

8 4 10  
17 4 20



GÖTEBORGS UNIVERSITET

*Institutionen för pedagogik och didaktik*

GÖTEBORG UNIVERSITY *Department of Education*

---

# **Pedagogiska teorier om eleven i skolutredningar på 1940-tal och 1990-tal**

**En metaforanalys**

C-uppsats i pedagogik

Maj 2000

Författare: Mary-Anne Holfve-Sabel

Handledare: Jan-Eric Gustafsson



# GÖTEBORGS UNIVERSITET

*Institutionen för pedagogik och didaktik*

## Sammanfattning

Arbetets art: C-uppsats i pedagogik.

Sidantal: 37

Titel: *Pedagogiska teorier om eleven i skolutredningar på 1940-tal och 1990-tal.*

*En metaforanalys.*

Författare: Mary-Anne Holfve-Sabel

Handledare: Jan-Eric Gustafsson

Datum: Maj 2000.

### *Bakgrund och syfte:*

Alla elever förutsätts klara betyget godkänd i grundskolan. Svenska, engelska och matematik har fått en särställning som kärnämnen. Betyget godkänd krävs för att få plats på ett nationellt gymnasieprogram. Många elever lämnar nu grundskolan utan komplett betyg. Det finns anledning fråga sig hur man resonerat i skolutredningen bakom dagens målstyrda skola (SOU 1992:94) angående elevernas förutsättningar och om uppfattningen förändrats jämfört med betänkanudet som initierade grundskolan i Sverige (SOU 1948:27). Båda utredningarna har som grund en jämlik och demokratisk skola för alla.

### *Metod:*

Båda utredningarnas formuleringar om individens begåvning eller förutsättningar granskades. Metaforer för två olika pedagogiska teorier, förvärvs- respektive deltagandemetaforen behandlas i teoridelen. Citat som innehöll formuleringar om individens begåvning eller förutsättningar eller de motsvarande formuleringar som i den yngre utredningen handlar om den process vilken eleven genomgår under sin skoltid. Jag behöll citat som innehöll metaforer eller ledord för dessa. Citaten granskades på nytt, grupperades och ställdes i kontrast eller likhet intill varandra. Metaforerna eller ledorden i citaten kursiverades för att lyfta fram kontraster eller likheter i grunduppfattning.

### *Resultat:*

Genom att citat ur den äldre utredningen ställdes direkt mot citat i den yngre var det möjligt att åskådliggöra det pedagogiska synsättet i respektive utredning. Kontrasterna var betydligt flera än likheterna. Det var möjligt att fånga de bakomliggande pedagogiska teorierna via synen på eleven. SOU 1948:27 ansluter sig i huvudsak till förvärvsmetaforens synsätt på kunskap och inläring, medan SOU 1992:94 är starkt färgad av deltagandemetaforens synsätt. De speglar således vitt skilda uppfattningar. Förvärvsmetaforen erkänner begåvning som stabil, men också att alla elever förvärvar kunskap från en enkel nivå till en mer komplicerad. Deltagandemetaforen erkänner situationens och samarbetspartners betydelse, men en svaghet hos teorin är förnekandet av kunskapsöverföring. Båda teorierna har egna förtjänster och en syntes borde vara möjlig. Det är tvärtemot intentionerna den svagaste länken i skolan, nämligen eleven i svårigheter som blir förloraren om deltagandemetaforens pedagogik blir allenarådande.

# Innehållsförteckning

## Inledning 1

Problemformulering 2

## Teorigenomgång 2

Bakgrund till betänkandena 2

Metodval för granskningen 4

Egen bakgrund 5

Egen grundsyn 6

Metaforer som verktyg för att synliggöra teorier om kunskap, inläring o begåvning 7

Förvärvsmetaforen för kunskap 8

Deltagandemetaforen för kunskap 10

Problem vid användande av respektive kunskapsmodell 12

Förvärvsmetaforen för inläring och begåvning 12

Deltagandemetaforen för inläring och begåvning 14

Problem vid användande av respektive inlärningsmodell 15

Avslutande kommentar 16

## Praktiskt genomförande 17

## Resultat 18

Kort sammanfattning av tillblivelsen av de båda betänkandena 18

Metaforer, allmän kommentar 18

Kontraster i citat 19

*Grundläggande idéer 19*

*Utvecklingspsykologiska resonemang 21*

*Elevers olika profiler 22*

*Förskoleåldern och de första skolåren 24*

*Uppfattningar om den lärande 25*

Likheter i citat 27

Metaforerna separat 28

Metaforer med kontrastverkan 28

Metaforer som likheter 30

## Diskussion 31

Resultatdiskussion 31

Valet av de två utredningarna 32

Metodval 33

Förvärvs- och deltagandemetaforens starka och svaga sidor 33

Slutkommentar 34

## Referenser 36

## Inledning

Min erfarenhet som lärare och specialpedagog är att man i skolan fokuserar på och lätt fastnar i elevers brister, men sällan uppmärksammar deras starka sidor. Det kan finnas en risk för att den målstyrda skolan premierar en viss sorts inläring. Centralt är att eleven skall vara godkänd i svenska, engelska och matematik för att få en plats på de nationella gymnasieprogrammen. Detta krav gäller även de yrkesförberedande gymnasieprogrammen. I en intervjuundersökning med elever som år 8 saknade ett eller flera betyg i s k kärnämnen framkom en tydlig modlöshet inför skolans krav (Holfve-Sabel, 1998). Å andra sidan hade dessa elever många skiftande fritidsintressen där deras håglöshet var utbytt mot intresse och engagemang. Inför slutbetygen verkade skolan tillsätta mera resurser och betygen i kärnämnen blev fler, men i de återstående ämnena minskade antalet betyg så att gruppen totalt sett fick färre betyg år 9 än de haft år 8. Mitt intryck var att de individuella förutsättningarna inte hade beaktats och att elevernas starka sidor skymdes av deras misslyckanden.

Om man vill finna orsakerna till att så många misslyckas med att nå målen i skolan skulle det innebära en undersökning med ett mycket brett perspektiv. I ett tidigare arbete (Holfve-Sabel, 1994) påpekade jag att läroplanskommittén (SOU 1992:94) skiljer på mål som skall uppnås eller eftersträvas och riktlinjer för arbetet i skolan, där de senare skall ses som rättesnören eller principer. Jag konstaterade även att för att mål skall kunna upprättas måste termen kunskap definieras. I diskussionen framhöll jag det SOU 1992:94 säger om hur målen skall nås, nämligen att eleverna med stigande ålder och mognad skall ta ett ökat ansvar för planering av eget arbete. Att föräldrars och barns synpunkter måste beaktas. Min slutsats blev att specialpedagogisk kompetens skulle bli oumbärlig för att hjälpa elever i svårigheter. När den undersökningen gjordes hade den målstyrda skolan inte genomförts. Sex år senare är mitt intryck att de elever som av olika skäl har svårt att nå målen ställs inför orimliga krav. I bedömningen av en elev i svårigheter ingår att ställa upp rimliga delmål. En ambition är att fånga upp det som skulle kunna motivera eleven. Stor diskrepans råder dock enligt min erfarenhet mellan olika skolors policy.

Eftersom skolan handlar om individer som lär är det naturligt att som ett första steg fokusera på uppfattningen om dessa i den utredning (SOU 1992:94) som låg till grund för nuvarande skolform. För att sätta in denna utrednings syn på individer som lär i ett historiskt perspektiv och få ett underlag för jämförelser har jag valt att gå tillbaka till grundskolans "födelsedokument", 1946 års skolkommissions betänkande (SOU 1948:27). För att begränsa undersökningens omfattning blev det nödvändigt att fokusera på ett begrepp med stark koppling till den lärande individen. Jag valde då elevens förutsättningar / begåvning.

Syftet med detta arbete är att klarlägga vilka synsätt om individens förutsättningar som är rekommenderade och om detta betraktelsesätt förändrats över tiden. Uppsatsen syftar också till att synliggöra vilka pedagogiska teorier som ligger bakom utredarnas syn. En möjlig väg kan visa sig vara att använda metaforer som ett hjälpmedel för att lyfta fram utredarnas uppfattning. Pedagogik i skolan blir i hög grad ett socialt fenomen. Gemensamt för sociala fenomen är att det kan vara fruktbart att utgå från vilka metaforer som vägleder tänkande och skrivande om dessa (Alvesson & Sköldberg, 1998).

## Problemformulering

- a) Lyfta fram uttryck för elevens begåvning eller förutsättningar i SOU 1948:27 samt SOU 1992:94.
- b) Undersöka hur de funna uttrycken synliggör de båda utredningarnas åsikter om elevens förutsättningar för inläring och kunskap.
- c) Synliggöra kontraster och likheter mellan de båda utredningarnas syn på individen som lär.
- d) Via uppfattningar om eleven om möjligt fånga bakomliggande pedagogiska teorier.
- e) I så fall belysa om de pedagogiska grunduppfattningarna i respektive utredning lyfter fram hinder för eleven, och vad skolan bör göra för att hjälpa en enskild elev.

## Teorigenomgång

### Bakgrund till betänkandena

Mellan SOU 1948:27 och 1992: 94 ligger 44 år. Vi har därför anledning att beakta den tidsanda som rådde vid deras tillblivelse.

En aspekt är att ta del av synliga samhällsföreteelser, t ex historiska fakta och det paradigm som rådde under den aktuella tidsepoken. Paradigm är ett begrepp myntat av Kuhn för de goda förebilder för forskarsamhället som mer eller mindre blir stilbildande. Paradigmet antas bestå av världsbilden, vetenskapsidealet samt forskarrollen och dess uppgift (Wallén, 1996).

Olsson (1993) har givit följande beskrivning av tiden närmast efter andra världskrigets slut: Efter andra världskriget var den ideologiska riktningen utstakad och en institutionell ram för att förverkliga politiken fanns redan. I de flesta av Europas länder betydde krigsslutet att det skedde stora förändringar i den politiska ledningen. I Sverige däremot satt det ledande skiktet kvar. Politiker och tjänstemän som på 1930-talet deltagit i den ideologiska debatten och under kriget byggt upp den centralt dirigerade administrativa apparaten var efter kriget beredda att sätta sina planer i verket så snart ekonomin medgav.

Den effektiva och reduktionistiska inställningen att det som gällde för de minsta byggstenarna också måste omfatta helheten genomsyrade det offentliga Sverige. Barnet, familjen, arbetsförhållandena, lagstiftningen betraktades som möjliga att inordna och påverka på ett rationellt sätt för det gemensammas bästa.

Paradigmet för forskarsamhället var att väl genomförd forskning kunde ge resultat som representerade sann kunskap. Positivismen var stilbildande. Tron på rationella, prövningsbara och inte minst tillförlitliga kunskaper var stor. All vetenskap måste gå att verifiera. Det innebar samtidigt att det som inte gick att objektivt undersöka, t ex människors känslor eller uppfattningar betraktades som ovetenskapligt (Wallén, 1996).

SOU 1948: 27 är en milstolpe inom svensk skolpolitik, då föddes grundskolan. Man poängterade att skolan skulle genomgå en omgestaltning. Översynen gällde skolans målsättning, organisation, arbetsmetoder samt kursplaner. Inflytande i skolan skulle ges till politiker, men även lekmän och föräldrar skulle kunna göra sig gällande. Reformen skulle genomföras under en lång övergångstid. Den genomgripande målsättningen var att genomföra en demokratisering av det svenska skolväsendet. Undervisningen skulle

grundlägga vördnad och aktning för mänsklighetens kulturarv. Särskild vikt lades vid fri fostran eftersom det inte fick bli tal om att stöpa alla i samma form. I en sådan skola utvecklas människor för vilka samarbete är ett behov och en glädje, påpekade man.

1992 har en borgerlig koalition bildat regering. "Det glada 80-talet" har efterträts av ett 90-tal som präglas av en djup lågkonjunktur, stora budgetunderskott och stigande arbetslöshet som påminde om 1930-talet. Till detta kom oroligheter på penningmarknaden och de finansiella marknaderna med rekordhöga räntor som följd. Detta ledde till att den borgerliga regeringen i samarbete med socialdemokratin föreslog långtgående bantningar av de offentliga utgifterna (Magnusson, 1993).

Tron på att central statlig styrning rationellt kan lösa uppkomna problem har dessutom mattats. Regelstyrning ersätts av målstyrning. Decentralisering av styrning och beslut till lokala instanser vinner mark alltmer.

Paradigmet i forskarsamhället är mindre enhetligt. Flera parallella diskurser kan existera samtidigt. Varje vetenskapsteori förfinar sina metoder och utvecklar nya teorier. Forskningens gränser har utvidgats kraftigt. Ett exempel på en ny forskningstradition är fenomenologin med rötter i filosofi om medvetandet, självmedvetandet och intentionalitet samt om fenomen som vi uppfattar dem (Wallén, 1996). Fenomenologin påverkar inte minst pedagogiska frågeställningar om hur eleverna organiserar och förstår ett stoff. Paradigmen är flera varför polariseringar eller s k dikotoma uppfattningar finns som spänningar under ytan. Problemet ligger i frestelsen att välja enbart ett paradigm och göra den till sin grund. Hos kryptogamer innebär t ex en sådan dikotomi (grek. tudelning), att den arbetande växtpunkten i stam- eller rotspetsar halveras, varvid halvorna bygger upp nya dotteraxlar. Detta i motsats till falsk dikotomi där huvudaxeln avbryter sin tillväxt och två motsatta sidoknoppar växer ut omedelbart (Norstedts uppslagsbok, 1982). Vi kan med andra ord inte veta om de dikotoma synsätten i grunden är äkta eller falska förrän vi gått tillbaka till skiljelinjen där delningen uppstod. Nu bortser vi från kryptogamers övriga egenskaper och fokuserar på själva delningen. Från den kan två bilder framkallas. I det ena exemplet har vi två diametralt olika uppfattningar om orsaken till dyslexi. Den ena en biologisk förklaringsmodell, den andra en social. Detta för att exemplifiera en äkta dikotomi, eftersom man är oenig i en grundläggande fråga, alltså har olika stammar. Den andra typen av dikotomi innebär att grunduppfattningen kan vara densamma, men att man utvecklar olika syn i underordnade frågor. Den ena grenen får exemplifieras av arbetsätt och arbetsformer hos speciallärare med äldre utbildning. Dessa tillämpar mer strukturerad läs- och skrivträning och använder fler test. Den andra grenen representeras av specialpedagoger som betonar att elever i svårigheter är mer hjälpta av att få hela sin situation kartlagd, men utan att slutmålet blir enskild träning (Hjälme, 1999). I skolans praktik är kontrasten stor, men sätten att arbeta på avslöjar inte vilken grundsyn man har. I de fall man har samma grundsyn men arbetar på helt olika sätt är dikotomin falsk. Huvudintrycket efter införandet av SOU 1992:94 är att vi tvärt emot intentionerna inte hinner dryfta frågor av grundläggande karaktär

Två betänkanden skall granskas, det äldre som öppnar ett statligt enhetligt skolsystem och det yngre som släpper den statliga kontrollen i betydande grad till förmån för en decentraliserad, målstyrd skola, dock med bibehållen demokratisk grundidé om en skola för alla.

Hur går vi tillväga om det visar sig att de begrepp som det ena betänkanudet använder knappast används i det andra? De betydelser som går att upptäcka måste ändå lyftas fram och tolkas.

### Metodval för granskningen

Sommaren 1999 besökte jag Delfi, den mytomspunna plats som kallades jordens navel. På detta underbara berg med sina urgamla terrasser finner man resterna av Apollotemplet i vars centrum oraklet satt. Oraklet eller det gudomliga språkröret var prästinnan Pythia. När hon till människorna förmedlade gudarnas vilja förstod de inte alltid det gåtfulla mumlet. I stället fick de fundera över rimliga tolkningar. Hermes, gudarnas budbärare, hade inga svårigheter att förstå innehållet i de konvolut som bars fram. Senare kallades orakelpräster för *hermeios* (från grekiska verbet *hermeneuein*, tolka). Vetenskapstraditionen hermeneutik är en texttolkande tradition som således har djupa rötter (Ödman, 1979). I Delfi krävdes ambitionen att vilja tolka uttolkaren. Att få tänka och reflektera väcker människors intresse och fantasi långt mer än färdigserverade ”sanningar”.

Som vetenskaplig tradition går hermeneutiken tillbaka till renässansen och protestanternas intresse för noggranna bibelanalyser. Exegetik, tolkning av bibelns texter blev på modet. Ett centralt begrepp är den hermeneutiska cirkeln. Det innebär att texten i en bibeltext måste uppfattas som en del av en större helhet om den skall gå att förstå. Hela Bibeln går dock endast att tolka utifrån sina delar. Att alternera mellan del och helhet skapar en djupare förståelse både av delarna och helheten (Alvesson & Sköldberg, 1994).

En sentida eller samtida källa kan vara svårare att tolka än en äldre på grund av att man är mer involverad i den företeelse man tänker granska. Man kan påverkas av sin förförståelse. I detta fall skall jag dels granska den skola jag själv gick i som elev och dels den verksamhet jag verkar i som specialpedagog. Alla människor har sina socialt grundade uppfattningar om olika fenomen.

Den hermeneutiska cirkeln måste utökas till två cirklar, en kognitiv och en normativ. Den kognitiva cirkeln är våra frågeställningar eller förhandsteorin. Detta blir det första mötet med enheterna och resulterar ofta i en mängd ostrukturerad information. (Holme & Solvang, 1991). Den normativa cirkeln innesluter alla egna värderingar eller grunduppfattningar som man inte kan bortse från. Detta innebär att man måste vara medveten och försiktig så att man inte letar efter bekräftelser på sina förhandsuppfattningar utan kritiskt prövar dem. De två hermeneutiska cirkelarna möts i växelverkan med varandra och skall i en god forskningsprocess skapa ny kunskap (Holme & Solvang, 1991).

Den hermeneutiska traditionen blir metodvalet för detta arbete, i synnerhet som det handlar om såväl kommunikation som förståelse (Wallén, 1996). Med andra ord: Vad säger texterna och hur skall jag förstå innebörden?

Utöver det hermeneutiska metodvalet finns skäl att formulera de satser vars innebörd står i överensstämmelse med mina egna krav och förväntningar på den aktuella undersökningen. Vad är sant och vad är osant har diskuterats av filosofer i alla tider. I den del av filosofin som kallas kunskapsteori eller epistemologi (grek. *episteme*) blir det säkra vetandet ställt mot det vi erfar (grek. *doxa*), (Säfström & Östman, 1999).

Det verkligt svåra är med andra ord att göra en korrekt avvägning mellan säkert och osäkert. För det senare som förmedlas via våra upplevelser finns ingen enkel karakteristik, och till det förstnämnda ställs med tiden nya frågor. Kunskap ändrar sig i takt med vår



förmåga att tränga bakom det vi ser. Har vi i stället övergett tanken på en strikt delning mellan verkligt och skenbart till förmån för en acceptans att kunskap är relativ kan vi kalla oss relativister i motsats till de förra som är objektivistiskt inriktade. Vill vi varken erkänna kunskap som objektiv eller relativ, utan mer som en förmåga till handling har vi i princip övergivit det epistemologiska fältet till förmån för det pragmatiska. Enligt Säfström & Östman (1999) syftar pragmatism ”till att klargöra våra önskningar, behov och intressen i världen genom att kritiskt granska dem med avseende på dess konsekvenser”. Det senare förhållningssättet blir min utgångspunkt. I min föreställning om det goda samhället ingår att medborgarna gemensamt har ett ansvar att förvalta arvet från föregående generationer. Existentiella värden måste aktivt försvaras för att kunna bevaras. Enligt mitt sätt att se krävs därför att beslut som fattas i olika instanser även utsätts för kritiskt granskning. I denna anda blev jag fostrad i min egen skola.

Författarna till de utredningar som skall granskas må ha haft likartade uppdrag, ett demokratiskt skolsystem, men deras sociala praktiker som i mångt och mycket påverkat vad som slutligen blir formulerat och publicerat är inte lika tillgängliga för oss. I detta fall är vi hänvisade till texterna. Dessa erbjuder åtminstone två möjliga angreppssätt. Den ena är en saklig faktainsamling då man fångar texternas topoi (Selander & Van Leeuwen, 1999). Det andra handlar om vilka centrala metaforer som finns knutna till olika nyckeltopos i respektive text. På grund av skiftande diskurser vid texternas tillblivelse blir det inte möjligt att begränsa sig till synonyma uttryck för exempelvis ordet begåvning. Metaforerna erbjuder här en möjlighet att utvidga granskningen från ett begrepp till dess motsvarighet i en senare text.

### Egen bakgrund

Som specialpedagog har jag som yrkesinriktning medvetet valt fokusering på språk och kommunikation för de yngre barnen och eleverna samt en bred allmänpedagogisk inriktning för år 7-9. I praktiken möter jag således enskilda frågeställningar för barn från cirka 4 år t o m 16 år. Nästan undantagslöst begärs min insats från organisationen, d v s personalen, ledningen eller elevvården inom förskola och skola, ibland även barnomsorgen inklusive landstingets personal på barnavårdscentralerna. Skol- och barnpsykolog samt skolhälsovården är ständigt aktuella samarbetspartner. Omvänt remitterar jag till barnlogopedmottagning, barnpsykiatriskt team eller barnneurologiskt utredningsteam för bedömning/behandling. De flesta ärenden går dock aldrig utanför den egna organisationen. I samtliga ärenden involveras föräldrar innan jag möter ett enskilt barn eller elev. Utöver ovanstående verksamhet baserad på individuella åtgärder för barn i svårigheter, är jag mentor för en vanlig grupp högstadieelever år 8. Slutligen är jag samordnare för ett arbetslag bestående av ämnes- och övningslärare för år 7-9. Den senare funktionen innebär att jag ingår i skolans ledningsgrupp och den förstnämnda att jag deltar i min kommunds elevvårdsteam.

Utifrån denna breda vardagspraktik möter jag konstant barn och elever i olika åldrar samt givetvis de professionella som omger barnen. Jag har ständigt möten med bekymrade och oroliga föräldrar.

Mina arbetsuppgifter synliggör min egen förförståelse vilket kan innebära risk för att inte vara neutral. Å andra sidan ligger de båda dokumenten tidsmässigt långt ifrån varandra vilket vidgar perspektivet.

Mina tjänster efterfrågas i första hand för att jag skall vara behjälplig vid analysen av de svårigheter barnet/eleven befinner sig i. Inledningsvis finns alltid behovet av en direkt kommunikation med barnen/eleverna samt med de vuxna som omger dem.

Nästan uteslutande är utgångsläget ett misslyckande av något slag. De yngsta barnen kanske inte går att förstå verbalt. De lite äldre barnen kan t ex ha stora svårigheter i att tolka och förstå instruktioner varför inläringen blir fördröjd och ibland avstannar. Något äldre barn kan ha genomfört de nationella proven år 5 och 9 med nedslående resultat. För högstadielärover kan det förekomma skolkl, konflikter och komplicerade självuppfattningar som inte står i reellt förhållande till exempelvis betygsunderlag (Holfve-Sabel, 1998). Kärnfrågan som återkommer är då egentligen tvådelad: Vilka förutsättningar har individen, och vilket bemötande eller vilken pedagogik gagnar bäst den enskilde elevens utveckling?

### Egen grundsyn

- 1) Varje individ har sina unika förutsättningar. Dessa skall vi dra nytta av och tolka — positivt utifrån individens starka sidor.
- 2) Gränsen för vad som går att förändra omkring ett barn eller en elev i svårigheter sätts av den pedagogik som praktiseras där barnet/eleven befinner sig. Olika pedagogiska inläringsteorier skapar olika betingelser för den lärande.

#### Ad 1:

Elever är mycket olika varandra. Skolan bör därför förhålla sig till sina elever som grupper bestående av heterogena individer.

I bekräftelsen av olikhet följer kravet att omvänt erkänna allas lika värde som människa.

Varje barn som passerar förskolan och grundskolan bör erkännas som en unik personlighet vars särart skall tillvaratas så att individen/eleven lämnar skolan med bibehållet människovärde och intakt självkänsla. Barnens personligheter måste respekteras.

Individuella skillnader är värdefulla och bör snarare befrämjas än raderas ut. All träning för yngre barn bör utgå från deras motivation.

För att bidra positivt till ett barns utveckling kan man aldrig bortse från dess starka sidor.

Man kan lägga all sin kraft för att slipa av det som uppfattas som avvikelser och ändå inte nå resultat om inte man fångar upp det som redan är en individuell styrka, antingen medveten eller omedveten. Mycken tid bör alltså läggas på att reda ut frågan: vad är eleven bra på?

#### Ad 2:

Om elevens situation ska påverkas på ett positivt sätt, måste pedagogiken som omger eleven vägas in som en relevant faktor i bedömningen av vilka mål som kan sättas upp. Vi har i dag allmänt accepterat åtgärdsprogram som ett förändringsinstrument. I den förväntan som brukar finnas i möten omkring enskilda elever blir det ingen kvalité i diskussionen om inte den faktiska verkligheten tas med i bedömningen. Hur arbetar pedagogerna? Vilka åtaganden kan de ta på sig och erkänna som både nödvändiga, men också i linje med sin egen norm för god pedagogik? H r krävs stor lyhördhet.

Att granska det ”sociala rummet” som skolan utg r känns som ett ansvar och en bekräftelse av det stimulerande arbete som mötet med barn och ungdomar i en inlärningssituation utg r för min egen del.

## Metaforer som verktyg för att synliggöra teorier om kunskap, inläring och begåvning

Metafor är ett grekiskt ord som betyder överföring eller bildligt uttryck (Norstedts, 1982). Inom pedagogiken används metaforer för att skapa en fördjupad förståelse för det man försöker lära ut. I ett av de arbeten som skall granskas (SOU 1992:94) utnyttjar utredarna gärna metaforer för att klargöra sin ståndpunkt: "Kunskap som redskap (s. 12), "kunskaper är som ett isberg – endast en del är synligt" (s. 63), "det går att utveckla färdigheter utan koppling till förståelse, men ofta är färdigheterna "mentalt inramade" " (s. 66). Metaforer har också under det senaste decenniet använts som en vetenskaplig metod för att lyfta fram teoriers innebörder och konsekvenser (González, 1992; Sfar, 1998).

Genom att använda metaforer ingående i citat kommer resten av utredningarna att lämnas därhän. Arbetet med metaforerna skapar ett nytt sammanhang. Här utgör metaforerna figurer, medan citaten kan sägas bilda en ny bakgrund (González, 1992). Man kan även påstå att metaforerna i detta arbete används i dubbel bemärkelse. Dels utnyttjar jag två olika metaforer för dikotoma pedagogiska teorier, nämligen förvärvs- respektive deltagandemetaforen vilka myntats av Sfar (1998), parallellt läggs en medveten ansträngning på att finna respektive utrednings metaforer för begåvning och förutsättningar.

En annan aspekt på utredningarna är att de tillsatts i avsikt att förändra skolans inriktning. Denna förändringsvilja kan bli så radikal att stora kast åstadkommes. Även om metaforerna i detta arbete verkar stå för två extrema inställningar gällande kännetecknen på en optimalt fungerande undervisning kan vi även medge att de rymmer grundläggande likheter. Båda metaforerna vill abstrahera väsentliga delar av en lärjunges process mot en mer självständig status, nämligen den vuxnes. Vilken metafor man än använder, skall vi enbart se dem som praktiska verktyg för att i detta fall beskriva olika strävanden mot en viss pedagogisk metodik. Bakom både förvärvs- och deltagandemetaforen finns de enskilda elevernas intentionalitet och lust att lära. Detta betyder att vilken modellmetafor som än användes kan den bli för ytlig med hänsyn till djupare liggande faktorer inom människan som startar och upprätthåller hennes ansträngning att nå mer kunskap eller utveckling, exempelvis motivationen. De inre drivkrafterna kan sannolikt både förstärkas och försvagas av en utmejslad pedagogik.

Metaforernas värde för analysen ligger således inte på en djupare nivå, men blir för detta arbetes syfte ett verktyg när vi skall konkretisera två specifika uppfattningar om eleven som lär.

För att få kunskap om vilka pedagogiska traditioner som skall lyftas fram behövs en kort genomgång av dessa.

Två diametralt motsatta kunskapsteorier har funnits under 1900-talet. Å ena sidan de vars grundtes är att kunskap förvärvas, å andra sidan de som menar att i en given situation utvecklas kunskap.

De förstnämnda skulle i så fall omfatta exempelvis behaviorister och kognitivisterna vilka båda betonar individens aktivitet vid förvärvandet av kunskap (Greeno, Collins & Resnick, 1996). Behaviorism är en riktning vars benämning härrör från ordet behavior – beteende. I synsättet är intresset riktat mot det som är möjligt att iakttä. Känslor och tankar hör inte till den sfären, vilket däremot stimulus och respons gör. Via betingade reflexer hos den lärande uppstår ny kunskap enligt behavioristerna. Behaviorister menar att kunskap består av en samling associationer och komponenter av färdigheter.

Kognitivisterna anser att kunskap är detsamma som att förstå begrepp och teorier samt en mängd generella kognitiva förmågor som att kunna förklara, planera eller lösa problem

(Greeno, Collins & Resnick, 1996). Kognitivisterna är starkt inriktade mot att värdera alla former av inre intellektuella funktioner. Detta innebär att kunskapsbildning är knuten till individens varseblivning, tänkande och begreppsbyggnad.

Likheten mellan behaviorister och kognitivisterna ligger i att individen erhåller ny kunskap via en högst individuell aktivitet, antingen den är observerbar eller ej.

Den andra traditionen omfattar samtliga som menar att kunskap konstrueras i praktisk aktivitet då människor interagerar med varandra och sina materiella omgivningar (Greeno, Collins & Resnick, 1996). I enlighet med detta synsätt är kunskapsutvecklingen mer kollektiv. Individen är en del i ett sammanhang där hela situationen har betydelse för inläringen. Man tränas i att via samarbete med sina lärare och studiekamrater ta ansvar både för det man själv bidrar med och den kunskap gruppen utvecklar. Kunskapen liknar mer redskap eller verktyg som människor behöver för att förstå sin omvärld och för att komma vidare.

Teorierna har sina respektive förespråkare och kan följas till synsätt långt tillbaka i tiden, redan innan man kunde tala om teorier. Vi kan erinra oss de som hävdar att kunskap grundas på erfarenhet, så kallade empirister. Den andra grenen skulle kunna kallas pragmatiker eftersom de betonar sammanhangets betydelse.

De metaforer som kommer att användas i fortsättningen för inläringsteorierna är "förvärvsmetafor" respektive "deltagandemetafor" (Sfard, 1998).

### Förvärvsmetaforen för kunskap

Vi utvecklar först synen på kunskap enligt förvärvsmetaforen. Kunskapen som skall förvärvas kan tillhandahållas av en lärare, en text eller varför inte en mästare inom ett område. När kunskapen ska delas till någon behöver denne mottagare ha lämpliga förutsättningar för att kunna göra kunskapen till sin högst personliga. Det innebär att gamla kunskaper, så kallade förkunskaper, kan ha stor betydelse för vad man är mottaglig för. Två individer har inte exakt samma förkunskaper varför deras hantering av det nya godset skiljer sig. Detta gäller även om vi bortser från andra skillnader i förutsättningar. En elev kanske har förvärvat hela budskapet i lärarens eller textens framställning, medan en annan fick mindre behållning, till exempel enskilda fakta eller färdigheter. Sammanlagt är kunskap enligt detta synsätt starkt förenat med språkliga aktiviteter.

Vi kan exemplifiera med förståelsen av enskilda ord. Att uppfatta betydelser är enligt förvärvssynen på kunskap en viktig kompetens för att tillgodogöra sig innehållet i en hel text.

Vilken är den lärandes aktivitet enligt förvärvsmetaforen? Jo, den tar emot, förvärvar, internaliserar, beslagtar, överför, översänder, uppnår färdighet, utvecklar, samlar och begriper (Sfard, 1998). I praktiken kan eleven få kunskap trots olika grad av yttre aktivitet. Att ta emot kan man göra till synes passivt. Att internalisera kunskap kan ske utan yttre aktivitet. Termen beslagta kan tolkas som en viljeaspekt kopplad till den kunskap man gör till sin egen. Överför och översänder är nyckelbegrepp. Detta innebär att kunskapen kan sändas från ett objekt till ett annat oberoende av kvalitetsaspekter. Uttrycket uppnå färdighet betonar att detta sker i en stegvis process som exempelvis att barns inläring av bokstäver oftast föregår utvecklandet av läsfärdighet. Förvärvssynen avvisar inte termen utveckling då kunskap växer som ringar på vattnet. Den kunskap man vill ha kan man samla medvetet och det man från början har svårt att inse nyttan av kan efterhand bli begripligt. Vi kan här jämföra med inläring av engelskans starka verb innan man behöver

alla böjningsformer. I flera fall återkommer vi till en kunskapsstruktur som inleds av enkla delar vilka kan byggas ut till en oändligt komplicerad helhet. Den elev som skymtar fram är en kund som dels fångar upp det som erbjuds men även plockar åt sig i aktiv bemärkelse. Vi har ett förvärv av kunskap som hamnar inom individen. Nu blir man intresserad av vad den lärande har för glädje av det gods som förvärvats. Gods kan liksom kunskap avyttras men kunskap kan både avyttras och samtidigt behållas. Kunskapen kan dessutom tillämpas, d v s överföras till en annan kontext och där delas med andra (Sfard, 1998). Vår elev kan således få sin vara i ett klassrum, gå till nästa och omedelbart tillämpa den nya kunskapen samtidigt som andra får ta del av den. Här sker överföringsprocessen plötsligt i en ny situation.

Vi konkretiserar nu förvärvssynen på kunskap i en vanlig klass. Pedagogernas förhållningssätt åskådliggörs. Vi börjar med en språklektion. Ett prov lämnas tillbaka, men några var inte godkända. Läraren ber dessa elever göra om provet om en vecka, men erbjuder sig även att gå igenom provet enskilt med de som vill ha mer information om vad de behöver läsa på. Under nästa lektion som är kemi har man laborationsövningar. Läraren har bestämt vilka elever som ska arbeta tillsammans. Kravet är en inlämning per grupp i renskrivet skick till nästa dag. Under idrottslektionen är man ute och tränar friidrott. Läraren berömmar en elev som slår sitt eget rekord i längdhopp och klassen applåderar. Det visar sig att eleven alltid hoppat långt men tidigare gjort många övertramp. Tekniken är nu bättre anser läraren, varför han ville uppmärksamma det godkända hoppet. Efter lunchrasten har vår grupp svenska. Några elever går till en speciallärare, men de flesta stannar kvar. Läraren talar om för klassen att man skall träna sig i muntlig framställning. Målet är att hålla ett anförande under fem minuter om en person man ser upp till. Eleverna reagerar olika, men läraren lugnar gruppen. Innan man kommer så långt återstår flera lektioner. Hon lovar att om någon trots detta inte vill hålla sitt föredrag så går det bra att lämna in skriftligt i stället. Innan vi lämnar skolan talar vi med specialläraren. Några elever har övat sje-ljudet som är svårt för flera. Läraren har dock god förhoppning om att lära ut de vanligaste stavningssätten. Undantagen får betecknas som överkurs och berörs inte. Tankeexperimentet vill synliggöra att kunskapen står i centrum för lärarnas ambitioner. Att någon behöver extra hjälp tillhör vardagsrutinen. Här finns kunskap inte bara i teoretiska ämnen, utan varje lärare ser sin ämneskunskap som uppbyggd från enklare till svårare moment. Detta skapar en tydlighet i att eleverna utvecklar en alltmer förfinad kunskap.

För tydlighetens skull granskar vi de beskrivna situationerna på nytt. Under språklektionen är läraren förmedlaren som tar på sig uppdraget att underlätta begreppsutvecklingen hos de som missuppfattat materialet. Ett annat skäl till elevernas misslyckande kan vara att samlande av fakta varit alltför bristfälligt. Lärarens budskap är dels att de elever som inte klarat provet behöver mer tid för att förvärva ett visst mått av kunskap, och dels att elevens förståelse inte blivit den önskade. Genom att erbjuda enskild genomgång med varje elev förmedlar läraren att de elever som misslyckats kan ha högst olika skäl till detta. Åtgärden är i hög grad individuell även om tidsaspekten blir generell.

Under kemilektionen som var en laboration fanns ett underförstått krav på att uppnå en viss färdighet. Kunskapen skulle omedelbart tillämpas, d v s översättas från en konkret laboration till en abstrakt redovisning. Genom att styra sammansättningen av gruppen synliggjorde läraren att det är naturligt att elevernas basala begrepp hittills utvecklats olika långt. Pedagogen väljer medvetet en konstruktion av lektionen där elever som kommit längre blir tvungna att dela med sig av sina insikter till sina kamrater. Renskriven redovisning kan här begäras eftersom eleverna självklart kan tillämpa sådant de förvärvat i andra sammanhang.

Idrottslektionen ska exemplifiera hur aktivt förvärvet av ny kunskap kan vara. Här får vi tolka eleven som mottagare av ny kunskap, vilken omedelbart transformeras till insikt som eleven villigt exponerar för sina kamrater. Läraren förmedlar en alternativ teknik som eleven snabbt anammar.

Under lektionen i svenska kan vi slå fast att pedagogerna erbjuder olika gods. De som inte har ett skriftspråk bör erhålla detta, vilket prioriteras i förhållande till muntlig kommunikation i detta fall. Den senare kompetensen är jämförbar med annan kunskap enligt förvärvssynen. Att kunna tala inför en grupp är erkänt som en gradvis ackumulerad kunskap eller färdighet.

Den röda tråden är att kunskapsförvärvet processas från enkla till komplicerade kunskapsstrukturer. Eleven förväntas inte klara av detta själv.

I mina exempel är läraren medveten om sin roll som översändare av kunskap. Eleverna förväntas göra kunskapen till sitt privata gods, samtidigt som de på alla sätt uppmuntras att utveckla den. Eleven erhåller bekräftelse på vad denne hittills kan, men också ett konstant erbjudande om att kunskapen kan förfinas i all oändlighet. I de fall kunskapsförvärvet vållar stora problem erbjuds möjlighet att ta ett steg tillbaka och börja om på nytt.

Återstår för oss att titta på hur kunskap överförs. Observera att frågan kan ställas endast om kunskap ses som en egen enhet.

För att bära en hink vatten måste det finnas en brunn att ösa ur och helst ett mål, dvs någon som behöver vattnet. Om vi leker med tanken att ny kunskap är vattnet i brunnen så är gammal kunskap tekniken att hämta upp det.

Förvärvssidans vill understryka att vår kapacitet att förbereda oss för eller klara av nya situationer i högsta grad är beroende av en repetitiv förmåga, men också en förmåga till anpassning eller delförändring. Här menar man att en överföring av kunskap förutsätts (Sfard, 1998).

Kunskap är inte bara ett gods utan i hög grad en förmåga att mobilisera idéassociationer. Tanken på överföring inkluderar en medveten kapacitet att uppfatta likheter och utnyttja dem. Graden av likheter blir styrande för responsen.

Vi kan sammanfatta förvärvssidans metafor för inhämtande av kunskap som en blixtsnabb exposé över hur forskningen framskridit i sättet att resonera. Först sågs kunskap som något man passivt tog emot, sedan som en aktiv konstruktion av något och till sist som en begreppsmängd som från en kontext internaliseras hos individen. Kunskapen blir privat, men samtidigt ständigt självreglerande och expanderande tillsammans med jämlingar, lärare eller texter (Sfard, 1998). Att kunna innebär att ha något. Kollektionen av det man har är alltså inte bara enstaka gods eller varor utan en mängd elementära och mentala beteendeenheter (Greeno, Collins & Resnick, 1996). Poängen är att de går att kombinera i all oändlighet. Begreppen utvecklas (Sfard, 1998).

### Deltagandemetaforen för kunskap

Hur var det med deltagandemetaforens inställning till kunskap? Vi fångar upp några nyckelbegrepp t ex reflektion, kommunikation, utveckling genom deltagande, dialog (Sfard, 1998). Det typiska för orden är att de erbjuder flera tolkningsmöjligheter. Reflektion kan innebära en fullständig förändring av jagets uppfattning. Det man tolkade som sant kan efter reflektion betraktas som falskt. Innebörden av deltagandemetaforens nyckelbegrepp kan uppfattas olika beroende på personen som uttolkar dem. De är subjektiva. Orden förmedlar dessutom mängd aktiviteter som man håller på med.

Begreppen måste inte nödvändigtvis representera en kollektiv aktivitet. En person kan reflektera i sin ensamhet. Kommunikation kan alltså utövas genom att man ställer frågor till sig själv, men det kan bli en högre kvalité om man kommunicerar med andra människor. Därmed får man tillgång till deras olika erfarenheter. Utveckling genom deltagande kan innebära att man intar en passiv observatörsroll, men oftast innebär deltagande någon form av synligt agerande. Det intressanta med aktiviteterna är att de kan pågå i oändlighet och när som helst. Här är man inte beroende av några öppettider som i förra metaforen där godset hämtas.

Om således aktivitet är ett nyckelbegrepp måste vi alltså räkna med att aktiviteten antingen väcks eller undertrycks. Aktiveringen resulterar i ett mönster vilket kan uppträda på nytt (Greeno, Collins & Resnick, 1996). Ett sätt att förstå innebörden av kunskap är att tänka sig att de flesta aktiviteter följer ett slags mönster, ett upprepat normalmönster, där själva regelbundenheten blir av särskild vikt. Kunskap kan enligt deltagandemetaforen inte ge sin innehavare rikedomar i form av äganderätt. Kunskap i den gamla betydelsen "gods" är ointressant. Här har den som fångat upp skeendet i en specifik aktivitet kunnat tillgodogöra sig ett koncept som bör komma väl till pass nästa gång situationen är liknande.

En elev blir i deltagandemetaforen en person som engagerar sig i olika aktiviteter, i synnerhet de språkliga varför kommunikation framstår som utomordentligt viktig (Sfard, 1998). Att vara med i ett sammanhang är kärnan i synsättet. I kunskapsbegreppet ligger en kollektiv uppfattning. Det som är värt att veta finns mellan jaget och andra eller mellan individen och texterna. Med framgångsrik aktivitet menas sådan som förmår analysera regelbundenheter. Bevis för att man duger synliggörs genom vad man klarar av att göra i sin praktik (Greeno, Collins & Resnick, 1996).

Det ligger inbyggt i deltagande som fenomen att man är expressiv, utåtriktad. Helt olikt mot att vara inåtvänd. I själva deltagandeakten måste den lärande vara uppmärksam både på helhet och delaspekter (Sfard, 1998). Det finns inget mönster som klarar sig utan sina små enheter och omvänt ser man inga mönster om inte delarna fogas samman. Man kan jämföra med pusselbitarnas kaos innan mönstret skapats.

Eleven i deltagandemetaforen är inte på jakt efter kunskapstroféer. Visserligen kräver denna kunskapssyn att man minns de olika sammanhangens karaktär, men kunskapen kan inte avkrävas sin bärare i form av faktabevis då detta inte är ett mål i sig. Däremot är eleven som medaktör i en grupp viktig, eftersom vars och ens bidrag till den delade kunskapen är värdefull. Kunskapen finns bokstavligt och rumsligt mellan människor i ett visst sammanhang. Var och en kommer att påverka skeendet även om läraren blir experten, dels utifrån sin tydliga roll att påverka innehållet och dels utifrån att hans erfarenheter i det specifika fallet rimligen rymmer fler tillfällen då han varit med. Kärnan i kunskapsakten är att människor tillgodogör sig själva strukturen i en pågående aktivitet. Kunskap är i denna bemärkelse mer kollektiv än privat. Det finns inga utfästelser om vem som kan tänkas få bäst utbyte av det man ventilerat, gjort eller upplevt.

Låt oss ta ett konkret exempel. En klass skall utföra ett grupparbete som skall presenteras vid en öppet hus kväll för alla föräldrar. Handledaren, läraren, låter eleverna gruppera sig med hjälp av lottning. Han kan inte på grundval av sina tidigare erfarenheter av klassen veta vilken grupp som kommer att utvecklas längst. Allas samverkan påverkar utfallet. När sedan gruppernas aktivitet ska demonstreras tillkommer mottagarnas responser och ger en ny situation. Föräldrarna kan mycket väl i deltagandemetaforen via sina responser tillföra de olika grupperna en ny aspekt som gör alla grupperns bidrag ännu bättre.

## Problem vid användande av respektive kunskapsmodell

Kunskap kan så här långt beskrivas på två separata sätt. Den förvärvade kunskapen har individen med sig dit han/hon går, och den deltagande upplever den genom sin tillhörighet och kommunikation (Sfard, 1998).

Förvärvssynens teorier har haft ett antal frågeställningar att brottas med. En välkänd inlärningsparadox går tillbaka till Platons dialog med sin lärjunge Meno och handlar om hur någon kan ha lust att lära sig något han inte känner till att det existerar. För att bli medvetna om något nytt måste vi ha en viss kännedom innan vår kunskap kan expandera är en invändning. Frågan är då hur man över huvud taget skall kunna lära sig något fullständigt nytt. Paradoxens dilemma är hur något uppstår ur ett intet (Sfard, 1998). Denna springande punkt har givetvis uppfattats och måhända gynnat deltagandemetaforens popularitet.

Förvärvsmetaforens anhängare ser som vi förstått den lärande som sin egen byggare av begreppsmässiga strukturer (Sfard, 1998).

Problemet är att definiera vad som är egen privat kunskap, d v s ny kunskap, och vad som delas av alla. Den förstnämnda har i det här synsättet ett större egenvärde. Resonemanget är invecklat och det är olustigt att värdera kunskap som bättre eller sämre enligt någon skala.

Här gör deltagandemetaforens anhängare en helomvändning genom att vägra diskutera det spetsfundiga kunskapsbegreppet till förmån för inlärningsaktivitet (Sfard, 1998). På det sättet kringgås även den svåra frågan om hur överföringen av kunskap sker. Överföring byts i deltagandeperspektivet ut mot att kunna använda kunskap i nya situationer (Greeno, Collins & Resnick, 1996). Detta trots att man inte uppskattar termen kunskap.

Vill man lyfta blicken från teoretikernas plan till en samhällsdebatt blir det inte till förvärvsmetaforens fördel. Allt som förvärvas kan uppfattas som möjligt att uppskatta, mäta och värdera. Precis som barnet med flest stenkulor betraktas som vinnare kan eleven med störst intellektuellt gods värderas högst (Sfard, 1998). Om det är själva kärnelementet i inlärningsmiljön att skapa en tävlan om vem som värderas högst kunskapsmässigt kan det bidra till ett elitistiskt, osolidariskt samhälle. Å andra sidan kan man invända att en hög kunskapsnivå hos en enskild person kan komma hela samhället till del på ett fruktbart sätt. Deltagandemetaforen däremot vill frammana en helt annan inlärningsmiljö av gemenskap och samarbete.

## Förvärvsmetaforen för inläring och begåvning

I avsnittet om förvärv av ny kunskap påpekades behovet av olika förutsättningar hos den lärande. Vi har därför skäl att ställa den vidare frågan: Vilka förutsättningar är mer grundläggande än t ex förkunskaperna?

Enligt förvärvssynen på den lärande har denne en gåva eller potential för inläring. Om man vill kan den även mätas (Sfard, 1998). Gåvan kan tolkas som en biologisk faktor, men innan vi går in på begreppet begåvning måste vi komma ihåg att mängder av resurser som ett barn har med sig när det börjar förskolan har det fått via ett gynnsamt utgångsläge. Att inte ha saknat mat för dagen, att ha sluppit krig eller svår sjukdom, att ha växt upp under trygga och stimulerande omständigheter präglar flertalet sexåringar i Sverige.



Då förvärvsmetaforens anhängare har uppfattningen att en del av de individuella förutsättningarna för att tillgodogöra sig inläring beror på individuella skillnader, dit bland annat intelligensbegreppet hör, är det befogat att ge en kort historik över detta begrepp. Intelligens eller begåvning syftar på fenomen som kan uppskattas och mätas. Fransmannen Binet ombads i början av 1900-talet att identifiera vilka elever som behövde specialundervisning. Han ställde samman uppgifter som gick fort att besvara. Svårighetsgraden avgjordes av vad de flesta i en åldersgrupp klarade av (Binet, 1909). Resultaten antogs mäta barnens mentala ålder. Stern (1912) visade att samma resultat kunde tolkas som hög intelligens hos ett yngre barn, men som låg hos ett äldre. För att komma förbi detta dividerades barnets sk mentala ålder med dess kronologiska. Kvoten multiplicerades med 100 och benämndes "Intelligence Quotient" (IQ). Relativt tidigt upptäcktes att barnets kognitiva förmåga ökade, medan IQ var konstant. Detta prövades empiriskt och man fann exempelvis att IQ vid 16 års ålder kunde predikteras med 50% säkerhet från IQ-värdet vid 5 års ålder (Yule o. a., 1982).

Begreppet kognitiv förmåga härstammar från latinets *cognoscere*, undersöka. Kognitiv psykologi betecknar tänkandets psykologi och innefattar studier av tänkande, minne, språkinläring och begreppsbildning (Norstedts, 1982). Kognitiva förmågor är typiska inlärningsförmågor. Att vi är individuellt olika, dvs har starka respektive svaga sidor beträffande de kognitiva förmågorna uppfattades tidigt men tolkades olika. Spearman (1904) drog slutsatsen att eftersom variationerna är betydligt större mellan olika individer än hos en och samma individ måste begreppet intelligens stå för en generell men stabil faktor. Detta skapar alltså debatt.

För vårt vidkommande kan det vara värt att nämna begreppsparet svaga respektive starka metoder för att särskilja olika individers strategier i nya situationer. De starka metoderna står för problemlösning med hjälp av gammal kunskap som då ersätter steg för steg analys. Saknar man den specifika kunskapen i t ex en ämnesfråga riskerar man att hamna i en tidsödande och mindre pålitlig strategi (Newell, 1980). Å andra sidan kan de svagare metoderna i viss mån kompenseras av individens allmänna intelligens, vilken ibland benämns som en generell problemlösningsfaktor (Anderson, 1992).

Intelligensforskningen blev alltmer förfinad i sin tolkning av empiriska data. Bland annat erkändes en samvariation mellan olika förmågor och specifika talanger. Detta tolkade Gardner (1983) som att intelligens egentligen bestod av flera olika specifika begåvningar. Dock förklaras inte varför några samvarierar mer än andra. Flera forskare har uppskattat idén med olika urskiljbara intelligenser, men vilka skall erkännas som separata och urskiljbara? Är det lingvistisk, musikalisk, logisk-matematisk, spatial (rumslig), kinetisk (kroppslig rörelse och koordination), social samt intrapersonell (självkännedom), vilka var Gardners sju ursprungliga, men som sedan utökats.

Ett problem har också varit att förstå generella egenskaper hos barn i alla länder, t ex att lära sig tala sitt modersmål, att förstå att andra människor är tänkande varelser precis som de själva eller förmågan att tolka tredimensionella bilder (Anderson, 1992).

Förvärvssynens grundantagande är att inläringens effekt är beroende av individens förutsättningar, vilka uppvisar stabilitet över tiden. I påståendet ligger ingen värdering av människovärdet.

Man måste dock komma ihåg att detta är en förenklad bild som inte förklarar inflytandet från individens olika karaktärsdrag, känslö- och viljeaspekter t ex motivation (Gustafsson & Undheim, 1996).

Grundidén är att alla elever som börjar skolan kommer att lämna den berikade efter nio år. Denna effekt omfattar varje elev oavsett individens förutsättningar. Var och en som gått i grundskolan kan i sitt framtida liv utnyttja sin privata kunskap och har även ett kunnande om sitt eget sätt att lära.

”Repetition är kunskapens moder” hette det förr. Här får repetition tolkas som ett erbjudande att befästa något man tror behövs i framtiden. Förmåga att anpassa sig i nya situationer kan hjälpas av tryggheten i det beständiga, det man redan vet och sedan känner igen i ett nytt sammanhang. Det faktum att man över huvud taget känner igen något från en situation till en annan talar för att överföring existerar. Det betyder inte att man måste vara överens om att mycket är förutbestämt eller omvänt att allt är möjligt. En inlärningsmodell kan knappast bli trovärdig om den inte erkänner en förvärvat konstant egenskap hos den lärande som är oberoende av situationen (Sfard, 1998).

### Deltagandemetaforen för inläring och begåvning

Vad kan vi hänföra till deltagandemetaforens syn på förutsättningar? Först och främst kan man lyfta fram den hoppfullhet som följer i deltagandeakten (Sfard, 1998). Det man vet är med detta synsätt ett kännetecken för en kollektiv aktivitet som utmynnar i vad gruppen mobiliserar tillsammans. Dock erkänns att gruppen består av enskilda personer som var för sig representerar individuell kunskap (Greeno, Collins & Resnick, 1996).

Här förenklas förutsättningarna till vad man har i form av kunskap, vilket i sin tur är beroende av vilka sociala sammanhang man tidigare deltagit i. Fundamentalt för den lärande är dennes förmåga att anpassa sig till hinder respektive erbjudanden som kan existera i inläringssituationen. Exempelvis kan individen i stället för att analysera deluppgifter försöka analysera regelbundenheter i det som kännetecknar framgångsrik aktivitet (Greeno, Collins & Resnick, 1996). Betoningen ligger således i att dels avläsa vilken aktivitet som ger framgång och dels tillägna sig detta mönster på egen hand. Synen på kognitiva funktioner blir en annan. Så tolkas t ex kapacitet till förklaringar, ett slags kom-ihåg eller förståelse som prestationer i ett system. Den som deltar kan med fördel utnyttja systemets verktyg eller artefakter (Greeno, Collins & Resnick, 1996). (Artefakt från lat. i betydelsen konstprodukt, föremål).

Detta synsätt vill naturligtvis maximera individens tänkande men menar att detta helt och hållet beror på hur den sociala kontexten ser ut och med beaktande av vilka sociala partner och verktyg som står till förfogande (Greeno, Collins & Resnick, 1996).

Vad som erkänns är att man måste förfina de pedagogiska kontexterna. Här duger inte traditionella klassrumsaktiviteter. Skall framgångsrik inläring åstadkommas kan skolan med fördel gå utanför de egna väggarna och lära av hur människor i alla tider har tillägnat sig färdigheter. Mästaren inom ett gebit interagerar med sina lärjungar, vilkas mål kan liknas vid forna tiders gesällbrev.

Denna min nyss nämnda metafor kan här få representera deltagandesynsättets betoning på delad aktivitet. Förutsättningarna ligger i hög grad utanför individen. Det privata får stå tillbaka för det offentliga. Vokabulären hjälper oss att uppfatta det offentliga positivt. Strålkastarljuset fångar in de lärande i social och solidarisk gemenskap. I klassrummet finns inte en aktiv lärare och en passiv grupp utan ett myller av pågående aktivitet. Nyckelbegreppen är ständig förändring (Sfard, 1998).

Deltagandemetaforen kan beskyllas för avsaknad av resonemang runt begreppet begåvning. I gengäld finns en mängd konstruktiva uppfattningar om hur den lärandes inläring kan maximeras. För att bilden skall bli fylligare kan vi levandegöra en elev som utvecklas positivt enligt detta synsätt. Låt oss titta in i några olika ämnessalar och granska vår elev år 9 i grundskolan.

Först en matematiklektion. Här pågår en undersökande aktivitet där målet för dagen är att eleven skall konstruera relevanta vardagsproblem som innehåller matematiska frågeställningar. När uppgifterna är förfärdigade bör de även ges ett facit, men huvudsyftet den här lektionen har varit att visa för läraren hur tankegången lett fram till det färdiga resultatet. Nästa lektion i matematik har eleverna bytt arbetsuppgifter mellan sig. På nästa arbetspass som är idrott följs den fysiska aktiviteten av ett temaarbete där vår elev uppmanas att göra ett arbetshäfte som innehåller rekommendationer till en person som haft hjärtinfarkt så att denne kan ändra sina levnadsvanor så att de blir mer hälsosamma. Vår elev fick välja en kamrat som medhjälpare, och lova att om fem veckor lämna in en redogörelse som sedan hela gruppen får ta del av. När vi nästa gång hälsar på eleven sitter denne i teatersalongen och ser en generalrepetition av en pjäs. Ämnet är svenska och handledaren har tagit med sig en grupp elever för att man just nu läser litteraturkunskap. Nästa dag får vi se en dramaövning i skolan där vår elev bidragit med en ljudkuliss som inspelats på kassettband. Drama är denne elevs fria val på veckoschemat.

Till sist följer vi med eleven till en laboration i kemi. Enligt deltagandemetaforens idé läggs stor vikt vid att vår elev kan förklara vilka experiment som man genomfört, även de som lyckades mindre bra, och dra slutsatser om dessa. Sammanfattningsvis ligger fokus på att eleven kan utvecklas i alla nyss beskrivna sammanhang. Eleven interagerar med sina lärare och kamrater och utvidgar sina hypoteser och förklaringsmodeller inom olika begreppsliga domäner. Den som inte lyckades så bra första gången känner andra gången större tillförsikt när situationen upplevs som ett igenkännande. Eleven får då möjligheter att växa i synnerhet som reflektion över egna tillkortakommanden kommer till stånd i dialog med andra.

### Problem vid användandet av respektive inlärningsmodell

Om förvärvssidan hade sina frågeställningar att brottas med (t ex inlärningsparadoxen), så har deltagandesidan förvisso sina. En fälla är att bortse från begreppsbyggnad, abstraktioner och generaliserbarhet. Till förvärvssidans styrka hör dess erkännande av "begreppstransplantat" vilka med fördel kan följa eleven från en situation till en annan (Sfard, 1998).

Kan det vara så att man hamnat i dikotoma uppfattningar delvis ofrivilligt? Förvärvssidan, som visserligen betonar överföring som grundläggande för inläring, måste rimligen erkänna att olika sammanhang erbjuder olika kvaliteter. Deras lärjungar är lika rörliga som det andra synsättets. Deltagandesidans förhållningssätt kan i all sin humanism och generositet inte ständigt uppfinna hjulet på nytt. Med sitt erkännande av en mästare eller mentor finns en underförstådd förståelse för att något ges och inte bara "finns i luften". Problemet är hur man skall förklara behovet av en mental representation inombords. Att man ändå framhärdar i sina respektive teorier kan bero på två saker. För det första måste varje teori kunna försvaras även i sina mest extrema tolkningar. För det andra kan överdrifterna utnyttjas som en kraftkälla (Sfard, 1998).

”Ensam är stark” hävdas ibland. Viljan att bli uppfattad som självständig och stående på egna ben kan överskugga de praktiska fördelarna med att närma sig varandra. Dessvärre finns en tendens inom pedagogiska traditioner att de gärna formulerar sig i konkreta föreskrifter och skriver ut recept för optimal inläring (Sfard, 1998).

### Avslutande kommentar

Motivationsaspekten har inte givits eget utrymme i teoridelen eftersom den ligger utanför syftet med denna undersökning. Motivationen måste dock uppfattas som mycket betydelsefull.

De båda metaforerna som beskrivits representerar en äkta dikotomi. Båda metaforerna erkänner dock behovet av lärare samt motivationens betydelse. I dessa avseenden föreligger falska dikotomier mellan de båda teorierna.

Kraften i metaforerna bör belysas. Det kan vara värdefullt att påpeka att metaforer erbjuder en tillgänglighet till begrepp man annars skulle varit utestängd från. Många forskare, lärare eller föräldrar utnyttjar dagligen metaforer för att förmedla ett specifikt innehåll eller en tankegång. Vi kan aldrig använda bildspråket utan att en annan aspekt gör sig gällande, nämligen förmedlingen av ett intuitivt budskap (Sfard, 1998). Det kan förekomma att huvudbudskapet går förlorat, medan känslan metaforen förmedlar dröjer sig kvar, till och med utan att vi är medvetna om det. Metaforer äger kraft att påverka våra tankar. I det sammanhanget kan vi erinra oss hur varje individ bär på djupt liggande uppfattningar som många gånger förblir outtalade. Dessa gör dem därför mer utsatta för indirekt påverkan. Vi berörs mer av metaforer som direkt talar till våra känslor.

Ett sätt att skydda sig mot denna form av påverkan är en öppen dialog. I en intervjuundersökning med högstadielärare (Ericson & Holfve-Sabel, 1997) framkom vitt skilda synsätt på elever i svårigheter i den målstyrda skolan. Om dessa lärare vågat yttra sig vid samma tillfälle och i samma rum kunde vi med stor sannolikhet ha konstaterat att vissa representerade förvärvsmetaforen och andra deltagandemetaforen. Det är inte uteslutet att en diskussion mellan dessa hade lett till modifierade synsätt. En lärares viktigaste verktyg är kunskapen om hur det går till att lära andra lära sig (Isberg, 1996). Det talar för att man även vill se empiriska belägg till stöd för ett visst synsätt. Därefter pröva det i egen praktik.

För en enskild lärare kan en skolutrednings rekommendation om en viss pedagogisk teori i praktiken leda till en minskad frihet att få utvecklas i sin yrkesroll. Läraren måste i stället följa experternas råd.

Slutsatsen vi kan dra om resonemanget om kraften hos metaforerna är att vi ständigt bör granska språkliga utsagor. Det skadar inte att vi blir uppmärksamma på hur metaforer delger en synlig uppfattning, men även en mer primitiv, vilken just genom sin icke-verbala karaktär förmår förskjuta vår uppfattning i en viss riktning. Denna kan vara såväl positiv som negativ (Sfard, 1998). Detta är ytterligare ett skäl till att uppmuntra pedagogisk debatt.

Jag utgår empiriskt från grundsynen att varje individ har sina unika förutsättningar, och att vi måste ta fasta på barnets starka sidor när det befinner sig i svårigheter. Gränsen för vad som då går att förändra sätts av den pedagogik som praktiseras. Olika pedagogiska inläringsteorier skapar olika betingelser och verktyg för detta.

Min första ansats är att genom att ställa frågan om hur respektive utredning tänker angående individens förutsättningar, kan man synliggöra bakomliggande teorier för

respektive skolreform. Genom mina problemformuleringar finns ett ställningstagande genom att jag vill lyfta fram begreppet begåvning eller förutsättningar.

Metaformodellen används för att ge en mer nyanserad inställning till dikotoma pedagogiska synsätt. Detta bidrar i förlängningen till en nyanserad resultatgranskning. Undersökningen är en del i min strävan att belysa eventuella samband mellan elevers resultat och övergripande pedagogiska teorier.

Min andra ansats är att det enskilda barnet i svårigheter skulle vara betjänt av ett brett spektrum av möjliga pedagogiska diskurser. En fokusering på *en* rekommenderad inlärningsteori begränsar däremot möjligheterna till individuellt anpassad pedagogik.

## **Praktiskt genomförande**

Båda utredningarna lästes i sin helhet i de avsnitt som gällde enhetsskolan – grundskolan. Alla citat som berörde individens inlärning, begåvning och förutsättningar antecknades och skrevs ut med sidhänvisning till respektive utredning. Egna preliminära kortfattade kommentarer användes som förklaring av sammanhanget och som stöd för minnet i detta skede.

Metaforer för begåvning och förutsättningar markerades i citatsamlingen som enstaka ord eller korta uttryck. Citat som inte motsvarade undersökningens syfte rensades ur. Resten granskades på nytt.

Med hjälp av metaforerna kunde de äldre citaten grupperas mot kontraster eller likheter i den yngre utredningen. I en tredje genomgång av samtliga citat placerades citaten under olika tematiska arbetsnamn. Efter denna omgruppering synliggjordes ytterligare några få citat som bildade kontraster eller likheter. Vid ytterligare en genomgång granskades hållbarheten i kontraster och likheter. Enstaka citat fick byta plats.

Citaten skrevs sedan ut i tabellform med SOU 1948:27 till vänster och SOU 1992:94 till höger. Citat som skulle jämföras placerades emot varandra. De använda metaforerna markerades med kursiv stil. Därefter gjordes en analys av respektive tabell.

Inget citat har använts mer än en gång. Sidhänvisning ges för att det skall vara möjligt att granska sammanhanget ur vilket citatet är taget. I övrigt har sammanhanget inte kommenterats, då det ligger utanför undersökningens syfte.

När resultatdelen var färdigställd gjordes ett sammandrag där de använda metaforerna ställdes spaltvis mot varandra. Första metaforparet är hämtade från de först redovisade citaten och resten redovisas i kronologisk ordning.

## Resultat

Granskningen av respektive styrdokument ledde fram till en mängd citat ur vardera utredningen. Dessa citat berör hur man ser på den lärande individen med fokus på begåvning och förutsättningar. Man finner då att SOU 1992:94 ogärna formulerar sig utifrån begreppet begåvning. Däremot används metaforer för inläring och individens allmänna utveckling för att beskriva detta betänkandes syn på individuella förutsättningar.

I resultatens första del redovisas citat som synliggör kontrasterande formuleringar och i den andra delen funna likheter mellan de båda utredningarna. Sidhänvisningar har infogats men citaten har inte valts systematiskt med hänsyn till kapitelindelningen i utredningarna. Efter varje citatavsnitt kommer mina kommentarer och tolkning av respektive betänkandes syn på begåvning och förutsättningar utifrån de funna metaforerna.

I resultatens tredje del redogörs för de funna metaforerna. Eftersom resultaten presenteras med citat ställda mot varandra för att synliggöra differenser och likheter presenteras de funna metaforerna på samma sätt.

### Kort sammanfattning om tillblivelsen av de båda betänkandena

1946 års skolkommissons betänkande, SOU 1948:27.

Genom beslut 22 november 1940 gav Kunglig Majestät i uppdrag att verkställa en utredning om skolväsendets organisation. Kommittén kallades 1940 års skolutredning och lade fram flera delbetänkanden fram till 1947. Efter att samlingsregeringen avgått och en socialdemokratisk regering tillträtt tillsattes en ny kommission som skulle arbeta vidare och lägga fram ett förslag om allmänna riktlinjer för en genomgripande skolreform. Principbetänkandet överlämnades 4 juni 1948. Sekreterare för kommissionen var Stellan Arvidsson.

Betänkande av läroplanskommittén, ”Skola för bildning”, SOU 1992:94.

Kommittén tillsattes i februari 1991 av stadsrådet Göran Persson med uppdrag att lämna förslag och riktlinjer för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet. Uppdraget och kommitténs sammansättning ändrades av stadsrådet Beatrice Ask sedan den borgerliga regeringen tillträtt samma år. Ordförande i de båda kommittéerna var Ulf P. Lundgren som i september 1992 lämnade fram huvudbetänkandet.

### Metaforer, allmän kommentar

Som redovisats i teoridelen använder både forskare och lekmän gärna metaforer för att ringa in ett visst synsätt. De bildliga uttrycken kan hjälpa till att göra ett budskap klarare, men samtidigt finns en risk att metaforerna glider bort från en distinkt definition mot en vagare förklaring.

I SOU 1948:27 har omskrivningar och uttryck för begåvning tagits med i metaforsamlingen. I SOU 1992:94 används inte uttrycket begåvning. Här användes i stället metaforer för den lärande individen och dennes utveckling.

För att få en fyllig uppfattning om varje betänkande med utgångspunkt från metaforer för begåvning och förutsättningar kan citaten först läsas vertikalt. Citaten har ordnats horisontellt för att visa kontraster respektive likheter i de båda betänkandena. Citaten har samlats i underrubriker.

## Kontraster i citat

### Grundläggande idéer

SOU 1948:27

SOU 1992:94

- Ett demokratiskt skolsystem måste som ovan framhållits vara rikt facetterat och erbjuda varje ung människa den utbildningsgång som är lämplig för hennes *förutsättningar* och avpassad efter hennes blivande uppgift i livet. (s. 9).

- Enhetsskolan är dessutom – i motsats till den nuvarande realskolan – obligatorisk. Det innebär att inga hinder av social, ekonomisk eller geografisk art längre ställer sig i vägen för en *studiebegåvad* lärjunge att fullfölja studierna enhetsskolan ut. (s. 69).

- För det första har många *studiebegåvningar* av sociala, ekonomiska och geografiska skäl inte haft möjlighet till läroverksstudier.

- För det andra har många elever genom privatstudier eller annan form av ”drill” vid intagningsstillfället kunnat uppvisa bättre resultat än deras *studieförutsättningar* skulle ha berättigat till (s. 69).

- Ett annat resultat som Elmgren nått fram till vid dessa undersökningar är att den praktiskt – tekniska begåvningen fördelar sig enligt den normala fördelningskurvan (den klockformiga Gauss-kurvan) således enligt samma princip som den *teoretiska begåvningen*. (s. 68).

- För att nå detta mål har man hittills alltid tillgripit differentiering på olika skolformer eller linjer som självklart medel,.... Med hjälp av testning har man numera möjligheter att göra detta säkrare än tidigare...  
- Ställningstagande till differentieringsproblemet... om man så tidigt som efter fjärde klassen delar upp eleverna på olika studielinjer blir *graden av studiebegåvning* den enda betydelsefulla faktorn vid uppdelningen och man riskerar en klyvning av folket i *studiebegåvningar och övriga*. (s. 9).

- I tidigare läroplaner har den subjektiva sidan betonats i de övergripande målen och riktlinjerna, där kunskapsprocessen som en fördjupning och en utvidgning av individens kunskaper beskrivits, medan den objektiva sidan, d v s det kunskapen gäller, beskrivits i kursplanerna. I vårt förslag har vi försökt undvika en sådan åtskillnad genom att kursplanerna formulerats i perspektiv av *elevens utveckling*. (s. 63).

- Som grund för en diskussion om individers *kunskapsutveckling* i skolan skall vi ändå börja med den pedagogiska debattens rötter i tidigare forskning genom att relatera denna till begreppsparet ”utveckling – inläring” för att därefter gå över till några aspekter av senare års forskning. Dessa kan sammanfattas med begreppsparet ”*erfarenheter – lärande*” (s. 69).

- Eleverna måste tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de kan fungera som *intellektuella verktyg* (s. 80).

- Forskningen om hur individers förståelse utvecklas inom olika innehållsliga områden har varit mycket aktiv under det senaste decenniet. Denna forskning visar dels hur *elevens tänkande utvecklas* inom olika kunskapsområden, men också hur innehållet i de kunskaper skolan förmedlar bestämmer *elevens tankemässiga utveckling*.

- Tankefiguren inläring – *utveckling* har alltmer förlorat sin innebörd. (s. 72).

<p>- Men i speciella fall bör avgång efter åtta år medges även för elever som på grund av <i>bristande förutsättningar</i> kan antagas ha föga utbyte av ytterligare ett års skolgång.</p> <p>- Skolan känner alla de elever bland vilka urvalet skall göras. Lärarna är förtrogna både med elevens <i>studieförutsättningar</i> och med de förhållanden, under vilka denne skall arbeta vidare. (s 69).</p>	<p>- Alla elever kan inte komma lika långt men i en obligatorisk skola skall <i>alla garanteras kunskaper</i> motsvarande en miniminivå. Det skall var skolhuvudmannens ansvar att alla uppnår denna nivå. (s. 175).</p> <p>- Även om eleverna utvecklas olika snabbt, även om en del börjar skolan vid 6 års ålder och andra vid 7 bör det finnas en avstämningpunkt där en samlad och allsidig bedömning av elevens <i>kunskaper och utveckling</i> sker. Det skall vara lärarens skyldighet att göra en sådan bedömning med utgångspunkt i kursplanens mål och att också analysera orsakerna till eventuella <i>kunskapsbrister</i> hos eleverna. (s. 175).</p> <p>- Läraren skall vid slutet av det femte skolåret utifrån kursplanernas krav allsidigt värdera varje elevs <i>kunskaps- och färdighetsutveckling</i>, muntligt och skriftligt redovisa detta för elev och föräldrar samt informera rektor. (s. 151).</p>
--	---

Vi bör inte lägga kontrasten i att SOU 1948:27 är mån om att skapa ett demokratiskt skolsystem, för samma ambition finns hos SOU 1992:94. Däremot menar man 1948 att de biologiska förutsättningarna inte får hindras av omvärldsfaktorer. Möjligen kan det ses som en ojämlikhet att fokusera så tydligt på de studiebegåvade. Vid läsningen av hela utredningen framgår det dock att denna satsning sker för landets framåtskridande och för det gemensamma bästa.

För 1992:92 gäller det att förklara varför det subjektiva perspektivet ogillas. Det kräver att blicken förskjuts från begreppet kunskaper mot elevens utveckling. Det blir också nödvändigt att beskriva den forskningsidé som ligger bakom. Detta blir tydligt när ordparet utveckling – inläring byts mot erfarenheter – lärande. Dessa ställs mot begåvning som förutsättning för studier i den äldre utredningen. Den bärande idén med testning och differentiering i SOU 1948:27 bygger på mätningar av både teoretisk och praktisk begåvning. I den yngre utredningen förekommer inte ordet begåvning. Tillägnande av strukturer ger individen det som behövs för inläring, dvs en av deltagandemetaforens bärande idéer. Begreppet teoretisk begåvning används inte längre, individen behöver förses med intellektuella verktyg. Medan man 1948 oroar sig över om kunskapen om varje elevs begåvning leder till en negativ differentiering diskuterar man 1992 hellre hur allas tänkande kan formas inom skolans ram. Inläring är ”ute” som föregångare till utveckling.

I SOU 1948:27 råder förvärvsmetaforens syn på att somliga kan förvärva mer kunskap än andra, vilket leder till slutsatsen att man måste tänka sig en punkt där vidare inläring ej blir av på grund av bristande förutsättningar.

I 1992 års utredning kan visserligen alla inte komma lika långt, vilket kunde ses som en likhet, om det inte vore för det kraftfulla påståendet om kunskapsgaranti åt alla. En stark kontrast mot att få sluta ett år tidigare.

I de båda sista citaten synliggörs lärarna med sina insikter om eleverna. I den äldre utredningen ingår det i skolans uppdrag att göra ett urval inbördes, vilket med förtroende överläts åt lärarna. I det yngre arbetet har differentieringstanken bytts ut. I stället skall en allsidig bedömning göras av elevens kunskaper och utveckling så att brister kan fyllas igen. Det anmärkningsvärda i citatet är att kunskaper ses som en egen enhet, vilket stämmer dåligt med deltagandemetaforens syn på kunskap. För säkerhets skull kopplas kunskap både till utveckling och färdigheter, vilket blir en gardering mot ett kunskapsförvärv.

Som helhet står citaten å ena sidan för övertygelsen om att studieförutsättningar krävs om kunskap skall bli mer fördjupad, medan det i 1992 års utredning läggs stor vikt vid att i slutet



av år fem granska elevens kunskaper och utveckling och analysera eventuella brister, dock inte i bemärkelsen inre egenskaper. Kontrasten ligger i att det ena betänkandet erkänner bristande förutsättningar, medan det andra erkänner tidsaspekten för kunskaper och utveckling. Båda betänkandena förlitar sig på en relativt enkel modell, i det äldre betänkandet Gauss – kurvan, i det yngre tankefiguren erfarenheter – lärande. Det sista ordet är skrivet i pågående form.

### Utvecklingspsykologiska resonemang

SOU 1948:27	SOU 1992:94
<p>- I fråga om den utvecklingspsykologiska synpunkten på tidpunkten på för differentieringen hänvisar majoritetsgruppen till uttalanden av de fyra universitetsrepresentanterna för den pedagogisk – psykologiska vetenskapen. ... Och Neymark anser tidig eller sen differentiering vara likgiltig ur begåvningsbedömningens synpunkt när det gäller utpräglade studiebegåvningar, men rekommenderar sen differentiering när det är fråga om <i>mindre utpräglade studiebegåvningar</i>. (s. 60).</p> <p>- Vill man vänta med differentieringen tills de <i>särskilda anlagen</i> börjar att mer tydligt framträda, så måste man vänta ända till åttonde skolåret eller än längre (s.61).</p> <p>- Vill man åter differentiera efter allmänbegåvningen... måste man låta differentieringen inträda redan med femte klassen, eljest försenas de <i>intellektuellt bättre utrustade</i> i sin utveckling och dyrbar tid går förlorad. (s. 61).</p> <p>- Genom hänvisning till modern psykologisk litteratur (påvisar minoriteten) att den psykologiska vetenskapen är oense om rätta tidpunkten för differentiering. 11-årsåldern är ingen gräns mellan två markerade utvecklingsskeden. (s. 63).</p>	<p>- Den tredje traditionen omfattar ett antagande om att inläringen kan påverka <i>utvecklingen</i>. Den har sina rötter främst hos Vygotskij och den ryska kulturpsykologiska forskningen.</p> <p>- Genom att i ett meningsfullt sammanhang använda de kunskaper som till en början är något "yttre" blir de till något "inre". Den vuxna kunskapen införlivas på så sätt med barnets <i>egenförståelse</i>.</p> <p>- Genom <i>internalisering</i> av språket får barnet tillgång till den vuxna kunskapen. Inläringen "går före" utvecklingen och skapar en potentiell utvecklingszon. Utvecklingens drivkraft är interaktion mellan vuxna och barn. (s. 71).</p> <p>- Via språket får barnen tillgång till de kollektiva begreppen. Barnens <i>begreppsutveckling</i> blir på så vis en process med två sidor – å ena sidan inläring, införlivande av begrepp och å den andra utveckling av begreppens mening.</p> <p>- Denna växelverkan mellan ord och mening gäller inte endast barn utan all <i>kunskapsutveckling</i>. (s. 72).</p> <p>- I kapitlet redovisas hur inlärningsforskningen bidragit till en ändrad förståelse av individers lärande. Förändringen kan beskrivas i tre steg. 1) Lärande som införlivande av yttre kunskaper. 2) Lärande som förståelse utifrån elevens utvecklingsnivå. 3) <i>Lärande som ett samspel</i> mellan individ och miljö. (s. 80).</p>

Båda utredningarna vill synliggöra att man knyter an till forskarsamhällets slutsatser. I SOU 1948:27 har man stor respekt för att begåvning kan vara synonym med allmän intelligens, men att varje människa dessutom är bärare av sina särskilda anlag, vilka inte visar sig förrän i puberteten. När vi jämför citaten finner vi att det yngre betänkandet tydligt valt sida. Här fokuseras på barnets begreppsutveckling och kunskapsutveckling. Liksom i deltagandemetaforens resonemang kan barnet tack vare en hjälpande hand lära sig även sådant som ligger framför den egna utvecklingen. Beträffande den centrala tesen om begreppsutveckling används ordet process, vilket stämmer väl överens med ett aktivt förhållningssätt. I 1948 års utredning synliggörs en intellektuellt bättre utrustad elev vilket i hög grad knyter an till förvärvsmetaforen. Detta i stark kontrast till 1992 års syn att lärande förutsätter samspel mellan individ och miljö, ett synsätt typiskt för deltagandemetaforen.

## Elevers olika profiler

SOU 1948:27	SOU 1992:94
<p>- För skolkommisionens räkning har professor John Elmgren företagit en rad psykologiska undersökningar av begåvningsfördelningen bland svensk ungdom. Han har därvid kommit till resultatet att i 11-årsåldern något mer än fjärdedelen av eleverna är både teoretiskt <i>välbegåvade</i> (d v s över medelnivån vid teoretiska prov) och praktiskt – tekniskt <i>välbegåvade</i> (d v s över medelnivån vid praktiskt – tekniska prov), att likaså något mer än fjärdedelen av eleverna är både teoretiskt och praktiskt <i>obegåvade</i> (d v s under medelnivån i båda avseendena), att något mindre än fjärdedelen är teoretiskt <i>välbegåvade</i> men praktiskt – tekniskt <i>obegåvade</i> och att slutligen något mindre än fjärdedelen är praktiskt – tekniskt <i>välbegåvade</i> men teoretiskt <i>obegåvade</i>. Över hälften av eleverna (56 procent) är alltså odeciderade d v s både teoretiskt och praktiskt – tekniskt <i>begåvade</i> eller i båda avseendena <i>obegåvade</i> (s. 67).</p> <p>- Arbetsuppgifterna bör vara avpassade efter <i>förmågan</i> och <i>mognaden</i> hos varje elev. (s. 123).</p> <p>- Elever med goda förutsättningar kan av svårare uppgifter stimuleras till större prestationer. Om svagare rustade elever får syssla med uppgifter som ligger inom deras förmåga, kan de av framgången stimuleras till ökat arbete. Krav utöver deras <i>förmåga</i> leder däremot lätt till förlamande modlöshet. Individualisering efter speciella anlag eller intressen ger eleverna starkare motiv för arbetet och ökar därigenom arbetsresultatet. (S. 123).</p> <p>- Speciell psykologisk (psykologisk – medicinsk rådgivning... har i huvudsak tagit sikte på rena undervisningssvårigheter av olika slag, vare sig dessa beror på <i>intellektuella brister</i>, kroppslig klenhet, störningar i känslö- och viljeliv, bristande kontakt med lärare och kamrater, dåliga hemförhållanden eller av miljön betingade olämpliga attityder mot skola och hem. Dessa orsaker kan även direkt leda till sådana konflikter och svårigheter i den sociala anpassningen, som man med ett numera brukligt namn kallar beteenderubbningar.</p> <p>- <i>Underbegåvade barn</i> som vistas i normalklass, förlorar ofta självförtroendet och anser, att de ingenting kan uträtta. Men förflyttas de till hjälpklass kommer de bland kamrater, som de är jämspelade med, och de får sin självkänsla åter. (s. 144).</p>	<p>- Olika elever kommer utifrån undervisningen att nå olika långt, att lära sig olika mycket och <i>behärska kunskapen</i> i olika kunskapsformer. (s. 121).</p> <p>- En viktig fråga för inlärningsforskningen har varit: Vad är eleverna mogna för vid olika åldrar (eller utvecklingsnivåer)? ... Frågan har alltså varit hur relationen mellan <i>individens utveckling (mognad)</i> och inläring ser ut. I ljuset av senare års forskning framstår denna fråga som allt mindre fruktbar. Det är inte meningsfullt att upprätthålla åtskillnad mellan inläring och utveckling. (s. 69).</p> <p>- Genom reflektion över praktiska erfarenheter och praktiska erfarenheter av teoretiskt arbete utvecklas förmågan till tänkande och reflektion och läggs en första grund för utveckling av ett vetenskapligt <i>förhållningssätt</i>. (s. 80).</p> <p>- De senare årens forskning ger också nytt ljus åt förståelsen av vilken betydelse elevernas olika sociala bakgrunder har för deras skolgång. (s. 74).</p> <p>- Individer lär sig inte genom att "ta in" utan att <i>interagera</i> med en omgivning.</p> <p>- <i>Individens erfarenheter</i> bestämmer vilken förståelse som är möjlig och därmed lärandet. Kommunikativa och praktiska erfarenheter kan inte skiljas från individens kognitiva utveckling. Elevens <i>kunskapsutveckling</i> påverkas av det sociala och språkliga sammanhang skolan utgör. (s. 74).</p> <p>- <i>Elevernas kunskapsmässiga</i> och sociala <i>utveckling</i> förutsätter att de tar ett allt större eget ansvar och att de får ett reellt inflytande på skolans verksamhet. (s. 152). Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter, samt i samarbete med hemmen främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till <i>elever med särskilda behov</i>. (s. 47). (Citat från skollagen.)</p> <p>- De kunskaper som förmedlas och den situation där de förmedlas måste utgöra en helhet, eftersom <i>elevernas lärande</i> bestäms av den "sociala logiken" såväl som den förmedlade kunskapens innehåll. (s. 75).</p>

<p>- Till hjälpklasser bör föras lärjungar, som behöver <i>mycket långsam takt</i> i praktiskt taget alla studieämnen, däremot inte elever som har tillfälliga svårigheter eller svårigheter i enstaka ämnen eller som främst brister i det allmänna uppförandet. (s. 145).</p> <p>- Därvid måste hållas i sikte att <i>nivåskillnaderna</i> och olikheterna i fråga om lämplighet för skilda uppgifter är mycket stora inom en normalklass... (s. 35).</p> <p>- De <i>begåvningskomponenter</i> som bildar den praktiska begåvningen mognar dessutom betydligt senare än den allmänna intelligensen. De förutsätter för sin fulla mognad och utgestaltung pubertetsförloppet med dess omvälvande förändringar på känslolivets område.</p> <p>- Det närmare sambandet mellan <i>teoretisk</i> och <i>praktisk begåvning</i> är givetvis ytterligt svårt att fastställa. (s. 68).</p>	<p>- Alla som arbetar i skolan skall hjälpa elever som är i <i>behov av särskilt stöd</i>. (s. 151).</p> <p>- I skolan måste det också finnas ett progressionstänkande d v s ett tänkande om den ordning som <i>elevernas kunskapsutveckling</i> följer... För det första att det finns en ordning för kunskapsutvecklingen inom olika kunskapsområden, som innebär att eleven utvecklar kvalitativt olika former av förståelse. Dessa bestäms inte av elevens utvecklingsnivå, varför läraren snarare än att invänta <i>elevernas "mognad"</i> aktivt bör bidra till denna. Eleverna kan också förväntas <i>befinna sig på olika "nivåer"</i> inom olika områden beroende på erfarenhet och intresse. (s. 75).</p>
--	---

Medan man i "Skolkommissionens betänkande" hittar en etikett för alla olika begåvningar inklusive de obegåvade, tänker "Skola för bildning" snarare att utfallet blir en kunskap i olika kunskapsformer. Verbet behärska är annars oväntat eftersom man just fastslagit att alla når olika långt.

I SOU 1948:27 påpekas spridningen av begåvningarna enligt Gauss-kurvan. Förmåga och utrustning är metaforer för olika varianter av individuell begåvning. God inläring skapas av olika gynnsamma faktorer vid sidan om elevens särskilda kapacitet. Hit hör motivation via framgång, mer arbete via lärarens stöd, samt testning för att undvika överkrav mm.

I SOU 1992:94 existerar olika kunskapsformer, i detta antyds en skillnad mellan eleverna. En annan aspekt är att undervisningen styr elevens utveckling. Har det tidigare handlat om individuell mognad så förskjuts nu intresset mot vilka reflektioner eleven kan göra. Allt tänkande kan förfinas förutsatt att erfarenheterna är de rätta. Här blir skolans uppdrag förändrat eftersom man måste vara beredd att offentligt redovisa vilken kontext man erbjuder de lärande att ta del av. Olikheterna mellan eleverna kan i princip begränsas till att de har olika erfarenheter med sig in i skolan. Man tar tydligt avstånd från förvärvsmetaforen eftersom kunskap inte tas in. När alla interagerar har inlärningsaktiviteten tagit ett rejält kliv över till en delad kollektiv aktivitet helt i deltagandemetaforens anda.

SOU 1948:27 är kritisk mot att man tidigare inte gjorde åtskillnad mellan brister i intellekt och andra hinder för god inläring. Eftersom utgångspunkten är att erkänna existensen av stora skillnader i förutsättningar inom varje normalklass krävs en annan definition för att placera elever i hjälpklasser.

Metaforen underbegåvade barn är per definition de barn som är mycket långsamma i alla ämnen. Skälet till att de måste få sin inläring vid sidan om är att deras självförtroende kan ta skada av att vistas i en normalklass.

Nivåskillnaderna som eleverna uppvisar ger dem olika förutsättningar. Utan att exakt värdera den praktiska begåvningen blir den ändå förlagd utanför den allmänna intelligensen vilket talar för att den löper risk att värderas annorlunda.

SOU 1992:94 saknar formulering om intellektuella brister, men medger att det finns elever i behov av särskilt stöd som skall ges av alla i skolan.

Dock vill man se prov på elevens deltagande i skolans verksamhet via eget ansvar och större inflytande. För eleven i svårigheter blir trycket starkare då individen själv ska bära upp sin egen svårighet. Hänsyn kan visas i högre utsträckning men det övergripande målet är alltjämt kunskaper och färdigheter, båda i pluralis, vilket antyder en större mängd.

Helhetsintrycket från citaten är att det äldre betänkandet erkänner den yttre motivationens betydelse. Det yngre betänkandet visar övertygelse om att tänkandet hos den lärande bidrar till exempelvis reflektion, ansvar och mognad. Det positiva ordet intresse står vid sidan av erfarenhet, båda ses som naturliga hos eleven.

I enlighet med deltagandemetaforen är citaten till höger mycket hoppfulla angående att kontexten motverkar eventuella förseningar. Dessutom anses elevens inflytande på verksamheten vara betydelsefull. Formuleringen ”utbildningen skall ge eleverna kunskaper” passar deltagandemetaforen mindre väl. Omvänt kan resonemanget i SOU 1948:27 om varför hjälpklasser är bäst för en viss kategori sägas förebåda ett mer situationistiskt synsätt.

### *Förskoleåldern och de första skolåren*

SOU 1948:27	SOU 1992:94
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Av förskoleåldern har utvecklingspsykologin numera givit en kartläggning, som direkt påvisar dess grundläggande betydelse för allt vad uppfostran heter. Enighet börjar alltmer råda om att såväl barnets <i>intellektuella utveckling</i> som dess fostran till goda rutinvanor i vardagslivet, deras normalt friska känslolinställningar och deras sociala mognad... (s. 185).</li> <li>- Genom <i>skolmognadsundersökningar</i> måste man pröva, om barnet uppnått <i>läsmognad</i>... Icke läsmogna barn har stor nytta av att genomgå ett förskoleår, där läsningen förbereds. (s. 152).</li> <li>- Undervisningen bör individualiseras med hänsyn till elevernas <i>personliga förutsättningar</i> och befrämja utvecklingen av deras <i>egenart</i>. (s. 36).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Läraren skall tillsammans med personal inom förskolan och barnomsorgen uppmärksamma varje <i>barns behov av stöd</i> och stimulans (s. 154).</li> <li>- Läraren skall samverka med personal inom barnomsorgen i syfte att främja barnens skolgång och <i>allsidiga utveckling</i>. (s. 154).</li> <li>- De första skolåren kan ses som en period när man lägger en grund för den fortsatta skolgången. Under denna tid utvecklas eleverna motoriskt, intellektuellt och socialt... under hänsynstagande till elevernas olika <i>utvecklingstakt</i>. (s. 78-79).</li> <li>- Under de första skolåren skall barnen utveckla vissa grundläggande komponenter samt bygga upp ett självförtroende och en <i>tillit till sin egen förmåga</i> att lära. De skall uppmuntras... (s. 79).</li> </ul>

Enigheten omkring de utvecklingspsykologiska resultaten i SOU 1948:27 blev inte verklighet. I det äldre materialet vill man gärna tro att barnens intellektuella utveckling under förskoleåren blivit kartlagd och att detta kan bidra till en allmän konsensus om god uppfostran. Så snart det är dags att börja skolan måste man säkerställa att barnet har nått det skolstadium som gör det möjligt att förvärva läsfärdighet. Förutsättningen för att lära sig läsa är med andra ord inte naturlig för alla barn och framför allt inte vid samma tidpunkt. En generell inställning är att skolan bör bemöda sig om att se egenart hos individen som något positivt.

I SOU 1992:94 känns formuleringen ”allsidiga utveckling” som en fras för barn i allmänhet. Inte ens i resumén vill man använda ordet begåvning eller intelligens utan föredrar ”elevens utvecklingsnivå”. Man tror mest på inläring som en företeelse som utspelar sig emellan individen och dennes miljö.

För de första skolåren blir det kritiskt att anpassa skolan till elevernas olika utvecklingstakt. Oavsett denna takt måste varje barns självbild skyddas, således är uppmuntran från läraren en nödvändig princip i inlärningsmiljön.

Att undervisningen bör individualiseras låter modernt, men användes i SOU 1948:27. Vid närmare eftertanke kräver förvärvsmetaforen mer av individuell undervisning om varje elev skall mötas på sina villkor. I 1992 års utredning krävs utvecklandet av grundläggande kompetenser, vilket motsvarar deltagandemetaforens synsätt att eleven måste klara av vissa moment i sin praktik.

Kontrasterna ligger i vad man vet om sig själv i motsats till vad man tror om sig själv. Citaten till vänster präglas av tanken på en personlig strategi för inläring, medan citaten till höger poängterar stimulans och uppmuntran åt alla.

### Uppfattningar om den lärande

SOU 1948:27	SOU 1992:94
<p>- En förutsättning härför är en ingående kunskap från skolans sida om lärjungarnas kroppsliga och själsliga förutsättningar, om deras <i>individuella utvecklingsgång</i>, om aktivitetshämmande och aktivitetsfrämjande företeelser i deras psyke och livsföring samt kännedom om deras hemförhållanden och miljö i övrigt. (s. 4)</p> <p>- Dessa förutsättningar (=studieförutsättningar) är utomordentligt varierande. Ingen individ är den andre lik och all fostran måste därför individualiseras. (s. 24)</p> <p>- Skolan får därvid inte pressa någon över sin förmåga men bör samtidigt stimulera var och en att nå så långt i utveckling som han har förutsättningar för. (s. 25)</p> <p>- Den psykologiska forskningen har beträffande språkbegåvningen kunnat visa att denna företer en struktur av mycket komplicerad beskaffenhet. Den <i>språkliga begåvningen</i> – liksom den <i>matematiska</i> – motsvaras av gruppfaktorer, som i motsats till andra sådana tydligt ligger inom den allmänna intelligenssfären. Med andra ord: utpräglad språkbegåvning torde knappast förekomma annat än hos intellektuellt allmänt <i>välbegåvade individer</i>. (s. 66)</p> <p>- Under alla förhållanden måste vi räkna med att en viss miniminivå av allmän intelligens erfordras för att en individ över huvud skall vara <i>språkbegåvad</i>.</p> <p>- Om gruppfaktorer av olika slag t ex de som har med muntlig framställningskonst att göra, imitativ språktalang, förmågan att snabbt finna ord och att åstadkomma språkliga associationer av mer ytlig art har mycket lösare samband med <i>allmän intelligens</i> än andra (s. 66).</p> <p>- Med testningen (den vetenskapliga begåvningsundersökningen) har man fått ett nytt instrument för att bedöma en lärjunges <i>studieförutsättningar</i>. (s. 69).</p>	<p>- Till detta kommer en förändring i uppfattningen att <i>människans kognitiva utveckling</i> huvudsakligen är psykiskt och biologiskt bestämd till att den också i hög utsträckning är socialt och kulturellt bestämd. (s. 69).</p> <p>- De grundläggande målen för skolväsendet anges i skollagens första kapitel. Dessa mål innebär att alla barn och ungdomar skall ha lika tillgång till utbildning och <i>få en likvärdig utbildning</i>... I utbildningen skall hänsyn tas till <i>elever med särskilda behov</i>. (s. 145).</p> <p>- Det senaste decenniets forskning om inläring diskuteras med utgångspunkt i begreppsparet utveckling – inläring. Medan tonvikten tidigare har legat på endera begreppet – inläring som utveckling eller utveckling som förutsättning för inläring – upplöses nu i inlärningsforskningen denna motsättning. Inläringen påverkar <i>utvecklingen</i>. Detta innebär också att inlärningsforskningen håller på att bryta sig ur sina tidigare individualistiska utgångspunkter. Nu behandlas alltmer det sociala sammanhangets betydelse för <i>elevens tankemässiga utveckling</i>. På så sätt har inlärningsforskningen närmat sig skolsituationen där ju individens inläring sker i ett kollektivt sammanhang (s. 60).</p> <p>- ...i detta organiserande av kunskap är det nödvändigt att utgå från elevernas <i>inläring, mögnad och kognitiva utveckling</i>. (s. 33).</p> <p>-I varje tidsepok finns dominerande föreställningar om vad som är meningsfullt att lära och vad <i>lärande</i> är. Olika begrepp har använts för att fokusera olika delar av dessa föreställningar. (s. 45).</p>

<p>- Sådana språkfaktorer däremot, som gäller språkets finare nyanser, uppfattning av betydelskillnader och förståelse i vidare mening av innehållet i läst text är ytterligt starkt bundna till den <i>allmänna intelligensen</i>. (s. 66).</p> <p>- För det tredje har själva urvalsprinciperna lidit av påtagliga brister. Bland annat har stavningsförmågan varit utslagsgivande fastän korrelationen mellan denna och <i>allmän studiebegåvning</i> är liten. (s. 69).</p>	<p>- <i>Språket</i> är avgörande för lärandet. Därigenom växer deras förmåga att tänka och förstå omvärlden. Det <i>utvecklar en människas tänkande</i> och kreativitet, hennes relationer till andra och hennes personliga och kulturella identitet. (s. 190).</p> <p>- Det går <i>inte</i> att hitta en <i>progression i utvecklingen</i> genom skolåren som innebär att de små barnen berättar och beskriver medan de äldre kan se sammanhang, utreda och argumentera. Både barnet och tonåringen argumenterar, men de gör det på olika sätt. (s. 192).</p> <p>- Vissa elever kommer kanske längre i <i>förståelsedimensionen</i>, andra i behärskan av faktakunskaper medan återigen andra utvecklas starkast när det gäller färdighet och förtrogenhet. Vidare är det viktigt att kursplanerna inte begränsas till att ange de kunskaper som eleverna skall utveckla utan också de former för <i>kunskapande</i> som ämnet rymmer. (s. 78).</p>
---	--

Under rubriken ryms olika föresatser till elevens fromma. Utredningen 1948 är optimistisk om att kunna kartlägga subtila nyanser hos den lärande. Man anar en framåtsträvande tanke mot deltagandemetaforens mer aktiva syn på inläring. I kontrastcitatet antyds en biologiskt bestämd utvecklingsgrad. Social och kulturell inverkan anses lika viktig varför det inte är fråga om en likhet.

SOU 1992:94 ogillar alla former av subjektivitet. Inläringens mål är inte enbart kunskap utan viktigast som helhet är elevens utveckling. När en ny uppfattning synliggörs är ordvalet fast så att var och en skall inse att en perspektivförskjutning har ägt rum. Metaforen kognitiv utveckling innefattar allt som har anknytning till begåvning. Elevens förutsättningar nämns inte eftersom det blir viktigare att utbudet från skolan är så likvärdigt som möjligt. Dock erkänns även här att mer hänsyn till vissa elever kan vara befogat, de särskilda behoven är ett återkommande uttryck. Mot det äldre betänkandets individualistiska syn ställs ny forskning som framhåller situationens inverkan på elevens tankeutveckling. Kunskap är i huvudsak en kapacitet att organisera.

Den rörliga mognaden hos eleven är vad pedagoger ska ägna sin uppmärksamhet åt i första hand.

Även om kunskaper kan vara olika meningsfulla är språket alltid centralt för lärandet. För den som tror sig se att man här bekräftar att språklig kompetens går stadigt framåt blir det egendomligt när progression i språkutvecklingen begränsas till en olikhet i sättet att argumentera. I språkets betydelse för tänkandet ligger nyckeln till hur SOU 1992:94 ser på elevens utveckling. Det går knappast att hitta en tydligare detaljmotsats mellan de båda utredningarna än denna. 1948 ville man se prov på nyanserad språkförståelse hos barnet för att det skulle anses tillhöra allmän intelligens, medan man 1992 anser att olikheter mellan barns och tonåringars argumentation inskränker sig till sättet.

I utredningen existerar olika elevprofiler, men oftast diskuteras detta utifrån olika studietakt och olika kunskapsformer. Man erkänner att det går att diskutera individens utveckling och mognad. Målet är att påverka skolans sociala och språkliga sammanhang så att dessa fyller alla elever med erfarenhet. I och med att eleverna kommer till skolan med olika bakgrunder präglas de av detta, men deltagandemetaforen erbjuder alla att vara med och utbyta erfarenheter. Nyckelorden för aktiviteten är kommunikation och interaktion.

I denna del finns en djupgående skillnad i synen på eleven. Båda dokumenten använder aktuell forskning för att få mer tyngd i sin argumentation. En effekt blir att innehållet är fjärrmat från vardaglig pedagogik.

### Likheter i citat

SOU 1948:27	SOU 1992:94
<p>- Den enskilde elevens <i>individualitet och personliga förutsättningar</i> bör i skolan inte endast uppmärksammas och respekteras utan vara själva utgångspunkten för uppläggnings- och undervisning. (s. 3).</p> <p>- Skolans arbete bör inriktas på att befrämja en fri och harmonisk utveckling av <i>alla sidor av elevens personlighet</i> men dessutom tillgodose och utveckla det för honom egenartade och speciella. (s. 3-4).</p> <p>- En isolerad sida hos barnet kan inte uppfostras utan hänsyn till barnets övriga <i>utrustning</i>. För att nå goda resultat i skolarbetet måste man ta hänsyn till "hela barnet", en uppgift som är krävande men också tacksam. (s. 131).</p> <p>- I vår nuvarande skola uppskattas enligt utredningens mening den <i>intellektuella begåvningen</i>, speciellt den receptiva, på den <i>praktiskt inriktade begåvnings</i> bekostnad. Det är inte motiverat att på detta sätt gradera begåvning. (s. 22).</p> <p>- Skolan torde redan nu ofta söka uppspåra, uppmuntra och utveckla estetiska <i>anlag</i> hos eleverna. (s. 32).</p> <p>- Andra <i>egenskaper</i> som kunna visa sig värdefulla i livet: målmedveten uthållighet, förmåga till samarbete, praktiskt handlag o s v komma ej i lika mån till sin rätt. Det är till slut också, menar man, en chimär att lärjungarna gå fram genom kurser på samma linje (s. 113).</p> <p>- De pedagogiskt ansvariga skall ha den inställningen, att hänsyn, så långt rimligen kan ske, skall tas till varje barns <i>individualitet och särskilda behov</i>. (s. 115).</p>	<p>Undervisningen skall anpassas till varje elevs <i>förutsättningar och behov</i>. (s. 162).</p> <p>- Varje skolsystem och varje läroplan bygger på vissa bestämda föreställningar om människans <i>förmåga</i> och <i>möjligheter</i> att lära d v s om människans väsen och natur (s. 45).</p> <p>- En elev som har lättare att <i>lära genom praktiskt handhavande</i> än genom bokliga studier skall inte bromsas av att boklig lärdom åtnjuter högre prestige. (s. 56).</p> <p>- Genomgång av begreppen kunskap och lärande mynnar ut i en diskussion om de kunskaper skolan skall förmedla samt hur detta kan komma till uttryck i läro- och kursplaner. Detta innebär att elevernas <i>olika anlag</i> – intellektuella, praktiska, fysiska och konstnärliga – måste få utvecklas allsidigt. Det föreligger ingen motsättning mellan skolans kunskapsuppgifter å ena sidan och de fostrans- och personlighetsutvecklande å den andra. (s. 60).</p> <p>- Men likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen varhelst den erbjuds skall utformas på samma sätt. Hänsyn skall tas till <i>elevers olika förutsättningar</i>. Det finns också olika vägar att nå målen. Med dessa utgångspunkter kan undervisningen aldrig bli lika för alla. (s. 148).</p> <p>- Det innebär att stor frihet lämnas åt läraren och eleverna att planera, utforma och utvärdera undervisningen. Det är en viktig princip att en elev inte bara skall nå den förväntade utbildningsstandarden utan få stöd för en kunskapsutveckling som är optimal i relation till <i>elevens intresse och förmåga</i>. (s. 126).</p>

Förvånad blir man kanske över att SOU 1992:94 under ”Skolans värdegrund och uppgifter” har använt uttrycket förutsättningar och behov, en formulering som kunnat passa in i SOU 1948:27. Om vi bortser från betoningen på individualitet i den äldre utredningen och betoningen på behov i den yngre finns här en överensstämmelse.

Om vi är beredda att bortse från att SOU 1948: 27 placerar praktisk begåvning som en faktor utanför intellektuell begåvning och i stället fokuserar på hur gärna man vill bekräfta allt vad praktisk begåvning representerar kan vi kalla det en likhet med SOU 1992:94. Likheten ligger inte i synen på eleven utan i värderingen av elevens praktiska aktivitet.

En påtaglig likhet är att båda betänkningarna erkänner estetiska eller konstnärliga anlag. Man kan då invända att den äldre utredningen rekommenderar skolan att leta efter dessa anlag, medan den yngre på ett typiskt sätt förutsätter en allsidig utveckling även i detta avseende. På samma sida bekräftas fostran av hela personligheten som ett skoluppdrag, vilket SOU 1948:27 också bekänner sig till i det översta citatet. Dessutom ser vi i de två sista citaten att lärjungar har olika utvecklingstakt och särskilda behov vilket SOU 1992:94 mer än en gång har poängterat.

För den yngre utredningen har det varit sällsynt med formuleringar som pekar på en samhörighet bakåt angående synen på eleven. Desto intressantare blir citatet om olika förutsättningar samt erkännandet av en kunskapsutveckling som står i relation till en specifik persons intresse och förmåga. Förklaringen kan vara att citatet är ägnat de elever som gott och väl klarar miniminivån.

#### Metaforerna separat

Som en del av resultatet presenteras funna metaforer i respektive betänkande separat. Syftet är att framhäva motsatser och likheter i ståndpunkterna om den lärande individen fri från omgivande text. Först kontrasterande uttryck för individens förutsättningar att lära.

#### Metaforer med kontrastverkan

SOU 1948:27	SOU 1992:94
- <i>förutsättningar</i> <i>studiebegåvad</i>	- <i>elevens utveckling</i>
- <i>studiebegåvningar</i> <i>studieförutsättningar</i>	- <i>kunskapsutveckling</i> <i>erfarenheter – lärande</i>
- <i>teoretiska begåvningen</i>	- <i>intellektuella verktyg</i>
- <i>graden av studiebegåvning</i> <i>studiebegåvningar och övriga</i>	- <i>elevens tänkande utvecklas</i> <i>elevens tankemässiga utveckling</i> <i>utveckling</i>
- <i>bristande förutsättningar</i>	- <i>alla garanteras kunskaper</i>
- <i>studieförutsättningar</i>	- <i>kunskaper och utveckling</i> <i>kunskapsbrister</i> <i>kunskaps- och färdighetsutvecklingen</i>
- <i>mindre utpräglade studiebegåvningar</i>	- <i>utvecklingen</i>



<p><i>särskilda anlagen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- intellektuellt bättre utrustade</li> <li>- välbegåvade obegåvade</li> <li>- förmågan</li> <li>- förmåga</li> <li>- intellektuella brister</li> <li>- underbegåvade barn</li> <li>- mycket långsam takt</li> <li>- nivåskillnaderna begåvningskomponenter teoretisk och praktisk begåvning</li> <li>- intellektuella utveckling</li> <li>- skolmognad</li> <li>- personliga förutsättningar</li> <li>- individuella utvecklingsgång</li> <li>- studieförutsättningar</li> <li>- språkliga begåvningen matematiska begåvningen välbegåvade individer språkbegåvad allmän intelligens</li> <li>- allmänna intelligensen</li> <li>- allmän studiebegåvning</li> </ul>	<p><i>egenförståelse internalisering</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- begreppsutveckling kunskapsutveckling lärande som ett samspel</li> <li>- behärska kunskapen individens utveckling (mognad) förhållningssätt</li> <li>- interagera</li> <li>- individens erfarenheter kunskapsutveckling</li> <li>- elevernas kunskapsmässiga ... utveckling elever med särskilda behov</li> <li>- elevernas lärande</li> <li>- behov av särskilt stöd</li> <li>- elevernas kunskapsutveckling elevernas mognad befinna sig på olika "nivåer"</li> <li>- barns behov av stöd allsidiga utveckling</li> <li>- utvecklingstakt</li> <li>- tillit till egen förmåga</li> <li>- människans kognitiva utveckling</li> <li>- få en likvärdig utbildning elever med särskilda behov</li> <li>- utvecklingen elevens tankemässiga utveckling inläring, mognad och kognitiva utveckling</li> <li>- utvecklar en människas tänkande inte ... progression i utvecklingen</li> <li>- förståelsedimensionen kunskapande</li> </ul>
--	--

Båda spalterna kan vid en lodrät genomgång te sig ensidiga. I SOU 1948:27 finns en starkt förankrad uppfattning om begåvning som medfödd och förvärvad. Den kan vara mätbart högre eller lägre, men rymmer även specifika faktorer. Hänsyn tas till både begåvade och obegåvade. Nivåer verkar vara ett nyckelord. Ett rimligt antagande kan göras redan nu, nämligen att SOU 1948:27 nödgas ägna mycket kraft åt att skolan måste ta hänsyn till de erkänt stora olikheterna.

För SOU 1992:94 återkommer ordet utveckling i alla tänkbara former. Både kunskapsuppfattning och idé om hur inläring sker skymtar i metaforerna. Två huvudgrupper av elever anas, de med självförtroende som inget extra stöd behöver, och de som behöver särskild uppmärksamhet.

### Metaforer som likheter

SOU 1948:27	SOU 1992:94
- <i>individualitet och personlig förutsättningar alla sidor av elevens personlighet</i>	- <i>förutsättningar och behov</i>
- <i>utrustning</i>	- <i>förmåga och möjligheter</i>
- <i>anlag</i>	- <i>olika anlag</i>
- <i>egenskaper</i>	- <i>elevens olika förutsättningar</i>
- <i>individualitet och särskilda behov</i>	- <i>elevens förmåga</i>

När SOU 1948:27 diskuterar de sidor av begåvningen som inte är direkt teoretiska eller praktiska, utan av mer allmän karaktär pekar uttrycken framåt mot SOU 1992:94. Ordet behov längst ner till vänster används flitigt i SOU 1992:94.

Uttrycket anlag som i SOU 1948:27 används för estetiska särdrag får i SOU 1992:94 stå för olika anlag, vilket granskas närmare i citatdelen.

Man kan märka att metaforerna i den högra spalten är mindre situationistiskt präglade än de var i kontrastdelen och här är snarlika formuleringarna i den äldre utredningen. Avdelningen likheter är betydligt kortare än metaforer för kontraster.

## Diskussion

### Resultatdiskussion

Det är min avsikt att här jämföra resultaten med problemformuleringarna. Jag vill också belysa förvärvs- och deltagandemetaforeernas starka och svaga sidor. Därtill vill jag ställa resultaten i relation till min egen ansats. Slutligen kommer frågor som uppkommit under arbetets gång att kort diskuteras.

Första frågan var om det fanns specifika uttryck för elevens begåvning eller förutsättningar i respektive utredning.

SOU 1948:27 återkommer ofta till olika former av begåvning, såsom praktisk eller teoretisk begåvning. Allmän begåvning eller intelligens förekommer genomgående. Medvetenheten att särskilda anlag visar sig först under puberteten blir ett starkt skäl till varför differentiering bör uppskjutas. Elever har en intellektuell sida som är sammansatt av olika faktorer. Någon är matematiskt begåvad, en annan är språkligt begåvad etc. Resonemanget om förutsättningar vilar i uppfattningen att dessa är normalfördelade enligt Gausskurvan. Detta gör att vissa elever kan ha mycket goda studieförutsättningar både för teoretiska och för praktiska ämnen, medan andra är obegåvade, vilket ställer särskilda krav på skolans bemötande.

Genomgående finns en positiv tilltro till mätningar och prov av olika slag, t ex skolmognadsprov. Man föreslår inrättande av tjänster som skolpsykologer. De konstnärliga anlagen uppvisar större individualitet. Ett fåtal andra elever förväntas få problem som gör det svårare för dem att anpassa sig i skolan. Sammanfattningsvis var det lätt att i SOU 1948:27 hitta uttryck för begåvning eller förutsättningar.

SOU 1992:94 har inga uttryck synonyma med ordet begåvning. Det blev därför nödvändigt att vidga perspektivet genom att använda metaforer för den lärande individen och dennes kunskapsutveckling, eller annorlunda uttryckt förutsättningar för kunskapsutveckling. Ibland finns ordet kognitiv intill ordet utveckling. Som helhet tror man på en individs möjligheter att växa genom deltagande. Via interaktion med andra utvecklar barnet det som krävs. De för människan specifika dragen finns redan hos det lilla barnet, t ex en språklig kompetens. Den positiva hållningen till det enskilda barnet kommer till uttryck i generella utfästelser. SOU 1992:94 har dock på några få ställen använt uttryck som anlag och förutsättningar. Då åsyftas specifika talanger t ex konstnärlighet, medan sådana uttryck aldrig förekommer i utredningen i övrigt. Sammanfattningsvis användes inte ordet begåvning i utredningen, men genom att använda termen förutsättningar för kunskapsutveckling kunde en mängd uttryck hittas.

Min andra frågeställning gällde huruvida de funna uttrycken för begåvning eller förutsättningar synliggjorde de båda utredningarnas åsikter om elevens förutsättningar för inläring och kunskap. Min uppfattning är att detta var möjligt. Visserligen kan jag ha färgats av att båda texterna har lästs i sin helhet, men inför resultatanalysen har jag enbart fokuserat på de presenterade citaten utvalda genom sitt metaforinnehåll. Slutsatsen blir att båda utredningarnas slutsatser blir synliga för den som granskar resultaten. Det gäller både för inläring och kunskap.

Den tredje problemformuleringen gällde om vi kunde synliggöra kontraster och likheter i de båda utredningarnas uppfattningar om individen som lär. Redan vid en första bearbetning där varje utrednings citat var samlade var för sig var det uppenbart att kontrasterna var stora och framförallt flera än likheterna. Genom att citaten ställdes mot varandra synliggjordes detta än tydligare. Trots de mycket stora kontrasterna har båda utredningarna som grund en demokratisk skola för alla.

Den fjärde problemformuleringen gällde bakomliggande pedagogiska teorier. Hur kunde dessa synliggöras via uppfattningar om eleven? Eleven är aktören i båda utredningarna. I formuleringarna om eleven tillmäts dessa olika karaktärsdrag, men vad eleven skall göra och även hur denne skall göra detta diskuteras ofta. I det äldre betänkandet är eleven mera av en passiv mottagare, i det yngre en aktiv medlem i en grupp. I båda utredningarna finns en stark tro att en viss pedagogik blir utslagsgivande för slutresultatet. Allt är möjligt att förfinas och förändras i en given riktning. Man är övertygad om att man funnit den på vetenskaplig grund rätta teorin för skolan som helhet. Grundsynen i respektive utredning var dock helt olika. SOU 1948:27 ansluter sig till förvärvsmetaforens uppfattning medan SOU 1992:94 är starkt engagerad i deltagandemetaforens pedagogik.

Sista problemformuleringen gällde i vilken mån citaten innehåller tankegångar om hinder för elevens skolframgång. SOU 1948:27 erkänner att problem kan uppkomma. Man diskuterar orsaker och konstaterar att ibland lyckas inte skolan entusiasmera eleven. Det kan förekomma både hos begåvade och andra att eleven känner håglöshet inför skolan. Ibland kan det därför vara lämpligt att avbryta grundskolan efter åtta år. SOU 1992:94 nämner inte några speciella hinder som kan orsaka skolsvårigheter. Ofta nämns elever med särskilda behov, vilka alla skall hjälpa. Rektor har ett särskilt ansvar för denna elevgrupp. Man rekommenderar oftast information till hemmen som generell åtgärd.

### Valet av de två utredningarna

Med den nuvarande skolans grunddokument, SOU 1992:94, togs ett avgörande steg från en statligt detaljstyrd skola till en kommunalt målstyrd. En förändrad syn på den lärande individen presenterades. Det var naturligt att som jämförelse gå tillbaka till SOU 1948:27, som dokumenterar den svenska grundskolans födelse. De år som ligger mellan de båda utredningarna ger både ett historiskt perspektiv på den förda skolpolitiken, men framförallt ett intressant perspektiv på den pedagogiska utvecklingen.

1946 års skolkommissions betänkande var genomgripande. Från 1940 och framåt hade 20 delbetänkanden lagts fram. Det var ett mycket genomarbetat förslag som lades fram 1948 med syftet att skapa en demokratisk skola för alla. Tidsandan som genomsyrade utredningen var att alla barn och ungdomar skulle få en likvärdig skolgång oavsett bostadsort och sociala förhållanden. Varje individ skulle få möjlighet att utvecklas efter sin förmåga både för sitt eget bästa, men också för det gemensammas bästa.

En likhet med SOU 1992:94 är att utredningen färdigställdes efter ett regeringsskifte. Detta märks i den äldre utredningen framför allt i olika uppfattning mellan ledamöterna om när differentiering skall tillämpas.

Den yngre utredningen tillsattes av en socialdemokratisk regering, men färdigställdes under en borgerlig regering sedan ett antal ledamöter bytts ut. Det komprimerade utredningsarbetet tog 1 år och 8 mån, således mycket kort tid trots den mycket genomgripande reform som skisserades. Slutresultatet var mer politiserat, bland annat genom en genomgripande decentralisering till kommunal nivå. SOU 1992:94 har titeln "Skola för bildning" och har mycket höga mål. Man påpekar: "Att skapa en skola för alla, där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits." Någon ambition att gå tillbaka till tidigare utredningar fanns inte.

## Metodval

Sfard (1998) beskrev två metaforer för inläring, förvärvsmetaforen respektive deltagandemetaforen. Det äldre betänkandets pedagogiska syn visade sig i huvudsak överensstämma med förvärvsmetaforen. Då man i det äldre betänkandet utgår från att allmän begåvning är en förutsättning för studieframgångar blir det rimligt att hänföra begreppet begåvning till förvärvsmetaforen. Enligt deltagandemetaforen erkänns inte begreppet begåvning. Det som i stället erkänns är erfarenhet och utveckling, även om detta sker i olika takt. Språklig kompetens ses som en grundläggande faktor för inläring. Språket utvecklas via användning.

För att synliggöra utredningarnas bakomliggande teorier utvecklades egna metaforer, eller om man så vill ledord, som speglar uttryck för begåvning eller förutsättningar. Eftersom den yngre utredningen inte erkänner begrepp som intelligens, begåvning eller förutsättningar blev det nödvändigt att fånga uttryck för den lärande individen inklusive dennes förutsättningar för kunskapsutveckling.

Dessa kan i sin tur betraktas som metaforer. Dessa ledord eller uttryck överensstämde väl med Sfards deltagandemetafor.

Metaforer ger en skarp karakteristik av sådana specifika frågeställningar, men man måste ha i minnet att andra kvaliteter i utredningarna kan helt gå förlorade.

Tillförlitligheten i undersökningen är beroende av den noggrannhet jag bemödat mig om när jag genomfört granskningen av utredningarna. Citaten ur den äldre utredningen berör individens begåvning eller förutsättningar. För den yngre utredningen berör citaten individens förståelse eller utveckling eftersom dessa utgör den närmaste motsvarigheten till begreppet begåvning. Samtliga citat innehåller metaforer vilka markerats med kursiv stil. Inga citat har använts mer än en gång. Tolkningen var beroende av egen yrkeserfarenhet.

## Förvärvs- och deltagandemetaforenas starka och svaga sidor

Metaforerna för de två olika pedagogiska teorierna har skapats långt senare än utredningarna. Om man betraktar utredningarna i förhållande till respektive metaforbegrepp uppfattas både för- och nackdelar med vardera. 1946 ville man skapa materiell välfärd åt alla. Det går utmärkt att se lärdom som en handelsvara, eftersom grundtanken var att ju fler kvaliteter som tas tillvara, desto bättre blir samhällets utveckling som helhet. I synnerhet var ambitionen att jämna vägen för begåvade barn ur alla samhällsklasser. Man ogillade tanken på att bättre bemedlade kunde kosta på sig extra drillning, medan exempelvis arbetares barn var utestängda från högre utbildning. I förlängningen skulle lärdomen komma alla i samhället till del, den var ingen privat rikedom. Förvärvsmetoden blir härigenom knappast perfekt, utan det finns ett kollektivt inslag som pekar framåt mot deltagandemetaforen. Förvärvssynen på kunskap som ett gods har senare blivit dess ömma punkt mot vilken motståndarna kunnat rikta in sin kritik.

Beträffande den målstyrda skolan inklusive dess betygssystem är det redan stora diskrepanser mellan de som lyckas väl och de som lämnar skolan utan betyg. För de som ej blir godkända i kärnämnen svenska, engelska och matematik återstår de individuella programmen på gymnasiet om man inte ger upp skolan helt och hållet. Detta är en allvarlig aspekt som rymmer en oförutsedd paradox, nämligen att alla utlovas en miniminivå av basfärdigheter som

i praktiken inte kan uppfyllas. Elevernas motivation för deltagandemetaforens pedagogik ifrågasattes aldrig i utredningen. Deltagandemetaforens syn att man kan misslyckas ibland, men ändå få kraft att komma igen har inte tagit hänsyn till hur elevens självbild förändras vid upprepade misslyckanden. Håglöshet och långvarigt skolk förvärrar sedan situationen.

Förvärvsmetaforens synsätt har sin styrka i att kunskap erkänns. Det yngre barnets inläring inleds med lägre krav. Risken för misslyckande blir då mindre. I kunskapssynen finns en tilltro till elevernas kapacitet att behålla det de en gång förvärvat. Lär man sig grunderna kan man gå vidare och utveckla kunskapen. Dock ställs inga krav på att alla skall komma lika långt. Förvärvssynen tillåter både passiva och aktiva aktörer. Individer agerar utifrån sin individuella läggning. Motivationsaspekten är central. En svaghet är som redan påtalats hur inlärningsparadoxen skall förklaras. Detta behandlades i teoridelen.

Deltagandemetaforen har sina problem. Genom att bortse från behovet att förklara hur kunskap överförs blir teorin försvagad. Intrycket av att varje elevs inläring sker lite slumpmässigt beroende på hur sammanhanget ser ut är bekymmersamt. Hur skall man veta att målen alla skall nå verkligen nås? Genom de målbeskrivningar som finns i SOU 1992:94 avviker utredningen från att vara fullblodsanhängare av deltagandemetaforen. I målen finns distinkta formuleringar över vad eleven måste behärska. Individen måste också klara de nationella proven år 5 och år 9.

Medan förvärvsmetaforen hyllar individuell kunskapsbyggnad hyllar deltagandemetaforen ett kollektivt lärande. I enlighet med metaforens förmåga att glida från en domän till en annan finns kopplingar mellan kollektivt lärande och jämlikhet. Här betonas sättet man lär på, inte vad man lär. Den kunskap som gällde i går kanske inte gäller i morgon är ett metabudskap vilket oroar många som skall reparera kunskapsluckor. Då om någonsin blir det uppenbart hur enklare former av färdigheter måste klaras av innan man kan gå vidare till svårare.

Om förvärvssynen tillåts lämna sin position som ett historiskt fenomen kan vi återigen erkänna dess inneboende förtjänster. Att förvärva kunskap betyder inte att man gör det på någon annans bekostnad. Kunskapens karaktär är att den alltid kan delas av flera. Ingen blir förlorare av att flera kan mer.

Deltagandesynens svaga sida ligger i dess teori om generell utveckling. Kollektiv består av olika individer vars inre vi inte kan göra utfästelser som. Situationens eller sammanhangets betydelse kan erkännas utan avståndstagande från förvärvsmetaforen.

Min slutsats blir att båda modellerna har sina uppenbara både teoretiska och praktiska brister. Vardera modellen har också något den andra saknar. De kompletterar varandra till en bredare pedagogisk arsenal än varje modell för sig kan åstadkomma. Här ansluter jag mig till Sford (1998). Hon menar att vi måste lära oss leva med båda metaforens modeller. Det framstår som alltmer nödvändigt med ett komplementärt förhållningssätt. Deltagandemetaforens löfte om ett demokratiskt och solidariskt samarbete mellan elever är värt att bejaka. Att söka ny kunskap kan mycket väl förenas med förvärvsmetaforens syn på hur kunskap utvecklas. Man kan i ett komplementärt synsätt utnyttja kunskapen om det enskilda barnet till en positiv möjlighet. I stället för att garantera en viss nivå kan man bemöda sig om att ta tillvara varje barns förmåga.

### Slutkommentar

Det är ingen slump vilka elever som lyckas eller misslyckas i en skola. Med en elev följer dennes förutsättningar. Om vi godtar deltagandemetaforens förnekande av kunskapsbegreppet

så överger vi också den elev vars trygghet vilar i självkänslan hon eller han kan förvärva via erhållen kunskap.

De elever som har begåvning för teoretiska ämnen kan klara dagens målstyrda skola bra. Förloraren är en elev som inte deltar, som stannar hemma eller obstruerar mot skolans krav på olika sätt. Den eleven kan ha förutsättningar för kärnämnenas teoretiska innehåll förutsatt att inläringen sker strukturerat och i en takt som är anpassad till den enskilde.

Elever med mycket individualistisk läggning kan också få svårt att anpassa sig till deltagandemetaforens rekommendation om kollektiv aktivitet i skolan. Här kan finnas unika talanger som hämmas i stället för att utvecklas i positiv riktning. Det kan inte uteslutas att individens relation till sig själv och sin egen inre harmoni störs om man ständigt premierar verksamheter som inte känns naturligt tilltalande.

Om man har alla elevers bästa för ögonen och därmed erkänner individens olikheter räcker det inte med den ena metaforens synsätt. Både förvärvs- och deltagandemetaforen har inslag som behöver få verka fritt och medvetet integrerade i konkret skolvardag.

När elever med ett bekymmersamt utgångsläge lyckas vända resultatet till det bättre är det på grund av att de fått en egen insikt om hur de skall gå till väga. För att finna dessa verktyg behöver eleven hjälp av läraren. Att läsa av vilka krav som motsvarar elevens förutsättningar är det väsentliga, inte att göra begåvningsstest.

Lika lite som en fågel skulle knuffa ut en unge ur boet innan dess flygfärdighet har mognat kan vi i skolan ställa krav som överstiger individens förmåga. Det blir djupt orättvist om vi förnekar profilerna hos alla de elever som i dagens skola inte klarar att bli godkända. Här finns barn med stora koncentrationssvårigheter som inget hellre vill än att få lugn och ro i sin inlärningssituation. Här finns de icke läskunniga som verkligen vill förvärva detta gods. Finns det någon solidaritet så är det att erbjuda var och en vad denne bäst behöver.

Vi borde likt fågeln vänta tills våra ungar är flygfärdiga och inte utropa att alla kan flyga bara de försöker!

## Referenser

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anderson, M. (1992). *Intelligence and development. A cognitive theory*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Binet, A. (1909). *Les Idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- Ericson, U-K. & Holfve-Sabel, M-A. (1997). *Har skolans nya styrdokument förändrat högstadielärares syn på elever i svårigheter?* Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). *Cognition and learning*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan library reference USA. Simon & Schuster Macmillan.
- González, V. E. (1992). *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions*. Göteborg studies in educational sciences 85. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, J-E., & Undheim, J. O. (1996). *Individual differences in cognitive functions*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan library reference USA. Simon & Schuster Macmillan.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Holfve-Sabel, M-A. (1994). *Etik och livsåskådning i morgondagens skola. Bakgrund och resultat i Lpo94 och i kursplaner*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Holfve-Sabel, M-A. (1998). *Att sakna betyg i basämnen. En kvalitativ studie av elevens perspektiv i årskurs 9*. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Isberg, L. (1996). *Läraryrollen i förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, L. (1993). *Den svenska modellens uppgång och fall. I antologin: Äventyret Sverige. En ekonomisk och social historia*. Stockholm: Bokförlaget Bra Böcker.
- Newell, A. (1980) *One final word*. In D.T. Tuma & F. Reif (Eds.), *Problem solving and education: Issues in teaching and research* (pp. 175-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norstedts Uppslagsbok (1982). Stockholm: P. A. Norstedt & Söners Förlag.



Olsson, K. (1993). Industrilandet. I antologin: Äventyret Sverige. En ekonomisk och social historia. Stockholm: Bokförlaget Bra Böcker.

Selander, S., & Van Leeuwen, T. (1999). Vad gör en text? I C. A. Säfström & L. Östman (red.) Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik. Lund: Studentlitteratur.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2), 4-13.

SOU 1948:27. 1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.

SOU 1992:94. Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén.

Spearman, C. (1904). "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.

Stern, W. (1912). Die psychologische Methoden der Intelligenzprüfung. Leipzig: Barth.

Säfström, C. A., & Östman, L. (1999). Textanalys. Lund: Studentlitteratur.

Wallén, G. (1996). Vetenskapsteori och forskningsmetodik. Lund: Studentlitteratur.

Yule, W., Gold, R. D., & Busch, C. (1982). Long-term predictive validity of the WPPSI: an 11-year follow-up study. *Personality and Individual Differences*, 3, 65-71.

Ödman, P.-J. (1979). Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik. Stockholm: AWE/Gebbers.