



**Malmö högskola**  
Läroarutbildningen

**SOL**

**Examensarbete**  
10 poäng

# Lärarna och kunskapsbegreppet

*The teachers and the concept of knowledge*

Lotta Persson

Lärarexamen 60 poäng heltid/distans

2007-01-17

Examinator: Börje Lindblom

Handledare: Cilla Larsson-Månsson



## **Abstract**

Persson, Lotta (2007). Lärarna och kunskapsbegreppet (Teachers and the concept of knowledge). Skolutveckling och ledarskap, Lärarexamen 60 poäng heltid/distans, Malmö högskola.

Syftet med följande arbete är att undersöka vilka tankar det finns kring kunskapsbegreppet bland lärare i grundskolans senare del. Studien rör sig kring frågor om lärares syn på kunskap och hur resonemangen förhåller sig till läroplanens (Lpo94) kunskapsbegrepp i de fyra aspekterna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

Arbetet ger en översikt om läroplanens kunskapsbegrepp och tankarna bakom detsamma samt andra aspekter på kunskap som är relevanta för studien. Med hjälp av en kvalitativ metod i form av en fallstudie med två gruppintervjuer i två olika lärlag ville jag se vilka tankar och aspekter lärare i grundskolans senare del har på skolans kunskapsbegrepp.

Resultatet av undersökningen pekar på att lärarnas kunskapssyn har ungefär samma aspekter som läroplanen, men de använder inte terminologin i form av fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Det tycks dessutom finnas viss form av obalans i värderingen av de fyra aspekterna, där faktakunskap är dominerande som en bas och förutsättning för övriga kunskapsformer men att den däremot inte premieras med höga betyg. Resultaten visar också att hierarkin i kunskapsbegreppet blir tydligast i resonemangen kring praktisk kunskap, färdighetsaspekten. Ytterligare ett resultat är samsynen på att den viktigaste kunskapen eleverna måste ha med sig från skolan är förmågan att hantera och värdera all information som finns tillgänglig i samhället och göra rimliga och välgrundade ställningstaganden.

Nyckelord: Kunskap, kunskapsbegrepp, läroplanen, Lpo94, fakta, förståelse, färdighet, förtrogenhet, grundskola

Lotta Persson  
Karlaby 1414  
272 93 Tommarp

Handledare: Cilla Larsson-Månsson  
Examinator: Börje Lindblom



# Innehållsförteckning

<b>INNEHÅLL</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrund .....	7
1.2 Syfte .....	8
1.3 Definitioner och avgränsningar .....	8
1.4 Disposition .....	9
<b>2. LITTERATURÖVERSIKT</b> .....	<b>10</b>
2.1 Läroplanens kunskapsbegrepp .....	10
2.2 Ett problematiserat kunskapsbegrepp .....	12
2.3 Ett förändrat kunskapsuppdrag? .....	13
2.4 Återkommande perspektiv på kunskap .....	14
2.5 Pedagogiska motsättningar .....	16
<b>3. METOD</b> .....	<b>17</b>
3.1 Val av metod .....	17
3.2 Intervjumetoden .....	17
3.3 Undersökningsgrupp och genomförande .....	18
3.4 Bearbetning .....	19
3.5 Källkritiska aspekter .....	20
<b>4. RESULTAT AV DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGEN</b> .....	<b>21</b>
4.1 Att bli en god samhällsmedborgare .....	21
4.2 ”The basic knowledge” .....	23
4.3 Fakta och förståelse .....	24
4.4 Relation till betygen.....	25
4.5 Hållbar kunskap och intresse .....	26
4.6 Praktisk kunskap .....	28
4.7 Information och kunskap .....	29
4.8 Behovet av diskussioner .....	30
<b>5. DISKUSSION OCH SLUTSATSER</b> .....	<b>32</b>
5.1 Lärarna och läroplanens kunskapsbegrepp .....	32
5.2 Spår av kunskapshierarkier .....	33
5.3 Viktig kunskap idag och imorgon .....	35
5.4 Slutsatser .....	37
5.5 Fortsatt forskning .....	38
<b>6. LITTERATURFÖRTECKNING</b> .....	<b>39</b>



# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Att skolan i huvudsak sysslar med kunskap av olika slag kan nog de flesta vara överens om. Men börjar vi diskutera vad kunskap är, vilken slags kunskap som bör förmedlas och vilken kunskap som är viktigast kommer meningarna snabbt att gå isär. Intressant nog verkar många ha en uppfattning om detta, alldeles oavsett om man är verksam i skolan, har barn i skolåldern eller av andra anledningar diskuterar skolans innehåll och uppdrag. Som människor och samhällsmedborgare är vi alla olika och vårt sätt att se verkligheten är subjektivt färgad av faktorer som social bakgrund, kön, klass, etnicitet och så vidare.

Det vore enkelt att förledas att tro att synen på vad kunskap är, vilken kunskap som bör prioriteras och hur den ska förmedlas är mer homogen bland dem som dagligen arbetar i skolan. Lärarnas uppdrag bottnar i samma styrdokument – läroplan, skollag och kursplaner och däri ligger också förutsättningarna för en samsyn. Dessutom befinner sig lärare på utbildningsmässigt jämförbar nivå med varandra inom de respektive stadier de undervisar i. Dock finns det även här skillnader i exempelvis social bakgrund och etnicitet, men också i synen på kunskapens innehåll och pedagogiska former. Den nyfikenhet som väckt mitt intresse för den föreliggande studien är just att undersöka vilken syn lärare har på kunskap och det kunskapsuppdrag de är satta att sköta. Jag vill helt enkelt ta reda på vilka tankar lärare har kring kunskap och om det finns en samsyn. Min hypotes är att det finns ett brett spektra av åsikter. Delvis för att vi alla är olika som människor, men kanske framför allt för att kunskap är ett begrepp som rymmer så oändligt mycket. Kunskap låter sig inte enkelt definieras i en enda mening.

Diskussionen om vad kunskap egentligen är och hur kunskap kan definieras är antagligen lika gammal som mänskligheten själv. Personligen finner jag stor sympati i Aristoteles uppdelning av kunskap. Han skilde på vetandet, kunnandet och klokheten. Vetandet var kopplat till den teoretiska vetenskapen, kunnandet till hantverket och den kunskap som ”sitter i händerna” medan klokheten var kopplat till människans förmåga att veta hur vi ska leva och handla rätt. Med den definitionen anser jag att man kommer ifrån vetenskapens dominans och den hierarki som jag uppfattar i många fall uttalat skapats i kunskapsbegreppet där teoretisk kunskap ansetts ”bättre” eller ”finare”. Kunnandet, förmågan att utföra praktiska handlingar,

är minst lika viktigt för människan. Klokheten, hur vi ska leva och handla rätt, rymmer en potential för demokratisk jämvikt bland människor för i den bemärkelsen är det inte alls givet att en professor i teoretisk filosofi är klokare än en betonggjutare. Någonstans där ligger min personliga utgångspunkt.

Den föreliggande studien kommer dock att ha sin primära utgångspunkt i det kunskapsbegrepp som står att finna i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94 och som rymmer de fyra aspekterna fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet.

## **1.2 Syfte**

Kunskap är ett begrepp som i all sin enkelhet kan vara väldigt komplext. Samtidigt är det ett begrepp som i både tanke och handling präglar lärarens vardag. Lpo94 slår i kapitel 1 fast att ”skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker”. Resultatet av en sådan diskussion är i fokus i det här arbetet.

Syftet med den här studien är att undersöka vilka tankar det finns kring kunskapsbegreppet bland lärare i grundskolans senare del. Följande frågeställningar var intressanta:

- Hur använder och definierar lärarna kunskapsbegreppet?
- Hur förhåller sig resonemangen till läroplanens kunskapsbegrepp?
- Ses kunskapsbegreppet som en komplex helhet eller finns det spår av hierarkier?
- Vad anser lärare är viktig kunskap i dag och i framtiden?

## **1.3 Definitioner och avgränsningar**

Fokus i den här studien ligger på kunskapsbegreppet, vad kunskap är vilka aspekter på kunskapsbegreppet lärare har. Läroplanens (Lpo94) kunskapsbegrepp ligger som ett raster över såväl litteraturöversikt, som empirisk undersökning och analysen av densamma. Själva lärandet, det vill säga på vilket sätt man bäst lär sig och tar till sig kunskaper har inte fått något utrymme. Den definitionen är viktig att ha i minnet. Däremot är det naturligt att kunskap och lärande går hand i hand i själva samtalet eftersom detta är begrepp som i



verkligheten hänger intimt samman. En kategorisk uppdelning mellan begreppen kunskap och lärande är endast möjlig strikt teoretiskt. I den empiriska undersökningen skiljer lärarna inte alltid på begreppen.

#### **1.4 Disposition**

Studiens upplägg börjar i en redogörelse för den litteraturstudie som ligger till grund för både den empiriska undersökningen och analysen av densamma. Jag kommer att referera den litteratur som direkt berör studiens syfte. Huvudsakliga källor har varit Lpo94, Läroplanskommittén utredning *Skola för bildning* (SOU 1992:94), Skolverkets idéskrift *Att organisera kunskap* (2001) samt Bernt Gustavssons bok *Vad är kunskap?* Teorikapitlet är också tänkt att skapa en förförståelse för ämnesområdet och undersökningen för läsaren.

I metodkapitlet kommer jag att beskriva och motivera den kvantitativa metod jag använt för att genomföra undersökningen. Här kommer jag även att diskutera några källkritiska frågor kring studien. I huvudsak har jag använt mig av Jan Hartmans bok *Vetenskapligt tänkande* (2004).

Resultatkapitlet är så långt det är möjligt en objektiv redovisning av den empiriska undersökningen. Här är resultatet av fältstudien redovisat på ett tematiskt sätt utifrån de huvudsakliga kategorier jag har kunnat se i intervjuerna utan att värderas eller tolkas.

I slutkapitlet finns den sammantagna analysen av den teoretiska och empiriska studien och de resultat jag kommit fram till.

## 2. Litteraturöversikt

### 2.1 Läroplanens kunskapsbegrepp

Syftet med det föreliggande arbetet är att undersöka vilka tankar det finns kring kunskapsbegreppet bland lärare i grundskolans senare del. En lämplig utgångspunkt blir då att granska det kunskapsbegrepp som uttrycks i läroplanen och som ligger till grund för lärarnas och skolans uppdrag eftersom det kommer att ligga som ett raster över hela studien. I läroplanens första kapitel definieras skolans uppdrag enligt följande:

Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför nödvändiga (Lpo94 i *Lärarens handbok* 2004:11)

Bortsett från att eleverna ska få en gemensam referensram för att klara sig som samhällsmedborgare är uppdraget dessutom att ge eleverna förmåga att kritiskt granska fakta, utveckla sin kommunikativa förmåga, ta initiativ och ansvar samt arbeta självständigt och lösa problem. Läroplanen definierar också ett kunskapsbegrepp:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.

Tanken bakom läroplanens fyra former av kunskap – fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet – preciserades i Läroplanskommitténs betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94), den utredning som ligger till grund för Lpo94. Utredningen tog fasta på kritiken mot det ensidiga kunskapsbegrepp som vuxit fram under 1900-talet och som innebar att endast kunskap som var formulerad i ord eller formler kunde betraktas som kunskap. Bakgrunden var synsättet att även erfarenhetsgrundad kunskap skulle värderas som lika viktig. Denna kunskap är personlig och knuten till speciella omständigheter och har fått beteckningen ”tyst kunskap” eftersom den inte är formulerad i ord utan i handling.

I utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) diskuteras dessa fyra former av kunskap grundligt. En redogörelse för dessa känns angelägen för den här studien. Läroplanskommittén betonar vikten av att se fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som en helhet som samspelar och utgör varandras förutsättningar, men påpekar samtidigt att dessa former inte kan rymma kunskapens alla dimensioner. Syftet är snarare att utvidga kunskapsbegreppet för att motverka en ensidig fokusering eller betoning av den ena formen framför den andra. I boken *Vad är kunskap* (2002) presenterar Bernt Gustavsson läroplanskommitténs beskrivning av de fyra kunskapsformerna på ett överskådligt sätt:

- Faktakunskap som information, regler och konventioner, utan åtskillnad mellan ytlig och djup kunskap eller mellan olika sätt att förstå samma fenomen.
- Förståelsekunskap som i motsats till fakta sägs ha kvalitativ karaktär, att förstå är att uppfatta meningen eller innebörden i ett fenomen.
- Färdighetskunskap som att vi vet hur något ska göras och kan genomföra det.
- Förtrogenhetskunskap som bakgrundkunskap eller kunskapens tysta dimension i en kunskap som är förenad med sinnliga upplevelser och som kommer till uttryck i bedömningar.

Syftet med de fyra formerna av kunskap i läroplanen är att öka insikten om kunskapsbegreppets komplexitet och mångfald (SOU 1992:94). Sättet att betrakta kunskap som flerdimensionellt gäller inte enbart skolans värld och är inte ny. På olika institutioner i samhället diskuteras kunskap i tre huvudsakliga områden. Den första är knuten till forskningens och vetenskapens olika områden, den andra gäller kunskapens förhållande till praktiska verksamheter i yrkesliv, hantverk och konst och den tredje rör sig kring mellanmännsliga förhållanden och vårt sociala liv (Gustavsson, 2004). Ursprunget till denna tredelade syn på kunskapsbegreppet går tillbaka till Aristoteles som delade in kunskap i vetande, kunnande och klokhet. Vetandet var den intellektuella dimensionen, den vetenskapliga och teoretiska kunskapen. Kunnandet var den kroppsligt praktiska dimensionen och är produktiv till sin karaktär, dvs. sådant vi gör för att framställa något. Klokheten är den dimension som rör mellanmännsliga förhållanden, hur vi ska leva och handla rätt (Gustavsson, 2004).

I ett jämförande perspektiv är det egentligen inga stora skillnader mellan Aristoteles och läroplanens (Lpo94) kunskapsbegrepp. Jag ser en tydlig beröringspunkt mellan vetandet och läroplanens faktadimension. Båda har sin grund i vetenskapen, i det som kan anses bekräftat och "sant". Kunnandet som Aristoteles hänförde till praktisk förmåga går att jämföra med läroplanens färdighetsaspekt, det vill säga att vi vet hur något ska göras. Aristoteles räknade kunnandet till hantverket och det kroppsliga kunnandet. Färdighetsbegreppet i dagens läroplan är vidgat till både kroppsliga och intellektuella färdigheter men beröringspunkterna är ändå uppenbara. Sist har klokheten och förtrogenheten likheten i den tysta, osynliga dimensionen som en slags outtalad förmåga att handla rätt och klokt efter förmågan att bedöma olika mänskliga situationer. Jämförelsen ovan är min egen, men det är en klart intressant aspekt som ger ett historiskt perspektiv. Även om vi i olika tider lägger olika aspekter på kunskapsbegreppet finns i grund och botten en jämförbar uppdelning som dessutom varit giltigt under lång tid.

## **2.2 Ett problematiserat kunskapsbegrepp**

Att formulera ett allsidigt kunskapsbegrepp rent teoretiskt är en sak, men att få det att fungera i praktiken så som det var tänkt har visat sig lite knepigare. Utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) klargör på ett grundligt sätt hur läroplanens fyra kunskapsformer hänger samman och varför man måste se dem som en balanserad helhet. Fakta är förståelsens byggstenar, men samtidigt avgör förståelsen vilka fakta vi kan se eller uppfatta. Därför kan inte den ena formen sägas vara en förutsättning eller av mer grundläggande natur än den andra. Utredningen kritiserar också skolan för konsekvenserna av att denna åtskillnad inte uppmärksammats. Konsekvensen, menar man, har blivit att förståelsekunskap i vissa läromedel reducerats till ren faktakunskap och därmed tappar man en hel dimension.

Även förståelse och färdighet hänger samman på ett intimt sätt. Färdighet kan ses som den praktiska motsvarigheten till den teoretiska förståelsen, men det är inte alltid enkelt att skilja dem åt i verkligheten eftersom en färdighet kan vara både kroppsligt som intellektuellt betingad. För att förtydliga resonemanget om färdigheter kan man säga att förmågan att hålla sig flytande när man simmar är en praktisk färdighet, medan förmågan att exempelvis lösa ett matematiskt problem är en intellektuell färdighet. Dessutom är praktiska färdigheter ofta mentalt inramade.

Förtroghetskunskapen hänger samman med de övriga kunskapsformerna, men medan fakta, förståelse och färdighet är ”synliga” kategoriseras förtrogenhet som kunskapens tysta eller ”osynliga” dimension. Förtrogenhet är helt enkelt människans outtalade förmåga att tolka, förstå och hantera vardagen med utgångspunkt i hela den kunskapsmängd vi har i kroppen, såväl intellektuellt som rent kroppsligt.

Syftet bakom indelningen av läroplanens kunskapsbegrepp i fyra former var tudelat. Dels ville man påvisa mångfalden i vad kunskap kan vara, dels ville man förhindra ensidiga avgränsningar i begreppet. Utredningen betonade särskilt faran i att se kunskapsformerna fakta förståelse, färdighet och förtrogenhet var och en för sig, eftersom dessa inte förekommer i renodlad och åtskild form i verkligheten.

Problemet i verkligheten är dock att läroplanens kunskapsbegrepp ofta inte alls betraktas som en jämbördig helhet, utan snarare hierarkiskt. I Skolverkets idéskrift *Att organisera kunskap* (2001) menar man att anledningen till detta är resultatet av den långa ideologiska tradition av idéer om ”den rätta kunskapsynen” som kommit till uttryck i tidigare läroplaner. Man har definierat bättre och sämre kunskaper och talat om yt- och djupkunskaper där det senare ansågs av högre kvalitet. När kunskapsbegreppet i Lpo94 senare definierades i de fyra formerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet låg det därför nära till hands att helt enkelt se den som *hierarkier* av kunskaper snarare än som *aspekter* av kunskap. Det här är en intressant aspekt att ha i åtanke i analysen av den här studiens empiriska undersökning. Går det att spåra ett hierarkiskt eller jämbördigt kunskapsbegrepp?

### **2.3 Ett förändrat kunskapsuppdrag?**

Skolan debatteras flitigt i media och ofta kan man läsa artiklar om antalet elever som inte når godkända resultat i grundskolan. Carlgren/Marton (2004) menar att debatten om kunskapens karaktär tas för given trots att skolans kunskapsuppdrag ofta är föremål för diskussion. Konsekvensen av det, hävdar de, är att uppfattningen om kunskap som en neutral substans som man kan ha mer eller mindre av fortfarande är den dominerande. Dessutom finns föreställningar om att viss kunskap är rätt och sann i en tidlös och definitiv mening.

I *Att organisera kunskap* (2001) konstaterar man att skolans kunskapsuppdrag formuleras i läroplanen medan innehållet i kunskapen i enlighet med en lång tradition vanligtvis organiseras i skolämnen. Kritiken är att själva organisationen i skolan sätter ramarna för kunskapsbegreppet. Konsekvensen har blivit att kursplanernas kunskapsbeskrivningar ses som mer väsentliga än läroplanens riktlinjer om helhet och sammanhang. För att komma ur det nuvarande tänkandet menar man att skolan behöver nya kunskapsvisioner. Framför allt är det följande aspekter inom skolan som behöver problematiseras och förändras:

- Idén om skolan som kunskapsreproducerande – dvs. återskapa de kunskaper som redan finns.
- Skollogikens centrering runt ”det rätta svaret” eller den sanna kunskapen
- Utbildning som någonting skilt från verkligheten, som i sin tur är ett ställe där man tillämpar det man lärt i utbildningen.

(*Att organisera kunskap*, Skolverket 2001:33)

Diskussionen mynnar ut i en vision om skolan som ett ställe där kunskaper produceras, där sanningen inte är en enda och där skolan på ett mer direkt sätt deltar i samhällets utveckling genom att delta i olika slags projekt. Man menar att skolan behöver en kunskapsvision som inte bara svara på frågan vilka kunskaper människor behöver för att leva ett gott liv i samhället utan också visar varför det är viktigt med en skola och vad man kan lära sig just där och ingen annanstans.

## **2.4 Återkommande perspektiv på kunskap**

Utöver de tankar och resonemang som syftar till att beskriva kunskapens karaktär, vad kunskap är, finns också en del intressanta aspekter kring vad det betyder att kunna något och varför kunskap är viktig. En av de mest centrala diskussionerna rör förhållandet mellan kunskap och information. Det påpekas ofta att vi lever i ett kunskaps- och informationssamhälle där vi varje dag översköljs av information av olika slag. Men vad skiljer kunskap från information? Gustavsson (2002) menar att information är det material som blir till kunskap när en människa tar det till sig och förstår det. Att ha kunskap innebär något mer än att ha information eftersom det är en väsentlig skillnad mellan att ha tillgång till information och på att besitta förmågan att förstå och använda den (Gärdenfors, 2000). För att förstå något krävs ett sammanhang som gör att vi kan tolka informationen och göra den till

vår egen kunskap. På så sätt kan kunskap vara både individuell och olika djup eftersom vi alla är olika och fördjupar oss på olika sätt inom skilda områden. Vidare menar Gustavsson (2002) att vi ständigt tolkar vår omvärld i relation till den kunskap vi redan tillgodogjort oss. På så sätt är kunskap en ständigt pågående process. Det brukar påpekas idag hur oerhört viktigt det är att lära eleverna välja och sortera bland den information som ständigt brusar omkring oss. Därför är det relevant att ställa sig frågan hur vi förvandlar denna information till kunskap. Hur ska vi bära oss åt för att orientera oss, upprätta en välgrundad mening och handla på ett meningsfullt sätt?

På sätt och vis kan man i det här sammanhanget också tala om kunskap som makt. Med kunskap och bildning kan varje enskild individ skaffa sig makt över sitt eget liv. Gustavsson (ibid.) påpekar framför allt vikten av kritisk förmåga, att kunna tänka självständigt gentemot den bild av verkligheten som framställs i olika medier dagligen. Särskilt viktig blir den förmågan i förhållande till massmedias makt över våra sinnen.

Samtidigt handlar aspekterna på kunskap i termer av information och makt också om demokrati. Genom hela utbildningssystemets historia har kunskap varit till för en välutbildad elit i den meningen att det praktiska och sinnliga kunnandet traditionellt varit underordnat vetenskapen (ibid.). Samtidigt har det framför allt sedan slutet av 1800-talet funnit aktiva förkämpar för att demokratisera synen på kunskap och bryta det elitära skolsystemet. Ellen Key och hennes folkbildningstanke är ett bra exempel på detta. Som ett resultat av demokratidiskussionen har även praktiska former av kunskap vunnit erkännande i dagens samhälle, även om de teoretiska utbildningarna fortfarande har ett överordnat värde när kunskap ska klassificeras (Gustavsson 2002).

Kunskap ur ett demokratiskt perspektiv kan alltså vara att alla har samma rätt till utbildning, oavsett social- och ekonomiska klass, kön eller etnicitet. Både läroplaner och skollagen är utformade efter denna princip. Lpo 94 inleds med orden: "Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund". Skollagens anger att: "Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning/.../ (Skollagen 1 kap. 2§). Förhoppningarna är att det demokratiska perspektivet på kunskap också ska innebära en balanserad syn på kunskapsbegreppet där teoretisk och praktisk kunskap värderas lika (Gustavsson 2002).

## 2.5 Pedagogiska motsättningar

Synen på kunskap och hur skolans kunskapsuppdrag ska utformas har varit föremål för en intensiv debatt under hela 1900-talet – och den pågår fortfarande. Diskussionen har delat sina företrädare i två läger. I ena ringhörnan återfinns traditionella, kunskapsförmedlande verksamheter där eleven uppfattas ha en passiv, mottagande roll och i andra ringhörnan finns progressiva pedagogiska verksamheter där elevens aktivitet i kunskapsbyggandet fokuseras (*Att organisera kunskap*, 2001).

Den förmedlingspedagogiska traditionen har enligt Gustavsson (2002) varit dominant genom historien. Här ses kunskap som given av vetenskapen och präglad av disciplin. Något polemiskt har den här traditionen kallats för ”kunskap som paket” i den meningen att kunskap betraktas som ett resultat av ett antal givna, objektiva fakta som ska läras in. I motsats till den förmedlingspedagogiska traditionen finns progressivisterna som lägger tyngdpunkten på elevernas motivation och intresse (Carlgren/Marton, 2004). Om förmedlingspedagogiken har en objektiv strävan har progressivismen en mer subjektiv framtoning och utgår från individens egna erfarenheter och tolkning. Man menar att kunskap måste ses i ett sammanhang.

Kritiken mot den traditionella förmedlingspedagogiken gäller framför allt den ensidiga kunskapssynen där faktakunskaper givna av vetenskapen dominerar. Den anklagas dessutom ofta för att inte vara engagerande för eleverna. Progressivismen å sin sida kritiseras ofta för att enbart syssla med det egna och redan kända. Gustavsson (2002) påpekar att debatten som redan pågått under minst ett sekel i högsta grad fortfarande är aktiv och att 1990-talets IT-explosion föranlett en helt ny progressivism. På grund av all information som finns tillgänglig i samhället påpekas det ofta det omöjliga i att förmedla kunskap i färdiga paket. I stället måste man lära sig att söka sin egen kunskap och utveckla mentala redskap att värdera och tolka den.



### **3. Metod**

#### **3.1 Val av metod**

Syftet med den här studien är att undersöka vilken syn lärare har på kunskapsbegreppet. Jag har valt en hermeneutisk utgångspunkt och en kvalitativ metod för att genomföra undersökningen. Hermeneutiken är läran om hur man når förståelse för människors livsvärld genom tolkning. Enligt Hartman (2004) är det dock vanligast att man inom forskningen kallar den hermeneutiska undersökningen fenomenologisk. Fenomenologin är således ett teoretiskt perspektiv inom hermeneutiken. Inom fenomenologin söker man kunskap om strukturen och innehållet i erfarenheten hos en grupp människor. Eftersom min undersökning fokuserar lärarnas syn på kunskapsbegreppet, inte vad kunskap egentligen är lämpar sig det hermeneutiska/fenomenologiska perspektivet väl. Det är således lärarnas livsvärld, eller subjektiva uppfattning om kunskapsbegreppet som ska ringas in och sedan tolkas/analyseras.

Den hermeneutiska teorin och den kvalitativa metoden hänger intimt samman. Enligt Hartman (2004) karaktäriseras kvalitativa undersökningar av att man försöker nå förståelse för livsvärlden hos en individ eller grupp individer. För att nå förståelse för lärarnas syn på kunskapsbegreppet har jag valt att göra en fallstudie med hjälp av två gruppintervjuer i två olika lärlag.

#### **3.2 Intervjumetoden**

Intervjumetoden är ett bra och användbart redskap om man vill nå fram till en djupare förståelse för människors tankar, vilket passar syftet för den här undersökningen väl. Intervjuer kan präglas av högre eller lägre grad av standardisering eller strukturering (Bell, 2000). Hartman (2004) beskriver den ostrukturerade och ej standardiserade intervjun som vanligast i kvalitativa undersökningar. I en sådan intervju är frågorna inte färdigformulerade från början eftersom den som intervjuas själv ska tillåtas bestämma vad som ska diskuteras. Idén är att man bara får reda på vad som verkligen karaktäriserar en grupp människor ifall de tillåts tala om det de själva anser viktigt.

Den ostrukturerade intervjun blev för mig av metodskäl det naturliga valet. Syftet med undersökningen är just att få veta vad lärarna själv hade för tankar kring kunskap och kunskapsbegreppet utan att jag styrde dem för mycket. Förhoppningen och fördelen med gruppintervjun framför individuella intervjuer är den process som uppstår i en diskussion, där den enskilda individen i samspråk med andra får hjälp att uttrycka sin egen kunskapssyn. Gruppintervjun kan således vidga både tankar och sammanhang (Bell, 2006).

Benämningen ostrukturerad för gärna tankarna till något oplanerat eller oorganiserat. Både Bell (2006) och Hartman (2004) påpekar dock betydelsen av att komma ordentligt förberedd till intervjutillfället. Till min hjälp hade jag ett antal frågor som jag var intresserad av att få svar på. Dessa låg till grund för båda intervjuerna, som således följde i stort sett samma ordning. Däremot tillät jag båda lärlagen stor frihet i den diskussion som uppstod eftersom det var deras tankar och funderingar jag ville höra. Min roll blev således givetvis att leda intervjun, men samtidigt låta lärarna uttrycka sig fritt och med egna ord, få tid att formulera sig och få utbyte av varandras tankar. På så sätt föddes en samtidigt styrd med ändå fri intervju.

### **3.3 Undersökningsgrupp och genomförande**

Den empiriska undersökningen genomfördes i två lärlag på två olika skolor i sydöstra Skåne under två på varandra följande veckor i november 2006. Lärlaget på skola A var ett av två på en 6-9 enhet och hade relativt många medlemmar. Antalet lärare/skolpersonal som närvarade på arbetslagets möten var varierande mellan 10-18. Dels arbetade en del lärare deltid, dels ingick en del övrig skolpersonal som skolvärdinnor, studie- och yrkesvägledare m.fl. organisatoriskt i arbetslaget men vandrade mellan skolenhetens övriga lärlagsmöten och var således inte alltid närvarande just där. Vid intervjutillfället deltog sju lärare ur det här lärlaget. Skola B var även den en 7-9 enhet och där var lärarna organiserade i fyra mindre arbetslag. Vid intervjutillfället deltog sex av lärlagets sju ordinarie medlemmar.

Båda lärlagen var formade efter ett bestämt antal klasser och var helt ämnesövergripande. Bland dem fanns följande skolämnen representerade: Svenska, engelska, franska, bild, matematik, samtliga NO- och SO-ämnen samt idrott och träslöjd. Fördelen med ämnesspridningen i lärlagen och gruppintervjun var att diskussionen om kunskap till stora delar lyftes bortom det enskilda ämnets kursplaner.

Kontakten mellan mig och de båda lärlagen togs med respektive lärlagsledare. Lärlaget på skola A hade jag redan varit i kontakt med på min praktik, medan det andra kontaktades på en fältdag via en kurskamrat på dennes praktikplats. Efter positivt muntligt besked skickade jag ut ett mejl till samtliga lärare i respektive lärlag där jag presenterade mig själv, studiens syfte och de frågor som intervjun i huvudsak skulle kretsa kring.

Innan intervjuerna påbörjades förklarade jag åter igen att syftet med studien var att ta reda på vilka tankar lärare har kring kunskapsbegreppet och det kunskapsuppdrag de har. Samtliga deltagare var närvarande av fri vilja och flera uttryckte till min glädje positiv nyfikenhet för ämnet och påpekade att intervjun kanske hade dubbel nytta – både för dem och för mig. Vidare förklarade jag att såväl skola som enskilda deltagare i intervjuerna skulle avkodas och således enbart vara kända för dem själva och mig. Samtidigt bad jag för mitt eget minnes skull om lov av spela in intervjuerna på mp3 med löfte om att inspelningen enbart skulle finnas tillgänglig för mig.

Inspelningen accepterades till fullo av lärlaget på skola A och eftersom mp3-spelaren är så liten till sitt format glömdes den snabbt bort. Dock reserverade sig en lärare på skola B mot inspelning och därför fördes istället minnesanteckningar från det tillfället av både mig själv och lärlagsledaren. I efterhand visade det sig att en av lärarna frivilligt också fört anteckningar och sammantaget gav dessa en god och samstämmig bild av intervjun.

### **3.4 Bearbetning**

Båda intervjuerna har skrivits ner och bearbetats på delvis olika sätt. Intervjun med lärlaget på skola A som tillät inspelning på mp3 transkriberade jag i sin helhet. För minnets och analysens skull tillade jag reaktioner som skratt, stort medhåll osv. inom parentes. Intervjun med lärlaget på skola B spelades inte in eftersom en av lärarna motsatte sig det. I gengäld gjorde jag, lärlagsledaren samt en frivillig lärare tämligen noggranna anteckningar. Dessa skrev jag samman omedelbart efter intervjutillfället för att minnesbilden skulle vara så klar och tydlig som möjligt.

Resultaten av intervjuerna reducerade jag därefter genom att dela in det i kategorier utifrån de återkommande och stora teman jag har kunnat se. Hartman (2004) kallar denna process

kodning av data. Den går ut på att finna de begrepp i textmassan som är intressanta och sedan dela in dessa i kategorier för att hjälpa forskaren att tolka och förstå de företeelser man är intresserad av. Resultatet av den empiriska undersökningen presenteras här i sina kategorier. Avsnittet innehåller många citat för att så många röster som möjligt ska höras utan att först ha filtrerats genom min egen tolkning. Syftet att undersöka vilka tankar det finns kring kunskapsbegreppet bland lärare i grundskolans senare del och metodvalet att genomföra intervjuerna i grupp har medfört att materialet kategoriserats efter de större gemensamma dragen.

### **3.5 Källkritiska aspekter**

I alla intervjusammanhang löper man risken att intervjupersonen inte uttrycker sin åsikt i alla lägen. Risken att någon person inte vågar uttrycka en avvikande åsikt och i stället väljer att vara tyst i en gruppintervju är kanske ännu större. Den källkritiska aspekten måste man ha med sig i tolkningen av materialet. Jag bedömer dock risken i det här sammanhanget som relativt liten. Lärarna som ingår i respektive lärlag känner varandra väl och är vana vid ständiga diskussioner och olika uppfattningar. Det här var vare sig första eller sista gången de diskuterar ett ämne där de olika medlemmarna har olika uppfattningar eller avvikande åsikter. Med perspektiv på det empiriska materialet går det också att se uttryck för olika ståndpunkter.

Själva bearbetningen av materialet behöver också belysas ur källkritisk synpunkt. I alla utredande eller forskande sammanhang är det viktigt att sträva efter ett objektivt förhållningssätt. Dock är det så att materialet har kategoriserats och tolkats av mig, eller kanske genom mig. Jag har aktivt jobbat med ett objektivt förhållningssätt. Kategoriseringen av materialet är gjord efter de mest framträdande teman jag har funnit i intervjuerna. De är sedan sammanställda med många citat så att läsaren får höra flera röster och därmed undvika en total filtrering genom mig.

## **4. Resultat av den empiriska undersökningen**

I det här kapitlet kommer jag att redogöra för resultatet av de båda gruppintervjuer jag har genomfört. Eftersom kunskap är ett begrepp som innehåller mycket, och diskussionen kring kunskapsbegreppet av samma skäl blir väldigt innehållsrik, har jag valt att dela in diskussionerna i olika kategorier där diskussionsämnen som berör varandra redovisas tillsammans. Det här är således en tematisk snarare än kronologisk redovisning. Under samtals gång återkommer man då och då till samma tema och därför har den tematiska indelningen känts mer naturlig att utgå ifrån även om de ibland går in och ur varandra.

En annan aspekt som är viktig i sammanhanget är att resultaten från båda gruppintervjuerna har blandats. Båda diskussionerna hade samma frågeunderlag och även om samtal aldrig är identiska har jag upplevt dem som tematiskt tämligen överensstämmande med varandra. Resultaten de båda lärlagen emellan skiljer sig inte nämnvärt åt.

### **4.1 Att bli en god samhällsmedborgare**

De intervjuer jag har genomfört har delvis inspirerats av läroplanens påpekande att en förutsättning för skolans uppdrag att främja lärande kräver en aktiv diskussion om kunskapsbegrepp (Lpo 94). Den allmänna uppfattningen var att sådana diskussioner visserligen ofta tas upp till exempel i lärlagen, men att de väldigt sällan var en egen punkt på dagordningen. Någon särskild tid avsattes inte till en sådan diskussion. Snarare var det så att samtalet om kunskap oftast togs upp i samband med betygskonferenser och då handlade det om kunskap som bedömning:

Det är klart att vi diskuterar kunskap, fast aldrig så som vi har gjort idag. Det här var nyttigt. Att få höra varandras tankar. Ofta blir det kanske att man diskuterar inom sitt ämne och kanske mer i samband med betygssättning och så. Vad man tycker är viktigt för ett högre betyg eller kanske till och med ett betyg över huvud taget.

Båda samtalen inleddes med en kortfattad fråga om vad kunskap är. Men även om frågan i sig var koncis, var innebörden väldigt omfattande. Det tog en stunds funderingsam eftertanke innan diskussionen tog fart, men efterhand utkristalliserades en tämligen stor konsensus kring att kunskap i sitt övergripande sammanhang hade med den enskilda individen och hans eller

hennes plats i samhället att göra. Om individen som samhällsmedborgare och ”att få ut maximum av samhället”.

Kunskap är att vara en del av samhället. Att du vet att du har rätt att delta i demokratiska val. Du vet din plats i samhället för att du har lärt dig det.

Kunskap ur det perspektivet blir ett sätt att lära sig leva i världen tillsammans med andra. En slags förmåga att hantera livets alla sidor, både som enskild individ och medborgare och som medmänniska. ”Kunskap är ett slags perspektiv” är det någon som säger och får allmänt medhåll. Perspektiv i det här sammanhanget är att ha en förståelse för andra i samhället, att veta tillräckligt mycket för att kunna visa respekt för varandra i vardagen. I det sammanhanget ser man skolan som en viktig mötesplats: ”Man lär sig det i skolan, med olika arbetsformer och så. Skolan är en social mötesplats och bara den i sig ger massor av kunskap tycker jag”. Det perspektiv lärarna pratar om är inte bara relationen människor emellan här och nu, utan även ett perspektiv i tid. Flera poängterar vikten av historia som ett perspektiv bakåt, att eleverna ser sig själva och andra i ett historiskt sammanhang.

Den stora diskussionen kretsade kring vilken kunskap individen bör ha med sig i det samhälle och sammanhang vi lever och interagerar i. Men kunskapens betydelse för varje enskild individ var också en viktig aspekt. ”Om du har kunskap så är det som...makt nästan” var det en lärare som uttryckte sig. Kunskap blir för individen ett sätt att hävda sin rätt och inte bli trampad på. Språket blev i det sammanhanget ett nyckelord: ”Alltså kunskap är att kunna uttrycka sina tankar och hävda sina åsikter. Det tycker jag är oerhört viktigt som människa”. Varför det är viktigt att kunna uttrycka sig och varför kunskap är viktig var ytterligare en samtalspunkt i sammanhanget:

Det är faktiskt intressant och svårt på en gång med kunskap. Under alla år man varit lärare så har jag ofta fått frågan om varför kunskap är viktigt. För självförtroendet, tycker jag! Tänk vad mysigt att veta att man faktiskt *kan* så här mycket och att man vågar ge sig in i en diskussion var som helst och man vet att man har någonting att prata om och stå på.

Sammanfattningsvis kan man säga att ett perspektiv på kunskap är varje enskild människas rätt till god självkänsla och att vara en god samhällsmedborgare. Att vara en del av samhället för sig själv och bland andra.

## 4.2 "The basic knowledge"

Ett tydligt och ständigt återkommande inslag i båda diskussionerna som väckte viss oenighet var synen på kunskap som en mängd grundläggande faktakunskaper, att man "först och främst verkligen måste ha 'the basic knowledge'".

När jag gick utbildningen för några år sedan var det mycket det där att det var "redskapen" eleverna skulle ha. Visst ska vi ge dem redskapen, men först måste vi ha *kunskapen*. Många lärare hoppar över ett steg. Allt det där att tänka självständigt... Eleverna ska först ha kunskap.

Läraren menade i det här sammanhanget att det fanns en mängd grundkunskaper som varje människa bör ha. Först är när grunden är lagd som eleverna är redo att lyfta upp kunskapen till en högre nivå och dra egna slutsatser. De grundkunskaper som åsyftades var ren fakta, sådant som är konstant och som inte bygger på självständiga resonemang.

Allting bygger ju på dina kunskaper. Din fakta. För det är först då du kan jämföra, det är då du kan få respekt. Allting bygger på det, om du har kunskaper! Det är första steget.

Diskussionen kom att kretsa kring ifall det fanns en nivå kring ren faktakunskap och att man sedan, om man ville och hade förmåga till det, i ett nästa steg kunde kombinera fakta med förståelse till något större. Lärlaget kunde i det här fallet enas om att det finns grundläggande faktakunskaper som eleverna bör få tillgodogöra sig. Däremot var de oense om ifall det gick att dela upp kunskap på det viset:

Man måste lyfta faktakunskapen till en högre nivå. Det är inte bara att lära sig någonting utantill, utan man behöver också fundera lite djupare på det och resonera kring det. Först då blir det till riktig kunskap. En kunskap som är bestående och inte borta i samma sekund provskrivningen är över. Kunskap måste vara fakta *och* förståelse samtidigt.

Framför allt förekom det i det ena lärlaget en intensiv diskussion om vad denna "basic knowledge" egentligen bestod av och den väsentligaste kritiken var att den fakta skolan så ofta "matade in i huvudena på eleverna" var ren "lärobokskunskap" – en kunskap som endast var användbar i utbildningssyfte och inte alls "in real life".

### 4.3 Fakta och förståelse

I båda gruppdiskussionerna utvecklades samtalen kring faktakunskaper snabbt till resonemang om hur en ”verklig kunskap som sitter i kroppen och håller längre än en vecka” såg ut. Det fanns en oro för att skolan ofta genererar ”skolkunskap”:

Det kan hända att det är skolan som präglar eleverna fel eller i alla fall olika i olika stadier. De sa ju det, de gamla romarna. ”Vi lär för skolan, inte för livet”. Det citatet har kastats om på senare år för att passa skolan bättre, men det var så här de faktiskt sa!

Resonemangen kom att handla om ifall den här ”skolkunskapen” verkligen gjorde någon skillnad för individens tankeförmåga och kunskapsutveckling. Några lärare drog paralleller till sin egen skolgång och menade att de faktakunskaper som matats in i huvudet inför ett prov var borta i samma ögonblick provskrivningen lämnats in för rättning. ”Kunskap som man bankar in för enstaka prov är alldeles för flyktig” var det någon som uttryckte sig. Det finns alltså stor kritik mot synsättet att betrakta kunskap som ett ”visst antal grundfakta” och att se kunskap som ”något man kan räkna i poäng” i alltför stor utsträckning.

Jag vägrar räkna poäng när jag har prov eller andra examinationsformer. Kunskap för mig är aldrig kvantitativ. Det förhållningssättet ger varken mig eller eleverna någonting. Jag letar alltid efter elevernas egna tankar och vad de bygger sina resonemang på.

Flera lärare påpekade också vikten av att se kunskap som en process som måste få ta tid eftersom den såg väldigt olika ut för olika människor. Själva processen ansågs viktig för att den kunskap skolan lär ut ska kunna bli en ”djupare förståelse som sätter verkliga avtryck i ’tänket’”:

Man måste se kunskap som en process och det är oerhört viktigt att man som lärare lär eleverna att *använda* sina baskunskaper, faktan, och gör den till sin egen. Att få dem att tänka efter, bearbeta och verkligen jobba med öppna frågeställningar. Att vi ger frågeställningar som inte kan skrivas av i en bok eller hittas på nätet. Vi måste uppmuntra elevens egen kunskap och förmåga att dra slutsatser utifrån sig själv.

Samtalen kring kunskap som en förmåga att dra egna slutsatser och lita på sin egen tankeförmåga väcktes i båda fallen framför allt av lärare som undervisar i svenska och SO



men resonemanget visade sig giltigt i ett ämnesövergripande perspektiv. En lärare i matematik uttryckte sig så här:

En människas kunskap kommer bäst fram när han eller hon drar egna slutsatser utifrån ett visst logiskt tänkande. Att det här leder fram till det här och därför är den här slutsatsen rimlig.

Den övergripande slutsatsen blev att enstaka moment i undervisningen kunde bli till en ”verklig och bestående” kunskap först när eleven förstod hela sammanhanget. En lärare liknade kunskap vid ett pussel:

Man måste förstå att saker och ting hänger ihop, annars flyter små kunskapsfragment runt och är lika obegripliga som bitarna på en ljusblå himmel i ett 1000-bitarspussel när det fortfarande ligger i sin låda. Helt obegripligt och oanvändbart.

Sammanfattningsvis kan man säga att processen att få ihop alla bitarna i varje elevs eget kunskapspussel till en helhet där man förstår sammanhangen var för de flesta lärare väldigt central. Oenigheten gällde framför allt hur viktig ”grundfakta” var och exakt vad den faktan bestod av. Däremot var man rörande eniga om grundinställningen att ”kunskap är en process som inte kan ryckas ur sitt sammanhang” och att den djupare kunskapen alltid handlar om samma frågor – ”Vad, hur och varför”.

#### **4.4 Relation till betygen**

Diskussionerna kring kunskap visade sig intimt förknippade med tankar och resonemang kring bedömning och betygskriterier. När frågan om betyg dök upp visade sig till en början en större enighet kring skillnaderna mellan faktakunskap och förståelsekunskap. I betygssammanhang var grundinställningen hos flera att faktakunskaper aldrig kunde ge ett högre betyg än godkänt:

Jag har alltid proven indelade i olika sektioner eller vad man ska säga En första del där de kan visa att de kan lite viktig fakta. Vissa elever trivs bäst med sådana prov. Men det finns alltid med en provdel där eleverna måste visa att de förstår sammanhangen och kan resonera lite. Det ger VG. Om de dessutom klarar av att tillämpa sin kunskap i ett vidare perspektiv och kan analysera frågeställningarna då blir det MVG. Så gör jag alltid.

Sättet att examinera så att både fakta- och förståelsekunskap kunde bedömas verkade vara ett utbrett system i båda lärlagen. Men det fanns ingen total enighet kring det synsättet. Ett par röster höjdes med invändningen om de här ”polisförhören om faktakunskap” ens var relevanta. Invändningen var att ”kunskap aldrig kan vara fragmentarisk” och att förmågan att ”läsa in årtal eller kemiska grundämnen aldrig är intressant om sammanhanget saknas”. Någon lösning på det dilemmat kom dock inget av lärlagen fram till.

En annan aspekt på kunskapsbedömningen var kommunens gemensamma underlag för den individuella utvecklingsplanen där lärarna ombetts bedöma elevens kunskapsutveckling som antingen icke tillräcklig, tillräcklig eller avancerad. Eftersom intervjuerna genomfördes mitt under terminens mest intensiva period av utvecklingssamtal var den frågan extra aktuell. Hur avgör man en elevs kunskapsutveckling? Resonemanget visade sig likvärdigt med betygsbedömningen:

Vissa elever har svårt att nå målen oavsett hur man gör. Andra skolkar och då lär man sig kanske ett och annat, men inte ur skolsynpunkt. Tillräcklig kunskapsutveckling har den som hänger med i undervisningen. Avancerad kunskapsutveckling, ja det är ju det att eleven i fråga verkligen kan ta till sig information, använda sitt eget förstånd, egna erfarenheter och sedan få fram något vettigt ur det. Men det är en vanskelig bedömningsfråga.

Lärarna har således ungefär samma resonemang kring både kunskap och kunskapsutveckling – fakta och grundkunskaper i botten, men det krävs förståelse och självständiga resonemang för höga betyg.

#### **4.5 Hållbar kunskap och intresse**

En intressant vinkel på diskussionen var ifall kunskap var att betrakta som färskvara eller som något för evigt bestående. Flera lärare hade förut varit inne på tanken att faktakunskap är flyktig och ”försvinner i samma sekund provet lämnats in för rättning”. Det rådde allmän enighet om att det personliga intresset är ett avgörande kriterium för bestående kunskaper:

Det där med faktakunskaper... Man glömmer det mesta ganska snabbt, eller hur? Men det finns en annan aspekt – det personliga intresset. Jag minns bara sådant som jag själv tyckte var intressant. Hjärnan fungerar nog så att man helt enkelt väljer att glömma bort det man själv finner ointressant. Så fungerar

jag och det finns väl ingen anledning att tro att mina elever är annorlunda i den aspekten.

Flera lärare ur framför allt det ena lärlaget uttryckte stor uppgivenhet inför det någon uttryckte som ”vår tids jag-fixering” och det ”omöjliga i att lära ut någonting som ungarna inte begriper värdet i att kunna”. Andemeningen var att det bland dagens ungdomar enbart fanns intresse för sådan kunskap som var nyttig endast för dem själva. Den uppgivenheten delades dock inte av alla och väckte många invändningar:

Intresset är säkert avgörande på sitt sätt. Fast jag tror att man också minns sådant man verkligen har *förstått*, det som logiskt har gått in som begriplig information. Ta matematiken till exempel. Många tycker det är svårt, men i samma ögonblick man får det att gå ihop liksom, då blir det intressant och enkelt. När man förstått logiken. Det blir ett naturligt tankesätt, att se rimligheterna. Logik och sannolikhet.

Det personliga intresset anses vara ett avgörande kriterium för kunskapens bestående värde. Därtill kom också diskussionen om det en lärare ansåg vara ”lärarkårens i särklass viktigaste uppdrag” – att väcka nyfikenhet och visa relevans:

Det är som ett tjänstefel nästan att bara köra på utan att reflektera själv. Vi måste motivera för både oss själva och eleverna varför detta och detta är mödan värt att kunna. Relevans! Det är ju A och O! Gör vi det?

Diskussionen om självkritik dök endast upp i det ena lärlaget. Man var inte riktigt ense om begreppen relevans och intresse och om var perspektivet skulle ligga. Några hävdade att all undervisning måste utgå från ungdomarnas referensramar eftersom ”ingen levande människa kan lära sig saker som man inte ser poängen i”. Andra hävdade ”det orimliga i att lägga avgörandet för vad som är viktig kunskap i händerna på ungdomar” och menade att det krävdes livserfarenhet för att veta vad som var viktig kunskap.

Ytterligare en aspekt kring personligt intresse och förmågan/viljan att lära sig nya saker var oron för att det idag finns så mycket som konkurrerar om ungdomars uppmärksamhet. En lärare var bekymrad över ”all denna nonsens som fyller människors liv och vardag idag” och syftade på teveprogram, datorer med chatt och spel som enligt henne ”inte ger plats för riktiga tankar och reflektioner”. I ett perspektiv bakåt i tiden såg hon ingen större skillnad i

vilka faktakunskaper man vill att eleverna får med sig, men menade att det idag helt enkelt inte finns plats för den kunskapen eftersom det finns så mycket annat.

Om jag ska se ett perspektiv bakåt när jag började som lärare så tycker inte jag att det är någon skillnad på vilka faktakunskaper man vill att eleverna har med sig. Hur världen ser ut, språken, hur det är i andra kulturer, hur samhället fungerar. Det är samma. Den stora skillnaden är ju fritiden och all denna *nonsens* som fyller människors liv och vardag idag. Teveprogrammen. Chatten, alla ”tjena”, ”läget”, ”mår du?”, kortfattade meningsslösheter. Det finns inte riktigt plats för riktiga tankar och reflektioner. Jag oroar mig lite för det. Att det finns så mycket dumheter. Får jag göra det?

#### 4.6 Praktisk kunskap

Den diskussion som till en början var en aning marginaliserad, men som blossade upp till en angelägen diskussion båda lärlagen gällde skillnaden mellan praktisk och teoretisk kunskap och hur olika de värderas både i skolan och i samhället. ”Det är för mycket teori i skolan” var det en lärare som slog fast och hävdade att ”praktisk kunskap också måste få synas och vara berättigad”. Alla som yttrade sig i båda samtalen var helt överens om detta. Flera påpekade det kränkande i att inte värdera praktisk förmåga lika högt som teoretisk analysförmåga:

Det är faktiskt HEMSKT hur vi i skolan tvingar många elever att enbart ha teoretisk undervisning som inte alls har förutsättningar för det. Varför ska teori värderas så mycket högre? /---/ Det är oerhört kränkande att tvinga elever som inte har vare sig intresse eller förmåga att läsa grekisk mytologi och sånt och så vill de bara ut och snickra. Varför gör vi så? De behöver faktiskt inte den kunskapen, eller hur?

Resonemangen mynnade i det här fallet ut i en diskussion om demokrati och om att behandla alla lika. ”Det beror ju helt på vilken kunskap man prioriterar och hur mycket kunskap som anses nödvändig” var ett argument för att ändå ge alla elever samma grundkunskaper och grundförutsättningar: ”Man måste ju klara sig i samhället. Men sen ska väl ingen tvingas igenom en massa teoretiska grejor bara för att man ska”. Grundinställningen här var den demokratiska rättigheten till lika förutsättningar. Samtidigt fanns åsikten att ”det inte finns något mer odemokratiskt än att behandla alla människor lika för vi är inte lika”:

Det finns en motsättning i resonemanget. Visst ska alla ha samma rätt till utbildning men rättigheten blir för vissa en slags påtvingad plikt. Det man

säger mellan raderna är ju att praktisk kunskap inte är lika mycket värd, den räknas liksom inte som ”riktig”.

Många ansåg att den nedvärderade synen på praktisk kunskap inte kom från lärarhåll så mycket som ”uppifrån” i styrdokumentet bland annat. Någon ansåg att kursplaner, mål och betygskriterier inte gav vare sig utrymme eller egentligt värde i ”sådan kunskap som sitter i händerna”. På båda skolorna hade det förut funnits tekniksalar som plockats bort till både lärarnas och elevernas stora besvikelse ”för tekniksalen var på ett sätt den enda plats i skolan där vissa elever faktiskt fick lyckas och fick vara bäst och fick ha *kul*”.

Mot kritiken att skolan är alldeles för teoretiskt präglad fanns invändningen att lärarna inom ramen för kursplanerna kan ge alla elever möjlighet att nå målen med både teoretiska och praktiska metoder:

Man kan lära sig en sak på olika sätt. Som med människokroppen till exempel. Om målet är att rent teoretiskt känna till hur den ser ut och fungerar så kan vägen dit vara både teoretisk och praktisk. Vi hade i projektet att bygga en människokropp och sedan fick några redovisa muntligt kring den kroppen. För andra passar det kanske bättre att skriva, men det här är ett sätt att använda mer praktiska färdigheter.

Ett par lärare ur båda lärlagen ansåg dock inte att det räckte med att använda praktiska lärstilar på teoretiska kunskaper. Man efterlyste helt enkelt både fler praktiska ämnen och större inslag av praktisk kunskap i kursmålen. I diskussionerna framkom också kritik mot skolan som ”...har en lång tradition av teoretisk drillning. Det sitter outtalat i väggarna. Ta en niondeklass till exempel och försök lägga in praktisk matematik, de slår fullständigt bakut! De är drillade att räkna mattetalen i nummerordning i boken”.

#### **4.7 Information och kunskap**

Båda lärlagen var ense om att dagens samhälle ställer krav på en helt annan slags kunskap än vad som varit aktuellt i ett tidsperspektiv bakåt. Framför allt ansåg lärarna det oerhört viktigt att våra barn och ungdomar växer upp med en ”mediekompetens” och en förmåga att skilja på kunskap och information – eller kanske framför allt att värdera och sälla i informationsflödet. Det fanns en enighet om att ”kunskap förnyas när nya behov uppstår”

men att frågan är om inte ”dagens samhälle på ett mer omvälvande sätt kräver genomgripande nya förmågor”. Flera lärare påtalade skolans viktiga uppgift att hjälpa eleverna att sålla i informationsflödet:

Våra barn behöver hjälp med den grundläggande fakten. De behöver förklaringar. De kan inte hitta all den där fakten själv och dra slutsatser för det finns alldeles för mycket information. De kan inte sålla. Vi måste hjälpa dem göra det.

Lärarna var i stort överens om att just informationsflödet och mediasamhället ställde helt andra krav på kunskaper och färdigheter hos eleverna, men alla var inte överens om hur den kunskapen såg ut. Medan några hävdade att det var lärarnas jobb att ”plocka fram korrekt fakta i informationsdjungeln åt eleverna” påtalade andra att ”lärarens allra största utmaning idag är att lära både sig själv och eleverna att värdera och sålla på egen hand” eftersom det i livet utanför skolan inte finns någon som hjälper till med det. ”Kunskap idag är också en slags medieskicklighet” uttryckte sig en lärare. Vi måste helt enkelt vara rustade mot manipulation och ”förbereda på att det vi hör inte behöver vara sant”:

Om man inte har kunskap, då blir man väldigt lätt att manipulera. Vi är utsatta idag för mycket mer än tidigare. Medias påverkan. Det är reklam, åsikter, propaganda. Det krävs ett medvetande på ett helt annat sätt och det krävs andra kunskaper idag än det gjorde förr. Se på alla bilder vi matas med dagligen. Det läggs ner mängder av pengar på att manipulera oss.

En del av diskussionen om medias påverkan, informationsflödet och Internet handlade om faror och hur viktigt det är att lära ut förmågan till kritisk granskning. Å andra sidan påtalades också att ”fördelen idag är dock att det faktiskt är tillåtet att vara kritisk” och att det man som lärare ibland uppfattar som jobbiga protester kanske bara är ”ett utslag av att dagens ungdomar utnyttjar sin demokratiska rätt att vara kritisk och ha åsikter”.

#### **4.8 Behovet av diskussioner**

En av frågorna som avslutade båda gruppdiskussionerna var en ren spekulering om hur lärarna trodde att eleverna uppfattar kunskap. Många av dem ansåg att eleverna till stora delar satte likhetstecken mellan kunskap och betyg:

Jag bad eleverna i en klass en gång att skriva ner vilka mål de hade med mitt ämne och i stort sett alla utom en hade ett betygsmål, allt från G till MVG. En elev hade som mål att lära sig så mycket som möjligt så att hon kunde ha nytta av det i framtiden. En endaste!

Det allmänna intrycket var att lärarna i stort sett enhälligt delade denna upplevelse av elevernas kunskapssyn. En lärare uttryckte skillnaden som att ”vi [lärarna/skolan] eftersträvar en allmänbildning och en slags livskompetens som alla bör ha i ryggraden i livet” och menade att det är där skolans bildningsuppdrag ligger. Känslan var att eleverna mer hade ”ett kvantitativt sätt att se på kunskap. Den ska liksom gå att mäta på en skala och vara konkret på det sättet”.

Ett ganska vanligt synsätt bland mina elever i alla fall är inställningen att om jag skriver så mycket fakta jag kan hitta om det här så är det *det* som är värt någonting betygsmässigt, men så är det inte alls!

Flera lärare instämde i beskrivningen om att eleverna oftare räknar omfång snarare än innehåll som mått på vad som är bra och dåligt. Någon inflikar att ”en viktig aspekt på kunskap är förmågan att kunna begränsa sig, plocka ut det centrala och låta resten vara”. Många upplever dock att eleverna har svårt att ta der resonemanget till sig:

Vi är ju där igen med det som går att mäta i antal och omfång! Man måste också få eleverna att inse att sidantalet är ointressant. Fokus ligger alltid på innehållet. Och det är helt individuellt också, för det en elev kan förmedla på en sida behöver en annan kanske tre.

I båda lärlagen fanns en enighet om att diskussioner om vad kunskap egentligen är kanske förs sporadiskt i klassrummen, men uppenbarligen inte i tillräckligt ofta ”eftersom vi sitter här och har en uppfattning och upplever att eleverna har en helt annan”.

## 5. Diskussion och slutsatser

I enlighet med studiens syfte att undersöka vilka tankar det finns kring kunskapsbegreppet hos lärare i grundskolans senare del kommer det här kapitlet att analysera resultaten från intervjuerna mot bakgrund i tidigare skriven litteratur i ämnesområdet. Analysen rör sig kring frågeställningarna hur lärarna använder och definierar läroplanens kunskapsbegrepp, om synen på kunskapens beståndsdelar ses som en jämbördig helhet eller om det finns spår av hierarkier samt vilken kunskap de anser vara viktig idag och i framtiden.

### 5.1 Lärarna och läroplanens kunskapsbegrepp

Läroplanens kunskapsbegrepp i sina fyra former fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet ligger som ett raster över hela undersökningen. Jag ville veta hur lärarna förhöll sig till det kunskapsuppdrag de har. En intressant reflektion är att lärarna i den här studien på olika sätt diskuterar de fyra kunskapsformerna, men inte med just de orden. Fakta och förståelse är begrepp som ständigt återkommer i intervjuerna och som många diskussioner kretsar kring. Färdighet och förtrogenhet är däremot inga begrepp som används, vilket dock inte betyder att de saknas eller utelämnats, tvärtom. Innebörden i såväl färdighets- och förtrogenhetsaspekten går att återfinna i intervjuerna men de kommer inte till uttryck i någon bestämd terminologi, alltså inte heller läroplanens. Anledningarna till detta tål att funderas över. En förklaring kan givetvis vara slumpen, en annan att jag som intervjuare inte på ett synligt sätt lade orden framför dem vid intervjutillfället och en tredje att lärarna helt enkelt inte använder sig av kunskapsbegreppet så som läroplanen uttrycker det. En trolig förklaring kan också vara det läroplanen ger uttryck för, nämligen att de fyra kunskapsformerna förutsätter och samspelar med varandra (Lpo94).

Betänkandet *Skola för bildning* som låg till grund för Lpo94 särskilt betonar att det inte är möjligt att se de fyra kunskapsformerna var för sig eftersom de i verkligheten inte förekommer renodlad form. Inte heller i den här undersökningen förekommer de i renodlad form, utan blandade och ömsesidigt beroende av varandra. Kanske är det så att kunskapsbegreppet i praktiken är flerdimensionellt utan att definieras i särskilda beståndsdelar. Det är kanske inte ens möjligt.



Även om terminologin från läroplanens kunskapsbegrepp inte används i praktiken återfinns uttryck för alla fyra aspekterna i undersökningen. Faktakunskaper är den enda termen som regelbundet används av lärarna. Den aspekten är också den enklaste att definiera och identifiera i diskussionerna. Fakta är grundläggande kunskaper, sådana som anses ”sanna” och ”giltiga”. Med stor sannolikhet är faktakunskaperna i skolsammanhang befästa som objektivt giltiga i en vetenskaplig mening – de har bevisats och befästs. Förståelsen hänger intimt samman med faktakunskapen. Flera lärare uttrycker omöjligheten i att lära sig objektiva fakta utan att samtidigt förstå dem för annars blir fakta helt enkelt inte begriplig och därmed inte heller befästa som en kunskap. Förmågan att förstå, formulera och dra egna slutsatser från öppna frågeställningar och problem av olika slag är uttryck för såväl fakta som förståelse och förtrogenhet.

## 5.2 Spår av kunskapshierarkier

Resonemanget i föregående avsnitt om att lärarna ser kunskapsbegreppets många dimensioner som flera sidor av samma sak och som inte går att dela upp i separata delar stämmer i ett begränsat perspektiv med ett slående undantag – faktakunskap. Ingen annan aspekt av kunskap får lika stort utrymme och ingen annan aspekt av kunskap har så många synonyma benämningar. Faktakunskapen definierades av flera som ”grundläggande” och benämningarna är flera. Bland annat talas det om ”baskunskaper”, ”the basic knowledge” eller rätt och slätt ”kunskaper”. Faktakunskaper betraktas således av en del lärare som en grundförutsättning för övriga kunskapsformer. Hos andra har faktakunskapen en något mer negativ klang. Benämningar som ”lärobokskunskap” och fakta som något man ”matar in i huvudet på eleverna” men som inte är användbara i världen utanför skolans dörrar. Den här diskussionen rymmer också en pedagogisk konflikt som jag återkommer till i nästa avsnitt, men först ska vi dröja oss kvar vid de tydliga tecken på hierarkier inom kunskapsbegreppet som resultatet av intervjuerna pekar på.

Läroplanens kunskapsbegrepp bygger kunskapens komplexitet och mångfald och ska alltså betraktas som en samspelande helhet. I *Att organisera kunskap* (2001) hävdas det att läroplanens aspekter av kunskap i verkligheten kommit att betraktas som en hierarki av kunskaper, vilket författarna till en konsekvens av de föregående läroplanernas ideologi om ”den rätta kunskapssyner” och definierat kunskaper av bättre eller sämre kvalitet. Vilka är då dessa ”rätta kunskaper” och stämmer det resonemanget i den här undersökningen?

Resultatet av intervjuerna visar på en tydlig fokusering på just faktakunskaperna, som en grund och förutsättning för all annan kunskap. Faktakunskapen blir som en kunskap med stork K. ”Visst måste man ge eleverna redskapen men de måste ha kunskapen först” är det någon som uttrycker sig. På så vis är denna objektiva och ofta vetenskapliga kunskaps väl förankrad, självklar och dominant. Att diskussionerna kring faktakunskapen får så stort utrymme skulle vid en ytlig betraktelse förleda oss att tro att just den ligger högst i rangordningen. Men när samtalet glider in på frågor om kunskap i relation till betyg och bedömning tonar en helt annan bild fram. Faktakunskaper premieras nämligen i allmänhet inte med höga betyg. Om detta verkade det råda i det närmaste total samstämmighet i båda lärlagen. Ren och oreflekterad faktaredovisning gav enbart betyget Godkänd. Förmåga att förstå och se sammanhang var kriterier för Väl Godkänd medan det krävdes analytisk förmåga för ett Mycket Väl Godkänt. Ur betygssynpunkt är den kunskap som premieras med höga betyg ett resultat av *hela* kunskapsbegreppet. Att det i kunskapsdiskussionen ligger tungt fokus på faktakunskaper som bas är på sätt och vis ett uttryck för en hierarki, men det faktum att den inte premieras vid bedömningar och betygssättning befäster inte faktakunskapen som mer värd än övriga kunskapsformer. Åtminstone inte i den bemärkelsen att faktakunskap skulle ligga överst i kunskapshierarkin. Däremot skull man kanske kunna prata om en hierarki underifrån där faktakunskapen betraktas som all kunskaps grundförutsättning.

Resonemanget om att kunskapsbegreppet betraktas som en helhet och inte hierarkiskt går att hjälpligt argumentera för så länge man håller färdighetsaspekten utanför. Färdigheten är den dimension som rymmer den praktiska formen av kunskap – att veta hur något ska göras och genomföra det (SOU 1992:94). Färdighet kopplas ofta till kroppslig snarare än teoretisk förmåga. Aristoteles kallade det ”kunnande” och avsåg just hantverket eller annan kreativt skapande förmåga. I moderna resonemang har färdighetsaspekten vidgats till både kroppsliga och intellektuella förmågor. Att kunna simma är en kroppslig förmåga men bottnar i en tyst kunskap. Förmågan att skriva är både kroppslig och tankemässig. Det går helt enkelt inte att skilja ut förmågor som bara sitter i kroppen (Gustavsson, 2002). Resultatet av intervjuerna i den här undersökningen visar flera intressanta aspekter.

En reflektion är att lärarna visar en unison uppbragthet över att den praktiska kunskapen får så lite utrymme i skolan. ”Det är för mycket teori i skolan” är det någon som uttrycker sig.

Obalansen mellan praktiska och teoretiska kunskaper beskrivs allmänt som ”odemokratiska” och ”kränkande”. Lärarna upplever alltså en hierarki i kunskapsbegreppet där praktisk förmåga rankas lägst.

En annan reflektion är att medan de intervjuade lärarna är ense om att det behövs mer praktisk kunskap i skolan innebär det i stora drag två saker. För det första gäller behovet av mer praktiska färdigheter inte alla, utan oftast bara dem som inte har förmåga att ta till sig teoretiska kunskaper av olika anledningar, till exempel elever som är skoltrötta eller teoretiskt svagpresterande. Vikten av att *alla* människor bör öva upp sina praktiska färdigheter finns det inga uttalade argument för, däremot är det någon som i sammanhanget påpekar att vissa [teoretiska] grundkunskaper bör alla få med sig för ”man måste ju klara sig i samhället”. För det andra är det heller ingen som föreslår att något befintligt skolämne ska tas bort till förmån för fler praktiska ämnen. Här ligger en tydligt hierarkisk och ojämlik syn på kunskapsbegreppet. I den bemärkelsen är diskussionen om kunskapsbegreppet väldigt angelägen, om inte annat så ur direkt demokratisk synvinkel.

### **5.3 Viktig kunskap idag och imorgon**

Ett intressant resultat av min undersökning är att när lärarna inledningsvis i intervjuerna spontant fick säga vad kunskap är för något var första svaret i ena lärlaget att: ”Kunskap är att vara en del av samhället /.../ Att du vet din plats i samhället för att du har lärt dig det”. Första kommentaren i det andra lärlaget var att: ”Kunskap är att kunna leva i världen tillsammans med andra och få ut maximum av samhället”. I båda fallen associerades kunskap direkt till demokrati och varje människans rätt och skyldighet att vara en god samhällsmedborgare. Samtidigt uttrycktes kunskap som en slags makt över sitt eget liv – förmågan att kunna hävda sin åsikt och integritet och ha makt över sitt jag genom en god självkänsla. Den här aspekten på kunskap kommer också tydligt till uttryck i läroplanen. Under rubriken ”Skolans uppdrag” slås det fast att ”skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver” (Lpo94). Det är ett tänkvärt perspektiv att lärarna i första hand ser skolans kunskapsuppdrag i det stora, samhällseliga perspektivet snarare än med utgångspunkt i sina respektive skolämnen.

Intervjuerna visar också en stor enighet bland lärarna om vad som är skolans viktigaste kunskapsuppdrag idag och inför framtiden. Helt i enlighet med läroplanen som poängterar att

”eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt” uppfattar lärarna att källkritik, mediekompetens och förmåga att skilja på kunskap och information tillhör de viktigaste kunskapsuppdragen idag. Flera lärare påtalade behovet av att hjälpa eleverna sålla i informationsflödet, medan andra hävdade att eleverna måste lära sig göra detta på egen hand eftersom skolan inte finns med hela livet. Att skilja på kunskap och information ansåg fler som något väldigt centralt.

I litteraturen framkommer uppfattningen att skolan måste vara en motvikt mot massmedias makt över våra sinnen och måste upprätta en kritisk förmåga hos eleverna att skilja trovärdig kunskap från partsintresse eller ren fantasi. Det framkommer också oro framför allt för att faktarapportering och underhållning går in i varandra i det man kallar ”infotainment” (Gustavsson, 2002). Flera lärare diskuterar just medias påverkan på alla människor i samhället och faran i att falla offer för propaganda och manipulation om man inte är rustad med förmågan att vara kritiskt tänkande. En viktig aspekt på kunskap i dag och i framtiden är alltså att utveckla en medieskicklighet. Den diskussionen föranledde viss oro. Ett par lärare såg sitt eget tillkortakommande och var oroliga att inte rätta till.

Intressant nog tycks uppfattningen bland lärarna vara att det krävs en helt annat sorts kunskapsbegrepp för att möta kunskaps- och informationssamhället. En reflektion studien har gett är att det snarare är förtrogenhetskunskapen som lär oss navigera i informationssamhället. Gärdenfors (2000) menar att det är vårt omdöme vi förlitar oss på i avvägandet om information är rimlig. Förtrogenhetsaspekten, eller Aristoteles term klokheden, är den tysta dimension som kommer till uttryck i bedömningar. En personlig åsikt är att läroplanens kunskapsbegrepp är fullt användbart, däremot krävs det möjligen andra metoder i skolarbetet för att hantera informationssamhället.

Enligt litteraturen har det under hela 1900-talet funnits en motsättning mellan företrädare för den förmedlingspedagogiska tradition som fokuserar objektiv, vetenskaplig kunskap och progressivisterna som betonar den subjektiva tolkningen och elevens förmåga att tolka och reflektera utifrån egna erfarenheter (Gustavsson, 2002). Resultatet av undersökningen visar att det i båda lärlagen finns företrädare för respektive tradition. En lärare som särskilt betonade faktakunskap som *kunskap* menade att många lärare hoppar över ett steg: ”Allt det där med att tänka självständigt...eleverna ska först ha kunskap”. Här finns uppenbara förmedlingspedagogiska drag. Kunskap ses som något objektivt, en grund som alla ska ha.

Tolkning måste vänta till ett senare stadium. Andra lärare invänder och hävdar att kunskapen inte fastnar om eleverna själva inte får fundera och resonera kring ämnesområdet och de fakta som finns tillgängliga. Det betonas att kunskap måste ses som en process och att läraren ska: ”uppmuntra elevens egen kunskap och förmåga att dra slutsatser utifrån sig själv”. Min upplevelse från intervjuerna är att de progressiva tankarna är övervägande, men det är ett resultat som antagligen behöver belysas ur fler synvinklar för att kunna slås fast som giltigt.

En dimension som dock är slående när det gäller diskussionerna om informationssamhället och den kunskap som lärarna unisont anser viktig inför framtiden är just betoningen av förmågan att tolka och reflektera utifrån egna värderingar. Gustavsson (2002) skriver just om denna nya progressivism som innebär att eleverna (och lärarna) behöver lära sig hantera den massiva mängd information som finns tillgänglig i samhället idag – att lära sig värdera och tolka utifrån egna erfarenheter om vad som är rimligt. Intervjuerna visar tydligt att lärarna delar denna uppfattning. I det avseendet tycks betoningen av fakta helt marginaliserad.

#### **5.4 Slutsatser**

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i grundskolans senare del resonerar kring kunskapsbegreppet. Två av frågeställningarna rörde hur lärarna använder och definierar kunskapsbegreppet och hur deras resonemang förhåller sig till läroplanens kunskapsbegrepp. Analysen visar att den kunskapsuppfattning lärarna uttryckte i stort sett sammanföll med läroplanens aspekter på kunskap som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet till sitt innehåll, men att terminologin i sig enbart användes om faktakunskaperna. På sätt och vis är det här ett problem, för en återkommande aktiv diskussion kring kunskapsbegreppet med en gemensam terminologi hade samsynen kanske ökat. Begreppet skulle dessutom bli konkretare om det tydligare användes som ett aktivt formulerat redskap i skolverksamheten. Men det är min personliga reflektion.

En annan frågeställning gällde ifall lärarnas kunskapssyn gav uttryck för en komplex helhet eller en rangordning av kunskaper som bättre eller sämre. Slutsatsen av den analysen är tudelad. I vissa avseenden, framför allt i teoretiska sammanhang, finns en jämbördig kunskapssyn där den ena aspekten av kunskap förutsätter den andra. I fråga om praktisk förmåga däremot fanns uttryck för en rangordning där praktisk förmåga och praktiska skolämnen framför allt ansågs viktiga för skoltrötta eller svagpresterande elever. Medan de

teoretiska skolämnena var en viktig grund för alla, ansågs praktisk kunskap endast viktig för de elever som hade praktisk förmåga eller bristande teoretisk förmåga. Däri låg kärnan till en påtaglig hierarkisk syn på kunskap.

Slutligen kan jag konstatera att den kunskap som lärarna i princip samstämmigt anser viktigast idag och inför framtiden är förmågan att tänka självständigt och kritiskt och kunna sälla bland all information som sköljer över oss i samhället. Hur den förmågan ska övas upp vore en intressant frågeställning i ett annat arbete.

### **5.5 Fortsatt forskning**

Den här studien har väckt nya frågor som jag inte såg från början. Detta är å ena sidan frustrerande då man känner att det finns frågor kvar som jag gärna ville ha svar på. Å andra sidan är själva poängen med forskning och utredningar att de ska generera nya frågor.

En intressant aspekt att tränga djupare in i är hierarkierna i kunskapsbegreppet. Den här undersökningen pekade på inslag av både jämlikhet och hierarkier. Mer djupgående intervjuer kring läroplanen och kunskapsbegreppet ur hierarkisk synvinkel vore väldigt intressanta. Den här studien rörde kunskapsbegreppet ur en kollektiv synvinkel. En studie på ämnesnivå med individuella intervjuer kombinerat med observationer hade kanske gett helt andra resultat. Det är alltid lättare att ha större perspektiv och visioner på ett övergripande plan än i en verklig undervisningssituation. Vilket kunskapsbegrepp kommer till uttryck i undervisningen?

Vidare skulle en studie kring kunskapsbegreppet i skolan må bra av att vidgas till att även omfatta aspekter på lärandet, hur man tar till sig kunskaper. En annan intressant aspekt är en jämförande studie hur eleverna uppfattar kunskap. Lärarna i den här studien upplever att eleverna delvis har en annan uppfattning om kunskap, vilket framkommer i avsnitt 4.8 ”Behovet av diskussioner”. Stämmer detta, vilka är i så fall skillnaderna och hur ska de överbryggas? Det vore en väldigt intressant forskningsfråga.

## 6. Litteraturförteckning

- Bell, J. (2006) *Introduktion till forskningsmetodik*, Fjärde upplagan, Lund: Studentlitteratur
- Carlgren, I. & Marton, F. (2004) *Lärare av i morgon*, Stockholm: Lärarförbundet
- Ejvegård, R. (2003) *Vetenskaplig metod*, Tredje upplagan, Lund: Studentlitteratur
- Gustavsson, B. (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktiskt och teoretisk kunskap*, Myndigheten för Skolutveckling, Stockholm: Liber Distribution
- Gärdenfors, P. (2000) *Kunskap i lådor – om människan i informationssamhället*, Myndigheten för Skolutveckling
- Hartman, J. (2004) *Vetenskapligt tänkande*, Andra upplagan, Lund: Studentlitteratur
- SOU 1992:94, *Skola för bildning*, Betänkande av Läroplanskommittén. Allmänna förlaget, Fritzes
- Utbildningsdepartementet. *Läroplan för grundskolan. Lpo94*
- Att organisera kunskap – om skolans kunskapsuppdrag i teorin, i praktiken och i framtiden* (2001), Stockholm: Skolverket