

## Lärorummets livsvärld och kunskapens maktdiskurs

Om spänningsförhållandet mellan de moderna och postmoderna kunskapsparadigmen samt deras relationer till läroplansförfattningen och klassrummets fysiska miljö.

Uppsatsförfattare: Peter Johansson  
Handledare: Jan Fredriksson



HÖGSKOLAN  
Dalarna

***Vid början av kunskapskritiken skall alltså hela världen, den psykiska och fysiska naturen, ytterst även det egna mänskliga jaget jämte all de vetenskaper som hänför sig till dessa föremålsligheter fördes med tvivelaktighetens index. Deras vara, deras giltighet, lämnas därhän.***

Edmund Husserl

***We shape our buildings and then they shape us.***

Winston Churchill

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund .....	1
1.2 Problemformulering .....	3
1.3 Syfte och frågeställningar.....	5
1.4 Metod .....	6
1.4.1 Kritik mot metod .....	7
1.5 Material och disposition .....	8
1.6 Begreppsdiskussion.....	10
1.6.1 Modernitet och postmodernitet .....	10
1.6.2 Kunskap.....	11
1.6.3 Läroplanens kunskapssyn.....	12
1.6.4 Det traditionella klassrummet .....	13
<b>2. Den svenska läroplanens kunskapssyn ur ett utvecklingsperspektiv.....</b>	<b>15</b>
2.1 Skolan och kunskapen: en historisk översikt .....	15
2.2 1970 års läroplan för gymnasieskolan.....	18
2.3 Skola för bildning.....	19
2.4 Läroplanskommitténs förslag.....	23
2.5 Remissyttranden över betänkandet.....	24
2.6 Regeringens proposition.....	25
2.7 Bildning och kunskap.....	26
2.8 1994 års läroplan för gymnasieskolan.....	27
<b>3. Modernitet och postmodernitet: kunskap ur ett idéhistoriskt utvecklingsperspektiv ..</b>	<b>29</b>
3.1 Modernitet .....	29
3.1.1 Kunskapssyn: positivism.....	31
3.2 Postmodernitet.....	32
3.2.1 Kunskapssyn: hermeneutik och konstruktivism.....	34
3.2.2 Lyotards metaberättelser .....	35
3.2.3 Foucaults maktdiskurs .....	36
<b>4. Lärorummet som livsvärld .....</b>	<b>39</b>
4.1 Det fysiska rummets betydelse i lärandet.....	39
4.2 Om livsvärlden .....	40
4.3 Lärorummets fenomenologi .....	41
4.4 Arkitektoniska avsikter i läromiljön.....	43
4.5 Lärorummet som livsvärldsfenomenologisk arena .....	45
<b>5. Diskussion.....</b>	<b>47</b>
5.1 Skolans kunskapsuppgift.....	47
5.2 Moderna och postmoderna inslag i läroplanerna .....	50
5.3 Kunskap, makt och livsvärld .....	53
5.4 Att gå vidare .....	57
5.5 En personlig betraktelse .....	59
<b>6. Sammanfattning.....</b>	<b>61</b>
<b>Källförteckning .....</b>	<b>62</b>

# 1.

---

## INLEDNING

Allt stort går under genom sig självt, genom en akt av självupphävelse. Så fordrar livets lag, den nödvändiga 'självövertinnelsens' lag, som innebor själva livets väsen. [...] Sedan den kristna sanningsenligheten dragit den ena slutsatsen efter den andra, drar den nu till sist sin djärvaste slutsats – slutsatsen mot sig själv. Den sker när den ställer frågan: 'Vad betyder viljan till sanning?'.<sup>1</sup>

Friedrich Nietzsche

### ***1.1 Bakgrund***

Friedrich Nietzsche (1844-1900) var i många avseenden före sin tid; under 1800-talets senare hälft kom han att bli sin tids kanske störste skeptiker och en förgrundsfigur i det vi idag kallar *postmoderniteten*. År 1888 framhöll Nietzsche att "nihilismen står i dörren", ett uttalande som antagligen har mer att säga människan av idag än på 1800-talet. Det är inte svårt att förstå varför Nietzsche möttes av misstänksamhet och tvivel – för honom var sanningen enbart stelnandet av gamla metaforer men denna idé gick stick i stäv med den modernitetens mönsterbild om framsteg, vetenskap och tillväxt. För att avslöja "sanningen" som mänskliga trosföreställningar och ett system av individuella åsikter måste den enligt Nietzsche lösas upp och belysas utifrån kritisk filosofi. Han ägnade sig åt att avslöja upplysningsidealets brist på substans men hans åsikter, menar den kanadensiske sociologen David Lyon "har först nu, ett århundrade senare, funnit rätt adressat".<sup>2</sup>

Om postmodernitetens landvinningar och dess konsekvenser för dagens skolväsende har en annan kanadensisk forskare, Andy Hargreaves, utarbetat olika modeller och begrepp för. I boken *Läraren i det postmoderna samhället* utgår Hargreaves från en analys där han söker finna svaren på vad det postmoderna samhället innebär och håller på att leda till när det gäller lärarens arbete. Han menar bland annat att lärare har ett krav på sig att lära sig om de postmoderna teorier som är gällande idag för att på detta sätt kunna begripa de förhållanden som lärare, enligt Mats Ekholms förord, "möter i dagsläget och vad de kommer att innebära i framtiden – för att lärare ska kunna utbilda sig och fortbilda sig på ett sätt som gör framtiden

---

<sup>1</sup> Friedrich Nietzsche, *Om moralens härstamning*, Stockholm, 2001, s. 189

<sup>2</sup> David Lyon, *Postmodernitet*, Lund, 1998, s. 17

bättre”.<sup>3</sup> Några av postmodernitetens främsta karaktäristika har Hargreaves samlat i vad han kallar ”postmoderna paradoxer” – sju centrala dimensioner som varit betydelsefulla för vår förståelse av det postmoderna tidevarvet: (1) flexibla ekonomier, (2) globaliseringens paradox, (3) döda sanningar, (4) den rörliga mosaiken, (5) det gränslösa jaget, (6) trygga simuleringar samt (7) komprimering av tid och rum. Denna uppsats kommer att fästa särskild uppmärksamhet på en av dessa dimensioner, nämligen den om föreställningen runt närvaron (eller frånvaron) av döda sanningar; ett tankekomplex som många gånger kan härledas till Nietzsches kända paroll ”Gud är död” – att vi inte längre kan vara säkra på någonting. Moralen är en lögn och sanningen en fiktion.<sup>4</sup>

Om kunskap och föreställningen om att det finns en objektiv och sann verklighet som människan kan uppfatta, skriver Hargreaves att

tilliten till universaliserande, allomfattande trossystem håller på att vackla. Den ökade medvetenheten om möjligheten av en global miljökatastrof har allvarligt undergrävt tron på att teknologin kan ge pålitliga förutsägelser och göra det möjligt att styra världen på ett rationellt sätt in i framtiden. [...] Sådana metateorier och metaberättelser om mänsklig insikt har hamnat i vanrykte. Också själva kunskapen om berättelserna, som något som försöker förstå och artikulera de ”narrativa enheter” som sägs utgöra människors liv, har utsatts för våldsam kritik, baserad på att människors liv och livshistorier lika mycket kännetecknas av inkonsekvenser, motsägelser och fragmentering som av enhet.<sup>5</sup>

Det som Hargreaves syftar på, utan att nämna det i text, är några av de resultat som emanerat från den produktiva franska filosofiska traditionen; då främst postmodernisten Jean-François Lyotard (1924-1994) och hans idé om ”the end of grand narratives”<sup>6</sup>. Lyotard utgör tillsammans med den vid uppsatsens skrivande nyligen avlidne Jacques Derrida (1930-2004), Jean Baudrillard, Michel Foucault (1926-1984) och Gilles Deleuze (1925-1995) den postmoderna teorins *crème de la crème* (det är dock egentligen en lingvistisk omöjlighet att vare sig leva i postmoderna tider eller att vara postmodernist, eftersom vi ej kan beteckna nuet med ett ord som bokstavligen betyder ”efter nu”<sup>7</sup>). Det är framför allt i boken *La condition*

---

<sup>3</sup> Andy Hargreaves, *Läraren i det postmoderna samhället*, Lund, 1998, s. 9

<sup>4</sup> Lyon, 1998, s. 17

<sup>5</sup> Hargreaves, 1998, s. 72

<sup>6</sup> Gary K. Browning, *Lyotard and the End of Grand Narratives*, Cardiff, 2000

<sup>7</sup> Mikael Löfgren & Anders Molander, ”Inledning” i Mikael Löfgren & Anders Molander (red), *Postmoderna tider?*, Stockholm, 1986, s. 13

*postmoderne* som Lyotard framför sina angrepp mot den moderna upplysningstidens övertro på vetenskapen som sanningsbärare. Denna illusion, menade Lyotard, manifesterades i det han kallade *metaberättelser*; grandiosa föreställningar, teorier och myter som förklarade komplicerade sammanhang i en och samma mening.

De viktigaste metaberättelserna, berättelserna om framsteget, om vetenskapen, om Gud, om marxismen, om kapitalismen, om freudianismen, följer upplysningens linje där vetenskapen legitimerar sig som bärare av frigörelse. Modernistisk kunskap, menar Lyotard, gör sig därför erkänd genom de stora berättelsernas patentlösningar – arbetarnas revolution, rikedomens tillväxt eller religionens moralfilosofi – men den enda frigörelse Lyotard finner, är när vi förstått vår värld bättre.<sup>8</sup> Enligt Hargreaves har vetenskapen idag förlorat sin mening därför att den producerar en ändlös ström av expertis, som till stor del är motstridiga och rivaliserande. Som exempel tar han kunskapen om solens hälsosamma egenskaper – förr var det bra att vara ute i solen, men idag leder det till cancer; alkohol var i bondesamhället en del av folkkulturen, senare blev den hälsofarlig och i dag håller ett glas vin om dagen cancer borta och sänker kolesterolnivån.<sup>9</sup> Kunskap är, åtminstone i ett historiskt perspektiv, synnerligen relativ. *La condition postmoderne* argumenterar i sakfrågan om kunskapens värde i ett globalt perspektiv och Lyotard drar slutsatsen att kunskap i framtiden kan vara föremål för konflikter nationer emellan, eftersom kunskap kan användas som ett politiskt maktvapen.<sup>10</sup>

## ***1.2 Problemformulering***

För skolans del pekar Hargreaves på tre vittgående konsekvenser som föreställningen om metaberättelsernas död kan föra med sig. För det första; när kunskaper och vetenskapliga framsteg blir allt mer provisoriska kommer en läroplan som framhåller att kunskaper utgörs av givna fakta och odiskutabla sanningar, att förlora sin innebörd och bli allt mindre trovärdig. För det andra; när globalisering och ökad invandring skapat mer kulturellt disparata levnadssfärer kommer de judisk-kristna elementen i skolans undervisning utgöra en pedagogisk kris. Under vilket normsystem skall skolan basera sin verksamhet? För det tredje; när vi inte vet vad vi skall undervisa om kommer vi att tvingas utvärdera skolans undervisningsstrategier<sup>11</sup> – och detta i takt med att ny kunskap om just undervisningsstrategier utvecklas: ”När det gäller undervisningsmetoder är reformernas väg beströdd med det

---

<sup>8</sup> Lyon, 1998, s. 22

<sup>9</sup> Hargreaves, 1998, s. 72

<sup>10</sup> Stuart Sim, *The Routledge Companion to Postmodernism*, London, 2004, s. 8

<sup>11</sup> Hargreaves, 1998, s. 73-76

förflutnas avlagda sanningar. Språklaborationer, programmerad inläring, direktmetoder och till och med öppna klassrum – alla dessa reformer skulle passa på museum för pedagogiska innovationer”<sup>12</sup>, skriver Hargreaves.

Det är viktigt att här säga några ord om Hargreaves bok i förhållande till den svenska skolutvecklingen. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, som är verkets originaltitel, utkom för första gången 1993 och dröjde fem år innan den av pedagogikprofessorn Mats Ekholm fick en svensk översättning. Sverige har sedan 1994 haft en mål- och resultatstyrd läroplan för både den obligatoriska och den frivilliga skolan, vilket innebär att bokens svenska målgrupp haft en tidsperiod på fyra år (1994-1998) att vänja sig vid den nya skolordningen vid tiden för bokens utgivning. Huruvida detta är tillräckligt för att få perspektiv eller över huvud taget en djupare förståelse och förmåga till tillämpning av läroplanen låter jag vara osagt, det viktiga är dock att Hargreaves farhågor, som tecknats ovan, inte längre kan sägas vara aktuella, åtminstone inte för Sveriges del. Läroplanen för de frivilliga skolformerna har en tydlig konstruktivistisk syn på kunskap, varför anklagelser att den skulle begagna förlegad kunskapssyn skulle innebära ett olönsamt företag. Vidare har jag för den svenska skolans del svårt att se att den historiska kristna traditionen skulle utgöra en käpp i hjulet för integrationen och för vardagen i det multikulturella klassrummet, och detta av många anledningar. Dels har det inom den svenska skolpolitiken sedan 1700-talet funnits diskussioner om kyrkans ställning i olika frågor – något som fick definitiv upplösning då folkskoleväsendet på 1950-talet förändrades mot en mer konfessionslös och objektiv undervisning.<sup>13</sup> En annan anledning är den växelverkande avmystifieringen av samhällslivet som varit rådande i västvärlden sedan upplysningstiden. Sedan andra världskriget har denna utveckling inneburit en vittomspännande sekulariseringsprocess inom många samhällsområden, inte minst i Sverige.<sup>14</sup> Slutligen har vi i Sverige relativt nyligen bevittnat kyrkans uttåg ur det offentliga samhällslivet då staten och kyrkan gått skilda vägar. Det är givetvis omöjligt att separera dessa anledningar från varandra eftersom de alla utgör delar av en och samma samhällsutveckling. Bakom Hargreaves tredje bekymmer, problemet med skolans omvärdering av de traditionella undervisningsstrategierna, tycker jag mig heller inte se några negativa trender. Sedan införandet av de nya läroplanerna har det i Sverige uppstått en djuplodad diskussion om den så kallade ”nya lärarrollen”, där

---

<sup>12</sup> Hargreaves, 1998, s. 76

<sup>13</sup> Gunnar Richardson, *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*, Lund, 1990, s. 59

<sup>14</sup> Göran Gustafsson, *Tro, samfund och samhälle: sociologiska perspektiv*, Örebro, 2000, s. 228-234

läraren från att ha fungerat som en sorts kunskapsförmedlare istället fått mantla rollen som handledare.<sup>15</sup>

Föreliggande uppsats intresserar sig för denna problematik utifrån en uppsättning nya frågeställningar. Om vi tillåter oss tanken att vi överkommit de problem som Hargreaves skisserat, vilka *nya* konsekvenser får läroplanens implementering av ”sanningens död” för skolverksamheten? Är den konstruktivistiska kunskapssynen oproblematiserad utifrån ett utvecklingsperspektiv? Finns det postmoderna element i läroplanen? Finns det någon inneboende konflikt mellan den nya lärarrollens undervisningsideal, där eleverna antas söka sin egen kunskap, och de av modernistiska ideal byggda läromiljöerna? Går det verkligen att främja elevers ”kunskapande” i en miljö som genomsyras av hierarkiskt tänkande, där läraren vid sin av ett podium upphöjda kateder levererar kunskapen till de passiva eleverna; de som tidigare betraktats som skolundervisningens objekt?

### ***1.3 Syfte och frågeställningar***

Uppsatsens övergripande syfte är att ur en filosofisk ansats försöka åskådliggöra teoretiska och tankemässiga komplikationer mellan kunskapssynen i läroplanen för de frivilliga skolformerna och det traditionella klassrummets fysiska och upplevda miljö; detta för att pröva ansatsens möjligheter vid framtida teoretiska och empiriska studier. Jag vill därför dels ta reda på vad läroplanen och dess beredningsarbete föreskriver för typ av kunskapsundervisning— det vill säga *hur* kunskapen skall bearbetas, dels undersöka hur läroplanen och dess beredningsarbete resonerar kring kunskap – det vill säga *vad* kunskap är. Jag vill med detta se i vilken mån det finns moderna och postmoderna inslag i läroplanen, alltså i vilken grad läroplanen ger uttryck för att vilja stadga tanken om att det finns en gemensam och objektiv kunskapsbas, eller om kunskap är en social och kulturell produkt. För att nå en djupare förståelse för läroplanens formuleringar i detta avseende vill jag lägga utvecklingsperspektiv på samhälle, skola och kunskap.

För att vidare belysa vilka villkor skolans kunskapsundervisning verkar under, vill jag knyta an forskning om hur elever och lärare upplever den fysiska miljön i skolan, den så kallade livsvärlden. Begreppet *livsvärld* härstammar från den fenomenologiska traditionen och söker fokusera kommunikativa processer om människans interaktion med sin omgivning – till

---

<sup>15</sup> Se exempelvis Christer Bjurwill, *Reflektionens praktik: ett bidrag till den filosofiska pedagogikens innehåll*, Lund, 1998



exempel hur hon tillägnar sig och utnyttjar fysiska resurser i sin inläring. Människans lärande och tänkande kan enligt det livsvärldsfenomenologiska perspektivet ej studeras som ett isolerat fenomen. För att förstå dessa processer, inlärandet, kunskapandet och utlärandet, måste människans sociala, kulturella och fysiska omgivning beaktas. Först då kan vi få en helhetssyn på inlärningsprocessen.<sup>16</sup> Människan tänker och utvecklas i allt högre grad med hjälp av artefakter (fysiska ting i omgivningen som till exempel möbler, maskiner och redskap). Samspelet mellan människa och artefakt, menar Roger Säljö, är därför av central betydelse för människans lärande:

Vi måste se och förstå hur tänkande utövas av människor som agerar i sociala praktiker med hjälp av artefakter. När vi tar bort redskapen, den sociala praktiken och studerar tänkandet eller lärandet "i sig", har vi tappat bort vårt fenomen och ägnar oss åt studier av tämligen hjälplösa individer som berövats sina sociokulturella resurser.<sup>17</sup>

Det är uppsatsens förhoppning att studien utifrån denna infallsvinkel skall kunna ligga som bakgrund för empirisk forskning om sambanden mellan skolans undervisningsuppdrag och elevers och lärares livsvärld. Jag vill i ett avslutande avsnitt därför ge förslag på nya ansatser inom den forskningstradition som kommit att kallas livsvärldsfenomenologi. De frågeställningar som är vägledande för att uppnå uppsatsens syfte lyder:

- Hur formulerar läroplanen för de frivilliga skolformerna samt dess beredningsarbete skolans kunskapsuppdrag när det gäller *vad* kunskap är samt *hur* den skall bearbetas?
- Finns det i läroplanens kunskapssyn inslag som kan härledas till moderna respektive postmoderna kunskapsparadigm? Hur är dessa i sådana fall formulerade?
- Vilka teoretiska och tankemässiga komplikationer finns det mellan läroplanens kunskapssyn och redan etablerad forskning kring det traditionella klassrummets livsvärld?

## **1.4 Metod**

Uppsatsens övergripande metod kan bedömas vara av kvalitativ textanalytisk karaktär och då jag endast har i anspråk att åskådliggöra teoretiska spänningar mellan läroplanens kunskapssyn samt skolans och lärarummets levda värld, bygger min undersökning enbart på

---

<sup>16</sup> Göran Larsson, *Från klassrum till cyberspace: att undervisa på distans*, Lund, 2004, s. 27

<sup>17</sup> Roger Säljö, *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm, 2000, s. 81

litterära källor. Kvalitativ textanalys går ut på att ”ta fram det väsentliga innehållet genom en noggrann läsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår”.<sup>18</sup> Genom denna metod tar man fram passager i texten som kan anses vara viktigare än andra samt att åskådliggöra den del av texten som ligger dolt under ytan och endast kan tas fram genom en intensiv närläsning av texten. Inom textanalysen finns två grundläggande förgreningar; den systematiserande och den kritiskt granskande där den senare i sin tur bjuder på tre ytterligare varianter – idékritik, ideologikritik samt diskursanalys:

En idékritisk analys går ut på att ta ställning till vilken utsträckning en given argumentation lever upp till bestämda normer – rationella eller moraliska. [...] En ideologikritik syftar till att lyfta fram de samhällliga konflikter som återspeglas i en given text. Vad säger texten och enligt vilka faktiska principer styrs samhället? Diskursanalys är ett senare tillskott i den kritiskt granskande genren. I diskursanalyser utgår forskaren från uppfattningen att språket är med och formar verkligheten och ställer frågor om vad olika texter säger om gränserna för det samhälleligt acceptabla.<sup>19</sup>

Genom uppsatsen kommer jag i första hand att ha ett idékritisk och diskursanalytisk förhållningssätt vilket återspeglas i det sätt jag disponerat uppsatsen. Då jag betraktar texten som en kulturell produkt där en större samhälllig struktur lyser igenom, kan texten av denna anledning ej studeras separerad från sitt kontextuella sammanhang utan blir meningsfull först när den sätts i relation till sin samtid. Ett genomgående tema i uppsatsen är därför tanken om *utveckling*; något som genomsyrar examensarbetes alla delar (läroplansutveckling, samhällsutveckling och kunskapsutveckling). Utvecklingsperspektivet kan därför anses vara uppsatsens minsta gemensamma nämnare eftersom innehållet i alla avsnitt söker relatera detaljerade sakförhållanden till ett större problemområde – samhällets omdaningar från modernitet till postmodernitet.

#### **1.4.1 Kritik mot metod**

Att angripa postmodern tematik utifrån utvecklingstankens linjära inställning, är enligt Lyon ”ett hopplöst modernistiskt företag”.<sup>20</sup> Och visst bör man ta kritiken på allvar; att försöka bemöta ett problemområde som står för just det icke-linjära, det lekfulla och ytliga och det

---

<sup>18</sup> Peter Esaiasson et. al., *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Stockholm, 2003, s. 233

<sup>19</sup> Esaiasson, 2003, s. 235

<sup>20</sup> Lyon, 1998, s. 25

motsägelsefulla med moderna verktyg – pennan, papperet, den tydliga dispositionen och den vetenskapliga vördnaden – är i sig ett paradoxalt angreppssätt. Att inta en postmodern teoretisk position, det vill säga att förneka att det finns någon grundläggande universell kunskap eftersom det inte existerar någon social verklighet utanför språket, bilderna och diskurserna, innebär enligt Hargreaves att även förneka den vetenskapliga metoden. Det finns förvisso ett antal metodologiska fördelar med det postmoderna perspektivet, bland annat möjligheten att se saker och ting från ur olika vinklar och utan egentlig utgångspunkt, men ”att förneka att det är möjligt att nå fram till grundläggande kunskaper om den sociala verkligheten är inte bara praktiskt ofruktbart utan också filosofiskt inkonsekvent”.<sup>21</sup> För att bryta upp förnuftets existens, menar Hargreaves, måste man använda förnuftets redskap – alltså de redskap som uppstått och förfinats under moderniteten. Uppsatsen må handla om postmodernitet; dess metod och slutsatser är dock modernistiska och därför högst temporära. Detta är och förblir postmodernitetens paradox. Postmodernitetens tänkare har å andra sidan inte kommit med några andra förslag och enligt vissa är ordet postmodernitet fortfarande ett kvasiintellektuellt trendord som betecknar ett kulturellt förhållande med extremt flytande strukturer,<sup>22</sup> något jag emellertid inte helt instämmer med.

### ***1.5 Material och disposition***

Efter att jag i avsnitt 1.6 närmare diskuterat fyra för uppsatsen centrala begrepp, lämnar arbetet sin förberedande del för att gå djupare in på det i inledningskapitlet formulerade problemområdet. Det empiriska materialet utifrån vilket uppsatsen tar sin utgångspunkt utgörs av den aktuella läroplanen för de frivilliga skolformerna samt de statliga dokument som ingår i läroplanens beredningsarbete. För att ge en bakgrund till uppkomsten och utformningen av dagens läroplan och den kunskapssyn som efterlevs däri, tecknar jag i kapitel 2, ”Den svenska läroplanens kunskapssyn ur ett utvecklingsperspektiv”, en detaljerad skiss över sex dokument som varit viktiga källor för läroplanens utformning: läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94 med namnet *Skola för bildning*), läroplanskommitténs förslag till ny läroplan som återfinns i samma dokument, olika instansers remissyttranden över utredningen (*Sammanställning av remissyttranden över Läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) Skola för bildning*), den borgerliga regeringens proposition 1992/93:250 kallad *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan, och särvox*,

---

<sup>21</sup> Hargreaves, 1998, s. 54

<sup>22</sup> Olav Hammer, *Claiming Knowledge: Strategies of Epistemology from Theosophy to the New Age*, Leiden, 2001, s. 9

Skolverkets kommenterande sammanfattning av utredningens bakgrund och innehåll kallad *Bildning och kunskap* samt slutligen dagens läroplan, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. När jag redogör för innehållet i dessa skrivelser är det avsnitten om kunskap och lärande som utgjort en övervägande del av mitt material. För att sätta in läroplanen i ett utvecklingsperspektiv tar kapitlet dock sin början i det modernistiska skolväsendet och dess kunskapssyn. För detta ändamål har Sven G. Hartmans bok *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria* samt *Pedagogiska frågeställningar: en introduktion till pedagogiken* av Arne Maltén varit behjälpliga.

Under rubriken "Modernitet och postmodernitet: kunskap ur ett idéhistoriskt utvecklingsperspektiv" försöker jag i kapitel 3 placera de olika sätt att se på kunskap som framkommit i kapitel 2 i ett vidare samhällsutvecklingsperspektiv. Här utreder jag vidare vad begreppen modernitet respektive postmodernitet innebär för samhället och vilka olika kunskapssyner de båda paradigmen förespråkar. Tongivande teoretiker för skapandet av kapitlets ramverk har varit David Lyon och boken *Postmodernitet* samt *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan* av Gunilla Dahlberg, Peter Moss och Alan Pence. Föreställningarna kring den moderna respektive postmoderna kunskapssynen har sökts samstämmighet genom bland annat Bernt Gustavssons översiktliga och välskrivna bok *Världsbilder: synen på människa, samhälle, natur*. Gustavsson söker i boken beskriva kunskapssynen och andra samhällsförändringar i ett utvecklingsperspektiv och finner att *positivismen* som kunskapssyn på ett utpräglat sätt är utmärkande för moderniteten. Som komplement till Gustavsson har Henry Egidius bok *Positivism, fenomenologi, hermeneutik: konsekvenser för didaktik och vårdvetenskap* samt *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv* av Søren Barlebo Wennerberg använts. Kapitlet avslutas med perspektiv från två av den postmoderna teorins kanske mest inflytelserika tänkare; Jean-François Lyotards antagande om metaberrättelsernas död, som kort skissats i inledningen samt Michel Foucaults tankar om relationen mellan kunskap och makt. Teorierna har återberättats med hjälp av Alexander Styhres bok *Postmodern organisationsteori* samt ovan nämnda bok av Dahlberg, Moss och Pence.

Kapitel 4, "Lärorummet som livsvärld" har för avsikt att göra ett nedslag i den mest aktuella forskningen om det fysiska rummets betydelse för lärandet. Vid skrivande stund pågår ett forskningsprojekt vid Luleå tekniska universitet, där den fysiska skolmiljön ur olika arkitektoniska traditioner studeras utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Studien kommer att avslutas under 2006, men har redan nu genererat ett antal artiklar som publicerats

i pedagogiska tidskrifter och vetenskapliga antologier. Två av projektets forskare, Jan Bengtsson och Eva Alerby, har varit jämförelsevis produktiva och kommit med intressanta resultat och analyser. Av Bengtsson har två artiklar varit viktiga källor: "En livsvärldsansats för pedagogisk forskning", publicerad i antologin *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklingen av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* samt "Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet" publicerad i tidskriften *Pedagogiska Magasinet*, nr. 3, 1998. Alerby har även hon en gedigen katalog och i artikeln "Skolan som levt rum. Rummets betydelse i lärandet i ljuset av livsvärldsfenomenologi" ställer hon intressanta frågeställningar. Det skall bli spännande att se vad projektet ger för sammantaget resultat i denna fråga. Från arkitekturteoretikernas sida har Patrick Bjurström nyligen disputerat med avhandlingen *Att förstå skolbyggnader*, som ger en ny infallsvinkel till spänningsförhållandet mellan livsvärld och lärande.

I uppsatsens femte och avslutande del försöker jag väva samman resultatet från textanalysen av läroplanens kunskapssyn med den livsvärldsfenomenologiska forskningen för att via de teoretiska antagandena om modernitet och postmodernitet, finna intressanta tendenser som belyser problematiken kring vad skolan har för kunskapsuppdrag samt de läromiljöer som de har till förfogande i detta arbete. I avsnittet "Att gå vidare" vill jag slutligen ge förslag på framtida forskning och problemområden som detta arbete kan ligga till grund för.

## ***1.6 Begreppsdiskussion***

Då uppsatsen bygger sitt stoff utifrån teorier och tankegångar är det lämpligt att här redogöra för några centrala begrepp som genomsyrar arbetet. Ytterligare begrepp tillkommer, men dessa förklaras bäst i samband med det avsnitt då deras kontext och tillämpning diskuteras.

### ***1.6.1 Modernitet och postmodernitet***

Litteratur som behandlar moderna och postmoderna förhållanden visar inga tecken på koherens vad gäller begreppens användning. *Modernism* och *modernitet*, *postmodernism* och *postmodernitet* blandas friskt, även om ett fåtal författare varit noggranna med att separera termerna. Enligt Hargreaves är postmodernismen ett estetiskt, kulturellt och intellektuellt fenomen som omfattar vissa yttringsformer inom konst, litteratur, musik, arkitektur och filosofi. Postmoderniteten, å andra sidan, betecknar Hargreaves som "ett samhällstillstånd som omfattar vissa mönster av sociala, ekonomiska, politiska och kulturella relationer. Utifrån

ett sådant synsätt är postmodernismen en del av postmoderniteten”.<sup>23</sup> Postmodernismen kan därför ses som en aspekt eller en konsekvens av det postmoderna samhället. Denna noggrannhet tillämpas även i denna uppsats; då arbetet i första hand söker utreda hur olika historiska och kulturella samhällsförhållanden kommit att avspeglas i skolans läroplan, är uppsatsens huvudämne modernitet och postmodernitet snarare än modernism och postmodernism.

Andra, som David Lyon, ställer sig frågande över postmodernitetens faktiska existens: ”Postmodernitetens idé kan visa sig vara ett påfund av en överhettad akademisk fantasi, av en omfattande reklamkampanj eller av gäckande radikala förhoppningar”.<sup>24</sup> Dock, fortsätter Lyon, är fenomenet av värde att studera eftersom det ställer samhällsviktiga frågor och gör oss uppmärksamma på vår känslighet inför problem som kräver lösningar.<sup>25</sup>

### **1.6.2 Kunskap**

Då det är en av uppsatsens uppgifter att söka svaret på frågan vad kunskap är, vill jag här ej gå djupare in på frågeställningen än att kort redogöra för hur begreppet används i uppsatsen. Kunskap kan betyda *vetande* i största allmänhet, men vanligt är att man inom olika diskurser och discipliner skiljer på olika former eller grader av vetande. Varseblivning och erfarenhet har länge ansetts vara vetande av hög grad medan självverksamhetens kunskapsförvärv via obevisad mening och opinion vanligtvis varit av lägre grad. Inom vetenskapsteorin, det vill säga den filosofiska förgrening som söker utreda vetandets eller kunskapens förutsättningar, gränser, metoder och mål, brukar man skilja mellan ideella och materiella kunskaper. Det förra avser rationell kunskap som förvärvas genom matematiska, logiska, begreppsmässiga och tankemässiga regelbundenheter och företeelser; det som existerar i talet, tiden eller rummet. Det senare inriktar sig på erfarenhetsgivet vetande. Denna typ av vetande börjar med beskrivningar av ett förhållande eller företeelse för att med hjälp av analyser sedan peka på samband och överensstämmelser, vilket i sin tur ställer höga krav på teorier och hypoteser.<sup>26</sup> Det vi ser är att man genom historien antagit ett strängt dualistiskt förhållningssätt till kunskapen; att man har skiljt mellan kultur- och naturvetenskaper, två grundläggande paradigmen vilka i skolundervisningen motsvaras av samhälls- och naturorienterade ämnen. Denna uppdelade syn på kunskapen kommer även att tillämpas i denna uppsats. Det bör dock

---

<sup>23</sup> Hargreaves, 1998, s. 53

<sup>24</sup> Lyon, 1998, s. 13

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> Skolöverstyrelsen, *Kunskap och begrepp: centrala motiv i våra läroplaner*, Stockholm, 1986, s. 71

nämnas att detta sätt att strukturera världen på – att upprätta en dualistisk världssyn som utgörs av en uppsättning bipolära enheter – är en kvarleva från moderniteten. Kunskap, eller i detta fall *det sätt vi tillägnar oss kunskaper* borde rimligtvis ha en mängd olika egenskaper som inte lättasamt går att kategorisera som det ena eller det andra. För att svara på uppsatsens frågeställningar kommer jag dock inte att gå djupare in i denna diskussion, utan nöjer mig med att tillämpa denna moderna dualism.

Litteraturen inom kunskapens diskurs använder olika begrepp när de beskriver denna tudelade världsbild, dock med samma grundläggande innebörd. Det ena paradigmet uppträder i former som *materialism, funktionalism, positivism, objektivism, natur* och *modernitet* det andra under namn som *idealism, relativism, hermeneutik, subjektivism, kultur* och *postmodernitet*. I uppsatsen är det främst begreppen positivism, konstruktivism och hermeneutik som används. Att jag räknar hermeneutiken som föremål för postmodern teoribildning kommer otvivelaktigt att mötas av motstånd. Postmodernitet kommer i denna uppsats dock inte räknas som ett strikt temporalt fenomen, utan snarare som ett ur utvecklingssynpunkt oppositionellt paradigm vars beståndsdelar kan betraktas som dikotomiska storheter till modernitetens dito. Den hermeneutiska metoden må därför ha uppstått under moderniteten, men att den först inom det postmoderna tankekomplexet får sin yttersta tillämpning. Kunskapens relativitet var enligt Lyon inbyggd i det moderna tänkandet, men eftersom man strävade efter universella lagar att bygga en världsbild på, betraktades relativitet som en olägenhet.<sup>27</sup>

### ***1.6.3 Läroplanens kunskapssyn***

Formuleringen ”läroplanens kunskapssyn” används förhållandevis lättvindigt i den typ av litteratur som intresserar sig för läroplanens tillämpning i olika avseenden. Av formuleringen kan man lätt tro att läroplanens kunskapssyn är enhetlig och entydig, eller att kunskapssynen ens uppträder i singularis. Kunskapen är dock, som läroplanen även framhåller, ”inget entydigt begrepp” och således skall den ej heller betraktas som ett sådant, varken inom eller utom läroplanen. Läroplanens kunskapssyn består med andra ord av ett flertal kunskapssyner, och en av uppsatsens uppgifter är att finna hur de skiljer sig från varandra. Begreppet ”läroplanens kunskapssyn” används därför som en paraplybeteckning för ett antal mer eller mindre distingerade varianter av läroplanens syn på kunskap, då framförallt i avseenden då läroplanen redogör för *hur* kunskapen skall användas. När läroplanens kunskapssyn har

---

<sup>27</sup> Lyon, 1998, s. 14

genomgått vetenskaplig behandling är det i första hand de olika kunskapsformerna som diskuterats. Kunskapssynens kunskapsformer (fakta, förståelse, färdighet samt förtrogenhet) svarar på frågan *vad* för slags kunskaper skolan skall arbeta med, men som sagt inte *hur* den skall bearbetas. Denna fråga är likväl en aspekt av kunskapssynen eftersom svaren berättar om vilket förhållande läroplanen har till begreppet ”kunskap”.

Pedagoger som arbetat med läroplanens kunskapsformer har emellanåt konstaterat att ”avsnittet om kunskap och lärande mest [är] irriterande nonsens”.<sup>28</sup> Detta på grund av att läroplanen ej har någon tydlig avsändare och att de, ”i god svensk byråkrattradition uttryckt sig så vagt och inkonsekvent att texten inte går att debattera eller kritisera”.<sup>29</sup> Detta är ett vanligt argument och en viktig anledning till att jag i kapitel 2 så utförligt som möjligt redogör för bakgrunden till läroplanens formuleringar i denna fråga.

#### ***1.6.4 Det traditionella klassrummet***

I uppsatsens senare hälft, från kapitel 4 om lärorummets fenomenologi och framåt, kommer begreppskonstruktionen ”det traditionella klassrummet” att nyttjas. Idén om det traditionella klassrummet har kommit att brukas jämförelsevis oreflekterat i vardagligt tal och i regel syftar man på det inredningsideal och den fysiska miljö som varit gällande i svenska klassrum under större delen av 18- och 1900-talen: stängda rum med plats för ett 30-tal elever; arbetsbänkar grupperade antingen parvis eller enskilt i rad; en griffeltavla eller en så kallad ”whiteboard” som täcker större delen av en av de fyra väggarna samt en lärarkateder strax framför – kanske en aning upphöjd av ett podium. Det traditionella klassrummet karaktäriseras av *riktning* – utifrån möblering och arkitektur skall eleverna uppmärksamma det som händer längst fram, i klassrummets norra riktning medan läraren skall fästa sin observans i motsatt riktning för att möta elevernas blickar. Det traditionella klassrummet kännetecknas också av en ovilja till flexibilitet – klassrummet är svårmöblerat och medför i de flesta fall en svårighet att frigöra yta, ibland, som Gunvor Selberg noterar i boken *Främja elevers lärande genom elevinflytande*, på grund av att ”bänkarna är placerade för två personer i rader och fast i golvet i trappstegsnivåer. Eleverna har ingen möjlighet att påverka miljön i rummet, eftersom många grupper använder rummet”.<sup>30</sup> Det traditionella klassrummets likriktning går, både tidsmässigt och idémässigt, därför att betecknas som ett modernistiskt uttryck – i det traditionella

---

<sup>28</sup> Birgita Alard, Per Måhl & Bo Sundblad, *Betyg och elevers rätt till kunskap: en bok om kunskapsrelaterad betygsättning*, Stockholm, 1994, s. 128

<sup>29</sup> Ibid.

<sup>30</sup> Gunvor Selberg, *Främja elevers lärande genom elevinflytande*, Lund, 2001, s. 90



klassrummets fysiska läromiljö finns inslag av hierarki och makt, effektivitet och produktivitet samt linearitet och rationalism: funktion övergår estetik och trivsel.

## 2.

---

### DEN SVENSKA LÄROPLANENS KUNSKAPSSYN UR ETT UTVECKLINGSPERSPEKTIV

Detta kapitel börjar med att ge en historisk översikt över de influenser som kommit att påverka skolans kunskapssyn från 1500-talet och framåt. Det blir genast tydligt att skolan och samhället delar samma utvecklingslinje, vilket avspeglas i den kunskapssyn som skolan kommit att företräda under en längre tid. Efter en kort genomgång av den läroplan som föregick Lpf 94, Lgy 70, och den kunskapssyn som genomsyrar dokumentet, ger uppsatsen mycket utrymme till den beredning som kom att resultera i dagens läroplan för de frivilliga skolformerna. Detta kapitel har två syften; dels skall det ge en uttömmande bakgrund till motiven bakom formuleringarna i dagens läroplan, dels skall det ligga till grund för den begreppsdiskussion som är viktig för att finna svaren på detta arbetes frågeställningar. Särskild vikt kommer därför att fästas vid betydelsen av vissa ord och formuleringar. Ordens innebörd skall senare problematiseras och ges idéhistorisk bakgrund. Kapitlet visar att skolans kunskapssyn fram till och med Lgy 70 i mångt och mycket vilar på en föreställning om att kunskapen existerar och skall förmedlas, medan kunskapen enligt Lpf 94 dels skall ges, dels skapas.

#### *2.1 Skolan och kunskapen: en historisk översikt*

Att försöka göra den svenska skolans kunskapsutveckling rättvisa är på alla sätt och vis ett svårmanövrerat projekt, allra minst inom ramen för ett arbete som detta. För det första måste ett perspektiv för våra efterforskningar stipuleras och inrättas; ligger fokus på bildningen, på lärofäderna, på samhällsutvecklingen eller på den idéhistoriska utvecklingen? För det andra kräver arbetet en tidsmässigt konkret utgångspunkt samt en medvetenhet över det kunskapsarv som detta initialläge utgår ifrån. För att senare i denna uppsats kunna utröna i vilken mån skolans kunskapssyn är genomskinlig mot den vidare samhällsutvecklingen i samma fråga, räcker det dock med att jag här mycket kortfattat gör några grova nedslag i den svenska skolutvecklingen. Jag väljer att börja i den så kallade ”nya tiden”, den tid som efterträdde medeltiden och som under 15-, 16-, och 1700-talen ser början på industrialismens tidevarv.

Väl inne i den nya tiden fick protestantismen ett klart överläge vad gäller utformningen av den svenska skolan. I 1571 års skolordning infördes latinskolan, som med ämnena latin, kristendomskunskap och sång samt i förekommande fall även hebreiska och grekiska, hade för avsikt att bilda för prästyrket. Enligt författaren Arne Maltén följde denna utbildningsform troget den *klassiska läroplanskoden*. Denna typ av läroplan, menar Maltén, är primärt utformad till syfte att förmedla insikt i kunskapens och kulturarvets grunder. Bildningen skall *spridas* och på detta sätt fastställa människans relation till det omgivande samhället. Undervisningen byggde i mångt och mycket på den typ av logiska rationalism som härrör från den grekiska antiken; bevisföringens retoriska konst var med andra ord ett högprioriterat föremål för denna skolform:<sup>31</sup>

Vi ser tydligt hur rationalismens kunskapsidé med traditionens hela kraft i ryggen dominerar utbildningen. Det är den klassiska bildningen som står i centrum. Skolan fokuserar på ämnenas begrepps- och teoristruktur. Teoretisk och intellektuell kunskap ses som "grundbulten" i elevens förmåga att tolka verkligheten, att deducera fram sanningen om tingen.<sup>32</sup>

Den för Sveriges del kanske mest inflytelserika "pedagogen" vid denna tid var enligt professor Sven G. Hartman tveklöst Martin Luther (1483-1546). Även om Luthers pedagogiska fallenhet kan ifrågasättas, har hans idéer varit mer inflytelserika än någon annan vad gäller undervisningen i norra Europa. Luthers människosyn var påfallande pessimistisk. Allt sedan syndafallet är människans natur fördärvad och har av denna anledning ej någon förmåga att handla gott. Luthers kunskapssyn var lika pessimistisk som hans människosyn. Värdefull kunskap var sådan kunskap som höll tron och samhället vid liv men dessa kunskaper kunde människan inte själv erövra. Den var via Guds uppenbarelse given en gång för alla och skulle av lärda förmedlas till människor genom samhällets försorg.<sup>33</sup>

Med den *rationella läroplanskoden* blev undervisningen mer pragmatisk. Med en växande statsapparat och en redan omfattande industri försökte undervisningen under 17- och 1800-talen att i rent nyttyssyfte förse industrinäringen med administrativt och tekniskt kunnig personal. För skolväsendet fick denna omständighet en tydlig konsekvens då de klassiska skolämnena, som tecknats ovan, byttes ut mot så kallade reala ämnen – språk, matematik,

---

<sup>31</sup> Arne Maltén, *Pedagogiska frågeställningar: en introduktion till pedagogiken*, Lund, 1997, s. 37

<sup>32</sup> *Ibid.*, s. 49

<sup>33</sup> Sven G. Hartman, *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Linköping, 1995, s. 132-135

naturkunskap och handelsämnen. I och med att industrialiserings- och urbaniseringsprocessen hunnit långt ställdes allt högre krav på kvalificerad arbetskraft. En ytterligare effekt är därför införandet av yrkesämnen och yrkesprogram på gymnasie- och universitetsnivå.<sup>34</sup> Upplysningstidens tänkare stod enligt Hartman inför ett spännande projekt; med människans förnuft och de vetenskapliga metoder som utvecklades under 1600-talet skulle upplysningstidens författare söka nya svar på de eviga frågorna. En av denna tids centralfigurer är Jean Jacques Rousseau (1712-1789) och jämte hans mångsidiga sysselsättningar återfinns en förhållandevis utarbetad kunskapsteori. Några av 1700-talets stora frågor gällde hur man byggde kunskap, hur man avgör dess giltighet, vad som bestämmer dess värde och huruvida kunskap skall byggas på förnuft eller erfarenhet. Många skolinstitutioner vid denna tid motiverade sin verksamhet utifrån logiska och empiriska utgångspunkter. Man menade att det ”gällde att kombinera logiken med erfarenhetsgrundade studier av verkligheten för att skapa de bästa förutsättningarna för kunskapsbyggnad”,<sup>35</sup> och Rousseaus kunskapssyn hade en liknande utgångspunkt. Enligt honom var människan god men hon levde i ett samhälle och i en kultur som ville henne illa. Därför är den kunskap som bygger på människans erfarenheter mer värda än dem som förmedlas genom den etablerade kulturen.<sup>36</sup> I enlighet med upplysningssamhället utgick Rousseau alltså från en empirisk tradition när han utformade sin kunskapssyn.

I slutet av 1800-talet får vi i Sverige ett skolväsende som mer och mer börjar likna det vi är van vid idag. Studierna ledde efter 1878 års läroverksstadga fram till en *studentexamen* och det grekiska läroämnet ersattes med engelska. En rad förändringar och reformer mellan 1878 och 1970 ledde så småningom fram till den moderna gymnasieläroplanen, vars kunskapssyn redovisas nedan. Enligt Maltén är det fortfarande den rationella läroplanskoden som är tongivande under denna tid, även om den nya tidens upplysningsideal fått ge vika åt hermeneutisk teori och kritisk metod. Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationalisering samt miljöfrågornas ständiga aktualitet ställer nya och obeständiga krav på människors kunskap, kunnande och sätt att arbeta.<sup>37</sup> John Dewey (1859-1952), eller ”utbildningsreformernas gudfader” som Hartman väljer att kalla honom, är den pedagog som i efterkrigstidens Sverige lagt grunden för den så kallade progressiva pedagogiken. Enligt Deweys progressiva kunskapssyn tillmäts kunskapen som sådan inget egentligt egenvärde,

---

<sup>34</sup> Maltén, 1997, s. 38-39

<sup>35</sup> Hartman, 1995, s. 146

<sup>36</sup> Ibid.

<sup>37</sup> Maltén, 1997, s. 49-52

utan blir värdefull endast när den tillåts inordnas under ett användningsområde och övergår till ren pragmatism. Kunskap betraktas av denna anledning ej som manifest; den går ej att utforska ur föreställningen om en statisk verklighet utan utvecklas snarare i ett samspel mellan subjektet, människan, och objektet, hennes omgivning. Eftersom kunskapen därav är evigt föränderlig och ständigt expanderande, ”är det omöjligt att ställa samman kunskapskataloger vars sammansättning skulle vara giltig för längre perioder. Varje utbildning som inriktas på att täcka detaljerade kunskapsförteckningar riskerar att bli inaktuell innan den ens är avslutad”.<sup>38</sup> På detta sätt är kunskapen progressiv, det vill säga utvecklas framåt.

## **2.2 1970 års läroplan för gymnasieskolan**

Det som vi idag kallar *gymnasieskolan* kom till efter en serie riksdagsbeslut mellan 1964-1971 som behandlade en eventuell sammanslagning av den tvååriga fackskolan och den kommunala yrkesskolan.<sup>39</sup> Den 1 juli 1971 trädde den nya läroplanen för den reformerade gymnasieskolan, *Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan* (hädanefter bara *Lgy 70*), i kraft och var således landets första enhetliga läroplan för den gymnasiala utbildningen.<sup>40</sup> Läroplanen var uppdelad i en allmän del (mål- och riktlinjer, tim- och kursplaner samt allmänna anvisningar) och en supplementdel (kompletterande anvisningar och kommentarer kring ämnen och kurser) och kunskapssynen finns ej återgiven i något sammanhållet kapitel utan ligger utspridd i textmassorna. Undervisningen, manar *Lgy 70*, skall genom samhällets försorg bedrivas i syfte att ”meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter” med målet att främja deras utveckling till ”dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar”.<sup>41</sup> Vidare bör eleverna genom ömsesidiga kontakter mellan skolan och närsamhället, dess människor och verksamheter, växa in i denna gemenskap. ”Skall skolan vidare lyckas engagera alla elever för samhällsfrågor måste eleverna genom arbetet i skolan kunna förvärva kunskap om samhället och insikt om vikten av samhörighet med det”.<sup>42</sup> Kunskap har dock även en viktig uppgift för främjandet av elevernas personliga utveckling. I gymnasieskolan skall eleverna därför ”tillägna sig sådana färdigheter och kunskaper” som är av betydelse för personlighetsutvecklingen och för att nå detta mål ”krävs goda kunskaper och allmän förmåga att använda kunskapskällor å ena sidan och förmåga att tillämpa sitt vetande och uppfatta

---

<sup>38</sup> Hartman, 1995, s. 160

<sup>39</sup> Carl Ivar Sandström, *Utbildningens idéhistoria: om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet*, Stockholm, 1989, s. 232-234

<sup>40</sup> Skolöverstyrelsen, *Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan*, Stockholm, 1983, s. 5

<sup>41</sup> *Ibid.*, s. 17

<sup>42</sup> *Ibid.*, s. 19

sammanhang mellan fakta å andra sidan”.<sup>43</sup> Läroplanen framhåller samtidigt att en av gymnasieskolans huvuduppgifter är att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till kunskaperna – eleverna bör redan från början vänja sig vid en undersökande inställning ”till de kunskaper och den information som erbjuds dem inom och utom skolan”.<sup>44</sup> Huruvida de meddelade kunskaperna eller värderingarna accepteras eller ej, står upp till den enskilde eleven att avgöra:

Det bör alltid överlåtas åt eleven att efter självständig prövning acceptera eller förkasta en värdering. Detta innebär att som allmän regel för undervisningen bör gälla att objektivitetskravet skall sättas i centrum. Fakta och värderingar skall presenteras så allsidigt som möjligt. I de gränsfall då tvekan kan råda huruvida ett faktum eller en värdering föreligger bör diskussionen hållas öppen.<sup>45</sup>

När det gäller elevens framtida arbete bör skolan erbjuda så kallade specialförberedelser. Denna aktivitet gäller främst sådan kunskap som hjälper eleven att lösa de uppgifter som uppstår i arbetslivet. Sådan kunskap gäller framför allt olika kommunikationsfärdigheter som språk, men även matematiken då eleven bland annat måste ”kunna orientera sig om samt självständigt och kritiskt bedöma användningen av kvantitativa metoder inom skilda samhällssektorer”.<sup>46</sup> De humaniora områdena skall enligt 1970 års läroplan för gymnasieskolan alltså låta sig *kvantifieras* och utsöndra mätbar data. För att kunna ta ställning till många av de problem som berör dem själva och samhället är det också viktigt att skolan ger tillfälle för teknisk och naturvetenskaplig orientering.<sup>47</sup> I skenet av detta skall arbetet i skolan ge intellektuell skolning och emotionell fördjupning som i förlängningen skall hjälpa stärka elevernas ”aktning för sanning och sanningssökande, deras ansvar inför givna uppgifter, allvar inför problemställningarna samt tolerans och respekt för andras uppfattningar”.<sup>48</sup>

### **2.3 Skola för bildning**

Under 1991 fick läroplanskommittén av den dåvarande regeringen uppdraget att utreda behovet om nya läroplaner för de obligatoriska och de frivilliga skolformerna.

---

<sup>43</sup> Skolöverstyrelsen, 1983, s. 19

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> Ibid., s. 20

<sup>46</sup> Ibid., s. 21

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> Ibid., s. 40

Läroplanskommitténs slutliga betänkande, *SOU 1992:94 Skola för bildning* (hädanefter bara *Skola för bildning*) offentliggjordes under 1992 och efterföljdes av åtskilliga skrivelser, några av vilka kommenteras i efterföljande avsnitt. I kapitlet ”Kunskap och lärande” ger läroplanskommittén utförlig bakgrund till den kunskapssyn som sedermera genomsyrar dagens läroplaner. Man menar inledningsvis att ett system där staten enbart anger vilka mål skolan skall sträva mot, ställer krav på nationella beskrivningar av vilka kunskaper eleverna skall utveckla, samtidigt som detta även förutsätter en aktiv diskussion om kunskapsbegreppet bland lärare, elever och skolledare på de lokala skolorna.<sup>49</sup> Vidare framhåller man att det under de senaste decennierna funnits tre aspekter av kunskap som kommit att få allt mer framträdande roller:

För det första kunskapens konstruktiva aspekt. Kunskap är inte en avbildning av världen, utan ett sätt att göra världen begriplig. Kunskaper utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör. För det andra kunskapens kontextuella aspekt. Kunskap är beroende av sitt sammanhang, vilket utgör den (tysta) grund mot vilken kunskapen blir begriplig. För det tredje, kunskapens funktionella (instrumentella) aspekt, kunskap som redskap.<sup>50</sup>

Kommittén ger i avsnittet ”Skolans kunskapsuppgifter” därefter en kort överblick över den svenska skolutvecklingen i allmänhet och synen på kunskap i synnerhet. Skollagen menade tidigare att undervisningens syfte, i likhet med Lgy 70, var att ”meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter”, medan man idag har formuleringen ”ge eleverna kunskaper och färdigheter” – denna förändring spårar kommittén i fyrtio- och femtiotalens skoldebatt där, mot bakgrund av kriget, diskussionerna om en mer objektivistisk kunskapssyn fri från värden fungerade som ledstjärna. I dag, menar utredningen, anses kunskap ”utvecklas i ett socialt sammanhang, som omfattar såväl särskilda perspektiv som värderingar”.<sup>51</sup> Av denna anledning är det i dag svårt att tala om undervisning som ett *meddelande* av kunskap. Denna förändrade syn, underlättar för eleverna att ”utveckla en vana att grunda sina ståndpunkter på kunskaper och förnuftsmässiga övertygelser snarare än på något av auktoriteter föreskrivet eller på tradition”.<sup>52</sup> Detta är att vara en ”kunskapande” person – ett begrepp som här nämns för första gången men som därefter får mer utrymme. Texten i avsnittet ”Kunskap och

---

<sup>49</sup> Läroplanskommittén, *SOU 1992:94 Skola för bildning*, Stockholm, 1992, s. 59

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> Ibid., s. 61

<sup>52</sup> Ibid.

kunskapsformer” behandlar kunskapsbegreppet samt dess olika former och skepnader och mycket utrymme ges till en djuplodad diskussion om vad kunskap egentligen är. En grov indelning av kunskapens olika former är att kategorisera dem som antingen *rationalistiska* (kunskap som ett resultat av mänskligt tänkande), *empiriska* (kunskap som en återspeglning av verkligheten) eller *konstruktivistiska* (kunskap som konstruktion för att göra erfarenheter begripliga). Olika discipliner har under 1900-talet dock visat att kunskap som en avbildning av verkligheten blir allt svårare att vidmakthålla.<sup>53</sup> Det utredningen snarare förespråkar är en syn där kunskap inte är ”en ’avbildning’ av världen utan en mänsklig konstruktion för att göra världen hanterbar och begriplig. Kunskap är på det viset inte sann eller osann, utan något som kan argumenteras för och prövas. Kunskap är diskuterbar”.<sup>54</sup> För att hos eleverna förankra denna uppfattning skall undervisningen ges en historisk dimension, vilket betyder att kunskaperna inte skall läras ut som färdiga svar, utan som svar som uppstått i speciella sammanhang under speciella omständigheter.<sup>55</sup> Man är därför inte sen att understryka att kunskap varierar mellan olika områden och över tid. Skolans verksamhet har ingen stabil grund att stå på eftersom gårdagens kunskap inte är det samma i idag eller vad den kommer att vara i morgon. Det är dock viktigt att skolan förmedlar kunskaper som är *beständiga*. Beständiga kunskaper, påpekar utredningen, betyder inte att kunskaperna är oföränderliga utan skall här förstås som de kunskaper som utgör innehållet i de olika skolämnena: ”I termer av kulturarv kan man definiera beständiga kunskaper som sådana kunskaper som är nödvändiga för alla medborgare för att kunna förstå, delta i och påverka samhället”.<sup>56</sup>

När kunskap utvecklas utifrån reflektioner av erfarenhet ingår kunskapandet i ett sammanhang med den organisation och den miljö eleverna befinner sig i. Sammanhanget där kunskapen utvecklas fungerar som ”tyst” bakgrund till dessa kunskaper: ”Det sätt som skolarbetet är organiserat på kan därigenom fungera som en ’stödkonstruktion’ för den kunskap som skall förmedlas, eller motverka den”.<sup>57</sup> Läroplanskommittén pekar här på betydelsen av fenomenologiska aspekter i människans lärande – vi samspelar med den omgivande miljön, och beroende på hur denna miljö ser ut kan kunskapandet antingen stärkas eller motverkas: ”Om exempelvis elevernas tysta kunskap blir vilken typ av svar som läraren väntar sig på sina

---

<sup>53</sup> Läroplanskommittén, 1992, s. 62

<sup>54</sup> Ibid., s. 76

<sup>55</sup> Ibid.

<sup>56</sup> Ibid.

<sup>57</sup> Ibid., s. 64



frågor har arbetet kanske inte organiserats på ett sätt som utvecklar elevernas förmåga att förstå mönster och sammanhang”.<sup>58</sup>

De av läroplanskommittén mest åberopade satser vad gäller kunskapssynen är det som har kommit att betraktats som läroplanens *fyra F*; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa är de fyra kunskapsformerna (även om de enligt läroplanskommittén ”naturligtvis inte uttömmar kunskapens alla dimensioner”<sup>59</sup>) vilka samspelar med varandra samtidigt som de utgör varandras förutsättningar. Man har låtit göra denna utvidgning av kunskapsbegreppet för att motverka ensidig tolkning och tillämpning av den ena eller den andra kunskapsformen. Fakta är kunskaper som information, regler och konventioner och ofta något som går att mätas. Till skillnad från den kvantitativa faktakunskapen (läroplanskommittén poängterar dock att det ej finns någon ”ren” fakta) är förståelsekunskapen kvalitativ i sin karaktär. Att tillägna sig förståelsekunskap innebär att internalisera kollektiva begrepp som byggts upp inom olika ämnesområden. Utifrån detta får vi en gemensam referensram som möjliggör kommunikation. Om förståelsen utgör kunskapens teoretiska dimension är färdigheten dess praktiska dito. Med färdigheten vet vi *hur* vi skall utföra något men det finns också intellektuella färdigheter, till exempel matematiska. Slutligen utgör förtrogenheten kunskapens ”osynliga” dimension. Förtrogenhet kommer till uttryck i människans förmåga att bedöma och att tillämpa, till exempel hur begrepp kan användas i olika sammanhang: ”Genom erfarenhet av många unika situationer lär vi oss att se likheter i olikheterna, liksom att vara uppmärksam på olikheter”.<sup>60</sup> Avsnittet om kunskap avslutas med att kort beskriva skolverksamhetens två uppdrag; skolans kunskapsuppdrag omfattar inte enkom *förmedlandet* av kunskaper, utan också främjandet av elevernas *kunskapande*:

All *kunskapsförmedling* oavsett om det gäller fakta, förståelse, färdighet eller förtrogenhet, har någon form av facit att jämföra med. När det gäller *kunskapandet* däremot, är det arbetet som är målet, förmågan att formulera och utveckla problem och komma fram till slutsatser. Den omfattar såväl färdigheter – att formulera sig, att använda kunskapskällor, att sammanställa, att göra beräkningar etc. – som förtrogenhet, vilket kommer till uttryck t.ex. genom en förmåga till riktiga bedömningar i kunskapandets olika skeden.<sup>61</sup>

---

<sup>58</sup> Läroplanskommittén, 1992, s. 64

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Ibid., s. 66-67

<sup>61</sup> Ibid., s. 67

Mot slutet av kapitlet redogör läroplanskommittén för hur kunskaperna skall organiseras inom de olika utbildningsformerna. Under de första skolåren, menar utredningen, skall barnen utveckla vissa grundläggande kompetenser men att dessa inte nödvändigtvis behöver inordnas under specifika skolämnen. Kunskaperna skall istället organiseras med utgångspunkt i barnens frågor. Utredningen konkluderar att ”medan myter, berättelser och berättande har sin givna plats i detta första skede, bör fokus därefter långsamt vridas över mot kritisk reflexion”.<sup>62</sup> De kunskaper som *förmedlas* och som ”har någon form av facit att jämföra med”, men som för den skull inte har något med ”sanningen” att göra, betraktas av utredningen alltså som myter eller berättelser.

## ***2.4 Läroplanskommitténs förslag***

I *Skola för bildning*, kapitel 6, redogör så läroplanskommittén för sitt konkreta textförslag till den nya läroplanen för gymnasieskolan och komvux (som sedermera kompletterades med texter för att även inkludera gymnasiesärskolan, statens skolor för vuxna samt vuxenutbildningen för utvecklingsstörda). För att lättare göra jämförelser med läroplanens slutgiltiga utformning (avsnitt 2.8), väljer jag här att skilja läroplansförslaget från själva betänkandet. Efter en relativt vittgående beskrivning av den svenska gymnasieskolans utveckling, läroplanens utformning samt skolans värdegrund och uppgifter, kommer man in på skolans kunskapsmål. Skolan, framhåller läroplanen, har uppgiften att ”dels överföra värden, kunskaper och färdigheter, dels förbereda för att leva, arbeta och verka i det framtida samhället. Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper och färdigheter som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver”.<sup>63</sup> Eftersom vi lever i en komplex verklighet med ett samhälle som genomlever snabba förändringar och stora informationsflöden, blir förmågan att tillägna sig och använda ny kunskap allt viktigare. Utöver detta är det viktigt att skolan ger tillfällen för överblick och sammanhang. Undervisningen i skolan skall därför anlägga ett historiskt perspektiv ”som bland annat låter eleverna utveckla en beredskap inför framtiden och som främjar förmågan till dynamiskt tänkande”.<sup>64</sup> Skolan kan dock inte själv förmedla de kunskaper som varje elev kommer att behöva, varför det är viktigt att skolan ”skapar de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling”.<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> Läroplanskommittén, 1992, s. 79

<sup>63</sup> Ibid., s. 163

<sup>64</sup> Ibid.

<sup>65</sup> Ibid., s.164

Läroplanskommitténs förslag är med andra ord en komprimerad sammanfattning av dess utredande textmaterial, där många aspekter som varit centrala i betänkandets kunskapsdiskussion utelämnats. Bland annat återfinns ej de fyra kunskapsformerna, ej heller något resonemang om kunskapens föränderlighet.

## **2.5 Remissyttranden över betänkandet**

Efter det att läroplanskommittén sammanställt sitt betänkande gick utredningen på remissbehandling till landets remissinstanser (vilka bland annat utgörs av olika statliga organ, högskolor och universitet, kommuner, fackförbund, ämnesföreningar och kyrkliga organisationer). I dokumentet *Sammanställning av remissyttranden över Läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) Skola för bildning*, som återfinns som särtryck i bilagesamlingen *Bilaga till regeringens propositioner 1992/93:220 och 1992/93:250 om nya läroplaner och nytt betygssystem*, har regeringen sammanställt de viktigaste synpunkterna på den nya läroplanen (ett fåtal remissyttranden har även tryckts direkt i propositionen – de viktigaste av dessa skildras i nästkommande avsnitt). Under avsnittet ”Bildningsbegreppet och kunskapssynen” redovisas remissyttranden över just läroplanskommitténs brukande av bildnings- och kunskapsbegreppen. De flesta remissinstanser, menar man, instämmer med kommitténs syn på kunskap, även om vissa har invändningar mot några av betänkandets formuleringar. Högskolan i Linköping menar till exempel att läroplanen i för hög grad koncentrerat bildningsbegreppets kognitiva aspekter och inte, som man gjort i tidigare läroplaner, diskuterat bildning i personlighets- och värdetermer. Högskolan i Örebro ställer sig positiv till läroplanskommitténs förslag eftersom det på ett så konstruktivt sätt ”gömmar den konkreta vardag i vilken människorna i skolan befinner sig”.<sup>66</sup> Enligt Kungliga Vetenskapsakademien bör läroplanen i en högre grad betona kunskapens relativa karaktär:

[I gymnasieskolan är det] ett möjligt och önskvärt förhållningssätt att beakta kunskapers relativitet; för lägre stadier har detta föga relevans. Huvuddelen av undervisningen i grundskolan bör gälla områden och frågor där baskunskapen är etablerad och allmänt accepterad och inte sådant som ligger vid den aktiva forskningsfronten där olika tolkningar av resultatens innebörd alltfjänt är möjliga.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Bilaga till regeringens propositioner 1992/93:220 och 1992/93:250 om nya läroplaner och nytt betygssystem, 1992, s. 18

<sup>67</sup> Ibid.

## **2.6 Regeringens proposition**

*Regeringens proposition 1992/93:250 Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särsvux* är en samling ställningstaganden till de förslag som läroplanskommittén framfört i *Skola för bildning*. I tretton kapitel diskuteras bland annat gymnasieskolans mål och riktlinjer, dess överordnande kunskapssyn, kursplanernas resultatstyrning, lärarnas yrkesprofessionalism samt, som bilaga A, själva läroplansförslaget (som är en revidering av det förslag som återfinns i *Skola för bildning*). Vad gäller kunskapssynen är regeringen, i likhet med remissinstanserna, mån om att de som skall tillämpa läroplanen får bakgrunds- och motivtexter till läroplanens innehåll – propositionens utformning skall därför ses som ett led av detta. Generellt sett är propositionens kapitel om kunskap och lärande mycket likt läroplanskommitténs utredning som beskrivits ovan, dock med några undantag. De fyra kunskapsformerna får ej betraktas som färdiga produkter utan utvecklas i ett sammanhang där eleverna utgör kunskapens utgångspunkt. För att kunna implementera den undervisning som denna kunskapssyn innebär, menar propositionen, måste läroplanen ”också ge uttryck för elevernas aktiva roll och ansvar för inläringen”.<sup>68</sup> Propositionen söker också bryta ned förställningen om att kunskap och kunskapsbegreppets olika innebörder skulle vara annorlunda inom så kallade läroämnen och yrkesämnen, det vill säga mellan teoretiska och praktiska discipliner. Denna typ av distinktion är en fara, menar man, eftersom man då osynliggör den kunskapsvariation som även finns inom ämnena. Dock finns det mellan skolans obligatoriska och frivilliga skolformer en påtaglig skillnad i hur kunskap skapas och förmedlas. Den obligatoriska skolan skall ge de mer bestående och grundläggande kunskaperna; de som förutsätter en förmåga att kunna läsa, skriva och räkna, medan ”de övriga frivilliga skolformerna [...] har en vidare uppgift, nämligen att hos eleverna skapa en beredskap för ett föränderligt yrkesliv och för att själv kunna påverka både arbetsliv och samhällsliv. I detta ligger även att eleverna skall inse kunskapers relativitet”.<sup>69</sup> Regeringen har med andra ord tagit fasta på Kungliga Vetenskapsakademiens remissyttrande om att kunskaper på skolans lägre nivåer skall betraktas som ”allmänt accepterade” medan verksamheten långsamt skall vridas mot att förankra en förståelse för kunskapers föränderlighet.

---

<sup>68</sup> Regeringens proposition 1992/93:250 *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särsvux*, 1992, s. 17

<sup>69</sup> *Ibid.*, s. 18

En diskussion om kunskapens roll i skolan återfinns även i propositionens målbeskrivningar. Regeringen bedömer att skolans mål kan grupperas i huvudområdena *kunskaper, normer och värden, elevernas ansvar och inflytande, utbildningsval – arbetsliv, rektors ansvar samt betyg och bedömning*. Under avsnittet kunskaper påpekas än en gång att remissinstanserna i överlag är positiva till kommitténs kunskapssyn, men att denna inte följs upp i formuleringarna i läroplansförslaget. Skolverket menar till exempel att läroplanskommitténs lydelse om att ”kunskap är en mänsklig konstruktion, att kunskap alltid finns i ett sammanhang och att kunskap utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever samt de erfarenheter man gör”<sup>70</sup> inte bara finns med i utredningens begreppsdiskussion, utan att den även bör ingå som en central del i själva läroplanen. Göteborgs universitet är inne på samma spår då de framhåller att det i målen för gymnasieskolan inte nämns något om att ”kommunikations- och observationsförmåga, analytisk förmåga och förmåga att ta initiativ och att arbeta i lag blir viktigare än faktakunskaper med kort livslängd”.<sup>71</sup>

## **2.7 Bildning och kunskap**

I Skolverkets särtryck ur *Skola för bildning, Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*, ingår förutom läroplanskommitténs originaltext ur kapitlen ”Kunskap och lärande” samt ”Skolan och omvärldsförändringarna”, kommentarer kring utredningens formuleringar. Skolverkets Ingrid Carlgren har i ett fåtal sidor kommenterat betänkandets kunskapskapitel och hon hävdar att texten, trots sin ”lättsmälthet”, ”tillskrivs en rad saker som inte står där och att det får karaktären av en ideologi för verksamheten i skolan”.<sup>72</sup> Detta, tror hon, beror på att skolväsendet under några årtionden fått en tradition där begreppet ”kunskapssyn” kommit att beteckna allmänna idéer om *den goda skolan*. Vidare menar hon att *Skola för bildning* ger mer begrepp än direktiv; kunskapskapitlet ger vissa termer och ett tänkande för att reflektera över kunskap, vad det innebär att kunna någonting, men inte för att värdera eller välja ut kunskap. Utifrån läroplanskommitténs betänkande kan lärare alltså ej få reda på vad som är bra eller eftersträvansvärd kunskap, eller vad eleverna skall lära sig i skolan och vad man ska få kunskaper om.<sup>73</sup> Huruvida Carlgren eller Skolverket ställer sig positiv eller negativ i frågan

---

<sup>70</sup> Regeringens proposition 1992/93:250, 1992, s. 26

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Skolverket, *Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*, 1994, s. 51

<sup>73</sup> Ibid., s. 51-52

om avsaknad av normativa riktlinjer i läroplanen framgår dock inte av hennes text. Däremot påpekar hon att problematiken får konsekvenser för hur vi skall tolka de fyra kunskapsformerna. En vanlig tolkning är att rangordna kunskapsformerna hierarkiskt, där faktakunskaper skulle betraktas som den lägsta formen av kunskap medan förtrogenhet skulle vara den högsta. I kommitténs utredning finns dock inget som skulle tyda på att kunskapsformerna är delar av ett större hierarkiskt system, utan skall snarare betraktas som en produkt av vårt (traditionella) sätt att tänka om kunskap, menar Carlgren.<sup>74</sup> Slutligen går Carlgren in i en diskussion om termen ”kunskapande” och begreppets olika dimensioner. Hon finner att den kritik som funnits mot att utredningen ej behandlat *kreativitet* som en kunskapsform emellertid återfinns i kunskapandets karaktär. Kreativitet skall betraktas som en aspekt av kunskapen snarare än som en särskild slags kunskap – därtill kan kunskapandet sägas ha två sidor; en reproduktiv och en produktiv (eller återskapande respektive nyskapande):

När det gäller mänsklighetens kunskapande kan man knyta detta till en diskussion om reproduktion eller produktion av kunskaper. Det som ur mänsklighetens perspektiv framstår som reproduktion av kunskap är emellertid ur den enskilda elevens perspektiv en process som är såväl reproduktiv som produktiv. Den enskilda eleven övertar via språket kollektiva begrepp (vilket alltså innebär en reproduktion) samtidigt som han/hon måste utveckla sin privata mening knuten till begreppen (produktion).<sup>75</sup>

Ur ett samhällsligt perspektiv, fastställer Carlgren, betraktar vi forskning som produktion av kunskap, medan skolan i traditionell mening fått stå för kunskapens reproduktiva sida. Eftersom skolan skall erbjuda eleverna en förmåga att förstå nya problem och sammanhang, kommer undervisningen även att behöva vara producerande.<sup>76</sup>

## **2.8 1994 års läroplan för gymnasieskolan**

Läroplanskommitténs betänkande kom, efter dess sedvanliga beredningsarbete olika statliga instanser och organ emellan, att den 17 februari 1994 slutligen befästas i *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Sedan läroplanskommitténs förslag har mycket hänt med läroplanens konkreta textutformning, bland annat har texten fått tydligare och fler

---

<sup>74</sup> Skolverket, 1994, s. 52

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> Ibid., s. 52-53

kapitelindelningar samt en vidare diskussion av kunskapsbegreppet. Läroplanen har också blivit betydligt mindre i omfång – mycket av den text som utgjorde läroplansförslaget har därmed redigerats bort. Skolans huvuduppgift för de frivilliga skolformerna, gör läroplanen gällande, ”är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper”.<sup>77</sup> Från att i förslaget understrukt vikten av att i skolan ”överföra värden, kunskaper och färdigheter” har man i den slutgiltiga versionen särat på begreppen och istället skrivit att skolan har till uppgift att till eleverna ”överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället”.<sup>78</sup> De kunskaper som skall *förmedlas* betraktas dock fortfarande som ”beständiga”.

Under avsnittet ”kunskaper och lärande” beskrivs läroplanens reviderade kunskapssyn. Läroplanen framhåller fortfarande vikten av den aktiva kunskapsdiskussionen för skolans kunskapsförmedling, ”om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker”,<sup>79</sup> däremot har man nu i ett eget stycke infört de fyra kunskapsformerna och värdet av att undervisningen aldrig ensidigt får betona den ena eller den andra. En tydlig förändring är också beskrivningen om kunskapen som ett obeständigt fenomen. Undervisningen, skriver man, skall ge ”ett historiskt perspektiv, som bl.a. låter eleverna utveckla beredskapen inför framtiden, förståelsen för kunskapers relativitet och förmågan till dynamiskt tänkande”.<sup>80</sup> Skolan skall, vilket även påpekades i läroplansförslaget, dock inte utgöra elevernas enda referensram – skolan skall ta till vara de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället, bland annat från arbetslivet.

---

<sup>77</sup> Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*, 2000, s. 5

<sup>78</sup> Ibid.

<sup>79</sup> Ibid., s. 6

<sup>80</sup> Ibid.

# 3.

---

## MODERNITET OCH POSTMODERNITET: KUNSKAP UR ETT IDÉHISTORISKT UTVECKLINGSPERSPEKTIV

För att förstå de gymnasiala läroplanernas kunskapsteoretiska utveckling och under vilka förhållanden de uppstått, måste omständigheterna sättas in i ett mycket vidare idéhistoriskt perspektiv där samhällsutvecklingen från modernitet till postmodernitet redogörs. Detta kapitel söker därför spåra hur samhällseliga företeelser och förhållanden givit avtryck i dåtidens och nutidens kunskapssyn. Jag börjar därför med en skildring av den moderna världsbilden samt en kortare redogörelse för modernitetens kunskapssyn; positivismen. Posivismen menar att människan står i direktkontakt med verkligheten och att hon på grund av detta kan utvinna kunskap därur. Avsnittet åtföljs av en liknande beskrivning av postmoderniteten och dess konstruktivistiska kunskapssyn; enligt konstruktivismen finns det varken någon objektiv verklighet eller allmängiltig kunskap – människan blir lämnad att själv skapa sin subjektiva förståelsevärld. Kapitlet avslutas med två perspektiv som varit synnerligen betydelsefulla inom den postmoderna teorin; Jean-François Lyotards idé om ”metaberättelsernas död” samt Michel Foucaults filosofiska tankar om kunskap och makt; att kunskap i den postmoderna tiden bara är av värde om den kan användas för att styra och reglera.

### 3.1 Modernitet

Ordet modernitet kan tillskrivas åtminstone två olika egenskaper; dels söker den definiera en historisk period, dels beskriva det allomfattande projekt som dominerade under denna period – upplysningen. Under vilket årtionde, eller ens vilket århundrade, denna period tar sin början är en omtvistad fråga men enligt sociologen Zygmunt Bauman bör man börja sina efterforskningar i Västeuropa under 1600-talet, då en rad djupgående sociala och intellektuella samhällsförändringar stod vid tröskeln. Under 1700-talet mognade tankegångarna till ett kulturellt projekt för att under industrialismens tidevarv på 1800-talet betraktas som en ”socialt fullbordad livsform”.<sup>81</sup> Under 400-talet, skriver Lyon, nyttjades latinska begreppet *modernus* för att på ett effektivt sätt skilja det officiella kristna nuet från det hedniskt romerska förflutna. Den franska upplysningen kom långt senare att slutgiltigt

---

<sup>81</sup> Zygmunt Bauman citerad i Gunilla Dahlberg, Peter Moss & Alan Pence, *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*, Stockholm, 2002, s. 29



proklamera *les modernes* triumf och seger över *les anciens*.<sup>82</sup> Under loppet av några få decennier inleddes det en för européerna universell omdaning av samhällsstrukturen, vars kanske mest framträdande drivkraft var kapitalismen. Med sitt ständiga sökande efter nya råvaror, nya källor till arbetskraft och, efter en tid, nya teknologier som skulle effektivisera och i det långa loppet även *ersätta* denna arbetskraft. Den ena uppfinningen födde den andra. Det produktionssystem och de ideal som gällde för fabriken; specialisering, enhetlighet, standardisering, rationalitet och effektivisering, kom snart att även gälla varuhusen, jordbruket och kontoret.<sup>83</sup> Organisationsteoretikern Frederick Winslow Taylor (1856-1915) var detta systems främsta förespråkare och han gav det namnet vetenskaplig företagsledning (*Scientific Management*). Den vetenskapliga företagsledningen utvecklade Taylor i första hand för att öka produktiviteten inom det privata näringslivet, men metoden kom snart att genomsyra samhällets alla områden. Taylor var omsorgsfull och noggrann när han som chefsingenjör vid Midvale Steel Company genomförde experiment för att bestämma det bästa och mest effektiva sättet att utföra varje arbetsoperation och den tid det tog att utföra den. Han utvärderade material och verktyg och genomförde en tydlig arbetsdelning bland sina arbetare; ”rätt man på rätt plats”.<sup>84</sup> En annan av den moderna teorins förgrundsfigurer var Max Weber (1864-1920), som ansåg att observationen och beräkningen var några av sin tids främsta karaktärsdrag. Forskarens laboriemetod, kapitalismens resultaträkning och byråkraterns regler och organisationshierarki var alla utmärkande för den växande rationalismen och som i sin förlängning även utgjorde beräkningar för att skapa kontroll och på detta sätt vinna herravälde:

Den effektiva och produktiva organisationens kulmen var enligt Weber byråkratin. Men samma tendens utbreddes sig även till konsten och musiken; maskinlik precision blev ett motiv inom målarkonsten, och musiken utvecklades i en notskrift som strukturerades av nya idéer om harmoni. Antingen det gällde att öka skörderesultaten, utveckla militär precision, automatisera hushållet eller samordna flygbolagens tidtabeller blev rationaliseringen ett centralt tema i moderniteten under 1900-talet.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> Lyon, 1998, s. 31

<sup>83</sup> Ibid., s. 33-34

<sup>84</sup> Bengt Abrahamsson & Jon Aarum Andersen, *Organisation: att beskriva och förstå organisationer*, Malmö, 2000, s. 26-27

<sup>85</sup> Lyon, 1998, s. 36

Det moderna projektet hade ambitiösa mål; det skulle drivas av en bergfast övertygelse om framstegets obestridda kraftkälla, om ”framåtskridande, linjärt och kontinuerligt; sanning, som ett uppdagande av en ’vetbar’ värld; därtill frigörelse och frihet för individen i sociala, politiska och kulturella hänseenden”.<sup>86</sup> Att upplysningstiden skulle ha så högt uppsatta mål och ambitioner kan förklaras med att man vid denna tid nu ansåg sig ha funnit lämpliga verktyg och instrument för projektets förverkligande. Det mänskliga förnuftet – en sammansättning av unik rationalitet och kritisk förmåga vars främsta egenskap manifesterades i den empiriskt vetenskapliga metoden – delade tillsammans med teknikens landvinningar och industrialismens möjligheter världen i två delar, den civiliserade och den ”vilda”. Det var dessa egenskaper som gav den moderna människan en tilltro till sitt egna framsteg. Med hjälp av dessa instrument kunde människan, menade modernitetens upplysningsideal, överskrida rum, kultur och specifik historisk erfarenhet och på så vis lösa upp individen från hennes kontext.<sup>87</sup>

### ***3.1.1 Kunskapssyn: positivism***

Ett typiskt drag i moderniteten, menar Dahlberg, Moss och Pence, har varit att se världen som vetbar och regelbunden och att människan, trots sin självständiga, stabila och framför allt centrala position i den medvetna tillvaron, betraktat sig själv som objektivt separerad från densamma:

Precis som det finns en ”verklig” värld att upptäcka, så finns det också en inneboende och på förhand bestämd mänsklig natur, som existerar oberoende av sammanhang och relationer, som kan förverkligas helt och fullt genom överföringen av en redan befintlig kunskapsmassa som antas vara värderingsfri, universell och erbjuda en sann bild av världen och oss själva.<sup>88</sup>

Att vara autonom och värderingsfri innebär i detta avseende att vara vuxen, mogen och kapabel till sitt eget självförverkligande. En sådan individ skall i första hand vara rationell och arbetet hon utför skall företrädesvis tjäna förnuftet för att på detta sätt sluta cirkeln. Ju närmare förnuftet individerna kommer, desto lättare kommer deras strävan mot sin sanna natur och sitt självförverkligande att kännas.<sup>89</sup> Det begrepp som bäst sammanfattar detta

---

<sup>86</sup> Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 30

<sup>87</sup> Ibid.

<sup>88</sup> Ibid.

<sup>89</sup> Ibid.

förhållande är *positivism*, ett paradig som härstammar från Auguste Comte (1798-1857), som brukar nämnas som grundare av den positivistiska vetenskapstraditionen. Kunskap är enligt positivismen *positiv* – den kan medverka till samhällets utveckling att skapa en positivare värld. Kunskap erhålls genom observation och experiment och via analyser av orsak-verkan-relationer kan naturföreteelser förklaras och mätas så exakt och objektivt som möjligt. Kunskap byggs upp från det lilla till det stora, från delen till den sammansatta storheten. Bit för bit läggs kunskapen på plats. För positivisten är människan passiv och utan egen vilja, varför hon måste ses som kunskapens objekt, som skall manipuleras och drillas fram till den sanna kunskapen.<sup>90</sup> Enligt Comte var det bara naturvetenskaperna som lyckats nå det positiva stadiet. Samhällsvetenskaperna, menade Comte, skulle dock kunna utvecklas på samma sätt och närmast låg sociologin. Comtes syn på sociologin var starkt influerad av hans syn på naturvetenskapen; Genom att kunna göra förutsägelser skulle man även kunna styra hur människor agerar, och därmed hela samhällsutvecklingen: ”Samhället och människan skulle inte längre behöva befinna sig i yttre krafters våld som man inte behärskar. I det fulländade positiva stadiet skulle man inte heller behöva religionen. Dyrkan av Gud kunde ersättas av dyrkan av mänskligheten och dess stora personligheter”.<sup>91</sup> 1800-talets positivism grundar sig alltså på tre huvudtankar: (1) Naturvetenskapens metoder är ledande för andra vetenskaper och mönstret för all annan kunskap. (2) Säker kunskap grundar sig på erfarenhet och utgörs av fakta. (3) Naturen och samhället är lagbundna. Genom att människan kommer underfund med dessa lagar kan hon styra naturens resurser och samhällets utveckling.<sup>92</sup>

### **3.2 Postmodernitet**

Under 1960- och 70-talen kom ordet positivism ofta att användas som ett skällsord, skriver Henry Egidius i boken *Positivism, fenomenologi, hermeneutik: konsekvenser för didaktik och vårdvetenskap*. Beroende på att man i positivismens filosofi såg grunden till den tekniska utveckling som kommit att hota miljö och samhälle tog en omfattande proteströrelse form. Den mekaniska livssyn som såg människan som apparater, system som skulle styras av fakta och logik grundad på regelteknik, lämpade sig ej i en allt mer självmedveten värld.<sup>93</sup> Föranledningarna till detta paradigmskifte går enligt Lyon att spåra till 1800-talets slut och en bit in på 1900-talet, då världskrig och depression dämpade förhoppningarna om framstegets

---

<sup>90</sup> Maltén, 1997, s. 103

<sup>91</sup> Bernt Gustavsson, *Världsbilder: synen på människa, samhälle, natur*, Stockholm, 1988, s. 110

<sup>92</sup> *Ibid.*, s. 111

<sup>93</sup> Henry Egidius, *Positivism, fenomenologi, hermeneutik: konsekvenser för pedagogik och vårdvetenskap*, Lund, 1986, s. 32

omisskännliga karaktär. Framstegstron var nära att slockna efter ett andra världskrig men fick nytt artificiellt liv genom ett massivt uppsving i teknologi och konsumtion.<sup>94</sup> Skadan var dock redan skedd:

Kolonialismen föll sönder när stat efter stat beviljades politisk självständighet. Industrialismens baksida blev skrämmande påtaglig med försämringen av miljön, förbrukningen av icke förnyelsebara tillgångar och förtunningen av ozonlagret. Resultatet blev ett kraftigt ifrågasättande av vedertagna doktriner.<sup>95</sup>

60-talet introducerade den folkliga massans röst och bjöd samtidigt på både politiska och kulturella utmaningar av oerhörd vikt, menar Lyon. Tradition och kulturell smak stod på spel och vann gjorde de nya sociala rörelserna från arbetarklassen.<sup>96</sup> Moderna antaganden om individens nyttoinriktade rationalitet samt hennes tillämpning i politisk och ekonomisk teori, kom därför att starkt ifrågasättas. Upplysningsprojektets förening av mänsklig frihet och lycka genom den teknik- och vetenskapsbetonade tron på framsteget har sedan dess förlorat mer och mer av sin trovärdighet. Det gemensamma för denna kritik, skriver Dahlberg, Moss och Pence, var själva ifrågasättandet av förnuftet – ett ifrågasättande av ifrågasättandet – som hade en central position i det moderna projektet likaväl som den vetenskapliga metod och den fasta övertygelsen om att man genom att tillämpa förnuft och vetenskap skulle göra det möjligt att fastställa tillförlitliga, värdeneutrala sanningar om en förmodat objektiv, verklig värld.<sup>97</sup>

På samma sätt som i fallet med moderniteten går därför även postmoderniteten att kategorisera som ett projekt. Centralt i den postmoderna uppfattningen, menar Bauman, finns idén om, och en acceptans av, världens outrotliga pluralitet, en pluralitet som inte är en tillfällig station på vägen till den ännu icke uppnådda perfektionen, utan ett grundläggande element i tillvaron. Postmoderniteten innebär därför en stark strävan att frigöra sig från den moderna ambivalensen och uppnå någon sorts kontinuitet.<sup>98</sup> Det är i det postmoderna projektet som kritiken mot upplysningen tagit form och till skillnad från modernitetens ideal om konformitet och objektivitet, erkänner och välkomnar detta nya tillstånd all form av ovisshet, komplexitet, skiljaktighet, det icke-linjära, subjektivitet samt en desintegration av

---

<sup>94</sup> Lyon, 1998, s. 15

<sup>95</sup> Ibid.

<sup>96</sup> Ibid.

<sup>97</sup> Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 31

<sup>98</sup> Zygmunt Bauman, *Modernity and ambivalence*, Oxford, 1991, s. 98

våra föreställningar om tiden och rummet. Efterkrigstiden, dess erfarenheter och konsekvenser, hade ingjutit ett förakt mot totalitarismen och alla försök att framställa den totala sanningen var därför ett första steg mot det maktfullkomliga. Att inränga världen i ett system som utesluter andra synsätt, framhåller Bernt Gustavsson i boken *Världsbilder: synen på människa, samhälle, natur*, kommer ofrånkomligen ha en förtryckande verkan på andra tankesätt. Det är helt enkelt en samhällsfara.

Gustavsson menar vidare att det mest centrala i den postmoderna kritiken var *språket*; att allt tänkande börjar och slutar i språket. Filosofin, från dess tidiga början i Platon och Sokrates, framställde också sina sanningar genom språket, och eftersom språket är *arbiträrt*, det vill säga behärskas av godtycklighet, måste även alla sanningar vara godtyckliga. Denna tanke gav efterklang i en ny typ av kunskapssyn – hermeneutiken.<sup>99</sup>

### **3.2.1 Kunskapssyn: konstruktivism och hermeneutik**

Ur ett postmodernt perspektiv, menar Dahlberg, Moss och Pence, finns det ingen absolut kunskap, ingen central idé om sanningen eller om absolut verklighet som väntar på att bli upptäckt:

Det finns ingen fast punkt för visshet, ingen universell förståelse som existerar utanför historien eller samhället; det finns inget, som kan ge oss en grund för sanning, kunskap och etik. Istället ses världen och vår kunskap om den som *socialt konstruerade*, och vi deltar alla som mänskliga varelser aktivt i denna konstruktionsprocess.<sup>100</sup>

Snarare än att försöka förstå samhällets konstruktion, kulturens mönster eller den globala mosaiken, vänder sig människan istället inåt och engagerar sig hellre i att skapa mening genom interaktion med sin omedelbara omgivning. Snarare än att söka sanningen, är kunskapens så kallade *fakta* baserade på text – de är sociala förutsättningar som vi själva har konstruerat för att förstå vår egen situation. Kunskap existerar inte på något sätt åtskild från vår egen inblandning i världen och bör därför alltid betraktas som kontextspecifik och värdeladdad ”och utmanar sålunda den moderna tron på universella sanningar och vetenskaplig neutralitet”.<sup>101</sup> Verkligheten består istället av många, subjektiva och provisoriska

---

<sup>99</sup> Gustavsson, 1988, s. 153-154

<sup>100</sup> Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 35

<sup>101</sup> Ibid.

verkligheter vilka upplöses så snart deras betraktare övergivit dem. Om det ur ett postmodernt perspektiv ej finns någon objektiv verklighet att tala om, då finns det heller ej några beskrivningar av verkligheten att göra. Det enda vi kan åstadkomma, är *konstruktioner*. Anspråk på att beskriva verkligheten skapar ogynnsamma förhållanden eftersom den ger företräde för *ett* speciellt sätt att tolka vår omvärld – detta skapar en hierarki av tolkningsföreträdare. Beskrivningen blir i förlängningen till norm och konvention och skapar kriterier enligt vilka människor och ting bedöms. Med detta synsätt, skriver Dahlberg, Moss och Pence, kopierar eller representerar språket inte verkligheten – det *utgör* verkligheten: ”I det postmoderna perspektivet är världen oändligt mycket mer komplex än de kartor vi ritar, än de beskrivningar vi gör och de kategorier vi använder. Av detta följer att beskrivningar aldrig kan vara neutrala eller oskyldiga”.<sup>102</sup> Postmoderna teoretiker intar därför en skeptisk distans till föreställningen om att verkligheten kan vara objektiv och att kunskapen om denna är oberoende av *det sätt* människan skapar sin kunskap. Människan är därför en historisk, språklig och social konstprodukt.

Utifrån detta skapar, eller konstruerar, människan alltså sin uppfattning om omgivningen, ett förhållningssätt som kommit att benämnas *konstruktivism*. Konstruktivisternas kunskapssyn, kunskapsrelativismen, och dess metod, hermeneutiken, arbetar i motsatt riktning i jämförelse med den rationella vetenskapen – den tar inte de direkta eller omedelbara fenomenen för givet utan försöker avslöja dem som ytliga företeelser som styrs av bakomliggande faktorer. Den försöker demaskera verkligheten och letar efter ett fastare fundament att utgå ifrån.<sup>103</sup> En allmängiltig verklighet må existera, men enligt konstruktivismen går den aldrig att fullständigt greppa, varför vi istället bör koncentrera oss på hur människor utvecklar tolkningsstrategier för att förstå världen på. Människan lever därför sitt medvetna liv i en språklig representation som i högre eller lägre grad liknar verkligheten. Verkligheten (och kunskapen om den) kan med andra ord upplevas annorlunda från person till person, varför kunskap aldrig kan vara normativ eller den mest riktiga och sanna.

### ***3.2.2 Lyotards metaberättelser***

Även om den konstruktivistiska kunskapssynen är det betraktelsesätt som i allra högsta grad karaktäriseras av relativism och individuell omvärldsorientering, måste det som begrepp dock bedömas vara ett till viss del linjärt och allmängiltigt koncept – något som den tidigare

---

<sup>102</sup> Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 39

<sup>103</sup> Søren Barlebo Wenneberg, *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*, Malmö, 2001, s. 10

nämnda Jean-François Lyotard skulle hänföra till idén om ”de stora berättelserna”. Konstruktivismens tolkande natur, hermeneutiken, vars mest centrala perspektiv är tanken om människan som social och kulturell varelse och därmed också om människan som upphovsman till sociala och kulturella konventioner, blir i Lyotards filosofi också en grandios idé eftersom människor idag inte behöver bo särdeles nära varandra för att ändå dela samma eller liknande uppfattningar om en växande mängd fenomen. På grund av västerländsk globalisering och mediecentralisering upplever och tolkar människor i till exempel Europa och Nordamerika olika händelser på snarlika sätt; ett typiskt västerländskt sätt, och av denna anledning har hermeneutiken blivit strängt förutbestämd (och knappast individuell). De stora berättelserna, de så kallade metaberättelserna, försöker genom allomfattande historiska och filosofiska teorier om universella framsteg skapa en hallucination om modernitetens fullkomlighet. Lyotard tillämpar termen ”modern” på all vetenskap som legitimerar sig själv genom att hänvisa till en metaberättelse. Övergivandet av de stora berättelserna öppnar i stället vägen för de små berättelserna; lokal kunskap som är specifika för de samhällen och kulturella grupperingar där de framträder.<sup>104</sup>

Det är i de små berättelserna vi enligt Lyotard kan finna problem och frågeställningar som är värda att besvara och arbeta vidare med. I kärnskriften *La condition postmoderne* gör Lyotard, enligt Alexander Styhre, sig till ”talesman för vad som kanske skulle kunna kallas postmodernismens kärnfråga: behovet av att lämna de stora, sammanhängande och universella förklaringarna och i stället påvisa mångfald och polyvokalitet”.<sup>105</sup> Ett postmodernt samhälle borde därför befolkas av människor som har tusentals små berättelser som är värda att berätta snarare än ett storslaget epos om mänsklighetens framsteg och tämjande av naturen. Kritiker har dock menat att Lyotard genom detta ställningstagande exkluderar de politiska och kulturella kamper som lett till något gott, exempelvis kampen om demokratin, om mänskliga rättigheter eller om miljömedvetenheten. Postmoderna metaberättelser är ur detta perspektiv den enda lösningen på de moderna metaberättelsernas biverkningar.<sup>106</sup>

### **3.2.3 Foucaults maktdiskurs**

I ett postmodernt perspektiv – i en socialt konstruerad värld där det ej finns någon extern position för visshet, ingen universell förståelse som ligger utanför historien eller samhället,

---

<sup>104</sup> Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 37-38

<sup>105</sup> Alexander Styhre, *Postmodern organisationsteori*, Lund, 2002, s. 91

<sup>106</sup> *Ibid.*, 91-92

ingen metaberrättelse som erbjuder yttre legitimering – kan kunskap istället ses som ett uttryck av maktrelationer som bestämmer vad som är sant eller falskt. Kunskap kan in detta perspektiv inte skiljas från idén om makt, eftersom den är en effekt av just denna makt. Kunskap som ett redskap för makt är alltså en fråga om *tillämpning*; då det inte finns några riktlinjer, inga snitslade stigar som leder fram till instruktioner om vilken typ av kunskap som är mer väsentlig än någon annan vid ett givet tillfälle, blir kunskapen bara viktig när den *används* på rätt sätt – I Michel Foucaults fall skulle denna användning stå som högst i kurs inom maktens diskurs:

Varje samhälle har sin sanningsregim, sin 'allmänna politik' för sanning: dvs. de typer av diskurser det accepterar och får att fungera som sanna, de mekanismer och exempel som förmår en att skilja mellan sanna och falska påståenden, de medel med vilka vart och ett sanktioneras, de tekniker och procedurer som tillmäts värde för förvärv av sanning, status hos dem som anförtrotts att säga vad som räknas som sanning.<sup>107</sup>

Foucault kritiserade föreställningen om ett bestämt och fixerat maktbegrepp eftersom den vanligaste maktmodellen, den som består av enkel dualism mellan härskare och undersåte, mellan herre och slav, förutsätter undergivenhet och tvång. Även om denna typ av makt var vanlig i förmoderna samhällen, kom den under det modernitetens att bli mycket mer mångskiftande. Makten i moderniteten utövas inte bara av härskaren utan av en mängd individer och grupperingar för en mängd skiftande ändamål. Alla människor berörs av makten, men utövar den också i viss mån. Denna folkliga makt har inte sin grund i förnuft eller tvång, utan genom *disciplin*. Den disciplinära makten formar individer varken med eller mot deras samtycke och den använder inte våld. Den förtrycker heller inte i allmän bemärkelse, utan uppnår sina mål genom att påtvinga likformighet. I samhället finns det enligt Foucault en norm, en måttstock i något avseende, som försöker forma individer efter denna norm. Ett av den disciplinära maktens främsta instrument är kunskapen, ett begrepp som Foucault ej uppfattar som något essentiellt eller grundläggande, utan snarare som det som accepteras eller definieras som just kunskap – ett postmodernt förhållningssätt om något: "Det handlar inte om det inneboende sanna eller falska i ett påstående, om det är rätt eller fel i någon absolut mening: det handlar snarare om hur vissa påståenden i en viss tid och på en viss plats kommer att behandlas som om de vore sann kunskap".<sup>108</sup>

---

<sup>107</sup> Michel Foucault citerad i Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 47-48

<sup>108</sup> Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 46



Foucault utmanar därför den moderna idén om att makt förslavar och kunskap förlöser. Istället är de två grundsynerna tätt sammanflätade. Kunskap är en produkt av makt, men makt är också en produkt av kunskap. Maktdiskursen är dock inte bara av språklig karaktär, den uttrycks och skapas även i våra handlingar och praktiker och i förlängningen också i de miljöer vi bygger. Allt som människan skapar är meningsbärande, precis som språket, så även idén om det ”traditionella klassrummet”. Foucault observerade att bänkar ordnade i en rektangel tillåter bildandet av

ett enstaka bord med många olika ingångar under läromästarens sorgfälligt ’klassifikatoriska’ blick. Elevens framsteg, värde, karaktär [...] flit, renlighet och föräldrarnas förmögenhet – allt reflekteras i elevens position vid bordet. Som resultat därav sprids, individualiseras och organiseras en hop av individer.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Michel Foucault citerad i Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 49

# 4.

---

## LÄRORUMMET SOM LIVSVÄRLD

Foucault har med sin utsaga satt fingret på ett problemområde som kommit att bli dagsaktuell forskning. I denotativ, ytlig och objektiv bemärkelse betyder den fysiska miljön inget annat än den funktion den skall befästa. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv finns det dock ett parallellt rum till det rent fysiska; det så kallade ”levda rummet”, i vilken vi *upplever* miljön utifrån våra sociala dispositioner. Lärares kunskapsförmedling och elevers kunskapsutveckling sker därför i den rent fysiska miljön likaväl som i det levda rummet, men det är först i det levda rummet som den fysiska miljöns ”artefakter”, möblering, arkitektur och föremål, får någon djupare innebörd. Detta kapitel redogör för något av den pågående forskningen inom livsvärldsfenomenologin och dess betydelse för lärandet i vid mening. Det blir sedan det efterföljande kapitlets uppgift att diskutera och väva samman detta förhållningssätt med läroplanens kunskapssyn, vad lärare enligt denna har för kunskapsuppgift samt hur kunskapssynen och synen på lärorummets funktion går att relatera till samhällsutvecklingen.

### *4.1 Det fysiska rummets betydelse i lärandet*

Vid Institutionen för utbildningsvetenskap, Luleå tekniska universitet, pågår i skrivande stund ett forskningsprojekt där ”det fysiska rummets betydelse i lärandet” ligger i fokus. Projektet skall färdigställas under 2006 och drivs av fem forskare från olika universitet och högskolor i landet. I en föränderlig värld, menar forskarna, är formerna för det fysiska lärorummet och lärandet stadda i förändring. Behovet av nya skolbyggnader är idag stort på grund av nya mål och krav inom skolväsendet, men även ur ett pedagogiskt perspektiv finns det mycket att anmärka på i Sveriges skolor. Skolans rum kan skapa möjligheter i lärandet, men även begränsa det, både för elever och lärare, vilkas arbetsplats utgörs av samma miljö.<sup>110</sup> Studien syftar till att synliggöra och problematisera det fysiska rummets betydelse i och inom skolan samt kritiskt pröva de teorier om uttalar sig om lärorummets inflytande i lärandet. Projektets deltagare har olika bakgrund vilket skall stärka den tvärvetenskapliga inriktningen; forskning inom lärande, pedagogik, filosofi och arkitektur skall enligt projektbeskrivningen smälta samman och skapa nya begrepp och ny kunskap om hur den

---

<sup>110</sup> <http://www.lh.ltu.se/forskning/fysiskarummet/fysiskarummet.html> 2004-11-30

rumsliga gestaltningen inverkar på det lärande som sker i skolan.<sup>111</sup> Studiens empiri bygger på studier av fyra olika arkitektoniska skolstilar från 30-, 50-, 70- och 90-talen där samtliga stilarter av forskarna benämns som *moderna*.<sup>112</sup> Det som utgör projektets minsta gemensamma nämnare är dock dess vetenskapliga ansats som tar avstamp i den fenomenologiska teorin. Fenomenologin har sin grundval i livsvärlden, den dagliga erfarenhetsvärlden och våra upplevelser av denna värld, och i detta perspektiv är det omöjligt att särskilja kropp och själ, ande och materia; det är intimt sammanflätade i den levda världen.<sup>113</sup>

## 4.2 Om livsvärlden

Fenomenologins centralgestalt är den österrikiske filosofen Edmund Husserl (1859-1930) som utvecklade ett sätt att se på kunskap som fortfarande är aktuell bland många teoretiker. Fenomenbegreppet, den term som givit namn åt den filosofiska inriktningen, härstammar från det som på grekiska betyder ”det som visar sig”. För fenomenologins vidkommande finns det ej något värde i *vad* som visas, eller om det över huvud taget gör det, utan *för vem* det visas. Upplevelserna (det som visas, objektet) måste ha ett subjekt som ger mening åt erfarenheten.<sup>114</sup> I en analys av den europeiska vetenskapskrisen (upplysningsprojektets och framstegets dalande legitimitet i moderniteten) hävdar Husserl att vetenskaperna genom sin objektivism förlorat sin betydelse för människors liv. De rena faktavetenskaperna har gjort världen främmande för sina invånare eftersom de söker absolut avstånd mellan vetenskap, som existerar utan människans inblandning, och människan själv.<sup>115</sup> Den objektiva världen, vetenskapens egen värld, framstår därför som en värld med eget liv, medan människans upplevda värld, livsvärlden, uppstår som dess motsats. Husserl ville ge även livsvärlden en vetenskaplig ingång:

För att utforska kunskapens väsen, måste jag naturligtvis ha kunskaper i alla deras ifrågakavande gestaltningar som givenheter och på ett sådant sätt att dessa givenheter inte har något av det problematiska över sig som andra kunskaper för med sig, hur mycket de än tycks erbjuda givenheter. Vi har försäkrat oss om fältet

---

<sup>111</sup> <http://www.lh.ltu.se/forskning/fysiskarummet/mal.html> 2004-11-30

<sup>112</sup> <http://www.lh.ltu.se/forskning/fysiskarummet/empiri.html> 2004-11-30

<sup>113</sup> <http://www.lh.ltu.se/forskning/fysiskarummet/vetenskansats.html> 2004-11-30

<sup>114</sup> Jan Bengtsson, ”En livsvärldsansats för pedagogisk forskning” i Jan Bengtsson (red), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, Lund, 1999, s. 10-

11

<sup>115</sup> *Ibid.*, s. 15-16

av rent uppfattande; vi kan nu undersöka det och etablera en vetenskap om de rena fenomenen, en fenomenologi.<sup>116</sup>

Livsvärlden, menar Husserl, kan människan aldrig undslippa så länge hon är i livet. Den är där i varje aktivitet människan företar sig och tas utan att blinka för given i alla situationer som hon ställs inför. Livsvärlden är med andra ord upplevelsernas tillvaro och som metod vill fenomenologin alltså försöka förstå vilka intryck människan tar av dessa upplevelser, som många gånger är osynliga och omedvetna. Livsvärlden är, som Jan Bengtsson uttrycker det i boken *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*, ”den värld som vi alltid redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till. Livsvärlden är således en social värld med mänskligt skapade föremål och mänsklig organisering av livet, traderat från människa till människa”.<sup>117</sup> Livsvärlden är dessutom inte bara reducerad till fysiska egenskaper hos de artefakter som utgör den, de ting som vi använder och erfar, utan bildas också av dessa tings psykiska kvaliteter; livsvärlden påverkar även våra mentala processer, som till exempel lärandet.

### **4.3 Lärorummets fenomenologi**

I en artikel i *Pedagogiska Magasinet*, ”Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet”, skriver Jan Bengtsson, som för övrigt ingår i forskargruppen vid Luleå universitet, att det sociala livet inom klassrummets fyra väggar är starkt begränsad. Konstnären Peter Tillbergs målning ”Blir du lönsam lille vän” får i Bengtssons artikel representera det svenska skolväsendets arkitektur under åtskilliga sekel. Tillbergs klassrum är naket, kalt och kallt men granskar man bilden mer noggrant, observerar Bengtsson, ser man att klassrummet inte är till för de elever som sitter där. Eftersom klassrummets bänkar är ordnade efter en viss riktning, har inredningsdetaljer som bokhyllor och tavlor blivit vända bort från elevernas blickar och istället vänts mot betraktaren av bilden, det vill säga lärarens perspektiv. Läraren är med andra ord elevernas enda blickpunkt, vilket även ställer höga krav på läraren.<sup>118</sup>

Tillbergs målning får representera det stora antal av modernistiska och förmodernistiska byggnadsverk som är uppförda efter effektivitetens och hierarkins ideal. I Tillbergs klassrum,

---

<sup>116</sup> Edmund Husserl, *Fenomenologins idé*, Göteborg, 1989, s. 82

<sup>117</sup> Bengtsson, 1999, s. 17

<sup>118</sup> Jan Bengtsson, ”Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet” i *Pedagogiska Magasinet*, nr. 3, 1998, s.

tillika en åtskillig mängd klassrum i de svenska skolorna, delar ett trettiotal elever på en knapp yta. Detta, menar Bengtsson, förhindrar att eleverna rör sig för mycket i klassrummet men det mest uppenbara syftet med bänkkuppställningen är också att eleverna skall arbeta individuellt. Individualismen är samtidigt förenad med en kollektivistisk tanke; läraren skall kunna kommunicera kollektivt till *hela* klassen: ”I detta klassrum blir det också tydligt att elevernas kroppar blir reducerade till bara huvuden. Det gäller att sitta still och kognitivt bearbeta undervisningsinnehållet. Eleven framträder närmast som en kognitiv apparat som läraren likt en dator kan programmera”.<sup>119</sup> Enligt Bengtsson verkar det som om lärorummet haft det geometriska och symmetriska rummet som förebild. Det geometriska rummet är statiskt, det är abstrakt och kvantitativt, och sammanfaller inte med det *erfarna* rummet. Det geometriska rummet karaktäriseras av de tre dimensionerna, bredden, höjden och djupet, och, skriver Bengtsson, saknar naturlig medelpunkt. Ett sådant neutralt rum kan bara vara en teoretisk konstruktion eftersom den bara är möjlig om vi bortser från rummets relation till livet, till livsvärlden. Det erfarna rummet, däremot, är ett rum av kvalitativa egenskaper och karaktäriseras av subjektiva erfarenhets- och upplevelsevärden. Det erfarna rummet har, genom sin koppling till livsvärlden, en naturlig medelpunkt som utgår från den mänskliga kroppens position och hållning. Rummet är inte, som det geometriska är i teorin, oändligt eftersom det begränsas av människans erfarenhetsvärld. Eftersom lärorummet inte alla gånger är livets primära levnadsplats, tar människan med sig föreställningar om sociala relationer och känslomässiga affektioner som den fått från livet utanför klassrummet.<sup>120</sup>

En annan dimension av rummet är stämningen. Varje rum har en speciell stämning som genomsyrar rummets alla vrår. Däremot är stämningen ingen objektiv dimension, utan varierar med de uppgifter och verksamheter som skall utföras i rummet samt de individer som befinner sig där och deras personliga sinnesstämning: ”Stämningar visar tydligt hur rummet inte bara är beroende av de yttre omständigheterna, utan också av människans inre liv. Människans egen stämning påverkar det omgivande rummet och rummets stämning påverkar människans vara”.<sup>121</sup> Det cirkulära förhållandet mellan människa och rum utesluter att rummet enbart kan bibringa en fysisk upplevelse, men inte heller blott en mental. För att förstå dessa omständigheter bör vi enligt Bengtsson tala om ”levt rum”; ett ordval som förbinder liv och rum med varandra. Klassrum är levda rum som har begränsats av

---

<sup>119</sup> Bengtsson, 1998, 36

<sup>120</sup> Ibid.

<sup>121</sup> Ibid., s. 37

geometriskt tänkande. Därför är det berättigat att ställa sig frågan, ”är dessa rum funktionella för att uppnå skolans mål?”. Det har argumenterats att lärorummet är ett arbetsrum och därför bör gestaltas som sådant, att alla yttre faktorer som kan störa elevernas koncentration på undervisningen bör elimineras. Bengtsson framhåller dock att det sannolikt borde vara svårt att på detta sätt tvinga eleverna till koncentration: ”Om läraren inte lyckas fylla rummet med sin undervisning och skapa ett ställföreträdande rum, flyter eleverna andligt ut ur rummet”.<sup>122</sup> Det traditionella klassrummet, fortsätter Bengtsson,

är i flera avseenden en artificiell plats och det ger inte utrymme för naturliga inlärningsstillfällen. Det passiviserar eleverna genom att få dem att sitta stilla, titta åt ett håll och vara använda huvudet och aktiverar dem aldrig som subjekt. Det finns därför anledning att även fråga sig hur barnen klarar av övergången till skolan.<sup>123</sup>

#### **4.4 Arkitektoniska avsikter i läromiljön**

Eva Alerby, även hon medlem av tidigare nämnda forskarteam, har tillsammans med Maj-Lis Hörnqvist skrivit ett bidrag till antologin *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik: aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem* där de diskuterar förhållandet mellan lärande och levtt rum samt de möjligheter till vidare forskning detta problemområde upplåter. Artikeln redogör bland annat för olika arkitekturforskarens resultat vid empiriska studier av skolbyggnader och dess konsekvenser i lärandeprocessen. Forskare har bland annat ställt frågan vilket ”språk” byggnaden talar samt vilka värden den rumsliga gestaltningen förmedlar. Resultaten pekar på att många elever upplever skolmiljön som en del av den vuxna världen eller som ett uttryck för hur vuxenvärlden värderar eleverna. Ofta är skolbyggnaderna och dess artefakter också utformade för att sätta de vuxna i centrum; då framförallt läraren, ”vilket kan få till följd att undervisningen utgår från traditionell katederundervisning”.<sup>124</sup> De av arkitekter utformade lärorummen kan, enligt Alerby och Hörnqvist, ses som ett förkroppsligande av kulturen och det ramverk som den fysiska miljön erbjuder vilket för med sig att arbetsformerna inom skolan till viss del styrs och begränsas av detta ramverk. Skolor åldras därför inte bara

---

<sup>122</sup> Bengtsson, 1998, s. 38

<sup>123</sup> Ibid.

<sup>124</sup> Eva Alerby & Maj-Lis Hörnqvist, ”Skolan som levtt rum: rummets betydelse i lärandet i ljuset av livsvärldsfenomenologi” i Michael Uljens & Jan Bengtsson (red), *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik: aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem*, Helsingfors, 2003, s. 129

materiellt, utan gör så även ur ett lärandeperspektiv i takt med att nya mål och krav utarbetas.<sup>125</sup>

I en vid uppsatsens skrivande nyutkommen avhandling, *Att förstå skolbyggnader*, skriver arkitekturforskaren Patrick Bjurström att skolan bör bidra till samhällsutvecklingen från ett auktoritärt styrt industrisamhälle till ett öppnare informations- och kommunikations-samhälle.<sup>126</sup> Bjurström intresserar sig för ”arkitektens avsikt” med byggnaden och visar i sin avhandling hur samtidens kulturella värderingar avspeglas i byggnadsverket, bland annat i fråga om makt och inflytande. Genom historien har arkitekturen haft ett primärt ändamål – att reproducera beställarens makt, vilket enligt Bjurström skulle betyda att ett primärt ändamål för skolans del skulle vara att fostra till lydnad. Byggnaderna kan därför betraktas som ett maktens verktyg. Denna bild känns idag dock både förenklad och förlegad, menar Bjurström, och pekar på de modernistiska ideal som tidigare influerat arkitektur och byggnadskonst. Makten i samhället finns å andra sidan kvar, men möts av en allt större mängd kritiska röster:

Ett tidigare tydligt motsatsförhållande mellan styrande och styrda ersätts av en bild där makten är otydlig men även oenigheten är mera utspridd. Det är svårare att föreställa sig beställaren i ett skolprojekt som en homogen makt än som organ för olika intressen. Institutioner som skolan, staten eller vuxensamhället förlorar i auktoritet, medan det globaliserade kapitalet tar för sig.<sup>127</sup>

Skolans makt kan idag snarare ses som en ”vilja till ordning” som står i konflikt med barns och ungdomars behov av variation och att röra på sig. Med stöd från modern hjärnforskning hänvisar Bjurström till dansk skolforskning som framhållit att en övervägande del av elevpopulationen lärde sig bäst med de rörde på sig. Skolan tvingar dock barnen att sitta stilla och rummet fungerar i detta avseende som ett verktyg för makt och kontroll. Som en lösning på många problem presenterar Bjurström visionen om ”flödesrummet”. Typiska flödesrum, rum där människor och information flödar fritt, är flygplatser och konferenscentra och istället för ett verktyg för makt är flödesrummet ett verktyg för den typ av social förändring som ersatt traditionella tankar om hierarki och effektivitet. Inom skolmiljön finner han

---

<sup>125</sup> Alerby & Hörnqvist, 2003, s. 129-130

<sup>126</sup> Patrick Bjurström, *Att förstå skolbyggnader*, Stockholm, 2004, s. 98

<sup>127</sup> *Ibid.*, s. 86

flödesrummet i den öppna planlösningen, där barn och ungdomar inte är tvingade att sitta stilla utan kan gå som de behagar.<sup>128</sup>

#### ***4.5 Lärorummet som livsvärldsfenomenologisk arena***

Utifrån Bengtssons målade skildringar och Bjurströms arkitekturforskning går det att konstatera att lärorummet är en livsvärldsfenomenologisk arena med många intrikata frågeställningar. En gemensam utgångspunkt är att alltid ha kontextens betydelse för lärandet i beaktande. Många livsvärldsforskare har därför utmanat det synsätt som går ut på att det finns en gemensam kärna i all form av lärande som är oberoende av kontext och syfte. Istället menar de att sociala och fysiska krafter i allra högsta grad är med och påverkar inläringen – dessa kontexter skall ses och studeras som en integrerad del av aktiviteten. Den norske pedagogiprofessorn Karsten Hundeide har i en artikel, ”Det intersubjektiva rummet: klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering och exkludering av elever”, påvisat hur det levda rummet medverkar till att definiera barn och ungdomar utifrån vad de saknar respektive besitter i fråga om kunskap. Detta leder till en självuppfattning hos eleverna och en inställning hos lärarna som i sin utsträckning bildar en barriär mot vidare utveckling. Det så kallade intersubjektiva rummet (som i Bengtssons fall motsvarar det levda rummet) är den plats där detta sker och kommunikationen mellan elever och lärare samt den sociala och fysiska kontext som för dem samman, är det som avgör kunskapens agenda. Den omedvetna, sociala styrningen sker många gånger i ett samspel med de redskap som finns tillgängliga.<sup>129</sup> Har man exempelvis tillgång till moderna datorer och interaktiva läromedel leder undervisningen, enligt Hundeide, till en annan organisering och undervisningsform än om man endast förfogar över en svart tavla och ett par kriter:

Vidare bestämmer klassens fysiska rum och bänkarnas eller bordens placering hur klassen organiseras, vilket i sin tur avgör vilken ”deltagarstruktur” som följer naturligt av olika organiseringar. Exempelvis ”inbjuder” bänkar/bord placerade framför en lärare som sitter på en upphöjd plattform till en annan deltagarstruktur än en möblering där eleverna sitter i grupper vända mot varandra i stället för framåt mot läraren. [---] Detta regleras delvis av formella positioner och status men bestäms även av ”scenlösningen” eller hur klassen är organiserad [...] I en gruppindelning med en öppnare och mer likvärdig deltagarstruktur genren

---

<sup>128</sup> Bjurström, 2004, s. 87

<sup>129</sup> Karsten Hundeide, ”Det intersubjektiva rummet: klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever” i Olga Dysythe (red), *Dialog, samspel och lärande*, Lund, 2003, s. 153



naturligt nog mer informell och intim än när läraren intar sin traditionella maktposition höjd över klassen.<sup>130</sup>

Utifrån denna läromiljö har brittisk forskning visat, konkluderar Hundeide, att kommunikationen i det traditionella klassrummet i stor utsträckning styrs av läraren och dennes frågor, inte tvärtom. När läraren står framför de samlade eleverna är 47 % av lärarens yttringar av frågekaraktär mot endast 8 % av elevernas anföranden. Forskningen har också visat att denna typ av kommunikation har en tendens att blockera undervisningen; ju mer och ju oftare läraren ställer frågor till eleverna, desto mindre kommunikation blir det. När miljön förändras, förändras också det kommunikativa handlandet. Samma elev som har svårigheter att uttrycka sig i det traditionella klassrummet, har i mer lediga former utanför den strikta klassrumsmiljön lättare för att kommunicera.<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> Hundeide, 2003, s. 153-154

<sup>131</sup> Ibid., s. 155

# 5.

---

## DISKUSSION

Föregående kapitel visade att idén om det traditionella klassrummet blir allt svårare att försvara. Det är byggt efter tanken om att *funktion* övergår estetik och trivsel och att elever i sådana miljöer många gånger känner sig utestängda från lärandet. Detta kapitel gör en ansträngning för att söka svaren på de frågor som uppsatsen ställt i inledningen. I det första och andra avsnittet rekapituleras läroplanens beredningsarbete och särskild vikt läggs på den begreppsapparat som läroplanskommittén och övriga instanser använder när de diskuterar kunskap. Det resultat jag får av denna analys söker jag sedan relatera till den livsvärldsfenomenologiska forskningen om klassrummet och skolmiljön som ett "levt rum" parallellt med det rent fysiska. I detta perspektiv finner jag att det traditionella klassrummet är ett rum med en livsvärld där makt utövas. Slutligen breddar jag studien för att i ett avslutande avsnitt ge förslag på framtida forskning.

### 5.1 Skolans kunskapsuppgift

Av läroplanen för de frivilliga skolformerna framgår det ganska klart att den kunskap som skolan skall arbeta med ofta har en begränsad giltighet. Ett sätt att tala om kunskapen i skolan är dock att benämna den som *skolkunskap* som är anpassad för att svara mot skolans, läroplanens och lärarnas förväntningar. Ur ett pragmatiskt perspektiv är skolkunskapen därför starkt begränsad – den är enbart giltig inom skolans avgränsade område. Skolkunskapen består till stor del av de, ur vetenskaplig synpunkt, provisoriska "sanningar" som på grund av ytliga och förenklade framställningar istället kan kategoriseras som *populärvetenskap*. Kunskapens teoretiska bakgrund, kulturella kontext eller tillämpning är därför svår att märka eftersom den presenteras som lösryckta fakta och frågan är om de kan bidra till en mer grundlig förståelse för olika förhållanden i vår omvärld. Ett av skolans stora problem i denna fråga är bristen på tid och resurser; de skolpolitiska och rationalistiska ramar som de olika skolämnena tvingas arbeta inom ger sällan utrymme för kontextuell förståelse eller kritisk reflektion. I skolan är kunskapen ett brådskande problem.

Detta är min bild av skolans praktik, men min bild av läroplanens kunskapssyn är den motsatta – här försöker man lyfta fram ett perspektiv och en praktik som skall underlätta skolarbetets strävan mot en fördjupad kunskap, ett kritiskt förhållningssätt och en vidare

uppfattning om hur människan orienterar sig i sin omvärld. Jag tycker mig finna en bild av läroplanens kunskapssyn som ej enbart består av tomma begrepp, vilket en del kritiker har framhållit. Läroplanens kunskapssyn är snarare utarbetad efter en sammanhängande och konsekvent idé om kunskapens föränderliga karaktär, oavsett vad det är tänkt att lärare och elever skall göra med den. Läroplanens beredningsarbete är intressant att studera ur utvecklingssynpunkt; det är förhållandevis enkelt att i detta perspektiv kunna säga något de tankar och diskussioner som ligger bakom läroplanens konkreta utformning samt de ändringar som gjorts under beredningens gång.

Det är inledningsvis lätt att konstatera att läroplanskommitténs föreskrifter om att arbetet i skolan ”förutsätter en aktiv diskussion om kunskapsbegreppet bland lärare, elever och skolutvecklare” bör tas på allvar samt att diskussionen bör göras utifrån beredningsarbetet och inte enkom utifrån läroplanen, på grund av dess komprimerade karaktär. När det gäller läroplanens anvisningar om *hur* kunskapen skall bearbetas i skolan, finner jag två huvudfrågor; den ena behandlar så kallad *mimetisk* kunskap och karaktäriseras av reproduktion, den andra behandlar så kallad *transformativ* kunskap och utmärks av produktion. Hur formulerar man då detta förhållande i läroplanens beredningsarbete?

Till att börja med tar man starkt avstånd från den formulering om undervisningens syfte, som i Lgy 70 beskrivs som ”att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter”. Idag vill man *ge* kunskaper till eleverna snarare än *meddela*, vilket enligt läroplanskommittén är ett bättre ord för den process då eleverna utvecklar en vana att grunda sina ståndpunkter på kunskaper istället för på någon auktoritär myndighet i något avseende. Detta är, menar man, att vara en *kunskapande* person. När kunskap *utvecklas*, ingår kunskapens subjekt, eleven, i ett sammanhang där kunskapen bollas mot tidigare erfarenheter – kunskapandet ingår således i en process där subjektet samspelar med den sociala organisation, kultur och miljö det befinner sig inom. Läroplanskommittén föreskriver också ett annat perspektiv på kunskapsuppgiften – en verksamhet där skolan *förmedlar* kunskaper till eleverna som av beredningsarbetet klassas som beständiga, dock utan anspråk på att vara sanna. Beständiga kunskaper är sådana kunskaper som är ”nödvändiga för alla medborgare för att kunna förstå, delta i och påverka samhället”. Detta är en intressant formulering eftersom läroplanskommittén här verkar mena att det, trots tidigare utsagor, verkligen finns en sorts gemensam kunskapsbas som alla av samhällets medlemmar bör ta del av. En djupare läsning av texten visar dock att man i denna fråga hållit en konsekvent linje; de kunskaper som

läraren i undervisningen skall förmedla, en verksamhet som skall organiseras under de första skolåren, betraktas som antingen myter eller berättelser. Vad myter och berättelser har för egentlig innebörd framgår inte av utredningen, men av allt att döma syftar man på den typ av kunskap som samhället upp till denna dag har kunnat befästa i vetenskap och forskning, vilket i beredningsarbetet bäst motsvaras av de fyra kunskapsformerna – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Dessa kunskaper betraktas dock som myter och berättelser eftersom de, likt folkliga förklaringsmodeller, är språkliga konstruktioner utan anspråk på att avspegla ”verkligheten” eller föreställningen om ”sanningen”. De kan, som läroplanskommittén framhåller, ändå jämföras med ett facit, vilket i sin tur bör betraktas som ytterligare en berättelse.

Denna rika nyansering av kunskapsuppdraget fick dock ett dämpat utrymme i det läroplansförslag som kommittén lade fram. Här pekar man på att skolans kunskapsuppgift är att *överföra* värden och kunskaper, vilket går att jämföra med den tidigare formuleringen om skolans åliggande som förmedlare av kunskaper. Förslaget lyfter även fram två nya uppgifter; eleverna skall *tillägna* sig kunskaper och försöka *använda* ny kunskap i syfte att bättre förstå ett samhälle som ständigt genomgår förändringar och informationsflöden. När läroplansförslaget genomgått den sedvanliga bearbetningen från remissinstanser och organ inom den dåvarande regeringen, har man dock formulerat om meningen om skolans uppdrag som överförare av kunskap – nu är det istället endast värden som skall överföras medan kunskaper skall förmedlas. Man har med andra ord gått tillbaks till en tidigare formulering. Regeringens proposition använder däremot sällan begreppet kunskapa, istället är *skapa* något som förekommer vid ett par tillfällen. Skapa och kunskapa skall dock betraktas som begreppsmässigt likvärdiga i fråga om skolans kunskapsuppgift.

Sammanfattningsvis, och för att lättare åskådliggöra den tudelade kunskapsuppgiften, går det utifrån ovanstående diskussion att konstatera att läroplanens beredningsarbete dels föreskriver en kunskapssyn där kunskaper *ges*, *förmedlas*, *tillägnas* och *används* – detta är den mimetiska kunskapen som utgår från en syn på eleven som konsument, eller som Skolverkets Ingrid Carlgren benämner det – kunskapens reproduktiva sida, av redan etablerad kunskap. I detta perspektiv, skriver Arne Maltén, är inläringen ”imitativ och förmedlar ett slags andrahandskunskap till eleven, där något (läroboken) eller någon (oftast läraren) fungerar som modell. Det gäller att lära sig så mycket som möjligt och bästa kännetecknet på kunskap är

kvantitet”.<sup>132</sup> Kunskapen är mimetisk därför att eleven lär sig genom att mima eller imitera. Det andra huvudspåret uppträder i läroplanen som en aktivitet där kunskapen *utvecklas, skapas* eller *kunskapas*. I Carlgrens perspektiv är denna kunskapsuppgift av produktiv karaktär medan kunskaperna som sådana är transformativa; de bygger på insikt och förståelse och skapas genom förändring och omorganisering av befintlig kunskapsstruktur: ”Eleven blir inte längre bara konsument, utan i slutfasen även producent, vars främsta kännetecken är förmågan att inse och förstå”.<sup>133</sup> Därmed anser jag, återigen, att läroplanen trots sin begreppsliga variationsrikedom håller en klar och tydlig linje när det gäller skolans kunskapsuppgift, som alltså är tudelad.

## ***5.2 Moderna och postmoderna inslag i läroplanerna***

Kunskap vinnas alltså enligt läroplanen via produktion och reproduktion – men *vad* är då kunskaper enligt läroplanen, och till vilka kunskapstraditioner går de att härleda? Denna fråga rör läroplanens kunskapssyn, vad kunskap är, och i den möter vi två grundläggande inriktningar; positivism och hermeneutik. Positivismen utgår från studerandet av naturen och enligt positivismens upphovsman, Auguste Comte, skulle samhället studeras på samma sätt, det vill säga utgå från positiva eller mätbara fakta för att nå fram till generella lagbundenheter. I ett samhällsperspektiv kan positivismen ses som en reaktion mot kyrkans metafysiska anspråk på att vara en sorts kunskapsauktoritet i den industrialiserade västvärlden, då främst 17- och 1800-talens Europa. En kärnpunkt var därför uppfattningen om att all vetenskap var värdemässigt neutral eftersom teorierna skulle bygga på observerbara och värderingsfria fakta. I uppbyggnaden av välfärdsstaten kom den också att bli en kunskapsmetodik som var med och påverkade modernitetens samhällstänkande, inom skolområdet både vid byggandet av den nya grundskolan och vid reformeringen av den gymnasiala utbildningen. Den positivistiska tanken finner vi därför både hos Martin Luther, som förespråkade ett skolsystem där eleverna skulle utveckla en förmåga att ”deducera fram sanningen om tingen” likväl som via lärda människor få kunskapen serverad ”genom samhällets försorg”, och hos Jean Jacques Rousseau, som talade om den erfarenhetsgrundade kunskapens värde gentemot den av kulturen förmedlade villfarelsen. John Deweys pedagogik, däremot, uppstod som ett brott mot detta kunskapsparadigm. Kunskap var enligt Dewey ej något som kunde betraktas som gjuten i människans föreställningsvärld utan uppstod snarare i ett samspel mellan människan och hennes omgivning. Hermeneutiken avvisar därför tanken om möjligheterna att kunna mäta sig

---

<sup>132</sup> Malten, 1997, s. 92

<sup>133</sup> Ibid.

fram till lagbundna sanningar – istället koncentrerar man sig på att vinna förståelse för det som studeras. Viktigt i denna process är individens förförståelse för sin omgivning, en sida av människan som produkt av sociala och kulturella betingelser.

Inom grundskolan har det i fråga om kunskapssynen skett en gradvis förskjutning från positivism till hermeneutik; till skillnad från den rationalism och betoning av en ren intellektuell skolning som präglade Lgr 60, menar Kurt Liljequist i boken *Skola och samhällsutveckling*, finns det i Lgr 80 meningar, begrepp och paragrafer som kan sägas härröra från ett hermeneutiskt förhållningssätt.<sup>134</sup> Om vi gör samma jämförelse mellan Lgy 70 och Lpf 94, vilka slutsatser kan vi då dra? Som tidigare nämnts har skolan i Lgy 70:s formulering, ett uppdrag att *meddela* eleverna kunskaper och i skenet av detta skall den kunskap som *erbjuds* och av eleverna *förvärvas*, även kunna *tillämpas*. Utifrån den diskussion som företagits i föregående avsnitt finner jag skolans uppdrag i Lgy 70 generellt vara av produktiv karaktär. Denna läroplan är också tydlig med att på en mer detaljerad nivå berätta om vilka kunskaper som anses viktiga; eleverna skall ha en djupgående orientering i bland annat matematik, teknik och naturvetenskap för att via kvantitativa metoder kunna göra kritiska bedömningar av olika samhällssektorer. Skolan skall i eleverna dessutom förankra en ”aktning av sanning och sanningssökande” men när det gäller värderingar har man ett mer objektivt förhållningssätt – eleverna skall ha ett utrymme för att antingen acceptera eller förkasta en värdering. Denna formulering finner jag intressant eftersom dagens läroplan ser på sakförhållandet ur en motsatt synvinkel. Lpf 94 har en normativ relation till kulturella värderingar, vilket bland annat framgår av kapitlet ”Skolans värdegrund och uppgifter” där ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan svaga och utsatta”<sup>135</sup> återges som odiskutabla värden som skolan skall arbeta för – när det gäller synen på kunskap bör, och skall, diskussionen däremot hållas öppen. Jag finner av dessa anledningar att Lgy 70 har en stark förankring i modernistiska ideal vad gäller föreställningar om kunskap och skolans verksamhet. Kunskapssynen i Lgy 70 visar därför inga tecken på att föreskriva en hermeneutisk inställning till elevernas omvärldsorientering. Jag finner däremot att Deweys bidrag om kunskap som ett pragmatiskt verktyg vunnit mark i några av läroplanens formuleringar.

---

<sup>134</sup> Kurt Liljequist, *Skola och samhällsutveckling*, Lund, 1994, s. 159

<sup>135</sup> Utbildningsdepartementet, 2000, s. 3

Lpf 94 och dess beredningsarbete markerar däremot på åtskilliga ställen kunskapens konstruktiva karaktär. Kunskap skall enligt läroplanskommittén ej betraktas som en avbildning av verkligheten, utan som ett verktyg för att göra världen begriplig. Kunskapen har visserligen en funktionell aspekt, men det är kunskapens konstruktiva och kontextuella natur som får mest utrymme i diskussionerna; både rationalistiska och empiriska metoder får därmed av läroplanskommittén underkänt som kunskapsformer. Kunskap är därmed varken sann eller osann utan något som kan diskuteras och något som vi genom historien värderat annorlunda. Allt tyder därför på att vi även kommer att värdera kunskap annorlunda i framtiden varför skolan skall verka för att ge eleverna en förståelse för kunskapers relativitet, något som uppstått i speciella sammanhang under speciella omständigheter. Dagens läroplan framhåller, som tidigare nämnts, att skolan skall arbeta för en miljö där eleverna kan utveckla och skapa kunskaper, en process som man kommit att kalla för *kunskapande*. Jag finner att detta är ett kraftigt postmodernt uttryck – det förutsätter att inga sanningar, ingen fast kunskap, går att finna och att vi därför måste lita på vår egen förmåga att utveckla kunskap ”i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever samt de erfarenheter man gör”. Kunskapssynen i Lpf 94 genomsyras därför enligt min mening av konstruktivistiska och hermeneutiska tankegångar från början till slut. Vid en första anblick verkar formuleringen om att skolan också skall förmedla *beständiga* kunskaper, härröra från en modernistisk föreställning om en sorts gemensam kunskapsbas som ensidigt skall överföras till eleverna, men då dessa typer av kunskap i beredningsarbetet betecknas som myter och berättelser, finner jag att denna ordalydelse på ett abstrakt plan också ger uttryck för att begagna ett postmodernt förhållningssätt. Deweys kunskapssyn har i min mening därför haft en större genomslagskraft i Lpf 94 än vad den haft för Lgy 70:s vidkommande.

Det är också mycket intressant att beredningsarbetet benämner den kunskap som skall förmedlas som just *berättelser*, det vill säga språkliga föreställningar om olika omvärldsförhållanden som kommit att överföras från generation till generation i form av narrativa strukturer. På ett synnerligen fascinerande sätt påminner ju detta om Jean-François Lyotards idé om metaberättelsernas obehöriga vistelse i den postmoderna tidevarvet. Eftersom skolan skall ”förmedla sådana mer beständiga kunskaper och färdigheter som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver”, fäster läroplanen en tilltro till metaberättelsernas förmåga att skapa en illusion om att samhällets olika levnadssfärer och människorna som bebor dem, delar samma kulturella och sociala drivkrafter, vilket på sätt och

vis kan ses som en modernistisk tanke. För att i ytterligare ett steg vända på våra föreställningar om samhällets och skolans bevekelsegrund i denna fråga, skulle man kunna betrakta läroplanen självt som en metaberättelse; dess funktion är ju att vara en nationell urkund fylld med idéer, begrepp och uppfattningar om vad kunskap är, vilka värden samhället och hela nationen vilar på samt vilka mål och visioner samhället och nationen strävar mot. Detta kan vara en anledning till varför läroplanen från vissa håll mötts av sån stark kritik; att läroplanen trots sin kunskapsrelativism ändå slår fast vid ”ett tiotal sanningar. Hur kunskap utvecklas, hur kunskap fungerar, vad teoretisk kunskap är, att det finns kunskap av olika slag, att det finns fyra olika kunskapsformer osv.”<sup>136</sup> Ur detta perspektiv skulle lokala läroplaner, det vill säga de små berättelserna, därför vara av större värde än den nationella och följaktligen vore det bättre om mer energi och utrymme lades till utformningen av dessa.

Läroplanens kunskapssyn har i detta perspektiv alltså åtskilliga inslag av postmodern teori; de uppträder ur ett betraktande av kunskaper som *relativa*, *konstruktiva* och *kontextuella* vilka hos eleverna skall utvecklas och skapas, men också i former som *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet* – berättelser som ej har något inneboende sanningsvärde utan som snarare skapats som sociala och kulturella produkter och som skolan har ett uppdrag att förmedla.

### **5.3 Kunskap, makt och livsvärld**

I ett historiskt perspektiv har undervisningen i skolan ofta betraktat vägen till kunskap som något obestridligt och naturligt. Eleven förväntas tillägna sig kunskap genom att lyssna på läraren, skriva ned vad han eller hon säger, läsa läroböcker och på ett ensidigt sätt återge den kunskap som förmedlats – skolböckerna presenterade fakta. Detta har varit undervisningens grundstruktur under flera århundraden. Föreställningen baseras på en kunskapssyn som är statisk och exakt och kan rymmas inom ett antal bokpärmar. Kunnigast är den som kan återge störst mängd av fakta. Idag har samhällsvetenskapen och pedagogiken anlagt en annan dagordning för vår kollektiva syn på kunskap – den bildas genom en fortlöpande tolkning av omvärlden och prövas och utvärderas genom tillämpning när den omsätts till praktisk handling. Ordet *fakta* har kommit att omgärdas av en skeptisk inställning till kunskapens temporära innehåll – ibland används det till och med som ett skällsord. Fakta har sitt ursprung i betraktarens erfarenhet, tänkande och iakttagelseförmåga, men är nödvändigtvis subjektivt färgade av sin samtid och kontext samt sitt sociala och kulturella sammanhang. När fakta

---

<sup>136</sup> Alard, Mähl & Sundblad, 1994, s. 126



presenteras i skolan är urvalet styrt av regering, skolmyndigheter och läromedelsförlag i form av skolböcker, läroplaner och andra styrdokument. De redogör för vad som är viktigt att kunna här och nu. Under lång tid har vi betraktat detta som oproblemiskt:

Föreställningen om världen har varit enhetlig, kulturellt, socialt och historiskt given. Idag lever vi i en öppnare värld. Vi är inte längre beredda att som tidigare lita till Gud eller, som nu under det senaste seklet, till den västerländska Vetenskapen som den enda vägen till sanning. Kunskapen har relativiserats. Det godtyckliga skolans urval av innehåll har blivit uppenbart. Vi kan, kanske för första gången, få en allmän diskussion om vad som skall läras ut och vad som skall läras in i skolan.<sup>137</sup>

Gunnar Sundgren ställer i boken *Kunskap och demokrati: om elevers rätt till en egen kunskapsprocess* frågan om eleverna i skolan verkligen skall ägna sina mest receptiva år av sitt liv åt pluggandet av godtyckliga fakta. Skolan borde istället hjälpa eleverna att hantera informationsmängderna för att lättare nå självkänedom och utveckla strategier för att orientera sig i livet. ”Borde inte skolan hjälpa oss att utveckla, ompröva och förädla våra egna mödosamt förvärvade föreställningar om världen, hjälpa oss fram till en egen kunskapsprocess?”.<sup>138</sup> Det Sundgren syftar på, är skolans verksamhet som ett forum för kunskapande; en process där eleven tillägnar och utvecklar kunskap genom ett samspel mellan individ, medmänniskor och miljö. Detta, den konstruktivistiska synen på kunskap och dess användningsområden i livet i bred bemärkelse, är vad skolan enligt Sundgren bör vara sysselsatt med. Jag är villig att hålla med. Det finns dock krafter i skolmiljön som kan komma att begränsa denna verksamhet.

Läroplanskommitténs utredning *Skola för bildning* påpekar bland annat att när kunskapandet utvecklas, ingår det i ett sammanhang med den organisation och den miljö eleven befinner sig i. Denna miljö fungerar som en ”tyst” bakgrund till dessa kunskaper, något som inom livsvärldsfenomenologin bäst representeras av det levda rummet. Läroplanens beredningsarbete har med andra ord tagit fasta på skolmiljöns dolda inverkan på lärandet och beroende på hur denna miljö ser ut kan den antingen fungera som en stödstruktur för den kunskap som skall utvecklas, eller motverka den. Kommittén menar vidare i sitt läroplansförslag att skolan har som uppgift att skapa ”de bästa samlade betingelserna för

---

<sup>137</sup> Gunnar Sundgren, *Kunskap och demokrati: om elevers rätt till en egen kunskapsprocess*, Lund, 1996, s. 14

<sup>138</sup> Ibid.

elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling”. Vad läroplanskommittén avser med termen *betingelser* framgår inte av deras text, men en rymlig definition är ju att där räkna alla de materiella och mentalt förankrade artefakter som samspelar i elevernas lärande. Över detta har livsvärlden enligt mig ett viktigt inflytande. Enligt Edmund Husserl kan människan aldrig undslippa livsvärlden och som Jan Bengtsson påpekar, är livsvärlden ej enbart reducerad till fysiska egenskaper hos de artefakter som utgör den utan påverkar sina besökare genom artefakternas symboliska egenskaper; det sätt vi associerar och sätter mening till vår omvärld. Livsvärlden uppstår därför som en ställföreträdande miljö parallellt med den konkreta erfarna miljön, dock med samma artefakter som den senare.

Det traditionella klassrummet bildar i ett samspel med rummets artefakter; de uppradade, individuellt eller parvis placerade bänkarna, de omslutande fyra väggarna, katedern längst fram, tavlan på väggen och det upphöjda golvet, en livsvärld som utgörs av riktning, nivåskillnad, separation och individualism. Miljön inbjuder till en skolverksamhet där det som betraktas som viktigt, sann och för alla gemensam kunskap står på tavlan. Läraren är den objektiva kunskapens kanal och befinner sig i nivå med tavlan medan kunskapens mottagare, eleverna, förutsätts rikta sin uppmärksamhet mot detta område och absorbera den information som flödar därifrån. Forskning har visat att elever många gånger upplever skolan som ”de vuxnas värld” eller som lärarnas arena. I den pedagogik och livsvärld där läraren presenterar det arbete som skall utföras av elever är stoffet och arbetssättet enligt Gunvor Selberg lärarens eget. Det saknar samstämmighet med elevernas föreställningsvärld och saknar därför innebörd för dem. Läraren har ofta ett personligt engagemang till det rena kunskapsförmedlandet medan livsvärlden har gjort att eleverna står utanför. Eleverna får upprepa vad läraren eller någon annan har sagt utifrån läromedel och ingår av denna anledning ej i resursen för lärandet. Undervisning kan därför vara ett instrument för människans tämjande där läraren företräder kunskap, kontroll, fullkomlighet och makt. Eleverna framstår i detta perspektiv som passiviserade ordbehandlare; de företräder okunnighet, tomhet och vanmakt.<sup>139</sup> I detta perspektiv fungerar Michel Foucaults teori om kunskap som ett medel för makt väldigt bra. Läraren står för kunskapen, och därför också för normen och eftersom det traditionella klassrummets livsvärld utgörs av en så stark dualism, finns disciplinen inbyggd i väggarna. Det spelar därför ingen roll hur kunskapen är utformad eller på vilken auktoritet den är grundad; läraren får sin makt och sin legitimitet från livsvärlden. Skolans verksamhet som en

---

<sup>139</sup> Selberg, 2001, s. 47

plattform för elevers kunskapande ställer därför krav på en ny lärarroll. Läraren skall underlätta elevernas lärande genom att ställa frågorna, hur, varför, vad och när, då kunskaper skall utvecklas. Läraren bör därför ha ett relation till eleverna som karaktäriseras av dialog. Dialog förutsätter i sin tur en likvärdighet mellan lärare och elever i fråga om makt. Som yttersta konsekvens förutsätter kunskapandet och dialogen en livsvärld där hierarki och riktning inte ingår.

Det i min mening därför inte särdeles onaturligt att tala om det traditionella klassrummets livsvärld som en plats där makt utövas. I detta har skolan ett ansvar. Under kapitlet ”Rektorns ansvar” i Lpf 94 står det att läsa att ”som pedagogisk ledare för skolan och som chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de riksgiltiga målen”,<sup>140</sup> vilket betyder att rektorn har det yttersta ansvaret för att elevernas kunskapande skall kunna vidmakthållas. På ett mer explicit sätt står det även skrivet att rektorn ansvarar för att ”arbetsmiljön i skolan utformas så att eleverna får tillgång till handledning och läromedel av god kvalitet samt andra hjälpmedel för att själva kunna söka och utveckla kunskaper”.<sup>141</sup> Sveriges skolor bör därför enligt mig göra en djupare analys av läroplanen, dess kunskapssyn, den lokala skolans kunskapssyn samt synen på kunskap hos de lärare som arbetar där. Utifrån detta bör man utarbeta en arbetsplan över hur den fysiska miljön kan förändras – kanske krävs det inte några stora innovationer; kanske räcker det med att eleverna själva får vara med att påverka sin skolgång och sin arbetsmiljö – kanske kommer man å andra sidan också fram till att skolan som livsvärld präglas av modernistiskt tänkande och behöver omstruktureras för att underlätta skolans uppgift som plats för elevers kunskapande.

Jag finner därför att föreställningen om det traditionella klassrummets fysiska miljö ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv främst är skapad för att främja skolverksamhetens mimetiska sida, där undervisningen baseras på en reproduktion av kunskap snarare än produktion. Det traditionella klassrummet blockerar utvecklandet av transformativ kunskap och i grund och botten blir utbildning och skolans livsvärld därför en demokratisk fråga. Således kan skolan inte fullfölja sitt av läroplanen stadgade uppdrag när lärare och elever befinner sig i en traditionell läromiljö.

---

<sup>140</sup> Utbildningsdepartementet, 2000, s. 16

<sup>141</sup> Ibid.

## 5.4 Att gå vidare

Jag har i denna uppsats kunnat peka på några teoretiska och tankemässiga komplikationer mellan läroplanens kunskapssyn och den traditionella läromiljön och att motsättningarna uppstår i skolmiljöns levda rum. Dock ger jag inga lösningar eller förslag på åtgärder i *hur* dessa spänningar skall kunna lösas – syftet har bara varit att medvetandegöra friktionen mellan frågeställningar och problemkomplex av abstrakt och många gånger filosofisk natur, samt konkreta och mycket handfasta sakförhållanden och omständigheter. Ett sätt att gå vidare i denna debatt vore därför att undersöka hur skolan bättre kunde organiseras för att möta den nya kunskapssynen – hur skall klassrummet se ut? Skall vi överhuvud taget ha klassrum i dess traditionella mening? Vilken betydelse har olika skolrelaterade begrepp för skolans sätt att organisera sig, det vill säga vilka motsättningar möter elevernas kunskapande i förhållande till termer som *schema*, *elev*, *lärare*, *rektor* och *klassrum*?

Av allt att döma kommer uppsatsens giltighet heller ej att decimeras i framtiden. Vi har en förmåga att relativisera mer och mer i vår omgivning och det är tänkbart att framtida läroplaner kommer att trycka ännu mer på kunskapens subjektiva dimension. Det blir därför allt mer uppenbart att vi måste göra något åt den i lärorummet ingrodda maktstrukturen. Vad utmärker då en läromiljö som har för avsikt att locka till kunskapande? I vilken riktning bör arkitekturteorin utvecklas för att kunna tillgodose dessa krav? Är Patrick Bjurströms idé om ”flödesrummet” något som går att genomföra inom de ramar som skolorna är begränsade till? Samtidigt finns det en viss medvetenhet om detta problemområde vid några av Sveriges skolor. Ett exempel är Kråkbergsskolan i byn Sunderbyn 10 kilometer väster om Luleå, som under 1993 färdigställdes med den ”pedagogiska idén som rättesnöre”.<sup>142</sup> Kråkbergsskolan, vars före detta rektor och drivkraft är tidigare nämnda Gunvor Selberg, har tagit fasta på kunskapens relativa karaktär och menar på skolans hemsida att barn och unga måste tillåtas delta i diskussionen om vad kunskap är idag och hur den kan användas i framtiden. Det är ju trots allt, menar man, eleverna som förväntas arbeta med kunskapen under sin vistelse i skolmiljön.<sup>143</sup> Kråkbergsskolan, som i sin utformning byggts efter den nya läroplanen, vill enligt dem själva ge en utbildning ”där eleven kan påverka sin egen inlärningsituation och att elevens vana att planera och arbeta mot arbetets mål leder till att eleven får en mer aktiv och samverkande roll i undervisningen”.<sup>144</sup> Det vore därför intressant att göra en uppföljande

---

<sup>142</sup> <http://www.edu.lulea.se/krakbergsskolan/sida1024/om.htm> 2004-10-30

<sup>143</sup> <http://www.edu.lulea.se/krakbergsskolan/sida1024/rektorn.htm> 2004-10-30

<sup>144</sup> <http://www.edu.lulea.se/krakbergsskolan/sida1024/pedide.htm> 2004-10-30

studie över Kråkbergsskolans arbete och elevinflytande; vilken arkitektonisk idé har skolan utgått från när det utformat sina lokaler och läromiljöer? Hur uppfattar eleverna sitt inflytande och i vilken mån har de kunnat påverka sitt lärande? Är det möjligt att genomföra projektet i en större skala eller är Kråkbergsskolans pedagogiska idé och byggnadsmässiga struktur endast tillämpbara i mindre byar och orter? Selberg pekar på forskning som gjorts i anknytning till elevers upplevelser av skolmiljön. De visar att eleverna vill ha mer inflytande över sin situation och det sätt skolmiljön är utformad. Resultat visar att de elever som erbjudits denna chans också trivs bättre och upplever skolan som mer meningsfull än de elever som blivit tvungna att anpassa sig till skolans vardag.<sup>145</sup> Samtidigt förefaller lärarnas intresse över elevinflytande på denna punkt vara tämligen svalt, varför det skulle vara intressant att på ett djupare plan undersöka hur eleverna skulle kunna medverka till skapandet av sin arbetsmiljö.

Läroplanskommitténs slutbetänkande *Skola för bildning* bygger några av sina diskussioner på en artikel av professor Donald Broady kallad ”Bildningstraditioner och läroplaner”, vilken även är bilagd i kommitténs utredning. Broady har i sin tur tagit mycket inspiration från Collège de France där man etablerat vida diskussionsfora för bildning och kunskap. Broady berör inledningsvis bildningsbegreppet och hur det kommit att förändras genom historien. Inom den klassiska bildningsfilosofin, skriver Broady, brukades begrepp inom konstens, kunskapens och bildningens domäner förhållandevisoreflekterat:

Var och en som ger sin in i litteraturen upptäcker hur obesvärat författarna växlar mellan verbkonstruktioner och substantiviska konstruktioner: människan bildar sig och äger bildning, erfar och äger erfarenhet, kunskapar och äger kunskap. Så använder vi sällan orden i dag.<sup>146</sup>

Jag tycker mig se en tendens som talar om det motsatta. Dagens läroplan och dess beredningsarbete har en rik flora av begrepp i detta ärende och jag har under uppsatsens arbete kunnat visa på hur de manifesteras. Än mer intressant är de konkreta referenserna från arbetet vid Collège de France som Broady hänvisar till. Bland annat finns det en passus om kunskapens relativitet:

Lärarna och eleverna skall utveckla en historisk förståelse av kunskapens utveckling. [---] En förutsättning är att lärarna själva är väl införstådda med att

---

<sup>145</sup> Selberg, 2001, s. 46

<sup>146</sup> Donald Broady, ”Bildningstraditioner och läroplaner” i Läroplanskommittén, 1992, s. 351

kunskapsformerna (inklusive skolämnena) är historiska produkter, ett synsätt som är försummat i lärarutbildningen och i regel helt frånvarande i läromedlen.<sup>147</sup>

Några centrala frågor uppstår då genast: I vilken grad har det franska skolsystemet påverkat det svenska? Vilka diskussioner ligger bakom de franska läroplanernas kunskapssyn? I vilken grad har de franska postmodernisterna som behandlats i denna uppsats påverkat den franska skolan och, i förlängningen, den svenska?

I skenet av detta vore en fenomenografisk studie av lärares syn och tolkning av läroplanens kunskapssyn i hög grad på sin plats. Som uppsatsen tidigare framhållit är läroplanen förhållandevis kortfattad när det gäller kunskapsbegreppet och skolans uppdrag som forum för kunskapande, varför det bland lärare fordras en diskussion om vad kunskap och bildning är. Det vore därför intressant att göra en studie över lärares, men också elevers, syn på vad kunskapande är samt hur detta tillämpas i den konkreta undervisningen. Hur ställer sig företrädare för humanistiska respektive naturvetenskapliga ämnen till läroplanens kunskapsrelativitet? Hur kan undervisning i naturvetenskapliga ämnen få en postmodern *touch*?

### ***5.5 En personlig betraktelse***

Tidigt under min gymnasielärarutbildning vid Högskolan Dalarna, blev jag av SVT:s *Dokument inifrån* intervjuad inför ett program om den dåtida skolans situation i olika frågor. Jag tyckte själv att jag hade många poänger att framföra; bland annat om att lärare vid olika institutionella nivåer skulle få ett större utrymme att i sin verksamhet syssla med det som de var utbildade för, nämligen det pedagogiska samtalet. När programmet väl sändes var det mesta av mitt orerande bortklippt och endast en mening fick jag lov att framföra: ”Jag känner redan nu att jag har ett kall till katedern”. Det tog dock inte länge förrän jag började reflektera över vad jag sagt; att mitt uttalande snarare var ett uttryck från en förlegad pedagogik och en syn på utbildning som var omodern. Ordet *kateder* lockar fram många associationer – de flesta återkopplas oavkortat till hierarkiska maktstrukturer inom utbildningsväsendet; att läraren sitter vid en upphöjd kateder och är den som förfogar över den starkt normativa kunskapen. Kunskapen emanerar sedan enkelriktat från denna plats och möts aldrig av motfrågor, ännu mer sällan av diskussion kring vår omvärlds beskaffenhet. *Kateder* är därför något jag slutat att använda. Ordet *kall* är i sig också något problematiskt. Det syftar på att

---

<sup>147</sup> Broady, 1992, s. 365

läraryrket skulle vara en sorts gärning och att den pedagogiska förmågan skulle vara mer eller mindre medfödd. De som begåvats med en god pedagogisk förmåga är de som är kallade till lärargärningen. Detta tror jag heller inte längre på. Jag tror snarare att vi skapar oss själva, våra intressen och identiteter utifrån det sociala samspelet med omvärlden; att den sanna kunskapen inte går att nå men att den tolkas och omformuleras till att bli begriplig. Min grundsyn på tillvaron och allt det inbegriper är därför starkt konstruktivistiskt och detta genomsyrar även mitt pedagogiska ärende (snarare än kall) och min kunskapssyn.

# 6.

---

## SAMMANFATTNING

Föreliggande uppsats har för avsikt att ur en filosofisk ansats försöka åskådliggöra teoretiska och tankemässiga komplikationer mellan kunskapssynen i läroplanen för de frivilliga skolformerna och det traditionella klassrummets fysiska och upplevda miljö. Detta för att prova ansatsens möjligheter vid framtida teoretiska och empiriska studier. Uppsatsen vill därför dels ta reda på vad läroplanen och dess beredningsarbete föreskriver för typ av kunskapsundervisning, dels undersöka hur läroplanen och dess beredningsarbete resonerar kring kunskap. Jag vill med detta se i vilken mån det finns moderna och postmoderna inslag i läroplanen. För att nå en djupare förståelse för läroplanens formuleringar i detta avseende, lägger jag ett utvecklingsperspektiv på samhälle, skola och kunskap. För att vidare belysa vilka villkor skolans kunskapsundervisning verkar under, knyter uppsatsen an forskning om hur elever och lärare upplever den fysiska miljön i skolan, den så kallade livsvärlden.

Analysen visar att skolans kunskapsuppgift är tudelad. Läroplanen och dess beredningsarbete föreskriver dels en kunskapssyn där kunskaper *ges*, *förmedlas*, *tillägnas* och *används* – detta är den mimetiska kunskapen som utgår från en syn på eleven som konsument, dels som en aktivitet där kunskapen *utvecklas*, *skapas* eller *kunskapas* – kunskapens transformativa sida, där eleven blir producent. Jag anser därmed att läroplanen trots sin begreppsliga variationsrikedom håller en klar och tydlig linje när det gäller skolans kunskapsuppgift. Läroplanens kunskapssyn har i detta perspektiv åtskilliga inslag av postmodern teori; de uppträder ur ett betraktande av kunskaper som *relativa*, *konstruktiva* och *konstextuella* vilka hos eleverna skall utvecklas och skapas, men också i former som *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet* – berättelser och myter som ej har något inneboende sanningsvärde utan som snarare skapats som sociala och kulturella produkter och som skolan har ett uppdrag att förmedla.

Jag finner att föreställningen om det traditionella klassrummets fysiska miljö ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv främst är skapad för att främja skolverksamhetens mimetiska sida, där undervisningen baseras på en reproduktion av kunskap snarare än produktion. Det traditionella klassrummet blockerar utvecklandet av transformativ kunskap och i grund och botten blir utbildning och skolans livsvärld därför demokratisk fråga.



## KÄLLFÖRTECKNING

### Internetsidor

- <http://www.edu.lulea.se/krakbergsskolan/sida1024/om.htm> 2004-11-30
- <http://www.edu.lulea.se/krakbergsskolan/sida1024/pedide.htm> 2004-10-30
- <http://www.edu.lulea.se/krakbergsskolan/sida1024/rektorn.htm> 2004-10-30
- <http://www.lh.ltu.se/forskning/fysiskarummet/empiri.html> 2004-11-30
- <http://www.lh.ltu.se/forskning/fysiskarummet/fysiskarummet.html> 2004-11-30
- <http://www.lh.ltu.se/forskning/fysiskarummet/mal.html> 2004-11-30
- <http://www.lh.ltu.se/forskning/fysiskarummet/vetenskansats.html> 2004-11-30

### Litteratur

- Abrahamsson, Bengt & Jon Aarum Andersen, *Organisation: att beskriva och förstå organisationer*. Malmö: Liber ekonomi, 2000.
- Alard, Birgita, Per Måhl & Bo Sundblad, *Betyg och elevens rätt till kunskap: en bok om kunskapsrelaterad betygsättning*. Stockholm: Liber utbildningsförlag, 1994.
- Alerby, Eva & Maj-Lis Hörnqvist, "Skolan som levt rum: rummets betydelse i lärandet i ljuset av livsvärldsfenomenologi" i Michael Uljens & Jan Bengtsson (red), *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik: aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem*. Helsingfors: Helsingfors universitet, 2003.
- Bauman, Zygmunt, *Modernity and ambivalence*. Oxford: Polity, 1991.
- Bengtsson, Jan, "En livsvärldsansats för pedagogisk forskning" i Jan Bengtsson (red), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Bjurström, Patrick, *Att förstå skolbyggnader*. Stockholm: Kungliga tekniska högskolan, 2004.
- Browning, Gary K., *Lyotard and the End of Grand Narratives*. Cardiff: University of Wales Press, 2000.
- Dahlberg, Gunilla, Peter Moss & Alan Pence, *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS, 2002.
- Egidius, Henry, *Positivism, fenomenologi, hermeneutik: konsekvenser för pedagogik och vårdvetenskap*. Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Esaiasson, Peter et. al., *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik, 2003.
- Gustafsson, Göran, *Tro, samfund och samhälle: sociologiska perspektiv*. Örebro: Libris, 2000.

- Gustavsson, Bernt, *Världsbilder: synen på människa, samhälle, natur*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1988.
- Hammer, Olav, *Claiming Knowledge: Strategies of Epistemology from Theosophy to the New Age*. Leiden: Brill, 2001.
- Hargreaves, Andy, *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur, 1998.
- Hartman, Sven G., *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping: Linköpings universitet, 1995.
- Hundeide, Karsten, "Det intersubjektiva rummet: klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever" i Olga Dysthe (red), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2003.
- Husserl, Edmund, *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos, 1989.
- Larsson, Göran, *Från klassrum till cyberspace: att undervisa på distans*. Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Liljequist, Kurt, *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur, 1994.
- Lyon, David, *Postmodernitet*. Lund: Studentlitteratur, 1998.
- Löfgren, Mikael & Anders Molander, "Inledning" i Mikael Löfgren & Anders Molander (red), *Postmoderna tider?* Stockholm: ePan, 1986.
- Maltén, Arne, *Pedagogiska frågeställningar: en introduktion till pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur, 1997.
- Nietzsche, Friedrich, *Om moralens härstamning*. Stockholm: ePan, 2001.
- Richardson, Gunnar, *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur, 1990.
- Sandström, Carl Ivar, *Utbildningens idéhistoria: om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet*. Stockholm: Svensk facklitteratur, 1989.
- Selberg, Gunvor, *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur, 2001.
- Sim, Stuart, *The Routledge Companion to Postmodernism*. London: Routledge, 2004.
- Styhre, Alexander, *Postmodern organisationsteori*. Lund: Studentlitteratur, 2002.
- Sundgren, Gunnar, *Kunskap och demokrati: om elevers rätt till en egen kunskapsprocess*. Lund: Studentlitteratur, 1996.
- Säljö, Roger, *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma, 2000.
- Wenneberg, Søren Barlebo, *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber ekonomi, 2001.

### **Offentliga tryck**

Bilaga till regeringens propositioner 1992/93:220 och 1992/93:250 *om nya läroplaner och nytt betygssystem*. 1992.

Broady, Donald, "Bildningstraditioner och läroplaner" i Läroplanskommittén, *SOU 1992:94 Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.

Läroplanskommittén, *SOU 1992:94 Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget, 1992.

Regeringens proposition 1992/93:250 *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särsvux*. 1992.

Skolverket, *Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*. 1994.

Skolöverstyrelsen, *Kunskap och begrepp: centrala motiv i våra läroplaner*. Stockholm: Liber utbildningsförlag. 1986.

Skolöverstyrelsen, *Lgy 70, Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Liber utbildningsförlag, 1983.

Utbildningsdepartementet, *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. 2000.

### **Tidskrifter**

Bengtsson, Jan, "Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet" i *Pedagogiska Magasinet*. Nr. 3, 1998.