



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Läroprogrammet, examensarbete 10 poäng

Leijonborg och Björklund -vs- Granath
- Skola, kunskap, elev och lärare i *Skolstart. Dags för en ny skolpolitik*
och *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok*

Martin Bergman

”LAU660”

Handledare: Claes Ekenstam

Examinator: Susanne Dodillet

Rapportnummer: VT07-1050-01

Abstract

- Examinationsnivå:** Examensarbete lärarprogrammet, 10 poäng
- Titel:** Leijonborg och Björklund -vs- Granath
- Skola, kunskap, elev och lärare i *Skolstart. Dags för en ny skolpolitik* och *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok*
- Författare:** Martin Bergman
- Termin och år:** Vårterminen 2007
- Institution:** Institutionen för idéhistoria och Vetenskapsteori
- Handledare:** Claes Ekenstam
- Rapportnummer:** VT07-1050-01
- Nyckelord:** Textanalys, Björklund, Granath, Leijonborg, idéer, skolsyn.

Sammanfattning:

Syfte: Syftet med studien är att kartlägga förhållningssätt och idéer i centrala frågor som har betydelse för synen på skolan, i Lars Leijonborg och Jan Björklund respektive Gunilla Granath böcker *Skolstart. Dags för en ny skolpolitik* respektive *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok*, samt att jämföra deras respektive syn på skolan.

Huvudfrågorna lyder:

- 1 Hur ser Leijonborg och Björklund respektive Granath i sina böcker på: skolan, kunskap, läraren, samt eleven?
- 2 En jämförelse mellan Leijonborgs och Björklunds och Granaths respektive syn på skolan.

Metod och material: Metoden i studien är en deskriptiv, systematiserande och jämförande, idé- och aktörscentrerad textanalys. Materialet är de ovan nämnda böckerna.

Resultat: Resultatet visar att Leijonborg och Björklund menar att skolan finns för att överföra kunskaper och därigenom ge eleverna förutsättningar inför framtiden samt skapa likvärdighet i samhället. Som medel propagerar de för en konsekvent mål- och resultatstyrning. Kunskaper ser de som något som kan utveckla människor. De viktigaste kunskaperna menar de är färdigheterna läsning, skrivning och räkning, följda av kunskaper ur "vår gemensamma allmänbildning". I sin lärarsyn lyfter de fram läraryrkets professionalitet, betydelsen av ämneskunskaper och lärarens aktiva roll. Elevens roll i skolan menar de är att bilda sig.

Granath menar att skolan främst är till för att eleverna ska se sammanhang i tillvaron, finna sig själva och få möjlighet till eget kreativt skapande. Den kunskap som Granath ser som viktigast är att finna de dolda sammanhangen i tillvaron för att kunna ta ställning i samhällsfrågor. I hennes lärarsyn är det viktigaste vem läraren är som person, lärarens psykologiska kompetens. Elever, ser Granath som hela personer och deras roll i skolan som en möjlighet att gå på djupet av de stora sammanhangen i tillvaron och i sig själv.

Jämförelsen mellan skolsynerna visar att både Leijonborgs och Björklunds och Granaths skolsyn fokuserar eleven, men Leijonborg och Björklund mer på kunskaper för framtiden och Granath mer på personlig utveckling här och nu. Kunskaper som är viktiga för Leijonborg och Björklund är främst "basfärdigheter" och faktakunskaper och för Granath främst förståelse av sammanhang. Leijonborg och Björklund fokuserar lärarens ämneskunskaper och kunskapsförmedlande roll i skolan, Granath vem läraren är som person.

Innehåll

Inledning.....	4
Ämne och bakgrund.....	4
Syfte och frågeställningar.....	4
Ämnet som problem, teoranknytning.....	5
Metod, tillvägagångssätt, material.....	5
Mer om materialet.....	6
Validitet.....	6
Definitioner.....	6
Kunskapsformer.....	6
Inläringsteoretiska traditioner.....	7
Läroplanskoder.....	7
Utbildningsfilosofi.....	7
Resultatredovisning.....	9
Fråga 1 - Leijonborgs och Björklunds respektive Granaths syn på skola, kunskap, lärare och elever.....	9
Skolsyn Skolstart.....	9
Skolsyn Gäst hos överkligheten.....	13
Kunskapssyn Skolstart.....	16
Kunskapssyn Gäst hos överkligheten.....	20
Läraren Skolstart.....	23
Läraren Gäst hos överkligheten.....	25
Eleven skolstart.....	26
Eleven Gäst hos överkligheten.....	28
Fråga 2 – Jämförelse.....	31
Sammanfattning och slutdiskussion.....	35
Sammanfattning.....	35
Diskussion.....	37
Litteraturlista.....	39

Inledning

Ämne och bakgrund

Det här examensarbetet springer ur ett intresse, eller för att vara ärlig, min villrådighet om hur skolan ska se ut, och framförallt varför, vilka tankar som ligger bakom att den anses ska vara på ett visst sätt. En önskan att lägga ut och förstå tankar, resonemang, värden och motiv som ligger bakom olika idéer.

Skolans utformning är något som de flesta har åsikter om och något som debatterats intensivt i både media och inom skolvärlden de senaste åren. Det är också så att själva skolsystemet inte bara i Sverige utan i de flesta OECD-länder har förändrats kraftigt de senaste 15-20 åren. (Se Dovemark 2004: kap 1, 2)

Hur den svenska skolan ska se ut är inte skrivet i sten. Lagarna och styrdokumentet som ställer upp mål för skolan har aldrig lämnat så stort friutrymme som med nuvarande styrdokument. Sannolikt är risken mycket större att andra faktorer som traditioner och tillgång till tid och pengar styr och sätter upp gränser.

Därför upplever jag det som viktigt både för mig själv och för lärarprofessionen att dra ut innebörder och värderingar som framförs i den aktuella debatten om centrala aspekter av skolan. För att få förståelse för, och perspektiv på, den inomprofessionella debatten om skolutveckling, och kanske som bonus få någon ny idé eller tips till sin egen lärarpraktik.

Närmare bestämt vill jag undersöka två av de inlägg i debatten de senaste åren som jag tycker är viktigast på olika sätt. Nämligen Lars Leijonborgs och Jan Björklunds bok *Skolstart. Dags för en ny skolpolitik* och Gunilla Granaths reportage *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok*.

Syfte

1. Att kartlägga förhållningssätt och idéer i centrala frågor som har betydelse för synen på skolan, i Lars Leijonborgs och Jan Björklunds respektive Gunilla Granaths böcker *Skolstart. Dags för en ny skolpolitik* respektive *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok*.

2. Att jämföra Leijonborgs och Björklunds respektive Granaths syner på skolan med varandra.

Frågeställning:

1. Hur ser Leijonborg och Björklund respektive Granath i sina böcker på:

Skolan:

-Varför skolan finns, vad som är skolans uppdrag och hur den bör vara?

-Hur skolan bör styras?

-Maktrelationer och ansvarsfördelning på den enskilda skolan?

-Inre ordning och oordning på den enskilda skolan?

Kunskap:

-Vad kunskap är?

-Vilken kunskap som är viktig?

-Varför kunskap är viktigt?

-Hur man lär sig?

-Vilken läroplanskod?

-Vilken utbildningsfilosofi?

Läraren:

-Vem läraren är?
-Läraryrollen?

Eleven:
-Vem eleven är?
-Elevrollen?

2. Jämförelse av Leijonborg och Björklunds syn på skolan med Granaths. Det är viktigt att observera att denna fråga har ett snävare fokus än den första frågan. I den första frågan kartläggs idéer och förhållningssätt till skola, kunskap, lärare och elever, eftersom de har betydelse för deras respektive syn på skolan. I fråga två jämförs själva skolsynerna.

Ämnet som problem, teori anknytning

Det finns en omfattande forskning som behandlar eller har sin bakgrund i förändringarna i skolsystemen i Västvärlden och i Sverige sedan slutet av 1980-talet. Statliga och mellanstatliga organisationers utredningar liksom styrdokument och partiets skolpolitiska program såväl som genomslagen av dem i skolans praktik har genomförts. De teoretiska perspektiven har varit bland annat läroplansteoretiska, skolsociologiska och ideologikritiska. Som vidare ram finns i forskningen någon form av modernitets- och/eller globaliseringsteori. (se till exempel Dovemark 2004, kap 1, 2)

Den undersökning jag här gör är däremot deskriptiv och idéfokuserad. Att avstå från att använda en teori som utgångspunkt har både för och nackdelar. Kanske kan man säga att förfaringsätten har olika syften. Jag menar att det är angeläget att kartlägga vilka idéer och förhållningssätt som inflytelserika författare och verk står för, och resonemangen bakom dem *som de själva motiverar dem*. Om de är inflytelserika så är möjligheten stor att de kommer att influera människors uppfattningar och därmed även samhällets utformning, vilket kommer få inflytande på teorier om det.

Metod, tillvägagångssätt, material

Metoden för studien är en deskriptiv, systematiserande och jämförande aktörs- och idécentrerad textanalys.

Att studien handlar om att analysera texter givs redan på förhand i inledningen och syftesförklaringen och att den är deskriptiv, alltså syftar till att beskriva snarare än att utifrån teorier förklara diskuteras i teoriavsnittet. Tillvägagångssättet är dessutom deskriptivt på det sättet att jag nästan inte använder några färdiga kategorier eller fack att sortera in svaret på frågorna i, utan har ett öppet angreppssätt. Att textanalysen är systematiserande innebär att det jag försöker göra med texterna är att systematisera deras innehåll, vaska fram idéer och förhållningssätt utifrån dem som svarar på frågorna. Den jämförande aspekten kommer inte in förrän i fråga två, då författarna jämförs med varandra. Att textanalysen är aktörscentrerad och idécentrerad på samma gång betyder att varken idéerna i texterna eller författarna bakom texterna fokuseras mer än något annat, båda är lika viktiga. I studien använder jag omväxlande, men med samma innebörd, ord som "En idé i skolstart är..." eller "Granath menar att...". Det är också viktigt att veta att jag i *Skolstart* inte skiljer mellan Leijonborgs och Björklunds idéer, trots att de skrivit varsitt eget kapitel.

Finns det andra tänkbara tillvägagångssätt än detta? Att studien är en textanalys och att den är systematiserande och jämförande ges ju som nämnts redan i inledningen – det är Leijonborgs och Björklunds respektive Granaths idéer i just de här böckerna jag är ute efter. Men man hade kunnat backa studien och i stället ta sin utgångspunkt i ett mer generellt syfte att studera aktuella idéer i skoldebatten. I så fall hade det funnits en mängd andra debattörer

och texter att välja mellan, till exempel debattartiklar i DN eller i lärarfackens tidningar eller olika intressenters i skolpolitiken åsikter.

Skälet till att välja Lars Leijonborg och Jan Björklund var inte så svårt eftersom de haft en sådan framträdande plats i debatten och dessutom numera är ansvariga ministrar för hela utbildningsväsendet i Sverige och det dessutom inte verkar finnas någon längre genomgång av deras idéer. Valet av Gunilla Granath är svårare att motivera. Mest var det hennes unika inifrånperspektiv som lockade mig. Men hennes tankar utgör också en så tydlig kontrast. Och hon är populär, boken har kommit ut i en andra upplaga. Dessutom presenterades hennes bok innan Leijonborg och Björklund slog igenom¹ och förhåller sig därför inte gentemot dem, vilket många andra i debatten gör.

Jag hade också kunnat använda andra texter, till exempel artiklar eller andra böcker eller bådaddera i studien. Valet av böcker som utgångspunkt beror på att de med sitt större omfång förhoppningsvis är mer nyanserade och har längre motiveringar bakom sina uttalanden än artiklar. Att välja just de här böckerna beror på deras tydliga skolfokus och slutligen, att inte välja ett bredare material, till exempel även artiklar, är helt en avgränsning betingad av tillgång på tid.

Mer om materialet

Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok skrevs 1996 av Gunilla Granath. 2002 kom en ny upplaga ut med nyskrivet förord som enda förändring. Boken består av redigerade dagboksanteckningar från höstterminen 1995 då författaren följde med en sjundeklass som helt vanlig elev. Granath var på den tiden frilansjournalist med bakgrund som chefredaktör på tidskriften ”Ordets makt”, en kulturtidsskrift för ungdomar. (Granath 2002: 7, 9, baksidetext)

Skolstart. Dags för en ny skolpolitik skrevs av Lars Leijonborg och Jan Björklund 2002 som ett inlägg i den skolpolitiska debatten. Leijonborg satt då i utbildningsutskottet för folkpartiet och hade i uppdrag att utarbeta ett nytt skolpolitiskt program för partiet. Björklund var skolborgarråd i Stockholm, folkpartiets talesman i skolfrågor och arbetade även han med det skolpolitiska programmet. Sedan valet 2006 är de båda som nämnts emellertid ansvariga för utbildningspolitiken i Sverige, som utbildningsminister respektive skolminister. (Leijonborg & Björklund 2002: 12, 30).

Validitet

Validitet – är de ställda frågorna verkligen bra indikatorer på det jag vill mäta? Jag menar det, eftersom de är så grundläggande. Däremot finns det en vaghet i själva de centrala begreppen ”skolsyn”, ”förhållningssätt” och ”idé”. Nästan vad som helst kan placeras in under dem...

Reliabiliteten i en textanalys hänger främst på noggrannhet med referenser, men den frågan kan inte jag bedöma opartiskt!

Definitioner

Här följer definitioner för ett antal begrepp som kan användas för att beskriva olika aspekter av hur man ser på kunskap och undervisning. Jag har valt att lägga dem här istället för att ha dem insprängda i texten. Ett råd till läsaren är därför att återvända hit för förklaringar när dessa begrepp börjar dyka upp under rubriken kunskapsyn, om de verkar obekanta.

Kunskapsformer

¹ Rebecka Åström (2006: 3) skriver i sin opublicerade C-uppsats att folkpartiets förnyelse, i vilken skolpolitiken är en viktig del började 1995, men att förändringen skedde och nådde ut i media gradvis.

Läroplanen för grundskolan (Skolverket 1998: 26) ställer upp fyra olika former som kunskap kan komma till uttryck i. Dessa former är fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet. Formerna ses i läroplanen som att de förutsätter varandra och samspelar.

Inlärningsteoretiska traditioner

Utifrån Ingrid Carlgrens (Carlgren i Carlgren 1999:11-15) genomgång i *Miljöer för lärande*, kan följande summering göras av pedagogiska teorier.

Behaviourism: Här ses inlärning som detsamma som utveckling. Ju mer man lär sig desto mer utvecklas man. Det innebär att pedagogiska ansträngningar kan koncentreras till att åstadkomma inlärning. Till denna tradition har ”utan att det finns någon logisk nödvändighet” kommit att knytas en specifik pedagogisk modell. Nämligen förmedlingspedagogik, en modell där läraren ses som aktiv i att försöka överföra kunskaper till eleverna som förväntas ta in dessa.

Kognitivism/konstruktivism: Denna tradition ser individens inlärning som bestämd av hennes inre biologiska utveckling. Detta synsätt gör att de pedagogiska ansträngningarna inriktas mot att undersöka de utvecklingsmässiga förutsättningarna för inlärning samt att skapa betingelser för individens (spontana) utveckling. Detta synsätt på hur man lär sig har – lika omotiverat – kommit att förknippas med olika former av aktivitetspedagogik, där eleverna själva får bygga upp sina kunskaper genom egna aktiviteter av olika slag.

Både behaviouristiska förmedlingspedagoger och kognitivistiska konstruktivister har även vissa gemensamma uppfattningar om inlärning, bland annat för att båda har en utvecklingspsykologisk kunskapssyn som grund. För båda traditionerna framstår till exempel lärande som ett individuellt och mentalt fenomen. Kunskap behandlas som en substans i sig. Pedagogik handlar om att transferera denna substans till eleven i form av dekontextualiserade, sammanfattande begrepp.

Sociokulturellt perspektiv: Lärande ses inte som en transformering av något yttre till något inre utan som en betydelse- eller meningsskapande process, något interaktionistiskt. Här är fokus på den sociala praktiken snarare än på de kognitiva processerna, alltså på själva lärandesituationen. Kunskapen uppfattas som situerad, kontexten är inte bara en bakgrund utan en del av själva lärandeprocessen. Begrepp betraktas som redskap som man lär sig genom användning och deras mening som ett resultat av social förhandling. På så vis blir begrepp, aktivitet och kultur ömsesidigt beroende. Lärande involverar alla tre och kommer till uttryck som ett förändrat deltagande i en social praktik.

Läroplanskoder

Läroplanskoder är grundläggande principer för val av innehåll i undervisningen. De sammanfattande principerna för urval, organisation och förmedlingsform för skolans undervisning. Ursprungligen kommer indelningen från Ulf P Lundgren men refereras här ur Göran Lindes (2000: 34ff) introduktion till läroplansteori:

Klassisk läroplanskod: Syftar till bildning eller daning, att förädla människan i riktning mot ett ideal. Idealerna präglas av drömmen om en svunnen guldålder och de uppnås genom självdisciplinerande studieflyt och litteraturens gestaltning av det höga och ädla. Latingymnasierna har burit den klassiska läroplanskoden, men efter andra världskriget har den varit svår att försvara mot mer krasst nyttotänkande.

Realistisk läroplanskod: syftar till en vetenskaplig förståelse av världen. Realgymnasierna – eller i Sverige så småningom NV-programmet har varit den tydligaste bäraren av denna kod. Den syftar mer till att grundlägga en vetenskaplig och rationell världsbild än till direkt teknisk användning på en arbetsmarknad.

Moralisk läroplanskod: syftar till att ingjuta en viss moral eller lojalitet hos medborgarna. Den förekommer mest i obligatorisk skola och massutbildning som till exempel folkskolan.

Från början förmedlade folkskolan mest patriotiska och religiösa värden "Gud och fosterlandet". Efter andra världskrigets erfarenhet av nationalismens yttersta konsekvenser ändrades det moraliska innehållet i folkskolan i riktning mot demokratiska värden och respekt för oliktankande och minoriteter.

Rationell eller *utilistisk läroplanskod*: syftar till att skolan ska förbereda för praktiska uppgifter. Nyttotänkandet, att inriktningen på undervisningen ska vara praktiska färdigheter som att kunna läsa instruktioner och fylla i blanketter har burits upp av t ex svenskämnet på yrkesinriktade program före gymnasiereformen 1991, men har vunnit bred anslutning bland både allmänhet och arbetsgivare.

Demokratisk eller *medborgerlig läroplanskod*: syftar till en undervisning byggd på demokratiska överväganden. I botten ligger en idé om att respektera elevernas kommunikativa frihet. Alla ska få tala och göra sina ståndpunkter hörda. Elever och lärare ska kunna göra mogna överväganden och gemensamt besluta vad som ska studeras och under vilka premisser och villkor.

Skiljelinjer mellan olika läroplanskoder i den politiska debatten nuförtiden går främst mellan tre olika sorters koder. Å ena sidan finns den klassiska och den realistiska läroplanskoden med sin inriktning på att delge en slags vetenskaplig världsbild och genomtänkt livsåskådning. Å andra sidan finns en politisk kod vilken propagerar för statens formande av medborgarna till demokrati, nationalism eller andra värden. Å tredje sidan finns en nyttokod som strävar efter ett skolinnehåll som hjälper människor att utforma sitt vardagsliv och yrkesliv i samhället. Man kan se det som en konflikt mellan en vetenskapligt rationell kod, en politisk kod och en nyttokod.

Utbildningsfilosofi

Övergripande syn på skola och undervisning efter Lindes (2000:39-44) genomgång.

Progressivism: Idealet för studier är att väcka undran inför verkliga fenomen, analysera dessa och på så sätt finna vägen in i skolämnena. Undervisningen ska bygga på helhetssyn och verklighetsnära stoff. Elevens eget kunskapssökande ska vägleda studierna. Eleverna ska vara verksamma och aktiva och lärarna ska vägleda. Kreativitet hos eleverna ska stimuleras. Lärarna ska arbeta i arbetslag. Eleverna ska också arbeta i grupp och utföra gemensamma uppgifter för redovisning och diskussion. Prov och tester av "fasta kunskaper" ska inte dominera över skolarbetet, utan elevens personliga utveckling och förmåga att tillägna sig eget lärande ska stå i centrum. (Ibid: 39, 41).

Perennialism (här tar Linde hjälp av en definition av George Kneller): Utbildning handlar om det som är *beständigt* i motsats till det som är bundet till tid och rum. Skolan ska syssla med det den är bra på, som att överskrida den dagliga erfarenheten i tid och rum och i teoretiskt perspektiv. Den ska behandla det som vi inte ser och erfar i det dagliga livet. I skolan kan man läsa om och söka kunskap om länder man aldrig har besökt, om tider som svunnit och som man aldrig kommer att erfara, och det man söker och finner kan sättas in i ramar som vanligtvis inte möjliggörs i daglig konversation. Vissa skolämnen behandlar eviga och universella frågor såsom bland annat litteraturhistoria och filosofi, och i dessa ämnen finns det klassiska verk som står över tidens smakförändringar. Vissa ämnen behandlar världens beständighet såsom naturvetenskapens lagbundenheter och matematiken. Skolan är och måste erkännas som en artificiell institution. Dess syfte är att förbereda för livet genom att förmedla det beständiga och förbereda för det kommande genom att utveckla etik och intellekt. Skolan är särskild från det övriga samhället för sina tilldelade uppgifter och ska inte ägna sig åt dagens alla aktualiteter – det görs i många andra sammanhang bättre än i skolan. (Ibid: 42f)

Nyliberalism: Har krav på mångfald och valfrihet som grundval. Det är familjen och föräldrarna, inte staten, som ska bestämma hur utbildningen för barnen ska utformas. Decentralisering, privatisering och konkurrens anses främja skolutvecklingen (Ibid: 43).

Resultatredovisning:

Fråga 1 - Leijonborgs och Björklunds respektive Granaths syn på skola, kunskap, lärare och elever

Skolsyn Skolstart:

Varför skolan finns, vad som är dess uppdrag och hur den bör vara

Ett helt kluster av inbördes relaterade idéer om skolan finns i *Skolstart*.

Skolan är för Leijonborg och Björklund främst en institution som bör förmedla kunskaper (Leijonborg & Björklund 2002: 14, 72, 103). Kunskapsöverföring anges också uttryckligen som ett av två huvudskäl till *varför* skolan finns till. ”Finns inte skolor för att överföra en kunskapsmassa från en (äldre) generation till en annan (yngre)?” (Ibid: 18).

Skolans uppdrag är kunskapsuppdraget, kunskapsmål (Ibid: 13, 14, 18, 19, 24, 39). De orden är ständigt återkommande i boken. De kritiserar aktörer som de menar avviker från kunskapsfokuseringen och vill ge skolan en annan inriktning, främst socialdemokraterna (”flumskola”) men även kommunerna (vilka betonar det sociala omsorgsuppdraget för mycket), kommunförbundet (när de i sin arbetsgivarroll föreskriver hur skolan ska arbeta), skolverket och allmänheten, när de inte förstår att visa skolan den respekt den förtjänar (se Ibid: 9, 12, 21f, 25-27, 31, 32, 39, 124).

Det andra huvudskälet som anges till *varför* det bör finnas en skolinstitution, är för att ge möjligheter eller förutsättningar till att bli något kvalitativt bättre. Detta gäller både för samhället men främst för individen. ”Skolan har vi för att individer och samhälle genom kunskap ska kunna förändra verkligheten och höja sig över det de annars skulle kunna uppnå.” (Leijonborg & Björklund 2002: 103). ”Men långt, långt viktigare än vad det betyder för ’samhället’ är att en sådan skola [som de vill se] kan ge många enskilda människor ett bättre liv än de annars skulle fått.” (Ibid: 9). Detta uttrycks på andra ställen i ord som att skapa möjligheter inför framtiden (Ibid: 8), skapa förutsättningar att skapa sin egen lycka (Ibid: 23), klassresor (Ibid: 24ff), förutsättningar att leva ett rikt liv (Ibid: 21).

Skolans främsta uppgift för Leijonborg och Björklund är att förmedla *kunskaper till alla*. De blickar bakåt och förankrar denna och ett helt knippe idéer om skolan i vad de anser var de dåtida liberalernas tankar med folkskolan när den drevs fram av dessa på 1800-talet, samt i gamla liberala principer.

De citerar en liberal företrädare i debatten då (1840): ”Bildning och upplysning är för människan det regnet är för jorden.” och ”Vi vill låta våra barn lära känna sina medborgerliga plikter, sina rättigheter och sina skyldigheter och låta dem förstå till vilket stort ändamål de är skapade.” (Leijonborg & Björklund 2002: 19). De utlägger resonemanget: ”Nu var det dags att ta nya steg på visdomens fält genom att låta fler få del av bildningen.” och ”Också bondflickor hade rättigheter, också bondflickor kunde växa och leva sina liv annorlunda än det omgivande samhället hade tänkt sig. Därför behövde de utbildning. Den synen är vår drivkraft också idag. [...] Vårt krav är helt enkelt kunskaper åt alla.” (Ibid: 19).

Kunskaper till alla handlar inte främst som vid folkskolans införande om att utsträcka skolan till att omfatta alla utan just på att kunskaper ska nå ut till alla. Denna idé om skolan är den mest genomgående i boken. Det är också det som hela det reformprogram för skolan som presenteras och refereras i boken bygger på och ska underlätta: Högre status åt skola, utbildning och lärare. Bättre ämnesutbildade lärare med högre lön. Satsning på ordning och reda. Fler och tidigare bedömningar så stöd kan sättas in. Fler speciallärare. Nivågruppering i

grundskolan och större grening och valfrihet på gymnasiet. Större frihet åt skolor att själva söka uppfylla kunskapsmålen plus mer resurser till skolor i utsatta områden. Lika villkor för fri- och kommunala skolor och större möjlighet att själv välja skola (Ibid: 20).

I förhållningssättet till skolan ingår en uppgift att skapa likvärdiga chanser (Leijonborg & Björklund 2002: 25). ”...vad det [skolan] borde vara: en kunskapens högberg där morgondagens vuxna medborgare ska få lika livschanser.” (Ibid: 127). ”En skola där alla har möjlighet att utvecklas är en förutsättning för att alla ska få jämlika livschanser.” (Ibid: 122) ”Skolan ska lyfta eleverna. Den ska vara en hävstång för elever som i övrigt har fått en sämre start i livet att häva sig uppåt.” (Ibid: 37). En förutsättning för detta är den nämnda idén om ”Kunskaper till alla”, men tanken härleds än mer från en annan liberal princip, ”personlighetsprincipen” (Ibid: 23f). ”Människan måste ges möjlighet till ’full utveckling av de egna anlagen’. [...] ett samhälle där människor gavs likvärdiga förutsättningar att skapa sin egen lycka i livet, oberoende av föräldrarnas sociala status och ekonomiska ställning.” (Ibid: 24).

En ”skola för alla” och med ”möjlighet till full utveckling av de egna anlagen” handlar också om att även ge de mycket studiemotiverade stimulans. Men detta utvecklas inte så mycket i boken (Leijonborg & Björklund 2002: 7, 25, 27f).

I skolans kunskapsförmedling verkar det ingå en tanke om fostran. I de tidigare citerade orden ”låta våra barn lära känna ... sina rättigheter och sina skyldigheter” och i orden ”...ett samhälle där barn inte får stöd av vuxna inte klarar att upprätta demokratiska normer. [...] finns inte skolan för att överföra en kunskapsmassa” (Leijonborg & Björklund 2002: 21) verkar det ingå att värden också är något som ska överföras. På ett annat ställe (Ibid: 38) talas dock om att skolan har rätt att ställa krav på eleverna i form av kunskapskrav, respekt gentemot andra och på deras närvaro. Så antagligen räknas fostran inte bara ske i form av kunskapsförmedling.

På ett par ställen verkar det nästan som att skolgången har en människa med specifika egenskaper i syfte. I stycket som inleder boken står ”En liberal förnyelse av Sverige bör börja med skolan. En bra skola ger starka individer med en solid bas av kunskaper och värderingar.” (Ibid 7) Alldeles efter presentationen av reformprogrammet står ”I grunden är det en bildningstradition ... att framhäva skolans betydelse för självständiga, samvetsstyrda medborgare” (Ibid: 21). Och definitionen av bildningstanken som ofta återopas som ideal ”...att bli något man inte redan är, att sträcka sig på tå för att nå något annat än det man redan har” (Ibid: 10) innebär ju att ett specifikt förhållningssätt eftersträvas (Ibid: 26, 30f).

I boken finns några direkta uttalanden (Leijonborg & Björklund 2002: 8, 9, 132) som beskriver hur en bra skola är. Det handlar dels, som redan nämnts, om en skola som skapar likvärdiga livschanser och möjligheter inför framtiden (Ibid: 8, 127). Det handlar också om en skola med högre status som har möjlighet att ställa krav på samhället (Ibid: 9, 21, 37f, 132). Kraven kan gälla respekt på skolans professionella autonomi från myndigheter och stöd i sitt uppdrag att ge alla godkända kunskaper och kunna upprätthålla ordningen. Det handlar också om krav och höga förväntningar på närvaro, respekt för andra och på kunskaper från elevernas sida. Det handlar till slut också om stolta lärare med bättre villkor.

Skolan räknas som en tredelad institution - förskolan, grundskolan och gymnasiet. Dessa tre har delvis olika uppdrag. Gemensamt för de två senare är kunskapsuppdraget (Leijonborg & Björklund 2002: 33), vilket främst innebär ett ansvar för den enskilda skolan att få alla

igenom utbildningarna med godkända kunskaper (Ibid: 20, 52, 55) ”vårt krav är helt enkelt kunskaper till alla” (Ibid: 19).

Den frivilliga förskolan har också den främst ett kunskapsuppdrag men även ett omsorgsuppdrag. Den kallas för ”skolan före skolan” (Ibid: kap 6). Grundskolan räknas som en fortsättning av folkskolan, en obligatorisk medborgarutbildning som ska ge alla de grundläggande kunskaper och färdigheter som krävs för att klara sig i samhället (Ibid: 18, 52, 67). I gymnasiet, till slut, handlar det om att få en studieförberedande eller yrkesförberedande utbildning (Ibid: 70, 80).

Styrning

Huvudtanken för styrning av skolan är ett helt mål- och resultatstyrt skolsystem.

Själva målstyrningstanken uttrycks som att varje aktör i skolvärlden, alla elever från förskolan och uppåt, varje lärare, varje enskild skola, ja hela skolsystemet ska ha mål att sträva mot (Leijonborg & Björklund 2002: 82, 98, 101, 108). Resultatet på hur väl man uppfyllt målen ska sedan utvärderas på olika sätt. Detta så att rätt insatser och stöd för förbättring kan sättas in, både för varje elev och på alla andra plan i skolsystemet. ”En skola som inte väsentligen styrs av timplaner, utan av elevernas inlärningsresultat i förhållande till ställda krav...” (Ibid: 58).

De pedagogiska målen för skolan ska vara resultatet av politiskt fattade beslut på den nationella nivån (Leijonborg & Björklund 2002: 124). Skolans pedagogiska verksamhet ska alltså vara helt statligt styrd fastän det är kommunerna som är de kommunala skolornas huvudmän (Ibid: 122). Målen ska vara övergripande men samtidigt tydliga, tydligare än idag (ibid: 110). De viktigaste styrinstrumenten är läroplaner och kursplanerna. I kursplanerna anges vad eleverna ska lära sig och vad som krävs för godkänt betyg. Det som räknas som det allra främsta målet eller kravet på skolorna är att alla elever ska få rätt till G i kärnämnen i grundskolan (Ibid: 107).²

Staten har också skyldighet att utvärdera hur skolorna uppfyller målen och kraven den ställer på dem. Utvärderingen får dock inte ske av samma statliga instans som den som är till för att stödja skolorna i deras utveckling – skolverket. Men framförallt får inte skolorna utvärdera sig själva (Ibid: 108). Utvärderingen bör istället skötas av en egen myndighet – den nationella skolinspektionen (Ibid: 109). Utvärderingen anges ske med betyg och nationella prov (Ibid: 107). Om betygen som utvärderingsinstrument skriver de: ”Tack vare att vi till sist fick det relativa betygssystemet utbytt av ett kunskapsrelaterat blir betygen också en utvärdering av den enskilda skolan och av hela skolsystemet.” (Ibid: 108). De nationella proven ska ges vid fler tillfällen än idag, men inget sägs om huruvida de även ska ges i fler ämnen (Ibid: 107).

Staten har också i uppgift att kontrollera om skolorna uppfyller kraven på demokratiska värderingar, men inget sägs om hur det bör ske eller om uppgiften ligger på skolinspektionen (Ibid: 116).

Staten ska även ha finansieringsansvaret för skolans pedagogiska verksamhet istället för som idag, kommunerna. Detta är för att säkerställa nationell likvärdighet i resurstilldelning till skolorna (Ibid: 126). Men det är också för att få större valfrihet för eleverna att välja skola. Detta eftersom kommunerna inte längre får sista ordet i att bevilja pengar till den som vill studera på annan ort än i den egna kommunen (Ibid: 120, 125).

² Är detta själva kärnan i att ge elever en likvärdig start, samhällets garanti för G i grundskolans kärnämnen?

Själva finansieringen tänks som en skolpeng som följer med eleverna till skolan de väljer. Skolpengen ska inte vara lika för alla utan ska variera så att mer pengar styrs över till elever med särskilda behov och till elever i skolor i utsatta områden (Leijonborg & Björklund: 121). ”Varje elev ska i princip disponera den offentliga finansiering som krävs för att fullgöra sin grundskole- och gymnasieutbildning.” (Ibid: 125).

Skolsystemet bör vara decentraliserat. De talar om ”...den eftersträlvade maktspridningen ut till de enskilda skolorna...” (Leijonborg & Björklund 2002: 120). Varje enskild skola räknas som självständig och fristående i sitt handlande och styrd endast av de statliga målen (2002: 124). Det är upp till varje skolas ansvar att söka hitta vägar för att nå upp till de mål och krav som ställs. Ingen aktör kan gå in och hjälpa till genom att detaljstyra utan det är upp till professionen att bestämma om hur verksamheten ska utföras .

” ’Frihet under ansvar’...är det bästa förhållningssättet politiken bör ha till den professionella skolvärlden. Det är inte en politisk roll att i den praktiska vardagen dirigera på vilket sätt målen ska uppnås. Kommunerna har inga goda möjligheter att med skolplaner...styra...” (Ibid: 124).

I övrigt ska skolorna vara fria att ha sin egen inriktning (Ibid: 39, 127). Motiven bakom det är både skolornas frihet och att främja elevers och föräldrars valfrihet. Det menas också vara viktigt att skolor är olika eftersom elever är olika (Ibid: 121f).

Maktrelationer och ansvarsfördelning

Rektorn ses som pedagogisk ledare för den enskilda skolan och rektorn och skolledningen menas ha en mycket viktig roll att spela i den pedagogiska utvecklingen på grundskolor och gymnasier (Leijonborg & Björklund 2002: 124). Aktivt ledarskap och medveten profilering är också något som menas kunna lyfta skolor ur problem. Rektorn är den som är ansvarig för att vidta åtgärder mot mobbning. Lärare och övrig personal måste ges skyldighet att rapportera dit. Rektorn är också den som ansvarar för att verksamheten lever upp till ställda krav och för att den utvärderas i förhållande till sina mål (Ibid: 124).

Men också lärarna verkar ha ett inflytande över skolans utformning (Ibid: 114, 122). Lärarna är den profession som överlåtits att genomföra skolans verksamhet. (Ibid: 35f). Men maktrelationen mellan lärare och rektorer problematiseras inte i boken.

De rättigheter som Leijonborg och Björklund uttryckligen talar om att elever har är rätten att välja skola (Leijonborg & Björklund 2002: 129). Det menas vara den största manifestationen av elevinflytande. Den andra rättigheten som tillkommer elever är rätten att få sin kunskapsrätt tillgodosedd (Ibid: 105) (G i kärnämnen i grundskolan) genom grundskolans stöd.

”Man bör hålla fast vid att den som ska börja gymnasiet ska ha betyget Godkänd i svenska, engelska och matematik. Skollagen bör därför stramas upp så att alla elever som inte nått målen uttryckligen får rätt till stöd från skolans sida, även efter skoltidens utgång.” (Ibid: 55).

De menar även att det är viktigt att eleverna har inflytande och att och att de bör lyssnas på och ”...få ha ett inflytande i takt med att de växer och mognar” (Leijonborg & Björklund 2002: 35). Men lärarprofessionen jämförs också med läkarnas profession och liknelsen görs att precis som att det är patienternas behov och upplevelse av sina åkommor som avgör sjukhusets insatser så är det ”elevernas behov och förmåga som avgör skolans insatser” (Ibid: 35). Tanken utvecklas med att eftersom lärarna kan mer än eleverna och vet vilken kunskap som finns och att den överhuvudtaget finns så är det de som ska bestämma vad eleverna ska lära sig (Ibid: 36)

Leijonborg och Björklund ser det snarare som rätt och som ett uttryck för att bry sig att ställa krav på eleverna vad gäller kunskap, och även på närvaro och på respekt för andra. Om inte skolan ställer krav på kunskap, om eleverna får syssla med det de tycker är roligt eller om man utgår från det eleverna redan kan så kommer det sociala arvet att bevaras. Skolan ska utmana eleverna och ha höga förväntningar på dem så att de lär sig mer och får höga betyg. ”Skolan ska lyfta eleverna. Den ska vara en hävstång för elever om i övrigt har fått en sämre start i livet att häva sig uppåt.” (2002: 37f).

Inre ordning och oordning

Leijonborg och Björklund (2002: 131ff) räknar upp mobbning, misshandel, skadegörelse, stölder, skolk och allmänt stök som exempel på, och ser det som uttryck för, brist på ordning och respekt i skolmiljön. Brist på respekt och ordning menas dock inte främst bero på brist på arbete med detta i sig, även om skolor kan fastna i en respektlös och hänsynslös kultur. Nej otrygghet i skolan, menar de, beror sannolikt på brist på tydlig kunskapsinriktning i skolans undervisning först och främst (Ibid: 142).

Orsakskedjan skissas som att:

”Elever som halkar efter i skolan utan att få stöd för att nå bättre resultat, eller som upplever skoltiden som meningslös, reagerar ofta med att hävda sig på annat sätt: genom att störa undervisningen eller trakassera övriga elever, ibland rentav skolpersonal.” (Ibid: 132).

Leijonborg och Björklund (2002: 133) är också inne på att skolan får ta en del av följderna när barn växer upp i hem där det är kaos eller där alkoholism och narkotika förekommer. Men konklusionen är att skolk och oordning går parallellt med en nedvärdering av studier och kunskap.

Lösningen på ordningsproblem är därför att parallellt arbeta med kunskapsfrågor och en tydlig gränssättning när det gäller ordningen. Bra skolor menas ha höga krav både på kunskaper och på respekt (Leijonborg & Björklund 2002: 32, 138). ”En kunskapsskola där eleven tidigt möter krav och utvärderingar – men också tidigt får hjälp och stöd när så behövs.” (Ibid: 133).

Vid mobbning ska alltid åtgärder vidtas (Leijonborg & Björklund 2002: 139f). Lärare ska ha skyldighet i lag att anmäla våld och kränkande behandling till rektorn. Vid behov ska det polisanmälas. Föräldrar ska inte hållas utanför. Skolk ska alltid anmälas hem och ska kunna anges i betygen. Det bör även stiftas en lag mot sexuella trakasserier, som riktas mot elever (Ibid: 140).

Mobbning ses som ett destruktivt beteende hos individen (men man menar också att det i längre perspektiv ligger något i åsikten att även mobbaren är ett offer). Eftersom utåtagerande beteende betraktas som ”inte sällan” grunda sig på ”missriktad besvikelse över egna dåliga skolresultat” (Leijonborg & Björklund 2002: 139) så ska elever som stör eller trakasserar kunna undervisas i särskilda grupper med stöd av lärare som är vana vid att hantera stökiga elever (Ibid: 139).

För offrets skull bör mobbare avskiljas från klassen och spridas ut i andra klasser, vid behov ska de också kunna flyttas till andra skolor eller avstängas en tid (Ibid: 141).

Skolsyn Gäst hos överkligheten:

Varför skolan finns, vad som är dess uppdrag och hur den bör vara

Granath utgår ifrån att skolan är något som bör vara till för främst eleverna. Elevfokuseringen beror givetvis mycket på att hon skriver utifrån elevens perspektiv. Men hon menar verkligen utöver det att skolan främst är för eleverna (se t ex Granath 2002: 62, 92, 100).

Skolan ses också som en institution med betydelse för samhället. Värden den bör befrämja nämns uttryckligen främst i samband med ett par händelser då hon anser att de saknats. I de här fallen i jämställdhet respektive demokrati. ”Vart tog den vägen, skolans uppgift att arbeta för jämlikhet mellan könen?” (Granath 2002: 58). Och: ”Han [eleven] *vet* att skolan till syvende och sist bara bryr sig om skrivningsresultaten. Och betyg! Den hycklar lite demokratifostran då och då, men i grund och botten är det inte en jävel som bryr sig.” (Ibid: 123).

Skolan ses också som ett komplement till föräldrarna både kunskapsmässigt och socialt. ”Jag undrar hur många invandrarbarn, arbetarbarn eller barn från hem med problem, som idag kan uppleva skolan som en plats där de får compensation för det som de inte får hemifrån.” (Granath 2002: 146). ”...Kan man inte prata med sina föräldrar så kan en annan vuxen ha en livsavgörande betydelse... [...] Men var finns dessa vuxna? Det tar tid att komma nära, det krävs engagemang och vilja. Det är något i skolans struktur som gör det svårt med närhet och vänskap mellan elever och lärare.” (Ibid: 87).

I förordet skriver Granath att ”skolan borde vara en plats där man först och främst har tid att tänka, en plats för kreativt skapande” (Granath 2002: 8), som en framställning av sin skolidé i korta drag. På ett annat ställe står ”om man hade som mål att kultur och eget skapande skulle genomsyra *hela* skolans arbete...” (Ibid: 102). Dessa uttryck (tid att tänka, kreativt skapande, kultur, eget skapande) täcker en mängd inbördes relaterade idéer som mest har att göra med formerna för undervisning. De utgör inte minst en kritik av timplanernas uppdelning av skoltillvaron i olika ämnen under korta pass (Ibid: 110f, 143, 144) där under varje pass en specifik mängd kunskap ska avhandlas (Ibid: 92f).

Tid att tänka kan innebära möjlighet att fördjupa sig och möjlighet att fundera över sammanhang i tillvaron (Ibid: 29). Men begreppet överlappar också det som Granath menar att kultur handlar om ”att finna sig själv och sin identitet” (Ibid: 52). Eget och kreativt skapande handlar både om att arbeta undersökande, utifrån egna frågeställningar och om att arbeta självständigt, och ha inflytande över vad och hur man gör i skolan, och om att använda hela kroppen och hela själen, att leka med sin fantasi, eget uttryck, göra något eget. På ett ställe formuleras denna önskade arbetsform: ”Tänk istället om vi fick arbeta ämnesövergripande med olika projekt som kunde uttryckas med olika tekniker där våra medie-, musik- och bildlärare kunde vara handledare.” (Ibid: 93).

Det ses som viktigt att skolan behandlar verkligheten. Mer än 15 ställen i boken och inte minst titeln anspelar på detta. Verklighet i skolan handlar både om att lärare i skolan ska ta upp och diskutera det viktiga som händer i omvärlden som atombombsprängningar, strejker, mord på regeringschefer, stora tilldragelser i närsamhället och så vidare (Granath 2002: 30, 56, 64, 98) och om att de frågor som elever tycker är viktiga och kommer upp med (aids, existentiella frågor med mera) borde få utrymme (Ibid: 24, 100).

Verklighet handlar också om att få arbeta praktiskt och med konkreta uppgifter (Ibid: 37, 45f). ”En outnyttjad värld ligger alldeles utanför vårt skolhus och väntar på våra intervjuer, våra fotografier, filmer, besök och undersökningar.” (Ibid: 41).

Verklighet handlar för det tredje om en skolkultur där det man som elev säger, ens värderingar, åsikter och institutioner som klassråd tas på allvar och tematiseras, och att det man gör, ens uttryck, ens skolarbete har mottagare som tar dem på allvar och inte bara gör en

kort bedömning (Ibid: 39, 52, 72ff, 100, 105). Granath är kritisk mot alla ”konstiga och disparata uppgifter som bara ska betas av” (Ibid: 46).

Skolan ses som fostrande. Det som fostrar anges som hela verksamheten där. ”Det känns som om skolan fostrar människor som inte tar ställning och inte vill ta ansvar.” (Granath 2002: 122f). ”Det börjar stå klart för mig att det är fragmentiseringen, det eviga hoppandet från ämne till ämne som i sig leder till ett utmattningstillstånd. Till slut bryr man sig inte längre. [...] Efter en termin som elev har jag inte längre lust med någonting. All energi och skapande förmåga som jag vet att jag besitter har sipprat ur mig. Jag är en liknöjd figur som bara vill att lektionerna ska ta slut så att jag kan snacka med mina klasskompisar i lugn och ro.” (Ibid: 143). Men även arbetsformer och enskilda lärares förhållningssätt spelar in (Ibid: 58, 62, 69).

Styrning

I *Gäst hos överkligheten* står inte så mycket om idéer om skolinstitutionens centrala styrning. Överföring av resurser från offentlig till privat sektor kritiserar (Granath 2002: 146), men mest på grund av nedskärningar i den offentliga skolan. Inget nämns dock om gynnande av friskolor, som ju inte hade hunnit bli så många vid tiden då boken skrevs (första upplagan kom 1996). På ett ställe står kritiskt om att ”den vanliga skolan” har långt kvar till att genomsyras av kultur och eget skapande (Ibid: 102). Så det viktiga verkar inte vara i vilken regi skolor drivs.

Viktigt däremot är innehållet i skolan. På ett ställe i boken (Ibid: 58) nämns mål (jämlighet mellan könen), på några andra (Ibid: 146f) om skolans uppdrag (vara för alla, vara rättvis). Det ger en indikation om ett förespråkande om styrning efter samhälleligt uppställda riktlinjer. Det talas också om rektorns arbete för en förändring av undervisningsformerna och om samarbete mellan lärare för att utforma skolan bortom timplanerna (Ibid: 9, 92f). Så det finns en del som talar för att en idé om skolans styrning är självständiga skolor som söker uppfylla centralt ställda mål. Granath anser också att finansieringen måste vara sådan att den ser till de svaga, men föreslår inget slags utjämningssystem (Ibid: 146f).

Maktrelationer och ansvarsfördelning

Gäst hos överkligheten är inte så ingående i diskussionen av rektorns relation till lärarna och lärarnas relation till varandra. Rektorn beskrivs ha initiativet att bestämma över pedagogiken (Granath 2002: 9), men lärarna verkar samtidigt ha stort inflytande och medbestämmande över arbetet i skolan (Ibid: 93). Men som sagt fördjupar sig Granath inte i frågan. Lärarna betraktas som självständiga gentemot varandra (Ibid 92f). Men de behöver bli fria från timplanen för att bättre kunna samarbeta kring eleverna.

Granath skriver om: ”Ett lustfyllt samarbete på lika villkor” om relationen mellan lärare och elever. På ett annat ställe om beslut om placering i klassrummet att ”vuxna och barn skulle ha kunnat samarbeta” (Ibid: 96). En sådan relation omöjliggörs av lärarnas värderande av det eleverna gör: ”Läraren sätter poäng...ser missnöjd eller glad ut. Det finns...ett ängsligt sneglande på den ende vuxna personen i klassrummet.” (Ibid: 72). Hon skriver till och med: ”Som elever har vi egentligen inget som helst inflytande, vi följer ständigt order, vi svarar ständigt på frågor, vi anpassar oss in i det oändliga till en lång rad personligheter.” (Ibid: 96). Men samarbetet på lika villkor verkar inte betyda att lärarna inte har hela ansvaret för att planera projekt och för att arbeta med gruppens dynamik (Ibid: 14, 28f, 68f, 82, 93f).

Inre ordning och oordning

Granath (Granath 2002: 43) rapporterar att ungdomskulturen i skolan i sig är rätt oordnad. Men det framgår inte hur universell hon menar att denna iakttagelse är. I uppehållsrummen

pågår hela tiden mild skadegörelse. Eleverna klottrar på bord, bryter av pennspetsar mot dem, är högljudda med mera.

En orsak till ordningsproblem i klassrummen, till exempel att det blir stimmigt och stökigt, menas vara meningslösa och tråkiga eller alltför abstrakta uppgifter (Ibid: 41, 45, 48f). När det bara handlar om att skriva av något till exempel. Denna situation anses alltså ha undervisningen som orsak.

”Det är en psykologisk omöjlighet att ta in och ta in och ta in, dag efter dag efter dag. Plötsligt tvärbromsar hela systemet. Korvskinnen bågner! Undra på att klassrummet är fullt av ’pratiga’ och ’ouppmärksamma’ ungdomar. Det är tecknet på att de har sina själsförmögenheter i behåll, att de fortfarande är levande människor som vill skapa och vara aktiva.” (Granath 2002: 45).

En annan orsak till ordningsproblem är enskilda elever som inte hänger med utan går runt och gör annat (Granath 2002: 146f).

En tredje orsak är de elever som hon kallar för ”balla tongivarna” som måste hävda sig genom att trycka ner andra. Det är lärarnas uppgift att bemöta relationsproblem. Detta gäller både förtryckande åsikter vad gäller t ex jämställdhet, men också mellan eleverna (Ibid: 82, 96).

Lärarnas uppgift är också att svara på elevernas förtroende om kritik mot andra lärare (Ibid: 101).

Kunskapssyn Skolstart:

Vad är kunskap?

Boken gör inga anspråk på att göra en inträngande utredning om vad kunskap egentligen är, filosofiskt sett. Kunskap beskrivs som en massa eller mängd och något som kan finnas i pluralis, alltså något som finns till, som har en existens (Leijonborg & Björklund 2002: 7, 17f). Kunskaper är vidare något som kan överföras, något som (bör) förmedlas av skola och lärare och som kan inhämtas, läras och tillgodogöras av eleverna (Ibid: 18, 32, 67, 90).

Kunskap ses som något som (kanske till och med *det* som) de facto utvecklar människor och får dem att växa (Leijonborg & Björklund 2002: 19, 28). Därför har kunskap oerhört hög betydelse och vikt för Leijonborg och Björklund. Man kan nästan se det som en ”kognitokratisk” syn till och med. För de som kan mer, som har mer kunskaper räknas ju helt enkelt som mer utvecklade. Även om alla nämns som olika men likvärdiga är det ändå just mer kunskaper som legitimerar antagning på betygsbasis, ingen hänsyn tas till hur hårt eleven har ansträngt sig för att nå betyget till exempel (Ibid: 113). Och på ett ställe väljer man att med gillande citera författaren Christina Claesson som skriver: ”Jag önskar, ungar, att jag kunde stärka ert självförtroende genom att säga att ni är bäst, ni duger, allt är som det ska. Men skulle det hjälpa er? Ni skulle alldeles för sent upptäcka att ni levt på en livslögn. Det är smärtsamt att höra, men den beska sanningen är att ni är påtvingade ett skolsystem där ni riskerar att bli utbildade till nollor, till underklass.” (2002: 108f).

De olika kunskapsformer som nämns i boken (Leijonborg & Björklund 2002: 52, 33f) är faktakunskaper, färdigheter och förståelse. Men de enda kunskaper som uttryckligen förväntas förmedlas i skolan är faktakunskaper och färdigheter. På inget ställe sägs kunskapsformen förståelse vara något man ska öva där utan förståelse verkar ses som komma automatiskt vid inläring av faktakunskaper och övning av basfärdigheter (33f, 60). Till exempel väntas färdigheten att läsa i sig leda till ökad empatisk förmåga (Ibid: 60).

Vilken kunskap räknas som viktig?

Leijonborg och Björklund uttalar sig främst om kunskaper i ett skolsammanhang. Med de kunskaper de anser som viktiga kunskaper avser de alltså främst kunskaper som de anser är viktiga för det uppväxande släktet (Leijonborg och Björklund 2002: 17f). Men det handlar också samtidigt i mer generella termer om kunskaper som anses viktiga och grundläggande inför framtiden oavsett ens ålder (Ibid: 67, 112).

Man kan generellt säga att ett viktigt kriterium som de väljer ut vilka kunskaper och kunskapsformer som är viktiga, verkar vara efter kunskapernas förmodade potential till vidare, fortsatt lärande. Ett annat besläktat urvalskriterium för viktiga kunskaper är vissa kunskapers förmodade förmåga att i sig själva samtidigt medföra annan sorts kunskap än den man övat på när man lärt sig dem, deras potential att peka utöver sig själva i termer av art (se nedan).

Den allra viktigaste kunskapen är den som de kallar för baskunskaper eller basfärdigheter: att kunna läsa, skriva och räkna. Viktigheten i dessa kunskaper anses framförallt ligga i deras nödvändighet för medborgaren att klara sig i samhället och få arbete (Leijonborg & Björklund 2002: 52, 60). Brister i dessa kunskaper menas vara det som främst gör att elever slås ut i de senare tonåren (Ibid: 55, 132).

Att kunna läsa (och skriva) anses utöver kunnande i de ovan nämnda kunskaperna även "stärka fantasi och språkförståelse" (Ibid: 60), utveckla empatisk förmåga samt ge "stora möjligheter till eftertanke och abstrakta resonemang" (Ibid: 60). Att inte kunna hantera språket däremot menas göra det svårt att vara en aktiv medborgare och man riskerar att bli osjälvständig och okritisk och därmed lättare kunna falla offer för "förenklade resonemang, populism eller totalitära idéer" (Ibid: 60). Läsning ses också som en viktig kunskap ur samhällets perspektiv eftersom det är något som kan ge ökad tillväxt (Ibid: 60).

Att kunna räkna motiveras mer kortfattat med att "hyggliga matematikkunskaper behöver alla i dagens samhälle" (Ibid:64). Exempelen på varför matematikkunskaper är viktigt refererar till vardagslivet: "Kan jag öka mitt semestersparande? Fick jag verkligen 15 procents rabatt?" (Ibid:64).

Bildande kunskaper är en kategori som anses väldigt viktig. Det handlar dels om "vår gemensamma allmänbildning" (Leijonborg & Björklund 2002: 32). "Rena fakta" (Ibid: 32) som "årtal, regentlängder, huvudstäder, satsdelar och inälvor" (Ibid: 33). Sådana fakta anses finnas uppdelade i ämnen och vara viktiga för att de menas bilda ett nätverk eller en struktur hos en som annan information kan hängas upp på. Och därigenom blir man beredd för ett fortsatt livslångt lärande. Allmänbildningen anses alltså vara bra för något utanför sig själv, nämligen det livslånga lärandet (Ibid: 33).

Den andra formen av bildande kunskaper (eller kanske en del av den första – relationen mellan dem är lite oklar) är den som de kallar "vårt kulturella bildningsarv". Det kulturella bildningsarvet verkar mycket bestå av historiska kunskaper som historia och litteraturhistoria. Det förmedlas inte bara som fakta som allmänbildningen utan även genom läsning av skönlitteratur (Ibid: 60). Exempel på kunskaper ur det kulturella bildningsarvet är grekiska gudar och läsning av Strindberg och Lagerlöf. Till bildningsarvets förtjänster, utanför de direkta kunskaperna de medför, hör (här med exempel från historieämnet) att de hjälper en att förstå viktiga skeenden i dagens värld och att "de ger en kulturell identitet, som fungerar som ett kitt i vår sociala samhällsgemenskap" (Ibid: 33).

Den ständiga motbilden som Leijonborg och Björklund hela tiden vänder sig emot (Ibid: 31f) är nyttofixering. Att eleverna bara ska lära sig kunskaper som de har nytta av i vardagen, i samhällslivet eller i arbetslivet. Till exempel att läsa historia bara som ett sätt för att förstå

dagens värld. Extrem bilden som de mest kritiserar är att bara lära barnen att lära sig själva, alltså egentligen arbetsformen att kunna slå upp något när man behöver det.

Gymnasiet däremot handlar inte om allmänbildning utan ger mer utrymme för kunskaper som eleven tror sig ha nytta av senare i livet (Leijonborg & Björklund 2002: 67, 70). Det handlar om en mångfald utbildningsvägar och ”kärnämnen på gymnasiet bör profileras mera efter varje gymnasieprogramms inriktning” (Ibid: 78). Samtidigt som de propagerar för kärnämnen infärgade mot programmets inriktning vänder de sig dock också emot att kärnämnet historia saknas på till exempel det tekniska programmet.

Varför kunskap?

Ett av de starkaste skälen som nämns med skolan är framtidsinriktat. Att skapa möjligheter (Leijonborg & Björklund 2002: 8), till livschanser, till klassresor, till att kunna välja sitt liv. Men det som väntas skapa möjligheten, själva den aktiva operatören, så att säga, i skolan – är kunskap. Detta är den främsta idén som anges i boken till varför man ska lära sig och till varför kunskap är viktig.

”Men skolan har vi inte för att registrera slumpens och den sociala miljöns verkningar. Skolan har vi för att individer och samhälle genom kunskap ska kunna förändra verkligheten och höja sig över det de annars skulle kunna uppnå.” (Ibid: 103).

Som synes antas kunskapens värde för skapandet av möjligheter gälla både för individer och på ett samhällsplan.

Ett annat svar som ges på ”varför kunskap-” frågan är att man växer, eller som en synonym, utvecklas, med kunskap (Leijonborg & Björklund 2002: 19, 23, 24, 28, 30f). Denna idé nämns ibland tillsammans med och som hängande samman med argumentet ovan om kunskap som möjlighetsskapande:

”Liberalerna hämtade näring ur personlighetsprincipen; att människan måste ges möjligheter till ’full utveckling av de egna anlagen’. De drömde om ett samhälle där alla människor gavs likvärdiga förutsättningar att skapa sin egen lycka i livet, oberoende av föräldrarnas sociala ställning och ekonomiska status.” (Leijonborg & Björklund 2002: 23f).

Citatet refererar 1800-talsliberaler, men jag väljer det som exempel eftersom de båda tankegångarna (utveckling och framtidsmöjligheter) är så klart uttryckta tillsammans där. De kommer igen på många andra ställen i boken (Leijonborg & Björklund 2002: 24, 28). Tanken att det är kunskap som gör att man växer och utvecklas återkommer ofta.

En annan idé som ger skäl för kunskaper på ett par ställen är att kunskaper har ett värde, eller kunskaper som ett mål i sig. Där nämns ord som ”kunskapens fascination” (Leijonborg & Björklund 2002: 18) och ”roligt att kunna” (Ibid: 37) utan att specificera ett objekt för kunnandet.

Ett annat skäl som ges för kunskap är att vi lever i ett kunskapssamhälle (Leijonborg & Björklund 2002: 19, 65). Skälet till varför ”baskunskaperna” (läsa, skriva, räkna) har fått det namnet är att de ses som grundläggande för att klara sig i samhället:

”Är det inte större risk att hela livet räknas som ett tröstlöst malande och en straffkommendering om man inte fått lära sig läsa i skolan? Och hur fullvärdig

som människa känner man sig om man blir lurad varje gång man handlar för att man inte har lärt sig att räkna?” (Leijonborg & Björklund 2002: 112).

Hur lär man sig?

Lärande används mycket sällan i boken utan att samtidigt ange något som man lär sig, ett objekt för lärandet. De metaforer som oftast används för att uttrycka hur man lär sig är att ”tillägna sig” kunskap eller att ”inhämta” kunskap. Men allra vanligast används det mer ospecificerade ”att lära sig kunskap”.

Lärandet ses i hela boken i en skolkontext. Därför är det svårt att utifrån den uttala sig om några allmänna idéer om hur man lär sig i andra sammanhang (till exempel i vardagslivet), eller mer generellt. I skolan ses i varje fall kunskap som något som förs över till den som lär sig (Leijonborg & Björklund 2002: 18). Skolan ses som en institution som överför kunskaper (Ibid: 18) och i en diskussion om lärarutbildningen vänder sig författarna mot en nedtoning av lärarens kunskapsförmedlande roll (Ibid: 90). Även läroböcker nämns som att de förmedlar kunskap (Ibid: 62).

Tanken att skolan överför kunskap och att eleven inhämtar och tillägnar sig kunskap verkar passa ihop. Att lära sig kunskap måste ju förutsätta att den förmedlas. Kanske kan man också sluta sig till att lärande till och med handlar om att eleven kopierar även strukturen i vilken fakta förmedlas? Uttalanden om att faktakunskaper blir ett nät eller en struktur i eleven där annan information kan hängas upp (Leijonborg & Björklund 2002: 33) styrker det. Liksom att läroböcker, anses det, ”förmedlar grundkunskaper och ger struktur i kunskapsinhämtningen ... stärker eleverns förmåga att sätta saker i dess rätta sammanhang ... måste vara ... fyllda med fakta resonemang och analyser som eleverna kan omvandla till kunskaper” (Ibid: 62) och, att läsning av dagstidningar och tidsskrifter ökar förmågan att kritiskt granska fakta och förhållanden (Ibid: 63). Om förståelse och färdigheter som resonemang, analyser och kritiskt granskande betraktas som ett faktainnehåll, något eleven tar över inbakat i en ”faktaform” eller som en faktastruktur, är det inte underligt att sådana färdigheter inte nämns som något specifikt att öva på.

En föreställning om lärandet (Leijonborg & Björklund 2002: 28, 53) är att det är viktigt att lära sig på rätt nivå för att kunna lära sig. Varje elev räknas stå på en viss nivå i förhållande till det hon ska lära sig. I varje fall gäller detta kunskaper i färdigheter som matematik och engelska (Ibid: 58). Varje elev räknas också ha en egen takt de lär sig olika kunskaper i (Ibid: 28, 53f). Därför är det viktigt att de får tillräckligt med tid på sig.

Krav och incitament ses som viktigt när man lär sig i skolan (Leijonborg & Björklund 2002: 101, 37f, 132f). Elevers kunskapsprocess verkar menas tillgå så att kursplanen ställer upp fasta kunskapskrav i målform som eleverna ska söka infria (Ibid: 27, 109). Prov och betyg ger en utvärdering av var den enskilde elevens kunskaper befinner sig i förhållande till målet. Sen ska ett mer fingeraderat bedömningssystem än idag, ge incitament till att lära sig mer, förbättra sig, nå högre (Ibid: 105). Här kan man alltså säga att man lär sig för betygen, eller i alla fall att idén är att de får en att anstränga sig mer.

För att relatera till Carlgrens genomgång av inläringsteoretiska traditioner så pekar mycket i riktning mot en behaviouristisk syn på lärande. Det handlar mycket om att överföra och förmedla kunskaper med hjälp av incitament (betyg, förväntningar, krav). Men det finns också ett kognitivistiskt inslag i den framhållna vikten av att beakta eleverns mognadsnivå. Mot det

sista kan dock anföras att mognad mycket ses som konstituerat av tidigare *kunskaper* och inte tvärtom.

Vilken läroplanskod?

”En ny skolpolitik måste väsentligt tidigare ... ta sikte på kulturella bildningsideal.” (Leijonborg & Björklund 2002: 35). Detta uttalande ger en antydning om en inriktning mot en i stort sett klassisk läroplanskod. Jämför till exempel:

I den moderna grundskolan får dock sägas att färdighetsträningen tagit överhanden. Litteraturhistoria har sjunkit undan. Vart tog August Strindberg vägen? Selma Lagerlöf? Runeberg? Förklaringarna kan sökas i att alla anser det viktigt att eleverna lär sig att läsa och skriva – men vem på marknaden efterfrågar om eleverna har läst *Herr Arnes penningar*? (Leijonborg & Björklund 2002: 34)

Samtidigt syftar grundskolan uttryckligen till att vara en allmän medborgerlig bildning för att klara sig i samhällslivet (Leijonborg & Björklund 52, 67). Och gymnasiet räknas som en rent yrkes- eller studieförberedande utbildning med kärnämnen som är infärgade efter vilket yrke man utbildar sig till (Ibid: 67f, 78).

Dessutom är ett av argumenten till att åberopa fler kunskaper från det kulturella bildningsarvet i grundskolan, att dessa kunskaper *även* är bättre på de kunskapers hemmaplan som inte tillhör bildningsarvet. Till exempel för att förstå dagens samhälle och vara grunden för livslångt lärande (Ibid 32f). Detta är en mer nyttobetonad förståelse av kulturella bildningsideal. Så kanske kan man säga att bildningsarvet syftar till att användas på ett delvis nyttoinriktat sätt, mer nyttoinriktat än traditionellt?

Ett annat inslag i kunspassynen är den moraliska dimensionen vilken gör att skolan i denna tappning får en touche av moralisk läroplanskod. Jämför till exempel referenserna (Ibid: 18f) till att stå i folkskolans efterföljd och talet om utvalda historiekunskaper (Ibid: 33f) syftande till att ge en trygg kulturell (nationell) tillhörighet.

Vilken utbildningsfilosofi?

Utbildningsfilosofin i *Skolstart* är i många delar perennialistisk. I alla fall beträffande stoffurvalet för grundskolan. Det handlar här, som nämnts, om beständiga kunskaper, om mer av bildningsarvet. Men syftet med att lära sig det verkar mest vara för att kunna klättra socialt (Leijonborg & Björklund 2002: 37f).

Men hela styrningen av skolan vilar till stor del på en nyliberalistisk utbildningsfilosofi. Författarna driver kravet på en mångfald av skolor och profileringar enligt olika inriktningar. Elever och föräldrar måste också ha en reell möjlighet att välja. Samhället ska inte blanda sig i skolornas arbete utan fri konkurrens mellan skolor ska råda på utbildningsmarknaden. Dock är det samhället som ska ställa upp de pedagogiska målen för skolan och stå för finansieringen.

Kunskapssyn Gäst hos överkligheten:

Vad är kunskap?

Granath (2002: 49) ser kunskap som något reellt, som något som finns i verkligheten där ute. Men kunskap ingår alltid i ett (eller flera – hon går inte närmare in på det) sammanhang. Både enskilda kunskaper och sammanhang räknas som något som går att få syn på. I varje fall i några av sammanhangen, till exempel naturens kretslopp, menar hon att vi människor också ingår som delar.

Men dessutom ses kunskaper och sammanhang som något som vi alltid ingår i på det sättet att det är företeelser som vi har en inställning till, förhåller oss till medvetet eller omedvetet, genom att vara samhällsmedborgare. Kunskap är inte värderingsfri, menar Granath, utan full av lidelser och passion, även likgiltighet är ett förhållningssätt (Ibid: 24, 49).

De kunskapsformer som tas upp är faktakunskaper, förståelse och färdigheter. Fakta korresponderar mot just fakta, till exempel ”varens geografiska utbredning på kontinenterna” (Granath 2002: 117). Förståelse handlar dels om att se sammanhang som fakta ingår i och dels om att se ens egen relation eller position till det specifika faktumet ifråga i samhället. Som färdigheter nämns förmågor som: Förmåga att lösa problem, förmåga att se sammanhang, omdöme, inlevelse, förmåga att värdera (Ibid: 117, 132).

Kunskap är inte bunden till ämnen – gärna ämnesövergripande uppgifter.

Det är viktigt att se sig själv och sin situation i förhållande till sin omvärld.

Vilken kunskap räknas som viktig?

Den allra viktigaste kunskapen för Granath (2002:49), den som hon menar är ”livsnödvändig”, som ”betyder något”, är att ta reda på de dolda sammanhangen bakom frågor som till exempel utrotningshotade växter och miljöförstöring. Den dolda kunskapen ses också som farlig kunskap för den pekar alltid på förhållanden i samhället, till exempel på de krafter som gör att en växt kan förbli utrotningshotad. Att se de dolda sammanhangen ger också verklig kunskap om världen för de gör att man kan se sig själv i samhället och får möjlighet att ta ställning, att välja sida. Hon frågar också retoriskt om det inte är ställningstaganden grundad på sådan kunskap som behövs för att behålla ett levande demokratiskt samhälle.

Granath (2002: 117f) kritiserar all kunskap som man bara verkar lära sig för att använda i skolan. Hon kallar den bland annat för ”osmält nedproppad” (Ibid: 114) och ”kornstoppning” (Ibid: 45). Hon menar att: ”Kunskap har ett värde i sig och måste kunna beröra de unga i deras liv här och nu.” (Ibid: 118). Därför föreslår hon ett arbetssätt som tar fasta på kunskapsformen *förståelse*, som går ut på att försöka förstå hur det man lär sig i skolan hänger ihop med ens eget liv. När man söker förstå så använder man dessutom och övar sådana förmågor som hon menar att man använder i yrkeslivet: sitt omdöme, förmåga att lösa problem, förmåga att se sammanhang, sina värderingar och sin inlevelse. Ett exempel:

”Om uppgiften ändå hade ett syfte, om jag skulle undersöka kungörnen i den biologiska kedjan eller dess hotade fortplantning! [I stället för att skriva av fakta om den.] Då skulle jag med ens bli fri att öva mitt omdöme, dra slutledningar och leta efter relevanta fakta. Jag skulle söka ett sammanhang och så småningom förstå ytterligare något av min värld, Jag skulle göra något eget.” (Granath 2002:132).

Något som inte uttryckligen kallas kunskap men som är viktigt är kultur. Kultur handlar inte om något mätbart utan definieras av Granath (2002: 52) som att lära känna sig själv och sin identitet, att uttrycka det som är en själv.

Varför kunskap?

Kunskapens ultimata syfte ligger i att kunna se sig själv i samhället, så man får en grund att ta ställning utifrån i samhällsfrågor (Granath 2002: 49, 132). Denna syn implicerar även en värdering om vilken sorts kunskap som hon menar är viktig (se under föregående rubrik).

Som nämnts ser Granath också förmågan att kunna göra värderingar på grundval av kunskaper om sammanhangen i samhället som bra för samhällets egen skull (2002: 49).

Granath (2002: 117f) bedömer värdet på kunskap i skolan delvis utifrån eleverna. Hon skriver lite paradoxalt att kunskap har ett värde i sig men som ett redskap. Kunskap måste ha en mening för och kunna beröra eleverna här och nu menar hon. Man kan se det lite som ett individens nyttoperspektiv på varför kunskap är viktigt. På det hela taget är lusten att lära och elevernas aktivitet och kunskapsörst nu något viktigt i sig att värna om.

Detta nuperspektiv kan även handla om framtiden. Granath (2002: 87) skriver till exempel om en flicka som vill bli advokat och menar att med stöd från skolan och lärarna skulle inte det vara något omöjligt. Granath skriver också om att de kunskaper hon tycker är viktiga är de verkliga, de man använder i vardagslivet och i arbetslivet.

Hur lär man sig?

Lärande har enligt Granath med hjärnan att göra. Kunskaper som man bara tar emot genom att lyssna till eller skriva av verkar anses som att de tas in med vänster hjärnhalva, som har med det verbala och logiska att göra (Granath 2002: 45, 102, 111). Kunskaper kan man också lära sig genom praktiskt arbete eller praktiskt skapande och då ses det som att höger hjärnhalva är aktiv (Ibid: 106, 111). Men för det ideala lärandet krävs att hela hjärnan, båda hjärnhalvorna är aktiva samtidigt. Detta kan ske genom att ta reda på och uttrycka abstrakta kunskaper praktiskt. Ett exempel som ges är att i skolan lära sig om samhällsförhållanden i det gamla Egypten genom att måla och vika klippdockor på faraoner, pyramider och slavar samtidigt som man läser om dem ”de har målat in detta i sina hjärtan” (Ibid: 106f, 111).

En förutsättning som underlättar lärandet, eller i alla fall att det man lär sig stannar kvar, är om kunskapen har någon mening här och nu för den som ska lära sig (Granath 2002: 48f, 117f). På det hela taget underlättas lärandet ifall kunskapen man ska lära sig är lustfyllt eller passionerat framställt (Ibid: 19, 42, 56, 75). Granath talar också om att hitta en kanal in till ämnet för dem som är okoncentrerade eller ointresserade, alltså om en personligt anpassad pedagogik (Ibid: 146f, 151).

Lärandeprocessen ses som något som kräver elevaktivitet. Kunskap är inte möjlig att bara kopiera utan behöver bearbetas av den som lär sig (Granath 2002: 45f, 114) till exempel genom att tänkas på eller behandlas praktiskt. Frågan om hur man lär sig är också relaterad till vad man lär sig. För Granath handlar det om att söka svaret på frågor.

Detta gör att hon ser läroprocessen upplagd som ett projekt där man självständigt men med handledning söker svaret på en fråga eller ett problem som man är intresserad av enskilt eller i grupp. Som hjälp för att lösa frågan använder man, menar hon, sina färdigheter till exempel sitt omdöme, sin förmåga att lösa problem, att hitta ett sammanhang, att värdera, samt tekniker i olika ämnen som man lärt sig (Ibid: 93, 132). Till sist är det viktigt att ha en mottagare för det man gör och att ha möjlighet att diskutera resultatet och inte bara få en kort bedömning (Ibid: 72ff).

Färdigheter och andra tekniker räknas som nödvändiga i kunskapsprocessen (Granath 2002: 45). Men färdigheterna räknas också som en kunskapsform i sig själva (Ibid: 117). Granath menar dock att de lärs och övas genom att användas i projekt där man söker sammanhang (Ibid: 132).

Inlärningsteoretiskt så företräder Granath i mycket en kognitivistisk/konstruktivistisk syn. Det handlar mycket om att skapa betingelser för elevens utveckling. Inte minst aktivitetspedagogiken har ett framträdande drag i hennes syn på hur man lär sig.

Vilken läroplanskod?

Granath talar ju om att ha tid att tänka och möjlighet till kreativt skapande som det viktigaste i skolan. Tanken om kultur – att hitta sig själv och sina värderingar genom att diskutera och värdera och respondera på egna och andras uttryck – kanske kan det ses som en touche av klassisk läroplanskod?

Det finns inslag av realistisk läroplanskod i idéerna om ett vetenskapligt arbetssätt.

En stor idé i *Gäst hos överkligheten* är att förstå sin värld bättre – särskilt de ”dolda sammanhangen”, så att man som elev kan ta ställning och vilket ses som bra för samhället och demokratin. Den inställningen ligger närmast en moralisk läroplanskod. Men dessa koder är inte helt träffande. Kan man kanske kalla hennes läroplanskod för personligt utvecklande kod?

Vilken utbildningsfilosofi?

Utbildningsfilosofin i *Gäst hos överkligheten* är närmast sinnebilden för progressivismen, som Linde presenterar den:

Granath (2002: 29, 93) menar att ämnesindelningen inte är så viktig utan kunskap kan och bör studeras i ämnesövergripande teman. Men hon tillägger också att de estetiska ämnena inte är till för förströelse utan för att vara redskap (de har alltså en specifik, avgränsad användning) för att presentera kunskap (men det säger ju Linde inte emot).

Det är elevens egen aktivitet och kunskapssökande som står i centrum (Ibid 13, 28f, 75). Läraren fungerar som en vägledare (fast Granath skriver handledare men jag tror de menar samma sak) (28f, 93). Lärarna bör arbeta i arbetslag – Granath ser gärna att de samarbetar (Ibid: 29, 93).

Att eleverna ska arbeta i grupp nämner Granath inte definitivt, men hon vill att de ska använda sig av varandra som mottagare av sina arbeten och vill att de ska utvecklas tillsammans, till exempel genom att diskutera varandras och andras uttryck (T ex Ibid: 73f).

Prov och fasta kunskaper ska inte stå i centrum utan snarare elevernas personliga utveckling och förmåga att tillägna sig eget lärande (Ibid 42f, 50f, 100).

Läraren Skolstart:

Vem är läraren?

Läraren definieras hos Leijonborg och Björklund (2002: 85, 98f) främst av sina professionella kunskaper. De ser lärarna som tillhöriga en profession. För att bli lärare, menar de, måste man bli godkänd och legitimerad av den nationella skolinspektionen (se under rubriken styrning ovan), som också är den myndighet som ska ha som ansvar att kontrollera och garantera lärarnas kvalitet och som vid behov kan återkalla deras legitimation. För att bli legitimerad måste läraren främst ha genomgått en lärarutbildning och gjort praktik. Utbildade lärare är Leijonborg och Björklund starkt kritiska till. Däremot ska även alternativa lärarutbildningar kunna ge legitimation.

På ett ställe (Leijonborg & Björklund 2002: 97f) beskrivs yrkesgrupper som en nyrekrytering av lärare skulle kunna ske ifrån (i den rådande lärarbristen, helst ska ju alla lärare ha lärarutbildning). De egenskaper som de räknar upp som viktiga hos dessa kan ge en fingervisning om de egenskaper som de menar vara viktiga för lärare. Det handlar först och främst om att ha en akademisk utbildning eller att ha uppgifter som ligger nära lärarens. Mer specificerat, exemplifierat av yrkesofficerare, kan det handla om att ha en akademisk

utbildning med pedagogik och ledarskap och att ha erfarenhet av att leda lektioner och praktiska övningar. Personer med den kompetensen behöver bara komplettera sina ämneskunskaper, de andra kompetenserna verkar kunna överföras från det tidigare yrket.

Det är värt att notera att Leijonborg och Björklund (2002: 97f) (i enlighet med en inlärningspsykologiskt grundad kunskapssyn³) gör en uppdelning mellan ämneskunskaper och förmedling av dem, och att de ser förmedling som en generell kompetens som fritt kan överföras mellan olika sammanhang. Mot den bakgrunden och distinktionen är det inte konstigt att de ser goda ämneskunskaper som mycket viktigare än pedagogik:

”En lärare som inte behärskar sitt ämne ... kommer aldrig att kunna kompensera detta genom aldrig så goda kunskaper i pedagogik. En lärare med svag kunskapsgrund blir osäker, läroboksbunden, har svårt att se helheter och sammanhang mellan olika områden. En sådan lärare har svårt att erbjuda eleverna tillräcklig stimulans och utmaning.” (Leijonborg & Björklund 2002: 89)

Bland lärare nämns två huvudtyper. Dels lärare mer ospecificerat och dels speciallärare. De förstnämnda delas in efter sin stadielinriktning: låg-, mellan-, högstadiet eller gymnasiet och av sina ämnen (i förekommande fall) (Leijonborg & Björklund 2002: 85-88). De sistnämnda anges ingen speciell ålders- eller ämnesinriktning för, utan de definieras mer efter att de arbetar med elever med särskilda behov i mindre grupper (Ibid: 88).

Lärarens roller

Leijonborg och Björklund har en hög uppfattning av lärarrollen. På ett ställe jämför de som nämnts (under rubriken maktrelationer och ansvarsfördelning) till och med lärarnas roll i skolan med läkarnas i sjukvården (Leijonborg & Björklund 2002: 35). Och de fortsätter:

”lärarna kan mer än eleverna. Det är därför skolan finns. Hela tanken på att eleverna ska bestämma i skolan bygger på idén att eleverna själva bättre än lärarna vet vad de vill lära sig. Men frågan är ju hur man ska kunna veta om man vill lära sig något om man inte vet om att kunskapen finns, eller ännu mindre vet att det är den kunskapen man behöver i framtiden.” (Leijonborg & Björklund 2002: 36).

Lärarnas roll liksom skolans handlar främst om att förmedla kunskaper. I en diskussion om en (då 2002) ny lärarutbildningsutredning kritiserar de att den tonar ner lärarens kunskapsförmedlande roll (Leijonborg & Björklund 2002: 90) och de skriver i kapitlet om gymnasiet att ”det handlar liksom i grundskolan om en ny kurs som uppvärderar lärarrollen och sätter kunskapsförmedlandet i centrum” (Ibid: 72).

Lärare menas också samtidigt arbeta med barns (personliga och kunskapsmässiga) utveckling (Ibid: 85f). Det heter till och med att förskollärare utvecklar barn (även om föräldrarna menas ha huvudansvaret för deras utveckling och fostran). Är det kunskapssynen att man kan utvecklas och växa genom kunskap som gör att rollerna att förmedla kunskap och att arbeta med barnens utveckling ses som om inte synonym så i alla som parallell?

Lärarens roll beskrivs (Leijonborg & Björklund 2002: 37, 58) mer detaljerat som att organisera undervisningen och att vara en engagerad förebild i undervisningen och inte främst

³ Se Carlgrens beskrivning av inläringsteoretiska traditioner i definitionsavsnittet.

kompis med eleverna. Framförallt är det viktigt att kunna ge individualiserad undervisning ”mesta möjliga till var och en” (Ibid: 58). Med detta menas oftast i boken att kunna ge undervisning på den nivå en elev befinner sig, men också på ett ställe om att i pedagogiken kunna se till varje behov och intressen. Det stället står dock i ett sammanhang där det talas om att i undervisningen kunna bortse ifrån förväntningar som finns på hur killar och tjejer ska vara, så det kanske inte handlar om en sådan radikal individualisering, som ju nästan antyder att läraren ska vara privatlärare.

Läraren Gäst hos överkligheten:

Vem är läraren?

Det som betyder mest för att kunna bli lärare, enligt Granath (2002: 101), är hur man är som person. Hon understryker att läraren behöver vara en person med psykologisk kompetens och kan till och med tänka sig intagningsprov med tester och intervjuer till lärarutbildningen för att säkra det.

Granath säger inte så mycket om lärares ämneskunskaper. På ett ställe håller hon med om att lärare är människor som har övat (Ibid: 16).

De egenskaper som Granath oftast kritiserar hos lärare är personliga egenskaper som föraktfullhet, hånfullhet och ironi (Granath 2002: 20, 22f, 37f, 41, 56, 77f, 97f). Men hon uppskattar lärare som har respekt för eleven (Ibid: 20, 25, 121), trots att dessa kan ha det svårt för sig. Lärare som förklarar, visar, leder in på rätt spår, resonerar och uppmuntrar, men som inte bedömer eller betonar det felaktiga (Ibid: 18f, 41, 56, 125).

Lärarens roller

Läraren har för Granath främst en handledande roll (Granath 2002: 31, 72f, 93, 102) i skolarbetet. Idén grundar sig mest på det elevaktiva arbetssätt i projektform som hon föredrar. Hon ser lärarna mest som initierare av projekt (Ibid: 13f, 29), tillhandahållare av tekniker (2002: 93) och som givare av konstruktiv respons på elevernas arbete (Ibid: 73).

Det ligger på läraren att entusiasmera, väcka intresse och att hitta en kanal in till teman och projekt för varje elev. Granath (2002: 146f) ser det som en fråga om rättvisa att inga elever lämnas utanför den arbetsformen, som hon menar leder till förståelse, utan istället hänvisas till enbart lösryckta fakta på grund av ointresse eller okoncentration. Men hon lägger inte bara ansvaret på läraren utan det är främst samhället som måste skjuta till resurser. Det är också lärarens uppdrag att fånga upp och tematisera de frågor eleverna tycker är viktiga (Ibid: 99f).

Läraren (Granath 2002: 26, 36, 62) är också en vuxen förebild som finns i skolan för att vara där för eleverna ”vuxna ögon som finns där och som vill väl” (Ibid: 62). Granath använder sig själv och sitt intresse för eleverna som exempel: någon som är intresserad av vilka eleverna är som person, om de tycker om sig själva, vad de tycker att de är bra på och vad de vill göra med sina liv. Läraren är en person som eleverna kan föra förutsättningslösa samtal med där de kan hitta sig själva och sina värderingar. Någon som utifrån intresse och nyfikenhet, med dialog frågar eleverna när de tycker något de gör är konstigt. Någon som inte är där för att bedöma och mästra och berätta hur det egentligen är. Men som för den sakens skull inte sticker under stol med sina åsikter (Ibid: 17, 62, se sidan 123 för praktisk demonstration av Granath).

Lärarens uppgift är också att fostra till demokrati, att verka för samhällets normer och värderingar. Till exempel är det lärarens uppgift och ansvar att bryta förtryckarstrukturer i klassen och arbeta med gruppens dynamik och trygghet (Granath 2002: 55, 68, 82, 96).

Granath skriver också uttryckligen att skolan borde vara en plats där eleverna får söka efter ”dolda sammanhang” i tillvaron, så att de kan se sig själva i samhället och till exempel vilka krafter som står för miljöförstöring och på den grunden välja sida (Ibid: 49, 117).

En nyckelmening för att beskriva lärarens relation till eleverna är ”lustfyllt samarbete på lika villkor” (Granath 2002: 62). Detta förhållningssätt är genomgående i tankarna ovan om läraren som handledare och som vuxen förebild som inte mästrar men gärna går i dialog. Men det handlar mer allmänt om lärarens ledande och bedömande roll över huvud taget: över hur man sitter i klassrummet (Ibid: 96), i hur läraren ger respons på uppgifter (Ibid: 72f), av elevers verkliga inflytande över beslut (Ibid: 27,), i på hur stort allvar elevernas åsikter tas över huvud taget (Ibid: 73) Granath skriver:

”Det är lätt att inbilla sig att eleverna är osjälvständiga och inte mäktiga att göra egna val. Då misstar man sig. Det handlar helt och hållet om vilken klassrumskultur som respektive läraren har förmedlat. Den dominerande är tyvärr den där läraren bestämmer. Om den underförstådda överenskommelsen i klassrummet är att man ska arbeta självständigt stiger där fram en annan aktiv och kreativ grupp.” (2002: 73).

Eleven skolstart:

Vem är eleven?

Leijonborg och Björklund (2002: 24, 28, 53, 122) framhåller att de har en individualistisk grundsyn, att de ser eleverna som individer som är olika men ändå likvärdiga. I ett citat av en central liberal tankegång på artonhundratalet som författarna plockar upp beskrivs dock elevers olikhet i termer av olika anlag ”möjlighet till full utveckling av de egna anlagen” (Ibid 23), vilket antyder en tanke om biologiska faktorer som bestämmande för hur människor blir. Men i kommentaren till och anspelningar på det uttrycket har anlag blivit förutsättningar (om de ens nämns) och de som trycks på är möjligheten till utveckling (Ibid: 11, 19, 24, 28). Förutsättningar är ett mindre determinerande ord än anlag och kan handla om och används i boken om annat än biologiska skillnader.

Genomgående i *Skolstart* finns en idé om att människor har en möjlighet att växa och utvecklas med kunskap (Leijonborg & Björklund 19, 28). Det handlar alltså inte som hos psykologin⁴ om ett mestadels spontant, gradvis mognande hos den mänskliga organismen, utan just om att *kunskap* kan utveckla. Lärare vars huvudsakliga roll ses som kunskapsförmedlare ses som tidigare nämnts också som att de arbetar med elevers utveckling.

Utvecklingstanken hos Leijonborg och Björklund är dock komplex och inte helt lätt att sätta sig in i. Menar de till exempel att utveckling, och utveckling på alla plan i en människa, sker enbart genom att eleverna lär sig kunskaper? Uttalanden som ”tanken om den enskildes möjligheter att växa med kunskap” (Ibid: 28) tyder på det. Men i förskolekapitlet står att förskollärarna har ”kompetens att lära *och* utveckla barn” (Ibid: 81, min kurs), vilket om utveckling bara sker genom kunskapsstillägnande måste ses som synonyma ord, som samma sak. En möjlig förklaring grundar sig på det att författarna även på några andra ställen skiljer på eller delar upp utvecklingen i två typer. Till exempel när de tar upp utvecklingssamtal (Ibid: 106) skiljer de på social utveckling och kunskapsutveckling (som är det som samtalen ska stimulera). Eftersom de i diskussionen om kravställande i skolan (Ibid: 38), hävdar att det skolan ska ställa krav på är kunskaper, respekt och närvaro, är en lockande tolkning att kraven

⁴ Jämför till exempel Sigmund Freuds stadieteorier.

på respekt och närvaro handlar om den sociala delen av utvecklingen och de på kunskaper om den kunskapsmässiga. Alltså blir svaret jakande på frågan om kunskaper utvecklar en människa på alla plan, men med tillägget att kunskaper kan läras på många sätt – även genom samtal och kravställande (Men tolkningen är inte helt självklar).

En annan dimension av utvecklingsidén är att läraren verkar mer involverad ju yngre eleverna är. I kapitlet om förskolan sägs mycket om lärarnas betydelse för barnens utveckling (Ibid 81ff), men i det om gymnasiet (Ibid: kap 5) nämns inte ens ordet utveckling. Kan det ha ett samband med Leijonborgs och Björklunds förståelse av bildningstanken och att man ska lära sig för att bilda sig i skolan? Att bildas handlar ju för dem bland annat om en inställning om att ”bli något man inte redan är, att sträcka sig på tå för att nå något annat än det man redan har” (Ibid: 10). Efterhand som elever går i skolan är kanske tanken att de även införlivar denna inställning, så läraren kan bli mindre direkt aktiv i de högre stadierna? I varje fall kan som stöd anföras att Leijonborg och Björklund menar att det är genom bildande kunskaper som man blir beredd för fortsatt livslångt lärande (Ibid 32f).

En tredje dimension av utvecklingsidén är att kunskaper inte ses som synonymt med utveckling utan som en möjlighet till det. Dels kan detta syfta på att lärandet av kunskaper syftar till ett fortsatt bildande/lärande. Men det syftar också på kunskapen som medel inte bara för en hållning av fortsatt lärande, utan också för att kunna forma sitt liv som man själv vill (Ibid: 21).

Elever i skolan betraktas också som personer i behov av stöd utifrån på olika sätt. Dels handlar det om ett behov för unga av vuxna för att kunna utveckla demokratiska värderingar (Leijonborg & Björklund 2002: 18), och att det är bra att vuxna ställer krav överhuvud (Ibid 2002: 38, 133). Skolan ses, med en referens till läroplanen (Skolverket 1998), komplettera föräldrarna i barnens fostran och skolgången handlar också om social utveckling (Leijonborg & Björklund 2002: 106).

Dels handlar det om att elever behöver lärare och betyg för att lära sig kunskaper: ”Det är ett välkänt faktum att barn har lättare för att lära sig läsa, skriva och räkna ju yngre de är. Ju tidigare eleverna får stöd, desto bättre är det.” (Ibid: 53). Det talas om att läraren möter varje elev på hennes nivå (Ibid: 53) och stödjer de elever i deras inläring som löper risk att inte nå de uppställda målen eller som har särskilda behov, och ger stimulans åt dem som kan gå fortare fram. Betyg ses som nödvändiga dels som svar på ett djupt liggande behov av kvittens på sin insats och dels som morot för att höja sina betyg för eleven (Ibid: 101, 105).

En idé är att det är nyfikenhet som för människor framåt, och att vårda nyfikenheten och lusten att lära därför ska vara en ledstjärna för utbildningspolitiken (Leijonborg & Björklund 2002: 81). Notera att även detta räknas som något som skapas utifrån. Till exempel menas att få söka sig till tekniska och naturvetenskapliga utbildningar för att skolan misslyckats med att skapa lust och intresse för de ämnena (Ibid: 64). Det är mycket på lärarna, som nämns som ”inspirerande föredöme i skolundervisningen” (Ibid: 37), som lustskapandet och engagemanget ligger. Det är också, som nämnts ovan, viktigt att lärarna ger stöd eller stimulans på rätt nivå. Nyfikenheten närs alltså bäst på rätt nivå, när den koordineras med elevernas intresse och förutsättningar (Ibid: 25, 58).

Elever menas ha olikvärdiga förutsättningar. Både beroende på individuella ”särskilda behov” som läs- och skrivsvårigheter, men också på grund av sin sociala bakgrund (Leijonborg & Björklund 2002: 125). Som exempel på det senare nämns barn med arbetarbakgrund (Ibid: 26f), barn boende i segregerade områden (Ibid: 114), barn med annat modersmål i hemmet än svenska och barn från stökiga hemmiljöer (Ibid: 126) och barn med missbruk i familjen (Ibid: 133). Det finns också en idé om i alla fall barnens sociala bakgrund som närmast

determinerande för vilka intressen och förväntningar de har (Ibid: 19, 29, 37): ”Om alla barn ska göra det de redan är intresserade av kommer ju föräldrarnas livsstil och ambitioner att *helt* styra elevernas skolarbete.” (Ibid: 37, min kurs). Stycket fortsätter: ”Så åstadkoms inga klassresor. Så skapas inga jämlika förutsättningar. Med den synen bevaras det sociala arvet.” (Ibid: 37f).

Elevens roller

Syftet med att gå i skolan är främst att lära sig för att bilda sig. Bildning förstås här både som ett förhållningssätt till kunskap om fortsatt kunskapsförvärd (vilket passar väldigt bra tillsammans med den nu populära idén om livslångt lärande). Bildning handlar också om möjligheter att kunna välja det liv man vill ha (Leijonborg & Björklund 2002: 19) och om egenskaperna att vara samvetsstyrd och självständig (Ibid: 21).

Själva elevrollen beskrivs som passiv. Leijonborg och Björklund talar om att elever ges eller får utbildning (Leijonborg & Björklund 2002: 29), att de får undervisning (Ibid: 53), att de får kunskaper, att ett kunskapsarv eller kunskapsmassa förs över till dem (Ibid: 18, 30f), att de ges och får stöd. På ett ställe jämförs, som nämnts tidigare, elevernas relation med lärare med den som patienter har med sin läkare (Ibid: 35).

Å andra sidan är det hela tiden eleven som lär sig och en central idé i boken är skolan som möjlighet att utvecklas. Skolan som givare av utvecklingsmöjligheter, klassresor, skapare av möjligheter inför framtiden, en skola med krav, prestationer och höga förväntningar (Leijonborg & Björklund: 8, 37f). Kanske är ”skolan som karriärväg” en bra sammanfattande benämning på den idén.

Elevrollen handlar även om att lära sig vissa specifika kunskaper. I grundskolan basfärdigheter och kunskaper ur det gemensamma bildningsarvet för att kunna klara sig i samhället (Leijonborg & Björklund 2002: 52, 67). På gymnasiet om en yrkes- eller studieförberedande utbildning (Ibid: 68). Men elevrollen handlar också om ett specifikt sätt att lära sig, eller specifika ramar för det. Det handlar om ett målstyrt lärande där prov och betyg utvärderar var eleven står i förhållande till målen och som visar elevens förutsättningar och behov, så att eleven får rätt stöd och tid på sig (Ibid: 101). För eleven handlar det om att lära för att höja sina betyg, med en mer fingeraderad betygsskala än idag (Ibid: 105).

Elevrollen handlar också om mer valfrihet än idag i att få välja skola och en inriktning man tror på (Leijonborg & Björklund 2002: 115f, 122, 127). På gymnasiet ska det dessutom finnas möjlighet att välja ambitionsnivå på studierna (Ibid: 68, 78).

Eleven Gäst hos överkligheten:

Vem är eleven?

Granath är noga med att se eleverna som egna, unika personer ”var och en med sin speciella klokhet och färdighet” (Granath 2002: 71), skriver hon på ett ställe. På ett annat ställe så grämer hon sig över att inte på länge ha tänkt på hur elevernas egna intryck kommer till uttryck i undervisningen och vad de är ”experter” på (Ibid: 116f).

Eleverna är för Granath (2002: 62, 69, 87, 146) i skolan med hela sin person, som sociala och kulturella, men också som egna ”personliga” varelser. Elevernas relationer med varandra i elevgruppen är viktiga, liksom deras relation med sina föräldrar, deras familjers sociala situation och elevernas relation till kulturen i skolan, såväl som deras särskilda behov och personliga intressen och drömmar för att förstå dem. Men främst utgår Granath från elevernas

egna berättelser i sin förståelse av dem. Hon vill gärna veta hur de ser på sig själva, om de gillar sig själva, vad de tycker de är bra på och vill göra med sina liv (Ibid 62).

För Granath (2002: 7, 42) är det ingen skillnad på vuxna och ungdomar. Hon menar att man slutar växa i 15-års åldern (men anger inte på vilket plan). Efter det lägger man bara till mer eller mindre erfarenhet, menar hon. Det som hon anser är verkligt fundamentalt i livet, som kärlek, vänskap, nyfikenhet med mera, delar dessutom *alla* åldrar i fullt mått, menar hon (Ibid: 7, 87).

Den verkliga skillnaden mellan människor menar hon ligger inte vertikalt mellan generationer, utan horisontellt, mellan vilka man är som individer. Hon driver dessutom tesen att man är sig lik genom livet, att ens personlighet håller sig tämligen oförändrad (Ibid 122).

Elever har eller har möjlighet till en rad förmågor. Granath (2002: 60, 71f, 117) listar inlevelse, omdöme, förmåga att se sammanhang, förmåga att värdera det som händer, psykisk kraft, skapande kraft, kreativitet med flera. Hon menar att det är dessa förmågor man använder i yrkeslivet och att det rentav är dem "som gör oss till människor och samhällsmedborgare" (2002: 117). Men hon menar också att dessa förmågor går att öva på (2002: 117). Men motsäger inte detta tanken på att man förblir sig lik genom livet? Eller handlar det om att lägga till erfarenhet (2002: 42)?

Elever behöver liksom alla människor, enligt Granath (2002: 36, 62, 87) spegla sig i andra människor och att få bli sedda, bejakade och bekräftade för vilka de är. Hon hävdar att nära samtal om viktiga frågor är avgörande för att hitta sig själv och sina värderingar.

Granath finner att eleverna önskar vuxna att prata med och efterlyser vuxna som är där för dem. Vuxna som inte har någon bedömande roll. Utan för att se dem, som ögon som bara vill väl. Vuxna att föra de livsviktiga samtal med som kan vara ens spegel i livet och att föra de livsviktiga samtal med där man finner sig själv och sina värderingar. Detta är viktigt inte minst för unga som har en dålig kontakt med sina föräldrar eller som är mobbade. De behöver perspektiv och proportioner på det de går igenom. De behöver någon att avbörda sig svårigheter de bär på.

Elever behöver få skapa och uttrycka sig, använda både kropp och själ "Lars musikal är som att få frigång från fängelsecellen. Här är det inte meningen att man ska sitta still i bänken och lyssna. Man ska själv låta, själv skapa. Man får använda hela sin kropp och hela sin själ, den stackars själen som är så instängd att den nästan vill explodera." (Granath 2002:79).

Granath rör sig förutom med begreppsparet kropp och själ även med olika hjärnhalvor. Den höga hjärnhalvan är den skapande delen av hjärnan menar hon, och den vänstra handlar mer om det verbala och logiska (2002: 45, 102, 111). Denna distinktion skiljer sig alltså delvis från den mellan kropp och själ. Själen verkar ligga i den högra hjärnhalvan på grund av att man skapar med den? Det är inte helt lätt att tränga in i hur kropp och själ relaterar till hjärnan.

Det sociala är väldigt viktigt i Granaths (2002: 55, 68f) elevsyn. Elever är sociala. De behöver andra att vara med. De går i skolan i grupper. Och hur gruppen är inverkar på hela livet för varje elev. Grupper har en dynamik menar hon. Hon räknar in ledare som kan vara ansvarsfulla och ledare som är "balla tongivare" som det mer är läckert att vara med för att de är vågade.

En del elever med dålig kontakt med sina föräldrar försöker fylla den känslomässiga bristen genom att öka sina egon på andras bekostnad (men andra inte, se Ibid: 87). De är starka när andra är svaga. Allra ytterst till detta, föräldrarnas dåliga kontakt, finns det ofta strukturella

förklaringar till i samhället. Är föräldrarna arbetslösa, går de i orolig väntan på uppehållstillstånd, är de skilda på olyckligt sätt (Ibid: 68, 87)?

Elevens roller

Elevrollen handlar mycket för Granath om en möjlighet att få tid att tänka och få gå på djupet. Detta handlar både om att få arbeta med och få en förståelse för de viktiga och ibland dolda sammanhangen i tillvaron och om att få se sin egen position i förhållande till dessa. Ett exempel:

”Jag tänker på vår dramatiserade rättegång. Tänk om vi fått fördjupa oss i orsakerna till att Maria är något så ovanligt som en kvinnlig rånare. Å andra sidan är hon invandrare, det stämmer mera med brottstatistiken. Och varför det? Peter ville, lustigt nog, vara domare. Jag tror hans far är jurist. Tänk att få konstruera domarens bakgrund, att få fördjupa oss i detta persongalleri och se vad vi skulle hitta i det svenska folkdjupet. Och efter en eller två veckor presentera en riktigt bra och detaljerad pjäs med ett spännande persongalleri.” (Granath 2002: 29).

Men möjlighet att tänka och fördjupa sig i skolan handlar också om det som Granath på ett ställe definierar som kultur ”att finna sig själv och sin identitet. Att uttrycka det som är jag själv.” (Granath 2002: 52). Det kan ske genom förutsättningslösa samtal med en vuxen (Ibid: 62), genom att få uttrycka sig estetiskt om sina uppfattningar i olika frågor (2002: 92), genom att få diskutera filmer och böcker (Ibid: 90) och förhållanden och frågor i samhället (Ibid: 30f, 56f, 64, 98f), och genom att få respons och andras kontrasterande åsikter på det man uttryckt och i tillämpliga fall få förslag på hur man kan arbeta vidare (Ibid: 73f, 89f).

En annan idé om elevrollen är att eleverna ska få möjlighet till eget och praktiskt skapande (Granath 2002: 8, 70-74, 102f). I botten ligger kunskapsuppfattningen att det är skillnad på att lära sig genom att bara ta in, kopiera kunskap och att själv få skapa. I det senare fallet räknas också själen och den högra hjärnhalvan vara med (Ibid: 45, 79). Granath beklagar att de estetiska ämnena bara ses som en stunds förströelse.

Idealt ser Granath elevernas skolarbeten som pågående i projektform. Gärna organiserade i ämnesövergripande teman. Eleverna väljer med handledning en fråga eller ett problem att utifrån intresse att fördjupa sig i enskilt eller i grupp. Arbetet sker självständigt och uttrycks i någon teknik med hjälp av handledning från lärare i de estetiska ämnena (Granath 2002: 29, 102).

I det självständiga arbetet, både när elever söker sammanhang och uttrycker sig själva eller ger respons på någon annans uttryck, så övar de upp sina inneboende färdigheter och förmågor på samma gång (på ett bra sätt), menar hon (Ibid: 72ff, 117f, 132). Som nämnts lägger Granath stor vikt vid rätt förmågor. Detta är den mest fostrande delen av Granaths syfte med eleven i skolan.

Att få utvecklas tillsammans är en annan idé (Granath 25, 90) om elevrollen. Dels handlar det om gruppen som lärandets bas (Ibid: 69). Dynamiken/jämlikheten i klassrummet är nämligen avgörande för om elever kommer till sin rätt. Att vara mobbad, känna otrygghet i klassen eller att ha problem hemma tär nämligen på den psykiska kraft man kan lägga ner på skolarbetet. Men det handlar också om något mer offensivt, om elever som ger respons på varandras uttryck och åsikter, som söker tillsammans (Ibid: 25, 72ff, 90f).

Fråga 2 - Jämförelse

Skolan handlar både för Lars Leijonborg och Jan Björklund och för Gunilla Granath främst om eleverna. Men på lite olika sätt. Leijonborgs och Björklunds mål med skolan är genom att förmedla kunskaper och se till att alla som går i skolan får dem tillförsäkra varje elev en bättre framtid och skapa likvärdiga förutsättningar i samhället. Tyngdpunkten ligger alltså mycket på kunskapsförmedlandet. Mer konkret uttrycks deras mål "en bra skola ger starka individer med en solid bas av kunskaper och värderingar" (Leijonborg & Björklund 2002: 7). I Gunilla Granaths (2002: 117f) skolsyn handlar skolan mer om att eleven ska skaffa sig kunskap om tillvarons stora sammanhang och om sig själv, alltså ett mer här-och-nu perspektiv och mer betoning på personlig utveckling än på "karriär" sen.

Granaths och Leijonborgs och Björklunds skilda syner på vilken kunskap som är viktig för eleverna att lära sig och på vilket sätt det bör ske, är tillsammans med olika fokus för deras intresse (Granath konsekvent elevperspektiv, Leijonborg och Björklund skolpolitik), en stor orsak till deras skilda syn på skolans utformning:

För Granath som betonar verklighetsanknytning, att ta upp viktiga frågor hos eleverna och i samhället, att som elev få möjlighet att hitta sig själv och sina värderingar, att förena teori och praktik, möjlighet till kreativt skapande och att öva de färdigheter som hon menar är de man använder i arbetslivet och vardagen, är en skola där eleverna arbetar med långa projekt i temaform idealisk.

Medlet eller vägen till målet för Leijonborg och Björklund är istället ett mål- och resultatstyrt skolsystem där skolor självständigt söker vägar att få varje elev till de kunskaper de är skyldiga dem. Detta (garanterandet av vissa specifika kunskaper och färdigheter) menar de utgör både en likvärdig start för eleverna och vägen fram för dem att kunna forma sina liv. Frihet att välja skola efter inriktning och en mer individualiserad studietakt samt en behovsanpassad skolpeng ska göra allt detta lättare.

Även om individen har en framträdande plats, betraktas i båda böckerna i alla fall grundskolan också som en medborgarformande utbildning (Leijonborg & Björklund 2002: 52, Granath 2002: 123). I båda böckerna ses fostran som en naturlig del i skolgången. Värden som nämns hos både Granath (2002: 58, 123) och Leijonborg och Björklund (2002: 18, 58) är demokrati och jämställdhet. Fast hur värden ska inskrivas hos eleverna har de vitt skilda meningar om (se längre nedan).

Både Leijonborg och Björklund och Granath är för ett skolsystem som styrs så att de enskilda skolorna har stor frihet att utforma verksamheten och båda menar att det samtidigt är viktigt med samhälleligt formulerade övergripande mål och riktlinjer. Däremot skiljer de sig i mycket varför de vill ha mer lokalt utformade skolor, till exempel slopa timplanen. För Granath handlar det om att kunna samarbeta bättre kring eleverna och att komma bort ifrån en tradition där en viss mängd kunskap ska förmedlas under varje lektion enligt en på förhand upplagd kurs, och istället kunna göra ämnesöverskridande projekt där eleverna arbetar självständigt och få utrymme att ta upp viktiga frågor som dyker upp. För Leijonborg och Björklund handlar det inte främst om andra arbetsformer utan om möjligheten att ge elever olika lång tid att bli godkända eller gå fortare fram.

För Leijonborg och Björklund handlar kunskap i skolan först om "basfärdigheterna" att lära sig läsa, skriva och räkna. På det följer ett nätverk av kunskaper ur vår "gemensamma allmänbildning" och till sist, på gymnasienivå, att få en utbildning. De anvisar alltså en trappa med relativt klart avgränsade steg eller stadier att ta sig upp på för eleven. Det är viktigt att behärska det ena före det andra (inte minst på grund av att skolan ses som

medborgarutbildande) och kunskapen för varje steg är på förhand given. För Granath handlar kunskap i skolan om att fördjupa sig i viktiga frågor för att ta reda på (gärna dolda) sammanhang i tillvaron, växa i sina förmågor, kunna se sig själv i samhället och utifrån det kunna ta ställning. På sätt och vis är en likhet i Granaths och Leijonborgs och Björklunds synsätt att båda förespråkar specifika kunskaper att lära sig i skolan: dolda sammanhang respektive basfärdigheter-allmänbildning-utbildning. Dessutom anger de samma motiv för det – främst är det för elevernas utvecklings skull, men även för samhällets.

Att det föreligger en verklig skillnad i synsätt visas av ett exempel ur Granath (2002: 146f) med en elev som ”är ordblind” och aldrig skriver något på lektionerna. Granath menar att eleven behöver stöd för att hitta en kanal in till ämnet som behandlas. Leijonborg och Björklund (2002: 54f, 59) propagerar även de i sådana omständigheter (läs- och skrivsvårigheter) för extra stöd, men här i stället för att specifikt lära in färdigheten läsning.⁵

Åtminstone en del av skillnaden i synsätt på kunskap i skolan kan härledas till författarnas respektive kunskapssyn. Även om Leijonborg och Björklund är ense med Granath om att kunskap är något reellt som kan uttryckas som en dekontextualiserad substans, så beskriver de förra *alltid* kunskap som just något som människor eller böcker besitter, något kognitivt, närmast lexigrafiskt, som kan förmedlas för att tas över eller inhämtas och som kan uttryckas i och utvärderas genom skriftliga prov. För Granath är istället kunskap något som förutom att vara möjlig att uttrycka i textform också är något som finns där ute att upptäcka i olika sammanhang, vilket hon menar att kunskap alltid ingår i. Vägen att lära sig kunskaper menar hon går genom aktivt undersökande, via kroppsliga förmågor med säte i hjärnan, och med hela elevens kropp och själ inblandad, och är något som handlar mer om förståelse av och ställningstaganden till sammanhang än om enskilda fakta. Detta är *ett* skäl till att Leijonborg och Björklund företräder mer på förhand och ”uppifrån” definierade kunskaper i skolan och mer faktainriktning medan Granath förespråkar ett elevcentralt, aktivt sammanhangssökande.

Skillnaden i synen på kunskap i skolan har också politiska dimensioner. Hos Granath är ingen kunskap värderingsfri, hon har nästan ett konfliktteoretiskt synsätt. Den viktigaste kunskapen är kunskap om maktförhållanden i samhället, och det är viktigt att kunna ta ställning. Leijonborg och Björklund problematiserar inte skolkunskapen objektivitet, tvärtom verkar lärande av kunskap också handla om att ta över värderingar (å andra sidan så problematiserar Granath inte heller sitt perspektiv). Det är till och med möjligt att de menar att färdigheter som kritiskt tänkande, förståelse och så vidare som de nämner är något som man lär sig som ett faktainnehåll. Å andra sidan är förståelse och kritiskt tänkande inget som Leijonborg och Björklund tycker illa om. Och att kunskaper förmedlas måste inte betyda ett arbetssätt där elever kopierar och försöker memorera färdiga svar – Leijonborg och Björklund är ju för pedagogisk kreativitet.

I det politiska ingår också att författarna propagerar för olika användning av kunskapen som lärs i skolan: Kunskap i grundskolan, anser Leijonborg och Björklund, handlar mycket om att ta över ett fakta-bildningsarv som inte har med ens vardagsposition/klass att göra för att kunna använda i framtiden. De ser en mödosam individuell klättring med fördröjd behovsuppfyllelse för att få och bli något annat än det man har och är (=bildning). Hos Granath handlar kunskap i högsta grad om den konkreta verkligheten nu samt om att öva på sina förmågor, för det är dem man använder i vardagen, i det verkliga livet. Granath menar att kunskaper måste vara meningsfulla och användbara för eleverna nu, för det är nu livet är.

Både Leijonborg och Björklund och Granath anger liknande övergripande funktioner för läraren i skolan. Hos båda är läraren främst knuten till elevernas kunskaps- och sociala

⁵ Jag förutsätter i exemplet att Granath respektive Leijonborg och Björklund menar ungefär samma sak med begreppen ”ordblindhet” respektive ”läs- och skrivsvårigheter”.

utveckling. Båda menar att elever behöver lärares stöd för att lära sig och båda menar att unga behöver vuxna för sin sociala utveckling.

Men om det finns en enighet om varför lärare finns (för elevers kognitiva och sociala utveckling) så är de djupt oeniga om hur lärare ska arbeta och förhålla sig till eleverna. För Leijonborg och Björklund är läraren en person som kan och vet och en förebild i undervisningen. Den större kunskapen (i ämnet, i pedagogik, i elevers utveckling) tillsammans med det att vara vuxen (vilket kan ses som en funktion av större mognad, större kunskap) ger också läraren rätt att bestämma i skolan. Granath betonar nästan motsatta egenskaper hos läraren. För henne är det vem läraren är som person som är det viktigaste, lärarens psykologiska kompetens. Leijonborg och Björklund talar om läraren i en förmedlande roll medan Granath ser henne som en handledare.

Jämför: "Lärarna kan mer än eleverna. Det är därför skolan finns. Hela tanken på att eleverna ska bestämma skolan bygger på idén att eleverna själva vet bättre än lärarna vad de vill lära sig." (Leijonborg och Björklund 2002: 36) och "Vi [eleverna] blir ständigt värderade i det vi gör; läraren sätter poäng på skrivningar, läser våra texter, lyssnar på våra svar och ser missnöjd eller glad ut, bejakar eller avvisar. Det finns ett ängsligt sneglande mot den enda vuxna personen i klassrummet. På det sättet omöjliggörs ett lustfyllt samarbete på lika villkor." (Granath 2002: 72).

Dock finns det förbindelser mellan synsätten. Leijonborg och Björklund avvisar handledarrollen, men gillar individualiserad pedagogik. Granath avvisar inte ämneskunskaper och hon uppskattar entusiastiska, inspirerande lärare som "serverar" något bra. Men hon vill bort ifrån lärarfokuseringen och menar att det är elevernas aktivitet som är det viktiga.

Leijonborgs lärare förmedlar en trappa av kunskaper att klättra upp på. Granaths lärare stöder eleven i dennes letande efter orsaker i världen och i hennes sökande efter sig själv och sina värderingar.

Leijonborg och Björklund ser helt annorlunda på eleven i skolan än vad Granath gör. Visst, det finns likheter, de menar till exempel båda att skolan och lärarna finns för eleverna och elevernas framtid och föreskriver specifika kunskaper som särskilt viktiga att lära sig som elev, och båda har även sociala mål med elevernas skolgång.

Men medan Granath ser elever över 15-årsåldern som färdigväxta och bara läggande till mer erfarenheter när de blir äldre, så definierar Leijonborg och Björklund skillnader i utveckling och mognad som springande ur en skillnad i kunskaper. Detta är en orsak till varför relationerna mellan lärare och elever och om frågan om elevers inflytande ses så olika hos Granath respektive hos Leijonborg och Björklund. Erfarenheter verkar Granath mena, får man genom att öva och pröva i en process där lärare och vuxna kan vara till hands som förebilder och samtalspartners. För Leijonborg och Björklund föreligger det ett gap i kunskaper och värderingar mellan lärare och elever som tillika är en skillnad i mognad och utveckling. Men måhända är Granaths och Leijonborgs och Björklunds syn inte så väsensskild, kanske kan man se Granaths anbefallda övande av förmågor för att bli människa och samhällsmedborgare som en variant av Leijonborgs och Björklunds syn om att växa med kunskap?

Enligt Granath är eleven social och går i skolan i en klass. Hos Granath är klassen lärandets grund. Leijonborg och Björklund har dock en helt individualiserad syn på eleven. Gruppen eller klassen nämns knappt, sociala och emotionella aspekter verkar inte spela någon roll (utom vid "brist på ordning och respekt i skolmiljön" (Leijonborg & Björklund 2002: kap 11)). Men för Granath är gruppodynamiken avgörande – inte bara frånvaron av förtryckarstrukturer är bra, utan om klassen kan och bör utvecklas tillsammans.

Det viktigaste för eleven i skolan hos Leijonborg och Björklund (förutom baskunskaperna) är att lära sig för att bilda sig. Det handlar i grundskolan dels om att lära sig

anbefallda, förelagda kunskaper (mest fakta) ur den gemensamma allmänbildningen och dels om att lära sig en inställning till kunskap ”att bli något man inte redan är, att sträcka sig på tå för att nå något annat än det man redan har” (2002: 10). Men på gymnasiet handlar det om att få en utbildning, vilket ska underlättas av att kärnämnen på de olika programmen färgas in mot deras respektive inriktning. Så kanske handlar det hos Leijonborg och Björklund ändå om ett slags nyttotänkande och att bli användbar, mer än bildning, främst? I alla fall är målet som en bra skola resulterar i starka, samvetsstyrda, självständiga individer med en solid bas av kunskaper och värderingar.

För Granath är det viktiga för eleverna i skolan att lära sig se dolda sammanhang i tillvaron för att kunna ta ställning i viktiga samhällsfrågor och att hitta sig själv och sina värderingar. På samma gång övar eleverna också de färdigheter som de behöver för att bli människor och samhällsmedborgare och som behövs för att behålla en levande demokrati.

Hos Leijonborg och Björklund är det förmedlade, på förhand fastlagda kunskaper som eleverna ska lära sig. Lärarnas krav och förväntningar och skoluppgifter på rätt nivå i förhållande till elevernas förmåga samt en tätare betygsskala som morot att anstränga sig ska underlätta lärandet. Hos Granath är elevidealet aktivt och självständigt, eleverna ska själva söka svar på frågor i ämnesövergripande teman och projekt. Förståelse och färdigheter är för henne viktigare än fakta.

Bland eleverna så identifierar både Leijonborg och Björklund och Granath samma grupper som har det extra svårt i skolan. Leijonborg nämner dels barn med särskilda behov, (ofta dyslexi) och dels elever från segregerade förorter och med ett annat modersmål än svenska och elever från stökiga hemmiljöer, hem där det är kaos (Leijonborg & Björklund 2002: 8, 126, 133) och arbetarbarn. Granath talar istället för om dyslektiker om ordblinda som en grupp och talar om en annan grupp som ”invandrarbarn, arbetarbarn och barn från hem med problem” (Granath 2002: 146). Som förslag på lösning har de också i stort sett samma idéer: mer resurser måste till för rättvisans skull. Leijonborg föreslår ett behovsprövat finansieringssystem, mindre grupper och fler speciallärare till barnen från utsatta familjer, Granath klagar på nedskärningar för de mest behövande i det fallet. För de ordblinda vill hon se mindre grupper och fler lärare för att de ska hitta sin kanal in till ämnet, medan Leijonborg och Björklund vill ge mer uppmärksamhet av problemet samt kvalificerad hjälp.

Sammanfattning och slutdiskussion

Sammanfattning

Syftet med studien har varit (1) att kartlägga förhållningssätt och idéer i centrala frågor som har betydelse för synen på skolan, i Lars Leijonborgs och Jan Björklunds respektive Gunilla Granaths böcker *Skolstart. Dags för en ny skolpolitik* respektive *Gäst hos överkligheten. En 48-årig sjundeklassares dagbok* och (2) att jämföra Leijonborgs och Björklunds respektive Granaths syn på skolan med varandra.

Fråga ett i studien handlar om Lars Leijonborgs och Jan Björklunds respektive Gunilla Granaths förhållningssätt till och idéer om centrala områden med betydelse för deras syn på skolan. Nämligen förhållningssätt till och idéer om skolan, kunskap, läraren och eleven.

För att börja med Leijonborgs och Björklunds syn på centrala områden, så menar de att skolan finns för det tvåfaldiga skälet att överföra kunskaper och för att ge elever möjligheter och förutsättningar inför framtiden. Skolans uppgift, menar de, är att förmedla kunskaper till alla och ge elever likvärdiga livschanser i betydelsen att inte släppa ut någon från grundskolan förrän de har betyget godkänd i de viktigaste ämnena, samt fostran. Skolan ses som tredelad i förskola, grundskola och gymnasium, vart och ett med lite olika inriktning. Skolans styrning, hävdar Leijonborg och Björklund, ska vara helt mål- och resultatstyrd. Målen ska vara nationellt uppställda men de enskilda skolorna ska vara helt fria i sina försök att uppnå dem. Mer pengar ska genom en skolpeng som varierar styras över till elever med särskilda behov och i skolor i segregerade områden. När det gäller maktrelationer och ansvarsfördelning på de enskilda skolorna, menar Leijonborg och Björklund, att rektorerna är pedagogiska ledare och har ansvar för ordning och resultatuppföljning, men att också lärarna ska ha inflytande över skolans utformning. Elevernas uttryckliga rättigheter handlar om rätten att få välja skola och att få sin kunskapsrätt tillgodosedd, även om det också är viktigt att de lyssnas på och att de får ett inflytande med stigande mognad. Ordning i skolorna menar Leijonborg och Björklund främst beror på bristande kunskapsinriktning. Lösningen på ordningsproblem ligger därför i att arbeta parallellt med kunskapsfrågor och ordningsfrågor.

Leijonborgs och Björklunds kunskapssyn är att kunskaper är något som kan finnas som en massa eller substans som kan förmedlas och överföras dekontextualiserat. Kunskap ses som något (kanske till och med *det*) som kan utveckla människor och få dem att växa. De kunskapsformer som nämns är fakta, förståelse och färdigheter. De kunskaper som räknas som viktiga att lära sig är, i grundskolan "basfärdigheterna" läsning, skrivning och räkning samt mestadels faktakunskaper ur "gemensamma allmänbildning", och i gymnasiet antingen en teoretisk eller praktisk utbildning. Skälen till varför kunskap ses som viktig är mest att kunskaper ses som det som ger möjligheter inför framtiden men också lite för kunskapernas egen skull. Lärande av kunskaper (i skolan) menar Leijonborg och Björklund går till så att eleverna inhämtar eller tillägnar sig de kunskaper som förmedlas. Därvid är det viktigt att kunskapen är avpassad för den nivå de befinner sig på i förhållande till den och att de får tillräckligt lång tid på sig. Läroplanskoden i *Skolstart* uttrycks i huvudsak i den klassiska kodens termer, men den har också starka inslag av nyttokod och moralisk läroplanskod. Utbildningsfilosofin är perennialistisk, men i idéerna om styrning av skolan nyliberal.

Leijonborgs och Björklunds syn på läraren lyfter fram yrkets professionalitet och betonar i den främst betydelsen av lärarens ämneskunskaper. Två typer av lärare nämns, lärare mer ospecificerat definierade av stadier och eventuella ämnen samt speciallärare. Lärarens roll ser de som att främst förmedla kunskaper vilket de nämner synonymt med att arbeta med

barnens utveckling. För lärare är det viktigt att kunna ge eleverna individualiserad undervisning: på rätt nivå, ge tillräckligt med tid för var och en och att avpassa pedagogiken (i alla fall enligt ett par ställen) efter elevernas intressen.

Leijonborgs och Björklunds elevsyn beskriver en elev som kan utvecklas och växa genom kunskap. Barn och unga räknas också behöva vuxna både för att kunna lära sig kunskaper och för sin sociala utveckling. Leijonborg och Björklund urskiljer en grupp elever som har sämre utgångspunkter än andra: elever med särskilda behov, elever i segregerade områden med annat modersmål än svenska, elever från stökiga hemmiljöer samt arbetarbarn. En idé som finns om skolelever är att deras familjebakgrund och sociala arv är determinerande för deras ambitioner och intressen. Elevrollen ser Leijonborg och Björklund mycket som att lära sig för att bilda sig, vilket både innefattar att lära sig kunskaper som räknas som bildande och ett specifikt förhållningssätt: att bli något man inte redan är, att sträcka sig på tå mot något man inte redan har. På ett sätt är elevrollen Leijonborg och Björklund anvisar passiv eftersom det hela tiden talas i termer av att elever ges och förmedlas kunskap. Samtidigt är den aktiv eftersom elever genom höga krav, förväntningar, fingraderad betygskala och inte minst bildningstanken uppmuntras att anstränga sig mer.

I enlighet med Granaths skolsyn finns skolan främst för elevernas skull. Skolans uppdrag, enligt henne, handlar mycket om undervisningsformer som tillmäter eleverna tid att tänka över sammanhangen i tillvaron och sig själva och ger dem möjlighet till eget och kreativt skapande. Skolans uppdrag är också att vara verklighetsnära och att fostra till samhällets normer. Skolans styrning skriver inte Granath så mycket om, men det verkar som att hon vill att den ska styras efter samhälleligt uppställda mål och att den enskilda skolan ska ha stort inre självstyre. Skolornas maktrelationer och ansvarsfördelningen mellan rektor och lärare skriver Granath nästan inget om, men rektorn beskrivs som pedagogisk ledare samtidigt som lärarna verkar ha stort inflytande. Men relationen mellan lärare och elever vill hon se i termer av vänskap och samarbete, även om läraren också nämns som ansvarig för initiering av projekt och för gruppdynamiken. Granath beskriver allmänt skoltillvaron bland elever som milt oordnad. Ordningsproblem på lektionerna menar hon främst beror på meningslösa eller för abstrakta uppgifter som leder till omotivation. Hon menar också att oordning beror samhällsproblem som slår igenom i en del elevers familjer vilket leder till att de eleverna försöker kompensera sig i skolan och att klasser därför blir otrygga om lärarna inte arbetar bra med gruppdynamiken.

Granaths kunskapssyn är att kunskap är något reellt, som finns att upptäcka i verkligheten utanför skolan. Men kunskapen är också något som vi människor alltid har en relation till genom att vara samhällsmedborgare som förhåller oss till den. Granath nämner kunskapsformerna fakta, förståelse och färdigheter. Den kunskap Granath hävdar är viktigast är kunskap om "dolda sammanhang", som verkar handla om maktförhållanden i samhället. Orsaken till att kunskaper är viktiga menar Granath är att de hjälper en att se sig själv i samhället och därmed gör det möjligt att ta ställning i viktiga frågor. Kunskap har också ett nyttovärde, som redskap. Lärande har enligt Granath med hjärnan att göra. Underlättande för lärandet är om kunskapen har någon mening för eleven här och nu. Granath beskriver idealläroprocessen som ett projekt där man utgår från en fråga man vill söka svaret på och arbetar självständigt men med handledning med. Läroplanskoden i *Gäst hos överkligheten* har inslag av både klassisk, realistisk och moralisk kod, men ingen av dem är helt träffande. Utbildningsfilosofin som boken företräder är så gott som sinnebild för progressivism.

I Granaths lärarsyn är det viktigaste hur läraren är som person, lärarens psykologiska kompetens. Lärarrollen är hos Granath handledande både när det gäller att initiera, stödja och uppmuntra eleverna i skolprojekt och i deras personliga utveckling. Lärarens uppgift är också att arbeta med klassens dynamik och utveckling.

Granath är, i *Gäst hos överkligheten*, noga med att se eleverna som hela personer - som sociala och kulturella varelser. Elever och andra människor hävdar hon har behov av att få bli sedda och bejakade och att få uttrycka sig med både kropp och själ. Elever är sociala och hur deras klass är har betydelse för deras psykiska förmåga och vad de åstadkommer i skolan, på gott och ont. Granath menar också att man slutar att växa i 15-årsåldern och därefter bara lägger till mer eller mindre erfarenhet. Elevrollen handlar för Granath om att som elev få möjlighet att gå på djupet av både stora sammanhang i tillvaron och i sig själv, inte minst för att öva sina förmågor och kunna ta ställning i viktiga frågor i samhället.

Fråga två handlar om att jämföra Leijonborgs och Björklunds och Granaths respektive syner på skolan. Skolan handlar både för Leijonborg och Björklund och för Granath om främst eleverna. För de förra om att förmedla kunskap till dem, till alla elever, inför framtiden och som en likvärdig start på livet. För Granath om en möjlighet att se sammanhangen i tillvaron och hitta sig själv, redan här och nu. Leijonborgs och Björklunds väg till målet är ett mål- och resultatstyrt skolsystem med självständiga skolor, möjlighet att välja skola, en varierad skolpeng samt garanti att eleverna ska lära sig vissa kunskaper. Vägen till målet för Granath handlar mycket om arbetsformer: mera verklighetsanknytning, större självständighet och inflytande för elever, mer praktiskt skapande med mera. Både Leijonborg och Björklund och Granath menar att skolan ska fostra. Båda menar att skolan ska styras av samhälleligt uppställda mål, men att de enskilda skolorna ska ha stor självständighet.

Både Granath och Leijonborg och Björklund anvisar specifika, (men sinsemellan olika), kunskaper att lära sig i skolan: att förstå sammanhang i tillvaron respektive utbildningsgången basfärdigheter-allmänbildning-gymnasieutbildning. Orsaken till olikheten beror till en del på skillnader i kunskapssyn. Leijonborg och Björklund talar om kunskap som något som människor besitter och kan förmedla, medan Granath också menar att kunskap är något som går att själv upptäcka och som bör läras genom elevers egen aktivitet.

Granath har närmast ett konfliktteoretiskt perspektiv på kunskap i skolan medan Leijonborg och Björklund talar om den som något objektivt att ta över för eleverna, Leijonborg och Björklund har som nämnts ett framtidsinriktad syfte med kunskapen, medan Granath menar att den måste betyda något för eleverna redan i skolan.

Läraren är i både Leijonborgs och Björklunds och Granaths skolsyn knuten till elevernas kunskaps- och sociala utveckling. Men medan de förra ser läraren i en förmedlande roll är hon hos Granath en jämställd handledare.

Leijonborg och Björklund ser eleven i en individuell roll i skolan. Granath anlägger både sociala och emotionella perspektiv. För Leijonborg och Björklund handlar skolan om att bilda sig för framtiden, för Granath om att lära sig se dolda sammanhang och om personlig utveckling nu. Både Granath och Leijonborg och Björklund urskiljer samma grupper av elever som de menar på grund av särskilda behov eller social bakgrund har det svårt i skolan.

Diskussion

Jag har märkt att ämnesområdet jag valde att skriva om – både skol-, kunskaps-, lärar- och elevsyn var alldeles för vidsträckt. Även frågorna blev för otydliga och analysen grund. Det kan ha sina fördelar att ta ett helhetsgrepp, men i det här fallet har inte fördelarna uppvägt nackdelarna. Ett precisare analysinstrument i form av fler begrepp, eller rentav förhandsdefinierade kategorier eller idealtyper som referenspunkter hade också varit en bra idé.

Men jag tycker ändå att studien uppfyllt sina i och för sig rätt blygsamma syften att kartlägga förhållningssätt och idéer i frågor som har stor betydelse för synen på skolan, hos Leijonborg och Björklund respektive Granath och att jämföra deras respektive skolsyn. Och jag har uppfyllt min egen förhoppning om att få perspektiv på idéer och förhållningssätt till skolan. Jag hoppas det kan tillföra lärarprofessionen något och vara till hjälp för andra yrkesverksamma. Att veta varför man gör som man gör är ju så viktigt!

Förslag på sätt att gå vidare med ämnet är antingen ett bredare studium eller att fördjupa det. Breddning kan innebära att även ta in andra röster i debatten och klassificera deras åsikter, parallellt med Leijonborgs och Björklunds och Granaths, i olika kategorier. Att strukturera upp debatten kort sagt. En fördjupning kunde istället innebära att pröva Leijonborgs och Björklunds respektive Granaths åsikter mot forskningen på de områden som de uttalar sig om. Till exempel kan man jämföra de framförda åsikterna om skolan med elevers preferenser (se t ex Andersson 1999, Dovemark 2004, Skolverket 2004). Eller relatera uttalanden om individualisering, eget arbete och det socialas betydelse till forskning inom det spänningsfältet (Se Andersson 1999, Aspelin 1999, Dovemark 2004, Garpelin 2003, Österlind 2005). Eller jämföra med forskningen om vilka faktorer i skolor som leder till bra resultat (t ex Gustafsson & Myrberg 2002, Persson (red) 2003).

Litteraturförteckning

Primärmaterial

Granath, Gunilla (2002). *Gäst hos överkligheten*. 2 uppl. Lund : Studentlitteratur.

Leijonborg, Lars & Björklund, Jan (2002). *Skolstart. Dags för en ny skolpolitik*. Stockholm: Ekerlids.

Sekundärlitteratur

Carlgren, Ingrid (1999). "Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande" i Ingrid Carlgren (red) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dovemark, Marianne (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg Studies in Educational Science. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Linde, Göran (2000). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.

Åsbrink, Rebecka (2006). *Från jämlika livschanser och välinformerade medborgare till marknadsstyrd skolpeng och benchmarking – Har Folkpartiets skolpolitik förändrats ideologiskt 1998 – 2002?* Opublicerad C-uppsats i statsvetenskap. Statsvetenskapliga institutionen. Göteborgs universitet.

Litteratur för vidare studier

Andersson, Bengt-Erik (red.) (2001). *Ungdomarna, skolan och livet*. HLS förlag: Stockholm.

Aspelin, Jonas (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion: Stockholm/Stehag.

Garpelin, Anders (2003) *Ung I skolan. Om övergångar, klasskamrater, gemenskap och marginalisering*. Lund: Studentlitteratur.

Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (red.) (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Skolverket: Stockholm.

Persson, Anders (red.) (2003). *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2004). *Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. Rapp 223: 243.

Österlind, Eva (red.) (2005). *Eget arbete – en kameleont i klassrummet. Perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.