



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Flumskola eller kunskapsskola?

En undersökning om hur pedagoger tänker kring
gymnasiereformen GY2011

av Maria Rylander

Examensarbete LAU 370
Handledare: Christina Ekström
Examinator: Kerstin Lökken
Rapportnummer: HT10 1120 10

Abstrakt

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Flumskola eller kunskapsskola - En undersökning om hur pedagoger tänker kring gymnasiereformen GY2011

Författare: Maria Rylander

Termin och år: Höstterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska Institutionen

Handledare: Christina Ekström

Examinator: Kerstin Lökken

Rapportnummer: HT10 1120 10

Nyckelord: Kunskap, GY2011, reformarbete, läroplansforskning, gymnasieskolan, estetisk verksamhet

Under hösten 2011 sker en reform gällande alla gymnasieskolor, under titeln GY2011. Detta väcker frågor hos mig om hur läroplaner för gymnasieskolan har sett ut i ett historiskt perspektiv liksom vilken kunskapssyn som genomsyrar den. Med utgångspunkt från den implementeringsprocess jag själv har bevittnat på min arbetsplats är syftet att undersöka hur estetlärare tänker kring reformen GY2011. Detta med särskild uppmärksamhet på kunskapsbegreppet.

Min frågeställning är: vad har lärare på estetiska gymnasiet för tankar kring reformen i termer av implementeringsprocess, kunskapssyn och den egna yrkesrollen? För att kunna besvara min frågeställning och få insikt i vilka tankegångar som rör sig hos verksamma pedagoger på ett estetiskt gymnasium har jag valt att använda mig av en kvalitativ intervjuundersökning. Vid informantundersökningarna använde jag mig av tre teman för att kunna formulera och strukturera spörsmålen. Frågorna ställdes inom temana "estetlärares övergripande perspektiv på reformen och dess implementering", "perspektiv på estetlärares kunskapssyn" samt "perspektiv på estetlärares roll i gymnasieskolan".

I fråga om kunskapssyn som kan skönjas ur informanternas svar kan man se att de gör en klar uppdelning mellan individers olika förmågor gällande praktisk och teoretisk kunskap. Gällande uppdelningen mellan yrkes- och högskoleförberedande utbildningar var alla pedagoger positiva. Att obligatoriet i kursen estetisk verksamhet försvinner ansåg informanterna vara problematiskt och de var överlag negativa till beslutet då eftersom de anser att förändringen sker som ett resultat i förändrad kunskapssyn. Min slutsats är att pedagogerna är positiva till reformen men tveksamma till några av dess förändringar.

Arbetet har varit en betydelsefull möjlighet för mig i min kommande yrkesroll, att kunna fördjupa mig i den process som är och i det som kommer att bli verklighet från och med hösten 2011. Arbetet har gett mig en mer nyanserad bild på kunskapsbegreppet. I fråga om konsekvenserna av GY 2011 tarvar det en ny undersökning för att få klarhet i detta spörsmål.

Förord

Namnet på detta examensarbete är hämtat ur ett begrepp myntat av vår nuvarande skolminister Jan Björklund. Skola och utbildning har genom tiderna påverkats av politiska och ideologiska styrningar i fråga om uppställda mål och medel. Men den har också kommit att påverkas genom olika synsätt på kunskap. I min roll som verksam lärare vid ett estetiskt gymnasium blev jag förevisad den nya gymnasiereformen GY2011 och alla förändringar som den medför. Mitt intresse väcktes i huruvida den nya utbildningen kommer att påverka mig som lärare och hur estetlärare uppfattar dessa förändringar. Jag funderade även på i vilken utsträckning kunskapsbegreppet genomsyrar GY2011. Dessa tankar resulterade i detta examensarbete som jag hoppas kommer vara till nytta för de lärare som nu undervisar i GY2011 inför dess införande nästa läsår.

Jag vill passa på att tacka min handledare Christina Ekström för hennes ovärderliga hjälp!

Trevlig läsning!

Maria Rylander

Göteborg, HT 2010

1 Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och frågeformulering.....	7
2 Kunskapsbakgrund och tidigare forskning	7
2.1 Kunskapsbegreppet	7
2.1.1 Kunskap som objektiv respektive subjektiv	8
2.1.2 Kunskap som praktik eller teori.....	9
2.1.3 Kunskap som nytta	12
2.2 Kunskapssyn i läroplaner: läroplanskod	14
2.2.1 Läroplansteori inom didaktiken	14
2.2.2. Läroplanskoder	15
2.2.3. Läroplanerna och kunskapssyn	16
2.2.4 Gymnasiereformen GY 2011 i ljuset av kunskapsbegreppet	18
2.3 Forskning om reformarbete	20
3 Metod	21
3.1 Val av metod.....	21
3.2 Genomförandet	22
3.3 Urval av informanter	22
3.4 Giltighet, generaliserbarhet och tillförlitlighet.....	22
3.5 Etiskt förhållningssätt	23
4 Resultatredovisning.....	26
4.1 Inledning.....	26
4.2 Övergripande perspektiv på reformen och dess implementering	27
4.2.1. Om skolornas arbete med implementering	27
4.2.2. Om pedagogernas delaktighet i förändringsarbetet.....	27
4.3 Perspektiv på estetlärares kunskapssyn.....	28
4.3.1 Yrkesutbildning kontra högskoleförberedande utbildning	29

4.3.2 Förändrad timfördelning av kärnämnen	30
4.4 Perspektiv på estetlärares roll i gymnasieskolan	31
4.4.1 Estetämnets vara eller inte vara.....	31
4.4.2 Reformens inverkan på individens arbetsituation.....	33
4.5 Resultat.....	34
4.5.1 Implementeringsprocessen	34
4.5.2 Kunskapssyn	35
4.5.3 Den egna yrkesrollen.....	36
4.5.4 Slutsats med fokus på kunskapssyn	36
5 Slutdiskussion	37
5.1 Yrkes- och högskoleförberedande program.....	38
5.2 Estetisk verksamhet.....	38
5.3 Min framtida lärarroll.....	39
6 Referenslista	40
7 Bilagor.....	42
7.1 Intervjufrågor	42

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Under hösten 2011 sker en reform gällande alla gymnasieskolor, under titeln GY2011. Denna reform innebär omfattande strukturförändringar med bland annat två olika typer av examen, en yrkesutbildning och en högskoleförberedande. Därtill införs en ny betygskala omfattande sex kunskapssteg och de befintliga kursplanerna ersätts av ämnesplaner, det vill säga ett nytt begrepp och nytt innehåll. Tillika kommer även en ny skollag att träda i kraft samtidigt som den nya gymnasieskolan startar i augusti 2011. Reformen innebär i nuläget inte ett läroplansskifte utan enbart förändringar på strukturnivå. Det vill säga att den nya reformen införs med Lpf 94 (Läroplan för de frivilliga skolformerna) som bas.

Bakgrunden till reformen är följande: Under 2009 fick Skolverket i uppdrag att genomföra och planera reformer i gymnasieskolan. Som utgångspunkt till arbetet har de regeringens proposition *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (prop. 2008/09:199) samt gymnasieberedningens betänkande *Framtidsvägen- en reformerad gymnasieskola* (Statens offentliga utredningar [SOU], 2008:27). Det har i tidigare statliga utredningar framgått att elever har svårt att uppnå examensmålen, samt att utbildning och resultat ser olika ut över landet. Syftet med en ny gymnasieskola är att få en nationell likvärdighet och att öka kvaliteten i skolan så att elever kan nå uppsatta mål och bli mer förberedda för yrkeslivet. Ett annat argument för en ny gymnasieskola är att skapa en utbildning mer jämförbar med övriga Europa så att rörligheten mellan länderna ökar. För att öka tydligheten och lyfta fram de specifika målen har den nya gymnasieskolan 18 nationella program varav 12 leder till en yrkesexamen och de övriga sex mynnar ut i en högskoleförberedande examen. Just nu pågår implementeringsarbete där Skolverket går ut i skolorna och träffar rektorer, studie-, yrkesvägledare och lärare för att sätta igång arbetet inför reformskiftet.

Under min avslutande termin på lärarutbildningen har jag jobbat halvtid som sängpedagog på ett estetiskt gymnasium norr om Göteborg. Där har implementeringsarbetet pågått intensivt under hela året och jag har haft förmånen att ta del av och observera denna process. Lärarna har bland annat arbetat i reformberedningsgrupper där det förts diskussioner om hur arbetet ska gå till, vilka fokus man ska tillämpa på sin särskilda linje samt mer detaljerat arbete som ämnesplansanalyser. Detta var en process som jag fann oerhört fascinerande då jag upplevde att den mottogs och behandlades så varierat av lärarkåren. Några positiva argument var att reformen är en spännande och inspirerande förändring som manar till nytänkande men jag såg också en stark riktad kritik mot vissa av de kommande förändringarna. Jag kunde i mitt lärarlag även skönja antydning till skepticism inför detta nya och en farhåga om att reformen innebär ett alltför stort strukturskifte, med två examina och nya programinriktningar. Någon antydde även att den nya gymnasieskolan är en återgång till den gamla utbildningsformen, där det var en tydlig gräns mellan yrkesskola och studier som förbereder för högre utbildning, och

menar att det medför en ökad klassegregering. Men hur skulle reformen kunna bidra till det? Dessutom väcker utsagorna från pedagogerna frågor om hur gymnasieskolan har sett ut i ett historiskt perspektiv liksom att de genererar frågor om vad som genomsyrar den nya reformen i termer av kunskapssyn. Vidare är frågan hur reformen kan komma att påverka yrkesverksamma lärare på estetiska gymnasiet, och därmed mig själv, i egenskap av musiklärare i vardande.

1.2 Syfte och frågeformulering

GY2011 är ett högaktuellt ämne inom samhällsdebatten och sammantaget är frågorna många kring vad den nya reformen kan komma att leda till. Med utgångspunkt från den implementeringsprocess jag själv har bevittnat och varit en del av är syftet att undersöka hur estetlärare tänker kring reformen GY2011. Detta med särskild uppmärksamhet på kunskapsbegreppet. Frågeställningarna är:

- Vad har lärare på estetiska gymnasiet för tankar kring reformen i termer av
 - Implementeringsprocess?
 - Kunskapssyn?
 - Den egna yrkesrollen?

2 Kunskapsbakgrund och tidigare forskning

I följande kapitel redogör jag för begreppet kunskap samt tittar närmare på vilken sorts kunskapssyn som har genomsyrat läroplanerna genom tiderna. Detta mynnar ut i en reflektion av förändringarna i GY2011 och den kunskapssyn som står att finna. Jag förhåller mig genomgående av de tre teman som jag redogör för i första delen av kapitlet, kunskap som subjektiv respektive objektiv, kunskap som teori respektive praktik samt kunskap som nytta.

2.1 Kunskapsbegreppet

Kunskap som begrepp rymmer en mängd olika definitioner. Enligt *Svenska Akademiens Ordlista* (SAOL) är definitionen på begreppet kunskap: vetande, insikt och/eller kännedom. Kunskapens beskaffenhet har varit en angelägenhet för filosofer genom alla tider.

Efter denna initiala definition av kunskapsbegreppet kommer jag att peka på olika koncept som kunskap har definierats på: *kunskap som objektiv respektive subjektiv sanning* samt *kunskap som teori respektive praktik*. Därefter lyfter jag fram kunskap ur ett nyttoperspektiv. Här vill jag framhäva och väcka tankar om hur kunskap historiskt har brukats som ett nyttovärde och då speciellt i skolvärlden.

Jag har valt att främst använda mig av litteratur skriven av Bernt Gustavsson (2000) (2002), professor i pedagogik vid Örebro universitet, Arne Maltén (1995) (1997), författare och

forskare i pedagogik, Sven G Hartman (1995), professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm samt Sven Eric Liedman (2001), idéhistoriker.

2.1.1 Kunskap som objektiv respektive subjektiv

Bland kunskapens mångfasetterade betydelser kan man finna en objektiv sida och en subjektiv. Denna åtskillnad mellan att betrakta kunskapen som objektiv respektive subjektiv kallas *kunskapsteoretisk dualism*. Kunskapens objekt utgör omvärlden och subjektet är människans medvetande (Gustavsson, 2000, s. 42). Med objektiv menas också att kunskapen är skild från människan. Den är, utan individens kännedom eller uppfattning om den (ibid. s. 21). Kunskap, enligt Platon (427-347 f.Kr.), är lika med *sann, berättigad tro* (ibid. s. 30) och det är utifrån den begreppsbestämningen som den västerländska vetenskapsteorin, epistemologin, utgår från. *Episteme* är det grekiska ordet för kunskap och lärande. Tanken om att kunskap måste vara objektivt garanterad och skild från individers personliga synpunkter och åsikter, är ett arv som Platon har efterlämnat och som löper under historiens gång ända till nutiden (ibid. s. 40).

En av de vetenskapsteorier som tagit fasta på empirisk säkerställd forskning är *positivismen*. Upphovsmannen bakom den positivistiska vetenskapstraditionen är August Comte (1798-1857) som levde och verkade under upplysningstiden. Forskningens syfte var inte att förstå sammanhangen utan främst att förklara dem (Maltén, 1997, s. 17). Positivismens forskning bygger på "att explorativt söka sig fram till lagbundenheter i den mänskliga och samhällsliga världen och till en förklaring av skeendet och bakomliggande orsaker". Detta vetenskapsideal används inom naturvetenskapen där det tas fasta på verklighetsstudier och hypoteser prövas genom empiriska undersökningar, såkallad *hypotetisk-deduktiv metod*. Strategier som används är systematik, objektivitet, logiska analyser och kvantifiering (ibid. s. 228). Positivismens kunskapssyn är att den är atomisk och additativ, det vill säga att kunskap konstrueras från del till helhet (ibid. s. 103), men den är också objektiv och säker (Gustavsson, 2000, s. 46). Under utbildningens historia kan kunskapens objektivitet kännetecknas i det som Gustavsson kallar *kunskap som paket*. Med det menas en kunskap som är färdigstöpt eller med andra ord vetenskapligt konstruerad eller kulturellt vedertaget och sedan nedtecknat i läroplaner (ibid. s. 28).

I fråga om kunskapssökande i vetenskapliga termer, diskuterade Sokrates (470-399 f.Kr.) om observationers problematik. När man söker efter något, tar observationerna alltid fasta på förväntningar och synvinklar som bestämmer inom vilka ramar vi tolkar resultatet. Det är "teorierna som styr vårt sökande" (Gustavsson, 2000, s. 52). Vidare ställde sig också vetenskapsfilosofen Thomas Kuhn (1922-1996) frågande till den positivistiska kunskapssynen, att kunskap är objektiv och säkrad vetenskaplig forskning (ibid. s. 46). Kuhn etablerade begreppet *paradigm* som pekar på just den teori Sokrates formulerade, att vetenskap och kunskapssökande ingår i en kontext. Ordet *paradigm* kommer från det grekiska ordet *paradeigma* som betyder "mönstergillt exempel" eller "form". Med *paradigm* menar Kuhn "ett mönster i vilket mening med kunskap kan utläsas" (ibid. s. 57). En av Kuhns argument är att teorier är oumbärliga i fråga om vetenskaplig forskning men att dessa teorier

alltid är falsifierbara. Genom nya upptäckter, *revolutioner*, sker ett paradigmskifte, det nya synsättet som man betraktar världen på stjälp det rådande paradigmet och ett nytt skapas. Dessa två är disparata och ojämförbara i och med att de som upplever olika paradigmen, lever i olika tankegemenskaper eller tankeföreställningar (ibid. s. 61-62). Härmed har diskussionen om kunskapens objektiva karaktär börjat ta en mer subjektiv form.

Som motsättning till att se kunskap som en objektiv betingad företeelse kom den filosofiska tankeströmningen *fenomenologin* med dess grundare Edmund Husserl (1859-1930). Han menar att det är ur "den rena erfarenheten", vårt medvetande, som episteme, kunskap som sann och berättigad tro, har sin uppkomst (Gustavsson, 2000, s. 69-70). Vidare anser Husserl att ett medvetande aldrig är neutralt ifråga om ändamål och syfte och att "medvetandets innehåll är detsamma som den värld vi lever i" (ibid. s. 71). Ur en skolundervisningsaspekt hävdade Husserl att lärande sker genom elevens egen upplevelse och inställningar. Läraren verkar som en handledare som väcker och inspirerar elevernas individuella process (Maltén, 1997, s. 104). Uppfattningen att "jag skapar världen" kallas *kunskapsteoretisk solipsism*, och många kritiker till fenomenologin anser att den är totalt subjektivistisk. Men Husserls teorier har invigt till diskussioner om huruvida sambandet mellan kunskap och kroppen är förknippat (Gustavsson, 2000, s. 73).

Den subjektiva sidan av kunskap utmärks av att den har en personlig karaktär i den meningen att kunskap används för att förklara och tolka för att sedan appropriera det till ett "personligt sammanhang" (Gustavsson, 2000, s. 22). Det är ur den progressiva pedagogiken man först kom att betona individens egen motivation och intresse, det vill säga, den subjektiva sidan av kunskapsinläring (ibid. s. 28). *Progressivismen* hade stor inverkan på skolvärlden från 1940-talet och framåt och dess förespråkare var den amerikanska filosofen John Dewey (1859-1952). Dess kunskapssyn kan delas in i fyra huvudfåror. Kunskapen är pragmatisk, det vill säga att det är kunskapens brukbarhet som ger den en betydelse. Kunskapen är också obeständig, den förändras och utvecklas ideligen. I och med detta ställningstagande har de en optimistisk syn på kunskap. De är även optimistiska i den tredje huvudfåran, att de rymmer en fullständig tillit till vetenskapens karaktär att uppbringa ny kunskap. Till sist hävdar de också att den praktiska kunskapen är lika mycket värd som den teoretiska (Hartman, 1995, s. 160-161).

2.1.2 Kunskap som praktik eller teori

Begreppen praktisk- och teoretisk kunskap är komplexa och skiljelinjen dem emellan härstammar från antikens Aristoteles (384-322 f.Kr.). Teori, enligt hans mening, behandlar något som människan kan få kunskap om men inte förändra, vilket också härstammar till det grekiska ordet *theoria* som betyder åsyn eller betraktande. *Praxis* är det grekiska ord för åtgärd eller handling, vilket det senare är det begrepp som Aristoteles använder sig av när han talar om fysiska aktiviteter. Handling kan vara ett mål i sig eller så kan målet ligga utanför handlingen. I det sistnämnda krävs en förmåga att skapa eller framställa ett resultat avskilt från handlingen, det kallade Aristoteles för *poiesis*, och den som behärskar denna innehar

techne (Liedman, 2001, s. 84-85). Praxis inbegrep under antiken bara etiken. Dess ändamål är att öka tillfredställelsen för mänskligheten, handlingen är ett "medel för ett annat mål." Kunskapen som åsyftar till praxis benämner Aristoteles som *fronesis* (Gustavsson, 2000, s. 32). Praxis har i våra dagar likställts med *techne* i det avseendet att ordet praktisk hänvisar till det handgripliga (Liedman, 2001, s. 84-85).

För att återknyta till Aristoteles syn på *techne*, handlingen som åstadkommer ett resultat bortom själva handlingen, kan man säga att den praktiska kunskapen har fått samma allmängiltighet som den teoretiska i och med att handlingen kräver att man vet varför man gör på ett visst sätt. Detta är utlärbart medan allmän erfarenhet endast kan visas (Gustavsson, 2002, s. 85). Detta för oss in på begreppet *know how*, veta hur, som är ett vedertaget begrepp som centrerar den praktiska kunskapen. Kontrasten till detta begrepp är *know that*, veta att, som är direkt kopplat till den teoretiska kunskapen (ibid. s. 85-86). Begreppen är skapade av Gilbert Ryle (1900-1976), han menar att *knowing how* omfattas av *färdigheter* medan *knowing that* är att veta om saker och tings beskaffenhet (Gustavsson, 2000, s. 104). Gustavsson diskuterar begreppens innebörd och säger att "vi förknippar vanligen teori med tänkande och praktik med handlande. Tänkandet antas sitta i huvudet och handling i händerna eller i kroppen" (Gustavsson, 2002, s. 79). Vidare menar han att för att veta hur man gör något, så måste man ha kunskap om vad man gör. Tankeaktiviteten måste vara med under hela processen och på så sätt är medvetandet och kroppen sammanslutna (Gustavsson, 2000, s. 86).

Föreställningen om att teoretisk och praktisk kunskap är förenade med varandra och omöjliga att skilja åt går igen i den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys (1908-1961) forskning. Som det nämndes i föregående kapitel inbegriper begreppet kunskapsteoretisk dualism redogörelsen för åtskillnaden mellan kunskapens objektiva och subjektiva karaktär. Denna distinktion ställer sig Merleau-Ponty kritisk till och menar att kroppen utgör både objekt och subjekt (Gustavsson, 2000, s. 74). Hans centrala teori är att all kunskap är förbunden med kroppen i och med att kunskap tillskrivs sitta i hjärnan och sinnena, vilket i sig utgör en del av människans kropp (Gustavsson, 2002, s. 84). Filosofen Ludwig Wittgenstein (1889-1951) hade en teori om två slags kunskaper. Den ena kunskapen kan uttryckas i ord och har benämningen *påståendekunskap*. Den andra kan inte uttryckas i språkliga satser. Den kallas *förtrogenhetskunskap*, eller som den kom att benämnas i praktisk verksamhet, *tyst kunskap* (ibid. s. 82-83). Michael Polanyi (1891-1976) talar däremot inte om tyst (silent) kunskap utan om *tacit knowledge*, det vill säga underförstådd. "Tyst kunskap är en kunskap som inte uttalas men som utgör en förutsättning för det resultat som uppnås" (Liedman, 2001 s. 115). Gustavsson diskuterar vidare komplexiteten med tyst kunskap och menar att det inte behöver innebära att en kunskap är oformulerbar bara för att den för stunden inte går att verbalisera (Gustavsson, 2000, s. 108). För att återknyta till tidigare nämnda begrepp, nämligen påstående-, förtrogenhets- och färdighetskunskap, kan dessa knytas an till en forskning som Gustavsson (2000) hänvisar till, gjord av de norska filosoferna Johansen och Nordenstam via svenska institutionen Arbetslivscentrum. Då påståendekunskap representeras som en vetenskapsteoretisk kunskap kan både förtrogenhets- och färdighetskunskap härröras till den tysta kunskapen. De menar att då färdighetskunskap är kompatibelt med begreppet *know how*,

så innebär de att individen som utför handlingen är inbegripen i den tysta kunskapen och erfarenheten inom dess praxis (ibid. s. 113). Polanyi däremot opponerar sig mot uppdelningen av sägbar och tyst kunskap och hävdar att all kunskap har en tyst dimension. Den kunskap som kopplas till praktiskt kunnande blir en färdighet först när den blir "personligt integrerad". Likaså blir information, fakta, en kunskap först när individen tillämpar sig den (ibid. s. 122). Begreppet *situerat lärande* bygger på att all kunskap är bunden till en kontext, kunskap man lär sig är "knuten till den situation i vilken den praktiseras" (ibid.s. 128).

Progressivismens förspråkare John Dewey menade att människan lär sig genom att försöka, att testa och att experimentera. Det förhärskande begreppet kallas *learning by doing* (Hartman, 1995, s. 42). Progressivismens teser är grundade i övertygelsen om att människans kunskap börjar i en praktisk verksamhet (Gustavsson, 2000, s. 138) men Deweys åsikter är mer av samhällsteoretisk ståndpunkt än av praktisk pedagogisk (ibid. s. 157). Oberoende av detta kan hans teorier anknytas till en sociokulturell utbildningspedagogisk teori då hans utgångspunkt är den sociala gruppen och den sociala gemenskapen i vilken individen ingår, såkallad *situerat lärande* (Dysthe, 2001, s. 16). Progressivismen ansåg att praktisk och teoretisk kunskap skulle värderas lika högt. Dewey diskuterar vidare problematiken med praktisk och teoretisk kunskap ur en skolutbildnings synpunkt. Han går tillbaka till Aristoteles uppdelning av begreppen teori och praktik och kopplar det till engelskans motsvarigheter, *training* och *education*. Vidare benämner han dessa som "servile and free activities" och när dessa tar sin form i en utbildning blir benämningen "mechanical and liberal or intellectual". Dewey hävdar att ju mindre kunskapen är kopplad till kroppen desto högre status erhåller den, den utbildning som är "fri från praktisk hänsyn och medborgerliga plikter", liberal and intellectual education, har ett värde i sig. Ur klassynpunkt visar detta sig i en klass som betecknas som *lärd* och som erhåller en kunskap som "fungerar som prydnad eller kulturell utsmyckning". I motsats får vi en *olärd* klass vars kunskap är riktad mot ökad "skicklighet i produktionen" (Gustavsson, 2000, s. 151-152). Dewey och den progressiva filosofiska forskningen ansåg också att kunskap inte är statisk i den meningen att den är ständigt tillväxtbar och föränderlig, vilket i sig är ett fördömande mot åsikten att "bildning är inhämtandet av ett givet kunskapsstoff" (Hartman, 1995, s. 160-161). Motståndare till dessa uppfattningar motsätter sig dess gränslösa kunskapssökande och menar att det hindrar ämnesbunden undervisning (SOU, 1992:94, s. 46). Men Dewey hävdar att eftersom en elevs världsbild inte är uppdelad i ämnen så är det inte självskrivet att skolan ska ha det som utgångspunkt (Hartman, 1995, s. 158).

För att ta denna diskussion till dagens skola förklarar Sven-Eric Liedman i boken *Ett oändligt äventyr- om människans kunskaper* (2001) hur barn tidigt får insikt om att kunskapen kan delas in i fack, eller som han menar, ämnesvis. Vidare menar han att samhälle och skola anser vissa kunskaper som "viktigare än andra" och leder till mer välbetalda och "finare" yrken (Liedman, 2001, s. 41). Han hävdar också att begreppen praktisk och teoretisk snarare refererar till en förlegad, men idag fortfarande rådande samhällsindelning av klass, än till indelningar på olika typer av kunskap (ibid. s. 83). Problematiskt nog kan konst inte härledas till varken teoretisk- eller praktiskt kunskap, "den är varken - eller, men också både - och"

(ibid. s. 85). Detta anser Liedman är ett tecken på att dessa indelningar är oförsvarbara, men menar också att all teoretisk kunskap i grunden är praktisk (ibid. s. 86). Gustavsson skriver:

De praktiska formerna av kunskap har länge haft en underordnad ställning och det har skett en tilltagande fokusering på teoretisk kunskap, som lämnar både människor och central kunskap efter sig. Det är en central uppgift för skola och utbildning att ge dessa kunskaper en förbättrad ställning. Ett demokratiskt kunskapsamhälle bygger på ömsesidig respekt och likvärdighet för de olika former av kunskap som finns i olika verksamheter. Det kräver en upprättelse och legitimitet för den kunskap som bärs av oss medborgare och medmänniskor.

Gustavsson, 2002, s. 17

2.1.3 Kunskap som nytta

Kunskapsbegreppet har även betraktats i termer av brukbarhet eller nytta. Redan på 1500-talet, då Sverige blev protestantiskt, kände kyrkan sig ålagda ur en moralisk aspekt, att lära folket "tukt och ordning" (Maltén, 1997, s. 40). Martin Luther (1483-1546) ansåg att kunskap som bär den kristna tron och traditionerna, var värdefull kunskap (Hartman, 1995, s. 135). Dåtidens utbildning lade inte fokus på kunskapsförmedling utan centrerade istället kunskapens nytta på det moraliska och etiska perspektivet (Maltén, 1997, s. 40). Under 1700-talet växte en motrörelse fram som opponerade sig mot att det var det religiösa och traditionella som avgjorde det etiskt korrekta förfarandet. Dessa tankar tillskrevs *utilitarismen* och de hävdade att nyttan förutsätts av det som ökar människans lycka och som reducerar lidandet¹ (Gustavsson, 2000, s. 174). Det var utilitarismens bildningsideal som växte fram under 1800-talets första del i och med att samhället och den tilltagande medelklassen ställde högre krav på utbildningen (Maltén, 1997, s. 48-49). Industrialiseringen krävde utbildad arbetskraft och då centrerades kunskapens nytta på mer konkreta områden såsom språk, naturkunskap och matematik (ibid. s. 38).

Immanuel Kant (1724-1804) var en av de som motsatte sig utilitarismen och menade att varje människa innehar en "moralisk lag" som meddelar oss hur det är korrekt att handla (Maltén, 1997, s. 175). Han ansåg att "människan är ett värde i sig" och kan aldrig göras "till ett medel" (ibid. s. 44). Ur Kants syn på kunskap kom positivismen, som nämnts i tidigare avsnitt. Positivismen, med dess företrädare August Comte, förde upplysningstidens tankar vidare, att vetenskapen är lösningen på alla människans problem. Comte ansåg att kunskap är det som är till nytta för människan och att det är vetenskapen som leder människan till en förständig och bildad gemenskap (ibid. s. 45). Det var ur denna positivistiska anda som behavioristerna John B. Watson (1878-1958), och även senare B.F. Skinner (1904-1990), hämtade argument för sina pedagogiska teorier. *Behaviorismen* hade en framträdande roll i pedagogiken från 1940-

¹ Gustavsson diskuterar dagens utilitarism och säger att samma grundtanke ännu finns kvar, men att den komplexa frågan bland dessa är; vad är nytta? Om nytta är det som leder till lycka diskuterar utilitarismen relationen mellan lycka för stunden och lycka som leder till våra livsmål. Är det upplevelsen av lust eller är det känslan av mening som bedömer mängden av lycka? (Gustavsson, 2000, s. 174).

till 1970-talet (Maltén, 1997, s. 118) och de menar att kunskapen ackumuleras från delar till en helhet via metoden stimuli-respons, elevens rätta svar responderas med positiv förstärkning (ibid. s. 143). Detta introducerade Skinner genom begreppet *programmerad inläring* men kritik till denna pedagogiska rörelse var att man ansåg att metoden var "själlös" och avhumaniserande (Maltén, 1995, s. 67).

För att åter knyta an till progressivismen och John Dewey, som också nämnts i tidigare avsnitt, hade den stor inverkan på utbildningen under 1900-talets mitt. Progressivismens kunskapssyn kan sägas vara pragmatisk. Det vill säga det är brukbarheten, eller nyttan, av kunskapen som ger den dess värde (Hartman, 1995, s. 160-161). Dewey menar att kunskapens och undervisningens mening grundas på de verksamheter som är ett värde för människan själv. Kunskap och bildning är inte uteslutande redskap för livet utan de är faktiskt identiska med livet, i och med att vi är en interagerande del av det. Han skiljer på kunskapens *instrumentella* och *intrinsikala* (egen) värden (Gustavsson, 2000, s. 150). Med instrumentell kunskapssyn menas att den används som ett redskap för att "hantera tillvaron praktiskt" (ibid. s. 139) och det anser Dewey att människor brukar när de "tvingas att välja". Egenvärden existerar för att "berika erfarenheten och livet". Därmed anser han att vissa kunskaper är bra, bara för att de är bra. De behövs inte alltid förklaras i termer som brukbarhet och nytta (ibid. s. 150).

I boken *Vad är kunskap?* (2002) diskuterar Gustavsson nyttovärdet utifrån två aspekter; kunskapens nyttovärde i relation till människans eget intresse och njutning samt kunskapens nyttovärde som medel för att öka produktion och effektivitet i samhället. Det senare kallas också människan och kunskapens *instrumentalisering*. Dagens skola organiseras så att den ska leda ut till en praktisk verksamhet, den har med andra ord ett starkt nyttovärde. När skolan riktar in sig mot ökad effektivitet blir också målen mer centrerade och vägen till dessa uppställda mål ska helst vara så kort som möjlig. Detta anser Gustavsson vara problematiskt i och med att det strider mot hela kunskapsprocessen. Att i förhand veta vad man ska lära sig skapar inget aktivt sökande och finns inget sökande, finns inga egna upptäckter och insikter. Långtidssökande har visat sig vara en mer värdefull metod än den oflekterade inläringen av föreskriven kunskap (Gustavsson, 2002, s. 81). Denna föreskrivna kunskap kan man referera till Malténs (1995) begrepp *skolkunskap*. Med det menar han den kunskap som man lär sig i skolan och som kan uttolkas ur kursplaner. Risken med skolkunskap kan vara att den är alltför diffus och teoretisk för att kunna appliceras till ett praktiskt vardagsliv och därmed bli en sort "kvasikunskap" (Maltén, 1995, s. 132) Likaså diskuterar Liedman problematiken med dagens skolas ideal, om en kunskap för ett bestämt och limiterat syfte, eller med andra ord, en kunskap *ad hoc*. Han menar att när kunskap ses som redskap för måluppfyllelse blir den begränsad och yttrar sig i studenters frågor om varför de ska lära sig en viss sak och "kommer det att komma på provet?" Sammanfattningsvis anser Liedman att kunskap tar tid och kräver en obegränsad nyfikenhet (Liedman, 2001, s. 355). Istället för nyttovärde använder Maltén istället ordet *bruksvärde*, kunskapen ska vara funktionsduglig och meningsfull för eleverna. Han hävdar att skolan måste vara kopplad till samhället och eleven ska ha ett livslångt lärande som är brukbar även utanför skolan (Maltén, 1995, s. 133).

Gustavsson diskuterar vidare om problematiken med att viss kunskap, i dagens samhälle, prioriteras framför annan kunskap som har svårt att legitimera sig ur en politisk värdeaspekt. Han menar att musik, och andra estetiska uttrycksformer, sägs ha ett värde för den enskilda människan men att det är svårt att se någon "omedelbar nytta". Vidare anser han att kunskapens värde- och nyttoaspekt måste ses mer långsiktigt och ställer frågorna "Har den kunskap vi söker demokratiskt värde i det att den ökar våra möjligheter att verka och agera som demokratiska medborgare?" och "Hur står kulturella och mänskliga värden i förhållande till kunskapens instrumentella värde?" (Gustavsson, 2000, s. 24).

2.2 Kunskapssyn i läroplaner: läroplanskod

I det följande talar jag om hur kunskapssyn manifesteras i läroplaner. Detta i form av presentation av forskning om läroplansteori, om läroplanskoder samt en exposé över läroplaner för gymnasiet och en genomlysning av gymnasiereformen GY2011. Detta i ljuset av kunskapsbegreppet.

Jag har valt att utgå från begreppet *läroplanskoder* som etablerades av Ulf. P. Lundgren, svensk läroplansteoretiker och professor, i boken *Att organisera omvärlden- en introduktion till läroplansteori* (1979). I sin forskning har Lundgren, i läroplaner, funnit koder som utmärks av rådande kunskapssyn och fundamentala samhällsliga principer vid tiden för respektive läroplans tillkomst. Dessa koder står i fokus för intresset inom läroplansteori som i sin tur är en inriktning inom didaktik. Detta föranleder en kort definition av didaktik:

Benämningen didaktik härstammar från det grekiska ordet *didaskhein*, som betyder undervisa. Termen återinfördes i Europa av John Amos Comenius (1592-1670), som benämnde den som undervisningslära. Comenius centrerar didaktiken till frågeställningarna vad, hur och varför. Vad bör man lära ut, hur ska det gå till och varför väljer man att lära ut ett visst innehåll? Arne Maltén beskriver begreppet didaktik, i boken *Pedagogiska frågeställningar* (1997), som "studiet av vad man försöker lära ut och hur man gör det". Vidare redogör han för didaktikens två huvudområden; allmändidaktik och fackdidaktik. Allmändidaktik studerar läroplansteori samt undervisningsdidaktiska frågeställningar. Fackdidaktik studerar undervisningens innehåll och behandling i mer ämnesavgränsat sammanhang (Maltén, 1997, s. 215).

2.2.1 Läroplansteori inom didaktiken

Läroplansteorin inom didaktiken har som uppdrag att identifiera och utse vad utbildningen ska behandla, utifrån en samhälls-, kultur- och livsanalys. Vilket syfte och vilka traditioner representerar innehållet eller mer åskådligt, vilken inställning har läroplanen till människan och kunskapen eller vilka föreställningar har den om jämlikhet och demokrati. Maltén menar också att en läroplans ändamål självfallet utmärks av den tidens angelägna politiska och samhällsliga omständigheter (Maltén, 1997, s. 217).

"Begreppet läroplan har också kommit att bli synonymt med ett statligt styrdokument, där mål och riktlinjer anges och där innehållet styrs genom kursplaner uppdelade i moment" (SOU, 1992:94, s. 43). Utvecklingen av skolan och läroplaner påverkas av olika komponenter. Utredningar och propositioner berör denna punkt men mer övergripande kan man också säga

att dessa i sin tur är influerad av rådande samhällsdiskussioner och utvecklingstrender inom pedagogik (ibid. s. 43). Historiskt har läroplaner och skolorganisationer grundats på samtidens uppfattning av hur människan lär, dess förmåga och möjlighet men vidare också vad kunskap är och vad som är vettigt att lära sig (ibid. s. 45).

2.2.2. Läroplanskoder

I boken *Att organisera omvärlden- en introduktion till läroplansteori* (1979), skriven av Ulf. P. Lundgren, redogör författaren för sin historiska forskning om läroplanerna. Syftet med boken var att ge ett underlag för en vidare diskussion hos gymnasieutredningen vad gällande pedagogisk forsknings- och utvecklingsarbete och läroplansutveckling (Lundgren, 1979, s. 16). I sin studie har Lundgren funnit att läroplaner genom utbildningshistoriens gång har genomgått av tankemodeller som har styrt tillkommandet av den aktuella läroplanen gällande utbildningens mål, innehåll och undervisningsmetoder (Maltén, 1997, s. 37). Han sammanfattar detta i fyra *läroplanskoder* som går under benämningarna den *klassiska*, den *reala*, den *moraliska* och den *rationella* läroplanskoden och dessa presenteras utförligt i Arne Malténs bok *Pedagogiska frågeställningar* (1997). Lundgrens begrepp har uppkommit ur en efterhandsanalys, dessa var alltså inte rådande under historiens gång (Maltén, 1997, s. 59).

Den klassiska läroplanskoden går att finna i de gamla kloster- och domkyrkoskolorna, verksamma under medeltiden. Dess huvudsakliga syfte var att utbilda inom kunskapens och kulturarvets grunder. "Det gäller för kodbärarna att sprida bildning och att därvid sätta människan i relation till den helhet i vilken hon ingår". Ämnen såsom latin och andra mer klassiska ämnen var fokuserat. Denna form av läroplanskod har i princip varit den bärande på universiteten ända tills de stora skolreformerna inträffade under 1900-talets början (Maltén, 1997, s. 37). En konsekvens av att den klassiska läroplanen har varit så bärande under utbildningshistorien är att den akademiska indelningen av ämnen har varit väldigt resistent mot utveckling, vilket i många fall anses som väldigt flegmatiskt. Å andra sidan har denna indelning utvisat sig vara produktiv och även ekonomiskt besparande (ibid. s. 53).

Den moraliska läroplanskoden har sin ståndpunkt i elevers socialisering in i en gemensam etisk värdegrund med nationen och kyrkan. Att utbildning i kunskap om kristendomen infördes av protestantismens intåg i samhället kan härledas till denna kod men även nutida partipolitiska förslag, av en skola grundat på etiska inslag, är kopplad till denna (Maltén, 1997, s 39-40). I övrigt står denna kod inte att finna i den gymnasiala utbildningen, där istället den klassiska läroplanskoden varit rådande och även senare den reala och den rationella (ibid. s. 59).

Den reala läroplanskoden kännetecknas av det primära nyttsyftet. Skiftet till en real läroplanskod skedde gradvis i och med att utbildningen blev mer nyttoorienterad. När Sverige blev protestantiskt infördes det en separat klass, i de traditionella triviumskolorna, där elever, som planerade att ägna sig åt yrkesverksamhet, kunde få utbildning i att skriva och räkna. Under 1800-talets industrialisering fick samhället en växande medelklass vilket i sin tur medförde ett behov av bland annat moderna språk, såsom franska och tyska. Under 1850 talet bildades ett elementärläroverk, en enhetlig skola, där eleverna själva kunde göra valet att välja

bort latin, grekiska och hebreiska, de ämnen som hade varit framträdande under den klassiska läroplanskoden (Maltén, 1997, s. 48-49). Den reala läroplanen medförde att bandet mellan yrkesverksamhet och skola blev vedertagen (Lundgren, 1979, s. 92). 1900-talets början medförde stora förändringar för folkskolan, nu togs det större hänsyn till elevernas individuella förutsättningar och ämnen med ett mer verklighetsnära innehåll förflyttade fokusen från kristendomskunskaperna (Maltén, 1997, s. 41). I och med att den första läroplanen för gymnasieskolan (Lgy 70) trädde fram under 1960-talet hade man likställt den klassiska läroplanen med den reala (ibid.s. 50).

Från den reala läroplanskoden uppkom den rationella. Kravet på en mer kvalificerad yrkeskår ökade i takt med industrialisering och urbanisering. Detta medförde större fokus på individen, skolan började nu vända sig mot forskningsresultat i utvecklings- och inlärningspsykologin. Elevens egen motivation blev härmed ett viktigt inslag och undervisningen blev inriktad på resultat och ändamål, baserad på behov och problem (Maltén, 1997, s. 39). Den skola som skapades under läroplanen Lpf 94 bygger på en real och rationell läroplanskod då den är orienterad mot en tilltagande individualisering och "marknadsanpassning av studierna" (ibid. s. 52).

2.2.3. Läroplanerna och kunskapssyn

Nedan följer en historisk exposé över framväxandet av läroplaner för gymnasiet med fokus på dess kunskapssyn. Jag väljer att starta vid 1960-talet vilket grundar sig på att det ur denna tids samhällsdebatter som tankar om en enad gymnasieskola växte fram. Det blev sedan realitet i och med gymnasieskolans första läroplan (Lgy 70) instiftades.

Under 1960-talet lade gymnasieutredningar fram förslag till en ny gymnasieskola, med fem linjer i en sammanhållen och integrerad utbildning; humanistisk- samhällsvetenskaplig-, naturvetenskaplig-, ekonomisk- och teknisk linje. Beslutet klubbades igenom men det var inte förrän åtta år senare man införde *Läroplan för gymnasieskolan* (Lgy70). I och med detta fick yrkesutbildningarna gymnasiestatus, ett beslut som senare ledde till att alla gymnasieutbildningar integrerades under samma tak (Maltén, 1997, s. 51). Den pedagogiska reformrörelse som hade störst inverkan under denna tid var *progressivismen* med dess förespråkare John Dewey. Dewey menade att man måste skapa ett samhälle med fri kommunikation och samverkan individerna emellan, vilket kan härledas till en av progressivismens främsta ståndpunkter, att integrera ämnen och sammanföra elever med varandra (Hartman, 1995, s. 155). Ytterligare ett tydligt tecken på progressivismens stora inverkan under denna tid var dess ställningstagande i att praktisk och teoretisk kunskap skulle värderas lika högt. Tidigare nämndes att gymnasiereformen på 1970-talet ville verka för en sammanhållen och integrerad skola men samhällsdiskussionen fortsatte argumentera om hur detta skulle yttra sig, bara administrativt eller så långt som lokalanvändning och skolverksamhet? Realistiskt nog gick detta inte att genomföra på grund av praktiska skäl, vilket resulterade i att utbildningarna fortsatte vara separerade och statuskillnaderna blev svåra att utplåna (Maltén, 1997, s. 51). Denna debatt för oss in på skolreformen som skedde under 1990-talet.

Kritiken mot den progressivistiska andan grundar sig främst på att man ansåg att värdeaspekterna hade gått förlorade i och med att den hade en "alltför rationell och relativistisk inställning till skolans målfrågor" (Hartman, 1995, s. 163). Den dåvarande debattens fokus låg på hur utbildningarnas målsättningar och innebörd ska ackommodera sig till samhällets förändrade villkor och vilken funktion skolan har i den bemärkelsen (SOU, 1992:94, s. 32). I läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU, 1992: 94) och propositionen *Växa med kunskaper* (Prop. 1990/91:85) lades förslag för en ny utbildning fram där bildningen var det primära målet. I diskussionen kring detta utgick de från de fyra F:en; *fakta, förtroende, färdighet och förståelse* (SOU, 1992:94, s. 12). Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) klubbades igenom och därmed fick skolan en helt ny struktur där de mer enhetliga klasserna upphörde. Gymnasieskolan indelning av linjer fick ge vika för 17 nationella program på vardera tre års utbildning som ska ge "grundläggande kunskaper för vidare studier och för ett framtida yrkes- och samhällsliv" (Lpf 94). Strukturen blev sådan att åtta kärnämnen utgör det allmänna kunskapsberedandet, de utgör ämnena svenska, matematik, engelska, samhällskunskap, estetisk verksamhet, religionskunskap, idrott och hälsa samt naturkunskap. Vidare fick varje program en särpräglad profil i och med att *karaktärsämnen* infördes. Slutligen kunde eleven göra ett individuellt val av ett antal kurser, där stod individens egen motivation och behov i centrum (Maltén, 1997, s. 52). Skolans centrala uppdrag blev att "överföra samhällets värdegrund, förmedla kunskaper och förbereda eleverna för deras arbete och verksamhet i samhället" samt att preparera dem för ett "livslångt lärande" (Maltén, 1997, s. 51). Alla gymnasieprogram fick härmed en högskolebehörighet.

I statens offentliga utredning kallad *Framtidsvägen* (SOU, 2008:27), författad av Anita Ferm m.fl., står det att gymnasieskolan som infördes under Lpf 94 gav de yrkesförberedande programmen en mer teoretisk tyngd i och med införandet av kärnämnen (SOU, 2008:27, s. 301). I *Framtidsvägen* visas en statistik som menar att det är betydligt färre elever på ett sådant program som klarar av kunskapsmålen som krävs för en högskolebehörighet (ibid. s. 307). De påpekar också att det tydliga målet i gymnasieskolan, att alla ska ha en behörighet till högskola och universitet, inte står att finna i varken läroplanen, gymnasieförordningen eller skollagen. Vidare står kritiken i att kunskaperna och kvaliteten måste öka för att eleverna ska kunna nå målen. Målen i sig måste bli tydligare och även själva programstrukturen. I regeringens proposition *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* (Prop. 2008/09:199), författad av Fredrik Reinfeldt och Jan Björklund, föreslås en hel del omfattande förändringar i både gymnasieskolans struktur samt i skollagen. Denna proposition godkändes och riksdag och regering involverade Skolverket i reformarbetet. GY2011 medför två examina, detta innebär en tydlig gräns mellan vad som ska uppnås på de respektive programmen. På en yrkesutbildning läggs fokus på behärskandet av ett yrke, att eleven efter gymnasiet kan söka sig ut på arbetsmarknaden och ha de kunskaper som krävs. På en högskoleförberedande utbildning ska eleven få utbildning i de ämnen som gör att de är behöriga och förberedda för högskola och universitet. I *framtidsvägen* står det angående valet att öka karaktärsämnen:

Denna ökade specialisering anser jag inte stå i motsats till att eleven även ska förberedas för ett aktivt deltagande i samhällslivet och ges möjlighet att utveckla generella kompetenser som problemlösningsförmåga, samarbetsförmåga och kommunikativ förmåga.

SOU, 2008:27, s. 27

Begreppet entreprenör används flitigt i GY2011 och i regeringens proposition *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*, står att finna:

Gymnasieskolan har också en viktig uppgift att ge kunskaper i entreprenörskap ...
Entreprenörskap ska mot denna bakgrund löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet.

Prop. 2008/09:199, s. 37

I den nya gymnasieskolan finns 60 nationella inriktningar inom 18 program, varav skolorna själva väljer sin profilering. Skolorna väljer även vilka kurser och ämnen som skall ingå i dessa inriktningar. Om någon skola skulle finna att de nationella programmen inte ger tillräckligt utrymme för sin specifika profil, kan de ansöka om särskilda varianter, så kallade spetsutbildningar, hos Skolverket. Ett nytt betygssystem införs med en sex gradig skala, A-F och om underlag till bedömning saknas kan eleven även få ett streck. Några av de mer radikala förändringarna är att några av gymnasieskolans kärnämnen, som byter namn till gymnasiegemensamma ämnen, kommer att reduceras och i vissa fall även försvinna. Kursen i svenska kommer att reduceras från 200 poäng till 100, på de yrkesförberedande programmen. Estetisk verksamhet, som tidigare var ett kärnämne, har avlägsnats och ersatts med det gymnasiegemensamma ämnet historia. Som argument till detta står det skrivet i *Framtidsvägen*:

Ett argument för detta är att eleverna ska ges möjlighet till ytterligare fördjupning inom karaktärsämnena och därmed en ökad yrkesförberedelse. Det gör att vissa av de ämnen som i dag fungerar som kärnämnen måste få ett mindre utrymme.

SOU, 2008:27, s. 360-361

2.2.4 Gymnasiereformen GY 2011 i ljuset av kunskapsbegreppet

För att få underlag till min intervjuredovisning redogör jag i det följande den kunskapssyn som verkar genomsyra GY2011, utifrån några av de kunskapsbegrepp jag lyft fram i tidigare avsnitt. Jag kommer att ställa frågor som jag dels försöker svara på genom analys av GY2011, dels återkommer till i slutdiskussionen.

I det första kapitlet behandlade jag kunskap som subjektiv respektive objektiv process. För att återigen hänvisa till den objektiva sidan av kunskap i en mer nutida samhällsdiskussion kan

man nämna det som Gustavsson kallade kunskap som paket. Den härrör till en vetenskapligt konstruerad och färdigställd kunskap som är nedtecknad i läroplaner. Men den går också att koppla till det som Maltén kallar för skolkunskap, eller med andra ord, den föreskrivna kunskap som elever lär sig i skolan. Den subjektiva sidan hänvisar till en mer personlig karaktär i den bemärkelsen att den förutsätter individens egen motivation och intresse, så som den progressiva pedagogiken propagerar för. I GY2011 kan man ana en mer individualiserad utbildning där elevens förutsättningar, engagemang och framtidsmål centreras. Man accentuerar den entreprenöriella aspekten och menar att eleven ska få utbildning i och möjlighet att utveckla sin entreprenörsanda. Det kan kopplas till den fenomenologiska övertygelsen om att eleven lär genom sina individuella inställningar och upplevelser då läraren verkar mer som en handledare i inhämtandet av kunskapsstoffet.

Begreppen praktisk respektive teoretisk kunskap är högst relevanta i dagens samhällsdebatt. Men hur ser det ut i den nya gymnasieskolan? I *Framtidsvägen*, som är den offentliga utredning som legat till grund för reformen, påvisas det att elever som går en yrkesinriktad linje har svårare att nå kunskapsmålen i de kärnämnen som har ett mer tyngre teoretiskt innehåll. I studien argumenteras det för att elever som går en yrkesinriktning ska få goda grunder till att komma ut i arbetslivet. Ur detta argument valde togs beslutet att lägga fokus på de ämnen som centrerar yrkeskunnandet och på så vis reducera andra kurser såsom ämnet svenska. GY2011 drar därmed en skiljelinje mellan praktiskt och teoretiskt kunnande och menar indirekt att elever är mer lämpade till antingen det ena eller det andra. Det visar då på en kunskapssyn som gör en tydlig gräns mellan dessa. I *Framtidsvägen* står det att läsa:

Det finns ingen definition av vilka program som är yrkes- respektive studieförberedande i dagens gymnasieskola. Det som kan anses särskilja de olika programtyperna är formuleringar i programmålen, omfattningen av den garanterade undervisningstiden, förekomsten av arbetsplatsförlagd utbildning (APU) och förekomsten av vissa programgemensamma kurser.

SOU, 2008:27 s. 234

Målet med utbildningen i den gymnasieskola vi har idag var att alla elever skulle ha möjlighet att kunna fortsätta studera på en högskola. Man strävade då efter en likvärdig utbildning där alla elever skulle ges samma möjligheter. Men i nya GY2011 finns inte detta krav längre och därmed blir uppdelningen mellan yrkes- och högskoleförberedande studier en tydlighet i fråga om att utbildningen leder till antingen ett yrke eller vidare studier. Detta är en återgång till den skolform som infördes när gymnasieskolorna enades under 1970-talets reform. Program såsom media, estetiska och tekniska, som är både yrkes- och studieförberedande, har i GY2011 varit svåra att matas in i denna gruppering vilket har resulterat i att de har fått benämningen högskoleförberedande utbildning. Detta tyder på att uppdelningen mellan praktisk och teoretisk utbildning är högst problematisk. Även i tidigare avsnitt, där jag behandlade ämnet kunskap som teoretisk respektive praktisk, nämnde jag Liedman och hans syn på uppdelningen av begreppen. Han ansåg dessa vara oförsvarbara och som ett argument till denna synpunkt talade han om konsten som inte går att tillskriva något av dessa begrepp, den är "varken-eller" och likaså "både-och".

Jag har även behandlat kunskapens nyttoaspekt men vilket nyttoperspektiv tar GY2011 fasta på? Det man kan se i GY2011 är ett försök till att bli mer individanpassat. Man kan då koppla detta till den föreställning som Dewey förespråkade, att det är ur individens egen intresse och förutsättningar som kunskap får dess nytta. Men man kan också se att kunskapens instrumentala värde, den kunskap som leder till att kunna hantera tillvaron praktiskt, blir mer centrerad än det intrinsikala värdet, egenvärdet. I och med att GY2011 fokuserar en utbildning som leder till en yrkesverksamhet eller vidare studier.

I en artikel i *Pedagogiska Magasinet* (nr. 4:2010) diskuterar Ninni Wahlström, docent i pedagogik vid Örebro universitet, ämnet olikhet kontra valfrihet i skolan. Hon menar att det finns en trend i samhällsutvecklingen som tyder på att en likvärdig skola handlar om individualism och "anpassning till varje enskild elev". Vidare skriver hon att i fråga om den politiska debatten, att alla elever har rätt att nå de uppställda målen, har det bildats en tendens att det måste bli tydligare dokumentationer, tidigare betygsunderlag och "externa kontroller". Detta för att man har sett att resultaten blivit sämre. Wahlström menar att om det trots alla dessa åtgärder fortsätter att vara otillfredsställda resultat, kommer politiker att ha svårt att argumentera för ytterligare insatser av dessa typer i framtiden (ibid. s. 48).

GY2011 kommer att erbjuda de elever som går en yrkesutbildning att läsa kurser som gör att de kan få en behörighet till högskolan. Men i frågan om att göra utbildningen mer individanpassad finns det en tilltro i den nya gymnasieskolan på att eleven har en stor motivation till att studera. Den tanke som genomsyrar GY2011 ur ett nyttoperspektiv kan man ana att elever ska ha en klar insikt om sin egen framtid och av nyttan i utbildningen, att de då väljer att läsa de kurser som krävs för att nå en högskolebehörighet.

2.3 Forskning om reformarbete

För att få en insikt inför mina intervjuundersökningar, om det utvecklingsarbete som sker på skolorna, påvisar jag i det följande om den forskning som gjorts om reformer. Jag behandlar i detta avsnitt hur ett reformarbete kan gå till i skolvärlden samt redogör för forskning som identifierar dess olika faser. Den forskning jag har valt att lyfta fram kommer från Lena Folkesson (2004), undervisningslektor och fil. mag, samt Andy Hargreaves, engelsk lärare och forskare i pedagogik.

I *Perspektiv på skolutveckling* (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004) står det att läsa om de faser som är centrala för ett utvecklingsarbete eller en reform. Den första fasen är den så kallade *initieringsfasen* och det är då förändringsarbetet skall invigas hos de deltagande. Vid denna fas skall individerna informeras om vad förändringarna innebär både för organisationen i stort men också för den enskildes tillstånd. Den andra fasen kallas *implementeringsfasen* och det är då själva arbetet inleds. Deltagarna får testa de nya metoderna för att sedan utvärdera upplevelserna och resultatet. Den tredje fasen innebär att det nya är etablerat i verksamheten och utgör en del av "det vanliga arbetet". Den kallas *institutionaliseringsfasen* och den kritiska aspekten i denna fas är att inte tappa tydligheten i förändringsarbetets målsträvan (ibid, s. 133-134).

I dessa faser finns det problematiska avseenden i fråga om förankring och delaktighet hos de deltagande. Andy Hargreaves skriver i sin artikel, som behandlar reformarbeten i skolvärlden, att det finns en genomgripande negativ känsla hos lärare när ett förändringsarbete är av obligatorisk natur. Som motsats upplever lärare överlag en positiv känsla när de själva får initiera en förändring (Hargreaves, 2004, s. 287). Vidare skriver Hargreaves att ingen förändring kan ske utan att känslor uppstår. I hans reformforskning kunde han se att det, i den äldre generationen lärare, fanns en nostalgisk känsla i fråga om att lämna det pedagogiska uppdrag som de åtagit sig en gång i tiden. Detta kan leda till en upplevelse att de blir förbispungna av den yngre generationen lärare som tar till sig reformen lättare (ibid. s. 289). I fråga om de negativa upplevelser hos pedagoger som kommer med en reform lyfter Hargreaves fram att många kan känna oro inför framtiden och vad förändringen kommer att innebära för dem som individer. I sin undersökning kunde han också se att det fanns en oro ur en mer professionsförankrad synvinkel då pedagoger upplevde att politiker och regeringen initierar förändringar för att "hänga med i de senaste trenderna" (ibid. 291-292). Sammanfattningsvis skriver Hargreaves att, i ett reformarbete, handlar det inte om huruvida arbetet är självinitierat eller kommer från statlig nivå, utan snarare om det är inneslutande eller uteslutande av de verksamma pedagogerna (ibid. s. 301). Han menar att vid implementeringen måste det visas respekt för lärarnas arbete och att det är rektorns uppgift att involvera dem i förändringsarbetet (ibid. s. 306). Även Folkesson lyfter fram denna aspekt och menar att ett förändringsarbete måste ta tid och bestå av regelbundna utvärderingar (Folkesson, 2004, s. 135).

Efter ett kapitel om metod för undersökningen kommer jag att visa på hur verksamma pedagoger på estetiska gymnasiet ser på reformen och dess initiering och implementering. Detta med tonvikt på reformens kunskapsinnehåll.

3 Metod

3.1 Val av metod

För att kunna besvara min frågeställning och få insikt i vilka tankegångar som rör sig hos verksamma pedagoger på ett estetiskt gymnasium har jag valt att använda mig av en kvalitativ intervjuundersökning.

Vid en intervjuundersökning finns det två metoder att välja på, respondent- och informantundersökning. Vid val av intervjupersoner är det, i en respondentundersökning, inte individerna själva som är intressanta utan de tankegrupper som de tillhör. Därför är svarspersonerna i en sådan undersökning utbytbara (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2009, s. 295). Vid en sådan undersökning ställer forskaren överlag samma frågor till alla informanter för att ur svaren finna mönster som kan "förklara hur och varför olika grupper av respondenter skiljer sig åt med avseende på hur de svarar..." (ibid. s. 258) En informantundersökning innefattar intervjupersoner som innehar en speciell kunskap som är av intresse och är därför inte lika lätta att byta ut (ibid. s. 295). Dessutom väljs informanterna med motiveringen att deras expertis inom ett visst område ger "den bästa skildringen av att

händelseförlopp, vad som faktiskt hände i en viss situation eller hur det faktiskt fungerar i till exempel en organisation" (ibid. s. 257-258). Ur detta har jag därför valt att använda mig av en informantundersökning, då jag vill se vilka tankar pedagoger på ett estetiskt gymnasium har kring reformen.

3.2 Genomförandet

I fråga om intervjuernas genomförande har jag valt att intervjua tre pedagoger som alla arbetar på ett estetiskt gymnasium. Skolorna är utspridda över hela Västra Götaland, pedagogerna är med andra ord inte kollegor och känner inte varandra personligen. Intervjuerna ägde rum under pedagogernas lunchrast, av vilken alla kunde avvara en timme. I två fall av tre, skedde intervjuerna ostört i ett konferensrum. Jag använde mig av en diktafon för att på bästa sätt fånga upp all information, för att sedan transkribera materialet och lättare utvinna det kärnfulla i intervjuerna.

Vid utformandet av mina intervjufrågor använde jag mig av tre teman för att kunna formulera och strukturera frågorna. Frågorna ställdes inom temana "estetlärarens övergripande perspektiv på reformen och dess implementering", "perspektiv på estetlärarens kunskapsyn" samt "perspektiv på estetlärarens roll i gymnasieskolan".

3.3 Urval av informanter

Urvalet av informanterna har gått till på följande sätt. Pedagogerna fick jag kontakt med via mina kontakter, dels genom mitt arbete på ett estetiskt gymnasium samt den verksamhetsförlagda utbildning jag har haft under mina studier. I ett utav fallen ringde jag även upp rektorn på skolan och bad denne rekommendera en pedagog. Eftersom reformen är i sitt initieringsarbete och ännu inte är integrerat hos den enskilde läraren, har jag främst valt att välja informanter som är belasta inom området. Det kan innebära att personen ifråga sitter med i reformberedningsgrupper och/eller är Gy2011-representanter på sin skola. I ett fall valde jag ändå att samtala med en musiklektör som deltagit i reformarbetet som biperson, utan att vara varken representant eller medverkat i några direkta reformgrupper. Detta i hopp om att skönja vad en lärare, som inte har blivit invaggad i något eventuellt tankemönster, känner och tycker om reformen. Det har dock varit av vikt att informanterna är lärare på ett estetiskt gymnasium då jag vill koppla samman undersökningen med min frågeställning; vad har lärare på estetiska gymnasiet för tankar kring reformen?

3.4 Giltighet, generaliserbarhet och tillförlitlighet

Att använda sig av intervju som undersökningsmedel kan medföra vissa kritiska aspekter, i fråga om giltighet. Bland annat i samspelet mellan informanten och intervjuaren i den meningen att intervjuaren medvetet eller omedvetet kan komma att påverka informanten. Omedveten påverkan i den aspekten att forskaren omedvetet använder sig av gester, mimik eller ett visst uttal när frågorna läses upp (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud, 2009, s. 265-266). En form av medveten påverkan kan vara att man formulerar frågorna till vad som kan kallas ledande frågor för att därmed försöka få fram ett önskat svarsresultat. Detta kan inte räknas som forskning utan snarare som *oherderlig opinionsmanipulation* (ibid. s.

274). Ytterligare en undersökningseffekt kan vara den att informanten i sin välvilja att vara behjälplig ger svar på frågor som denne kanske aldrig har reflekterat över tidigare och som de i praktiken inte borde svara på (ibid. s. 266). I min undersökning fick jag prata ostört med alla informanter utom i ett fall. Intervjun tog plats på en lunchrestaurang där ljudnivån var hög och informanten tog även med sig ett sällskap i form av dennes chef och tillika rektor på skolan. Även då rektorn satt med utan att direkt kommentera vad som sades, kan hans närvaro ha påverkat informantens svar. Tiden var knapp och mötet skyndades på för att hinnas med, vilket också kan komma att påverka resultatet.

I fråga om generaliserbarhet har jag gjort ett aktivt val av informanter och använt mig av ett urval. I *Metodpraktikan* (Esaiasson m fl, 2009) går att läsa om vilka frågor den generaliserande samhällsvetaren skall besvara. De är: "Vad är det för ett återkommande, generellt, fenomen du undersöker?" och "Varför har du valt att studera just de konkreta fall du har gjort?" En kritisk följdfråga till dessa är: "Är du säker på att de valda konkreta fallen är det bästa sättet att kunna säga något allmängiltigt om fenomenet ifråga?" (ibid. s. 176). Av hänsyn till dessa frågor vill jag lyfta fram att svaren hos informanterna i min resultatredovisning inte behöver betyda en vedertagen och övergripande sanning som är samhällsrådande. Jag vill med min intervjuundersökning analysera vilka tankemönster som återfinns hos lärare på estetiska gymnasiet, både kritisk och positiv respons på den nya gymnasieskolan. Undersökningen är gjord på en begränsad area, det vill säga Västra Götalandsregionen. Resultatet hade kanske kommit att se annorlunda ut om det gjorts på ett större upptagningsområde. Det är alltså inte möjligt att göra en nationell generalisering av estetlärares syn på reformen. Samtidigt vill jag påpeka att mitt val av skolor, för mina intervjuer, inte är för att påvisa någon differentiell skillnad emellan som skulle komma att påverka min resultatredovisning. Det är enbart för att öka upptagningsområdet så att resultatet inte blir påverkat av att undersökningen är gjord på en begränsad area såsom på en skola eller i en stadsdel. På grund av arbetets omfattning var jag också tvungen att begränsa mig ifråga om antalet intervjuer.

Vidare vill jag även framhäva en försummelse från min sida, gällande intervjuundersökningen och arbetets tillförlitlighet. Vid tidpunkten för mina intervjuer var fokuset på mitt arbete implementeringen av reformen för att därefter hamna på kunskapsbegreppet i den. Efter undersökningens genomförande inser jag att frågor om kunskapsbegreppet i sig och hur informanterna ser på det torde ha kunnat vara värdefulla för resultatet. Därför kan pedagogernas kunskapssyn tolkas indirekt utifrån deras utsagor. Detta krävde en mer omfattande teoretisk genomgång av kunskapsbegreppet så att tolkningen kunde urskiljas ur det skrivna ordet istället för det sagda.

3.5 Etiskt förhållningssätt

När det bedrivs forskning av samhällsvetenskaplig karaktär, där människor berörs direkt eller indirekt av undersökningar, är ett etiskt förhållningssätt av stor vikt. Med etik menas "studiet av moraliska fenomen och föreställningar" och inom filosofin är etik liktydigt med begreppet moral som motsvarar "en enskilds eller grupps grundläggande normer och värderingar" (etik.

<http://www.ne.se/etik>, Nationalencyklopedin, hämtad 2010-12-12). I statens offentliga utredning från 1999 (SOU 1999:4), vilken är sammanfattad av gruppen kallad "kommittén om forskningsetik", går följande att läsa i inledningen:

Forskningens övergripande mål är att vinna ny kunskap för att vi bättre skall förstå den värld vi lever i och för att om möjligt förändra den till det bättre. Detta mål skall vara vägledande för varje forskare oberoende av vem som finansierar forskningen, i vilken disciplin man arbetar eller på vilken nivå forskningen bedrivs. Forskningens moral skiljer sig inte från den allmänna moralen när det gäller önskvärldheten av god sed i utövande av ett arbete. På samma sätt som det finns yrkesetiska regler för andra yrken finns det regler inom forskarsamhället som tar hänsyn till de speciella villkor som kan gälla för denna verksamhet.

SOU 1999:4 s. 5

Vidare står det att när man i forskning använder sig av personuppgifter, kan individens integritet kränkas och det är en samhällelig angelägenhet att denna risk minimeras (ibid. s. 201). Med personuppgifter menas "all slags information som direkt eller indirekt kan hänföras till en fysisk person som är i livet" (ibid. s. 200). Likaså framhåller Vetenskapsrådet (2002) vikten av att värna om personlig integritet, i sin granskning *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002, s. 16). I denna forskning redogör de för fyra stycken grundläggande krav för att vidhålla individens skydd. Dessa är *informations-*, *konfidentialitets-*, *samtyckes-* och *nyttjandekravet*. Under dessa benämningar förekommer vissa regler som forskaren ska förhålla sig till (ibid. s. 6).

Informationskravet innebär att forskaren skall upplysa de berörda parterna i vilket syfte forskningen sker. De medverkande individerna skall bli informerade om vilken forskning de ingår i och att informationen som framkommer, enbart ska användas till detta syfte. De ska få veta att de är frivilligt medverkande samt att de kan avbryta sitt deltagande när helst de önskar (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7). I min intervjuundersökning förklarade jag för samtliga informanter i vilket syfte jag utförde forskning. De blev då informerade om att mitt arbete är en del av min slutgiltiga examensuppgift på läraryrket, så kallad C-uppsats.

Frågan om *konfidentialitetskravet* ligger nära besläktat med sekretess och offentlighet. Huvuddraget i detta krav är att deltagande personer skall få konfidentialitet i fråga om deras personuppgifter. Information om deras person ska undanhållas offentligheten. Den regel forskare ska förhålla sig till är att de, vid behandlandet av etiskt känsliga uppgifter, bör attestera en utfästelse. Den andra regeln under denna benämning är att personer skall avrapporteras i publicering av skrivet material. Det vill säga att personen blir avidentifierad så att de inte kan kännas igen av närstående eller andra personer i dess omgivning (Vetenskapsrådet, 2002, s. 12-13). I min uppsats har jag därför valt att inte nämna intervjupersonerna vid namn och de tillskrivs inte heller något genus. Detta för att materialet

inte ska kunna härröra till någon enskild person och därmed utsätta individen för obehag. I frågan om genus är det irrelevant för forskningens resultat.

Samtyckeskravet gäller att informanterna själva bestämmer över sitt deltagande. Den första rådande regeln i det här fallet är att forskaren måste få samtycke från den medverkande personen och om personen är omyndig, måste samtycke ske från vårdnadshavare. Den andra regeln är att den medverkande individen har rätt att bestämma villkoren för sitt deltagande. Med andra ord om de vill delta, hur länge de vill vara med och om de eventuellt vill avbryta. Det sistnämnda skall ske utan att det uppkommer negativa konsekvenser för informanten vilket leder till den sista regeln i detta fall, nämligen att de medverkande när som helst kan avbryta sitt deltagande (Vetenskapsrådet, 2002, s. 9-10). Informanterna i min uppsats tog vid min förfrågan beslutet att medverka. De fick tydlig information om vad uppsatsen behandlade och alla var positiva till att få bidra. Jag är införstådd med att det kan komma deltagare som vill avbryta sitt deltagande och då ställer jag mig villig till detta.

Det sista kravet är *nyttjandekravet*. Detta innebär att det insamlade materialet enbart får brukas till forskningens intention. Forskaren måste förhålla sig till regeln att inte använda informationen till kommersiellt bruk eller "icke-vetenskapliga syften". Vidare får inte upprinnelsen av känsliga personuppgifter leda till någon som helst konsekvens för individen (Vetenskapsrådet, 2002, s. 14). Jag har valt att avidentifiera mina informanter för att skydda dem från igenkännande och därmed värna om deras integritet. Mitt arbete är en del av lärarutbildningen och jag kommer att förhålla mig till alla universitetets regler ifråga om uppsatsens spridning.

Utifrån dessa krav har Vetenskapsrådet (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, 2002) nedtecknat två rekommendationer som forskare kan förhålla sig till. Den första är:

Forskaren bör ge uppgiftslämnare, undersökningsdeltagare och andra berörda tillfälle att ta del av etiskt känsliga avsnitt, kontroversiella tolkningar etc. i undersökningsrapporten innan den publiceras.

Vetenskapsrådet, 2002, s. 15

Den andra rekommendationen är:

Forskaren bör vid lämpligt tillfälle fråga undersökningsdeltagare, uppgiftslämnare och andra berörda personer om de är intresserade av att få veta var forskningsresultaten kommer att publiceras och att få en rapport eller sammanfattning av undersökningen.

Vetenskapsrådet, 2002, s. 15

På så sätt kringgår forskaren den kritiska aspekt som framgår ur de tidigare ställda kraven och reglerna. Deltagare får då i förhand veta hur de har framställts i forskningen och hur deras

information har behandlats. Den andra rekommendationen, att informanterna får veta vart resultatet kan finnas, kan få deras deltagande att kännas mer meningsfull (Vetenskapsrådet, 2002, s. 15). Min intention är att skicka ut ett exemplar av den färdiga uppsatsen till mina informanter. Därefter får de ge respons om de vid något fall känner sig missförstådda eller felciterade. Vidare får de ta ställning till om de vill att jag ska undvika att arbetet blir utlagd via digitala medium.

4 Resultatredovisning

4.1 Inledning

För att besvara frågan om hur lärare tänker kring reformen valde jag att vända mig till tre pedagoger på tre olika gymnasier som har en tydlig och traditionsbunden estetisk inriktning. Med traditionsbunden menar jag ett estetiskt program vars undervisning och kurser följer de riktlinjer som påvisas i Lpf 94 och som inte är en friskola med egna uppställda mål och andra pedagogiska idéer. Lärarna undervisar inom sina respektive estetiska utbildningsområden och har var och en på sitt sätt kommit i kontakt med reformarbetet. Här följer en presentation av informanter och deras arbetsuppgifter.

Informant 1 arbetar på ett estetiskt gymnasium i en kranskommun till Göteborg. Där har denne tjänstgjort sedan 1994 inom textilformgivning och har nu även en mer administrativ tjänst som programsamordnare för mediaprogrammet. Informanten har även verkat som referensperson i Skolverkets reformarbete.

Informant 2 arbetar sedan 2007 på en skola i en av Göteborgs kranskommuner, dock inte i samma som informant 1. Denne undervisar som musiklejare inom kurserna piano, ensemble och estetisk verksamhet. Informantens administrativa åtaganden innefattar en roll som studiehandledare för en klass.

Informant 3 jobbar som musiklejare på ett estetiskt gymnasium beläget i centrala Göteborg. Där har denne undervisat sedan 1986 i gitarr, ensemble och estetisk verksamhet. Liksom informant 2 tjänstgör även informant 3 som studiehandledare men har även funktion som arbetslagsledare för de anställda på musikestetiska programmet.

Jag kommer att presentera resultaten i tre teman varav det *första* omfattar estetlärares övergripande perspektiv på reformen och dess implementering och det *andra* utgörs av perspektiv på estetlärares kunskapssyn. Det *tredje* temat handlar om perspektiv på estetlärares roll i gymnasieskolan. Intervjufrågor som hör till respektive tema presenteras nedan i anslutning till resultaten. Den implementeringsprocess som jag diskuterar här efter är inte att förväxla med begreppet implementeringsfas som framkom i Folkessons reformstudie.

4.2 Övergripande perspektiv på reformen och dess implementering

Skolverket har gått ut med information till samtliga skolor om reformen och dess innebörd. Hur arbetet ska gå till och hur skolorna vill forma sina utbildningar, är upp till respektive skola. Men hur har reformarbetet sett ut på informanternas skola och till vilken grad känner pedagogerna att de har varit deltagande i förändringsarbetet?

4.2.1. Om skolornas arbete med implementering

Skolan som *informant 1* arbetar på var en av Skolverkets fyra referensskolor i reformarbetet. I informantens roll som programsamordnare har det ingått att delta i kommunens övergripande reformgrupp där frågor som rör hela gymnasieskolan behandlats. Skolan har även skapat reformberedningsgrupper där utvalda representanter från de olika programmen samlas för att jobba med reformen mer lokalt på programnivå. Där beslutas det om programmens kursutformning och profilering. Representanterna för diskussioner med sitt lärarlag och presenterar sedan dessa synpunkter till reformberedningsgruppen och vice versa.

På skolan som *informant 2* arbetar på har lärarlaget samlats på kvällstid och även haft konferensdagar för att tillsammans läsa på om reformen. Då har de även diskuterat vilken profilering de vill att skolan ska ha och vilka kurser som ska ingå i dessa olika profiler.

Till skillnad från de övriga två skolorna har skolan som *informant 3* jobbar på ett programråd där eleverna involverats i förändringsarbetet. I programrådet har både lärare och elever diskuterat vilken profilering skolan ska ha och om de ska erbjuda fasta "paket" med fördjupningskurser. Även här har skolan haft studiedagar då ämnet avhandlats.

Sammantaget har reformarbetet sett markant olika ut på de tre skolorna. Skolan som *informant 1* arbetar på har en tydlig struktur i sitt förändringsarbete vilket kan bero på dess ställning som referensskola för Skolverket. *Informant 2 och 3* berättar båda om ett reformarbete som verkar föga begränsat i få möten och några sporadiska sammankomster. Av den information som framkom i intervjuerna är det bara skolan som *informant 3* jobbar på, som har involverat eleverna i förändringsarbetet.

4.2.2. Om pedagogernas delaktighet i förändringsarbetet

Jämfört med *informant 2 och 3* har *informant 1* varit mera inblandad i reformarbetet. Detta genom dennes roll som referensperson till Skolverket men även som programsamordnare och deltagare i kommunens övergripande reformgrupp. Informanten säger att det är väldigt viktigt att involvera lärare i ett stort förändringsarbete trots att det är ett beslut som kommer "uppifrån", det vill säga från riksdag och regering. Som referensperson har informanten kommenterat och reflekterat på material och underlag som Skolverket skickat ut via e-mail. Involveringen av lärarna är något som informanten anser har fungerat bra på dennes skola,

alla har fått vara med och påverka men denne menar också att de avgörande besluten på skolnivå, tas av rektorn.

På skolan som *informant 2* arbetar på har pedagogernas delaktighet endast skett på programnivå, det vill säga utformningen av programmet och vilka kurser som skall erbjudas eleverna. *Informant 2* är dock relativt säker på att om någon lärare velat kommentera Skolverkets underlag så har det funnits möjlighet till det. Detta är något som informanten själv inte har gjort men understryker att denne har fått påverka kursinnehållet på skolan. Informanten berättar också hur lite tid det finns till att faktiskt engagera sig trots att det är självklart att denne har läst på vad reformen innebär. Informanten säger:

Man kanske inte tänker efter riktigt, på nåt sätt så är det ju redan klubbat. Och man har så jäkla mycket med allting ändå så det blir mer att man ska... OK, nu kommer det nåt nytt, nu ska vi anamma det.

Informant 3 berättar att deras rektor har arbetat med och utformat målen för musikämnen under Skolverkets regi. Därmed har rektorn haft stor kunskap om reformarbetet vilket *informant 3* tycker har varit avgörande i fråga om lärarnas involvering i förändringsarbetet. Denne menar att eftersom rektorn varit så informerad om ämnet så har lärarkåren haft stor tillit till att reformen på skolan kommer att genomföras på bästa sätt genom rektorns initiativ. Skämtsamt säger informanten att "det är bara att göra som man blir tillsagd". I och med rektorns roll som representant på Skolverket har informanten och dennes lärarlag blivit uppmanade att kommentera material och underlag som rektorn skickat till dem. Informanten känner sig väldigt engagerad och involverad i arbetet trots att denne ur egen synpunkt, inte har gjort så mycket som denne kunde ha gjort. Informanten säger att arbetet med att läsa och kommentera har skett i mån av lust och intresse.

Sammantaget har alla informanter mer eller mindre varit involverade i skolans förändringsarbete. Ingen av dem uttrycker att de känner sig utanför beslutsfattandet utan tvärtom, att de har deltagit i skolans nya utformning. Sen kan det skönjas att individens egen vilja till engagemang har varit en viktig komponent i arbetet kring reformen.

4.3 Perspektiv på estetlärares kunskapssyn

Den nya gymnasieskolan kommer att få två examina i form av en yrkesutbildning och en högskoleförberedande. På de yrkesförberedande programmen reduceras ämnet svenska vars poäng i framtiden kommer att halveras. Vidare blir historia ett gymnasiegemensamt ämne istället för estetisk verksamhet som övergår till att bli en valbar kurs. Vad anser informanterna om uppdelningen mellan yrkes- och högskoleförberedande utbildning? Vilka åsikter och kunskaper har de om att ämnet svenska reduceras på de yrkesförberedande programmen samt den förändrade timfördelningen för kärnämnen?

4.3.1 Yrkesutbildning kontra högskoleförberedande utbildning

I fråga om den nya gymnasieskolans uppdelning av yrkes- och högskoleförberedande utbildning ställer sig *informant 1* mycket positiv till förändringen. Denne menar att tydligheten gynnar eleverna i fråga om mål och strävan och säger:

Och vill man då satsa på en yrkesutbildning tidigt så har man möjlighet att gå ett yrkesprogram och komma ut i och få en bra grund till ett yrkesliv. Och så de som vill studera vidare och satsa på högskolestudier, de har ju alla möjligheter att göra det. Så det är en tydligare indelning.

Informantens åsikt grundas på dess tro att varje individ har rätt att utvecklas som den unika människa de är. Denne menar att ungdomarna i skolan är olika, och så ska det också vara. Vidare menar informanten att i det gamla skolsystemet fanns det många elever som kände att de obligatoriska ämnena inte var rätt för dem, att de ville jobba mer praktiskt istället. Informanten säger:

Vissa behöver komma ut i yrkesarbete snart, de vill det. Det är OK för dem, de är nöjda så. Och vissa vill studera vidare. Och då finns den möjligheten också.

Även *informant 2* anser att uppdelningen yrkes- och högskoleförberedande utbildning gynnar de elever som inte är studiemotiverade. Då får de en möjlighet att läsa en yrkesutbildning istället, säger informanten, och försätter förklara att eftersom kurserna i nya gymnasieskolan kommer att bli större och ha ett tyngre innehåll krävs det att eleven är mer mogen och benägen till att plugga. Denne säger:

Det finns de som det passar bättre för, tror jag. Det är inte alla som är mogna att plugga.

Informant 3 understryker att även då en yrkesutbildning inte leder till en högskolebehörighet, finns det möjlighet för eleverna att komplettera med kurser så att de får en behörighet. Även denne ställer sig positiv till uppdelningen och ser inga problem med beslutet. Ändå är informanten kluven och säger:

Det är sorgligt att man utdefinierar en massa människor som inte klarar skolan för att man...jag sympatiserar verkligen med den kunskapssynen att alla ska med.

Trots att *informant 3* är övergripande positiv till förändringen så tycker denne ändå att det finns risker med att eleven tvingas göra stora och viktiga val så tidigt i livet. Informanten avslutar ändå med att säga att denne inte tror att den nya gymnasieskolan stänger några dörrar för elever i och med att de har möjligheten att komplettera sina kunskaper. I övrigt tror informanten även att uppdelningen kan komma att leda till en uppvärdering av de praktiska yrkena.

Sammantaget anser alla informanter att uppdelningen mellan yrkes- och högskoleförberedande utbildning är positiv. De hänvisar alla till att elever är olika och har varierande önskemål och förutsättningar. Informanterna har en hög tilltro till möjligheten att dessa elever kan komplettera kurser om de skulle vilja ha en högskolebehörighet. Trots det yttrar både *informant 1* och *3* att det är en komplex fråga som har både positiva och negativa sidor. *Informant 3* är den enda av informanterna som yppar att uppdelningen kan leda till en högre status för de praktiskt yrkena.

4.3.2 Förändrad timfördelning av kärnämnen

Att vissa ämnen reduceras till förmån för andra anser *informant 1* vara en svår fråga som inte är rakt igenom positiv. Grundat på att eleven kan komplettera kurser så ser denne ändå att det finns en viss poäng med beslutet då det kommer att finnas större möjlighet att fördjupa sig i yrkesämnen. I fråga om timplaner och programinnehåll så är det trångt om utrymme, säger informanten, och då väljer man att satsa på yrkesämnen och historia som nu blir ett kärnämne.

Informant 2 påpekar att det kan bli problematiskt med att kurserna blir mer omfattande i poängantal. Denne menar att det kan komma att leda till att eleven inte får så mycket individuellt val. Att kurserna blir så stora tror informanten kommer att påverka skolornas ekonomiska situation. Denne säger:

Skolan tänker ju främst ekonomi. Det är ju den som styr lite grann och då är ju frågan hur mycket den får styra nu när det egentligen, teoretiskt sett, blir rätt så dyra kurser.

Informant 3 ser inga direkta problem med att kurser reduceras och i vissa fall försvinner. Denne säger:

Om man verkligen tycker att det är krångligt med svenska, matte och engelska men att man gärna vill ha en yrkesutbildning så är det för sorgligt om man inte klarar sin yrkesutbildning, att matte, svenska och engelska ställer till det. Så det är väl bra att man sänker kraven att man inte måste.

Sammantaget är informanterna kluvna i fördelningen av ämnen över programmen. Deras åsikter om att vissa ämnen får stryka på foten för de mer yrkesinriktade ämnena är överlag positivt för de elever som faktiskt har svårt att hänga med i dessa kurser. *Informant 1* lyfter fram att en elev på ett yrkesförberedande program på så sätt får mer tid till att satsa på sitt yrkesämne vilket också *informant 3* gör, indirekt. *Informant 2* är den enda som lyfter fram de ekonomiska aspekterna och menar att det kan komma att bli problem med att kurserna blir för dyra för skolan.

4.4 Perspektiv på estetlärarens roll i gymnasieskolan

En av de stora förändringarna i den nya gymnasieskolan är att ämnet estetisk verksamhet upphör som kärnämne och går till att bli en valbar kurs. Hur ställer sig lärarna till förändringarna? Hur ser de på sin framtida roll som lärare vid ett estetiskt program?

4.4.1 Estetämnets vara eller inte vara

Informant 1 är väldigt negativ till beslutet att estetisk verksamhet inte längre kommer att vara kärnämne och hävdar att det är det sämsta med reformen. Denne tycker att det handlar om en demokratifråga, att alla ungdomar behöver estetik och kultur och få möjlighet till att kunna uttrycka sig fritt på olika sätt. Informanten säger:

Det är så viktigt att man får olika språk när man ska kommunicera. Man kan kommunicera via bilder, med film, med dans, musik, det är ju så otroligt viktigt för en människas utveckling för att bli en hel människa.

Likaså *informant 3* tycker att det är ett konstigt val som är högst bekymmersamt och att det går att likställa med sannolikheten att ämnet idrott skulle försvinna. Denne anser att det ur ett politiskt plan finns många som har ett intresse av att komma in i skolvärlden och säger:

Min bild är den att, jag vet ju inte vad flumskolan är egentligen, men de som säger att nu är det slut på flumskolan, nu ska vi ha kunskapsskola eller pluggskola eller... enligt mitt

sätt har de en ganska gammaldags kunskapssyn. Och att på något sätt ser de på kunskap som något man får när man läser en bok och tar in information, det som finns på *Wikipedia* eller det som... Då tycker man att bild och drama och så, det är flum. Det är en väldigt sorglig kunskapssyn.

Informant 1 tar också upp vilken syn som grundar sig i ett sådant beslut:

Men sen varför man valde att ta bort, ta bort det på alla program, ja, det handlar väl om en människosyn i grunden, tror jag. Vad man tycker är viktigt. Och det där pendlar ju genom tiderna. Det är det här med vågskålen, det väger fram och tillbaka. Och just nu är vi i en sådan fas när man tonar ner det estetiska lite och det är synd. Det tycker jag inte om, det är inte bra!

Informant 2 tror också att estetisk verksamhet kan ha många positiva effekter på elevers skolarbete och förstår argumenten i kritiken kring dess försvinnande. Men informanten har också en helt annan syn på saken. På ett personligt plan tycker informanten att det ska bli skönt att kursen försvinner då denne anser att dess upplägg är ohållbart. Informanten pekar på att skolan ur ett ekonomiskt intresse har gjort för stora elevgrupper vilket resulterat i att lärare så som informanten själv känner att det är för tungt att bära ur en undervisningssynpunkt.

Informant 2 säger:

Egentligen så är det ju en rolig kurs och så där men just att det är så himla många gör ju att man får magsår av den. Och det är ju tråkigt. Det handlar väl om pengar liksom. Det är för dyrt att ha smågrupper. Jag tycker att det är skönt för den sakens skull. Men det tycker jag är skolans fel för hade de kunnat ha grupper så att man inte går på knäna, då skulle nog fler musiklärare kämpa för att den skulle vara kvar.

Informanten menar att om denne hade sett på saken utifrån, inte som verksam lärare i ämnet estetisk verksamhet, så hade denne haft annorlunda åsikter:

Hade jag gått på högskolan så hade jag kanske tyckt att det var skit att ta bort esv. Idiotiskt, medans nu efter att ha haft det i alla år och liksom gått på knäna bara; fan vad skönt.

Även då *informant 2* ställer sig otroligt negativ till att estetisk verksamhet försvinner nämner informanten i förbifarten att denne på ett personligt plan tycker att det ska bli skönt att kursen försvinner då denne tycker att det är roligare att undervisa i andra ämnen.

Sammantaget väckte denna fråga mycket starka känslor hos informanterna. Alla hade de en grundläggande inställning till att det kan uppkomma negativa konsekvenser av beslutet, att kursen hade positiv inverkan på eleverna och som nu upphör i och med dess försvinnande. Ändå fanns det på ett personligt plan en antydning om att det skulle bli skönt att slippa undervisa i ämnet. *Informant 2* hänvisar till skolans brister i fråga om att kursen, ur en ekonomisk aspekt, hade för stora elevkullar vilket gjorde det ohållbart att ha en bra undervisning. *Informant 3* lyfter även upp aspekten om att det finns en intressekonflikt från lärarens egen personliga sida.

4.4.2 Reformens inverkan på individens arbetssituation

På min sista fråga om huruvida reformen kommer att påverka deras arbetssituation ställer sig *informant 1* mycket positiv till framtiden. Denne tycker att det ska bli spännande och att det är nyttigt och bra med förändringar. Skolan behöver göras om för att hänga med det som händer utanför, säger informanten. På individnivå tror informanten att denne kommer att få en större tjänst.

Informant 2 känner sig lite osäker på framtiden och menar att skolan ur en ekonomisk synpunkt kanske väljer att göra sig av med lärare då kurserna blir dyrare. Men till reformen, överlag, ställer informanten sig mycket positiv. Speciellt pekar informanten på tydligheten i det nya betygssystemet:

Jag tycker att betygskriterierna är mycket mer konkreta och tydligare än förut. De förra var väldigt luddiga och det fanns mycket tolkningsutrymme vilket gör att det kan se jätte olika ut.

Även *informant 3* är positiv till det nya betygssystemet och menar att fler kunskapssteg underlättar betygssättningen. Sen tror informanten att reformen kommer att leda till att alla "dåliga lärare" kommer att "få en blåslampa i häcken och vara tvungna att göra något bra". På frågan om hur reformen kommer att påverka denne som lärare på estetiska gymnasiet svara informanten:

Väldigt lite, tror jag. I väldigt stor utsträckning så kommer mitt jobb att se ut som det har gjort.

Sammantaget skiljer sig informanternas svar markant, i frågan om framtiden. Informant 1 har en mycket positiv framtidstro, både om reformen som helhet och hur den kommer att inverka på dennes yrkesroll. Samma gäller *informant 3* som också överlag har en positiv syn på det kommande, speciellt gällande att reformen kommer att påverka denne väldigt lite. *Informant 2* är betydligt mer pessimistisk och ställer sig frågande inför framtiden vad gäller tjänstefördelning och kursutformning. Kan deras skilda åsikter om framtiden ha att göra med hur de har involverats i reformen?

4.5 Resultat

I det följande diskuterar jag arbetets resultat utifrån frågeställningarna om hur estetlärare tänker kring reformen i termer av implementeringsprocessen, kunskapssyn samt den egna yrkesrollen. Diskussionen av resultaten sker i dialog med den tidigare forskning som jag har lyft fram.

4.5.1 Implementeringsprocessen

Hur tänker estetlärare kring implementeringsprocessen? Reformarbetet såg markant olika ut på de skolor som låg i min fokus under intervjuundersökningen. När det gäller det skede som Folkesson (2004) kallar initieringsfasen kan man ana att denna fas, på två av tre skolor, inte var så framträdande. Folkesson menar att det är under initieringsfasen som individerna informeras om reformarbetets omdaningar, både på verksamhets- och individnivå. Jag kunde, utifrån informanternas utsagor, skönja att reformen inte initierats på något sätt annat än att de fått vetskapen om att en förändring ska ske. *Informant 3* har fått e-mail tillskickat sig och blivit ombett att kommentera men i övrigt har denne förlitat sig på att rektorn vet vad som skall göras. *Informant 2* berättade att dennes delaktighet varit minimalt förutom enstaka möten inför det val som behandlar utbildningens utformande, det som skolorna själva kan påverka. Jag kunde ana att intresset för reformen och dess initieringsarbete var föga svalt hos dessa två informanter. Den enda anledningen till detta, som jag kan se, är att skolan brustit i sitt åtagande gällande information till och delaktighet av pedagogerna. Detta går att koppla till det resultat som Hargreaves (2004) fann i sin reformforskning. Han menar att ett förändringsarbete som alstrar positiva känslor hos pedagogerna inte handlar om huruvida det har initierats från statlig eller individuell nivå, utan snarare om pedagogerna är involverade eller exkluderade i reformarbetet. Skolan som *informant 1* arbetade på var referensskola till Skolverket och deras åtagande var klart och tydligt. Där hade pedagogerna under lång tid fått insikt i förändringsarbetet, enligt informantens utsaga. Informanten själv var även insatt i reformen på så sätt att denne var referensperson för Skolverket. Den implementeringsfas, som

Folkesson (2004)) talar om, är ännu i sin linda. Pedagogerna är fortfarande i den fas som utgör planeringsstadiet och själva arbetet som GY2011 medför kommer att implementeras först till hösten 2011.

Sammantaget kan man diskutera hurvida reformen kommer att mottas av skolorna och pedagogerna vid den implementeringsfas som Folkesson (2004) behandlar. Man kan ställa sig frågande till om pedagogerna på de två skolorna, som inte arbetat utförligt med reformen, kommer att förstå helhets perspektivet på förändringen. Såsom Hargreaves (2004) kom fram till i sin forskning ligger det på rektorer och huvudmän att göra pedagogerna intresserade och involverade i reformen. Det är högst problematiskt att låta pedagogerna engagera sig i reformen efter eget intresse då det kan komma att leda till missnöje och bristande insikt i det nya.

4.5.2 Kunskapssyn

Hur tänker estetlärare kring kunskapssyn? Gällande kunskapssyn är det svårt att urskilja något konkret svar, då detta begrepp visade sig vara centralt först efter undersökningens genomförande och därmed inte fanns med i intervjumanualen. Informanterna diskuterade inte självmant kunskapsbegreppet men ändå talade vi om olika typer av kunskap.

Övergripande gör reformen GY2011, enligt min tolkning, en åtskillnad mellan praktisk och teoretisk utbildning som indirekt bejaktar dikotomin praktisk – teoretisk kunskap. Reformen innebär en intensifiering av elevens individuella studiegång som centrerar deras personliga förkunskaper och motivation. Ur min redogörelse för kunskapsbegreppet fann jag att åtskillnaden mellan praktisk och teoretisk kunskap är svår att göra. Polanyi hävdar i sin forskning att all kunskap har en tyst dimension och att den praktiska kunskapen blir en färdighet först när den kopplas till en individs personliga sammanhang (Gustavsson, 2000). I min intervjuundersökning fann jag att pedagogerna överlag är positiva till uppdelningen mellan praktisk och teoretisk utbildning utifrån det argument att elever är olika och besitter olika färdigheter. De menar att vissa elever har lättare för de teoretiska ämnena medan andra behöver jobba mer praktiskt. Ingen av informanterna ser några problem med uppdelningen då de har en stark tilltro till att skolan kommer att fånga upp de elever som vill och behöver läsa fler kurser.

Frågan om att kursen estetisk verksamhet försvinner som kärnämne, eller gymnasiegemensamt ämne, anser informanterna vara problematiskt. Både *informant 1* och *3* nämner den kunskapssyn som ligger till grund för ett sådant beslut, nämligen att de estetiska ämnena anses mindre viktiga eller, som *informant 3* uttryckte sig, flummiga. *Informant 1* har en klar insikt gällande att kunskapens nytta pendlar genom historien och att den fokuserar på olika områden påverkat av ideologiska och politiska övertygelser. I fråga om estetämnets icke-vara kan man diskutera kunskapens nyttoaspekt som jag lyfte fram i tidigare avsnitt. Gustavsson (2004) menade att det är svårt att se någon omedelbar nytta med estetiska uttrycksformer och att dessa därför har svårt att legitimera sig som värdefull kunskap i dagens samhälle (ibid, s. 24). Trots detta kunde jag skönja en känsla bland informanterna av att kursen estetisk verksamhet, i dess nuvarande utformning och utövande, inte fungerade helt

tillfredställande. *Informant 2* var missnöjd med skolans bristande planering gällande elevgrupper och kursens snäva ekonomiska begränsningar. Denne menade att estetisk verksamhet var svår att göra kvalitativ med dess stora klasser och undervisningslokalernas dåliga utrustning.

Sammantaget kan man se att informanterna ställer sig positiva till den kunskapssyn som GY2011 genererar i uppdelningen mellan praktisk och teoretisk utbildning. De har alla en övertygelse om att detta kan gynna elevernas framtida karriärsväl. Informanterna ställer sig överlag negativa till att estetisk verksamhet försvinner som kärnämne då eftersom de anser att förändringen sker som ett resultat i förändrad kunskapssyn. Man kan ställa sig frågande till om den kunskapssynen även påverkat skolledningarna så att kursen inte tagits på det allvar som den borde då det verkar som att estetisk verksamhet inte har fått de ekonomiska resurser som den kräver och därmed blivit omöjlig att undervisa i.

4.5.3 Den egna yrkesrollen

Hur tänker estetlärare kring den egna yrkesrollen? De känslor som pedagoger kan ge uttryck för i ett förändringsarbete, och som Hargreaves (2004) fann i sin reformstudie, kunde även jag till viss del, finna i min intervjuundersökning. Känslan av osäkerhet inför det nya, och huruvida skolan ekonomiska ramar kommer att påverka pedagogernas enskilda arbetssituation, gav speciellt *informant 2* uttryck för. Då reformen fortfarande är i initieringsfasen, som Folkesson (2004) benämner den, kan man ana att det blir svårt för skolor att veta exakt hur förändringarna kommer att gestalta sig när väl arbetet ska implementeras. Det torde emellertid vara rektorernas och huvudmännens ansvar att informera pedagogerna om reformen i så pass hög grad att dessa slipper analysera konsekvenserna själva. *Informant 3* visar ingen oro inför framtiden då denne tror att dess undervisning och arbetsuppgifter i stor utsträckning kommer att se ut som det gör idag. Detta kan bero på den tillit denne känner för sin rektor att informera och även modifiera förändringarna till största fördel för deras skola. Även *informant 1* känner stor tilltro till reformen och uttrycker ingen oro inför det kommande.

Sammantaget skiljer sig pedagogernas tankar och känslor inför reformen. Även då alla uttrycker att de är positiva till GY2011 i stort, kan man skönja att det finns en viss oro inför framtiden hos den informant som också uttrycker att dess inblandning i förändringsarbetet är minimalt. Genom min analys kan jag ana att det handlar om huruvida pedagogerna involverats i reformskiftet.

4.5.4 Slutsats med fokus på kunskapssyn

Syftet med intervjuundersökningen var att undersöka hur estetlärare tänker kring reformen, med särskild uppmärksamhet på kunskapsbegreppet. I fråga om kunskapssyn som kan skönjas ur informanternas svar kan man se att de gör en klar uppdelning mellan individers olika förmågor gällande praktisk och teoretisk kunskap. Att estetisk verksamhet försvinner som obligatorisk kurs uttryckte alla vara en katastrof gällande elevernas förutsättningar och rättigheter att få utöva sig i estetiska uttrycksmedel. Det kan tyda på att informanterna värdesätter en kunskap vars nytta är svår att direkt urskilja, men som ändå har ett värde för

individ. Jag kunde också se att reformarbetet har sett markant olika ut på skolorna. Den informant och den skola som arbetat som referens till Skolverket hade en utförlig och genomarbetad förändringsplan. Informanten var även betydligt mer insatt i förändringarna än de övriga två. Gällande uppdelningen mellan yrkes- och högskoleförberedande utbildningar var alla pedagoger positiva. De kunde inte se några negativa konsekvenser så länge skolan håller möjligheterna öppna för de elever på en yrkesutbildning som vill läsa till en högskolebehörighet. Att obligatoriet i kursen estetisk verksamhet försvinner ansåg informanterna vara problematiskt och de var överlag negativa till beslutet. Men att kursen inte fungerar så som den är utformad idag, var ett argument för en utav informanterna att ha en positiv inställning till dess försvinnande. Alla informanter hade en ljus framtidstro förutom en utav informanterna som uttryckte en viss oro inför skolans mer ekonomiskt åtstramade tyglar.

Som jag nämnde i början av arbetet rymmer kunskapsbegreppet en mängd olika definitioner. Ur ett historiskt perspektiv har dessa kommit att vara av betydelse för forskning inom skola och utbildning. Jag har i min undersökning funnit att vissa av dem inte längre har lika stor relevans, som uppdelningen mellan teori – praktik. Skiljelinjen dess emellan är idag svår att göra, teoretisk kunskap anses vara en del av den praktiska i och med att den sitter i kroppen. Den praktiska kunskapen innefattar en förståelse och en tyst kunskap som knyts samman med ett teoretiskt kunnande. Samtidigt verkar reformen GY2011 ändå polarisera olika typer av kunskap i och med att det görs ett ställningstagande i att elever besitter varierande insikt och kunnande. Vad kan detta bero på? Kan det handla om den ökade individualisering som återfinns som en samhällsrådande företeelse och att detta genererar ett behov av att sortera in människor i grupper? Kan det bero på att samhället vill ta avstånd från skiljelinjen mellan begreppen praktisk och teoretisk kunskap men i brist på definitioner, ändå hamnar i dessa när det handlar om förklara människors naturliga fallenheter?

Slutligen har jag i denna undersökning kommit till insikt om att kunskapsbegreppet är omfattande. Jag inser att det finns ett behov av att fördjupa förståelse dels för begreppet, dels för kunskapssyn som genomsyrar GY2011. Detta tarvar ytterligare undersökning. Likaså har jag insett att det för en bredare förståelse för reformen kan fodra ny forskning där även frågor om politiska ideologier beaktas.

5 Slutdiskussion

I det följande vill jag lyfta fram några specifika områden som jag observerat i min undersökning. Dessa härrör från kunskapssyn som genomsyrar GY2011 men även information och kritik av reformen som framkommit under mina intervjuer. Jag har valt att fokusera på de förändringar i GY2011 som jag anser vara mest radikala nämligen uppdelningen mellan yrkes- och högskoleförberedd utbildning samt förändringarna i kursen estetisk verksamhet. I det sista avsnittet redogör jag för vad arbetet kan komma att betyda i min kommande lärarroll. Jag vill härmed också klargöra att mina egna personliga åsikter gällande reformen inte är av central betydelse, syftet med min slutdiskussion är främst för att kommentera det jag har bevittnat i min undersökning.

5.1 Yrkes- och högskoleförberedande program

GY2011 medför en uppdelning mellan yrkes- och högskoleförberedande utbildning. I min inledande bakgrundstext nämnde jag att i mina observationer på skolan, där jag har min nuvarande arbetsplats, funnit kritik gällande att GY2011, ur ett historiskt perspektiv, är ett steg tillbaka till ett gammalt utbildningssystem. Jag ställde frågan om hur reformen skulle kunna bidra till detta. Det kan bland annat syfta på uppdelningen av yrkes- och högskoleförberedande utbildning med motiveringen att det lutar åt en klassmässig uppdelning, praktikern och teoretikern. I min intervjuundersökning hade mina informanter en positiv inställning till uppdelningen mellan yrkes- och högskoleförberedande utbildning. De argumenterade för detta genom att påvisa att elever sitter på olika kunskaper och intressen, vilket de också ska få ge uttryck för i sin gymnasieutbildning. *Informant 3* nämnde att GY2011 kan ge de praktiska yrkena en högre status i och med att skolan centrerar de specifika kunskaperna som sedan leder till en yrkesverksamhet. I tidigare genomgång citerade jag Gustavssons syn på hur de praktiska kunskaperna länge haft en underordnad ställning i samhället. Han pläderar att det ur demokratisk synvinkel är viktigt att dessa får en högre status. Med Gustavssons argument som utgångspunkt anser jag att indelningen mellan yrkes- och högskoleförberedande program kan vara positiv i den bemärkelsen att den innebär en legitimitet för de praktiska yrkena. Gällande utbildningens allt tilltagande individualisering görs denna uppdelning för att underlätta undervisningen och sortera elevgrupper, enligt min mening. Detta kan vara problematiskt då denna indelning förstärker skiljelinjen mellan kunskaper och gör dessa disparata. Dessvärre kan det visa sig som så att de ämnen som inte passar in i mallen anses som mer diffusa och otydliga. Som exempel den estetiska linjen som tycks vara en både praktisk och teoretisk utbildning och därmed blev inplacerad under det högskoleförberedande paraplyet. Men i fråga om att hälften av eleverna i gymnasieskolan inte omfattas av en behörighet till högskolan ställer jag mig tvivelaktig. Det val som en 15-åring gör, när den bestämmer sig för ett gymnasieprogram, kan vara högst problematiskt då detta kan komma att begränsa elevens framtida önskemål och drömmar. Utbildningen i den nya gymnasieskolan innefattar en optimistisk syn på att eleven själv har så pass stor motivation till sina studier att denne väljer att läsa kurser utöver sitt program för att tillskaffa sig högskolebehörighet. Jag ställer mig frågande till huruvida skolan kommer att uppfylla åtagandet att fånga upp de elever på ett yrkesprogram, som har önskemål om fortsatta studier. Vidare ställer jag mig också frågande till om samhället kommer att stödja de ungdomar som efter avslutat gymnasium vill läsa till högskolebehörighet.

5.2 Estetisk verksamhet

I och med reformen GY2011 förändras kursen estetisk verksamhet från att vara ett obligatorium till att bli valbar. Man kan läsa i *Framtidsvägen* (SOU, 2008:27) att skolan måste möta samhället genom att elever får kunskaper som är attraktiva på arbetsmarknaden. År 2006 gjordes en rapport av KK-stiftelsen och Svenskt Näringsliv som fokuserar på vilka kompetensbehov som söks hos framtida medarbetare samt hur svensk utbildning tillgodoser dessa behov. Publikationen belyser särskilt att de söker medarbetare med breda baskunskaper,

entreprenöriella kunskaper såsom att vara kreativ och uppfinningsrik samt önskan att de ska behärska fler språk än svenska. Även i Framtidsvägen lyfts vissa specifika förmågor fram, såsom jag citerade i min genomgång. Dessa var bland annat "problemlösningsförmåga samarbetsförmåga och kommunikativ förmåga" (SOU, 2008:27, s. 27). Alla dessa förmågor får eleven möjlighet att utveckla i de estetiska ämnena. Men ändå finns det numera inga obligatoriska kurser där det estetiska sinnet och lekfullheten centreras.

I *Pedagogiska magasinet* (4:2010) kunde man i novembernumret 2010 läsa en artikel av Sven-Eric Liedman. Han diskuterar hur skolan ser ut idag och vilken framtidsvision han har angående den reform som sker. Han menar att skolan går mot en mer ytlig kunskapsinläring där "kunskap är det som kan mätas och exakt betygsättas" (ibid. s. 32). Vidare skriver han att skolan idag domineras av ett "strikt nytthetstänkande" och att eleven ska fokusera på sin "framtida yrkeskarriär" (Pedagogiska magasinet, 4:2010, s.36). Jag kan verkligen ställa mig bakom Sven-Eric Liedmans åsikter och understryka att jag känner mig högst tveksam till några av besluten i den nya gymnasieskolan. Däribland valet att ta bort estetisk verksamhet som obligatorisk kurs. Varför man valde att utforma GY2011 på detta sätt är tydligt, man vill öka utrymmet för eleverna på ett yrkesprogram att fördjupa sig i sina karaktärsämnen. Det tycker jag är ett bra argument, elever ska ha möjlighet att individualisera sin utbildning. Men utifrån KK-stiftelsens krav på anställbara personer, att de ska ha ett kreativt sinne, och utifrån min syn på mänskliga rättigheter så tycker jag att det har gjorts ett stort misstag. Att kursen inte fungerade i sin helhet och hade sina brister tycker inte jag är ett argument för att ta bort kursens obligatorium.

5.3 Min framtida lärarroll

Arbetet har varit en betydelsefull möjlighet för mig i min framtida yrkesroll, att få fördjupa mig i den process som är och i det som kommer att bli verklighet från och med hösten 2011. Denna examensuppsats har centrerat hur pedagoger på estetiska gymnasiet uppfattar förändringarna i den nya gymnasiereformen GY2011 med fokus på kunskapssyn. Arbetet har gett mig en mer nyanserad bild på kunskapsbegreppet. Kunskapen är inte svart eller vit, det är inte endast subjektiv eller objektiv. Den är inte heller bara praktisk eller teoretisk. Den är både-och samt varken-eller. Jag tar med mig mina nya insikter och hoppas kunna lyfta upp kunskapsbegreppet i diskussionerna kring GY2011 hos det lärarlag som jag nu tillhör. Framtiden kommer att utvisa hur den nya gymnasieskolan slår ut och det är under det första remissåret som vi kommer att kunna se vad som är problematiskt och vad som är positivt. Det är först då som vi kan se huruvida GY2011 tjänar eleverna i deras utveckling till att komma ut i yrkeslivet eller läsa vidare på högskola och universitet.

6 Referenslista

- Dysthe, O. (red.) översättning Lindelöf, I. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2009). *Metodpraktikan*. Vällingby: Nordstedts Juridik AB.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Smedjebacken: Wahlström & Widstrand.
- Hargreaves, A. (2004). *Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership*. *School leadership and Management* (Vol. 24, No. 2)
- Hartman, S. G. (1995). *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping: Univ
- KK-stiftelsen, Svenskt näringsliv (2006). *Företagens kompetensbehov - En utmaning för Sverige*. Hämtat 2010-12-05, från http://www.kks.se/om/Lists/Publikationer/Attachments/50/foretagens_kompetensbehov_en_utmaning_for_sverige_2006_publ.pdf
- Liedman, S. E. (2001). *Ett oändligt äventyr*. Danmark: Bonnierpocket.
- Liedman, S. E. (2010). Framtidens kunskap är ingen snabbköpsvara. *Pedagogiska magasinet*, (4), s. 33-36
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden - en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liberförlag
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- PISA Internationella studier, (2009), Rapport 352:2010, Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Hämtad 2010-12-05, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2472>
- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringskansliet. Hämtat 2010-12-05, från <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/12/64/61/66728528.pdf>

Statens offentliga utredningar 2008:27. *Framtidsvägen- en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Regeringskansliet. Hämtat 2010-12-05, från <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/10/15/87/7ccb8cd4.pdf>

Statens offentliga utredningar 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Regeringskansliet

Svenska akademiens ordlista. Hämtad 2010-12-05, från <http://www.svenskaakademien.se/web/Ordlista.aspx>

Säljö, R. (2003). *Föreställningar om lärande och tidsandan*. I S. Selander (red.): *Kobran nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution. 18 s.

Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtat 2010-12-05, från <http://www.skolverket.se/sb/d/468>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 2010-12-05, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

7 Bilagor

7.1 Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat på skolan?

2. Hur ser din tjänst på skolan ut, vilka är dina arbetsuppgifter?

3. Hur har arbetet med reformen sett ut på skolan?

4. Upplever du att lärarna har haft inflytande i förändringsarbetet?

Om ja, hur?

Om nej, varför inte?

5. Vilka förändringar i GY2011 ställer du dig positiv till?

6. Vilka förändringar i GY2011 ställer du dig negativ till?

7. Hur ställer du dig till att kurserna i svenska kommer att halveras på de yrkesförberedande programmen?

Kan du ana några positiva eller negativa konsekvenser av det?

8. Hur ställer du dig till att GY2011 har två examina, yrkes- och högskoleförberedd?

Kan du ana några positiva eller negativa konsekvenser av det?

9. Hur ställer du dig till att ämnet estetisk verksamhet försvinner som ett kärnämne?

Kan du ana några positiva eller negativa konsekvenser av det?

10. Hur tror du att den nya gymnasieskolan kommer att påverka dig som lärare på estetiska programmet?