



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings och forskningsnämnden för lärarutbildningen
Lärarprogrammet, examensarbete 15 högskolepoäng

Går kunskapssyn över?

En fenomenografisk intervjustudie av hur elever i grundskolan
uppfattar den egna skolans kunskapssyn

Jacob Möllstam

Examensarbete / LAU 370

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT09-2611-082

Abstrakt

Titel:	Går kunskapssyn över?
Författare:	Jacob Möllstam
Termin och år:	HT 2009
Institution:	Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD, Göteborgs Universitet
Handledare:	Marie Heimersson
Nyckelord:	Kunskapssyn, planerade skolövergångar, elevinflytande, grundskola

Bakgrund

I Sverige finns ungefär två och en halv miljon elever. Vad dessa ska lära sig i skolan och vilka krav som är rimliga att ställa på dem efter avslutade grundskolestudier är ett ämne som diskuteras flitigt. Skolan har sedan länge ett uttalat kunskapsuppdrag som tillsammans med ett fostrans- och demokratiuppdrag under de senaste decennierna vuxit sig allt starkare. Det finns självfallet en inte obetydlig politisk fördel i vara den som definierar vilken kunskap som är viktig i skolan. Kanske är det därför som vi ofta låter bli att fråga: Hur ser elever på skolans kunskapssyn?

Syfte

Syftet är att studera grundskoleelevers uppfattning av skolans kunskapssyn. Jag vill också undersöka om och i så fall hur de elevers uppfattningar kan variera före och efter planerade skolövergångar.

Frågeställningar

1. Hur kan elever uppleva skolans kunskapssyn?
2. Hur kan elever uppfatta sitt egna inflytande i skapandet av skolans kunskapssyn?
3. Upplevs elevers kunskapssynen förändras vid planerade skolövergångar?

Metod

En kvalitativ metod bestående av gruppintervjuer användes. Totalt intervjuades tolv elever i skolår fem och tolv elever i skolår sju. Informanterna antingen står inför eller har nyligen genomgått en planerad skolövergång inom ett och samma utbildningsområde.

Resultat

Jag har funnit att det finns en stor variation i hur elever i grundskolan uppfattar skolans kunskapssyn. Ur de gruppintervjuer jag har genomfört har jag upptäckt ett mönster med tre övergripande varianter av uppfattningar: att skolan är till för att förbereda eleverna inför kommande utbildningar och framtida yrkesval, att skolan är en förberedelse för vuxenlivet och att skolan är en arena för personlig utveckling. Detta är tre grupper med olika uppfattningar av skolans syfte och i förlängningen även skolans kunskapssyn. Utöver de tre övergripande typer av uppfattningar har jag märkt att informanternas uppfattningar av elevinflytande följer andra mönster. Dels finns önsknings om inflytande som baseras på någon typ av konflikt och dels finns önsknings om inflytande (primärt över didaktiska beslut) som inte tar sin utgång i någon typ av konflikt.

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	5
1.3 Frågeställning	5
2. Tidigare forskning	6
2.1 Vetenskapsfilosofisk kunskapssyn	6
2.1.1 Den skolastiska perioden (500 e.kr - 1600 e.kr)	6
2.1.2 Den cartesianska perioden (1600 e. kr. - 1870 e. kr.)	7
2.1.3 Den pragmatiska perioden (1870 e. kr. -)	7
2.1.4 Sammanfattning	8
2.2 Pedagogisk kunskapssyn	9
2.2.1 Behaviorism	9
2.2.2 Kognitivism	9
2.2.3 Konstruktivism	10
2.2.4 Sociokulturell tradition	10
2.2.5 Variationsteorin	11
2.2.6 Sammanfattning	11
2.3 Elevers inflytande över det egna lärandet	11
2.3.1 Sammanfattning	13
2.4 Koppling till skolans styrdokument	13
2.4.1 Dagens läroplaner	13
2.4.2 Tidigare läroplaner	14
2.4.3 Sammanfattning	14
3. Metod	15
3.1 Metodval	15
3.2 Undersökningsgrupp	16
3.3 Skolbeskrivning	17
3.4 Reliabilitet och validitet	18
3.5 Genomförande	19
3.6 Etiska hänsyn	19
3.7 Konstruktion av frågeguide	20
3.8 Bearbetning och analys	21

4. Fenomenografi som forskningsmetod	22
5. Resultat	23
5.1 Skola som förberedelse för kommande utbildningar och framtida yrkesliv	23
5.2 Skola som förberedelse för vuxenlivet i stort	24
5.3 Skola som forum för personlig utveckling	25
5.4 Elevers inflytande över det egna lärandet	26
5.5 Sammanfattning	27
6. Diskussion	28
6.1 Metoddiskussion	28
6.2 Resultatdiskussion	28
<i>Skola som förberedelse för kommande utbildningar och framtida yrkesliv</i>	29
<i>Skola som förberedelse för vuxenlivet i stort</i>	29
<i>Skola som forum för personlig utveckling</i>	30
<i>Elevers inflytande över det egna lärandet</i>	31
7. Avslutning	33
8. Referenser	34
Bilaga 1: Frågeguide	36
Bilaga 2: Missiv	37

1. Inledning

1.1 Bakgrund

I den svenska skolan vistas ungefär två och en halv miljoner elever (Persson, 2001). Vad dessa ska lära sig är ett ämne som diskuteras flitigt både i maktens korridorer och på tidningarnas debattsidor (DN 2007-10-12, SvD 2004-01-07). Skolan har sedan länge ett uttalat kunskapsuppdrag vilket samsas med ett fostrans- och demokratiuppdrag som under de senaste decennierna vuxit sig allt starkare. Nu lyfts åsikten att kunskapsuppdraget återigen borde sättas i fokus (bland annat Jan Björklund, Newsmill 2008-12-10). I den allt hetare debatten är elevernas röst märkbart frånvarande (Thornblad, 2008) trots att utbildningsvetenskaplig forskning visar att en viktig faktor för elevers lärande är möjligheten att påverka lärandemiljön (Selberg, 1999, s 39 ff). Det finns självfallet en inte obetydlig politisk fördel i att vara den som definierar vilken kunskap som är viktig och sann. Kanske är det därför som vi ofta låter bli att fråga: Hur ser elever på skolans kunskapssyn?

Hösten 2007 gick 39,9% av Sveriges grundskoleelever i F-5 eller F-6-skolor (*En hållbar lärarutbildning*, 2008, s 313) vilket innebär att de inom ett par år kommer behöva byta till en annan skola utan att byta skolform. Det är alltså rimligt att kalla planerade skolövergångar in grundskolan vanligt förekommande. Med planerade skolövergångar menar jag i denna uppsats de byten av pedagogisk verksamhet som följer som naturliga konsekvenser av att elever blir äldre. Om man vänder sig till skolans styrdokument borde där rimligen finnas skrivningar som reglerar dessa övergångar. I Lpfö 98, Lpo 94 och Lpf 94 finns tydliga ansvarsfördelningar för övergångarna mellan förskolan och grundskolan respektive grundskolan och gymnasieskolan. Men det finns inga direktiv som beskriver hur planerade skolövergångar inom en skolform ska gå till. Detta trots att det är ett fenomen som påverkar tiotusentals elever varje läsår. Fenomenet har inte ens ett namn (personlig korrespondens, Skolverkets Upplysningstjänst, 2009-06-25). Därför har jag i brist på bättre alternativ valt att kalla fenomenet *planerade skolövergångar inom grundskolan*.

Målsättningen med detta examensarbete är att studera hur elever uppfattar skolans kunskapssyn. Med kunskapssyn menar jag i denna uppsats hur kunskap är och blir till samt vilken kunskap som är särskilt viktig och hur man når fram till dess mest centrala aspekter. Samtidigt är det i god fenomenografisk anda i jämförelser som slutsatser kan dras. Därför tänker jag jämföra uppfattningar mellan elever som står inför planerade övergångar och elever som nyligen har genomgått samma övergång. Min förhoppning är att detta arbete ska problematisera kunskapsdebatten som pågår i många lärarrum runt om i skolsverige. Skolans uppdrag har enligt Carlgren och Marton (2002) gått från att först och främst ge eleverna kunskap till att ge eleverna verktyg för ”att lära från nya situationer, att kunna urskilja vad som är kritiskt och väsentligt, och handla därefter”(s. 25). Det är i min mening högt satta mål som kräver en noggrannt genomtänkt progression i skolan. Då behövs en diskussion kring vilka rutiner vi har för övergångar inom (och mellan) skolformer.

1.2 Syfte

Syftet är att studera grundskoleelevers uppfattning av skolans kunskapssyn. Jag vill också undersöka om och i så fall hur de elevers uppfattningar kan variera före och efter planerade skolövergångar.

1.3 Frågeställning

I det här examensarbetet ställer jag frågorna

1. Hur kan elever uppleva skolans kunskapssyn?
2. Hur kan elever uppfatta sitt egna inflytande i skapandet av skolans kunskapssyn?
3. Upplevs elevers kunskapssynen förändras vid planerade skolövergångar?

2. Tidigare forskning

Elevens uppfattningar av skolans kunskapssyn är ett kunskapsområde som inte är särskilt väl beforskat. Därför har jag valt att organisera den inledande litteraturgenomgången i två huvudsakliga avsnitt: en vetenskapsfilosofisk och en pedagogisk. I den första beskriver jag ett par pedagogiska diskurser och deras respektive kunskapssyner. I den andra redogör jag för tre vetenskapsfilosofiska epokers respektive kunskapssyner och vilka effekter de fick på samtida skolsystemen. Syftet är att skapa en sorts flora av diskurser som beskriver fenomenet kunskapssyn för att sedan kunna applicera den på elevernas uppfattningar. För att kunna besvara alla delar av frågeställningarna ger jag därefter en översikt av aktuell forskning kring vilka möjligheter som elever har att i skolan. Till sist avslutar jag med en redogörelse för hur frågeställningarna behandlas i skolans styrdokument.

2.1 Vetenskapsfilosofisk kunskapssyn

Kunskapsteorin, eller *epistemologin* (av det grekiska ordet för kunskap: *episteme*) omfattar enligt Andersson (2000, s 32) allt ifrån ”kunskapens ursprung och natur” till vilken kunskap som är särskilt viktig och hur man når fram till dess mest centrala aspekter. Under de drygt 2500 år som det funnits epistemologiska teorier har ett stort antal diskurser och skolsystem kommit och gått. I en mycket grovkornig översikt kan man se att det har pendlat mellan å ena sidan *rationalistiska* förståelser (”kognitiva processer är repetition av idéer som människan gömt i sitt medvetande” (Andersson, s 33)) och å andra sidan *empiriska* förståelser (”kunskap uppstår i den perception som människan erhåller från olika objekt i sin omgivning” (Andersson, s 33)). Ibland har skillnaden varit liten och ibland har skillnaderna varit större. Ett sätt att göra kunskapsteoriernas föränderlighet greppbar är att göra någon typ av tidsuppdelning. Jag har valt att utgå ifrån Strømnes (1995) uppdelning då den också relaterar till utvecklingen av de samtida skolsystemen: skolastik (500 e. kr. - 1500 e. kr.), cartesianism (1500 e. kr. - 1870 e. kr) och pragmatism (1870 e. kr. -).

2.1.1 Den skolastiska perioden (500 e.kr - 1600 e.kr)

Den skolastiska epoken hade två dominerande influenser, dels antiken (främst Grekland) och dels den kristna kyrkan. Strømnes (1995) menar att det idag kan verka förvånande hur religionen och vetenskapen kom så väl överens. Dock påpekar han att Aristoteles verk (särskilt de om tro och förnuft) skapade stora meningsskiljaktigheter under 1100-talet. Sedermera blev det denna motsättning som fick skolastiken att ebba ut. Även om skolastiken har djupa historiska rötter så var det den engelska biskopen Anselm av Canterbury som anses vara den formella grundaren. Hans personliga credo kan fungera som förklaringsmodell för skolastiken. ”*Credo ut intelligam*” (”jag tror för att kunna begripa”) innebär enligt Strømnes att ”människan inte kan finna sanningen utan att kombinera tro och förnuft”. Biskopens credo är dels intressant eftersom det som menades med ”sanning” var starkt präglat av den dominerade kyrkan och skulle kunna beskrivas som ”en totalsanning som förklarade Gud, universum, människan och jordelivet samt förhållandet mellan dessa.” (Strømnes 1995, s 26.) En bärande tanke var att en klar och tydlig uppfattning i dessa frågor skulle göra livet tryggare. Biskopens credo blir även relevant då försök att kombinera tro och förnuft är ett av de idémässiga bidrag som skolastiken hämtat ifrån filosofin och det antika Grekland. Det var slutligen denna ambition som fällde den skolastiska epoken. En nyckelperson var (enligt Strømnes) Vilhelm av Ockham som menade att tro och världslig kunskap var två väsensskilda ting som man inte ens borde bemöda sig med att sammanföra.

Pedagogiska konsekvenser

För att kunna se de pedagogiska effekterna av skolastiken behöver vi se vilka skolsystem som existerade. Under den relevanta tidsperioden (300 f. kr. - 1600 e. kr.) fanns i princip sju skolsystem: det grekisk-hellenska, det romerska, det humanistiska, det tidigt kristna, det katolska, det skolastiska och slutligen det jesuitiska. Var och en hade en unik kunskapssyn. Det är dock enligt Strømnes (1995) möjligt att urskilja två grupperingar. Å ena sidan *de klassiska skolsystemen* (det grekisk-hellenska, romerska och humanistiska) och å andra sidan *de kyrkliga skolsystemen* (de

kristna, det skolastiska och det jesuitiska). De förstnämnda stod för ett brett fokus på både litterära och matematiska ämnen som skulle göra eleven till samhällsnyttiga medborgare. De kyrkliga skolsystemen hade i princip bara ett ämne (kristendomskunskap) där flera underämnena kan räknas in. Det genomgripande syftet med de kyrkliga skolsystemen var att förbereda människan inför nästa liv. Vad det gäller skolkunskapernas karaktär rådde det en bred enighet under hela skolastiken om att kunskaperna som undervisades i skolan skulle vara "fasta, absoluta och sanningsenliga" (Strømnes, s 52).

2.1.2 Den cartesianska perioden (1600 e. kr. - 1870 e. kr.)

I början av 1600-talet var det en växande grupp lärda vetenskapsmän som började ta avstånd ifrån den i deras tycke auktoritära och världsfrånvända skolastiken. De sökte samband mellan och orsaker till processer i deras omvärld och de var kritiska till skolastikens vana att förklara naturliga fenomen med hänvisning till vad Strømnes (1995, s 65) kallar "utomjordiska företeelser och ockulta krafter". Exempelvis Aristoteles byggde sina naturvetenskapliga arbeten på antagandet att det alltid finns en syfte med allting som händer. Som ett svar på detta uppstod *cartesianismen*. Den centrala personen för dess uppkomst var René Descartes var arbete utgick ifrån att all kunskap är likadan. Det såg han som en naturlig konsekvens av att all kunskap kommer ifrån samma källa: förnuftet. Här skiljer sig Descartes ifrån skolastiken som menade att det finns olika sorters kunskap som kommer ifrån olika källor (tro och/eller förnuft). Det bör då påpekas att Descartes även ifrågasatte skolastikens definitionen av förnuft. När skolastiken argumenterat för att förnuftet bara kunde vila på det som var fast och säkert, menade Descartes att tvivlet var en tidig del av kunskapsprocessen. Fram tills dess att man kunde vara helt säker skulle man alltid tvivla. Descartes tog också upp orsaksproblemet (att skolastiken inte kunde ge tillfredsställande förklaringar till naturliga fenomen). Han menade att alla naturens varelser var organismer som fungerar efter mekaniska lagar. Undantaget är människan som med sitt förnuft inte kan förklaras enbart med mekaniska lagar. Utifrån denna grund menade Descartes att kunskap var något på förhand givet som människan med sitt förnuft uppdagade. Som en konsekvens ansåg cartesianismen att det förr eller senare kommer en tidpunkt när människan har uppdagat all kunskap. Det var denna föreställning som till sist fällde cartesianismen.

Pedagogiska konsekvenser

De tankar och idéer som cartesianismen vilade på menar Strømnes (1995) hade mycket väl kunnat leda till stora pedagogiska reformer men istället visar en historisk överblick att så gott som alla länders skolsystem under den här perioden inte delade vetenskapens kunskapssyn. Ända in på 1700-talet hölls den nya kunskapen borta. Detta kan förklaras med att det fortfarande var kyrkan som styrde och drev skolan. Efter skolastikens splittring fortsatte filosofin att utvecklas i cartesianismen när kyrkan fortsatte i skolastikens anda. Här identifierar Strømnes ett antal reformer som han menar borde ha skett som ett resultat av cartesianismens genombrott. I huvudsak handlar det om synen på förnuftet (något som alla människor har och som är den enda källan till sann kunskap). För även om Descartes menade att alla människor i någon utsträckning har förnuft var han inte säker på att alla människors förnuft var i stånd att "upptäcka" kunskap utan särskild träning. Det är här som skolan hade kunnat fylla en funktion. Målet med den mentala träning som Descartes förespråkade var dels en snabbare bedömningsförmåga och dels en bättre klarsynthet. Det skulle leda till att eleverna lättare kunde urskilja de centrala dragen i givna processer och företeelser.

2.1.3 Den pragmatiska perioden (1870 e. kr. -)

I och med de genombrott som skedde under den cartesianska epoken blev det allt tydligare att människan själv är i stånd att uppdaga kunskap. Samtidigt blev det denna insikt som fällde cartesianismen. Mängden ny kunskap ökade explosionsartat, vilket fick förödande konsekvenser för en kunskapssyn med föreställningen att mängden kunskap är ändlig. Ett exempel är den samtida Charles Darwin som 1859 presenterade sin evolutionsteori genom att visa hur djurarter utvecklas

genom ständiga mutationer. Vetenskapsfilosofer funderade på om det var möjligt att kombinera teorin om arters mutation och föreställningen att det finns en ändlig mängd kunskap. Eftersom Darwin menade att det i framtiden kommer att finnas varianter av kända arter som idag inte finns så borde dessa varianter också medföra att ny kunskap uppstår. Den som kom att presentera en lösning på problemet var Charles Sanders Peirce som grundade pragmatismen. Den bärande tanken är att en given kunskaps sanning är beroende av dess nytta. Det innebär att värdet av kunskaper mäts i hur de i praktiken påverkar människan i det vardagliga livet och i hennes vardagliga utveckling. När skolastiken argumenterade för att tvivel skulle elimineras direkt och cartesianismen menade att tvivel var bra under själva kunskapsprocessen men så småningom gick att avlägsna, så gick Peirce ett steg längre. Han påstod att kunskap aldrig är sann för evigt eftersom vi aldrig kan bli kvitt tvivlet. I *methods for attaining truth* skrev han: "[Vetenskapen] står [...] inte på en stengrund av fakta. Den trampar omkring på en myr och kan bara säga: Denna mark ser ut att hålla för ögonblicket. Här stannar jag tills den ger vika." (citerat i Strømnes, 1995, s 137).

Pedagogiska konsekvenser

Pragmatismen kan alltså, utifrån de tänkare som spelat en avgörande roll i dess tillkomst, delas in i tre grenar. De grenar som Peirce respektive James lade grund för hade en mycket svag påverkan på de samtida skolsystemen. Detta kan ha berott på att pragmatismen var ny och relativt outvecklad vilket också skulle kunna förklara varför den kronologiskt senare grenen, företrädd av Dewey, är den som i störst utsträckning bidragit till pedagogisk utveckling. Gemensamt för dessa reformer var enligt Strømnes (1995, s 225) att de fäste stor vikt vid att all undervisning "skulle bygga på barnens intressen, att den måste individualiseras och att eget arbete garanterade inre motivation". Den enskilt största skillnaden mellan dem var skolans praktiska förhållningssätt till det kognitiva innehållet. För att illustrera dessa förändringar beskriver Strømnes två av de pedagogiska strömningar som sprungit ur pragmatismen: Montessoriskolan och Decrolyskolan som närmade sig dessa frågor på olika vis. (Decrolyskolan grundades av den belgiska pedagogen och psykologen Ovide Decroly men fick aldrig samma genomslag i det svenska utbildningssystemet som Montessori.) När Montessoriskolan, utöver det tematiska arbetssättet, prioriterar att eleven lär sig de för ämnesområdet aktuella klassifikationsystemen så är det för att eleven själv ska kunna sortera nya erfarenheter. Här liknar Montessoriskolan, i och med fokuset på att göra dominerande idéer begripliga, den gren av pragmatismen som Peirce förespråkade. Decrolyskolan menar istället att skolans mål och mening är att fostra medborgare som kan utnyttja sina intressen och förmågor. För att detta ska vara möjligt vilar skolans program på två grundpelare: undervisning om individen (för att eleven skulle förstå sig själv) och undervisning om den omgivande miljön. Didaktiskt innebär det att den traditionella ämnesuppdelningen ersätts med längre teman.

2.1.4 Sammanfattning

Skolastiken influerades av å ena sidan antika tänkare som Platon och Aristoteles och å andra sidan kristna tänkare som Augustinus. Det som började som ett gemensamt sökande efter en allmängiltig sanning som kunde förklara allt ifrån Gud och universum till meningen med livet och människans roll kom med tiden att bli en kamp om hur man skulle förena tro och förnuft. Någon sådan förening gick aldrig att etablera vilket innebar att sprickan mellan å ena sidan filosofin och å andra sidan kyrkan växte sig starkare. I början av 1600-talet kom skolastikens förklaringar till fenomenet i den fysiska världen att allt mer ifrågasättas. Resultatet blev en kunskapssyn baserad på Descartes tolkning av alla naturens varelser som beroende av mekaniska lagar. Undantaget var människan som på grund av sitt förnuft inte kan förklaras enbart med mekaniska lagar. Pedagogiskt fick cartesianismen ingen större påverkan förrän i slutet av epoken eftersom cartesianismen byggde vidare på filosofin när det fortfarande var kyrkan som drev skolan. Med cartesianismen ökade mängden ny kunskap explosionsartat vilket innebar genombrottet för föreställningen att människan själv är i stånd att uppdaga ny kunskap. Det blev den insikten som sedermera fällde cartesianismen eftersom den förutsatte att all kunskap var evig och förutbestämd. Charles Sanders Peirce

introducerade en alternativ syn på kunskap (som tillfällig och relevant genom sin praktiska tillämpbarhet) som passade bättre med den nya kunskapsutvecklingen. Tack vare pedagogen John Deweys framträdande roll i pragmatismens utveckling kom de pedagogiska effekterna av denna att bli betydande än idag.

2.2 Pedagogisk kunskapssyn

Pedagogik är läran om utbildning och är ett tvärvetenskapligt område inom humaniora (som enligt Andersson (2000) inte var en formell del av universiteten förrän på 1800-talet men som har betydligt äldre rötter). Under de tvåhundra år som gått har pedagogikens utveckling präglats av ett antal diskursiva riktningar som har varit dominerande under en viss tid och som var och en kan sägas bygga på en unik kunskapssyn. Det gör det möjligt att utifrån ett givet pedagogiskt dilemma (exempelvis om lärandet ska förstås som en mognadsprocess inuti eleven eller ett socialt fenomen som eleven deltar i) ordna de respektive diskurserna i två eller flera fack. En sådan uppdelning skulle dock inte ge tillräckliga nyanser i andra viktiga avseenden (exempelvis synen på elevinflytande). Därför kommer jag att närma mig de respektive diskurserna ur ett mer allmänt perspektiv och inte gå in på hur de i detalj förhåller sig till varandra. Det är också viktigt att minnas hur samtliga diskurser trots sina olikheter har varit bidragande för organiserandet av skolan så som den är organiserad idag. Detta har bland annat läroplanskommittén som tog fram Lpo 94 konstaterat: "varje läroplan bygger på [samtida] föreställningar om vad kunskap är och hur lärande sker." (SOU 1992:94, s.59).

2.2.1 Behaviorism

Behaviorismen introducerades 1913 av psykologen John Watson. Den grundläggande tron på det nyfödda barnet som ett blankt blad (*tabula rasa*) och eleven som en passiv mottagare av kunskap kan dock härledas ända tillbaka till det antika Greklands skolsystem. Så ledes definierar behavioristerna lärande, enligt Imsen (2006), "utifrån de yttre responser som människan ger" (s 462-463). Långt in på nittonhundratalet var det behavioristiska undervisningsmetoder som dominerade i skolan. Det centrala draget i behaviorismen är synen på allt mänskligt handlande (tankar, reaktioner, vilja) som respons styrd av stimuli. Genom rätt stimuli kan önskad respons fås. Det beror på det som Imsen (2006) kallar hedonism, vilket är människans grundläggande strävan efter att uppleva njutning och att samtidigt undvika smärta. Utifrån det perspektivet är det nödvändigt att läraren är den som har makten över undervisningen. Annars skulle läraren hindras från att vid rätt tillfälle ge rätt stimuli och på så sätt framkalla önskad respons. Den pedagogiska konsekvensen blir att elever alltid ska få uppgifter som är så små att de garanterat klarar av att hantera dem, samtidigt som läraren kan dels förstärka önskvärda beteenden och dels förminska elevers misslyckanden. En ofta förbisedd konsekvens av en behavioristisk kunskapssyn menar Imsen (2006) är föreställningen att alla elever kan lyckas. Den slutsatsen drar hon av det direkta sambandet mellan stimuli och respons. Genom rätt stimulering kan i princip alla elever lära sig vad som helst. Det ska dock påpekas att behaviorismen tar hänsyn till att inlärningshastigheten är individuell.

2.2.2 Kognitivism

När empiriska metoder växte sig starkare i vetenskapssamhället blev synen på barn som *tabula rasa* (Claesson, 2002) ifrågasatt. En nyckelperson som bidrog till att föra nya tankemönster till pedagogiken var Jean Piaget. Istället för att se människan som ett oskrivet blad vilken efter hand (mer eller mindre slumpvis) skulle fyllas med kunskap, såg Piaget ett antal olika utvecklingsstadier som alla människor behövde genomgå i en given ordning. När behaviorismen menade att det är stimuli som driver människan så menar kognitivismen, enligt Imsen (2006), snarare att det är människans vilja att förstå omvärlden som är drivkraften. Varje människa bär på en inneboende vilja att finna strukturer och mönster i den komplexa värld hon lever i. Därför menar kognitivismen

att motivation kommer inifrån. Istället för att automatiskt påverkas av stimuli menar kognitivisterna att hon utgår ifrån tidigare erfarenheter av sitt beteende då hon ska bestämma vad hon ska göra. Pedagogiskt innebar kognitivismen en uppvärdering av elevens förmåga att förstå och kontrollera sitt egna lärande. Konsekvensen blev att elever genom att bygga sina egna tankestrukturer kan förbättra sin förståelse och därmed höja kvaliteten på lärandet. Förmågan att forma egna begrepp väcks snarare i de situationer där eleven är aktiv än exempelvis under en föreläsning. Enligt Säljö (red. Lärarförbundet, 2002) är en vanlig liknelse i kognitivismen den mellan den mänskliga hjärnan och en dators processor. Det medförde en syn på informationsbearbetning (och i förlängningen lärande) som någonting fristående från den sociala omgivningen. En annan bärande person för konstruktivismens utveckling (och då kanske framförallt för synen på lärarens roll i kunskapsprocessen) var Ellen Key som med sin bok *Barnets århundrade* (1900) gav uttryck för uppfattningen av lärare som ett möjligt hinder för elevers utveckling. Denna tankegång bygger på synen på kunskap som någonting som man ska upptäcka på egen hand, styrd av sin egna nyfikenhet och med hjälp av laborativt material. Med det perspektivet menar Säljö att läraren kan riskera att "motverka barnets 'spontana' aktiviteter och 'självständiga' utveckling" (red. Lärarförbundet, 2002, s 58).

2.2.3 Konstruktivism

Konstruktivismen är en produkt av kognitivismen som även den har påverkats kraftigt av Jean Piagets tankar. Skillnaden ligger i att konstruktivismen fokuserar på att eleven bygger sin egen kunskap utifrån egna erfarenheter. Det innebär någon typ av växelverkan mellan yttre sinnesintryck och rationella (inre) resonemang. Effekten blir att lärandet ses som en mer komplex företeelse med konsekvensen att varje elev, enligt Claesson (2002), "konstruerar *sin* egen bild av omvärlden" (s 27). Istället för att tala om inläring föredrar konstruktivisterna att tala om kunskapande för att betona den ständiga vidareutvecklingen. De tankestrukturer som eleven bär med sig sedan tidigare vidareutvecklas i samband med att nya erfarenheter görs. Här finns det alltså kopplingar till kognitivismens tankar. Ellen Keys syn på lärarens uppdrag har varit viktig även för konstruktivismens utveckling. Piaget delade denna syn och menade att lärare skulle sluta föreläsa och istället stimulera elevers egna undersökningar. Detta skulle läraren göra genom att först bedöma i vilket stadium som den enskilda eleven befinner sig. Utifrån den förståelsen kan läraren antingen rätta till eller bygga vidare på elevens tankar. Som didaktiskt exempel nämner Claesson (2002) NO-undervisningen som enligt ett konstruktivistiskt perspektiv bör undervisas med en blandning av föreläsningar och laborationer. Piaget ifrågasatte också människans relation till stimuli. Istället för att se den lärande som en slav under stimuli borde inläring ses som ett resultat av "vad människan gör med stimuleringen, inte vad stimuleringen gör med människan" (Imsen, 2006, s 49).

2.2.4 Sociokulturell tradition

En diskurs som idag finns i den pedagogiska forskningen är den sociokulturella teorin som psykologen Lev Vygotskij är upphovsman till. Den sociokulturella teorin anses vara en vidareutveckling av konstruktivismen vilket medför att det finns flera likheter med både kognitivism och konstruktivism. Skillnaden är den sociokulturella teorins huvudfokus på samspel med lärandemiljön (en kombination av fysiska, psykiska och sociala villkor). "Kunskap skapas genom samarbete i ett sammanhang och inte primärt genom individuella processer. Interaktion och samarbete anses som helt avgörande för lärande." (Dysthe, 2003, s 46 ff). Det samarbetet verkar inom det som Vygotskij kallar *den närmaste utvecklingszonen* vilket ska ses som det kunskapsområde som eleven är på väg att bemästra. Dysthe (2003) beskriver det som området mellan det en elev kan på egen hand och det som hon kan med hjälp av en betydelsefull annan (en lärare, en förälder eller en inom området mer kunnig kamrat). Två andra centrala tankar inom den sociokulturella teorin är hur lärandet är beroende av "artefakter och medierande redskap" (Säljö, 2000, s 17) och vikten av lärandets kommunikativa aspekt. De redskap som lärandet är beroende av kan delas upp i *fysiska redskap* (hyveln i slöjdsalen eller datorn i klassrummet) och *intellektuella*

redskap (elevens språkförmåga eller klasskamraternas kunskap på området). Med lärandets kommunikativa aspekt menade Vygotskij att lärandesituationer bör organiseras så att de bygger på kommunikation mellan elever för att språket är ett särskilt viktigt redskap. Anledningen till dess särställning är att språket enligt Dysthe (2003, s 47) ”placerar oss i en kulturell och historisk tradition” vilket blir viktigt för att lärandet ska kunna ske i samspel med omgivning. Ett vanligt exempel på undervisning som uppfyller det grundkravet brukar vara undervisningen i moderna språk. Det exemplet kan också gestalta effekten av det sociokulturella paradigmet om man ser till hur tidigare grammatikfokus har ersatts av ett fokus på att eleverna ska ”lära sig prata” språket.

2.2.5 Variationsteorin

Ytterligare en diskurs är den fenomenografiskt inspirerade variationsteorin som grundades av Ference Marton. Utifrån tidigare teoriers relation till sambandet mellan lärandet och omgivningen uppstår frågan: hur kan vi utbilda elever till att bli kompetenta medborgare i en framtida samtid genom att utsätta dem för dagens (enligt ett pragmatiskt perspektiv högst tillfälliga) praktiker? Lösningen menar Marton och Trigwell (2000) är att låta undervisningen fokusera på att utveckla elevens förmåga att själv hitta på lösningar till nya situationer. I huvudsak utgår variationsteorin ifrån det som Gustafsson i sin avhandling *Att bli bättre lärare* (2008) benämner ”variationsteorins grundantagande”: förståelsen av något underlättas genom att den lärande erfar hur något skiljer sig ifrån något annat. Exempelvis kan jag underlätta min förståelse av fenomenet ”regn” genom att uppleva andra väderlekar och på så vis observera skillnaderna. Denna föreställning hänger ihop med skolans och undervisningens uppgift (att träna eleverna i att hitta nya lösningar) eftersom det enligt variationsteorin endast är genom att se skillnader som den förmågan kan utvecklas. Lärares roll blir således att underlätta elevens lärande genom att identifiera det aktuella lärandeobjektets kritiska aspekter och på så vis underlätta för att eleven upptäcker skillnaderna. Detta identifierandet ska ske på olika sätt eftersom det genom variation i arbetsformer blir lättare att hitta variationer i fenomen. Alltså är variation ett mål både vad gäller innehåll och metod.

2.2.6 Sammanfattning

Behaviorismen vilade på uppfattningen att barn föds som tomma blad vilka skulle fyllas med kunskap i en process där eleverna var passiva. Det ifrågasattes när empiriska forskningsmetoder växte sig starkare. Istället för att enbart styras av stimuli menade *kognitivismen* att människan drivs av en inneboende vilja att systematisera den komplexa värld hon lever i. Om människan är kapabel att skapa kunskap på empirisk väg så borde elever kunna konstruera egna tankemönster. Med *konstruktivismen* skulle elevernas konstruktion av tankemönster utgå ifrån egna erfarenheter för att vara relevanta. Istället för att tala om ”inläring” talade man istället om ”kunskapande” för att markera att lärandet är en betydligt komplexare process än vad man tidigare trott. Än mer komplex blev den när förespråkare för *den sociokulturella teorin* betonade samspelet mellan individ och miljö. Det medförde enligt Säljö (2000, s 17) föreställningen att lärandet är beroende av ”artefakter och medierande redskap” där språkförmågan anses vara den viktigaste. Utifrån fokuset på samspel och miljö frågar sig företrädare för *variationsteorin* hur undervisning i samspel med dagens miljö kan förbereda elever för framtida utmaningar. Lösningen menar man ligger i att utsätta elever för en varierad undervisning så att de kan lära sig att själva (men inte alltid individuellt) hitta lösningar på nya utmaningar.

2.3 Elevers inflytande över det egna lärandet

Utifrån studiens frågeställning behöver jag, förutom en genomgång av fenomenet kunskap utifrån både ett pedagogiskt och ett vetenskapsfilosofiskt perspektiv, beskriva och förklara relevant forskning om elevers inflytande för att kunna tillgodose hela frågeställningen.

Sedan 1991 är elevers inflytande inskrivet i skollagen (SFS 1991:1111) och ett par år senare förtydligades i läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 vilka mål och riktlinjer som gäller. Men saknade elever inflytande innan dess? Selberg menar i sin avhandling *Elevinflytandet i lärandet* (1999) att svenska skolreformer i årtionden har syftat till att demokratisera skolan och lyfter fram 1940-talets skolutredningar som starten på de demokratiska skolreformerna i Sverige. Selberg poängterar också den nästan fyrtio år långa debatt som ledde fram till de reformerna (där Ellen Keys numera historiska *Barnens århundrade* spelade en avgörande roll). Dock är det sällan som skolpraktiken lyckas leva upp till målen fastställda i styrdokumentet. Lindgren (1994) gjorde en genomgång av undersökningar om elevers inflytande och konstaterade att oavsett ”vilken utredning eller forskning man väljer att referera, så fastslås hela tiden samma sak: elevernas inflytande är mycket litet.” (s 108). Två år senare bekräftade skolkommittén (vars uppdrag var att belysa det inre arbetet i det offentliga skolväsendet för barn och ungdomar och att föreslå åtgärder) den bilden i sitt delbetänkande *Inflytande på riktigt* (SOU 1996:22).

Forsberg ifrågasätter dessa undersökningars resultat och menar att analysen är ofullständig. Hon argumenterar för att resultatet beror på vad man menar med elevinflytande. Forsberg lyfter fram i sin avhandling *Elevinflytandets många ansikten* (2000) att elevinflytande inte är ett entydigt begrepp och att hon i sina studier har sett elever med inflytande som inte passar in den dominerande förståelsen av elevinflytande. Den förståelse som Forsberg menar är otillräcklig beskriver hon som att elevinflytande dels är möjligheten att välja bland kurser/program och dels rätten att delta i formella beslutsprocesser. Detta är en förståelse som enligt Forsberg vilar på ett konfliktorienterat synsätt. Hon pekar på skolkommittén och menar att de gör ett allvarligt fel när de kallar elevers medverkan i klass- och/eller elevråd samt möjligheten att välja bland kurser och program som ”formellt inflytande” eftersom detta riskerar att nedvärdera andra former av inflytande. Selberg presenterar i sin avhandling en modell för elevinflytande i läroprocessen som Forsberg menar kan fungera som underlag för en bredare syn på elevers inflytande. Den innefattar fem domäner (ingång och förberedelser för lärande; val och planering av lärande; genomförande av lärande; förberedelser av och redovisning av lärande samt utvärdering av lärande) som vardera belyses utifrån ett antal underkategorier (bland annat fysisk studiemiljö, mål, tidsbudgetering, relationer och känslor).

För att fullt ut kunna förstå elevinflytande menar Forsberg att det dock inte räcker med Selbergs modell. Vi behöver också ta ett steg till fenomenet makt. I utbildningsvetenskapen används ordet makt regelbundet i litteraturen enligt Forsberg (2000) men då ofta utan varken definition eller noggrannare analys av vad ordet ”makt” innebär. Det konstaterade Nyberg (1981) för snart trettio år sedan och samma bild har senare bekräftats av Kreisberg (1992) och Forsberg (2000). Om man istället tar ett steg tillbaka och ser till hur samhällsvetenskaper i allmänhet definierar makt, vilket Kreisberg (1992) gjorde ser man att den rådande diskursen har ett konfliktorienterat utgångsläge där en aktör har makt över en annan aktör (därför kallar han det ”power over”). Kreisberg menar att den definitionen inte är tillräcklig och introducerade begreppet ”power with” som ett samlingsnamn för det maktutövande som han menade inte får plats i en konfliktorienterad syn på makt eftersom den utgår ifrån ett samförstånd.

”(t)he reality of power seems to be that both domination and co-agency exist, both coercion and coaction are manifest in human relationships. Our understanding of power must include both kinds of relationships and both kinds of experience.” (s 86).

Forsberg (2000) presenterar översättningen ”makt som gemenskap” (i motsats till ”makt som dominans”) för att betona ”denna maktforms kollektiva och intersubjektiva karaktär”. För att få en konkret bild av skillnaderna i synsätt kan det vara bra att återvända till skolkommitténs delbetänkande *Inflytande på riktigt* (SOU 1996:22). Forsberg menar att skolkommittén genom att framhålla att ”(b)arn och vuxna inte är varandras motparter” (SOU 1996:22 s 7) påvisar en

föreställning som enbart utgår ifrån makt som gemenskap. Enligt kommittén kan olika aktörer visserligen ha olika intressen men då överskuggas dessa alltid av den gemensamma viljan att förverkliga den goda skolan. Mot detta vänder sig Forsberg och skriver att det inte får ”användas som grund för att negligera att de också kan ha motstridiga intressen” (2000, s 110). Istället förespråkar Forsberg en inställning till makt/inflytande som ibland bygger på dominans och ibland bygger på gemenskap. Detta är ett kraftigt avsteg från den dominerande diskursen som bland andra Michel Foucault ger uttryck för. Han argumenterar utifrån att ”where there is no conflict in interest there is no power” (tolkad i Burbles, 1986, s102). Om man väljer att som Forsberg uppfatta påverkan som något som kan manifesteras både som dominans och som gemenskap så blir det en naturlig konsekvens att uttryck som ”om elever ska få inflytande måste lärarna träda tillbaka” inte äger någon självklar giltighet (2000, s 143).

2.3.1 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att elevinflytande enligt Selberg (1999) är något som har diskuterats i den svenska skoldebatten i drygt hundra år och som finns inskrivet i både skollag (SFS 1991:1111) och läroplaner (Lpfö 98, Lpo 94, Lpf 94). Samtidigt menar Lindgren (1994) och skolkommittén (SOU 1996:22) att skolverkligheten sällan stämmer överens med de mål som styrdokumentet anger. Detta ska dock förstås utifrån den rådande uppfattningen av vad elevinflytande innebär som Forsberg (2000) anser är för snäv då den utgår ifrån makt/inflytande som ett konfliktorienterat fenomen. Hon menar att det inte är tillräckligt att se elevers inflytande som dels möjligheten att välja kurser/program och dels att få delta i mer eller mindre formella beslutsprocesser eftersom det inte omfattar det inflytandet som vilar på samförstånd. Med hjälp av Seth Kreisbergs begrepp ”power with” (som hon översätter till ”makt som gemenskap”) argumenterar Forsberg för att alla elever alltid är involverade i sociala relationer som genomsyras av ett ständigt inflytande. Ibland är det i samspel och ibland är det i motspel (2000, s 143).

2.4 Koppling till skolans styrdokument

För att synliggöra skolans styrning vänder jag mig till läroplanerna med utgångspunkt att de enligt läroplanskommittén (SOU 1992:94) ska ses som föränderliga dokument som speglar sin samtid. Den nuvarande läroplanen kommer att gälla i 17 år (1994-2011) vilket gör den till den längst rådande sedan läroplaner infördes (1962). M a o byts läroplaner ut relativt ofta. Det motiverar en viss tillbakablick i läroplanshistoria för att kunna synliggöra hur de diskurser som tidigare redovisats har påverkat styrningen av skolan. Jag har valt att fokusera på tre aspekter av styrning: den av kunskapssyn, den av elevers inflytande och även den av planerade skolövergångar.

2.4.1 Dagens läroplaner

Elevers inflytande har enligt Selberg (1999) varit återkommande i många skolreformer sedan 1940-talet. I betänkandet som läroplanskommittén 1992 lade fram (SOU 1992:94) beskrevs elevens delaktighet som en nödvändighet i kunskapsprocessen. ”Kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör” (1992, s 5). Vidare slår kommittén fast lärandemiljöns betydelse i och med att sammanhanget är ”den grund mot vilken kunskapen blir begriplig” (1992, s 9). Samtidigt finns det framskrivningar av den individuella aspekten av lärandet som Sanderoth tar upp i sin avhandling *Om lust att lära i skolan* (2002). Exempelvis skulle lärarna i och med den revidering som skedde 1998 inte längre ”förmedla kunskaper” utan ”främja elevers lärande” (2002, s 63). Underförstått i den formuleringen ligger att det är skillnad på den kollektiva undervisningen och det individuella lärandet. Detta menar Broady (1981) är ett resultat av de förändringar i skolan som började redan på 1940-talet i och med progressivismens genombrott. Förr tjänade skolan samhället. ”Nu skulle skolan istället stå i individens tjänst.” (1981, s 12).

I samma formulering (att lärare ska "främja elevers lärande") ligger också en bredare förändring i synen på skolans kunskapsuppdrag. Roger Säljö menar att det "I informationsexplosionens spår är det helt enkelt omöjligt att inhämta relevant information och kunskap enligt den traditionella överförings- och memoreringsmetaforen. Vårt samlade vetande – civilisationens sparade kapital – överstiger sedan länge vad en enskild individ kan tillägna sig" (Läraryrket red., 2002). Därför kan skolans uppdrag inte vara att förmedla kunskaper utan snarare att förmedla strategier för hur kunskap kan inhämtas/konstrueras. Den sortens tankegång stämmer väl överens med pragmatismens syn på sann kunskap som något föränderligt och de pedagogiska konsekvenser som bland annat John Dewey argumenterade för. Läroplanskommittén menar att just denna riktning har en särställning i den svenska skolan. "Progressivismen blev i Sverige officiellt accepterad och sanktionerad på ett annat sätt än i andra länder, där progressivistiskt inriktade lärare mer stod i motsatsställning till den statliga utbildningspolitiken." (Selberg, s 46).

2.4.2 Tidigare läroplaner

Den första läroplanen (LGR 62) kom till under en tid när samhället i allmänhet var byråkratiskt (Sanderoth, 2002) och skolan i synnerhet var behavioristisk. Det medförde ett fokus på timplaner och detaljerade föreskrifter av undervisningens innehåll utifrån en uppfattning av skolans uppgift som att servera förmågor till passiva elever. LGR 69 kom till som ett svar på en upplevd brist i den tidigare läroplanen vad gäller skolans sociala uppdrag. Därför kom LGR 69 att enligt Sanderoth att fokusera på demokratiska aspekter som elevers inflytande. De förändringar i kunskapssyn som gjordes var kopplade till elevers sociala utveckling (särskilt mycket prioriteras enligt Sanderoth samarbetsförmåga). När LGR 80 infördes var det ett resultat av SIA-utredningen (SOU 1974:53) som så småningom resulterade i skolans decentralisering. Samtidigt som det i samhället rådde ett stort intresse för demokratifrågor var skolan fortfarande i första hand inriktad på kunskapsuppdraget. Med LGR 80 stärktes det fokuset. Här menar Sanderoth att det är betydelsefullt att se till hur skolans kunskapsuppdrag förstärktes. Genom att eleverna skulle lära sig att ta olika perspektiv, argumentera för en ståndpunkt samt att väga för- och nackdelar mot varandra menar Sanderoth (2002, s 25) att stärkandet av kunskapsuppdraget och samhällets demokratifokus gick att förena.

2.4.3 Sammanfattning

För planerade skolövergångar *mellan* skolformer finns det i samtliga läroplaner en noga reglering. Däremot saknas regelverk för planerade skolövergångar inom en skolform trots att detta varje år är en verklighet för tiotusentals elever. Elevers inflytande är enligt Selberg (1999) en ständig process som har stått på agendan sedan 1940-talet. I en läroplanshistorisk genomgång framgår hur elever successivt har fått större inflytande. När det kommer till kunskapssyn är det någonting som varierar från läroplan till läroplan beroende på att styrdokument alltid är benägna att spegla sin samtid (SOU 1992:94). Det är dock tydligt hur den svenska skolan har en särskild relation till pragmatismen och dess företrädare John Dewey. Samtidigt är det också tydligt hur dagens läroplaner tar ställning för en kunskapssyn som bär på spår av såväl konstruktivism som socio-kulturell teori.

3. Metod

Avsnittet har till syfte att redogöra för de metodval jag har gjort för att min undersökning ska kunna besvara studiens frågeställning. Här redovisar jag även hur undersökningsgruppen är sammansatt, vilka etiska hänsynstaganden jag har gjort, hur jag har bearbetat materialet samt vad som talar för och emot undersökningens reliabilitet, validitet och relaterbarhet.

3.1 Metodval

Utifrån studiens syfte har finns det ett antal möjliga metodval för mig att göra. Frågan är vilken metod som passar syftet och frågeställningen bäst. Jag skulle kunna välja en kvantitativ ansats och på så sätt uppnå den typ av generella slutsatser som enligt Stukat (2005) är dominerande inom naturvetenskaplig forskning. Då skulle jag behöva samla ”in ett stort antal fakta och analysera dem i syfte att finna mönster” ... ”som antas gälla generellt” (s 31). Denna typ av ansats används när målet är att kunna förklara fenomen och dra slutsatser som är mer eller mindre direkt överförbara till andra områden. Den beskrivningen stämmer inte in på varken syftet eller förutsättningarna för min studie. Istället valde jag att konstruera studien efter den kvalitativa traditionen där man istället lägger vikt vid att tolka och förstå det studerade objektet. Den kvalitativa forskningstraditionen har enligt Kvale (1997) en del av sina rötter i fenomenologin där man ”studerar individens perspektiv på sin värld” (s 54). Målet blir att utifrån informanternas subjektiva perspektiv beskriva sociala fenomen. Det ligger betydligt bättre i linje med syftet för denna studie. Samtidigt menar Trost (1997) att en studie sällan är helt kvalitativ eller kvantitativ. Han menar att en studie kan ha kvalitativa drag i dess datainsamling men samtidigt vara mer kvantitativ i analys och tolkning. Detta uppfattar jag inte som en kritik mot en inkonsekvent hållning utan snarare en produkt av forskare som medvetet låtit de både traditionerna ”korsbefrukta”.

Lämpliga kvalitativa metoder som jag till en början övervägde var fallstudier eller intervjuer (enskilt eller i grupp). Att använda enkäter, som enligt Stukat (2005) kan vara ett alternativ i en kvalitativ studie, valde jag omedelbart bort eftersom det försvårar möjligheten att ställa de följdfrågor som kan behövas för att informanterna fullt ut ska kunna utveckla sin uppfattning av det studerade fenomenet. Samtidigt skulle det i en enkätstudie bli svårt för mig att identifiera nyanser i informanternas uppfattningar. En fallstudie skulle enligt Stukat (2005, s 33) innebära att jag ingående skulle studera ett antal elever (förslagsvis från vårterminen i skolår fem till höstterminen i skolår sex) med en kombination av metoder (observation, intervju, loggböcker) för att skapa mig en så bred och detaljerad bild som möjligt. På grund av den korta tidsperiod som jag har till förfogande har en sådan metod inte varit möjlig. Därför valde jag bort fallstudier som metod till förmån för kvalitativa gruppintervjuer, dels med elever som står inför en planerad skolövergång (kallad L-gruppen) och dels med elever som tidigare har genomgått en planerad skolövergång (kallad S-gruppen). Det har å andra sidan medfört att jag kunnat intervju informanter som fått möjlighet att i efterhand reflektera över sin skolövergång mellan Lillköpings Skola och Storköpings Skola, vilket kan ha berikat deras uppfattningar av fenomenet och därmed även påverkat studiens resultat positivt.

Kvalitativa gruppintervjuer

Enligt Kvale (1997) är målet med kvalitativa intervjuer att ”förstå ämnen från livsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (s 32), vilket innebär att jag i intervjusituationen primärt är intresserad av att ta emot otolkade beskrivningar av fenomenet. Elevernas bild av verkligheten blir på så sätt det eftersträfvade. För att komma så nära den bilden som möjligt genomförde jag inför gruppintervjuerna en pilotstudie bestående av en gruppintervju på respektive skola för att försäkra mig om att frågeguiden (Bilaga 1) var på en tydlig och lagom utmanande nivå. Förändringarna som gjordes efter genomförd pilotstudie bedömdes så pass små att jag beslutade att lägga till pilotstudiens utfall i studien.

3.2 Undersökningsgrupp

För att kunna besvara frågeställningen har jag intervjuat två grupper av informanter. I den ena gruppen (kallad L-gruppen) intervjuade jag elever i skolår fem som till våren lämnar Lillköpings Skola för att gå över till Storköpings Skola. I den andra gruppen (Kallad S-gruppen) intervjuade jag elever i skolår sju som för lite mer än ett år sedan började på Storköpings Skola efter att tidigare ha gått på Lillköpings Skola. Jag har medvetet valt att välja bort elever i skolår sex eftersom jag antar att dessa elever har kommit olika långt i sin övergångsprocess till den nya skolan. Eftersom jag har valt att basera min undersökning på gruppintervjuer har jag kunnat välja en i kvalitativa sammanhang relativt stor grupp informanter: 12 från Lillköpings Skola och 12 från Storköpings Skola (inklusive de tre elever från respektive skola som till en början utgjorde pilotstudien.)

Lillköpings Skola

Skolår: F-5

Antal informanter: 12

Antal intervjugrupper: 4

Informanternas ålder: skolår 5

Storköpings Skola

Skolår: 6-9

Antal informanter: 12

Antal intervjugrupper: 4

Informanternas ålder: skolår 7

Fig. 1: Beskrivning av de båda skolorna i undersökningen

Skolorna valdes ut genom att jag har personliga kontakter på båda skolorna. När det gäller valet av informanter bad jag respektive klassföreståndare att göra valet åt mig för att minimera att min relation till eleverna ska påverka. Jag har medvetet valt att inte ställa några krav vad gäller exempelvis könsfördelning eller etnisk bakgrund i urvalet av informanter. Detta beror i huvudsak på att skolorna i min undersökning inte utgör ett i statistisk mening representativt urval av den svenska skolan eller det svenska samhället. Därför skulle en "jämn" fördelning riskera att skapa en falsk känsla av tillförlitlighet. Däremot menar Stukat (2005, s 124) att forskare alltid bör redovisa den valda undersökningsgruppens sammansättning med avsikt på bland annat kön. Detta för att läsaren själv ska kunna bilda sig en uppfattning av hur undersökningsgruppen är sammansatt. Därmed redovisas de i Fig. 2.

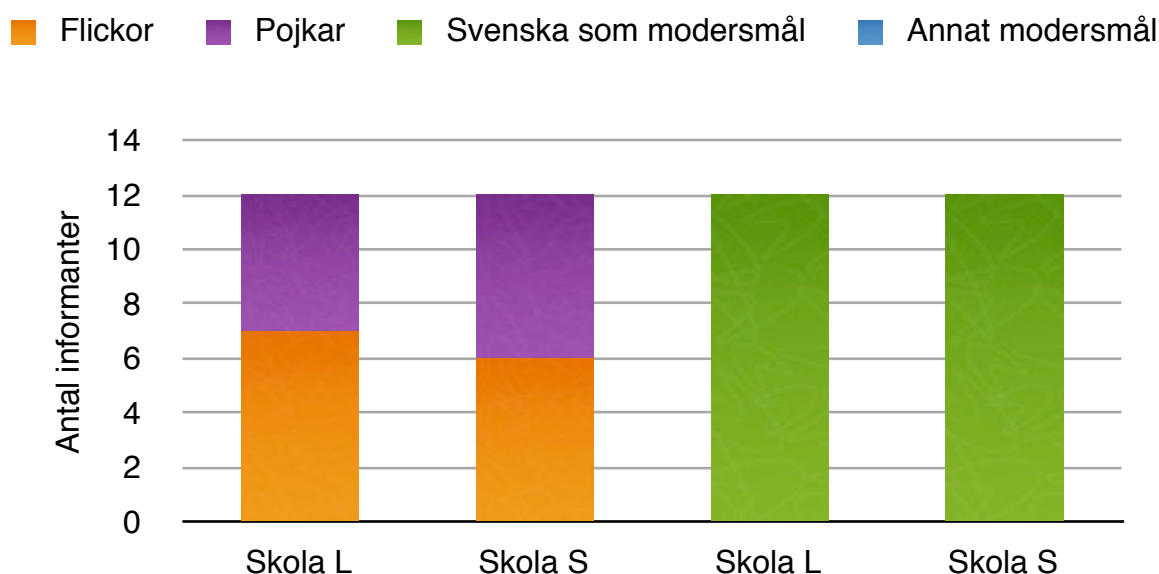


Fig. 2: Informantgruppernas på respektive skola fördelade över kön och etnisk bakgrund

På Storköpings Skola har valet av urvalsgrupp varit en relativt enkel process eftersom det är just tolv elever som kvalificerar sig (de går i skolår sju på Storköpings Skola, har tidigare gått på Lillköpings Skola och har både klassföreståndare och vårdnadshavare som tillåter att de deltar). På Lillköpings Skola är det närmare trettio elever som kvalificerar sig vilket medför att en selektion har genomförts. Inga informanter har dragit sig ur under arbetets gång. En pojke med svenska som modersmål från Lillköpings Skola fick inte tillåtelse att delta i undersökningen. Han ersattes i ett tidigt skede.

3.3 Skolbeskrivning

Följande skolbeskrivningar är baserade på den rapport som Skolinspektionen publicerade 2008 i samband med sin regelbundna utbildningsinspektion i kommunen.

Lillköpings Skola

Skolan är en F-5 skola (med strax över 150 elever) som ligger i ett gammalt kultur- och brukssamhälle. Inspektionen visar att det vid Lillköpings Skola finns mycket goda förutsättningar för elevernas utveckling och lärande. Resultaten vid de nationella ämnesproven för årskurs 5 visar att eleverna vid skolan gör goda resultat. Sammanställningen av resultaten analyseras av lärarna och de elever som inte nått målen vid de nationella ämnesproven får stöd av speciallärare. Det finns ett fåtal elever med annat modersmål än svenska vid skolan.

Undervisningen bedrivs i sex spår, tre av dem är ifrån förskoleklass och till och med årskurs 2 och tre är för årskurserna 3–5. Minst tre gånger per termin arbetar skolan i temaform med barnen i de yngre och äldre arbetslagen var för sig. Under inspektörernas besök arbetar de med Europa som tema. Temat startade med en dramatiserad upplevelse med bild, ljud och rekvisita. Alla elever fick pass och låtsades checka in sitt bagage för att resa med flyg till Bryssel, temats utgångspunkt. Inspektörerna såg många exempel på hur eleverna arbetade med temat utifrån ålder, egen förmåga, enskilt eller tillsammans med kamrater. Eleverna kunde relatera det de arbetade med till de mål att sträva mot som satt väl synliga i klassrummen och som återkommande aktualiserades tillsammans med eleverna. Inspektörerna bedömer dock att skolan bättre kan ta till vara på de goda förutsättningarna och förstärka arbetet med att anpassa undervisningen till varje elevs mognadsgrad.

Skolan bedriver ett målmedvetet förebyggande arbete med normer och värden. Eleverna berättar att så fort det händer något så tar lärarna upp det och samtalar med eleverna, alla klasser har också lektionstid avsatt för värdegrundsarbete varje vecka. Under denna tid pratar de om hur man ska vara mot varandra.

Storköpings Skola

Skolan är en 6-9 skola (med mer än 500 elever) som ligger i kommunens centralort och består av en verksamhet som är uppdelad i tre väl utvecklade arbetslag med två åldershomogena klasser vardera i årskurserna 6–9. Skolans elever kommer från de två andra skolorna i utbildningsområdet (Lillköpings Skola och ytterligare en F-5 skola) samt från en kommunal skola i ett annat utbildningsområde inom kommunen. Dessutom kommer en relativt stor andel av skolans elever från grannkommunen. Inspektionen visar att det vid Storköpings Skola finns goda förutsättningar för elevernas utveckling och lärande. Vid Storköpings Skola har cirka åtta procent av eleverna annat modersmål än svenska.

Elever uttrycker att de är nöjda med sin utbildning och att lärarna är engagerade i såväl de enskilda eleverna som i skolans utveckling. Dock påtalar eleverna att det råder skillnader mellan de olika arbetslagen i termer av var de duktiga går, var det är lite slappare och så vidare. Rektorn och lärarna känner inte igen den bilden av arbetslagen. Inspektörerna bedömer att skolan har byggt upp en miljö som är tydligt inriktad på lärande i olika former. Skolans elever når resultat avseende betygspoäng

och resultat vid nationella ämnesprov som ligger i nivå med, eller över, kommunens genomsnittliga resultat. Det är dock skillnad på flickors och pojkars resultat.

Skolan bedriver ett aktivt arbete med den värdegrund skolan och samhället vilar på. Till exempel genomförs vid inspektörernas besök en av de månatligt temadagarna med värdegrundsanknytning. Eleverna arbetar denna gång bland annat med självförsvar för flickor, besöker ekocentrum i Göteborg eller genomför gruppstärkande övningar. Elever, personal och rektorn uppger att dessa dagar är viktiga dels för stämningen vid skolan men också för att de ger ökade möjligheter till omvärldsorientering då ordinarie schema bryts och det finns möjlighet att åka på studiebesök.

3.4 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet (hur noggranna mätresultat min metod kan generera) och validitet (i vilken utsträckning resultaten ger svar på undersökningens frågor) är två aspekter som enligt Stukat (2005) lätt kan glömmas bort i kvalitativa studier på grund av dess tydliga koppling till den naturvetenskapliga forskning (som ofta är av kvantitativ karaktär). Därför menar Stukat (2005, s 129) att man i kvalitativ forskning bör se på reliabilitet och validitet på ett annorlunda sätt. Bland annat menar han att begreppen i kvalitativ mening är nära sammanflätade och därför bör behandlas som två sidor av samma mynt.

Reliabilitet och validitet

Stukat (2005) menar att en viktig faktor som kan sänka en intervjustudies reliabilitet är att informanter ibland missförstår frågorna. Jag bedömer att möjligheten till missförstånd är särskilt stor i den här studien eftersom undersökningsområdet är både komplext och inte särskilt vardagsnära ur ett informantperspektiv. Då bedömer jag att valet av gruppintervjuer har fått flera effekter som påverkat reliabiliteten i positiv riktning. I en gruppintervju finns det alltid möjlighet för informanter som av någon anledning känner sig osäkra att invänta övriga informanters svar. Dessutom har jag vid flera tillfällen sett att informanter med olika åsikter har utmanat varandra att utveckla sina tankemönster vilket har varit givande både för studien och för informanterna. Det i kombination med att jag sedan tidigare är bekant med samtliga informanter har lett till att jag upplevt intervjuklimatet som öppet och tillåtande. De hinder som Stukat (2005) beskriver, och som jag redovisat ovan, har inte varit särskilt påtagliga.

Till studiens nackdel talar det faktum att jag har utfört intervjuerna över en förhållandevis lång period (fem veckor) och då som ensam intervjuare. Detta kan ha ökat möjligheten att informanter som intervjuades tidigt påverkat senare informanters svar vilket skulle kunna leda till missförstånd. Då jag genomfört intervjuerna på egen hand har jag inte haft möjlighet att jämföra mina tolkningar med en kollegas, vilket enligt Stukat (2005) är ett bra verktyg för att mäta en studies reliabilitet. Tack vare den inledande pilotstudie som genomfördes fick jag möjlighet att i ett tidigt skede testa frågeguiden (Bilaga 1) vilket i sin tur hade positiv inverkan på de övriga intervjuernas utfall, både vad gäller reliabilitet och validitet.

Vidare menar Stukat (2005) att en avgörande faktor för en studies validitet är hur ärliga informanterna är i sina svar. Det faktum att jag genom min relation till informanterna och deras lärare kan eventuellt ha haft en negativ inverkan på den aspekten av validiteten. Därför har jag tydligt informerat (både i missivet, Bilaga 2, och i början av intervjuerna) om de etiska hänsynstagande jag är skyldig att göra. Vid så gott som alla intervjuer har informanterna reagerat märkbart positivt på denna information. Därmed upplever jag att min koppling till skolorna snarare har haft en positiv inverkan på studiens validitet då jag med min förförståelse kan antas ha haft bättre förutsättningar att under intervjuernas gång styra samtalet mot studiens frågeställningar. Det har jag upplevt som en stor fördel då jag på grund av studiens komplexa undersökningsområde har tvingats att börja intervjuerna på ett generellt plan ("Hur trivs du i skolan?") för att därifrån leda samtalet vidare till skolans kunskapssyn.

Relaterbarhet

Med relaterbarhet menas i vilken utsträckning studiens resultat går att applicera på skolor och elever i största allmänhet. De utvalda skolorna är inte representativa för alla de grundskolor som finns i Sverige. Det är heller inte en ambition som jag har haft med min studie. På ett statistiskt plan kan avvikelser i könsfördelning och etnisk bakgrund påvisas. Däremot har jag valt en informantgrupp som (enligt Stukat, 2005) i kvalitativa sammanhang är stor (totalt 24 elever) vilket ökar generaliserbarheten. Därutöver har bortfallet varit så gott som obefintligt (endast en elev, som i ett tidigt skede ersattes) vilket gör att jag bedömer att resultaten på ett generellt plan väl överensstämmer med elever i just det här utbildningsområdet, men inte för hela den svenska skolan. De slutsatser jag drar (och de frågor jag i den här undersökningen ställer) är av karaktären ”*Hur KAN det se ut?*”.

3.5 Genomförande

Jag genomförde fyra gruppintervjuer, á tre informanter per intervju, på varje skola (inklusive pilotstudien). För intervjuer i S-gruppen blev jag tilldelad ett givet pass i veckan (drygt sextio minuter på måndag morgon) då klassen i vanliga fall har kombinerad mentorskapstid och självstudier. Eftersom mina intervjuer varierade mellan 25 och 35 minuter (exklusive tid för information och frågor) fick jag dela upp intervjuerna på tre olika tillfällen. Dessa utfördes i ett inglasat grupprum i direkt anslutning till klassrummet. För L-gruppen fick jag en heldag att genomföra mina intervjuer. Då intervjuerna pågick mellan 35 och 45 minuter (exklusive tid för information och frågor) kunde jag genomföra samtliga intervjuer (förutom den i pilotstudien) under en och samma dag. Dessa utfördes i personalrummets soffgrupp. Samtidigt som jag intervjuade arbetade informanternas klasskamrater med diverse aktiviteter (utelek, tematiskt arbete, matematik respektive klassråd).

3.6 Etiska hänsyn

Staffan Stukat (2005) tar i samband med att han ställer forskarens rätt att utforska mot informantens rätt till integritet upp ett potentiellt dilemma som varje forskare har att förhålla sig till. Vidare presenterar Stukat ett antal faktorer som jag enligt Vetenskapsrådets etiska regler (2009) behöver ta hänsyn till. För att säkerställa mig om att informanterna och deras vårdnadshavare har fått tillgång till denna information nämner jag detta både i missivbrevet (Bilaga 2) och i början av intervjuerna.

Informationskravet

Den som deltar i studien har rätt till information om både syftet och att det alltid finns möjlighet att dra sig ur.

Samtyckeskravet

Deltagare har själva rätt att styra över sin egen medverkan. Rent konkret innebär det att informanterna fram tills dess att detta arbete publiceras ges möjlighet att utan förklaring dra sig ur. I just den här studien finns ett antal faktorer som kan försvåra för informanter att dra sig ur, även om de så önskar. Det faktum att informanterna är relativt unga (vilket medför att de står i beroendeställning till mig) och det faktum att intervjuerna genomförts under skoltid (vilket medför att de kan uppfattas som obligatoriska) är exempel på sådana. För att kompensera har jag varit extra vaksam efter tecken på ovilja att delta.

Konfidentialitetskravet

Hänsyn måste tas till de medverkandes anonymitet. Detta är ett krav som jag behövt ta särskild hänsyn till eftersom jag har personliga kopplingar till både eleverna och deras lärare. Det medför en risk att jag i informanternas ögon kan förknippas med nuvarande eller tidigare lärare vilket kan

inverka negativt. Jag måste undvika att informanterna får intrycket att den information de ger mig under intervjuerna kan föras vidare till deras nuvarande eller före detta lärare.

Nyttjandekravet

Den information som samlas in får enbart användas för forskningsändamål. Detta innebär att jag inte får använda materialet i något annat sammanhang än för min undersökning. Rent konkret har det inneburit att jag, vänligt men bestämt, sagt nej till lärare som velat ta del av intervjumaterial för att använda det i skolans regelbundna kvalitetsarbete.

3.7 Konstruktion av frågeguide

I arbetet med att konstruera en frågeguide (Bilaga 1) utgick jag ifrån en operationaliserad variant av studiens syfte och frågeställning för att på så sätt motverka att någon gruppintervju oavsiktligt ska behandla andra områden än det studerade. Korrelansen mellan å ena sidan frågeguiden och å andra sidan studiens syfte och frågeställning testades i tidigare nämnda pilotstudie. Baserat på två av de tre frågor som utgör den här studiens frågeställning (hur elever uppfattar den egna skolans kunskapssyn och hur elever uppfattar sin delaktighet i skapandet av densamma) konstruerades sex övergripande frågeområden:

- A. Hur man lär sig
- B. Vad man lär sig
- C. Vad som är viktigt/oviktigt att lära sig
- D. Vilka förkunskaper som krävs
- E. Om lärande ändras med åldern
- F. Vilket inflytande elever har

Ett par av de frågor och frågeområden som finns med i frågeguiden kan i stora drag likna varandra men skilja sig åt i fokus. Detta är ett medvetet val från min sida för att tillse att frågeguiden omfattar hela det teoretiska omfång som presenterats i ”2.0 Tidigare forskning”. Andersson (2000, s 32) menar att epistemologin omfattar allt ifrån ”kunskapens ursprung och natur” till vilken kunskap som är särskilt viktig och hur man når fram till dess mest centrala aspekter”. Tillsammans med den pedagogiska flora som presenterades i ”2.2 Pedagogisk kunskapssyn” behandlas detta i frågeområde A-E. För att även behandla de teorier om elevinflytande som redovisades i ”2.3 Elevers inflytande över det egna lärande” konstruerades Frågeområden F. Faktumet att det inte råder jämn balans mellan hur många frågeområden som tar upp respektive frågeställning ska inte tolkas som ett uttryck för hur viktiga respektive frågeställningar är utan snarare hur svåra de är att diskutera i en tillfredsställande omfattning.

Respektive frågeområde bröts sedan ner i flera konkreta frågor. Detta beror på att jag i intervjuerna ville ha möjlighet att angripa frågeområdet från flera olika håll för att på så sätt både berika diskussionen och samtidigt variationen av uppfattningar som kommer fram. En del frågor svarade mot ett visst frågeområde samtidigt som andra frågor svarade mot två eller flera frågeområden. Detta resulterade i en frågeguide utan specifik progression och som därför var enkel att anpassa efter hand som samtalen i respektive gruppintervju utvecklades.

Den tredje frågan i frågeställningen (upplevs elevers kunskapssynen förändras vid planerade skolövergångar?) diskuterades inte i mina gruppintervjuer och finns därför inte med i frågeguiden. Detta beror på att informanterna endast kan uttala sig om egna erfarenheter vilket förhindrar dem från att kunna förhålla sig objektivt till egna värderingar i förhållanden till andra informanter.

3.8 Bearbetning och analys

Eftersom jag har genomfört en fenomenografisk studie ska resultatbearbetningen enligt Claesson (2002) börja med noggrann transkribering och flera genomläsningar av resultaten. Detta beror på att det främsta målet är att först identifiera informanternas individuella uppfattningar och sedan hitta variationer i sättet de uppfattar fenomenet. Först därefter kan jag gå vidare och jämföra mina resultat med tidigare kunskap och befintliga teorier. För att fullt ut kunna besvara frågeställningen fortsatte jag med att även jämföra de respektive informantgruppernas uppfattningar för att se om och i så fall hur de skiljer sig ifrån varandra.

Då jag har valt att genomföra intervjuer i grupp har jag i transkriberingsarbetet inte prioriterat vilken informant som säger vad utan snarare hur gruppens svar varierar mellan de olika informanterna. Eftersom gruppintervjuerna baserades på öppna frågeområden hände det att diskussionerna stundtals övergick i vad jag bedömer som sidospår. Därför började jag transkriberingsarbetet med att i första genomläsningen skilja ur de resultat som är relevanta för min undersökning. I takt med att jag blivit mer bekant med materialet har jag identifierat mer eller mindre uttalade mönster inom respektive frågeområde. När jag under arbetets gång har kunnat koppla samma mönster med sina sammanhang har jag kunnat identifiera variationer i en mer övergripande uppfattning av begreppet kunskapssyn. Det är utifrån dessa variationer som jag sedan har analyserat mitt resultat.

4. Fenomenografi som forskningsmetod

Det fenomenografiska perspektivet har jag tidigare berört i samband med att jag beskrev av den variationsteoretiska kunskapssynen och dess påverkan på skolan (under rubrik "2.2.5 Variationsteorin"). Detta perspektiv har också legat till grund för planering och analys av undersökningen i denna studie. Fenomenografin kan som forskningsmetod beskrivas som en ansats för att möta frågeställningar kring kvalitativt skilda sätt att uppfatta verkligheten. En uppfattning av ett visst fenomen uppstår när en kombination av det studerade fenomenets aspekter framstår och urskiljs i det fokuserande medvetandet. Det som gör att det finns olika uppfattningar av ett och samma fenomen är enligt Marton & Booth (1997) att olika aspekter fokuseras mer än andra. De olikheter som uppfattningarna visar på beror enligt Alexandersson (1994) på att "olika människor gör olika erfarenheter genom att de har olika relationer till världen." (s 73). Fenomenografins forskningsintresse är att beskriva dessa olikheter. Genom att välja två informantgrupper med olika relationer till skolvärlden hoppas jag dels kunna hitta olikheter inom respektive grupper men också olikheter som råder mellan de båda grupperna.

5. Resultat

I detta avsnitt redovisas hur ett antal elever i grundskolan uppfattar den egna skolans kunskapssyn. Svaren på frågorna i frågeguiden (Bilaga 1) är uppdelade i teman baserade på variationen i uppfattningar utav en viss aspekt av begreppet kunskapssyn.

I analysarbetet har jag upptäckt att mina informanter uppfattar den egna skolans kunskapssyn på flera olika sätt. I vissa aspekter av begreppet kunskapssyn varierar uppfattningarna i huvudsak *inom* respektive informantgrupper och i andra aspekter finns den huvudsakliga variationen *mellan* respektive grupper. I analysen har jag bland informanternas svar hittat tre övergripande varianter av uppfattningar: att skolan är till för att förbereda eleverna inför kommande utbildningar och framtida yrkesval, att skolan är en förberedelse för "vuxenlivet" (en vid tolkning av vardagslivet utanför arbetsplatsen) samt att skolan är en arena för personlig utveckling. Detta är en uppdelning som präglar informanternas hela inställning till den egna skolans kunskapssyn. Överlag råder i båda grupperna en utbredd uppfattning att skolan borde vara så som den är. Med andra ord är de flesta informanter nöjda med sin skola och dess kunskapssyn. Trots det är så gott som alla informanter intresserade av ett större inflytande. Hur detta rent konkret yttrar sig varierar mellan olika informanter. I varierande utsträckningar prioriterar de ökat inflytande inom allt från didaktiska beslut (rörande arbetsformer, utformandet av uppgifter och läxor och tid) till beslut som skulle göra skolan mer rättvis.

5.1 Skola som förberedelse för kommande utbildningar och framtida yrkesliv

De informanter som argumenterar för att skolan i första hand är en förberedelse för kommande utbildningar och framtida yrkesliv är mestadels informanter i S-gruppen. Dessa är också i större utsträckning än sina kamrater fokuserade på kommande betyg och nationella prov då de ger tillgång till kommande utbildningar och framtida yrkesliv. Det är inte ovanligt att någon eller några vid varje intervju börjar med att förklara att man lär sig för att få bra betyg.

"Det är ju betygen som är det viktigaste sen när man är vuxen och man inte längre behöver gå i skolan. Min chef kommer liksom inte att bry sig om jag hade kul i skolan precis."
(elev skolår sju)

Först när jag eller någon av övriga informanter ifrågasätter betydelsen av höga betyg problematiserar de aktuella informanterna sina svar. I S-gruppen är de flesta informanterna väl medvetna om att man inte kan göra ett definitivt yrkesval i deras ålder. Därför förespråkar de en bred allmänbildning.

"Man ska kunna växa upp och bli vilket jobb som helst" (elev skolår sju)

I L-gruppen finns en grupp informanter som uppger sig redan ha valt yrke och som utifrån det (inte sällan snäva) yrkesvalet motiverar sina insatser i skolan. I frågor om hur man lär sig är denna grupp informanter (särskilt de i S-gruppen) överlag kritiska till åldersblandning. De kan tänka sig att det finns ett värde i att åldersblanda undervisningen för elever som är yngre (i detta fallet använder samtliga informanter "yngre" för att beskriva elever vid Lillköpings Skola) men de är överens om att det bör överges i takt med att elever blir äldre då skolarbetet också uppges bli svårare och mer på allvar. Det är ett ställningstagande som kan kopplas till den uppfattning som finns i så gott som alla intervjugrupper: att man antagligen lär sig mer i ålderssegregerad undervisning. Samma bild återkommer i hur en del informanter uppfattar skolans styrning.

"Det är ju inte samma läroplan i sexan och sjuan, men det var det när man var yngre" (elev skolår sju)

Dessa informanter är liksom sina kamrater intresserade av ett ökat inflytande. Skillnaden är att dessa informanter framförallt utgår ifrån ett rättviseperspektiv där likvärdighet mellan skolor och lärare prioriteras. I samtliga fall är det tal om inflytande baserat på någon typ av konflikt. (Läs mer i ”5.4 Mer om inflytande”).

Samma rättviseperspektiv går också att hitta i hur informanter i denna grupp ser på lärandets redskap. När samtalet i två gruppintervjuer (en i L-gruppen och en i S-gruppen) glider in på fusk framkommer det att dessa informanter har en konservativ inställning till tekniska hjälpmedel som skulle kunna underlätta lärandet. Bland annat diskuteras hur man i matematikundervisningen använder sig av exempelvis miniräknaren och de facit som hör till läromedlet.

”När vi var yngre fick vi kolla i facit om det var någon uppgift som vi inte förstod så att vi kanske kunde lösa den. Nu MÅSTE vi räkna ut uppgiften själva, men det är rätt bra egentligen. För man har ju inte tillräckligt många för att alla ska få varsitt. Plus att man nog inte lär sig så mycket om man bara kan kolla i facit hela tiden.” (elev skolår sju)

Bland yngre informanter i denna grupp finns inte samma uppfattning. Där betraktas facit som en del av läromedlet. Dock är de säkra på att man på de flesta skolor inte får samma möjlighet att använda sig av facit. Därför beskriver en del informanter detta hjälpmedel som fusk.

5.2 Skola som förberedelse för vuxenlivet i stort

Den andra gruppen informanter fokuserar på skolans uppgift att förbereda elever inför ”vuxenlivet” (ett av flera uttryck som informanterna själv använder, andra exempel är ”vuxenvärlden”, ”vuxenhet”). När jag frågar dessa informanter vad som menas med vuxenliv ger de förklaringar som grundar sig på dels sociala färdigheter och dels värderingar kopplade till skolans värdegrund.

”Man klarar sig inte särskilt bra i livet om man är vuxen men inte kan samarbeta med andra eller turas om att vara den som leder arbetet bara för att man hatar vissa människor med en annan hudfärg eller så.”
(elev skolår fem)

Det är tydligt hur de prioriterar denna typ av kunskap baserat på att den är relevant och användbar senare i livet. Skillnaden mot föregående grupp är den tydliga uppfattningen att man inte kan välja yrke i allt för tidig ålder och att detta i sin tur ”ogiltigförklarar” lärande för yrkeslivets skull. Likt sina kamrater i den första gruppen argumenterar de för att en bred allmänbildning är viktig, men då är det inte för att kunna välja vilket yrke som helst utan för att bli en hel och fungerande människa. I den utsträckning dessa informanter anger ämneskunskaper som viktiga att lära sig så är det ofta med en vardags-praktisk nyttobetoning. Som exempel nämns matematikundervisning för att kunna räkna i affären, idrottsundervisning för att kunna springa ifatt bussen, bildundervisning för att kunna skissa upp ritningen man glömde hemma på skrivbordet, engelskundervisning för att kunna chatta med någon tonåring i Japan, med mera. Det är också denna typ av kunskaper som tas upp när dessa informanter diskuterar vilket lärande som skolan syftar till. Likt sina kamrater är de så gott som eniga i att de som styr över skolan (vare sig det är lärarna som upplevs ha makten eller om det är högre tjänstemän) har barnens bästa i åtanke.

”Dom kan ju inte bestämma något beslut som vore dåligt för oss elever. Så det måste de tänka på.”
(elev skolår fem)

Skillnaden mot övriga grupper är det för denna informantgrupp unika fokuset på undervisning för Hållbar utveckling. Vid ett par intervjuer (samtliga i S-gruppen) framkommer att en del av mening med skolan är att lära sig tillräckligt för att kunna möta och hantera klimathotet. I viss utsträckning

förekommer även diskussioner kring framtida utmaningar av samma slag. Det finns också en viss medvetenhet om man som generation behöver kunna mer än dagens vuxna för att klara sig i en allt mer komplex värld.

”Man lär sig om hur allting är, så att man kan göra det bättre än de vuxna” (elev skolår sju)

När det kommer till hur man lär sig i skolan så finns det ett antal didaktiska konsekvenser av synen på skolan som framkommer i ett par intervjuer (både i L-gruppen och i S-gruppen). Bland annat argumenterar en del av informanterna i S-gruppen för att de på Lillköpings Skola borde ha fått fler tillfällen där elever i skolår fem undervisats enskilt. De motiveringar som anges är kopplade till ökande ålder och det faktum att de inom ett år skulle genomgå sin planerade skolövergång.

”Det hade liksom varit enklare att börja i samma klass om vi fått ha fler lektioner tillsammans redan då”
(elev skolår sju)

Det är dock viktigt att påpeka att detta är en önskan som inte skulle ersätta den åldersblandade undervisningen utan verkar snarare vara ett förslag till komplement. Vad gäller skolans styrning så är dessa informanter splittrade. Drygt hälften uppger att det är lärarna själva som styr (utifrån ett perspektiv av vad som är viktig kunskap för att kunna fungera i samhället) och den andra hälften uppger att det finns någon typ av högre styrning (kommun, riksdag, Skolverket, med mera).

5.3 Skola som forum för personlig utveckling

Bland de informanter som uppger att skolan i första hand är ett forum där man fördjupar sig inom sådant man själv är intresserad av finns en annan uppfattning av skolans uppdrag, styrning och organisation. Istället för att prioritera en bred allmänbildning kan dessa informanter i större utsträckning tänka sig att man som elev borde få korta ner eller välja bort vissa ämnen till förmån för andra som man är mer intresserad av.

”Om man ska bli sopåkare behöver man ju inte veta hur en atom är uppbyggd precis” (elev skolår sju)

Vilka ämnen som i så fall skulle prioriteras på bekostnad av andra ämnen varierar mellan olika informanter men en övervikt finns för de praktisk-estetiska ämnena, Idrott och hälsa samt matematik. På ett mer generellt plan så är det också dessa ämnen som informanterna i S-gruppen tror att de jämnåriga klasskamraterna skulle välja bort. Motiveringen som anges är att dessa generellt sett är av mindre betydelse för det framtida yrkeslivet.

”Tyvärr är jag rädd för att det är slöjd och bild och sånt som de flesta skulle sluta med. Eftersom de flesta inte är så värst intresserade av dem så kommer de nog inte att jobba med att sy eller måla precis.”
(elev skolår sju)

I L-gruppen finns inte samma mönster. Där är svaren utspridda över samtliga ämnen och i större utsträckning kopplade till informanternas egna intressen. Värt att påpeka är att det i båda informantgrupper finns någon typ av begränsning av vilka intressen som kan få utvecklas i skolan. I L-gruppen är argumentet ofta rent ekonomiskt.

Undervisningen får inte vara för dyr ”särskilt nu när det är kris” (elev skolår fem)

I S-gruppen är argumentet snarare organisatoriskt. Uppfattningen är att det helt enkelt skulle vara svårt att ordna med lärare och lokaler som är anpassade efter för extrema intressen. (Som exempel nämns i S-gruppen bland annat lektioner i pingisteknik och hur man använder social mediaverktyg som Facebook eller Bilddagboken.) Alltså finns det ändå en uppfattning kring betydelsen av en

definierad allmänbildning som alla elever måste kunna. Skillnaden ligger i att denna inte beskrivs som central för själva lärandet.

Bilden är att man antagligen borde läsa lite om alla ämnen ”även om man inte lär sig så mycket”
(elev skolår fem)

En annan central aspekt av dessa informanternas uppfattning av skolans kunskapssyn är det inflytande som dessa informanter eftersöker. Vid två intervjuer i S-gruppen glider samtalet in på tid och timplanen. De är medvetna om att det finns en timplan men de är inte säkra på vem som har makten över den eller vilka den omfattar (att den är nationell). Samtidigt finns, i motsats till tidigare grupp, ingen uppfattning om att lärande skiljer sig mellan åldrar. När det kommer till frågor om hur man lär sig är det framförallt vid åldersblandningen som den här informantgruppen lägger sin tyngdpunkt i samtalen. I L-gruppen är tanken på att lärande skulle variera med åldern så pass främmande att informanterna ibland har svårt att förstå frågan. Först när jag drar paralleller till Storköpings Skola (där eleverna är uppdelade efter ålder, vilket informanterna på Lillköpings Skola vet om) förstår de vad jag menar. Genomgående finns en uppfattning att eftersom skolans syfte främst är att utveckla elevernas intressen så finns ingen självklar koppling till ålder.

”Jag som är elva år kan ju vara intresserad av samma sak som en ettåring. Eller en nittionioåring.”
(elev skolår fem)

När det kommer till inflytande så är det framförallt didaktiska beslut och då framförallt beslut som är kopplade till tid som efterfrågas. Det är lärandets förutsättningar som man vill kunna påverka och då för att göra undervisningen ”roligare” (i min tolkning mer lustfylld). Samtidigt diskuterar dessa informanter kring att de antagligen skulle lära sig både mer och bättre om de fick ett större (och mer varierat) inflytande. Då är det särskilt val av arbetsformer eller arbetskamrater som efterfrågas. Som exempel nämns matematikundervisningen där eleverna i S-gruppen så gott som alltid får ”jobba i boken” när de på Lillköpings Skola får arbeta mer praktiskt med exempelvis problemlösning eller utomhusmatematik. Informanterna beskriver det som att

”Lärarna inte anstränger sig lika mycket” (elev skolår sju)

Samtliga informantgrupper där denna beskrivning framkommer gör på ett eller annat sätt kopplingar till att lärarna på Storköpings Skola har fler elever att undervisa vilket medför att de antagligen inte har lika mycket tid att ”anstränga” sig på. En del informanter uppger att detta är en brist som borde åtgärdas medan andra informanter uttrycker att det är fullt naturligt.

”Det beror nog på att det var mer praktiskt arbete för att man skulle förstå. Nu behöver jag inte förstå”
(elev skolår sju)

5.4 Elevers inflytande över det egna lärandet

I samtliga gruppintervjuer berör informanterna vid någon punkt sitt egna inflytande. De är (trots att de i allmänhet är nöjda med sin skolgång) i samtliga fall intresserade av mer inflytande än vad de har idag. Skillnaden mellan informanternas uppfattningar ligger i vilket inflytande de vill ha och vad de skulle använda det till. Överlag har jag i analysen sett två typer av uppfattningar: de som vilar på en föreställning om att makt är ett fenomen som kräver någon typ av konflikt och de som baseras på att makt kan existera och utövas i samförstånd.

Inflytande utan konflikt

En majoritet av informanterna diskuterar en typ av inflytande över diverse pedagogiska och didaktiska beslut som inte nödvändigtvis är baserat på en konflikt (med lärarna). Snarare handlar det

om att de anser sig besitta kunskap om sitt egna lärande som lärarna inte kan ha. Ett exempel är informanten i L-gruppen som uttrycker missnöje över sin nya placering i klassrummet.

”Dom [lärarna, min anm.] tror att dom tänker på det som är bäst för alla i klassen men jag vet faktiskt bäst vilka jag kan sitta bredvid utan att det blir för snackigt och störigt” (elev skolår fem)

Även om informanten kan verka upprörd så förstår jag på informantens tonläge att hon faktiskt tror att lärarna gör sitt bästa för att hitta en rättvis lösning. Ett annat exempel på inflytande som inte verkar bygga på en konflikt med lärarna är den önskan om inflytande över didaktiska beslut kopplade till tid som jag har redovisat i ”5.3 Skola som arena för personlig utveckling”.

Inflytande baserat på konflikt

De informanter som argumenterar för ett ökat inflytande ur ett konfliktorienterat perspektiv gör det oftast för att kunna ställa upplevda orättvisor till rätta. Ett exempel i L-gruppen är ett antal informanter som vill ha ökat inflytande över klassrumsdialogen.

”Tbland känns det som att jag aldrig får prata till punkt även om jag har något viktigt att säga om den saken. Det skulle jag vilja bestämma mer över!”
(elev skolår fem)

Huruvida detta är en upplevd kränkning av en viktig rättighet eller om det är ett uttryck för besvikelse över lärarens sociala fostran (att lära eleven att dela på talutrymmet med sina klasskamrater) går inte att utröna. Det är heller inte intressant för att kunna besvara den här studiens frågeställning. Däremot är detta ett exempel som kan illustrera ett önskat inflytande som skulle användas i konflikt med lärarna.

Ett annat exempel på denna typ av inflytande framkommer vid en intervju (i S-gruppen) där informanterna med uppfattningen att skolan är en förberedelse för kommande utbildningar och framtida yrkesliv diskuterar Storköpings Skolas system med s k ”prickar” (en form av bestraffning som efter ett antal ”prickar” leder till kvarsittning). Informanterna i den specifika gruppen önskar ett större inflytande över hur ”prickar” delas ut. De uppger att de inte skulle använda sitt inflytande för att minska reglerna de har att förhålla sig till utan snarare för att upprätta en jämnare nivå. En del lärare uppger dela ut ”prickar” (eller andra bestraffningar) för små förseelser medan andra lärare först försöker samtala med elever som bryter mot skolans regler. Även om ”prickar” är ett fenomen som enbart finns på Storköpings Skola så uppger även informanterna på Lillköpings Skola att liknande problematik återfinns där, fast i andra former. Detta upplever informanterna som djupt orättvist och enligt informanter i flera intervjugrupper påverkar den orättvisan även elevers inställning till det aktuella ämnet.

”Orättvisa lärare gör så att det ämnet blir tråkigt.” (elev skolår sju)

5.5 Sammanfattning

Ur de gruppintervjuer jag har genomfört har jag upptäckt ett mönster med tre övergripande typer av uppfattningar: att skolan är till för att förbereda eleverna inför kommande utbildningar och framtida yrkesval, att skolan är en förberedelse för ”vuxenlivet” samt att skolan är ett forum för personlig utveckling. Detta är tre grupper med olika uppfattningar av skolans syfte och därmed även skolans kunskapssyn. Utöver de tre övergripande typer av uppfattningar har jag märkt att informanternas uppfattningar av elevinflytande följer andra mönster. Dels finns önsknings om inflytande som baseras på någon typ av konflikt (med grund i en självupplevd orättvisa som läraren inte förmår att rätta till) och dels finns önsknings om inflytande (primärt över didaktiska beslut) som inte tar sin utgång i någon typ av konflikt.

6. Diskussion

Avsnittet syftar till att diskutera studiens metod ur ett utvärderande perspektiv, fördjupa undersökningens resultat genom att placera studien i förhållande till tidigare forskning samt att diskutera studiens betydelse för skolans pedagogiska utveckling.

6.1 Metoddiskussion

Efter genomförd pilotstudie visade det sig att frågeguiden passade bra i det avseendet att frågorna var tydliga och samtidigt lagom utmanande. I S-gruppen gjordes inga justeringar. I L-gruppen noterade jag tidigt i pilotintervjun att jag inte kan ställa frågor om "ämnena" eftersom dessa informanter inte har en klar uppfattning av ordets innebörd i den bemärkelsen att de alltid vet vilka lektioner som kan kopplas till vilka ämnen. Detta antar jag beror på den ämnesöverskridande undervisningen. Istället valde jag att byta ut "ämnena" mot "teman" eller "temaområden". I övrigt gjordes inga förändringar. Då ändringarna var små beslutade jag att lägga till pilotstudiens resultat i det övriga undersökningsmaterialet för att på så sätt få en större urvalsgrupp och därmed en större variation i uppfattningar.

Mitt val att välja bort elever i skolår sex (eftersom jag antar att dessa elever har kommit olika långt i sin övergångsprocess till den nya skolan, vilket medför att det är en grupp vars uppfattningar skulle vara svåra att analysera) bekräftades av ett antal informanter i S-gruppen ("under hela sexan mest lär sig vart allting ligger", elev skolår sju).

Mitt beslut att avstå från enskilda intervjuer till förmån för gruppintervjuer då detta skulle ge mig fler informanter (och därmed förhoppningsvis en större variation) visade sig klokt. Jag hade med facit i hand inte kunnat genomföra en likadan analys med färre informanter och samtidigt finns det i den här studiens upplägg inte möjlighet att genomföra 24 individuella intervjuer. Samtidigt kan jag i efterhand se att jag antagligen skulle ha haft svårare att uppnå samma jämna nivå i samtliga intervjuer om jag valt att utföra intervjuerna enskilt. I både S-gruppen och L-gruppen har jag i vissa fall märkt att jag skulle ha haft svårt att nå fram med mina frågor hos en del informanter om jag genomfört intervjun enskilt. Genom att samla informanter i mindre grupper har jag kunnat använda mig av en eller ett par informanter för att skapa en bra samtalsklimat och samtidigt har informanter vid flera tillfällen utmanat varandras svar.

6.2 Resultatdiskussion

Trots de variationer av uppfattningar som jag har visat i "5.0 Resultat" har jag kunnat se en röd tråd som löper genom samtalen i samtliga intervjuer: skolan borde vara så som den är, oavsett hur den är. Man kan antingen välja att tolka det som ett uttryck för att mina informanter är nöjda med sin skolgång (vilket Skolinspektionens utbildningsrapport anger att eleverna vid de här två skolorna är) eller så väljer man att tolka det som en okritisk inställning beroende på antingen ung ålder i kombination med en för hög abstraktionsnivå på frågorna när informanterna inte har något att jämföra med. (Till detta arguments fördel talar det faktum att många informanter överlag har dålig kännedom om både skolans styrdokument och skolans styrning.) Vet man inte hur det skulle kunna vara blir det överlag svårt att bedöma den egna verkligheten. Därför är det intressant att detta generella uttryck för att behålla *Status Quo* består när Storköpings Skola och Lillköpings Skola ställs emot varandra. Detta tolkar jag som ett resultat av att skolan, ur ett historiskt perspektiv, nästan aldrig har betraktats som en sammanhållen verksamhet. Det kan vara en bidragande orsak till varför samtliga informanter anser att det inte behöver vara likadant i yngre och äldre åldrar.

Allt sedan de antika skolsystemen har skolans och kunskapssynens utveckling präglats av motsättningen mellan tro och förnuft (Strømnes, 1995, s 26 ff). Det var egentligen först i samband med pragmatismens genombrott som den motsättningen minskade i påverkan på skolans utveckling.

I min studie har jag inte stött på några tecken som tyder på att detta är en motsättning som mina informanter påverkas av. Kanske beror det på deras okritiska inställning till skolan och framförallt sina lärare som medför att de inte verkar skilja på tro och förnuft som källor till kunskap?

Med bakgrund av att informanterna i respektive grupper inte är jämt fördelade över de tre varianterna av uppfattningar har jag upptäckt att någon typ av förändring verkar förekomma i samband med deras planerade skolövergång.

Skola som förberedelse för kommande utbildningar och framtida yrkesliv

Synen på skolan som en förberedelse för kommande karriärsval och framtida yrkesliv kan anses ha rötter i det som Strømnes (1995) kallar *de klassiska skolsystem* (Skolastikens grekisk-hellenska, romerska och humanistiska utbildningstraditioner) och dess fokus på matematiska och litterära kunskaper. Detta tydliga ”nyttighetsfokus” syftade på att skapa samhällsnyttiga medborgare av samhällets unga. Vad som definierar en samhällsnyttig medborgare har säkerligen varierat över tid men en stor del av dagens samhällsnytta kan rimligtvis kopplas till yrkeslivet. Därför tolkar jag uppfattningen av skolan som en förberedelse för kommande utbildningsval och framtida yrkesliv som en modern version av samma fokus på samhällsnytta. Särskilt väl passar de uppfattningar som baseras på en (hos en del informanter snäv) uppfattning av vilket yrke de ska ha som vuxna. Något mer komplicerat blir det för de informanter som uppger att skolan förbereder för ett obestämt yrkesliv. Det argumentet har större kopplingar till cartesianismen och då särskilt Descartes tankar om att alla människor i någon utsträckning bär på förnuft men att det behöver tränas upp. Han menade att elever genom aktiv mental träning kan få en snabbare bedömningsförmåga och en bättre klarsynthet. Det är ungefär dessa egenskaper som informanterna diskuterar när de anger att ”man ska kunna växa upp och bli vilket jobb som helst” (elev år sju).

Ur ett pedagogiskt perspektiv ger dessa informanter uttryck för åsikter som går att koppla samman med teorier från så gott som samtliga pedagogiska kunskapssyner (som jag tidigare har redovisat i ”2.2 Pedagogisk kunskapssyn”). En av de centrala uppfattningar som förenar dessa informanter är deras tydliga fokus på de kommande betygen. I allt från oron över vad som kommer att tas med till längtan efter att få veta vilka betyg de ska få finns det inslag av det som behaviorismen kallar stimuli. Samtidigt finns det områden där informanterna ger uttryck för uppfattningar som står i direkt konflikt med denna kunskapssyn. Det som Imsen (2006) beskriver som hedonism (att uppleva njutning och samtidigt undvika smärta) är en bärande tanke i behaviorismen men möts bland dessa informanter med en motsatt uppfattning. Tydligast är det när de diskuterar värdet av tekniska hjälpmedel som exempelvis facit till matematikläromedlet. Det är nästan som att vissa informanter menar att det måste finnas smärta för att det ska kunna uppstå njutning.

Skola som förberedelse för vuxenlivet i stort

Uppfattningen att skolan som en förberedelse för vuxenlivet kan även den kopplas till tankemönster hämtade ur skolastiken, men då ur det som Strømnes (1995) kallar *de kyrkliga skolsystemen* (de kristna, skolastiska och jesuitiska utbildningstraditionerna). Deras konflikt mellan å ena sidan nyttobetonad undervisning och å andra sidan fostran (som en förberedelse för nästa liv) kan dock inte överföras på dessa informanters uppfattningar då deras definition av förberedelse för vuxenlivet baseras på en kombination av både nyttobetonad undervisning och fostran. Rent konkret yttrar sig den uppfattningen i de beskrivningar av vilka kunskaper som behövs i vuxenlivet och hur de präglas av sociala färdigheter med anknytning till skolans värdegrund. Ett exempel är de diskussioner som denna grupp av informanter för kring vad elever behöver lära sig för att kunna lösa klimatproblematiken. Alltså argumenterar dessa informanter för en tydlig koppling mellan nyttobetonad undervisning och fostran. Den stora skillnaden mellan informanternas uppfattningar och den skolastiska utbildningssystemens fostran ligger i vad det är eleverna fostras till. Värderingar som under skolastiken formades av kristendomen är idag ersatta med värderingar som

genomsyras av Hållbar utveckling och social kompetens. Sigbrit Franke skriver i förslaget till ny lärarutbildning (*En hållbar lärarutbildning*, 2009) att:

”I en annan tid lärde sig barnen frukta Gud och ära konungen – i dag lär man sig bland annat hållbar utveckling. Skillnaden kan tyckas stor, men i grunden handlar det dock om samma sak – skolan förväntas förmedla samhällets värderingar till det uppväxande släktet.” (s 187).

Inom behaviorismen finns en uppfattning av elever som tomma blad (*tabula rasa*) som ligger till grund för hur man ser på undervisning och lärande (att man lär sig genom stimuli i ett rakt orsak-verkan-system). Till viss del tycker jag mig känna igen delar av de tankestrukturerna i argumenten hos informanter som ser på skolan som en förberedelse för vuxenlivet. De delar inte synen på elever som tomma blad men ger ändå uttryck för en kunskapssyn som bygger på att man som elev tar till sig det som de vuxna har att lära ut. Detta är en syn på lärande som stämmer väl överens med deras uppfattningar av vad det är som ska läras (socialt betingade färdigheter och kunskaper). Ett konstruktivistiskt perspektiv där elever skapar sin egna kunskap (Claesson, 2002, s 27) skulle vara problematiskt att förena med det innehållet.

Den stora skillnaden mellan dessa informanternas uppfattningar och förespråkarna för behaviorismen är synen på bästa möjliga utfall av lärandet. I en behavioristisk tradition kan en elev som mest bli lika bra som sin lärare vilket också medför att skolans metod mest handlar om att överföra kunskap. I de gruppintervjuer som jag har genomfört har en komplexare uppfattning av lärandet framkommit. Dessa informanter målar upp en bild av skolan som en samhällelig utvecklingsorganisation som ska producera medborgare med bättre förutsättningar än dagens vuxna. Det är därför som informanterna i ena stunden kan argumentera för att de som bestämmer över skolan (oavsett om det är de egna lärarna eller en högre tjänstemannastruktur) har elevernas bästa i åtanke och samtidigt argumentera för att de måste lära sig mer än tidigare generationer för att kunna lösa problem som idag kan verka olösbara (exempelvis klimatkrisen). Det perspektivet är ett dominant inslag i hur variationsteorin uppfattar både skolans och undervisningens uppgift: att träna elever i att finna nya lösningar.

Det är intressant hur informanterna, trots att de ger uttryck för uppfattningar av lärande som delvis grundar sig på behavioristiska ideal uppger att det finns ett värde i åldersblandad undervisning, även om de övriga gruppmedlemmarna är yngre och mer okunniga. De anser därmed att det finns ett egenvärde i att lära sig att fungera i grupp vilket snarare kan anses vara ett uttryck för den sociokulturella teoribildningen. Detta är ett exempel på de sociala färdigheter som informanterna beskriver som en del av att vara vuxen. Samma egenskap återges av de informanter som anser att skolan är en förberedelse för yrkeslivet utan att ha valt en egen karriär. Skillnaden är att de då motiverar förmågan att fungera i grupp som en direkt yrkesrelaterad egenskap. (Vilket också medför att de kan lista yrken där denna egenskap inte behövs.) Gemensamt för båda grupper är de på den här punkten ger uttryck för det sociokulturella fokuset på språket och gruppens kollektiva kompetens som två av de viktigaste artefakterna för lärande.

Skola som forum för personlig utveckling

Gemensamt för de skolastiska utbildningssystemen var enligt Strømnes (1995) en föreställning om skolans förmedlade kunskaper som ”fasta, absoluta och sanningsenliga” (s 52). En sådan uppfattning kan på olika vis anses manifesterad i de uppfattningar som utgår ifrån att skolan är en förberedelse för antingen framtida utbildningsval/ yrkesliv eller för vuxenlivet. Däremot finns inte samma tydliga koppling i de uppfattningar som utgår ifrån att skolan är ett forum för personlig utveckling. Denna uppfattning har i betydligt större utsträckning koppling till den pragmatiska grundsynen att kunskaper värderas efter deras praktiska användbarhet. Strømnes beskriver den pragmatiska tanketraditionens effekter på skolan som att all undervisning ”skulle bygga på barnens intressen, att den måste individualiseras och att eget arbete garanterade inre motivation” (1995, s 225). Detta är en syn på skolan och undervisningen som ligger mycket nära den som framkommer i

de gruppintervjuer där dessa informanter förekommer. I princip är det den pragmatiska Decrolyskolan (där skolans kärnuppdrag är att fostra medborgare som kan utnyttja sina intressen och förmågor) som målas upp som föredöme.

I uppfattningar kring hur man lär ser jag vissa kopplingar mellan hur dessa informanter resonerar och de argument som återfinns inom de av Jean Piagets teorier som legat till grund för både kognitivismen och konstruktivismen. Dels eftersom de verkar ha en komplexare syn på lärande än övriga informanter men också för att de ger uttryck för ett lärande vars relevans bygger på elevers egna konstruktion av tankemönster. I allt från vad som är meningen med skolan till vilket inflytande dessa informanter efterfrågar (främst didaktiska beslut kopplade till tid) finns argument som liknar kognitivismens grundantagande: att varje människa har en inneboende vilja att genom förståelse erövra den komplexa värld hon lever i. Det är det som är drivkraften i lärandet (jämfört med exempelvis de som menar att skolan är en förberedelse för ett framtida yrkesliv och som anger att man lär sig för att få höga betyg). De flesta informanter i denna grupp kan inte sätta just dessa ord på drivkraften bakom sitt lärande. Istället resonerar de kring att man lär sig mer när man har roligt. Som exempel jämförs matematikundervisning ”i boken” med en mer varierad matematikundervisning där inslag av utomhusövningar och mattespel är regelbundet återkommande. Jag väljer att tolka denna tolkning av ”roligt” lärande som en undervisning som genererar intensivare förståelse av den komplexa omvärlden. Det är mycket tydligt hur informanterna på den här punkten ställer höga krav på sina lärare. Samma sorts krav ställs också av förespråkare för variationsteorin. Det som Gustafsson (2008) beskriver som variationsteorins grundantagande (att förståelsen av något underlättas genom att eleven erfar hur det studerade skiljer sig ifrån något annat) är en uppfattning som de flesta av dessa informanter inte verkar reflektera över. Däremot är de eniga i att det genom varierade arbetsformer är lättare att identifiera det aktuella lärandeobjektets centrala aspekter.

Samtidigt finns det områden där dessa informanter skiljer sig från de kognitivistiska och konstruktivistiska sätten att uppfatta lärande eftersom de är förhållandevis villiga att välja bort ett antal ämnen. (I S-gruppen är det idrott och hälsa samt praktisk-estetiska ämnen. I L-gruppen uppges ett antal olika ämnen). På den punkten faller teorin om människans inre vilja att utforska sin omvärld. Visserligen uppger en del informanter (främst i S-gruppen) att de väljer bort ämnen baserat på framtida nytta vilket skulle kunna ses som ett uttryck för att de inte har användning av dessa i sitt framtida utforskande av omvärlden, men det är likväl ett avsteg från Piagets teorier. Istället närmar sig informanterna i den här gruppen snarare den pragmatiska Decrolyskolan där skolan ska utveckla elevens alla intressen. Ändå går det att utröna ett mönster av begränsningar i vilka intressen som eleven kan utveckla i skolan. I L-gruppen är det främst ekonomiska skäl med kopplingar till finanskrisen medan det i S-gruppen främst är organisatoriska skäl som framkommer (att det skulle kräva att varje elev fick individuell undervisning av lärare som har expertis på just det området.) Detta är en intressant åsikt eftersom det visar på att det i dessa informanters uppfattning av skolans kunskapssyn ändå finns någon typ av allmänbildning som alla elever måste skaffa sig. Skillnaden ligger i att denna har en perifer innebörd för lärandet. (Man borde lära sig lite av allt ”även om man inte lär sig så mycket”, elev skolår 5.) Detta kan tolkas som en förklaring till varför skolan på den här punkten inte är som informanterna önskar att den var.

Elevers inflytande över det egna lärandet

Den typen av tilltro gentemot skolan och lärare som informanterna ger uttryck för kan till en början vara svår att förena med informanternas genomgående vilja att få mer inflytande. Vad vill man förändra om man är nöjd som det är? Det resonemanget förutsätter antagandet att all maktutövning baseras på någon typ av konflikt. Ett tillstånd där den stora lejonparten av informanterna är både nöjda och samtidigt vill bestämma mer saknar en sådan konflikt. Forsberg (2000) berör precis den typen av inflytande genom att låna det amerikanska uttrycket ”power with” som på nittioalet myntades av Seth Kreisberg (1992) för att illustrera konfliktlös maktutövning.

Motsatsen (av Kreisberg kallat "power over") är en mer traditionell form av inflytande baserat på någon typ av konflikt. Exempel som tas upp i gruppintervjuerna är både lärare som är orättvisa och elever som inte får prata till punkt. Med en sådan definition av begreppet inflytande menar Forsberg (2000) att det endast blir en del av verkligheten som omfattas. Denna uppfattning verkar delas av de informanter som ger uttryck för ett konfliktbaserat inflytandebehov. Genomgående påpekas det hur konflikten enbart berör en liten del av skolverksamheten och att det är just i dessa undantagsfall som de vill ha mer inflytande på de grunder som anges. Det är inte alla lärare som är orättvisa och det är endast vid vissa lektioner som de inte får prata till punkt.

Med den bakgrunden är det lockande att utifrån Forsbergs (2000) syn på inflytande (att elever är involverade i sociala relationer som genomsyras av ett ständigt inflytande) dra slutsatsen att informanterna verkar eniga i att de har ett inflytande som existerar i fler fall än endast de där det föreligger någon typ av konflikt. Eftersom en del informanter ändå fokuserar på konfliktbaserat inflytande kan jag heller inte dra slutsatsen att det endast är fråga om maktutövning som sker i samförstånd. Därmed verkar det som att informanter i både S-gruppen och L-gruppen efterfrågar en kombination av *power over* och *power with*.

7. Avslutning

Vilket företag som helst med mer än 2,5 miljoner anställda skulle ha svårt att bygga en struktur där det är lätt att påverka den egna arbetssituationen. På sin höjd kan man föreställa sig ett frivilligt kompetensutvecklingsprogram och en förslagslåda i lunchrummet. Nu är skolan inget företag men den strukturella utmaningen är liknande. Istället för förslagslådor och kompetensutveckling har vi elevråd och en del kurs- och inriktningsval. Trots att eleverna på båda skolor är nöjda med sin skolgång finns en genomgående vilja hos samtliga informanter att kunna påverka mer än idag. Det kan bara tolkas som att elevråden och kurs- och inriktningsvalen inte är tillräckliga. Informanterna resonerar kring att de skulle lära sig mer (och i min tolkning även bättre) om de fick större och mer varierade möjligheter att påverka sin utbildning. De menar att de skulle använda sitt inflytande för att göra skolan dels mer rättvis och dels mer varierad i fråga om arbetsformer. Det är i fokuset på dessa som variationen finns. Ur denna har jag kunnat identifiera ett mönster i hur de intervjuade informanterna uppfattar den egna skolans syfte: att skolan syftar till att förbereda för kommande utbildningar och framtida yrkesliv, att skolan syftar till att förbereda för vuxenlivet i stort samt att skolan syftar till att vara forum för personlig utveckling. Utifrån dessa tre har jag kunnat tematisera de variationer av uppfattningar av den egna skolans kunskapssyn som jag i analysen har upptäckt hos informanterna. I analysen har jag sett att informanter från Lillköpings Skola och Storköpings Skola inte är jämt fördelade mellan de tre grupperna. Det finns en överrepresentation av informanter från S-gruppen bland de som uppfattar att skolan är en förberedelse för kommande utbildningar och framtida yrkesliv. Samtidigt finns det en överrepresentation av informanter från L-gruppen bland de som uppfattar att skolan är ett forum för personlig utveckling. Eftersom informanterna har samma bakgrund och nästan samma utbildningserfarenheter är det lockande att peka på det som skiljer dem åt och därmed förklara skillnaden. I så fall har ett antal informanter någonstans i samband med sin planerade skolövergång ändrat uppfattning. Alltså kan man konstatera att kunskapssyn verkar gå över. Vid ett par intervjuer i S-gruppen uppmärksammar informanterna detta. En del uppfattar det som en positiv förändring (och argumenterar för att det är bra med en skola som är mer på allvar när de nu ska lära sig svårare saker) medan andra uppfattar det som en negativ förändring (och menar att de antagligen skulle lära sig mer om den nya skolan vore lite mer som den förra, främst med avseende på didaktiken).

Relevans för läraryrket

I samband med Lpo 94 avskaffades den tidigare stadieskolan. Detta motiverades med att lärande inte kan ses som en trestegsraket (låg-, mellan- och högstadiet) utan borde snarare ses som en sammanhållen process. Femton år senare ser vi fortfarande skolor som av olika skäl inte omfattar hela grundskolan. För dessa skolors lärare kan denna uppsats fylla ett tomrum. Vad eleverna har varit med om tidigare och vad som komma skall är direkt avgörande för vad mina elever kan åstadkomma under den begränsade tid som jag är deras lärare. Utan en samsyn mellan lärare i olika delar av utbildningssystemet kvarstår problematiken som präglade tidigare skolsystem. Förhoppningsvis kan den här uppsatsen tjäna som ett diskussionsunderlag i arbetet mot en sidan samsyn

Förslag på vidare forskning

Förutom betydelsen av planerade skolövergångar (som idag är så gott som outforskad mark) ser jag framförallt effekterna av elevers inflytande som ett prioriterat område för vidare forskning. Förändringar i maktbalansen mellan lärare och elever behöver inte vara fråga om ett avsärande av lärares vuxenansvar. Det behöver heller inte vara en vänlig gest i demokratins namn. Det kan fullt möjligt vara så som informanterna i den här studien ger uttryck för: att de skulle lära sig mer om de kände sig mer delaktiga i de beslut som berörde dem. Därutöver borde effekterna av att gå i en åldersblandad skola i jämförelse för en ålderssegregerad vidarutvecklas, då särskilt med fokus på de som under sin skoltid hinner uppleva båda varianter.

8. Referenser

- Andersson, Curt. (2000). *Kunskapssyn och lärande - i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Mikael (1994). *Metod och medvetande* (Göteborg Studies in Educational Science, 96). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björklund, Jan. *Resultatet från matematikundersökningen är katastrofalt för svensk skola*, Newsmill (2008-12-10).
- Broady, Donald. (1981). *Den dolda läroplanen Krut artiklar 1977-80*. Stockholm: Symposium bokförlag.
- Burbles, N.C. (1986). A theory of power in education. *Educational Theory*, vol 36, No 2, p 95-114.
- Claesson, Silwa. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (2003) *Dialog, sampel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, Eva. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gustafsson, Laila. (2008). *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Umeå: Print & Media, Umeå Universitet.
- Key, Ellen. (1996). *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kvale, Steinar. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kreisberg, Seth. (1992). *Transforming power: domination, empowerment and education*. Albany (USA): State of New York Press
- Imsen, Gunn. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4:e uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Thomas m.fl. *Dags att sätta punkt för den nioåriga grundskolan*, DN (2007-10-12)
- Johansson, Yvonne. *Katastrof för skolan*, SvD (2004-01-07)
- Lindgren, Anita. (1994). *Utmaning! : om elevinflytande i skolan*. Göteborg: Gothia.
- Läraryrket. (2002). *I kunskapens namn*. Stockholm: Läraryrket Förlag.
- Marton, Ference. & Trigwell, K. (2000). Variatio est mater studiorum. *Higher education research & development*, 19(3).
- Marton, Ference. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Nyberg, David. (1981.) *Power over power: What power means in ordinary life, how it is related to acting freely, and what it can contribute to a renovated ethics of education*. New York (USA): Cornell University Press.
- Persson, Bengt. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Sanderth, Ingrid. (2002). *Om lusten att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Selberg, Gunvor (1999). *Elevinflytande i lärandet : en studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant arbete*. Luleå : Luleå tekniska universitet.
- Skollagen (SFS 1991:1111), <http://www.skolverket.se/sb/d/777>, (2009-10-29)
- Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsens skriftserie 60.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Lgr 69 I, Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Svenska utbildningsförlaget Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- SOU 1974:53. *Skolans inre arbete*. (SIA-utredningen). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes.

Strømnes, Åsmund Lønning. (1995). *Kunskapssyn och pedagogik : en historisk analys och jämförelse*. Stockholm: Liber.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Thornblad, Helen. (2008). *Vuxna står i vägen*. Stockholm: Rädda Barnen.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för de frivilliga skolformerna. Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan. Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådets etiska regler för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning <http://www.vr.se/>, (2009-11-04)

Bilaga 1: Frågeguide

Vilka olika uppfattningar finns det av den egna skolans kunskapsyn? Hur man lär sig (ämnesintegrering)	Varför har vi ämnen? Varför just dessa ämnen? Fattas det ämnen? Lär man sig på olika sätt i olika ämnen? Vad är skillnaden? Vad är meningen med tematisk undervisning?
Har elever inflytande över den egna skolans kunskapsyn? I så fall hur uppfattar eleverna det inflytandet? Vad man lär sig Vad som är (o)viktigt att lära sig	Vem bestämmer vad du ska lära dig? (Hur bestämmer de?) Finns det saker man inte kan lära sig i skolan? (Varför?) Vad gör man med det man lär sig? Vilka ämnen är (o)viktiga? Finns det helt (o)viktiga ämnen? (Varför har man oviktiga ämnen?) Finns det lärdömrar som är viktigare än andra? Finns det en ordning man lär sig saker i? Ge exempel. Undantag? Vad lär man sig av att samarbets? (vad) kan du lära dig av någon som är yngre/ som kan mindre?
Förändras uppfattningen av skolans kunskapsyn i samband med planerade skolövergångar? Vilka förkunskaper som krävs (åldersintegrering) Om lärande ändras med åldern (olikheter mellan skolorna) Vilket inflytande elever har	På vilka sätt är de båda skolorna (o)lika tror/anser du? Är eleverna olika på de respektive skolorna? Är lärandet olika på de respektive skolorna? Skulle din skola kunna vara mer lik den andra? Vad skulle det innebära? Får du vara med och bestämma? Om vad? Vill du bestämma? Vad skulle du kunna göra för att lå bestämma mer? Spelar elevens intressen roll för vad/hur man lär sig?

Bilaga 2: Missiv

Får ditt barn delta i en gruppintervju om kunskap i skolan?

Hej!

Jag heter Jacob Möllstam och utbildar mig till lärare vid Göteborgs Universitet. Jag skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är mitt examensarbete. Syftet med arbetet är att ta reda på vad elever tycker och tänker om begreppet kunskap. För att kunna besvara dessa frågor behöver jag samla in material genom gruppintervjuer med elever i årskurs fem och sju.

Jag vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den gruppintervju som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. De skolor/enheter/klasser som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad jag behöver från er är att ni som vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

Har ni ytterligare frågor är ni mer än välkomna att höra av er!
Med vänliga hälsningar

Jacob Möllstam
jacob.mollstam@gmail.com, 0733-34 94 80