

Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande

BOEL ENGLUND

Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm

Sammanfattning: *I artikeln ges en översikt över forskning om läromedel och läromedelsstyrning, främst empirisk forskning. Sammanfattande slutsatser dras om lärobokens funktioner i undervisningen: den har en kunskapsgaranterande-auktorerande och en gemensamhetsskapande-sammanhållande roll, den underlättar utvärderingen, den underlättar i övrigt arbetet och livet särskilt för lärarna, men sannolikt också för eleverna, och den har en disciplinerande roll. Läroboksstyrningen diskuteras med avseende på dess konsekvenser för elevernas möjligheter till inflytande över undervisningen. Lärobokskunskap och elevinflytande diskuteras slutligen i termer av målkonflikter mot bakgrund av läroplanens intentioner.*

I debatten om skolan har läromedlen länge varit föremål för kritik. De färdigproducerade läromedlen eller läroböckerna har ansetts vara alltför styrande, och närmast ett hinder i en undervisning där elevernas egen aktivitet, egna vägar till kunskap och egna kunskapande är det centrala. Den här artikeln ger en översikt över forskning inom området, drar sammanfattande slutsatser om lärobokens funktioner, försöker bedöma om läroboksstyrning är något bra eller dåligt och resonerar om de konsekvenser denna styrning får för elevers möjligheter att påverka undervisningen. Ytterst är syftet att belysa hur läromedel »styr elevinflytandet».

Artikeln bygger på en genomgång av forskning från 1980- och 90-talet, främst svensk forskning, och texten är disponerad på följande vis. Först tar jag upp de centrala begreppen läromedel, styrning och elevinflytande och urvalet av den forskning jag gått igenom. Därefter redovisar och kommenterar jag nyare forskning kring läromedels ställning och funktioner i undervisningen. Några övergripande slutsatser från kunskapsöversikten ges allra först i det avsnittet. Sedan presenterar jag nyare teoretisk reflektion över läroböcker och pedagogiska texter. Efter detta följer avsnitt av sammanfattande och resonerande karaktär. Vad kan man dra för slutsatser av denna forskning när det gäller läromedlens roll? Varför styr läromedel? Och vilka är elevernas möjligheter till inflytande? Till sist diskuteras jag elevinflytande och läroboksstyrning i förhållande till läroplanens mål och intentioner.

AVGRÄNSNINGAR OCH BEGREPP

Läromedel

Ett läromedel kan i princip vara vad som helst, i gymnasieskolans naturbruksprogram till exempel en häst. Den definition som ligger under *Lpo:s* och *Lpf:s* (läroplaner för respektive grund- och gymnasium) läromedelsbegrepp säger att läromedel är »sådant som lärare och elever väljer att använda för att nå uppsatta mål» (SOU 1992:94 s 170). Läroplanen för grundskolan 1980 (*Lgr 80*) vilade på samma läromedelsbegrepp. Men med en sådan vid definition blir frågan om läromedlens styrning knappast relevant. Den viktiga frågan blir då istället hur lärare och elever bör bära sig åt för att finna de läromedel som bäst hjälper dem att uppnå det eftersträvade målet – och hur de bör se ut, vad som »bäst hjälper». Här kommer jag främst att behandla läroböcker, först och främst vad Ann-Christine Juhlin (1994a, 1994b, 1995) har kallat primärt läromedel, »elevens bok».

Styrning

Man hör och läser ofta att läroboken styr, styr undervisningen i skolan. Styrning är ett komplext begrepp, men i sin enklaste mening står det för att utöva påverkan, ha inflytande, leda i en viss riktning. Kan en bok, en text, vara subjekt och leda levande människor i en viss riktning i en pedagogisk process? Jag tror att det leder tanken fel att konstruera påståendet språkligt på det viset. Man bör istället fråga sig hur påverkan går till, vad eller vem det är som styr eller påverkar och vem eller vad som påverkas. Mitt förslag till övergripande svar på den frågan är detsamma som det som ges av till exempel Gunilla Svingby (1982).

Påverkan sker först och främst via människors föreställningar, på den mest omedelbara nivån genom lärarens föreställningar. Svingby talar om lärarens pedagogiska grundsyn, andra har talat om lärarens pedagogiska kod eller lärarkod. Det vill säga: det inflytande läroboken har, har den därför att människor medvetet eller omedvetet ser den som något. Och lärobokens betydelse i människors huvuden gäller inte bara läraren, utan också eleverna och till exempel skolledning, föräldrar – förmodligen de flesta som har gått i skolan.

Elevinflytande

Elevinflytande är ett politiskt-administrativt begrepp, ett svenskt sådant. Det rimligaste vore att inte alls använda det utan istället analysera begreppet och det det står för med utgångspunkt från skolans övergripande funktioner och politiskt-sociala sammanhang. Det kommer dock inte att ske här. Jag kommer att använda begreppet och dessutom behandla det snävt, som elevers inflytande över undervisningen.

Men inte heller med insnävningen till inflytande över undervisningen är det självklart hur det ska uppfattas. För det första kan »elevinflytande» avse antingen en direkt eller en indirekt påverkan som elever har i pedagogiska processer. Det indirekta inflytandet kan vara omedvetet för den som påverkar, däremot inte det direkta. Det tycks vara så att elever som kollektivt har ganska

stort indirekt inflytande över undervisningen. Ett exempel som gäller läromedel är att lärare ofta väljer olika läroböcker i kärnämnen för de allmänna respektive de yrkesförberedande gymnasieprogrammets elever – utifrån uppfattningar om eleverna som kollektiv och vad som är lämpligt för dem. Antagligen kan skillnaden mellan indirekt och direkt inflytande förklara en stor del av skillnaderna mellan lärares och elevers uppfattning om hur stort inflytande eleverna har över undervisningen (se t ex SOU 1996:22, Skolverket 1996). Här kommer jag att se elevinflytande som direkt elevinflytande.

För det andra kan elevinflytandet över undervisningen avse många olika dimensioner. Det kan gälla inflytande över vad som tas upp i undervisningen, över hur innehållet behandlas eller perspektiveras, över innehållets sekvensering, takten man går fram i, arbetsformerna. Ser man istället till huvudfaserna i en undervisningsprocess kan man tala om inflytande över planeringen, genomförandet och utvärderingen av skolarbetet. Talar man generellt om elevers makt över sitt eget lärande eller sin egen kunskapsutveckling, döljs dessa olika dimensioner som inflytandet har.

För det tredje kan man se inflytandet ur ett konflikt- eller ett konsensusperspektiv. I det första fallet handlar det om allt eller intet: om man inte har det avgörande inflytandet har man inte inflytande. I det andra fallet handlar det om delaktighet, och graden av delaktighet kan vara större eller mindre.

Till sist innebär ett sådant begrepp att alla elever ses som ett kollektiv. Det är inte alls självklart att det är lämpligt eller riktigt att se på frågan om elevers inflytande över sitt lärande på det viset. Tolkningsmöjligheterna är därmed inte uttömda; jag vill bara peka på hur komplex frågan om elevers inflytande över undervisningen är. Läger man sedan också till den politiskt-sociala och långsiktiga aspekten på inflytande som bäst kommer till uttryck i begreppet »empowerment» – ge makt, ge människor medel för att kunna agera som självständiga och självstyrande individer i samhället – blir frågan om elevinflytande inte mindre komplex.

NYARE FORSKNING KRING LÄROMEDEL

Mycket av den nyare forskning som har berört läromedel är ämnesspecifik såtillvida att läromedlens roll berörs i en större studie som fokuserar ett visst skolämne. Den kunskapsöversikt som följer här närmast presenterar i första hand studier som har behandlat läromedel och deras användning generellt. Den tar upp svensk forskning från 1980-talet fram till 1995. Internationell forskning om läroböcker och läromedelsbruk går igenom grundligt i Egil Børre Johnsen (1993) *Textbooks in the Kaleidoscope*. De undersökningar som redovisas där ger ungefär samma bild som de svenska studierna.

Studier av läromedels ställning och funktioner i undervisningen

Vad vet vi om läromedlens roll för undervisningen? Läromedlens roll för undervisningen »ska inte ... överskattas, men inte heller underskattas» (Ajagán-Lester, Cramér-Wolrath, Juhlin Svensson & Selander 1995 s 3). Formuleringen kan tyckas otillfredsställande, men den sammanfattar väl den övergripande slutsats man kan dra utifrån nyare och något äldre, svenska och

utländska undersökningar av läromedel och deras funktioner i undervisningen. Läromedlen har inflytande, men hur detta inflytande ser ut och hur starkt det är varierar. Variationen tycks i första hand bero på vem som står för undervisningen, men också på skolämne, skolnivå och utvärderingskrav. Arbetsformer är något som i ganska liten grad tycks vara beroende av läroböcker.

Vill man ändå generalisera, måste omdömet bli att läroboken och läromedlen fortfarande har en mycket stark ställning som riktningsgivare i undervisningen. Johnsen 1993 (s 177) sammanfattar vetandet ifråga om lärobokens ställning i undervisningen mycket bra i fem punkter:

- Om det man mäter är den totala del av klassrumstiden under vilken läroböcker av något slag används, dominerar läroböcker i volymtermer undervisningen i klassrummet.
- Om man accepterar lärares uppgifter om läroboksanvändningen och allmänna attityder till dem som de redovisas i enkäter, kan man tala om en allmän läroboksdominans.
- Läroböcker kan bara antas ha en viss grad av systematiskt inflytande på arbetsmetoderna.
- Frågan om läromedelsstyrning är särskilt svår att besvara vad gäller dess relation till ett ämnesinnehåll.
- Undersökningarna av läromedelspåverkan har ofta inte tagit hänsyn till vilken sorts skolbok eller lärobokstext det rör sig om.

Den sista punkten är viktig. Det är rimligen viktigt att skilja mellan till exempel rena läroböcker och övningsböcker, mellan grammatikhäften och litteraturantologier.

Svenska observationsstudier från 1980-talet

»Frågan är inte om läromedel styr utan hur de styr, och detta är en effekt av samspelet läromedel, miljö och individer.» Så uttrycker sig Christina Gustafsson (1980 s 196) i rapporten från en undersökning direkt inriktad mot frågan om läromedlens påverkan på undervisningen. Slutsatsen liknar den i *Läromedel i den decentraliserade gymnasieskolan* (Ajagán-Lester m fl 1995 s 3), som menar att läromedel är en viktig ramfaktor, som samspelar med andra ramfaktorer. I undersökningen användes det vida läromedelsbegreppet och styrning definierades som läromedlens inflytande överhuvudtaget i undervisningen. Fem olika typer av fördefinierade funktioners inflytande på läromedlen granskades.

Slutsatserna från observationerna av cirka 250 lektionstimmar i två kommuner i olika ämnen och på samtliga skolnivåer kan sammanfattas på följande vis: Den grad av inflytande som informationsbärande läromedel hade på undervisningen i olika avseenden sammantaget tycktes vara störst i ämnen där delar av ämnesstoffet systematiskt bygger på varandra, som engelska och NO-ämnen, och där »teori» är en viktig del, med »rena fakta» som ska läras in. I de minst strukturerade ämnena, samhällskunskap och arbetslivsorientering, var inflytandet minst. Centrala läromedel användes också minst där.

Vad gäller läromedlens eller skolböckernas direkta och indirekta inflytande med avseende på de fem olika typerna av påverkan konstateras att de genomgående hade ett inflytande ifråga om urval och sekvensering av stoff. Minst påverkade läromedlen undervisningens arbetsätt och arbetsformer. Där var inflytandet närmast obefintligt. »Det generella mönstret tycktes vara, att först bestämde man sig för vilket arbetsätt man skulle tillämpa och inom ramen för det utnyttjade man sedan sina läromedel.» (Gustafsson 1980 s 169)

Läromedlens språkliga framställning tycktes också ha betydelse, menar Gustafsson utifrån observationer av läxförhör och skrivningsgenomgångar. Eleverna klarade sig i allmänhet bra om de lärde sig lärobokens ord. I samhällskunskap och arbetslivsorientering diskuterades ibland en ideologisk vinkling i läromedlen, däremot inte i övriga ämnen. En eventuell ideologisk vinkling i läromedlen i övriga fall hade alltså säkert ett inflytande. Gustafsson antar slutligen att eleverna lärde sig, och följaktligen hade läromedlen betydelse för inläringen. Om man som elev hänvisas till ett visst innehåll leder det lätt till att det blir just det innehållet man lär sig!

De här slutsatserna rör alltså skolböckers inflytande på undervisningen överhuvudtaget, inkluderande elevers användning av studie- och övningsböcker (jfr Johnsens femte punkt ovan). Inflytande uppfattas närmast som en kraft som påverkar den, oberoende av om påverkan är positiv eller negativ. Sammantagna borde inflytandet på inläringen och den språkliga framställningens betydelse innebära att skolböckernas effekter på lärandet kan vara negativa, och att utvärderingskraven spelar en roll för den inriktning hon konstaterar. Gustafsson gör också själv en bedömning i termer av positivt och negativt inflytande. Resultaten, skriver hon, tyder på en mindre risk för negativ påverkan vad gäller metodik samt urval och sekvensering av stoff, medan risken under vissa betingelser är större för negativt inflytande språkligt, ideologiskt och inlärningsmässigt. I Gustafssons studie stod »funktioner» för typer av påverkan, som var från början givna kategorier i studien.

Svingby (1982) drar i en artikel från samma tid som behandlar två högstadielklasser slutsatser om läroböckers funktioner i betydelsen vad läroboken gör. Svingby urskiljer tre huvudfunktioner hos läroboken. Den står för innehållet. Läroboken står i hög grad för den nya information som presenteras i den undervisning hon observerat, även då den inte direkt används, eftersom det mesta av det som läraren tar upp på lektionerna har motsvarigheter i lärobokstexten. Den definierar troligen målet, eftersom den var den dominerande informationskällan, instuderingsfrågor som huvudsakligen hänförde sig till läroboken var mycket viktiga och den var ett underlag för provet. En tredje funktion är att disciplinera, det vill säga att få eleverna att göra något de förväntas göra, hålla dem sysselsatta.

Men, understryker Svingby, det är faktiskt läraren som står för det avgörande valet av stoff och struktur i undervisningen. Lärarens pedagogiska grundsyn kan ses som en bakomliggande gemensam orsak till läromedlens plats i undervisningen; en grundsyn som innefattar uppfattningen om undervisningens mål, kunskapens natur och möjligheterna att undervisa denna särskilda elevgrupp. När läraren väljer att mycket nära följa ett läromedel

sammanfaller troligen dess ämnes-, kunskaps- och inlärningssyn med lärarens.

Enligt såväl Svingby som Gustafsson har läromedel alltså en stark påverkan på vilket innehåll som behandlas. Den disciplinerande funktionen kan man ana också i Gustafssons klassrumsobservationer, även om hon inte kallar den så, utan ser den som att förebygga kaos. Att läroboken kommer att definiera målet är ett vanligt antagande i äldre studier, och väldigt mycket talar för att det är på det viset, till exempel att vi vet att den ofta utgör underlag för prov. Jannis Garefalakis (1994) senare studie ger också underlag för en sådan slutsats.

Mot Svingbys formulering att läroboken »definierar målet» (Svingby 1982 s 195) kan man dock ställa Ann-Christine Juhlin (1995). Hon förmedlar en något annan syn på denna funktion hos läroboken, där läroboken ses från lärarens perspektiv. Läroboken garanterar i lärarens ögon att kursplanens eller läroplanens mål uppfylls, menar hon. Med en sådan syn framstår läroboken varken som en självständig agent eller som lika starkt påverkande som Svingbys analys ger vid handen.

Distinktionen direkt-indirekt läromedelspåverkan visar emellertid hur svårt det är att bedöma läromedelsinflytande. Ramarna för vad som av den enskilde bedömaren kommer att föras till en kategori som »styrning av innehållet» och bli delunderlag för slutsatser om en stark styrning är mycket vida; det kan räcka med att ett större ämnesområde som finns med i läroboken på ett eller annat sätt tas upp också i undervisningen.

Slutsatser om påverkan och styrning är till sist även på annat vis ofta en tolkningsfråga. Svingby (1982 s 200) vill inte acceptera Gustafssons tolkning av skillnaderna i det sätt på vilket läromedlen påverkade undervisningen i två av klasserna. Enligt Gustafsson styrdes läraren i det ena fallet direkt, i det andra fallet indirekt av läromedlets innehåll. Svingby ser olikheterna som en följd av skillnader i elevernas studiemotivation och disciplin i de två skolorna. I den ena klassen fick läromedlen en disciplinerande funktion: studieböcker och lösning av uppgifter i dem medverkade till att hålla eleverna sysselsatta.

Enkät- och intervjustudier

Bengt Ekman (1989) redovisar en enkät- och intervjuundersökning med ett 60-tal gymnasielärare i syfte att spåra vad som styr gymnasielärares undervisning. En tredjedel av lärarna var yrkeslärare. Samtliga lärare ansåg att eleverna hade stor betydelse för deras sätt att tänka och handla i undervisningen; med andra ord att eleverna hade stort inflytande på deras undervisning. De faktorer som var näst mest betydelsefulla var facklitteratur (angivet av nio av tio lärare) och läromedel (tre av fyra lärare). Arbetshäften och kompendier gjorda av andra lärare tycktes ha stort inflytande både på innehållet och arbetssättet. För många lärare intog läroboken en central ställning, andra använde läromedlet flexibelt, medan åter andra nästan inte alls använde traditionella läromedel. »Läromedlens betydelse förefaller dock i allmänhet vara mycket stor. De ger struktur och de ger trygghet för både lärare och elever.» sammanfattar Ekman (1989 s 15).

Wennberg (1990) drog efter en enkätundersökning bland 90 geografilärare på högstadiet genomförd 1981 slutsatsen att läroboken ersatte läroplanen som styrmedel vid planeringen av undervisning. Men läroboken kompletterades med annat material, och man tog in exkursioner, grupparbeten och aktualiteter. Alla var medvetna om att kursen inte behövde följa läroboken, men man stödde sig ändå mycket på den. Man förutsatte att läroboksförfattarna följer läroplanens intentioner och att man därför med gott samvete kunde följa lärobokens uppläggning och innehåll. Den uppfattningen motsägs dock av Löfdahls (1987) studie av läroplaner och läroböcker i fysik: läromedlen håller distans till stadgor och läroplaner.

I Svingby, Lendahls och Ekboms (1990) enkätundersökning omfattande drygt 150 lärare i SO-ämnen på mellanstadiet uppgav nästan hälften av lärarna att de använde läroböcker varje dag och lika många att de använde sådana varje vecka. Nästan fyra av fem tyckte att läroböcker var mycket viktiga eller viktiga i historie- och geografiämnena, medan bara en av fem menade detsamma ifråga om samhällskunskapsämnet. Lärarna behöver alltså läroboken, noterar författarna. Men samtidigt menade fyra av fem lärare att läroböckernas kvalitet hindrade dem från att arbeta i läroplanens riktning. Lärobokens position tycks bli starkare ju mera kraven på att kunskaperna ska utvärderas och kontrolleras gör sig gällande. Enligt Ds 1988:23 arbetar mycket få högstadielklasser lärobokslöst, däremot många låg- och mellanstadielklasser.

Leif Hellström (1986) identifierar slutligen med utgångspunkt från en fallstudie i sin avhandling om matematikundervisning ett par skäl till varför läromedlen i så hög grad kommer att påverka undervisningen. Han menar att läroboken för lärarna legitimerar alternativt garanterar ett undervisningsinnehåll som återspeglar läroplanens intentioner. Detta är samma slutsats som den Ann-Christine Juhlin (1994b, 1995) drar, på grundval av ett bredare empiriskt material (jfr även Wennberg 1990). Läroböckerna ger vidare enligt Hellström struktur åt undervisningen, en struktur som man ibland som lärare inte tror sig om att kunna skapa själv. Det gäller särskilt lärare i matematik på låg- och mellanstadiet som, menar Hellström, oftast inte anser sig ha tillräckliga kunskaper i ämnet för att ge det en struktur. »De ger struktur» – det ansåg även Ekman (1989 s 15).

Även Juhlin Svensson (1995) formulerar sig så om lärarnas syn på läroböckerna. Men de två senare syftar nog på en bredare strukturerande roll som läroböckerna har i förhållande till undervisningen, en struktur som kanske avser undervisningsförlopp som sträcker sig över en termin eller ett läsår. Hellström talar om matematikämnet och kopplar dessutom denna roll till en osäkerhet om själva ämnet hos lärarna. Här tycks det handla om en mer grundläggande ämnesstruktur, och en som kan avse även kortare avsnitt eller tidsperiod. Uppfattningen att en upplevd brist på ämneskunskap kan vara en faktor bakom valet att använda lärobok, finns också hos Juhlin Svensson.

Senare svensk forskning

I avhandlingen *Läroboken som traditionsbärare* från 1994 (vars observationer av undervisning gjordes 1984) finner Jannis Garefalakis att läroboken kan

vara mera styrande för undervisningen än vad läroplanen är. Han formulerar sig också mycket starkt om lärobokens påverkan: »tror jag att ... lärobokens instruktioner, innehåll, och anpassningsnivå är avgörande inte bara för kommunikationens utveckling i ett klassrumssammanhang utan också för lärarens planering och elevens sätt att uppfatta innehållet.» (Garefalakis 1994 s 29)

Men hans undersökning rör ett alldeles speciellt fall av läroboken som traditionsbärare. Det gör att det knappast är rimligt att låta det citerade gälla mer generellt. I en annan sammanfattande passage formulerar han sig också i stället så här: »Resultaten av min studie pekar därmed på betydelsen av *läraren* som traditionsbärare, på föräldrars hållning till en viss typ av undervisning och på de pedagogiska texternas strukturerande inverkan på undervisningen.» (Garefalakis 1994 s 234; min kursivering) Eller på ett annat ställe: »Med andra ord: de pedagogiska texterna och de grekiska föräldrarnas förväntningar legitimerar en viss typ av lärarstil, förbunden med den traditionella grekiska skolan.» (Garefalakis 1994 s 152)

I avhandlingen studeras undervisningen i grekiska hemspråksklasser, där läseböcker importerades från hemlandet. Läseböckerna användes i hemspråksundervisningen trots att åtta av de tio lärarna ansåg böckerna dåliga eller olämpliga. Inga svenskproducerade böcker fanns dock att tillgå. Importen av läromedel medför enligt Garefalakis att ursprungslandets läroplan och läroplanskod importeras samtidigt; det är dessa som istället blir styrande för undervisningen.

Det handlar om läseböcker av ett slag som är svåra och främmande redan för de flesta barn i Grekland och vars texter blir ännu mera svårförståeliga för barn som varken har samma språkliga kompetens eller lever i samma samhälle. »Det finns ett starkt samband mellan en texts beskaffenhet och hur den förmedlas i undervisningen: *klassiskt-moraliska och svåra texter kräver tolkning och övning för att uppfattas rätt*» noterar Garefalakis (1994 s 228 f; min kursivering). Lärarens förklaring och utläggning av läsebokstexten, bland annat med avseende på svåra ord och begrepp, upptog tillsammans med läxförhör och lästräning nästan hela undervisningstiden. Med andra ord blir läsebokstexten ganska naturligt oerhört dominerande om sådana texter väljs som utgångspunkt för undervisningen. Den intressantaste frågan är nog varför lärarna valde att använda sig av dessa böcker.

Ett givet svar är att läroboksanvändning både är en tradition och något som underlättar lärarens arbete, och här fanns inga alternativa böcker att tillgå. Garefalakis själv besvarar frågan, utan att ha formulerat den i varför-termer, med att hemspråkslärarna är påverkade av hemlandets didaktiska tradition, en tradition som i koncentrerad form alltså också importeras med läseböckerna. Lärarna är vidare mera förtrogna med grekisk kultur än med svensk, och ser det som en huvuduppgift att göra eleverna förtrogna med hemlandets kultur. Ytterligare en påverkande faktor är, som framgått av citaten ovan, föräldrarnas uppfattning om hur hemspråket ska läras ut. Den starka formulering som jag citerade först tycks alltså relevant först och främst för en viss typ av texter och speciella ramfaktorer.

I projektet »Läromedelsval och läromedelsstöd» undersöktes läromedelsval och läromedelsanvändning i sex gymnasieskolor i olika kommuner under tiden 1993–95 (Juhlin 1994a, b, Juhlin Svensson 1995). Intervjuer gjordes med ett 30-tal specialfunktionärer. Valet av primärt läromedel görs enligt studien genom konsensusbeslut vid ämneskonferenserna på grundval av uppfattningar om större elevgrupper och efter diskussion och ibland prövning i klasser. De valda läroböckerna måste sedan användas i skolan i tre-fyra år. När det första valet, det vill säga att använda en »elevens bok», en gång har träffats är med andra ord möjligheterna att välja den bok som bäst skulle passa den enskilde läraren och den speciella elevgruppen mycket beskurna.

Kommunens och skolans ekonomiska ramar är den viktigaste styrfaktorn vid läromedelsvalet. Och läromedelsvalet är i första hand ett val av »elevens bok»; ett val som görs utifrån det grundläggande antagandet att läroboken garanterar att den genomförda undervisningen är i linje med målen i kursplanen. Lärarens yrkeskompetens, eller brist på yrkeskompetens, kan enligt Juhlin vara en annan styrfaktor: när man upplever att man saknar ämneskunskaper garanterar läroboken kursplanens mål. Betygssystemet kan vara ytterligare en: det finns exempel på att lärare i ett yrkesämne, som nu ska utgöra en egen kurs, hävdar att en lärobok blir nödvändig med hänvisning till betygssättningen, fast man tidigare undervisat om samma sak utan lärobok. Det ser Juhlin som ännu ett exempel på samma grundläggande funktion hos läroboken, att garantera måluppfyllelsen i kursplanen.

En förutsättning för att en lärobok ska bli vald är att uppläggningsen upplevs vara så flexibel att lärare (och elever) kan välja bort, byta ut och komplettera med andra informationskällor – men återvända till boken utan problem. I intervjuerna märktes sällan något alternativ till läroboken annat än som komplement till det primära läromedlet. När så var fallet, såg den enskilde läraren sig som ett slags läromedelsproducent.

Däremot menade de intervjuade lärarna samstämmigt att läroböckerna inte fungerade styrande i undervisningen: »Dom är ett komplement på nå't sätt.» Det gällde också undervisningen i engelska, ett ämne där läromedlen i Gustafssons (1980) undersökning var ganska starkt styrande. Men första året behövde eleverna ändå, enligt lärarna, en lärobok i handen: »Dom kan inte bara ha en massa papper med artiklar och så, som det är mycket se'n ...» (se Juhlin 1994b s 18) Skillnaden jämfört med Gustafsson (1980) kan bero på skillnader i skolnivå, i graden av representativitet, på skillnaden i undersökningsmetod (intervju-observation), eller på att språklärares läromedelsanvändning faktiskt har förändrats sedan slutet av 1970-talet.

En samhällskunskapslärare som tidigare hade arbetat lärobokslöst ger vidare i en intervju en aspekt på lärobokens starka ställning i undervisningen som sällan tycks ha uppmärksamats: det är arbetsamt för läraren att inte använda lärobok. »[Att arbeta utan lärobok] det var bland det jobbigaste jag varit med om. Det går inte att komma ifrån att elever är frånvarande och då ska man hålla reda på vem har fått det och det materialet och snart är man inne i en karusell som man håller på att bli vansinnig på. /.../ Det är en trygghet med en lärobok.» (Juhlin 1994b s 21) Samstämmigheten om lärobokens funktion

som grund i undervisningen är stor, men man ser boken som ett av många hjälpmedel, sammanfattar Juhlin.

Ytterligare två funktioner hos läroboken urskiljs genom intervjuerna. I en ny kurs inom industriprogrammet får den en dominerande roll för att överföra faktakunskaper till eleven, en kunskapsförmedling som läraren själv tidigare stod för. När man inom medieprogrammet har valt att införa elevläroböcker tycks tanken bakom ha varit att boken blir en gemensam nämnare när lärarna arbetar med övergripande projekt med eleverna. Läroboken underlättar alltså planeringen och fungerar kompetens- och rumsöverskridande när lärarna är utspridda geografiskt både inom skolan och utanför.

Ingen av skolorna hade utarbetat kriterier för val av läromedel och läromedlen hade ingen plats i arbetsplaner och lokala kursplaner. Läromedelsvalet är inte ett reflekterat val av medel i relation till mål, som tar tillvara det handlingsutrymme som de nya styrdokumenterna ger, utan i första hand just ett val av en »elevens bok», sammanfattar Juhlin Svensson. Den typen av läromedelsval är enligt slutrapportens analys (Juhlin Svensson 1995) en konvention som kan förklaras ur åtminstone två aspekter. Den ena är lärarnas syn på valet av en elevens bok. Boken ses som att den garanterar en kunskapsförmedling och tilldelas även en strukturerande och disciplinerande roll. Men den gemensamma läroboken underlättar också för lärare att organisera undervisningen, gör det möjligt för elever som varit frånvarande att komma ifatt, och sist men inte minst förbereder den eleverna för prov. Den andra aspekten är av ekonomisk karaktär. Man tror i allmänhet att ett flexibla sätt att se på läromedel drar med sig stora kostnader.

I projektet observerades tre lärare vid några undervisningstillfällen. Alla använde lärobok. De hade emellertid tre olika förhållningssätt till läroboken och hade också valts ut därför att man antog att det förhöll sig så. För den ena läraren innebar lärobokens text främst att kursplanens mål och innehåll konkretiserades för eleverna. Eleverna valde sedan individuellt egna texter att arbeta med från referensmaterial och referenslitteratur. Lektionerna användes delvis till gemensamma genomgångar, delvis till elevernas egna arbeten enskilt eller i grupp.

För den andra läraren var läroboken något som eleverna i stor utsträckning kunde inhämta kunskap från på egen hand. Lektionerna användes till diskussioner och genomgångar, som placerade in lärobokstexten i ett vidare perspektiv. Eleverna arbetade med egna valda texter och gemensamma sådana i grupparbeten. Diskussionerna var delvis elevstyrda och elevinflytandet stort: läraren konsulterade och var lyhörd, ändrade sin planering när eleverna argumenterade för varför den föreslagna inte var bra.

För den tredje läraren var lärobokens texter grunden i undervisningen. Läxförhör och prov kontrollerade att eleverna hade tillgodogjort sig texterna. Komplettering med andra läromedel gjordes av läraren, utifrån tanken att de var aktuella och kunde öka engagemanget hos eleverna. Eleverna arbetade enskilt med samma uppgifter.

Den första läraren undervisade i svenska på barn- och fritidsprogrammet, den andra i samhällskunskap på samhällsvetenskapligt program, den tredje i engelska på yrkesinriktade program. De olika sätten att förhålla sig till

lärobokstexten skulle med andra ord delvis kunna förklaras med hänvisning både till skolkontexten och till ämnenas skilda karaktär. Juhlin Svensson understryker emellertid något annat: studiens resultat pekar på att lärarna har en viss lärarstil, ett personligt undervisningssätt som blir av avgörande betydelse för i vilken grad undervisningen är bunden till en lärobok. Här har hon stöd från internationell forskning (se Johnsen 1993 s 163 ff): ett antal forskare har sökt göra reda för variationerna i lärares läroboksberoende genom att tala om undervisningsstilar och dela in lärarna i olika nivåer eller grupper (alltid tre!) med mindre och mindre grad av bundenhet till läroboken.

Till sist kan studier som rört andra läromedel än läroböcker också säga en del om de valda läromedlens roll. I det projekt som redovisas i Englund (1999) följdes tre gymnasieklasser under långa temaarbeten i historia och samhällskunskap. Användningen av andra informationskällor än läroboken (litteratur av annat slag) och möjligheten att inom vida ramar fritt bestämma över innehållet i sitt arbete, läroboksberoendet och den makt över det egna lärandet som eleverna hade fått, hade i den undersökningen inte några avgörande följder för karaktären hos elevernas kunskapssökande. Eleverna höll distans till skoluppgiften, arbetet var inte inriktat mot en viss frågeställning och arbetet var inriktat på procedurproblem snarare än ämnesrelaterade problem (jfr Halldén 1982, Bergqvist 1990).

Temaarbetenas utformning och elevernas förhållningssätt tolkas i studien som att det rör sig om skolarbete i en central innebörd av ordet, ett villkorat kunskapssökande. Elevernas arbete äger rum inom ramen för en läroprocess som har planerats av andra. Kurs- och läroplan finns med i bakgrunden, läraren hjälper och styr, har planerat och har syften. Läroprocessen har flera syften, och äger rum i det större sammanhang som, för läraren, hela klassens arbete utgör. Tidsramar och utvärderingskrav är bara ett par av skolarbetets villkor eller ramar, och det egna sökandet efter kunskap blir i skolan till något som böjs efter en övergripande skolgrammatik. Det är en grammatik där det finns normer för kunskapssökandets resultat, och där det för eleven trots allt handlar om att visa upp en godtagbar prestation. Noteras bör att läroboken även i detta fall fick stå som garant för måluppfyllelsen i kursplanen: vid valet av temaarbetets inriktning var läroboken en viktig utgångspunkt i alla klasserna.

LÄROBOKENS IMMANENTA PEDAGOGIK

Begreppet *immanent pedagogik* har jag lånat från Per-Johan Ödman (1995). Han kallar den smygande, oavsedda och omedvetna pedagogik som finns inneboende i situationer och handlingar så. Det motsvarande, dolda lärandet kallar han *kryptoinläring*. Ser vi det så att begreppet handlar om den påverkan som finns inneboende i texter, ger det en uppfattning om en viktig aspekt av en svensk teoretisk reflektion kring läroböcker och lärobokstext under 1990-talet, som i första hand Staffan Selander och dåvarande Institutet för pedagogisk textforskning i Härnösand har stått för. I internationell forskning talar man i detta sammanhang ofta om »textens auktoritet».

Selander har i ett antal böcker och artiklar alltifrån *Lärobokskunskap* (Selander 1988) behandlat lärobokstexters funktioner och särdrag nära knutet till deras plats inom en institution. Lärobokens kanske huvudsakliga funktion i det nuvarande utbildningssystemet, menar han, är att vara en hjälp att organisera undervisningen, hålla alla sysselsatta och få alla att arbeta i samma takt (Selander 1994a). Men han har också intresserat sig för dessa texter, och för brukstexter överhuvudtaget, som något värt ett studium i sig. Textvävar är bärare av information och kunskap samt både uttrycker och bidrar till att vidmakthålla socialt bestämda sätt att se på världen. Texter är inte enkla avspeglningar av verkligheten utan sociala konstruktioner och bärare av alldeles särskilda traditioner och sätt att perspektivera världen.

Läroböcker påverkas på ett allmänt plan av läroplanen, men de ärver också varandra över tid. De speglar ett samhälles kodifierade kunskaper och värderingar, och är uttryck för ett samhälleligt accepterat sätt att tänka om ämnen, kunskap och skola. Samtidigt är de ett instrument för påverkan och kodifierar vad som gäller i skolans värld. Läroböcker förmedlar en metakunskap, det vill säga de är själva ett exempel på vad som räknas som kunskap i skolans värld (Selander 1992, 1994a, b). Lärobokstexten ses alltså inte bara som en källa till kunskap, utan också en norm för kunskap. Om det är på det viset, är lärobokens immanenta pedagogik en mycket starkt påverkande sådan.

Här vill jag emellertid tillägga att själva undervisningsprocessen, som den faktiskt utformas, antagligen i precis samma utsträckning fungerar som en norm för vad som av skolan räknas som kunskap.¹ Frågan om läroboksstyrning blir därmed till en fråga om relationen mellan lärobokens kunskapsideal och det kunskapsideal som kommer till uttryck i undervisningen. Det är en central fråga; som jag ser det den verkligt centrala frågan. Rimligen är relationen inte enkelriktad åt endera hållet, utan dialektisk.

Viktigt vid en analys av lärobokstexter blir med ett sådant synsätt emellertid frågor som: Vad är det tänkt att läsaren och eleven ska göra med text och bild? Vilken kunskaps- eller inlärningssyn är texten bärare av? Och vilken, eller vems syn på världen ger den uttryck för? I Selander, Romare, Trotzig och Ullman (1990) undersöks läroböcker i SO-ämnen med avseende på synen på det icke-svenska. Svaret blir att de värderingar och den ideologi som framförs oftast är välvillig till det främmande. Men sammantaget, och om man ser till det implicita budskapet, befäster böckerna en ganska schablonartad, stereotyp och svensk bild av omvärlden. Van Leuwen och Selander (1994) hävdar bland annat att sätten att hantera en historiens början i historieläroböcker ytterst handlar om konstruktionen av en identitet.² I artikeln jämförs en svensk och en australiensisk lärobok. I den svenska boken, som behandlar världshistorien och inte nämner Sverige och Norden i de första kapitlen, berättar bilder och layout i de första kapitlen om en nordisk och manlig, självklar förfader. Den australiensiska tar upp det egna landets historia. Men där, i ett samhälle där identitetsfrågor på ett annat vis än i Sverige framstår som problematiska – ska aboriginer, brittiska koloniserare eller straffångar ses som förfäder? – är det kontinenten själv som lyfts fram som en slags förfader. Det bokens bild och text säger, menar författarna, är att vi alla har

åtminstone två saker gemensamt: det nya land till vilket vi har kommit och det faktum att vi har kommit som invandrare. I den meningen bär vi alla, individuellt och kollektivt, på ett minne av vår egen kontinentaldrift.

De två läroböckerna utgör också exempel på två olika pedagogiska ideal. Båda ställer samma grundfråga: »Hur vet vi det vi vet?» och tar upp vetenskapsmäns arbete. Men bara den australiensiska boken inbjuder läsaren att själv resonera och söka, vara med och rekonstruera historien. Till sist: Kanske har skillnaderna i identitetsuppfattning och i pedagogiska ideal ett samband? Kanske medför den problematiska, ännu ej helt uppnådda australiensiska identitet som läroboken visar på, att det krävs ett letande som alla bör ta del av.

De här textanalyserna ger alltså en uppfattning om hur läroböckers immanenta pedagogik kan fungera; om den smygande men fundamentala påverkan som texters omedvetna grundvalar och implicita budskap kan utöva på en läsare, särskilt om texterna som i skolan är föremål för en intensiv läsning.

VARFÖR STYR LÄROBÖCKER?

Varför har ett primärt läromedel, elevens lärobok, en så stark ställning i undervisningen? Varför styr och ger den en riktning åt undervisningen? Det går att föra samman resultat och uppfattningar från den forskning som har redovisats ovan under ett antal rubriker som anger viktiga funktioner som läroboken har i undervisningen. Observera att det rör sig om just en elevens bok, inte det bredare skol- eller läroboksbegreppet.

Läroboken har en kunskapsgaranterande, auktoriserande roll. Lärare ser läroboken som en garanti för att kursplanens mål uppfylls. Använder man en lärobok ges de kunskaper och uppfylls de mål som erfordras. Till denna punkt kan man också föra den särskilda auktoritet som just text har haft i samhället i sin helhet, och som nog finns kvar. Läroböcker och till exempel uppslagsböcker har varit särskilt auktoritativa texttyper.

Läroboken har en gemensamhetsskapande, sammanhållande roll, både tankemässigt alternativt ideologiskt och praktiskt. Den ger ett sammanhang i studierna, en helhet och en trygghet, och hindrar känslan av splittring, troligen både för lärare och elever. Den erbjuder också ett slags gemensam mening. För den praktiska sidan, se nedan.

Läroboken underlättar utvärderingen av eleverna och deras kunskaper för lärarna, genom kombinationen av de två funktionerna ovan. Elevernas kunskapsutveckling ska kontrolleras, utvärderas och betygssättas. Utvärderingskraven, den auktoritet lärobokstexten har, en dominerande kunskapssyn samt det faktum att det är praktiskt att ha en viss bok att hänvisa till vid prov, gör att läroboken i stor utsträckning utgör ett underlag vid utvärdering. En utvärdering som inte i stor utsträckning relateras till ett grundläggande, för alla elever gemensamt innehåll, innebär dessutom en större arbetsbörda för lärarna.

Läroboken underlättar i övrigt arbetet och livet först och främst för lärarna, men sannolikt också för eleverna. För lärare som är osäkra på sina ämnes-

kunskaper utgör läroboken ett stöd i arbetet (jfr den auktoriserande rollen). Den är praktisk att kunna hänvisa till för elever som har varit frånvarande, eller som byter skola. Den gör arbetsbördan mindre för läraren, som inte behöver bli sin egen läromedelsproducent. För eleverna är det praktiskt att ha en bok att hålla sig till, kunna ta hem och läsa, istället för en mängd olika artiklar, arbetsblad, faktaböcker. Läroboken underlättar lärares planering och organisering av sitt arbete, och tjänar som kompetens- och rumsöverskridande vid lärarsamarbete när lärarna är utspridda geografiskt både inom skolan och utanför.

Läroboken har en disciplinerande roll. Den hjälper till att förhindra kaos i klassrummet och håller eleverna sysselsatta. Eleverna disciplineras till att arbeta, läsa läxor, nog också till att inse vad (skol)arbete är och vad vägen till (skol)kunskap innebär.

Den praktiska sidan av dessa funktioner ska nog inte underskattas. För lärare är läroboken ett arbetsredskap som underlättar arbetet i många avseenden. Att lärare behöver läroböcker i sitt arbete antyds av den paradox som Svingby m fl (1990) noterar och som lärarna hos Garefalakis (1994) utgör ett prov på: man anser dem viktiga och använder dem trots att man är missnöjd med dem. Antagligen spelar samtliga läroboksfunktioner ovan en roll för den paradoxen. Att läroboken påverkar undervisningen starkt blir begripligt om man ser till dessa funktioner. Frågan om hur lärobokens påverkan på undervisningen går till, kan man besvara i sina mest allmänna drag genom att peka på att lärare väljer att använda sig av en lärobok; något som också blir begripligt om man ser till funktionerna ovan. Men lärarens val av arbetsredskap är, som Juhlin Svensson (1994b, 1995) har visat, inte fritt. Läroboken väljs inte av den enskilde läraren och ekonomin kräver att den används för många elever.

ÄR DET BRA ELLER DÅLIGT ATT LÄROBOKEN STYR?

Generella svar på om läroböckers påverkan på undervisningen är positiv eller negativ innebär att man drar alla läroböcker över en kam: uttalar sig om böcker i orienteringsämnen för mellanstadiet och fysikläroböcker för gymnasiet, om böcker med olika utformning och innehåll, om bra och dåliga böcker. Svaren är också delvis beroende av värderingarna hos den som svarar. Frågan är svår att besvara av många skäl (se Johnsen 1993 s 162). Jag ska ändå göra ett försök.

Den tankemässigt eller ideologiskt gemensamhetsskapande funktionen hos en lärobok kan ses som något bra om lärobokens värderingar och uppfattningar av ett ämnesinnehåll sammanfaller med lärarens egna och med en läroplans övergripande mål. Samtidigt blir den negativ om den inte medger, eller läraren inte ger utrymme för, en kritisk granskning av innehåll och dolda värderingar. Den kunskapsgaranterande funktionen kan ses som negativ i det att den håller kvar undervisningen kring ett visst innehåll och kanske en viss typ av kunskap, hindrar lärare från att utnyttja friheten att välja medel för att nå ett mål och från att anpassa undervisningsinnehållet efter elevers skilda förutsättningar och behov. Samma funktion kan emellertid ses som positiv just

i det att den »garanterar» att ett visst, gemensamt innehåll förmedlas. Läroboken kan också fungera som en hjälp för nya eller annars osäkra lärare. Om den kunskapsgaranterande rollen leder till att lärobokstexten blir något som ska läras in och reproduceras mekaniskt, kanske i kombination med ett innehåll som är helt främmande för eleverna, blir den mycket negativ.

Lärobokens roll för utvärderingen kan ses som negativ respektive positiv i samma avseenden som den kunskapsgaranterande rollen. Särskilt negativ blir den om innehållet och instuderingsfrågorna uppmuntrar till prov och läxförhör av ensidigt faktaredovisande karaktär; om lärobokens roller att underlätta utvärdering och garantera en kunskap medför en inriktning mot en skolkunskap definierad av läroboken, lärarens frågor och provet. Att läroboken i övrigt underlättar arbetet för lärare och elever är rimligen uteslutande positivt.

Den disciplinerande rollen är ett tydligt exempel på hur bedömarens värderingar spelar in. Gustafsson (1980) fann att särskilt i de ämnen där läromedlen kvalitativt hade mindre inflytande, uppstod det lätt kaos när eleverna själva skulle fatta beslut. Eleverna behöver någon form av styrning som klargör gränserna för dem, och i sådana fall kan läromedlen vara en positiv styrfaktor, menar hon. Men rollen att klargöra gränser innebär i sin förlängning en roll att skola in eleverna till att göra vad någon annan vill att de ska göra: inta ett visst förhållningssätt, arbeta, läsa läxor. Samma funktion beskrivs av Svingby (1982) som den disciplinerande funktionen, en term som närmast anger en negativ värdering.

LÄROMEDEL OCH ELEVINFLYTANDE

Vilka följder har då läroboksanvändningen och läroböckers påverkan på undervisningen för elevernas möjligheter att utöva inflytande över undervisningen? Ser man till huvudfaserna i en undervisningsprocess kan man tala om inflytandet över planeringen, genomförandet och utvärderingen av skolarbetet. Om lärarens planering av arbetet i stort, över längre tidsperioder, är avhängig av en lärobok och dess uppläggning minskar naturligtvis elevernas möjligheter att påverka den. Inom ramen för de begränsningar detta innebär, tycks emellertid den enskilda elevens möjligheter att genom diskussion och förslag påverka inriktningen av sitt eget arbete ganska stora. Motvilja hos lärare mot att ändra sin långsiktiga planering får man nog också räkna med vad än planeringen grundar sig på.

Genomförandet av arbetet har många dimensioner. Lärare tycks i ganska stor utsträckning, med variationer särskilt beroende på ämnet, vara beroende av läroböckers stoffurval. Därmed begränsas elevernas möjligheter att påverka vad som tas upp i undervisningen. Men det är knappast i första hand lärobokens fel. Det bakomliggande skälet bör sökas i lärarens uppfattning om ämnet och dess krav, målet för undervisningen och vad som är nödvändigt för elever att känna till. Den uppfattningen får stöd av de få observationer som har relaterat elevinflytande till läromedel (Mattson & Svensson 1994 s 30, s 48).

Detsamma tycks gälla för elevers inflytande över hur ett innehåll perspektiveras och hur det sekvenseras. Graden av inflytande blir beroende på vilket ämne det gäller och lärarnas uppfattningar. I ämnen där moment bygger på varandra och där en viss perspektivering av de flesta ses som en förutsättning, som i matematik, blir elevernas möjligheter att påverka mindre. Det senare gäller oberoende av om en lärobok används eller ej, det är ämneskraven som gör sig gällande. Men om läraren strängt följer en lärobok närmast sida för sida, vilket dock mycket få lärare tycks göra, innebär det naturligtvis generellt att elevernas inflytande blir i stort sett obefintligt.

Om undervisningen sker i traditionella former och läraren använder en lärobok och dess avsnitt som underlag för planering av takten man gemensamt går fram i, begränsas likaså elevinflytandet starkt via läroboken. Olika former av individualisering utgör ett någorlunda stort inslag i undervisningen idag. Men behovet att ta hänsyn till kunskapsutvecklingen hos ett stort antal elever och hålla samman en klass kan förklara motståndskraften hos ett grundläggande mönster som innebär en strävan efter en gemensam takt, och där läroboken alltså kan vara en begränsande faktor. Å andra sidan sker individualiseringen ofta via böcker och skolböcker av olika slag. Den behöver då inte betyda bara att elever får arbeta med träningsuppgifter inom samma område utan kan innebära progression eller fördjupning. Vid sådant arbete kan elever ha ganska stora möjligheter att själva avgöra hur fort de vill gå fram.

Elevernas möjligheter att påverka arbetsformerna tycks inte på samma vis begränsas av eller genom en lärobok. Snarare är det så att lärare bestämmer sig för använda sig av ett visst arbetssätt eller arbetsform och sedan använder läromedlen inom ramen för det. Här tycks elever alltså ha goda möjligheter att påverka, om lärarens pedagogiska grundsyn ger utrymme för varierande arbetsformer och de övriga funktioner som läroboken har inte binder läraren mycket starkt. Ser man till övningsböcker och arbetsböcker styr de rimligen hårdare: väljer läraren att använda sådana, har elevens möjlighet att påverka sin arbetsform i princip ersatts av tvånget att följa de former böckerna föreslår.

Över formerna för utvärderingen av skolarbetet kan eleverna rimligen utöva inflytande oberoende av en lärobok och dess förslag. Vad som utvärderas, utvärderingens innehåll, är däremot läroboksberoende i den mån som lärobokens kunskapsgaranterande funktion är levande för läraren och begränsar elevernas möjligheter att påverka. Och en stark bundenhet hos läraren till den garanterade kunskap som läroboken står för tycks bädda för en inriktning mot en viss utvärderingsform, individuella prov.

Sammanfattningsvis: Om en läroboks innehåll och texter för läraren definierar en för alla elever önskvärd kunskapsutveckling och dess resultat, och läroboken dessutom utgör grunden för utvärderingen, begränsas rimligen elevers inflytande över sin egen kunskapsutveckling starkt. Med förbehållet att här finns stora variationer mellan enskilda lärare liksom variationer mellan ämnen och skolnivåer, tror jag man kan säga att det ganska ofta är på det viset. Men här finns naturligtvis många fler aspekter att anlägga – och ett intressant forskningsområde. Som jag underströk inledningsvis är det knappast rimligt att se elevinflytande som något kollektivt. Vilka elevers inflytande är det som

framför allt begränsas? Och hur går det till? Begrepp som auktoritet, legitimitet, och till exempel symbolisk makt, som ser till de dominerades delaktighet i det förtryck de utsätts för, är säkert användbara analysredskap i detta sammanhang.

Läromedelsstyrning, elevinflytande och läroplanens mål

Principen att eleverna ska ha inflytande i skolan har anor från 1946 års skolkommissions huvudbetänkande och har grundats i skilda värden: demokratisk fostran, personlig och social utveckling, pedagogisk utveckling, i de senaste styrdokumenterna också individuell frihet och valfrihet samt anpassning till arbetslivets krav (Mattsson & Svensson 1994, Forsberg 1992). Men i läroplanerna för den obligatoriska och frivilliga skolan har strävan efter elevinflytande markerats betydligt starkare än tidigare. Samtidigt säger den kunskap som finns om elevernas inflytande i skolan att eleverna har mycket litet direkt inflytande över undervisningens innehåll. Inflytandet över arbetssätt tycks större.³

En del av hindren för elevinflytande över undervisningen har uppenbarligen samband med läroboken, dess funktioner och starka ställning. Jag har redan understrukit att det kan vara missvisande att tala om att läroboken styr. Det tycks istället riktigare att söka de bakomliggande skälen till valet att använda sig av en lärobok i lärares uppfattningar om målen och förutsättningarna för undervisningen, och i lärobokens praktiska sida. Läroboksanvändningen tillåter också stora variationer mellan enskilda lärare. Men har man en gång valt att använda sig av en elevens bok får det följas för undervisningen och kan begränsa elevinflytandet ganska mycket.

Hur ska då ekvationen läroboksberoende–elevinflytande lösas? Bör man sluta att använda läroböcker? Vill man vara säker på att undvika negativ påverkan från centrala läromedel borde man naturligtvis förbjuda dem helt och hållet. Det är en åtgärd som både är ogenomförbar och nog ger upphov till fler problem än den löser. Lärarna är en hårt pressad yrkesgrupp och utsätts ständigt för krav på att förändra sig. Såvitt jag kan se är det ändå mot dem man måste rikta blicken. Vägen till ett större elevinflytande går rimligen först och främst via förändrade uppfattningar hos lärarna om målen för undervisningen och via ett skolarbete som faktiskt äger rum enligt läroplanens anvisningar.

I det senare ingår att läraren klargör skolans och undervisningens övergripande mål och skolarbetets ramar för eleverna. Att göra det innebär ett förverkligande av demokratiska principer, ger eleverna bättre redskap för att kunna påverka och argumentera, samt minskar kanske den frustration över sin oförmåga att påverka som många elever känner. Att ge eleverna redskap för att kunna påverka är fundamentalt. Att ge eleverna redskap innebär också att diskutera med dem vilka möjliga vägar till målet i form av läromedel det finns, hur man kan använda dem, vilka olika roller de kan ha. Det förutsätter naturligtvis att läraren själv har en kompetens på det området. Grundläggande frågor om inläring och ämne hör också hit. Vid enskilda läromedel: »Vad vill jag ha ut av den här boken, det här materialet, det här arbetet vid datorn? Varför läser jag den, jobbar jag med det?» På det viset ger man

eleverna verktyg både för att kunna påverka läraren och undvika de mest negativa konsekvenserna av bruket av (dåliga) läroböcker.

En väg för att få lärare att stå friare från läroboken som kunskapsöversikten har pekat ut är att göra lärarna säkrare, kanske särskilt på sina ämneskunskaper (Hellström 1986, Juhlin 1994b). Både läroboken som ett stöd för osäkra lärare, den kunskapsgaranterande, auktoriserande funktionen, rollen som stöd för utvärderingen och det som Juhlin Svensson (1995) visar, att man inte utnyttjar det friutrymme som de nya styrdokumentet ger, pekar emellertid mot att den övergripande lösningen på de problem som ett starkt läroboksberoende medför, och den begränsning av elevinflytandet som blir en följd, är en utveckling av lärares allmänna yrkeskompetens.

Moira von Wright (1996) har i ett något annorlunda sammanhang talat om behovet av en »inre auktoritet» hos lärarna. Det begreppet går att tillämpa även här: lärare måste våga inse att vägen till måluppfyllelse inte behöver gå genom läroboken, att den kan vara ett hinder för att nå övergripande mål. De praktiska problem som läroboken utgör ett svar på kvarstår dock fortfarande. Andra möjliga svar som avtecknar sig är att uppmuntra friare arbetsformer. Valet av arbetsform synes ju föregå valet av läromedel.

AVSLUTNINGSVIS

Avslutningsvis vill jag också kort ta upp några andra aspekter på elevinflytande, läromedel och lärande samt läroplanens intentioner, sådana som har med målkonflikter att göra. De gäller särskilt elevinflytande i dess starka mening, det vill säga där man inte har inflytande om man inte har det avgörande inflytandet (se ovan; *Avgränsningar och begrepp* s 328), och har lite olika tyngd. Pedagogisk utveckling är ett av motiven bakom principen om elevinflytande över undervisningen. De strävandena bör förstås mot bakgrund av att pedagogisk forskning har visat att människor lär sig bättre när kunskapen ingår i större sammanhang, har mening för den lärande och sker i kontexter som är motiverande (Marton, Hounsell & Entwistle 1986). Lösryckta faktakunskaper och begreppslig kunskap som stannar på ytan, just den typ av kunskap som brukar förknippas med läroboksstyrningens mest negativa sidor, försvinner ganska snabbt och lämnar inga djupare spår. Det är ett mycket tungt argument mot »lärobokskunskap», och mot prov som utformas för att mäta sådan. Men ser man till elevers egna krav på utformningen av prov kan det vara den typen av prov man föredrar – om man alls ska ha prov. Det är ett mycket konkret exempel på en målkonflikt, här mellan målet elevinflytande över undervisningen och ett av de delmotiv bakom det som kan skönjas: pedagogisk utveckling, nya och bättre former för undervisning och utvärdering.

Stärkandet av förmågan att ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor (*Lpf:s* formulering) är vidare bara ett av många mål för skolan. I läroplanernas inledande del »Skolans värdegrund och uppgifter» kan man utskilja åtminstone sju huvuduppgifter eller mål för skolan: (i) att bevara och förstärka demokratin, (ii) förbereda för (livet och) arbetslivet, (iii) bidra till värnandet av miljön, (iv) förmedla ett kulturarv, (v) förmedla en transnationell kompe-

tens och medvetenhet, (vi) skapa och vidmakthålla en flersidighet i undervisningen som har följder för individens lärande och slutligen (vii) att bidra till den enskilda elevens självförverkligande (Englund 1997b). Målet att bidra till den enskilda elevens självförverkligande utgör ett starkt stöd för strävan mot elevinflytande, också i dess starka form. Men flera av de andra målen kan kanske komma att stå i motsättning till en stor makt för den enskilda eleven över sin egen kunskapsutveckling.

Den kunskapsgaranterande, auktoriserande funktion som läroboken står för är till sist, såvitt jag kan se, något som kan försvaras om man ser till demokratimålet. Den innebär ju, och här bortser jag från alla dess negativa aspekter, en inriktning mot att ge ett visst mått av gemensamma kunskaper hos eleverna, av samhället auktoriserade och förmodligen efterfrågade kunskaper. Den inriktningen kan ses i ljuset av en »empowerment» (jfr Klein 1993, Hultqvist 1998). De mål som riskerar att komma i konflikt med varandra är att eleverna ska ha makt över sitt eget lärande, i dess starka form, och målet ökad jämlikhet i samhället.

Strävan att öka den enskilda elevens inflytande över undervisningen kan ses inte bara i förhållande till en delaktighet i och förberedelse för demokratiska processer, utan också till det centralt demokratiska värdet jämlikhet. Demokrati som medborgarstyrelse kan definieras som »den politiska metod enligt vilken självständigt reflekterande människor under jämlika villkor först för en diskussion och sedan fattar beslut i de frågor som de själva fastställer som gemensamma angelägenheter» (Rothstein 1995 s 13), en snäv men hanterbar demokratidefinition. Att öka jämlikheten så att alla »för en diskussion under jämlika villkor» måste då bland annat innebära att ge de svaga större möjligheter att diskutera med hjälp av det språk och de kunskaper som nu är de starkas privilegium. De redan starkas inriktning⁴ kan rimligen beskrivas som kännetecknad av en typ av generell, abstrakt och begreppsriktad kunskap som brukar förknippas med studieförberedande gymnasieprogram och med lärobokskunskap i åtminstone vissa ämnen, de svagares som kännetecknad av en mera konkret och kontextbunden kunskap.

De uttalade strävandena att öka elevernas eget inflytande över undervisningens innehåll riskerar då att öka skillnader istället för att minska dem. Sådana farhågor får stöd om man ser till att läro- och kursplanemålen i *Lpo* och *Lpf* tillåter inte bara olika vägar att uppnå målen, utan också olika kvaliteter i de uppnådda kunskaperna. Om de enskilda elevernas kunskaper tillåts utvecklas åt mycket olika håll, kan skillnaderna dem emellan bli ännu större.

Ur det perspektivet tycks också tankar om att skolan i alltför hög grad utgår från det verbala språket och istället borde tillämpa ett vidgat språkbegrepp, där bild, slöjd, film, musik, drama och dans är självklara kommunikationsmedel (se t ex SOU 1997:121 s 263) öppna för invändningar. Det verbala språket är huvudredskapet för en diskussion av gemensamma angelägenheter och dessutom det medium som är starkast bemängt med makt. Den personliga utvecklingen och de för individen meningsfulla formerna av lärande och kommunikation kan på längre sikt komma i konflikt med en central aspekt hos demokratimålet.

NOTER

En utförligare version av den här artikeln finns i Englund (1999). Arbetet gjordes ursprungligen inom ramen för ett uppdrag från Skolverkets projekt »Elevinflytande – arbetssätt och arbetsformer».

1. Jfr Säljö (1986), som menar att det förhållningssätt till inläring via texter som kallas ytinläring är något som har uppstått genom långvarig kontakt med utbildningssystemet.
2. Jfr Englund (1997a) om läroböcker som texter som erbjuder en gemensam mening.
3. Se till exempel Skolverket (1993a, 1996) och de undersökningar som redovisas i SOU 1996:22 och Skolverket (1993b).
4. Jfr studierna av svenska eliters reproduktionsstrategier i Palme (1994) och Berg, Broady och Palme (1995).

LITTERATUR

- Ajagán-Lester L., Cramér-Wolrath, E., Juhlin Svensson, A-C. & Selander, S. 1995: *Läromedel i den decentraliserade gymnasieskolan. Slutrapport från projektet »Läromedelsval och läromedelsstöd»*. (Pedagogisk forskning i Uppsala nr 124) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Berg, B., Broady, D. & Palme, M. 1996: L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Suède face à l'internationalisation. I D. Broady, M. de Saint Martin & M. Palme (red): *Les élites: formation, reconversion, internationalisation. Colloque de Stockholm, 24–26 sept. 1993*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi.
- Bergqvist, K. 1990: *Doing schoolwork. Task premisses and joint activity in the comprehensive classroom*. (Linköping Studies in Arts and Sciences nr 55) Linköping: Linköpings universitet.
- Ds 1988:23. *Skolböcker 2: 400 klasser i grundskolan. Rapport från Läromedelsöversynen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ekman, B. 1989: *Vad styr gymnasielärares undervisning?* (Rapport 31) Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning.
- Englund, B. 1997a: Educational texts as offers of a shared meaning. I S. Selander (red): *Textbooks and educational media. Collected papers 1991–1995*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Englund, B. 1997b: *Styrkedjan i de nationella styrdokumenterna för skolan: en pilotstudie*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Pedagogiska institutionen.
- Englund, B. 1999: *Läsa ord i bok eller söka kunskap? Två uppsatser om kunskapens vägar och villkor*. (Pedagogisk forskning i Uppsala nr 135) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Forsberg, E. 1992: *Elevinflytande eller vanmakt?* (Arbetsrapporter från pedagogiska institutionen nr 170) Uppsala: Uppsala universitet.
- Garefalakis, J. 1994: *Läroboken som traditionsbärare. Om hemspråksundervisningen i grekiska, ett läroplansteoretiskt och didaktiskt perspektiv*. Stockholm: HLS Förlag.
- Gustafsson, C. 1980: *Läromedlens funktion i undervisningen. En rapport från utredningen om läromedelsmarknaden*. (Ds U 1980:4) Stockholm: Utbildningsdepartementet 1980.
- Halldén, O. 1982: *Elevernas tolkning av skoluppgiften*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Hellström, L. 1986: *Läromedlens funktioner – och dysfunktioner*. (Särtryck och

- småtryck från Institutionen för pedagogik nr 543) Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, Institutionen för pedagogik.
- Hultqvist, E. 1998: »Jag tycker det är slappt...» *Om pedagogiken på det individuella programmet*. (Rapport från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi nr 14) Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lärarutbildning.
- Johnsen, E.B. 1993: *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Juhlin A-C. 1994a: *Läromedelsval i gymnasieskolan. En kartläggning med utgångspunkt från LGY 70 och Läroplanskommitténs betänkande SOU 1992:94*. (Rapport från Institutet för pedagogisk textforskning nr 8) Härnösand: Mitthögskolan, Institutet för pedagogisk textforskning.
- Juhlin, A-C. 1994b: *Läromedelsval och läromedelsstöd i gymnasieskolan. Arbetsrapport projektåret 93/94*. (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen Uppsala universitet nr 186) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Juhlin Svensson, A-C. 1995: *Läromedelsanvändning i gymnasieskolan*. I L. Ajagán-Lester, E. Cramér-Wolrath, A-C. Juhlin Svensson & S. Selander (red): *Läromedel i den decentraliserade gymnasieskolan. Slutrapport från projektet Läromedelsval och läromedelsstöd*. (Pedagogisk forskning i Uppsala nr 124) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Klein, M. 1993: *Constructivism in pre-service teacher education: panacea or Pandora's box?* I *Contexts in mathematics education: proceedings of the 16th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. Turramurra: MERGA.
- Löfdahl, S. 1987: *Fysikämnet i svensk realskola och grundskola. Kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (red) 1986: *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mattson, I. & Svensson, G. 1994: *Elever och lärare om elevinflytande i gymnasieskolan. En rapport från SLAV-projektet*. (Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen nr 185) Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Palme, M. 1994: *Gymnasieskolans sociala struktur i Stockholmsregionen före 1991 års gymnasiereform*. (Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi nr 9) Stockholm: HLS Förlag.
- Rothstein, B. (red) 1995: *Demokrati som dialog*. Stockholm, SNS förlag.
- Selander, S. 1988: *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. 1992: *Läroboken som kunskapskälla*. I Selander, S., Forsberg, A., Romare, E. & Åström, T. : *Bilden av arbetsliv och näringsliv i skolans läroböcker*. Stockholm: Publica.
- Selander, S. 1994a: *Pedagogiska texter och konstituering av mening eller Pedagogikens kinesiska askar*. I C. Gustafsson & S. Selander (red): *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Selander, S. 1994b: *Pedagogiska texter och retorik*. I S. Selander & B. Englund (red): *Konsten att informera och övertyga*. Stockholm: HLS Förlag.
- Selander, S., Romare, E., Trotzig, E. & Ullman, A. 1990: *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker?* (SPOV 9). Härnösand: Mitthögskolan, Institutet för textforskning.
- Skolverket, 1993a: *Sambällsorienterande ämnen. Huvudrapport*. (Rapport nr 17; Den nationella utvärderingen av grundskolan – våren 1992). Stockholm: Skolverket.

- Skolverket, 1993b: *Demokrati och inflytande i skolan*. (Rapport nr 36) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 1996: *Bilden av skolan*. (Rapport nr 100) Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Delbetänkande av Skolkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:121. *Skolfrågor. Om skola i en ny tid. Slutbetänkande av Skolkommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svingby, G. 1982: Läroplanen, läromedlen och undervisningens innehåll. I U.P. Lundgren, G. Svingby och E. Wallin (red): *Läroplaner och läromedel. En konferensrapport*. (Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion nr 17) Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Svingby, G., Lendahls, B. & Ekbohm, D. 1990: *Omvärldskunskap: SO. Bakgrund. Beskrivning av undervisningen. Fostran till demokrati*. (Rapporter från institutionen för pedagogik nr 1990:02) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Säljö, R. 1986: Att lära genom att läsa. I F. Marton, D. Hounsell och N. Entwistle (red): *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Wennberg, G. 1990: *Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar: En studie med exempel*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- von Wright, M. 1996: Lärarstudenten: en blivande tusenfoting? *Utbildning och demokrati*, 5(2), 77–95.
- Ödman, P.-J. 1995: *Kontrasternas spel. En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria*. Del 1. Stockholm: Norstedts.