

Läskunnighet för demokrati

En kvalitativ undersökning av lokala läroplaner

Roy Mäki-Fränti
Avhandling pro gradu i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Allmän pedagogik/Vuxenpedagogik
Åbo Akademi
Vasa 2021

Handledare: Michael Uljens

Författare	År
Roy Mäki-Fränti	2022
Arbetets titel	
Läskunnighet för demokrati - En kvalitativ undersökning av lokala läroplaner	
Referat	
<p>Multilitteracitet, det vill säga olika former av kritisk läskunnighet, är ett centralt kompetensområde i Finlands läroplan. Genom multilitteracitet ska grundskoleeleven lära sig att ta ansvar för samhället och sin egen framtid genom att ta beslut som baserar sig på relevanta och trovärdiga källor. Genom multilitteracitet ska eleverna också lära sig att delta i samhällets demokratiska processer. Samtidigt visar forskning att många lärare uppfattar multilitteracitet som diffust och svåravgränsat. De lokala läroplanerna ska fungera som ett medierande dokument som transformerar utbildningspolitiska mål från nationell och internationell nivå till lokal nivå.</p> <p>Avhandlingens syfte är att undersöka hur den centrala kompetensen multilitteraciteten tolkas i lokala läroplaner, utgående från dess demokratiska funktioner. Som föremål för analysen fungerar lokala läroplaners kapitel om modersmål och samhällslära för årskurs 7-9. Utgående från syftet formuleras följande forskningsfråga:</p> <p style="text-align: center;"><i>Hur tolkas och konkretiseras multilitteracitetens demokratiska mål och metoder enligt GLGU 2014 inom ämnena modersmål och samhällslära i lokala finlandssvenska läroplaner?</i></p> <p>Avhandlingen söker svar på frågan genom en hermeneutisk forskningsansats och en kvalitativ innehållsanalys.</p> <p>Resultatet visar att de lokala läroplanerna för modersmålsundervisningen i större utsträckning än samhällslära präglas av pragmatism. I modersmålsundervisningen är eleverna aktiva subjekt som reflekterar och analyserar. Det formuleras oftare en vilja om att eleverna ska delta i olika val i undervisningen. I de lokala läroplanerna för samhällslära fokuserar tolkningarna på innehåll snarare än metoder, då olika koncept lyfts fram som centralt innehåll.</p> <p>Undersökningen visar också att man i många kommuner underlåtit att överhuvudtaget göra lokala kontextualiseringar. I dessa fall fungerar de lokala läroplanerna i mindre utsträckning medierande, då nationell utbildningspolicy ska transformeras till lokal nivå.</p>	
Sökord	
Multilitteracitet, Läroplan, Läroplansanalys, Demokratisk läroplanskod	

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Nya villkor för demokratiskt deltagande	1
1.2 Syfte och frågeställning.....	4
2. Läs- och skrivkunnighet för demokrati	5
2.1 Läroplansteori för framtid och demokrati	5
2.2 Multilitteracitet, förmågan att läsa, skriva och påverka	9
2.3 Multilitteracitet som demokratisk verktyg i skolan	11
3. Demokratisk utbildning	15
3.1 Läroplansteori i utbildningspolitiskt perspektiv	15
3.2 Läroplansarbete och realisering av läroplaner	17
3.3 GLGU 2014, en kompetensbaserad och ämnesövergripande läroplan.....	22
4. Metod	25
4.1 Precisering av forskningsfrågan	25
4.2 Hermeneutisk forskningsansats.....	26
4.3 Datainsamling och analys	27
4.4 Genomförande.....	32
4.5 Trovärdighet och tillförlitlighet.....	34
5. Resultat	35
5.1 Modersmål.....	36
5.1.1 Förstå sin egen och andras kulturella identitet	36
5.1.2 Att vilja och kunna formulera och dela egna åsikter, och göra det ansvarsfullt	37
5.1.3 Förstå mediekultur	39
5.1.4 Förstå olikheter, olika förutsättningar och jämlikhet i samhället genom valet av litteratur	40
5.1.5 Utöva källkritik vid läsning och informationshantering	40
5.1.6 Multilitteracitet som förmågan att kombinera symbolsystem och olika slags information.....	42
5.1.7 Språk utgående från etik, människosyn och yttrandefrihet	43
5.2 Samhällslära	44
5.2.1 Lära sig och inspireras att påverka.....	44
5.2.2 Navigera källor och kritiskt bedöma information och medier.....	45
5.2.3 Skönja demokratiska värden i ett pluralistiskt samhälle som har förståelse för olikhet och respekterar jämlikhet och mänskliga rättigheter.....	47
5.2.4 Att kunna tyda bilder, grafer och statistik.	47

6 Resultatdiskussion	48
6.1 Strukturella skillnader	49
6.2 Multilitteracitet som kritisk läskunnighet.....	52
6.3 Multilitteracitet för mångkultur, demokrati och jämlikhet.....	54
6.4 Multilitteracitet och förmågan att påverka	56
7 Sammanfattande diskussion	60
7.1 Avslutande diskussion.....	60
7.2 Metoddiskussion.....	63
7.3 Förslag till fortsatt forskning.....	64
Litteraturlista:	66

1. Inledning

1.1 Nya villkor för demokratiskt deltagande

Digitaliseringen har lett till att informationsspridningen i världen äger rum genom fler kanaler än tidigare. Numera är det också lättare för privatpersoner att sprida innehåll med hjälp av till exempel sociala medier (Del Vicario et al., 2015). Till följd av detta har informationsmängden den genomsnittlige medborgaren tar del av och kommunicerar ökat markant. I och med att informationsflödet och källorna har förändrats så har också läskunnigheten gjort detsamma. (Utbildningsstyrelsen, 2017, s.12)

Läskunnighet har traditionellt och multilitteracitet har sedermera beskrivits som en hörnsten för en stark demokrati med demokratiskt delaktiga medborgare (Kupiainen, Sintonen & Suoranta, 2007). Begreppet multilitteracitet överspänner förmågor som att kommunicera, ta del av och värdera information enligt nya förutsättningar (Utbildningsstyrelsen, 2014 s.22). De sociala medier som bland annat används för informationsspridning saknar funktioner för att kontrollera eller utvärdera sanningshalten i det som delas. Det är individens ansvar att själv utöva källkritik, alltså att bedöma sanningshalten i informationen han eller hon tar del av och att utvärdera vem som gagnas av att informationen sprids.

I ett allt mer omfattande informationsflöde löper man dessutom större risk att skapa sig vanföreställningar av det omgivande samhället genom ett skevt urval av källor. Olika former av information som till exempel statistik och nyhetstexter kan lyftas ur sitt sammanhang för att tjäna en agenda. Denna selektivitet beskrivs som en av hörnstenarna i den polariserande informationshantering som blivit allt vanligare i populistisk opinionsbildning (Hendricks & Vestergaard, 2018, s.89). Därför är god källhantering viktigt då elever skapar en uppfattning av den omgivande världen baserad på den information han eller hon tar del av. Urval och värdering av källor och kritisk läskunnighet beskrivs som en central aspekt av multilitteracitet (Kupiainen, 2017).

Ökningen av sann, falsk och missvisande information ställer alltså större krav på läskunnigheten och i förlängningen på utbildningssystemet. I skolan ska eleverna lära sig tolka, analysera och bedöma trovärdigheten i den information de tar del av. Denna förmåga behöver eleverna också senare i livet bland annat för att kunna delta i och förstå de

politiska och förhoppningsvis demokratiska processer som kommer att präglade framtidens samhällen.

Dessutom har varje individ ett ansvar då han eller hon kommunicerar, såväl via sociala medier som genom andra kanaler. Yttrandefriheten begränsas av olika lagar rörande till exempel förtal eller hets mot folkgrupp. Det finns alltså risk för att individer som inte lär sig kommunicera ansvarsfullt deltar i samhällsdebatten på ett oansvarigt eller rent av olagligt sätt. Genom att tröskeln för att delta i offentliga debatter sänkts, genom digitaliseringen och genom att många forum saknar grindvaktare som modererar inlägg, har behovet för kunskap om ansvarsfull kommunikation ökat ytterligare. Förmågan att förstå och självständigt och ansvarsfullt påverka sitt samhälle och sin framtid är också en av målsättningarna inom multilitteracitet. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.22)

Redan i de inledande kapitlen av Grunderna för läroplan för den grundläggande utbildningen (omnämns i fortsättningen som GLGU 2014) redovisar man för den finländska grundskolans värdegrund. En av de mest framträdande målsättningarna är tanken om att eleverna ska lära sig hur man deltar i den medborgerliga demokratin (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.15). Tomas Englund (2005, s.117) menar att den mest fundamentala kärnan i en läroplan, alltså läroplanskoden i det parlamentaristiska svenska samhället under senare halvan av 1900-talet, närmast kan beskrivas som en medborgerlig läroplanskod. Motiveringen består i att samhället strävar efter att erbjuda likvärdig utbildning för alla samhällsmedlemmar. Samtidigt fostras eleverna in i en samhörighet som präglas av styrkeförhållandet mellan olika ideologiska grupper i samhället. Ur detta föddes tanken på att skolan skulle fostra individer som kunde bära upp det demokratiska systemet och forma det framtida samhället. (Englund, 2005, s.311). Parlamentarismen är även Finlands statsskick och samma demokratiska ideologier som Englund beskriver kan skönjas tydligt i finländska läroplaner.

Både den anglosaxiska curriculum-traditionen och den tyska bildung-traditionen (bildning) har präglat finländsk läroplansteori. Trots att dessa båda traditioner i flera avseenden skiljer sig från varandra får båda plats inom finländsk läroplansteori. Ett exempel på det är att bildningens syn på en skola för personlighetsutveckling med gott medborgarskap som målsättning och den ur curriculum-traditionen, fostrade John Deweys tanke om skolan som ett demokratiskt minisamhälle, samsas inom den i finländska läroplansteorin. (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017)

I Finland har man genom introduceringen av multilitteracitet som ett centralt kompetensområde på nationell läroplansnivå vidtagit åtgärder för att ge eleverna verktyg att kommunicera och tolka information. Detta har i synnerhet gjorts med tanke på nya informationsteknologiska verktyg och mer det omfattande informationsflödet samt utmaningarna detta medför. Multilitteracitet introducerades i GLGU 2014 och beskriver där kunskaper som behövs för att förstå, tolka, värdera och producera information bestående av olika symbolsystem. Multilitteracitet är ett av sju centrala kompetensområden i GLGU 2014. Det tillskrivs stor betydelse för skolans uppgift att ge eleverna verktyg för livet i en föränderlig framtid. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.20). Ytterligare en målsättning med introduceringen av multilitteracitet är uttryckligen att eleverna genom undervisningen i denna kompetens ska få verktyg för att aktivt kunna delta i medborgardemokratin. Skolans demokratiska ideal är juridiskt bindande genom att Finlands lagstiftande församling har godkänt läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.9). Men vem ansvarar för att den kritiska läskunnighet som anses så viktig för demokratin lärs ut?

Enligt läroplanen ska alla läroämnen dela det ansvaret. Det eftersom undervisningen i multilitteracitet är ämnesövergripande. Genom målsättningarna i GLGU 2014 kopplas multilitteracitet ihop med samtliga läroämnen. Enligt GLGU 2014 ansvarar alla läroämnen för att knyta sina målsättningar till kompetensen multilitteracitet. (Utbildningsstyrelsen, 2014,) Men samtidigt visar studier att många lärare uppfattar just multilitteracitetsbegreppet som diffust (Palsa & Mertala, 2019).

I de lokala läroplanerna bearbetas och konkretiseras de nationella läroplanernas innehåll för första gången och därför är de viktiga verktyg då nya ideér ska få fotfäste. Lärarna deltar själva i utformningen av de lokala läroplanerna och utformar sedan undervisningen utgående från lokala läroplaner och placerar innehållet och målsättningar i GLGU 2014 i ett lokalt sammanhang. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.11, Hardy & Uljens, 2018, s.63). De lokala läroplanerna kan därför delvis ses som lärares tolkningar och konkretiseringar av innehållet i GLGU 2014, men också som ett viktigt utbildningspolitiskt medierande verktyg för att uppnå samstämmighet mellan verkligheten i klassrummet och den nationella läroplanen (Palsa & Mertala, 2019).

Forskning om utbildningspolicyn visar att all implementering leder till utveckling (Spillane et al, 2002). Implementeringen av multilitteracitet utgående från GLGU 2014 torde alltså leda till att vissa skillnader kan skönjas mellan de lokala läroplanerna i hur man valt att utveckla undervisningen i multilitteracitet. Palsa & Mertala (2019) har granskat denna fråga utgående

från ett kvantitativt perspektiv. De analyserade de övergripande beskrivningarna av multilitteracitet som en central kompetens i samtliga finländska lokala läroplaner och fann att man förankrat begreppet lokalt i 28 procent av de lokala läroplanerna. Däremot svarar deras forskning inte på vilka inbördes skillnader som förekommer mellan de resterande läroplanerna. Denna undersökning angriper samma problematik, men ur ett kvalitativt perspektiv. Dessutom undersöks begreppet utgående från två olika läroämnen. Detta görs eftersom multilitteracitet i egenskap av central kompetens i GLGU 2014 ska läras ut som ämnesövergripande innehåll. I alla ämnen måste lärarna alltså förhålla sig till, tolka och lokalt förankra den centrala kompetensen Multilitteracitet. I detta arbete undersöks på vilka sätt man valt att göra det.

Två ämnen av olika karaktär men med stark koppling till multilitteracitet är modersmål och samhällslära. Med tanke på tidigare forskning och de utbildningspolitiska trender som beskrivs ovan, finns det fog att granska de lokala läroplanerna utgående från hur multilitteracitetens demokratiska dimension kontextualiseras i dessa två tämligen olika läroämnena.

1.2. Syfte och frågeställning

Syftet med detta arbete är att undersöka hur den centrala kompetensen multilitteraciteten tolkas i lokala läroplaner, utgående från dess demokratiska funktioner.

Utgående från syftet har jag formulerat följande frågeställning:

Hur tolkas och konkretiseras multilitteracitetens demokratiska mål och metoder enligt GLGU 2014 inom ämnena modersmål och samhällslära i lokala finlandssvenska läroplaner?

För att söka svar på forskningsfrågan genomförs kvalitativ innehållsanalys. Som undersökningsmaterial fungerar lokala finlandssvenska läroplaners kapitel för undervisning i modersmål och samhällslära. Metoden och materialinsamlingen beskrivs i detalj i metodkapitlet.

2. Läs- och skrivkunnighet för demokrati

Detta kapitel avhandlas inledningsvis skolans och läskunnighetens betydelse för samhälle och demokrati. Efter det följer en överblick över vad multilitteracitet är och hur det definieras i olika kontexter. Avslutningsvis presenteras forskning som knyter an till multilitteracitetens utmaningar och möjligheter i klassrummet.

2.1. Läroplansteori för framtid och demokrati

En läroplan är ett skrivet dokument som bland annat föreskriver vilka ämnen som ska undervisas i ett skolsystem och i varierande mån också vilket innehåll undervisningen i läroämnena ska bestå av. Läroplanen beskriver också målsättningar för undervisningen. Inom läroplansteori skapas teorier kring vilken kunskap som behövs och är giltig i samhället. Teorierna behandlar bland annat frågor om vad borde läras ut i skolan (Linde, 2012, s. 100).

En dimension av läroplansteorin som både historiskt varit framträdande och fortfarande är aktuellt är frågan om skolans roll i bygget av ett önskvärt samhälle. Hur kan skolan förmå elever att bli goda medborgare i ett gott samhälle. (Linde, 2012, s. 24). Dessa demokratiska värderingar har dessutom en stark koppling till multilitteracitet. Därför är det befogat att studera vilka pedagogiska teorier som ligger till grund för den demokratiska dimensionen av läroplansdebatten. I detta kapitel beskrivs kopplingen mellan demokrati och utbildning i huvudsak utgående från John Deweys pedagogiska teorier och andra teorier som sprungit ur Deweys verk.

Lundgren argumenterar (refererad i Englund 2005, s.100) för att de mest grundläggande principerna bakom varje läroplan har formats såväl historiskt som i samtiden av politiska, administrativa och pedagogiska principer. Dessa fundamentala principer, det vill säga denna läroplanskod tenderar att förändras över tid. Skolan i Finland har till exempel präglats av en moralisk läroplanskod under tidsperioder då klasser med socioekonomiskt sämre ställning förväntades underkasta sig präster och samhällseliten. En realistisk läroplan kan skönjas då industrialiseringen ställde nya krav på ingenjörer med kunskaper inom matematik och naturvetenskap. (Englund, 2005, s.103). I båda fallen var det givet, såväl i samhället och skolan som i läroplanen, att skilda sociala grupper skulle ta del av olika slags utbildning. I senmoderna nordiska samhällen är det däremot ett uttalat villkor att skolan ska vara lika för

alla och präglas av demokratisk kultur. Och de läroplansteorier som format denna demokratiska skola är normativa i den bemärkelse att de tar ställning för och strävar efter demokrati. Men samhället, skolan och de pedagogiska teorier som format skolan har alltså inte alltid haft demokrati som målsättning.

Tomas Englund menar att kopplingen mellan demokrati och utbildning kan härledas till John Deweys tidiga verk, skrivna och publicerade i slutet av 1800-talet. Relationen mellan utbildning och demokrati är enligt Dewey att skolan utöver ett verktyg för elevernas individuella utveckling också är samhällets viktigaste verktyg för framtiden. Det är visserligen omöjligt att förutsäga vilka utmaningar framtiden kommer att medföra samhällets individer (Dewey, 2007, s.47). Men Dewey menade att skolan bör förbereda eleverna för framtiden genom att fostra dem till autonomi. (Dewey, 2007, s.55). Skolan är enligt Dewey alltså en del av samhället, inte bara en förberedelse för samhället och skolans uppgift är också att representera livet, som det levs i samtiden. (Dewey, 2007, s.48). Därför menade Dewey att det inte räcker att undervisa i demokrati, skolan verksamhetskultur måste också präglas av demokrati. Dessutom ska skolan fungera som ett verktyg för samhället att nå nya höjder. (Englund, 2005, s.22).

Både multilitteracitetens egenskap som förmågan att läsa och tolka information, och dess egenskap som förmågan att granska information kritiskt har en starkt koppling till den demokratiska modell som präglar parlamentariska samhällen. (Kupiainen, 2017). För att i korthet förklara språkets relation till demokrati kan man med fog utgå från Jaques Rancières demokratiska teorier. Då Dewey i sina verk argumenterar för skolans som ett verktyg för ett demokratiskt samhälle, intresserar sig Rancière för språket som ett verktyg i ett demokratiskt samhälle. Och till skillnad från Dewey argumenterar Rancière (2004, s. 49) för att demokrati inte är en målsättning så mycket som ett utgångsläge för mänskligheten. Människorna i olika samhällen har en viktig gemensamma nämnare, förmågan att tala gör alla människor jämlika. Paradoxalt möjliggörs också ojämlikhet i vissa fall genom att människor förstår varandra. Det eftersom en grupp till exempel kan kommunicera: vår röst har en betydelse, men inte er. Den styrande eliten har enligt Rancière i dessa fall genom en kollektiv lögn nekat att de delar språk med åsidosatta grupper. Den åsidosatta gruppen kan förstå orden: "Ni delar inte vårt språk" och antingen ta till sig eller säga emot budskapet. Rancière (2004, s. 51) redogör för ett antal historiska rörelser, där förändringen mot större jämlikhet bestått i att en grupp som tidigare betraktas sakna politisk röst och vars kommunikation snarare betraktats som oljud utan betydelse för samhället, etablerat sitt innehav av en meningsfull och politisk röst.

Det innebär alltså att det är genom förmågan att kommunicera man kan få tillträde till samhället och dess politiska processer. Men det räcker inte bara att kommunicera. I alla sammanhang, inte minst politiska, finns det enligt Rancière ett glapp mellan det som sägs och det som avses. Glappet beror på att informationen alltid måste tolkas utgående från sitt kulturella sammanhang. Och det är enligt Rancière i ljuset av sitt kulturella sammanhang man behöver förstå kommunikation för att kunna delta i och få gehör för sina åsikter i den allmänna diskussionen.

Utöver kommunikationsförmågan är också förmågan att läsa ett verktyg för att vidga sin världsbild och förstå sin omgivning och det kulturella sammanhang kommunikationen enligt Rancières teori utgår från. Förmågan att kommunicera genom tal och skrift är alltså förutsättningar för att förmedla budskap. Både att läsa och skriva anses alltså som viktiga förmågor i syftet att delta i och förstå de politiska processer som formar samhället. (Kupiainen, 2017).

Enligt den pragmatiska läroplansteorin ses olika institutioner, exempelvis skolan, som ett uttryck för kampen om makten i samhället. Och det är vetenskapens uppgift att blottlägga dessa maktförhållanden. Det genom att synliggöra olika praktiker som föder orättvisa och diskriminering i samhället. Detta görs genom att ifrågasätta, söka djupare förståelse för och se en given företeelse som en del av större sammanhang (Herkman, 2007 s.35). Ur Deweys pragmatiska teori om demokratisk utbildning som framtidsorienterat verktyg för ett demokratiskt samhälle utvecklades nypragmatismen. Även här är målsättningen ökad demokrati och jämlikhet i skolan. Nypragmatismen fokuserar på kommunikation. Viktiga frågor rör vem som talar, vad som sägs och vem som lyssnar. Eleven ska enligt nypragmatismen få ge uttryck för sina tankar i en skola präglad av diskursiv och demokratisk kultur. (Linde, 2000, s.51). Pragmatismens grundprincip för utformning av underv

Trots att demokratiska värderingar enligt Dewey tydligt varit en fundamental del av västerländsk läroplansdebatt redan länge, har också andra filosofier präglat skolan. Nyliberalism har kommit att spela en allt större roll i den utbildningspolitiska utvecklingen sedan 1980-talet. Enligt denna skola är det familjen som bestämmer hur utbildningen ska utformas. Fokus ligger på vad som är bäst för eleven snarare än samhället som helhet. Uljens och Rajakaltio (2017) argumenterar för att det finländska läroplansarbetet som av dem beskrivs som diskursivt pedagogiskt ledarskap handlar om att hitta balansen mellan samhällelig solidaritet å ena sidan och elevens individuella utveckling å andra sidan. I Finland har man i mindre utsträckning anammat det nyliberalistiska sättet att organisera utbildning än

i många andra länder. Utan att peka finger argumenterar Uljens (2018) för att både kunskapsförakt och populism vuxit i samhällen präglade av den nyliberalistiska riktning läroplansdebatten tagit.

Läroplanskoden i Finland har alltså under 1900-talet förändrats från en skola som strävar efter att anpassa eleverna till ett rådande system till en utbildning där eleverna ska ges verktyg att själva forma samhällets framtid. Det finns också nya utmaningar för samhället och skolan som består i bland annat kunskapsförakt och tvivel på gammelmedia. Båda utmaningarna har koppling till multilitteracitet och skolan som verktyg för att forma demokratiska medborgare.

En konflikt i läroplansdebatten består i om skolan ska agera för elevens eller samhällets bästa. Ytterligare en konflikt består i hur man ska se på skolan hierarkiska förhållande till samhället och politiken. Enligt den icke-affirmativa teorin förhåller sig såväl den återskapande som den nydanande skolan sig problematiskt till framtiden. Ifall skolan ska fungera återskapande blir den ett verktyg för elevens socialisering till det rådande och samhällelig status quo.

Samhällskritiska och utopistiska målsättningar i den nydanande skolan strävar å andra sidan efter en uttalad vision för hur framtiden borde bli. I båda fall är skolan ett instrument för samhället. Den icke-affirmativa teorin framhåller att olika samhälleliga funktioner står i ett icke-hierarkiskt förhållande till varandra. Samma förhållande gäller för skola och politik. Därför borde man enligt icke-affirmativ teori förhålla sig till kunskap så att man tar varje fenomen och fråga på allvar. Men att man inte ger fenomenet legitimitet genom att okritiskt förmedla det till kommande generationer. Istället granskas varje fråga och fenomen kritiskt (Uljens 2018). I fråga om en skola för demokrati innebär detta till exempel att undervisningen i samhällslära inte bör socialisera elever till en demokratisk modell, utan snarare behandla, diskutera och kritisera olika former av demokrati.

För att sammanfatta är läroplaner alltså utbildningspolitiska dokument. I Finland och många andra länder är de resultat av demokratiska processer och har tydligt uttalade demokratiska målsättningar, även om de demokratiska målsättningar samsas med andra motiv som till exempel elevernas individuella utveckling och samhällsekonomi. Den finländska läroplanernas demokratiska motiv motiveras dessutom genom olika teorier som till exempel handlar om relationen mellan skola och samhälle. Detta arbete vill studera huruvida dessa teorier eller andra drag kan skönjas i läroplansarbetet på lokal nivå.

2.2 Multilitteracitet, förmågan att läsa, skriva och påverka

Begreppet multilitteracitet introducerades i det finländska utbildningssystemet genom Grunderna för läroplanen 2014 (GLGU 2014) och är huvudämnet för denna undersökning. Multilitteracitet har sedan introduceringen varit föremål för pedagogisk forskning i Finland och beskrivs bland annat av Mertala (2017) som en av de viktigaste tillskotten i GLGU 2014. Det ges stort utrymme i finländska utbildningspolitiska styrdokument. Mertala tillägger att multilitteracitet är ett svårdefinierat begrepp. Därför är det också motiverat att grundligt genomgå begreppet multilitteracitet, varifrån det härstammar, hur det används i Finland och internationellt.

Multilitteracitet används i finländska styrdokument för att beskriva läsförmåga av multimodalt innehåll. Enligt GLGU 2014 omfattar multilitteracitet förmågan att tolka information som byggs upp av såväl verbala, visuella, auditiva, numeriska och kinetiska symbolsystem som kombinationer av dessa. Multilitteracitetsbegreppet inbegriper inte enbart förmågan att tolka information. Det omfattar också förmågan att kombinera, värdera, producera, presentera och redigera olika slags information. (Utbildningsstyrelsen 2014, s.21). Alla moment beskrivs ofta som kunskaper nutidens medborgare behöver (Pekkala et al. 2016).

I utbildningsdebatten kopplas begreppet ofta samman med digitala texter och kommunikationsmedel. Mertala betonar att begreppet inte är begränsat till elektroniska texter och medier. Däremot menar Kupiainen et al. (2015, s.14) att multilitteracitet sprungit ur digitaliseringen. Det eftersom man velat utveckla ett begrepp som innefattar fler olika sorters läskunnighet än de traditionella läs- och skrivkunskaperna. Dessutom är olika former av information ofta starkt kopplade till sina sammanhang och målsättningar, vilket också tas i beaktande i multilitteracitetsbegreppet.

Olika former av läskunnighet är inte heller ett självändamål i undervisningssammanhang. Mertala (2017) menar däremot är de verktyg för att uppnå andra målsättningar. Undervisningen i multilitteracitet i årskurserna 7 till 9 ska enligt GLGU 2014 möjliggöra att medborgare deltar i och förstår samhällets demokratiska processer. Demokratiskt deltagande nämns som en av multilitteracitetens målsättningar. Däremot är detta inte en del av definitionen av multilitteracitet. Däri ligger också den största skillnaden mellan hur man ser på multilitteracitet i GLGU 2014 och inom pedagogisk forskning världen över.

Rent historiskt springer begreppet multilitteracitet enligt Kulju et al. (2018) ur New London Group manifestet skrivet 1996. Språkvetare och pedagoger samlades då för att arbeta fram en pedagogik som kunde tillgodose nya samhällseliga faktorer, främst kulturell och språklig diversitet och nya former av kommunikation. Manifestet har sedermera fått stor spridning och används både som grund för forskning och inom utbildning. (Kulju et. al 2018).

Flera besläktade begrepp till multilitteracitet används i internationella sammanhang. Unesco har i samarbete med Wilson et al. (2001) utvecklat en läroplan i läskunnighet för organisationens medlemsländer. I läroplanen används begreppet media and information literacy (MiL) istället för multilitteracitet. Men definitionen innefattar till skillnad från det finländska sammanhanget både läskunnighet och demokratiskt deltagande (Wilson et al. 2001, s. 3). I GLGU 2014 nämns inte någon koppling till demokratiskt deltagande då multilitteracitet definieras som kompetensområde (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.23). Enligt Mertala kan som tidigare nämndes, den vedertagna finländska definitionen endast ses som ett verktyg genom vilket individens självständighet och demokrati möjliggörs. Men demokrati och individens självständighet ges alltså ingen plats i formuleringen av kompetensområdet multilitteracitet då det här betraktas som ett samlingsnamn för läskunnighet av information i olika former.

Utöver förmågan att tolka och producera information i olika former definieras multilitteracitet också i bland i Finland men i synnerhet i en anglosaxisk kontext som en pedagogisk metod där orddelen "Multi" i multilitteracitet tillskrivs ytterligare en definition. I anglosaxisk forskning inom multilitteracitet tillskrivs begreppet också en betydelse för social diversitet. (Kulju et al. 2018 & Pekkala et al. 2016). I den finländska läroplanen ges denna vidare definition av multilitteracitet enligt Ruokamo et al. (2016) mindre utrymme även om kulturell mångfald nämns i viss mån. Däremot omfattas definitionen av multilitteracitet i GLGU 2014 också av kunskaper inom informations- och kommunikationsteknik (IKT).

I likhet med den definitionen av multilitteracitet i GLGU 2014 betonar Wilson et al. behovet av att bredda definitionen litteracitet till att omfatta läskunnighet av både tryckt, elektronisk- och skärmbaserad information och media. (Wilson et al. 2001, s. 3) Undervisningen i MILs huvudsakliga uppgift är liksom GLGU 2014:s påbud om multilitteracitet att utrusta individer med kunskap om och verktyg för att förstå medier och informationssystem i demokratiska samhällen.

2.3 Multilitteracitet som demokratisk verktyg i skolan

Decennier innan begreppet multilitteracitet blev en vital del av den finländska läroplanen, under 1950-talet, introducerades en form av mediefostran i den finländska skolan. Man insåg att olika former av masskommunikation kunde användas för att vilseleda människor genom propaganda eller i kommersialistiska syften. Det behövdes en ny form av undervisning för att förebygga manipulation genom masskommunikation. Undervisningen gick då under benämningen audiovisuell folkbildning. Men under denna tidsperiod kopplades inte undervisningen i kritisk läsförmågan samman med undervisning för demokrati. Det inträffade lite senare, under 1960-talet. Då intensifierades samarbetet mellan utbildningssystemet och Tidningarnas förbund. Tanken var nu att medborgerliga, demokratiska värderingar skulle få en större plats i skolan. (Kupiainen et al., 2007). Samma pedagogiska trend kan skönjas på andra håll i världen ungefär samtidigt. På 1970-talet började undervisningen i mediefostran i Nordamerika betona aktivt medborgarskap. Tanken var att eleverna skulle lära sig att använda sina medborgerliga rättigheter och bli politiskt medvetna (Hobbs & Jensen, 2009, s. 3).

Principen om demokrati stödd av medvetna medborgare och skolans roll i det hela är fortfarande central i västerländsk utbildning. Enligt Kotiainen och Kupiainen (2014) har Finland jämte andra nordiska länder varit föregångare då det kommer till mediefostran i grundskolan. Den centrala målsättningen för mediefostran i Finland är fortfarande formandet av eleverna till aktiva deltagare i demokratiska samhället (Halinen et al. 2015). I fråga om skolans verksamhet innebär strävan efter en skola präglad av demokrati inte endast att teoretisk kunskap om demokrati lärs ut, utan att miljön, människosynen och kulturen i skolan präglas av demokrati (Linde, 2012, s. 51). Denna tanke fanns närvarande i 1960-talets mediefostran och är fortfarande högaktuell och betonas bland annat i GLGU 2014. (Kupiainen et al., 2007 & Utbildningsstyrelsen, 2014, s.28)

Styrkan i den finländska undervisningen i mediefostran har bland annat härletts till att den strävar till att erbjuda ett så brett perspektiv på ämnet som möjligt. Och i den finländska grundskolan har undervisningen i mediefostran fungerat ämnesövergripande, något som betonas ytterligare i och med att GLGU 2014 trätt i kraft. Kotiainen och Kupiainen (2014) påtalar att denna delning av ansvaret också kan vara problematisk eftersom den förutsätter att engagerade och kunniga lärare tagit initiativ för undervisningen. I förlängningen har detta inneburit stora skillnader mellan skolorna i fråga om hur mycket undervisning som erbjuds i mediefostran. Det förekommer också enligt Kotiainen och Kupiainen stora skillnader mellan lärarutbildningarna i fråga om multilitteracitet och mediefostran. Ännu 2014 var det enligt

forskarna möjligt att ta lärarexamen i Finland utan att ha grundläggande kunskaper i mediefostran.

Introduceringen av multilitteracitet i det finländska skolsystemet beskrivs av reformens förgrundsgestalter som lyckad (Halinen et al., 2015). Å andra sidan visar forskningsresultat att lärare har uppfattat multilitteracitetsbegreppet som dels abstrakt och dels svåravgränsat. Dessutom visade en utvärdering av läroplansreformen att lärare upplevde undervisningen i de mångsidiga kompetenserna som svårast att tillämpa. (Utbildningsstyrelsen, 2019). Anu Ojaranta (2019, s.180) har i sin empiriska forskning intervjuat finländska grundskolelärare och skolbibliotekarier om deras syn på informationskompetens. Ojarantas forskning inbegriper också analyser av informationskompetensers förekomst i GLGU 2014 och resultatet visade att lärare och bibliotekarier lade tonvikten på olika dimensioner av informationskompetens jämfört med det som framhölls i GLGU 2014. Forskningen visade att de tillfrågade modersmåslärarna på högstadienivå underlät att inkludera informationssökning då de ombads förklara termen multilitteracitet (2019, s.123). Skolbibliotekarierna hade enligt Ojaranta vaga uppfattningar om vilka olika delar multilitteracitetsbegreppet inbegriper.

Studier visar att en utmaningarna många lärare upplevt springer ur multilitteracitetsbegreppets bredd. Multilitteracitet inbegriper förmågan att läsa innehåll bestående av alla tänkbara symboler. Utmaningen består i att det är upp till läraren att själv avgöra vilka symbolsystem som är relevanta för eleverna och värda att lyfta fram i undervisningen. Forskare menar också att introduceringen av undervisning i fler former av läskunnighet har lett till att lärarens roll i undervisningen blir allt viktigare. Dels uttryckligen för att läraren väljer vilka symbolsystem han eller hon tror att eleven har mest nytta av att kunna utgående från de kulturella, samhällseliga, geografiska omständigheter som präglar elevens liv. (Mertala, 2017). Men också eftersom forskning visar att läraren fyller en viktig funktion för i undervisningen av kritisk läskunnighet.

Behovet av ett multilitteracitetsbegrepp motiveras med att läskunnigheten förändrats, delvis genom tillkomsten av digitala kommunikationsmedel. Men introduceringen av digitala kommunikationsmedel i klassrummen har inte heller den skett utan problem. Att man använder sig av digital teknik i undervisningen utvecklar inte per automatik elevernas läsförståelse, varken i fråga om digital eller analog läsning. En studie av OECD genomförd 2012 visar ett negativt samband mellan ökad skärmtid och resultat i PISA-undersökningen i fråga om just digital läsförståelse. (OECD, 2015, s. 153). Och sämre läsförmåga innebär sämre skrivförmåga, i synnerhet bland elever med svag läsförmåga (Waldmann & Levlin,

2017). Det betyder naturligtvis också begränsningar då eleven ska till sig skriven information att skapa sin världsbild utgående från, vare sig det är fråga om nyheter eller andra källor.

David Buckingham (2015) förklarar fenomenet det negativa sambandet mellan ökad skärmtid och läsförståelse genom att undervisningen med hjälp av digital teknik misslyckas ifall den i större utsträckning handlar om att använda digitala hjälpmedel än att använda dem kritiskt (2015 s.10). Det räcker enligt Buckingham, inte att man kan läsa och skriva genom de nya kanalerna som digitaliseringen gjort möjliga, eleven måste precis som förr också kunna reflektera över och analysera det som lästs. Med andra ord krävs multilitteracitet.

Lärande och kritiskt tänkande kräver alltså fokuserade elever, samtidigt kan skärmar i klassrummen distrahera eleverna. Och skärmen distraherar inte bara eleven som sitter framför den, utan alla elever som har skärmen inom sitt direkta synfält. Dessutom har bland annat OECD studier visat att elever som surfar mycket i vissa fall är sämre än medeltalet på att söka och bearbeta digital information. Det föranledde att den arbetsgrupp på OECD som genomfört studien drog följande slutsats.

“If we want students to become smarter than a smartphone, we need to think harder about the pedagogies we are using to teach them.” (OECD, 2015 s. 9)

Och Finland är inget undantag. Trots att man kunnat visa upp goda resultat i PISA-undersökningarna i fråga om läskunnighet menar Halinen, Harminen, Mattila (2015) att finländska elevernas formkurva i fråga om läskunnighet pekar nedåt. Halinen et. al menar att finländarna historiskt varit engagerade läsare, men att ivern bland elever för att läsa minskat påtagligt och att detta i förlängningen lett till allt sämre PISA-resultat i läskunnighet. En studie av Herkman och Vainikka (2011, s.144) visar att finländarnas läsvanor förändras. Läsare tenderar numera att föredra korta digitala texter vilket tros påverka förmågan att ta in längre texter negativt.

Dessutom har klyftorna i läskunnighet mellan flickor och pojkar ökat. Pojkar och i synnerhet pojkar med invandrarbakgrund visar allt svagare resultat jämfört med flickor. Riskerna med detta är enligt Halinen et al. (2015, s.141) att eleverna med svagare läskunnighet marginaliseras i samhället. Med andra ord är finländska elevernas läskunnighet fortfarande en fråga som bekymrar forskare och beslutsfattare. Detta trots att finländska pojkar placerar sig på tredjeplats och finländska flickor placerar sig på första plats i Europa i fråga om resultat i läskunnighet i PISA-undersökningen.

Genom att såväl internationella organisationer som forskare beskriver multilitteracitet som vitala förmågor i såväl nutida som framtida samhällen har man också i större utsträckning börjat forska i hur fungerande undervisning i ämnet borde organiseras. Nygren och Boreaus (2018, s. 3) argumenterar till exempel för att lärare behöver didaktisk digital kompetens för att hantera utmaningar i undervisningen. Till det hör att kunna välja omsorgsfullt i vilka situationer digital teknik kan stödja respektive försvåra lärandet. Buckingham (2003 s. 111) beskriver förmågan att karakterisera vad som begränsar olika medier som en förutsättning för att förstå dem. Han argumenterar för att utvecklad traditionell källkritik är en förutsättning för att man ska kunna analysera information och tänka kritiskt (Buckingham 2015 s. 9).

Att ställa kritiska frågor till materialet beskrivs av Kotiainen et al. som ett grundläggande element i fungerande undervisning i multilitteracitet. Och Buckingham (2003 s. 111) beskriver förmågan att karakterisera vad som begränsar olika medier som en förutsättning för att elever ska förstå dem och kunna granska dem kritiskt. Buckingham argumenterar även han för att utvecklad traditionell källkritik är en förutsättning för att man ska kunna analysera och värdera information som förmedlas genom nya informationskanaler. (Buckingham 2015 s. 9). Detta inte minst eftersom vissa nyhetsartiklar skapas uttryckligen för att vilseleda mottagaren. Ett relativt nytt begrepp för dessa nyheter är fejknyheter. Fejknyheter är en term som beskriver nyhetsartiklar som utformats uttryckligen för att vilseleda mottagaren. Fejknyheter utformas både visuellt och innehållsmässigt för att manipulera läsarens kognitiva funktioner. (Gelfert, 2018). Förekomsten av dessa fejknyheter ställer större krav på utbildningssystemets förmåga att ge eleverna verktyg för att bedöma sanningshalten i nyheter och andra informationskällor. Det finns alltså såväl identifierade fallgropar som utvecklade metoder för hur ändamålsenlig undervisning i multilitteracitet borde utformas.

För att sammanfatta är multilitteracitet ett begrepp som omfattar olika former av läskunnighet. I fråga om informationstydning handlar det till exempel om informationssökning, att kritiskt läsa olika sorts källor eller olika sorts symbolsystem. Begreppet inbegriper också en demokratisk dimension, genom multilitteracitet kan en människa lära sig att påverka samhället han eller hon omges av. I Finlands nationella läroplan fungerar multilitteracitet som en central kompetens och ska alltså ha en ämnesövergripande roll i grundskoleundervisningen. Elevers förmåga att utöva källkritik i undervisningssammanhang och i livet efter grundskolan står inför nya utmaningar. Det eftersom det omfattande informationsflödet i olika digitala kanaler ställer större krav på individens läsförmåga och förmåga att utöva källkritik. Eleverna behöver utvecklad läsförmåga för att tolka all information som finns runt omkring dem och de behöver också kunna utöva källkritik för att

sedan kunna utgå från en så sanningsenlig bild som möjligt av sin omvärld då de utövar de demokratiska rättigheter. Som tidigare nämndes beskrivs detta demokratiska deltagande som en vital del i vissa definitioner av multilitteraciteten. Det är också en av målsättningarna med undervisning i multilitteracitet i GLGU 2014. Men den det finländska utbildningssystemet präglas av decentralisering. Därför är det dels upp till de lärare som utformat lokala läroplaner och dels upp till alla andra lärare att konkretisera innehållet och förverkliga målsättningarna för multilitteracitet i modersmålsundervisningen i GLGU 2014. Dessa krav på lärarna motiverar att lokala läroplanen granskas i syftet att se hur de utformats och inom vilka läroämnen man axlar ansvar för multilitteracitetens demokratiska dimensioner.

3. Demokratisk utbildning

Det empiriska materialet i denna undersökning består uteslutande av text från läroplaner. Därför tarvas en noggrann titt på vad dessa styrdokument har för uppgift, varför de används, hur de används i Finland och vilken funktion de fyller då grundskoleelever ska lära sig multilitteracitet och förstå demokratiska processer.

3.1 Läroplansteori i utbildningspolitiskt perspektiv

Varje gång en ny läroplan skrivs kan den alltså fungera som ett sätt att reformera skolans innehåll och i förlängningen också samhället. Med det sagt är det inte nödvändigtvis givet att en reform realiserar i enlighet med vad som avsetts. Linde hänvisar till Brunsson & Olsson (1990) när han argumenterar för att förutsättningarna att till fullo åstadkomma ett önskat reformdokument endast existerar i en idealsituation. I alla andra fall beskriver läroplanen en förenklad verklighet. (Linde, 2012, s. 55).

Enligt Gunnar Berg (2003) präglas läroplansdebatten alltid av motsättningar mellan olika politiska viljor. Tomas Englund utvecklar detta resonemang genom att beskriva skolkunskap i dagens samhälle som diskursivt konstruerad. Det innebär att den kan vara omstridd och att den kan utmanas. Det eftersom kunskap är vad människorna tillsammans kommer överens om att är kunskap. Och läroplaner påverkas alltså av den maktkamp de är resultat av.

Kraven på skolan i ett västerländskt, parlamentariskt demokratiskt och kapitalistiskt samhälle kan till exempel vara att undervisningen ska vara anpassad efter näringslivets behov. Men att den samtidigt ska bilda medborgare som tar ansvar för framtiden, samhället och demokratin. I ett utbildningssystem kan flera krav i viss utsträckning vara tillgodosedda. Trots det kan det råda motsättningar i fråga om vilket argument som väger tyngre (Berg, 2003, s. 22).

Enligt denna kunskapssociologiska teori är kunskap i någon mån ideologisk, vilket i sin tur innebär att kunskap löper risk att bli arbiträr. (Lilliedahl, 2015) Denna osäkerhet kring hur kompromissartad kunskapen är föranleder frågan hur lärare ska hantera kunskap, ideal och normer i undervisningen. Men det skapar också förutsättningar för skolan att ta en medborgarfostrande roll. (Englund, 2005, s.17).

I Finland är styrdokumentet Grunderna för läroplanen det juridiska styrdokument som fastställer målsättningarna för grundskolan. Styrdokumentet är ett redskap för det statliga organet Utbildningsstyrelsen i arbetet att stödja och styra undervisningen i grundskolan. All grundskoleundervisning utgår från samma läroplan, det eftersom man vill att den grundläggande utbildningen ska vara enhetlig och ske på lika villkor för alla. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.9). Elever har enligt lagen om grundläggande utbildning rätt till undervisning enligt läroplanen under samtliga skoldagar. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.11).

Eftersom läroplanen är en lagtext är läroplansreformen i det finländska utbildningssystemet i ett avseende en toppstyrd process. Men i Finland finns också en tradition av att bjuda in experter från olika relevanta områden för att delta i utformningen av läroplanerna, enligt en modell kallad topdown-bottomup. (Kotiainen & Kupiainen, 2014). Dessutom har såväl olika intresseorganisationer som vanliga medborgare kunnat påverka utformningen av GLGU 2014. Utbildningsstyrelsen publicerade ett tidigt utkast av den nationella läroplanen uttryckligen för att få feedback inför slutförande av läroplansarbetet. Enligt det finländska utbildningssystemet uppbyggnad har lärarens genomförande en nyckelposition. Utöver att lärare har möjlighet att delta i utformningen av nationella och lokala läroplaner, åtnjuter de dessutom ett stort mått av autonomi i planeringen av undervisningen. (Hardy & Uljens, 2018, s. 62).

Läroplansarbetet i Finland är i ett avseende en icke-hierarkisk process. Dels eftersom lärarna som sagt åtnjuter ett stort mått av autonomi och ses som experter som bjud in att delta i utformningen av läroplaner. Det betyder inte att det inte skulle finnas en tydlig nivåindelning i det utbildningspolitiska systemet som styr vår grundskola. De olika nivåerna kan enligt Uljens (2015) ses som ett uttryck för en politisk beslutsordning, men också som uttryck för parallell

administrativ ordning. Dessa står enligt Uljens modell i en icke-hierarkisk relation till varandra. Det eftersom politiken regleras av lagar, men samtidigt har en lagstiftande funktion.

Uljens vertikala modell för pedagogiskt ledarskap visar på vilka olika nivåer man inom det finländska utbildningssystemet idkar politiskt ledarskap. Från relationen mellan elev och lärare, via rektorer och bildningschefer till relationen mellan nationella och transnationella organisationer.

Enligt Uljens är en av poängerna med ovanstående figur att den omfattar pedagogikens organisationsteoretiska dimension, samtidigt som den fortfarande bygger på en pedagogisk teoretisk grund. Enligt modellen tar man inom både pedagogiskt handlande och pedagogiskt ledarskap ett moraliskt och politiskt ansvar. Vidare är undervisningen kritiskt hermeneutisk genom att man på alla nivåer kritiskt tolkar de riktlinjer som styr undervisningen och försöker förstå var de kommer ifrån. Systemets kapacitet att åstadkomma förändring och utveckling på en nivå är beroende av hur aktörer på de andra nivåerna tolkar intentionerna med och villkoren för förändringen.

3.2 Läroplansarbete och realisering av läroplaner

Under denna rubrik beskrivs vilka faktorer som påverkar implementeringen av utbildningspolicyn. I detta fall hur en läroplan omsätts i praktiken.

I fråga om realiseringen av en läroplan aktualiseras relationen mellan politik och förvaltning, beslutsfattare och tillämpare eller lärare, demokrati och byråkrati och planering och verkställning. Alla dessa fyra relationer har betydelse för implementeringen av en läroplan. (Berg, 2003, s 99). Enligt Berg handlar de problem som kan uppstå då olika utbildningspolicyn ska implementeras ofta om att politiska beslut inte genomförs enligt de politiska makthavarnas intentioner. I fråga om en toppstyrd process menar Berg att en avgörande orsak till att de politiska besluten inte motsvarar intentionerna är förekomsten av vaga formuleringar. Dessa vaga formuleringar kan ibland vara ett nödvändigt ont. De kan vara resultatet av kompromisser och alternativet kunde i så fall vara att inga beslut togs över huvudtaget. Det innebär att lärarens genomförande får en större betydelse än beslutsfattandet då planen ska bli verklighet (Berg, 2003, s 100). För då läroplaner ofta talar om kollektiva

målsättningar och påbud, är den didaktiska kunskap läraren använder sig av i sitt jobb mer inriktad på individer. (Lilliedahl, 2015).

Uljens och Rajakaltio (2015, s. 208) beskriver utformningen av läroplanen i Finland som en icke-hierarkisk process. Politikerna formulerar riktlinjer för utbildningspolitiken.

Tjänstemännen i utbildningsstyrelsen konkretiserar de politiska riktlinjerna. Lärarna har som tidigare nämntes stor autonomi. De betraktas som experter och deltar i läroplansarbetet både på kommunal och nationell nivå. Utbildningsstyrelsen balanserar och medlar mellan politisk och pedagogisk praxis. Den finländska läroplanen utmärker sig dessutom genom att olika föreningar, organisationer och medborgare också kan delta i läroplansarbetet

Genom läroplansreformen ställer det uppdaterade styrdokumentet krav på läraren, då det till sin utformning utgår från att lärarna redan kan det som föreskrivs i läroplanen och vet hur han eller hon ska omsätta läroplanens budskap i praktiken. Samtidigt beskrivs läroplansreformen som en intervention där läraren bjuds in att reflektera över sin lärarroll. Uljens och Rajakaltio (2015, s.212) beskriver detta som ett villkor för att läraren ska kunna utveckla sina metoder. I Finland förnyas den nationella läroplanen för grundskolan med tio års mellanrum. Enligt Vahtivuori-Hänninen et al. (2014) innebär detta en risk för att lärare känner sig fångade ett system i konstant i förändring. Men läroplanen är en produkt av sin tid och speglar samhället och rådande värderingar. Därför är det motiverat att uppdatera läroplanen regelbundet trots att den upplevs fungera tillfredsställande.

Källkritikens och multilitteracitetens plats i styrdokument på olika utbildningspolitiska nivåer är ett område som allt fler läroplansforskare intresserar sig för. Såväl relationen mellan internationella och nationella som nationella och lokala läroplaner har under 2019 undersökts utgående från dessa kompetenser.

Tahirsylaj och Wahlström (2019) har i en undersökning granskat relationen mellan transnationella och nationella styrdokument i fråga om källkritik. De utgår i sin studie från de nationella läroplanerna i Sverige och Kosovo och jämför dem med internationella utbildningspolicyn, bland annat utformade av OECD och EU. De jämför alltså i vilken grad de internationella dokumenten påverkat de nationella. I tolkningen av materialet utgår de från en modell bestående av sex olika perspektiv på hur syftet med utbildningen förändrats över tid. Detta för att svara på vilken kunskapssyn som präglat skolan i de båda länderna. Utöver det utgår de från två kontrasterande teorier om hur globala utbildningspolicyn tas emot på nationell nivå. Frågan i detta fall är om det är den lokala kontexten som avgör till vilken grad

policyn implementeras (divergerande), eller ifall globaliseringen innebär att världen rör sig mot en internationellt homogen utbildningspolicy (konvergerande). Studien fann att man i Sverige, där det redan fanns en omfattande läroplan att utgå från och långa traditioner bland lärare att arbeta med läroplaner i större grad utgick från en divergerande praxis. Medan man i Kosovo som nybliven självständig nation fått sin första läroplan, i större grad utgick från ett konvergerande perspektiv. Studien fann alltså att transnationella policyn i fråga om multilitteracitet och källkritik i högre grad implementerades i Kosovo än i Sverige. Enligt forskarna kan detta bero på att man i Sverige tenderar låta lokala omständigheter forma det lokala läroplansarbetet. Samtidigt finns det inom finländskt reformarbete en stark uppfattning om vikten av att kontextualisera reforminnehåll på lokal nivå. De lokala läroplaner som i varje kommun utarbetas utgående från Grunderna för läroplanen är enligt Utbildningsstyrelsen också en viktig del av utbildningsväsendets styrsystem. De har bland annat som uppdrag att styra genomförandet av nationella mål. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.9). På lokal nivå bestäms också hur man förverkligar och följer upp den grundläggande utbildningens uppdrag i varje årskurs. Utbildningsstyrelsen föreskriver att de lokala läroplanerna ska vara ett mer detaljerat verktyg för utformningen av undervisningen än Grunderna för läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2019). Då en läroplansreform genomförs och en ny läroplan skrivs, rekonstruerar aktörer på olika nivåer dess innehåll och förmedlar det vidare, från nationell nivå till klassrumsnivå (Sullanmaa et al., 2019). Policyn utvecklas också i samband med att de implementeras (Spillane, Reiser & Reimer, 2002). Det torde därför vara befogat att anta att vissa skillnader mellan de lokala läroplanernas implementering av GLGU 2014 förekommer.

Spillane et al. (2002) tar avstamp i hur en läroplansreform uppfattas av mottagare på olika utbildningspolitiska nivåer. Och utforskar bland annat vilka kognitiva faktorer som inverkar på lärarnas implementering av utbildningspolicyn. Utgående från såväl pedagogiska ledarskapsteorier som ur ett kognitivt perspektiv beskrivs lärarnas befintliga attityder och kunskaper som avgörande för meningsskapandet. Enligt forskarna spelar det reformarbete som utförs genom formuleringen av lokala läroplaner stor betydelse för utfallet av en reform. Det eftersom lärares meningsskapande av reforminnehållet är av kritisk vikt då nationell policy ska kontextualiseras på lokal nivå. Meningsskapandet blir än mer komplext genom att mottagaren utgår från sina individuella värderingar, kunskaper och attityder då han eller hon tolkar innehållet. Meningsskapandet kan alltså ha otaliga utfall beroende på vem det är som tolkar reforminnehållet. Ju djupare kunskaper mottagaren har i ett ämne, desto lättare är det för honom eller henne att förstå de bakomliggande principerna bakom en idé. Samtidigt som någon med ytliga kunskaper i ämnet sannolikt löper risk att knyta an den nya idén till

existerande kunskapsscheman genom samband som är mindre viktigare för kärnan av frågan. (Spillane et al. 2002).

Ifall läraren misstolkar policymakarnas intentioner riskeras att reformen misslyckas. En lyckad policyreform måste enligt Spillane et al. därför förmå mottagaren att kritiskt granska sina egna metoder utifrån nya perspektiv. Samtidigt måste reformen också stödja mottagaren i att utforma nya tillvägagångssätt. Forskarna identifierar ett antal utmaningar som kan komma att utgöra ett hinder för meningsskapandet. En risk är att det innehåll som är ämnat att orsaka stora förändringar, istället ses som mindre variationer av den praxis som redan är etablerad. Mottagaren kan i regel lättare ta till sig intentionen i mindre reformer än nydanande utbildningspolicyn.

En kvantitativ studie utförd av Sullanmaa et al. (2019) undersöker hur aktörer inom läroplansreformen på lokal kontra nationell nivå i Finland ser på skolans möjligheter att jobba för de bakomliggande principerna och övergripande målsättningarna uttryckta i läroplanen. Och hur de förstår sambandet mellan de målsättningar, metoder, påbud och utvärdering som läroplanen uttrycker. Sullanmaa et al. beskriver frågan om hur aktörer på lokal nivå uppfattar bakomliggande målsättningar och värderingar till nationella styrdokument, som tämligen utforskad. Studien visar att 83 procent av aktörerna har stort förtroende för skolans möjligheter att jobba för uttryckta värderingar och ser också i hög grad sambandet mellan läroplanens målsättningar, metoder, påbud och utvärdering. Men studien visar också att aktörer på nationell nivå har större benägenhet att falla under ovanstående kategori. Närpå en av fem tillfrågade aktörer föll under den andra kategorin som såg mindre samband mellan läroplanens mål och metoder och hade lägre tilltro till skolans förmåga att jobba för att uppnå målen. Risker med oförenlighet i reformarbetet på lokal nivå är enligt författarna att det kan komma att hindra implementering av reformen på skolnivå.

Pietarinen et al. (2019) har undersökt vilka metoder man använt för att möjliggöra meningsskapande av innehållet i en läroplansreform på skolnivå. De intervjuade aktörer som på kommunal nivå styrte arbetet då GLGU 2014 skulle omarbetas till lokala läroplaner. De fann att man medvetet använt sig av ett antal strategier för att stödja meningsskapande. Till dessa strategier hör bland annat att förena läroplansreformarbetet med övriga lokala, pedagogiska utvecklingsstrategier. Att engagera lärare i reformarbetet beskrevs som den vanligaste metoden för meningsskapande. Man organiserade olika forum var lärare diskuterade valda delar av innehållet i reformen och kontextualiserade nya målsättningar i den

lokala verksamheten. Styrgrupperna uppgav också att de i viss mån prioriterat vissa delar och förbisett vissa delar av innehållet i reformen för att arbetet skulle löpa smidigare.

Undersökningen genomförd av Pietarinen et al. (2019) fokuserar främst på olika metoder för att stödja meningsskapandet. Man underlåter att utforska områden där de lokala aktörerna upplever att de lyckats sämre med reformarbetet. Ytterligare forskning inom lokal implementering i Finland visar att dylika områden existerar. Då det lokala läroplansarbetet preciseras till implementering av multilitteracitet, visar en undersökning genomförd av Palsa & Mertala (2019) att man endast i 28 procent av samtliga lokala läroplaner i Finland kontextualiserat kompetensen multilitteracitet. Enligt Nordholm (2019) visar forskning inom läroplansarbete att deltagare i reformprocesser ibland struntar i att problematisera innehållet han eller hon tar ställning till, för att undvika att reformarbetet blir för komplext.

Palsa & Mertalas forskning (2019) visar att i de fall där man i det lokala läroplansarbetet utvecklat, konkretiserat eller kontextualiserat multilitteracitetsbegreppet i huvudsak fokuserat på olika praktiska sätt att lära ut multilitteracitet, det vill säga hur kompetensen lärs ut, utan att i större grad ta ställning till vad och varför-frågan i kontextualiseringen. Författarna presenterar två kontrasterande förklaringar till resultatet. En förklaring är att man i läroplansarbetet funnit att definitionen av och motiveringen till multilitteracitet i GLGU 2014 varit tillräcklig och inte fordrat ytterligare utveckling. Den andra förklaringen tar avstamp i att multilitteracitetsbegreppet är svårdefinierat och att forskningsresultat visat att lärare upplever ämnet som diffust. (Palsa & Mertala, 2019). Palsa & Mertala underlåter att behandla en tredje förklaring som inom läroplansteorin anses vedertagen och därför bör redovisas. Saari et al. (2017) menar att läraren utgående från läroplaner åtnjuter störst autonomi just i fråga om metoden, hur undervisningen ska utformas.

Pietarinen et al. (2019) argumenterar för att ett villkor för lyckad implementering av pedagogisk reform är att meningsskapande bland involverade aktörer äger rum. Meningsskapandet går i detta fall ut på att läraren utgående från sina värderingar och attityder tolkar och förstår vad multilitteracitet är, dess betydelse för undervisningen och anpassar sina värderingar och attityder till begreppet under processens gång (Spillane, Reiser & Reimer, 2002). Och att man under arbetet med de lokala läroplanerna bygger broar mellan etablerade och nya uppfattningar om ämnet. (Pietarinen et al. 2019). Men det är alltså ändå ingen självklarhet att nya begrepp, som till exempel multilitteracitet, eller deras bakomliggande principer som till exempel multilitteracitet som ett verktyg för demokratisk bildning, får fotfäste bland lärarkåren. Palsa & Mertala (2019) argumenterar för att enskilda lärare inte på

egen hand kan förväntas kontextualisera den nationella läroplanens påbud. Enligt dem borde däremot den lokala läroplanen fylla denna funktion.

Hur en läroplan omsätts i verkligheten beror som tidigare nämnts på flera faktorer och det finns alltid en diskrepans mellan intention och utfall. Forskning visar att de som arbetar med läroplansfrågor på nationell nivå i större utsträckning än de på lokal nivå, anser att man i GLGU 2014 lyckats följa en röd tråd från mål till metoder. De lokala läroplanerna ska utgöra en förlängning av den röda tråden där den lokala kontexten kommer in i bilden. Men i få finländska kommuner har man kontextualiserat just multilitteracitet på lokal nivå. En möjliga förklaring är att multilitteracitet är komplext, en annan är att man på lokal nivå anser att den nationella läroplanen fungerar som ett tillräckligt bra stöd för läraren. En tredje förklaring är att man inte velat inskränka på lärarnas autonomi. Oberoende vad den bakomliggande orsaken är det av intresse att närmare studera hur de kommuner som kontextualiserat multilitteracitet valt att göra.

3.3 GLGU 2014, en kompetensbaserad och ämnesövergripande läroplan

Karaktäristiskt för flera nationers senaste läroplansreformer är enligt Priestley & Sinnema (2014) att undervisningen i större grad fokuserar på vilka kunskaper som är relevanta för elever som står inför en oklar framtid. Finland är inget undantag. Enligt Halinen et al. (2015) är ett av de viktigaste budskapen i GLGU 2014 att undervisningen ska vara kompetensbaserad och ämnesövergripande. Det anses nödvändigt för att utbildningen ska kunna svara på de utmaningarna och den föränderlighet som präglar det finländska samhället och hela världen just nu. Att utgå från vilka kompetens som behövs i samhället bidrar enligt Halinen et al. med ett användbart perspektiv då man vill undersöka skolans uppdrag. Multilitteracitet och sex andra kompetenser har valts ut som centrala för den finländska utbildningssystemet och introducerades i styrdokument genom GLGU 2014.

För att problematisera dessa utbildningspolitiska vindar är det på sin plats att studera dem utgående från de ideologier som präglat samhället de uppstått ur. Det pedagogiska ledarskapet i Finland har enligt Saari et al (2017 s.62) i allt större utsträckning kommit att fokusera på vilka kompetenser eleverna behöver lära sig utgående från marknadsekonomin och arbetsmarknadens förutsättningar. Skribenterna refererar till Paolo Virnos (2004) tankar om

att samhället allt mer talar om kompetens i termer om mänskligt kapital. I Finland realiseras detta med stöd av tesen att utbildning leder till innovationer som i sin tur ger fördelar på världsmarknaden. Med andra ord så att skolsystemet anpassar sig efter världsmarknaden.

I GLGU 2014 är multilitteracitet som sagt ett av sju teman för mångsidig kompetens som målsättning för undervisningen. Enligt läroplanens definition är mångsidig kompetens en helhet av kunskaper, färdigheter, värderingar, attityder och vilja som eleverna behöver i ett föränderligt samhälle. Dessa sju kompetensområdena har enligt Halinen et al. (2015) som gemensamt uppdrag att stödja elevernas utveckling till såväl medlemmar i ett demokratiskt samhälle som elevernas individuella utveckling. En betydande aspekt med den finländska läroplanens kunskapssyn är enligt Hardy och Uljens (2018, s.64) att de mångsidiga kompetenserna framställs och utvecklas i relation till såväl samtliga läroämnen som olika målsättningar och färdigheter i undervisningen. Denna implementering innebär att de mångsidiga kompetenserna behandlas ur ett elevcentrerat perspektiv och präglar helheten av kontentan i GLGU 2014, snarare än att kompetenserna existerar parallellt med resten av innehållet i läroplanen. Implementering påbjuder också, i större utsträckning än tidigare, ämnesövergripande undervisning och samarbete lärare emellan. Att multilitteraciteten genom denna implementering får en central roll i samtliga läroämnen motiverar också att dess förekomst i lokala läroplaner undersöks kvalitativt.

Enligt GLGU 2014 ska man i varje läroämne jobba för att eleverna utvecklas inom samtliga kompetensområden. Varje läroämne ska alltså axla ansvar i undervisning av läskunnighet. Modersmålsundervisningen beskrivs fortfarande som det viktigaste ämnet i undervisningen av läskunnighet (Halinen et al. 2005). Men genom de uttryckta målsättningarna i läroplan knyts alla ämnen på ett eller annat sätt till multilitteracitet och de övriga sex kompetenserna.

Enligt Rautiainen (2016) och Ojaranta (2019) var en av de centrala förändringarna i läroplansreformen (2016) att tyngdpunkten för läroplanen skiftat från vad eleverna ska lära sig till hur de lär sig olika saker. Eleverna ska ha en aktiv roll i lärandet. Dessutom ska en målsättning med vara att eleverna lär sig att kritisk granska information i olika former (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.22). Ytterligare en målsättning i den nya läroplanen är att eleverna på ett pedagogiskt sätt ska lära sig använda digital teknik (Rautiainen, 2016). Läroplanen ålägger också skolor att i större utsträckning använda digitala läromedel i undervisningen. Pragmatismens grundprincip för utformningen av undervisning är att erfarenhet föder kunskap, som i sin tur ger bättre färdigheter för ytterligare erfarenheter (The Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2021). Därför kan valet att i allt större utsträckning

fokusera på hur-frågan, ses som att pragmatismen fått större betydelse genom den senaste läroplansreformen.

Eftersom att läroplanen i Finland är ett juridiskt dokument måste det godkännas av landets lagstiftande församling. Dessa förtroendevalda utgår förstås i sitt arbete från ideologier och värderingar. Däremot har arbetet med GLGU 2014 enligt några av läroplansreformens förgrundsgestalter, (Halinen et al. 2015) präglats av diskursivitet och transparens. Lärare, rektorer, representanter för lärarutbildningar och utbildningsanordnare har deltagit i processen och gett utlåtanden under arbetets gång. Läroplanen har sedan reviderats efter att dessa specialister, olika civila samhällsorganisationer och medborgare kommenterat innehållet i läroplanen. De lärare, rektorer och utbildningsanordnare som senare utarbetat de lokala läroplanerna har alltså haft möjlighet och i många fall också påverkat det styrdokument som stått som grund för det lokala styrdokumentet.

Ytterligare en målsättning med läroplansreformen var att göra undervisningen mer ämnesövergripande. Enligt Halinen et al. spelar de olika undervisningsämnena fortfarande en viktig roll i lärandet. Men genom GLGU 2014 ska samarbete över ämnena bli vanliga och gränserna mellan de olika ämnena inte ha lika stor betydelse. (Halinen et al. 2015). Englund menar att en liknande förflyttning mot mer ämnesövergripande undervisning varit grundläggande för den svenska skolan utveckling från en demokratisk utbildning där eleverna skulle känna till det politiska systemet och acceptera den riktning valda politiker tagit, till en utbildning för på allvar politiskt medvetna medborgare. Det vill säga en skola som formar elever som inte blint förlitar sig på politiska eliternas omdömesförmåga. För att uppnå detta måste alltså allt flera ämnen relatera undervisningsinnehållet till sina samhällsliga sammanhang. (Englund, 2005, s.303)

Karakteristiskt för synen på lärande i GLGU 2014 är enligt Rautiainen (2016) elevens aktiva roll i undervisningen. Genom att analysera och reflektera lär man sig bland annat att förstå förhållandet mellan orsak och verkan. Pedagogisk användning av digital teknik är också ett delområde för utveckling i den nya läroplanen. Enligt Utbildningsstyrelsen () spelar tekniken en allt viktigare roll i skolans vardag. Traditionellt har mediefostran som utgör en betydande del av det för läroplanen nya begreppet multilitteracitet varit ett ämne som finländska lärare upplever som viktigt. En studie från 2010 visar att 91 procent av alla finländska lärare upplever att mediefostran, det vill säga en föregångare till multilitteracitet i läroplanssammanhang, är viktigt eller väldigt viktigt. Enligt Utbildningsstyrelsens riktlinjer för implementeringen av den nya läroplanen för den grundläggande utbildningen framhålls

såväl användning av som undervisning om digital teknik och kritisk läskunnighet som centrala områden. Trots det har som tidigare nämndes funnits stora skillnader skolorna emellan i fråga om hur man satsar på och undervisar i medieföstran.

Enligt Ruokamo et al. (2016) utmanade läroplansreformen lärare att utvecklas professionellt och ta en mer handledande roll i lärandet snarare än hålla lärarcentrerad undervisning. En utveckling av denna princip passar väl multilitteracitetens pedagogiska principer i GLGU 2014 där läraren utvecklar lärmiljöer och stödjer elevernas utveckling. Frågan kvarstår om lärarna har antagit denna utmaning då de utarbetat sina respektive lokala läroplaner och hur man tolkat och implementerat den nya kompetensbaserade läroplanen i sitt arbete med lokala läroplaner.

4. Metod

I detta kapitel redogörs för avhandlingens metodologiska inramning och val. Därefter diskuteras trovärdighet och tillförlitlighet under forskningsprocessen.

4.1 Precisering av forskningsfrågan

Syftet med detta arbete är att undersöka hur den centrala kompetensen multilitteraciteten tolkas i lokala läroplaner, utgående från dess demokratiska funktioner.

Utgående från syftet har jag formulerat följande frågeställning:

Hur tolkas och konkretiseras multilitteracitetens demokratiska mål och metoder enligt GLGU 2014 inom ämnena modersmål och samhällslära i lokala finlandssvenska läroplaner?

Finländsk läroplansforskning har redan undersökt samma fråga ur ett nationellt perspektiv. Därför fokuserar denna undersökning på de lokala läroplanerna. Begreppet kontextualisering samlar i denna undersökning upp tolkningar av och tillägg till den nationella läroplanen som alla lokala läroplaner utgår från. Eftersom teorin visar att de lokala läroplanerna har en medierande funktion av utbildningspolicy från nationell till lokal nivå är det av intresse att se om man i de lokala läroplanerna på något sätt konkretiserar alltså förtydligar och specificerar det innehåll som föreskrivs i GLGU 2014. Målet med undersökningen är att identifiera innehållsmässiga skillnader.

Utgångspunkten i undersökningen är att multilitteracitet har en demokratisk dimension som används i demokratisk medborgarfostran. Tolkningarna i de lokala läroplanerna är intressanta eftersom de kan åskådliggöra prioriteringar, urval, omformuleringar av och förståelse för innehållet i GLGU 2014.

4.2 Hermeneutisk forskningsansats

Problemformuleringen utgör grunden för en vetenskaplig undersökning och ska kunna generera flera olika svar. Utgående från syftet bör man identifiera den metod som lämpar sig bäst för det egna problemet. (Cohen, Manion & Morrison, 2000, s.73). I denna studie undersöks vilka olika tolkningar som framkommer av multilitteracitetens demokratiska dimension. Det innebär att det är textförfattarnas föreställningar av multilitteracitet som studeras och eftersom jag under undersökningens gång försöker tolka dessa föreställningar, lämpar sig en hermeneutisk ansats. Att tolka innebär att skapa en egen förståelse för det fenomen man studerar. Då olika element tolkas sker det alltid mot kontexter. Hermeneutiken sätter stort värde på kontexter och gör gällande att olika element endast kan förstås utgående från sin kontext. Å andra sidan påverkas forskaren också av de kontexter han eller hon utgår ifrån. Bland annat därför blir en hermeneutisk undersökning i någon mån spekulativ. (Fejes & Thornberg 2009 s.32). Då hermeneutik används för att förstå en text kan tolkningen fokusera på textförfattarens avsikt (Widen, 2009, s.137). I denna undersökning fokuserar analysen alltså på de avsikter textförfattarna formulerar genom de olika lokala läroplanerna.

Den hermeneutiska cirkeln beskriver tankeprocesserna som sker då ett material tolkas. För varje gång ett material läses ökar forskarens förståelse för det fenomen som studeras. Denna nya, utvidgade förståelse kastar nytt ljus på det material som redan tolkats. Denna utökade förståelse präglar förstås också följande genomläsning av materialet. I takt med att förståelsen för materialet utvidgas uppdateras också det kodningsschema som används för att kategorisera materialet kontinuerligt då forskaren förstår allt fler aspekter av texten. (Kullenberg, K, 2019)

Kodningsschemat utgår från GLGU 2014 och därför blir undersökningen i ett avseende konfirmatorisk. Undersökningen är induktiv och utgår inte från någon vedertagen teori, istället formulerar man en teori baserad på empirin (Patel & Davidson, 1991, s. 21). I en induktiv ansats försöker forskaren alltså nå allmängiltiga sanningar utgående från det empiriska materialet, ansatsen används för att tolka och skapa mening (Fejes & Thornberg,

2009, s.23). Trots att man i en induktiv ansats arbetar utan teoretisk förankring är arbetssättet ändå inte helt objektivt. Forskarens uppfattningar, förförståelse och föreställningar kommer i någon mån att färga de teorier han eller hon formulerar. Risken med detta arbetssätt är också att den teori man formulerar i varierande mån är bunden till en speciell situation.

Undersökningen kommer därför inte att svara på om teorin stämmer väl in på andra sammanhang (Patel & Davidson, 1991, s. 21). Dessutom är det resultat eller de slutsatser man nått utgående från en induktiv ansats inte bindande, eftersom framtida forskning och observationer kan skilja sig från tidigare resultat och iakttagelser. (Fejes & Thornberg, 2009, s.24).

4.3 Datainsamling och analys

Eriksson Barajas m.fl. (2013) nämner även att man i vetenskapligt arbete bör precisera ett mindre problemområde att fördjupa sig i (Eriksson, Barajas m.fl.,2013, s.70). Därför blir de lokala läroplanernas föreskrifter om multilitteracitet i två läroämnen föremål för undersökningen.

I denna undersökning analyseras både lokala läroplaner som följer den nationella läroplanen och den nationella läroplanen GLGU 2014. Datainsamlingen genomförs med hjälp av Utbildningsstyrelsens portal eperusteet.fi där de flesta kommunernas lokala läroplaner finns samlade. I annat fall kan de lokala läroplanerna nås via kommunens webbsidor. I formuleringen av de lokala läroplanerna har lärare, rektorer och tjänstemän tillsammans med elever och föräldrar tolkat, kontextualiserat och konkretiserat innehållet i GLGU 2014. Det är den tolkningen som är av intresse för denna undersökning.

Multilitteracitet är i GLGU 2014 ett ämnesövergripande kompetensområde. Det är alltså ett kompetensområde som definierar målsättningar för alla läroämnen i grundskolan. Trots det visar forskningslitteratur och flera artiklar skrivna av Utbildningsministeriets tjänstemän om ämnet multilitteracitet, att några läroämnen axlar ett större ansvar för undervisningen i multilitteracitet (Hellgren & Granskog, 2018, s.21). Därför avgränsas materialet för analysen genom att två av dessa ämnen väljs ut för analys. Ämnena är modersmål, samhällslära. Modersmål väljs eftersom det är ämnet med störst ansvar för läskunnighet. I samhällslära undervisas i samhällets styrningsmekanismer, därför är ämnet av stor vikt för skolans demokratiska medborgarfostran. Båda ämnena har stark koppling till såväl multilitteracitetens

demokratiska som informationstolkande dimension. Däremot analyseras inte bedömningskriterierna för de olika läroämnena. Detta eftersom de är omskrivningar av innehåll som redan presenterats i den nationella läroplanen.

Även om läroplikten nyligen utökas för att också omfatta yrkesskola och gymnasium, har för- och grundskolan under många år varit den enda obligatoriska utbildningen i Finland. Det innebär att för- och grundskolans under många år också var samhällets enda verktyg för att genom utbildning förmå hela generationer bli demokratiskt aktiva medborgare. Enligt GLGU 2014 ska hela grundskoleundervisningen genomsyras av demokratiska värderingar. Men det är i synnerhet i undervisningen i högstadiet man i större utsträckning betonar den målsättning som gör gällande att eleverna ska bli aktiva medborgare (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.283). Därför lämpar det sig väl att avgränsa undersökningen till dessa tre år av grundskoleutbildningen.

För att begränsa mängden analysmaterial ytterligare kommer denna undersökning fokusera på ett begränsat antal finländska kommuners lokala läroplaner. Med tanke på undersökningens syfte finns ingen orsak att anta att ett val av kommuner med svenska som majoritetsspråk vore att föredra före finskspråkiga kommuner, eller vice versa. En sådan avgränsning tjänar däremot syftet att reducera materialet. Därtill underlättas analysarbetet om dokumenten är skrivna på samma språk. Därför fokuserar undersökningen endast på lokala läroplanerna i svensk eller tvåspråkiga kommuner. Dessa är 33 till antalet. I några av de mindre kommunerna delar man lokal läroplan med varandra och i några av kommunerna existerar inget högstadium. Det innebär att det totala antalet lokala läroplaner landar på 25. Undersökningen kan omfatta ett så stort antal lokala läroplaner eftersom att man i en stor del av kommunerna underlåtit att utveckla eller konkretisera innehållet i GLGU 2014 överhuvudtaget. Bland de 25 läroplanerna finns trots detta flera dokument var man i varierande mån utvecklat eller konkretiserat innehållet i GLGU 2014. Det är på innehållet i dessa läroplaner en explorativ undersökning genomförs. Materialet avgränsas så att endast de delar som är relevanta för frågeställningarna granskas.

Kommuner med svenskspråkig lokal version av Grunderna för läroplan 2014. Kommuner utan eget högstadie nämns tillsammans med de kommuner man samarbetar med kring högstadieundervisningen.

1. Borgå, inga egna tolkningar
2. Esbo, inga egna tolkningar

3. Grankulla, inga egna tolkningar
4. Hangö
5. Helsingfors
6. Jakobstad
7. Karleby
8. Kimitoön
9. Korsholm
10. Kristinestad & Kaskö
11. Kronoby
12. Kyrkslätt
13. Larsmo
14. Lojo, Sjundeå och Ingå, inga egna tolkningar
15. Lovisa, Mörskom och Lapträsk
16. Malax och Korsnäs
17. Nykarleby
18. Närpes
19. Pargas, inga egna tolkningar
20. Pedersöre
21. Raseborg, inga egna tolkningar
22. Sibbo, inga egna tolkningar
23. Vanda
24. Vasa, inga egna tolkningar
25. Vörå
26. Åbo

För att bearbeta det empiriska materialet som samlas in görs en kvalitativ innehållsanalys. En kvalitativ forskningsansats används för försöka förstå och analysera helheter och samtidigt nå djupare kunskap om dem (Patel & Davidson, 1991, s.99). Kvalitativ textanalys används enligt Widen (2009, s.137) inom samhälls- och humanvetenskapliga textanalyser för att studera samhällseliga frågor och strukturer. Innehållsanalys möjliggör enligt Bergström & Boreaus (2005, s.44) analyser av vilka sorts texter eller material som helst. Bland annat kan man med fördel söka svar på utbildningspolitiska frågor i styrdokument genom kvalitativ textanalys, det viktiga är att texten lämpar sig att studeras utgående från de frågor och det syfte man formulerat. Metoden beskrivs av Bergström och Boréus (2005, s. 45) som ett bra verktyg då man arbetar med större material.

I Finland har man sedan introduceringen av GLGU 2014 kvantitativt undersökt multilitteracitet i lokala läroplaner (Palsa & Mertala, 2019). Utgående från en kvalitativ ansats har Ojaranta (2019) undersökt multilitteracitetens förekomst i GLGU 2014 samt lärares uppfattningar om kompetensen. Vidare har Pietarinen et al. (2019) undersökt vilka strategier som används för meningsskapande vid utformande av lokala läroplaner. En systematisk sökning med hjälp av nyckeltermerna genom databaserna och söktjänsterna finna.fi, journals.sagepub.com, doria.fi och scholar.google.com visar däremot att multilitteracitet i lokala läroplaner inte undersökts ur ett kvalitativt perspektiv i Finland. Dessutom genererade litteratursökningen inga resultat i fråga om forskning var man med kvalitativ ansats uttryckligen undersökt multilitteracitetens demokratiska dimension. En kvalitativ analys av multilitteracitetens demokratiska dimension i lokala läroplaner förväntas alltså bidra med ny kunskap inom ett område som allt fler forskare intresserar sig för. Utgångspunkten är som tidigare nämnts att multilitteracitet har en demokratisk dimension, frågan är hur den transformeras från nationell till lokal läroplan.

Som stöd i analysen används Uljens (1996) didaktiska definition. Uljens identifierar elva frågor som kan riktas mot all pedagogisk verksamhet i en institutionaliserad skola för att förklara dess didaktiska funktion. Med en institutionaliserad skola avses en skola som styrs av samhällets beslutsprocesser, såväl i fråga om finansiering som utformning.

Definitionen och frågorna lyder:

1. Någon (vem?)
2. som någon gång (när?),
3. någonstans (var?),
4. av någon anledning (varför?),
5. och på något sätt undervisar (hur?)
6. någon (vem?)
7. i något (vad?)
8. mot något mål (vilket?)
9. som överenskommit (av vem?)
10. för att den lärande genom någon typ av verksamhet (vilken?)
11. ska nå någon form av kompetens (vilken?).

De elva ovanstående frågorna beskrivs som en öppen utgångspunkt för läroplansteoretisk analys. De strävar inte uttryckligen mot att analysera något ur ett demokratiskt perspektiv.

Men genom att söka svar på dem kan mönster i undersökningsmaterialet bli tydligare. Och att utgå från öppna frågor är viktigt vid kvalitativ textanalys eftersom metoden används för att öka kunskapen om en företeelse genom att identifiera nya fenomen och egenskaper (Kvale & Brinkmann, 2009, s.19). Frågorna ovan betonar elevens medvetna, målinriktade och aktiva roll i lärandet. Genom frågorna vill Uljens, utan att ta ställning till vilka värderingar som ska präglade undervisningen (normativt) eller utgå från inlärningsteori (deskriptivt), också lägga fram en modell för vilka frågor man inom den didaktiska teorin bör söka svar på. Och hur dessa står i samband till varandra. Bakom urvalet finns en tanke om att deskriptiva utgångslägen ger en begränsad bild av lärarens verksamhet i skolan som en del av samhället. Med ett normativt utgångsläge löper man å andra sidan risk att förbise den didaktiska teorins ideologikritiska dimension.

Inom kvantitativ innehållsanalys, vilket är den mer vedertagna metoden av innehållsanalys, mäts förekomsten av olika formuleringar eller ord. Kvalitativ innehållsanalys är å andra sidan en systematisk analysmetod där målet är att beskriva textinnehåll. En kvalitativ innehållsanalys skiljer sig alltså från en kvantitativ innehållsanalys så till vida att kvalitativ metod inte förutsätter att något räknas eller mäts. Istället möjliggör kvalitativa metoder att mer komplicerade tolkningar av materialet. I denna studie intresserar vi oss för olika tolkningar av multilitteracitetens demokratiska dimension. Därför är det inte ändamålsenligt att endast räkna hur frekvent olika begrepp eller formuleringar nämns. En kvalitativ innehållsanalys tjänar alltså i detta fall bättre undersökningens syfte. Kvantitativt perspektiv används ändå i viss mån för att söka samband mellan kommunerna.

Kvalitativ innehållsanalys undersöker enligt Bergström och Boreaus två aspekter av ett innehåll. Dels innebördsaspekten som utforskar vad texten vill säga. Men en interpersonell aspekt kan också skönjas vid kvalitativa innehållsanalys. Vi är i första hand intresserade av att ta reda på vad som förmedlas genom texten, det vill säga innebördsaspekten.

Kvalitativ innehållsanalys bygger på en hermeneutisk grund. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) menar att tolkningen av datamaterialet inom hermeneutisk forskningsmetod karakteriseras av en strävan efter att förstå bakomliggande tanketraditioner. (Eriksson Barajas et al.,2013, s. 150).

Innehållsanalysen genomförs manuellt, utan tekniska hjälpmedel. Enligt Bergström och Boreaus kan mer komplexa bedömningar och tolkningar göras genom manuella analyser.

(2005, s.44). Däremot grankas olika tolkningars originalitet mot GLGU 2014 genom att formuleringar matas in i PDF-läsarens sökfunktion.

4.4 Genomförande

Genom en innehållsanalys görs stora mängder data begripligt. Man minskar volymen av information genom att bryta ned meningar till mer hanterbara enheter och identifierar därefter mönster i datamaterialet. Forskaren ansvarar förutom redovisningen av själva materialet också för att beskriva sin egen arbetsprocess under analysfasen. (Bergström & Boreaus, 2005 s.45).

Först identifieras alla skrivelser i ämnesbeskrivningarna för modersmål och samhällslära i årskurs 7 till 9 i GLGU 2014 var multilitteracitetens demokratiska dimension på något sätt kan skönjas. Dessa skrivelser koncentreras till profiler bestående av rubriker. En profil sammanställs för respektive ämne.

I följande skede undersöks hur man i de lokala läroplanerna kontextualiserat och utvecklat de skrivelser i GLGU 2014 som identifieras i analysens första skede. De är alltså den texten de lokala läroplanernas författare skrivit själva som blir föremål för analysen. All text som kopierats ordagrant från GLGU 2014 förbises. Analysen genomförs kommunvis. Resultatet blir analyser av varje kommuns utveckling och kontextualisering av multilitteracitet i två läroämnena. Skrivelserna kategoriseras och analyseras utgående från de demokratiska profilerna som koncentrerats ur GLGU 2014. Formuleringar utan koppling till multilitteracitet, demokrati eller någon av rubrikerna i profilerna förbises. GLGU 2014 utgör utgångspunkten för analysen och förekomsten och karaktären av lokala fördjupningar i undersökningsmaterialet undersöks konfirmatoriskt.

Varje lokal läroplan kategoriseras enligt profilen som utarbetats för samma ämne. Profilen som benämns Modersmålets multilitterära och demokratiska profil inkluderar kategorin Förstå sin egen och andras kulturella identitet. Och till den kategorin räknas till exempel följande formulering från Larsmos lokala läroplan gällande modersmålsämnet.

”Läsningen ger eleverna insikter om sig själva och andra, djupare kulturell förståelse och större ordförråd.”

Allt innehåll i undersökningsmaterialet för modersmålsundervisningen som tangerar språkets innebörd för kulturell identitet faller under den kategorin. I detta skede studeras alltså de båda undervisningsämnena var för sig. I resultatdiskussionen avhandlas och kontrasteras sedan kategorierna utgående från tre rubriker som samlar upp kategorierna för båda ämnena. I det här skedet redovisas alltså Förstå sin egen och andras kulturella identitet under rubriken Multilitteracitet för demokrati och jämlikhet.

Citat: "Läsningen ger eleverna insikter om sig själva och andra, djupare kulturell förståelse och större ordförråd."
Kategori: Förstå sin egen och andras kulturella identitet
Profil: Modersmålets multilitterära och demokratiska profil
I resultatdiskussionen: Multilitteracitet för demokrati och jämlikhet

Figur 1. Figuren visar hur ett citat ur en lokal läroplan förhåller sig till kategorierna och profilerna som används i undersökningen.

Lokala läroplaner där man underlåtit att på något sätt utveckla innehållet i GLGU 2014 redovisas. De lokala läroplaner var man underlåtit att utveckla, konkretisera eller på annat sätt kontextualisera innehållet i GLGU 2014 förbises sedan i det resterande analysarbetet.

Undersökningen är så till vida begränsad att den inte tar ställning till eller beskriver urval av innehåll i fråga om material som i de lokala läroplansarbetet ordagrant kopierats från GLGU 2014. Det är endast skriftliga tillägg som är föremål för undersökningen.

Slutligen kontrasteras och jämförs innehållet rörande multilitteracitetens demokratiska dimension mellan de lokala läroplanerna. Analysen genomförs på två nivåer. På en makronivå analyseras de lokala läroplanernas språkliga och tematiska struktur. På en mikronivå kartläggs hur undersökningsmaterialet kontextualiseras GLGU 2014 i fråga om multilitteracitet. Frågor som ställs till texten är: vem agerar i texten, vilka undervisningsmetoder används, vilka material används, vilka målsättningar ställs upp, varför har olika val gjorts och hur ska dessa föreskrifter resultera i demokratiska färdigheten multilitteracitet. Genom analysen skönjas kommunernas tolkningar av multilitteracitetens demokratiska funktioner och svar finnes på undersökningens forskningsfråga.

Om inte motiveringar uttryckligen skrivits ut i de lokala läroplanerna, kan en undersökning av detta slag inte svara på varför vissa tolkningar gjorts i de lokala läroplanerna. För att kunna dra ytterligare slutsatser i den frågan hade intervjuer med deltagare i lokalt läroplansarbete varit ändamålsenligt.

Någon form av tolkning ingår enligt Bergström och Boreaus (2005, s.21) i varje textanalys. Komplexiteten av tolkningen beror dels på metoden och frågan man ställer till det empiriska materialet, och dels förstås på textens karaktär. Då tolkningar görs räcker det inte bara med att dra olika slutsatser baserat på texten, det sociala sammanhanget, avsändaren, mottagaren och uttolkaren är också viktiga element att ta i beaktande då en tolkning görs.

4.5 Trovärdighet och tillförlitlighet

Validitet är ett begrepp som beskriver huruvida den metod som används i en undersökning faktiskt undersöker det man avser. Men andra ord: hur väl besvarar resultatet forskningsfrågan. Ett misstag som kan leda till att validiteten i en forskning får sig en törn är om det finns brister i datainsamlingen. Trots att detta är en relevant fråga även för kvalitativ forskning används termen validitet oftast då det rör sig om kvantitativ forskning. Vid kvalitativ forskning talar man istället om trovärdighet och tillförlitlighet. Genom trovärdighet och tillförlitlighet förklaras hur noggrann man varit under forskningsprocessen och vilka aspekter man tagit särskild hänsyn till för att säkerställa kvaliteten på undersökningen. Trovärdigheten och tillförlitligheten i en undersökning står och faller med hur man gått tillväga under datainsamlingen och analysen (Fejes & Thornberg, 2014, s. 219)

En utmaning i all vetenskaplig forskning består i att arbetsprocessen och resultatet bör redovisas så objektivt som möjligt. (Eriksson Barajas m.fl. 2013, s. 69). Då dokument analyseras bör man försäkra sig om att man inte endast väljer ut material som stödjer en idé eller teori man vill bevisa. Eftersom denna forskning genomförs induktivt löper den inte samma risk att låta teorier färga urvalet, men objektivitet är trots det ytterst viktigt under hela processen. Det är viktigt att både redovisa och diskutera fakta som motsätter sig de resultat och teorier man presenterar i anknytning till det empiriska materialet. Om man endast undersöker valda bitar, leder det till en skevhet i materialet. Genom denna skevhet återges en falsk bild av det dokument man undersöker. (Patel & Davidsson, 1991, s.56)

Innehållsanalys har också vissa metodologiska brister forskaren gör skäl i att ha i åtanke under undersökningens gång. Förekomsten av vaga begrepp med skiftande innebörd som inte är tydligt avgränsade kan påverka innehållsanalysens tillförlitlighet negativt. Bergström & Boreaus nämner lämpligt nog begreppet demokrati som ett exempel på denna företeelse. Det kan beroende på sammanhanget betyda allt från en målsättning som ska prägla skolans verksamhet till ett politiskt styrelseskick. För att bedöma vilken betydelse ett centralt och vagt

begrepp har i ett visst sammanhang krävs stor kännedom av diskurserna i mediet. I dessa fall kan manuell kodning av materialet vara ett sätt att stärka tillförlitligheten i undersökningen (2005, s.80-81). Det mänskliga elementet är enligt Fejes och Thornberg (2009, s.32) både den kvalitativa forskningens styrka och svaghet. Styrkan ligger i att man tolkar material genom personliga erfarenheter, vilket leder till nya förståelser. Men eftersom forskaren själv är ett verktyg i arbetet ställer denna metod krav på forskarens intellekt och kreativitet. Resultatets kvalitet blir med andra ord beroende av forskaren. Ett kvalitativt forskningsarbete kan alltså vara av hög kvalitet trots att en mänsklig faktor är inblandad i processen. Men det förutsätter att man också håller analytisk distans till arbetet. (Ferejes & Thornberg 2009, s.219)

5. Resultat

Följande profiler med kategorier baserar sig helt och hållet på respektive ämnes innehåll i GLGU 2014. De kommer att fungera som verktyg för materialinsamlingen, kategoriseringen och som en av utgångspunkterna i analysen. I undersökningen kallas de för profiler.

Modersmålets multilitterära och demokratiska profil:

Förstå sin egen och andras kulturella identitet.

Vilja och kunna formulera och dela egna åsikter. Och göra det ansvarsfullt.

Förstå mediernas roll i samhället

Förstå olikheter, olika förutsättningar och jämlikhet i samhället genom valet av litteratur

Utöva källkritik vid informationshantering.

Multilitteracitet som förmågan att kombinera symbolsystem och olika slags information

Diskutera språkbruk utgående från etik, moral och yttrandefrihet.

Samhällslärans multilitterära och demokratiska profil:

Lära sig påverka. Förstå vilka kanaler som finns för påverkan.

Ta beslut genom att navigera mellan olika alternativ och kritiskt bedöma information.

Skönja demokratiska värden i ett pluralistiskt samhälle som har förståelse för olikhet och respekterar jämlikhet och mänskliga rättigheter.

Läraren förklarar bilder, grafer och statistik.

5.1 Modersmål

Under denna rubrik beskrivs skillnaderna i modersmålsämnet mellan de olika läroplanerna. Redogörelsen görs utgående från kategorierna.

5.1.1 Förstå sin egen och andras kulturella identitet

Läroämnet modersmål och litteratur har som uppdrag att (..) stimulera eleverna att bli intresserade av (..) övrig kultur och bli medvetna om sig själva som kommunikatörer och språkanvändare. Eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin kreativitet och vidga sitt vardagsspråk och sin textkompetens så att de med hjälp av lämpliga begrepp kan ge uttryck för iakttagelser och fenomen och verbalisera sina egna tankar.

Undervisningen ska hjälpa eleverna att skapa sin språkliga och kulturella identitet i ett mångkulturellt och medialiserat samhälle. (GLGU 2014)

I en tredjedel av de lokala läroplanerna utvecklas innehållet kring modersmålets uppgift att lära elever förstå sin egen och andras kulturella identitet. Läroplanerna tar fasta på språkets och läsningens betydelse för att uppnå insikter om identitet. I vissa läroplaner görs en distinktion mellan att förstå sin egen och andras kultur. Tre av de sex läroplanerna lämnar bort andras kultur och tolkar innehållet kring egen kultur. Vad som är egen kultur preciseras endast i ett fall. Där är finlandssvensk identitet det som eleverna ska uppnå förståelse för. I en av läroplanerna utvecklas metoderna för hur eleverna ska nå insikt om identitet genom att läsning framhålls som ett viktigt verktyg. I två lokala läroplaner kombineras läsning med eftertanke. Insikt om egen identitet uppnås då eleven relaterar innehåll och läsning till egna upplevelser och erfarenheter. Att kunna relatera och se saker utgående från sina egna upplevelser och uppfattningar kan ses som ett steg i ledet att bemyndiga eleverna att förstå sin uppgift som aktiv deltagare i medborgarsamhället, enligt målsättningar uttryckta i GLGU 2014. En lokal läroplan preciserar ett tredje steg, att identitetsformandet också bör ske genom att eleven uttrycker sina åsikter i text. Med hjälp av denna metod ska eleven förstå språkets innebörd för

en individ. Några tolkning av vad denna innebörd kan vara eller vad denna förståelse kan leda till ges inte.

Innehållet rörande identitetsformande sätter eleverna i en aktiv roll. De är subjekt som lär sig genom att utforska, analysera, läsa och relatera, och i vissa fall också genom att producera texter. Det är alltså främst metoderna som utvecklas i de lokala läroplanerna. De svarar på frågan om hur undervisningen ska gå till. I en plan nämns vilka sorts texter eleverna ska producera då de övar sig på och behandlar identitet i text. En metod som sticker ut i mängden är ett besök till en dagstidning. Genom att utforska det omkringliggande samhället ska eleverna i detta fall alltså uppnå insikt om egen kultur.

I flera lokala läroplaner där förståelse för identitet behandlas preciseras inte vad språket kan betyda för individer eller hur denna förståelse kan uppnås. I dessa fall kan man tolka att denna förståelse för identitet är en central målsättning.

5.1.2 Att vilja och kunna formulera och dela egna åsikter, och göra det ansvarsfullt

Undervisningens uppdrag är att främja elevernas utveckling till aktiva och delaktiga medborgare som kan motivera sina synpunkter och påverka sitt eget liv och det omgivande samhället med hjälp av olika kommunikationsmedel. (GLGU 2014)

Eleverna lär sig att lyssna, argumentera, motivera sina åsikter och lösa problem genom debatter, diskussioner och case. De tränar också på att leda en diskussion. Eleverna tränar på att ta ställning genom att skriva blogginlägg och andra inlägg på sociala medier. (Lovisa, Mörskom, Lappträsk)

I 13 av 18 lokala läroplaner har innehållet utvecklats om att vilja och kunna formulera och dela åsikter. I samtliga fall nämns förmågan till argumentation som ett verktyg för att uppnå detta. Om man gör en distinktion mellan att argumentera överlag, eller uttryckligen i tal, skrift eller både tal och skrift visar det sig att i sex läroplaner betonas muntlig argumentation, i en plan betonas skriftlig argumentation och i sex planer betonas både skriftlig och muntlig argumentation. Att kunna motivera sin åsikt nämns som en vital del för förmågan att dela sin åsikt.

I fråga om att argumentera i text är det insändare och andra argumenterade tidningstexter samt inlägg på sociala medier och bloggar som främst lyfts fram som forum. Arbetsätten är både produktion och analys av argumenterande texter. Genom att lära sig ta ställning till undervisningsinnehåll ska eleverna lära sig att ta ställning i andra frågor i deras omgivning. Uttrycksförmåga genom videor som till exempel reklam betonas i två exempel. I fråga om muntlig argumentation nämns förmågan att lyssna aktivt eller beakta andras åsikter i åtta av 13 lokal läroplaner. För att öva muntliga åsiktsyttringar ska eleverna ta en aktiv roll och först förbereda och sedan hålla ett anförande, ofta inför publik. I ett fall nämns olika kommunikationsmiljöer eleverna ska öva sig att yttra sig i.

Det finns en antydning om att det finns vissa koder man behöver känna till för att uttrycka sig eller delta i offentliga debatten. Detta syns bland annat i målsättningarna för modersmålsundervisningen i Kristinestad och Kaskö.

“Att kunna anpassa sig enligt olika kommunikationsmiljöer,”

Dessa koder kan också vara bestämda begrepp, vars förståelse ger tillträde till debatten. Metoder för undervisning i dessa begrepp uttrycks i Hangös lokala läroplan.

“Eleven lär sig använda lämpliga begrepp genom att analysera och tolka olika slag av skönlitterära (t.ex. dikter), fakta- (t.ex. dagstidningar) och medietexter (t.ex. webbtexter, reklamer, filmer).”

I enstaka fall nämns att förståelse för förhållanden mellan olika företeelser och i vissa fall förståelse för hur affekt kan användas då man delar sin åsikt. Att kunna skilja mellan åsikt och fakta nämns som en målsättning i GLGU 2014. En lokal läroplan lyfter fram förmågan till denna distinktion som ett centralt innehåll.

I fråga om ansvarsfull kommunikation nämner flera läroplaner förmågan att lyssna och kommunicera i grupp med andra. En dimension av ansvar finns också i de läroplaner där yttrandefrihet nämns som en central målsättning. Innehållet om yttrandefrihet har utvecklats i en lokal läroplan. Där preciseras att eleverna utvecklas som språkanvändare då de får information om yttrandefrihet.

Att kunna, alltså ha förmågan att uttrycka sin åsikt nämns mer än att vilja. Förmågan att kunna uttrycka sig utvecklas, tränas och lyfts fram som målsättning. I ett fall ska undervisningen erbjuda möjlighet till åsiktsyttring. En av de lokala läroplanerna behandlar elevernas vilja att uttrycka sig. I det fallet ska lärmiljön stimulera eleven till att producera information, huruvida åsikter i detta fallet är en form av information specificeras inte.

På det hela taget fokuserar tolkningarna på frågan om hur undervisningen ska genomföras ur elevernas perspektiv. Däremot motiveras aldrig några tolkningar, och inga svar ges på frågan om varför undervisningen ska genomföras på de valda sätten.

5.1.3 Förstå mediekultur

“Samarbete med lokala media t.ex. med lokala tidningar och lokalradio kan göras i mån av möjlighet.” (Helsingfors)

“Eleverna tränar massmediegenrer genom att läsa och skriva: artiklar, notiser, insändare, krönikor eller reportage.” (Lovisa, Mörskom, Lapträsk)

I 9 av 13 lokala läroplaner som överhuvudtaget behandlar mediekulturer i någon form nämns tolkning, produktion eller såväl tolkning som produktion av medieinnehåll som sätt att förstå mediekultur. Att tolka men inte producera medieinnehåll nämns som metod i fem fall. Att producera men inte tolka nämns i ett fall. Att såväl tolka som producera medieinnehåll nämns som metod i tre läroplaner. Tolkningarna fokuserar i stor utsträckning på frågan om hur undervisningen ska genomföras och vad som ska ingå i undervisningen. Några svar på frågan om varför vissa urval eller tolkningar gjorts kan inte hittas i undersökningsmaterialet.

Eleverna förstår alltså mediekultur genom att läsa, ta in och analysera medieinnehåll och i vissa lokala läroplaner också producera alster som de som publiceras i medier. Både i fråga om nyhets- och opinionsjournalistik. I två fall nämns analys av visuella komponenter i medieinnehåll. Analysen föreslås i vissa fall grunda sig att man bekantar sig med utmärkande drag för olika slags medieprodukter. Analysen kan också grunda sig i att studera medietexters tillförlitlighet utgående från begrepp som källkritik, prograpanda, manipulering och maktutövning. Frågan om hur skribentens motiv påverkar texten nämns som viktig

arbetsfråga i analysarbetet i en läroplan. Medieutbudet utanför skolan inkluderas i lärmiljön. Studiebesök till lokala dagstidningar påbjuds eller lyfts fram som ett alternativ.

Tidningskunskap och massmediefostran, två begrepp som inte längre används i GLGU 2014 nämns utan att utvecklas.

I samband med informationsbehandling preciserar man ibland men inte alltid att digitala källor ska ingå i valet av undervisningsmaterial. Även om begreppet informationskälla visserligen inte exkluderar digitala medier är det notabelt att de nya förutsättningar som digitaliseringen inneburit för medielandskapet inte uttryckligen nämns särskilt ofta, varken i nationella eller lokala läroplaner. I vissa fall preciseras att tidningstexter ska användas i undervisningen. Begreppet sociala medier förekommer i två sammanhang i GLGU 2014. I undersökningsmaterialet påträffas begreppet något oftare, tolv gånger. Nio av dessa rör modersmålsundervisningen. Här ses sociala medier i alla fall utom ett som ett kommunikationsmedel, ett sätt för elever att dela sina åsikter. I det sista fallet beskrivs inlägg på sociala medier som något som kan utgöra föremål för analys och granskning.

5.1.4 Förstå olikheter, olika förutsättningar och jämlikhet i samhället genom valet av litteratur

Motivationen och intresset stärks genom att man i undervisningen (...) låter eleverna göra egna val och vara aktiva aktörer. Då skolan formar sina lärmiljöer och väljer undervisningsmetoder inom läroämnet modersmål och litteratur ska elevernas olikheter, olika förutsättningar och jämställdheten mellan könen beaktas. (GLGU 2014)

Inga lokala läroplaner har innehållet rörande ovanstående rubrik utvecklats eller kontextualiserats. Formuleringar med koppling till jämlikhet i samhället förekommer i någon mån, men inte uttryckligen utgående från litteratur. De tolkningarna analyseras därför under kategorin Språk utgående från etik, människosyn och yttrandefrihet.

5.1.5 Utöva källkritik vid läsning och informationshantering

“Eleven utvecklar sin förmåga att söka, analysera och utvärdera information. Eleven lär sig att utvärdera medietexters tillförlitlighet och att förhålla sig kritiskt till dem (t.ex. propaganda, manipulering samt andra skriftliga metoder för maktutövning).” (Åbo)

16 läroplaner behandlar på något sätt utvecklat ämnet källkritik vid läsning och informationshantering. Metoder som att läsa, tolka och analysera nämns i ungefär varannan lokal läroplan. Övriga metoder som förekommer sporadiskt är att sammanfatta, jämföra, organisera, strukturera information. Att producera egna texter som en metod för att utöva källkritik nämns i tre läroplaner. En läroplan nämner en obligatorisk fackuppsats som en övning i källkritik. Tolkningarna fokuserar alltså i hög grad på frågan om hur undervisningen ska genomföras och i viss mån på vad som ska ingå i den. Frågan om varför vissa tolkningar gjorts behandlas i enstaka fall. I Larsmo motiveras valet av text och filmanalys genom att de utgör en viktig del av multilitteracitet.

“Filmanalys och tolkning av texter är en viktig del av det multilitterära.” (Larsmo)

Källkritik vid läsning eller informationshantering nämns uttryckligen i 12 läroplaner. Som metoder för övning i källkritik nämns att ställa frågor till och utgående från texten, att analysera perspektiv, personskildringar, tema och motiv, att reflektera över skribentens syfte med texten, att identifiera propaganda, manipulering och maktutövning. Däremot nämns inte besläktade begrepp som fejknyheter och troll. I sex lokala läroplaner nämns inte digitala eller elektroniska källor eller digitala sökmotorer överhuvudtaget. I de övriga tio fallen talas om källkritik eller analys av digitala källor eller webbtexter. Sociala medier nämns i en lokal läroplan.

Olika omskrivningar eller besläktade begrepp till analys förekommer också. Att studera syfte och andra begrepp som förekommer i GLGU 2014 som att bedöma tillförlitlighet i en källa och ställa läsarkritiska frågor. Analys kopplas i Lovisa, Mörskom, Lapträsk läroplan samman med begreppen tes, premiss, argument, motargument, fakta- och värdesatser, värdeladdade ord.

Elva av sexton lokala läroplaner nämner övning i informationssökning. I hälften av läroplanerna ges exempel för vilka sorts texter eleverna ska använda då de övar sig i källkritik. Exempel på dessa är bland annat medietexter, tidningstexter, fack- och

skönlitteratur. I fem lokala läroplaner hittas formuleringar som betonar att man bör variera källor. Att eleverna ska öva sig i källhänvisning nämns i sex lokala läroplaner.

5.1.6 Multilitteracitet som förmågan att kombinera symbolsystem och olika slags information

Förstå fenomenet multilitteracitet (Korsholm)

Eleven handleds att fördjupa sin texttolkningsförmåga genom att läsa, analysera och tolka olika texter såväl tryckta, elektroniska som audiovisuella.

Eleven söker information i flera olika källor och värderar ändamålsenligt vilken information som är användbar och tillförlitlig. Hen analyserar texter som kombinerar bild, ljud och text. Eleven kan reflektera över mål och metoder hos textförfattaren samt över verbala, visuella och auditiva uttryck i texter. (Kyrkslätt)

Sju lokala läroplaner utvecklar eller behandlar i någon mån multilitteracitet. Två läroplaner betonar förmågan att kombinera olika symbolsystem, men utan att multilitteracitet nämns uttryckligen. I en plan lyfts läsning och tolkning fram som en viktig del av multilitteracitet. Utgående från multilitteracitet kan olika begrepp med koppling till det vidgade textbegreppet identifieras i de lokala läroplanerna; multimodala texter, multilitterära texter, multilitterär produktion och multilitterärt läsande. Förekomsten av begreppet multimodal antyder att läroplansförfattarna förstått multilitteracitetsbegreppet. I GLGU 2014 används termen Det vidgade textbegreppet för att beskriva samma form av läskunnighet. De multimodala och multilitterära texterna ska enligt läroplanerna fungera som material i undervisningen. Multilitterär produktion och multilitterärt läsande är något eleverna ska öva sig på. I en lokal läroplan lyfts kritisk informationssökning fram som en central del av multilitteracitet. Ett tredje sätt att beskriva källor som går under de vidgade textbegreppet är att beskriva dem som text-, bild-, ljud- och filmbaserade. Dyliga formuleringar förekommer också i två av läroplanerna. I en läroplan manas till medveten reflektion för hur olika former av information kan användas för att gynna avsändarens målsättningar.

I samtliga sju lokala läroplaner är eleven subjektet som övar sig i och utvecklar sin multilitteracitet. I den absoluta majoriteten av kommunerna användas begreppet utvärdera

endast i kombination med tillförlitlighet. Eleverna uppmanas alltså sällan att reflektera över sitt lärande. Men i en läroplan nämns också att eleven ska utvärdera sin kompetens i multilitteracitet. Det vill säga kritiskt granska sina förmågor. Tolkningarna fokuserar alltså nästan uteslutande på hur undervisningen ska genomföras eller vad som ska ingå i den. I ett fall motiveras metoden. Där nämns att läsningen ska ge bättre genremedvetenhet.

5.1.7 Språk utgående från etik, människosyn och yttrandefrihet

“Känna till nätetik. kunna tillämpa nätetik.” (Korsholm)

“Eleverna använder och analyserar språkliga strukturer, kulturella fenomen samt litteratur inom olika genrer och medier i en mångkulturell omvärld.” (Sibbo)

I frågor med koppling till multilitteracitet som läskunnighet nämns olika former av analys eller innehållsproduktion som huvudsakliga undervisningsmetoder. I etiska frågor om språk framträder istället diskussioner som huvudsakligt arbetssätt. Eleverna handleds, övar sig och lär sig om etik och yttrandefrihet. Trygghet och ansvar lyfts i en läroplan fram som etiska utgångspunkter då eleverna befattar sig med medievärlden. Utan att läraren uttryckligen nämns uttrycker dessa läroplaner ändå ett behov av närvarande lärare som hjälper eleven att förstå då det kommer till filosofiska och etiska frågor. Detta kan kontrasteras med de många tolkningar och metodbeskrivningar där analys framhålls. I tolkningarna som rör analyser blir eleverna mer sällan handledda, formuleringarna uttrycker inte förekomsten av lärare som finns i bakgrunden och hjälper till. I ett fall i de lokala läroplanerna beskrivs ändå analys som metod för dessa något mer filosofiska lärandemålen. Enligt den ska analyser av språkliga strukturer, kultur och litteratur göras i en mångkulturell miljö.

I en lokal läroplan utvecklas yttrandefrihet till tryckfrihet och föreningsfrihet. Att kunna uttrycka sig utgående från en mångkulturell värld nämns i två lokala läroplaner. Etiska och moraliska aspekter på språkbruk nämns i två lokala läroplaner. Men i dessa fall utvecklas eller preciseras inte vilka moraliska och etiska aspekter som avses. Etisk webbkommunikation och nätetik nämns i tre lokala läroplaner. Men inga av dessa tre föreslår några metoder för hur undervisningen i nätetik ska gå till. Även här fokuserar tolkningarna nästan uteslutande på hur undervisningen ska genomföras eller vad som ska ingå i den. I ett fall motiveras metoden. Där

nämns att kunskap om yttrandefrihet, upphovsrätt och etisk kommunikation utvecklar eleverna som språkanvändare.

5.2 Samhällslära

Under denna rubrik beskrivs skillnaderna i samhällslära mellan de olika läroplanerna. Redogörelsen görs utgående från kategorierna.

5.2.1 Lära sig och inspireras att påverka.

I 16 lokala läroplaner har man på något sätt utvecklat innehållet i fråga om hur eleverna ska lära sig och inspireras att bli aktiva och delaktiga medborgare och påverka. Exempel på hur det ska gå till är bland annat genom besök av eller hos lokala beslutsfattare eller andra samhällsreliga lokala funktioner, som till exempel kommundag eller tingsrätt. Detta lyfts fram i fyra lokala läroplaner.

I tio av 16 lokala läroplaner betonas vikten av att eleverna lär sig om hur beslutsfattande fungerar utgående från representativ demokrati, partipolitik och val. Att eleverna själva kan fatta och motivera beslut nämns i sex läroplaner.

Praktiskt beslutsfattande i frågor som är angelägna för eleverna nämns som metod i tolv läroplaner. Men tydliga skillnader kan skönjas i preciseringen av vilka dessa frågor kan vara. Enligt fem lokala läroplaner ska eleverna lära sig att påverka genom elevkårer eller andra former av beslutsfattande på skolan, som till exempel val av innehåll i undervisningen. Enligt fyra läroplaner ska eleverna lära sig att ta ansvar för sina egna liv genom aktiva val. Enligt tre läroplaner ska eleverna lära sig om beslutsfattande genom att studera frågor eller olägenheter i deras direkta omgivning. Ytterligare en variation som påträffas är att den här undervisningen ska utgå från frågor som intresserar eleverna, med andra ord oberoende om de är i elevernas direkta fysiska omgivning. I flera läroplaner beskrivs samhälleligt beslutsfattande som centralt innehåll. Men då utan att uttryckligen nämna att det bör utgå från frågor som eleverna uppfattar som aktuella för dem eller utspelar sig i elevernas fysiska närhet.

I tre läroplaner preciseras målsättningen med övningarna i beslutsfattandet. I ena läroplanen ska de leda till att eleverna lär sig ta ekonomiska och etiska beslut. I andra ska övningen leda till förståelse för hur olika val kan få konsekvenser för både det egna livet och samhället i stort. aktiva, företagsamma och ansvars-kännande

Hur medier kan användas för att skapa opinion eller hur till exempel insändare i tidningar skapar möjligheter att påverka nämns i fyra lokala läroplaner. Sociala medier som kanal för påverkan nämns i en läroplan. Tre läroplaner nämner kollektivt engagemang som medborgarrörelser, fackföreningar eller andra föreningar som centralt innehåll eller verktyg för påverkan.

Beslutsfattande kategoriseras i flera fall enligt lokalt, nationellt och internationellt. På lokal nivå nämns kommun, stad, beslutsfattare, kandidater, kommundag, tingsrätt och polisväsendet som studieobjekt. På nationell nivå finns, som tidigare nämnts fackföreningar, partier och medborgarrörelser. Därtill nämns statsmakten som studieobjekt i en läroplan. Globalt eller internationellt beslutsfattande nämns i fyra läroplaner, i en av dessa preciseras innehållet till EU som studieobjekt.

Skrivelserna fokuserar uteslutande på hur eleverna lär sig att påverka. Begreppet inspiration nämns aldrig uttryckligen även om studiebesök kan tolkas att fungera inspirerande.

Två lokala läroplaner nämner vikten av att eleverna blir aktiva medborgare utan att specificera hur detta ska gå till eller vad som ska studeras.

5.2.2 Navigera källor och kritiskt bedöma information och medier.

Att följa med samhällsdebatt och mediernas rapportering med uttryckligen ett kritiskt förhållningssätt nämns i tre läroplaner. I ett fall ska eleverna uppmuntras till detta. Enligt de båda övriga beskrivs detta som en undervisningsmetod. I två läroplaner sägs att eleverna ska följa med i nyhetsbevakningen, men i de här båda fallen nämns inte huruvida eleverna ska förhålla sig kritiskt till bevakningen.

Undervisningen i samhällslära fokuserar i mindre utsträckning än modersmålet på frågan om hur saker och ting ska läras ut. En stor del av läroplanerna tar sig endast an vad-frågan. I de

fall där metoder behandlas nämns analys frekvent. Två typiska sätt att ta sig an massmedier och offentlig debatt syns nedan.

“Eleverna ska kontinuerligt följa med nyheter genom olika medier samt analysera och diskutera aktuella frågor och händelser.” (Vanda)

Jämför med:

“Massmediernas betydelse, sociala medier.” (Karleby)

I sju lokala läroplaner utvecklas och preciseras innehållet om källkritik och -hantering i samhällskunskap. Metoder preciseras i tre av dem. Förmåga till källkritik utvecklas enligt en läroplan genom att läsa, tolka innehåll och dra slutsatser. Enligt en annan genom att lära sig att analysera, diskutera, granska innehåll samt skriva egna argumenterande texter. Enligt en tredje genom att jämföra källor mångsidigt och kritiskt och forma egna motiverade åsikter. I denna tredje läroplan preciseras också vilka sorts källor som ska studeras, innehåll producerat av myndigheter och ekonomiska aktörer.

Då källkritik som metod och mål breddas från samhällsdebatt och medier till källor rent generellt utvecklas innehållet ytterligare i en läroplan. Enligt den ska förmågan till källkritik uppnås genom att eleverna granskar vilka värden och intentioner som kan hittas i informationskällor. Att på dylikt sätt försöka gå till botten med en textförfattares syften nämns frekvent i tolkningarna i modersmålsämnet, men alltså endast en gång i materialet rörande samhällslära.

Informationssökning och besläktade begrepp nämns i majoriteten, 16 stycken, av de finlandssvenska kommunernas läroplaner. De flesta av dem betonar vikten av att använda sig av olika källor, enstaka läroplaner exemplifierar vilka slags källor som bör ingå i undervisningen.

Etiska ställningstaganden till debatt, aktuella frågor och nyheter nämns i två läroplaner. I en av dessa i kombination med källkritisk nyhetsbevakning. I samma läroplan preciseras metoderna som ska uppnå etisk beslutsförmåga. Enligt den ena ska eleverna lära sig se kopplingen mellan beslut och konsekvenser.

Att eleverna ska kunna motivera sina åsikter beskrivs som en målsättning enligt två läroplaner och som metod i en läroplan. Att eleverna ska kunna fatta självständiga beslut beskrivs som målsättning i en läroplan.

5.2.3 Skönja demokratiska värden i ett pluralistiskt samhälle som har förståelse för olikhet och respekterar jämlikhet och mänskliga rättigheter

I tolv läroplaner hittas formuleringar som uttryckligen nämner jämlikhet, demokrati eller pluralistiska samhällen. I sex av dem mycket kortfattat, med en mening eller enstaka ord. I de här sex fallen kan två temaområden skönjas tydligt, minoriteter och invandring samt makt, demokrati och diktatur. Dessa sex läroplaner svarar alltså i någon mån på frågan om vad eleverna ska lära sig.

“Minoriteter. Demokratins motpol, diktatur” (Korsholm)

Metoder, det vill säga svar på hur frågan preciseras i fyra fall. Enligt en läroplan andra ska eleverna jämföra människors ställning i olika samhällen. Det görs genom att man studerar vilken synlighet olika aktörer och minoritetsgrupper åtnjuter i samhället. Enligt en andra ska eleverna fördjupa sig i samhällsstrukturer. Enligt en tredje ska konstruktiva diskussioner föras angående minoriteter och samhällsgrupper. I ett fall ska eleverna utforska begreppet jämlikhet genom att studera både dess bakgrundsfaktorer och vad rasism och fördomar grundar sig i. Läroplanerna uttrycker alltså att det finns strukturella orättvisor eller obalanser i samhället. Baserat på formuleringarna kan de orättvisorna grunda sig i synlighet, folkmängd eller diskriminering. Då eleverna ska lära sig att se och förstå orättvisorna framträder olika analytiska grepp som den viktigaste metoden. Diskussioner förekommer också som metod.

Begreppet tolerans nämns i två läroplaner, jämlikhet nämns i två läroplaner, mångkulturalism nämns i en läroplan. I alla ovanstående sammanhang utom ett nämns begreppen som målsättningar. Med andra ord svarar de här tolkningarna främst på varför-frågan.

“Målet med undervisningen är att hjälpa eleverna att bli ansvarstagande, toleranta individer som vågar delta och påverka samhällsbygget.” (Nykarleby)

5.2.4 Att kunna tyda bilder, grafer och statistik.

Två läroplaner utvecklar undervisningens riktlinjer i fråga om att tolka visuell information. I den ena skrivs att bilder, film, kartor och diagram ska användas i undervisningen. Enligt den

andra ska kartor och tabeller användas i undervisningen. Att kunna tyda bilder tolkas alltså som att kartor i form av visuell information ska ingå i undervisningen.

Man tar i båda läroplanerna ställning till materialet som ska användas och gör det utgående från undervisningen. Diagram nämns i ena och tabeller i andra. Att just dessa former av visuell information nämns är väntat. Samhällslära ska enligt GLGU 2014 bland annat undervisa eleverna i ekonomi och lära dem att följa med nyhetsbevakningen, två sammanhang där tabeller och diagram ofta förekommer. I en av läroplanerna nämns tabeller som ett verktyg jämsides med digital teknik. Det utesluter inte att förmågan att kunna tyda tabeller och inte bara använda dem skulle vara en del av undervisningsinnehållet. Men i så fall är den innebörden implicit.

I undervisningen utnyttjas olika verktyg (t.ex.kartor, lärplattor, datorer, digitala hjälpmedel och olika tabeller). (Vanda)

6 Resultatdiskussion

De elva kategorierna som extraherats ur GLGU 2014 diskuteras utgående från fyra rubriker. Analysen redovisas utgående från dessa. Den första rubriken avhandlar strukturella skillnader. De övriga tre fokuserar på innehåll. Av dem är den första **Multilitteracitet som kritisk läskunnighet**. Under denna rubrik ingår kategorierna: Navigera källor och kritiskt bedöma information och medier, Att kunna tyda bilder, grafer och statistik, Utöva källkritik vid informationshantering, Multilitteracitet som förmågan att kombinera symbolsystem och olika slags information.

Den andra rubriken är **Multilitteracitet som förmågan att påverka**. Här ingår följande kategorier: Vilja och kunna formulera och dela egna åsikter och göra det ansvarsfullt samt Lära sig påverka och förstå vilka kanaler som finns för påverkan.

Den tredje rubriken, **Multilitteracitet för demokrati och jämlikhet** inbegriper kategorierna Förstå sin egen och andras kulturella identitet, Förstå olikheter, olika förutsättningar och jämlikhet i samhället genom valet av litteratur, Diskutera språkbruk utgående från etik, moral och yttrandefrihet, Skönja demokratiska värden i ett pluralistiskt samhälle som har förståelse för olikhet och respekterar jämlikhet och mänskliga rättigheter.

Inledningsvis undersöker vi ändå vilka strukturella skillnader det finns mellan kommunernas lokala läroplansarbete.

6.1 Strukturella skillnader

Begreppet multilitteracitet inbegriper såväl en informationstolkande dimension som en demokratisk, mångkulturell dimension. Den här undersökningen visar att modersmålsundervisningen i de lokala läroplanerna i första hand fokuserar på och utvecklar metoder och material i fråga om multilitteracitet som förmågan att tolka, söka och värdera information. Mångkulturella kommunikationssituationer nämns i vissa läroplaner. Men då utan att utvecklas, konkretiseras eller tolkas. Då lokala läroplaner i samhällslära undersöks syns samma resultat. Samhällsläran axlar ansvar i fråga om att lära eleverna källhantering, analys och kritiskt förhållningssätt till information. Den mångkulturella dimensionen syns i enstaka läroplaner då globalt eller internationellt beslutsfattande lyfts fram som centralt innehåll. Skrivelserna i båda läroämnena uttrycker förekomsten av befintliga strukturer och miljöer som eleverna behöver lära sig om för att verka i. I denna bemärkelse är det finländska läroplansarbetet inte renodlat divergerande, men tydligt mer divergerande än konvergerande. Med det menas alltså att det i viss utsträckning är de lokala omständigheterna som avgör hur policyn implementeras.

Tidigare forskning av Palsa & Mertala visar att de finländska läroplaner som kontextualiserar multilitteracitet oftare fokuserar på hur kompetensen ska läras ut än vad som ska läras ut och varför. Och som tidigare konstaterats sätter GLGU 2014 elevernas aktiviteter i fokus. Båda dessa påståenden stämmer in på undersökningsmaterialet gällande modersmålsundervisningen. För även här placeras individen, det vill säga eleven i fokus som aktivt subjekt. Eleven skriver, läser, förstår, reflekterar, anknyter och relaterar och i enstaka fall utvärderar de också sig själva. Resultatet är väntat. Denna koppling mellan lärande som drivs av elevernas aktivitet och deras självständighet uttrycks också ordagrant i läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.16). Hardy och Uljens skriver att implementeringen av mångsidiga kompetenser i nationella läroplanen har lett till en mer elevcentrerad undervisning. Resultatet rimmar väl med Deweys pedagogiska teorier. Både i fråga om elevernas autonomi som önskvärd målsättning och pragmatismen som gör gällande att kunskap uppstår och utvecklas genom aktioner. Dessa poänger lyfts även fram som centrala i

finländsk läroplansteori. (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017). Frågan som kvarstår är vilket sorts samhälle utbildningssystemet förbereder eleverna för. De centrala kompetenserna springer enligt Saari, Salmela & Vilkkilä (2017) ur marknadsekonomins föränderliga arbetskraftsbehov. Såväl GLGU 2014 som andra guider till utbildningsreformer av Utbildningsstyrelsen betonar också att multilitteracitet är en kompetens för framtidens behov. Det som karakteriserar den framtiden är enligt Utbildningsstyrelsens handlingar och handböcker en osäkerhet (Hellgren & Granskog, 2018, s.21). Huruvida osäkerheten gäller arbetslivet eller någon annan samhällelig funktion förblir osagt. Det gäller också undersökningsmaterialet. Multilitteraciteten ses i tolkningarna i båda ämnena främst som en kompetens som behövs för aktivt medborgarskap och autonomi i det egna livet.

I samhällslära kretsar innehållet ofta kring olika temaområden som lyfts fram som centralt innehåll. I dessa temaområden förekommer en del begrepp som användes i tidigare nationella läroplaner men inte längre i GLGU 2014. Det kan tolkas som ett försök att bygga broar mellan etablerade och nya uppfattningar om ett ämne (Pietarinen et al. 2019). I enstaka formuleringar är själva undervisningen subjekt. I de fallen är det alltså undervisningen som ska åstadkomma det ena eller det andra. En tredje förekommande uppbyggnad är att eleverna är aktiva subjekt, på samma sätt som i undersökningsmaterialet för modersmålsundervisningen. I de lokala tolkningarna av samhällslära framträder vad-frågan tydligare än hur och varför. Beträffande samhällslära fokuserar undersökningsmaterialet med andra ord betydligt mindre på aktioner. Därför är den pragmatism som är så karakteristisk för Finlands läroplan inte lika framträdande i samhällslära som i modersmål.

I någon mån styrs metoderna i de lokala läroplanerna av det som stipuleras i GLGU 2014. I undervisningen i samhällslära ska eleverna till exempel lära sig att lyssna och diskutera, med andra ord påbjuds kollaborativt lärande i GLGU 2014. De mångsidiga kompetenser i GLGU föreskriver också vissa metoder, som till exempel analys av källor och olika former av textproduktion (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.22) Men de lokala läroplanerna erbjuder ändå lärarna stora friheter i val av material och metoder.

Utöver de tydliga skillnaderna i hur de lokala tolkningarna formulerats mellan modersmål och samhällslära, är ett annat tydligt resultat skillnaderna i omfattningen av tolkningarna. Omfattningen av tillägg och tolkningar i modersmålet i de lokala läroplanerna är betydligt större än tolkningarna i samhällsläran. Av de 31 kommuner som antingen självständigt eller i samarbete med varandra formulerat lokala läroplaner för modersmål har 22 på något sätt

tillfört skrivelser med koppling till multilitteracitet och demokrati. Omfattningen av omarbetningen bland de 22 kommunerna varierar stort. 19 av dem utvecklar mål, metoder, innehåll. I de övriga tre har man tillfört enstaka meningar för att lyfta fram centralt innehåll i stycken som i övrigt är ordagrant kopierade från GLGU 2014. I elva av kommunerna behandlas minst fyra av de sju kategorierna för ämnets demokratiska profil. I fråga om samhällslära har 23 kommuner utvecklat eller tolkat multilitteracitet. 16 av dem behandlar en, två eller tre av kategorierna i ämnets demokratiska profil. Sju lokala läroplaner behandlar fyra eller fem av kategorierna för ämnets demokratiska profil. Tolkningarna i 14 lokala läroplaner omfattar sammanlagt fem eller färre meningar.

Några tydliga förklaringar eller mönster går inte att skönja i frågan om vilka kommuner som satsat mer på sina lokala läroplaner. Om frågan angrips utgående från kommunernas invånarantal kan vi visserligen se att stora kommuner som Åbo, Vanda och Kyrkslätt producerat egna tolkningar i stor utsträckning. Men samtidigt har andra stora kommuner som Helsingfors, Esbo och Vasa producerat väldigt kortfattade tolkningar eller inga alls. Mindre kommuner som Larsmo, Vörå och Lovisa, Mörskom och Lapträsk har antingen på egen hand eller gemensamt åstadkommit förhållandevis omfattande kontextualisering om man jämför med de övriga kommunerna. Om frågan angrips geografiskt ser vi att det i varje landskap finns kommuner som gjort ordentliga omarbetningar med många tolkningar, en del egna tillägg och tolkningar eller inga egna tolkningar alls. Baserat på resultatet kan man inte heller påstå att kommuner med mer begränsade resurser skulle ha valt att begränsa sitt arbete till valda delar av innehållet i GLGU 2014. Mindre kommuner som Vörå, Larsmo och Kristinestad och Kaskö har åstadkommit läroplaner som behandlar undervisningen i multilitteracitet utgående från flera perspektiv. Bland de kommuner där tilläggen representerar först kategorier i modersmål finns till exempel Helsingfors. I samhällslära har Helsingfors samtidigt mer omfattande utvecklingar och tolkningar av ämnet. Att en läroplan har omfattande tolkningar i ett ämne betyder med andra ord inte nödvändigtvis att det samma gäller andra ämnen. Språket varierar också läroplaner emellan i båda samhällslära och modersmål. Ett fåtal av dem sammanfattar centrala temaområden och undervisningsinnehåll i punktform. De flesta är skrivna som löpande text.

6.2 Multilitteracitet som kritisk läskunnighet

Multilitteracitet omfattar som tidigare nämnts två dimensioner. Den ena fokuserar på informationstolkande och olika former av läskunnighet. Den har i större utsträckning präglats av den finländska utbildningsdebatten. Generellt fokuserar de finländska läroplanerna i hög grad på förmågan att tolka olika former av information via olika medier och använda informations- och kommunikationsteknik. Det har bland annat konstaterats i en undersökning av Ruokamo et al. (2016) och det stämmer väl in på undersökningsmaterialet, både gällande modersmål och samhällslära. I fråga om utveckling och kontextualisering av källkritik och kritisk läsning i modersmålsundervisningen väljer man oftast att specificera metod och vilka källor som ska ingå i undervisningen. Som metod nämns analys frekvent i undersökningsmaterialet. I enstaka fall preciseras ytterligare genom att vissa perspektiv som ska prägla analysen nämns. De valda perspektiven kan i modersmålsundervisningen handla om att studera en texts grammatik. I Kyrkslätt nämns till exempel språkliga strukturer.

“Eleven uppmuntras att använda, fördjupa och analysera språkliga strukturer, kulturella fenomen samt litteratur inom många olika genrer och medier i en mångkulturell omvärld.”
(Kyrkslätt).

Undersökningsmaterialet som rör samhällslära fokuserar som tidigare nämnts i större utsträckning på vad-frågan än frågor om hur och varför. Till de vanligaste tolkningarna och tilläggen hör att vissa begrepp och innehåll valts ut. Dyliga urval går att hitta i samtliga läroplaner. De kan till exempel vara medborgerliga rättigheter, demokrati, minoriteter och mediebegrepp som till exempel den tredje statsmakten. Detta går stick i stäv med Palsa & Mertalas (2019) forskning som visar att utvecklingar av hur-frågan är vanligast beträffande multilitteracitet. I teorikapitlet avhandlas utgående från Palsa & Mertalas forskning tre möjliga förklaringar för varför lokalt läroplansarbete fokuserar på metoder. Den första handlar om att definitioner och motiveringar till multilitteracitet i GLGU 2014 kan anses vara tillräckliga. Den andra handlar om en ovilja att utveckla ett så komplext ämne som multilitteracitet. Den tredje förklaringen gör gällande att läraren enligt finländsk traditioner åtnjuter störst autonomi i fråga om undervisningsmetoder. De båda första förklaringarna fungerar på resultatet rörande modersmål, där har man i huvudsak valt att fokusera på metoder. Den tredje förklaringen fungerar på samhällslära eftersom hur-frågan får förhållandevis lite utrymme i tolkningarna.

I GLGU 2014 betonas multilitteracitetens dimension som förmågan att tolka olika slags och kombinationer av olika symbolsystem. Detta kallas ibland förmågan att tolka multimodal information och ibland talas det om det vidgade textbegreppet. Förmågan att kombinera olika symbolsystem i modersmålsundervisningen nämns i två läroplaner men då utan att själva begreppet multilitteracitet eller andra besläktade etiketter nämns. Enligt GLGU 2014 ska samhällslärans abstrakta karaktär beaktas genom att läraren undervisningen förklarar bilder, grafer och statistik. Denna uppmaning i Grunderna för läroplanen förbises ändå av de flesta lokala läroplaner. Om man undersöker förekomsten av andra källor än textbaserade inkluderar endast två lokala läroplaner läskunnighet av symbolsystem eller visuell information som tabeller eller kartor. I samhällslära lyfts kartor, tabeller och diagram fram som undervisningsmaterial i två lokala läroplaner. Ingen av dem motiverar varför denna inklusion gjorts.

Kotiainen & Kupiainens (2014) studier visar att många lärare har en begränsad förståelse för begreppet multilitteracitet och i synnerhet vilka former av läskunnighet och symbolsystem som bör prioriteras i undervisningen. I prioriteringsfrågor som rör vilka olika symbolsystem som bör ingå i undervisningen uppfyller modersmålsämnet i de lokala läroplanerna alltså inte den medierande funktion som Palsa & Mertala (2019) efterlyser i sin forskning. Då multilitteracitet i lokala läroplaner analyseras utgående från dess instrumentella funktioner är det anmärkningsvärt att begrepp som teorin (Kotiainen & Kupiainen, 2014) visar att många lärare har svårt att förstå sällan förklaras. En lärare som läser Korsnäs och Malax läroplan kan visserligen se att multilitterära texter ska ingå i undervisningsmaterialet i modersmål. Men någon förklaring på vad en multilitterär text är ges i detta fall inte. I den bemärkelsen förutsätter formuleringarna förkunskap av läsaren, också beträffande terminologi som bevisligen uppfattas som svåra.

Begreppet informationsteknik används i sammanhang som rör de nya villkor som digitaliseringen inneburit för informationshanteringen. Liksom för övriga källor påbjuder de lokala läroplanerna kritisk analys då informationsteknik används. Begreppet sociala medier ses i de flesta fallen som ett kommunikationsmedel, ett sätt för eleverna själva och för andra att dela sina åsikter. I tolkningarna behandlas sociala medier aldrig uttryckligen utgående från källkritik eller andra analytiska grepp. Med tanke på att forskning i allt större utsträckning betonar de sociala mediernas roll både för att påverka och påverkas förväntades de utgöra ett starkare fokusområde för läroplansarbetet. Inte minst då både Facebook och Youtube, båda sociala medier som används för påverkan, funnits i över tio år då GLGU 2014 togs i bruk.

Dessutom är den uttryckt målsättning i nationella läroplanen att eleverna ska lära sig använda digital teknik.

Det görs få distinktioner mellan olika typer av digitala genrer i de lokala läroplanerna. Bloggar och sociala medier nämns. Det verkar finnas en större genremedvetenhet för traditionell media. Tidningstexter som reportage, insändare notiser, krönikor och artiklar och kommersiellt material som reklam är både föremål för analys och produktion i många lokala läroplaner. Här aktualiseras Spillane et al. (2002) forskning om realisering av utbildningspolicy. En förklaring till varför läroplanerna i mindre utsträckning tolkar innehållet rörande informationskällor som tillkommit genom digitaliseringen är att lärarnas befintliga attityder och kunskaper som får konsekvenser för meningsskapandet. Läraren kopplar reforminnehåll om till exempel elevcentrerad undervisning eller multimodal information till befintliga kunskapsscheman som i dessa fall fokuserar på för läraren välbekanta medier.

6.3 Multilitteracitet för mångkultur, demokrati och jämlikhet

I två av de finlandssvenska kommunernas läroplaner för modersmålet utvecklas multilitteracitetens mångkulturella dimension. Det vill säga förmågan att kommunicera i sammanhang där alla deltagare inte delar samma kulturella och etniska bakgrund. I de läroplanerna betonas förmågan att uttrycka sig i mångkulturella samhällen och förmågan analysera medier i en mångkulturell värld. I ett fall tolkas kulturbegreppet annorlunda. Här lämnas begreppets kosmopolitiska dimension bort. Skärningspunkten mellan läskunnighet å ena sidan och kultur och jämlikhet å andra sidan förbises och läroplanen fokuserar istället på mediekultur. Med andra ord underlåter den absoluta majoriteten av de lokala läroplanerna att utveckla multilitteracitetens mångkulturella dimension, som enligt forskningen ändå har en framträdande roll då ämnet behandlas internationellt. I de båda fall där mångkulturella miljöer nämns blir resultaten dessutom svåra att tyda.

“Eleven övar sig i att uttrycka sig självständigt, i grupp och som en del av gruppen samt i en mångkulturell miljö. Eleven utvecklar sitt sätt att uttrycka sig vid olika kommunikationstillfällen, också i en mångkulturell omgivning” (Åbo)

Man påbjuder med andra ord en viss lärmiljö, i detta fall en mångkulturell miljö, i enlighet med multilitteracitetens bredare definition. Det finns här en antydning om att utbildningsmiljön

har betydelse för att uppnå de önskvärda målsättningarna. Men samtidigt underlåter läroplanerna att fördjupa genom att motivera valet av miljö eller specificera metoder eller mål. Enligt Gunnar Berg (2003) leder förekomsten av vaga formuleringar i utbildningspolitiska dokument att lärarens didaktiska funktioner blir viktigare. En slutsats som kan dras av detta undersökningsarbete är att man i lokalt läroplansarbete i stor utsträckning reproducerar nationella riktlinjer i fråga om den mångkulturella dimensionen av undervisningen. Snarare än att rekonstruera innehållet för en ny nivå i det pedagogiska ledarskapet från nationell till lokal nivå, vilket enligt Utbildningsstyrelsen (2019) är ett av de viktigaste målen för det lokala läroplansarbetet. Uljens & Rajakaltio (2017) och Ruokamo et al. (2016) konstaterat att samhällelig solidaritet och kulturell mångfald är tydligt uttryckta värderingar inom pedagogiskt ledarskap i Finland, också därför förväntades undersökningsmaterialet innehålla fler tolkningar av ämnet.

Undersökningsmaterialet erbjuder också sparsam fördjupning och mediering i fråga om språkets innebörd för individer. I likhet med det som nämns i teorikapitlet ansåg Ranciere att information måste tolkas utgående från sitt kulturella sammanhang eftersom att det kan finnas ett glapp mellan det som sägs och det som avses. Kulturell identitet är också ett kärnområden i modersmålets demokratiska profil som för den här undersökningen koncentreras och extraherats ur GLGU 2014. Och kulturell identitet måste förstås ha en betydelse för kommunikation i mångkulturella miljöer. Men i endast en lokal läroplan behandlas språkets innebörd för individen. Och i det fallet som en målsättning, metoder för hur denna förståelse ska uppnås utvecklas inte.

“Eleven förstår i någon mån språkets och modersmålets innebörd för en individ.” (Vanda)

Om vi betraktar tolkningarna av multilitteracitetens plats i modersmålsämnet utgående från antagandet att lärandemål om etik, yttrandefrihet är mer filosofiska än till exempel lärandemålen för källkritik, kan det också konstateras att lärarens närvaro syns tydligare i läroplanerna då det rör sig om mer filosofiska frågeställningar i undervisningen. Med andra ord, då multilitteracitetens instrumentella funktioner avhandlas är eleven subjektet som skriver och analyserar, möjligen är avsikten att det görs med lärarens stöd men i så fall är detta inte uttryckt i tolkningarna. Då multilitteracitetens mer filosofiska dimensioner avhandlas nämns oftare att eleverna handleds eller att lärandet drivs av diskussioner. Samma fenomen syns inte lika tydligt i samhällslära eftersom eleven, i likhet med det som redan konstaterats, mer sällan är aktivt subjekt i tolkningarna som rör detta ämne. Enligt

pragmatismen förutsätter kunskap erfarenhet genom olika aktioner, Dewey skriver om problemlösning. Såväl ledda diskussioner som mer eller mindre självständiga analyser för att förstå ett fenomen som till exempel demokrati, faller under Deweys teori för undervisning genom problemlösning.

I någon mån förekommer vaga begrepp som kan tolkas på olika sätt i undersökningsmaterialet. Strukturer nämns i flera läroplaner. Det är dels ett ord som används för att åskådliggöra vem som har makten och vem som saknar den i ett samhälle. Och dels ett ord som helt enkelt kan användas för att beskriva hur beslutsfattandet går till och vilka institutioner som finns i Finland. Formuleringarna förtäljer inte om det är den ena, den andra eller båda definitionerna som eleverna ska utgå från i analysen.

Pietarinen et al. (2019) undersökte meningsskapande i lokalt läroplansarbete genom att intervjua personer som deltagit i arbetet. Det visade sig att man i arbetet valt att prioritera vissa frågor och förbise andra. Resultatet i den här undersökningen visar också att vissa temaområden förbisetts på lokal nivå. Resultatet är genomgående för undersökningsmaterialet. I modersmålsämnet är frågan om litteraturval utgående från jämlikhet och demokrati ett sådant område. I samhällslära är mångkultur i någon mån ett sådant område. Begreppet mångkulturalism påträffas två gånger i undersökningsmaterialet för samhällslära. I likhet med andra centrala begrepp som till exempel yttrandefrihet lyfts mångkulturalism i detta sammanhang fram som ett undervisningsmål, utan att utvecklas.

6.4 Multilitteracitet och förmågan att påverka

Då vi tittar på vilka dimensioner av multilitteracitet som framträder i undersökningsmaterialet ser vi utöver multilitteracitetens informationstolkande och mångkulturella dimension också en medborgerlig dimension. Den blir tydlig genom att GLGU 2014 också uttrycker en förväntan om att skolan genom multilitteracitet ska undervisa eleverna i demokratisk samhällsordning. Frågan om hur denna förväntan ska realiseras ges i någon form utrymme i de flesta lokala läroplaner. Då den tolkas lokalt fokuserar modersmålsundervisningen i de flesta fallen på att ge eleverna verktyg för att delta i demokratiska processer genom att kunna formulera, dela och motivera åsikter, det vill säga ge dem verktyg för att utöva medborgerliga rättigheter och yttrandefrihet. I samhällsläran blir denna dimension mest framträdande genom undervisning i demokratiskt beslutsfattande. Fokus läggs i båda ämnena i stor utsträckning på att förstå de kanaler och medier som existerar för samhällelig påverkan och att kunna använda dem. Den

kunskapen ska delvis uppnås genom muntliga och skriftliga övningar. Med andra ord ska eleverna lära sig hitta sin röst genom att härma gällande praxis för samhällelig påverkan, som till exempel debatter. Här finns alltså likheter med Rancieres teorier om hur man får en röst för att påverka i ett samhälle, att det kräver en viss förförståelse för kulturen och mediet.

GLGU 2014 placerar som tidigare nämnts elevernas aktiviteter i fokus. Även i de lokala läroplanerna sätter formuleringarna individer, det vill säga eleven i fokus som aktivt subjekt. Eleven skriver, läser, förstår, reflekterar, anknyter och relaterar. Vissa värderingar lyfts visserligen fram som målbilder för undervisningen, till dem hör demokrati, multikulturella samhällen. Partipolitik lyfts fram i flera sammanhang. I denna bemärkelse är tanken framträdande om att kommande generationer genom skolsystemet ska bära upp demokratin. De lokala läroplanerna erbjuder lärarna stora friheter i val av material och metoder. Enligt Kimitoöns läroplan ska eleverna till exempel kort och gott "Öva sig i färdigheter som behövs för påverkan". Motsvarande skrivelser hittas i de flesta lokala läroplaner. Ytterligare fördjupningar görs ibland. Som till exempel i Korsholm där statskicket diktatur i egenskap av motpol ska fungera som en av nycklarna till att förstå demokratin. På motsvarande sätt beskrivs i enstaka fall metoder då olika strukturer i samhället fungerar föremål för analys. Andra urval görs i fler läroplaner. Beslutsfattande i riksdag, regering och av presidenten nämns till exempel aldrig explicit i GLGU 2014. Men i de flesta läroplaner lyfts de fram som central innehåll.

Som helhet präglas både GLGU 2014 och de lokala läroplanerna av demokratiska värderingar. Men då de lokala läroplanerna undersöks utgående från kategorierna som sammanfattats ur GLGU 2014 blir det tydligt vissa kommuner i större utsträckning än andra låter de demokratiska idealen präglade de praktiska instruktionerna i ämnesundervisningen. Under kategorin "Lära sig och inspireras att påverka" ser vi hur man i två kommuner gått tillväga i fråga om undervisning i samhälleligt beslutsfattande.

"Skolans och kommunens demokratistruktur klargörs genom att man följer med för eleven relevanta frågor och hur besluten fattas." (Vörå)

Jämför med:

"Rösträtten och demokratiska påverkningsmöjligheter". (Malax, Korsnäs)

I följande exempel syns samma fenomen då den lokala läroplanen i Åbo jämförs med motsvarande dokument i Pargas. I Åbo motiveras prioriteringen av undervisning i

yttrandefrihet tydligt, den gör nämligen att eleverna utvecklas som etiska språkanvändare. I Pargas motiveras inte prioriteringen.

”Eleven utvecklas som språkanvändare också ur en etisk synvinkel genom att få mer information om yttrandefrihet.” (Åbo)

“Diskutera yttrandefrihet.” (Pargas)

Ett sätt att tolka skillnaderna är att de demokratiska idealen kan utläsas tydligare som en prioritering i de lokala läroplaner där olika val och metoder motiveras. Eftersom Vörå i sin lokala läroplan inkluderar skolans demokratiska struktur och frågor som berör eleverna blir den demokratiska läroplanskoden tydligare än i Malax och Korsnäs. Även om de sistnämnda kommunernas skrivelse i stor utsträckning tangerar Vörås läroplan. I de planer där de demokratiska begreppen varken nämns eller utvecklas eller metoden motiveras blir det ännu svårare att upptäcka denna läroplanskod och därför kan den uppfattas den som lägre prioriterad.

Förmågan att bilda sig och dela med sig av sina uppfattningar är som sagt ett område där analysmaterialet erbjuder viss konkretisering. För att anknyta till Rancieres teorier (2004, s.51) tolkas förmågan att dela sina åsikter som en målsättning som kan uppnås genom bestämda kunskaper och kulturell förståelse. I fråga om metoder för att uppnå den förståelse som krävs för att påverka och delta i forum finns tolkningar i de flesta läroplaner. Exempel på metoder är att öva sig i att skriva och tolka insändare, delta i muntliga debatter och möten och öva på retorik. Om man kontrasterar detta resultat med förekomsten av formuleringar kring identitet kan man alltså konstatera att man i de lokala läroplanerna valt att utveckla förmågan att uttrycka sig genom praktiska övningar. Medan den mer filosofiska frågan om vad språket innebär för individer i flera fall förbises.

I likhet med både Deweys pedagogiska teori och GLGU 2014 betonar de lokala läroplanerna alltså elevernas möjlighet att bli individer som kan forma framtida samhällen. Målbilder i form av önskvärda karaktärsdrag är bland annat att eleverna ska bli aktiva, ansvarsställande, toleranta.

Demokratiska perspektiv som rör de maktstrukturer som Ranciere (2004) lyfter fram, till exempel frågan om vem det är som talar, skriver, ges utrymme, nämns inte i någon läroplan. Litteraturanalys nämns i de flesta läroplaner. Men ingen av dem ger någon direkt uppmaning att använda litteraturval för att undersöka strukturer eller ojämlikheter i samhället. Detta är

något som både pragmatisk och nypragmatisk läroplansteori påbjuder. Undersökningen natur gör att vi inte får något svar på vad det beror. Om denna brist kan ha något att göra med att Finlands skolsystem präglas av decentralisering och att lärarna har stora möjligheter att självständigt planera undervisningen inom ramen för läroplanerna (Hardy & Uljens, 2018, s. 62). Men eftersom de lokala läroplansarbetet av Utbildningsstyrelsen ses som ett viktigt medierande och konkretiserande dokument av utbildningspolicyn från nationell till lokal nivå, är det värt att notera att inte en enda av de lokala läroplanerna som utgör föremål för analysen på något sätt utvecklar innehåll kring medvetet litteraturval för att belysa ojämlikheter.

John Deweys teorier om utbildning där skolan fungerar som ett demokratiskt minisamhälle finns närvarande i ett fåtal av de lokala läroplanernas avsnitt om samhällslära. I Vörå studeras skolans demokratiska struktur. I Vanda deltar eleverna i utformningen av undervisningen. I vissa fall nämns elevernas möjligheter att påverka sin näromgivning men utan att specificera huruvida skolans verksamhet utgör en del av elevernas direkta omgivning. Ett vidgat demokratibegrepp i John Deweys anda, där eleverna uttryckligen ges möjlighet att delta i de beslut som utformar undervisningen går inte att skönja i någon form i undersökningsmaterialet rörande modersmålsundervisningen. I samhällslära nämns elevkårer eller annat beslutsfattande i skolan i fem lokala läroplaner.

Sammanfattningsvis är det utgående från denna undersöknings syfte befogat att lyfta fram att undersökningsmaterialet i modersmålsämnet, i större utsträckning än samhällsläran, kontextualiserar frågan om hur undervisningen ska utformas. I fråga om innehållsmässiga skillnader kan vi vidare konstatera att de lokala läroplanerna i stor utsträckning reproducerar nationella riktlinjer i fråga om den mångkulturella dimensionen av undervisningen. Funktionen att rekonstruera innehållet från nationell till lokal nivå är mindre framträdande för de mångkulturella dimensionerna. Däremot har gjort man mer omfattande rekonstrueringar i fråga om multilitteracitetens analytiska och medborgerliga funktioner. Det blir tydligt genom att elevernas förmåga att bilda och dela åsikter och delta i beslut nära dem betonas på lokal nivå. En tredje poäng att lyfta fram är att de pragmatiska och nypragmatiska teorier kan tydligare skönjas i modersmålsämnet än i samhällslära. Detta då elevernas aktivitet i högre utsträckning betonas i modersmålet.

7 Sammanfattande diskussion

Den sammanfattande diskussionen utgår från tre perspektiv. Inledningsvis redogörs för de huvudsakliga dragen i resultatet under rubriken Avslutande diskussion. Därefter granskas metoden och utförandet under rubriken Metoddiskussion. Avslutningsvis erbjuds förslag för hur denna undersökning kunde användas som underlag för fortsatt forskning. Det görs under rubriken Förslag till fortsatt forskning.

7.1 Avslutande diskussion

Kotiainen & Kupiainen (2014) skriver att det i fråga om lärarnas kompetens i multilitteracitet finns stora skillnader skolor emellan. Eftersom denna undersökning inte utforskar orsakerna bakom variationerna i de lokala läroplanerna kan vi inte vidimera den tesen. Men baserat på omfattningen och kvaliteten av de lokala tolkningarna kan vi i alla fall konstatera att det finns stora skillnader mellan kommunerna beträffande vilket stöd den lokala läroplanen kan erbjuda lärare i utformningen av undervisningen.

Grunderna för läroplan för den grundläggande utbildningen, GLGU 2014, har en uttalad stark demokratisk förankring, både i fråga om hur läroplanen arbetats fram och sett till innehållet. De lokala läroplanerna har i stor utsträckning utformats enligt samma anda. Ideal som demokrati, jämlikhet, yttrandefrihet och mångkulturalism förekommer i en del av dem. Metoder för hur en önskad förståelse för dessa ideal ska uppnås genom kompetensen multilitteracitet preciseras och tolkas lokalt i flera fall.

En sammanfattande jämförelse inom och mellan ämnena i det material som togs med i undersökningen åskådliggör skillnader och likheter i kommunala tolkningar i de lokala läroplanerna. Till att börja med är multilitteracitetens informationstolkande dimension framträdande i båda ämnen i de flesta lokala läroplaner. Källhantering och källkritik lyfts också fram i någon form i de flesta läroplanerna i båda ämnena. Det samma gäller begrepp med koppling till demokrati som förekommer i stor grad i båda ämnen och i många kommuner. Men en stor skillnad är att de ofta tolkas som centralt innehåll i samhällslära och i modersmålet i större utsträckning integreras i metoder. Det vill säga svarar på frågan om hur undervisningen ska genomföras. Det innebär att eleverna i modersmålet i första hand ska lära sig om och för demokrati genom olika former av problemlösning enligt Deweys pragmatiska

teorier. Aktiviteterna kan vara reflektion, textproduktion, läsning, diskussion, analys. Då de lokala läroplanerna i samhällslära istället fokuserar på frågan om vad som ska läras ut kan resultatet tolkas som att undervisningen blir mer passiv ur elevernas perspektiv. Pragmatisk pedagogisk teori är alltså mer framträdande i modersmålsundervisningen. Med det sagt hindrar inget att lärarna som åtnjuter stor autonomi utformar undervisningen från eleverna som aktiva subjekt, i enlighet med målen för GLGU 2014.

Om vi för ett ögonblick endast fokuserar på modersmålsundervisningen ser vi att läraren starkare är närvarande i tolkningar som rör multilitteracitetens mer filosofiska sidor. I fråga dessa filosofiska aspekter uttrycks en starkare förväntan på kollektivt lärande. Detta blir tydligt genom tolkningar som gör gällande att eleverna handleds i det ena eller diskuterar det andra. Då det kommer till multilitteracitetens instrumentella sidor uttrycker tolkningarna metoder som visserligen inte utesluter lärarens eller de övriga elevernas delaktighet i lärandeprocessen. Men denna delaktigheten uttrycks rakt ut mer sällan. Här är det eleverna som når insikter och kunskap genom sitt eget arbete. Denna slutsats kan inte i samma utsträckning implementeras på samhällslära eftersom tolkningarna beträffande det ämnet oftast behandlar centrala målsättningar och därigenom saknar aktivt subjekt.

Skillnader i utformningen mellan samhällslära och modersmål innebär också att förmågan att identifiera en upphovsmakares bakomliggande intentioner och motiv framhålls tydligare i tolkningarna av modersmålsämnet. I samhällslära hittas motsvarande innehåll endast i en läroplan. Förmågan att göra denna analys lyfts fram i teorin som en viktig del av multilitteracitet och av att bedöma både digitala och analoga källors tillförlitlighet.

Ytterligare en slutsats av den här studien är att man i lokalt läroplansarbete i stor utsträckning reproducerar nationella riktlinjer i fråga om den mångkulturella dimensionen av undervisningen. Medan man i större utsträckning utvecklar och konkretiserar innehåll i anslutning till multilitteracitet och informationstolkning. Detta resultat understöds också av att innehållet i GLGU 2014 som rör jämlikhet mellan könen också reproducerats i de lokala läroplanerna. Ingen av de kommuner vars läroplaner fungerat som undersökningsmaterial utvecklar jämställdhetsbegreppet som en del av modersmålsundervisningen.

De största innehållsmässiga likheterna rör tolkningarna av källhantering och källkritik. Detta är ämnen som tolkas i de flesta kommuner och i båda ämnena. Analys och former av reflekterande läsning påtalas i de flesta kommuner och sammanhang. Tolkningarna påvisar en bred genremedvetenhet rörande analoga källor. De tydliggör också att de bland lärarna finns

förståelse för vilka analytiska grepp som kan komma till användning i undervisning i källhantering och -kritik.

Begrepp som källor, information, texter och material används ofta i de lokala läroplanerna och de kan både omfatta digitala och analoga källor. I vissa läroplaner preciseras att digitala källor ska ingå i valet av undervisningsmaterial. Valet av informationskällor exkluderar alltså inte digitala medier. Men med tanke på att forskning i allt större utsträckning betonar de sociala mediernas roll både för att påverka och påverkas förväntades de utgöra ett starkare fokusområde för läroplansarbetet. Inte minst då både Facebook och Youtube, båda sociala medier som används för påverkan, funnits i över tio år då GLGU 2014 togs i bruk. Begreppet sociala medier förekommer i två sammanhang i GLGU 2014. I analysmaterialet påträffas begreppet tolv gånger. Nio av dessa rör modersmålsundervisningen. Här ses sociala medier i alla fall utom ett som ett kommunikationsmedel, ett sätt för elever att dela sina åsikter. I det sista fallet beskrivs inlägg på sociala medier som föremål för analys och granskning. I undervisningen i samhällslära nämns sociala medier tre gånger. I ett fall ska deras roll i samhället utforskas, i två fall lyfts de fram som centralt innehåll, men utvecklas inte utöver det. Med andra ord är det en majoritet av läroplanerna som inte behandlar sociala medier. Begrepp som frekvent förekommer i teorier om digital mediekonsumtion saknas. Exempel på sådana uttryck är konfirmeringsbias och fejknyheter.

Begreppet multilitteracitet nämns i undantagsfall och förklaras aldrig, trots att det är ett av sju huvudteman GLGU 2014 och att det enligt tidigare forskning är ett av de relevanta begreppen som många lärare har begränsad förståelse för.

I fråga om demokratisk bildningsteori preciserar läroplanerna i vissa fall enligt pragmatisk och nypragmatisk läroplansteori utgående från tesen att skolan bör fungera som ett demokratiskt minisamhälle. Det vill säga genom att till exempel inkludera eleverna i valet av undervisningsmaterial och andra beslutsprocesser i skolan. Det gäller både modersmål och samhällslära. Precis som forskning om finländskt läroplansarbete redan vidimerat är förutom curriculum traditionen också bildningstraditionen närvarande i läroplanerna. Tolkningarna uttrycker inte någon önskan om att odla nationell kultur. Men nog en önskan om att göra eleverna till fria och autonoma individer. Ur ett Rancierskt perspektiv uttrycker de dessutom behovet av att förstå den kultur man vill delta i och påverka.

Beträffande de stora variationerna i omfattningen av tolkningarna mellan kommunerna, ifall lokala läroplanerna ska ha den medierande funktion mellan utbildningspolitiska nivåer som

Palsa & Mertala (2019) beskriver, är det många dokument med sparsamma tillägg som inte håller i måttet. De fokuserar ofta på sinsemellan olika aspekter av multilitteracitet och demokrati. I kombination med varandra kunde de uppnå tillräcklig omfattning för att ha en medierande funktion. Men var för sig är de allt för smala för att ge läsaren användbara tolkningar av målen för Multilitteracitet i GLGU 2014. Frågan kvarstår om vad de stora skillnaderna beror på. De tidigare undersökningar som redan avhandlats flera gånger föreslår att det antingen kan bero på en tillfredsställelse med GLGU 2014, en rädsla för att befatta sig med ett komplext ämne som multilitteracitet. (Palsa & Mertala, 2019). Eller en vilja att bibehålla lärarnas autonomi (Saari, Salmela & Vilkkilä, 2017).

Med allt detta sagt är ett betydande resultat de stora skillnaderna kommunerna emellan, att många läroplaner endast behandlar multilitteracitet ur begränsade perspektiv, eller inte alls. Samtidigt som ett mindre antal kommuner producerat läroplaner där de flesta eller rent av alla huvuddrag av multilitteracitet för demokrati som uttrycks i GLGU 2014 utvecklas eller tolkas. Detta gäller både undervisningen i modersmål och samhällslära.

7.2 Metoddiskussion

Undersökningen fokuserade på att synliggöra variationer i materialet och inför analysfasen var hypotesen att alla lokala läroplaner var unika dokument skrivna av lärare i varje enskild kommun. Det antagandet visade sig vara felaktigt då det tidigt i fasen för materialinsamlingen stod klart att många kommuner valt att kopiera GLGU 2014. Antingen rakt av, eller med vissa redigeringar. Försök till analyser och slutsatser baserade på hur dessa redigeringar genomförts föreföll ungefärliga och inte tillförlitliga. Därför exkluderades de helt och hållet från analysen. Genom att endast analysera tillägg i de lokala läroplanerna erbjuds vi inga svar på frågan om varför de som utformat de lokala versionerna i vissa fall nöjt sig med att ordagrant kopiera text och formuleringar från GLGU 2014, eller bara göra korta tillägg. Dessa kopierade texter har inte tagits med i undersökningsmaterialet och även om de gjort det hade vi inte fått reda på varför man valt att kopiera text utan att utveckla innehållet.

Kvalitativ innehållsanalys, det vill säga en undersökning av variationer i tolkningar lämpade sig väl med tanke på undersökningens syfte. Korta kvantitativa redogörelser för olika mönster och förekomster i undersökningsmaterialet inkluderades också eftersom de framträdde tydligt under analysen och utgör ett intressant tillskott till resultatet.

De många modellerna underlättade analysarbetet genom att de kastade ljus på undersökningsmaterialet ur flera olika perspektiv och därigenom gjorde det lättare att förstå utifrån forskningsfrågan. De kategorier som analysen utgick från fungerade väl i enlighet med undersökningens syfte. Genom att utgå från GLGU 2014 och konfirmatoriskt söka formuleringar som bekräftar och utvecklar den nationella läroplanen fick undersökningen tydliga ramar.

7.3 Förslag till fortsatt forskning

Resultatet av denna undersökning kan användas som underlag för eller sporra till vidare forskning, dels på temat lokala läroplaner och dels på temat multilitteracitet i undervisningen. Under denna rubrik avhandlas undersökningens styrkor och svagheter.

I Finlands utbildningssystem åtnjuter lärarna stor autonomi i fråga om utformningen av utbildningen, både på kommunal nivå och på klassrumsnivå. Forskning visar att denna autonomi också utnyttjas på klassrumsnivå. Men av någon orsak utnyttjas den inte i det lokala läroplansarbetet i många kommuner. Denna undersökning ger inga svar på frågor om varför vissa urval gjorts eller inte gjorts. Det samma gäller frågan om varför de lärare som jobbat med lokala läroplaner i vissa fall nöjt sig med att kopiera GLGU 2014. Medan de i andra fall sett det som nödvändigt att utveckla och konkretisera innehållet. I teorikapitlet nämndes att alla läroplaner beskriver en förenklad verklighet. Det läroplanerna föreskriver blir inte villkorslöst verklighet. Göran Linde konkretiserar detta när han refererar till de svenska forskarna Gerhard Arfwesson och Lars Lundmans tes om att alla skolor är olika trots att deras verksamhet baserar sig på gemensamma läroplaner. Trots att undervisningen utgår från samma dokument kan skolor ha olika skolkoder. Alla människor, inklusive lärare är olika och tolkar således sitt uppdrag och samhället olika. Därför uppstår det ofta dominerande skolkoder i lärarkåren. Koden kan också medföra varierande uppfattningar om hur man som lärare ska förhålla sig till läroplaner. (Linde, 2012, s. 17). Därför kan en analys av läroplaner, trots att den fyller en funktion, inte ses som ett sätt att studera hur undervisningen av multilitteracitet och mediefostran utfaller i klassrummet. Det kunde man till exempel utforska genom intervjuer med lärare, antingen utgående från undervisningens utfall i klassrummet eller utgående från frågan om hur skolkoder påverkar lokalt läroplansarbete. Viljan att bibehålla lärarautonomin kan också ses som en förklaring till varför många lokala läroplaner underlåter

att utveckla och tolka GLGU 2014. Genom att intervjua dem som arbetat lokalt med läroplaner kunde den hypotesen testas.

Litteraturförteckning:

- Berg, G. (2003) Att förstå skolan - En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Studentlitteratur: Lund
- Buckingham, D. (2003) Media Education - literacy, learning and contemporary culture. Polity: Cambridge
- Buckingham, D. (2015) Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture *New Media and Learning in the 21st Century* pp 9-21
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). Research methods in education. Routledge: London
- Del Vicario, M. Bessib, A. Zollo, F. Petronic, F. Scalaad, A. Caldarelli, G. Sanleye, H.E. & Quattrocio, W. (2015) The spreading of misinformation online. Hämtad från <https://www.pnas.org/content/pnas/113/3/554.full.pdf>
- Dewey, J. (2007) Individ, skola och samhälle. Natur och kultur: Falköping
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2003) Att göra systematiska litteraturstudier *Natur och kultur, Stockholm*
- Gelfert, A. (2018). Fake News: A Definition. *Informal Logic*, 38, (1), 84–117. <https://doi.org/10.22329/il.v38i1.5068>
- Halinen, I., Harmanen, M. & Mattila P. (2015) Making sense of the world today: why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning
- Hardy, I. & Uljens, M. (2018) Critiquing Curriculum Policy Reform in Finland and Australia: A Non-affirmative, and Praxis-oriented Approach. *Transnational Curriculum Inquiry* 15 (2)
- Hellgren, J. & Granskog, P. (2018) Multilitteracitet, upptäck och utveckla din kompetens. *Suomen yliopistopaino: Helsingfors*.
- Hendricks, V. & Vestergaard, M. (2019) Fact Resistance, Populism, and Conspiracy Theories. *Ur Reality Lost*. Springer
- Herkman, J. & Vainikka, E. (2011) Lukemisen tavat: lukeminen sosiaalisen median aikakaudella.
- Kulju, P., Kupiainen, R. & Jyrkiäinen, A. (2018). Monilukutaidon pedagogiikan juurilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2).
- Kullenberg, K. (2019, 5 februari). Kvalitativ och kvantitativ textanalys [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=RVwjvRq4oaE&t=1542s&ab_channel=ChristopherKullenberg
- Legg, C. & Hookway, C. "Pragmatism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2021) <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/>
- Lilliedahl, J. (2015) The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:1

- Linde, G. (2012) *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Studentlitteratur: Lund
- Mertala, P. (2017) *Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot Kieliverkosto*
- Nordholm, D. (2016). State policy directives and middle-tier translation in a Swedish example. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 393–408.
- Nygren, T. & Broneaus, F. (2018) *Källkritik i digitala medier – en didaktisk utmaning Digital kompetens - Grundskola och gymnasium Skolverket*.
- Ranciere, J. (2004) *Disagreement - politics and philosophy*. Minnesota: University of Minnesota Press
- Rautianen, A. (2016) *Implementering av läroplanen i Finland Utbildningsstyrelsen*
https://www.oph.fi/download/179073_NLS_anneli_rautiainen_utbildningsstyrelsen.pdf
- Ojaranta, A. (2019) *Information literacy conceptions in comprehensive schools in Finland*. Åbo Akademi University Press: Åbo
- Thuren, T. (1997) *Källkritik*. Liber: Stockholm
- Uljens, M. & Rajakaltio, H. (2015) National curriculum development in Finland as distributed and non-affirmative educational leadership. I Uljens, M (red.), *Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning och skolutveckling*. Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.
- Uljens, M. (2018) *Understanding educational leadership and curriculum reform - beyond global economism and neo-conservative nationalism*
- Utbildningsstyrelsen (2014) *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*
- Utbildningsstyrelsen (2019) *Centrala delar i läroplanen för den grundläggande utbildningen* hämtad 17.9.2019 från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/centrala-delar-i-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>
- Utbildningsstyrelsen (2019) *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmaudistuksen seuranta*. Hämtad 1.11.2019 från <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ops-seuranta-paahavainnot-2019.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2019) *Centrala delar i läroplanen för den grundläggande utbildningen* Hämtad från <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/centrala-delar-i-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. (2017) *Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa*. I Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (red), *Opetussuunnitelmatutkimus : keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Viennet, R. & Pont, B. (2017) *Education and police implentaion: A litterature review and proposed frameworks OECD*, Hämtad från [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2017\)11&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2017)11&docLanguage=En)

Waldmann, C. & Levlin, M. (2017) Samband mellan språklig förmåga och skriven textproduktion hos elever med svag läsförmåga. Researchgate

Widen, P. (2009). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), Handbok i kvalitativ analys. Stockholm: Liber.

Wilson et al. (2011) Media and literacy curriculum for teachers Unesco. Hämtad 18.9.2019 från <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971/PDF/192971eng.pdf.multi>