



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Kunskapsskolan

En kvalitativ studie om användandet av begreppet kunskap i den nuvarande svenska skoldebatten.

Simon Lidström

LAU370

Handledare: Kerstin Lökken

Examinator: Christina Ekström

Rapportnummer: HT11-1120-12

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Kunskapsskolan - <i>En kvalitativ studie om användandet av begreppet kunskap i den nuvarande svenska skoldebatten.</i>
Författare:	Simon Lidström
Termin och år:	Hösttermin 2011
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Kerstin Lökken, Institutionen för kulturvetenskaper
Examinator:	Christina Ekström
Rapportnummer:	HT11-1120-12
Nyckelord:	Kunskap, kunskapsskolan, skolpolitik, skoldebatt, läroplan, ekonomisk tillväxt, etik, demokrati, katederundervisning, prov, betyg, praktik, teori, värden

Syftet med detta arbete är att belysa hur synen på begreppet kunskap kommer till uttryck i nutida svensk skoldebatt. Detta innefattar vilka perspektiv på kunskap som kommer till uttryck i nutida svensk skolpolitik, vilken kunskap som ses som eftersträvansvärd i skolpolitiska sammanhang, samt hur denna kunskap förväntas uppnås hos svenska barn och elever. Arbetet har genomförts i form av en kvalitativ textanalys, där jag gör nedslag i det forskningsmässiga material utbildningsdepartementet utgått från i sitt arbete med att ta fram den nuvarande skolpolitiken, inlägg från den nuvarande skoldebatten, samt tidigare och nu gällande styrdokument. Detta material relateras till ett eget urval av teoretiska källor som berör begreppet kunskap. Resultatet visar enligt min tolkning att begreppet kunskap i skolpolitiska sammanhang har en central roll och en vag definition. Som pedagog kan detta arbete vara intressant att läsa för att få perspektiv på den komplexa relation begreppet kunskap har till utbildning och skolpolitik.

Förord

Detta examensarbete är en kvalitativ diskursanalys av ett urval texter berörande begreppet kunskap i den nuvarande skoldebatten. För att genomföra detta har jag bland annat granskat relevanta exempel på det teoretiska underlag som ligger till grund för den nuvarande skolpolitiken.

Jag vill tacka Linda Nordlund från utbildningsdepartementets departementsledning för den information jag av henne fått om det forskningsmaterial de utgått från i arbetet att ta fram den nuvarande skolpolitiken. Jag vill också tacka Kerstin Bergqvist för hennes kommentarer på hur utbildningsdepartementet tolkat och tillämpat hennes forskningsmaterial. Dessutom vill jag ge Kerstin Lökken ett stort tack för den handledning hon bidragit med under processen att skriva detta examensarbete.

Innehållsförteckning

Förord.....	3
1. Introduktion.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
1.2 Utbildningsvetenskaplig relevans.....	6
1.3 Begreppet kunskap.....	6
2. Metod och Material.....	7
2.1 Urval av material.....	8
2.2 Hermeneutik.....	9
2.3 Reflektion kring materialet.....	9
3. Teori.....	10
4. Tidigare forskning.....	13
4.1 Vygotskij.....	15
4.2 Vetenskapligt förhållningssätt - N. Gilje och H. Grimen:.....	16
4.3 Inlärningsprocessen - Knud Illeris.....	17
4.4 Matematik och estetiska ämnen - Magnus Lundin.....	18
5. Resultat och analys.....	19
5.1 Debattartiklar.....	19
5.2 Från folkpartiets hemsida.....	24
5.3 Den nuvarande skolpolitikens vetenskapliga grund.....	25
5.3.1 IFAU och utbildningens ekonomiska betydelse.....	25
5.3.2 Kerstin Bergqvist och hur yngre elever ska uppnå kunskap.....	28
5.4 Grundskolans läroplaner och skollagen.....	30
5.5 Förskolans läroplan.....	32
5.6 Förskolläraryftet.....	33
6. Diskussion.....	33
6.1 Vilka perspektiv på kunskap uttrycks i nutida svensk skolpolitik?.....	34
6.2 Vilken kunskap ses som eftersträvansvärd i skoldebatten?.....	35
6.3 Hur förväntas kunskap uppnås hos svenska barn och elever?.....	38
6.4 Sammanfattning.....	39
6.5 Vidare Forskning.....	39
7. Referenslista.....	41

1. Introduktion

När en ny regering kommer till makten kan man tänka sig att ett arbete påbörjas för att omstrukturera samhället. Detta för att ge det en form som är bättre anpassad efter de regerande partiernas politiska ambitioner. För att lyckas med detta kan skolan ses som ett viktigt redskap. Genom att forma de ideal som skolan omger den nya generationen med under större delen av dess uppväxt, påverkas också de ideal de bär med sig in i vuxenlivet.

Idag får man i Sverige ofta höra att en av utbildningens viktigaste uppgifter är att bidra med kunskaper som stärker landets internationella konkurrenskraft. I alla fall om man utgår från den politiska debatten inom media. Exempel på detta kan man hitta bland annat på Folkpartiets hemsida, som jag kommer återkomma till senare i arbetet. Den nya regeringen har lagt mycket energi på att omstrukturera skolan sedan regeringsskiftet 2006. En tydlig skillnad vi kan se är att "kunskap" har fått en mer framträdande roll. Detta kan vi bland annat se i formuleringen av grundläggande värden i första kapitlet av grundskolans nya läroplan:

Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värde.
(Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11)

Detta kan jämföras med den föregående läroplanen, som fasats ut i samband med att höstterminen 2011 börjat. I denna läroplan kan vi i motsvarande stycke från kapitel ett läsa:

Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.
(Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94)

Denna tidigare skola benämns i tal av den nuvarande skolministern Jan Björklund som den gamla svenska flumskolan. Den nya skolan ska enligt honom bli en kunskapsskola. Detta mål kan man bland annat läsa närmare om i Leijonborg & Björklund (2002). Författarnas ambition kan grovt förenklat sammanfattas med följande citat:

En kunskapsskola där eleven tidigt möter krav och utvärderingar – men också tidigt får hjälp och stöd när så behövs. (Leijonborg och Björklund, 2002, s.133)

Som blivande förskollärare är jag intresserad av att förstå de politiska faktorer som styr just denna del av utbildningsväsendet. Som yrkesverksam lärare är det dock alltid viktigt att ha kännedom om de ideal som styr skolpolitiken som helhet. Detta eftersom delarna av utbildningsväsendet är så intimt kopplade till varandra. Med detta som utgångspunkt vill jag skapa en bild av de konsekvenser som den nuvarande regeringens syn på kunskap och utbildningens funktion har för verksamheten som helhet. Jag är i denna process medveten om att mitt eget synsätt påverkas av att jag utbildats till lärare i det som nu är den gamla lärarutbildningen. Detta innebär att jag i huvudsak kommit i kontakt med perspektiv som liknar den äldre skolpolitiken, samt att dessa perspektiv påverkat den syn jag har på vad det innebär att ha en konstruktiv relation till begreppet kunskap i undervisningen.

Ett exempel på det ömsesidiga beroendet mellan utbildningsnivåerna finns att hämta från förskolan. Under 2011 implementerades en reviderad upplaga av förskolans läroplan

(Läroplan för Förskolan, Lpfö98, reviderad 2010), detta i syfte att förtydliga förskollärarens ansvar och utveckla riktlinjerna för de pedagogiska ambitionerna på områdena språk, matematik, naturvetenskap och teknik. Detta för att knyta verksamheten på förskolan närmare arbetet i grundskolan och senare gymnasiet. Intressant att notera är att denna förändring sker trots att den verksamhet vi har på svenska förskolor enligt Björklund ofta fungerar väl, vilket han bland annat skriver i debattartikeln med rubriken "Ny lag gör att förskolan blir mer som en vanlig skola" (*Dagens Nyheter*, DN, 18/3-08). Med denna omarbetning av förskolans läroplan som exempel är det tänkbart att de olika delarna av utbildningsväsendet inte bara är beroende av varandra. Det är också tänkbart att detta beroende ökar i omfattning.

Något annat som ökar i omfattning är det utrymme i undervisningen som svenska och matte får i förskolan och grundskolan. Detta kan tolkas som att det skett en förändring i vad som betraktas som eftersträvansvärd kunskap i svensk skolpolitik.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka hur synen på kunskap kommer till uttryck i nutida svensk skolpolitik och skoldebatt.

Övergripande frågeställningar:

- Vilka perspektiv på kunskap uttrycks i nutida svensk skolpolitik?
- Vilken kunskap ses som eftersträvansvärd i skoldebatten?
- Hur förväntas kunskap uppnås hos barn och elever?

På grund av arbetets begränsade omfattning måste det resonemang som förs självklart avgränsas. Detta utifrån det material som används i resultatdelen. Detta material är avgränsat till att beröra ett antal relevanta debattartiklar, två av de vetenskapliga studier som Utbildningsdepartementets skolpolitik utgår från, nuvarande och tidigare styrdokument, ett antal genomförda politiska åtgärder efter regeringsskiftet 2006, samt information från Folkpartiets hemsida.

1.2 Utbildningsvetenskaplig relevans

Utbildningsnivåerna knyts enligt styrdokumentet som sagt allt närmare varandra. För att som yrkesverksam pedagog förstå de faktorer som styr den egna delen av verksamheten kan därför ett sätt vara att titta på den nutida skolpolitiska debatten som helhet.

För att göra denna helhetsbild greppbar fokuserar detta arbete på kunskapsbegreppet, som inom den nutida svenska skoldebatten ofta spelar en central roll. Med begreppet kunskap i fokus vill jag bidra med en uppfattning om det politiska klimat som omger den pedagogiska verksamheten i svenska förskolor och skolor idag.

1.3 Begreppet kunskap

I min behandling av kunskapsbegreppet utgår jag från två begreppspar. Dessa är teoretisk och praktisk kunskap samt relationen mellan kunskap och information.

Kunskap har inom svensk skolpolitik fått stort utrymme i och med införandet av de nya styrdokumenterna. Samtidigt är "kunskap" ett i grunden omstritt begrepp. Enligt Bengt Molander (1996) finns ett djupt rotad tankesätt inom västerländsk vetenskap och filosofi, där en skarp åtskillnad görs mellan teoretisk och praktisk kunskap. Han skriver också att den teoretiska kunskapen dubbelbottnat har en överordnad ställning i förhållande till den praktiska:

I den mån som färdigheten inte betraktats som rent kroppsarbete har den uppfattats som uttryck för någon bakomliggande "teoretisk kunskap" eller "intellektuell förmåga". Dessutom har den praktiska förmågan ansetts mindre värd än den intellektuella, teoretiska. (Molander, 1996, s.9)

Molander skriver också att det finns ett mönster av att olika uttryck används för att beteckna ungefär samma område. Exempel på "praktiska" kunskaper skulle enligt detta tankesätt kunna beskrivas med termer som skicklighet, förtrogenhet, färdighet och kunnande. Molander vänder sig mot denna uppdelning av kunskapskategorier (Molander, 1996, s.9).

Även Liedman (2001) bidrar med perspektiv på kunskapsbegreppet som kan vara användbara vid en undersökning av hur synen på kunskap kommer till uttryck i nutida svensk skolpolitik. Han beskriver det som att samhället idag domineras av en unison hyllningskör till kunskapen, där inget utrymme finns för ifrågasättande. Liedman skriver att regeringen klagat på att "kunskaper är det moderna samhällets viktigaste byggstenar" (Liedman, 2001, s.5). Hans huvudsakliga ifrågasättande till detta perspektiv är att den bakomliggande definitionen av kunskap är en förväxling med begreppet information. Liedman skriver också att detta hänger samman med föreställningen om att människan och datorn är varandra lika. Problemet med detta perspektiv, som han lyfter fram, är att datorn inte är sinnlig, social eller kännande som vi. Information kan inte vara mer än byggmaterial. Kunskapen konstruerar vi själva, med utgångspunkt i de nämnda förmågorna människan besitter, och som datorn saknar (Liedman, 2001, s.17).

Att jag valt att nämna just dessa perspektiv beror på att de återspeglar mitt eget förhållningssätt till begreppet kunskap. En intressant notis angående Liedmans beskrivning av samhällets relation till begreppet kunskap är att texten skrevs 2001, fem år innan den nuvarande regeringen kom till makten. Detta kan belysa att diskussionen om begreppet kunskap har varit ett relevant ämne under en längre tid. Ett sätt att tolka detta arbete är att diskussionsämnet "kunskap" sedan dess blivit, om möjligt, än mer aktuellt.

2. Metod och Material

I detta arbete undersöks hur de förutsättningar som omger det svenska utbildningsväsendet kommer till uttryck i politiska sammanhang. Detta genom en jämförande analys av de mål som regeringen ställt upp för förskola, grundskola och gymnasium. Jag tittar närmare på synen på kunskap, vilken kunskap som ses som eftersträvansvärt och hur kunskap förväntas uppnås hos svenska barn och elever.

För att tolka det insamlade materialet gör jag en kvalitativ textanalys (Esaiasson m.fl., 2007, s. 237). Det vill säga att systematiskt klargöra vilka tankestrukturer som omger begreppet kunskap i nutida svensk skoldebatt. Detta gör jag med hjälp av en diskursanalytisk modell, med fokus på begreppet "kunskap" och det sätt begreppet idag används i skoldebatten. Jag betraktar den diskursanalytiska modellen som användbar på grund av att den utgår från att

språket bidrar till att forma verkligheten. Fortsatt utgår modellen från att den dominerande idén om hur ett begrepp (som till exempel "kunskap") ska användas påverkas av rådande maktstrukturer i ett bestämt sammanhang (Esaiasson m.fl., 2007, s. 239-240). Med denna grunduppfattning som utgångspunkt vill jag belysa aspekter av begreppet kunskap som annars ofta kan tas för givet.

En begränsning med detta tillvägagångssätt är att det finns fler aspekter att ta hänsyn till än språket, om man vill göra en heltäckande utvärdering av de frågor som angivits i detta arbetes frågeställning. Om man vill veta hur ett begrepp används finns det också fler aspekter att ta hänsyn till än att det påverkas av rådande maktstrukturer. En mer nyanserad utvärdering om användandet av begreppet kunskap i den nutida skoldebatten skulle dock leda till att det färdiga arbetet blir mer omfattande än vad ramarna av ett examensarbete på denna nivå tillåter.

2.1 Urval av material

Arbetet utgår från ett antal kategorier av material. Bland annat tittar jag på de debattartiklar som regeringen publicerat. Det urval av debattartiklar jag gjort utgår från ambitionen att belysa den kunskapssyn och syn på kunskapens funktion som ligger bakom den nuvarande skolpolitiken. Av dessa artiklar är samtliga skrivna av skolminister Jan Björklund och är ursprungligen publicerade i *Dagens Nyheter* (DN) eller *Svenska Dagbladet* (SvD), senare också på regeringens hemsida. I samtliga fall refereras i detta arbete till originalkällorna. Ytterligare ett skäl att behandla regeringens publicerade debattartiklar är att man kan tänka sig att det finns ett behov vid genomförandet av en ny skolpolitik att förankra förändringarna i folkopinionen. Med utgångspunkt i att Björklund publicerat ett stort antal debattartiklar på temat skolpolitik är en tänkbar tolkning att denna metod av honom ses som viktig i strävan att påverka opinionen.

I samband med debattartiklarna tittar jag också på de reviderade läroplaner som framkommit för förskola och grundskola sedan 2010, det vill säga Lpfö98 - reviderad 2010 och Lgr11. Den reviderade versionen av förskolans läroplan och den nya läroplanen för grundskolan jämförs med dess föregångare för samma skolformer, som nu fasats ut (Lpfö98 och Lpo94). Jag tittar också på den nya skollag som trädde i kraft den första augusti 2010 (Skollag 2010:800). Denna kommer jag också jämföra med den föregående skollagen (Skollag 1985:1100). Inblick i de gällande styrdokumenterna kan ge en bild av vilka perspektiv på kunskap som dominerar i svensk skolpolitik idag. Styrdokumenterna visar också på några av de konkreta resultat som kommit av de senaste årens skoldebatt, bland annat från de debattartiklar som behandlas i detta arbete. En jämförelse mellan de nyare och de äldre styrdokumenterna gör det också möjligt att skapa en bild av hur den nuvarande regeringens definitioner av viktig kunskap skiljer sig från tidigare synsätt.

Jag har också haft mailkontakt med Linda Nordlund från Utbildningsdepartementets departementsledning (personlig kommunikation 2/5-2011). Genom denna korrespondens fick jag ett första urval av det vetenskapliga material som departementets arbete baseras på. Utifrån detta urval har jag sedan gjort ett andra urval, vilket inkluderar två av dessa vetenskapliga studier. Den första av dessa är en studie om utbildningspolitikens ekonomiska avkastning (IFAU, rapport 2010:13, *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen?*), genomförd av den statliga förvaltningsmyndigheten IFAU (Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering). Studien är skriven av tre ekonomer och en pedagog. Ekonomerna utgörs av Anders Björklund, Peter

Fredriksson och Björn Öckert, samt pedagogen Jan-Eric Gustafsson. Den andra studien är pedagogen Kerstin Bergqvists studie *Eget arbete - eget ansvar* (2007). En fältstudie om arbetsformerna i grundskolans yngre åldrar.

Att jag valt att behandla Rapport 2010:13, *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen?* (hädan efter i löpande text kallad "IFAUs studie") beror på att den kan ge nytt ljus åt den ideologiska bakgrunden till den nuvarande skolpolitiken, alltså varför kunskap är eftersträvansvärt. Bergqvists studie använder jag eftersom den fungerar som exempel på hur utbildningsdepartementet använder sig av forskningsmaterial för att ge stöd åt sin skolpolitik. Tillämpningen av hennes studie belyser också vilken pedagogisk idé som ligger bakom den nuvarande skolpolitiken. Tillsammans får man genom att titta på dessa två källor alltså en bild av skolpolitiken ur ett ekonomiskt och ett pedagogiskt perspektiv.

Förutom med utbildningsdepartementet har jag även haft mailkontakt med Kerstin Bergqvist (personlig kommunikation 12/5-2011). Detta för att få ytterligare perspektiv på utbildningsdepartementets användning av hennes studie.

Utöver detta material har jag använt ett antal teoretiska källor till rubrikerna *Teori* och *Tidigare forskning*. I första hand Sven-Eric Liedmans bok *Hets* (2011), som berör utvecklingen av svensk skolpolitik som helhet.

2.2 Hermeneutik

Vid en undersökning av hur synen på kunskap kommer till uttryck i nutida svensk skolpolitik måste resonemanget förstås med hänsyn till att denna del är beroende av den rådande utvecklingen i skolan som helhet och samhället i stort. Detta ömsesidiga beroende mellan del och helhet för att skapa förståelse är det som enligt Gilje och Grimen inom vetenskapsfilosofin brukar kallas den hermeneutiska cirkeln (Gilje och Grimen, 2007, s.187). Beskrivet utifrån detta arbete kan man säga att oavsett om man är intresserad av att få en uppfattning av den svenska skolpolitiken som helhet, eller av hur kunskap förväntas uppnås hos svenska barn och elever, är en jämförelse mellan del och helhet användbar.

En förståelse av utvecklingen på området kunskapssyn i svensk utbildning är beroende av den helhet som frågan befinner sig i. Motsatt kan man också säga att en förståelse av den svenska skolutvecklingen som helhet är beroende av att man har en uppfattning om de delar som bygger upp den.

2.3 Reflektion kring materialet

Jag är medveten om att det material som ligger till grund för detta arbete inte på något sätt räcker för att ge en komplett bild av den plats begreppet kunskap har i nutida svensk skoldebatt. Dock kan urvalet material visa på tendenser i skoldebatten. Nedslagen jag gjort kan också visa på komplexiteten i skolutvecklingsmässiga sammanhang. Som jag redogjort för under *Metod och material* är det en kvalitativ textanalys jag genomför. Detta med förhoppningen att ge ljus åt de bakomliggande tankestrukturer som styr den nutida skoldebatten. Självklart räcker det dock inte att bara ge en bild av hur begreppet kunskap används. Tillsammans med det teoretiska underlaget används därför materialet till att visa på de problem svensk utbildning står inför, i relation till kunskapsbegreppet.

Jag är också medveten om att detta arbete innehåller olika typer av material, skrivet i olika syften. Att så är fallet kommer också framgå i sättet som de olika källorna hanteras. Jag är också medveten om att min behandling av materialet är gjord med en viss förförståelse. I sin beskrivning av hermeneutiken benämner Gilje och Grimen förförståelse, eller fördomar, som en förutsättning för att en studie ska kunna ha en riktning. Detta genom att baserat på våra tidigare erfarenheter göra det möjligt för oss att veta var vi ska rikta vår uppmärksamhet (Gilje och Grimen, 2007, s. 183). Som läsare kan det enligt min mening dock vara meningsfullt att ta hänsyn till att de slutsatser som dras i denna text påverkas av den förförståelse jag som skribent tagit med mig in i arbetet.

3. Teori

I detta kapitel beskriver jag det teoretiska underlag som kommer att användas för en granskning av det behandlade materialet, som jag redogör för under rubriken "4. Resultat". Den forskning jag utgår från är idé- och lärdoms historikern Sven-Eric Liedmans och filosofen Eva Marks tankar om begreppet kunskap, relaterat till arbetets frågeställning.

Sven-Eric Liedman är en flitig debattör på området kunskapsteori och var mellan åren 1979 och 2006 professor i idé- och lärdoms historia vid Göteborgs universitet. Eva Mark är filosofie doktor i teoretisk filosofi vid Göteborgs Universitet

När man använder en källa som Liedmans senaste bok *Hets* (2011) i sin teoretiska anknytning är det viktigt att man kommer ihåg att det är frågan om en debattbok. Liedman tar tydligt avstånd från den politik som idag förs i den svenska skolan. Han är mycket kritisk till de motiv regeringen pekar på för att omarbota riktlinjerna som gäller för svensk skolutveckling. Han är också kritisk till de metoder som regeringen förespråkar för att nå dessa mål.

Som idéhistoriker har han ett historiskt perspektiv på skolan där han jämför den nuvarande utvecklingen med den historiska. Han jämför också Sverige med utvecklingen i andra länder, vilket ger honom ett perspektiv som kan var användbart om man vill undersöka den svenska skolans relation till begreppet kunskap. Återigen handlar det om att skapa en förståelse av den hermeneutiska cirkeln, det ömsesidiga beroendet mellan del och helhet. Om man är intresserad av att besvara var kunskapsidealen är på väg i en del av skolväsendet, måste man också skapa sig en bild av var skolpolitiken som helhet är på väg. Detta är en central fråga i Liedmans senaste bok. De slutsatser Liedman drar om den svenska skolpolitikens relation till kunskap stämmer också väl överens med mina egna tankar.

I boken beskriver Liedman den nuvarande borgerliga regeringens uppgörelse med "den svenska flumskolan" (Liedman, 2011, s.115). Målet med den nuvarande svenska skolpolitiken är enligt Liedman att skapa en enhetlig skola där gemensamma ramar och riktlinjer gäller över hela landet. Flumskolan ska bytas ut mot en kunskapsskola där tydlighet, jämförbarhet och fakta sätts högst (ibid). Resultaten ska också gå att kontrollera centralt, något som gör att nationella prov får en betydande roll i skolan. Målet är att uppnå samma effektivitet som inom industrin (Liedman, 2011, s.71). För att lyckas med detta har regeringen, enligt Liedman, som ideal att prioritera kunskaper och examinationsformer som lätt kan bedömas efter fasta mallar, där inte något större utrymme finns för att resultatet ska kunna tolkas olika beroende på vem som gör en bedömning (Liedman, 2011, s.70).

Att regeringen har detta ideal bekräftar Jan Björklund i sin debattartikel från DN-debatt "Vi inför nationella prov i årskurs tre" (29/11-06). Denna artikel beskriver jag närmare i resultatdelen. Ett av problemet med detta, som Liedman framhåller, är att ambitionen att mäta exakt leder till att det blir mindre och mindre som mäts. Detta problem formulerar han med följande ord:

Man ser verkligheten klart, men genom sitt titthål ser man bara en liten del av den.
(Liedman, 2011, s.65)

Pseudokvantiteter

Genom att försöka beskriva elevernas kvalitativa egenskaper i form av kvantiteter, alltså betyg och poäng som sedan jämförs med andra nationer, får vi intrycket av exakta resultat där vi kan se både hur den enskilda eleven och skolan står sig mot en annan. Vi får också en bild av hur Sverige som helhet står sig gentemot andra länder. Men jämförbarheten är enligt Liedman bara skenbar (Liedman, 2011, s.18). Han benämner både betyg och resultaten från undersökningar som TIMSS och PISA som *pseudokvantiteter* (Liedman, 2011, s.80). Ett betyg kan, enligt Liedman, aldrig som ett skriftligt omdöme ge en representativ bild av en elevs studieresultat och poängresultaten mellan två länder ger inte en rättvis bild av hur det går för de separata nationernas elever. Detta eftersom de förutsättningar som omger eleverna inte är de samma i de olika länderna. De olika länderna har inte samma eftersträlvade mål i sinsemellan motsvarande läroplaner (Liedman, 2011, s.18).

Kunskap och värden

Liedman fortsätter med att konstatera att det finns en stor oklarhet i skollagen gällande definitionen av kunskap (Liedman, 2011, s.114). Det enda som tydligt går att uttyda är att det är något annat än värden. Ett problem Liedman framhåller med åtskillnaden mellan kunskap och värden exemplifierar han med ämnet demokrati. En form av kunskap som idag premieras är faktakunskaper. Men det är inte samma sak att besitta den tämligen ytliga kunskap som krävs för att bemästra multiplikationstabellen och att förstå demokratin som fenomen. För att göra detta måste man enligt Liedman ha en känslomässig relation till demokratin. Synsätten på hur man enligt ett demokratiskt förhållningssätt relaterar till andra människor måste ha en betydelse för den som försöker förstå demokratin. Åtskillnaden där kunskap och värden är skilda från varandra med vattentäta skott blir här enligt Liedman problematisk (Liedman, 2011, s.114).

I boken *Ett oändligt äventyr* (2001) går Liedman mer på djupet i sitt resonemang kring kopplingen mellan kunskap och demokrati. Detta gör han bland annat med utgångspunkt i begreppet klokhet. Han skriver att det inte räcker med att en individ har förståelse för strikt logisk slutledning och att denne förfogar över ett stort faktamaterial. Om man ska förstå ett sammanhang som berör mellanmänniska eller samhällsliga frågor måste man också ha ett grepp om bland annat förhoppningar, irritationer och farhågor hos andra människor. Denna förmåga syftar enligt Liedman till att finna lösningar som öppnar vägen till nya möjligheter (Liedman, 2001, s.328).

Liedman påstår i samma bok att det i en modern demokrati ofta anses vara den politiska eliten som ska besitta denna klokhet (Liedman, 2001, s.329). För den vanlige väljaren räcker det med att ge förnyat förtroende att låta sig vägledas. Ett mer krävande ideal av demokratin innebär dock att även väljaren besitter denna klokhet. Skillnaden mellan den vanlige

människan och politikern är enligt detta senare exempel inte mer än tillfällig. Det är enligt Liedman inte heller någon skillnad på den förmåga som möjliggör för individen att vara en aktiv bidragare till att skapa och upprätthålla ett fungerande demokratiskt system och den förmåga som krävs i vardagliga mellanmänniskliga relationer (ibid).

Begränsad utilism

Kunskap är enligt Liedman (2011) målet med den nya svenska skolan, men inte vilken kunskap som helst. Skolpolitiken idag drivs enligt honom av ett nyttotänkande, alltså en form av utilism. Men till skillnad från klassisk utilism, som går ut på att på alla områden maximera nyttan, handlar det här om en begränsad utilism. Den nytta som ska stärkas är att Sverige på den internationella marknaden ska kunna sälja så många tjänster och varor som möjligt (Liedman, 2011, s.159).

Utilism är enligt nationalencyklopedin en synonym till utilitarism (<http://www.ne.se/utilism/337096>). Det ord som Liedman valt att använda i sin bok *Hets* (2011) är utilism och han pekar ut 1700-talet som det århundrade som brukar förknippas med utilismen (Liedman, 2011, s.16). Som exempel på en vetenskapsman från den tiden som enligt honom representerade ett klassiskt utilistiskt perspektiv är Carl von Linné, som framhöll att även naturens skönhet är nyttig eftersom den riktar människors tankar mot högre ting (ibid).

Den nuvarande svenska regeringens syn på vilken nytta skolan ska spela i förhållande till individ och samhälle är som sagt enligt Liedman mer avgränsad till ekonomiska aspekter (Liedman, 2011, s.159). Andra funktioner, som att rusta individen för att kunna leva ett rikt personligt liv och att aktivt kunna delta i ett demokratiskt samhälle faller utanför definitionen av kunskap i regeringens bidrag till den politiska debatten. Dessa funktioner hamnar i stället under kategorin "värden", och finns bara suddigt definierade i den nya skollagen. Detta är enligt Liedman ett ytligt och inskränkt sätt att förhålla sig till kunskap och utbildningens funktion (Liedman, 2011, s.115). Den kunskap som eftersträvas är enligt Liedman klassisk teoretisk kunskap som matte, språk och naturvetenskap. Detta tas upp med flera exempel under rubriken "Tidigare forskning".

Teoretisk och praktisk kunskap

Även Eva Mark (2005) bekräftar att en åtskillnad mellan teoretisk kunskap och andra förmågor görs. En uppdelning hon beskriver som missvisande. Något som hon exemplifierar med det tilltänkta motsatsförhållandet mellan teoretisk och praktisk kunskap. Mark diskuterar begreppet kunskap med utgångspunkten att den är en aspekt av kulturen, detta med formuleringen "kunskapskultur" (Mark, 2005, s.109).

Precis som hos Molander (1996) är "kunskap" enligt Mark ett i grunden omstritt begrepp. Vad som kännetecknar ett begrepp som är i grunden omstritt förklarar hon med följande formulering:

Sådana begrepp kännetecknas av att vara värderande, sammansatta, innefatta ordnade beståndsdelar, beståndsdelarnas inbördes ordning kan varieras, de har en öppen struktur. (Mark, 2005, s.107)

En aspekt av att ett begrepp som kunskap är värderande kan enligt Mark vara att den får en elitistisk inriktning (Mark, 2005, s.113). Med detta menar Mark bland annat att kunskapen får

ett snävt definierat och institutionaliserat innehåll. Synsättet innefattar också att denna institutionalisering fungerar inneslutande och uteslutande (Mark, 2005, s.109). Hon fortsätter med att förklara det som att teori i akademins organisationskultur anses finare än praktik. Detta exemplifierar hon med att det väger tyngre att publicera rent teoretiska artiklar än artiklar med en tillämpning av teorin (Mark, 2005, s.113). Skälet Mark anger för att en distinktion görs mellan teori och praktik i akademiska sammanhang, samt att teori premieras, är egentligen inte att det i grunden är olika saker. I stället handlar det om värderingar och en strävan efter makten att producera verkligheten, att ha tolkningsföreträde (Mark, 2005, s.113).

Marks lösning på problemet med det tilltänkta motsatsförhållandet mellan teoretisk och praktisk kunskap är tesen att all kunskap är praktisk. Hon exemplifierar detta förhållningssätt bland annat med följande formulering:

Ett ytterligare sätt att upplösa den allt för enkelt formulerade motsättningen mellan akademiska kunskapsteorier och praktikernas interna kunskapsteori är att ställa frågan: hur lär man sig forska? Svaret är nämligen att vetenskapsmän/kvinnor är praktiker som lär sig forska genom att anamma en gemensam praxis som, liksom alla praktiker, delvis är icke-verbaliserad och delvisoreflektad. (Mark, 2005, s.112)

Att diskussionen om kunskapsbegreppet är så aktuell idag förklarar Mark så här:

Vi lever i ett informationssamhälle och invånare i ett sådant samhälle måste kunna värdera information, värdera kunskap, sammanställa kunskap och så vidare. (Mark, 2005, s.113)

Det centrala av vad som sagts i mitt teoretiska underlag kan sammanfattas med att regeringen idag försöker skapa en kunskapsskola som genomsyras av tydlighet, jämförbarhet och fakta (Liedman, 2011, s.115). Ett problem med detta mål är att det blir en allt mindre del av elevernas förmågor som mäts (Liedman, 2011, s.65). Huvudmålet är att stärka Sveriges konkurrenskraft på en internationell marknad. Något som Liedman benämner som en begränsad utilism (Liedman, 2011, s.159). Det framgår att det finns en oklarhet gällande definitionen av kunskap (Liedman, 2011, s.114), men också att en åtskillnad görs mellan kunskap och värden (ibid), samt teoretisk och praktisk kunskap (Mark, 2005, s.109). Enligt Mark anses också teoretisk kunskap vara finare än praktisk (Mark, 2005, s.113) Marks lösning på detta tilltänkta motsatsförhållande är att all kunskap är praktisk (Mark, 2005, s.112).

4. Tidigare forskning

Innehållet i detta kapitel är ett urval material jag ser som väsentliga för att behandla de granskade texterna och frågeställningarna. Källorna fungerar som komplement till Liedman och Mark. Det jag letat efter är texter som kan ge perspektiv på den svenska utvecklingen i relation till andra länder, de förutsättningar som krävs för att kunskap ska uppstå och vad det innebär att ha ett vetenskapligt förhållningssätt. Jag har också viljat hitta exempel på förhållningssätt till kunskapens roll i skolan som skiljer sig från den nuvarande skolpolitiska linjen. Jag inleder med några ytterligare inlägg av Liedman som är väsentliga för diskussionen om hur kunskapsbegreppet behandlas i skoldebatten.

Bedömning av kunskap i svensk skola ur ett internationellt perspektiv

Enligt Liedman har bland annat resultaten från två internationella mätningar (TIMSS och PISA) motiverat den nuvarande regeringens förväntning på att kunskap ska kunna mätas efter fasta mallar. I dessa undersökningar testas elevers kunskaper i förbestämda ämnen efter fasta mallar. Exemplet PISA testar 15-åringar i deras förmågor i matematik, läsförståelse, naturvetenskap och problemlösning. Dessa visar att Sverige i jämförelse med andra deltagande länder fått sjunkande resultat under de senaste tio åren (Liedman, 2011, s.77). Som jag kommer visa tydligare i resultatdelen är detta ett argument som Jan Björklund ofta återkommer till i sina debattartiklar.

Enligt Liedman finns det dock problem med detta sätt att bedöma de svenska studieresultaten (Liedman, 2011, s.88). Ett av problemen är att de kunskaper och förmågor som de två internationella studierna undersöker är anpassade efter länder som har läroplaner och kursplaner som har målet att i första hand utveckla de förmågor som just dessa undersökningar mäter. Liedman definierar dessa förmågor som att kunna pränta in datakunskaper. Mer nyanserade resonemang som kräver kreativt tänkande får ta ett steg tillbaka och delas upp i sina beståndsdelar. Ett mål med de nationella proven är att elevernas resultat ska kunna mätas och kontrolleras uppifrån (Liedman, 2011, s.88).

Liedman framhåller också att denna mätning som måttstock endast skenbart är exakt (Liedman, 2011, s.65). I exemplet PISA bedöms och jämförs elevernas resultat utifrån mallar där det är en mycket liten del av elevernas förmågor som jämförs. Detta med målet att uppnå exakthet och överskådlighet. Detta är det problem som enligt Liedman uppstått på grund av de svenska myndigheternas önskemål om att enkelt kunna överblicka elevernas studieresultat (Liedman, 2011, s.65).

Nationella prov

Prov, och framför allt nationella prov är enligt Liedman en central del av bedömningsunderlaget i den skola som den nuvarande regeringen vill ha (Liedman, 2011, s.121). Att regeringen har detta perspektiv skriver också Björklund själv uttryckligen i det urval av hans debattartiklar som presenteras i resultatdelen. Nationella prov ämnar enligt Liedman att skapa en transparens inom det svenska skolsystemet (Liedman, 2011, s.121). Med detta menas att myndigheterna från ovan ska kunna överblicka och kontrollera utvecklingen i svenska skolor. Genom nationella prov hoppas regeringen kunna standardisera de svenska skolorna. Det svenska skolväsendet ska bli en kunskapsskola och man ska göra upp med det som benämns som den svenska flumskolan (Liedman, 2011, s.115). Målet med detta är att stärka Sverige i vad som betraktas som en internationell kapplöpning, där de ekonomiskt väletablerade länderna i väst nu har att konkurrera med uppstickare som Brasilien, Indien och Kina (Liedman, 2011, s.121).

Kunskapens ekonomiska värde

I sin bok *Ett oändligt äventyr* (2001) beskriver Liedman en nutida förändring i synen på kunskapens värde som enligt hans egen formulering innebär att den ekonomiserats (Liedman, 2001, s. 177). Enligt detta synsätt är kunskaper varor på en marknad, som den arbetande säljer i utbyte mot ekonomisk ersättning. Han beskriver detta som en utveckling från ett tidigare förhållningssätt då arbetaren i första hand sålde sin tid och kunskapen sågs som en integrerad del av personligheten. Idag är relationen den motsatta. Det vi säljer är våra kunskaper och de grundläggande färdigheterna ses som sekundära (Liedman, 2001, s. 177).

För att lyckas med detta marknadsorienterade mål är medlet att svenska elever ska tillförsäkra sig så stora mängder användbar kunskap som möjligt (Liedman, 2011, s.114). Enligt den dominerande ideologin får annat, som personlig utveckling och vad det innebär att vara en aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle, då ta ett steg tillbaka. Detta kan vi enligt Liedman som sagt tydligt se i utformningen av de nya läroplanerna och skollagen (Liedman, 2011, s.114).

Undervisningsformer

I en debattartikel från *Dagens Nyheter* (27/4-2011) för Liedman resonemanget om de olika sätten att se på utbildningens funktion och inlärningsprocessen vidare. Här skriver han att den skolpolitik som Björklund förespråkar, med katederundervisning och prov med tydligt avgränsade och definierade svar, har som syfte att eleverna ska inhämta färdigt definierade kunskaper. Det alternativ Liedman presenterar till katederundervisningen som metod är att se inläringen som en process där barn och elever utvecklar förståelse genom aktivt deltagande, med utrymme för öppna diskussioner. En viktig skillnad är synen på målet att kunna svara rätt på lärarens frågor, jämfört med målet att barnen och eleverna lär sig att själv kunna ställa vettiga frågor (Liedman, 2011, 27/4).

4.1 Kunskap ur ett sociokulturellt perspektiv - Vygotskij

Lev Vygotskij levde mellan 1896 och 1934 och är idag en inflytelserik person i västvärlden inom utvecklingspsykologi och pedagogik. Hans förhållningssätt till individens utveckling brukar idag kallas för det sociokulturella perspektivet.

Något som ofta saknas i debatten om utformningen av det svenska skolväsendet är en mer ingående analys av begreppet kunskap. Vad som dominerar svensk skoldebatt idag tas främst upp i min presentation av granskat material. I modern pedagogisk forskning har dock Vygotskij haft större inflytande. Detta är anledningen till att jag valt att ta med en källa som Vygotskij, trots att hans texter är skrivna på 1920-30-talet.

Vygotskij beskriver i sin bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* (skriven 1933, aktuell upplaga utgiven 1995) två grundtyper av mänskliga aktiviteter. Den första är den reproduktiva aktiviteten. Denna aktivitet går ut på att vi upprepar sedan tidigare inlärd beteenden eller återupplivar tidigare intryck. Denna aktivitet har enligt honom stor betydelse för vår förmåga att utarbeta bestående vanor som kan upprepas i liknande sammanhang (Vygotskij, 1995, s.11).

Den andra grundsorten av mänsklig aktivitet är den kombinatoriska, eller kreativa. Denna sorts aktivitet kännetecknas av att minnen av tidigare upplevelser kombineras för att ge oss en bild av något som vi inte tidigare haft förstahandsupplevelser av (Vygotskij, 1995, s.13). Som ett exempel på denna sorts aktivitet kan nämnas att skapa sig en uppfattning om en framtid som i något avseende skiljer sig från nutiden. För att göra detta kombinerar vi enligt Vygotskij delar av vår uppfattning av den nuvarande verkligheten och det förflutna. På så vis uppstår i våra sinnen någonting nytt (Vygotskij, 1995, s.13).

Vygotskij skriver också att den kombinatoriska/kreativa förmågan som människan besitter är en förutsättning för den kunskap som vi utvecklat. Detta eftersom processen att skapa nya

idéer enligt honom till sin natur innebär att ur det som är tidigare bekant skapa något som inte tidigare existerat. Resultatet av denna kreativa process benämner Vygotskij som kristalliserad fantasi (Vygotskij, 1995, s.14). Enligt Vygotskij är fantasins byggstenar våra tidigare erfarenheter. Den mångfald av situationer vi upplevt avgör på så vis i vilken grad vi förmår att ha kunskap om fenomen som vi inte själva har upplevt (Vygotskij, 1995, s.19).

Den förmåga vi har att associera olika upplevda intryck styrs enligt Vygotskij av den affektiva ton upplevelserna har (Vygotskij, 1995, s.23). Han menar alltså att om två upplevelser har en liknande affektiv ton har vi möjligheten att därigenom uppleva ett samband mellan dem (Vygotskij, 1995, s.23). Fortsatt skriver han att alla tankar har sitt ursprung i ett upplevt emotionellt behov. Intellectet är på så vis beroende av känslan. Tanken på det rena intellectet, befriad från känslan, är alltså enligt Vygotskij en omöjlighet (Vygotskij, 1995, s.26).

För att göra den komplexa verklighet vi lever i greppbar, delar vi enligt Vygotskij upp verkligheten i bitar. Av dessa delar väljer vi sedan delar som bevaras och delar som sorteras bort. Denna process kallar Vygotskij för dissociation (Vygotskij, 1995, s.31). Den affektiva betydelse som ett intryck har styr också vilken proportion den tar i vårt medvetande. Exempel på detta är överdrifter, som kan vara extra tydliga i barnens beskrivning av en upplevelse (Vygotskij, 1995, s.32).

All kunskap har enligt Vygotskij ett motoriskt ursprung. Känslan skapar visserligen drivkraften, men vistelsen i en fysisk verklighet utgör byggstenarna för den verklighetsbild vi skapar. På så vis utgör den också grunden till kreativiteten, vår anpassning efter denna bild av verkligheten (Vygotskij, 1995, s.36). Detta kan kopplas till Eva Marks tanke att all kunskap är praktiskt orienterad (Mark, 2005, s.112). Individens skapande utgår alltid enligt Vygotskij från de behov och möjligheter som skapats av omgivningen och de människor som föregått henne/honom. Alla är barn av sin tid. Kunskapsutvecklingen är enligt Vygotskij en historiskt kontinuerlig process. Både materiella och psykologiska villkor måste uppfyllas innan en tanke kan uppstå (Vygotskij, 1995, s.37).

4.2 Kunskap ur ett vetenskapsteoretiskt perspektiv - Gilje & Grimen:

Nils Gilje är professor i vetenskapsteori vid universitetet i Bergen. Harald Grimen var till sin död 2011 professor i professionsstudier vid Oslos Högskola.

I sin bok *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* beskriver Gilje och Grimen (2007) olika sätt att se på de förutsättningar som finns för att skapa förståelse inom olika vetenskapliga områden. Här tar de bland annat upp olika sätt att se på vilka förutsättningar som krävs för att nå faktiskt kunskap (Gilje och Grimen, 2007, s.13). Källan är användbar eftersom den eftersträvar att ge en bild av vetenskapsfilosofiska förhållningssätt som lett fram till de synsätt som dominerar samhällsvetenskaperna idag. Eftersom regeringen idag gör anspråk på att basera sin skolpolitik på vetenskapliga studier, är det därför intressant att titta närmare på var i idéhistorien deras metod har sitt ursprung.

Gilje och Grimen beskriver i sin bok bland annat den kritik som Popper framförde mot den logiska positivismen (Gilje och Grimen, 2007, s.81). Den vetenskapliga inriktning som dominerade under mellankrigstiden (Gilje och Grimen, 2007, s.58). Enligt den logiska positivismen kan en teori definieras som vetenskaplig om den är verifierbar. Detta innebär att en slutsats om sakers sammanhang kan räknas som giltig om den går att bekräfta, eller verifiera, genom experiment eller observationer (Gilje och Grimen, 2007, s.66). I Poppers

kritik av detta sätt att se på vad som kan räknas som verklig kunskap tar han upp exemplet med påståendet att ”alla svanar är vita”. Enligt den logiska positivismen kan man sluta sig till att så är fallet, eftersom vi genom observation har kunnat verifiera detta. Att alla svanar är vita blir på så sätt en lag, eller en all-utsaga (Gilje och Grimen, 2007, s.68).

Enligt Popper är dock detta inte en logisk vetenskaplig slutsats. Detta eftersom man bara har tillgång till ett begränsat antal observationer. Påståendet är i stället enligt Popper en pseudovetenskaplig slutsats, alltså inte frågan om någon vetenskap i ordets egentliga mening (Gilje och Grimen, 2007, s.83). Den inriktning som Popper representerar brukar kallas för den kritiska rationalismen. Enligt denna vetenskapsfilosofiska inriktning bör vi använda oss av vår förmåga att förhålla oss kritiskt till egna och andras synsätt. Ett vetenskapligt förhållningssätt innebär på så sätt att vi granskar de hypoteser vi kommer fram till genom att leta efter avvikelser från de regler vi föreställer oss vara riktiga, det vill säga att försöka falsifiera synsättet (Gilje och Grimen, 2007, s.85). Exempel med de vita svanarna är inte en vetenskaplig teori eftersom den inte går att falsifiera, utan att observera alla svanar i världen. Den starkaste teorin är den som vi försökt motbevisa, men misslyckats. Inget antagande får betraktas som heligt, eller skonas från kritiskt granskande. Ett rationellt förhållningssätt enligt Popper innebär i stället att vi erkänner vår okunskap och att vi kan ha fel (s.81). Detta som motsats till det tidigare synsättet inom positivismen att en hypotes ska verifieras.

Efter Popper har även hans synsätt ifrågasatts. Men de argument som han använt för att beskriva det orimliga i att försöka beskriva verkligheten med metoder från den logiska positivismen kvarstår. Den logiska positivismens paradig är över.

4.3 Inlärningsprocessen - Knud Illeris

Knud Illeris är professor i livslångt lärande vid Danmarks Pedagogiska Universitet. Han förespråkar ett förhållningssätt till lärande där hänsyn tas både till processens individuella (biologiska) och sociala (kulturella) aspekter. Han har sin egen teoretiska grund i Piagets forskning, men arbetar samtidigt för att skapa förståelse för att det mänskliga psyket är förankrat i en fysisk kropp som inte går att bortse från (Illeris, 2007, s.20). Med detta som utgångspunkt menar han att de olika teoretiska inriktningarna inom studier om det mänskliga medvetandet behöver varandra för att kunna skapa en helhetlig, sammanhängande förståelse för hur det mänskliga psyket är konstruerat. Det är detta överskridande mellan konkurrerande perspektiv på inlärningsprocessen som gör att Illeris är intressant att använda i en studie av skolpolitikens utformning.

Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande. (Illeris, 2007, s.13)

Internationell konkurrenskraft

Samhället idag brukar ofta enligt Illeris betecknas som ett globaliserat kunskapsamhälle (Illeris, 2007, s.281). Som en följd av detta ses ofta de kompetenser som ett lands medborgare besitter som avgörande i strävan efter internationell konkurrenskraft. Detta har lett till en utveckling där den politiska styrningen av lärande och personlighetsutveckling ökat. Detta främst på områden som betraktas som yrkesmässigt relevanta (Illeris, 2007, s.116). Detta kommer bland annat till uttryck i form av revideringar av lagstiftning, politiska kampanjer

och att fler tester och prov införs i grundskolan. Den drivkraft Illeris beskriver som starkast pådrivande för denna utveckling är strävan efter ekonomisk tillväxt (Illeris, 2007, s.117).

Motivation

Inifrån styrs individen enligt Illeris av föreställningar om vad och hur denne ska lära sig. Utifrån påverkas individen av andras krav och förväntningar. Detta sätter den lärandes motivation under press och leder enligt Illeris ofta till ett tillstånd av ambivalens. Det vill säga att individens motivation styrs av både positivt och negativt laddade känslor (Illeris, 2007, s.118). Illeris syn på hur dessa förhållanden kommer till uttryck i skolväsendet är att det ofta leder till en känsla av osäkerhet, där individen har svårt att hantera denna press. Rädslan för nederlag ökar också enligt Illeris när individen får erfarenhet av att tidigare ha misslyckats (ibid).

Som ett undantag beskriver han dock att vissa elever kan uppleva de yttre förväntningarna som motiverande och att en redan positiv självbild bekräftas av prov och styrning mot vad som ses som yrkesmässigt relevanta områden (Illeris, 2007, s.117). Motivationsproblemet visar sig numera redan tidigt i grundskolan och har inverkan både på arbetsklimatet och på lärandet. Ännu tydligare syns problemet i gymnasiet och är enligt Illeris en av de mest avgörande förklaringarna till att så många hoppar av sina utbildningar (Illeris, 2007, s.118).

Skolans socialiserande funktion

Idén om den nuvarande utformningen av skolan växte enligt Illeris fram i samband med industrialismen och att samhällen omorganiserades efter en kapitalistisk modell. För att lyckas med denna omstrukturering krävdes av landets befolkning att den fungerar i relation till att genomföra aktiviteter styrda utifrån på förhand fastställda klockslag, det vill säga lönearbete. Enligt Illeris har skolans huvudsakliga funktion i detta sammanhang varit och är fortfarande att disciplinera befolkningen till att acceptera dessa förhållanden (Illeris, 2007, s.256).

Den socialiserande funktion som betyg utgör beskriver Illeris med följande citat från den norsk-danske utbildningsforskaren Steinar Kvale:

Betygsättningen befrämjar disciplin och inte självständighet, den befrämjar konkurrens på bekostnad av samarbete, den befrämjar en lönsamhetsorientering i stället för ett lustfyllt förhållningssätt till lärande och den befrämjar en yttlig anpassningsinläring till skillnad från en kreativ läroform. (Illeris, 2007, s.259)

4.4 Matematik och estetiska ämnen - Magnus Lundin

Magnus Lundin är universitetslektor i matematik vid Borås ingenjörshögskola. Han skriver i "Matematik och estetiska ämnen" (2002) att synen på de estetiska uttrycksformerna inom skolan har varit att de ska användas som ett redskap i individens utforskande av sig själv som individ och i relation till omvärlden. Det finns inom det estetiska området en lust att utforska och skapa. Detta har enligt Lundin ofta satts i motsats till en ambition och en kunskapssyn inom matematiken där man har fasta analysmodeller för att uppnå konkreta och exakta svar. Lundin anser att det finns en stark poäng i att integrera dessa fält inom pedagogiken med varandra (Lundin, A., 2002, s.93). Detta på grund av att det inom de båda fälten finns något som ofta kan saknas inom det andra.

I estetiken finns enligt Lundin en rädsla för att koppla samman den drivkraft som motiveras av skaparglädje med reflektioner och strikta analyser. Inom matematiken finns hos eleverna i grundskola och gymnasium i stället en oförståelse kring varför de ska lära sig den matematik som undervisas (Lundin, A., 2002, s.94).

Problemet enligt Lundin är att det saknas en koppling till personliga erfarenheter. Som exempel beskriver han hur elever som utan svårigheter löser matematiska problem i samhällsvetenskapen, misslyckas med att lösa samma problem på mattelektionerna. Eleverna upplever de abstrakta formuleringarna på samma problem som meningslösa under mattelektionerna eftersom det då saknas en koppling till vardagslivet. Motiveringen att matematiken är användbar för att förstå naturvetenskapliga och ekonomiska begrepp räcker inte för att motivera eleverna att tycka det är meningsfullt att tänka utifrån begrepp som trigonometri och funktionslära. I sammanhanget saknas synen på matematiken som vacker, rolig och spännande (Lundin, A., 2002, s.96).

Matematik framhålls ofta i skolsammanhang som en slutgiltig sanning (Lundin, A., 2002, s.94). Även detta pekar Lundin på som ett problem inom pedagogiken. Detta eftersom synen på matematiken som en färdig och exakt beskrivning av verkligheten inte inbjuder till eget utforskande där eleven själv tar isär, ifrågasätter och undersöker (Lundin, A., 2002, s.96).

Lundin beskriver det som att matematiken och de estetiska uttrycksformerna tjänar samma funktion, så sett att de strävar efter att beskriva verkligheten. Dock gör de det ur vitt skilda perspektiv. Genom att kombinera perspektiv och arbetsmetoder kan en mer nyanserad förståelse uppstå. Därför kan matematiken och de estetiska ämnena i skolan enligt Lundin stötta varandra (Lundin, A., 2002, s.99). Något som matematiken enligt Lundin har att hämta i att i skolan arbeta ämnesintegrerat med estetiska ämnen är att förståelsen av abstrakta begrepp måste bygga på erfarenheter för att upplevas som meningsfulla. (Lundin, A., 2002, s.92).

5. Resultat och analys

I detta kapitel går jag först igenom några inlägg i debatten om skolans relation till kunskapsbegreppet. Detta innefattar ett urval av debattartiklar, samt en sammanfattning av skolans önskade roll i ett modernt samhälle från Folkpartiets hemsida. Efter det redogör jag för det forskningsmaterial som utbildningsdepartementet utgått från under sin utformning av den nuvarande skolpolitiken. Detta följs av en beskrivning av de styrdokument som sedan 2010 kommit som resultat av detta arbete. Avslutningsvis ger jag genom förskolläraryftet ett exempel på de åtgärder som regeringen drivit igenom för att verkställa den nuvarande skolpolitiken. Detta urval av material tjänar som syfte att illustrera hur kunskap gestaltas i de olika sammanhangen. Materialet kompletteras med referenser till den teori och tidigare forskning som redogjorts ovan.

5.1 Debattartiklar

" Ny lag gör att förskolan blir mer som en vanlig skola ", *Jan Björklund*

Inför regeringens arbete med att ta fram den reviderade versionen av läroplanen för förskolan (Lpfö98, reviderad 2010) publicerade Jan Björklund denna debattartikel i DN-debatt (18/3-08) I den specificeras målen för den framtida förskolan. Vikten av pedagogisk stimulans betonas. Detta i syfte att skapa en stabil grund inför barnens fortsatta skolgång. De

pedagogiska mål som ställs upp i artikeln fokuserar på att stärka barnens utveckling på områdena matematik och språk (Björklund, 2008, 18 mars). För att uppnå detta mål räknar Björklund upp ett antal åtgärder som regeringen ämnar genomföra, dels i utformandet av den reviderade upplagan av läroplanen och dels i arbetet med att förverkliga de mål som där uppställs (Björklund, 18/3 2008).

Angående utformandet av förskolans läroplan nämner Björklund i denna artikel att förskollärare behöver få ett mer preciserat ansvar kring den pedagogiska verksamheten på förskolan (Björklund, 2008, 18 mars). Argumentet han använder för denna precisering är:

Det är de högskoleutbildade förskollärarna som ska ha ansvaret för att det pedagogiska arbetet inriktas mot målen i förskolans läroplan. (Björklund, 2008, 18 mars)

Åtgärden att förtydliga hos vem i ett arbetslag ett visst ansvar ligger kan dock också kopplas till Liedmans resonemang, att det finns en samlad politisk ambition bakom genomförandet av förändringar i utbildningssystemet som strävar efter att resultaten lättare ska kunna mätas och kontrolleras uppifrån (Liedman, 2011, s.88). Vad Björklund konkret nämner om åtgärder för att utveckla förskolans verksamhet är förskolläraryftet.

I denna artikel specificeras inte synen på kunskap eller dess funktion. Däremot ger Björklund oss en bild av den bakomliggande synen på förskolans funktion som helhet. Denna syn ser vi till exempel i följande formulering:

Under det senaste årtiondet har det pedagogiska uppdraget i förskolan fått en allt större betydelse. Flera undersökningar har understrukit vikten av pedagogisk stimulans som en grund för barnens fortsatta skolgång. (Björklund, 2008, 18 mars)

"Vi inför nationella prov i årskurs tre ", *Jan Björklund*

Denna debattartikel publicerade Björklund i DN-debatt (29 november, 2006) inför arbetet med att nationella prov infördes vårterminen 2009 som obligatorium från grundskolans tredje år. Bakgrunden som Björklund presenterar till att genomföra denna förändring är att han konstaterat att resultaten sjunker i svenska skolor:

Resultaten sjunker i den svenska skolan. Många elever lär sig inte de grundläggande baskunskaperna såsom läsning, skrivning och räkning. De har därefter svårt att klara övriga ämnen i skolan. (Björklund, 29 november, 2006)

Den förklaring han ger till detta är att satsningar på åtgärder för att hjälpa elever som inte klarar av studierna med godkända betyg sätts in för sent. För att undvika detta problem infördes alltså nationella prov från årskurs tre (Björklund, 29/11-06). På så sätt hoppas Björklund att elever som inte uppnår godkänt ska kunna uppmärksammas. Den vikt han lägger vid denna förändring formuleras med följande ord:

Den nya regeringen kommer att byta skolpolitisk strategi. Gymnasiet är en viktig skolform som också behöver reformeras. Men sanningen är att den viktigaste förändringen i svensk skolpolitik är att tydligt införa mål- och resultatstyrning i grundskolans tidigaste fas, de tre första årskurserna. (Björklund, 29 november, 2006)

De prov som sätts in ska enligt Björklund mäta det han ser som skolans baskunskaper, alltså läsning, skrivning och räkning (Björklund, 29 november, 2006) Kunskapskraven som ställs upp ska vara tydligt uttryckta. De kunskaper som bedöms ska också vara tydligt mätbara, utan att större utrymmen ska finnas till att resultaten ska kunna tolkas olika beroende på vem som gör en bedömning (Björklund, 29 november, 2006). Detta kommer som en motreaktion på förra regeringens förhållningssätt. Socialdemokraterna hade enligt Björklund en syn på kunskap som gick ut på att den inte gick att mäta eller utvärdera. Detta med följderna att de mål som uppsatts blivit allt för luddigt formulerade. Björklunds egen formulering på problemet:

Rädslan för tydliga kunskapskrav och distinkta utvärderingar har lett till att målstyrningen inte fungerat. Därför har målstyrningen av den svenska skolan hittills blivit en halvmesyr. Kunskapsmål och kunskapskrav har blivit alldeles för luddigt utformade. (Björklund, 29 november, 2006)

Den nya synen på hur skolan ska förmå de yngre eleverna att uppnå de mål som ställts upp ser vi i formuleringen av det uppdrag som staten i samband med publiceringen av denna artikel gav svenska skolor. Där formuleras första punkten på följande sätt:

1. Det ska införas ett mätbart kunskapsmål i läsning, skrivning och räkning redan i årskurs tre. Detta mål ska ha samma status som "mål att uppnå" i dagens läroplan och kursplaner i årskurs nio, alltså direkt styrande för undervisningen. Målet ska utformas så distinkt och tydligt att det inte blir stora möjligheter till olika uttolkning i Sveriges skolor. (Björklund, 29 november, 2006)

Både i denna formulering och i dokumentet som helhet syns en tydligt definierad idé om den form av kunskap som mäts hos svenska elever i årskurs tre. Detta kan relateras till det jag tidigare tagit upp från Liedmans resonemang. Liedman argumenterar för att nationella prov enbart ger en skenbart exakt bild av hur det går för eleverna (Liedman, 2011, s.65). Detta med argumentet att det som mäts i nationella prov enbart är en liten del av den kunskap och förmåga som eleverna faktiskt besitter i det berörda ämnet. Betygen från nationella prov, precis som med de internationella undersökningarna TIMSS och PISA, är enligt Liedman på så vis frågan om pseudokvantiteter (Liedman, 2011, s.80). Det vill säga ett försök att beskriva en kvalitativ egenskap i form av en kvantitet (Liedman, 2011, s.18). Betyget kommer enligt detta resonemang inte ge en representativ bild av elevens förmågor.

Illeris skriver också som jag nämnt ovan om den ambivalens som kan uppstå i elevernas motivation då de utsätts för yttre förväntningar som de inte alltid känner att de kan leva upp till (Illeris, 2007, s.118). Riskerna som då enligt honom uppstår är att en rädsla uppstår att misslyckas, baserat på tidigare erfarenheter av att inte kunnat leva upp till de förväntningar som ställs upp. Problemet är enligt Illeris vanligt i gymnasiet och en av de mest avgörande förklaringarna till avhopp från utbildningen (Illeris, 2007, s.118). Utöver det är enligt Illeris numera också problemet vanligt bland de yngsta eleverna (Illeris, 2007, s.118). Även funktionen hos nationella prov kan vara intressant att sätta i relation till Illeris. Den funktion som betyg har beskriver Illeris som jag tidigare nämnt med ett citat från Steinar Kvale. Det relevanta ur citatet i detta sammanhang skulle kunna vara synsättet att betyg befrämjar en yttlig anpassningsinlärning, disciplin och konkurrens.

"Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder", *Jan Björklund*

I ytterligare en artikel från DN-debatt av Björklund (13 mars, 2011), som jag nämnt tidigare, argumenterar han mot de arbetsformer som uppstått som alternativ till katederundervisningen.

I denna artikel börjar Björklund med att konstatera att resultaten i svenska skolor sjunker. Han konstaterar att andra länder enligt TIMSS 2007, i snitt lägger större andel tid på katederbaserad undervisning (Björklund 13 mars, 2011). Den förklaring han ger till problemet med de sjunkande resultaten är att elever som en konsekvens av att katederundervisningen fått ta ett steg tillbaka i stället får ta ett betydligt större eget ansvar för sina studier (Björklund 13 mars, 2011). Detta baserar han på en undersökning som genomförts av IFAU. Enligt denna undersökning förbättras resultaten om en större andel av tiden läggs på traditionell katederundervisning. Detta med 2 %, om den tid man lägger på katederundervisning i helklass ökar med 20 %. Dessa förhållanden beskrivs i undersökningen med följande formulering:

En färsk studie av Schwerd och Wuppermann (2009) redovisar resultat som ligger i linje med detta resonemang. Studien tyder på att om andelen av undervisningstid som läggs på undervisning i helklass ökar med 20 procentenheter (vilket ungefär motsvarar en standardavvikelse) så förbättras elevresultaten med 2 % av en standardavvikelse. (Björklund, Anders. m.fl., 2010, s.336)

Dessa preciseringar om den tid som behöver läggas för att uppnå en förbättring av resultaten med 2 % nämner inte Jan Björklund i denna debattartikel. Det nämns inte heller att förbättringen av resultaten enligt IFAUs undersökning också kan bero på andra faktorer som inte berör mängden tid som läggs på katederundervisning (Björklund, A. m.fl., 2010, s.336). Jag återkommer längre fram i resultatdelen med en närmare beskrivning av innehållet i denna rapport av IFAU.

Jan Björklund vänder sig mot skolreformen efter 1968, som enligt honom ville hitta alternativ till katederundervisningen. Motiveringen Björklund anger till detta är:

Om eleven ska ta mer eget ansvar för planering och kunskapsinhämtning kommer detta naturligtvis att gynna elever som är mogna att ta ett stort eget ansvar /.../ (Björklund, 13 mars, 2011)

Man kan tolka Björklunds synsätt som att den pedagogiska metoden måste anpassas efter elevernas mognadsnivå. Detta kan i så fall enligt min mening ge visst ljus åt frågan hur en ökad kunskap förväntas uppnås hos svenska elever. Citatet kan också enligt mig belysa ett perspektiv på kunskap som finns i nutida svensk skolpolitik. Om man utgår från formuleringen *kunskapsinhämtning* kan man tolka det som att Björklund ser kunskap som något som kan inhämtas utifrån. Detta kan tolkas som ett exempel på samma kunskapssyn som vi observerade tidigare i ett citat från inledningen i grundskolans nya läroplan (Lgr11) och den nya skollagen (Skollag 2010:800). Där benämns också kunskap som något som kan och ska inhämtas.

Detta är som jag tidigare nämnt ett perspektiv på kunskap som enligt Liedman är både ytligt och inskränkt (Liedman, 2011, s.115). Som jag tidigare redogjort för beskriver Lundin det också som ett centralt problem att synen på kunskapen (med exemplet matematik) som en färdig och exakt återgivning av verkligheten inte inbjuder till eget ifrågasättande och undersökande (Lundin, 2002, s.96). Med det uppstår enligt honom risken att eleverna inte upplever kunskapen som greppbar eller meningsfull. För att förståelsen av abstrakta begrepp ska upplevas som meningsfull måste den enligt Lundin bygga på egna erfarenheter. Detta enligt Lundin med stort utrymme till eget utforskande, till exempel genom att arbeta ämnesintegrerat (Lundin, 2002, s.96).

Idén om kunskap som något som kan inhämtas utifrån kan liknas vid det jag skrivit angående Vygotskijs beskrivning av reproduktiva aktiviteter. Alltså den aktivitet som innebär att genom repetition utarbeta bestående vanor som kan upprepas vid ett senare tillfälle (Vygotskij, 1995, s.11). Utifrån Vygotskij synsätt skulle man kunna se det som en brist i pedagogiken att inte också ta hänsyn till att bildandet av ny kunskap också innefattar ett kreativt moment, där upplevda intryck kombineras till något nytt. Detta eftersom man då inte tränar sin förmåga att anpassa sig till en framtid som skiljer sig från nuet. För att utveckla en sådan förmåga krävs enligt Vygotskij att man kan kombinera upplevda intryck till något nytt (Vygotskij, 1995, s.13). Resultatet av denna kreativa process blir den kunskap som utgör vårt sätt att förstå och förhålla oss till oss själva och den värld vi lever i. För att relatera till Lundin skulle man kunna formulera det som att det är genom denna process som vi får en möjlighet att uppleva kunskapen som greppbar och meningsfull (Lundin, 2002, s.96). Med grundsynen att kunskap inhämtas i färdigt skick blir det både efter Lundins och efter Vygotskijs modell som jag tolkar det svårt att uppleva undervisningen som meningsfull och utvecklande.

Björklund betonar i artikeln att skolan och läraren i grunden spelar en kompensatorisk roll (Björklund 13 mars, 2011). Med detta menar han att det är deras ansvar att se till att alla elever har samma förutsättningar att lära sig, oavsett hur deras livssituation ser ut och hur de som personer är beskaffade (Björklund 13 mars, 2011). Det kan vara intressant att sätta detta ansvar för alla elevers förutsättningar att lära i relation till slutsatserna Kerstin Bergqvist drar, alltså en av utbildningsdepartementets huvudkällor bakom idén att katederundervisningen behöver ökat utrymme (Björklund 13 mars, 2011). Kerstin Bergqvist skrev i ett mail till mig att hon utifrån sina observationer kunnat uttyda att de friare arbetsformerna har en positiv inverkan både på elevernas inläring och på deras trivsel (Kerstin Bergqvist, personlig kommunikation 12/5-2011). De slutsatser hon dragit utifrån sina observationer skiljer sig alltså från utbildningsdepartementets. Bergqvists studie och den kommunikation jag har haft med henne kopplat till den återkommer jag till senare i resultat- och analys-delen.

Den lärarledda undervisning Björklund förespråkar innebär inte bara att läraren ska instruera och repetera. Han vill också se att läraren i helklass har en aktiv dialog med eleverna, där problem belyses ur olika perspektiv (Björklund 13 mars, 2011). Detta är ett uttryckt ideal som inte stämmer överens med Liedmans syn på vad katederundervisning innebär. I sin debattartikel om katederundervisning (DN-debatt 27/4-11) skriver Liedman som sagt att den funktion som katederundervisningen tjänar är att lära eleverna att svara rätt på de frågor som redan av läraren definierats (Liedman, 27 april, 2011).

"Vi ska inte förringa problem men inte heller bli alarmistiska", *Göran Linde*
Även Göran Linde, professor emeritus vid Stockholms universitet i pedagogik, med inriktningen internationell och jämförande pedagogik, har diskuterat TIMMS och PISA.

Linde lyfter i sin artikel i *Newsmill* (9 december, 2010) fram ett resonemang som liknar Liedmans, angående funktionen och validiteten av internationella undersökningar som TIMSS och PISA. Han skriver att det inte är avsikten med undersökningar som dessa att länder ska jämföra sina resultat i tävlingssyfte. Detta på grund av de skillnader som finns i läroplanernas ambitioner (Linde, 9 december, 2010). Att så ändå i Sverige är fallet resulterar enligt Linde i att pedagogiska strävansmål med en ytlig kunskapsdefinition får en oproportionerligt stor betydelse.

Ytterligare något som Linde har gemensamt med Liedman är att han berör den funktion som skolan förväntas spela i ett modernt samhälle (Linde, 9 december, 2010). Han skriver att vi under 2000-talet kan se en tydlig skiftning i de drivkrafter som styr den svenska skolan. Utbildningen kan syfta till att utveckla oss till kritiskt reflekterande individer, med god självinsikt och tolerans till andra (Linde, 9 december, 2010). Dessa är ideal som enligt Linde gör sig tydligt påmind i de styrdokument som tagits fram till de olika utbildningsinstanserna till och med 90-talet. Under 2000-talet har vi enligt honom dock kunnat se en skiftning från att prioritera dessa ideella målsättningar till att prioritera mer ekonomiska strävansmål. På ett individuellt plan tjänar den moderna svenska skolpolitiken enligt Linde som syfte att möjliggöra för karriärmässig utveckling. På samhälls nivå är det starkaste drivande motivet internationell konkurrenskraft (Linde, 9 december, 2010).

5.2 Från folkpartiets hemsida

Folkpartiet listar på sin hemsida de sakfrågor de anser vara viktigast för landet som helhet. Skolan står som nummer ett. (<http://www.folkpartiet.se/Var-politik/Vara-viktigaste-fragor/Skola-och-utbildning/>). Till denna lista tillkommer en relativt kortfattad motivering och förklaring. Den funktion som utbildningen förväntas ha förklaras med följande formulering:

Ett land med höga ambitioner måste ha ett utbildningsväsende i världsklass. Folkpartiets skolpolitik med tydliga kunskapskrav i skolan, trygga klassrum och kvalitet i den högre utbildningen är vägen till framtida tillväxt och välfärd. (<http://www.folkpartiet.se/Var-politik...>)

Att det nu går bättre för ett antal länder som tidigare haft sämre ekonomiska förutsättningar förklaras på Folkpartiets hemsida med att de har det gemensamt att deras ambitioner på området kunskap är höga (<http://www.folkpartiet.se/Var-politik...>). Om man sätter detta i samband med ovan citerade utdrag från samma sida, kan man tolka det som att en anledning till att kunskap eftersträvas är att det ses som en förutsättning för att kunna konkurrera med andra länder på en global marknad. Detta är ett sätt att tolka texten som stämmer väl överens med den beskrivning IFAU ger av den funktion utbildningsväsendet har (Björklund, Anders. m.fl., 2010). Denna tolkning stämmer också överens med Lindes synsätt att det idag är ekonomiska strävansmål som dominerar svensk skolpolitik (Linde, 9 december, 2010).

Folkpartiet konstaterar också att det går allt sämre för svenska skolor i jämförelse med andra länder som deltagit i internationella undersökningar. Förklaringen finns att hämta i att det är allt för stökigt i svenska klassrum samt att läraryrket har för låg status (<http://www.folkpartiet.se/Var-politik...>). De åtgärder som Folkpartiet genomdrivit för att lösa denna tilltänkta problematik är som följer:

- Infört tydliga kunskapskrav och nationella prov i årskurs tre. Alla föräldrar har rätt att få ett skriftligt omdöme om hur väl deras barn klarar skolarbetet.
- Försökt höja läraryrkets status genom en lärarlegitimation, en förbättrad lärarutbildning, en ny rektorsutbildning och skärpta behörighetskrav.
- Gett lärarna de befogenheter som krävs för att upprätthålla ordning och arbetsro, till exempel möjligheten att splittra gäng och beslagta mobiltelefoner.
- Förbättrat gymnasiet genom att uppvärdera yrkesutbildningarna och se till att eleverna alltid tjänar på att läsa svårare kurser.

- Startat yrkeshögskola för utbildningar som ger kvalificerade yrkeskunskaper, men inte är akademiska.
- Satsat på kvalitet i högskolan och genomfört en historiskt stor satsning på forskning. (<http://www.folkpartiet.se/Var-politik...>)

Värt att notera är att förskolan inte nämns en enda gång på sidan. Att så är fallet kan vara intressant att sätta i samband med debattartikeln av Björklund angående nationella prov, som här tidigare beskrivits (Björklund, 29 november, 2006). I denna artikel skriver han att den viktigaste förändringen i svensk skolpolitik är satsningen på de mål som ställs upp för grundskolans första tre år. Idén är att sätta in resurserna så tidigt som möjligt, för att undvika att problem i inläringen uppstår senare (Björklund, 29 november, 2006). Min uppfattning är att det hade varit intressant att på deras hemsida också fått läsa något om förskolan.

Den folkpartistiska utgångspunkten, att en av utbildningens viktigaste funktioner är att stärka den ekonomiska tillväxten, kan jämföras med Liedmans resonemang om begränsad utilism. Det vill säga att utbildningen på nationell nivå ska ha så stora positiva effekter som möjligt, men begränsat till att i huvudsak beröra ekonomiska aspekter (Liedman, 2011, s.159).

5.3 Den nuvarande skolpolitikens vetenskapliga grund

Inför min granskning av den syn på kunskap som finns i den svenska skolpolitiken skickade jag ett mail till utbildningsdepartementet och Jan Björklund (personlig kommunikation 19 april, 2011). I detta mail frågade jag vilka vetenskapliga studier som den nuvarande skolpolitiken lutar sig mot. I det svar jag fick, av Linda Nordlund från departementsledningen (personlig kommunikation 2/5-2011), ingick en lista på fyra studier som regeringens skolpolitik baseras på. Detta utöver de internationella studierna TIMSS och PISA, som nämnts ovan. Av dessa fyra studier utgår jag i detta arbete från två. Dessa är IFAUs rapport 2010:13, samt Kerstin Bergqvists studie *Eget arbete - eget ansvar* (2010). Att jag valt just dessa två källor beror på att de tillsammans kan ge en bild av mål och metod bakom utformandet av den nuvarande skolpolitiken.

5.3.1 IFAU och utbildningens ekonomiska betydelse

Den första källa som Linda Nordlund nämner i sitt svar till mig är en genomgång av forskningsresultat genomförd av Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering, IFAU (Rapport 2010:13). Studiens namn är som tidigare nämnts *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter - Vad säger forskningen?* Den är genomförd av fyra forskare, varav tre är ekonomer och en pedagog. Ekonomerna är från Stockholms Universitet och utgörs av Anders Björklund från Institutet för social forskning, Peter Fredriksson från Nationalekonomiska institutionen, samt Björn Öckert från Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering. Den pedagog som deltagit i projektet är Jan-Eric Gustafsson och kommer från Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet. De deltagande forskarna har genom denna studie genomfört som de säger den första heltäckande genomlysningen av svensk utbildningspolitik. I följande utdrag från det mail jag mottog från Linda Nordlund motiveras utbildningsdepartementets val att använda IFAUs undersökning som vetenskapligt underlag:

Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering, IFAU, har gått igenom forskning om resultaten i svensk skola och bedömer att de ändrade arbetsformerna är den viktigaste förklaringen till att eleverna presterar allt sämre.
(L. Nordlund, personlig kommunikation, 2 maj 2011)

Studien har som huvudsyfte att undersöka vilka arbetsmarknadseffekter det svenska utbildningssystemet har. Inledningsvis konstaterar författarna till undersökningen gemensamt att alla länder i OECD lägger betydande resurser på utbildningsväsendet. 6,3 % av BNP i Sverige 2006, vilket kan jämföras med genomsnittet i OECD på 5,7 % samma år (Björklund, A. m.fl., 2010, s.10). Med dessa siffror som utgångspunkt ställer de sig frågan vilka intäkter dessa omkostnader sedan genererar. De konstaterar att Sverige ligger under genomsnittet inom OECD i den ekonomiska avkastning som utbildningen genererar, tillsammans med Norge och Danmark (ibid). Detta kan tillsammans med resultaten från de internationella undersökningarna TIMSS och PISA vara intressant att sätta i relation till Jan Björklunds uttalanden om kris i den svenska skolan.

Ett exempel på Björklunds synsätt att den svenska skolan är i kris hittar vi i en debattartikel han publicerade i *SvD* (27/8-2008), med rubriken *Många mätningar visar att skolresultaten sjunker*. Denna artikel är ett svar på det radioprogram som sändes i Sveriges Radio P1 med namnet "Kris i skolan?" (1/8-08), där Björklunds slutsats att den svenska skolan är i kris ifrågasätts. I Björklunds artikel står bland annat att läsa:

Det är de sammanlagda resultaten av många mätningar från många olika institut under många år som ger bilden; resultaten sjunker kraftigt, både kunskapsmässigt och relativt andra länder, i många viktiga ämnen i den svenska skolan. (SvD, 27 augusti. 2008)

IFAU:s rapport (med sitt företrädesvis ekonomiska fokus) konstaterar i sin gemensamma avslutning att den svenska utbildningen ger en lägre löneavkastning än utbildningen i många anglosaxiska länder. Med detta säger de dock inte att den svenska skolan är i kris. Detta kan utläsas i följande citat:

För det första behöver en låg (brutto)löneavkastning inte betyda att svenska skolor är dåliga på att förmedla kunskaper (...). För det andra är inte enbart avkastningen så som den mäts av bruttolöner relevant för individer som står i färd att fatta ett utbildningsbeslut. (Björklund, A. m.fl., 2010, s.332)

I citatet ser vi också ett exempel på den kunskapssyn som ligger bakom rapporten, alltså att kunskap är något som kan förmedlas utifrån. Det vill säga av skolan. Författarna konstaterar också att icke-monetära aspekter är minst lika avgörande som monetära när en individ fattar ett utbildningsmässigt beslut (Björklund, A. m.fl., 2010, s.332). Denna nyanserande aspekt av utbildningens funktion har jag haft svårigheter att hitta exempel på i regeringens bidrag till den nuvarande skoldebatten.

Utbildningens uppgift

Som underlag för de slutsatser som dras i rapporten från IFAU utgår författarna från kunskapsdefinitionerna i standardiserade tester (Björklund, A. m.fl., 2010, s.7). Vilka dessa definitioner är går de inte närmare in på. Men det framgår att standardiserade tester bland annat innefattar nationella prov, vilket vi kan utläsa ur följande formulering:

[...] resultaten från nationella prov eller andra standardiserade tester.
(Björklund, A. m.fl., 2010, s.229)

Detta för att med dessa som underlag kunna se vilka effekter olika utbildningspolitiska åtgärder har på svenska elevers studieresultat. Detta resonemang förs med utgångspunkten att det är en av utbildningsväsendets huvuduppgifter att förse eleverna med de kunskaper som krävs för att nå arbetsmarknadsmässig framgång. Att detta synsätt är underlag för författarnas syn på utbildningens huvuduppgifter kan vi avläsa i följande citat:

Eftersom en av utbildningsväsendets huvuduppgifter är att ge ungdomar de färdigheter som är nödvändiga för att nå framgång på arbetsmarknaden, kommer kunskaper så som de mäts i standardiserade tester ha en framstående roll i denna översikt .
(Björklund, A. m.fl., 2010, s.7)

Även om det av citatet framgår att författarna anser att utbildningen har fler viktiga funktioner än arbetsmarknadsmässig framgång, framgår inte i denna rapport vilka dessa andra funktioner är. Rapporten pekar tydligt mot att utvärdera just skolans roll gentemot arbetsmarknaden. Detta framgår inte minst i rapportens titel, alltså *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: Vad säger forskningen*. (Björklund, A. m.fl., 2010). Detta fokus på de ekonomiska aspekterna stämmer också väl överens med den av skolans funktioner Jan Björklund betonar i debattartikel *Ny lag gör att förskolan blir med som en vanlig skola* (DN-debatt, 18 mars, 2008)

Detta förhållningssätt kan också jämföras med Liedmans resonemang om begränsad utilism. Nyttan ska enligt detta tankesätt maximeras, men bara efter vissa skarpt avgränsade definitioner (Liedman, 2011, s.159). IFAUs syn på utbildningens funktion tjänar också som exempel på grunden till den snäva kunskapssyn där värden, personlig utveckling och demokratisering har fått ta ett steg tillbaka i skolpolitiska sammanhang. Man kan också göra paralleller mellan denna del av IFAUs förhållningssätt och det synsätt Liedman beskriver, där det räcker att den politiska eliten besitter klokheden att navigera ett demokratiskt samhälle i rätt riktning (Liedman, 2001, s.329).

Förskolans betydelse för livsinkomsten

I kapitel 6 i IFAUs rapport utvärderar ekonomen Anders Björklund de satsningar som genomförts i svenska förskolor och daghem över tid. Här konstateras att denna storskaliga satsning från 1960- talet fram till början av 1990-talet vilar på en tunn bevisningsgrund gällande den effekt som verksamheten har på barnens långsiktiga utveckling (Björklund, A. m.fl., 2010, s.139). I den sammanställning av granskade studier som redogörs drar dock författarna själva slutsatsen att satsningarna har små positiva effekter. Den måttstock som ligger till grund för denna slutsats är den livsinkomst som individen genererar, det vill säga den totala arbetsinkomst en person tjänar under ett arbetsliv (Björklund, A. m.fl., 2010, s.159).

Katederundervisning

De gemensamma slutsatserna kring värdet av katederundervisning baseras i rapport 2010:13 på två studier. En amerikansk studie av Schwerdt och Wuppermann (2009), samt en brittisk studie av Machin och McNally (2008). Den amerikanska studien visar att en ökning på 20 % av den tid som läggs på undervisning i helklass ger en förbättring av studieresultatet med 2 % av en standardavvikelse, som jag nämnt ovan (I: Björklund, A. m.fl., 2010, s.336). I en fotnot

nämns också att skillnaden i resultaten i stället för att förklaras med ökad katederundervisning också kan bero på andra icke-observerade egenskaper hos själva pedagogerna. Genom en jämförelse med Norges skolutveckling drar de dock fortfarande slutsatsen att de sjunkande resultaten i svenska skolor beror på de ändrade arbetsformerna. Det vill säga en skiftning från mycket lärarledd undervisning till mindre (ibid). Detta baseras på att Norge vid den tid då Sverige implementerade Lpo94 (1994), även de försökte hitta alternativa arbetsformer till lärarledd undervisning. Precis som Sverige fick Norge vid denna tid sjunkande resultat i de internationella undersökningarna TIMSS och PISA (ibid).

IFAUs slutsats att de ändrade arbetsformerna är förklaringen till de sjunkande resultaten i internationella undersökningar kan jämföras med Liedmans (2011) resonemang om pseudokvantiteter (Liedman, 2011, s.18). Som jag nämnt i min teoridel ger en poängskala med jämförande resultat mellan länder enligt honom endast skenbart en exakt återgivning av hur bra det går för eleverna i de olika länderna. Detta eftersom de mål som de olika ländernas läroplaner eftersträvar inte är de samma (Björklund, A. m.fl., 2010, s.18). Man kan ändå tillägga att de slutsatser författarna till IFAUs rapport 2010:13 drar och Liedmans slutsatser egentligen inte motsäger varandra. Båda källorna konstaterar att Sverige, mätt efter resultaten från internationella undersökningar, har fått försämrade studieresultat som en följd av att arbetsformerna inte formar eleverna i en riktning som innebär höga resultat i standardiserade tester med tydligt avgränsade rätt och fel. Skillnaden ligger i att IFAU som en följd av detta ifrågasätter arbetsformerna, Liedman ifrågasätter mätinstrumenten (Björklund, A. m.fl., 2010; Liedman, 2011).

5.3.2 Kerstin Bergqvist och hur yngre elever ska uppnå kunskap

Den andra källan som Linda Nordlund refererar till är den svenska studien *Eget arbete - eget ansvar* (2007) av Kerstin Bergqvist, som är professor i pedagogik vid Linköpings Universitet. Studien är baserad på Bergqvists egna observationer från klasser i grundskolans lägre åldrar. De observerade klasserna arbetar med en större andel tid på undervisning som inte är i helklass. Den motivering som Linda Nordlund anger för utbildningsdepartementets val att ta med denna studie kan vi se i följande utdrag från det mail jag mottog:

En svensk studie (Bergqvist) beskriver en skola där över två tredjedelar av tiden ägnas åt eget arbete och klassrummen präglas av rörelse och hög ljudnivå. ”I den undervisning jag följde kunde noteras att eleverna gjordes ansvariga för vad som traditionellt varit lärarens uppgifter att välja studieinnehåll och uppgifter, notera i planeringsboken, strukturera arbetet, rapportera och utvärdera det egna arbetet.” Med tanke på att det är ett lågstadium som beskrivs är det allt annat än underligt att studien kommer fram till att spelreglerna blir otydliga för många av barnen:

Eget arbete – eget ansvar.” Kerstin Bergqvist i Forskning om lärares arbete i klassrummet”, red Kjell Granström. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr 33, s 95-106.

(Nordlund, L., personlig kommunikation, 2/5-2011)

Linda Nordlunds motivering är för övrigt direkt citerad från Jan Björklunds debattartikel *Dags för lärare att åter ta plats i skolans kateder* (Björklund, 13 mars, 2011).

Eget arbete för ökad kunskap

Bergqvist (2007) har i sin studie undersökt ett antal grundskoleklasser i de lägre åldrarna där eleverna har ett större ansvar för det egna lärandet (Bergqvist, 2007, s.95). Precis som Linda Nordlund skriver står i denna studie att eleverna har ett stort eget ansvar och att klassrummet präglas av rörelse och hög ljudnivå. I stycket som följer fortsätter hon dock med att berätta att lärarna till de klasser som ingått i studien menar att eleverna i de flesta fall lätt kommer in i att anpassa sig till vad som förväntas av dem (Bergqvist, 2007, s.98).

I inledningen konstaterar hon också att en traditionell lärarstyrd undervisning, med färdigt definierade kunskaper som av läraren ska förmedlas, ofta inte fungerar som pedagogisk metod i ett modernt samhälle (Bergqvist, 2007, s.95). Detta eftersom vi idag lever i ett samhälle under snabb förändring, där det för individen är omöjligt att ha tillräcklig kunskap inom alla områden och där vi inte kan veta vilka kunskaper som kommer vara till störst användning i morgon (s.96). Den förmåga Bergqvist efterlyser att skolan hjälper elever att utveckla är metakognitiva kompetenser. Detta med följande förklaring:

I ett samhälle där det är omöjligt för den enskilde att ha tillräcklig kunskap inom alla områden blir metakognitiva kompetenser nödvändiga. Med det menas att individen behöver kunskap om var man söker och finner information, kunna ta ställning till problem och hur de kan hanteras och reflektera över egna ställningstaganden. I ett aldrig sinande utbud blir det nödvändigt att själv kunna urskilja vad som är väsentlig information. (Bergqvist, 2007, s.96-97)

Med detta som utgångspunkt blir det också enligt Bergqvist avgörande för den unge medborgaren att utveckla en förmåga till självstyrning, där man kan ta ansvar för valet och behandlingen av kunskapsinnehållet (Bergqvist, 2007, s.97).

Bergqvist beskriver med ett exempel hur det kan uppstå problem i friare arbetsformer med större eget ansvar för inläringen. Detta när enskilda elever har svårare att få en uppfattning om vad som förväntas av dem (Bergqvist, 2007, s.101). I exemplet, med en pojke som benämns med namnet Rickard, beskriver Bergqvist att han till skillnad från de andra barnen inte verkar förstå varför klassen arbetar med stor andel egen planering och dokumentation:

Rickard (8 år) visar sin osäkerhet om vad det hela går ut på. Läraren förklarar hur Rickard ska redogöra för sitt arbete men det är tydligt att han ändå inte har klart för sig vad han ska göra. Han har svårt att skilja uppgiften med att skriva i planeringsboken från det arbete som ska planeras och utföras. (Bergqvist, 2007, s.101)

Bergqvist skriver också att det inte är helt vetenskapligt kartlagt huruvida egen planering underlättar elevernas arbete och inläring (Bergqvist, 2007, s.103). Den lösning hon föreslår på situationen att en elev inte kan eller vill anpassa sig till de gemensamma reglerna är att ge eleven uppmärksamhet och vägledning. Lyckas man med detta har exemplet Rickard, precis som de andra eleverna, en studiemiljö som kan vara motivationsskapande. Den förmåga som eleverna kan utveckla med ett arbetsätt med större personligt ansvar beskriver Bergqvist med följande ord:

En sådan uppläggning kan på sikt främja en mer kritisk och analytisk attityd hos elever till vad de själva vill göra i skolan. Lärande handlar bland annat om att begrunda vilka mål som ska nås och vad man behöver för att förbättra sina färdigheter. (Bergqvist, 2007, s.106)

Bergqvists egen kommentar på studiens tillämpning

Skolstyrelsen och Skolinspektionen har kritiserat att elever i grundskolans lägre åldrar tilldelas så stort eget ansvar för sin inläring. Efter att ha läst Bergqvists studie skickade jag ett mail till henne apropå detta och det svar jag fått från utbildningsdepartementet. Här frågade jag henne vad hon själv tycker om regeringens tillämpning av hennes forskningsmaterial. Jag fogade även in den ovan citerade del av vad Linda Nordlund skrivit till mig som motiverar att Bergqvists studie använts. I sitt svar (Bergqvist, personlig kommunikation 12/5-2011) till mig konstaterar Bergqvist inledningsvis att det inte är hennes uppgift som forskare att förfasas över kritik av det slag som Skolstyrelsen och Skolinspektionen kommit med.

Bergqvist skriver dock att meningar tagna ur sitt sammanhang lätt kan bli missvisande, angående de citat som Linda Nordlund tagit från hennes studie (Nordlund, L., personlig kommunikation, 2/5-2011). Hon nämner också att hon i den forskning som föranlett studien dragit slutsatserna att skolan i sin helhet ändå är den samma. Detta trots elevernas egna val. Hon skriver dock att den skillnad som har gått att uttyda i hur de friare arbetsformerna påverkar elevernas antyder, är att det har en positiv inverkan på inläringen och trivseln. Hon skriver också att även om det är svårt att hitta en vetenskaplig grund i den nuvarande skolpolitiken, är regeringen tydlig i vilken ideologisk grund de lutar sig mot (Bergqvist, personlig kommunikation 12/5-2011). Detta belyser Sven-Eric Liedman enligt Bergqvist på ett utmärkt sätt i samma debattinlägg som jag använt tidigare i arbetet, alltså DN debatt, 27/4-2011.

Vad Bergqvist menar med att regeringens ideologiska grund i skolfrågor syns tydligt i detta debattinlägg är upp till tolkning. Det som i Liedmans debattinlägg beskrivs är ett förhållningssätt där katederundervisning premieras, prov utgör bedömningsunderlaget och provens innehåll består av faktafrågor med tydligt avgränsade rätt och fel (DN-debatt, 27 april, 2011). Detta kan ses som att Bergqvist menar att den ideologiska grunden till den nuvarande skolpolitiken är konservativ. Med det menas i detta fall att skolpolitiken har sina rötter i ett förhållningssätt som föregick de styrdokument som strävade efter att hitta alternativa pedagogiska arbetsätt till den traditionella katederundervisningen, som till exempel grundskolans förra läroplan, Lpo94.

5.4 Grundskolans läroplaner och skollagen

Ett exempel på att begreppet kunskap fått ett större utrymme i och med de nya styrdokumenterna för grundskolan ser vi på formuleringar i den läroplan som gäller för verksamheten från och med höstterminen 2011, nämligen Lgr 11. Här kan vi läsa:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. (Lgr11, kap.1, s.7)

Exakt samma formulering finns också på två ställen i det nya skollagens första kapitel (Skollag 2010:800, § 3 och 4). Kunskap nämns i detta citat före värden. Huruvida man ska se det som att kunskapen har större betydelse än värden kan tolkas på olika sätt. För att göra detta kan man ha nytta av att läsa bland annat det urval av debattartiklar av skolminister Jan Björklund, som är inkluderade i detta arbete. För att skapa en bild av den syn på kunskap och

värden som ligger bakom skrivandet av dokumenten kan det också vara intressant att notera att kunskap och värden benämns som något som ska både inhämtas och utvecklas. Detta skulle kunna tjäna som exempel på den öklarhet Liedman beskriver angående definitionen av kunskap i de nyare styrdokumenterna (Liedman, 2011, s.114).

Lgr11 kan jämföras med den äldre läroplanen för samma verksamhet (Lpo94), där det står i inledningen efter en deklaration om att skolan vilar på en demokratisk värdegrund:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. (Lpo94, kap 1, s.3)

Först där efter talas det om kunskap. Denna inledande text är baserad på den skollag som även den har fasats ut ur systemet, nämligen 1984:1100. I denna skollag står det i första kapitlet att alla barn och ungdomar, oavsett de omständigheter som omger individen ska ha lika tillgång till utbildning (Skollag 1984:1100, 1 kap., 2§). Social rättvisa är i detta dokument det som nämns först.

Enligt den nya skollagen är det nu alltså i stället kunskapen som kommer först. På grund av att utbildningsväsendets styrdokument är baserade på skollagen ser vi också samma prioritering i Lgr11. Detta stämmer väl med Liedmans observation att kunskapen har fått en ökad status i den nya läroplanen för grundskolan. En konsekvens av det är som sagt enligt Liedman att andra delar av pedagogiken fått ta ett steg tillbaka (Liedman, 2011, s.88).

Nuvarande regeringen påbörjade sitt arbete med en ny skollag 2008. Den är en omarbetning av det arbete föregående regering påbörjade för att utforma en ny skollag. Mer än hälften av de närmare 500 punkter som den tidigare regeringen tagit fram har i den nya regeringens version omarbetats. I denna nya lag har prioriteringarna förskjutits i förhållande till den föregående skollagen. Detta gällande tyngdpunkten på vad som ses som det viktigaste med skolväsendet, som vi kunnat se i jämförelsen mellan Lpo94 och Lgr11, vilka är baserade på dessa skollagar.

Lekens plats i pedagogiken

Man kan också av innehållet i Lgr11 lägga märke till den avsaknad som finns av leken i riktlinjerna av den pedagogiska verksamheten. Det står visserligen i beskrivningen av skolans uppdrag i Lgr11 att leken är en väsentlig del av den pedagogiska verksamheten, framför allt för de yngre eleverna i grundskolan. Detta står tydligt under beskrivningen av skolans uppdrag:

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. (Lgr11, kap.1, s.9)

När man går in och tittar närmare på riktlinjerna för de specifika ämnena blir det dock svårare att se att leken har någon plats i den verksamhet som ska bedrivas. Det är egentligen bara två ämnen där leken förväntas vara en del av undervisningen, nämligen idrott och hälsa, samt modersmål. Dock i första hand i undervisningen av grundskolans yngre åldrar. I idrott och hälsa kan man se att leken har en plats i undervisningens riktlinjer, i avtagande utsträckning allt eftersom eleverna blir äldre (Lgr11, kap. 3.4, s.52). I modersmål nämns leken en gång i

det sammanhanget att man i undervisningen av elever i år 1-3 ska ge dem kännedom om de lekar som leks i de områden där modersmålet talas (Lgr11, kap. 3.7, s.88).

5.5 Förskolans läroplan

Den reviderade versionen av förskolans läroplan (Lpfö 98, reviderad 2010) trädde i kraft 1 juli 2011. Denna ersatte den tidigare versionen av läroplanen. Också den med namnet Lpfö 98. Även denna läroplan är intressant att titta på för att skapa en bild av vad som enligt den nuvarande regeringen ser som kunskap, samt vilken kunskap som ska eftersträvas.

Ansvarsområden

I den äldre versionen av läroplanen delade arbetslaget gemensamt på ansvaret för det pedagogiska arbetet. I den reviderade upplagan från 2010 görs en tydlig åtskillnad av vad som är förskollärares ansvar, vilket ansvar som ligger på arbetslaget som helhet, samt vilket ansvar förskolechefen har (tidigare kallad rektor). Förskollärarna ansvarar nu för utformandet och planeringen av den pedagogiska verksamheten (Lpfö 98, reviderad 2010). Det är också bara i det specificeringen av förskollärares ansvar som kunskap nämns, som vi kan se exempel på här:

Förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen ställs inför nya utmaningar som stimulerar lusten att erövra nya färdigheter, erfarenheter och kunskaper. (Lpfö 98, reviderad 2010, kap. 2.2 Utveckling och Lärande)

Det kan vara intressant att notera att det i denna formulering görs en åtskillnad mellan färdigheter, erfarenheter och kunskaper. Detta kan antyda att till exempel kunskap och färdighet ses som två från varandra skilda saker.

Pedagogiska mål

Bland de pedagogiska mål som uppställs i Lpfö 98 kan man i den reviderade upplagan märka att ett ökat fokus har lagts på att förskolan ska arbeta med fyra olika fält. Dessa är barnens språkutveckling, matematik, naturvetenskap och teknik. Man kan här lägga märke till att alla dessa fält, med teknik som enda undantaget, är samma kompetensområden som ingår i PISAs internationella studie av deltagande länders kunskapsförhållanden (http://www.skolverket.se/statistik_och_analys/2.4565/2.4568/vad-ar-pisa-1.2184,14/8-11). Dessa pedagogiska arbetsområden omnämns nu med sammanlagt tretton punkter i förskolans strävansmål. Dessa punkter benämner konkreta förmågor som förskolan ska sträva efter att barnen ska utveckla. Under två av dessa punkter, språk och teknik, nämns att förskolan ska sträva efter att utveckla ett intresse för det berörda ämnet.

Redan i den tidigare versionen av Lpfö98 benämns också återkommande mål berörande arbetet med känslor, sociala relationer och estetiska uttrycksformer. Målet att arbeta med dessa områden kvarstår i motsvarande omfattning i den reviderade upplagan. Kunskap nämns fortfarande inte under första kapitlets tre inledande rubriker. Detta kapitel fokuserar fortfarande på etiska värden och inleds med samma stycke som citerats ovan ur den äldre läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94). Skillnaden vad gäller begreppet kunskap ligger framför allt i en skiftning i vilken kunskap som ses som viktig (alltså nu språk, matematik, naturvetenskap och teknik).

Kunskapssyn

Att den reviderade versionen av Lpfö98 inte är frågan om en helt ny läroplan kan utläsas i att den syn som finns på begreppet kunskap återspeglar ett tidigare förhållningssätt, som skiljer sig från de inlägg i debatten som Björklund bidragit med. Ett exempel hittar vi i dokumentets första kapitel, under specificeringen av förskolans uppdrag:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Verksamheten ska utgå från barnens erfarenhetsvärld, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskaper. Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. Med ett temainriktat arbetssätt kan barnens lärande bli mångsidigt och sammanhängande. (Lpfö 98, reviderad 2010, kap.1)

Denna formulering är också ordagrant den samma som i den version av Lpfö98 som gällde innan den reviderade versionen av styrdokumentet (Lärarens handbok, 2005, s.28). Här görs alltså inte en åtskillnad mellan färdighet och kunskap.

5.6 Förskolläraryftet

För att förbättra de pedagogiska förutsättningarna på förskolan, samt för att förverkliga de mål som ställs upp i den reviderade upplagan av läroplanen, introducerade också regeringen förskolläraryftet. Skolverket har i detta fortbildningsprojekt tilldelats 600 miljoner kronor av staten för att under en treårsperiod (2009-2011) höja den pedagogiska kompetensen på förskolan (<http://www.skolverket.se/sb/d/2911,25/4-11,14/8-11>). I förskolelyftet har sammanlagt 360 miljoner avsatts för att fortbilda 6000 förskollärare. Detta med syfte att stärka förskollärares pedagogiska kompetens på områdena matematik och språk. I detta projekt ingår bland annat också en satsning på att stärka den pedagogiska kompetensen på områdena bild, drama och musik. För att uppnå detta mål har 9 miljoner avsatts för att erbjuda sammanlagt 75 utbildningsplatser (<http://www.skolverket.se/sb/d/2911,25/4-11,14/8-11>).

Vad gäller frågan om vilken kunskap som anses viktig kan vi här se att en tydlig prioritering gjorts. Denna prioritering kan vara intressant att relatera till de slutsatser Linde drar om konsekvenserna av att Sverige använder internationella undersökningar som TIMMS och PISA för att jämföra sin skolas framgångar med andra länders (Linde, 9 december, 2010). Som jag tidigare redogjort för använder Björklund ovan presenterade undersökningar som argument för att genomdriva den nuvarande skolpolitiken. Enligt Linde resulterar detta som tidigare nämnt i att delar av pedagogiken får oproportionerligt stor plats i jämförelse med andra delar.

6. Diskussion

Kunskap är som vi kunnat se ett helt centralt begrepp i den nuvarande debatten kring utformandet av den svenska skolan. För att skapa en bild av den syn på kunskap som dominerar de styrdokument som utkommit sedan 2010, kommer jag här diskutera begreppet med utgångspunkt i tre perspektiv som är de samma som angivits i min frågeställning. Dessa är: vilka perspektiv på kunskap som uttrycks i nutida svensk skolpolitik, vilken kunskap som i skoldebatten ses som eftersträvansvärd, samt hur kunskap förväntas uppnås hos svenska barn och elever. Den syn regeringen har på dessa frågor kommer jag jämföra med det underlag

som ligger till grund för den nuvarande skolpolitiken, samt de perspektiv som redogjorts för under mina rubriker för teori och tidigare forskning.

6.1 Vilka perspektiv på kunskap uttrycks i nutida svensk skolpolitik?

Vi har i det urval av material som använts i detta arbete kunnat se att kunskap i skolpolitiska sammanhang ofta ses som något som kan förmedlas utifrån, att kunskap kan inhämtas. Detta har vi sett exempel på i formuleringen av skollagens (Skollag 2010:800) inledande kapitel, i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11, kap.1, s.7), i skolminister Jan Björklunds debattartiklar (i detta arbete exemplifierat med "Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder", DN-debatt, 13/3- 11), samt hos underlaget för den nuvarande skolpolitiken i deras egen undersökning, genomförd av den statliga myndigheten IFAU (Rapport 2010:13). Som Liedman beskriver detta perspektiv är det frågan om att en allt för stor likhet mellan människa och dator tilltänks, samt att kunskap förväxlas med information (Liedman, 2001, s.17). Detta är ett av Liedmans synsätt som jag själv också delar.

Det finns från regeringens håll en påtaglig brist på tydlighet gällande vad de menar att begreppet kunskap betyder. Detta bland annat vid en granskning av de ovan nämnda källorna. I Björklunds debattartikel "Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder" (DN-debatt, 13/3-11) gör han ändå ett försök. Här skriver han att katederundervisningen ska innebära att elever, ledda av läraren, tillsammans vrider och vänder på frågor. Detta för att tillsammans resonera sig fram till ett svar. Resonemanget antyder att kunskap enligt Björklund kan vara något som behöver en annan bearbetning än memorerandet av information. I samma artikel säger han dock att egen planering gynnar dem som är mogna för att ta eget ansvar för sin kunskapsinhämtning (DN-debatt, 13/3-11). Man kan tolka det som att han säger att kunskap kan vara något annat än information, som behöver mer bearbetning än faktainläring. I samma artikel säger han dock att kunskap kan inhämtas. Jag betraktar denna kunskapssyn som motsägelsefull. Om han menar att det finns olika former av kunskap, är det något som han inte säger rakt ut.

Det finns problem som kan komma ur denna oklarhet kring definitionen av begreppet kunskap, samtidigt som kunskap förväntas vara det centrala i den pedagogiska verksamheten. Ur mitt perspektiv som pedagog består detta problem i att det inte framstår som självklart att de som fattat beslut om att det svenska folkets kunskap måste utvecklas, själva har kunskap om vad ordet innefattar. Men som Liedman beskriver det bidrar den unisona hyllningskören till främjandet av kunskap med ett klimat där inte utrymme finns för ifrågasättande (Liedman, 2001, s.17).

Vi har också fått se argument för att en åtskillnad mellan teoretisk och praktisk kunskap förekommer, med exempel från Molander (Molander, 1996) och Mark (Mark, 2005). Som jag nämnt ovan finns i denna åtskillnad också enligt samma källor (tillsammans med Liedman) en inneboende statusskillnad, där den teoretiska kunskapen anses vara av större värde än den praktiska (Liedman, 2011, s.114; Mark, 2005, s.109; Molander, 1996, s.9). Exempel på att regeringen agerar utifrån en sådan uppdelning har vi kunnat se i utformandet av de nya styrdokumenterna (skollag 2010:800, Lgr11 samt Lpfö98 - reviderad 2010), samt de prioriteringar som gjorts i förskolläraryftet. Här har vi kunnat se att traditionellt teoretiska ämnen som matematik, naturvetenskap och språk har fått stort utrymme.

Det praktiska utövandet har i förskolans läroplan dock fortfarande stort utrymme. Detta har vi fått se exempel på i formuleringen av förskollärarens ansvar, där det praktiskt klingande ordet

"färdighet" nämns före "kunskap". Som nämnts ovan innebär dock formuleringen att en åtskillnad görs mellan teoretiska och praktiska förmågor, vilket bekräftar Marks tes att en tendens finns att göra en sådan åtskillnad (Mark, 2005, s.109). Mark fortsätter med att ifrågasätta att en sådan åtskillnad bör göras. Detta eftersom skälet hon ser till att denna åtskillnad görs är att akademiker (eller teoretiker), genom att instifta en sådan åtskillnad och ge den teoretiska kunskapen högst status, ger sig själva tolkningsföreträde av verkligheten (Mark, 2005, s.119).

Spår av ett sådant förhållningssätt kan vi också hitta i förskolans läroplan (Lpfö 98, reviderad 2010), angående läroplanens kunskapssyn. Här klargörs att kunskap inte är ett entydigt begrepp. Kunskap innefattar i detta styrdokument både fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det klargörs att verksamheten måste utgå från barnens egna erfarenheter, intressen, motivation och drivkraft att söka kunskap. Det klargörs också att barnet använder en variation av metoder för att erövra denna kunskap som är både socialt, utforskande, lekfullt och skapande (Lpfö 98, reviderad 2010).

Med tanke på att detta ingår i den nuvarande regeringens egna reviderade version av förskolans läroplan kan man fråga sig varför detta klargörande kring begreppet kunskap inte ingår i de övriga läroplanerna. Ett sätt att tolka denna avsaknad är att definitionen bara gäller för barn i förskoleålder. En annan tolkning är att synsättet är en kvarleva från ett tidigare förhållningssätt, på väg att fasas ut.

Om man utgår från den första tolkningen innebär det, som jag tolkar det, att kunskapen och processen att uppnå kunskap, enligt utbildningsdepartementet, är en mångtydig och komplex process när man är barn, men inte nödvändigtvis att det samma gäller när man blir äldre. Om man analyserar denna tanke med Vygotskijs synsätt i åtanke, att det mänskliga psyket utvecklas från en enklare form till en mer avancerad (som han exemplifierar med utvecklade fantasier), (Vygotskij, 1995, s.19), kan bristen på klargörande kring begreppet kunskap i styrdokumentet för senare skolformer väcka förvåning. Den andra tolkningen är i så fall rimligare. Definitionen av kunskapsprocessen i förskolans reviderade läroplan är som jag nämnt hämtad från den oreviderade versionen från 1998. Definitionen är också snarlik kunskapssynen hos Vygotskij och det sociokulturella perspektivet. Detta framför allt med tanke på synen på kunskapsprocessen som en kreativ, social process, styrd av den lärandes känslor och tidigare erfarenheter (Vygotskij, 1995).

En för mig optimistisk tolkning av att utredningen av begreppet kunskap ändå har fått stå kvar i den reviderade versionen är att det inte är för sent för detta perspektiv att få ta plats i framtida styrdokument även för äldre elever. För det första bidrar utredningen med en väl behövd definition av ett begrepp som nu förväntas stå i klassrummets centrum/framme vid katedern. För det andra innefattar denna definition av kunskap avgörande aspekter som, precis som vi utifrån mitt material kunnat se, sällan gör sig påmind i den nuvarande regeringens bidrag till skoldebatten.

6.2 Vilken kunskap ses som eftersträvansvärd i skoldebatten?

Kunskap har, som jag tagit upp, i de nyare styrdokumentet en tydligt formulerad särställning. Den kunskap som prioriteras, med exempel från revideringen av förskolans läroplan (Lpfö98) är traditionell teoretisk kunskap. Detta stämmer också överens med Liedmans (2011) och Marks (2005) observation av vilka kunskaper som anses mest eftersträvansvärda i utbildningsmässiga sammanhang.

Som tidigare nämnts står i den reviderade upplagan av Lpfö 98 att läroplanen på en svensk förskola ska arbeta med ökat fokus på fyra områden som tidigare inte haft en uttalad särställning i styrdokumentet. Alltså språkutveckling, matematik, naturvetenskap och teknik, som jag nämnt tidigare. Dessa utvecklingsområden är exempel som av tradition har hög status i västerländsk utbildning, som vi kunnat se hos Eva Mark (2005).

Även om Jan Björklund säger att förskolans verksamhet i allmänhet fungerar väl, ser vi alltså en utveckling där förskolan anpassas efter grundskolans och gymnasietens ideal. Två senare utbildningsnivåer som (precis som jag redogjort för med exempel från i första hand IFAU och Liedman) i enlighet med de nya styrdokumentet i form av läroplaner och skollag styrs av grundtanken att utbildning är något som ska ha en avkastning i form av förberedelse inför arbetslivet och stärkt internationell konkurrenskraft. Detta synsätt har vi också fått se en del av bakgrunden till i Anders Björklunds utredning i IFAUs rapport (2010:13) av förskolans värde, med måttstocken vilken betydelse den har för livsinkomsten. Det han kommer fram till är som jag nämnt ovan att betydelsen är ganska liten (Björklund, A. m.fl., 2010, s.159). Detta skulle kunna tjäna som förklaring till varför förskolan inte nämns i Folkpartiets redogörelse för varför skolfrågan är så avgörande för Sveriges utveckling som helhet.

Kunskapen vi lär oss i skolan ska enligt det utdrag jag redogjort för från Folkpartiets hemsida ha ett praktiskt värde som yrkesarbetande. Detta är som jag nämnt ovan en modell som enligt Liedman kan betecknas som en begränsad utilism (Liedman, 2011, s.159). I detta fall rörandes ekonomi. Enligt Liedman är det idag våra kunskaper vi säljer på arbetsmarknaden, snarare än att vi säljer vår tid och att kunskapen ses som en integrerad del av personligheten (Liedman, 2001, s. 177). Detta skulle kunna ge perspektiv på frågan vilket värde en människa har i ett modernt, marknadsanpassat samhälle.

Vi kan ur det material som ingår i detta arbete se att regeringen i sin skolpolitik ser kunskap som viktigast. Detta på bekostnad av arbetet med etiska frågor, om man utgår till exempel från skillnaden i hur Lpo94 inleds, jämfört med Lgr11. Vi har kunnat se att kunskap inom vissa ämnen ses som viktigare än andra. De ämnen som ingår i internationella undersökningar som TIMSS och PISA står nu i förgrunden (bland annat i den reviderade upplagan av Lpfö98). Vi har också kunnat se att kunskapen ska fylla specifika funktioner för individ och samhälle. I båda fallen med fokus på rent ekonomiska aspekter.

Detta fokus på ekonomiska aspekter och den syn på kunskap som innebär att den kan inhämtas efter samma mönster som information väcker frågor kring de förutsättningar nästkommande generation kommer ha att leva som aktivt bidragande medborgare i ett demokratiskt samhälle. Min uppfattning är den samma som Liedmans, att det inte är någon skillnad på den förmåga som möjliggör för individen att vara en aktiv bidragare till att skapa och upprätthålla ett fungerande demokratiskt system och den förmåga som krävs i vardagliga mellanmänniska relationer (Liedman, 2001, s.329). Ett argument är att individen i båda fallen måste känna att ämnet är känslomässigt relevant för att kunna förstå det. Redan där har vi enligt min mening gått utanför gränsen för vad Björklund beskriver som kunskap och upplöst gränsen som regeringen satt upp mellan kunskap och värden.

När man, som jag gjort i detta arbete, skriver med syfte att utreda delar av en skolpolitik där kunskapen sägs vara det viktigaste, och ställer frågan vilken kunskap som eftersträvas, är det lätt att ett grundantagande blir att den smala definitionen av kunskap som regeringen representerar är den enda viktiga drivkraften bakom de förändringar som genomförs. Det

finns dock en kunskap också med bredare definition som eftersträvas. Det kan vara värt att ta upp det perspektiv som Illeris representerar, att skolan förutom att bidra med ämneskunskaper sedan industrialismen också har en disciplinerande funktion (Illeris, 2007, s.257). En av de egentliga huvudsakliga drivkrafterna bakom skolan är enligt Illeris och detta perspektiv att lära befolkningen acceptera att genomföra aktiviteter styrda utifrån på förhand fastställda klockslag. Detta för att få dem att anpassa sig efter villkoren för ett modernt lönearbete (ibid).

Ett exempel på hur den nuvarande regeringen har tagit disciplineringsaspekten av undervisning till nästa steg i sin skolpolitik är betoningen av kunskapskrav och prov (DN, 29/11-06). Detta är det huvudsakliga redskap Björklund använder för att förklara hur vi ska motivera våra unga att lära sig det som förväntas av dem, som vi kunnat se i hans debattartikel "Vi inför nationella prov i årskurs tre" (ibid). Den socialiserande aspekten har alltid varit närvarande inom skolan. I detta fall åsyftas alltså den disciplinerande. Eftersom kunskap enligt mitt tidigare resonemang kan innefatta både praktik, teori och värden menar jag utifrån det resonemang jag här fört att även disciplin är en form av kunskap som regeringen idag eftersträvar. De metoder som används har också enligt min mening andra effekter. Vad gäller redskapet prov, har dessa enligt mig beskrivits bäst av Steinard Kvale. Därför väljer jag här att åter ta upp det citat som behandlats ovan:

Betygsättningen befrämjar disciplin och inte självständighet, den befrämjar konkurrens på bekostnad av samarbete, den befrämjar en lönsamhetsorientering i stället för ett lustfyllt förhållningssätt till lärande och den befrämjar en ytlig anpassningsinläring till skillnad från en kreativ läroform. (Kvale i Illeris, 2007, s.258)

Det kan vara intressant att notera att det som Kvale beskriver som destruktivt i sammanhanget inte ligger allt för långt från det som regeringen säger sig eftersträva. Disciplin har vi redan behandlat med utgångspunkt i kunskapskrav. Konkurrens blir ingen negativt ord om man ser det som skolans huvuduppgift att stärka Sveriges internationella konkurrenskraft. Lönsamhetsorientering behöver knappast klinga falskt tillsammans med en skola som på ett individuellt plan i första hand ska möjliggöra för karriärsutveckling. En ytlig anpassningsinläring kan fungera väl tillsammans med en avgränsad, informationsorienterad kunskapssyn där rätt och fel ska kunna mätas efter fasta mallar, utan utrymme för tolkning och spekulation.

Även om många begåvade argument lagts fram i skoldebatten för att argumentera för det avgörande i att vi uppnår dessa mål, är jag inte personligen övertygad. Detta faller tillbaka på en fråga som inte direkt bearbetats i detta arbete, nämligen varför vi lär oss. Även IFAU konstaterar som jag nämnt ovan att inte enbart löneavkastningen har betydelse när en individ ska fatta ett beslut om sin framtida utbildning (Björklund, A. m.fl., Rapport 2010:13, 2010, s.332). Denna begränsade utilism tjänar som sagt till huvudsyfte att stärka Sverige internationellt, men den väljer också bort mycket av det som för individen kan vara helt avgörande, som vi kunnat se exempel på i citatet från Kvale (Kvale i Illeris, 2007, s.258).

Maktaspekten blir i det här sammanhanget svårt att bortse från. För att ge en smal och begränsad bild av denna aspekt kan man leka med tanken att följande av mig tillspetsade påstående skulle vara sant: Vi lever i ett samhälle som prioriterar ekonomisk tillväxt, begränsar självständigt reflekterande kring demokratiska frågor till förmån för katederundervisning och använder disciplinering genom prov och kunskapskrav från det året medborgarna fyller 9. Med detta som utgångspunkt kan det vara värt att ställa frågan om vi

rör oss bort från ett samhälle där staten finns till för att tjäna folket och mot en situation som mer liknar det motsatta.

6.3 Hur förväntas kunskap uppnås hos svenska barn och elever?

I inledningen av både den nya skollagen (Skollag 2010:800) och Lgr11 kan man få en bild av vilken syn på inlärningsprocessen som ligger bakom regeringens nya skollag. Kunskap och värden ses som något man kan inhämta i färdigt skick utifrån. Här finns mycket litet utrymme för kreativa kunskapsprocesser med frågeställningar där de individuella resonemangen och slutsatserna ges utrymme.

Detta förhållningssätt till kunskap sätts i mitt arbete i relation till andra synsätt som har det gemensamt att en individ i inlärningsprocessen genom aktivt handlande själv konstruerar och utvecklar kunskap. Exempel på detta förhållningssätt har vi kunnat se hos Liedman (2011), Vygotskij (1995), Mark (2005), Bergqvist (2007) och Lundin (2002). Att jag gjort detta urval av källor beror på att de perspektiv de presenterar tillsammans representerar min egen syn. Detta dels vad gäller vilka mål i pedagogiken som borde anses viktigast att eftersträva och dels hur dessa mål ska uppnås. Dessa källor kritiserar också precis som jag synsättet att kunskap är något som kan inhämtas utifrån. I denna utvärdering har dessa aspekter stått i fokus. En förklaring till att så är fallet, samt vilka författares resonemang och slutsatser som fått utrymme, kan vara den lärarutbildning som jag just avslutat. I denna utbildning har författare med kritiska åsikter till den nuvarande skolpolitiken varit starkt representerade.

De definitioner av kunskap som syns i styrdokumentet kan också relateras till det Mark skrivit om kunskapens potentiella elitistiska tendenser. Med detta menar jag att den eftersträvalda kunskapen i skolans sammanhang är snävt definierad, samt att den genom sin institutionaliserade utformning (i exempelvis nationella prov) kan fungera inne- och uteslutande. Som Illeris skriver kan också den yttre förväntan att prestera på till exempel ett nationellt prov ge upphov till en känsla av ambivalens. Detta ofta med resultatet att eleven tidigt upplever studierna som mindre lustfyllda och mer tvångsmässiga (Illeris, 2007, s.118).

Standardiserade test så som nationella prov utgör, som jag redogjort för, ändå en stor del av den mall skolan ska anpassa sina arbetsmetoder efter. För att lyckas med denna anpassning standardiseras också undervisningen i form av lärarledd undervisning. Detta förhållningssätt har vi bland annat fått se exempel på från Jan Björklunds inlägg i skoldebatten, *Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder* och IFAUs slutsatser kring hur förbättrade resultat ska uppnås hos svenska elever. Målet med denna process är som jag i detta arbete ständigt återkommit till primärt att stärka Sveriges internationella konkurrenskraft. Alltså: De standardiserade testerna utgör mallen, lärarledd undervisning är redskapet och ekonomisk tillväxt är målet.

Utöver att man beroende på sina individuella ideal kan ifrågasätta om detta är ett mål som bör få första plats i skolans prioritering, kan man också ifrågasätta det realistiska i modellens mall och redskap. Som Lundin skriver kan elever ha svårt att uppfatta en undervisning (i till exempel matematik) som meningsfull enbart med argumenten att det kommer vara till användning senare och att det kommer på provet (Lundin, A., 2002, s.96). Ett område som behandlas som en slutgiltig sanning ger enligt Lundin inte heller utrymme för spekulationer och ifrågasättande, och väcker därför inte elevernas lust att undersöka. Då det redskap som används för att ändå motivera en elev är prov eleven måste klara, riskerar också den känsla av ambivalens uppstå som Illeris beskriver (Illeris, 2007, s.118).

Att denna lust behövs för att skapa förståelse beskriver också Vygotskij. Hans sätt att beskriva denna koppling är som jag nämnt ovan att alla tankar har sitt ursprung i ett upplevt emotionellt behov. Våra associationer uppstår ur upplevda emotionella samband (Vygotskij, 1995, s.23). Det rena intellektet är på så vis en omöjlighet (Vygotskij, 1995, s.26). Regeringens sätt att lösa denna motivationsfråga är efter Illeris tankesätt yttre förväntningar i form av prov. Detta enligt honom dock med bieffekten att många drabbas av osäkerhet och rädsla inför möjligheten att misslyckas, vilket skapar en emotionellt ambivalent inställning till studierna som helhet (Illeris, 2007, s.118).

Med utgångspunkt i Lundins och Vygotskijs resonemang skulle jag vilja pröva tanken att det lämpligaste redskapet för att hjälpa en elev att lyckas med sina studier är elevens egna känslor. Att ge utrymme för känslomässigt grundade associationer betyder enligt min tolkning i det här sammanhanget att ge utrymme för eget utforskande av det ämne man studerar. En studiesituation som förmår en elev att fortsatt vara motiverad är också en studiesituation där eleven tillfredsställer emotionella behov genom sina studier.

6.4 Sammanfattning

Bilden vi får av begreppet kunskap med utgångspunkt i de källor vår nuvarande regering presenterat är enligt min tolkning både vag och motstridig. Här hittar vi exempel både på synsättet att kunskap inhämtas och att det utvecklas. Den tydligaste utredningen av begreppet finns i förskolans läroplan. Någon motsvarighet till denna utförlighet, eller exempel på att regeringen arbetar med utgångspunkt i de slutsatser som här dras, har jag inte lyckats hitta i de texter jag granskat.

Vi har också kunnat se att en åtskillnad görs mellan teoretiska och praktiska kunskaper, detta med utgångspunkt i Björklunds debattartiklar och nu gällande styrdokument. Med utgångspunkt i de resonemang Mark och Molander för, ifrågasätter jag denna uppdelning. Som en följd av det ifrågasätter jag också synsättet där en tilltänkt teoretisk kunskap anses vara av större värde än en praktisk kunskap. Jag ifrågasätter också uppdelningen mellan kunskap och värden, som finns att hitta bland annat i Skollagen (2010:800) och Lgr11. Detta med utgångspunkt i Liedmans resonemang om den känslomässiga koppling som krävs för att förstå ett tema som demokrati och mänskliga relationer. Jag förespråkar alltså en vid definition av kunskapsbegreppet, som innefattar både praktik, teori och värden.

6.5 Vidare Forskning

För att föra resonemanget i detta arbete vidare vore det intressant att genomföra en närmare studie i de konsekvenser som den nuvarande skolpolitiken kan tänkas ha för utbildningsväsendet på längre sikt. Ett exempel på avgränsning för ett sådant arbete kan vara att titta närmare på förskolans framtid, förutsatt att den nuvarande skolpolitiska processen fortsätter röra sig i samma riktning. Större delen av förskolans verksamhet är idag intakt (sedan revideringen av läroplanen 2010). Förskolans pedagogiska mål skiljer sig också allt mer från de mål som uppställs för verksamheten i grundskolan och gymnasiet. Detta dels eftersom fokus fortfarande ligger på etiska frågor, dels också på grund av att förskolans läroplan fortfarande tydligt tar avstamp i ett sociokulturellt perspektiv. Samtidigt förväntas förskolan i allt större utsträckning vara skolförberedande. Med en skola där eleverna förväntas ha uppnått specifika kvantifierbara kunskaper redan i grundskolans tredje år, skulle man

kunna fråga sig vilka anpassningar förskolan kommer behöva göra för att rätta sig efter dessa krav och de ändrade arbetsformer som gäller för grundskolan.

7. Referenslista

Böcker

Bergqvist, K. (2007). Eget arbete - eget ansvar. I: K. Granström (red) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Skolverket: Forskning i fokus, nr 33, 2007

Esaiassons, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L., (2007). *Metodpraktikan*. Vällingby: Nordstedts Juridik AB

Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos AB

Illeris, K., (2007) *Lärande*, Lund: Studentlitteratur AB

Leijonborg, L., & Björklund, J., (2002). *Skolstart. Dags för en ny skolpolitik*. Stockholm: Ekerlids.

Liedman, S-E., (2001). *Ett oändligt äventyr*. Avesta: Albert Bonniers.

Liedman, S-E., (2011). *Hets*. Falun: ScandBook AB

Lundin, M., "Matematik och estetiska ämnen", I: Hjort, M. (red) (2002) *Kilskrift, Om konstater och matematik i lärandet, en antologi*, Stockholm: Carlssons Bokförlag

Mark, E., "Praktiska teoretiker och teoretiska praktiker. Om kunskap som aspekter på kultur" I: Aronsson, P., Hodne, B., Frykman, B S. & Ödemark, J. (2005). *Kulturarvens gränser - Komparativa perspektiv*. Mölndal: Arkipelag

Molander, B., (1996) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB

Vygotskij, L., (1995) *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: Mediaprint i Uddevalla AB

Rapporter

Björklund, A., Fredriksson, P., Öckert, B., & Gustafsson, J. (2010), *Den svenska utbildningspolitikens arbetsmarknadseffekter: vad säger forskningen?* (IFAU, rapport 2010:13). Uppsala: Arbetsmarknadsdepartementet

Debattartiklar

Björklund, J. (2006, 29 november). "Vi inför nationella prov i årskurs tre" *Dagens Nyheter*. Hämtad från <http://www.dn.se/>

Björklund, J. (2008, 18 mars). "Ny lag gör att förskolan blir mer som en vanlig skola" *Dagens Nyheter*. Hämtad från <http://www.dn.se/>

Björklund, J. (2008, 27 augusti) "Många mätningar visar att skolresultaten sjunker" *Svenska Dagbladet*. Hämtad från <http://www.svd.se/>

Björklund, J. (2011, 13 mars) "Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder". *Dagens Nyheter*. Hämtad från <http://www.dn.se/>

Liedman, S-E. (2011 27 april) "Samma slappa skolkritik världen runt" *Dagens Nyheter*. Hämtad från <http://www.dn.se/>

Linde, G. (9 december 2010) "Vi ska inte förringa problem men inte heller bli alarmistiska". *Newsmill*. Hämtad från <http://www.newsmill.se/>

Styrdokument

Läroplan för förskolan (Lpfö 98). Lärarens Handbok, Lärarförbundet, 2005

Läroplan för förskolan, reviderad 2010 (Lpfö 98). Hämtad från <http://www.skolverket.se>

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94). Lärarens Handbok, Lärarförbundet, 2005

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11). Hämtad från <http://www.skolverket.se>

SFS 1985:1100. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>

Övriga

Nationalecyklopedin. Hämtad 21 januari, 2012, från Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se/utilism/337096>