bara ett dilemma utan ett omöjligt ansvar att skydda barn och ungdomar från influenser från hela världen, vare sig de kan uppfattas som god moral eller ej enligt värdegrunden.

Sammanfattning:

Likriktande värdegrund eller individualiserat ansvarstagande.

Vi har som inledning i denna första del diskuterat en rad frågor kring anvisningarna om det fundament av värderingar, dvs värdegrunden. Som en sammanfattning av det övergripande dilemman som här diskuterats har jag valt att referera till Orlenius, som var tidigt ute med

att problematisera dessa anvisningar i sin bok *Värdegrunden, finns den?*¹⁵

”Går det å ena sidan förena idén om individens eget ansvarstagande och å andra sidan att överföra ett kulturarv eller att rekonstruera gemensamma värden?”¹⁶ Av den framställning som Orlenius gjort pekar kulturarvet och dess förenande värden åt ett likriktande håll medan betoningen av individens eget ansvarstagande mycket väl kan innebära både ifrågasättande och protest emot kulturarvet och dess värden. Orlenius själv diskuterar dilemmat med referens till Baumans beskrivning av postmoderniteten. I den nuvarande läroplanen står individen i fokus – liksom hennes frihet och integritet, hennes okränkbara värde och individen som självständig och kritiskt tänkande varelse. Detta är den människosyn, den syn på barn och ungdomar och det förhållningssätt till dem, som lärarna har att tillägna sig under sin utbildning om de inte gjort det tidigare. Så till vida är läroplanen en kodifiering av tidsandan med dess trender och mönster i samhället. Enligt det postmoderna samhällets företrädare, som exempelvis Bauman, är det individen själv som skapar sin egen moral. Ingenting utanför människan själv utgör grunden för moraliskt ansvarstagande, utan individen är hänvisad till att själv ta ställning och själv ta ansvaret för sina val.

Om detta är vad skolan ska medverka till, vad ska då värdegrunden stå för? Orlenius frågar om den är något av ”kejsarens nya kläder”, dvs i grunden naken och substanslös. Eller kan de formulerade gemensamma värdena utgöra ett instrument för att skapa den goda skolan och det goda livet?

Hur vi gjorde. Lärarstudenterna om värdegrundsfrågor

För att belysa om och så fall hur själva värdegrunden rymmer dilemmat ur lärarstudenternas perspektiv utgick vi från följande frågeställningar då vi vände oss till dem med vår enkät.

- Vilka grundläggande värden uppfattar studenterna som dominerande i vår kultur och vårt samhälle?
- Vilka grundläggande värden är viktiga för studenterna själva, som personer och blivande professionella lärare?
- Vilka grundläggande värden har betonats och diskuterats i deras nya lärarutbildning?
- Hur ser lärarstudenterna på rättvisa och på hur samhället bör vara i frågor om fördelning?

Värdegrundsfrågor

Uppfattningar om vår kultur och dominerande normer i samhället

Vi ska nu söka bekanta oss lite närmare med lärarstudenterna och deras ställningstaganden i några frågor, i ljuset av de anvisningar om demokrati och värdegrund, som ges i Lpo94.

Den värdegrund som formuleras i Lpo94 motiveras med ”kristen tradition och västerländsk humanism”. Denna formulering har varit upphov till mycket debatt. Man kan som exempel fråga sig vilken skillnad som här markeras mellan västerländsk och österländsk humanism. I styrdokumentet ges dock konkreta exempel i åtta punkter.

Vi ska nu vända oss till lärarstudenterna och fråga hur de förhåller sig till de exempel på grundläggande värden i vår kultur och vårt samhälle, som uttrycks explicit i styrdokumentet för såväl skolan som lärarutbildningen. Några direkta frågor om ”västerländsk humanism” och ”kristen tradition” ingick inte i enkäten. Däremot ställdes frågor om vilka värden som genomsyrar vår kultur.

Det är skolans ansvar att förmedla det svenska kulturarvet. Hur ser studenterna på de angivna exemplen på grundläggande värden ur denna aspekt?

Detta är ett grundläggande värde, som genomsyrar vår kultur

N = 895. Resultat i %. 1 = ”Instämmer inte alls” och 5 = ”Instämmer helt och hållet”.

Värde	bortf n	1	2	3	4	5
Individens frihet och integritet	9	1	5	38	41	15
Det personliga ansvaret	10	2	9	41	33	15
Respekt för vår gemensamma miljö	6	2	11	41	32	15
Alla människors lika värde	5	2	12	41	31	15
Aktning för varje människas egenvärde	5	1	7	46	34	12
Människolivets okränkbarhet	18	2	10	47	30	12
Jämställdhet mellan kvinnor och män	9	1	11	49	30	10
Solidaritet med svaga och utsatta	7	3	14	47	29	7

Studenterna ombads att markera sina uppfattningar om påståendena ovan i femgradiga skalor. I denna tabell liksom i alla dem som följer har värdena rangordnats efter resultatet i kolumn 5 = ”instämmer helt och hållet”.

En första kommentar till svaren på detta första påstående om vår kultur är att inte större andel än maximum 15% av studenterna instämmer helt och hållet i detta. Uppenbarligen kan det inte tas för givet att dessa punkter sammanfattar de grundläggande värden som genomsyrar vår kultur.

En andra kommentar är att de värden som närmast skulle kunna kallas komunitärt värde ”solidaritet med svaga och utsatta” har fått allra lägst andel instämmanden och så många som 17% instämmer inte i att detta genomsyrar vår kultur. Det liberala värdet däremot, ”individens frihet och integritet” tätt följt av ”det personliga ansvaret”, har fått högsta andelen instämmanden. Tydligt uppfattas dessa värden som mer utmärkande för vår kultur av lärarstudenterna.

Vi ska senare titta närmare på dessa resultat. De kan kanske påvisa en kritisk inställning till den svenska eller västerländska kulturen av idag från lärarstudenternas sida.

Ytterligare en liknande frågeställning fanns med i enkäten.

Detta är en rådande norm i det svenska samhället idag

N = 895. Resultat i %. 1 = ”Instämmer inte alls” och 5 = ”Instämmer helt och hållet”.

Värde	<i>bortf n</i>	1	2	3	4	5
Det personliga ansvaret	8	3	13	41	31	12
Individens frihet och integritet	10	1	9	43	36	11
Alla människors lika värde	5	3	17	45	24	11
Människolivets okränkbarhet	20	2	13	50	27	9
Aktning för varje människas egenvärde	6	2	12	52	26	8
Respekt för vår gemensamma miljö	11	3	15	55	21	7
Jämställdhet mellan kvinnor och män	7	2	19	51	21	7
Solidaritet med svaga och utsatta	7	4	21	50	21	5

Återigen ska det noteras att bara ett fåtal och i detta fall högst 12% ”instämmer helt och hållet” i att något av dessa värden är en rådande norm i det svenska samhället idag. Även i detta fall har de liberala värdena ”det personliga ansvaret” och ”individens frihet och integritet” hamnat högst i rangordningen och ”solidaritet med svaga och utsatta” lägst. Så många som 25% instämmer ”inte” eller ”inte alls” i att detta är en rådande norm och 20% instämmer inte i att ”alla människors lika värde” är rådande.

Detta innebär att alla lärare förväntas förankra värden hos alla elever som mer än hälften av lärarstudenterna inte anser genomsyrar vår kultur eller är rådande normer i det svenska samhället. Samtidigt förväntas de ju att förbereda eleverna i att bli goda välanpassade medborgare i samhället, med den kultur och de normer som råder. Denna situation kan i sig ses som ett dilemma i den framtida lärargärningen.

Personlig inställning till punkterna i värdegrunden

Vi ska nu fortsätta till en mer individuell nivå och fråga studenterna om deras egen personliga inställning till punkterna i värdegrunden.

Detta värde är viktigt för mig att efterleva

N = 895. Resultat i %. 1 = ”Instämmer inte alls” och 5 = ”Instämmer helt och hållet”.

Värde	bortf n	1	2	3	4	5
Alla människors lika värde	2	0	0	2	13	86
Aktning för varje människas egenvärde	2	0	0	2	20	78
Det personliga ansvaret	7	0	0	3	26	71
Människolivets okränkbarhet	17	0	0	6	27	67
Jämställdhet mellan kvinnor och män	3	0	0	5	28	67
Solidaritet med svaga och utsatta	8	0	0	5	31	64
Individens frihet och integritet	7	0	0	5	31	63
Respekt för vår gemensamma miljö	4	0	0	10	45	45

Det är intressant att se att trots att studenterna generellt sett inte instämmer i att de explicit formulerade punkterna i värdegrunden är dominerande i vår kultur eller vårt samhälle så instämmer nästan alla, mellan 90% och 99% i att alla dessa värden är viktiga för dem själva att efterleva. Ingen markerar att de inte instämmer i någon av punkterna. Allra flest, till 99% instämmer studenterna i att det är viktigt för dem att efterleva ”alla människors lika värde” och ”aktning för varje människas egenvärde”.

Det är också anledning att kommentera att rangordningen har förändrats jämfört med de tidigare tabellerna. "Individuell frihet och integritet" uppfattade allra flest studenter som dominerande värde i kulturen och samhället. Trots att en majoritet på 63 % "instämmer helt och hållet" i att detta värde är viktigt för dem själva så är det ändå en mindre andel jämfört med de övriga värdena. Detta värde har hamnat näst sist i denna rangordnade tabell. Allra lägst har "respekt för vår gemensamma miljö" hamnat, vilket kanske är förvånande, även om ändå 90% av studenterna markerar även detta som viktigt för dem själva att efterleva. Vi ska återkomma till detta lite senare.

Nästa fråga söker undersöka i vilken utsträckning dessa studenter ser sig själva som moraliska agenter som vill verka för att även andra efterlever dessa värden.

Detta värde är viktigt för mig att verka för att andra efterlever

N = 895. Resultat i %. 1 = "Instämmer inte alls" och 5 = "Instämmer helt och hållet".

Värde	<i>bortf n</i>	1	2	3	4	5
Alla människors lika värde	3	0	0	4	20	77
Aktning för varje människas egenvärde	2	0	0	4	29	66
Jämställdhet mellan kvinnor och män	4	0	1	10	32	59
Det personliga ansvaret	7	0	1	9	32	58
Människolivets okränkbarhet	17	0	1	11	31	57
Solidaritet med svaga och utsatta	7	0	1	10	33	56
Individens frihet och integritet	7	0	0	11	35	54
Respekt för vår gemensamma miljö	7	0	2	24	45	29

En övertygande majoritet av studenterna ser det som viktigt att även verka för att andra efterlever alla dessa värden och inte bara att själva efterleva dem. I denna fråga kan vi inte se hur de agerar för att förverkliga denna ambition i praktiken. I en annan fråga, som presenteras senare framgår att få av dem tycker det är viktigt att vara politiskt aktiva,¹⁷ så kanske tänker de sig att verka på ett mer personligt plan för att influera andra.

Rangordningen av svaren i denna fråga är ungefär densamma som i den föregående. Samma värden som är viktiga för dem själva att efterleva är alltså också viktiga att verka för att även andra efterlever. Detta kan tyda på att studenterna uppfattar sig själva som ”moraliska väktare” eller ”moraliska agenter”.

Med denna gissning ska vi nu gå vidare till att se hur de uppfattar sin framtida roll som lärare i dessa avseenden.

Så gott som alla ”instämmer” eller ”instämmer helt och hållet” i alla värden även när det gäller att söka förankra dem hos alla elever i sin framtida lärargärning. Enligt resultaten i de två tabellerna gör de ingen skillnad mellan sin ambition att influera andra som privatpersoner och i sin roll som framtida lärare i förhållande till sina elever. Det är bara ännu mer betonat i denna senaste tabell, på så vis att en ännu högre andel av studenterna ”instämmer helt och hållet” i detta senaste påstående.

Detta värde ska jag söka förankra hos alla elever i min framtida lärargärning

N = 895. Resultat i %. 1 = ”Instämmer inte alls” och 5 = ”Instämmer helt och hållet”.

Värde	bortf n	1	2	3	4	5
Alla människors lika värde	5	0	0	2	13	86
Aktning för varje människas egenvärde	3	0	0	2	20	78
Jämställdhet mellan kvinnor och män	3	0	0	3	27	70
Det personliga ansvaret	8	0	0	3	28	69
Människolivets okränkbarhet	18	0	1	7	26	66
Solidaritet med svaga och utsatta	8	0	1	4	30	66
Individens frihet och integritet	9	0	0	6	33	61
Respekt för vår gemensamma miljö	5	0	1	11	43	45

Om vi ser på rangordningen i alla dessa tabeller är det också intressant att ”individens frihet och integritet” nästan fallit ner till bottenplacering från att ha varit högst rankad på frågan om vad de ansåg var dominerande i kulturen och samhället. Trots att så många som 94% instämmer är det 61% som ”instämmer helt och hållet” i den senaste tabellen, vilket är en något mindre andel jämfört med de andra värdena. Kanske kan en viss tveksamhet skönjas här bland studenterna om att förankra detta värde hos eleverna.

Den stora överraskningen är att ”respekt för vår gemensamma miljö” konsekvent är viktigt för en mindre andel av studenterna än alla de andra värdena. Tidigare studier bland personer födda på 70-talet har visat att miljöförstöring har uppfattats som ett av de mest allvarliga hoten mot framtiden och de har också gett en rad förslag till hur detta hot skulle kunna hanteras.¹⁸ Därför skulle det vara intressant att se om den lägre andelen instämmanden angående respekt för miljön döljer en skillnad mellan generationerna bland studenterna. En sådan kontroll har gjorts och ännu en överraskning framträdde. Den äldsta gruppen, född 1952-1963 instämde signifikant mycket mer i miljöfrågan i alla påståendena, speciellt i ”Detta värde är viktigt för mig att efterleva”. (54% jämfört med genomsnittet 45%.) Den äldsta gruppen instämde också helt och hållet i högre grad i frågan om värdet var dominerande i kulturen (27% jämfört med genomsnittet 15%) och i det svenska samhället (10% jämfört med genomsnittet 7%). Den ålderskategori som instämde mindre än de andra var den yngsta, född 1981-1983. Om man verkligen ser miljöförstörelsen som ett allvarligt problem som angår allt och alla på vår jord kan det ses som bekymmersamt om dessa siffror visar ett allmänt avtagande intresse i den yngre generationen. Speciellt bekymmersamt kan det tyckas om den yngre

generationen av blivande lärare har en alltmer vikande ambition att förankra detta värde till skolbarn och skolungdomar.

Vi har hittills kunnat se att lärarstudenter i allmänhet tycks se sig själva som speciella. De själva ser alla de i styrdokumenterna formulerade värdena som viktiga att efterleva. De är uppenbart inställda på att förankra dessa värden hos sina elever i sin framtida lärargärning, vilket också förväntas av dem som blivande lärare, trots att de flesta inte instämmer i att dessa värden genomsyrar vår kultur eller är dominerande som normer i samhället.

Var de speciella i dessa avseenden när de valde att påbörja lärarutbildningen, eller har de själva blivit influerade under lärarutbildningen? För att i någon mån belysa denna fråga ska vi nu till sist presentera resultaten av en fråga som just handlar om deras lärarutbildning.

Detta värde har betonats i den lärarutbildning jag har gått

N = 895. Resultat i %. 1 = ”Instämmer inte alls” och 5 = ”Instämmer helt och hållet”.

Värde	bortf n	1	2	3	4	5
Alla människors lika värde	6	1	3	19	38	39
Aktning för varje människas egenvärde	8	2	5	24	39	30
Jämställdhet mellan kvinnor och män	8	3	8	25	39	26
Individens frihet och integritet	12	3	7	34	36	22
Människolivets okränkbarhet	24	4	10	33	32	21
Det personliga ansvaret	10	4	9	35	33	19
Solidaritets med de svaga och utsatta	13	5	15	32	31	17
Respekt för vår gemensamma miljö	8	12	21	33	22	12

Majoriteten av studenterna instämmer i att dessa värden har betonats i den lärarutbildning de har gått, men mot bakgrund av de kraftfulla instruktioner som ges i styrdokumentet för den nya lärarutbildningen är det ändå lite märkligt att en tredjedel av studenterna markerar mitternativet 3 = ”instämmer delvis” eller inte instämmer. Det kan också noteras att jämfört med de tidigare frågorna är det något flera, som avstår att svara på detta. Det kan tyda på att de har glömt eller inte vet.

Är det skillnader mellan lärarutbildningarna på olika högskolor? Eller rättare sagt, kan det finnas någon skillnad i hur studenterna minns sin utbildning i detta avseende mellan utbildningarna på de sex högskolorna/ universiteten som ingick i undersökningen? Detta har kontrollerats. För att förenkla presentationen visar vi här bara andelen instämmanden i nedanstående tabell, dvs. summan av 4= ”instämmer” och 5= ”instämmer helt och hållet”.

Detta värde har betonats i den lärarutbildning jag har gått

N=895. Summa av 4= ”instämmer” och 5 = ”Instämmer helt och hållet”. Resultat i %.

Value	Bortf n	Lin-köping	Norr-köping	Mälardalen	Söder-törn	Uppsala	Örebro	Total
n =		207	104	60	37	325	162	895
Alla människors lika värde	6	73	82	70	86	78	75	77
Aktning för varje människas egenvärde	8	66	76	62	84	66	75	69
Jämställdhet mellan kvinnor och män	8	53	67	55	81	72	59	64
Individens frihet och integritet	12	51	70	53	68	54	61	57
Människolivets okränkbarhet	24	50	60	47	65	50	56	53
Det personliga ansvaret	10	54	65	52	68	44	49	51
Solidaritets med svaga och utsatta	13	44	64	32	69	42	55	48
Respekt för vår gemensamma miljö	8	27	50	37	19	25	52	34

Ganska stora skillnader framträder mellan de sex högskolorna/ universiteten även om en majoritet instämmer i att dessa värden har betonats under utbildningen i de flesta fallen.

De jämförelsevis få studenterna i Södertörn instämmer i klart högre grad än i de andra högskolorna i alla uppräknade värden utom i frågan om miljön. Även studenterna i Norrköping instämmer mer än genomsnittet – även i frågan om miljön.

Som studenter kan de som besvarat enkäten i detta avseende betraktas som vittnen eller informanter om den nya lärarutbildningen. Men det finns stora variationer i svaren även inom en och samma högskola. Därför vet vi inte om svaren säger mer om studenternas subjektiva förväntningar och erfarenheter än om själva utbildningen. Variationen av svar inom en och samma högskola kan också bero på den pedagogik som där har använts. Numera görs ansträngningar för att anpassa utbildningen efter studenternas erfarenheter och intresseområden. Detta kan innebära att själva utbildningen kan vara ganska olika för olika grupper av studenter även inom samma högskola. Att studenterna har gått olika kurser kan också förklara denna variation. Men eftersom de påbörjade utbildningen 2001 och denna enkät ifylldes i maj 2004 borde väl dessa

obligatoriska moment rimligen ha blivit betonade någon gång under allas utbildning.

En mindre övertygande majoritet instämmer alltså i att exemplen i värdegrunden blivit betonade i deras lärarutbildning. Trots detta instämde de nästan enhälligt i att de grundläggande värdena är viktiga för dem och också viktiga att förankra hos alla deras elever i deras framtida lärargärning. Kan detta innebära att de som valde att bli lärare utmärkte sig genom att hylla de rätta värdena redan innan de påbörjade sina studier? För att diskutera detta ska vi nu ställa frågor till lärarstudenterna om deras uppfattningar i en rad samhällsfrågor och jämföra svarsvariationerna med resultaten i undersökningar med andra grupper.

*Hur samhället borde vara.
Om liberala och kommunitaristiska värden.*

Ett intryck av resultaten i de föregående avsnitten är att lärarstudenter snarare föredrar kommunitaristiska värden än liberala. Särskilt det grundläggande värdet "Alla människors lika värde" markerades med högre andel instämmanden än "individuell frihet och integritet". Ett annat intryck är att lärarstudenterna anser att prioriteringen av värdena i den dominerande kulturen är den omvända.

Vi ska nu granska dessa intryck lite närmare genom att presentera resultaten från en annan fråga som ursprungligen var avsedd att mäta tolkningar av rättvisa och rättvis fördelning men som på ett något djupare plan påvisar ideologisk hemvist. Ungefär hälften av de påståenden (items) som ingår i frågan kan betraktas som liberala och den andra hälften kommunitära.

Då vi rangordnar svaren på de femgradiga skolorna efter markeringarna 4 + 5, dvs. "instämmer" plus "instämmer helt och hållet" så hamnar alla de kommunitära påståendena först och de liberala sist. Klart högre andelar av studenterna instämmer således i de kommunitära påståendena. Detta skulle kunna ses som en första bekräftelse av det intryck som tidigare avsnitt gett.

För att spåra en eventuell förändring över generationerna gjordes en jämförelse mellan den äldsta (födda 1952 – 63) och yngsta (födda 1977 – 1983) åldersgruppen bland lärarstudenterna. I denna jämförelse framträdde tydliga skillnader. Det visade sig att de yngsta instämde i lägre grad i de kommunitära och i högre grad i de liberala, även om instämmandena i de liberala påståendena var allmänt låga.

Kanske kan detta vara tecken på ett värderingskifte mellan generationerna, och att de yngre är mer känsliga för globaliserings- och individualiseringsprocesserna i samhället?

För att se om ideologiska uppfattningar snarare kan förklaras med generationstillhörighet (födelseår) än ålder har vi här gjort ytterligare en jämförelse. Denna fråga har tidigare använts i en undersökning, som genomfördes 1995 bland skolungdomar i årskurs 8 och 11 (gymnasiets årskurs 2). De var födda 1977 – 1981, dvs. precis samma år som den yngsta gruppen av lärarstudenter.

Lärarstudenters värderingar och kvaliteter

Hur samhället borde vara

Folk har olika åsikter om hur samhället borde vara Framför allt skiljer sig synen på människors rättigheter och skyldigheter. Nedan följer vad några har sagt. Vad tycker Du?

5-gradiga skalor. 1= instämmer inte ett enda dugg och 5= instämmer helt.

Resultat av summan av 4+5 presenteras i tabellen. Andel i %.

1. VR Lärarstudenter: 2004, totalt: födda 1952-83 21 – 52 år då enkäten besvarades, N = 895.
 födda 1952-63 41 – 52 år då enkäten besvarades, N = 66.
 födda 1977-83 21 – 27 år då enkäten besvarades, N = 588
2. SV Skolungdomar: 1995 födda 1977-81 14 – 18 år då enkäten besvarades, N = 865¹⁹

Hur samhället borde vara. Andelar i procent.	VR	VR	VR	SV
Undersökningen genomförd år	2004	2004	2004	1995
N =	895	66	588	865
Födda	Totalt	52-63	77-83	77-81
Kommunitära påståenden / Summa av 4 + 5 uttryckt i procent	4+5	4+5	4+5	4+5
j. Alla barn skall ha rätt att gå i skolan, vare sig deras föräldrar kan betala för det eller inte.	99	100	99	93
l. Samhället skall ge barnbidrag till barnfamiljer.	84	70	89	85
u. Människor måste ha mat och tak över huvudet för att en demokrati skall fungera.	77	80	77	70
d. Staten skall se till att alla har någonstans att bo, även om alla inte har råd att betala för det själva.	61	64	60	60
g. Ju mer man tjänar, desto mer skall man betala i skatt.	52	65	50	44
s. Grundläggande tjänster som sjukvård och rättshjälp skall staten tillhandahålla gratis till alla.	48	53	48	54
c. Om folk blir av med jobbet skall staten ge dem bidrag tills de hittar ett nytt jobb.	41	38	41	60
a. Det är fel att somliga är rika och somliga fattiga. Det borde vara mera jämlikt.	39	46	38	32
o. Alla hamnar någon gång i livet i en situation då de behöver ekonomiskt stöd från staten.	36	39	35	44
q. Vissa människor är inte lika smarta som andra. Samhället måste se till att de inte blir fattigare än andra för det.	34	45	33	42
Liberala påståenden/ Summa av 4 + 5 uttryckt i procent				
e. När staten ställer upp med bidrag och gratis tjänster, blir människor lata.	23	14	25	38
f. När staten ställer upp med bidrag och gratis tjänster, börjar folk att fuska.	23	12	24	33
m. Om folk skaffar barn skall de se till att de kan försörja dem själva. Det skall inte samhället behöva göra.	19	12	21	46
h. Om folk måste betala högre skatt ju mer de tjänar kanske de inte anstränger sig lika mycket.	16	11	16	28
n. Den som tjänar mycket skall själv betala en större del av sina sjukvårdskostnader och liknande.	10	11	10	21
k. Om föräldrarna vill att deras barn skall få en bra utbildning skall de vara beredda att betala för det också.	5	3	4	35
p. Det bästa sättet att lösa problem med uteliggare är genom frivilliga insatser, inte genom statliga program.	4	5	4	18
i. Kyrkliga samfund och välgörenhets- organisationer skall ta hand om uteliggarna, inte staten.	2	6	3	24
Övriga, ej inkluderade några faktor				
b. Staten skall inte sätta några gränser för hur mycket en person ska kunna tjäna.	35	44	33	23
r. Det finns för många människor i samhället som får mer till skänks än de förtjänar.	28	13	30	57
t. Det är bara naturligt att vissa är rika och vissa är fattiga i samhället.	23	20	24	47

Det första och mest iögonenfallande intrycket av jämförelsen mellan de två olika undersökningarna är likheten i rangordningen av svarsvariationerna i de båda undersökningarna. I båda studierna har respondenterna instämt i de komunitära påståendena i mycket högra grad än i de liberala. Med tanke på ålderskillnaderna i de två undersökningarna och även att nio år passerat mellan deras genomförande är det nästan märkligt hur pass likartade svarsfördelningarna i alla dessa påståenden är, speciellt i de kommunitära påståendena. Det är alltså inte speciellt för lärarstudenterna att de i klart högre grad instämmer i dessa värden.

I de liberala påståendena är andelen instämmanden från lärarstudenterna dock betydligt lägre än skolungdomarnas, som var födda samma år, men rangordningen är densamma i stort sett. Så till vida kan den tentativa slutsatsen dras att lärarstudenter generellt är klart mindre orienterade mot liberala värderingar än andra grupper i samma generation.

Så, intrycket av lärarstudenterna kvarstår även efter jämförelsen med skolungdomar födda samma årtal. Trots skillnader mellan generationerna framstår lärarstudenterna som speciella i sin betoning av socialt ansvar och icke-individualiserade värderingar. Vi har inga siffror, som

visar skolungdomars ideologiska uppfattningar år 2004 i dessa avseenden, men om likartad variation av svar skulle framkomma idag och framöver, som 1995, kan vi ana en skillnad i ideologiska åsikter mellan lärarstudenterna och deras framtida skolelever. Om detta kommer att medföra dilemman för dem eller för eleverna eller för båda förblir en öppen fråga för framtida studier.

Kommentarer om dominerande kultur och värdegrund ur lärarstudenternas perspektiv

Studenterna är tveksamma till att värdegrunden genomsyrar vår kultur och vårt samhälle. Ändå är de övertygade själva om att den är viktig och inställda på att förankra dessa värden hos sina framtida elever. Kanske kan man tolka deras synpunkter så, att de ser skolan som en skyddad frizon där de vill fostra sina elever till moraliska agenter, beredda att verka för dessa värden i samhälle och arbetsliv.

Del 2. Om att förankra fundament av värderingar i en föränderlig värld

På vilket sätt och med vilken rätt ska lärarstudenter förankra föreskrivna värden hos sina framtida elever? Detta är de frågor vi här ska diskutera eftersom vi kan se att det är en uppgift som kan innebära stora dilemman.

Hur vi tänkte. Diskussion om att förankra värden

Anvisningar

Låt oss först söka svar i anvisningarna om den nya lärarutbildningen.

”För lärarutbildningens vidkommande uppmärksammas därför vilka kvaliteter som skall befrämjas hos blivande lärare så att de kan förmedla och förankra de normer och grundläggande värden som den pedagogiska verksamheten skall bygga på. /.../ Läraren är en viktig vuxenperson i barns och ungdomars liv – både som identifikationsobjekt och som bärare och förmedlare av värderingar till nästa generation. Läraren förväntas med andra ord vara en god förebild.” (SOU 1999:63, sid 92)

Något senare i samma avsnitt betonas den blivande lärarens utveckling mot ökad självkänedom och social kompetens.

”Den blivande läraren måste få möjlighet att utvecklas och växa som människa”. (a.a. sid 93)

Dessa citat väcker många frågor om de blivande lärarnas egna personliga värderingar och kvaliteter. Innan vi vänder oss till lärarstudenterna för att ställa frågor direkt till dem om detta ska vi diskutera några frågor och dilemman som ansvaret att förankra grundläggande värden kan vara förenade med i en föränderlig omvärld.

Socialisation

Mot bakgrund av den moderniserings- och individualiseringsprocess som beskrivits i föregående del i detta kapitel har socialisationens funktion också förändrats. Under den moderna eran fanns ett implicit socialt kontrakt. Den äldre generationen, särskilt föräldrar och lärare, hade ansvaret att kontrollera och leda in den yngre generationen i bra vuxenroller i välfärdssamhället och det fanns plats för alla. Det fanns också en dominerande uppfattning om hur en moralisk och ansvarsfull personlighet och en god medborgare såg ut och betedde sig. Det sociala kontraktet var normativt så till vida att det angav riktlinjerna för en lyckad biografi. Vägen låg utstakad. Följde man den fick man det utbytte som det sociala kontraktet förutskickade.

Stafseng²⁰ hävdar att detta välfärdsstatens sociala kontrakt hamnat i kris. Kontraktet har upplösts i det postmoderna samhället, utan att ersättas med något nytt. Det finns inga garantier av utbyte i det postmoderna samhället. I den situation som dagens ungdomar har att förhålla sig till finns enligt Stafseng inte längre några allmänt vedertagna mål för ungdomars socialisation, inga belöningar, inga utfästelser, inga löften. Individualisering innebär att var och en är alltmer hänvisad att ta eget ansvar och göra egna val. Den sociala bakgrunden förlorar sin vägledande betydelse för den unga generationen på grund av snabba förändringar i livsvillkor och livsmöjligheter. För att använda ett berömt begrepp myntat av Ziehe (1986) så är den senmoderna ungdomen ”kulturellt friställd”. Ungdomar är allt mindre hållna under armarna och vägledna av samhällets institutioner och istället allt mer hänvisade och uppmuntrade till att göra egna bedömningar, ta personligt ansvar och utgå från sig själva i sina val. Så till vida kan man säga att postmodernitetens barn och ungdomar har blivit medansvariga för sin egen socialisation. Samtidigt är det svårt att göra realistiska och strategiska bedömningar angående framtiden p.g.a. den snabba struktur- och omvandlingen i samhället.

I postmoderniteten finns inga förebilder hävdar Stafseng. Postmodern ungdom ser inte några

vuxna som förebilder för sin egen utveckling. De ser bara abdikerade vuxna, och det finns inget socialt kontrakt att förhandla om. Den moraliska utvecklingens problem måste lösas av de unga själva.

En konsekvens av individualiseringsprocessen är alltså att dagens barn och ungdomar inte längre kan ses som objekt eller produkter av utbildning och påverkan från lärare och andra auktoriteter, utan som aktörer och subjekt som också har medansvar för sin egen socialisation. Det blir alltmer nödvändigt att utgå från aktörs- och lyssnarperspektivet och lyssna på de unga individernas egen rationalitet och deras värderingar.

Huvudtesen i ”samhällets moderniseringsprocess” som Inglehart formulerat är att befolkningens värderingar går i en alltmer individualiserad eller postmaterialistisk riktning ju högre utvecklad välfärden är i ett samhälle. Enligt hans omfattande internationella studier har de skandinaviska samhällena legat i täten för sådana värderingar.²¹ Om vi stannar upp vid denna tes ser vi sambandet mellan hur värderingar vinner spridning och förankras å den ena sidan och de ekonomiska framstegen i ett samhälle å den andra. Om den ekonomiska materiella situationen är tillräckligt säker och trygg kan individen lämna de traditionella mate-

realistiska livsprojekten och orientera sig mot postmateriella och individualiserade värderingar enligt Inglehart.²² Val av värdeorientering tycks alltså snarare bero på sociala och ekonomiska levnadsvillkor än vilka värderingar som äldre generationen avsiktligt söker förankra. Barn och ungdomar är känsliga som seismografer för rörelser i tiden och orienterar sig som aktörer för att vinna social bekräftelse och förverkliga sina livsprojekt, inte bara i förhållande till skolkulturen.

Mot bakgrund av socialisationens förändrade funktion i det postmoderna samhället kan det ses som ett dilemma hur lärarna i skolan ska kunna förankra vissa värderingar. Enligt anvisningarna om den nya lärarutbildningen ska de leva upp till det stora ansvaret att vara de förebilder och identifikationsobjekt som tycks alltmer omöjligt att vara i en oförutsebar samhällsutveckling.

Livsprojekt

Livsprojekt åsyftar vad individen värderar som viktigt att uträtta eller uppnå i sitt liv. Teoretiskt fångar begreppet aktörsperspektivet och det individuella förhållningssättet till framtiden som aktualiserats genom teorierna om individualiseringsprocessen i det senmoderna samhället, nämligen att se sitt liv och sin framtid som ett

eget projekt, sitt livsprojekt. Detta postmoderna begrepp markerar en kontrast mot det moderna tänkandet om integrering i övergripande nationella politiska samlande projekt.

Begreppet livsprojekt har i ett par tidigare undersökningar jag genomfört bland ungdomar operationaliserats till följande enkätfråga: ”När du tänker på ditt liv och din framtid, hur viktig är var och en av följande punkter för dig personligen?” Denna fråga omfattade 25 items som ungdomarna kommenterade med kryss i femgradiga skalor från ”Inte alls viktigt” till ”Mycket viktigt”. Bakomliggande värderingsmönster framträdde med hjälp av faktoranalys.

Instrumentet har bl a använts i en internationellt jämförande undersökning bland ungdomar i årskurs 11, d.v.s. i gymnasiet i Sverige. I flera samhällen med mindre utvecklad välfärd än det svenska grupperades items i endast två värderingsmönster (faktorer) som kunde kallas traditionella respektive sociala livsprojekt. I det svenska materialet framträdde en tredje gruppering som kallats individualiserade livsprojekt, eftersom de sammantaget uttrycker livsprojekt rörande egen individuell utveckling och erfarenhet. Dessa värderingar kunde också kallats post-materialistiska med referens till Inglehart.²³

Vi ska vända oss till lärarstudenterna med samma frågor för att bekanta oss med deras egna livsprojekt och värderingar.

Dygder

Grundläggande värden och utbredda ideologiska värderingar i ett samhälles befolkning förändras över i tid och kan förstås i relation till förändringar i materiella och sociala villkor, enligt ovan refererade studier. En aspekt av detta är att personliga kvaliteter och egenskaper som hyllas och som upphöjs till dygder också förändras.

En fråga som på ett tydligt sätt avslöjar essensen i ett samhälles normer och dominerande kultur är vilka egenskaper som betraktas som särskilt viktiga att uppmuntra barn till att utveckla. Denna fråga har bland många andra ställts i en omfattande internationellt jämförande undersökning, som genomförts flera gånger med ungefär tio års intervaller sedan 1981 (EVS). Frågan följdes av en lista med sjutton egenskaper av vilka de som deltog i undersökningarna fick välja fem, som de ansåg viktiga att uppmuntra.

Enligt resultaten från uppföljningen 1990 värderade den europeiska befolkningen följande fem egenskaper högst: ärlig, tolerant, ansvarsfull, artig. Sverige var inget undantag. Samma

egenskaper fick flest positiva val, men med ännu högre frekvenser än genomsnittet i Europa.²⁴ De egenskaper som fick lägst antal val var: ledarskapsförmåga, fantasifull, tålmodig, osjälvisk och religiös. Samma egenskaper fick lägst andel val även i Sverige.

Kommentaren som görs av den svenske forskaren Pettersson,²⁴ som för svensk del var engagerad i dessa undersökningar, är att de egenskaper som kan associeras till personlig stil värderas som viktiga för flera att uppmuntra hos barn än de egenskaper som kan associeras till makt och underkastelse. Om vi ser detta mot bakgrund av skiftet i samhället från materiella till postmateriella värderingar så ser de egenskaper som uppfattas som viktiga att uppmuntra ut att återspegla de egenskaper som det post- eller senmoderna samhället har behov av hos befolkningen. I stället för att uppskatta förmåga till maktutövning, starkt ledarskap respektive förmåga till underkastelse upphöjs andra egenskaper som är användbara i en tidsanda av individualisering. I den postmoderna eran då alltmer ansvar läggs på individerna själva kan vi läsa i läroplanen, som om det vore en tidlös och självklar sanning, att individen är en självständig och kritiskt tänkande varelse.

Om nu det fortfarande är denna typ av egenskaper som ses som viktiga för samhället och

lärare förväntas vara goda förebilder, så är det ju av stor relevans att fråga lärarstudenterna hur de ser på sig själva och vilka kvaliteter de identifierar sig med.

Om att förankra grundläggande värden hos andra

Det är inte bara i skolan, som en allt starkare markering görs om nödvändigheten av en gemensam värdegrund. Även inom arbetslivet har denna problematik blivit uppmärksammat och förankrat åtgärder. Såväl inom privat som offentlig produktion görs insatser för att förankra en gemensam kollektiv värdegrund bland dem som samverkar.

Claes Trollestad har studerat arbetet med värdegrundsfrågor i arbetslivet. Han inleder med att sammanfatta hur man ska förstå denna växande uppmärksamhet på människors enskilda och gemensamma värderingar i arbetslivet. Genom intervjuer med högre chefer i en rad svenska organisationer framträdde två bakomliggande drivkrafter. Den klart dominerande orsaken står att finna i de strukturella förändringarna. En ökad marknadsorientering och mer löst och flexibelt strukturerade organisationer med delegerat beslutsfattande i allt högre förändringstempo kräver nya sätt att kontrollera organisationen. Projektinriktade, nätverksbaserade

och imaginära organisationer är ideal som allt oftare lyfts fram, varpå frågor aktualiseras om hur organisationen ska kunna hållas samman och hur man ska kunna försäkra sig om medarbetarnas lojalitet. Men Trollestad framhåller att det ökade intresset för värderingar också kan ses i ljuset av en allmän samhällsstrukturell förändring med en successiv övergång av materialistiska trygghetsvärderingar till hög värdering av postmaterialistiska frihetsvärden. I arbetslivet handlar det om ökande krav på intressanta och meningsfulla arbeten med möjlighet till personlig utveckling, delaktighet och självständighet. Trollestad refererar till Pettersson som utifrån sina studier konstaterat att arbetet betonas allt mer av allt fler unga människor som en av de viktigaste arenorna för individens självförverkligande, där utrymme måste ges till personens djupare existentiella behov.²⁵

Intresset för att skapa en gemensam värdegrund kan med andra ord förstås utifrån olika perspektiv – både som en följd av yttre strukturella förändringar och av en förskjutning hos medarbetarna i deras syn på arbetets mening och värde.

Trollestad bygger sin studie inom arbetslivet på tre frågeställningar, som vi ser som relevanta att diskutera även när det gäller värdegrundsarbetet i skolan.

- A. Kan man alls skapa eller förankra en gemensam värdegrund bland många individer? Vad är det egentliga syftet med att göra det?
- B. Är det moraliskt rätt att medvetet och systematiskt försöka påverka individens personliga värderingssystem mot att bli mer konformt med det gemensamma?
- C. Vilken livsåskådning och människosyn kommer till uttryck i värdegrundsarbete? På dessa frågor kan inte finnas några generella svar. Ändå är de viktiga att diskutera för att uppmärksamma de dilemman och svårigheter som är förenade med lärarnas och de blivande lärarnas ansvar att förankra gemensamma värden hos alla barn och ungdomar i en snabbt föränderlig omvärld.

Hur vi gjorde

Lärarstudenterna om egna personliga värderingar och självupplevda kvaliteter

För att belysa lärarstudenternas värderingar och kvaliteter utgick vi från följande frågeställningar då vi vände oss till dem med vår enkät.

- Vad har lärarstudenterna för egna livsprojekt?
- Vad har lärarstudenterna för självupplevda kvaliteter och ”dygder”?

Lärarstudenterna om sina livsprojekt

I del 1 i detta kapitel kunde den tentativa slutsatsen dras att lärarstudenter ser sig som speciella, ja kanske utvalda eller bättre, genom att de till nära nog 100% uppger sig hylla de värden som explicit finns uttryckta som exempel på gemensam värdegrund i skolans styrdokument, men att de därmed samtidigt skiljer sig ifrån vad de uppfattar som dominerande i vår kultur och vårt samhälle.

Att de så enhälligt instämmer i de värden som finns formulerade i styrdokumentet kan ju dock ha att göra med att de vet att detta förväntas av dem som blivande lärare. Vi ska nu bekanta oss med lärarstudenterna lite närmare som aktörer och ställa frågor om deras egna personliga livsprojekt.

Även dessa frågor har ställts till andra grupper i tidigare undersökningar. Genom att göra jämförelser ges en möjlighet till jämförelser för att se om lärarstudenter generellt sett även är speciella som personer. Frågan var formulerad på följande sätt:

*Vad är viktigt för Ditt liv och Din framtid?
När Du tänker på ditt liv och din framtid hur viktig är var och en av följande punkter för dig personligen?*

Frågan följdes av så många som 26 punkter, eller s k items.

Frågan har använts i så många som fyra större enkätundersökningar de senaste tio åren. Tyvärr har inte riktigt alla items varit inkluderade i alla undersökningarna, men tillräckligt många för att se intressanta likheter och skillnader. I tidigare undersökningar har detta instrument använts för att fånga olika typer av livsprojekt bland ungdomar. Genom att göra faktoranalyser på resultaten har det varit möjligt att urskilja svarsmönster som påvisar bakomliggande variabler med olika värde- och livsprojektorienteringar. Intressant nog har samma tre olika faktorer utkristalliserats i alla de fyra tidigare undersökningarna i Sverige. Vi har kallat dem ”traditionella”, ”socialt orienterade” och ”individualiserade”.²⁶ ”Individualiserade” livsprojekt har tidigare närmast haft karaktär av postmateriella värderingar.

Den stora överraskningen i analysen av data från undersökningen med lärarstudenterna är att den tredje variabeln med individualiserade livsprojekt inte visade sig. Vi undrade då om detta hade att göra med ålder och generationstillhörighet, så vi separerade dem som var födda före 1972 och de som var födda 1972 eller senare. Förvånande nog framträdde då en faktor i den äldre kategorin, som omfattade några av de items som tidigare

karaktäriserat individualiserade livsprojekt bland skolungdomar och unga vuxna, men i den yngre ålderskategorin bland lärarstudenterna utkristalliserades en annan faktor som mer kan karakteriseras som traditionell individuell karriär.

Detta resultat skulle kunna diskuteras ingående på flera plan. Kan detta vara ett tecken på att individualiseringsprocessen har nått en gräns i den yngsta generationen av unga vuxna allmänt och att motstånd mot individualiseringen till förmån för mer socialt orienterade livsprojekt har kommit i förgrunden i de ungas sätt att reflektera? Eller är det så att lärarstudenter är speciella jämfört med andra grupper i samma ålder och samma generation på så vis att traditionell karriär framträder tydligare bland lärarstudenterna än postmateriella värden och livsprojekt?

Mest framträdande bland lärarstudenterna är en faktor som kan beskrivas med begreppet socialt orienterade livsprojekt. Jämför man svarsfrekvenserna i de items som ingår i denna faktor så är andelen som markerat ”viktigt” eller ”mycket viktigt” signifikant högre än i någon av de tidigare undersökningarna. Att lärarstudenterna utmärker sig genom sin orientering mot socialt ansvar, med ambitioner ”att bidra till en bättre värld”, ”att göra något värdefullt för samhället”, ”att hjälpa dem som inte är lika lyckligt lottade” och ”att ha

inflytande på andra människor” förefaller överensstämma med det första intrycket av de ovan redovisade svaren på frågorna om värdegrunden.

Om vi ser till svarsfrekvenser i övrigt är det iögonenfallande att fördelningen av svar är så pass likartad i de olika undersökningarna. Allra högst andel deltagare i alla undersökningarna, kring 90%, markerar ”att stå min familj nära”, ”att ha nära vänner” och ”att bli respekterad (som vuxen)” som ”viktigt” eller ”mycket viktigt” för sitt liv och sin framtid. Omvänt är det lägst andel, kring 10% i alla undersökningarna, som ser ”att följa min religions principer” och ”att vara politiskt aktiv” som viktigt. När detta är sagt är det dock några skillnader som är påtagliga mellan lärarstudenterna och de andra studerandegrupperna. Största skillnaden är ”att vara en god ledare”, där lärarstudenterna utmärker sig på så vis att 79% ser det som ”viktigt” eller ”mycket viktigt”. Genomsnittet i de övriga studierna är 40%. Kanske är denna skillnad fullt förståelig med tanke på lärarstudenternas framtida profession.²⁷ Av samma skäl är det kanske begripligt att större andel lärarstudenter ser det som viktigt att bli respekterade.

De traditionella livsprojekten, ”att få en bra utbildning” och ”att ha ett tryggt arbete” är viktiga för en majoritet i alla de studerade grupperna,

men för en klart större andel av lärarstudenterna. Kanske betonar de ordet ”bra” i sina svar, med tanke på att de ju är inom en utbildning. Som redan framhållits utmärker sig lärarstudenterna genom att markera de exempel på socialt ansvar som ingick i frågan som viktiga, i än högre grad än de övriga studerade grupperna.

För att tolka dessa resultat mer noggrant skulle betydligt djupare analyser behöva göras. Men en möjlig slutsats hittills är att lärarstudenter verkligen är speciella i sitt sätt att tänka om vad som är viktigt i deras liv och deras framtid, vilket också påvisar deras värdeorientering. Det ser ut som att de associerar på andra sätt eftersom andra faktorer framträder i analysen.

Givetvis kan det diskuteras om de studerade populationerna alls kan jämföras. Inte bara åldern skiljer sig, utan det har också gått några år mellan undersökningarna. De djupgående förändringarna i samhället kan ha haft inflytande på alla de studerade populationerna under denna tid. Men skillnaderna i några avseenden är så påtagliga att jämförelserna påvisar att lärarstudenter utmärker sig genom sin markanta orientering till sociala värden. Troligt är att de hade sådan orientering redan före de påbörjade sin lärarutbildning och det kan ha varit deras motivering att välja denna utbildning, men som

Vad är viktigt för Ditt liv och Din framtid?

När Du tänker på ditt liv och din framtid hur viktig är var och en av följande punkter för dig personligen?

5-gradiga skalor. 1= Inte alls viktigt och 5 = Mycket viktigt. Resultat av summa 4 + 5 i %.

VR Lärarstudenter	2004	födda 1952-81	21-52 då enkäten besvarades. N=895
KK Unga nyanställda vuxna	2000	födda 1969-82	18-31 då enkäten besvarades. N=1169 ²⁸
Livsprojektet Unga vuxna	2000	födda 1974-75	25-26 år då enkäten besvarades. N=462 ²⁹
Livsprojektet Gymnasister	1995	födda 1974-75	20-21 år då enkäten besvarades. N=408 ³⁰
SV Skolungdomar åk 8 o 11	1995	födda 1978-81	14-17 år då enkäten besvarades. N=865 ³¹

	1. VR 2004	2. KK 2000	3 Livs 2000	4. Livs 1995	5. SV 1995
Socialt orienterade livsprojekt					
c. att bidra till en bättre värld	65	46	45	56	---
i. att göra något värdefullt för samhället	55	46	---	43	36
f. att hjälpa dem som inte är lika lyckligt lottade	51	37	---	44	34
e. att ha inflytande på andra människor	40	34	---	27	42
j. att hjälpa mitt land	29	30	---	---	40
Miljö – orienterade livsprojekt					
s. att bevara jorden för framtida generationer	74	---	---	---	73
n. att skydda djur	48	47	39	54	60
h. att göra något för att stoppa miljöförstöringen	41	36	35	55	61
Traditionella livsprojekt					
r. att ha ett trevligt hem	78	77	80	78	80
o. att tjäna mycket pengar	31	62	53	49	62
q. att ha snygga kläder	31	33	37	36	48
Traditionell karriär. Yngre studenter					
z. att bli respekterad	93	83	88	84	---
p. att få en bra utbildning	88	65	66	75	83
x. att ha ett tryggt arbete	86	70	66	70	84
Individualiserade livsprojekt. Äldre studenter					
b. att utveckla min personliga identitet	87	83	76	78	---
l. att utveckla mina talanger	64	80	72	78	83
y. att uttrycka mig kreativt (i musik, bild, skrift)	41	18	---	35	---
Globalt intresse					
v. att ha mycket fritid till att göra vad jag vill	58	46	---	63	64
u. att resa till andra länder	55	51	68	63	63
t. att utforska världen	45	---	---	---	49
Övrigt					
a. att stå min familj nära	94	88	93	87	83
m. att ha nära vänner	93	90	96	95	90
g. att vara en god ledare	79	52	38	37	32
å. att hålla kroppen i form. Motionera, idrotta.	70	66	---	63	---
w. att vara politiskt aktiv	11	9	---	9	15
d. att följa min religions principer	11	6	---	11	9

lärarstudenter i den nya lärarutbildningen kan de naturligtvis ha utvecklat dessa intentioner ännu mer. Detta kan dock inte beläggas.

Lärarstudenternas självupplevda kvaliteter

Hur hanterar lärarstudenterna sitt uppdrag att förankra värden? Läraren förväntas vara en god förebild enligt ovan citerade anvisningar (sid. 235). Vad har de för syn på sig själva som personer, på sina kvaliteter.

Ett intryck, som resultatet i de tidigare presenterade frågorna gett är att lärarstudenter inte har problem med att se sig själva som förebilder, trygga som de är i den värdegrund som de enligt styrdokumentet har att förmedla. Enligt anvisningarna för den nya lärarutbildningen ska det uppmärksammas vilka kvaliteter som skall befrämjas hos blivande lärare så att de kan förmedla och förankra de normer och grundläggande värden som den pedagogiska verksamheten skall bygga på. Det är därför av intresse att fråga hur de ser på sig själva som personligheter, med vilka kvaliteter och goda egenskaper de identifierar sig själva.

Vi ska nu alltså fråga lärarstudenterna i denna undersökning vilka kvaliteter de upplever att de har. Även denna fråga har använts i tidigare

undersökningar, som genomförts dels bland skolungdomar och dels bland unga vuxna som lämnat skolan. Genom att göra jämförelser mellan de olika undersökningarnas resultat är det möjligt att upptäcka om lärarstudenter utmärker sig i sin självkännetid i några avseenden jämfört med andra i samma åldrar, resp. andra som är födda samma år och på så vis tillhör samma ålderskohort och generation. Frågan var formulerad på följande sätt:

Hur är just Du nu?

Varje människa är unik med sin personliga kombination av egenskaper. Nedan har Du en lång lista med egenskaper. Alla egenskaperna i listan kan uppfattas positivt, men alla stämmer kanske inte med just Din personlighet. Ingen kan ha alla goda egenskaper – men alla har många goda egenskaper.

Beskriv hur Du själv tycker att just Du är genom att ringa in i skalan hur egenskaperna i listan stämmer för just Dig. Hoppa inte över någon rad.

Denna fråga följdes av så många som 34 egenskaper följda av femgradiga skalor i vilka svaren markerades. 1: Stämmer inte alls för mig – 5. Stämmer helt för mig

I den tidigare undersökning som genomförts bland skolungdomar 1993 utkristalliserade

sig sex olika personlighetstyper med hjälp av faktoranalys utifrån svaren om självupplevda egenskaper. Genom att koppla dessa till svaren på en rad andra frågor framträdde tydliga samband mellan å ena sidan deras personligheter och å andra sidan deras val av livsprojekt, val av framtida yrken osv.

Med hjälp av samma instrument ska vi nu övergå till att fråga vilka egenskaper lärarstudenterna tycker stämmer in på dem. Identifierar de sig själva med de egenskaper som i senmoderniteten höjts upp till föredömliga dygder? Utgör lärarstudenter en likaledes bred variation av personligheter som skolungdomar och andra unga vuxna eller är de mer samlade kring vissa egenskapsprofiler och därmed speciella i några avseenden? Var finns lärarstudenterna i skalorna kollektiv – individualiserad respektive altruistisk – egoistisk? Kan vi alls dra några slutsatser om framtidens lärare som föredömen för alla barn och skolungdomar utifrån lärarstudenternas syn på sig själva som personer?

Jämförelse med andra grupper

Det första och återigen frapperande, som man kan lägga märke till vid jämförelsen av resultaten mellan olika undersökningar är att fördelningen av svaren är så pass likartad även i frågan om självupplevda egenskaper. Rangordningen

efter andel som svarat att egenskapen stämmer helt och hållet är nästan identisk i alla de tre stora undersökningar som jämförts. Andelen som instämmer helt och hållet är egenskap för egenskap dessutom i ungefär samma procentuella storleksnivå.

De fem egenskaper av de 34 som var uppräknade, som störst andel lärarstudenter svarat att de stämmer för dem helt och hållet (skalstreck = 5) är pålitlig (52%), omtänksam (49%), ansvarsfull (46%), ärlig (42%) och trevlig (39%). Här skiljer de sig alltså knappast från skolungdomars eller andra unga vuxnas självvärdering. Om vi jämför olika åldersgrupper så kan några smärre skillnader upptäckas. Exempelvis ser sig flera lärarstudenter i de äldre grupperna som ansvarsfulla (51%) än i de yngre (43%). Samma tendens finns i de andra undersökningarna.

I föregående fråga om livsprojekt framgick att lärarstudenterna utmärkte sig markant genom att så många som 79% instämde i att det är viktigt för deras liv och framtid att vara en god ledare. Det var nästan dubbelt så många som i någon av de tidigare undersökningarna. Då är det lite märkligt att notera att inte mer än genomsnittligt 20% av lärarstudenterna markerar att "ledarskapsförmåga" är en egenskap

som stämmer helt och hållet för dem. Därmed skiljer de sig inte från andra, sett i kvantitativa termer. Kanske kan man se det så, att ledarskapsförmåga inte ses som någon större dygd i det postmoderna samhället, varför bara var femte person identifierar sig helt och hållet med det. Samtidigt förväntas lärare ta på sig ledarens roll och därför ser studenterna det som viktigt för deras framtid att vara en god ledare.

Efter att ha konstaterat att lärarstudenterna inte skiljer sig så påtagligt i självupplevda egenskaper från andra i kvantitativa termer ska vi uppmärksamma några egenskaper där lärarstudenterna ändå utmärker sig tydligt jämfört med alla de andra tre studerade grupperna. Detta gäller framför allt några av egenskaperna där klart färre lärarstudenter svarar att egenskapen stämmer för dem.

Den kanske mest förvånande skillnaden är att klart mindre andel lärarstudenter identifierar sig som ”intelligenta” resp. ”snabbtänkta”. Dessa egenskaper fick allra minst instämmanden av alla egenskaper bland lärarstudenterna, nämligen bara 7% resp. 11%. I de tre övriga studierna såg sig 16-21% av de unga som intelligenta ”helt och hållet” och 16-23% som snabbtänkta.

Även egenskaper som konstnärlig (11%) och musikalisk (12%) stämmer i lägre grad för

lärarstudenter än de övriga, för vilka 15% resp. 17-21% svarar ”stämmer helt och hållet”.

Utöver de punkter eller items som ingick i de tidigare undersökningarna lades en ny kvalitet till i den aktuella studien bland lärarstudenter, nämligen ”moralisk”. Svaret på denna punkt kan alltså inte jämföras med de andra undersökningarna. Att endast var fjärde lärarstudent, eller 23% tycker det stämmer in på dem helt och hållet kan dock kanske tyckas något förvånande med tanke på deras framtida profession som förebilder för nästa generation. Ska man kanske tolka just detta som en slags ödmjukhet, eller handlar det om uppriktighet?

I en av de tidigare studierna³² gjordes en särskild analys av sambandet mellan individualism och altruism. Den analysen gav belägg för de resultat som Ester et al tidigare påvisat utifrån EVS-undersökningarna.

Var finns lärarstudenterna i skalorna kollektiv – individualiserad respektive altruistisk – egoistisk? En beräkning av medelvärden har gjorts för att se var på dessa skalor lärarstudenterna genomsnittligt befinner sig. Liksom genomsnittet i Sverige hamnar genomsnittet av lärarstudenterna i denna undersökning i det fält som utgörs av kombinationen altruistisk – individualistisk.

Genom dessa kvantitativa jämförelser av andelar som svarar att egenskaperna stämmer helt och hållet och den analys vi gjort kan vi alltså se att lärarstudenter identifierar sig ungefär på liknande sätt som andra med de egenskaper som i senmoderniteten höjts upp till föredömliga dygder.

Faktoranalys

Liksom i de tidigare genomförda undersökningarna gjordes även denna gång en faktoranalys av resultaten i denna fråga. I samtliga tidigare undersökningar har nästan exakt samma sex faktorer utkristalliserat sig. En kommentar till detta är att här finns ett begränsat antal bakomliggande egenskapsvariabler, som de enskilda egenskaperna är nyanserade uttryck för. Faktorerna har i tidigare undersökningar benämnts efter den egenskap som haft starkast laddning. Fem av dessa framträdde även bland lärarstudenterna: Omtänksam, flitig, tävlingsmänniska, lugn och konstnärlig. Den sjätte faktorn uteblev dock, nämligen den som benämnts ”smart”.

En mycket ambitiöst genomförd analys som gjordes i en tidigare studie visade på ett övertygande sätt hur självupplevda egenskaper stod i samklang med personernas värderingar och livsprojekt, dvs. vad de såg som viktigt att uppnå eller förverkliga i sitt framtida liv.³³ Det

intressanta med den analysen var att de självupplevda egenskaperna hade tydligare samband med övriga mål och värden än exempelvis kön, bakgrund och t o m gymnasielinje. Den studien visade också att det var de skolungdomar som identifierade sig med faktorerna omtänksam och tävlingsmänniska som trivdes bäst i skolan.

Det vi vet om lärarstudenterna är att de redan har valt att utbilda sig till lärare. Genom att gruppera egenskaperna i de faktorer, som fallit ut på liknande sätt i alla de fyra genomförda undersökningarna, ska vi nu se hur lärarstudenterna utmärker sig i några avseenden jämfört med de andra studerade grupperna.

Självupplevda egenskaper

Hur är just Du nu?

Varje människa är unik med sin personliga kombination av egenskaper. Nedan har Du en lång lista med egenskaper. Alla egenskaperna i listan kan uppfattas positivt, men alla stämmer kanske inte med just Din personlighet. Ingen kan ha alla goda egenskaper – men alla har många goda egenskaper.

Beskriv hur Du själv tycker att just Du är genom att ringa in i skalan hur egenskaperna i listan stämmer för just Dig. Hoppa inte över någon rad.

VR Lärarstudenter	2004: födda 1952-81, 21-52 år då enkäten besvarades, N = 895.
Gym25 Livsprojektet, Unga vuxna	2000: födda 1974-75, 25-26 år då enkäten besvarades, N = 462 ³⁴
Enk9. Livsprojektet	1995: Födda 1974-75, 20-21 år då enkäten besvarades, N = 408 ³⁵
Livs. Livsprojektet, Skolungdom	1993: födda 1972-79, 14-18 år då enkäten genomfördes N=1.193 ³⁶

SVaren markerades i 5-gradiga skalor: 1: Stämmer inte alls för mig – 5. Stämmer helt för mig. I tabellerna redovisas endast markeringarna 5 Stämmer helt för mig, i procent.

Den första egenskapsfaktorn har vi kallat Omtänksam. I undersökningen med lärarstudenterna är det sju enskilda egenskaper, som har grupperat sig i denna faktor.

Faktorer. Egenskaper.

Faktor Omtänksam	VR Total 2004	VR 2004 81-83 21-23	VR 2004 77-80 24-27	VR 2004 72-76 28-32	VR 2004 49-71 33-55	Gym25 2000 72-76 24-28	Enk9. 1995 72-76 20-23	Livs 1993 72-79 14-18
Pålitlig	52	52	49	47	60	56	49	43
Omtänksam (EVS)	49	52	48	52	45	48	35	24
Ärlig (EVS)	42	42	38	44	49	45	43	39
Trevlig	39	41	41	43	28	45	39	43
Artig (EVS)	36	35	36	44	33	39	39	32
Samarbetsvillig	32	34	30	32	34		36	25
Moralisk	23	21	22	22	27			
Osjälvisk (EVS)	17	19	15	14	19	20	13	13

Kommentar. I tabellen presenteras den egenskap som lades till i undersökningen bland lärarstudenterna, och som inte fanns med i de tidigare nämligen ”moralisk”. Om just denna egenskap kan den kommentaren göras att knappt en fjärdedel av lärarstudenterna tycker att den stämmer in helt på dem, trots att dessa personer förefaller vara så trygga i den värdegrund som formulerats i offentliga styrdokument. När vi särskiljer åldersgrupper bland studenterna finner vi att ju äldre de är, desto högre andel ser sig som moraliska men ändå inte mer än 27% i den äldsta åldersgruppen.

Mer än hälften av studenterna i den yngsta åldersgruppen, 21-23 identifierar sig helt och hållet som omtänksamma, vilket är något mer än i de äldre grupperna. I övrigt går det knappast att urskilja någon tydlig tendens, som har att göra med ålder även om åldersgrupperna skiljer sig i en del egenskaper. Inte heller kan vi se några påtagliga kvantitativa skillnader mellan lärarstudenterna och de andra tre studerade grupperna inom denna faktor, som vi har kallat Omtänksam. Tvärtom är det nästan märkvärdigt hur likartade fördelningarna av svar är, trots att det är ganska så olika grupper som har studerats och dessutom med flera års mellanrum.

Faktor Flitig	VR Total 2004	VR 2004 81-83	VR 2004 77-80	VR 2004 72-76	VR 2004 49-71	Gym25 2000 24-28	Enk9. 1995 20-23	Livs 1993 14-18
Ansvarsfull (EVS)	46	43	42	50	51	49	39	26
Målmedveten (EVS)	26	28	22	28	32	28	25	29
Ordentlig (EVS)	24	26	24	28	18	27	20	18
Ambitiös (EVS)	23	23	19	25	32		24	20
Flitig	18	19	14	16	24	28	19	17

Kommentar. Ju äldre studenterna är, desto större andel tycker att egenskaperna i faktorn ”flitig” stämmer in på dem. Variationerna är dock inte så stora.

Faktor Tävlingsmänniska	VR Total 2004	VR 2004 81-83	VR 2004 77-80	VR 2004 72-76	VR 2004 49-71	Gym25 2000 24-28	Enk9. 1995 20-23	Livs 1993 14-18
Sportig	26	28	33	23	11	20	23	34
Ledarskapsf. (EVS)	20	23	20	21	16	109	15	19
Uthållig (EVS)	18	17	17	15	25	26	21	22
Tävlingsmänniska	18	23	23	13	7	20	19	25

Kommentar. Genomsnittligt är det var femte lärarstudent som tycker att det stämmer helt och hållet att de har ledarskapsförmåga. Även om det är aningen högre procentuell andel än i de andra undersökningsgrupperna är de knappast utmärkande i detta avseende, trots att de utmärkte sig markant jämfört med de andra undersökningarna i att se det som viktigt att bli en god ledare.

Faktor Lugn	VR Total 2004	VR 2004 81-83	VR 2004 77-80	VR 2004 72-76	VR 2004 49-71	Gym25 2000 24-28	Enk9. 1995 20-23	Livs 1993 14-18
Lugn	16	13	17	16	17	20	19	16
Tålmodig (EVS)	15	14	12	16	22	19	15	17
Behärskad (EVS)	13	17	15	13	7	20	18	18

Kommentar. Genomsnittligt är skillnaden inte så stor mellan resultaten i de olika undersökningarna. Ungefär en femtedel eller sjättedel identifierar sig med egenskaperna i faktorn lugn.

Faktor Konstnärlig	VR Total 2004	VR 2004 81-83	VR 2004 77-80	VR 2004 72-76	VR 2004 49-71	Gym25 2000 24-28	Enk9. 1995 20-23	Livs 1993 14-18
Musikalisk	12	13	13	9	11	17	17	21
Snabbtänkt	11	8	8	16	15	23	16	19
Konstnärlig	11	6	11	14	17	15	16	15
Djup. Filosofisk	9	9	8	9	11	8	8	9
Intelligent	7	7	7	8	6	19	16	21

Kommentar. I denna faktor framträder de största överraskningarna om lärarstudenterna. Som redan har nämnts framgår här att jämfört med de andra undersökta grupperna är det betydligt färre av lärarstudenterna som uppfattar sig själva som snabbtänkta eller intelligenta. Även klart färre upplever sig som musikaliska. Det framgår knappast någon skillnad alls i ålder i dessa avseenden heller.

Kommentarer om lärarstudenternas livsprojekt och kvaliteter

Kan vi alls dra några slutsatser om framtidens lärare som förebilder för alla barn och skolungdomar utifrån lärarstudenternas syn på sig själva som personer?

Intrycket att lärarstudenter är speciella kvarstod i resultaten av deras livsprojekt. De är klart mer orienterade mot socialt orienterade livsprojekt än andra och snarare inriktade på traditionella livsprojekt som handlar om trygghet än postmateriella eller individualiserade värderingar. Faktorn med individualiserade livsprojekt utblev särskilt bland de yngre studenterna vilket var förvånande. I den tidigare internationellt jämförande undersökningen utblev denna faktor också bland ungdomar i länder med mindre utvecklad välfärd. Majoriteten av lärarstudenterna var 30 år och yngre vid undersökningstillfället 2004, vilket innebär att de upplevde de djupa ekonomiska kriserna i början av 90-talet då de var i tonåren, känsliga för rörelser i tiden. Kan det vara så, att då välfärdsutvecklingen sviktat blir åter traditionella trygghetsvärden viktigare än de individualiserade och postmateriella?

Rent kvantitativt fördelar sig lärarstudenterna i frågan om självupplevda egenskaper på ungefär samma sätt som de jämförda studerade grup-

perna. Alla egenskaperna skulle ju kunna ses som dygder, men lärarstudenterna ser sig tydligen varken som mer eller mindre dygdiga än andra enligt de jämförelser som här har gjorts. Kanske kan man se det som förebildligt att lärare är eller uppfattar sig själva som personer på liknande sätt som andra.

Mot bakgrund av detta jämförande resultat är det kanske också diskutabelt om studenterna utvecklat ökad självkänneten och social kompetens under lärarutbildningen.

Slutsats. Återkoppling till frågeställningarna – dilemmana

Det ser ut som att politikerna i Sverige kan pusta ut. Vare sig det är tack vare den nya lärarutbildningen eller inte visar resultaten i denna undersökning att lärarstudenter i allmänhet förefaller hängivna den värdegrund som är formulerad i Lpo94 och i styrdokumentet för den nya lärarutbildningen. Dessa grundläggande värden är viktiga för dem även som personer, inte bara som blivande lärare. Det är också viktigt för de flesta av dem att bli goda ledare och att ha inflytande på andra människor, inte bara på sina framtida elever.

Intressant med denna hängivenhet är att de inte är lika övertygade om att dessa grundläggande värden dominerar vår kultur och vårt samhälle. Det innebär att de är beredda att förankra värden hos alla sina framtida elever som inte så självklart är dominerande normer i samhället. De uppfattar "individens frihet och integritet" och "det personliga ansvaret" som mest dominerande värden i samhället, men vill själva i första hand verka för "alla människors lika värde" och "aktning för varje människas egenvärde".

En slutsats som kunde dras av detta är att de ser sig själva som speciella i sin värdeorientering och kanske till och med i opposition mot vad

de upplever som dominerande i samhället. En jämförelse med andra studier ger intrycket att de verkligen är speciella i några avseenden. De förefaller inte associera till sk postmateriella eller individualiserade livsprojekt på samma sätt som andra i deras ålder eller generation. Men samtidigt har de som blivande lärare ett ansvar att förbereda sina elever på de tuffa individualiserade krav och förväntningar som kommer att ställas på dem på arbetsmarknaden och i arbetslivet.

Problemet med att förankra vissa värden hos alla elever är att ungdomar inte är isolerade i skolan. Tvärtom är de mycket känsliga för trender och motsättningar i samhället. Det kanske inte bara är ett dilemma utan en omöjlighet att skydda skolungdomar från starka inflytanden från omvärlden, vare sig de kan tolkas som goda eller ej enligt den explicit formulerade värdegrunden i skolans styrdokument.

På den individuella nivån förefaller lärarstudenter mer vara inriktade på traditionell karriär, där materiell och social trygghet går före inre personlighetsutveckling och självförverkligande. Lärarstudenter förefaller också snarare vara orienterade mot socialt orienterade livsprojekt, dvs att de önskar påverka och förbättra utvecklingen i samhället och världen.

Den sociala orienteringen som utmärker lärarstudenterna kan ha varit deras bevekelsegrund för att välja lärarutbildningen. Eftersom deras erfarenheter av sin lärarutbildning varierar starkt också inom universiteten/ högskolorna är det tveksamt att de skulle ha tillägnat sig sin sociala orientering genom utbildningen. Som studenter kan de här betraktas som vittnen eller informanter om den nya lärarutbildningen, men skillnaderna i deras erfarenheter kan snarare antas reflektera deras subjektiva förväntningar och tidigare erfarenheter.

Som utgångspunkt för denna undersökning gjordes en kort beskrivning av de djupgående strukturella processer i samhället, som karakteriserats med begreppen individualisering och globalisering. Den historiska utvecklingen kan inte vridas tillbaka, men det som vi ser kan kanske liknas vid en pendel som svängt från storskalig hierarkisk byråkrati till långtgående individualisering, från kommunitarism till nyliberalism. Har denna pendel nu nått sin vändpunkt? Om lärarstudenterna kommer att bli framgångsrika i sina ambitioner kommer de kanske att socialisera kommande generationer till ”moraliska agenter”, som inte bara anpassar sig och integreras i samhällets otrygga och individualiserade villkor utan tar samhället i besittning för fortsatt utveckling i riktning mot mer solidaritet, trygghet och social omsorg än vad som nu dominerar vårt samhälle.

Referenser

- Andersson, Bengt-Erik & Kerstin Strander (2001): *Skolan, familjen och framtiden. Social sårbarhet hos unga*. Lärarhögskolan i Stockholm: Individ, omvärld och lärande/ Forskning nr 9.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Skärvor och fragment. Essäer I postmodern moral*. Göteborg: Daidalos
- Beck, Ulrich (1998): *Vad innebär globaliseringen?* Göteborg: Daidalos
- Dahlgren, Anita (1999). Att möta arbetslivet. Enkätundersökning av nyanställda unga vuxna i kooperativa företag. *Ungdomar skola arbetsliv. Rapport 3, 1999. LHS, Centrum för barn- och arbetsliv*.
- Durkheim, Emile (1968): *Självmordet*. Uppsala: Argos förlag
- Ester, P., Halman, L. & de Moor, R. (ed.)(1993): *The Individualizing Society. Value Change in Europe and North America*. Tilburg University Press
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey
- Jonsson, Britta (1995): "Youth Life Projects in Contemporary Sweden. A Cross-sectional Study", in Britta Jonsson (ed.)/1995): *Studies on Youth and Schooling in Sweden*. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press
- Jonsson Britta (1999): Unga vuxna, deras livsprojekt och tankar om framtid yrke. Ur Tom Hagström (red.)(1999): *Ungdomar i övergångsåldern – handlingsutrymme och rationalitet på väg in i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Jonsson Britta & Lundbom, Therese (2000): Ungdomar skola arbetsliv Om skolans arbetslivsförberedande funktioner och unga vuxnas övergångar från skola till arbetsliv. Rapportserie: *Ungdomar skola arbetsliv*. Rapport 6, 2000. LHS, Centrum för barn och ungdomsvetenskap

Jonsson, Britta & Flanagan, Connie (2000): Young people's Views on Distributive Justice, Rights and Obligations. A Cross Cultural Study. *International Social Science Journal* no 164 (vol. LII no 2).

Jonsson, Britta (2001): Upplevelser av framtidshot och ansvar i ett föränderligt samhälle. Ur Andersson, Bengt-Erik (2001): *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: LHS Förlag

Lilla Uppslagsboken. Malmö: Förlagshuset Norden AB

Orlenius, Kennert (2001): *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa Förlag

Pettersson, Thorleif (1993): Värderingsförändringar – fastlästa generationsskillnader eller tidsandans krumbukter? I Bystedt, U and Hasselrot, T (1993): *Forskning om ungdom, Barn- och ungdomsdelegationen/ Forskningsrådsnämnden*

Sigurdson, Ola (1995): Det rätta eller det goda? Om liberalismen, postmodernism och demokratisk fostran i Lpo 94. Rapport nr 2995:06, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Utbildningsdepartementet (1997): *En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter*. DS 1997:57.

SOU 1999:63: *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet (1999)

Stafseng, Ola (1995): Ungdom, socialisering og ny moral: Moderne eller postmoderne tider? I Hviid Nielsen, T. (red.) *Tidens verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Trollestad, Claes (2000): *Etik & Organisationskulturer. Att skapa en gemensam värdegrund*. Stockholm: Svenska Förlaget

Ziehe, Thomas (1986): *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts

Fotnoter

¹ Trollestad, C. (2000), s 149

² Lilla Uppslagsboken. Malmö: Förlagshuset Norden AB

³ Bauman, Z. (1995), sid 11.

⁴ Se särskilt kapitlet av Lovisa Bergdahl, som arbetat inom samma delstudie.

⁵ Orlenius, K (2001). Sigurdson, O. (1995)

⁶ Den djupgående strukturomvandling i samhället har tolkats på olika sätt av sociologer. Det provisoriska begreppet "postmodern" markerar att ett helt nytt samhällssystem håller på att avlösa det moderna. Andra teoretiker betonar kontinuiteten i moderniseringsprocessen genom att använda begreppet "senmodern". Oavsett olika tolkning tycks stor samstämmighet råda om att det som bl a utmärker den samtida samhällssituationen är långtgående "individualisering". I detta kapitel har jag valt att använda begreppet postmodern som en regel med några undantag där författare refereras som använder begreppet senmodern.

⁷ Beck, U. (1998), sid 22

⁸ Inglehart, R (1990)

⁹ Beck, U. (1998)

¹⁰ European Value Systems, förkortat EVS genomfördes första gången 1981 i 20 europeiska länder, inklusive Sverige. Den upprepades 1990 och har efter hand utvidgats till mer än 40 nationer. De holländska forskarna Ester, Halman och de Moor har framför allt tagit fasta på resultatet av frågan om egenskaper för socialisation och gjort intressanta analyser av dem. Se även Jonsson, B. (ed.) (1995) p 138.

¹¹ Ester, P. et al (1993)

¹² Bauman, Z (1995), sid 80.

¹³ Durkheim, Emile (1968):

¹⁴ SOU:63 (1999), sid 92

¹⁵ Orlenius, K. (2002)

- ¹⁶ Orlenius, K. (2002), sid 90
- ¹⁷ På frågan "Vad är viktigt i Ditt liv och Din framtid?" markerar bara 11% att "vara politiskt aktiv" är viktigt för dem.
- ¹⁸ Jonsson, B. (2001)
- ¹⁹ Jonsson, B. och Flanagan, C. (2000)
- ²⁰ Stafseng, O. (1995)
- ²¹ Inglehart, R. (1990)
- ²² Ingleharts teori har bl a kritiserats med argumentet att de värderingarna han kallar postmateriella inte är nya utan är typiska medelklassvärderingar som alltid har funnits företrädna i den socialt och ekonomiskt trygga medelklassen. Dessa argument motsäger dock inte sambandet mellan villkor och värderingar som är poängen här.
- ²³ Inglehart, R. (1990).
- ²⁴ Pettersson, T. (1988) sid 90.
- ²⁵ Pettersson, T. (1993). Halman & Pettersson (1995)
- ²⁶ Jonsson, B. (2001)
- ²⁷ Jämför den senare redovisade frågan om självupplevda egenskaper, där "ledarskapsförmåga" förvånande nog stämmer för betydligt lägre andel lärarstudenter än andra studerade populationer.
- ²⁸ Dahlgren, Anita (1999). Jonsson, B. och Lundbom, T. (2000)
- ²⁹ Jonsson, B. (1999); Jonsson, B. i Andersson, BE (2001)
- ³⁰ Andersson, BE och Strander, K. (2000)
- ³¹ Jonsson, B. and Flanagan, C (2000)
- ³² Jonsson, B. (1995).

Lovisa Bergdahl, Doktorand i pedagogik,
Lärarhögskolan i Stockholm
lovisa.bergdahl@lhs.se

Elza Dunkels, Doktorand i pedagogiskt
arbete, Institutionen för interaktiva medier
och lärande, Umeå universitet
elza.dunkels@educ.umu.se

Maria Elmér, Universitetsadjunkt
i pedagogik, Högskolan för lärande och
kommunikation i Jönköping
maria.elmer@hik.hj.se

Bodil Halvars Franzén, Doktorand
i Barn- och ungdomsvetenskap,
Lärarhögskolan i Stockholm
bodil.halvars-franzen@lhs.se

Gun-Marie Frånberg, Fil Dr i pedagogik,
Institutionen för interaktiva medier
och lärande, Umeå universitet
gun-marie.franberg@educ.umu.se

Margareta Havung, Fil Dr i pedagogik,
Institutionen för Hälso- och Beteende-
vetenskap, Högskolan i Kalmar
margareta.havung@hik.se

Britta Jonsson, Docent i sociologi,
Lärarhögskolan i Stockholm
britta.jonsson@lhs.se

Hans Albin Larsson, Professor i historia,
Högskolan Kristianstad
hans_albin.larsson@husa.hkr.se

Tidskrift för lärarutbildning och forskning Journal of Research in Teacher Education

Notes on the submission of manuscripts

1. One electronic version of the article should be submitted.
2. Articles should not normally exceed 5-6000 words. They should be typed, double-spaced on A4 paper, with ample left- and right-hand margins, author's name and the paper only. A cover page should contain only the title, author's name and a full address to appear on the title page of the paper.
3. An abstract not exceeding 150 words should be included on a separate sheet of paper.
4. Footnotes should be avoided. Essential notes should be numbered in the text and grouped together at the end of the article.
5. Diagrams and Figures, if they are considered essential, should be clearly related to the section of the text to which they refer. The original diagrams and figures should be submitted with the top copy.
6. References in the text of an article should be by the author's name and year of publication, as in these examples:
Jones (1987) in a paper on...; Jones (1978c:136) states that; Evidence is given by Smith *et al.* (1984)...; Further exploration of this aspect may be found in many sources (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).
7. All works referred to should be set out in alphabetical order of the author's name in a list at the end of the article. They should be given in standard form, as the following examples:
Cummins, J. (1978a) Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review* 34, 395-416.
Cummins, J. (1978b) Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9, 131-49.

- Genese, F., Tucker, G.R and Lambert, W.E. (1976) Communication skills of children. *Child Development* 46, 1010-14
- John, V.P and Horner, V.M. (eds) (1971) *Early childhood Bilingual Education*. New York: Modern Language Association of America.
- Jones, W.R. (1959) *Bilingualism and Intelligence*. Cardiff: University of Wales Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986) Some fundamental aspects of language development after age five. In P Fletcher and M.Garman (eds) *Language Acquisition: Studies in First Language Development* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.

Författarvägledning

Tidskrift för lärarutbildning och forskning står öppen för publicering av artiklar och recensioner av arbeten inom områdena lärarutbildning och pedagogisk yrkesverksamhet

1. Artikeln ska sändas till redaktören i en elektronisk version.
2. Artikeln får till omfånget inte innehålla mer än cirka 5000 – 6000 ord. Manuskriptet ska vara skrivet med dubbelt radavstånd med stora höger- och vänstermarginaler. Ett försättsblad ska innehålla uppgifter om författarens namn och adress.
3. En abstract av artikeln ska finnas på en egen sida och omfatta cirka 150 ord.
4. Fotnoter ska undvikas. Nödvändiga noter ska numreras i texten och placeras i slutet av artikeln.
5. Diagram och figurer ska i de fall de anses nödvändiga placeras i anslutning till den text de referera till.
6. Referenser i löpande text anges med författarens namn samt tryckår för den publikation som hänvisningen görs till, som i detta exempel:
Jones (1987) menar att...; Jones (1978c:136) hävdar att; Bevis på detta ges av Smith *et al.* (1984)...; Dessa aspekter utreds ytterligare i andra studier (e.g. White, 1981a; Brown & Green, 1982; Jackson, 1983).

7. Referenser ska ordnas i alfabetisk ordning efter författarnamn i slutet av artikeln. Dessa ska anges i standardformat enligt mönstret ovan:

Innehåll i nummer 3/2001

Sara Lidman: ...brevid ämnet ...och dock!
Lydia Williams: Understanding the Holocaust?
Fiction in Education
Anita Malmqvist: När orden inte räcker till.
Anders Marner: Vetenskap och beprövad erfarenhet –
kollision eller möte?
Monika Ringborg: Platon och hans pedagogik
Hans Åhl (red): Svenska i tiden – verklighet och visioner
Hillevi Lenz Taguchi: Emancipation och motstånd:
dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan

Innehåll i nummer 4/2001

Carin Jonsson: Barnbildens livfulla vinkande
IngaMaj Hellsten: Lärarkunskap och IKT med genus-
perspektiv
Conny Saxin: Geografiska Notiser
Hedersdoktorernas föreläsningar
Karl-Georg Ahlström: Gäckande effekter
Lena Hjelm-Wallén: Politiska visioner och skolans vardag
Margareta Söderwall: Att skapa med Shakespeare
och andra klassiker

Innehåll i nummer 1-2 /2002

Monika Vinterek: Vad är pedagogiskt arbete? Vision och
innehåll
Carin Jonsson: Barns tidiga textskapande genom bild
och text
Inger Erixon Arreman: Pedagogiskt arbete
En social konstruktion för att fylla en social funktion
Tommy Strandberg: Pedagogiskt arbete och en påbörjad
studie om musikskapande och undervisning
IngaMaj Hellsten: Ett nytt ämne föds fram och tar
formEva Leffler: Entreprenörskap och Företagsamhet i
skolan – en del i Pedagogiskt arbete
Per-Olof Erixon: Nu var det 2002 – ett ämnets tillblivelse
sett ur ett prefektperspektiv
Daniel Kallós: Varför är det så svårt att förstå den utbild-
ningsvetenskapliga kommitténs arbetsuppgifter?
Tomas Kroksmark: Åldersblandning i skolan
Existence and Subjectivity
Matematikdidaktik – ett nordiskt perspektiv

Innehåll i nummer 3 /2002

Eva Skåreus: Det är lärarnas fel
Joakim Lindgren: "Värdelöst" värdegrundsarbete?
– demokratiföstran i svenska skolor

Innehåll i nummer 4/2002, 1/2003

Louise M Rosenblatt: Greeting to the Conference

Gun Malmgren: Litteraturläsning som utforskning och uppträcksresa – om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle

Anna-Lena Østern: Aktiv estetisk respons? – Ett försök med litterär storyline i årskurs sex

Bodil Kampp: Senmodernistisk børnelitteratur og litteraturpædagogik

Sten-Olof Ullström: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet

Per-Olof Erixon: Drömmen om den rena

kommunikationen – om diktskrivning i gymnasieskolan

Anne-Marie Vestergaard: Hvad fortæller flæskestegen? – en læsning af Helles novelle *Tilflyttere*

Innehåll i nummer 2/2003

Åsa Bergenheim: Brottet, offret och förövaren:

idéhistoriska reflexioner kring sexuella övergrepp mot barn

Lisbeth Lundahl: Makten över det pedagogiska arbetet

Gloria Ladson-Billings: It's a Small World After All:

Preparing Teachers for Global Classrooms

Siv Widerberg: Antologier

Christer Bouij & Stephan Bladh: Grundläggande normer

och värderingar i och omkring musiklärarkyrket – deras

konstruktioner och konsekvenser: ett forskningsobjekt

Jarl Cederblad: Aktionsforskning – en metod för ökad

kunskap om slöjdämnet

Mona Holmqvist: Pedagogiskt arbete – ett tomrum fylls

eller en ny splittring

Innehåll i nummer 3–4/2003

Sandra Acker and Gaby Weiner: Traditions and Transitions in Teacher Education: Thematic overview

Guðrun Kristinsdóttir and M. Allyson Macdonald: Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in society and teacher education. Part 1

M. Allyson Macdonald and Gudrun Kristinsdóttir: Learning to Teach in Iceland 1940–1962: Transitions in teacher education. Part 2

Sandra Acker: Canadian Teacher Educators in Time and Place

Inger Erixon Arreman and Gaby Weiner: 'I do not want to shut myself behind closed doors': Experiences of teacher educators in Sweden (1945–2002)

Jo-Anne Dillabough and Sandra Acker: 'Gender at Work' in Teacher Education: History, society and global reform

Elizabeth M. Smyth: "It should be the centre... of professional training in education". The Faculty of Education at the University of Toronto: 1871–1996

Michelle Webber and Nicole Sanderson: The Arduous Transfer of Elementary Teacher Education from

Teachers' Colleges to Universities in Ontario, Canada

Dianne M. Hallman: Traditions and Transitions in

Teacher Education: The case of Saskatchewan

Thérèse Hamel and Marie-Josée Larocque: The Universitisation of Teacher Training in Quebec:

Three key periods in the development of a research culture in Laval University

Innehåll i nummer 1-2/2004

Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman:

Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola

Maria Wester: Om normer, normbildning och uppförandenormer

Anders Birgander: Avvikande eller annorlunda: Hinder för undervisningen om homosexuella

Jenny Gunnarsson, Hanna Markusson Winkvist och

Kerstin Munck: Vad är lesbian and Gay Studies? Rapport från en kurs i Umeå

Per-Olof Erixon: Skolan i Internetgalaxen

Agneta Lundström: Mobbing – eller antidemokratiska handlingar?

Innehåll i nummer 3-4/2004

Daniel Lindmark: Utbildning och kolonialism

Anders Marnér: Ett designperspektiv på slöjden och ett kulturperspektiv på skolan

Per-Olof Erixon: På spaning efter den tid som flytt

Monika Vinterek: Pedagogiskt arbete: Ett forskningsområde börjar anta en tydlig profil

Barbro Bergström & Lena Selmersdotter: Att tala är ett sätt att lära!

Paula Berntsson: Att tillvarata förskollärautbildningen

Kennert Orlenius: Progression i lärarutbildningen

Innehåll i nummer 1-2 2005

Tomas Bergqvist

IT och lärande – i skola och lärarutbildning

Jonas Carlquist

Att spela en roll. Om datorspel och dess användare

Elza Dunkels

Nätkulturer – vad gör barn och unga på Internet?

Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon

Gener och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning

– teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser

AnnBritt Enochsson

Ett annat sätt att umgås – yngre tonåringar i virtuella gemenskaper

Anders Gedionsen, Else Søndergaard, Jane Buus Sørensen

När moderniteten i læreruddannelsen møder virkeligheden

Ylva Hård af Segerstad och Sylvana Sofkova Hasbemi

Skrivandet, nya media och skrivstöd hos grundskoleelever

Patrik Hernwall

Virtual Society: skillnad, tillgång, frånvaro

– om villkoren för inträdet i cybersamhället

Bertil Roos

Examination och det lärande samhället

Eva Skåreus

Du sköna nya värld

Innehåll i nummer 3 2005

Christina Segerholm

Productive Internationalization in Higher Education
One Example

Charlotta Edström

Is there more than just symbolic statements?

Alan J. Hackbarth

An Examination of Methods for Analyzing Teacher Classroom Questioning Practices

Camilla Hällgren

Nobody and everybody has the responsibility – responses to the Swedish antiracist website SWEDKID

Brad W. Kose

Professional Development for Social Justice: Rethinking the “End in Mind”

Mary J. Leonard

Examining Tensions in a “Design for Science” Activity System

J. Ola Lindberg and Anders D. Olofsson

Phronesis – on teachers’ knowing in practice

Constance A. Steinkuebler

The New Third Place: Massively Multiplayer Online Gaming in American Youth Culture

Innehåll i nummer 4 2005

Håkan Andersson

Bedömning ur ett elevperspektiv:

– erfarenheter från ett försök med timpanelös undervisning

Sylvia Benckert

Varför väljer inte flickorna fysik?

Lena Boström & Tomas Kroksmark

Learnings and Strategies

Per-Olof Erixon & Gun Malmgren

Literature as Exploration. Interview with Louise M Rosenblatt (1904–2005) – Princeton, NJ, USA, April 25, 2001

Daniel Lindmark

Historiens didaktiska bruk: Exemplets och traditionens makt

Agneta Linné

Lärarinnor, pedagogiskt arbete och modernitet

En narrativ analys

Tidskrift

för lärarutbildning och forskning

INNEHÅLL

Redaktionellt Artiklar

Lovisa Bergdahl

Om gemensamma värden i ett pluralistiskt samhälle

– Lärarutbildarens syn på och arbete med gemensamma värden i den nya lärarutbildningen

Elza Dunkels

The Digital Native as a Student

– Implications for teacher Education

Maria Elmér & Hans Albin Larsson

Demokratiutbildningen i lärarutbildningen

– Några jämförelser och tolkningar

Bodil Halvors-Franzén

Med fokus på lärares yrkesetik i den nya lärarutbildningen

Gun-Marie Frånberg

Lärarstudenters uppfattning om värdegrunden i lärarutbildningen

Margareta Havung

”Du, som är kvinna – du kan väl ta det, det där om genus”

– Om jämställdhet och genus i nya lärarutbildningen

Britta Jonsson

Lärarstudenters värderingar och kvaliteter



FAKULTETSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING
THE FACULTY BOARD FOR TEACHER EDUCATION