



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete**

### **Svenskämnet i praktiken, två skilda kontexter**

---

**En undersökning som diskuterar det pedagogiska  
upplägget inom svenskämnet.**

Författare: Isabell Forslund Vikström  
Handledare: Yvonne Blomberg  
Examinator: Bo G Jansson  
Ämne/huvudområde: Litteraturvetenskap  
Kurs: LI3012, Audiovisuella studier för lärarstudierande  
med inriktning svenska.  
Poäng: 15 hp  
Betygsdatum: 2013-07-18

Högskolan Dalarna  
791 88 Falun  
Sweden  
Tel 023-77 80 00

## ABSTRACT

---

Syftet med den här studien är att undersöka om tidigare forskning tillsammans med rådande utvecklingspsykologiska teorier stödjer vissa typer av läroprocesser, samt hur dessa ställer sig till Lgr11. Genom undersökningen åskådliggörs olika typer av argument som talar för att i ämnet svenska låta det pedagogiska upplägget bygga på teori såväl som praktik. Genom att i verksamheten implementera praktiska moment tillsammans med teoretiska skulle skolan kunna bli än mer nyanserad, vilket skulle gynna fler elever i skolans verksamhet.

Nyckelord: Kunskap och lärande, läroprocesser, Lgr11, teoretiskt och praktiskt pedagogiskt upplägg.

## INNEHÅLL

---

|   |    |
|---|----|
| 1 Inledning   | 3  |
| 1.2 Syfte och frågeställning  | 4  |
| 1.3 Metod och avgränsningar   | 4  |
| 2 Utvecklingspsykologisk utgångspunkt   | 6  |
| 2.1 Ingång till den utvecklingspsykologiska utgångspunkten  | 6  |
| 2.1.1 John Dewey  | 6  |
| 2.1.2 L.S Vygotskij   | 10 |
| 2.2 Delsammanfattning   | 13 |
| 2.2.1 Problematisering av det pragmatiska perspektivet  | 13 |
| 2.2.1.1 Problematik   | 13 |
| 2.2.1.2 Uppnåendemål  | 14 |
| 2.2.1.3 Skolans målsättning   | 14 |
| 2.2.2 Problematisering av det sociokulturella perspektivet  | 14 |
| 2.2.2.1 Problematik   | 14 |
| 2.2.2.2 Uppnåendemål  | 15 |
| 3 Svensk skolhistorisk utgångspunkt   | 16 |
| 3.1 Delsammanfattning   | 19 |
| 4 Utgångspunkt utifrån skolan idag  | 21 |
| 4.1 Ingång till den skolaktuella utgångspunkten   | 21 |
| 4.1.1 Gestaltning genom ett dåtids- till ett nutidsperspektiv   | 21 |
| 4.1.2 Gestaltning av ett nutidsperspektiv genom kort analys<br>av kursplanen i svenska, Lgr 11                              | 27 |
| 4.1.2.1 Kort bakgrund till analysen   | 27 |
| 4.1.2.2 Kursplanens syfte   | 27 |
| 4.1.2.3 Kursplanens centrala innehåll   | 28 |
| 4.1.2.4 Kunskapskravet för betyget E i slutet av årskurs 9  | 28 |
| 4.2 Delsammanfattning   | 29 |
| 4.2.1 Problematisering angående gestaltning genom ett dåtids-<br>till nutidsperspektiv                                      | 29 |
| 4.2.1.1 Dagsläget i svensk skola 2001,<br>med hänsyn till viss tidsskillnad   | 29 |
| 4.2.1.2 Önskvärd bild av 2013 års skola: Gårdagens framtid,<br>dagens verklighet?   | 30 |
| 4.2.2 Problematisering angående gestaltning av ett nutidsperspektiv<br>genom kort analys av kursplanen i svenska, Lgr 11    | 31 |
| 5 Slutdiskussion  | 32 |
| 5.1 Stödjer de rådande utvecklingspsykologiska teorierna<br>tillsammans med tidigare forskning vissa typer av lärprocesser? | 32 |
| 5.2 Hur förhåller sig kursplanen till detta?  | 33 |
| 5.3 Finns det några stödjande argument för ett praktiskt pedagogiskt<br>arbets sätt inom ämnet svenska?                     | 34 |
| 6 Sammanfattning  | 35 |
| 7 Referenser  | 36 |
| Bilaga 1  |    |

---

# 1. INLEDNING

---

En av de krafter som ständigt får mig att färdas framåt i livet och utvecklas som människa är törsten efter förändring; att få känna känslan av att kunna ta sig an nya saker. Att stärkas av att klara av nya målsättningar och processen som ledde dit. Många har nog en vision om – och lärarstudenten i synnerhet – att få vara en del utav en pågående utveckling av oss själva, andra, samt världen vi lever och verkar i.

Lärarstudenten skolas in i ett system byggt på olika utvecklingspsykologiska teorier, vetenskapsteorier, ämneskunskaper, pedagogiska kunskaper och så vidare. Listan kan göras lång över vad som ligger till grund för, samt påverkar, den utbildning lärarstudenten får. Lärarstudenten får dessutom skapa och kunskapa sig olika beroende på vilken inriktning denne valt för sin framtida yrkesutövning. Detta kan innebära att den framtida lärarkåren kommer ut med olika erfarenheter. Som exempel sitter jag själv på en studiekultur från två olika ämnen, såväl som från två olika lärosäten. Det ena ämnet härstammar från en gren av utbildningshistorien som man kan anse som typiskt teoretiskt – svenskämnet – och det andra i det typiskt praktiska – bildämnet. Detta har fört med sig att jag fått testa på en undervisningsstruktur som å ena sidan är uppbyggd på föreläsningar, seminarium, hemtentor osv. Och å den andra sidan en struktur uppbyggd av möjligheten av att själv få erfara, i mångt och mycket det man i ett senare skede ska ha möjlighet att lägga till grund för den egna pedagogiska uppbyggnaden.

Tiden springer fort förbi. Detta har resulterat i att jag nu står med 9 terminer av högskoleutbildning i ryggen, en återstående termin kvar innan lärarexamen och nästan ett halvårs erfarenhet från skolans vardag i form av ett heltidsvikariat. Det jag här ovan har beskrivit – högskolestudiernas olika former – tillsammans med den erfarenhet jag hunnit förkovra mig i verksamheten har fått mig att inse några betydande saker. Dels att högskolestudiernas uppbyggnad för egen del har inneburit att jag står med vardera foten i två olika praktiker – en teoretisk och en praktisk – samt att det ute i verksamheten är lätt att falla tillbaka i gamla mönster. Detta åskådliggörs bland annat genom att jag gör på ett sätt som härstammar från den egna skolgången blandat med nya pedagogiska kunskaper som ej ännu fått sitt fäste i den egna pedagogiska praktiken. Detta är något jag inte alls känner mig bekväm i och i största möjliga mån vill undvika. I skolans verklighet där planeringstid är en bristvara och när man verkligen inser att det är människor man arbetar med – i en värld där en grön glitterpenna kan vara viktigare än livet självt – vill jag för egen del inte slitats mellan en teoretisk och en praktisk pedagogisk grund. Jag vill i stället i största möjliga mån bygga min pedagogiska verksamhet med båda fötterna stadigt på marken, där både teori och praktik samverkar för att i största möjliga mån uppnå en för egen del utvecklande och tillfredsställande lärosituation, såväl som en skola för alla.

Detta kommer jag låta ligga till grund för att i vidare mening söka argument för en bredare pedagogisk undervisning i ämnet svenska, där teori och praktik tillåts samverka i de planerade arbetsmomenten och där jag kan blicka tillbaka på detta examensarbete och stärkas av det tidigare forskning påvisar angående ett bredare förhållningssätt till svenskämnets pedagogiska upplägg.

## 1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med examensarbetet är att genom en litteraturstudie undersöka om de rådande utvecklingspsykologiska teorierna tillsammans med tidigare forskning stödjer vissa typer av läroprocesser. Vidare vill jag utifrån nedanstående frågeställning undersöka:

- hur dessa i sådana fall förhåller sig till Lgr 11 och om det finns några stödjande argument för ett praktiskt pedagogiskt arbetssätt inom ämnet svenska.

## 1.2 Metod och avgränsningar

För att möjliggöra studien har jag valt att begränsa mig till dessa områden: Utvecklingspsykologiska teorier – inkluderat John Dewey samt L.S Vygotskij – utvecklingen av den svenska skolan och skolan i ett nutida perspektiv genom tidigare forskning samt analys av kursplanen i svenska.

Jag har valt att begränsa mig till tre olika fundament inom ramen för detta examensarbete. Dessa fundament har jag valt att kalla: *Utvecklingspsykologisk utgångspunkt*, *Svensk skolhistorisk utgångspunkt* och *Utgångspunkt utifrån skolan idag*. Det första fundamentet – *Utvecklingspsykologisk utgångspunkt* – baserar sig på två utvecklingspsykologiska teoretiker – John Dewey och L. S Vygotskij. Jag baserar mitt val av teoretiker på att dessa två har haft stort inflytande på skolans utveckling, samt att de än idag känns högst aktuella. Något som även den vidare forskningen kommer påvisa. Det andra fundamentet – *Svensk skolhistorisk utgångspunkt* – anser jag är viktigt att ha med då det ger en förståelse för vad som ligger till grund för dagens skola. Man skulle kunna säga att dessa två fundament lägger en förförståelse inför det sista fundamentet – *Utgångspunkt utifrån skolan idag*. Här har jag valt att använda mig av Ingrid Carlgren och Ferenc Marton som tillsammans skrivit boken *Lärare av imorgon*.<sup>1</sup> Boken är utgiven 2001 och får här fungera som ett exempel på hur vi idag kan tänka oss att verksamheten kan se ut. Eftersom boken är skriven just 2001 och det nu har gått tolv år tänker jag mig att vi torde ha kommit till det som Carlgren och Marton efterfrågar.

Efter den tidigare forskningen får läsaren ta del av min analys av kursplanen i svenska. Jag har valt att avgränsa mig till det centrala innehållet för grundskolans senare år och kunskapskraven för årskurs 9 då det är där jag främst ser mig själv som yrkesverksam lärare. Jag valde *Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9* på grund utav att det beskriver de mål eleven lägst måste ha uppnått för att få godkänt i kursen. I själva analysen har jag valt att konstruera en tabell – vilken går att läsa under *Bilaga 1* – baserad på två delar i kursplanen: *Centralt innehåll* och *Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9*. Utifrån dessa två delar har jag sedan valt att dela upp tabellen i ytterligare två kolumner; *Vad* skall läras och *Hur* detta skall läras. I dessa två grupper har jag försökt att strukturera upp *vad* det är jag anser eleverna skall lära sig och *hur* (på vilket sätt) detta skall göras.

Under rubriken *Gestaltning av ett nutidsperspektiv genom kort analys av kursplanen i svenska, Lgr 11* har jag valt att först kortfattat gå igenom delen *Syfte*, sedan har jag undersökt

---

<sup>1</sup>Ingrid Carlgren & Ferenc Marton, *Lärare av imorgon*. Stockholm, 2001

tabellen genom att gå igenom delen *Centralt innehåll* och sedan delen *Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9* var för sig. Jag har tagit med exempel från tabellen för att förtydliga mitt resonemang. I analysdelen har jag valt att bara utgå från tabellen samt kortfattat från delen *Syfte*. I slutdiskussionen har jag valt att föra samman de konklusioner jag anser att man kan dra av både den tidigare forskningen samt analysen jag genomfört.

Inom ramen för detta arbete har jag även ställts inför vissa begränsningar som jag valt att ta ställning till. En av dessa har exempelvis varit att inte ha med fler utvecklingspsykologiska teorier för att ge en bredare och mer rörlig bild av de ideologier som florerat, inspirerat och påverkat både skola och synen på kunskap. Jag har här valt att begränsa mig till två då jag anser att dessa ger en bärande bild av vad som påverkat skolan i ett historiskt såväl som nutida perspektiv. Jag har även under arbetets gång ställt mig frågan huruvida jag skall beröra ämnet *skolans syfte*. Jag anser att detta är en fråga som är för stor för att rymmas inom arbetet, men som heller ej helt har gått att frånga. Därav har detta resulterat i att jag i de två sista fundamenten berör denna punkt, men anser själv att det inte blir en djupgående analys.

Fördelar som kan dras från ett sådant här arbete – både för mig och för andra – skulle kunna vara att det leder till en vidare syn på kunskap och lärande. Och att detta sen i sin tur stärker pedagogen i sitt planerande. Att i skolan få in en nyansering i det pedagogiska upplägget tror jag skulle vara gynnsamt för fler elever i längden. Då skulle jag även vilja lägga in ett ord för de nyanlända eleverna som möter svenska skolan – och som svenska skolan skall bemöta.

---

## 2. UTVECKLINGSPSYKOLOGISK UTGÅNGSPUNKT

---

### 2.1 Ingång till den utvecklingspsykologiska utgångspunkten

I *Boken om pedagogerna* inleder Göran Linde sitt kapitel med att konstatera att i en bok om pedagoger har vissa pedagoger en given plats.<sup>2</sup> Dessa är personer som med sina analyser har utvecklat konstruktiva idéer samt med praktiska försök lyckats åstadkomma förändringar och framsteg i uppfostran och undervisning. Vad dessa pedagoger har gjort är att bidra i originalitet genom egna tankar och idéer och på så vis nått ett uttolkande av den egna samtiden. De har bevarat vad andra sagt, kommenterat det och inbjudit till nya inlägg i samtalet. Linde skriver att: ”De stora pedagogerna har sett möjligheter och framkomliga vägar.”<sup>3</sup> De stora utvecklingslinjerna i pedagogik borde dock inte, eller sällan, tillskrivas en enskild person eller grupp, de borde istället förstås som en samverkan bland många samt som krafter och motkrafter i förändringstänkande. Detta tillsammans med dess praktik som nära kopplat till tolkningen av vad som händer i samtiden, till hur framtiden kan komma att se ut samt till möjligheten att styra framtiden i önskad riktning. Linde beskriver detta som i hög grad influerat av andra länder och beroende av en import samt export av idéer. Detta är en process i omskapande och anpassande till de rådande betingelser som finns där de tas emot.<sup>4</sup>

#### 2.1.1 JOHN DEWEY

---

I boken *Lärares kunskap – traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria* beskriver Sven G. Hartman *John Dewey* (1859- 1952) som den *progressiva pedagogikens* centralgestalt och USA:s mest inflytelserika tänkare någonsin.<sup>5</sup> Han brukar även räknas till den filosofiska riktning som kallas för den *amerikanska pragmatismen*, vilken tog avstånd från de klassiska filosofiska frågeställningarna och istället sökte sig mot ett rationellt sätt att analysera praktiska konsekvenser av olika idéer och företeelser.

I *Boken om pedagogerna* skriver Gunnar Sundgren ett bidragande kapitel: *John Dewey – reformpedagog för vår tid?* att John Deweys reformpedagogiska tänkande tar form i en tid då industrialismen fått ett genombrott samt att arbetsdelningen i samhället hela tiden ökar.<sup>6</sup> Nya yrken och tjänster uppkommer, vilka inte funnits i det gamla bondesamhället. Enligt Sundgren så ser Dewey tillsammans med sina samtida det moderna samhället som ett stort framsteg för mänskligheten. Det rädde ett hopp om att råda bot på fattigdom och okunskap, samtidigt som

---

<sup>2</sup>Göran Linde, ”Historien om en radikal omdaning” i *Boken om pedagogerna*. Stockholm, 2008, s 12

<sup>3</sup>Linde, 2008, s. 12

<sup>4</sup>Linde, 2008, s. 12ff

<sup>5</sup>Sven G. Hartman, *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Åtvidaberg, 2003, s. 153 ff

<sup>6</sup>Gunnar Sundgren, ” John Dewey – reformpedagog för vår tid?” i *Boken om pedagogerna*. Stockholm, 2008, s. 87ff

det var en tid då kunskapen om människans biologiska, sociala och psykologiska konstruktion växte. Enligt Sundgren ansåg Dewey att utvecklingen av samhället var en gemensam angelägenhet. Dewey ansåg att skolans problem emellertid var att den var isolerad från det vanliga livets villkor och motiv, därav krävdes en förnyelse av skolan så att den kunde bli en naturlig del av elevens livsrum. Dewey ansåg att skolan skulle vara ett miniatyrsamhälle och fungera som ett embryo till det framtida samhället och i och med detta gå ifrån att vara en abstrakt och avlägsen referens till en tänkbar framtid.

Sundgren skriver att Dewey ansåg att det i skolan saknades en gemensam och produktiv aktivitet. Dewey ansåg att det inom skolan främst var inriktat på tillägnet av fakta och vedertagna sanningar vilket i sin tur övergick till egoism och konkurrens. Han ansåg att det inte fanns några sociala motiv för lärandet och atmosfären svarade för att det snarare var brottsligt istället för gynnsamt att lära av varandra. Dewey ansåg att atmosfären istället skulle präglas av aktivt arbete, samarbete och idéutbyte. Den fria kommunikationen, att komma med förslag, samt att utbyta tankar och erfarenheter tjänar då ett gemensamt mål. Dewey menade att ansvarstagande och disciplin skulle komma som en följd av den målinriktade aktiviteten och samarbetet. Detta skulle innebära att en skola av verkstadskaraktär snarare präglas av en viss ordning, prat och fysisk rörlighet, än en strikt och konstlad ordning. Dewey ställer sig kritisk till klassrummets traditionella ordning, t.ex. med dess bänkar uppställda i rader och geometriska ordning, vilket pressar undan utrymme för aktivitet. Detta främjar det passiva lyssnandet och allt är arrangerat för att underlätta hanteringen av eleverna som kollektiv utan hänsyn till den enskilde elevens behov. En skola av det slaget blir centrerad till läraren och dess medarbetare skolboken och inte på elevens liv, drivkrafter och aktiviteter.<sup>7</sup>

Hartman skriver även att Dewey hävdade att elevernas världsbilder inte var ämnesindelade när de kom till skolan och utifrån det ifrågasatte han skolans strikta uppdelning grundat på vetenskapliga discipliner. Lärarens uppgift skulle istället vara att på ett fungerande sätt organisera en interaktion mellan å ena sidan elevens världsbild och å andra sidan den samlade kunskapen inom olika ämnesdiscipliner.<sup>8</sup> ”Progressivismens huvudargument för integrering av ämnen och elever var att den ökar variationen i skolarbetet, vilket i sin tur gynnar såväl individens som samhällets möjligheter till utveckling, /.../”<sup>9</sup>

Enligt Sundgren diskuterade Dewey under sin tid två centrala pedagogiska problem, vilka Sundgren anser att vi än idag brottas med. Det första problemet som formuleras är just bristen på social samvaro, träning till samarbete och ömsesidig samverkan som en traditionellt organiserad klassrumsundervisning medför. Sundgren formulerar följande fråga: ”Hur skall elever kunna bli sociala när de är hårt disciplinerade och i ständig konkurrens med varandra?”<sup>10</sup> Det andra formulerade problemet belyser avskildheten av lärandet från dess vardagliga situation; institutionaliserandet. Dewey menar att i samma ögonblick som människors lärande blir isolerat från det levda livet uppstår det vi idag kallar *representationsproblemet*. Vidare skriver Sundgren att: ”Den värld som skolan skall ge kunskap om är inte fysiskt närvarande. I skolan finns den bara som begrepp och symboler. En central pedagogisk fråga i all institutionaliserad utbildning blir därför: hur tillägnar vi

---

<sup>7</sup>Sundgren, 2008, s. 87ff

<sup>8</sup>Hartman, 2003, s. 153ff

<sup>9</sup>Hartman, 2003 s. 155

<sup>10</sup>Sundgren, 2008, s. 87



människor oss förmågan att gestalta något icke närvarande, förmågan att symbolisera vår omvärld?”<sup>11</sup>

Han fortsätter vidare att beskriva det lilla barnet som beroende av fysiska representationer, rörelser och mimik. Inget av representationssystemen kan uttalas vara viktigare än det andra, utan de är snarare av olika karaktär och förhåller sig som så att vi använder dem alla livet igenom. Om vi förhåller oss till detta tycks skolan av tradition gynna några av representationssystemen på bekostnad av andra. Skoltraditionen vilar tungt på ett text- och sifferbaserat symbolsystem och gynnar på så vis dem som har lätt för den typen av symboler. Kreativt och praktiskt tänkande personer använder sig emellertid troligen i högre grad av fysiska och bildliga symbolsystem. Sundgren skriver vidare att vardaglig förståelse är handlingsledande och grundat i ett konkret symbolsystem snarare än ett abstrakt. Utöver detta har även unga samt vuxna egna sätt att tänka på och tala om den värld som finns runt dem, vilket skapar egna symbolsystem.<sup>12</sup>

Sundgren skriver att Dewey gång på gång återkommer till att verkligt lärande är kopplat till förmågan att handla, att reflektera över handlingens konsekvenser och därefter sedan pröva handlingens riktning på nytt. Vidare skriver han att den reflekterade uppmärksamheten inte kan bestämmas, som så ofta sker i skolan, utan den måste istället växa inifrån och komma som resultat av en vilja att åstadkomma något med hjälp av målinriktade handlingar. ”Den uppmärksamhet som skolundervisningen vanligen kan åstadkomma är partiell eller delad. ’Lärandet’ ses som ett självändamål, initierat av skolan och läraren. Eleven skall memorera svar på frågor ställda av någon annan än de själva.”<sup>13</sup> Dewey menar att detta kan ge upphov till disciplineringsproblem, vilka skulle kunna undvikas genom att arbeta med en målinriktad aktivitet med en meningsfull verksamhet, vilket skulle bidra till en inre disciplin.

Begrepp som återkommer hos Dewey är *aktivitetsbegreppet* och *verksamhetsbegreppet*, vilka betecknar handling när den har ett mål, en avsikt och därav även en bärande mening. *Erfarenhet* är också ett begrepp som återkommer ofta, även erfarenheten måste kvalificeras för att kunna utgöra en grund för lärande. Det är den reflekterade erfarenheten som blir viktig i sammanhanget, inte den planlösa eller oreflekterade upplevelsen. Sundgren skriver att betoningen av erfarenhetsbegreppet inte utesluter att den lärande intresserar sig för andras erfarenheter, t.ex. för sådant som finns i böcker, det viktiga blir att det som finns anknyter till det egna känslolivet. ”Elevernas erfarenheter och känslor skall alltså vara utgångspunkt men styras och ledas både för att åstadkomma en god socialisering och för att möjliggöra en symbolisk representation av omvärlden.”<sup>14</sup>

Sundgren skriver vidare om Dewey syn på vilka impulser och drivkrafter som kan finnas för lärandet. En av dessa skulle vara den *sociala instinkten* som hör samman med den språkliga, dvs att människan skulle ha ett behov av att samspela och kommunicera med andra människor. En annan skulle vara *instinkten att tillverka*, viljan att göra saker, att konstruera något. Den tredje *instinkten att undersöka* bygger på en vilja hos barnet att göra saker och att se resultat, oavsett om det är i laboratoriet eller på slöjden. Den fjärde beskriver Dewey som den *expressiva*, konstnärliga. Den konstnärliga tillsammans med den undersökande kan

---

<sup>11</sup>Sundgren, 2008, s. 88

<sup>12</sup>Sundgren, 2008, s. 88ff

<sup>13</sup>Sundgren, 2008, s. 90

<sup>14</sup>Sundgren, 2008, s. 90

härstamma från de två första, viljan till att kommunicera och att tillverka. Dewey anser att dessa instinkter måste få användas om barnet skall kunna växa aktivt.

Dewey såg separationen mellan teoretiskt och praktiskt som något som är inbyggt i vår kultur och som skolan reproducerar och förstärker. En skola för folkflertalet bör alltså inte hävda värdet av det abstrakta och intellektuella. Sundgren beskriver det som en bärande tanke hos Dewey att arbetet med fördel kan utgå ifrån teman som ligger nära elevens egna erfarenheter och intressen. Han anser också att relationen mellan lärare elev skulle vinna på att förändras, vilket han menar skulle möjliggöra för eleverna, samt lärarna, att i högre grad vara aktiva, känslomässigt engagerade.

Pedagogens främsta uppgift är att utveckla människors förmåga att ställa upp mål för det egna handlandet, att söka medlen för dessa måls förverkligande och att kunna bedöma konsekvenserna av medveten handling. En bedömning som kan leda till att nya mål formuleras, nya medel för att förverkliga dem söks osv. Men, och det är viktigt, målen måste vara individuella, medlen temporära, anpassade till det specifika målet och situationen och handlingen måste få möjlighet att verkställas om bildningsprocessen skall äga rum.<sup>15</sup>

Hartman skriver att Dewey ansåg kunskapen om att skaffa ny kunskap som den mest värdefulla kunskapen. Detta leder till att de intellektuella redskapen blir de väsentliga i undervisningen. Kunskapen ses inte som något alltid givet, tvärtom är den föränderlig och expanderande.<sup>16</sup>

Enligt Sundgren ansåg Dewey att centralt fastställda mål och medel som inte utformats och anpassats till det temporära syftet endast bildar ett hinder för bildningsprocessen. För läraren skapar detta problem i att stödja elevens kunskapsprocesser, då denne är uppbunden till centrala läroplansmål, kursplanemål samt betygskriterier. Enligt Dewey skapar detta en överbetoning på framtiden, kunskapen blir instrumentell snarare än att motsvara elevernas egna bildningsbehov. Sundgren skriver att skolans mål inte torde vara att producera ett antal individer som kan räkna upp fakta eller visa upp olika praktiska färdigheter. Utan syftet torde vara att producera reflekterande handlingsmänniskor, vilka kan orientera sig mot praktiska uppgifter samt mot sitt eget liv på ett meningsfullt sätt. Sundgren anknyter detta sedan till *dialogdemokrati*, vilket har blivit ett begrepp inom demokratiteorin. Målet är då inte konfliktfri samstämmighet utan snarare att människor skall få syn på samt ta ställning till olika värderingar, lära sig argumentera för sin sak, väga sina intressen mot andra och kunna förändra ståndpunkter i en ständigt pågående process. Det är en ständig dialog mellan medborgarna om politiken samt demokratin, vilket torde vara ett samtal som också borde kunna föras i skolan.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup>Sundgren, 2008, s. 96-97

<sup>16</sup>Hartman, 2003, s. 153ff

<sup>17</sup>Sundgren, 2008, s. 87ff

### 2.1.2 L.S VYGOTSKIJ

---

Lisa Öhman-Gullberg skriver i *Movere att sätta kunskap i rörelse* att det *sociokulturella perspektivet* understryker att kunskap är beroende av kulturen den är en del av.<sup>18</sup> Den kultur vi lever i påverkar alltså hur kunskap skapas, produceras, utvecklas samt kommer till uttryck. En stark drivkraft för lärandet är enligt det sociokulturella perspektivet upplevelsen av meningsfullhet. Lärandet är även situerat och blir då bunden till en viss kontext. Det sociala har en stor betydelse och interaktionen med andra i en lärandemiljö är avgörande.

I *Boken om pedagogerna* skriver Roger Säljö ett bidragande kapitel: *L.S Vygotskij –forskare, pedagog och visionär*.<sup>19</sup> Där diskuterar han utifrån Vygotskijs (1896-1934) teorier bland annat om hur undervisningen skall bedrivas samt vad lärande, utveckling och bildning är. Han konstaterar då att samtalet kring dessa aldrig kan förstås i en snäv teoretisk ram som inte har något att säga om människans skapande förmåga, språk, medvetande, kommunikation och kultur. Säljö skriver att Vygotskijs teorier kommer från en marxistisk och materialistisk utgångspunkt och utifrån detta intresserade han sig för människans arbete och kollektiva verksamhet i olika praktiker, även hur människan omskapar världen och på så sätt formas som psykologisk varelse. För Vygotskij var kulturen inte en allmän och mystisk kategori som man lättvindigt kunde ta till för att förstå skillnader mellan människor, utan han ansåg att ”.../ det är genom sociala och kulturella erfarenheter som människan i samspel med andra formas som tänkande, kännande och kommunicerande varelse.”<sup>20</sup> Vygotskijs såg på språket som ett kollektivt redskap där viktiga delar av samhällets erfarenheter finns representerade. Det är även genom språket som dessa görs tillgängliga för nya generationer. Detta bygger sedan vidare på att människors medvetande formas genom språkliga praktiker. Vygotskijs syn på språk, i samma mening som Marx, är att språket är ett slags förlängt samhälleligt medvetande som spelar en avgörande roll för individens lärande och utveckling.

Enligt Säljö är en av Vygotskijs utgångspunkter att människan både är en biologisk och kulturell varelse. I och med detta förklaras det att man i människans fall kan prata om en biologisk utvecklingslinje likväl som en sociokulturell. Vid födseln tar den biologiska farten, om möjligt ännu tidigare. Detta har att göra med att människan utvecklar en rad olika färdigheter så som att kontrollera sin kropp, fixera blicken, koordinera olika kroppsdelar och så vidare. Detta är enligt Vygotskij styrt av biologiska processer, vilket i sin tur innebär att dessa saker utvecklas relativt lika hos alla barn i olika delar av världen. Men det som enligt Vygotskij skiljer människan från andra varelser är att när barnet börjar kommunicera med sin omgivning kommer dess utveckling även bestämmas av sociokulturella faktorer. I detta spelar språket en nyckelroll. Säljö beskriver det som att när detta sker, när barnet börjar använda språket, lämnar biologin över ansvaret för utvecklingen till kulturen.<sup>21</sup>

Säljö skriver vidare att det som gör språket så speciellt är att det ”.../ fungerar som ett redskap för kommunikation både mellan människor och inom människor. Språket är med

---

<sup>18</sup>Lisa Öhman-Gullberg, *Movere att sätta kunskap i rörelse: en analys av ett ämnesintegrerat arbete i bild och samhällskunskap*. Malmö, 2006, s. 30ff

<sup>19</sup>Roger Säljö, ”L.S Vygotskij –forskare, pedagog och visionär?” i *Boken om pedagogerna*. Stockholm, 2008, s. 111ff

<sup>20</sup>Säljö, 2008, s. 111

<sup>21</sup>Säljö, 2008, s. 111ff

andra ord länken mellan samhället (och de kollektiva erfarenheterna) och individen.”<sup>22</sup> I och med detta menar Vygotskij att språket fyller en funktion som länk mellan det yttre (kommunikation) men även mellan det inre (tänkandet).

Något som skiljer Vygotskijs teori från andra är hans syn på att utveckling inte utgår från en mognadsteori. Utifrån mognadsteorier så ses utvecklingen som något som kommer inifrån och är styrt utifrån biologiska processer, barnet går alltså igenom olika stadier. Detta blir väldigt antipedagogiskt då det gör lärarens handlingar och sätt att undervisa betydelselösa för barnets lärande och utveckling. Enligt det sociokulturella perspektivet ses den vuxnes och lärarens roll som mycket betydelsefulla för barnets utveckling. Genom den interaktion som den vuxne kan utsätta barnet för tar barnet till sig hur det ska tänka och agera i samhället. Enligt Vygotskij är interaktionen en möjlighet till lärande, och detta är inte avgörande av några stadier. Människan är i behov av social interaktion samt stöd från andra, och om hon behärskar vissa kunskaper och färdigheter är hon också i närheten av att ta sig an ny kunskap med stöd från andra. När barnet kan utnyttja sin förståelse samt erfarenhet samtidigt som det kan uppfatta en mer avancerad kunskap som en mer kompetent samarbetspartner introducerar, har barnet förutsättningar att vidareutvecklas. Utmaningen ligger här i att säga det på en lagom nivå.<sup>23</sup>

Enligt Säljö intresserade sig Vygotskij för relationen mellan lärande i vardagliga verksamheter och lärande i skolan. Skolan ses här som en institutionaliserad miljö, vilken är etablerad för att ge människor möjlighet att lära på ett annat sätt än vad som sker i vardagen. I vardagliga situationer menar Vygotskij att språket och kommunikationen är förankrat i en mängd olika erfarenheter, vilka människor kan falla tillbaka på i samband med nya erfarenheter. Han menar även att när barnet får lära sig språket, ord som t.ex. ”mormor” och ”morfar” lär sig barnet vad dessa ord innebär, vad man kan förvänta av dessa personer samt vad det innebär att vara just detta. Lärande av detta slag under sociala premisser blir enligt Vygotskij ett lärande på djupet. Genom detta lär sig barnet således inte att definiera ord, utan snarare ”/.../ hur man kan använda språket för att skapa mening i social interaktion och hur man genom kommunikation kan skaffa sig en plats i olika aktiviteter.”<sup>24</sup>

Säljö beskriver vidare Vygotskijs syn på skolan genom att skriva:

För Vygotskij är skolan den miljö där människor ges möjligheter att komma i kontakt med de delar av det samhällets erfarenheter som man inte möter i vardagen, det vill säga institutionella begrepp och kunskaper. Det är här man hamnar i utvecklingszoner som speglar de kraftfulla och bitvis abstrakta kunskaper som går utöver individens personliga erfarenheter.<sup>25</sup>

Detta medför att det är först i skolan som man på allvar möter skriftspråket. Lärandet måste då gå en annan väg än vad som beskrivits tidigare, här kommer lärandet gå *uppifrån och ned*. Vilket innebär att barnet kommer att komma i kontakt med begrepp, insikter och företeelser som de senare måste försöka koppla samman med tidigare kunskaper och erfarenheter. Detta ställer i högre grad krav på barnets förmåga att använda samt omtolka sina egna erfarenheter. Den här typen av process riskerar att bli abstrakt då kunskaperna kan ligga för långt ifrån vad

---

<sup>22</sup>Säljö, 2008, s. 119

<sup>23</sup>Säljö, 2008, s. 119ff

<sup>24</sup>Säljö, 2008, s. 125

<sup>25</sup>Säljö, 2008, s. 125

den lärande förmår ta till sig. Det som blir det mest centrala blir då samspelet mellan läraren och eleven. I lärandesituationen är det läraren som i direkt kommunikation med barnet kan hjälpa till att knyta ihop de abstrakta samhällsliga kunskaperna med individens egen referensram. Med andra ord blir läraren här en central medierande resurs som kan hjälpa eleven att se kopplingar mellan abstrakta objekt och sedan tidigare egna erfarenheter.<sup>26</sup>

En central fråga enligt Säljö blir hur man ska förstå lärandet hos individer. Denna fråga har betydelse samt är viktig att ställa för att aktivt kunna ta ställning till hur undervisningen skall organiseras. Föreställningar om hur man tillämpar kunskaper och färdigheter ses i vårt samhälle och i skolan som något som individer *inhämtar*. Detta leder till en bild av att kunskapen finns där ute, och elevens uppgift blir att *ta in dem* i sitt huvud. Detta är dock inte enligt Säljö något som det sociokulturella perspektivet står bakom, då tanke och handling i ett sådant tänkande hamnar i ett motsatsförhållande. Säljö skriver:

När eleven lyssnar på sin lärare, finns det inga ord som går in i elevens medvetande. Det finns ljudvågor som når eleven, men meningen i det som sägs finns inte i ljudvågorna i sig. En mer fruktbar bild är istället att man ser på kommunikation som en process där människors yttranden är inslag i ett ständigt pågående utbyte av mening och förståelse mellan parterna, talaren och lyssnaren.<sup>27</sup>

Enligt Säljö blir det här viktigt att se att Vygotskijs syn på språk och kommunikation är en annan än den som överföringsmetaforen ger uttryck för. Hans idéer handlar inte om att vägleda det pedagogiska arbetet i en linjär enkel linje, inte heller att man tar till sig ett medierande redskap och lär sig hantera det till fullo. Som alternativ till synen på lärande som ett slags inhämtande av information tar Säljö upp begrepp som *appropriering*, vilket syftar till att när individen lär in något bekantar denne sig med fysiska och intellektuella redskap, samt att denne ökar sin förtrogenhet med hur redskapen används. Detta sker i en successiv process som äger rum i samtal samt i olika sociala praktiker, delvis genom att man själv använder medierande redskap men även att man ser hur andra använder dessa. Det intressanta här är dock inte resultatet av användandet, utan snarare processen: ”Det är genom att lära oss förstå hur människor approprierar komplexa redskap som vi kan förstå lärande i ett sociokulturellt perspektiv.”<sup>28</sup>

Anders Marner menar i sin text *Möten och medieringar* att en ensidig belysning av kognition och språk kan lätt leda till en motsättning mellan kropp och medvetande.<sup>29</sup> Vetenskapen likväl som skolan har anammat detta motsatsförhållande mellan å ena sidan själen och tänkandet å andra sidan kroppens aktiviteter. Detta i förbindelse till att beprövad erfarenhet och kroppens verksamhet är lägre stående i jämförelse med språket och medvetandet som i sig ses som det som skapar mening och betydelse. Detta kan även ses som en negation till det som finns i språket, den *icke verbala* kunskapen blir att motsvara en restkategori vilket innebär det som finns kvar efter att den *verbala* kunskapen definierats. Detta innebär att det skapas ett stort

---

<sup>26</sup>Säljö, 2008, s. 125

<sup>27</sup>Säljö, 2008, s. 127

<sup>28</sup>Säljö, 2008, s. 128

<sup>29</sup>Anders Marner, *Möten och medieringar: estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå, 2005, s. 85

antal företeelser så som musik, bild och gester som negationer till språket. I ett sådant tänkande stöder inte teori och praktik varandra.<sup>30</sup>

Enligt Marner så är Vygotskijs sociokulturella perspektiv främmande för en sådan dubbelhet. Han beskriver det som att en av grundtankarna hos Vygotskij just var ett helhetsperspektiv: ”Teorin försöker att överbygga förhållandet mellan utanför och innanför, mellan handlandet och tänkandet, mellan det sociala och det individuella, mellan det kreativa och det reproduktiva, mellan det estetiska och det begreppsliga.”<sup>31</sup> Enligt Marner öppnar Vygotskijs syn på kreativitet upp för en mer dynamisk syn på skolan och dess förhållningssätt till handling, tanke och integration av dessa aspekter.

## 2.2 Delsammanfattning

I avsnittet om Dewey anser jag att man kan skönja tre olika representativa delar. En del väljer jag här att kalla *Problematik*, då jag anser att man i Deweys text kan skönja ett ifrågasättande av skolan. Han lyckas under sin verksamma tid formulera en problematik som jag anser stämmer överens med dagens problematik. Nästa del som också går att skymta i Deweys text har jag valt att kalla *Uppnåendemål*, då jag anser att han i sin text finner lösningar och önskvärda målsättningar för skolan, som även idag känns aktuella. Den sista delen har jag valt att kalla *Skolans målsättning*, då jag anser att Dewey påvisar viktiga ståndpunkter, bland annat angående målsättningen för skolan.

### **2.2.1 PROBLEMATISERING AV DET PRAGMATISTISKA PERSPEKTIVET**

#### 2.2.1.1 Problematik

I texten ovan går att läsa om Deweys tankar kring samhällets utveckling, vilket han väljer att se på som en angelägenhet för samfälligheten. Dewey påpekar skolans svårigheter med att inte återkoppla till elevernas egna livsvärldar samt motiv, vilket tenderar till att skapa konsekvenser i form av en isolerad skola; som heller inte blir en del av elevens livsrum. Dewey kritiserar skolans strikta uppdelning, av t.ex. ämnen, då han menar att detta snarare hämmar än gynnar en social samvaro, träning till samarbete och ömsesidig samverkan. Institutionaliserandet skulle även bidra till att lärandet ytterligare förskjuts bort från dess vardagliga situation. I texten kan man även urskilja Deweys saknad av aktivitet. Resultatet av ovanstående problematik menar Dewey i vidare mening kan vara en av grunderna till skolans disciplineringsproblematik.

Dewey menar även att skolan reproducerar och förstärker åtskiljningen av teori och praktik. Att skolan dessutom är styrd av centrala mål och medel, vilka inte utformats och anpassats till ett temporärt syfte bidrar endast till att hindra bildningsprocessen. Detta problematiserar med andra ord lärarens roll som å ena sidan skall stödja elevens kunskapsprocesser och å andra sidan är uppbunden till centrala läroplansmål, kursplaner och betygskriterier.

---

<sup>30</sup>Marner, 2005, s. 85ff

<sup>31</sup>Marner, 2005, s. 85

Han pekar även på barnet som beroende på fysiska representationssystem så som rörelser och mimik. Inget representationssystem kan uttalas vara viktigare än det andra, trots detta tycks skolan av tradition vilja tungt på ett text- och sifferbaserat symbolsystem, vilket gynnar några representationssystem på bekostnad av andra.

#### 2.2.1.2. Uppnåendemål

I försök att undgå detta eftersträvar Dewey en atmosfär samt ett arbete i skolan som präglas av aktivt arbete, samarbete och idéutbyte. Han menar att den fria kommunikationen, möjligheten att komma med förslag, samt möjligheten till att utbyta tankar och erfarenheter skulle tjäna ett gemensamt mål. Han menar också att disciplin och ansvarstagande skulle komma som ett resultat av detta, och att man genom en målinriktad aktivitet tillsammans med en meningsfull verksamhet skulle kunna reparera ett disciplineringsproblem.

Dewey eftersträvar en pedagogik som är uppbyggd på moment som är kopplade till handling, där elevens eget liv, drivkrafter och aktiviteter får utrymme, samt där en integration skapas mellan elevens egen livsvärld och ämneskunskaperna. Om verksamheten skulle bygga på en undervisning där alla de olika representationssystemen får lika stor plats skulle man kunna undgå en undervisning som gynnar vissa såväl som missgynnar andra. På så vis förespråkar även Dewey en kunskap som innebär att man tillåts handla, begrunda utgången och sedan få möjligheter att prova på nytt. Arbetsmomenten kan även med fördel struktureras utifrån teman, i samråd med elevernas egna intressen. Samtidigt som elevernas egna impulser och drivkrafter kan styra och influera det pedagogiska upplägget, så som genom barnets egen sociala instinkt, instinkt till att tillverka, undersöka samt instinkt till expressivitet.

#### 2.2.1.3 Skolans målsättning

Dewey menar att pedagogens främsta uppgift torde vara att utveckla människors förmåga att ställa upp mål för det egna handlandet, att söka medlen för att kunna uppnå dessa mål, och sedan kunna bedöma konsekvenserna av den medvetna handlingen. Detta kan i sin tur utvecklas till nya målsättningar samt sökandet efter nya medel för att komma vidare. Men det som poängteras ha största vikt är de individuella målen, att medlen är temporära, samt att anpassning råder mot det specifika målet och situationen. Och här måste handlingen få möjlighet att få verkställas. Deweys mest värdefulla kunskap ansåg han vara kunskapen att skaffa ny kunskap.

### **2.2.2 PROBLEMATISERING AV DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET**

#### 2.2.2.1 Problematik

Vygotskij menar att det är genom de sociala och kulturella erfarenheter vi förskaffar oss som vi också formas som tänkande, kännande och kommunicerande varelser. Han menar alltså att detta inte är i påverkan av några stadier. Ett sådant tänkande bygger på mognadsteorier, vilket är något som Vygotskij anser bli antipedagogiskt då detta bidrar till att lärarens handlingar och sätt att undervisa blir betydelselösa för barnets lärande och utveckling. Utmaningen för läraren ligger snarare i att anpassa undervisningen till en lagom nivå för varje individ.

Skolan ses som en miljö där människor ges möjligheter att komma i kontakt med delar av samhällets erfarenheter som de i normalt sett inte stöter på, närmare uttalat institutionella

begrepp och kunskaper. Den problematik som man kan skönja hos Vygotskij är dock tanken om undervisning som ett inhämtande av kunskaper. Detta gynnar ett tänkande om att kunskapen finns där ute, redo att hämtas in, vilket Vygotskij ställer sig mot. Han menar också att skolans lärande baserat på en *uppifrån och ned* princip kan vara en process som för barnet riskerar att bli för abstrakt.

#### 2.2.2.2 Uppnåendemål

Vygotskij understryker betydelsen av att kunskap är beroende av kulturen den är en del av. Drivkraften för lärandet är upplevelsen av meningsfullhet och att det sociala och interaktionen har en stor betydelse för lärandet. Såväl som att lärandet är bundet till en viss kontext.

Vygotskij anser att kommunikationen är en process där människors yttranden är inslag i ett ständigt pågående utbyte av mening och förståelse mellan olika parter. Språket är det centrala och fungerar bland annat som ett kollektivt redskap, där viktiga delar av samhällets erfarenheter finns representerade. Språket är nyckeln till kommunikation såväl mellan människor som inom människor och medvetandet formas genom språkliga praktiker.

Pedagogen har en betydelsefull roll inom det sociokulturella perspektivet. Vygotskij anser att det är genom interaktion som en möjlighet till lärande ges. Enligt Vygotskij är heller inte resultatet det väsentliga utan snarare processen. Genom att lära oss förstå hur människor lär sig hantera och använda olika *redskap* kan vi också förstå lärande i ett sociokulturellt perspektiv.



---

## 3. SVENSK SKOLHISTORISK UTGÅNGSPUNKT

---

Hartman skriver i sin bok att *informell* folkundervisning har funnits under alla tider.<sup>32</sup> Bland annat genom att vara tillsammans med föräldrar och andra vuxna har barn fått möjligheter att lära. Peter Gärdenfors skriver i boken *Lusten att förstå* att det mesta av det vi lär oss kommer från en kontext utanför skolan.<sup>33</sup> Under barnets uppväxt lär det sig mycket utan att behöva undervisas; gå, tala, sociala samspel och så vidare. Gärdenfors skriver även att förmågan att lära är en del av den mänskliga naturen. Ofta märker vi inte att det sker och den finns med som en del av vår kultur.<sup>34</sup> Hartman beskriver att man däremot kan se spår av den *formella* folkundervisningen från medeltiden.<sup>35</sup> Gärdenfors beskriver å sin sida att den sortens formella kunnande som kunskapen att läsa, skriva, räkna och att lära sig främmande språk är ett formellt lärande där undervisning spelar en stor roll.<sup>36</sup>

I Sverige införde man år 1842 *folkskolestadgan*, vilket bland annat innebar att staten för första gången engagerade sig i undervisning för näringsklassen; hantverkare, köpmän och bönder. Nya tider krävde nya kunskaper och det räckte inte enbart med att kunna läsa. Industrialismen stod för dörren och detta krävde bland annat matematiska kunskaper. Människor började flytta och röra sig allt mer, städer började växa fram.<sup>37</sup> Linde anser att undervisningsplikten drevs fram av storbönder samt av adeln.<sup>38</sup> Detta berodde på den snabba befolkningsökningen vilken bidrog till att allt fler unga inte hade någon gård eller grund att ärva, och heller ingen möjlighet att få tjänst på andra gårdar. Detta medförde en växande underklass på landsbygden, vilket bidrog till ett växande hot mot de välbärgade.<sup>39</sup>

Enligt Linde blev då svaret på hotet att se till att få alla unga i skola. Han beskriver det som att: ”Den allmänna folkskolan kan sägas ha haft till syfte att disciplinera landsbygdens fattiga.”<sup>40</sup> De välbärgade satte med andra ord inte sina egna barn i folkskolan, utan dessa barn fick istället börja direkt i *läroverket*, i dess lägre grader kallade *trivialskola*. Detta medförde i sin tur en syn på folkskolan som en slags fattigskola. Detta system av skolans uppdelning beskrivs som ett *parallellskolsystem*. Systemen ansågs av vissa som problematiskt både socialt samt politiskt. Detta bland annat eftersom det erbjöd olika slags bildning för barn från olika samhällsklasser, vilket ledde till ömsesidig misstro mellan de lägre och högre klasserna.<sup>41</sup>

För att förstå organisationen skola som vuxit fram till vad den är idag, samt för att förstå vad pedagogen idag har att förhålla sig till har jag valt att använda mig av bland annat Henry

---

<sup>32</sup>Hartman, 2003, s. 15ff

<sup>33</sup>Peter Gärdenfors, *Lusten att lära*. Stockholm, 2010

<sup>34</sup>Gärdenfors, 2010, s. 16ff

<sup>35</sup>Hartman, 2003, s. 15ff

<sup>36</sup>Gärdenfors, 2010, s. 16ff

<sup>37</sup>Hartman, 2003, s. 15ff

<sup>38</sup>Linde, 2008, s.12

<sup>39</sup>Gärdenfors, 2010, s. 16ff

<sup>40</sup>Gärdenfors, 2010, s. 14

<sup>41</sup>Linde, 2008, s. 14ff

Egidius, och hans text *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*.<sup>42</sup> Egidius anser att för att förstå varför skolan ser ut som den gör tillsammans med dess dokument behöver man inte gå tillbaka längre än till 1900-talets början. Han kopplar då sina studier till samhällsutvecklingen under den här tiden och att det var då den enhetliga skolan började formas. Industrialiseringen av Sverige under 1800-talets slut och urbaniseringen som följde ledde till idéer som handlade om en likvärdig utbildning i hela landet. Detta resulterade i timplaner och kursplaner.<sup>43</sup>

Hartman sammanfattar den historiska utvecklingen genom att beskriva 1919 års undervisningsplan som den som tog upp punkter som att lära genom att göra, att använda kroppen, att få laborera och inte bara observera. Aktivitetspedagogiken av detta slag utvecklades ytterligare under 20- och 30-talet och var även något som många folkskollärare engagerade sig i.

1946 års tillsättning av *Skolkommisionen* innebar en radikaliserings av skolpolitiken i allmänhet. Enligt Linde kom detta att ligga till grund för en förändrad riktning av den svenska skolan, mot en demokratisk anda. Detta kan ha att göra med de tydliga influenserna man kan skönja från USA, då främst utifrån den kontakt man hade med utvecklingsteoretikern Dewey. Detta ledde till en direktimport av den amerikanska progressivismen till den svenska grundskolan. Linde beskriver vidare att progressivismen bidrog till nya syner på undervisningen. Han beskriver bland annat progressivismen som en bärande faktor i utvecklingen av tanken om att tidigare i undervisningen vända sig bakåt, men nu likväl blicka framåt. Det skulle inte längre handla om att reproducera en nästa generation, skolan skulle även förbereda eleverna med den kunskap de kunde tänkas behöva i framtiden. Anpassningen till de framtida behoven ansågs dock bli försvårad av det moderna samhällets snabba förändring. Det som tycktes vara viktigt när eleverna gick i skolan, ansågs kunna vara mindre väsentligt när de en gång kom ut i livet. Detta ökade synen på att vikten torde ligga på elevernas utveckling av förmågor som att på egen hand orientera sig, kunna möta nya situationer samt analysera problem.<sup>44</sup>

Man försökte bryta den formalistiska undervisningen med att istället sätta eleven i centrum. Folkskolan och realskolan ersattes så småningom av enhetsskolan, som senare blev grundskolan.<sup>45</sup> Det hade då tagit något mer än hundra år att fullt ut införa en 6-årig skolplikt i Sverige.<sup>46</sup> Läroverket och yrkesskolorna utvecklades till en gymnasieskola för alla. Undervisningsformen samt arbetsformerna i skolan skulle ändras, lika så innehållet. Detta innebar för eleverna en allt mer samlad skoldag, samt att vissa kunskaper – basfärdigheter – skulle vara gemensamma för alla. Även om detta innebar att skolan blev en allt mer sammanhållen organisatorisk enhet hängde fortfarande gamla lokaler, scheman och gamla arbetsätt kvar.<sup>47</sup>

---

<sup>42</sup> Henry Egidius, *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm, 2001

<sup>43</sup> Egidius, 2001, s. 19ff

<sup>44</sup> Linde, 2008, s. 14ff

<sup>45</sup> Egidius, 2001, s. 19

<sup>46</sup> Hartman, 2003, s. 15

<sup>47</sup> Egidius, 2001, s. 95ff

De nya tankarna säger emot den tidigare idén om att skolans uppgift varit att upprätthålla den samhällsordning som alla elever skulle underordna sig. Linde refererar bland annat till katekespluggandet som hade detta till syfte. En tonvikt lades istället på individens hela utveckling, kunskaper skall inte vara isolerade och de ska gå att sättas in i ett nyttotänkande som utbildningen bidrar till. Linde beskriver utvecklingen i den svenska skolan som att den gått från fosterländskhet och underkastelse till demokratisk fostran, att stärka människors integritet som skydd mot massförstörelse. Han beskriver det som en återinhämtning av de ideal som utvandrarerna tagit med sig till Amerika och som där bildat den gemensamma värdegrunden för USA.<sup>48</sup> Sedan skriver han att: ”Den svenska skolan skall alltså även i fortsättningen fostra eleverna och forma deras personligheter - men i en ny riktning.”<sup>49</sup>

Vidare under 1970-, 80- och 90-talet fördes debatter om undervisningsmål och betyg som var kopplade till nationella mål. Detta skedde parallellt med att industrin diskuterade hur den skulle organisera en omdaning som skulle kunna passa de krav som näringslivet ställde på effektivitet och vinst. Detta under en tid då storföretagen stod i centrum. Arbetslag infördes i storföretagens organisationer, vilka skulle se till att uppfylla ledningens uppställda produktionsmål. Ledningen lade sig i sin tur inte i hur vägen mot uppfyllandet såg ut, och på detta sätt avbyråkratiserades företagen. Dessa tankar slog rot även hos skolpolitiker, vilket medförde att skolan också skulle struktureras i arbetslag samt att kontroll och medbestämmande över det egna arbetet infördes.<sup>50</sup>

Eleverna uppmuntrades till projekt och/eller tematiskt arbete för att nå upp till de satta målen, vilket i sig skulle medföra ett större elevansvar. Denna typ av mål- och resultatstyrning krävde i sin tur utvärderingar och kontroller; undervisningen gick mot att bli ett medel för att nå de utvärderingsbara kunskapsmålen. Egidius pekar åter igen på skolan som kopplad till samhällslivet, då utbildningssystemet och pedagogiken nationellt sett ända sedan 1990-talet varit inriktat på självständighet och problemformulerat lärande, kreativitet och individuell elevaktiv studieplanering. Dessa inriktningar kan sökas i det starka krav från såväl samhällsliv som arbetsliv då förmågor som självständighet, samarbete och kreativ problemlösning eftersöktes för att kunna möta ett föränderligt arbetsliv.<sup>51</sup>

Hartman tillägger till Egidius resonemang att till skillnad från tiden efter andra världskriget då stort intresse riktades mot USA och den progressiva pedagogiken, är de utländska influenserna idag istället av det motsatta gentemot den progressiva traditionen. Hartman anser att det ekonomiska läget lämpliggjort en syn på fostran och marknadsmässiga ledningsprinciper som garantier för pedagogiska kvaliteter.<sup>52</sup>

År 1991 stod den svenska organiseringen av svenska skolan för en organisatorisk förändring – kommunaliseringen. De som nu föreskrevs ansvaret för normer, arbetssätt och innehåll var skolledare, elever och lärare. De allmänna färdigheterna så som bl.a. läsning och skrivning utvecklades nu till att stå som ett mer ämnesövergripande samarbete. Den vidgade ämnessynen och vidgade begreppssynen klingade väl med samhällsutvecklingen. Lärarnas roll blev nu att leda en verksamhet där eleverna skulle utvecklas till kritiska, kreativa,

---

<sup>48</sup>Linde, 2008, s. 27ff

<sup>49</sup>Linde, 2008, s. 32

<sup>50</sup>Egidius, 2001, s. 28ff

<sup>51</sup>Egidius, 2001, s. 32ff

<sup>52</sup>Hartman, 2003, s. 41ff

kunskapande och sociala människor. Lärarnas arbete decentraliserades såväl som demokratiserades, och lärarna förväntades samarbeta kring skolans mål med såväl elever, föräldrar, andra lärare, skolans övriga skolgrupper såväl som med politiker. Detta skedde i samband med att ansvaret, målstyrningen och utvärderingen lades ut på kommunerna och skolorna, vilket medförde att arbetsuppgifter som tidigare legat på andra personalgrupper nu lades ut på arbetslagen; alltså de enskilda lärarna.<sup>53</sup>

### 3.1 Delsammanfattning

I texten ovan gör författarna skillnad på informell och formell inläring, då det sistnämnda anses vara det som präglar skolan. Författarna refererar även till industrialismens stora påverkan på samhällets utveckling och således även på utvecklingen av den svenska skolan. När man kunde urskilja en växande underklass på landsbygden svarade de välbärgade med att få in alla unga i skolan. Detta bidrog till att ett parallellskolsystem växte fram, vilket ansågs problematiskt både socialt som politiskt.

Egidius anser att man inte behöver gå längre tillbaka än till 1900-talets början för att förstå varför skolan ser ut som den gör idag. Hartman beskriver att utvecklingen under 1900-talets början gick mot ett allt mer aktivitetspedagogiskt förhållningssätt, där man försökte bryta den formalistiska undervisningen med en allt större elevcentrering. Skolan kom även att utvecklas mot en allt större demokratisk anda, vilket författarna ser har att göra med Deweys allt större inflytande. Detta medförde även att skolan började blicka framåt. Det skulle inte längre enbart handla om att reproducera nästa generation, utan skolan skulle nu också förbereda eleverna på vad de kunde tänkas behöva i framtiden. Civilisationens snabba utveckling ansågs dock försvåra arbetet i att anpassa målsättningen efter de aktuella behoven. Man beskriver även att det som ansågs viktigt när barnen gick i skolan inte längre tycktes vara lika väsentligt när de var ute i livet. Detta resulterade i vikten av att lära sig förmågor så som att exempelvis kunna orientera sig och möta nya situationer.

Eleven stod alltså allt mer i centrum och skolans utveckling resulterade i att parallellskolsystemet avvecklades och att grundskolan samt gymnasieskolan skapades. Arbetsformer och innehåll förändrades. Man riktade in sig på att det skulle finnas vissa basfärdigheter, vilka skulle vara gemensamma.

Författarna nämner även samhällets stora påverkan på skolan, bland annat genom storföretagens omdaning för att nå effektivitet och vinst. Skolpolitikerna lät sig influeras vilket ledde till att även skolan skulle införa arbetslag och självbestämmande. För eleverna innebar detta en undervisning som byggde allt mer på elevansvar, vilket skulle vara utgången av en pedagogisk planering bygd på projekt- och tematiskt arbete. Till detta följde även utvärderingar och kontroller, vilket resulterade i att undervisningen allt mer gick mot att bli ett medel för att nå de utvärderingsbara kunskapsmålen.

År 1991 stod skolan inför en radikal organisatorisk förändring då skolan skulle övergå till kommunal regi. Förändringen medförde bland annat att ansvaret för normer, arbetssätt och innehåll nu överfördes på skolledare, elever och lärare. Pedagogernas roller gick nu över till

---

<sup>53</sup>Egidius, 2001, s. 114ff

att leda en verksamhet där eleverna skulle utvecklas till kritiska, kreativa, kunskapande och sociala människor. Skolans mål skulle de uppnå genom samarbete med andra lärare, skolans andra skolgrupper, politiker, föräldrar och elever. Utöver detta föll det sig även på pedagogens lott att utföra arbetsuppgifter som tidigare legat på andra personalgrupper, så som ansvar, målstyrning och utvärderingar.

---

## 4. UTGÅNGSLÄGE UTIFRÅN SKOLAN IDAG

---

### 4.1 Ingång till den skolaktuella utgångspunkten

Carlgren och Marton har utifrån dagsläget som rådde 2001 försökt att utröna hur den aktuella synen på läraren och dess arbete såg ut då.<sup>54</sup> Detta har de gjort samtidigt som de försökt artikulera vilken typ av lärare framtiden skulle kunna komma att vara i behov av. Det är nu lite mer än tio år sedan boken gavs ut och man skulle idag kunna se det som att vi idag borde ha dessa lärare som Carlgren och Marton i sin bok efterfrågat. Jag kommer i den kommande texten utgå från Carlgren och Marton med vissa inslag från andra författare, och vill således förbehålla för en viss tidsdispens. Jag kommer att formulera min text utifrån Carlgren och Martons nutid. Jag vill därför göra dig som läsare uppmärksam på att det som texten beskriver som dagsläge är det dagsläge som rådde 2001. Detta kommer sedan följas av den del då jag redogör min korta analys jag genomfört av den idag rådande kursplanen i svenska: *Lgr 11*.<sup>55</sup>

#### 4.1.1 GESTALTNING GENOM ETT DÅTIDS- TILL ETT NUTIDSPERSPEKTIV

---

Carlgren och Marton beskriver lärarens uppdrag 2001 som förändrat, bland annat på så vis att det blivit mer indirekt. ”Lärarna har ansvar för att eleverna kan utveckla och utvecklar vissa förmågor och kunskapskvaliteter. De förväntas uttolka målen, tillsammans med andra utforma en verksamhet, åstadkomma lärande samt bedöma elevernas kunnande avseende dessa kvaliteter.”<sup>56</sup> Målen innehåll anses vara långt ifrån självklara, med ett stort behov av uttolkning. I och med en allt mer indirekt styrning utformar staten allt mindre *hur* verksamheten ska se ut, istället styrs *vad* målen för verksamheten är samt vilka resultat som förväntas. Detta är inte unikt svenskt, utan snarare en global företeelse. Istället för att göra läroplaner med mycket preciserade föreskrifter försöker staten idag skapa system som möjliggör situationsanpassade lösningar. ”I ett sådant system skapas stabilitet och kontinuitet genom förändring och variation. /.../ Det kan ses som ett sätt att åstadkomma ett skolsystem som är mer anpassningsbart och flexibelt i en föränderlig och varierande värld – och därmed mer stabilt.”<sup>57</sup>

Den här typen av utveckling får konsekvenser för pedagogernas yrkesutövning. Genom att inte specificera vad lärarna skall göra utan istället vad som skall åstadkommas ökar lärarnas kontroll över utformningen av verksamheten. Men i och med detta ökar även statens möjligheter att kontrollera lärarna. Läraren ska både tolka mål samt utforma en verksamhet därefter, detta utgör en förändring av uppdragets karaktär vilket i sin tur förutsätter ett annat

---

<sup>54</sup>Carlgren & Marton, 2001

<sup>55</sup>*Läroplan förgrundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm, 2011

<sup>56</sup>Carlgren & Marton, 2001, s. 182

<sup>57</sup>Carlgren & Marton, 2001, s. 186

sätt att handskas med det än tidigare. Detta kräver att yrkets professionella kunskapsbas ges en form.<sup>58</sup>

Själva uppdragets innehåll har ändrats i den meningen att det inte längre är ett *utbildningsuppdrag* utan snarare ett *bildningsuppdrag*. Författarna pekar på paralleller mellan industrialiseringen samt hur skolan organiseras, styrs och hanteras. De menar på att via industrialiseringen effektiviserades arbetsmomenten genom att varje del gjordes i en ökande hastighet och effektivitet för sig. Detta i likhet med skolan då innehållet delades upp i olika ämnen och dessa förmedlades på särskilda lektioner i ett återkommande schema. Med hjälp av inlärningspsykologin skriver författarna att förmedlingen av kunskapen skulle effektiviseras genom att hitta de bästa metoderna för inläring i varje ämne. De pekar dock på att, precis som i arbetslivet, sökandet efter en helhet präglade diskussionen om arbetets organisering.<sup>59</sup>

I boken *Den radikala estetiken* problematiserar Jan Thavenius i sin artikel *Den modesta estetiken* ämnesuppdelningen genom att skriva att den i skolan spelar en stor roll i svårigheterna i att få till stånd ett samverkande arbete mellan de olika ämnena.<sup>60</sup> Han menar att det finns en traditionell ämnehierarki vilket kommer i uttryck genom teoretiska och praktiska ämnen, läroämnena och övningsämnena, kärnämnena och tillvalsämnena. Thavenius anser att det som dominerar skolan är kunskaper som baskunskaper, läsämnen, logiskt-matematiska kunskaper samt stoff som normalt sett måste gås igenom. Detta bidrar till att arbetet skiljs från leken, en skillnad görs mellan arbete och lust, skolan ger kunskaper och färdigheter och eleven tar emot. Detta menar Thavenius bidra till en *additiv* situation, skolan bidrar med andra ord till att del fogas till del, men sällan går det att se helheten. De olika ämnena får i sin tur det svårt att samarbeta.

Carlgren och Marton anser att vi idag lever i ett samhälle där stora mängder information är lätt att komma åt. I ett sådant samhälle skriver författarna att skolans uppgift inte är att tillhandahålla information i första hand, utan snarare att utveckla redskap och kompetenser för att kunna hantera och värdera information. Författarna menar att man måste tränga in i vissa frågor för att lära sig, vilket i sin tur leder till att man inte kan utveckla kvaliteter utan innehåll, lika lite som att man inte kan lära sig att lära utan att lära sig något. Vilket innehåll som är relevant är dock upp till den lokala nivån att besluta om. Detta möjliggör att elevernas lärande ställs i fokus, istället för att pedagogen skall se ett innehåll som skall *avverkas* under en viss tidsrymd.

Skolans uppdrag, så som det nu har formulerats, bygger på en kunskapsuppfattning som i flera avseenden skiljer sig från den gängse. När det gäller skolan lever dock i stor utsträckning en kunskapssyn kvar som snarare svarar mot ett utbildningsuppdrag än mot ett bildningsuppdrag. Föreställningen om kunskap som en särskild substans som man kan "ta in" i större eller mindre mängd är fortfarande dominerande. Med ett sådant substansstänkande om kunskap kan man "ha" eller inte ha kunskap, ha mer eller mindre osv.<sup>61</sup>

Ett resultat av ett tankesätt som ovan menar Carlgren och Marton resultera i att kunskap är något som man tar in steg för steg, när man klarat ett steg är man redo för nästa. Detta innebär

---

<sup>58</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 186ff

<sup>59</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 186ff

<sup>60</sup> Jan Thavenius, "Den modesta estetiken" i *Den radikala estetiken*. Lund, 2004, s. 83ff

<sup>61</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 194

också ett tankesätt som inkluderar att man först måste lära sig baskunskaper innan man kan börja lära sig vissa fakta samt få en djupare förståelse. I resultat till detta tankesätt likt en stege, ett bygge baserat på lager på lager, finns det också en föreställning om att viss kunskap är rätt och sann i en absolut och tidlös mening. Hit hör också tankar om att alla bör sträva efter att ta in samma rätta och sanna kunskap.<sup>62</sup>

Olga Dysthe skriver i boken *Det flerstämmiga klassrummet* att kunskap kan definieras som en allmän accepterad sanning, när den väl har blivit etablerad får den också auktoritet.<sup>63</sup> En sådan syn på kunskap får en pedagogisk följd genom att kunskap då blir något som förmedlas och överförs. Hon menar att kunskapen måste förankras i elevernas livsvärld eftersom det slutgiltiga målet för inläringen är att göra eleven införstådd med hur denne kan förstå sig själv och sin omvärld. Detta samtidigt som denne kan göra bedömningar och utifrån det handla som individ samt medlem av olika sociala grupper.

Carlgren och Marton anser dock att man istället för att se kunskapen som en substans ska uppfatta den som en relation mellan människan och världen: ”Detta innebär att kunskap ses som uttryck för människans (elevens) förhållande till världen snarare än som något som ska tas in eller läras in.”<sup>64</sup> Detta sätt att se på kunskap jämför författarna med att istället för att klättra på en stege kan lära känna ett helt landskap. Genom detta tankesätt blir inte kunnande ett ämne och heller inte en serie intellektuella steg som i strikt ordning måste behärskas.

Carlgren och Marton uppmärksammar även det sociala sammanhanget som kunskapen är en del av. ”Det inrymmer kulturella och mentala sammanhang såväl som den praxis där kunskapen fyller en funktion.”<sup>65</sup> Författarna pekar på den senaste läroplansreformen (utifrån 2001 års perspektiv) där en kunskapsuppfattning formulerats som betonar å ena sidan kunskapens *relationella* karaktär och å andra sidan dess *kontextuella* karaktär. En aspekt av detta är *förtrogenhetskunskap* som kommer i uttryck i det goda omdömet, t.ex. vad och när något ska göras. Författarna anser att genom att delta i praktiska verksamheter lär vi oss principerna för detta. Genom att förtrogenhetskunskap blir inkluderat i den kunskap eleverna förväntas utveckla blir också verksamheten en del av skolkunskapen.

Man skulle kunna beskriva förskjutningen av skolans kunskapsuppdrag som att det tidigare var begränsat till att lära eleverna att veta *att* (fakta) och *hur* (färdigheter) men att det efter hand utvidgats till att också omfatta utveckling av att veta *varför* (förståelse) och *vad* (förtrogenhet).<sup>66</sup>

Detta innebär att det skett en förflyttning från att läroböckerna varit normen i kunskapsinläringen till att man idag (utifrån 2001års perspektiv) också ska uppmärksamma det man lär sig *när man lär sig*, med andra ord det man indirekt lär sig genom att göra det man gör. Detta innebär även att sammanhanget för lärandet blir en del av skolkunskaperna. Ett dilemma skolan dock har är att när autentiska aktiviteter förflyttas in i klassrummet görs de om till klassrumsuppgifter som består av väldefinierade problem som är tagna ur sitt sammanhang. Författarna anser att det planlagda arbetet i skolan inte tillhandahåller kontextuella stödkoder som finns ute i praktiken, istället förlitar sig eleverna på aspekter i den

---

<sup>62</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 194ff

<sup>63</sup> Olga Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund, 1995, s. 46ff

<sup>64</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 195

<sup>65</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 197

<sup>66</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 197



klassrumskontext som uppgifterna är inbäddade i. Detta leder till att det man lär sig i skolan endast är användbart i skolan.<sup>67</sup>

Thavenius kommenterar således skolans svartvita tillbakablickande kultursyn. Att kombinera praktiskt och teoretiskt blir inte helt oproblematiskt, enligt Thavenius. Han menar att den moderna skolan alltid haft i uppgift att försvara den gamla goda kulturen och genom detta motarbeta den nya och populära. Bland lärare och den modesta estetiken finns det en klagan över att handen och hjärnan ses som åtskiljda. Från lärarnas håll finns en önskan om att förena dessa men även den modesta estetiken bär på en kluvenhet som kan förenas med detta. Å ena sidan vill den tro att det estetiska har ett värde i sig oberoende av om man lär sig något och å andra sidan gör den modesta estetiken även anspråk på att ha ett instrumentellt värde, en läkande och terapeutisk funktion.<sup>68</sup> Konsten och det estetiska skulle kunna bidra till att göra undervisningen lite mindre reducerande och förenklande. Thavenius menar att skolan domineras av en rationalitet som karakteriseras av att det är de teoretiska praktikerna som har företräde, vilket gynnar främst ett abstraherande kunskapssökande och motsägelsefri kunskap. ”Det är en rationalitet som bäddar för en detaljplanerad och förutsägbar undervisning. Den blir i sämsta fall ytlig kunskapsförmedling och elevernas erfarenheter och kultur spelar mycket liten roll.”<sup>69</sup> Thavenius konstaterar att eleverna av skolan lär sig att hantera saker lösryckta från sina konkreta sammanhang. Han menar även att konstens metoder och dess frihet skulle kunna vara en förebild för skolan. Detta skulle enligt författaren kunna balansera skolkunskapens endimensionella bild av världen.<sup>70</sup>

Carlgren och Marton påpekar ett annat dilemma som skolan och de som är aktiva i dess verksamhet står för: Å ena sidan vara lyhörda för sina elevers tankar och å andra sidan ha en skyldighet att hos eleverna utveckla förmågan att tänka på det sätt som stämmer överens med rådande konventioner. Med andra ord att de lär sig *det rätta svaret*. Dock innebär det inte att eleverna gör det rätta svaret till sitt även om det kommer från läraren. Men detta bidrar ändå till ett ”.../ etiskt dilemma mellan dels lärarnas ansvar för att visa respekt och bidra till att utveckla självrespekt för elevernas egna tankar och dels hennes ansvar för att utrusta eleverna med förmågan att tänka och handla i enighet med vedertagna normer och konventioner.”<sup>71</sup> Författarna menar även att:

Man kan förvänta sig av en skola att den bidrar till att lyfta kunskapsnivån ur såväl individ- som samhällsperspektiv. Om skolan snävar in vad som räknas som kunskaper, undergräver elevernas självförtroende och bidrar till att en stor del elever sorterar bort sig själva och förklarar sig som odugliga till lärande – vilket ju är vad skolan ofta anklagas för – finns det all anledning att ifrågasätta hela institutionen skola.<sup>72</sup>

Författarna pekar på att skolan hamnat i en återvändsgränd, dock anser de att det nya kunskapsuppdrag som skolan fått delvis innebär nya villkor för att lösa detta. Den inriktning som istället går mot kunskapskvaliteter öppnar upp för ytterligare variationer när det gäller såväl vägar som innehåll. Samtidigt menar de att de (2001) rådande styrdokumenterna är präglade av ganska tydliga motsättningar, t.ex. genom mål att sträva mot respektive att uppnå.

---

<sup>67</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 197ff

<sup>68</sup> Thavenius, 2004, s. 97ff

<sup>69</sup> Thavenius, 2004, s. 120

<sup>70</sup> Thavenius, 2004, s. 120ff

<sup>71</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 203

<sup>72</sup> Carlgren & Marton, 2001, s. 206-207

Lena Aulin-Gråhamn skriver i sin artikel *Nya deltagare, nya möjligheter* att lärare inte kan existera utan sina elever, och verksamheten kan inte vara en meningskapande verksamhet utan att eleverna är aktivt medverkande.<sup>73</sup> Samt att undervisningen förhåller sig till deras frågor eller kulturella repertoarer. Hon anser att eleverna i varje stund arbetar med kultur och estetik, även när ingen estetisk verksamhet är schemalagd. Ofta sker detta i någon form av motståndsverksamhet eller flykt, bland annat genom att klottra i böcker eller genom sociala umgängesformer. Aulin-Gråhamn uttrycker även en fråga om *vad* som är viktigt och *varför*. Hon vidareutvecklar frågan genom att skriva: ”Vad är det som ska produceras i skolan, varumärken och varuproducenter eller kunskap, mening och medborgare?”<sup>74</sup>

Carlgren och Marton anser att skolan behöver en kunskapsvision som gör det möjligt att ta itu med frågan vilka kunskaper människor behöver för att leva ett gott liv i det samhälle som de själva ska vara med och förändra. Eller å andra sidan vilka människor samhället behöver för att bli ett gott samhälle. ”Den ska också visa varför det är viktigt med en skola, vad det är man kan lära sig just där och inte någon annanstans och varför.”<sup>75</sup> De anser att en sådan vision inte bör utgå ifrån en låst kunskapssyn som förutsätter rätt och fel, men ändå inte heller överge tanken att till nästa generation överföra ett kunskapsarv.

Det författarna anser vara den fundamentala aspekten av lärande är ”/.../ att lära sig se, erfara, uppfatta, förstå världen på olika och i förhållande till olika situationer och olika kriterier, olika effektiva sätt.”<sup>76</sup> Detta innebär att eleven besitter en förmåga att urskilja vissa kritiska aspekter och fokusera på dem samtidigt. En förutsättning för detta är att eleven erfarit variationer i dimensioner som svarar mot de kritiska aspekterna i fråga. De menar alltså att förmågan att kunna se är ett resultat från att ha erfarit ett visst mönster av variation. Här pekar författarna på det informella lärandet som finns runt om oss, i vår fysiska och sociala omgivning. Vi lär oss dem genom att vara i miljön. Gärdenfors skriver även att: ”Ett mönster kan finnas kvar, även om de fakta som byggde upp det har glömts bort. Mönstren är viktigare än faktakunskaperna eftersom de kan användas för att lösa nya typer av problem.”<sup>77</sup> Han menar också att eleven aldrig kan skapa sig fullständig förståelse inom ett kunskapsområde genom att lära in fakta. Eleven måste lära sig att se de underliggande mönstren och se hur kunskaperna hänger samman.<sup>78</sup>

Carlgren och Marton bedömer att en sådan kunskap konstrueras i samspelet mellan människor samt mellan människor och olika kontexter, detta är ett samspel som är nödvändigt för att mönster för variation skall uppstå. Ett systematiskt arbete är här behövligt, nödvändigtvis inte i traditionell klassrumsundervisning men i någon form. Fokus skall vara på lärandet vilket tydligt torde vara huvudprodukten. Författarna pekar på vetenskap som visat att sammanhanget också är betydande för det man lär sig. Detta innebär att det är av stor vikt att belysa själva problemet. Tack vare att vi lärt oss saker tidigare kan vi lära om och från nya situationer, och samtidigt även bemästra dem. Enligt författarna är knepet att hålla ett öppet sinnelag under tiden man lär sig allt mer. Desto mer vi lär samtidigt som vi håller oss öppna

---

<sup>73</sup>Lena Aulin-Gråhamn, ”Nya deltagare, nya möjligheter” i *Den radikala estetiken*. Lund, 2004, s. 37ff

<sup>74</sup>Aulin-Gråhamn, 2004, s. 39

<sup>75</sup>Carlgren & Marton, 2001, s. 207

<sup>76</sup>Carlgren & Marton, 2001, s. 224

<sup>77</sup>Peter Gärdenfors, *Lusten att lära*. Stockholm, 2010, s. 30

<sup>78</sup>Gärdenfors, 2010, s. 35

för nya situationer desto bättre kan vi bemästra dessa. Detta anser författarna kan vara en innebörd i ett livslångt lärande, att ta varje situation på dess egna villkor.<sup>79</sup>

En modern skola bör dana människor som kan delta och forma den samhälleliga samvaron. Det omfattar bland annat en förmåga att leva i och med olika kulturella sammanhang, tillsammans med andra människor med olika bakgrunder och livsprojekt, att ta itu med situationer som man inte befunnit sig i tidigare. Det framstår inte längre som viktigt att forma lydiga, plikttrogna, arbetsamma medborgare med klara uppfattningar om vad som är rätt och fel. I stället framstår det som alltmer nödvändigt med människor som kan leva med osäkerhet, som förmår att tillsammans med andra fatta beslut med osäkerhet, som förmår att tillsammans med andra fatta beslut och orientera sig i ett samhälle utan ”självklarheter”.<sup>80</sup>

Carlgren och Marton menar att det blir allt svårare att förutspå den värld eleverna förväntas bemästra. Detta på grund av att världen förändras i en allt snabbare takt, men även att dessa elever kommer röra sig i allt vidare kretsar. Författarna kommer därför åter igen in på att istället få eleverna i skolan att utveckla vissa kvaliteter i kunnandet, alltså olika förmågor. Detta tror de även kommer leda till en allt större uppluckring av den låsta indelningen av klasser, ämnen, lektioner och så vidare.<sup>81</sup>

Thavenius anser att med undantag från litteraturen har konsten alltid kommit i skymundan på grund av viktigare saker; fostran, fasta kunskaper, kärnämnen och liknande. Så har det varit, men han frågar sig sedan i sin text om det alltid kommer vara så. Genom att medie- och konsumtionskulturen har vuxit i de rikaste länderna finns det stora pengar att tjäna genom estetiken, vilket innebär att estetiken nu är en vara. Idag esteticeras allt: Politiken, krigen, våra kroppar, maten, sexualiteten etc. Detta menar Thavenius är en svårfångad utveckling, nästintill gränslös. Konsten glider över i reklam, trendsättning i människors identitetskapande och så vidare.<sup>82</sup>

Marknadestetiken är idag den dominerande kraften på estetikens område. Den handlar om ett medvetet formande av produkter men också av människor. Bilder av den verklighet vi lever i och föreställningar om oss själva och världen skapas i sällan skådad omfattning. Och de som har störst politisk och ekonomisk makt dominerar denna utveckling. De har tillgång till de stora kanalerna som når alla människor.<sup>83</sup>

Enligt Carlgren och Marton lyfts förmågor eleverna av imorgon förväntas utveckla fram så som att; lära, hantera information, tänka, lösa problem, förstå samband, samarbeta, vara kreativa och så vidare. Förmågor som flexibilitet och kreativitet kan ses som aspekter på ett kunnande att bemästra nya situationer, att förhålla sig och ställa sig handlingskraftig till dessa. Genom att ställas inför nya situationer inom skolan kan det tänkas att eleverna även blir förmögna att hantera nya situationer även utanför skolan. Detta skiljer sig från skolans tidigare tänkande som utgick från en lösning i sänder, en metod i sänder. Skolan av i morgon måste istället präglas av nyansering. Detta bidrar till att skolan kan bidra till att introducera andra sätt att förstå som kan variera historiskt och kulturellt. ”Genom att bli medveten om att

---

<sup>79</sup>Carlgren & Marton, 2001, s. 207

<sup>80</sup>Carlgren & Marton, 2001, s. 227

<sup>81</sup>Carlgren & Marton, 2001, s. 224ff

<sup>82</sup>Thavenius, 2004, s. 97ff

<sup>83</sup>Thavenius, 2004, s. 110

saker och ting kan förstås på många olika sätt och om att vissa sätt är mer effektiva i vissa situationer och för vissa syften blir det lättare att anamma andra synsätt. Genom insikter om alternativen öppnas medvetandet för variationer.”<sup>84</sup>

Carlgren och Marton menar att om läraren ger möjlighet och utrymme för att elevernas egna tankar ska komma fram finns det möjligheter att skapa en miljö där elever lär av elever, lärare lär av elever och även vice versa. En nyckel för detta blir då att läraren skapar sig en uppfattning om hur eleverna lär. Även detta påvisas dock vara komplext av Carlgren och Marton som vidare skriver:

Av det vi tidigare har skrivit kan man få uppfattningen att vi menar att lärarna med tillräckligt kraftfulla kunskapsobjekt kan åstadkomma vad som helst. Det är därför viktigt att påpeka att man naturligtvis inte kan åstadkomma vad som helst. Om man ständigt måste fundera över hur skolan ska få in mer pengar, om man ständigt måste ”slåss” med eleverna, om man ständigt måste försvara sin verksamhet utåt, få allt större klasser och allt mindre tid för att göra det man gjort tidigare, är det svårt, för att inte säga omöjligt att åstadkomma det man är satt att åstadkomma. Situationen i skolan kan jämföras med ett tillstånd där en kirurg ska operera en patient samtidigt som han ska ta hand om 25 andra patienter med akuta problem.<sup>85</sup>

#### **4.1.2 GESTALTNING AV ETT NUTIDSPERSPEKTIV GENOM KORT ANALYS AV KURSPLANEN I SVENSKA, LGR 11**

---

##### 4.1.2.1 Kort bakgrund till analysen

I den här analysen kommer jag att gestalta en sammanställning av *Lgr 11* och kursplanen i ämnet *svenska*.<sup>86</sup> En förutsättning för att kunna göra detta har varit den tabell som jag själv gjort, vilken går att finna under *Bilaga 1*. Tabellen är baserad på; *vad* och *hur* arbetet i svenska ska utformas. Jag kommer analysera tre olika områden i kursplanen; *Syfte*, *Centralt innehåll* samt *Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9*. Kursplanens del *Syfte* kommer jag bara kort gå in på medan jag har valt att ta med de andra två delarna som utgångspunkter för tabellen. Dessa två olika delar av tabellen skiljer sig på så vis mot varandra genom att den första delen, *Centralt innehåll*, riktar sig mer till upplägget av undervisningen och på så vis till läraren. Medan den andra delen, *Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9*, behandlar vilka kunskapskrav som eleven skall ha uppvisat för att få betyget E.

##### 4.1.2.2 Kursplanens syfte

I *Lgr 11* finner man först delen *Syfte*, där det bland annat går att läsa att undervisningen i svenska ska syfta till att utveckla elevernas kunskaper i och om svenska språket. De skall ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk, de skall på så sätt få en tilltro till den egna språkförmågan vilket kan ge uttryck för kunskaper om hur man uttrycker sig i olika sammanhang och för skilda syften. Eleverna skall även ges möjligheter att utveckla det egna språket för speciella syften, så som att tänka, kommunicera samt att lära. De skall även ges

---

<sup>84</sup>Carlgren & Marton, 2001, s. 229

<sup>85</sup>Carlgren & Marton, 2001, s. 232

<sup>86</sup>Stockholm, 2011

möjligheter att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar, detta genom olika texter samt genom olika medier. Eleverna skall även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer, samt i mötet med olika typer av texter, scenkonst samt annat estetiskt berättande ges förutsättningar att utveckla sitt språk, identitet samt förståelse för omvärlden. Eleverna skall få en förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för andra människor, de skall även ges förutsättningar att själva ta ansvar för det egna språkbruket.

#### 4.1.2.3 Kursplanens centrala innehåll

Vidare i kursplanen kommer man till delen *Centralt innehåll*. I tabellen har jag här valt att dela upp punkterna som går att finna i den här delen av kursplanen genom att göra skillnad på *vad* som skall läras och *hur* – på vilket sätt – detta skall läras. När man betraktar tabellen kan man direkt se att delen för *vad* som ska läras innehåller betydligt mer text än delen som behandlar *hur* det ska läras. Det som går att uttydas från tabellen om *vad* som skall läras är till mestadels färdigheter. Ord som texten använder sig av är ”Strategier för /.../”, ”Olika sätt att bearbeta /.../”, ”Lässtrategier för /.../”, ”Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter /.../” och så vidare. Det närmaste faktakunskaper kursplanen kommer är när den nämner vad färdighetskunskaperna ska tillämpas på, t.ex. ”Några skönlitterära betydelsefulla ungdoms- och vuxenboksförfattare från Sverige, Norden och övriga världen /.../”, ”Texter som kombinerar ord, bild och ljud, /.../”, ”Olika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form.” och så vidare. Här förekommer ord som; texters budskap, syfte, avsändare och sammanhang, språkets struktur och så vidare.

Det som går att finna i kolumnen för *hur* är formuleringar som ”/.../ med hjälp av dator.”, ”Att leda ett samtal /.../”, ”Muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare /.../” och så vidare. Här förekommer ord som; urskilja, respons, med hjälp av dator och så vidare.

#### 4.1.2.4 Kunskapskravet för betyget E i slutet av årskurs 9

Vidare i kursplanen finner man delen *Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9*. Här går det att se att det är en större spridning mellan de båda kolumnerna *vad* och *hur*. *Vad* som beskrivs som det som skall läras formuleras här i termer som ”/.../ skönlitteratur och sakprosatexter /.../”, ”/.../ lässtrategier utifrån olika texters särdrag.”, ”/.../ information från ett **avgränsat** urval av källor /.../”, ”/.../ olika texttyper, estetiska uttryck och medier/.../”, ”/.../ hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.” och så vidare. Även här beskriver texten i större utsträckning färdigheter än faktakunskaper. Ord som förekommer är; skönlitteratur, sakprosatexter, orsakssamband och så vidare.

Sättet detta skall göras på – alltså *hur* – beskrivs genom formuleringar som ”Eleven kan också föra **enkla** resonemang /.../”, ” Eleven kan skriva /.../ ”, ” Eleven kan söka välja ut och sammanställa /.../”, ”/.../ kan eleven förstärka och levandegöra sina /.../” och så vidare. Här förekommer bland annat ord som; tolka, jämföra, levandegöra, beskriva, ge, kombinera, förbereda och så vidare.

## 4.2 Delsammanfattning

### **4.2.1 PROBLEMATISERING ANGÅENDE GESTALTNING GENOM ETT DÅTID- TILL ETT NUTIDPERSPEKTIV**

---

#### 4.2.1.1 Dagsläget i svensk skola 2001, med hänsyn till viss tidsskillnad

I den ovanstående texten tar Carlgren och Marton upp att lärarens uppdrag har blivit allt mer indirekt. Lärarna ansvarar för att eleverna utvecklar olika förmågor och kunskapskvaliteter. Till detta förväntas lärarna tolka målen, utforma en verksamhet samt åstadkomma lärande och sedan bedöma detta. Staten utformar allt mindre *hur* verksamheten ska se ut, istället riktas fokus på *vad* målen för verksamheten är och vilka resultat som ska uppnås. Något som även liknar en global företeelse. Att utvecklingen gått mot det här hållet anses vara ett mer anpassningsbart och flexibelt system, vilket således skulle vara mer stabilt. Detta medför ändå vissa konsekvenser för pedagogernas yrkesutövning, då författarna anser att det sker en förändring i uppdragets karaktär. Uppdraget går från att vara ett utbildningsuppdrag till ett bildningsuppdrag. Vilket dock i skolan fortfarande ter sig vara ett utbildningsuppdrag då föreställningen om kunskap liknar en substans man kan ta in i större eller mindre mängd.

Att skolan är uppdelad i olika ämnen samt i lektioner tycks även det spåda på ett resonemang som efterfrågar ett helhetsperspektiv. Thavenius säger att den ämnesuppdelning som skolan är uppbyggd på skapar en ämneshierarki, vilken kommer till uttryck genom teoretiska och praktiska ämnen, läroämnena och övningsämnena, kärnämnena och tillvalsämnena. Detta bidrar till att det byggs upp en skillnad mellan arbete och lust, skolan ger kunskaper och färdigheter och eleven förväntas ta emot. Vilket bidrar till en additiv situation, och det som går förlorat är helheten och de olika ämnena får svårt att samarbeta.

Dysthe menar att kunskaperna måste förankras i elevernas egna livsvärldar. Detta för att de senare ska ha möjlighet att förstå sig själva och sin omvärld, vilket också Thavenius menar då eleverna i skolan lär sig hantera saker lösryckta från sina sammanhang. Carlgren och Marton går vidare med att ifrågasätta skolans kunskapsvision, vilket de anser nödvändigt för att lyfta frågan om vilka kunskaper människor behöver för att kunna leva ett gott liv och påverka ett samhälle de själva ska vara med och förändra. Eller som de skriver, vilka människor samhället behöver för att bli ett gott samhälle.

Carlgren och Marton åskådliggör vissa dilemman som pedagogerna i skolans verksamhet står inför. De skall å ena sidan vara lyhörda för elevernas tankar och å andra sidan ha en skyldighet att hos eleverna utveckla förmågor som stämmer överens med rådande konventioner. De menar att om skolan reducerar det som räknas som kunskap, underminerar den även elevernas självförtroende, vilket kan leda till att elever sorterar bort sig själva och förklarar sig oförmögna att lära. Författarna anser att istället få möjligheten att vara delaktig i praktiska verksamheter lär sig eleverna principerna för förtrogenhetskunskap, och på så vis blir även skolans verksamhet – såväl som sammanhanget – en del av kunskapen man lär sig i skolan. Det som dock författarna varnar för är när reella aktiviteter flyttas in i klassrummet och görs om till klassrumsuppgifter, vilket leder till väldefinierade problem som är tagna ur sina sammanhang. Uppgifterna blir inbäddade i en klassrumskontext, vilket leder till att eleverna i

alla fall inte får möjlighet till de kontextuella stödkoder som finns ute i praktiken. Författarna efterfrågar istället vikten av skolan; vad kan man lära sig där och ingen annan stans?

Aulin-Gråhamn ställer även frågan om vad det är som skolan ska producera; mening och medborgare eller producenter av varor och varumärken? Carlgren och Marton frågar sig i sin tur vilka kunskaper som människor behöver för att leva ett gott liv i det samhälle de själva ska vara en bärande del i. De påvisar även i texten, vilket kan ses vara en fin balansgång i organisationens verklighet, motarbetandet av en kunskapssyn som utgår från rätt och fel men som heller inte skall överge tanken om att överföra ett kunskapskrav till nästa generation.

Författarna kommer även in på svårigheterna i att förutspå den värld eleverna förväntas bemästra. Världen förändras i snabb takt, men till detta hör också att eleverna kommer röra sig i allt vidare kretsar. Detta menar författarna ytterligare påvisar tyngden av att skolan av imorgon måste präglas av nyansering. Där eleverna ges möjlighet att utveckla ett kritiskt tänkande, erfarenheter, problemlösning, att kunna se mönster i variationer, samspela människor emellan och inom olika domäner, tillsammans med andra kunna fatta beslut med viss osäkerhet, orientera sig i ett samhälle utan självklara sanningar, skapa en förståelse för olika synsätt, insikter om alternativens möjliga variationer och så vidare.

#### 4.2.1.2 Önskvärd bild av 2013 års skola: Gårdagens framtid, dagens verklighet?

Carlgren och Marton menar att skolans uppgift torde ligga på att utveckla verktyg och redskap för att kunna hantera och värdera information, en förmåga som anses viktig i vårt rika informationssamhälle. De menar vidare att tyngden torde ligga på att eleven ges en möjlighet att erfa, uppfatta och förstå världen för att vidare kunna förhålla sig till situationer och olika kritiska aspekter. De menar alltså att förmågan att kunna se är ett resultat från att ha erfarit ett visst mönster av variation. Även Gärdenfors tycker att detta torde vara det skolan skall fokusera på, då det ger eleverna möjlighet att i andra situationer använda mönstren för att lösa problem. Detta innebär också att man uppmärksammar det man lär sig *när man lär sig*, alltså den indirekta kunskapen man samlar på sig genom att erfa det man gör.

Carlgren och Marton anser att samspelet mellan människor skapar de förutsättningar som behövs för att sådan kunskap som nämns här ovan skall skapas. Detta i kombination med ett – som författarna benämner det – öppet sinne. Den moderna skolan bör dana människor som kan forma samhället de skall vara en del utav. Detta innebär bland annat att dessa människor besitter en förmåga att leva i och med olika kulturella sammanhang, människor med olika bakgrunder och olika livsprojekt, att kunna ta sig an situationer man inte varit med om tidigare. För att klara detta nämns förmågor som flexibilitet och kreativitet som aspekter för att uppnå detta.

Thavenius nämner förslagsvis konsten som en ingång för detta, då den estetiska ingången kan bidra till att göra undervisningen lite mindre reducerande och förenklande. Konsten ger en grund av uttrycksfrihet, vilket enligt författaren skulle kunna balansera skolkunskapens endimensionella bild av världen.

Att i skolan införliva ett nyanseringsperspektiv skulle idag kunna bidra till att skolan introducerar andra sätt att förstå, samt att detta i sin tur kan variera både historiskt och kulturellt. Om pedagogen även ger eleverna utrymme för deras egna tankar, skulle detta

kunna bidra till att elever lär av elever, lärare av elever och vice versa. En nyckel till detta blir då att läraren skapar sig en uppfattning om hur eleverna lär. Anspråkslösheten i detta konkretiseras dock av det sista citatet skrivet av Carlgren och Marton, där de påvisar skolans komplexitet: Pedagogen kan inte uppnå vad som helst i en verksamhet där denne inom sin tidsram även skall hinna med att försvara verksamheten utåt, tvista med eleverna, oroa sig över ekonomin, handskas med större elevgrupper och så vidare.

I en värld som förändras i snabb takt och där eleverna kommer röra sig i allt vidare kretsar menar alltså författarna att skolan av imorgon måste präglas av nyansering. Där eleverna ges möjlighet att utveckla ett kritiskt tänkande, erfarenheter, problemlösning, att kunna se mönster i variationer, samspela människor emellan och inom olika domäner, tillsammans med andra kunna fatta beslut med viss osäkerhet, orientera sig i ett samhälle utan självklara sanningar, skapa en förståelse för olika synsätt, insikter om alternativens möjliga variationer och så vidare.

#### 4.2.2 PROBLEMATISERING ANGÅENDE GESTALTNING AV ETT NUTIDSPERSPEKTIV GENOM KORT ANALYS AV KURSPLANEN I SVENSKA, LGR 11

---

I kursplanens *Syfte* går det att urskilja vissa förmågor eleven skall ges möjlighet att utveckla, så som att: Anpassa det språkliga uttrycket efter sammanhang, mottagare och syfte i tal och skrift, hur man formulerar egna åsikter och tankar för och genom olika kontexter, hur man kan uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer, att anpassa språket efter mottagaren då sättet man kommunicerar på kan innebära olika för olika människor.

I delen *Kursplanens centrala innehåll* går det att urskilja att en övervägande del av texten befinner sig under kolumnen för *vad* eleverna skall utveckla. Det går endast vid ett par enstaka tillfällen att uttyda *hur* arbetet skall utformas. I kolumnen för *vad* kan man se formuleringar som ”Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter /.../” och så vidare. *Hur* detta skall genomföras beskrivs genom formuleringar som ”/.../ skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar.”, ”/.../ med hjälp av dator.”, ”Att leda ett samtal /.../” och så vidare.

Till skillnad mot detta går det att se under kolumnen *Kunskapskravet för betyget E i slutet av årskurs 9* en större variation mellan de båda indelningarna. Det som beskrivs under *vad* som skall läras visas mestadels vara färdigheter som: ”Strategier för /.../”, ”Lässtrategier för /.../”, ”Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter /.../”. Det som beskrivs som *hur* detta skall läras benämns genom ”Eleven kan också föra **enkla** resonemang /.../” och ”Eleven kan söka välja ut och sammanställa /.../”.

I och med detta anser jag att man kan se den rådande kursplanen som *indirekt*. Den beskriver inte vad som skall läras eller utvecklas i form av faktakunskaper utan den beskriver snarare vilka förmågor som skall utvecklas hos eleven, och vad som skall finnas med för att nå fram till dessa förmågor. Sättet läraren får utforma undervisningen på är i stor utsträckning upp till läraren. Enligt kursplanen förklaras det att läraren skall jobba med lässtrategier, strategier för att skriva, olika sätt för att bearbeta olika texter, språkets struktur och så vidare. Utifrån detta läggs ett stort ansvar på läraren att uttyda vad som anses med lässtrategier, bearbetning, språkets stuktur, texter och så vidare. Utöver detta läggs även ansvaret på läraren att ta ställning till *hur* detta skall göras, då detta är en underminerat i kursplanens centrala innehåll.



---

## 5. SLUTDISKUSSION

---

### 5.1 Stödjer de rådande utvecklingspsykologiska teorierna tillsammans med tidigare forskning vissa typer av läroprocesser?

Utifrån den forskning som står i fokus för detta arbete står skolan i en omdaning av kunskapssynen, vilket är något som får konsekvenser för framtidens verksamhet. Den snabba utvecklingen som civilisationen ständigt verkar stå inför problematiserar skolans verksamhet. Det råder en splittring över vilka kunskaper människan och medborgaren av i morgon är i behov av att besitta och vilka kunskaper skolan i ett historiskt perspektiv skall ha givit. Detta diskuteras av såväl de forskare likväl som de utvecklingspsykologiska teorier som tagits upp i detta arbete. I ett historiskt perspektiv rör sig eleverna idag i allt vidare kretsar, samt över ett allt bredare spektra av kontexter. Detta anser författarna ligga till grund för vikten av att istället för faktakunskaper utveckla vissa kvaliteter i kunnandet, alltså olika förmågor.

Den kunskapssyn som har florerat i ett historiskt perspektiv samt kan ses ute i verksamheten även idag är en syn på kunskap som något som byggs upp, lager på lager. Vygotskij problematiserar synen på kunskap som något som man inhämtar, vilket han menar leder till att kunskap är något som finns där ute, redo att hämtas in. Den här typen av synsätt är dock inget som Vygotskij står bakom då detta medför att tanke och handling hamnar i motsatsförhållanden till varandra. Denna syn skulle dock behöva ändras och Carlgren och Marton belyser vikten av att se kunskapen som ett landskap, detta på grund av tyngden av att i lärandet skapa sig en helhetsuppfattning. Dewey med sitt progressiva synsätt ansåg att skolan på hans tid stod inför en problematik baserad på att skolan stod isolerad från det vanliga livets villkor och motiv, vilket alltså även kan vara en problematik som är aktuell idag.

Thavenius menar på att skolan lär eleverna att hantera saker lösryckta från sina sammanhang. Även Dysthe påpekar vikten av att förankra kunskapen i elevernas livsvärldar. Gärdenfors är även han samstämmig och talar i sitt ställe om värdet av att lära sig mönster. Genom att lära sig mönster för förståelse menar Gärdenfors på att eleven tar med sig kunskaper till vidare problem denne ställs inför, något som faktakunskaper inte kan göra på samma sätt. Carlgren och Marton diskuterar även betydelsen av sammanhanget samt att kunskaper konstrueras i samspelet mellan människor. Det författarna menar är bärande för lärandet är att hålla ett öppet sinnelag under tiden man lär sig allt mer. Detta samtidigt som att tidigare erfarenheter gör oss kapabla att lära i nya situationer, vilket de anser vara en förutsättning för livslångt lärande. Det är tankegångar som även lyser igenom ur de utvecklingspsykologiska teorierna.

Carlgren och Marton efterfrågar en skolverksamhet som fokuserar på att hos eleverna utveckla förmågor som att hantera information, tänka, lösa problem, förstå sammanhang och så vidare. Något som författarna, i samråd med Thavenius och Gärdenfors, dock anser försvåra detta är den ämnesuppdelning som idag råder i skolan, vilket även kritiserats hos Dewey. Utöver den problematik som ämnesuppdelningen innebär finns det även en problematik med hierarkier ämnena emellan, något som Thavenius tar upp.

Dewey belyser även vikten av sociala motiv, atmosfären för kunskapsutbyte, chanserna för att komma med förslag, att utbyta tankar samt att samarbeta. Han understryker även vikten av att

inte enbart ta vara på elevernas egna världsbilder utan även att utmana dessa. Utöver detta belyser han även de olika representationssystemen och problematiserar dessa genom att uttala sig om att man i skolan kan se vissa representationssystem som undertryckta. Något som Dewey återkommer till är att det verkliga lärandet är kopplat till förmågan att handla, att reflektera över handlingens konsekvenser och därefter sedan pröva handlingens riktning om på nytt. Den viktigaste kunskapen anses vara kunskapen att skapa ny kunskap. Detta innebär att kunskapande är en pågående process, föränderlig och expanderande.

I Vygotskijs resonemang blir kulturen en viktig aspekt samt drivkraften för lärandet i form av meningsfullhet. Enligt Vygotskij är lärandet även situerat och bundet till en viss kontext. För Vygotskij är det bärande redskapet språket, vilket är nyckeln för kommunikation mellan människor samt inom människor. Lärandet bygger inte på en mognadsteori, utan istället spelar pedagogen en stor roll. Han anser att människan är i behov av social interaktion samt stöd från andra, om hon behärskar vissa kunskaper och färdigheter är hon också i närheten av att ta sig an ny kunskap med stöd från andra. Vygotskij ser skolan som en möjlighet att utveckla de vardagliga situationerna genom att med sin institutionaliserade miljö skapa andra förutsättningar för lärandet. Vygotskij anser att man i skolan möter skriftspråket i en annan mening än vad man i det vardagliga livet möter talspråket. Detta medför ett lärande som går uppifrån och ned, vilket innebär att eleven kommer i kontakt med begrepp, insikter och företeelser som de senare måste försöka koppla samman med tidigare kunskaper och erfarenheter. Detta kräver mer av eleven och är något som lätt riskerar att bli abstrakt.

## 5.2 Hur förhåller sig kursplanen till detta?

I och med undersökningen av kursplanen går det att uttyda att kursplanens uppbyggnad pekar på en indirekthet. Ett stort ansvar läggs därför på läraren både i att tolka *vad* som skall läras samt *hur* detta skall läras. I dagens kursplan beskrivs färdigheter istället för faktakunskaper. Detta anser jag stämmer överens med den utveckling som skolan gått igenom, befinner sig i samt går mot. Carlgren och Marton beskrev lärarens roll redan 2001 som förändrad, bland annat genom att uppdraget då ansågs som mer indirekt. Precis som Carlgren och Marton påvisar anses läraren uttolka målen samtidigt som denne skall utforma en verksamhet, åstadkomma lärande samt bedöma elevernas kunskaper. Frågan om tydlighet blir här tudelad då uppdraget även idag utifrån kursplanen kan ses som indirekt samt i stor utsträckning kräver tolkning från pedagogens sida. Carlgren och Marton menar dock att detta inte är någon utveckling som är unik svensk utan snarare kan ses som en global företeelse. Detta anser jag man kan se som ett tydligt spår genom hela skolans historia då det ofta tas upp att influenser från andra länder avspeglats på den svenska verksamheten. Detta går att koppla till såväl Lindes resonemang om skolans historia samt i författarens tolkning av de olika utvecklingspsykologiska teorierna.

Att kursplanen är av allt mer indirekt slag kan ses som en konsekvens av den snabba utvecklingen av civilisationen jag tidigare skrivit om. Genom att ha en indirekt uppbyggnad kan man tolka det som att kursplanen skall vara mer resistent mot yttre förändringar, till exempel de förändringar samhället går igenom. Men detta medför även, vilket går att uttyda från det som tidigare skrivits i diskussionen, att ett allt större ansvar läggs på pedagogen. Att pedagogen själv har möjlighet att styra undervisningen samt anpassa den för de individer den är ämnad för kan ses som positivt. Å andra sidan underlättar detta för kontroll av lärarens verksamhet, vilket också i sig kan te sig som något i positiv mening. Men jag skulle här vilja

problematisera genom att koppla till Carlgren och Marton som skriver om detta och menar på att läraren skall tolka mål samt utforma en verksamhet därefter. Detta utgör en förändring av uppdragets karaktär vilket i sin tur förutsätter ett annat sätt att handskas med det än tidigare. Carlgren och Marton efterfrågar därför en för yrket formulerad kunskapsbas.

## 5.1 Finns det några stödjande argument för ett praktiskt pedagogiskt arbetssätt inom ämnet svenska?

Den rådande kursplanen i svenska kan anses indirekt; ett stort ansvar läggs på pedagogen när det kommer till tolkning. Kursplanen beskriver färdigheter istället för faktakunskaper, vilket ses stämma överens med samhällsutvecklingen. Detta anser jag i sin tur öppnar upp för ett ställningstagande hos pedagogen, både på gott och ont. Till de positiva sidorna kan ses att pedagogen har möjlighet till att anpassa undervisningen till individen samt efter de läroprocesser som tidigare i diskussionen nämnts som önskvärda. Till de problematiska sidorna kan ses att detta – utforma en verksamhet, åstadkomma lärande samt bedöma elevernas kunskaper – är upp till den enskilda pedagogen. Detta skall verkställas i en organisation där tiden ses som en bristvara, och där den dagliga verksamheten inrymmer så mycket mer för pedagogens del.

De vinster som såväl pedagog som elev skulle kunna dra av ett arbete utifrån det som tidigare tagits upp i slutdiskussionen, kan här benämnas som stödjande argument för ett praktiskt arbetssätt inom ämnet svenska. Dessa argument skulle vara att om tidigare nämnda läroprocesser tas i beaktning ute i verksamheten kan skolan bland annat eliminera ett länge ansett disciplineringsproblem.

Genom att i större utsträckning arbeta ämnesintegrerat, kontextbundet, samt utefter elevernas egna livsvärldar skapas en helhet i lärandet för eleverna. Genom att bredda den pedagogiska planeringen med en praktisk del – att alltså gå utanför den teoretiska ramen – ges eleverna möjlighet att prova, reflektera och prova igen; färdigheter tränas och erfarenheter samlas. Skolan skulle kunna rusta eleverna inför en framtid som anses vara allt mer osäker, beroende på den snabba utvecklingen av civilisationen, samt att eleverna rör sig över allt vidare kontexter. Skolan skulle även kunna övervinna ett differentieringsproblem som skolan anses ha, då vissa elever gynnas av den ordning som råder i skolan samt missgynnar andra. Även grupper som förslagsvis elever med ett annat modersmål skulle kunna tänkas ha större chanser till att klara av det svenska skolsystemet med ett bredare pedagogiskt upplägg. Om skolan skulle i större omfattning skulle införliva ett nyanseringsperspektiv skulle skolan också kunna introducera andra sätt att förstå, vilket kan variera likväl historiskt som kulturellt. Elevernas tankar skulle ges utrymme vilket också i sin tur skulle kunna bidra till att elever lär av elever, pedagoger av elever och vice versa.

---

## 6. SAMMANFATTNING

---

Syftet med denna uppsats har varit att belysa tidigare forskning via ett historiskt samt nutida perspektiv, och tillsammans med de två utvecklingspsykologiska teorierna anser jag att man kan styrka vissa typer av läroprocesser. Jag anser mig kunna uttyda en brist på att i verksamheten ta till vara på elevernas egna livsvärldar och på så sätt skapa ett sammanhang för elevernas lärande, detta ses alltså som något eftersträvansvärt. Verksamheten skulle i större utsträckning behöva utveckla ett samarbete eleverna emellan, utöka det språkliga utrymmet, samt bidra till utmanande problem. Detta skulle då behöva vara problem som bland annat inte tar problemet ur sitt sammanhang och genom institutionaliseringen bidra till att uppgiften förlorar i relevans, samt vara anpassat för den enskilde elevens nivå.

Vidare blir det viktigt för skolan att se kunskapen som ett landskap, att skapa en helhet, och inte se kunskapen som något som byggs upp bit för bit. Det gäller här att skapa en läroprocess som för eleven mynnar ut i förmågor som att se mönster, sammanhang, att kunna samspela med andra, hålla ett öppet sinne samt skapa erfarenheter. Detta skulle enligt författarna i vidare mening skapa förmågor som att hantera en stor mängd information, tänka kreativt, lösa problem och så vidare. Vilket för mig tycks vara det lärande av imorgon som man efterfrågar.

Viktiga förutsättningar för detta blir då att belysa sociala motiv, att se över atmosfären för kunskapsutbyte och samarbete samt möjligheterna för att komma med egna förslag. Det blir här viktigt att ta till vara på alla de olika representationssystemen som eleverna besitter, och alltså inte undertrycka vissa. Eleverna behöver utrymme för reflektion, förmåga att handla, samt se konsekvenser av handlandet och på så sätt pröva handlingens riktning på nytt. Även kulturen spelar en stor roll samt ett skapande av meningsfullhet. Språket fungerar som nyckeln samt att se lärandet som situerat och bundet till en viss kontext. Pedagogen spelar här en stor roll, både som samtalspartner och stöd samt genom kommunikationens ständigt pågående utbyte av mening, samt genom att lägga undervisningen på en lagom nivå.

Verksamheten torde inte tala för en kunskapssyn som förespråkar ett trappstegstänkande. Här kan den nya kursplanen ses som ett steg i rätt riktning då den har med många av de färdigheter som jag nyss nämnt. Den belyser även färdigheter snarare än faktakunskaper, vilket jag utifrån den tidigare forskningen i det här arbetet anser som skäligt. Något som den nya kursplanen genom sitt sätt att vara indirekt på istället förstärker är en annan problematik för pedagogen. Pedagogen har själv en möjlighet att anpassa undervisningen efter individens behov, men detta skall ske i samband med att uttolka målen, utforma en verksamhet, åstadkomma ett lärande samt bedömning av elevens kunskaper.

Om de typer av läroprocesser – som har nämnts inom ramen för detta arbete – skulle verkställas ute i verksamheten skulle vissa vinster kunna dras. Detta skulle kunna innebära för pedagoger, elever och organisationen skola att ett disciplineringsproblem skulle kunna övervinnas. Genom att ge eleverna möjligheten att förkovra sig på erfarenheter och färdigheter skulle skolan på ett bättre sätt kunna rusta eleverna för den framtid som de tros stå till mötes. Detta skulle i det långa loppet kunna innebära att skolan också övervinner ett nyanseringsproblem, något som den rådande uppdelningen av teori och praktik – och hierarkier ämnena emellan – påvisas skapa, då uppdelningen gynnar och missgynnar olika elever.

---

## 7. REFERENSER

---

Tryckta källor:

Aulin-Gråhamn, Lena, ”Nya deltagare, nya möjligheter” i *Den radikala estetiken*. Lund. 2004

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference, *Lärare av imorgon*. Stockholm. 2001

Dysthe, Olga, *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund. 1996

Egidius, Henry, *Skola och utbildning i historiskt och internationellt perspektiv*. Stockholm. 2001

Gärdenfors, Peter, *Lusten att lära*. Stockholm. 2010

Hartman, Sven G, *Lärares kunskap: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping. 2003

Linde, Göran, ”Historien om en radikal omdaning” i *Boken om pedagogerna*. Stockholm. 2008

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm. 2011

Marner, Anders, *Möten och medieringar: estetiska ämnen och läroprocesser i ett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv*. Umeå. 2005

Sundgren, Gunnar, ”John Dewey – reformpedagog för vår tid?” i *Boken om pedagogerna*. Stockholm. 2008

Säljö, Roger, ”L.S Vygotskij – forskare, pedagog och visionär?” i *Boken om pedagogerna*. Stockholm. 2008

Thavenius, Jan, ”Den modesta estetiken” i *Den radikala estetiken*. Lund. 2004

Öhman-Gullberg, Lisa, *Movere att sätta kunskap i rörelse: en analys av ett ämnesintegrerat arbete i bild och samhällskunskap*. Malmö. 2006

## BILAGOR

### Bilaga 1.

| Lgr 11 Svenska  |   | Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9   |  |
|---|---|--|--|
| Centralt innehåll i årskurs 7-9   |   | Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9   |  |
| Vad skall läras   | Hur skall det läras   | Vad skall läras  | Hur skall detta läras  |
| <p>Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier.</p> <p>...texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang.</p> <p>Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag...</p> <p>Olika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form...</p> <p>Redigering och disposition av texter... Olika funktioner för språkbehandling...</p> <p>Språkets struktur med stavningsregler, skiljetecken, ordklasser och satsdelar.</p> <p>Ordböcker och andra hjälpmedel för stavning och ordförståelse.</p> | <p>Att urskilja...</p> <p>... Skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar.</p> <p>...Hur man tar emot respons på texter</p> <p>... med hjälp av dator.</p> <p>... i digitala medier.</p> <p>Att leda ett samtal</p> | <p>... skönlitteratur och sakprosatexter...</p> <p>...lässtrategier utifrån olika texters särdrag.</p> <p>... olika texters innehåll med <b>viss</b> koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter...</p> <p>...<b>grundläggande</b> läsförståelse.</p> <p>...underbyggda resonemang om <b>tydligt framträdande budskap</b> i olika verk.</p> <p>... om verket med kopplingar till dess upphovsman.</p> | <p>Eleven kan läsa...</p> <p>...med <b>flyt</b> genom att, på ett <b>i huvudsak fungerande</b> sätt välja och använda..</p> <p>Genom att göra <b>enkla</b> sammanfattningar av...</p> <p>... visar eleven...</p> <p>Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor, tolka och föra <b>enkla och till viss del...</b></p> <p>Eleven kan också föra <b>enkla</b> resonemang...</p> <p>Eleven drar då <b>till viss</b></p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>... vad som sagts.</p> <p>...om ämnen hämtade från skola och samhällsliv. Anpassning av språk, innehåll och disposition till syfte och mottagare.</p> <p>...för att planera och genomföra muntliga presentationer</p> <p>Skönlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor. Lyrik, dramatik, sagor och myter.</p> <p>Språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i skönlitteratur för ungdomar och vuxna. Parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar, inre och yttre dialoger.</p> | <p>formulera och bemöta argument samt sammanfatta huvuddragen i ...</p> <p>Muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare...</p> <p>Olika hjälpmedel till exempel digitala verktyg...</p> | <p>... hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.</p> <p>... olika slags texter med <b>viss</b> språklig variation, <b>enkel</b> textbindning samt <b>i huvudsak</b> fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer. De berättande texter...</p> <p>... innehåller <b>enkla</b> gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med <b>enkel</b> uppbyggnad.</p> <p>... information från ett <b>avgränsat</b> urval av källor...</p> <p>... <b>enkla och till viss del</b> underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Sammanställningarna innehåller <b>enkla</b> beskrivningar och förklaringar, <b>enkelt</b> ämnesrelaterat språk samt <b>i huvudsak</b> fungerande struktur, citat och källhänvisningar.</p> <p>...olika texttyper, estetiska uttryck och</p> | <p><b>del</b> underbyggda slutsatser om...</p> <p>Eleven kan skriva...</p> <p>... eleven skriver...</p> <p>Eleven kan söka välja ut och sammanställa ...</p> <p>... och för då...</p> <p>Genom att kombinera...</p> |
|---|--|---|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p>Några skönlitterära genrer och hur de stilistiskt och innehållsligt skiljer sig från varandra.</p> <p>Några skönlitterärt betydelsefulla ungdoms- och vuxenboksförfattare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk, samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i.</p> <p>Beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter till exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg. Texternas syften, innehåll, uppbyggnad och språkliga drag.</p> <p>Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Hur uttrycken kan samspela med varandra till exempel i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter.</p> <p>Kombinationer av olika texttyper till nya texter, till exempel</p> | <p>...genom att identifiera nyckelord och föra anteckningar.</p> | <p>medier så att de olika delarna samspelar på ett <b>i huvudsak fungerande</b> sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap.</p> <p>... <b>enkla</b> omdömen om texters innehåll och uppbyggnad och utifrån respons ...</p> <p>... mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett <b>i huvudsak fungerande</b> sätt.</p> <p>...varierande ämnen...</p> <p>... med <b>enkla och till viss del</b> underbyggda argument...</p> <p>... med <b>i huvudsak</b> fungerande struktur och innehåll och <b>viss</b> anpassning till syfte, mottagare och sammanhang.</p> <p>... resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag...</p> <p>... med närliggande</p> | <p>Dessutom kan eleven ge...</p> <p>... bearbeta texter...</p> <p>Eleven kan samtala om och diskutera...</p> <p>...genom att ställa frågor och framföra åsikter ...</p> <p>... på ett sätt som <b>till viss del för samtalen och diskussionerna framåt.</b></p> <p>Dessutom kan eleven förbereda och genomföra <b>enkla</b> muntliga redogörelser...</p> <p>Eleven kan föra <b>enkla och till viss del</b> underbyggda ...</p> <p>... samt jämföra...</p> |
|--|--|--|---|



|  |   |   |                            |
|--|---|---|----------------------------|
| <p>informerande texter med inslag av argumentation.</p> <p>Språkliga strategier för att minnas och lära...</p> <p>Ord och begrepp som används för att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. Ords och begrepps nyanser och värdeladdning.</p> <p>Nya ord i språket, till exempel lånord.</p> <p>Skillnader i språkanvändning beroende på i vilket sammanhang, med vem och med vilket syfte man kommunicerar.</p> <p>Språkets betydelse för att utöva inflytande och för den egna identitetsutvecklingen.</p> <p>Estetiska och moraliska aspekter på språkbruk, yttrandefrihet och integritet i olika medier och sammanhang.</p> <p>Språkbruk i Sverige och Norden. Några varianter av regionalt färgat talspråk i Sverige och olika språk i Norden. Några kännetecknande ord och begrepp samt skillnader och likheter mellan de olika språken.</p> <p>Språkbruk genom tiderna. De nationella</p> | <p>... på bibliotek och på internet, i böcker och massmedier samt genom intervjuer.</p> | <p>språk...</p> <p>...tydligt framträdande likheter och skillnader.</p> | <p>... och beskriva...</p> |
|--|---|---|----------------------------|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>minoritetsspråken i Sverige och deras ställning i samhället.</p> <p>Informationssökning...</p> <p>Hur man citerar och gör källanvisningar.</p> <p>Hur man sovrar i en stor informationsmängd och prövar källors tillförlitlighet med ett kritiskt förhållningssätt.</p> |  |  |  |
|--|--|--|--|