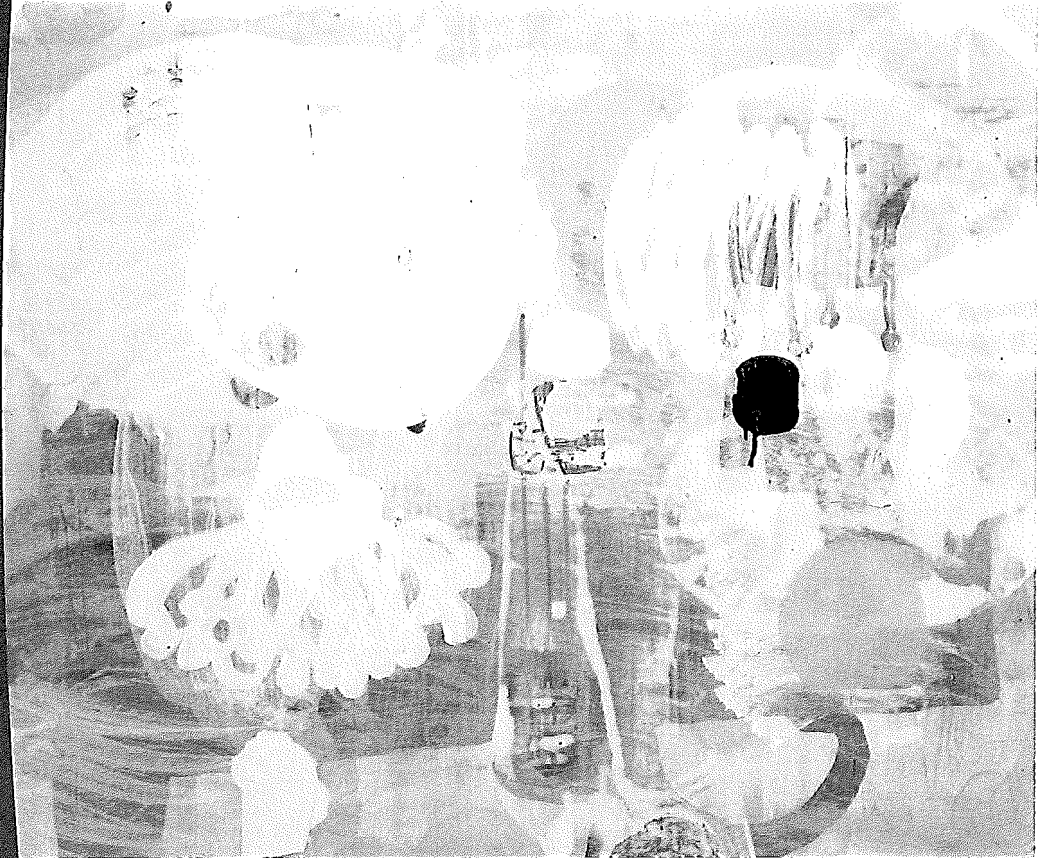


ENTREPRENÖRIELLT LÄRANDE I SKOLAN



Studentlitteratur

Redaktörer

Balli Lelinge Pär Widén

Kortsiktiga och långsiktiga mål

PER DAHLBECK

I både förskolan och skolan har lärare brottats med att i sin dagliga praktik lösa och få ihop olika uppdrag. Den dagliga praktiken har färgats av ett antingen-eller-tänkande och -handlande, där det ena uppdraget har fått stå mot det andra. Som om de vore oförenliga. Till exempel så har skolan ett tydligt kunskapsuppdrag, och ett lika tydligt demokratiuppdrag. Det förra uppdraget styrs av kortsiktiga mål som är mät- och kvantifierbara. Det senare låter sig inte lika enkelt utvärderas och mätas. Det kan i stället betraktas som ett långsiktigt mål där framtiden utvisar om skolan lyckats med uppdraget eller inte. Frågan är vilken sorts mål och vilken sorts utvärderingar som dominerar debatten och samtalet om skolan, de kortsiktiga eller långsiktiga. Frågan är också vilka mål som tycks ha störst inflytande på den dagliga skolverksamheten. Följande kapitel belyser denna problematik.

Skoldebattören Troed Troedsson för ett resonemang om att utvärdera olika sorters verksamheter och mål (Troedsson, 2011). Han jämför kvalitetssäkring av en klocka och ett vaccin. Han menar att det är rimligt att tänka att det tar relativt lite tid att konstatera om en klocka fungerar eller inte. Det är betydligt svårare att avgöra huruvida ett vaccin fungerar. I det senare fallet krävs det år av användande och provande för att konstatera om vaccinet fungerar. Troedssons poäng är att det tycks som om vi oftast betraktar skolan som en klocka som det räcker att titta till för att konstatera ifall den lyckas med sitt uppdrag eller inte, men om vi tänker oss mer långsiktiga effekter av elevers vistelse i skolan så är det rimligen mer intressant att se vad som händer med dessa elever ett antal år efter att de slutat skolan.

De kortsiktiga målen mäts och utvärderas nationellt och internationellt, bland annat i form av betyg. Internationella undersökningar som PISA, TIMMS, PIRLS, ICS och ESLC får ofta snabbt genomslag i medier och därmed också i debatten, samtalen och besluten som rör skolan. Samtliga program syftar till att mäta om skolor lever upp till kraven enligt de kortsiktiga målen. Det handlar om elevers färdigheter och kunskaper i matematik, läsförmåga, kunskaper i naturvetenskap, attityder, kunskaper och engagemang i samhällsfrågor. I samtliga fall handlar det om vad elever kan och tycker här och nu under tiden de går i skolan. Samtliga svar ger alltså indikationer på om skolan fungerar just nu, ungefär som en klocka.

Var hamnar vi om vi frågar oss vilka kompetenser elever borde utveckla som kanske inte är omedelbart mätbara, men som visar sig vara nödvändiga och användbara på längre sikt ur ett personligt och samhälleligt perspektiv? Förutom den demokratiska kompetensen, som visar sig i värderingar, åsikter och framför allt i handlingar i livet, så är det rimligt att ta ställning för ett långsiktigt mål som innebär att en person har förmåga och vilja att lära samt vara innovativ och kreativ i livet. Går det att mäta? Nedan följer två exempel varav det första är hämtat från Kalmar kommun.

I Kalmar kommun såväl som i andra kommuner mäts elevers kunskaper genom betyg. I dessa mätningar är det vissa skolor som kan visa goda resultat i fråga om elevers betyg, ofta samma skolor år efter år. Men i Kalmar var man nyfiken på de mer långsiktiga effekterna av lärandet i skolan så därför tillfrågades samtliga nior 2013 bland annat om sin inställning till fortsatt lärande. Det visade sig då att de två grundskolor som visade bäst resultat i fråga om betyg visade sämst resultat ifråga om antal elever som hade lust och motivation till fortsatt lärande. Tydligt finns det ett samband, i alla fall i Kalmar.

En annan undersökning som syftar till att mäta människors innovationsförmåga utförs årligen inom och av EU. Den första undersökningen gjordes 2001 och har sedan dess gjorts årligen och den siktar på att mäta hur innovativa befolkningar de olika medlemsländerna har. Undersökningen kallades från början European Innovation Score Board, EISB, och på senare år Innovation Union Scoreboard, IUS. Det kan ju tyckas lite enfaldigt att tro att det skulle gå att mäta hur innovativ en befolkning är, men det görs och har gjorts så sedan 2001 inom EU. Det har visat sig att Sverige placerat sig i topp sedan undersökningen startade och gjorde så också i den senaste mätningen 2013. 2008 gjordes en utvidgad undersökning, Global Innovation

Score Board, GISB, som också omfattade länderna utanför EU och även i denna placerade sig Sverige som nummer ett. 2012 gjordes ytterligare en global undersökning och då placerade sig Sverige som tvåa efter Schweiz. Det är intressant att PISA-mätningar och andra liknande mätningar som siktar till att mäta kortsiktiga resultat av skolarbete får stort genomslag i debatten och samtalen om skolan, även besluten, medan mätningar som IUS inte nämns över huvud taget, i alla fall inte kopplat till hur skolan fungerar.

Är det så att skolan inte är berörd av IUS-mätningar? Rimligen borde den vara det, men då kan det inte handla om mätbara skolkunskaper. Snarare om att det arbete och det lärande som ägde rum i skolan under skoltiden får effekter på lång sikt, så att eleverna har förmåga att tänka nytt, vara kreativa och innovativa 10 till 20 år efter att de slutat skolan.

Långsiktiga effekter av skolarbete

Det finns förbluffande få undersökningar som mer explicit undersöker skolans långsiktiga betydelse för hur elever tänker och fungerar som vuxna medborgare. Undersökningar som alltså skulle kunna ge svar på om det har något betydelse vilken undervisning som bedrivs och hur man tänker om, och organiserar för, lärande i skolan. Det finns en omfattande longitudinell och unik undersökning, "Folkeskolens långtidsvirkningar för eleverne", som gjordes i grannlandet Danmark med Knud Illeris, professor i pedagogik, som forskningsledare. Resultaten finns beskrivna i en rapport, "Pædagogikkens betydning" (Illeris, 1991). 271 före detta elever söktes upp 10 till 15 år efter att de gått ut grundskolan och 90 procent av dem ställde upp och lät sig intervjuas. Ungefär hälften av de tidigare eleverna hade gått på tre försökskolor som samtliga arbetat i projektform, ämnesövergripande, med stort inslag av kreativa estetiska ämnen och i nära och ständig kontakt med det omgivande samhället. De tre skolorna låg i olika upptagningsområden avseende befolkningens sociala och socioekonomiska bakgrund. Från dessa områden valdes också tre "vanliga" skolor ut, skolor som inte valt att profilera sig eller på annat sätt utmärka sig för sina pedagogiska val. Hälften av de 271 intervjuade hade gått på dessa tre vanliga skolor. Samtliga före detta elever intervjuades och tillfrågades om hur de hade uppfattat sin skoltid och vad den hade haft för betydelse i deras liv. Utifrån intervju svaren valdes 24 ut för mera fördjupade samtal.

Det visade sig att inom vissa fält fanns det inga stora skillnader mellan elevgrupperna. Elever från försöksskolorna hade upplevt att de saknade kunskaper i de ämnen som uppfattats som viktiga i gymnasieskolan, men efter ett halvår i gymnasiet hade skillnaderna jämnats ut. Det fanns heller inga statistiskt säkerställda skillnader vad gäller elevernas val av högre studier eller yrken. Inte heller gick det att finna skillnader ifråga om intresse för litteraturläsning, idrottsutövande eller annan kreativ verksamhet. Val av pedagogik, hur undervisning läggs upp, tänks och handlas tycks alltså inom de beskrivna områdena inte spela någon roll. Men det fanns tydliga skillnader vad gäller grundläggande hållningar och värderingar. Eleverna som hade gått på någon av de tre försöksskolorna var mer intresserade av demokratifrågor och mer benägna att arbeta för jämställdhet och att förhålla sig självständigt och kritiskt till olika samhällsfrågor.

Skolans långtidseffekter gäller alltså värderingar och förhållningssätt till hur ett senare liv gestaltas, dels inom det mer nära avseende jämställdhet i relationer och dels i mer övergripande frågor om att vara engagerad i samhällsfrågor och benägen att agera utifrån ett kritiskt och självständigt förhållningssätt.

En möjlig fruktbar balans

Den här texten vill väcka frågan hur långsiktiga och visionära mål för pedagogiskt arbete låter sig utvärderas och uppmuntras under tiden elever, studenter eller lärande går en utbildning. Texten kommer att visa hur mål för en pedagogisk verksamhet ibland, kanske alltid, kan delas upp i något kortsiktigt mätbart och annat som kräver långsiktiga mätningar och utvärderingar för att fångas och mätas. Texten kommer att söka efter en balans mellan dessa olika sorters mål, samtidigt som författaren kommer att sträva efter att inte fastna i ett antingen-eller-tänkande utan snarare se vad som skulle kunna krävas för att skapa fruktbar balans, alltså ett både-och-perspektiv. Exempelen kommer från förskoleverksamhet och skolverksamhet.

Inledningsvis nämndes förskolans och skolans dubbla uppdrag, kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget. I den tidigare läroplanen för grundskolan, Lpo 94, gjordes det en tydlig och uttalad skillnad mellan två sorters mål, uppnåendemål och strävansmål (Skolverket, 1994). Det är rimligt att tänka att kortsiktigt mätbara mål, uppnåendemål, främst kunde

hänföras till kunskapsuppdraget, medan strävansmålen tog sikte främst på kompetenser som kan sorteras in under demokratiuppdraget. I Lgr 11, den nu gällande läroplanen för skolan, finns bara en sorts mål, lärandemål. I den nya skollagstiftningen förstärks att skolan har ett dubbelt uppdrag som består i att förmedla och förankra både kunskaper och demokratiska värden (Skolverket, 2011). När verksamheten utvärderas så innebär det att elevernas kunskaper mäts för att se om lärandemålen har uppnåtts. När det handlar om demokratiska värden så är det rimligt att tänka att de måste provas i handling framför allt när eleven är vuxen. Det finns också tydliga skrivningar i läroplanen som behandlar andra långsiktiga mål:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap (Lgr 11, s. 9).

Precis som de demokratiska värdena är svårare att entydigt kunna påvisa och utvärdera hos de lärande, så är det svårt att mäta om kunskaper och kompetenser som går att koppla till entreprenöriellt lärande uppnås av de lärande. Snarare handlar det om strävansmål som inte går att mäta när eleverna går i skolan utan som visar sig först senare. Vill vi veta om skolan lyckats med sitt uppdrag vad avser förvärvande av demokratiska värden och förmågor som kan sammankopplas med entreprenöriellt lärande, är det alltså säkrast att vänta tills eleverna har gått ur skolan och efter cirka 10 år har de kompetenser som vi kopplar till ett förhållningssätt som främjar demokrati och entreprenörskap.

För att se hur det skulle kunna gå att förena de kortsiktiga och långsiktiga målen i en utbildningspraktik i förskolan och skolan behöver vi lyfta blicken och fundera över vilken sorts lärande som tycks vara nödvändigt och som vår tid ställer krav på. Det tycks finnas en samstämmighet kring vad som utmärker vårt samhälle och vår värld kring en del centrala fenomen. I en forskningsansökan, *Det magiska språket* (Gunilla Dahlberg, 2010) som beviljades medel av Vetenskapsrådet 2010 och som handlade om att förstå hur barn i dag skapar mening med tecken och symboler, kan vi läsa följande:

Vi lever idag i ett samhälle starkt präglad av förändring, vilket gör både lärandet, undervisandet, bedömandet och utvärderandet av språk, läsande och skrivande mer komplext. I globaliseringens och informationsteknologins tid är vare sig människan eller kunskapen några beständiga självklarheter (Dahlberg, 2010).

Det ställer nya krav på lärandet och en som har formulerat tänkbara slutsatser om just lärande i vår tid är Zygmunt Bauman, professor i sociologi. Han är inte ensam när han i *Det individualiserade samhället* beskriver dilemmat, eller kanske snarare de utmaningar som nutida utbildningsprojekt ställs inför (Bauman, 2002).

Att ”förbereda” för livet – denna eviga föränderliga uppgift för all utbildning – måste först och främst betyda att man odlar förmågan att leva dagligen och i fred med ovissheten, med en mängd olika ståndpunkter och frånvaron av osvkliga och tillförlitliga auktoriteter; måste betyda att man skapar tolerans för olikheter och en vilja att vara annorlunda; måste betyda att man stärker den kritiska och självkritiska förmågan och modet att ta ansvar för sina val och deras konsekvenser; måste betyda att man utvecklar förmågan att ”ändra ramar” och motstår frestelsen att fly från friheten och den obeslut-samhetens ängslan som denna för med sig vid sidan om glädjen över det nya och utforskade (Bauman, 2002, s. 168).

Frågan kvarstår hur lärandet av nödvändiga och viktiga kunskaper, specificerat i kursplaner både inom skolan och högskolan, förhåller sig till långsiktiga kompetenser som att elever och studenter efter avslutade studier ska bidra till demokrati och visa på och använda sig av sin innovationsförmåga. Här är det till hjälp att skilja mellan olika slags lärande. Ett viktigt exempel på en postmodern, kritisk hållning till utbildning och lärande är tidigare nämnde Baumans (2002) analys av utbildningsväsendet i allmänhet och akademisk utbildning i synnerhet. Bauman anser (i Gregory Batesons efterföljd) att lärande kan förstås som ett primärt, sekundärt eller tertiärt lärande. Det *primära* lärandet kan förstås som det lärande som ett samhälle, en kultur, definierar som ett nödvändigt lärande. Ett lärande som går att planera, förutsäga, strukturera och utvärdera. Ett lärande som innebär att kunskaper och färdigheter på olika sätt förs över till dem som lär och där läraren spelar en avgörande roll för att det ska lyckas. Hur detta lärande kan gå till, vilken roll

läraren och undervisningssätt kan spela, på vilka sätt och i vilken ordning lärandet ska gå till, utgör det oftast omedvetna, *sekundära* lärandet. Alltså lärandet om hur lärandet går till och kan förstås. Det *tertiära* lärandet är i motsats till de föregående ett lärande som inte låter sig styras och struktureras, utan i stället handlar om förmågan att ”bryta mot det regelmässiga, hur man ska befria sig från vanor och hindra tillvänjning” (Bauman, 2002, s. 153). Det är ett lärande som mot bakgrund av samtidens snabba samhällsförändringar blivit normalt åtminstone i vår tid i vår del av världen.

Bauman menar kort sagt att det verksamma lärandet i vår tid är det tertiära, även om vi drömmer om att strukturera, planera och genomföra ett primärt lärande. Men den sortens lärande, det tertiära, har svårt att vinna insteg vid skolor och högskolor:

I den värld i vilken postmoderna män och kvinnor måste leva och forma sina livsstrategier premieras sålunda det ”tertiära lärandet” – en form av lärande som nedärvda utbildningsanstalter, som fötts och vunnit mognad i den moderna ordningsivern, är illa rustade att hantera [...] (Bauman, 2002, s. 156).

Det är rimligt att tänka att förvärvandet av kända kunskaper och specificerade förutsägbara färdigheter låter sig mätas och utvärderas på kort sikt. Enligt Baumans språkbruk handlar det om primärt lärande, och när vi försöker förbättra detta primära lärande, göra det effektivare när det visar sig i utvärderingar att vi inte lever upp till de olika kunskaps- och lärandemålen, så leder det till ett sekundärt lärande, där organisationen och förutsättningarna för det primära lärandet utvecklas och förbättras. Men det tertiära då? Det som kanske mest rimmar med de långsiktiga kompetenser som återfinns i de visionära målen för lärandet, både inom förskola, skola och högskola? Hur medverkar vi till att utveckla, och skapa förutsättningar för, en ny lärandekultur på våra förskolor och skolor som förmår svara på tidens utmaningar?

Ny lärandekultur

Douglas Thomas och John Seely Brown, två amerikanska skolforskare, frågar i sin bok *En ny lärandekultur. Att odla fantasin för en ständigt föränderlig värld*: ”Vad händer med lärandet när vi går från 1900-talets stabila infra-

struktur till 2000-talets flytande infrastruktur, där ny teknologi hela tiden genererar, och förhåller sig till, ständig förändring?” (Thomas & Brown, 2013, s. 9.) Författarna hävdar att vi behöver en lärandekultur som bygger på och uppmuntrar att ”lärandet blir ett livslångt intresse som regelbundet förnyas och omdefinieras” (Thomas & Brown, 2013, s. 28). Det i sin tur tycks kräva en lärandeinstitution som definierar sig som en organisation som är i ständig tillblivelse, i ständig rörelse och förändring. Hur skapar vi förutsättningar för den sortens förskolor och skolor? Enligt Thomas och Brown så brådskar det eftersom allt fler unga människor kräver en skola som engagerar och berör, som helt enkelt känns angelägen både i nuet och med tanke på framtiden. Det vill säga en sorts både-och-perspektiv på vad lärandet ska innehålla och erbjuda.

En rimlig tolkning är att utmaningen för alla utbildningsinstitutioner är att på ett fruktbart sätt befinna sig i rörelse, inte fastna i ett ”rätt” sätt att organisera för lärande av kortsiktiga och långsiktiga mål. Ständigt förmå ompröva en existerande och pågående praktik. Sådana krav på en organisation strider i mycket mot den organisation som vilar på en logik och syn på lärande som Bauman beskriver som ”en form av lärande som nedärvda utbildningsanstalter, som fötts och vunnit mognad i den moderna ordningsivern, är illa rustade att hantera” (2002, s. 156).

Organisationens betydelse

I *Nomadologin* för den franske filosofen Gilles Deleuze och psykiatrikern Félix Guattari ett resonemang just om olika organisationsformers förmåga att hantera det oförutsägbara (Deleuze & Guattari, 1998). De benämner den organisation som tycks ha hämtat sin kraft och legitimitet under den moderna epoken som en ”statsapparat”. Den strävar efter en sorts ordning som finns nerteknad och förankrad utifrån gjorda erfarenheter och bildar på så sätt mönster, och utgör facit, för hur problem och utmaningar ska tacklas och lösas. Men om förändringstakten är hög, och det tycks vi ju vara överens om att den är, så hinner en organisation som bygger på och fungerar enligt denna logik aldrig med. Svaren och lösningarna är, och kommer alltid att vara, ”omoderna” och illa lämpade för det som uppkommer i nya lärandesituationer. Som alternativ till denna organisation för Deleuze och Guattari fram ”krigsmaskinen”. En organisation som aldrig stelnar, som

tillåter och bygger på att de som ingår i organisationen alltid är redo och tillättna att tänka och handla nytt utifrån förändringar och de utmaningar som finns just nu.

Det är lätt att se och konstatera att denna senare organisation är svår att fånga och fästa på papper och formulera utifrån igenkännliga beskrivningar och strukturer. Den känns som olydig och kan på så sätt framstå som en byråkrats mardröm.

Vad händer då med de mera långsiktiga och visionära målen för undervisningen? Låt mig precisera min hypotes. För att verklig förändring av lärandet ska ske så att det leder till kompetenser som vi kan sammankoppla med demokrati, innovationsförmåga och gynnande av entreprenörskap, så krävs det en genomgripande förändring vad gäller synen på lärande: från något kortsiktigt och utvärderingsbart, ett primärt lärande, till att det också måste öppna för förändring och det oförutsägbara, ett tertiärt lärande. Detta kräver troligen en organisation som ständigt är beredd att öppna för ett letande efter fruktbar balans mellan lärande av det kända respektive utforskande av det okända. En organisation som med hjälp av sina medlemmar ständigt ser till att institutionen är i rörelse och tillblivelse för att svara mot snabba samhälleliga förändringar. En organisation eller ett system som är i förändring, i transformation.

En fråga om formuleringsmakt

Man skulle kunna tänka att de som är med om att författa visionära texter och måldokument för det som ska hända på våra pedagogiska institutioner i ett längre perspektiv inser att visionernas förverkligande kräver förhållnings- och synsätt som inte är självklara. Det är rimligt att de människor som formar visioner och tillhörande syn- och förhållningssätt också öppnar för en organisation som uppmuntrar och tillåter förändring. En organisation som tillåter att de som ska genomföra utvecklingen och förändringen också äger rätten att formulera visioner och mål för verksamheten.

Skolverket gjorde en undersökning åren 2008–2012 som gick ut på att identifiera faktorer som tycktes viktiga för att skapa skolutveckling. En av de viktigare var just att elever och lärare var eniga om en vision för vad arbetet på skolan skulle leda till. På kort och längre sikt (Skolverket, 2012).

Det gäller alltså att författa och levandehålla en vision, en tydlig målbild

för vad det dagliga arbetet ska leda till för att skapa en begriplig rörelse i en riktning. Det handlar inte om att nå fram, utan snarare om att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete. Detta i sin tur tycks kräva en organisation som är öppen för förändring och anpassning till det som sker och inte den organisation som Deleuze och Guattari (1998) väljer att kalla en "statsapparat", en organisation som bygger på att det går att förutsäga och planera för en framtid som inte överraskar. Det är ganska länge sedan som de flesta av oss insett att det enda vi vet om framtiden är att vi faktiskt inte vet hur den kommer att te sig, eftersom vi lever i en tid av ständig förändring. Är vi då fast i en statsapparatliknande organisation som bygger på drömmar om det beständiga, så innebär det för människor inom organisationen att utrymmet för improvisation och förändring är litet, på gränsen till obefintligt. Det är rimligt att tänka att man då upplever sig bunden av regler och förordningar som inte främjar utveckling, att människor upplever sig som drabbade objekt snarare än handlande subjekt. Inom skolans värld skulle det gälla alla från elever till skolledare.

Det är i skenet av detta som det kan vara intressant att återvända till tanken på en organisation som lånar drag från Deleuze och Guattaris så kallade krigsmaskin (Deleuze & Guattari, 1998). Krigsmaskinen kan förstås som en organisation som aldrig stelnar, som ständigt är beredd på förändringar och som ständigt förmår skapa nya betingelser för att möta nya och oväntade utmaningar och förändringar.

Men kanske är vi hjälpta av att leta efter en konstruktiv balans när det kommer till att förstå hur en skola kan skapa förutsättningar för att bli en plats som berör. En plats som skapar goda förutsättningar för lärande utifrån läroplanens syften, men som samtidigt är föränderlig och därmed tillåter och förutsätter att de som är där sätter spår, gör avtryck och bidrar till en skillnad. En skola i ständig tillblivelse som behöver varje elev och varje lärare för att bli ett unikt ställe för lärande och utveckling.

Imitation och innovation

För att få hjälp att hitta en sådan balans mellan de långsiktiga målen och de kortsiktiga, mellan det primära lärandet som har kända mål och det tertiära som öppnar upp för det okända och inte redan tänkta, kan vi kanske vända oss mot målet att arbetet i skolan skall leda till att eleverna utvecklar ett

förhållningssätt som främjar entreprenörskap. För en tolkning av begreppet och för att ta ställning till vad som kan krävas av människor och organisationer för att entreprenörskap ska främjas vänder vi oss till Karl Palmås, civilingenjör och doktor i sociologi, på Chalmers (Palmås, 2011). Han menar i sin bok *Prometheus eller Narcissus? Entreprenören som samhällsomvandlare* att det som vi kanske tidigare förknippat med entreprenörskap och entreprenören som en fri, autonom, skapande Människa numera har ersatts av tankar om sammankopplade och skapande sinnen. Han utvecklar resonemanget med att på sitt sätt reducera människan till att vara en aktör bland andra aktörer där han räknar in allt, även det som vi traditionellt inte tillskriver vare sig mänskligt eller icke-mänskligt liv. På så sätt ger han uttryck för en posthumanistisk hållning som intressant nog också återfinns i Skolverkets stödmaterial riktat mot förskolan, *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – Pedagogisk dokumentation* (Palmer, 2012).

I en nyligen publicerad avhandling som undersöker hur pedagogisk dokumentation kan användas inom förskolan konstateras att förskolan har ett dubbelt uppdrag; den pedagogiska verksamheten ska innebära att en reproduktion av kunskaper, traditioner och kultur äger rum och verksamheten ska också ge möjlighet för barns potentialitet för överskridanden och eget meningsskapande (Elfström, 2013). I det senare fallet, när det gäller överskridanden och eget meningsskapande, framhålls pedagogisk dokumentation som ett redskap för att fånga och förstå dessa processer så att verksamheten, den fortsatta, ska uppmuntra och utmana fortsatta överskridanden och eget meningsskapande. Det innebär att lärandet som kan kopplas till detta påminner på många sätt om det som Bauman beskriver som det tertiära lärandet. Det är kanske inte helt förvånande eftersom måldokumentet för förskolan inte innehåller uppnåendemål och därför kan låta lärandet sträva efter de långsiktiga och visionära målen (Lpfö 98/10). Det som ska utvärderas och mätas inom förskolan är huruvida verksamheten ger möjligheter för barnen att lära och utforska, och det inkluderar ett lärande och utforskande inte minst av det okända och ännu ej tänkta.

Palmås skriver vidare att det som vi tidigare kanske skiljde åt organisatoriskt, mänskligt och tidsmässigt, nämligen innovation och imitation, numera ses som allt mer sammankopplade och beroende av varandra. Hans resonemang bygger på att en innovation prövas repetitivt tills den möter motstånd och inte längre fungerar. Då krävs en ny innovation. Innovationen

kan alltså aldrig stå ensam utan måste provas i handling, imiteras, och den anses fungera tills den, när den omsätts i en praktik, inte längre gör det.

Det är rimligt att tänka att idealen byggde på tankar om hur lärande går till och att dessa var giltiga och användbara tills de i mötet med elever inte längre fungerade. Enligt Palmås resonemang kommer inte det ena före det andra, utan i hans resonemang handlar det om ett ständigt växelspel i prövandet och utövandet av de två förmågorna. Det handlar alltså inte om ett antingen-eller. Det handlar i stället om en skola eller högskola som förmår skapa och utgöra en plats för "sammankopplade och skapande sinnen", där en konstruktiv balans råder mellan innovation och imitation och arbetet styrs av såväl kortsiktiga som långsiktiga mål. Det är rimligt att tänka att den platsen är i ständig förändring för att upprätthålla en sådan balans och att där ständigt måste pågå ett prövande huruvida lärandet leder både till kortsiktiga och långsiktiga mål. Det tycks kanske djärvt att kalla den för en krigsmaskin, men andemeningen bakom Deleuze och Guattaris beskrivning av krigsmaskinen stämmer väl överens med just en sådan organisation. Författaren menar att den skolan troligen skulle engagera och beröra dem som vistas och lär där. Det vill säga både elever, studenter och lärare. Och alltså vara väl värd att sträva efter – kortsiktigt såväl som långsiktigt.

Sammanfattning

Gäller det för läraren att välja? Mellan olika sorters uppdrag och olika sorters mål med skolarbete? Valen känns inte relevanta, men blir nödvändiga om det handlar om ett antingen-eller-perspektiv. Om det å andra sidan får finnas ett både-och-perspektiv på lärandet och lärandets mål så innebär det stora utmaningar för läroret. Utmaningar som innebär att de långsiktiga målen hela tiden sätts i relation till de kortsiktiga. Utmaningar som innebär att sambandet mellan förmågor som främjar imitation lever i samklang med förmåga att vara innovativ. Rimligen betyder det en sammansatt och komplex skolvardag som tar form i en organisation som tillåter och befrämjar projekterande, prövande och utforskande hand i hand med utlärandet av kunskaper. En skolvardag som kan hantera ett både-och-perspektiv. En skolvardag där elever lär, tränar och repeterar samtidigt som de utvecklar förmågor som vi kan koppla till ett entreprenöriellt tänkande och handlande.

Diskussionsfrågor

- 1 Vilken är relationen mellan kortsiktiga och långsiktiga mål och vilken betydelse får detta tänkande för skolan, lärarna och eleverna?
- 2 Vilka konkreta moment kan kopplas till imitations- respektive innovationsförmågor och vilken relation finns mellan dem?
- 3 I kapitlet presenteras vilka faktorer som tycks viktiga för att skapa en god skolutveckling. En central faktor kan härledas till att elever och lärare är eniga om en vision för vilket arbete i skolan som ska leda till en god skolutveckling. Vilken vision har ni i dag och hur skulle ni kunna utveckla arbetet med den?

Referenser

- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Deleuze, Gilles & Guattaris, Félix (1998). "Ett samtal om Tusen platåer". I: Ingamaj Beck m.fl., (red.) *Nomadologin, Skriftserien Kairos nr 4*. Stockholm: Kungl. Konsthögskolan & Raster Förlag.
- Elfström, Ingela (2013). Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan. Stockholms universitet.
- Illeris, Knud (1991). *Pædagogikkens betydning: folkeskolens langtidsvirkninger for eleverne: afsluttende rapport fra en interviewundersøgelse med 141 tidligere elever fra forsøgsskoler og 103 tidligere elever fra almindelige sammenligningsskoler om deres erfaringer i den danske folkeskole og deres senere livsforløb*. Köpenhamn: Unge pædagoger.
- Palmås, Karl (2011). *Prometheus eller Narcissus? Entreprenören som samhälls-omvandlare*. Göteborg: Korpen Koloni Förlag.
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Reviderad 2010. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan – Pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.
- Thomas, Douglas & Brown, John Seely (2013). *En ny lärandekultur. Att odla fantasin för en ständigt föränderlig värld*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

WEBBSIDOR

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-270_sv.htm (svensk text). Nerladdat 2013-10-10.

<http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-analysis/innovation-scoreboard/> (på engelska). Nerladdat 2013-11-14.

www.youtube.com/watch?v=TIPg8LBDkYY (Troedsson – fungerar skolan). Nerladatt 2014-02-01.

http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/facts-figures-analysis/innovation-scoreboard/index_en.htm. Nerladdat 2014-03-05.

EISB, European Innovation Score Board www.globalinnovationindex.org/content.aspx?page=gii-full-report-2013 GISB. Kalmar kommun. Nerladdat 2014-03-05.

Musikalen, en möjlig entreprenöriell resurs

BALLI LELINGE

Det har aldrig fallit mig in att en musikalprocess kan betraktas i ljuset av en outnyttjad entreprenöriell resurs för lärandet – en katalysator. Den entreprenöriella arbetsprocessen kan handla om att utforska nya lärandemönster, arbeta över klassgränserna, formulera nya frågor, samverka med det omgivande samhället och befinna sig i andra sociala rum än klassrummet. En sådan arbetsprocess kan beskrivas som handlingsorienterad och värdeskapande och präglas av inkludering både av etiska aspekter på klass- och gruppnivå och individuella handlingar där invanda normer omprövas och får nya innebörder. Detta kapitel skildrar två skolors handlingsorienterade arbetssätt där aktörernas individuella såväl som kollektiva problemlösning, kreativitet och initiativtagande skapar mening och sammanhang, lust och inre motivation genom arbetsformen: skolmusikal.

Två skolor i Skåne-regionen har under fem dagar brutit schemat och i stället arbetat med att skapa en musikal från en idé till en färdig föreställning femte dagen. Arbetsgången har kännetecknats av ett ämnesöverskridande tematiskt arbetssätt, där både lärare och elever tagit ansvar för processen. Skolmusikalen har karakteriserats av en blandning av sång, dans och dialog.

På den ena skolan, Ringskolan,¹ deltog 58 elever i årskurs 8 och på den andra skolan, Tulpanskolan, närmare 100. Förutom elever deltog även undervisande lärare och studenter från Malmö högskola. Skolornas upplägg, tidsperspektiv och process under musikalveckan har varit liknande. Den stora skillnaden har varit att Ringskolan haft detta upplägg i 15 år, medan Tulpanskolan aldrig tidigare arbetat med skolmusikal i denna eller någon annan form. Skolorna betraktar detta arbete som ett Skapande skola-projekt.

¹ Båda skolnamnen är fiktiva.