

VÄGVAL

I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN
FORENINGEN FÖR SVENSK UNDERVISNINGSHISTORIA
ARGANG 8 * NR 1 * 2008

ISSN 1652-0610

NR 28 FRÅN STARTEN

I detta nummer

| | |
|--|----|
| Redaktören har ordet | 2 |
| Medverkande i detta nummer | 2 |
| <i>Karin Hjälmeskog</i> : Hem och konsumentkunskap – förändring med förhinder? | 3 |
| <i>Leif Jarlén</i> : Framväxt och utveckling av ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan | 6 |
| <i>Olof G Jonsson</i> : Skolplanschernas historia | 10 |
| <i>Åsa Morberg</i> : Ger den vetenskapligt baserade lärarutbildningen en mera arbetsam första tid i yrket? Behöver nyblivna lärare stöd? | 13 |
| <i>Solveig Paulsson</i> : Gymnastik i skolan. Från 1842 års exercis över ”Lek och idrott” till 1962 års undervisning i dans | 18 |

VÄGVAL I SKOLANS HISTORIA

Redaktion: Bertil Bucht (ordf.), Bengt Alin, Solveig Eklund, Peter Holmberg, Stig G Nordström, Solveig Paulsson, Annika Andræ Thelin, Kerstin Thoursie, Carl-Magnus Wendt.

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

ISSN 1652 – 0610

Redaktören har ordet

Vägval går nu in på sitt åttonde år. Med Sven-Åke Johansson som initiativtagare och redaktör under de första fem åren är Vägval nu uppe i 28 nummer med 136 artiklar.

Jag har i min inledning till de senaste numren kunnat glädja mig åt både mail och påringningar från läsare och till och med volonterande skribenter. En sådan är i detta nummer Åsa Morberg, universitetslektor vid Högskolan i Gävle. Hon hörde av sig och ville skriva om sitt forskningsområde – *nyblivna lärares första tid i yrkesverksamhet*, den s.k. induction-perioden. En annan Gävlebo, som själv bidrog till det förra numret, är rektorn vid Vasaskolan i Gävle, Arne Övrelid. Han föreslog en innovation för Vägval, nämligen att vi skulle pröva med att lägga in några bilder i anslutning till texterna. Och var skulle en sådan premiär passa bättre än i Olof G Jonssons text om Skolplanschernas historia?

I detta nummer tecknas också den historiska utvecklingen för tre *skolämnen* – *gymnastik*, *hem- och konsumentkunskap* samt *samhällskunskap*. Också den sistnämnda texten har kommit till genom att en intresserad Vägvalsläsare bett att få skriva, nämligen Leif Jarlén, ordförande i Föreningen Lärare i Samhällskunskap. Ännu en liten nyhet är att vi i fortsättningen på någon eller några sidor vill försöka sprida vidare tips om böcker som kan vara av intresse på vårt område – undervisningens historia.

I nästa nummer, som ska ge sommarläsning, kommer vi med ett antal texter att följa upp ett symposium om Valfrihet inom skolområdet som hölls i anslutning till föreningens årsmöte den 10 april. Till hösten planerar vi för två nummer av Vägval. Välkommen med tips och idéer till dessa! Hör av Dig på vår adress (se omslaget) eller gärna direkt till mig på mailadressen buchts@bostream.nu alt. på tel. 0708-11 14 30. Redaktionen prövar välvilligt och tacksamt allt som svarar mot Vägvals idé – att ge ett historiskt perspektiv på vår undervisning!

Bertil Bucht

Medverkande i detta nummer:

Karin Hjälmeskog är fil. dr och universitetslektor i pedagogik med inriktning mot didaktik, genus och lärares arbete vid lärarutbildningen i Uppsala. Hennes doktorsavhandling behandlade utbildning om och för hemmet som medborgarfostran.

Leif Jarlén har varit lärare i samhällskunskap och socialkunskap i gymnasieskolan och komvux. Efter att ha verkat som gymnasiektör och förvaltningschef är han numera rektor för Folkuniversitetet i Skaraborg. Han är ordförande för FLS (Föreningen Lärare i Samhällskunskap) och har varit Skolverkets kursplaneexpert i samhällskunskap för gymnasieskolan.

Olof G. Jonsson är fil. lic. och teol. kand. Han har publicerat "Skolplanschen. Argument i spänning mellan bild och text, perspektiv och kontext" (lic-avhandling 2007) och "Ljusets pedagogik. Simulerad medeltidsbelysning av bild och rum i en kyrka" (2003).

Åsa Morberg är docent i didaktik och universitetslektor vid Högskolan i Gävle. Åsa Morberg har mångårig erfarenhet av lärarutbildning, som lärare, som administratör och som forskare. Hon disputerade på en avhandling om lärarutbildning. Hennes nuvarande forskningsområde är *nyblivna lärares första tid i yrkesverksamhet* det vill säga den s.k. induction-perioden.

Solveig Paulsson har varit rektor i Stockholm och ordförande i Sveriges Lärarförbund. Hon är nu ordförande i Föreningen för svensk undervisningshistoria och i Stiftelsen Sveriges allmänna folkskolläraförning.

Hem- och konsumentkunskap – förändring med förhinder?

När en lärare som undervisar i hem- och konsumentkunskap (HK) berättar vad hon (eller han) arbetar med får hon ofta höra om erfarenheter och minnesbilder från HK-undervisning. Som en lärare sagt:

[...] så kommer ju folk ihåg att de haft hemkunskapsundervisning. Det är ingen som kommer ihåg hur de lärde sig substantiv i svenskan, vad den fröken sa. Men alla kommer ihåg att man inte ska diska under rinnande vatten.

Med tanke på den ringa omfattning ämnet har och har haft i skolan kan man säga att det är anmärkningsvärt att många som vuxna fortfarande minns lektionerna i hemkunskap, som ämnet hette fram till 2000. Det är i sig är en intressant fråga. Men, det måste också beaktas, de episoder dessa lärare får höra är inte alltid så trevliga, de är ibland raljerande eller skämtsamma. Ett sådant exempel är de benämningar som förekommit och förekommer på den lärare som undervisar i ämnet: plätthäxa, ”bullslöjdsfröken”, ”morotsfröken” och ”köttbullsprinsessa”. Vad säger oss dessa benämningar? Det är en annan intressant fråga.

Jag ska i denna artikel resonera om ämnet hem- och konsumentkunskap, om var det befinner sig idag, och hur det går att förstå vägen dit. Då kommer jag också att beröra frågorna om hur det kommer sig att man kommer ihåg enskildheter från HK-undervisningen och hur vi kan förstå de mer eller mindre allvarsamma benämningarna på HK-läraren.

Från kvinnoutbildning...

Ämnet som idag finns i svenska grundskolan med benämningen hem- och konsumentkunskap har en mer än hundraårig historia. Det

var i slutet av 1800-talet som ämnet huslig ekonomi infördes som ett ämne för flickor i både folkskola och flickskola. Flickorna behövde utbildas inom ett av de områden som ansågs givna för dem, nämligen att ha ansvar för och sköta hem och familj. För arbetarklassens flickor skulle utbildningen bidra till bättre levnadsförhållanden i hemmen. Genom kunskap i t.ex. näringslära, hygien, matlagning och hushållsekonomi skulle flickorna/kvinnorna bättre klara av att skapa bra hem för arbetarfamiljerna. Ett stort ansvar lades på deras axlar för att lönerna skulle kunna hållas nere, något som i högsta grad var i företagarnas intresse, för att männen skulle hållas borta från krogen och barnen borta från kriminalitet och prostitution.

”Kasta vi en blick på det nuvarande tillståndet i samhället, så finna vi hundratals hem där fattigdom och osnygghet, oordning och otrefnad, dryckenskap och missbelåtenhet så inrotat sig, att det ej står i någon människas makt att råda bot därför. Allt, hvad som kan göras för att genom gåfvor förbättra tillståndet i dylika hem, är vanligen fruktlös möda och tjånas endast till att i bästa fall nödtorftigt uppehålla familjemedlemmarnas lif men ej till att rädda mannen från dryckenskapens elände, väcka hustruns energi och lära henne hålla hem, man och barn snygga och ordenliga. ... Och vill man gå till grunden och söka orsaken till detta elände, så skall man vanligen finna, att hustrun varit okunnig, oduglig och oförståndig. ... Det är allas vår plikt, det är samhällets plikt att söka sprida glädje och trefnad i arbetarens hem och att motarbeta de förfärliga inflytande som fattigdom, vårdslöshet och osnygghet ha barnen, och det enda, vi kunna göra, är att söka uppfostra goda husmödrar” (Eva Rodhe 1893, citerad i Johansson 1987 s. 134).

För de flickor som gick i flickskolan var målet ett annat. Det handlade dels om undervisningen i sig, där man ansåg att skolan traditionellt var för ”bokligt” inriktad och att ett ämne som huslig ekonomi skulle kunna erbjuda omväxling med sina mer aktivitetsinriktade metoder. Dels handlade det om att erbjuda en karriärväg, antingen som husmor och chef för tjänstefolk, men kanske framför allt inom yrkeslivet utanför hemmet, exempelvis som lärarinna i folkskolan eller vid ett husligt seminarium.

Här kan vi stanna upp och tänka på de benämningar på läraren jag nämnde inledningsvis. Vad säger de oss? Å ena sidan säger andra delen av orden att läraren är kvinna – och det var så det startade. Att bli lärare i huslig ekonomi var ett möjligt yrkesval för kvinnor. Än idag är majoriteten av de verk samma lärarna i HK kvinnor. Idag examineras dock ett antal män som lärare med inriktning hem och konsumentkunskap varje år. Å andra sidan säger oss den första delen av ordet något om ämnets innehåll, det är olika matrelaterade ord som plätt, morot, bulle och köttbulle. Inte heller det är konstigt, mat har en central roll i ämnet. Både som ett kunskapsområde i sig och som ett medel att lära om allt från ekonomiska till naturvetenskapliga och humanistiska frågor.

Ett genombrott för ämnesområdet i skolan kan sägas komma då fortsättningsskolan görs obligatorisk och hushållsgöromål införs som ett ämne för flickorna, vilket sker 1918. Den skolkommision som lämnar sitt betänkande 1948 föreslår en nioårig obligatorisk skola. Vad gäller hushållsgöromål tänker man sig att alla elever på alla stadier ska få utbildning av en utbildad lärare i ämnet. I väntan på denna 9-åriga skola införs hemkunskap och hushållsgöromål i realskolan och skrivs in i folkskolans utbildningsplan under 1950-talet. Ämnet kommer här att bestå av två delar, där både flickor och pojkar undervisas om hemmet och hemarbete i hemkunskap, medan hushållsgöromål, d.v.s. utbildning i hemarbete förblir förbehållet flickor.

... till medborgarutbildning

Redan på 1920-talet väcktes vid ett nordiskt Skolkökslärarinnemöte frågan om inte också pojkarna behövde utbildning inom det husliga området. Det förekom visserligen redan, exempelvis på orter längs kusten där fisket var ett viktigt levebröd eller i skogstrakter där arbete i skogen var vanligt. Pojkarna kunde delges undervisning i syfte att de skulle kunna klara mathållningen under perioder till sjöss eller i skogen. Bortsett från dessa undantag var den husliga utbildningen avsedd för flickor.

Jag talar i min avhandling om olika diskurser, olika sätt att förstå den husliga utbildningen, och menar att det i läsning av offentliga dokument går att utkristallisera åtminstone tre olika syften med utbildningen. Det uppfattas som en yrkesutbildning för kvinnor, som en utbildning för att kvinnorna ska bli skickade att utföra sitt kall som husmor och mor eller som en utbildning för rationalisering. Det sistnämnda handlar om att rationalisera hemarbetet så att hemarbetet blir jämbördigt med yrkesarbete (den professionella eller moderna husmodern) eller för att tid ska frigöras så att kvinnorna kan kombinera hemarbete med yrkesarbete (den yrkesarbetande husmodern). Vidare går det att i dokument finna spår av en fjärde diskurs som jag menar för fram ämnet som en central del av medborgarutbildningen.

När grundskolan införs 1962 (Lgr 62) kommer denna fjärde diskurs till uttryck genom att hemkunskap införs som ett obligatoriskt ämne för alla elever i årskurs 7, pojkar såväl som flickor. Man skulle här kunna tala om ett vägval som innebär att hemkunskap är en utbildning lika viktig för alla medborgare. Detta markeras också genom att undervisningen inte längre begränsas till verksamheter inom hemmets väggar. Inte enbart produktion utan också konsumtion blir centralt för ämnet. I läroplanen står att ”all undervisning i hemkunskap skall vara konsumentfostran” (Lgr 62 s. 340). Att inte längre se ämnet som en utbildning för husmodrar, utan för konsumenter, kan uppfattas som ett vilja att eliminera den kvinnliga könskodning ämnet historiskt haft.

Hushållning i det lilla ... och det stora globala

Att kunna laga god och näringsriktig mat för en mycket liten summa pengar var en konst arbetarklassens flickor skulle lära sig. Lika så att hushålla med andra materiella resurser i hushållet, t.ex. att göra rent på ett sätt som bevarar materialen och att ta tillvara på rester, urvuxna kläder och på det trädgård och natur ger. Sparsamhet kan ses som ett signum på den husliga utbildningen under 1900-talet.

Läser man grundskolans styrdokument genom åren ser man att frågor om miljö och internationalisering blir aktuella på 1980-talet, i skolan som helhet och i hemkunskap. Nytt i kursplanen för hemkunskap är det globala tänkandet: ”Eleverna ska skaffa sig kunskaper om begränsningar och den ojämna fördelningen av jordens resurser. De ska fostras till respekt för att hushålla med resurser ...” (Lgr 80 s. 85). Från att i stor utsträckning haft hemmets väggar (eller gårdens staket) som yttre gräns för verksamheterna, markeras här ett vidare synsätt där helheten utgörs av jordens naturmiljö och samhällsliv.

I den nu gällande kursplanen från 2000 har det ömsesidiga sambanden mellan det lokala, de handlingar som görs hemma eller som ett led i hemarbetet, och det globala, tydliggjorts ytterligare. Exempelvis talas om de erfarenheter undervisningen i ämnet ger av social gemenskap, mat och måltider, boende och konsumentekonomi, och hur det ger möjligheter för eleverna att uppleva sammanhang och arbetsglädje. Men också hur dessa erfarenheter ger förståelse för hur de dagliga handlingarna och vanorna har betydelse för ekonomin, miljön och hälsan. Undervisningen i ämnet ska sträva mot att eleverna ”utvecklar förståelse och bestående intresse för hur handlingar i hushållet samspelar med hälsa, ekonomi och miljö såväl lokalt som globalt”.

Att leva med historien

Det tycks som om dagens lärare i hem- och konsumentkunskap får på olika sätt erfara att det finns en bild av ”den typiska HK-läraren” som beskrivs med ord som exempelvis petimäter, pråktig, gnällig, pekpinna, vet det rätta sättet, isolerad, gnällspik och fyrkantig. Det är en bild som de inte alls känner igen sig

i, något som de också ofta också får höra av andra: ”... du ser ju verkligen inte ut som någon typisk HK-lärare ...” (lärare A). Ändå påverkar denna bild HK-lärarna i deras yrkesutövning. En av lärarna berättar hur förväntningarna som finns på henne från kollegorna gör att hon känner sig tvungen att ”ligga lågt” med att arbeta efter gällande kursplan i ämnet. Följer hon kursplanen hamnar hon i kollisionskurs med deras förväntningar vilket medför en obekväm och till och med konfliktfylld situation.

Läser man ämnets kursplaner, även om vi begränsar oss till de senaste femtio åren, blir det tydligt att hem- och konsumentkunskapen förändrats. Jag lyfter i denna artikel fram två viktiga vägval. Först det faktum att ämnet görs obligatoriskt för alla, sedan den förändring som innebär att den enskildes agerande sätts i relation inte bara till konsekvenserna inom ramen för hushållet utan till den globala omgivningen. Det som dock inte förändrats och som skulle kunna ge ett svar på frågan varför så många har konkreta minnen från sitt eget deltagande i hem- och konsumentkunskapens föregångare (hemkunskap eller hemkunskap och hushållsgöromål)? Det handlar om ämnets anknytning till det dagliga livet. HK är ett ämne som berör alla och eleverna kan oftast på ett självklart sätt se hur HK-undervisningen handlar om dem här och nu. Och undervisningen är konkret, i kursplanen talas om ”konkreta och meningsfulla sammanhang, där återkopplingen är förankrad i elevens egna handlingar och sinnesupplevelser”.

Precis som alla andra skolämnen sker i hem- och konsumentkunskap en ständig utveckling. I denna utveckling är det viktigt att ta lärdom av historien. Det sägs att vi skapar vår egen framtid utifrån kunskaper vi har om historien. Men för HK-läraren kan det också handla om att leva med historien. Det har gått nästan femtio år sedan ämnet blev obligatoriskt för alla och över tjugofem sedan det globala tänkandet blev centralt, men hur kommer det sig att bilden av den ”typiska HK-läraren” består?

Karin Hjälmeskog

Framväxt och utveckling av ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan

Samhällskunskap ett nytt ämne från 60-talet

Som ett eget ämne i gymnasieskolan har ämnet funnits i dryga femtio år och får anses väl etablerat. I föreliggande uppsats ges en överblick över ämnets utveckling med fokus på de olika läroplansreformerna.

Föregångarna: Medborgarkunskap och försöksverksamhet

I det som under 1920-talet kallades fortsättnings-skolan infördes ämnet medborgarkunskap, som i något komprimerad form var en grundkurs i statskunskap. I realskolan och gymnasiet fanns ämnet historia med samhällslära, där historie-ämnet var det helt dominerande.

1946 års skolkommision som bl.a. föreslog införande av det som senare blev grundskolan föreslog att ”ett särskilt ämne, samhällskunskap, skulle ägnas åt systematisk orientering i omvärlden hela skolan igenom” Försöksverksamhet med ämnet samhällskunskap genomfördes såväl inom gymnasiet som inom fackskolan. I den läroplan som infördes för grundskolan (Lgr 62) blev ämnet obligatoriskt. Fackskolan som fick en egen läroplan 1965 och försvann in i den nya gymnasieskolan behandlas inte i denna framställning.

Ett nytt gymnasium 1966 och ett uppsving för samhällskunskapen

I det nya gymnasiet som startade 1966 infördes ämnet samhällskunskap och fick ett betydande utrymme på alla linjerna. Bakom detta låg bl.a. den utredning som professor Urban Dahllöf genomförde (Kraven på gymnasiet SOU 1963:22). Ämnena som bedömdes som viktiga att studenterna

hade med sig var samhällskunskap och kulturgeografi.

Vid den slutliga utformningen av den nya gymnasieskolan togs geografiämnet bort och delades upp på de nya blockämnenaturkunskap (naturgeografen) och samhällskunskap (kulturgeografen). Samhällskunskapen utformades som ett blockämne med rötter i kulturgeografi, nationalekonomi, sociologi och statskunskap. I läroplanen (Lgy 65), som är en tegelsten om 772 sidor presenteras ämnet under följande rubriker:

Undervisningen i samhällskunskap har som **mål** att ge kunskaper om befolkning, bebyggelse, näringsliv, ekonomi samt sociala och politiska förhållanden i nutiden.

Undervisningen ska skapa förståelse för samhällets funktion och föränderlighet samt på grundval av förvärvade kunskaper och färdigheter söka klargöra vissa viktiga samhällsfrågor

Utöver målen är det **huvudmomenten** som måste behandlas i undervisningen. Dessa är: Befolkning, bebyggelse och näringsliv under skilda naturbetingelser samt med olika ekonomiska, politiska och sociala förhållanden, samhälls-ekonomi och ekonomisk politik, samhällsplanering, statsskick, politiskt liv, politiska åskådningar, opinionsbildning, internationell politik och ekonomi samt aktuella samhällsfrågor.

Det ges också förslag på hur undervisningen kan fördelas över årskurserna. För elever på S- och E-linjerna anges 20 olika delmoment och för NT-linjerna 16 stycken.

Kursplanen betonar helhetssyn, fördjupning från grundskolan, problemdebatt och sammanhangsanalys. Det skulle inte handla om mer stoff vid

kurs med längre tid utan om kvalitativ fördjupning.

Huvuddelen av kursplanetexten är **anvisningar och kommentarer**. Här diskuteras variation i metodik, fakta med inget egenvärde, grupp och individarbetet, diskussioner, långläxa, beting, studiebesök, bedömning av kunskaper och arbetssätt.

Med ett nytt ämne och nya strukturer i en ny läroplan blev det naturligt att även kursplanens kommentarer kom att få en styrande effekt på undervisningen ute i skolorna. Det moment som kom att upplevas som svårast var ekonomi-avsnittet, som med en blick i backspegeln på många håll blev en akademisk minikurs i ämnet nationalekonomi.

En samlad gymnasieskola 1970 med fortsatt stark ställning och ett nytt ämne – Arbetslivsorientering

Redan fem år efter den stora gymnasiereformen var det dags för ett nytt steg. Nu infördes en gemensam gymnasieskola, där gymnasiet, fackskolan och yrkesskolan samlades under en gemensam hatt. Samhällskunskapens ställning blev fortsatt stark och fanns med på samtliga tre- och fyraåriga linjer samt ett antal tvååriga. På de gamla yrkeslinjerna infördes i stället ämnet Arbetslivsorientering omfattande 1 veckotimme. Betyg sattes inte och det angavs endast att eleven deltagit. Trots stora satsningar på fortbildning och inrättande av särskilda konsulenttjänster blev ämnet inte någon större framgång.

Läroplanen delas nu upp i en allmän del innehållande Mål och riktlinjer, allmänna anvisningar, timplaner och kursplaner. Under varje ämne presenteras samtliga kursplaner men bara med angivande av mål och huvudmoment. Detta kan ses som en markering av vad som ska styra undervisningen och vilket frirum lärare och elever har. Denna allmänna del av läroplanen kompletterades med ett omfattande supplementmaterial i form av anvisningar och kommentarer till varje ämne. Här fanns också samma delmomentuppdelning som i den tidigare läroplanen och den kom även fortsättningsvis att styra såväl innehållet i undervisningen som läroböckernas uppställning.

I fråga om ämnets **mål** sker en förändring till en syn på **eleven som subjektet i undervisningen**. Eleverna skall genom undervisningen skaffa sig

kunskap om befolkning, bebyggelse, näringsliv under skilda naturbetingelser samt med olika ekonomiska, politiska och sociala förhållanden. Vidare skall eleven förvärva förståelse för samhällets funktion och föränderlighet samt på grundval av förvärvade kunskaper och färdigheter analysera och diskutera samhällsfrågor.

Huvudmomenten är desamma som tidigare men i början av på 80-talet tillkommer momentet ”Samhällsaspekter på datoranvändning”.

Lvux 82 – Komvux får en egen läroplan med demokratiskt perspektiv och etppindelning

I den egna läroplan för vuxenutbildningen som kom att leva i tolv år kom kursplanerna att få en något annorlunda utformning. Här delades ämnena upp i etapper, vilket förebådade den kursutformning som genomfördes med Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994). Etapp 1 motsvarade grundskolans kurs och etapp 2 och 3 gymnasienivå.

I denna kursplan presenteras en inledande **måltext** där det demokratiska perspektivet tydligt lyfts fram. Kursdeltagarna, en term som ersätter elever i denna läroplan, skall få fördjupade insikter i det demokratiska statskicketets principer i syfte att främja en demokratisk samhälls- och människosyn. Vidare skall studierna i ämnet stärka deltagarnas ansvar som medborgare samt påverka utvecklingen på den enskilda arbetsplatsen. Undervisningen skall också medverka till att skapa förståelse och respekt för olika värderingar i ett demokratiskt samhälle.

Huvudmomenten är sex i etapp 2 men bara tre i etapp 3. Även om de också nu kompletteras med delmoment, ger de lärare och elever ett större frirum. Två viktiga skrivningar bör särskilt lyftas fram: ”Aktuella händelser bör fortlöpande behandlas i undervisningen” och ”Vid studierna av det svenska samhället görs internationella jämförelser”.

Kursplan modell 1988 – lika för alla kurser och en metodisk förnyelse

Delvis som en följd av de s.k. ÖGY-försöken (ÖGY står för översyn av gymnasieskolans yrkesinriktade utbildningar) presenterades 1988 en ny kursplan i samhällskunskap (Lgy 88:82). Denna införde ett helt nytt tankesätt. Kursplanen gällde för samtliga kurser oberoende av timtal och kom inledningsvis att bli mycket omdiskuterad.

Målskrivningen blir mycket tydlig och dominerande medan stoffbeskrivningen blir vag. Endast tre mycket vida huvudmoment anges:

- politik, ekonomi, arbetsliv och sociala förhållanden.
- Rumsliga samband, lokalisering, centralitet och naturförutsättningar samt
- Internationella relationer

I kursplanen anges för första gången en bestämd kunskapssyn, som bygger på att eleverna har en förförståelse. Vidare ska studiet inte bedrivas momentvis utan utgå från olika samhällsfrågor. Detta för att kunna anpassa undervisningen till elevens intresse, behov och förutsättningar men även lokalt.

Genom samverkan med andra ämnen skall undervisningen ge eleverna förutsättningar att utveckla en helhetssyn på samhället. Vid studiet av samhällsfrågor skall undervisningen bedrivas så att eleverna lär sig att söka, granska och sammanställa fakta ur olika källor, analysera, klargöra grunderna samt bli förtrogna med olika sätt att handla

Lpf 94 – ett kärnämne för programgymnasiet

Mycket av det som hände under ÖGY-försöken och med kursplansrevisionen 1988 samt erfarenheter från Lvux 82 kom att på olika sätt påverka och få genomslag vid den stora förändringen som införandet av programgymnasiet innebar.

Alla program skulle nu läsa ett antal kärnämneskurser om totalt 680 poäng. Samhällskunskap kom här att ingå som ett av dessa kärnämnen. Inom det samhällsvetenskapliga fältet diskuterades såväl geografi och historia som tänkbara kärnämnen, men resultatet kom att bli att samhälls- och religionskunskap blev de båda som kom med. Geografin återkom dock som ett självständigt ämne och historians roll betonades genom ett beslut som utbildningsutskottet tog och som redovisas under ämnets syfte nedan.

Skolan blir nu kursutformad, där varje ämne delas upp i ett antal kurser. I samhällskunskap erbjuds tre kurser.

- A-kursen om 90 poäng blir kärnämneskurs och läses av alla elever,
- B-kursen om 110 poäng och
- C-kursen om 100 poäng läses av elever på den samhällsvetenskapliga grenen inom det samhällsvetenskapliga programmet.

Kursplanen får en struktur som redovisas under nedanstående rubriker

Lpf 94 – också med fördjupning från grundskolan och med historiskt perspektiv

I en gemensam ämnestext legitimeras ämnets roll. Här betonas vad som skall vara centralt. Det handlar om att fördjupa de kunskaper eleverna fått i grundskolan men även om att eleverna utvecklar en egen samhällsuppfattning och lär sig skilja på fakta och värderingar. Eleverna skall kunna göra egna ställningstaganden och sätta in utvecklingen av det svenska samhället i ett globalt perspektiv både i nutid och historisk belysning.

Kravet på det historiska perspektivet betonades i riksdagen. Utbildningsutskottets utlåtande slog fast att cirka en tredjedel av stoffet skulle ha ett historiskt perspektiv på de program där ämnet historia inte studerades.

När ämnets kunskapsområden presenteras anges att perspektiven skall spänna från individ till globalt perspektiv. Studiet av samhällsfrågor, som infördes 1988, betonas nu ytterligare. Det stryks också under att val av perspektiv och urval av fakta alltid präglas av värderingar.

Varje kurs presenteras därefter separat med angivande av mål som ska uppnås samt betygskriterier för G och VG. Dessa kriterier ska läsas mot målen och avgöra vilken kvalitativ nivå eleven uppnått. När det gällde MVG-nivån skulle dessa utarbetas på varje skola.

Lpf 94 – reviderad år 2000

Efter sex år var det åter dags för en kursplanerevision. I direktiven för översynen betonades följande:

- Kursplanen skall kopplas till kursmålen för de ämnen som studeras i grundskolan för att ge eleverna en kontinuitet i studierna
- Kärnämnenas kursplaner skall skrivas så öppna som möjligt för att kunna anpassas till varje program
- Kursplanen anpassas till omvärldsförändringarna
- Stoff- och metodanvisningar avlägsnas – detta är ett gemensamt ansvar för elever och lärare att utforma
- Öka tydligheten och användbarheten
- Eftersträva kontinuitet och progression

Ämnets **mål** skrivs nu fram i ett utbildningsperspektiv och stryker tydligare under vilken roll

ämnet har i elevens utbildning och vad som legitimerar ämnet. Detta uttrycks på följande sätt:

”Utbildningen i ämnet samhällskunskap syftar till att med demokratin som värdegrund bredda och fördjupa elevernas kunskaper om nutida samhällsförhållanden och samhällsfrågor.

Ämnet syftar vidare till att ge eleverna ökade förutsättningar att aktivt delta i samhällslivet och en beredskap att hantera förändringar i samhället.

Ett annat syfte med ämnet samhällskunskap är att bidra med kunskaper om levnadsvillkoren i olika länder och samhällssystem. Därmed ger ämnet förutsättningar för eleverna att förstå de värden som ligger i kulturell mångfald och känna respekt för mänskliga rättigheter samt att kunna ta avstånd från olika former av förtryck.

I ett komplext samhälle med stort informationsflöde och snabb förändringstakt bidrar ämnet samhällskunskap med att utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Detta innebär att utveckla förmågan att söka, granska och värdera fakta från olika källor och medier samt kunna formulera sig och dra slutsatser.”

Ett demokratiskt förhållningssätt, ett internationellt perspektiv och ett kritiskt förhållningssätt var de pelare kursplanen skulle bygga på.

Mål att sträva mot fanns redan i grundskolans kursplaner och syftade till att ange inriktningen och den kvalitet som det skall eftersträvas. I ett ämne som redan lästs i grundskolan skall strävansmålen kopplas samman. Samma mål kan användas, men ett antal nya tillkommer och i vissa fall blir strävansmål i grundskolan **uppnåendemål** på gymnasieskolan.

Nu betonas att kärnan består av de akademiska ämnena statskunskap och nationalekonomi.

Viktiga områden är de globala överlevnadsfrågorna samt vissa begrepp som inflytande, makt, konflikt, ideologi, klass, intresse och påverkan. Samhällsfrågor skall fortsatt vara centrala i studierna och det betonas att dessa ska väljas i samråd mellan elever och lärare. Det kritiska förhållningssättet är fortsatt viktigt samt att kunna använda informations- och kommunikationsteknologi som ett verktyg och med ett kritiskt förhållningssätt.

Varje kursplan A–C omfattar nu 100 poäng vardera och dessutom tillkommer en kurs i Internationella relationer om 50 poäng i ämnet samhällskunskap.

Gy 07 – reformen som aldrig genomfördes men återkommer i ny skepnad 2009

Den reform som var på gång 2007 stoppades av alliansregeringen på hösten 2006. En ny utredning tillsattes och kommer att läggas fram under våren 2008.

Vad som var på gång i Gy 07-varianten var att ämnet fick en större bredd med fortsatt bas i statskunskap och nationalekonomi men med flera perspektiv. Då historia var tänkt som nytt kärnämne minskade behovet av det historiska perspektivet. Kursen Internationella relationer togs bort och kursen integrerades i de kvarvarande tre samhällskunskapskurserna. Den stora diskussionen gällde övergången till ämnesbetyg. Detta upplevdes som den stora stöttestenen men kom av förklarliga skäl aldrig att prövas.

Leif Jarlén

Skolplanschernas historia

Bilden av en åskådning

Bildens förmåga att påverka och i ett ögonblick ge intryck på många plan, har troligen utnyttjats lika länge som skriftspråk har använts. Från de tidigaste bilder vi har kännedom om, huggna i sten och målade i grottor, till nutida digitala bilder.

Intresset för bildens kommunikation och påverkan kan här under de senaste åren tilltagit. Det är uppenbart att bilder har en speciell förmåga att etsa sig fast i det mänskliga minnet. På ett flertal äldreboenden har gamla skolplanscher hängts upp, och det har visat sig att bildminnet är starkt hos många.

Jens Wahlstedt har under 2000-talet givit ut två böcker om skolplanscher. Bildens funktion i läromedel i den tidiga svenska skolan har uppmärksammas av Anders Nodin i avhandlingen ”Fosterländska bilder” *Den svenska historien i 1800-talets illustrerade läromedel, historieböcker och romanfiktio*n.

Åskådningsundervisningen

Idéer om undervisningens grunder som formulerades av Comenius och Rousseau fick konkret form och tillämpning genom Pestalozzi, som transformerade idéerna om undervisning till handling. Pestalozzi systematiserade undervisningens delar och ordnade dem med utgångspunkt från de fem sinnen, särskilt betonade han ögats förmåga att skapa översikt och detaljrikedom i en och samma blick. Ljud, form och antal, ansåg han var undervisningens elementarmedel. Ljudet i sin tur, hade underavdelningarna tonlära, ordlära och språklära, formen, hade underavdelningarna måkonst, teckningskonst och skrivkonst.

Den svenska folkskolan uppvisar många spår av inflytande från dessa tidiga pedagoger, ett tydligt inslag i den svenska folkskolan var *åskådningsundervisning*, som var ett schemalagt ämne i folkskolans undervisningsplaner fram till år 1919.

Bilden hade på olika sätt använts inom undervisningen från skolans första tid. Skolplanschen bildade en egen genre som inte i första hand bör kopplas till konstvetenskap, utan till pedagogik, didaktik och läromedel.

Bildens argument

Produktionen av svenska skolplanscher pågick under närmare ett sekel. De tidigaste skolplanschererna var monokroma tryck som i enstaka fall handkolorerades. Från år 1890 producerades svenska skolplanscher i färg, oftast med litografisk tryckteknik, en produktion som upphörde under 1960-talets första år. Planscher med bilder som redan från sin tillkomst var tänkta att fungera i någon form av pedagogisk och didaktisk process. Det låg alltså underförstått redan från beställningen av planschen, att den skulle ha ett speciellt innehåll och en bestämd funktion.

Alla bilder utövar påverkan på ett eller annat sätt. Redan med sin närvaro kan en bild påverka det mänskliga beteendet. Det är inte en slumpartad påverkan som är det centrala, utan den i bilden inskrivna medvetna argumentationen. En bildargumentation som på olika sätt är inskriven i skildringar av mänsklig verksamhet från undervisningen i religion, historia och samtid.

Bilden som språk

Utgör bild och språk två sidor av samma mynt? Är text och bild symbiotiskt förbundna med varandra i en dimension, men möjliga att lösgöra från varandra med ett varierande avstånd mellan sig? Vad händer när språket börjar leva lösgjort från sina referenser i bildspråket, och vad får det för följder för exempelvis läsförståelse?

Vid arbete med texter använder sig en texttolkare av flera hjälpredskap för att sortera och precisera sitt arbete, kontexter i olika nivåer exempelvis: vidare, snävare, historiska, funktionella. På motsvarande sätt har också bilder sina

olika kontexter och bör betraktas både med hänsyn till sin närmaste yttre bildomgivning, och till sin interna uppbyggnad.

Bilden kan inte avläsas utan analys av sin inre logik och den interna bildlogiken är inte fristående från omgivande texter. I fallet med skolplanscher-na är det klart att bildens komposition i stor utsträckning bestäms av funktionen i undervisningen, och att varje tids normerande texter återspeglas i bilden.

Genom att följa skolplanschernas bilder parallellt med folkskolans normerande texter i *Normalplaner* och *Undervisningsplaner*, samt undervisningstexter i *Luthers lilla katekes*, *Psalmbok*, *Bibel* och *Läsebok för folkskolan*, är det möjligt att följa samspelet mellan texterna och den retorik skolplanschernas bilder förmedlade och hur visuella argument i skolplanschernas bildframställningar utformades och förändrades under tiden från 1800-talets senare del fram till det tidiga 1960-talet.

Den praktiska utformningen

Flera hjälpmedel prövades i åskådningsundervisningen, modeller, uppstoppade djur och

planscher. De målade skildringarna utformades ibland mycket fritt, naturvetenskapliga framställningar kunde ställas sida vid sida med historiska skildringar och framtidsvisioner. Planscher kunde produceras i stora upplagor och hade många fördelar i undervisningen jämfört med modeller och uppstoppade djur.

Det stora genomslaget för undervisning genom bilder kom med fyra årstidsplanscher i färg utgivna av P. A. Norstedts under åren 1890–93. *Sommaren* och *Vintern* kom ut först, följda av *Våren* och *Hösten*. Planscherna fick goda vitsord av flera skolinspektörer, även om det ibland anmärktes på priset.

Planschernas storlek var avpassad för att fungera i stora lokaler med stora skolklasser och motiven var lätta att associera till för de flesta av eleverna i en landsortsskola. Formatet tillät också ett stort antal detaljer och händelser i en och samma plansch. Av trycktekniska skäl utfördes de tidiga större skolplanscher-na i två delar som sedan sammanfogades genom uppklistringen på pappskiva eller väv, sammanfogade blev formatet på planscherna i årstidsserien 120 x 77 cm.

Det var bondgården och livet i anknytning till den självhushållande gårdsenheten som var utgångspunkt i kompositionen av de fyra årstidsplanschererna. Aktiviteterna som skildrades var de för årstiderna typiska göromålen på en bondgård, för merparten av eleverna lätta att känna igen från hemmet eller den närmaste omgivningen.

Det övergripande perspektivet i årstidsplanschererna var centralperspektivet med sockenkyrkan och kyrkbyns byggnader i bildens avlägsna brännpunkt. Hemmet, arbetsordningen och generationerna var alla sammanhållna i perspektivets centrum.

I de första normalplanerna för undervisning i folkskolor och småskolor beskrevs åskådningsundervisningen på följande sätt:

Enkla beskrifningar och berättelser med anslutning till passande verkliga föremål och annan lämplig åskådningsmateriell i ändamål att väcka och lifva barnens intresse, utveckla deras iakttagelseförmåga, ordna deras föreställningar samt öfva dem att uttrycka sig.

Nyttoperioden

En ny undervisningsplan antogs år 1919 och avtalet mellan kyrkan och skolan om undervisningen i kristendom med katekesen som normalbok sades upp. I den nya timplanen avspeglades förändringarna i fördelning mellan de olika ämnena i schemat och antalet timmar i kristendom minskades från fyra till två timmar i veckan. Ämnet *åskådningsundervisning* togs bort ur småskolans undervisningsplan men ämnets innehåll återfanns i den nya undervisningsplanen under rubriken *hembygdsundervisning*.

Mot de tidigaste skolplanschererna som huvudsakligen skildrade ett samhälle sammanhållet över generationerna, kontrasterar tjugo- och trettio-talets planscher med illustrationer av specialiserade hantverk och småskalig industri. Tydliga exempel är de planscher som skildrar hantverksyrken och exempelvis i en plansch som skildrar målaryrket utnyttjades perspektivets möjligheter på många sätt och förmedlade rörelse från vänster till höger, från den gamla slitna till

det nymålade fräscha: Målare ett framtidsyrke! En undervisning med en klart antydd inriktning mot nytta, både för samhälle och individ.

Fyra årstider i ny skepnad

I mitten av 1940-talet trycktes fyra årstider i ny skepnad. Planschernas rubriker var identiska med föregångarna från artonhundratalet och stora delar av planschernas skildrade händelser var till förväxling lika föregångarnas. De för årstiderna naturgivna färgerna och sysslorna i en jordbrukskultur förblev oförändrade.

En till synes obetydlig skillnad i perspektivet medförde en helt ny framställning för betraktaren. Där de tidiga planschererna hade ett kyrktorn i bildens flyktpunkt fick den nya generationens planscher en diffus flyktpunkt närmast ”något bortom bergen”.

Uppdelningen mellan arbete och fritid, män och kvinnor, lek och allvar framställdes skarpare. Antalet generationer i bilden reducerades, de äldsta och de yngsta generationerna syns knappast alls i nittonhundrafyrtioalets skildring av sommaren och vintern. Det förkortade perspektivet förändrade i hög grad bildens tidsrum och argumentation.

Efter en period av nästan hundra år gick produktionen av skolplanscher mot sitt slut. Från det stilistiska och tekniska uppsving som utmärkte ett flertal av planschererna från perioden mellan år 1890 fram till tidigt 1940-tal skedde en återgång till en perspektivhantering som till stora delar motsvarar det medeltida måleriets från tiden strax före centralperspektivets inträde.

Den tekniska utvecklingen möjliggjorde tryck av bilder direkt i böcker. Skioptikonapparater och diaprojektorer ersatte skolplanschen, medan stillbildens argument förblev oförändrat och i många fall i det närmaste utforskat.

Genom datoranvändning och Internet kombinerar bilder och texter i större utsträckning än tidigare, ett förhållande som gör forskning inom bildens retorik högst angelägen.

Olof G. Jonsson

Ger den vetenskapligt baserade lärarutbildningen en mera arbetsam första tid i yrket? Behöver nyblivna lärare stöd?

Nya lärares första tid i yrket

Den här artikeln handlar om dagens nyblivna lärare som stödberoende yrkesutövare. Vad har egentligen hänt i den grundläggande lärarutbildningen som resulterat i ett förändrat synsätt på nyblivna lärare? Min avsikt är inte att egentligen ifrågasätta behovet av en mera vetenskapligt baserad yrkesutbildning, utan att försöka att ge läsaren underlag till egna ställningstaganden till de frågor som presenterats i artikelns rubrik.

Det går inte att exakt ange när nyblivna lärare började anses vara beroende av stöd, men det går att ange någorlunda exakt när arbetet med att stödja nya lärare startade i Sverige. Avtalet mellan arbetsmarknadens parter (2000) som kom 1995 är en viktig startpunkt med arbetet att stödja nya lärare. Arbetet med nya lärares första tid startade vid Högskolan i Gävle i stort sett 1998, i och med att den s.k. Baldassare-rapporten kom ut. Rapporten är en bred översikt av olika europeiska länders introduktionssystem och i rapporten finns även en genomgång av den svenska situationen för nya lärare. Sedan rapporten kommit ut skrev Åsa Morberg, Göran Fransson och Staffan Selander en artikel i DN den 31 maj 1998, som slog fast: "Sverige sämst på lärarstöd".

Åren 1997 och 1998 publicerades två studier vid Högskolan i Gävle med temat nya lärares första tid och år 1999 startade det första tre åriga forskningsprojektet: *Induction I: Stöd till nya lärare*, och det fortsatte med ytterligare ett treårigt forskningsprojekt *Induction II: Stöd till nya lärare med hjälp av mentorer*, och det finns idag ett pågående treårigt forskningsprojekt *Induction III: Från utbildning till yrkesarena*. Detta pågående

projekt handlar om kopplingen mellan grundutbildningen och den första tiden i yrket samt om vilka konsekvenser en bristande koppling kan få och hur dessa bristande kopplingar kan åtgärdas.

I många länder finns sedan länge ett systematiskt och organiserat stödsystem för nyblivna lärare och detta borde betyda att flera anser att nyblivna lärare är i behov av stöd. Ett sådant stöd har funnits i många andra länder, mycket längre än i Sverige. Exempelvis har i England, sedan åtminstone 1972, olika former av introduktionsår prövats. I USA och Nya Zeeland har organiserat stöd till nyblivna lärare getts sedan början respektive slutet av 1970-talet. Det är dock först under 1990-talet som dessa aktiviteter ökat i omfattning i dessa och i andra länder. Det globala intresset för att stödja nyblivna lärare har ökat sedan mitten av 1980-talet.

Att det funnits organiserat stöd under lång tid innebär dock inte att alla lärare har fått del av stöd. Utformningen av och karaktären på de olika introduktionsprogrammen har varierat över olika tidsperioder. I stora drag handlar det om en utveckling från att se introduktionsprogrammen som en del i en utvärdering av lärarutbildningen till att se dem som en möjlighet att överhuvud taget klara av och framför allt "överleva" i läraryrket.

Idag ses dessa introduktionsprogram i många länder som en permanent del i lärares professionella utveckling. I många länder utgör stödprogrammen en del i lärarutbildningen, samtidigt som de är ett led i att småningom få en auktorisation eller en lärarlegitimation. Utgångspunkten för

stödprogram är att nyblivna lärare behöver stöd för att klara av sitt arbete som lärare, eller att den första tiden utgör en särskilt viktig fas i att lära till lärare och att den därför behöver stödjas. Synsättet på nyblivna lärare som stödberoende har givetvis en tydlig koppling till lärares uppdrag. Hur ser då uppdraget ut idag?

Nyblivna lärares uppdrag är förändringsagentens

Enligt regering och riksdag skall lärares arbetsgivare tillvarata och vidareutveckla de nya lärarnas kompetens för att ge dem möjligheter att utveckla verksamheten i skolan i den egna kommunen. Regering, riksdag och andra intressenter uttrycker stora förhoppningar om att nya lärare skall ha en utvecklingsfunktion på skolan, d.v.s. en beredskap för att möta förändringar. Dessa förhoppningar finns tydligt uttalade i ett antal viktiga dokument: i en utvärdering av grundskolläraryrket av Universitets- och Högskoleämbetet, UHÄ rapport 1992:21, Högskoleverkets utvärdering av grundskolläraryrket, 1996:1R, Lärarförbundets utvärdering av grundskolläraryrket som gjordes 1992, Utbildningsdepartementets översyn: Läraryrket i förändring, 1996:16 och dessutom utbildningsutskottets utvärdering av hur fem kunskapsområden slagit igenom i läraryrket i rapporten: Påverkas läraryrket av läroplanen?, 1995/96:URD1.

Utbildningsutskottet anordnade också under hösten 1996 en hearing om grundskolläraryrket. Högskoleverket fick därefter i uppdrag att se över examensordningen och regionala utvecklingscentra fick i uppdrag att initiera ett förnyelsearbete i samverkan mellan högskola, skola och förskola. Det finns sammanfattningsvis en artikuleraad önskan om att nya lärares vetenskapliga kompetens skall tas tillvara så att de kan utveckla skolan.

Läraryrket: Vetenskapsbaserad kontra praxisbaserad professionsutbildning

De nyutbildade lärarna har idag en grundutbildning till lärare som kan beskrivas som en vetenskapsbaserad professionsutbildning, i jämförelse med vad som gäller för de äldre kollegerna i grundskolan, vars utbildning kan beskrivas som en praxisbaserad professionsutbildning (se exempelvis Fransson & Morberg 2001). De nya lärarna har fått lära sig att kritiskt granska och

problematisera, vilket är en nödvändig grund för att kunna utveckla en verksamhet, samtidigt som de har mindre med sig ut av praktiska yrkesredskap såsom metoder, didaktiska exempel och modeller. De får därigenom en mera arbetsam första tid i yrket, under den så kallade inductionperioden. Starten kan beskrivas som ett slags praxischock. Skolväsendet har också, sammanfattningsvis gått igenom en rad förändringar vad gäller struktur, innehåll och volym. Dessa reformer har varit de mest omfattande i svensk skolhistoria. Förändringarna har inneburit nya krav på lärares kompetens och nya lärare är därför i behov av kompetensutveckling redan under sitt första yrkesverksamma år. att behovet av kompetensutveckling finns direkt efter avslutad lärarexamen. Owe Lindberg kalkylerade i sin avhandling om läraryrket med att lärare skulle behöva en grundutbildning på hela 13,5 år, om de skulle vara färdigutbildade i allt som krävs av lärare i dagens skola och dagens samhälle. De har idag en betydligt kortare utbildningstid och lärosätet måste prioritera vad som skall ingå i grundutbildningen till lärare. Läraryrket bör därför ses som en grund att bygga vidare på.

Inför starten av den förnyade läraryrket ställdes stort hopp till att en ny utbildning bättre skulle tillgodose skolväsendets behov. Läraryrket utredningskommittén konstaterade i sitt betänkande Att lära och leda (SOU 1999:63) att lärares uppdrag hade förändrats och att förändringarna föranledde en förnyelse av den grundläggande läraryrket. Riksdagsbeslutet år 2000 följde i stora drag betänkandet och ledde 2001 till starten av den förnyade läraryrket på lärosäten med läraryrketutbildning. Både kommuner och lärosäten med läraryrketutbildningar omsatte reformen med mycket kort tid till förberedelse, d.v.s. båten byggdes medan den sjösattes. Hur stora förändringar det blev kan givetvis diskuteras. Signalerna till lärosäten med läraryrketutbildning och till kommunerna om denna förändring hade i princip kommit under hela 1990-talet. Signalerna hade bland annat handlat om en förändrad styrning, förändringar i skolans organisation, medelstilldelning, fritidshem och förskoleklassens koppling till grundskolan etc. 1997 kom rapporten Om en Skola i en ny tid, 1997:121. I betänkandet Att lära och leda (SOU:1999:63) sammanfattades i stort denna process.

Utvärderingar pekar på balansen mellan yrkesperspektiv och det vetenskapliga perspektivet

Tre större utvärderingar som gjorts på lärare som utbildats efter 1984 års reform handlar alla om balansen mellan yrkesperspektivet och det akademiska perspektivet, som förmodligen är en av orsakerna till att nyblivna lärare behöver stöd under den första tiden i yrket.

UTGRUND var den första större utvärderingen av grundskolereformen. Den genomfördes av UHÄ på uppdrag av regeringen. UTGRUND talade bland annat om att metodiken, d.v.s. den teoretiska undervisningen om det praktiska i läraryrket, skulle ges ett inslag av kritisk prövning och granskning. Stadiemetodikens profil av erfarenhetskunskaper skulle tydliggöras och bearbetas, och därmed lägga grunden för en integration av vetenskap och beprövad erfarenhet. UTGRUND pekade på ett viktigt utvecklingsområde, nämligen integration av vetenskap och beprövad erfarenhet, men detta skedde antagligen inte, då metodikämnet i stort sett avvecklades (Morberg, 1999).

Läraryrket utvärdering av grundskollärareformerna hade två syften, dels att göra en uppföljning av UTGRUND, dels att göra en analys av hur de senaste reformerna inom skolväsendet och högskolan påverkat lärarutbildningen till innehåll och form. Gran talar om metodikens "pedagogisering", d.v.s. innehållet i metodiken blev mera generellt och fick en inriktning mot det som tidigare benämnts allmänmetodik. Metodikens "avpraktisering" är en annan iakttagelse som, enligt utvärderingen, ledde till att minskningen av resurserna för handledning i praktiken gjorde att metodiklärarna fick svårigheter att upprätthålla en progression i den studerandes yrkesutveckling, vilket i sin tur var mycket problematiskt ur yrkessynpunkt.

På uppdrag av regeringen genomförde Högskoleverket en utvärdering av grundskolläraryrket 1995. Syftet med utvärderingen var, dels att påvisa de enskilda universitetens och högskolornas ansvar för lärarutbildningen, dels att få utgångspunkter för framtida bedömning av kvalitetsarbetet för att småningom tilldela examensrätter vid de olika universiteten och högskolorna. Didaktiseringen av lärarutbildningen framstod i utvärderingen som problematisk,

eftersom det fanns en stark och etablerad struktur i det praktisk-pedagogiska blocket (pedagogik, metodik, praktik). I utvärderingen menade man bland annat att praktiken inte borde vara den fortsatta utgångspunkten för lärarutbildningens inre arbete, vilket är intressant.

Tidigare forskning ger förståelse för bristande yrkesanknytning

Tidigare forskning kan kanske ge förståelse för studenternas synpunkter på bristande yrkesanknytning i grundutbildningen till lärare. Det finns såväl nationell som internationell forskning om nya lärares första tid, d.v.s. om hur det är att vara lärare under den s.k. induktionsperioden. Morberg (1999) belyser metodikämnet utveckling i lärarutbildningen genom att studera de statliga styrdokumentens utformning av ämnet metodik, som definierats som teoretisk undervisning om det praktiska i lärarens arbete.

Det går tydligt att följa nedtoningen av det mera praktiska yrkesperspektivet till förmån för framtoningen av det vetenskapliga perspektivet i den grundläggande lärarutbildningen. Nedtoningen av det praktiska yrkesperspektivet startade i och med 1946 års skolkommissions betänkande, SOU 1948:29 och det praktiska perspektivet försvinner stegvis i reformerna som följer: Läraryrketreformerna, 1968 (SFS 1968:318), Högskolereformen, (SFS 1977:218), och Lärarutbildning för grundskolan 1984/1985 (Prop.1984/85:31). Något förenklat kan man säga att framtoningen av det vetenskapliga perspektivet ersätter det praktiska yrkesperspektivet i dessa reformer.

Metodiklärarna i lärarutbildningen anställdes därför att de varit goda lärare i skolväsendet och de stod främst för den praktiska yrkeskunskapen. I och med att ämnet avvecklades försvann också dess företrädare som undervisade om det praktiska yrkeskunnandet. Även praktiken förändras under 1968–1984, från bland annat praktikterminens självständiga lärararbete under en hel termin på halv tjänst för klasslärarna till dels en minskning av den totala tiden för praktik, dels minskat självständigt lärararbete för lärarstudenterna. Metodiklärare hade före 1984 haft ett huvudansvar för praktikbesöken, men i 1984 års reform ersätts metodiklärare med "i princip vilken högskolelärare som helst", då texten ändras i föreskrifterna från UHÄ till "metodiklärare eller

motsvarande kompetens” (Morberg, 1999). Lärarutbildningen skulle bli hela högskolans angelägenhet och alla lärare inom den högre lärarutbildningen skulle bli lärarutbildare och kunna anses stödja en yrkesutveckling till lärare.

Anderssons (1995) avhandling *Lära för skolan eller skolas för att lära? Tankemodeller i lärarutbildning* handlar om paradigmen inom lärarutbildningen, sådana de uttrycks hos statsmakten och hos lärarutbildningen, d.v.s. lärarutbildarna och studenterna. Hennes resultat visar också att det handlar mycket om konflikten mellan yrkesperspektiv och vetenskaplighet, mellan hantverket och akademien. I “hantverksparadigmet” inriktar man sig på *att utbilda lärare som fungerar i skolan direkt*, vilket inte är fallet i det akademiska paradigmet, där lärarens ämnesspecialistkompetens betonas och förståelsen för det akademiska ämnets innehåll och struktur är central.

På olika sätt visar här nämnda forskare hur yrkesperspektivet eller hantverksperspektivet får stå tillbaka för det akademiska perspektivet. I det mera praktiska yrkesperspektivet utbildades lärare som skulle fungera i skolan direkt efter avslutad utbildning. Så var fallet i min egen lärarutbildning som avslutades 1966. Jag hade en mängd pärmar med mig ut i yrkeslivet som skulle hjälpa mig i yrkeslivets alla skeden och jag kände ingen större oro för den första tiden som lärare. Men jag själv och dessa samtida lärare hade inget utvecklingsuppdrag i skolan så som dagens nyblivna lärare faktiskt har fått. Vi skulle vara traditionsbärare. “Här gör vi som vi brukar” sade också mycket riktigt mina äldre kolleger till mig som nybliven lärare. Detta är en intressant skillnad att särskilt notera.

Att ge nyblivna lärare stöd är helt enkelt att försöka skapa förbättrade förutsättningar för lärare att klara av och utvecklas i läraryrket i dagens och morgondagens skola. De förändrade förutsättningarna för läraryrket handlar om många olika saker, främst om en mycket svårare roll att undervisa och fostra dagens elever, hög förändringstakt inom hela skolväsendet, om decentraliseringstrenden som lägger fler och fler uppgifter på de nyblivna lärarna, om kommunernas huvudmannaskap, om föräldrars och elevers utökade möjligheter att välja (och välja bort) förskolor och skolor, om sämre ekonomiska förutsättningar för verksamheten, om lägre status

för lärarkåren och om en negativ mediebild av skolan.

Dessa förutsättningar ställer hårdare krav på de nyutbildade lärarna som lämnar lärarutbildningen med mindre av det rent hantverksmässiga yrkeskunnandet än tidigare. Lärares yrkesutveckling behöver därför ett fungerande samspel mellan högskola och kommun och det är viktigt att sådana samspel kommer till stånd, även utanför särskilda projekt som exempelvis de inductionprojekt som bedrivs vid Högskolan i Gävle. Sambandet mellan lärarutbildning och den kommunala skolutvecklingen har, enligt min mening, stor betydelse för de nyblivna lärarnas situation under de första årens yrkesverksamhet. Lärarutbildningen utgår från de nyblivna lärarnas förändrade uppdrag i sin uppläggning av den vetenskapligt baserade utbildningen, även om det är svårt att tydliggöra detta för de blivande lärarna som utsätts för en lärarutbildning som ger flera frågor än svar.

Det kommunala ansvaret i lärarutbildningen, d.v.s. ansvaret för den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen, är att tillsammans med den högskoleförlagda delen svara för att studenterna är rustade för sitt första år och att de får en bra start i yrket samt har vilja och förutsättningar att utvecklas vidare i yrket i enlighet med statens intentioner. En väl genomförd verksamhetsförlagd del kan exempelvis underlätta övergången från utbildningens “körkort” till faktiskt och praktiskt lärarbete. Kommunernas ansvar handlar därtill om att sörja för att ha goda introduktionsprogram med yrkesintroduktion, mentorstöd och arbetsplatsintroduktion. Det innebär också att ha ett fungerande kompetensutvecklingssystem, som bygger på den grundläggande lärarutbildningen och på induction-perioden. Det man behöver för sitt yrkesutövande och som man inte har fått i sin grundläggande utbildning behöver kommunerna ta ansvar för i den fortsatta kompetensutvecklingen av nyblivna lärare. Om den grundläggande lärarutbildningen uppvisar brister, d.v.s. lärarutbildningen har gjort mindre goda eller rent av felaktiga prioriteringar i innehållet, så behöver kommunerna gå in och fortsätta lärarnas kompetensutveckling. I den samverkan kring lärarutbildningen som sker, är det viktigt att tydliggöra vem som gör vad och vilka insatser som skall förbättras av vem.

Priset för den vetenskapligt orienterade lärarutbildningen betalas av nyblivna lärare med en större praxischock och en mera arbetsam första tid i yrket

Priset för den mera vetenskapligt baserade grundutbildningen till lärare, menar vi i Induction-projekten I–III (högskolelärare, kommunföreträdare, fackliga företrädare och nyblivna lärare), betalas av de nya lärarna genom att dessa får en mera arbetsam första tid i yrket. De lämnar lärarutbildningen med god ämnesutbildning, men det praktiska yrkeskunnandet eller själva lärarhantverket är dåligt och detta ger konsekvenser i form av större praxischock.

Det går dock, menar vi, att förändra, utveckla och effektivisera lärarutbildningen så att priset som de nya lärarna betalar för den vetenskapligt upplagda lärarutbildningen blir lägre än idag.

I den nu pågående lärarutbildningsutredningen behöver man också utgå ifrån de nyblivna lärarnas situation. Visst blir det bättre ju längre tid de nya lärarna arbetar som lärare, men praxischocken behöver minskas för att de ska få en bättre start på sin yrkesbana och en mera professionell utveckling i yrket. Lärare behöver också få tillåtelse att vara nya i yrket. I läraryrket förväntas de nyblivna lärarna fungera som sina mera erfarna kolleger från första arbetsdagen. Vi har en pågående lärarutbildningsutredning och den borde även ha fokus på hur det är att vara ny lärare i dagens skola och kanske se om det går att åtgärda grundutbildningen så att praxischocken blir mindre. Det finns säkert många bra sätt att försöka att lösa detta.

Åsa Morberg

Referenser

Andersson, Catharina (1995) *Lära för skolan eller skola för att lära? Tankemodeller i Lärarutbildningen*.

Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis, Uppsala Studies in Education, 63.

Avtal mellan arbetsmarknadens parter (2000) ersattes av olika förlängningar ÖLA 00, ibland även kallat *avtal 00*.

Fransson, Göran & Morberg, Åsa (Red) (2001): *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Studentlitteratur. Lund.

Morberg, Åsa (1999) *Ämnet som nästan blev En studie av metodiken i lärarutbildningen 1842–1988*. Studies in Educational Sciences 18. Stockholm: HLS Förlag.

Prop. 1984/85:31 Utbildningsutskottets betänkande: *Lärarutbildning för grundskolan: Utbildningsutskottets betänkande om lärarutbildning för grundskolan m.m.* (prop 1984/85:122 Stockholm: Riksdagen.

SFS (1968:318) *Kungl. Maj:ts stadga för lärarhögskolorna*. Stockholm.

SFS (1977:218) *Högskolelag*. Stockholm.

SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.

SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*.

Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Fakta info direkt.

Gymnastik i skolan

Från 1842 års exercis över ”Lek och idrott” till 1962 års undervisning i dans

I dagens samhälle möter vi gymnastik på de mest skilda områden och i många olika former. I skolorna är det ett obligatoriskt ämne och i föreningar och klubbar är verksamheten frivillig och utövas i många olika former.

Skolgymnastiken har genom åren haft olika mål för utövandet

Under lång tid var siktet inställt på att i första hand uppfostra till lystring, uppmärksamhet, ordning och noggrannhet i hållning och rörelser. Så småningom har man alltmera betonat rekreation och avkoppling. Detta har inneburit att utvecklingen gått mot friare former och tillåtitt eftergifter beträffande krav på lystring och hållning.

Historiken kring ämnet gymnastik går tillbaka på den primitiva uppfostran som man kan karakterisera som rent fysisk eller om man så vill idrottslig fostran. Med stigande kultur och större inriktning på intellektuell kunskap kom Rousseaus förkunnelse att inleda en ny epok.

I ”Émile” förkunnade han de flesta av vår egen tids kampsignaler såsom åskådlighet, aktivitetspedagogik och förståelse för barnålderns naturliga behov såsom kroppsövningar, friluftsliv med mera.

Detta kom att inleda en ny epok i uppfostrans historia. Nu gällde det så småningom att såväl intellektuell uppfostran som fysisk fostran inte enbart skulle vara förbehållna de bättre situerade och fysiskt bättre utrustade. Den som för första gången förde in gymnastikens betydelse som en hörnsten för barnens utveckling var Pestalozzi.

I Sverige blev det Per Henrik Ling som i befattningen som fäktnästare vid universitetet i Lund började undervisa i gymnastik bl.a. utifrån

Pestalozzis idéer. Ling delade in sin gymnastik i fyra huvuddelar – pedagogisk gymnastik, militär gymnastik, sjukgymnastik och estetisk gymnastik. Per Henrik Lings son Hjalmar Ling kom att fullborda faderns verk och göra det till hela folkets egendom.

Hur följdes de nya idéerna upp i skolan ?

I 1842 års folkskolestadga fick ämnet gymnastik en plats i folkskolans undervisning. Där ställdes kravet om ”skicklighet att undervisa uti enkel gymnastik” på de lärare som skulle få tjänst i folkskolan. Någon större klarhet om vad ämnet skulle innehålla fanns inte. I handledningarna för lärarutbildning kopplar man ämnet till arbete och ser arbetsmoral som mål. Efter några år skriver man om soldatgymnastik och lekar och idrotter som viktiga inslag i ämnet. Man kan väl förklara oklarheten om ämnets inriktning och uppläggning med lärarnas dåliga utbildning och brist på lokaler och utrustning ute i skolorna.

Även om man på sina håll ansåg att gymnastik inte var så nödvändigt att syssla med i skolan, så menade många att passande gymnastikövningar skulle öva och vänja gossarna vid arbete.

Däremot varnade man för att föra flickor och pojkar tillsammans. Flickorna skulle aldrig få delta i gossarnas exercis och gymnastik.

I senare stadgor för folkskolan anges gymnastik som ett läroämne, med stark betoning på enklare militärövningar för gossarna. Så småningom anges beteckningen ”gymnastik med lek och idrott”.

Långt fram i tiden saknades resurser för att genomföra ämnet i folkskolan. Intresset för ämnet hölls emellertid vid liv i riksdagen. Bondeståndet ville nämligen införa militära övningar i folk-

skolan. Då skulle man slippa skicka bondsönerna till beväringutbildning. Arbetskraften behövdes ju hemma på gårdarna.

Något sådant utbyte blev det dock inte men däremot ett kungligt cirkulär år 1863 där man angav att de gymnastiska övningarna i folkskolan skulle omfatta marschövningar och enklare infanterirörelser. För de äldre gällde bajonettfäktning med gevär tillverkade av trä.

Pengar till militärövningarna togs från anslaget för folkundervisningens befrämjande.

I folkskolinspektörernas berättelser från 1860-talet meddelas från olika håll i landet att men i folkskolorna hade vapenövningar. Mest gällde det exercis med gevär. Församlingarna erbjöds att köpa in kasserade gevär som kunde duga till skolexercisen. Flickorna fick se på när pojkarna övade exercis och krig. Så småningom försvann de militära lekarna från folkskolan. I läroverken däremot behöll man skytte och exercis som inslag i gymnastiken ända fram till 1917.

I 1889 års normalplan stadgas att gymnastik ska utövas en halv timme fyra dagar i veckan. Dessutom har man nu en kursbeskrivning med metodiska anvisningar, till exempel att rörelserna skulle företagas på ett sådant sätt, att så litet damm som möjligt uppröres. Gymnastiken skulle helst förläggas till tiden omedelbart före förmiddagstimmarna.

Lärarna fick i övrigt inte mycket till vägledning för sin gymnastikundervisning.

I stadgan 1921 hade man kommit så långt att man förordade särskilda lokaler för ämnet och att man för lekarna skulle omgärda skoltomten med stängsel.

Flickorna uteslöts som sagt från militärövningarna. Gymnastiken blev därför ett enkönat ämne. En folkskolinspektör ansåg att flickorna trots detta inte blev lottlösa ”för de fick ju jämte gossarna marschera ut ur klassrummet”.

När den riktiga gymnastiken vann insteg i skolan fanns det ändå hinder för flickorna att få vara med. Det var ju nämligen ett hinder med flickornas kjolar. För anständighetens skull gavs

råd om att de skulle upphäfta sina kjolar med snöre eller nålar. Att klä sig i byxor vore naturligtvis alltför oanständigt.

Det fanns en stor lokal ovilja mot att införa gymnastik. Framförallt ville man inte satsa resurser på att inreda gymnastiksal. Ända till mitten av 1900-talet fick många klasser gymnastisera, så gott det nu gick, i sina skolsalar.

I 1919 års undervisningsplan, som för sin tid var nytänkande, höll man fortfarande fast vid den Lingska gymnastikens grundsatser. En nyhet lanserades i och med att ämnet fick ett tillägg, nämligen ”lek och idrott”.

I den läroplanen riktas intresset mot det praktiska livets arbetsuppgifter. Man utgick ifrån att skolan också skulle förbereda eleverna för det praktiska livets arbetsuppgifter. Man skulle införa övningar i ett ändamålsenligt rörelsesätt – en anpassning som vi numera kallar ergonomi. Kanske var det ett förebud om en anpassning till att förbereda medborgarna för ett arbetsliv med monotona och ensidiga arbetsuppgifter.

Efter hand har gymnastikämnet fått mer och mer av sin prägel genom idrottsrörelsen.

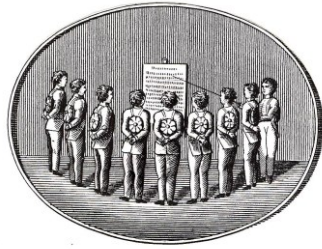
I inledningen till 1962 års Läroplan för grundskolan sägs att undervisningen i gymnastik ska tillfredsställa elevernas behov av kroppsrörelse och medverka till deras allsidiga prestationsförmåga och harmoniska utveckling. Den ska bedrivas så att deras allsidiga prestationsförmåga höjs och en ändamålsenlig arbetsteknik främjas

En stor nyhet lanserades 1962 i och med att dans infördes som ett viktigt moment! De övergripande målen var att utveckla laganda, självdisciplin, hjälpsamhet och ledarförmåga.

Gymnastiken skulle väcka förståelse och intresse för behovet av fysisk aktivitet som ett medel för rekreation och hälsa

Höga mål, som vi hoppas har uppfyllts!

Solveig Paulsson



FÖRENINGEN FÖR SVENSK
UNDERVISNINGSHISTORIA