



INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK
OCH PEDAGOGISK PROFESSION

VETANDE OCH KUNNANDE,

eller en hermeneutisk studie om kunskapssynen i
de samhällsorienterande ämnenas kursplaner från
2022

Fredrik Tilhon-Lindén

Masteruppsats:	30 hp
Program/kurs:	S2DID DIM70Ä
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	VT-21
Handledare:	Kristoffer Larsson
Examinator:	Anna-Lena Lilliestam

Abstract

Master's thesis:	30 hp
Programme/course:	S2DID DIM70Ä
Level:	Second cycle
Term/year	Spring 2021
Supervisor:	Kristoffer Larsson
Examiner:	Anna-Lena Lilliestam
Report no:	xx (supplied by supervisor)
Keywords:	<i>Factual knowledge, skill, epistemological belief, curriculum, hermeneutics</i>

- Aim:** This study aimed to interpret the new 2022 Swedish secondary school syllabi in the four Social study subjects. The study sought to examine if, and if so, how the syllabi were revised to emphasize learning of *factual knowledge* and *skills* more equally. The purpose was to understand the *epistemological beliefs* with regards to the *concept of knowledge* which can be interpreted in the curriculum.
- Theory:** The theoretical point of departure was *Theory of Knowledge* (or *Epistemology*) as a perspective in Educational sciences. The focus was on different *concepts of knowledge* according to which knowledge can be differentiated into different *forms of knowledge*.
- Method:** A two-part study was carried out by using hermeneutics as method. The first part examined the epistemological beliefs, with regards to the concept of knowledge expressed by the Swedish National Agency for Education and the Swedish government in a sample of publications. The second part focused on the revised subject syllabi with help of insights from the first part.
- Results:** The new Social subject syllabi seem to emphasize factual knowledge more than previously. They can also be understood as mediating new epistemological beliefs with a new concept of knowledge. The new concept of knowledge seems to be differentiated in the two forms of knowledge that are suggested to be called (1) “*know that*” (*vetande*) and (2) “*know how*” (*kunnande*).

Pravda vítězí

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	7
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	10
2.1. FORSKNINGSDSIGN	10
2.2. AVGRÄNSNINGAR	11
2.3. TERMINOLOGI.....	12
2.3.1. <i>Läroplan</i>	12
2.3.2. <i>Kunskapssyn</i>	13
2.3.3. <i>Kunskapsbegreppet</i>	13
2.3.4. <i>Kunskapsformerna faktakunskap och förmåga</i>	14
3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	15
3.1. KUNSKAPSSYN.....	16
3.2. KUNSKAPSSYNER I MODERN TID.....	16
3.3. DET ARISTOTELISKA KUNSKAPSBEGREPPET	17
3.4. DIFFERENTIERADE KUNSKAPSBEGREPP	18
3.5. KUNSKAPSTEORETISKA PARALLELLER I LÄROPLANSTEORIN	19
4. TIDIGARE FORSKNING	21
4.1. LÄROPLANSTEORI	21
4.2. NÅGRA EXEMPEL UR LÄROPLANSTEORIN	23
4.3. KRITISKT TÄNKANDE	25
5. METOD	28
5.1. HERMENEUTISK TEORI OCH PRAKTIK.....	28
5.1.1. <i>Det hermeneutiska förhållningssättet</i>	28
5.1.2. <i>Abstraktionsnivåer</i>	29
5.1.3. <i>Andra metodologiska huvuddrag</i>	30
5.2. MATERIAL	31
5.2.1. <i>Första delstudien</i>	31
5.2.2. <i>Andra delstudien</i>	32
5.1. GENOMFÖRANDE	34
5.1.1. <i>Första delstudien</i>	35
5.1.2. <i>Andra delstudien – paragrafindelning</i>	36
5.1.3. <i>Andra delstudien - kunskapskravens utgångspunkter i ämnesmålen</i>	39
5.2. METOD FÖR SÖKNING AV TIDIGARE FORSKNING	42
5.3. ETISKA ÖVERVÄGANDEN	43
6. RESULTAT AV DEN FÖRSTA DELSTUDIEN.....	44
6.1. LÄROPLANSKOMMITTÉN 1991	44

6.2.	DE FYRA KUNSKAPSFORMERNA ENLIGT LÄROPLANSKOMMITTÉN 1991	45
6.3.	KUNSKAPSSYNYN OCH SKOLREFORMEN 2011	46
6.4.	GYMNASIESKOLAN OCH KUNSKAPSSYNYN	46
6.5.	GRUNDSKOLAN	47
6.6.	KURSPLANSREVISIONEN 2022	48
6.6.1.	<i>Skolverkets behovsanalys och Januariavtalet</i>	49
6.6.2.	<i>Revideringen och nya tolkningsalternativ</i>	50
7.	RESULTAT AV DEN ANDRA DELSTUDIEN	55
7.1.	2011 ÅRS KURSPLANER	55
1.1.	2022 ÅRS KURSPLANER	58
1.1.	”ELEVEN FÖR [...] RESONEMANG”	62
7.2.	KURSPLANSREVIDERINGENS FÖRÄNDRINGSMÖNSTER	62
7.2.1.	<i>Fler ämnesmål inleds med ”kunskaper om”</i>	62
7.2.2.	<i>Ämnesmålenas genomslag i kunskapskraven</i>	63
7.2.3.	<i>Kunskaper och förmågor i kunskapskraven</i>	64
7.3.	KURSPLANSREVIDERINGENS FÖLIDER FÖR KUNSKAPSSYNYN	65
7.4.	RESULTATSAMMANFATTNING	67
8.	DISKUSSION	69
8.1.	RELIABILITET, VALIDITET OCH ANDRA KVALITETSASPEKTER	69
8.2.	ETT NYTT KUNSKAPSBEGREPP UTAN ÖVERGRIPANDE LÄROPLANSREVIDERING?	71
8.3.	PARALLELLER MED ANDRA KUNSKAPSBEGREPP	72
8.4.	VETANDE OCH KUNNANDE I DE SAMHÄLLSORIENTERANDE ÄMNEA	73
9.	SLUTSATSER OCH NYA FORSKNINGSPROBLEM	76
9.1.	FÖRSTA FRÅGESTÄLLNINGEN	76
9.2.	ANDRA FRÅGESTÄLLNINGEN	76
9.3.	NYA FORSKNINGSPROBLEM	77
	REFERENSER	79
	BILAGA 1 – HISTORIA	85
	HISTORIA 2011	85
	HISTORIA 2022	86
	BILAGA 2 – RELIGIONSKUNSKAP	87
	RELIGIONSKUNSKAP 2011	87
	RELIGIONSKUNSKAP 2022	88
	BILAGA 3 – SAMHÄLLSKUNSKAP	89
	SAMHÄLLSKUNSKAP 2011	89
	SAMHÄLLSKUNSKAP 2022	90

1. Inledning

Under de senaste 50 åren har Sveriges grundskolor reglerats med hjälp av fyra olika läroplaner. På många sätt avspeglar de fyra läroplanerna olika föreställningar om kunskap och lärande som är sprungna ur olika samhällsparadigm (Wahlström, 2016). Att tala om en skola i ständig förändring är knappast en underdrift då det är en institution som ”delar blodomlopp med resten av samhället” (Liedman, 2010). Ett föränderligt samhälle medför med andra ord ett föränderligt tänkande om kunskap. Med hjälp av de nya kursplanerna som träder i kraft i och med höstterminen 2022 är Skolverkets ambition att stärka lärandet av *faktakunskaper* i grundskolan (Skolverket, 2020a). Lärandet av faktakunskaper har enligt grundskolans lärare och andra bedömare varit åsidosatt sedan läroplansreformen 2011 som i praktiken innebar ett nästintill ensidigt fokus på *förmågor* (Skolverket, 2019a). Även om kursplansrevideringen avser att åtgärda oavsiktliga problem med läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2019a) går det se en parallell samhällsutveckling utifrån vilken faktakunskapernas betydelse behöver återerövas.

Förtroendet för traditionella medier har minskat i både Sverige och internationellt och samtidigt har så kallade *alternativa medier* tagit allt större utrymme. Inte minst grundar det sig i en utbredd misstro mot traditionella medier som anklagas för att avstå från att rapportera *fakta* om politiskt obekväma frågor såsom invandring, brottslighet och klimatet (Ustad Figenschou & Ihlebæk, 2019; Theorin & Strömbäck, 2020). Det minskade förtroendet för traditionella medier har också lämnat utrymme åt medvetna desinformationskampanjer från främmande makter vars syfte är att så tvivel och destabilisera de västerländska demokratierna med hjälp av felaktiga uppgifter hämtade ur en högerextrem retorik (Kragh & Åsberg, 2017). Den pågående coronapandemin och de många konspirationsteorierna om virusets ursprung, vaccination och olika länders smittskyddsstrategier är ett dagsaktuellt exempel på att det bland människor inte verkar finnas en enighet om vad som kan tas för fakta och vilka auktoriteter som går att lita på (Mukhtar, 2021). Den ryska före detta världsmästaren i schack och numera aktivisten Garry Kasparov beskrev 2017 i en intervju hur den ryska presidenten Vladimir Putin stödjer en uppsjö av mediekanaler i Ryssland som förmedlar olika, och till och med motsägelsefulla, bilder av händelser i världen i syfte att förvirra allmänheten. Istället för att främja *en* regeringsvänlig bild av verkligheten och att motarbeta all annan nyhetsrapportering, som var fallet under Sovjettiden, menar Kasparov att Putin vill ingjuta känslan av att *sanningen är relativ* och att ingenting man hör går att lita på (Kasparov, 2017). Strategin påminner om de iakttagelser som

Hannah Arendt gjorde i sina studier av nazismens och Stalinismens totalitära regimer (Arendt, 2018). En liknande, för att inte säga direkt relaterad (Reston, 2017), utveckling gick att se i USA under de fyra år som Donald Trump i besittning av presidentämbetet frekvent använde begreppet ”*fake news*” för att benämna de traditionella medierna. I USA spreds inte bara en misstro mot de traditionella mediernas vilja att publicera *fakta* utan också samma *sanningsrelativism* som Kasparov tillskrev det ryska offentliga samtalet. Bland annat sa den Trumplojala opinionsbildaren Scottie Nell Hughes i ett numera berömt radioinslag att ”there is no such thing [...] anymore as facts” (ung. *det finns inte längre några fakta*) (Nell Hughes, 2016).

Att det inte skulle finnas några ”säkert konstaterade sakförhållanden” (som definitionen av *fakta* lyder i SAOL 2021) är förstås en tanke som har sysselsatt filosofer i tusentals år men det finns inget skäl att tro att fakta plötsligt upphörde att existera någon gång under 2000-talet som Nell Hughes (2016) antyder. Däremot verkar kunskaper om sakförhållanden som exempelvis gäller coronapandemin eller invandring ha svårare att nå den breda allmänheten i en tid av omfattande desinformation. Att *faktakunskaper* har uppfattats som en underordnad kunskapsform i den svenska skolan (Skolverket, 2019a) kan knappast ha motverkat samhällsutvecklingen som beskrivs här. Tvärt om menar Wikforss (2017) att skolan under en längre tid har genomsyrats av ett *konstruktivistiskt tänkande* som har inneburit att *kunskap* snarare har förståtts som en produkt av subjektiva perspektiv istället för att utgå ifrån fakta. I boken *Alternativa fakta* hävdar hon att skolans ointresse för faktakunskaper i Sverige och andra länder är en anledning till att makter utanför det politiska etablissemangen har kunnat vinna inflytande med hjälp av att anspela på *sanningsrelativism* (Wikforss, 2017). Utifrån det borde betoningen på faktakunskaper inte vara viktigare i något annat ämne än just de fyra samhällsorienterande ämnena som denna studie undersöker.

Denna studie avser att undersöka *kunskapssynen* som präglar de nya grundskolekursplanerna i samhällsorienterande ämnen. Kunskapssynen har på sätt och vis varit statisk sedan 1990-talets början trots två stora skolreformer åren 1994 och 2011. Kunskapssynen som präglade läroplanerna från de två åren har sitt ursprung i den statliga utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) i vilken Läroplanskommittén 1991 deklarerade att kunskap förekommer i olika former och att bland annat grundskoleutbildningen skulle ges för att företrädesvis utveckla eleverns *faktakunskap*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*. Eftersom idén om de fyra kunskapsformerna var beroende av de begrepp som förekom i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) krävdes det att även det epistemologiska språkbruket i kursplaner och läroplaner

användes med stor medvetenhet. Innebörden av uttryck såsom ”*förmåga att*” och ”*kunskaper om*”, som användes för att benämna mål i olika ämnen i grundskolan och gymnasiet sedan 2011, skulle inte få olika uttolkningar på olika skolor och av olika lärare. I stället definierades uttrycken noggrant för att visa hur de fyra kunskapsformerna skulle utvecklas i olika skolämnen (Skolverket, 2011).

Denna studie gjordes inte utifrån antagandet att kunskapssynen i skolan *behöver* förändras för att tillgodose en brist på fakta i det offentliga samtalet – även om det mycket väl kan vara fallet. I stället gjordes studien utifrån att Skolverkets avisering om kursplansrevidering i december 2019 innehöll en ledtråd om att Läroplanskommitténs kunskapssyn inte längre var utgångspunkten för vad som skulle bli de nya kursplanerna (Skolverket, 2019b). En central målsättning med kursplansrevideringen meddelades vara att minska betoningen på lärandet av *förmågor* till förmån för lärandet av *faktakunskaper* (Skolverket, 2020a). De epistemologiska begreppen *faktakunskaper* och *förmågor* kan på en första anblick se ut att vara hämtade ur Läroplanskommitténs slutbetänkande (SOU 1992:94) och de två läroplanerna som utredningen bildat grund för. Däremot verkar begreppen *användas* annorlunda jämfört med tidigare.

Utifrån den epistemologiska begreppsapparatur som växte fram ur Läroplanskommitténs skrivelser blir det oklart vad som menas med Skolverkets strävan efter ”en bra balans mellan fakta och olika förmågor” (Skolverket, 2019b). Faktakunskaper är nämligen en *kunskapsform* och förmåga är ett begrepp, eller *kunskapsuttryck*, med en specifik betydelse. *Förmåga* har hittills använts för att specifikt benämna ämnesmål i grundskolan och gymnasiet med en jämlig betoning på faktakunskap, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Skolverket, 2011). Även om myndigheten formellt inte har tagit avstånd från den kunskapssyn som tidigare hämtats ur *Skola för bildning* (SOU 1992:94) uppstår här ett behov av att klarhet. Skolverket verkar använda ett annat epistemologiskt språk och frågan är alltså om det utgår från andra föreställningar om kunskap och lärande jämfört med tidigare. Denna studie avser att sörja för det föreliggande behovet av klarhet.

Att skolan spelar en avgörande roll för människors kunskaper är okontroversiellt. Men när båda begreppen *kunskapssamhälle* (Beckerman, 2005) och *sanningens död* (Kakutani, 2018) paradoxalt används för att beskriva samtiden bör en utredning av skolans syn på kunskap betraktas som ett viktigt bidrag.

2. Syfte och frågeställningar

Ett av Skolverkets mål med kursplansrevideringen 2022 är att skapa en större balans mellan lärandet av *faktakunskaper* och *förmågor* (Skolverket, 2021a). Målformuleringen tycks utgå ifrån ett *kunskapsbegrepp* som i huvudsak differentieras i *faktakunskaper* och *förmågor* som två kunskapsformer. Om så är fallet avviker det ifrån det *fyrdelade kunskapsbegrepp* som beskrevs av Läroplanskommittén 1991 (SOU 1992:94) och som agerade som epistemologiska utgångspunkten för läroplanen Lgr 11¹. Syftet med föreliggande studie är att presentera en förståelsehorisont för de nya grundskolekursplanerna i samhällsorienterande ämnena som träder i kraft sommaren 2022. Studien avser att tolka och förstå det epistemologiska språkbruket som förekommer i kursplanerna i läroplanerna Lgr 11 och Lgr 22 liksom andra relevanta publikationer från Skolverket och regeringen. Genom att undersöka vilket kunskapsbegrepp skrivelseerna medför avser studien att synliggöra en aspekt av den kunskapssyn som präglar styrdokumentet.

Genom att anta ett kunskapsteoretiskt perspektiv och söka en djupare förståelse för de nya kursplanerna och den kontext som de befinner sig i syftar studien till att göra ett dagsaktuellt bidrag till läroplansteorin. De valda tolkningsobjekten lästes med hjälp av den hermeneutiska metoden för att besvara följande frågeställningar:

- Förändras kursplanerna i samhällsorienterande ämnen i och med kursplansrevideringen år 2022 utifrån målsättningen att skapa en större balans mellan fokus på *faktakunskaper* och *förmågor*, och i så fall hur?
- Påverkas kunskapssynen i kursplanerna med avseende på *kunskapsbegreppet* av kursplansrevideringen i samhällsorienterande ämnen, och i så fall hur?

2.1. Forskningsdesign

De reviderade kursplanerna i samhällsorienterande ämnen är de *primära tolkningsobjekten* i hela studien. I arbetet undersöktes även andra tolkningsobjekt (ex. kursplaner från 2011 och andra myndighetsskrifter) men syftet var även då att söka förståelse för de primära tolkningsobjekten. Arbetet benämns således som en studie om de reviderade kursplanerna i titeln. Designen, och följaktligen titeln, bygger på Ödmans (2001) beskrivning av hermeneutiken vilken utgör arbetets metod. De reviderade kursplanerna är enligt

¹ ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (Lgr 11, s. 8).

hermeneutiken *texter* som behöver tolkas utifrån den *kontext* som de befinner sig i (Ödman, 2001). Det hermeneutiska begreppet kontext har två innebörder i denna forskningsdesign. *Texterna*, det vill säga de reviderade kursplanerna, relaterades till en övergripande *kontext* bestående av myndighetsskrifter såsom kommentarmaterial som kan bidra till en bättre förståelse för texterna. Den andra innebörden av begreppet kontext är att de reviderade kursplanerna (*texterna*) är skrivna utifrån effekter som kursplanerna från 2011 medförde. En sådan effekt är en upplevd underbetoning på faktakunskaper (Skolverket, 2019a). Därför söktes även förståelse för *texterna* med hjälp av de förgående kursplanerna (*kontext*).

Arbetet består av två delstudier som bidrar till att besvara båda frågeställningarna. I den första delstudien undersöktes *kunskapssynen* som Skolverket och regeringen har gett uttryck för sedan 1992. Där lästes ett urval av olika myndighetspublikationer med fokus på kunskapsteoretiska, eller epistemologiska, begrepp. I den andra delstudien lästes och undersöktes kursplanerna från åren 2011 och 2022 för att se hur lärandet av faktakunskaper respektive förmågor betonas.

2.2. Avgränsningar

Föreliggande studie är en undersökning och problematisering av epistemologiska begrepp såsom *faktakunskaper* och *förmågor*. Begreppen har central betydelse i alla ämnessammanhang och i alla skolformer. I studien undersöktes styrdokument som reglerar undervisningen i *enbart* fyra grundskoleämnen vilket naturligt innebär en begränsning för resultatens anspråk. Studien undersöker bland annat förändringsmönster i grundskolekursplanerna i geografi, samhällskunskap, historia och religionskunskap och dessa mönster kanske inte går att identifiera i samma utsträckning i andra skolämnen. Vidare redogör studiens resultat för en kunskapssyn som kanske inte heller skulle synas om metoden tillämpas på annat relevant material. Å andra sidan illustrerar studiens resultat en bild som rör fyra av grundskolans 16 ämnen och som utgör mer än en tiondel av undervisningstiden i hela skolformen (Skolverket, 2021b; Skolverket, 2021c). Därför bör studiens resultat anses vara betydelsefulla genom att åtminstone skildra hur *faktakunskaper* och *förmågor* betonas och vilken kunskapssyn som genomsyrar en storleksmässigt icke-försumbar del av grundskolan.

2.3. Terminologi



Figur 1

Förhållandet mellan arbetets centrala begrepp kan ses som mängder i ett s.k. eulardiagram. En läroplan består av en kunskapssyn som bygger på en uppfattning om kunskapsbegreppet. Kunskapsbegreppet kan i sin tur differentieras i olika kunskapsformer.

kunskapsbegreppen i centrum. Istället för att ange ett enhetligt svar på vad kunskap är anges där att det finns olika sorters kunskap. Dessa olika sorters kunskap kan i sin tur kallas för *kunskapsformer*. Nedan beskrivs vad begreppen betecknar i detta arbete. Poängen är inte *definiera* begreppen – i stället är utgångspunkten Ludwig Wittgensteins devis om att ordens betydelse finns i hur de *används* (Wittgenstein, 2012). Det terminologiska greppet är viktigt eftersom flera av begreppen härleds ur en kontext där det de i själva verket *inte definieras*. Istället är ett av studiens syften att undersöka betydelsen av begreppen genom att betrakta *hur de används*.

2.3.1. Läroplan

Inom läroplansteorin är *läroplansbegreppet* mångfacetterat – inte minst genom att det har olika betydelser i olika skolkontexter internationellt (Sundberg, 2007). Likaså nyanseras begreppet genom att läroplaner har olika aspekter eller sidor som ger begreppet olika innebörder beroende på vilken aspekt eller sida som står i fokus. Exempelvis anger Goodlad (1979) att en läroplan har en ideologisk, formell, uppfattad, genomförd respektive en, av eleven, upplevd sida (Goodlad, 1979). Med det menas att en läroplan inte är samma sak i de olika kontexterna mellan

I detta arbete förekommer några epistemologiska begrepp som är av särskild betydelse. Begreppen förkommer frekvent i skolans värld och i den utbildningsvetenskapliga litteraturen. Figur 1 illustrerar hur begreppen förhåller sig till varandra. Detta arbete avser huvudsakligen att undersöka en *kunskapssyn* som kommer till uttryck i läroplanen Lgr 22. En kunskapssyn består inte sällan av föreställningar om begreppet *kunskap*. Olika kunskapssyner kan vila på olika kunskapsbegrepp. I detta arbete står de *differentierade*

idén bakom en läroplan till de olika erfarenheter som hundratusentals elever senare får av ”samma” läroplan. Läroplansbegreppet som används här innefattar delvis den *ideologiska, formella* liksom den *uppfattade* aspekten av läroplanen. Genom att intressera sig för kunskapssynen som genomsyrar läroplanen berör studien den *ideologiska* läroplansaspekten. Kunskapssynen har åtminstone efter skolreformen 2011 inte varit helt tydlig vilket av studien har krävt ett stort mått av tolkande arbete (se första delstudien, avsnitt 6) och därför är det möjligt att se det som att studien även berör den *uppfattade* läroplansaspekten. Utgångspunkten har förstås genomgående varit det skrivna ordet i läroplanen och förståelsen av just det har varit studiens syfte. Därför benämner begreppet läroplan som används här tillika den *formella* läroplansaspekten.

2.3.2. Kunskapssyn

Begreppet *kunskapssyn*, som förekommer inom den svenska utbildningsvetenskapliga litteraturen, handlar om hur man *ser* på *kunskap* (Lindfors, 2018). En kunskapssyn avgränsar vad som är önskvärd kunskap men också vad den har för syfte och funktion. Under 1990-talet och 2000-talets början agerade den statliga utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) som grund för kunskapssynen i skolan. Utredningen anförde ett differentierat kunskapsbegrepp bestående av fyra kunskapsformer som sedan stadgades i läroplanerna. Begreppet kunskapssyn kan innefatta många andra dimensioner men i detta arbete används det som ett kunskapsteoretiskt eller epistemologiskt begrepp. I Linde (2003) används begreppet kunskapssyn för att benämna kunskapsteoretiska ståndpunkter som exempelvis anger vad kunskap är, vilka sanningskriterier som finns eller hur människan når kunskap (”genom förnuftet eller genom sinnenas vittnesbörd” (s.32)). På ett liknande sätt används *kunskapsbegreppet* här som jämförelsegrund för kunskapssynerna som präglar de olika kursplanerna som studien undersöker.

2.3.3. Kunskapsbegreppet

Begreppet *kunskap* handlar i detta sammanhang om det vetande och kunnande som eleverna förväntas utveckla med hjälp av grundskoleundervisningen. Studien gör inget anspråk på att förklara vad kunskap egentligen är – inte minst genom att kunskap inte enbart förvärfvas i grundskolan. Istället iakttar studien hur *kunskapsbegreppet* som sådant används i olika sammanhang och vad det betecknar. Kunskapsbegreppet kan sägas vara studiens jämförelsegrund för att skildra olika kunskapssyner i skolans värld. Där förekommer framförallt olika *differentierade kunskapsbegrepp* bestående av olika kunskapsformer. Ibland kallas det för olika *kunskapstypologier* (Carlgrén, Forsberg & Lindberg, 2009). I *Skola för bildning* (SOU

1992:94) finns det för grundskolan mest relevanta exemplet; den *kunskap* som eleverna skulle utveckla enligt utredningen förekommer i formerna *faktakunskap*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*. Det äldsta idag kända differentierade kunskapsbegreppet formulerades av Aristoteles redan under antiken; han hävdade att det fanns tre olika typer av kunskap (*episteme*, *techne* och *fronesis* – se Wahlström, 2016). En mer detaljerad redogörelse för det aristoteliska liksom andra kunskapsbegrepp ges i arbetets teoretiska utgångspunkter (se avsnitt 3).

2.3.4. Kunskapsformerna faktakunskap och förmåga

Differentierade kunskapsbegrepp vilar på tesen att kunskap förekommer i olika former. I detta arbete ligger särskilt fokus på *faktakunskap* och *förmågor* som går att tolka som två kunskapsformer i ett tudelat kunskapsbegrepp i kursplansrevideringens kontext. Med hjälp av de två begreppen uttrycks vad som är kursplansrevideringens centrala mål; en balanserad betoning på *faktakunskaper* och *förmågor* i styrdokumentet (Skolverket, 2019a). Båda begreppen har använts i skolans värld åtminstone sedan reformen 2011 men de har inte betecknat två kunskapsformer i ett tudelat kunskapsbegrepp. *Faktakunskaper* definierades av Läroplanskommittén 1991 som en kunskapsform som innebar information som en elev memorerar (SOU 1992:94). Där skildes *faktakunskaper* från *förståelse* genom att det förstnämnda är en *kvantitativ* kunskapsform och det sistnämnda en *kvalitativ* kunskapsform². *Förmåga* har däremot inte använts som en kunskapsform fram tills kursplansrevideringen. Istället har det förekommit som inledande uttryck i ämnesmål i läroplanen Lgr 11³. Eleven skulle utveckla förmåga att exempelvis *analysera*, *undersöka* eller *värdera*. I detta arbete undersöks förutsättningarna för att förstå *förmåga* som en kunskapsform utifrån en ny kontext. Hypotesen är att begreppsparet *faktakunskaper* och *förmågor* tillsammans ger en någorlunda komplett bild av vad det åsyftade *kunskapsbegreppet* i de nya kursplanerna betyder. I så fall skulle begreppet *faktakunskap* ha en bredare inramning än den snäva motsvarigheten som beskrevs av Läroplanskommittén (se avsnitt 6.2 för kunskapsformerna enligt Läroplanskommittén 1991).

² Det går att ha fler eller färre faktakunskaper men de är alla av samma kvalitet.

³ Exempelvis skulle elever utveckla ”*förmåga att analysera hur naturens egna processer och människors verksamheter formar och förändrar livsmiljöer i olika delar av världen*” (Lgr 11, s. 196) genom geografiundervisningen enligt läroplanen Lgr 11.

3. Teoretiska utgångspunkter

Läroplansteori är ett ämnesövergripande forskningsfält med många möjliga perspektiv utifrån vilka läroplaner kan studeras. Detta arbete avser att göra ett bidrag till läroplansteorin – men de teoretiska utgångspunkterna är inte explicit läroplansteoretiska. Istället har arbetet *kunskapsteori*, eller *epistemologi*, och den centrala frågan om vad *kunskap* kan anses vara som utgångspunkt. Som avslutning på detta kapitel identifieras några paralleller inom läroplansteorins begreppsvärld.

Kunskap är ett svårfångat begrepp bland annat genom att det åsyftar på någonting som finns i individens mentala sfär och är, exempelvis, utifrån ett sociokulturellt perspektiv helt och hållet icke-observerbart för någon annan än individen själv. Samtidigt talas det ofta om kunskap som ett gods som skolan har i uppgift att föra över till individens innersta mentala rum (Sfard, 1998). Sådana perspektiv är inte sällan normativa. Denna studie handlar om det senare; kunskap som den beskrivs i skolans uppdrag utan att befatta sig med hur kunskapen tas emot eller uppfattas av eleverna. Det finns många andra konfliktlinjer i frågan om vad kunskap är. Inom vetenskapen gör man exempelvis skillnad på den naturvetenskapligt präglade positivismen å ena sidan, där enbart fenomen som kan bekräftas via ens sinnen *är* kunskap, och den samhällsvetenskapligt präglade interpretativismen å andra, sidan där man menar att aspekter av samhället bäst förstås genom att forskaren fångar den subjektiva innebörden av dem (Bryman, 2018). Vidare är inte heller kunskapsteori nödvändigtvis ett entydigt begrepp. Linde (2003) skiljer på kunskapsteori som en gren inom filosofin från hur disciplinen förekommer inom utbildningsvetenskapliga sammanhang.

Detta arbete handlar om läroplaner och därför riktas fokus hädanefter mot hur kunskapsbegreppet kan komma till uttryck där. Goodlad (1979) beskriver att en läroplan har fem unika sidor; en ideologisk, formell, uppfattad, genomförd respektive upplevd sida. Med andra ord är den läroplan som är tilltänkt i en samhällelig kontext inte den samma som den läroplan som sedan formaliseras och följaktligen omsätts lokalt på olika skolor och i olika klassrum. Vidare tillägnar sig varje elev en *egen upplevd läroplan* utifrån sina unika förutsättningar (Goodlad, 1979). Det går enkelt att konstatera att ämnet är invecklat nog för att här enbart, eller åtminstone primärt, fokusera på den *formella läroplanen* utan vidare hänsyn till att den förmodligen möter vitt skilda verkligheter på olika skolor och i olika individer.

3.1. Kunskapssyn

Kunskapssyn kan möjligtvis uppfattas som ett självförklarande begrepp – hur man *ser* på *kunskap*. Det är utan tvekan så att en läroplan medför en kunskapssyn genom att kunskap har en så central roll där. Begreppet *kunskapssyn* består av olika aspekter. Om man iakttar den kunskapssyn som förmedlades i utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) riktades mycket uppmärksamhet mot vad kunskap är och kunskapens tillämnade syfte. Lindfors (2018) förklarar att kunskapssyn handlar om förhållningssätt till kunskap och kunnande och knyter det till det närliggande engelska begreppen *epistemological belief*. Nedan görs en kort genomgång av olika kunskapssyner som går att urskilja som präglade av den svenska grundskolan i modern tid. Därefter följer en redogörelse av de kunskapsbegrepp som haft betydelse i det svenska skolväsendet.

3.2. Kunskapssyner i modern tid

Det finns många olika idéer om vad som är syftet och funktionen med den kunskap som skolan har i uppgift att lära ut. Här belyses tre strömningar som i olika grad präglar den svenska skolan.

I 1980 års läroplaner stod att ”människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka information”(Lgr 80, s. 15), vilket är ett kännetecken för den *pedagogiska progressivism* som hade präglat skolreformen samma år. I den humanistiskt inriktade kunskapstraditionen, som den pedagogiska progressivismen också kallas (Wahlström, 2016), är syftet med kunskap att främja personlig utveckling med utgångspunkt i den enskilda elevens erfarenheter. Gustavsson (2002) skildrar den progressiva pedagogiken i kontrast till vad han kallar för den traditionella förmedlingspedagogiken där kunskap behandlas som ett gods som överförs från skola till elev. I det progressiva tänkandet föreställde man sig istället att kunskap rekonstrueras i elevens individuella kontext utifrån människans aktiva och skapande natur (Gustavsson, 2002). Den pedagogiska progressivismen utmanades av den så kallade *kunskapsrörelsen* där företrädarna antog en kunskapskonservativ linje och menade att bland annat läroplanen Lgr 80 saknade betoning på ”nyttig kunskap” och att skolan behövde förmedla vetenskaplig sakkunskap (Gustavsson, 2002, s. 28).

Kunskapsrörelsen företrädades framförallt av politiker och opinionsbildare, men deras kunskapssyn kan liknas vid vad som i Wahlströms (2016) läroplansteori kallas för *vetenskaplig rationalism*. Här utvecklas elevens intellektuella förmåga genom att ämnesorienterad kunskap överförs i syfte att bevara en kunskapskultur som anses vara viktig för samhällets tillstånd. De akademiska ämnesdisciplinerna är här utgångspunkt för ämnesinnehållsligt urval i kursplaner i

lägre skolformer (Wahlström, 2016). Möjligtvis kan ämnesdidaktikerna på svenska högskolor och universitet och deras medverkan till nya kursplaner (Skolverket, 2021a) liknas vid ett inslag av vetenskaplig rationalism även idag.

Ett tredje perspektiv på kunskapens syfte och funktion har *social effektivitet* som utgångspunkt; alltså att kunskapsurvalet görs på grundval av samhällets behov av kompetenta medborgare för ekonomisk och social utveckling. Det tredje perspektivet framhåller kunskapens nödvändighet och nytta i samhället för en framtid där nationen behöver ha en kunskapsmässig konkurrenskraft (Wahlström, 2016). Från och med 1960-talet hade tanken om kunskap som produktionsmedel en stark ställning genom att Sverige hade börjat övergå från att vara ett industrisamhälle till ett tjänstesamhälle. Kritiker till det sociala effektivitetsperspektivet hävdade att det satte statens och marknadens behov framför individen (Gustavsson, 2002).

Deng & Luke (2008) beskriver *pedagogisk progressivism*, *vetenskaplig rationalism* och *social effektivitet* som tre olika perspektiv, eller kunskapssyner, som präglar olika läroplaner. Det är emellertid möjligt att se avtryck av alla tre kunskapssyner på den svenska skolans läroplanshistoria. Gustavsson (2002) hävdar att *Skola för bildning* (SOU 1992:94) är produkten av ett försök att överbrygga motsättningen mellan den pedagogiska progressivismen och den vetenskapliga rationalismen. Där gavs begreppet *bildning* återigen betydelse efter en längre tid av frånvaro – och ansågs betyda ”kunskapstillägnet som inte enbart sitter på ytan utan blir en del av personligheten” (Carlgren, Hylén, & Hörnqvist, Grundskola för bildning, kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier, 2003, s. 6). Det sociala effektivitetsperspektivet genomsyrar också *Skola för bildning* (SOU 1992:94) genom att en av utgångspunkterna för skolan var elevernas framtida medverkan till tillnärlivets. Man konstaterade exempelvis att människor i högre grad ”dras in i verksamheter” som kräver formella kunskaper och kommunikativa färdigheter (SOU 1992:94, s. 63).

3.3. Det aristoteliska kunskapsbegreppet

I de tre kunskapssynerna ovan står *kunskapsbegreppet* på ett eller annat sätt i centrum för de olika idéer eller ideal som framförts. En naturlig följdfråga blir då *vad* kunskap är? Många av de svar som frågan fått går att härledas till början av den grekiska antiken.

I *Den nikomachianiska etiken*⁴ beskriver Aristoteles fem dispositioner eller egenskaper hos människor som inte sällan förekommer inom kunskapsteorin och läroplansteorin (ex. Wahlström 2016, Linde 2012, Gustavsson 2002). Förutom *sofia* (visheten) och *nous* (ung. intellektuell kapacitet) beskrev Aristoteles de tre kunskapsformerna *episteme*, *techne* och *fronesis*.

Med *episteme* menade Aristoteles sann kunskap; kunskap som är objektiv i motsats till *doxa* som istället förknippades med åsikt och tro (Gustavsson, 2002). I det sammanhang som föreliggande studie utgör kan Skolverkets begrepp *faktakunskaper* associeras med just *episteme*. Idén om sann och objektiv kunskap och i vilken grad kunskapen går att *veta* är förstås omdiskuterat inom filosofin. *Techne* och *fronesis* handlade istället om praktisk kunskap. I den ursprungliga beskrivningen hävdade Aristoteles att *techne* var kunskapen att kunna göra någonting utifrån ett bestämt syfte och *fronesis* var kunskapen att kunna göra någonting med praktiskt omdöme; med känsla för vad som är rätt och fel i ett görande (Gustavsson, 2002).

De tre kunskapsformerna har använts i överförd betydelse inom sentida kunskapsteori. Aristoteles definierade kunskapsformerna på ett sätt som möjligen inte är helt konstruktivt för dagens läroplansinnehåll. *Episteme*, den sanna kunskapen, hävdade Aristoteles fanns i naturvetenskap, matematik men också i teologi. *Techne*, kunskapen om hur saker kan skapas och tillverkas, associerade han med hantverk och konst (Wahlström, 2016). Den tredje kunskapsformen *fronesis* handlade om att kunna fatta etiska beslut i exempelvis det politiska livet (Gustavsson, 2002).

3.4. Differentierade kunskapsbegrepp

Även om det aristoteliska kunskapsbegreppet inte har överförts intakt till *Skola för bildning* (SOU 1992:94) finns där vissa paralleller. På samma sätt som Aristoteles redogör Läroplanskommittén för ett differentierat kunskapsbegrepp, det vill säga att kunskap som begrepp förklaras genom att dekonstrueras i olika kategorier. Tillika anknyter Läroplanskommitténs kunskapsbegrepp till det aristoteliska genom att göra en distinktion mellan kunskap som vetande och kunskap som görande – eller kunskap som *faktakunskap* och kunskap som *förmåga* för att uttrycka det på samma sätt som Skolverket gör i samband med den pågående kursplansrevideringen (Skolverket, 2021a). En liknande distinktion görs inom

⁴Trots det aristoteliska kunskapsbegreppets centrala roll i sammanhanget har inte *Den nikomachianska etiken* lästs som primärkälla i detta arbete. Aristoteles texter, som skrevs under 300-talet f.Kr, finns inte bevarade. Dagens upplagor är produkter av åtskilliga översättningar över många generationer (Mora-Márquez, 2017). Hur det aristoteliska kunskapsbegreppet som förekommer förhåller sig till Aristoteles egentliga tänkande är omöjligt att säga. Istället åsyftas här det kunskapsbegrepp som används i litteraturen och som *attribueras* till Aristoteles.

filosofin av bland annat Wikforss (2017). Hon menar att kunskap först och främst går att delas in i *teoretisk kunskap* och *praktiskt kunskap*.

Det aristoteliska kunskapsbegreppet görs även påmint i högre utbildning. I Högskoleförordningen beskrivs exempelvis mål för akademiska examina utifrån de tre kunskapskategorierna *kunskap och förståelse, färdighet och förmåga* samt *värderingsförmåga och förhållningssätt* (SFS 1993:100). Likheten med Aristoteles tre kunskapskategorier är enligt Einarson & Melén Fäldt (2017) ingen slump. Det finns även andra differentierade kunskapsbegrepp där man skiljer på vetande och kunnande. Ibland kallas det för olika *kunskapstypologier* (Carlgren, Forsberg & Lindberg, 2009). I referensverket *European Qualification Framework*, som ska underlätta samarbete i skolfrågor mellan Europeiska unions medlemsländer, nämns kunskap (*Knowledge*), förmåga (*Skill*) och kompetens (*Competence*) som tre aspekter av kvalifikation (Europeiska unionen, 2018).

Listan med liknande kunskapsbegrepp går att göra betydligt längre än vad som krävs av sammanhanget. Ett sista exempel är viktigt att nämna eftersom det skildrar ett *tvådimensionellt* kunskapsbegrepp som har vissa likheter med det kunskapsbegrepp som Skolverket (2019b) verkar åsyfta. I Blooms reviderade kunskapstaxonomi är utgångspunkten att allt lärande i skolan består av *kunskaper* som utvecklas eller kommer till uttryck genom *kognitiva processer* (Krahwohl, 2002). Enligt upphovsmännen finns kunskaper på en skala från konkret till abstrakt och inrättas i fyra kategorierna *faktakunskaper* (konkret), *begreppskunskaper*, *procedurkunskaper* och *metakognitiva kunskaper* (abstrakt). Kognitiva processer, som påminner om begreppet *förmåga* i det här sammanhanget, är mer eller mindre komplexa. De delas in kategorierna *minnas* (låg komplexitet), *förstå*, *tillämpa*, *analysera*, *utvärdera* och *skapa* (hög komplexitet) (Anderson, o.a., 2001).

Frågan om vad kunskap är går att tas an från betydligt fler vinklar. Här skildrades några olika svar som anger att kunskap kan förekomma i olika former och ha olika syften. Redogörelsen är självklart allt annat är fullständigt med tanke på kunskapsfrågans vidsträckta storlek.

3.5. Kunskapsteoretiska paralleller i läroplansteorin

Även om det finns naturliga beröringspunkter mellan kunskapsteorin och läroplansteorin i tidigare forskning är förstås frågeställningarna i detta arbete outredda. Inte minst på grund att de primära tolkningsobjekten, det vill säga 2022 års kursplaner, är alldeles nya. Inom läroplansteorin finns många olika teorier och klassificeringar av läroplaner, inte minst efter hur olika komponenter betonas, men det differentierade kunskapsbegreppet som står i centrum här

härleds, som tidigare avsnitt visar, istället ur kunskapsteorin. Trots det är det möjligt att kontextualisera den kunskapsteoretiska uppdelningen mellan faktakunskaper och förmågor i läroplansteorins begreppsvärld.

Det är inledningsvis viktigt att påpeka att läroplansteorin internationellt sett inte är ett helt och hållet sammanhängande forskningsfält. Inte minst genom att den svenska eller nordiska läroplansteorin tenderar att ha en snävare inramning än den engelskspråkiga motsvarigheten *Curriculum Theory* (Sundberg, 2007). De olika läroplansteorierna skiljs även åt genom att ha vuxit fram i olika kulturer med skilda skolhistoriska bakgrunder vilket förstås också har inneburit att det svenska läroplansbegreppet inte entydigt kan översättas till exempelvis det engelska begreppet *curriculum* (Gundem & Hopmann, 1998).

I den svenska läroplansteorin går det dock se konturer av ett parallellt tänkande kring olika sorters lärande vilket denna studie utreder. Wahlström (2016) lyfter fram att en vanligen förekommande distinktion är att beskriva de olika läroplanerna som bland annat *innehållsorienterade* eller *kompetensorienterade*. I innehållsorienterade läroplaner, såsom bland annat Lgr 62 och Lgr 69, ligger tyngdpunkten på det ämnesinnehåll som elever ska lära sig. De två läroplanerna från 1960-talet skrevs utifrån antagandet att det skedde en linjär överföring av kunskap; de kunskaper som formulerades i läroplanerna var samma kunskaper som eleverna lärde sig. Det är dock viktigt att poängtera att man här inte enbart fokuserade på faktakunskaper utan i läroplanerna fanns också ett starkt fokus på specifika arbetssätt och undervisningsformer. I kompetensorienterade läroplaner såsom Lpo 94 ligger istället tyngdpunkten på generiska förmågor som elever ska utveckla i alla skolämnen (Wahlström, 2016). I Lgr 11 finns ett gemensamt språkbruk i så gott som alla kursplaner (jfr. *förmåga att analysera, använda, reflektera, resonera*) med ett tydligt fokus på förmågor som gör att även läroplanen från 2011 kan benämnas som kompetensorienterad – även om Wahlström (2016) av andra anledningar beskriver den som i huvudsak *resultatfokuserad*.

4. Tidigare forskning

Detta arbete avser att bidra till det läroplansteoretiska forskningsfältet genom att studera kursplaner i samhällsorienterande ämnen med en kunskapsteoretisk, eller epistemologisk, utgångspunkt. I litteraturen som avser de fyra samhällsorienterande ämnesdidaktiska fälten är exempelvis frågor om kunskapsformer högst närvarande – utan att nödvändigtvis ha existerande läroplaner som utgångspunkt för teoribildning. Ett exempel är den historiedidaktiska traditionen *historiskt tänkande*. Där kan historisk kunskap delas in i de fyra kunskapsaspekterna *historiens natur*, *nyckelbegrepp*, *historiskt innehåll* och *innehållsbegrepp* (Lilliestam, 2013). Inom geografididaktiken har det förts kunskapsteoretiska diskussioner om kunskapsformer under en längre tid. Inte minst med syfte att utröna vilka kunskapsanspråk ämnet bör ha till följd av att ha exkluderats som självständigt ämne under många år i svensk skola (Schüllerqvist & Osbeck, 2009). Till grund för denna översikt söktes studier som har undersökt de samhällsorienterande ämnenas styrdokument och som liksom denna studie antar ett kunskapsteoretiskt perspektiv.

De exempel som hittades (enligt metoden som beskrivs i avsnitt 5.2) och valdes ut följer efter en kort genomgång av det läroplansteoretiska fältets utvecklingslinjer under 1900- och 2000-talen. Avslutningsvis följer en redovisning av de insikter som forskningsfältet *kritiskt tänkande* kan bidra med till intresseområdet för denna studie.

4.1. Läroplansteori

Läroplansteorin har en stor spännvidd och inkluderar många olika utgångspunkter, ansatser och perspektiv på läroplaner. Gemensamt för stora delar av det läroplansteoretiska forskningsfältet är studiet av läroplaner som uttryck för *kunskapsurval* i skolundervisningen.

I Sverige har läroplansteorin använts som redskap för att akademisera lärarutbildningen och utbildningsvetenskaperna – inte minst genom att fördjupa lärares teoretiska perspektiv på utbildning (Jodal, Lindblad, & Runesdotter, 2020). Bland de svenska utbildningsvetenskapliga forskningsfälten har läroplansteorin haft störst internationell betydelse. En av anledningarna till det är att forskare tidigt fick en viktig roll i det läroplansarbete som gjordes i samband med utvidgningen av de obligatoriska skolformerna under 1900-talet. En viktig fråga som forskare försökte besvara var när och hur skolgången skulle differentieras för barn och ungdomar (Jodal, Lindblad, & Runesdotter, 2020). Läroplanerna och de kunskaper som skulle förmedlas till olika målgrupper stod i centrum för den tidens forskning. Bland annat genomfördes den så kallade *Stockholmsundersökningen* för att studera kunskapsmässiga skillnaderna mellan den då föreslagna nioårig sammanhållna grundskolan och det tidigare parallellskolesystemet

(Svensson, 1962). Förståelsen för sambandet mellan kunskapsutveckling och skolans organisatoriska förutsättning fördjupades avsevärt genom Dahllöfs och Lundgrens forskning under 1960- och 70-talen (Wahlström, 2016). Forskningen, som resulterade i vad som skulle få benämningen *ramfaktorteori*, är förmodligen Sveriges största bidrag till den internationella läroplansteorin (Broady, 1997).

Genom att vara ett brett forskningsfält kan läroplansteorins avgränsningar förefalla otydliga. Under 1990-talet gick forskningsfältet i större grad i riktning mot filosofi, utbildningshistoria och sociologi (Jodal, Lindblad, & Runesdotter, 2020). Young (2013) menade att läroplansteorin, eller åtminstone det närliggande anglosaxiska fältet *Curriculum Theory*, då ingick i en kris. Istället för att studera kunskapsurval i läroplaner hade fältet i för stor grad fokuserat på angränsande sociopolitiska frågor. Genom att inte fokusera på kunskapsfrågan hade läroplansteorins centrala frågeställningar gått i glömska. Enligt Young (2013) hade den *läroplanskritik* som till stor del företrädde fältet saknat kunskapsteoretiska utgångspunkter. Även om Youngs beskrivning av den läroplansteoretiska krisen ofta nämns i forskningsöversikter (ex. Jodal, Lindblad, & Runesdotter, 2020) är den inte oomstridd. Lundgren (2015) svarade först och främst att Youngs beskrivning hade ett alltför snävt, i synnerhet anglosaxiskt, perspektiv på det läroplansteoretiska forskningsfältet. Lundgren menade att läroplaner är nära förknippade med det föränderliga samhället. Han opponerade sig emot Youngs påstående om att läroplansteorin har tappat fokus på kunskapsfrågan. Läroplansteorin handlar om att studera kunskapsurval och de kriterier enligt vilka kunskapsurval görs. Vad som istället gick att se som *nytt*, snarare än en *kris*, under de senaste decennierna är att kriterierna för kunskapsurval i läroplaner har förändrats till att i större grad handla om kompetenser och förmågor istället för att utgå från ett entydigt kunskapsbegrepp (Lundgren, 2015).

Det är alltså möjligt att skönja kunskapsurval som ett gemensamt inslag i stora delar av läroplansteorin. Kurs- och ämnesplaner är förmodligen de mest *konkreta* exemplen på kunskapsurval i läroplaner⁵ genom att de anger vilka kunskaper som elever ska utveckla i enskilda ämnen. Denna studie handlar om just kursplaner och därför ges härnäst några exempel på hur kursplaner har studerats inom läroplansteorin.

⁵ Kursplaner och ämnesplaner är i själva verket delar i läroplanerna Lgr 11 och Gy 11.

4.2. Några exempel ur läroplansteorin

Alla exempel som har valts att lyfta fram här är studier som på ett eller annat sätt studerar kurs- och ämnesplaner. Det första exemplet är det som mest liknar vad som är gjort i detta arbete genom att vara en läroplansteoretisk studie med en kunskapsteoretisk frågeställning. Linde (2003) undersökte vilken kunskapssyn som gick att se i styrdokumentet från 1994 i fyra ämnen i grundskolan och på gymnasiet. Två av de undersökta ämnena var samhällskunskap och religionskunskap. Studien gick ut på att besvara fem epistemologiska frågor⁶ med hjälp av forskarens läsning av styrdokumentet. En av frågorna löd ”finns det spår av att någon kunskapsform anses vara särskilt värdefull?”. Linde (2003) försökte med andra ord göra ett liknande bidrag som denna studie – med skillnaden att istället undersöka kurs- och ämnesplaner från 1994 istället för 2011 och 2022. Andra delstudien i detta arbete undersöker kursplaner i samhällsorienterande ämnen utifrån en uttolkad kunskapssyn som attribueras till Skolverket och regeringen. Linde (2003) utgick istället ifrån det aristoteliska differentierade kunskapsbegreppet⁷ i sin analys av kunskapsformer i styrdokumentet.

Resultatet visade att de två samhällsorienterande ämnena dominerades av kunskapsformen *fronesis* som då, i överensstämmelse med de teoretiska utgångspunkterna i detta arbete (se. Avsnitt 3.3), beskrevs som ”förmåga till omdömesgillt handlande grundat i kunskap, erfarenhet och etiska överväganden” (Linde, 2003, s. 33). I samhällskunskapen handlade det konkret om att eleven skulle fostras utifrån en etablerad värdegrund för att med hjälp av den kunna söka kunskap och göra egna ställningstaganden i samhällsfrågor. Linde (2003) beskrev religionskunskapen på samma sätt förutom att kunskapsformen *fronesis* kopplades till livsfrågor, tro och identitet istället för samhällsfrågor som i samhällskunskapen.

Ett andra exempel på läroplansteoretiska studier inom de samhällsorienterande ämnena med epistemologiska förtecken är Lena Molins doktorsavhandling från 2006. Med hjälp av en läroplanshistorisk analys, klassrumsobservationer liksom intervjuer ville Molin undersöka vilka *kunskapsurval* som gjordes av lärare. Läroplanerna från 1994, som då gällde, gav nämligen

⁶ De första fyra frågorna – 1. Finns det spår av någon uppfattning om vad vetande är, några sanningskriterier för vetande eller vad som gör vetande välgrundat (betingelser för vetande)? 2. Finns det spår av någon uppfattning om hur människan når kunskap, t.ex. genom förnuftet eller genom sinnenas vittnesbörd (rationalism-empirism)? 3. Finns det spår av någon uppfattning om huruvida kunskapen kan handla om en värld som existerar oberoende av människan och hennes språk eller om kunskapen konstitueras av föremål som byggs upp av människans kunskapsförmåga och språk (epistemologisk realism-idealism)? 4. Finns det spår av särskilda metodologiska eller vetenskapsteoretiska perspektiv på kunskap? (Linde, 2003, s. 32)

⁷ Till skillnad från litteraturen (ex. Gustavsson 2002 och Wahlström, 2016) som ligger till grund för hur det aristoteliska kunskapsbegreppet framställts här (se avsnitt 3.3) menar Linde (2003) att även *noesis* är en kunskapsform. *Noesis* kan liknas vid *metakognitiv förmåga* (ex. Anderson, o.a., 2001), det vill säga medvetenheten om och förmågan att reflektera över ens egna kunskap.

lärare ett förhållandevis stort utrymme att styra över vilka delar ur kurs- och ämnesplaner som skulle behandlas i undervisningen och hur. Resultatet visade att de verkliga kunskapsurvalen var starkt präglade av *selektiva traditioner* som hade vuxit fram inom geografiämnet under 150 år (Molin, 2006). Begreppet selektiva traditioner, som först myntades inom den svenska utbildningsvetenskapliga forskningen av Tomas Englund, betecknar ideologiska regler för kunskapsurval som tenderar att kvarstå trots att de eventuellt står i strid med styrdokumentet (Englund, 1986). Molin fann framförallt att de selektiva traditionerna innebar en exkludering av nyare, och inom forskningen då högst relevanta, perspektiv på geografin som belyser kön, etnicitet, solidaritet, rättvisa och hållbar utveckling (Molin, 2006).

Ett tredje exempel är Sandahl (2014) som efter läroplansreformen 2011 undersökte det ”konkurrerande [...] och komplementära” förhållandet mellan samhällskunskap och historia (Sandahl, 2014, s. 54). Studien gick ut på att jämföra hur de två ämnena bör vara enligt dominerande ämnesdidaktiska synsätt och hur de i själva verket är i gymnasiets ämnesplaner. Som jämförelsegrund användes fyra, för de två ämnena gemensamma, ämnesaspekter: *medborgarkompetens, innehållskunskaper, ämnesspecifika förmågor, och temporalitet*. Två av ämnesaspekterna är av självklar betydelse före föreliggande studie. Angående den första aspekten, *innehållskunskaper*, lyfter det historiedidaktiska fältet fram betydelsen av en gemensam referensram. Vidare anför fältet att skolämnet även behöver omfatta ett kritiskt perspektiv på den gemensamma referensramen som till stor del utgår ifrån en västerländsk historieskrivning. Sandahl anger att det mycket riktigt omfattas av ämnesplanen i historia. Inom samhällskunskapsdidaktiken menar han å andra sidan att det är svårt att se några gemensamma drag angående vilka innehållskunskaper som bör ingå i ämnet. Trots det finns det en tydlig genomgång av stoff som ramar in samhällskunskapsämnet i termer av exempelvis makt, jämställdhet och samhällsstrukturer.

Angående den andra ämnesaspekten, det vill säga *ämnesspecifika förmågor*, framhåller de båda ämnesdidaktiska fälten att elever behöver lära sig att organisera, analysera, tolka och kritiskt granska historiska frågor respektive samhällsfrågor (Sandahl, 2014). Historieämnet har hjälp av så kallade *dynamiska begrepp* i ämnesplanen, såsom *historiemedvetande* och *historiebruk* som instrument för att organisera det omfattande innehållet och för att träna och använda de förmågor som ämnesdidaktiken framhåller. Samhällskunskapens ämnesplan saknar enligt Sandahls analys dynamiska begrepp vilken han ser som ett problem. Ämnesplanen har, som Sandahl uttryckt det, ”problem att ge redskap för att handskas med innehåll och förmågor”

(Sandahl, 2014, s. 77). Han uppmanar den samhällsvetenskapliga didaktiken till att utveckla egna dynamiska begrepp för att stärka och legitimera skolämnet.

De tre exemplen ur den läroplansteoretiska forskningen visar för det första, återigen, att *kunskapsurval* förenar stora delar av fältet. De visar för det andra hur kunskapsteori eller epistemologi förekommer på olika sätt i den läroplansteoretiska forskningen. I kapitlets sista avsnitt ges en genomgång av fältet *kritiskt tänkande* och hur det förhåller sig till intresseområdet i denna studie.

4.3. Kritiskt tänkande

Skolverkets försök att öka balansen i emfas på kunskaper respektive förmågor genom kursplansrevideringen 2022 är ett svar på en ”upplevd nedprioritering” av faktakunskaper sedan skolreformen 2011 (Skolverket, 2019a). Myndigheten konstaterar att förhållandet mellan faktakunskaper och förmågor har varit föremål för intensiv diskussion bland opinionsbildare (ex. Kornhall 2019) men att frågan också relaterar till en betydligt äldre diskussion inom forskningsfältet *kritiskt tänkande*.

Diskussionen har i grund och botten handlat om huruvida *kritiskt tänkande* är en generell eller domänspecifik förmåga. Förespråkare för att kritiskt tänkande är en generell förmåga hävdar att den går att utveckla inom ett sammanhang för att sedan kunna överföras och tillämpas i nya sammanhang (Paul, 1985). Följden av det blir att man exempelvis kan ge kurser kritiskt tänkande där man lär ut generella principer såsom att identifiera logiska felaktigheter eller att kunna skilja på påståenden, antaganden och slutsatser (Paul, 1985). Samtidigt skulle få förespråkare för ståndpunkten hävda att innehåll eller faktakunskap är oviktigt. Istället placeras kritiskt tänkande i förgrunden och geografiämnets innehåll kan exempelvis användas som redskap för att utveckla förmågor som blir användbara i mötet med innehåll från andra ämnen eller i andra situationer.

Motståndarna, förespråkarna för att kritiskt tänkande är en domänspecifik förmåga, är å andra sidan skeptiska till denna *transfereffekt*. McPeck (1985) framhåller för det första att allt tänkande handlar om *något* - utan ett tankeobjekt finns inget tänkande. Vidare menar han att en god tänkare inom ett område inte nödvändigtvis är framgångsrik inom ett annat område. Den som är kritiskt tänkande inom olika områden besitter inte *ett* kritiskt tänkande utan behärskar olika förmågor som inte nödvändigtvis är besläktade.

Begreppet *förmågor*, som det förekommer i kursplaner, kan tänkas åsyfta ett av de övergripande syften med hela grundskoleundervisningen som går ut på att utveckla just kritiskt tänkande (Lgr

11 2:2). I exempelvis geografiämnet förekommer förmågorna att *analysera, utforska, värdera* i kursplanens ämnesmål. Ennis (1989) förklarar att kritiskt tänkande innebär ”resonerande och reflekterande tänkande med syfte att avgöra vad man ska tro eller göra”. McPeck (1985) säger på ett liknande sätt att det är ”benägenhet och förmåga att utföra någonting med reflekterande skepsis”. Oavsett vilken definition man lutar sig emot verkar det som att de förmågor som betonas i exempelvis geografiämnet relateras till kritiskt tänkande. Diskussionen har i viss mån konkretiserats sedan bidragen av McPeck, Paul och Ennis på 1980-talet till att i större grad handla om vilken betydelse faktakunskaper har i skolundervisningen för elevernas möjligheter att utveckla kritiskt tänkande (ex. Willingham, 2020).

Skolverket gör inget tydligt ställningstagande i frågan om vilket förhållande som egentligen råder mellan faktakunskaper och förmågor i skolan men tycks luta sig mot det spår inom forskningsfältet som anger att åtminstone kritiskt tänkande är en domänspecifik förmåga (Skolverket, 2019a). Inom forskningsfältet kritiskt tänkande har det gjorts empiriska studier om förhållandet mellan faktakunskaper och kritiskt tänkande (ex. Dunlosky o.a, 2013) men forskningsläget är inte entydigt. Exempelvis pekar Agarwal (2019) på att inläring av faktakunskaper i själva verket inte främjar utvecklandet av *högre förmågor*⁸. I hennes studie fick elever öva in faktakunskaper och träna på uppgifter som krävde högre förmågor för att sedan göra kunskapstester. Resultatet visade att de elever som både övade in faktakunskaper och tränade på att använda högre förmågor inte fick bättre resultat på kunskapstesterna som avsåg att testa högre förmågor än de elever som enbart hade tränat högre förmågor.

Kursplansrevideringen 2022 har tydliga paralleller till diskussionen inom kritiskt tänkande. År 2011 infördes styrdokument där faktakunskaper uppfattades som nedprioriterade. En vanlig uppfattning blev just att skolan kunde, och skulle, lära ut generiska förmågor. Bland annat fick Göran Svanelids idé om ”The Big 5”, fem generiska förmågor som enligt honom gjorde sig gällande i alla kursplaner i grundskolan, stort genomslag i skolan (Svanelid, 2014). Skolverket bedömer nu att forskningsfältet idag snarare pekar på att kritiskt tänkande är domänspecifikt och starkt beroende av kunskaper inom den domän där det utövas (Willingham, 2020). Kanske försöker myndigheten därför betona faktakunskaper i större utsträckning (Skolverket, 2019a). I skriften *Så använder du kursplanerna* uppger Skolverket att olika ämnen har ”olika karaktär beroende på ämnestradition och kan lägga olika vikt vid teoretiska och praktiska aspekter”

⁸Begreppet högre förmågor, eller *Higher-order thinking skills*, förekommer inom kritiskt tänkande för att benämna de *högre* kategorierna av kognitiva processer i Blooms reviderade taxonomi (Anderson, o.a., 2001). Dit hör kategorierna *tillämpa, analysera, utvärdera* och *skapa*.

(Skolverket, 2020b, s. 8). Även det tyder på att Skolverket positionerar sig för en domänspecifik uppfattning om kunskaper och förmågor genom att betona de olika ämnenas respektive särart.

5. Metod

I detta kapitel redovisas och diskuteras den valda metoden. Studien består av två delstudier som genomfördes med hjälp av olika tillämpningar av den hermeneutiska metoden. Den hermeneutiska metoden innebär att forskaren läser och tolkar det material som är föremål för undersökningen. I den första delstudien undersöktes vilken kunskapssyn som går att uttolka i skrivelser från Skolverket och regeringen som berör Sveriges grundskolor. I den andra delstudien undersöktes kursplaner i samhällsorienterande ämnen från åren 2011 respektive 2022.

5.1. Hermeneutisk teori och praktik

I detta arbete valdes hermeneutisk tolkning som övergripande metod. Metoden har tillämpats på olika sätt utifrån hur den beskrivs av Ödman (2001). I boken *Tolkning, förståelse, vetande – Hermeneutik i teori och praktik* redogör Ödman för metoden med utgångspunkt i 1900-talets filosofi med företrädare såsom Jürgen Habermas, Hans-Georg Gadamer och Jean-Paul Sartre. Ödman hävdar att *en* beskrivning av hur metoden bör tillämpas vore ”hermeneutikens självförnekelse” (Ödman, 2001, s. 14) – för att kunna generera olika förståelser för ett tolkningsobjekt behöver det finnas en stor flexibilitet i hur metoden tillämpas. Han förklarar att syftet med tolkning i allmänhet är att ”presentera en förståelsehorisont utan anspråk på generalitet” (Ödman, 2001, s. 14). Syftet är att peka istället för att påpeka; det vill säga att skildra hur en förståelse är möjlig med verkliga konsekvenser utan att nödvändigtvis sammanfalla med avsikten bakom tolkningsobjektet. Ödman menar samtidigt inte att alla tolkningar är likvärdiga; förståelsen är relativ och ”kan komma att avslöja sig själv som oförståelse” (s. 14). Trots att det inte finns *en* hermeneutisk handbok så gör Ödman ett försök till att peka på några huvuddrag i det metodologiska spektrumet. I det följande ges en redogörelse för några huvuddrag och hur de relaterar till denna studie.

5.1.1. Det hermeneutiska förhållningssättet

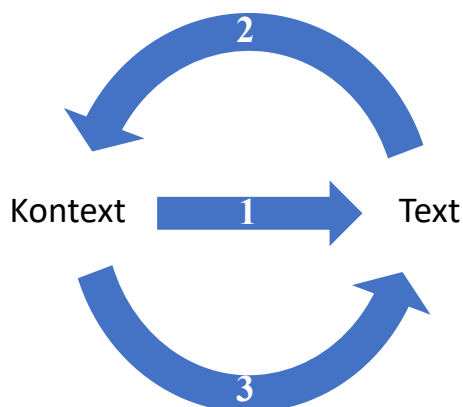
Skolverket skriver att ”lärare i kraft av sin utbildning [har] en stor frihet att tolka styrdokumentet och omsätta dem i sin undervisning” (Skolverket, 2020b, s. 4). För att studera vilka förståelser som kan mynna ut ur lärares tolkning av styrdokumentet har det här bedömts vara nödvändigt att använda en metod som i största möjliga mån efterliknar mötet mellan lärare och styrdokument. Därför föll valet av metod på just hermeneutiken. Alla skrivelser i styrdokumentet är förstås inte lika *tolkningsbara* – eller tvetydiga. Däremot visar tidigare erfarenheter att det bland lärare sedan läroplansreformen 2011 förekommer olika tolkningar av

särskilt kritiska delar i styrdokumenterna såsom värdeord som differentierar olika betyg (Skolverket, 2016). För att eliminera eller begränsa tolkandets avarter har Skolverket givit ut många kommentarmaterial (ex. Skolverket, 2017b) sedan 2011 i syfte att förklara en del tolkningsbara inslag. Det tolkande, eller hermeneutiska, förhållningssättet tycks ändå av Skolverket anges som en naturlig del i användningen av styrdokument.

Ödman (2001) beskriver i själva verket all läsning som tolkning och utifrån det perspektivet är frågan om det överhuvudtaget är möjligt att *välja bort* hermeneutiken. Ödman menar att det är omöjligt för en läsare att med säkerhet veta om sin förståelse av en text egentligen sammanfaller med författarens avsikt bakom texten. När en lärare, som i det här fallet, har läst en kursplan har den läst *sin* kursplan istället för kursplanen som sådan. Ödman påpekar att det tolkande förhållningssättet är ett utmärkande drag hos den hermeneutiska metoden. Vidare associerar han förhållningssättet med vad Gadamer kallade ”det öppna frågandets princip”. Man behöver förhålla sig till tolkningsobjektet på ett sådant sätt att det tillåts betyda någonting annat än man tidigare trott (Ödman, 2001).

5.1.2. Abstraktionsnivåer

Syftet med båda delstudierna var att söka förståelse för de reviderade kursplanerna i samhällsorienterande ämnen. Det primära tolkningsobjektet, det vill säga de reviderade kursplanerna, behandlas som nära förbundet ihop med andra publikationer och det är vad Ödman kallar för del-/helhetskriteriet (Ödman, 2001). Ett annat ord för, vad han anger som ett av huvuddragen i den hermeneutiska metoden, är kohorenskriteriet och handlar just om att generera en sammanhängande förståelse genom att fokusera på olika abstraktionsnivåer av intresseområdet. I föreliggande studie söktes svaren på frågeställningarna genom att bland annat titta på enskilda ordval i avgränsade kunskapskravparagrafer (låg abstraktionsnivå). Samtidigt söktes svaren också i den övergripande tonen i en bredare kontext av myndighetsskrivelser (hög abstraktionsnivå). Friedrich Schleiermacher och Friedrich Ast myntade begreppet ”*den hermeneutiska cirkeln*” som inte sällan används för att illustrera detta huvuddrag inom hermeneutiken (Ödman, 2001). På ett liknande sätt beskrivs då relationen mellan *kontext* och *text* (figur 2). Den som tolkar en text gör det utifrån en initial förståelse för kontexten som texten ingår i (1). Den tolkningen genererar i sin tur en ny förståelse för kontexten (2) vilket möjliggör en ny, och förhoppningsvis klarare, förståelse för texten (3).



Figur 2

Den hermeneutiska cirkeln förklarar att tolkningen av en text görs utifrån en kontext. Tolkningen medför en ny förståelse för kontexten utifrån vilken texten kan tolkas på nytt för att nå en ännu djupare förståelse.

Idén om den hermeneutiska cirkeln inspirerade forskningsdesignen i detta arbete. Liksom i figur 2 tolkades de reviderade kursplanerna utifrån den kontext som beskrevs i den första delstudien (1). Genom att läsa de reviderade kursplanerna uppstod en ny förståelse av materialet i första delstudien (2). Det användes sedan som utgångspunkt för den fördjupade kursplansundersökningen i den andra delstudien (3).

5.1.3. Andra metodologiska huvuddrag

Förutom de två hermeneutiska huvuddragen som redogjordes för i detalj ovan nämner Ödman (2001) fler exempel – varav flera på ett eller annat sätt relaterar till det hermeneutiska förhållningssättet och att se olika abstraktionsnivåer. Bland annat nämner han Sartres progressiva-regressiva metod och den *tidsdimension* som framträder ur en tolkning som söker förståelse för objektets bakgrund men också framtid eller potential. Vidare nämns sådana metodologiska grepp som förstås är mindre relevanta för föreliggande studie. Ett sådant exempel är att medvetet kontrollera den genererade förståelsen mot andra tolkningar av samma objekt. Den kursplansrevidering som studien intresserade sig för var under implementering då arbetet gjordes och därför fanns egentligen ingen annan forskning att jämföra tolkningarna med. Samtidigt användes andra forskares beskrivningar av skoldiskursen fram till kursplansrevideringen (ex. Gustavsson 2002, Wahlström 2016, Linde 2012) för att bilda den *förståelsesyntes* som Ödman (2001) framhåller som ett huvuddrag hos den hermeneutiska metoden. Ett sista huvuddrag som bör nämnas här är att hermeneutiken med fördel tillämpas på data som tolkningen är ensam om att kunna förklara. Det är med andra ord ingen idé att försöka tolka temperaturen en varm sommardag med hjälp av hermeneutiken – till det finns empiriska instrument. Om skolans styrdokument enbart går att förstå med hjälp av tolkning eller inte förblir här snarast osagt men det är värt att iaktta att Skolverket självt erkänner *behovet* av tolkning vid lärares användning av styrdokument (Skolverket, 2020b).

5.2. Material

Frågeställningarna i detta arbete har försökt besvaras med hjälp av två delstudier. Genom att använda hermeneutiken som metod har samma material, eller *tolkningsobjekt*, delvis använts i båda delstudierna. Det gjordes utifrån antagandet att de reviderade kursplanerna, som hela studien söker förståelse för, är nära förbundet med den kontext i vilken kursplanerna ingår. Nedan följer en redogörelse för de material som har valts för att undersöka.

5.2.1. Första delstudien

Material	Del
<i>Skola för bildning</i> (SOU 1992:94)	Kommitténs uppdrag och arbete 1 – Läroplaner och skolans uppgift Kap. 2 – Kunskap och lärande
<i>Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011/2022</i> (Lgr 11)	1 – Skolans värdegrund och uppdrag 2 – Övergripande mål och riktlinjer 5 – Kursplaner
<i>Skolreformer i praktiken - Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014</i> (Skolverket, 2015)	Sammanfattning 1 – Inledning 6 – Reformmottagandet i stora drag 7 – Utmaningar
<i>Gymnasieskola 2011</i> (Skolverket, 2011)	Övergripande kommentarer om gymnasieskola 2011
<i>Kommentarmaterial till kursplaner 2017</i>	Geografi (Skolverket, 2017a) Historia (Skolverket, 2017c) Samhällskunskap (Skolverket, 2017b) Religionskunskap (Skolverket, 2017d)
<i>Utkast till sakpolitisk överenskommelse mellan Socialdemokraterna, Centerpartiet, Liberalerna och Miljöpartiet de gröna</i>	Skolan (punkt 49-57)
<i>Sammanfattande behovsanalys kring kurs- och ämnesplaner samt kunskapskrav</i> (Skolverket, 2019a)	Samtliga delar
<i>Skolverket.se: Ändrade kursplaner</i> (Skolverket, 2021a)	Samtliga delar

Tabell 1

De tolkningsobjekt som varit föremål för arbetets första delstudie..

Det övergripande målet med båda delstudierna var att undersöka kunskapssynen, med avseende på *kunskapsbegreppet*, i de reviderade grundskolekursplanerna i samhällsorienterande ämnen som träder i kraft sommaren 2022. För att förstå de reviderade kursplanerna bedömdes de

behöva undersökas i relation till de föregående kursplanerna från 2011. De behövde också undersökas utifrån den *epistemologisk kontext* som de är en produkt av. Därför undersöktes Skolverkets och regeringens kunskapssyn sedan år 1992. Delstudien genomfördes utifrån antagandet att myndigheternas kunskapssyn kommer till uttryck genom ett *epistemologiskt språkbruk* som går att läsa och förstå i ett urval av publikationer (se tabell 1).

Anledningen till att undersöka kunskapssynen från just 1992 är att det var året då *Läroplanskommitténs* huvudbetänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94) publicerades. Huvudbetänkande brukar anges som urkunden till grundskolans kunskapssyn genom att läroplanerna sedan dess uttryckligen har lutat sig mot det *kunskapsbegrepp* som Läroplanskommittén beskrev. Delar ur *Skola för bildning* (SOU 1992:94) var därför första delstudiens första tolkningsobjekt.

Vidare lästes delar ur *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Läroplanen förkortas som *Lgr 11*. Sommaren 2022 revideras det kapitel som består av kursplaner och läroplanen förkortas därefter som *Lgr 22* (Skolverket, 2021a). Läroplanen innehåller det epistemologiska språkbruk som delstudien avsåg att undersöka.

I delstudien undersöktes även Skolverkets och regeringens kunskapssyn genom att läsa olika publikationer som på olika sätt utvärderar eller kommenterar de styrdokument som infördes år 2011. Till den kategorin hör exempelvis rapporterna *Skolreformer i praktiken* (Skolverket, 2015) och *Gymnasieskola 2011* (Skolverket, 2011) och Skolverkets behovsanalys från 2018 (Skolverket, 2019a) som var utgångspunkten för utformningen av de reviderade kursplanerna. En fullständig förteckning av första delstudiens material finns i tabell 1.

5.2.2. Andra delstudien

I den andra delstudien stod de reviderade kursplanerna i samhällsorienterande ämnen i fokus. Som tidigare nämnt bedömdes de behöva läsas i relation till de föregående kursplanerna. De nya kursplanerna är skrivna utifrån de problem som Skolverket hade identifierat i kursplanerna från 2011 (Skolverket, 2019a) och syftet är alltså att överbygga problemen med hjälp av kursplansrevideringen.

Alltså undersöktes och jämfördes grundskolekursplanerna från åren 2011 och 2022 i de fyra ämnena geografi, historia, religionskunskap samt samhällskunskap. I detta arbete benämns kursplanerna med ämnets namn och åren då de trädde eller kommer att träda i kraft. *Geografi 2011* är alltså den kursplan som används i ämnet för grundskolans år 1-9 och ersätts från och med 1 juli 2022 av *Geografi 2022*. Kursplanerna som det handlar om här hör till en typ av

styrdokument som reglerar undervisningen i de olika ämnena (SFS 2010:800, 10:8) och ingår i den övergripande styrdokumentstrukturen som kallas för läroplan. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11), är den läroplan som i helhet reglerar verksamheterna i skolformerna grundskola, förskoleklass och fritidshem. Läroplanen, och kursplanerna som finns i läroplanens femte kapitel (Lgr 11), är en tvingande förordning som utfärdas av Sveriges regering och som skolhuvudmännen är förpliktigade att efterleva (SFS 2010:800, 1:11).

Kursplansavsnitt	Avsnittsinnehåll
Syfte	Syftet med undervisning i ämnet och de det kunnande som eleven ska ges möjlighet att utveckla. Avsnittet beskriver också sociala och emotionella förmågor liksom förhållningssätt som eleven ska ges möjlighet att utveckla men som inte ska bedömas vid betygssättning. Det kunnande som ska bedömas sammanfattas i avslutningsvis i ämnesmål (ibland benämnt som långsiktiga mål) (Skolverket, 2020b, s. 7).
Centralt innehåll	Det obligatoriska ämnesinnehåll som undervisningen ska behandla. Olika delar kan ges olika stort utrymme beroende på exempelvis elevgruppens intressen (Skolverket, 2021a).
Kunskapskrav	Anger vilka kunskaper som krävs för olika betyg eller kunskapsnivåer i årskurserna 3, 6 och 9. Avsnittet är formulerat utifrån ämnets syftesavsnitt och i synnerhet de kunskaper eller förmågor som kommer till uttryck i ämnesmålen (Skolverket, 2021a).

Tabell 2

De olika avsnitt som ingår i kursplaner från åren 2011 och 2022 liksom vad avsnitten innehåller.

Alla kursplaner i grundskolan har samma struktur och består av tre avsnitt; syfte, centralt innehåll och kunskapskrav (se tabell 2). I undersökningens fokus var de (1) långsiktiga mål som formuleras i ämnens syften och (2) kunskapskraven för åk 9. Kunskapskraven är formulerade utifrån och relaterar till ämnesmålen. Samtidigt som ämnesmålen beskriver ett långsiktigt lärande som pågår under skolformens samtliga år beskriver kunskapskraven konkreta betygskriterier som eleven ska uppfylla och som läraren ska kunna bedöma i respektive årskurs. I studien har kunskapskraven för årskurs 9 valts ut som ett slags högvattenmärke på elevernas kunskaper i ämnet; lärandet utifrån ämnesmålen bör vara som mest utvecklat i åk. 9 och därför anger kunskapskraven i årskursen de högsta betygskriterierna som ställs i ämnet. Vidare differentieras kunskapskraven för olika betygen med olika värdeord. Exempelvis anges att eleven behöver kunna föra *enkla* (E), *relativt väl utvecklade* (C) eller *välutvecklade och nyanserade* (A) resonemang i samhällskunskap för betygen E, C eller A (Samhällskunskap 2011). Värdeorden har i denna framställning ersatts med uteslutningstecken.

I den andra delstudien gjordes en hermeneutisk läsning av kursplanerna från 2011 respektive 2022 i de samhällsorienterande ämnena. Resultatet relateras primärt till den allmänna epistemologiska linje som Skolverket och regeringen ger uttryck för i kursplansrevideringen och som berör alla grundskoleämnena (vilket sammanställdes med hjälp av första delstudien). En anledning till att fokusera på alla fyra samhällsorienterande ämnen i ett gemensamt grepp var att många lärare och elever i grundskolan möter respektive ämne som en del i ett samhällsorienterande ämnesblock vars innehållsliga temata ibland är svåra att avgränsa i förhållande till de olika ämnenas centrala innehåll. I praktiken ges elever en SO-undervisning där det förmodligen är svårt att se en renodlad kunskapssyn enbart utifrån ett ämne och därför var förhoppningen att med hjälp av denna studie belysa frågeställningen utifrån fyra nära förknippade grundskoleämnena.

Utifrån den analys som gjorts går det ge ett samlat svar på studiens frågeställningar där geografiämnet många gånger agerar som exempel. Studien har bland annat sökt svar på vilka förändringar i kursplanerna som fordrar en förskjutning i fokus på faktakunskap och förmågor. De fyra samhällsorienterande ämnena förändras olika mycket men i inget av dem kan man se förändringsmönstren så tydligt som i geografiämnet vilket är anledningen till att det valdes som primärt exempel i andra delstudien. De skillnader som föreligger mellan ämnena och vilken betydelse det har redogörs förstås även för i resultatet.

5.1. Genomförande

I detta avsnitt redovisas genomförandet av de två delstudierna i detta arbete. I båda fallen användes den hermeneutiska metoden men den tillämpades på olika sätt. Syftet med den första delstudien var att förstå Skolverkets och regeringens kunskapssyn sedan 1992 och därför *lästes* och *tolkades* ett relevant urval av myndigheternas publikationer. Den andra delstudien gick betydligt längre in på detaljnivå i tolkningsobjekten. Jämförelsevis gjordes den andra delstudien mer metodiskt och instrumentellt än den första delstudien. Den hermeneutiska metoden är, åtminstone enligt Ödman (2001), möjlig att tillämpa på många olika sätt beroende på objekt och frågeställning.

Det första staget i den andra delstudien, som undersökte kursplaner, var att (1) dela upp kunskapskraven i mindre paragrafer och att (2) koppla dem till målen i kursplanernas syften. För att bringa klarhet i hur de två momenten genomfördes beskrivs de nedan i två separata avsnitt trots att de genomfördes simultant och i ett ömsesidigt beroende av varandra. Den uppdelning som gjorts är förmodligen bara en i en rad möjliga uppdelningar som utifrån andra

tolkningsperspektiv kan ge andra insikter. Med det sagt var poängen att komma så nära kursplansförfattarnas avsedda samband mellan kunskapskrav och ämnesmål och för att uppnå det utvecklades en metod utifrån Skolverkets kommentarmaterial till kursplanerna från 2011.

5.1.1. Första delstudien

I den första delstudien lästes materialet – eller *tolkningsobjekten* (se förteckning i avsnitt 5.2.1). Därefter skrevs kapitel 6. Enligt Ödmans (2001) beskrivning av hermeneutiken bildades en subjektiv förståelse för den text som lästes – och kapitel 6 är därmed en redogörelse för den subjektiva förståelse som kom till stånd av läsningen. Att hermeneutiken är en subjektiv metod betyder dock inte att den är godtycklig. Syftet med läsningen, tolkningarna och redogörelserna i kapitel 6 var trots allt att försöka förstå Skolverkets och regeringens *avsedda* kunskapssyn. Däremot gjordes det med medvetenhet om att den av studien *uppfattade* kunskapssynen omöjligt skulle kunna kontrolleras mot vad som egentligen var avsikten med tolkningsobjekten.

Delstudien sökte förståelse för ett urval av de epistemologiska ord och begrepp som Skolverket och regeringen använder i olika publikationer. Framst uppehöll sig studien vid skrivelser som behandlar *kunskapsbegreppet* och de *kunskapsformer* som urskiljs. I synnerhet låg fokus på det epistemologiska språkbruk som gick att associera med kursplansrevideringens mål om att skapa en mer balanserad betoning på lärandet av å ena sidan faktakunskaper och å andra sidan förmågor. Exempelvis redovisas i kapitel 6 vad begrepp som *faktakunskaper* och *förmågor*, och kunskapsuttryck såsom ”*förmåga att*”, kan tänkas betyda utifrån tolkningarna av skrivelserna i materialet. I resultatet utreds orden och begreppen i en kronologisk följd så som de har använts av myndigheterna mellan åren 1992 och i de skrivelser som gjorts inför kursplansrevideringen år 2022. Den första delstudien resulterade i en frågeställning som krävde en mer noggrann undersökning av kursplaner – vilket andra delstudien kom att sörja för.

Läsning och tolkning kan göras utifrån olika *perspektiv* som tar fasta på olika *aspekter* av tolkningsobjektet (Ödman, 2001). I den första delstudien lästes materialet med ett *kunskapsteoretiskt perspektiv* som tog fasta på *kunskapsteoretiska aspekter* – och det är följaktligen vad resultatet i kapitel 6 framställer. Ett av hermeneutikens huvuddrag är enligt Ödman (2001) att man med hjälp av metoden fokuserar på intresseområdets olika abstraktionsnivåer och söker förståelse för delar och de helheter som de ingår. Se Tabell 3 för några exempel på vilka abstraktionsnivåer som går att urskilja i detta arbete.

Exempel	Hög abstraktionsnivå (<i>Helhet</i>)	Låg abstraktionsnivå (<i>Del</i>)
a.	Kunskapssynen i myndigheternas skrivelser (första delstudiens tolkningsobjekt)	Kursplaner (andra delstudiens tolkningsobjekt)
b.	Kunskapssyn	Epistemologiska ordval
c.	Kursplaner	Kunskapskrav
d.	Kunskapskrav	Kunskapskravsparagrafer

Tabell 3

Några exempel på hur idén om abstraktionsnivåer enligt den hermeneutiska metoden går att förstå i denna studie.

Dels utgör de epistemologiska nyckelbegreppen delar i helheten som undersöktes i första delstudien; nämligen kunskapssynen i Skolverkets och regeringens publikationer (tabell 3, exempel b.). I första delstudien undersöktes även en helhet i vilken kursplanerna, det vill säga andra delstudiens tolkningsobjekt, är delar (exempel a.). Forskningsdesignen i de enskilda delstudierna liksom i det övergripande arbetet är utformat för att besvara frågeställningarna utifrån olika abstraktionsnivåer.

5.1.2. Andra delstudien – paragrafindelning

I den andra delstudien lästes och tolkades grundskolekursplanerna i samhällsorienterande ämnen från åren 2011 och 2022. Jämfört med den första delstudien gjordes som tidigare nämnt här en betydligt mer metodisk och instrumentell tillämpning av hermeneutiken. Kursplanerna är trots allt de styrdokument som reglerar grundskoleundervisningen på detaljnivå mest. Därför bedömdes det vara nödvändigt att söka en så stringent och transparent förståelse som möjligt i andra delstudien. Här undersöktes 8 kursplaner och målet var alltså att *läsa dem på samma sätt* och därmed kunna *tolka dem konsekvent* med hjälp av en och samma metod.

Skolverket uppger ofta att kunskapskraven är en helhetsbeskrivning av den kunskapsprofil elever förväntas utveckla. Därför är kursplansdelen skriven i löpande text och det saknas tydliga avgränsningar mellan olika delar i kunskapskraven (ex. Skolverket, 2017b och 2020). Utifrån metodvalet i detta arbete, det vill säga hermeneutik, är ändå utgångspunkten att förståelsen för tolkningsobjektet växer fram ur en växelvis analys av både *delar* och *helheten*.

Då blir frågan hur det går att *dela upp* kunskapskraven? Händelsevis är det en frågeställning som har diskuterats i skoldebatt eftersom många skolor använder sig av olika betygsmatriser där kunskapskraven delas upp på olika sätt – vilket av vissa påstås vara problematiskt (ex. Mörk, 2017). I den uppdelning av kunskapskraven som gjordes här var syftet att renodla de

olika *delarna* i *helheten* som trots allt består av olika utgångspunkter i olika ämnesmål och behandlar olika delar i de centrala innehållen.

Här anges tre olika exempel för att förtydliga hur denna del av studien genomfördes. I kursplanen *Samhällskunskap 2011* urskildes paragraferna S11:2, S11:3 och S11:4 (se tabell 4). Sammantaget är det en större mängd löpande text och den indelningen som görs här, i enbart tre paragrafer, kan mycket väl skilja sig från alternativa indelningar.

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftestexten
S11:2	<i>Eleven kan föra [...] resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då [...] samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.</i>	<i>[Förmåga att] reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar</i>
S11:3	<i>Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då [...] samband med [...] underbyggda resonemang.</i>	<i>[Förmåga att] analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv</i>
S11:4	<i>Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med [...] resonemang och [...] underbyggda argument och kan då i [...] utsträckning växla mellan olika perspektiv.</i>	<i>[Förmåga att] uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv</i>

Tabell 4

Ett exempel ur andra delstudien där kunskapskraven från 2011 i samhällskunskap delas upp i fyra paragrafer.

S11:2 och S11:3 verkar skilja sig åt genom att relatera till två olika förmågor i ämnesmålen; att *reflektera* över hur individer och samhällen formas och samverkar och att *analysera och kritiskt granska* olika perspektiv på samhällsfrågor. I de tre paragraferna kan det vara svårt att tydligt urskilja olika centrala innehåll – både S11:3 och S11:4 behandlar perspektiv på och ståndpunkter i samhällsfrågor men även de två skiljs åt genom att verka relatera till olika ämnesmål.

En möjlig synpunkt på flera indelningar som görs i detta arbete kan vara att indelningen inte förfinas mer. Se exempelvis paragraf S11:1 (se Bilaga 3 – Samhällskunskap):

Eleven har [...] kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då [...] samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I

beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett [...] fungerande sätt

Anledningen till att dessa 50 ord ingår i en och samma paragraf, istället för att delas in kortare paragrafer (såsom G11:6 i Tabell 7 som bara består av 13 ord), är att allt hänger ihop. Paragrafen säger först att eleven *har kunskaper* men också att eleven *visar kunskaperna* genom att *undersöka* ämnestemat och *beskriver* då samband. Dessutom tillkommer att eleven i sina beskrivningar av sambanden *använder* relevanta begrepp och modeller. Det vore märkligt att bryta ner den 50 ord långa paragrafen i mindre delar eftersom allt egentligen är en, tämligen detaljerad, precisering av *ett* kunnande. Med andra ord avsåg paragrafindelningen att renodla de olika kunnanden som beskrivs i kursplaner. Ett sista exempel hämtas ur kursplanen *Geografi 2022*.

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftestexten
G22:1	<i>Eleven visar [...] kunskaper om geografiska förhållanden, mönster och processer.</i>	<i>[utveckla] kunskaper om geografiska förhållanden och mönster samt om hur naturens processer och människors verksamheter formar och förändrar landskap och livsmiljöer i olika delar av världen</i>
G22:2	<i>Eleven för [...] resonemang om orsaker till geografiska mönster och processer samt om deras konsekvenser för människa, samhälle och natur.</i>	<i>[utveckla] kunskaper om geografiska förhållanden och mönster samt om hur naturens processer och människors verksamheter formar och förändrar landskap och livsmiljöer i olika delar av världen.</i>

Tabell 5

Ett exempel ur andra delstudien där kunskapskraven från 2022 i geografi delas upp i två paragrafer.

Där finns paragraferna G22:1 och G22:2 (tabell 5). Båda paragraferna bedömdes handla om samma ämnesmål och samma ämnestema. Däremot beskriver de två olika paragraferna två olika kunnanden. I G22:1 förväntas eleven visa kunskaper om ett ämnestema. I G22:2 förväntas eleven föra resonemang om vissa aspekter av samma ämnestema. Det är värt att notera att formuleringen skiljer sig ifrån exemplet ovan (S11:1) ur Samhällskunskap 2011. Där förväntas eleven ha kunskaper som den *visar* på ett preciserat sätt. I G22:1 förväntas eleven ha kunskaper men det preciseras inte hur de redovisas och bedöms – vilket förmodligen är ett medvetet val utifrån Skolverkets ambition att ge lärare större frihet i sin yrkesutövning (Skolverket, 2020b).

Nästa paragraf, G22:2, handlar om samma ämnestema, det vill säga *geografiska förhållanden, mönster och processer*, men kunnandet som eleven förväntas ha är att föra resonemang om det. Det går att argumentera för att de två paragraferna egentligen förhåller sig likadant till varandra som delarna i S11:1 men den tolkning som gjordes här utgår ifrån kursplansrevideringens syfte att betona lärandet av faktakunskaper (Skolverket, 2021a) som i 2011 års kursplaner har uppfattats som underordnade lärandet av förmågor (Skolverket, 2019a).

5.1.3. Andra delstudien - kunskapskravens utgångspunkter i ämnesmålen

Paragrafindelningen, och det steg som beskrivs i detta avsnitt, att koppla ihop paragraferna med ämnesmål var två processer som pågick samtidigt. Som angivet i förgående avsnitt var det nödvändigt att titta på ämnesmålen för att överhuvudtaget göra en indelning av kunskapskraven – de två stegen gjordes i princip simultant och de var ömsesidigt beroende av varandra. Här beskrivs den princip enligt vilken detta moment utfördes.

I kommentarmaterialet till kursplanen i geografi från 2011 nämner Skolverket följande paragraf i kunskapskraven (som här benämns som G11:8 i Tabell 7)...

Eleven kan resonera om olika ekologiska, ekonomiska och sociala hållbarhetsfrågor och redogör då för [...] underbyggda förslag på lösningar där några konsekvenser för människa, samhälle och natur vägs in.

Skolverket hävdar att paragrafen ”tar sin utgångspunkt i förmågan” (Skolverket, 2017a)...

[att] värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling.

Här gjordes ett försök att identifiera en sambandsprincip som kunde användas för att bedöma vilka ämnesmål resterande paragrafer i geografikursplanen utgick ifrån. I paragraf G11:8 nämns *ekologiska, ekonomiska och sociala hållbarhetsfrågor* liksom *lösningar och konsekvenser* och det relaterar ganska tydligt till förmågan att ”värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån [...] hållbar utveckling”. Sambandsprincipen som identifierades handlade alltså om att koppla ihop paragrafer i kunskapskraven med respektive ämnesmål med hjälp av ämnestematiska nyckelord. Med hjälp av metoden som utvecklades utifrån kommentarmaterialet var det möjligt att bearbeta alla paragrafer; exempelvis G11:6 (Tabell 7):

Vid fältstudier använder eleven kartor och andra verktyg på ett [...] fungerande sätt.

Nyckelorden *fältstudier, använder, kartor* och *verktyg* visar att paragrafen mycket sannolikt tar sin utgångspunkt i följande ämnesmål:

[Förmåga att] göra geografiska analyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker

Eleven ska alltså ges möjlighet att genomföra fältstudier där den ska studera sin omgivning med hjälp av kartor och verktyg vilket förmodas vara i syfte att utveckla elevens förmåga att göra geografiska analyser och värdera resultaten med hjälp av kartor och geografiska metoder och tekniker.

I de andra samhällsorienterande ämnena gick det göra samma bearbetning. I kommentarmaterialet till *Samhällskunskap 2011* exemplifierar Skolverket sambandsprincipen med paragrafen som här benämns S11:1 (se Bilaga 3 – Samhällskunskap):

Eleven har [...] kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då [...] samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett [...] fungerande sätt

Paragraf S11:1 visar för det första hur många delar i kunskapskraven förtydligar vad eleven ska kunna utifrån ämnesmålen på ett mycket detaljrikt sätt. *Sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer* är dels några av nyckelorden som indikerar att paragrafen utgår ifrån ämnesmålet nedan (Skolverket, 2017b) men det är också ett förtydligande av vilka *samhällsstrukturer* som eleven förväntas ha förmåga att analysera i årskurs 9:

[Förmåga att] analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller

Elevens förmåga att analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller, som ämnesmålet anger, förmodas alltså kunna utvecklas med hjälp av det lärande som beskrivs i paragraf S11:1.

Denna metod bedömdes vara tillämplig på alla kursplaner från 2011 tack vare att de fyra kommentarmaterialen i samhällsorienterande ämnen hade stora likheter. Men hur gick det då

med de nya kursplanerna? Vid denna studies genomförande fanns ännu inga kommentarmaterial publicerade till kursplanerna som skulle införas sommaren 2022. Däremot uppgav Skolverket i en annan publikation att även de nya ”kunskapskraven är formulerade utifrån de långsiktiga målen” (Skolverket, 2020b). Det fanns inga tillgängliga exempel som i fallet med kursplanerna från 2011 som kunde vägleda utformningen av en ny metod och därför beslutades det att bearbeta de nya kursplanerna på samma sätt. Genom att titta på nyckelord i kunskapskraven i de nya kursplanerna gjordes bedömningar av vilka paragrafer som hör ihop med de olika ämnesmålen. I den nya kursplanen i religionskunskap finns exempelvis paragrafen R22:3 (se Bilaga 2 – Religionskunskap):

Eleven för [...] resonemang om frågor som rör relationen mellan religion och samhälle

Här var det alltså nödvändigt att använda metoden som utvecklades med hjälp av kommentarmaterialen till de förgående kursplanerna. Det blev genast väldigt tydligt vilket ämnesmål paragrafen R22:3 utgick ifrån genom att inte enbart ha gemensamma nyckelord utan till stor del vara formulerad på ett snarlikt sätt som ämnesmålet:

Förmåga att kritiskt granska frågor som rör relationen mellan religion och samhälle

Andra gånger var det förstås inte riktigt lika tydligt utan nyckelordsmetoden användes på ungefär samma sätt som i fallet med de äldre kursplanerna. Paragrafen H22:3 (Bilaga 1 – Historia) i den nya kursplanen i historia anger:

Eleven för [...] resonemang om kontinuitet och förändring utifrån några långa historiska linjer.

Nyckelordet *historiska linjer* finns förstås i både H22:3 och i ämnesmålet nedan men det var inte den enda indikationen som kopplade ihop paragrafen och ämnesmålet. I paragrafen nämns även *kontinuitet och förändring* som bedömdes vara en precisering av vad som menas med ”kunskaper om [...] förändringsprocesser under olika tidsperioder”:

kunskaper om händelser, aktörer och förändringsprocesser under olika tidsperioder samt om historiska begrepp och långa historiska linjer

I mars 2021, efter att metoden i denna studie hade utvecklats och tillämpats, publicerade Skolverket kommentarmaterial till de reviderade kursplanerna. Bedömningarna av möjliga

utgångspunkter i ämnesmålen för paragrafer i kunskapskraven visade sig stämma överens med vad myndigheten redovisade till 100 % (Skolverket, 2021:3, 2021:4, 2021:5 & 2021:6). I de nya kommentarmaterialen visar Skolverket hur *varje enskild del* i kunskapskraven relaterar till ämnesmålen till skillnad från tidigare. Med den bekräftade träffsäkerheten finns det skäl att tro att studiens tolkningar även kan ha genererat ett resultat som ligger nära Skolverkets intention gällande de paragrafer i 2011 års kunskapskrav som inte omnämndes i de tidigare kommentarmaterialen.

5.2. Metod för sökning av tidigare forskning

För att söka efter tidigare forskning var det nödvändigt att identifiera vilka forskningsfält intresseområdet anknyter till. Primärt avser arbetet att göra ett bidrag till läroplansteorin vilket är anledningen till att det först gavs en genomgång av fältets huvuddrag under 1900- och 2000-talet i kapitel 4. Arbetet har kunskapsteori, eller epistemologi, i vid bemärkelse som teoretisk utgångspunkt. Därför skildrades tre exempel på läroplansteoretiska studier som behandlar kunskapsteori. Vidare valdes studier *av* styrdokument och inte studier *om* styrdokument. Syftet var att ge exempel på vad som går att *se i de samhällsorienterande ämnenas styrdokument* utifrån olika frågeställningar och perspektiv. Exempelen avser inte att ge en komplett bild av forskningsfältet snarare än att visa att den stora variationen av studier är ett *generellt drag* hos forskningsläget i läroplansteori. Det har inte sökts någon forskning inom huvudområdet kunskapsteori då det betraktas som en förgrening ur filosofin istället för någon av utbildningsvetenskaperna. Kunskapsteori används istället här som ett *perspektiv på* utbildningsvetenskaperna. Det sista forskningsfältet som intresseområdet bedömdes anknyta till var kritiskt tänkande. Det baserades på att Skolverkets egna reflektioner om relationen mellan *faktakunskap* och *förmågor* i kursplansrevideringen (Skolverket, 2019a) utgick ifrån hur frågan har diskuterats inom kritiskt tänkande.

För att hitta relevanta exempel ur läroplansteorin var en av utgångspunkterna Annie Johnsson Harries inventering av de samhällsorienterande ämnesdidaktiska fälten från 2011. Hon sammanställde vad som då var aktuell forskning inom de fyra ämnesdidaktiska fälten i tre kategorier. En av kategorierna var ”studier av ämnesundervisningens betingelser”⁹ och omfattade forskning som berör kurs- och ämnesplaner (Johnsson Harrie, 2011). Inventeringen var vid det laget 10 år gammal vilket innebar att det var nödvändigt att använda andra sökvägar

⁹ De två övriga kategorierna var *Studier av talet om undervisning och lärande i undervisningsämnet X* och *Studier av pågående undervisning och undervisningsresultat i ämnet X*.

för att även hitta nyare forskning. Därför gjordes sökningar i tidsskrifterna *Nordidactica*¹⁰ och *Pedagogisk forskning i Sverige*¹¹. Där undersöktes i första hand artikeltitlar, och i andra hand artiklarnas abstract, för att hitta forskning som kunde bedömas beröra de samhällsorienterande ämnernas kurs- och ämnesplaner på ett relevant sätt.

Det gjordes även sökningar i forskningsdatabasen *Education Research Complete* och med hjälp av sökverktyget *Supersök* på Göteborgs universitetsbiblioteks hemsida. Där användes olika kombinationer av sökord såsom *kursplan*, *ämnesplan*, *kunskap*, *förmågor*, *epistemologi*, *kunskapsteori*, *läroplansteori*, *historia*, *geografi*, *religionskunskap*, *samhällskunskap*, *kritiskt tänkande* och *kunskapssyn*. Det gjordes även sökningar med hjälp av engelska översättningar eller motsvarighet av sökorden.

5.3. Etiska överväganden

Genom att inte hantera personuppgifter eller studera människor har inga forskningsetiska överväganden gjorts utöver att sträva efter att efterleva god sed och forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2017). Studien syftar till att främja förståelse mellan å ena sidan skolans reglerande myndigheter och å andra sidan lärare, skolledare och skolhuvudmän. Syftet har ingalunda varit att söka och peka ut oenigheter i exempelvis skolans styrdokument. Studien är genomförd med hög ambition med avseende på pragmatisk validitet; det vill säga att studien ska vara till gagn för skolväsendet och de utbildningsvetenskapliga forskningsfälten. Därför har målet varit att skildra ett resultat som berikar och utvecklar skolan snarare än att hitta hinder utan förslag på lösningar.

¹⁰ Nordidacticas arkiv online: <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/issue/archive>

¹¹ Pedagogisk forskning i Sveriges arkiv online: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/issue/archive>

6. Resultat av den första delstudien

I den första delstudien var avsikten att utreda och förstå Skolverkets och regeringens kunskapssyn sedan 1992. Kunskapssynen bedömdes vara möjlig att förstå genom att läsa och tolka ett urval av myndighetspublikationer som ger förklaringar åt de *epistemologiska nyckelbegrepp* som används i kursplanerna. Även om kursplaner undersöktes primärt i den andra delstudien var det nödvändigt att använda dem i denna delstudie för att exemplifiera hur de epistemologiska nyckelbegreppen används. Detta är ett exempel ur den hermeneutiska metoden som användes och idén handlar om att *ett tolkningsobjekt* (de reviderade kursplanerna) behöver tolkas tillsammans med den *övergripande kontext* som det är en del av (Skolverkets och regeringens kunskapssyn) (Ödman, 2001). De två delstudierna är således beroende av varandra och förståelsen har sökts i en reciprok läsning av de två delstudiernas material.

6.1. Läroplanskommittén 1991

Den förhärskande kunskapssynen i grundskolan under de senaste 30 åren härrör från *Läroplanskommittén 1991*. En sådan kommitté är en tillfällig utredningsgrupp som tillsätts för att förbereda ett politiskt beslut å regeringens vägnar. Kommittéförfarandet innebär att politiker får möjlighet att samarbeta med specialister. Vanligen resulterar en utredning i ett *huvudbetänkande* som publiceras i rapportserien *Statens offentliga utredningar* (förkortat SOU) (Regeringskansliet, 2022). År 1991 bemyndigade den dåvarande skolministern Göran Persson tillsättandet en kommitté för att ta fram riktlinjer för nya läroplaner och kursplaner. Flera av kommitténs ledamöter var utbildningsvetenskapliga forskare såsom Ingrid Carlgren, professor i pedagogik och Kerstin Hägg, docent i pedagogik. Arbetet leddes av läroplansteoretikern Ulf P. Lundgren. Läroplanskommitténs arbete resulterade i rapporten *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och där diskuterades bland annat *kunskapsbegreppet* och de *kunskapsformer* som i skolans sammanhang ansågs viktiga att belysa. *Skola för bildning* (SOU 1992:94) resulterade framförallt i läroplansreformen 1994 men verkar ha varit utgångspunkt för kunskapssynen ända fram tills idag. Exempelvis anges i läroplanen Lgr 11 att ”*kunskap förekommer i olika former såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet*” (Lgr 11, s. 8) vilket är hämtat ur kommitténs huvudbetänkande.

I läroplanskommitténs diskussion om kunskap framfördes det att skolans uppgift var att utveckla olika *kunskapsformer* som har visat sig vara av stor betydelse i det moderna samhället. Skolans bildande uppdrag behövde anpassas till att barn och ungdomar senare skulle kunna delta på en internationaliserad arbetsmarknad och ekonomi liksom i ett komplext och möjligen

svårbegripligt politiskt liv. Utbildningen skulle därför främja fyra kunskapsformer – *faktakunskap, förståelsekunskap, färdighet* och *förtrogenhet*. De fyra kunskapsformerna, som senare informellt började kallas *de fyra F:en*, är inte de enda kunskapsformerna som går att urskilja men man hävdade att de fyra tillsammans i sitt komplementära förhållande utgör kärnan i vilken typ av kunskap som var nödvändig då. Läroplanskommittén bedömde tillika att det kunskapsteoretiska forskningsläget gav stöd åt en sådan kunskapssyn (SOU 1992:94).

6.2. De fyra kunskapsformerna enligt Läroplanskommittén 1991

Kunskapssynen i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) lever än idag vidare åtminstone genom de hänvisningar som finns i läroplanen Lgr 11 – även om den sedan 1992 i olika skrivelser från Skolverket har nyanserats, omförhandlats liksom fått olika betoningar i olika skolformer (Wahlström, 2016). Nedan följer en redogörelse av de fyra kunskapsformerna och hur de beskrevs inför läroplansreformen 1994.

Med *faktakunskap* avsåg man kunskap som ren information – som går att memorera. Det påstods att faktakunskaper är kvantitativa men inte kvalitativa. Alltså kan man ha mer eller mindre faktakunskaper men det finns inte bättre och sämre faktakunskaper (SOU 1992:94).

Förståelsekunskap förklarades som kvalitativ - men inte kvantitativ. Här gjorde man en tydlig koppling till fenomenografin (Booth & Marton, 2000) och dess centrala idé om att enskilda fenomen kunde förstås på olika sätt och att olika förståelser var av varierad grad av kvalitet. Läroplanskommittén ansåg att fakta och förståelse är nära förknippade. Förståelse är inte överordnad fakta och fakta är inte en förutsättning för förståelse. Man angav dock att fakta är ”förståelsen byggstenar” (SOU 1992:94, s. 65).

Kunskap som *färdighet* handlar till skillnad från de två tidigare teoretiska kunskapsformerna om en praktisk kunskapsform, det vill säga att kunna göra något. Färdighet innebär att kunna utföra operationer som inte nödvändigtvis går att uttrycka med ord – samtidigt som kunskapen om hur operationen utförs finns. Slutligen menade man att *förtrogenhetskunskap* handlade om en tyst kunskapsdimension som går ut på att använda gott omdöme. Att veta när regler eller förklaringar är giltiga; att dra korrekta slutsatser av erfarenheter är olika uttryck för förtrogenhetskunskap (SOU 1992:94).

Vidare argumenterar Läroplanskommittén för att de fyra kunskapsformerna förekommer inom alla kunskapsområden. Ingen kunskapsform förekommer i renodlad form skild från de andra. Istället kan olika läranden *betona* olika kunskapsformer utan att utesluta de andra. Redogörelsen i huvudbetänkandet kan ge intrycket av att kunskapsformerna är ordnade i en kumulativ hierarki

– även om Skolverket förtydligar att det inte är fallet i senare skrivelser (Skolverket, 2017a). *Skola för bildning* (SOU 1992:94) agerar som epistemologisk utgångspunkt för läro- och kursplaner från 1994 och 2011. Trots det har *kunskapsbegreppet* ändå fått olika uttolkningar i olika styrdokument och skolformer (Wahlström, 2016).

6.3. Kunskapssynen och skolreformen 2011

De nya kursplanerna inför sommaren 2022 behöver betraktas i relation till föregångarna från 2011 – de nya kursplanerna är trots allt skrivna utifrån Skolverkets samlade bedömning av hur den senaste skolreformen föll ut (Skolverket, 2019a). De reviderade kursplanerna avser att tillgodose de brister som 2011 kursplaner medförde. Därför görs här en redogörelse för den kontext som skolreformen 2011 är sprungen ur.

Året 2011 innebar stora förändringar i den svenska skolan. Den borgerliga regeringens skolpolitik färgades i huvudsak av Folkpartiets (numera Liberalernas) löften om en skola som skulle återge Sveriges kunskapsmässiga konkurrenskraft. Internationella kunskapsmätningar hade visat en negativ trend som regeringen Reinfeldt avsåg att vända genom ett omfattande reformpaket (Skolverket, 2015).

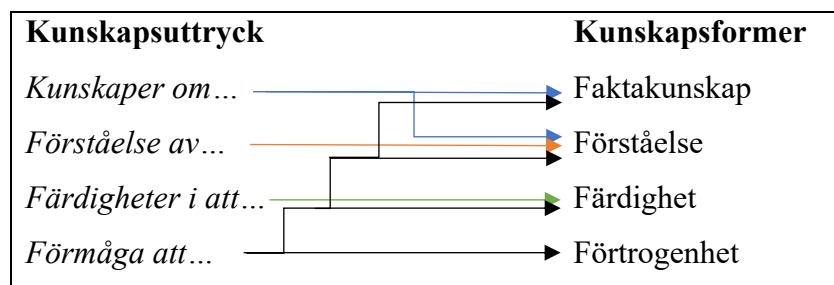
En ny skollag, ett nytt betygssystem och fler nationella prov var bara några delar som tillsammans med nya läroplaner och kursplaner skulle anpassa den svenska skolan till vad man ansåg vara de rådande omständigheterna i världen. Trots reformpaketets storlek utredde man inte *kunskapsbegreppet* som Läroplanskommittén 1991 hade gjort. Tvärtom lutade man sig mot Läroplanskommitténs idé om de fyra kunskapsformernas särställning och hade i stället för avsikt att förtydliga det med hjälp av de nya läroplanerna och kursplanerna (Skolverket, 2015). Med hjälp av tydligare kursplaner med ökad styrkraft skulle skolan bli bättre på att utveckla faktakunskap, förståelse, färdighet och förtrogenhet.

6.4. Gymnasieskolan och kunskapssynen

Kunskapssynen från 1992 beskrevs tydligt i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) men däremot skrev Läroplanskommittén inte *hur* kunskapssynen skulle omsättas i praktiken. Länken mellan kunskapssynen och klassrummen utgjordes istället av läroplaner och kursplaner.

Den tydligaste kopplingen mellan styrdokumentet och kunskapssynen är *ämnemålen* som formuleras i *syftesavsnitten* i kurs- och ämnesplaner. Där konkretiseras hur de olika kunskapsformerna uppträder specifikt i olika skolämnen. Även om intresset för den här studien ligger i grundskolans styrdokument är det nödvändigt att nu göra ett nedslag i gymnasieskolan.

Gymnasieskolans styrdokument illustrerar nämligen idén bakom ämnesmål och hur de relaterar till kunskapssynen på ett sätt som dessvärre är osynligt i grundskolan från 2011.



Tabell 6

De olika kunskapsuttrycken i gymnasiets ämnesmål från 2011 betonar lärandet av olika kunskapsformer.

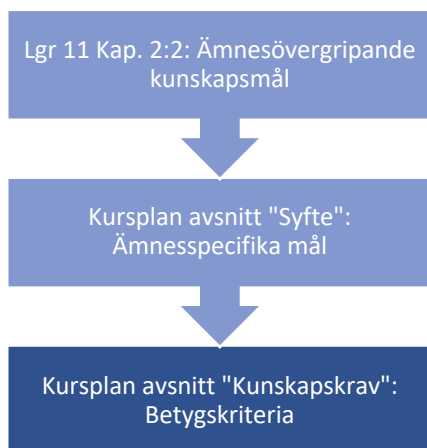
I gymnasieskolans ämnesplaner uttrycktes de långsiktiga målen i ämnens syftestexter som ”kunskaper om”, ”förmåga att”, men även ”förståelse av” och ”färdigheter i att”¹² (Skolverket, 2011). I

skriften *Gymnasieskola 2011*, som syftade till att skapa bättre förståelse för gymnasiereformen, hävdade Skolverket att ämnesmålen inledande uttryck ”kunskaper om”, ”förståelse av” och ”färdigheter i att” var kunskapsuttryck som återspeglade ett kunnande med tyngdpunkt på någon av de fyra kunskapsformerna (enligt tabell 6). Det återstående kunskapsuttrycket ”förmåga att” påstods syfta till ett lärande som inbegrep alla fyra kunskapsformer utan betoning på någon av dem (Skolverket, 2011). I grundskolan differentieras inte olika ämnesmål med olika kunskapsuttryck utan man använder enbart uttrycket ”förmåga att”. Definitionen av uttrycket i *Gymnasieskola 2011* går emellertid att föra över till grundskolan vilket innebär att alla ämnesmål i grundskolan inbegriper alla fyra kunskapsformer.

6.5. Grundskolan

Grundskolans läroplan från 2011 (Lgr 11) utgick förstås inte från någon annan kunskapssyn än läroplanerna för andra skolformer under samma period. Trots det fanns det en del skillnader i läroplanernas utformningar vilket möjligen kunde ge andra intryck – vilket även framkom senare i Skolverket egna utvärderingar (Skolverket, 2019a). Kursplanerna i grundskolan och ämnesplanerna i gymnasieskolan byggde på samma struktur. I varje skolämne fanns en syftestext med långsiktiga mål som relaterades till skolans övergripande kunskapsmål (Lgr 11).

¹² I Geografins ämnesplan för gymnasieskola finns 4 mål som inleds med *kunskaper om*, exempelvis *kunskaper om geografiska processer och geografins begrepp, teorier och modeller*. Vidare finns 2 mål som inleds med *förmåga att*; exempelvis *förmåga att använda olika geografiska källor, metoder och tekniker vid arbetet med geografisk analys, samt att samla in, bearbeta, värdera och presentera geografisk information*. Slutligen finns ett mål som lyder *färdigheter i att använda digitala geografiska verktyg för att analysera och visualisera rumsliga förhållanden*.



Figur 3

Läroplanens övergripande kunskapsmål är utgångspunkten för skolämnenas syften och ämnesmål. Syftena och ämnesmålen är i sin tur utgångspunkten för kunskapskraven.

Kunskapskraven relaterades i sin tur till de långsiktiga ämnesmålen och uttryckte konkreta krav som eleverna behöver uppnå för att få godkända betyg (se figur 3).

En skillnad mellan grundskolan och gymnasieskolan låg just i de långsiktiga målen. I ämnesplanerna på gymnasiet använde man sig av kunskapsuttrycken ”*kunskaper om*”, ”*förståelse av*”, ”*färdigheter i att*” och ”*förmåga att*” för att ange olika ämnesmål (se tabell 6). I kursplanen på grundskolan uttryckes istället alla mål med kunskapsuttrycket ”*förmåga att*” – och ingenting annat. Faktum är att *alla* mål i grundskolans 20 ämnen uttryckes med ett och samma inledande kunskapsuttryck (Lgr 11).

I gymnasieskolans fall hade förstås Skolverket uppgett att kunskapsuttrycket ”*förmåga att*” innefattade alla fyra kunskapsformer (Skolverket, 2011) och antagligen ska kunskapsuttrycket förstås likadant även i grundskolans styrdokument. Samtidigt ger kommentarmaterialen (bland annat i ämnet geografi (Skolverket, 2017a)) en annan bild; det behöver nödvändigtvis inte tolkas som en annan kunskapssyn men det är absolut inte samma noggranna och tydliga koppling till Läroplanskommittén 1991. Där uppger man att kunskap förekommer i olika former; exempelvis ”att kunna analysera eller framställa något, [...] behärska fakta i form av minneskunskap” (Skolverket, 2017a, s. 33). I materialet sägs det att ”kunskapskraven är konstruerade utifrån den kunskapssyn som finns i läroplanen” (s. 33) – d.v.s. att ”kunskap inte är ett entydigt begrepp” (Lgr 11 s. 8).

Skolverket och regeringen hade för avsikt att det skulle finnas en ”röd tråd” som knöt ihop de olika skolformerna och det var heller inte meningen att prägla de olika skolformerna med olika kunskapssyner (Skolverket, 2019a). Trots det går det se en rik flora av epistemologiska begrepp som möjligen fördunklar kopplingen mellan kunskapssynen från 1992 och grundskolan. Utifrån avsikten att hålla ihop skolan med en ”röd tråd” är det lämpligast att använda sig av den betydligt mer stringenta redogörelsen för kunskapsuttrycken i *Gymnasieskola 2011* även i detta försök att förstå kunskapssynen i grundskolan.

6.6. Kursplansrevisionen 2022

Under åren med Lgr 11 har Skolverket gjort flera uppföljningar och utvärderingar som sammantaget visade en blandad bild av reformens effekter sedan 2011. Ett återkommande

problem har varit att lärarkåren har haft svårt att använda styrdokumenterna på ett likvärdigt sätt och det gav upphov till en lång rad stöd- och kommentarmaterial liksom allmänna råd från myndigheten under åren med läroplanen (Skolverket, 2019a).

6.6.1. Skolverkets behovsanalys och Januariavtalet

2018 gjorde Skolverket en behovsanalys för att sammanställa och utvärdera de olika utvecklingsbehoven. Behovsanalysen och det reformarbete som det skulle leda till var helt och hållet självinitierat av Skolverket. Myndigheten har nämligen i uppgift att kontinuerligt följa upp, utvärdera och föreslå förbättringsåtgärder till regeringen enligt förordningen 2015:1047 – och det är grunden till arbetet med nya kursplaner inför sommaren 2022 (SFS 2015:1047 1 §). Trots det är en vanlig uppfattning, inte minst massmedialt (ex. Dagens Nyheter, 2020), att arbetet initierades av regeringen efter det så kallade *Januariavtalet*. Som förutsättning för Stefans Löfvens regeringsbildningen efter riksdagsvalet 2018 slöt Socialdemokraterna och regeringspartnern Miljöpartiet ett sakpolitiskt avtal med Centerpartiet och Liberalerna. Bland avtalets 73 punkter fanns 9 punkter som behandlade skolan och partiernas ställningstagande för en så kallad *kunskapsskola*. Man skrev att kursplanerna behövde förändras för att ”stärka betoningen på kunskap och faktakunskaper” (Socialdemokraterna, 2019). Även om politikens användning av begrepp som *kunskap* och *faktakunskaper* blir svårbegripligt i ljuset av den då ännu rådande kunskapssynen blir det här av föga betydelse eftersom revideringsarbetet alltså inte är en följd av januariavtalet. Behovsanalysen gjordes under året 2018 och regeringspartiernas avtal med Centerpartiet och Liberalerna slöts i början av 2019. Snarare verkar det här som att det politiska budskapet har anpassats efter Skolverkets arbete med att lösa flera skolproblem. Däremot har regeringen förstås rollen som slutgiltig beslutsfattare i de flesta frågor som Skolverket utreder och föreslår (SFS 2010:800, 10:8). Januariavtalet kanske därför ska förstås som en tidig signal från politiken om att man var villig att fatta beslut som låg i linje med Skolverkets förslag.

Många av skolproblemen som Skolverket identifierade i behovsanalysen hade en koppling till just kursplanerna. Den övergripande styrdokumentensstrukturen bestående av läroplaner och kurs- och ämnesplaner i olika skolformer ansågs inte vara den fungerande helhet som var avsedd (Skolverket, 2019a). Inte minst genom att det epistemologiska språkbruket varierar i de olika kurs- och ämnesplanerna. Genomgången i tidigare avsnitt (se 6.2-6.5) visar att det trots allt finns en teoretisk kongruens mellan kunskapsuttrycken i styrdokumenterna och den kunskapssyn som de härrör ifrån. Skolverket hävdar samtidigt att mångfalden av kunskapsuttryck kan ha lett till oklarheter och missförstånd om vilken kunskapssyn som råder.

Utifrån frågeställningarna i detta arbete är den allra mest intressanta iakttagelsen som Skolverket gör att kursplanerna kan ha orsakat ett ”polariserat förhållande mellan fakta och förmågor” (Skolverket, 2019a, s. 3). Enligt Skolverket grundar sig problemet delvis i att det centrala innehållet skiljs från syfte och mål i kurs- och ämnesplaner. Det centrala innehållet uppfattas som *faktakunskaper* och målen, och följaktligen även kunskapskraven, uppfattas som *förmågor*. Utifrån hur styrdokumenterna är konstruerade finns det risk att faktakunskaper och förmågor uppfattas som hierarkiskt ordnade. Genom att mål som inleds med ”*förmåga att*” dominerar grundskolans kursplaner har det vanligen uppfattats som att fokus ligger på högre förmågor på bekostnad av lärandet av faktakunskaper. Det upplevda ensidiga fokus på högre förmågor överskuggar faktumet att *fakta* och *förståelse* är två kunskapsformer som menas ingå i uttrycket ”*förmåga att*”. Paradoxalt nog visar andra granskningar (ex. Skolinspektionen, 2013) att undervisningen ändå har tenderat att organiseras utifrån konstellationer av faktakunskaper och att eleverna inte får tillräckligt goda möjligheter att utveckla högre förmågor. Med andra ord hävdar man i skolan att styrdokumenterna ägnar för mycket uppmärksamhet åt förmågor samtidigt som skolan själv ägnar för mycket uppmärksamhet åt faktakunskaper.

6.6.2. Revideringen och nya tolkningsalternativ

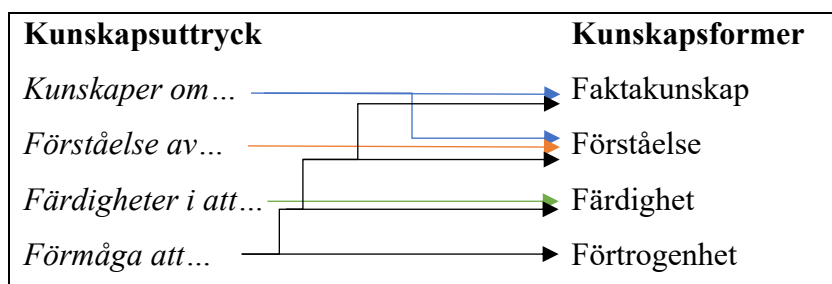
De ändrade kursplanerna arbetades fram av Skolverket i samverkan med skola och forskare. Målet med revideringen var att skapa bättre förutsättningar för en likvärdig undervisning genom att göra kursplanerna till ett bättre arbetsverktyg för lärarna. I kursplanerna vill man betona fakta och förståelse på ett tydligare sätt för att motverka att förmågor överskuggar de två kunskapsformerna (Skolverket, 2021a). Skolverkets beskrivning av åtgärden lyder:

I kursplanerna lyfter vi fram fakta och förståelse där det har behövts. I ämnets syfte har vi till exempel infört uttrycket "kunskaper om" i stället för "förmåga att" i några av de långsiktiga målen på grundskolenivå. Det är bland annat i de naturorienterade och samhällsorienterade ämnena vi har infört "kunskaper om". I det centrala innehållet har vi gjort formuleringar som varit för övergripande mer konkreta. I kunskapskraven skapar vi bättre förutsättningar för läraren att lägga större vikt vid bredden i elevernas ämneskunskaper (Skolverket, 2020).

Sett ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv finns här både förändring och kontinuitet. Skolverket fortsätter beskriva lärandet med hjälp av begreppen *fakta* och *förståelse*. ”*Förmåga att*”, kunskapsuttrycket som åtminstone tidigare har handlat om alla fyra kunskapsformer, fortsätter

användas i målbeskrivningarna. Däremot ligger förändringen i att mål numera också beskrivs med kunskapsuttrycket ”*kunskaper om*”. För att förstå de nya kursplanerna uppstår här två möjligheter till tolkning; de benämns här som den *gamla tolkningen* och den *nya tolkningen*. I exempelvis ämnet geografi används båda uttrycken; ”*kunskaper om*” och ”*förmåga att*”. Vad målen, och följaktligen även kunskapskraven, betyder är beroende av vad begreppen *kunskaper* och *förmågor* betyder. Antingen ska de förstås som begrepp hämtade ur kunskapssynen som beskrevs av Läroplanskommittén 1991 (*gamla tolkningen*) eller som två kunskapsuttryck som tillsammans beskriver en så heltäckande bild som möjligt av den kunskap som skolan ska utveckla (*nya tolkningen*).

Utifrån den *gamla tolkningen* liknar målbeskrivningarna sina motsvarigheter i gymnasieskolan från 2011 – åtminstone genom att målbeskrivningarna differentierades med mer än ett kunskapsuttryck. ”*Kunskaper om*” som nu förekommer i grundskolans kursplaner beskrevs i stödmaterialet *Gymnasieskola 2011* som ett kunnande med tyngdpunkt på kunskapsformerna *faktakunskaper* och *förståelse* (se Figur 4). Till skillnad från gymnasieskolan från 2011 så finns nu inte ”*förståelse av*”¹³ som målbeskrivning i de samhällsorienterande ämnena utan det sammanfaller med målen som inleds med ”*kunskaper om*”.



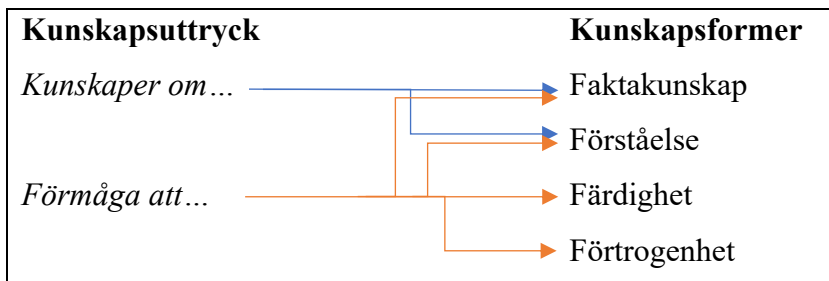
Figur 4

Utifrån den gamla tolkningen antas att kunskapsuttrycken i de reviderade kursplanerna har samma betydelse som 2011.

För att förstå kunskapsuttrycken med hjälp av Läroplanskommitténs kunskapssyn åsyftar mål som inleds med ”*förmåga att*” ett kunnande som består av alla kunskapsformer utan betoning på någon av dem. Kunnandet som beskrivs i kursplanerna går då att uppnå genom mål som beskrivs med hjälp av enbart två kunskapsuttryck enligt figur 5. Eftersom varken Skolverket eller regeringen har utrett kunskapsbegreppet sedan 1990-talets början är det kanske rimligt att anta att den tidigare kunskapssynen kvarstår och behöver utgöra grunden för tydandet av kunskapsuttryck även idag. *Gamla tolkningen* är dessvärre inte helt oproblematiske; Skolverket

¹³ ”*förståelse av*” används inte i målbeskrivningarna i 2022 års kursplaner i samhällsorienterande ämnen. Däremot införs uttrycket i andra grundskoleämnena år 2022 där tidigare alla mål inleddes med uttrycket ”*förmåga att*”.

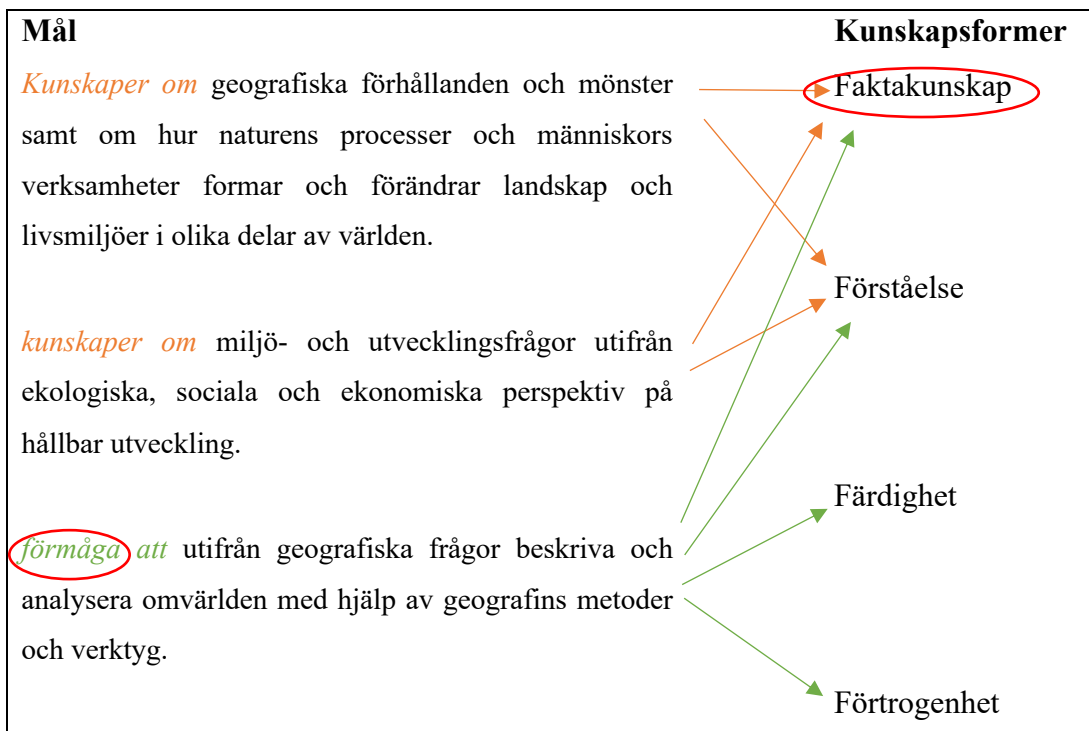
avsåg att skapa en ”balans mellan fakta och olika förmågor”. En sådan balans blir svår att se i kursplanerna utifrån *gamla tolkningen*. Det blir svårt att förstå vad som skulle menas med balans när *förmågor* är ett kunskapsuttryck i ämnesmålen och *faktakunskaper* är en kunskapsform (enligt figur 6).



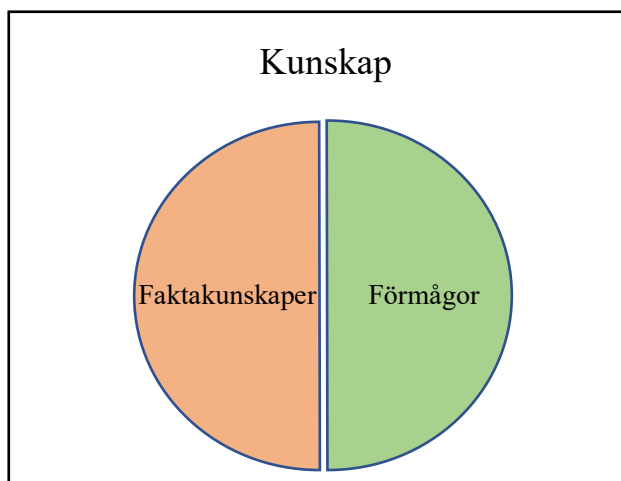
Figur 5

Den gamla tolkningen av kunskapsuttrycken medför att alla kunskapsformer betonas men det blir då en överbetoning på faktakunskap och förståelse..

I exempelvis geografiämnets nya kursplan finns 3 mål; två som inleds med ”kunskaper om” och ett som inleds med ”förmåga att”. Utifrån *gamla tolkningen* skulle det innebära att *faktakunskap* betonas av alla tre 3 mål – samtidigt som förmågor inte används på samma sätt som *faktakunskap* utan istället används som kunskapsuttryck i målen (se figur 6). Tolkningen blir otillämplig för att se den balans som Skolverket avsåg att skapa. En möjlig lösning på det problemet är att grundpremisen, att kunskapsuttryckens betydelse hämtas ur den tidigare kunskapssynen, är felaktig och det kräver en *ny tolkning*.



Figur 6



Figur 7

Ett tvådimensionella kunskapsbegreppet som föreslås till följd av den nya tolkningen.

I den nya tolkningen görs antagandet att det inte finns någon ordning i begrepps användningen och det blir istället en uppgift för denna studie att skapa ordning. Då kan man förstå *faktakunskaper* och *förmågor* som två dimensioner av kunskap enligt figur 7 – eller åtminstone den kunskap som bedömning med hjälp av kunskapskraven handlar om. Här antas att *faktakunskaper* sammanfaller med vad man

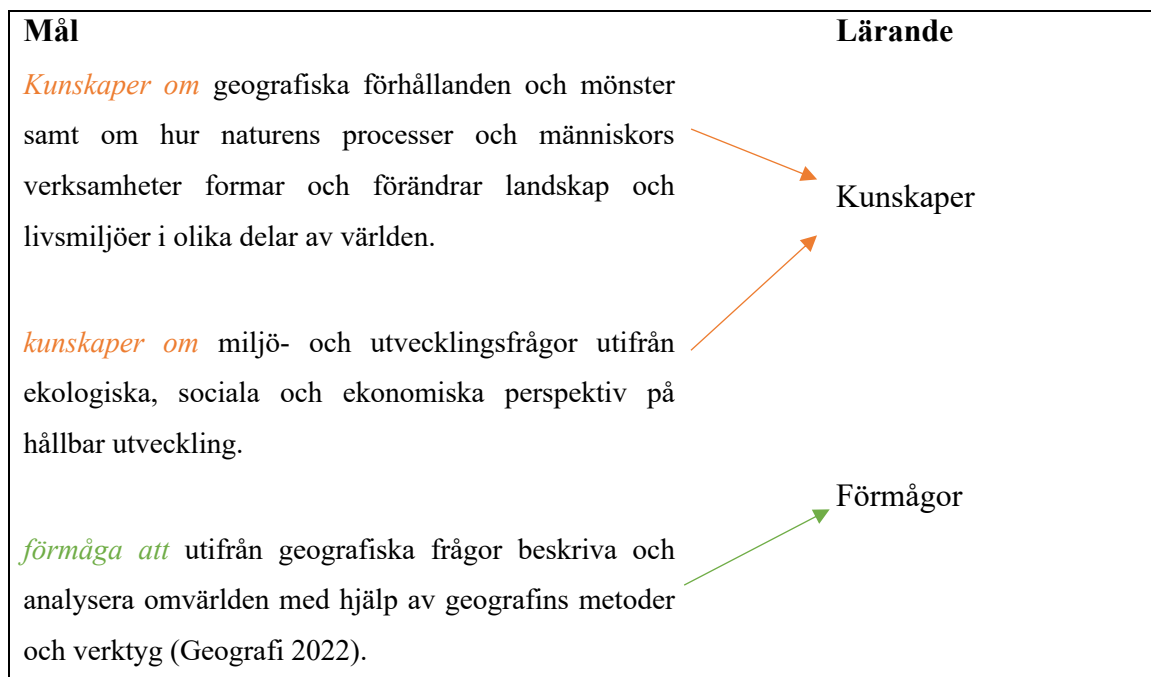
brukar mena med kunskaper som en slags kontrast till *förmågor*. Skolverket använder även uttrycket ”*ämneskunskaper*”¹⁴ på ett snarligt sätt och därför antas det att det kan finnas olika synonymer för de två aspekterna av kunskap. En sådan tolkning är förstås inte tagen ur luften. Begrepps paret *faktakunskaper* och *förmågor* förekommer även i andra kunskapsteoretiska kontexter. Ett sådant exempel är Blooms reviderade kunskaps taxonomi som utgår från att allt lärande är tvådimensionellt; bestående av (1) mer eller mindre abstrakt kunskap och (2) uttrycks med hjälp av en mer eller mindre komplex förmåga¹⁵. Här är alltså kunskaper och förmågor två aspekter av lärande (Anderson, o.a., 2001).

brukar mena med kunskaper som en slags

Nya tolkningen ger inte en tydligare bild av hur Skolverket har skapat balans mellan *faktakunskap* och *förmågor* i kursplansskrivelserna – det utreds istället närmre i den andra delstudien. Förmodligen går det inte att entydigt utläsa vilka aspekter av kunskap som de enskilda målen betonar. Att exempelvis geografi ämnets två mål (figur 8) som inleds med ”*kunskaper om*” enbart skulle handla om att eleven memorerar faktakunskaper är förmodligen felaktig genom att det förminskar stora delar av geografi ämnet till att handla om ytlig memoreringskunskap. För att nå ett avgörande i frågan om vilken tolkning som kan anses vara rimligast behöver kursplanerna studeras mer noggrant och det är vad den andra delstudien handlar om. Ett avgörande i frågan om vilken av de två tolkningarna som bedöms vara rimligast nås till följd av andra delstudien i avsnitt 7.3.

¹⁴ ”I kunskapskraven skapar vi bättre förutsättningar för läraren att lägga större vikt vid bredden i elevernas *ämneskunskaper*”, säger Skolverket (2020) angående hur fakta och förståelse betonas i högre grad än tidigare.

¹⁵ I urkunden anges egentligen begreppet *cognitive process* (Anderson, o.a., 2001), vanligen översatt till *kognitiv process*.



Figur 8

Ämnesmålen i Geografi 2022 och hur de kan relateras till ett tvådimensionellt kunskapsbegrepp.

7. Resultat av den andra delstudien

I detta avsnitt redovisas resultaten av den andra delstudien. Denna delstudie gjordes också med hjälp av den hermeneutiska metoden och gick ut på att läsa och tolka grundskolekursplaner i samhällsorienterande ämnen. Först beskrivs hur kursplanerna från de två åren, 2011 och 2022, ser ut generellt utifrån studiens läsning. Därefter redovisas vilka förändringsmönster som går att urskilja utifrån kursplansreviderings syfte att skapa en bättre balans mellan faktakunskaper och förmågor. Slutligen görs ett försök att besvara frågan som första delstudien resulterade i, nämligen vilken kunskapssyn som framträder ur de nya kursplanerna och andra publikationer som omgärdar dem. Geografiämnets styrdokument används som primärt exempel men resultatet demonstreras även med hjälp av de övriga samhällsorienterande ämnenas styrdokument.

7.1. 2011 års kursplaner

Samtliga kursplaner består av tre delar; *syfte*, *centralt innehåll* och *kunskapskrav* (se Tabell 2, s. 33). I denna delstudie undersöktes *ämnesmålen*, som står i ämnenas syftesavsnitt, och kunskapskraven. Kursplanernas kunskapskrav, som förvisso skall läsas som en helhet tillsammans med ämnenas syften och centrala innehåll, har här delats upp i mindre paragrafer. I samband med indelningen gjordes också en bedömning av vilka ämnesmål som paragraferna kan tänkas ha som utgångspunkt (se avsnitt 4). Paragraferna har i exempelvis geografi numrerats med benämningarna G11:1-G11:8 och redovisas i Tabell 7 (de resterande tre ämnena finns i Bilaga 1-3).

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftestexten
G11:1	<i>Eleven har [...] kunskaper om samspelet mellan människa, samhälle och natur, och visar det genom att föra [...] underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av befolkningsfördelning, migration, klimat, vegetation och klimatförändringar i olika delar av världen.</i>	<i>[Förmåga att] utforska och analysera samspel mellan människa, samhälle och natur i olika delar av världen</i>
G11:2	<i>Eleven kan även använda geografiska begrepp på ett [...] fungerande sätt.</i>	<i>[Förmåga att] göra geografiska analyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker</i>

G11:3	<i>Eleven kan undersöka var olika varor och tjänster produceras och konsumeras, och beskriver då [...] geografiska mönster av handel och kommunikation samt för [...] underbyggda resonemang om hur dessa mönster ser ut och hur de har förändrats över tid samt orsaker till och konsekvenser av detta.</i>	<i>[Förmåga att] utforska och analysera samspel mellan människa, samhälle och natur i olika delar av världen.</i>
G11:4	<i>Eleven för [...] underbyggda resonemang om klimatförändringar och olika förklaringar till dessa samt deras konsekvenser för människa, samhälle och miljö i olika delar av världen.</i>	<i>[Förmåga att] analysera hur naturens egna processer och människors verksamheter formar och förändrar livsmiljöer i olika delar av världen</i>
G11:5	<i>Eleven kan undersöka omvärlden och använder då kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker på ett [...] fungerande sätt, samt för [...] underbyggda resonemang om olika källors trovärdighet och relevans.</i>	<i>[Förmåga att] göra geografiska analyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker</i>
G11:6	<i>Vid fältstudier använder eleven kartor och andra verktyg på ett [...] fungerande sätt.</i>	<i>[Förmåga att] göra geografiska analyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker</i>
G11:7	<i>Eleven har [...] kunskaper om världsdelarnas namngeografi och visar det genom att med [...] säkerhet beskriva lägen på och storleksrelationer mellan olika geografiska objekt.</i>	<i>[Förmåga att] göra geografiska analyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker</i>
G11:8	<i>Eleven kan resonera om olika ekologiska, ekonomiska och sociala hållbarhetsfrågor och redogör då för [...] underbyggda förslag på lösningar där några konsekvenser för människa, samhälle och natur vägs in.</i>	<i>[Förmåga att] värdera lösningar på olika miljö- och utvecklingsfrågor utifrån överväganden kring etik och hållbar utveckling.</i>

Tabell 7

Kunskapskraven i Geografi 2011 uppdelade i paragrafer och de ämnesmål som de antas utgå ifrån.

Alla ämnesmål verkar utifrån tolkningen i detta arbete beröras av olika paragrafer i kunskapskraven. Genom att anges med hjälp av kunskapsuttrycket ”förmåga att” inbegriper alla ämnesmål de fyra kunskapsformerna faktakunskaper, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Skolverket, 2011). I geografin omnämns förmågorna att *utforska*, *analysera*, *värdera* i ämnesmålen. Tolkningen som görs här är att ämnesundervisningen inte verkar vara att utveckla generiska förmågor till att utforska och analysera eftersom att det *alltid* finns noggranna kopplingar till ämnesinnehåll i både ämnesmålen liksom i kunskapskraven. Dessutom finns ett

eget avsnitt i kursplanen som enbart behandlar *centralt innehåll*, det vill säga ämnesinnehåll som skolundervisningen ska behandla.

Här verkar det därför handla om de ämnesspecifika förmågorna att *utforska, analysera* och *värdera* i geografi – och liknande förmågor omnämns i de andra samhällsorienterande ämnens ämnesmål (Lgr 11). För att utveckla förmågorna ska eleverna bland annat ägna sig åt aktiviteter som beskrivs i kunskapskraven och bedömningen av hur väl de lyckas med dessa aktiviteter är betygsgrundande. Den vanligast förekommande aktiviteten i geografi är att *föra resonemang* om orsakssamband, förändring, förklaringar och källors användbarhet. En annan vanlig förekommande aktivitet är att *använda* sig av geografins begrepp, teorier, metoder och tekniker. Sammantaget kan man säga att eleven alltid behöver utföra någonting efter förvärvandet av faktakunskap. I exempelvis paragraf G11:1 behöver eleven ha faktakunskaper om samspelet mellan människa, samhälle och natur (markerat med grönt nedan) men kravet är att den visar det genom att resonera om orsaker till och konsekvenser av bland annat befolkningsfördelning (markerat med gult):

Eleven har [...] kunskaper om samspelet mellan människa, samhälle och natur, och visar det genom att föra [...] underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av befolkningsfördelning, migration, klimat, vegetation och klimatförändringar i olika delar av världen.

På ett liknande sätt verkar paragrafen G11:2 handla om mer än att bara komma ihåg definitioner av geografiska begrepp:

Eleven kan även använda geografiska begrepp på ett [...] fungerande sätt.

Utifrån tolkningen av vilket ämnesmål paragrafen kan tänkas härröra ifrån är syftet snarare att kunna använda det geografiska språket i samband med analyser av omvärlden och att kunna värdera resultaten därav (Tabell 7, G11:2).

Sammanfattningsvis är tolkningen här att kursplanerna från 2011 uttrycker ett lärande i geografi och de andra ämnena där tyngdpunkten ligger på vad den lärande kan ägna sig åt *efter* att ha förvärvat faktakunskaper – inte minst genom att alla ämnesmål är att *utveckla förmågor* istället för att *förvärva kunskaper*. Som i exemplen från geografin i detta avsnitt framskrivs faktakunskaper i kunskapskraven men de behöver alltid *visas* genom att använda någon förmåga. Liknande exempel finns i kursplanerna från 2011 i de andra samhällsorienterande ämnena; i exempelvis historia ska eleven förvärva kunskaper om bland annat historiska

förhållanden under olika tidsperioder men den behöver visa kunskaperna genom att *föra resonemang* om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar (se Bilaga 1 – Historia, H11:1). Utifrån kunskapssynen som Läroplanskommittén 1991 beskrev i *Skola för bildning* är faktakunskaper bara ett av flera led i ett meningsfullt kunskapsgods (SOU 1992:94). Möjligen ska de fyra kunskapsformerna faktakunskap, förståelse, färdighet och förtrogenhet förstås som kunskaper som gör det möjligt för eleven att *utforska, analysera* och *värdera* teman i geografi. På samma sätt relaterar de fyra kunskapsformerna kanske till de förmågor som preciseras i de andra ämnena. I exempelvis religionskunskapens ämnesmål förekommer förmågorna *analysera, reflektera, värdera, och söka information* (se Bilaga 2 – Religionskunskap).

1.1. 2022 års kursplaner

I läsningen av de reviderade kursplanerna användes samma metod som i läsningen av kursplanerna från 2011 för att åstadkomma paragrafindelningar och bedöma vilka ämnesmål som kunde vara möjliga utgångspunkter för de olika paragraferna. Metoden bedömdes även vara tillämplig i detta moment genom att kursplanernas olika delar verkar förhålla sig till varandra på samma sätt som tidigare (jfr. Skolverket 2017:1 och 2020). Kunskapskraven har här alltså också avgränsats i paragrafer och de benämns i exempelvis geografi med beteckningarna G22:1 till G22:6. Tabell 8 visar kunskapskraven och de nya ämnesmål som de relaterar till:

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftestexten
G22:1	<i>Eleven visar [...] kunskaper om geografiska förhållanden, mönster och processer.</i>	<i>[utveckla] kunskaper om geografiska förhållanden och mönster samt om hur naturens processer och människors verksamheter formar och förändrar landskap och livsmiljöer i olika delar av världen</i>
G22:2	<i>Eleven för [...] resonemang om orsaker till geografiska mönster och processer samt om deras konsekvenser för människa, samhälle och natur.</i>	<i>[utveckla] kunskaper om geografiska förhållanden och mönster samt om hur naturens processer och människors verksamheter formar och förändrar landskap och livsmiljöer i olika delar av världen.</i>
G22:3	<i>Eleven visar även [...] kunskaper om namn och lägen på relevanta platser och regioner i olika delar av världen.</i>	<i>[utveckla] kunskaper om geografiska förhållanden och mönster samt om hur naturens processer och människors verksamheter formar och förändrar</i>

		<i>landskap och livsmiljöer i olika delar av världen.</i>
G22:4	<i>Eleven visar [...] kunskaper om miljö- och utvecklingsfrågor.</i>	<i>[utveckla] kunskaper om miljö- och utvecklingsfrågor utifrån ekologiska, sociala och ekonomiska perspektiv på hållbar utveckling</i>
G22:5	<i>Eleven för också [...] resonemang om åtgärder för att främja hållbar utveckling utifrån ekologiska, sociala och ekonomiska perspektiv.</i>	<i>[utveckla] kunskaper om miljö- och utvecklingsfrågor utifrån ekologiska, sociala och ekonomiska perspektiv på hållbar utveckling</i>
G22:6	<i>Eleven använder geografins metoder och verktyg på ett [...] sätt för att utifrån geografiska frågor beskriva och analysera förhållanden på olika platser och i olika regioner.</i>	<i>[utveckla] förmåga att utifrån geografiska frågor beskriva och analysera omvärlden med hjälp av geografins metoder och verktyg.</i>

Tabell 8

Kunskapskraven i Geografi 2011 uppdelade i paragrafer och de ämnesmål som de antas utgå ifrån.

När studien genomfördes hade inga kommentarmaterial ännu publicerats till de nya kursplanerna. Metoden som utvecklades med hjälp av kommentarmaterialen från 2011 visade sig para ihop paragraferna i kunskapskraven och ämnesmålen mycket väl. I mars 2021 publicerade Skolverket kommentarmaterial till de nya kursplanerna och till skillnad från tidigare redogjorde man där för varje enskild del i kunskapskraven vilket kunde bekräfta att de tolkningar som gjorts i denna studie, åtminstone beträffande 2022 års kursplaner, stämde överens med Skolverkets intention (Skolverket, 2021:3, 2021:4, 2021:5 & 2021:6).

Beträffande resultatet av denna del i studien framträder genast några tydliga skillnader mellan kursplanerna *Geografi 2011* och *Geografi 2022*. Kunskapskraven i den nya kursplanen är betydligt mer kortfattade och mindre detaljerade (jfr. Tabell 7 och Tabell 8). Ämnesmålen uttrycks numera inte enbart med inledningen ”*förmåga att*” utan nu används även ”*kunskaper om*”. Faktum är att av de tre ämnesmålen inleds två med ”*kunskaper om*” och det markerar förstås ett skifte då varje ämnesmål i samtliga grundskoleämnen från 2011 inleddes med ”*förmåga att*”.

I *Geografi 2011* gick det att urskilja olika förmågor i ämnesmålen; målet med geografi var att utveckla förmåga att *utforska, analysera* och *värdera* med kopplingar till olika ämnestemata. Den nya kursplanen består av andra mål (figur 9). Här ska istället eleven tillägna sig bekantskap med ett stort mått av kunskap om ett brett spektrum av ämnestemata och den ska kunna *beskriva, analysera* och *använda* sig av geografiämnets metoder och verktyg. De första två

målen (markerat med grönt) inleds nämligen med kunskapsuttrycket ”*kunskaper om*” följt av de olika ämnesområden som målet berör. I det tredje och sista ämnesmålet används kunskapsuttrycket ”*förmåga att*” (markerat med gult). Närmare bestämt är målet att utveckla förmåga att utifrån geografiska frågor *beskriva* och *analysera* liksom att *använda*¹⁶ geografins metoder och verktyg.

Undervisning i ämnet geografi ska ge eleverna förutsättning att utveckla:

- *kunskaper om geografiska förhållanden och mönster samt om hur naturens processer och människors verksamheter formar och förändrar landskap och livsmiljöer i olika delar av världen*
- *kunskaper om miljö- och utvecklingsfrågor utifrån ekologiska, sociala och ekonomiska perspektiv på hållbar utveckling*
- *förmåga att utifrån geografiska frågor beskriva och analysera omvärlden med hjälp av geografins metoder och verktyg.*

(Geografi 2022, s. 1)

Figur 9

Ämnesmålen i Geografi 2022 som numera inleds med de två uttrycken ”*kunskaper om*” och ”*förmåga att*”.

En annan stor skillnad är hur paragraferna i kunskapskraven är formulerade. Tre av de sex paragraferna (Tabell 8: G22:1, G22:3 och G22:4) utgör krav på kunskaper om ett ämnestema utan närmre krav på hur kunskaperna kommer till uttryck eller vad de ska omsättas till. I den äldre kursplanen stod det exempelvis i paragraf G11:7 (se Tabell 7) att eleven ska ha kunskaper i namngeografi men kravet var då att eleven behövde omsätta den kunskapen med hjälp av förmågan att beskriva lägen på och storleksrelationer mellan olika geografiska objekt. De resterande paragraferna, det vill säga G22:2, G22:5 och G22:6, liknar istället hur kunskapskraven var formulerade i *Geografi 2011*, det vill säga att kravet snarare är att *resonera*, *använda* eller att *analysera* än att enbart visa faktakunskaper på ett ospecificerat sätt. Samtidigt är det så att kunskapskraven ska tolkas och förstås i sin helhet och tillsammans med kursplanens övriga paragrafer (Skolverket, 2020b). Att här påstå att hälften av kunskapskravens paragrafer enbart är krav på faktakunskaper är kanske inte hela sanningen. Paragraf G22:1 kräver att den lärande visar kunskaper om ett ämnestema på ett ospecificerat sätt:

Eleven visar [...] kunskaper om geografiska förhållanden, mönster och processer.

¹⁶ Verbet *använda* förekommer egentligen inte i kursplanen men här bedöms det vara ett lämpligt begrepp som benämna den förmåga som beskrivs som ”*med hjälp av geografins metoder och verktyg*”.

Läser man däremot paragraf G22:1 tillsammans med den följande delen, G22:2, går det att förstå på ett annat sätt. Här finns ett krav på att den lärande kan föra resonemang om några utvalda, om än tämligen allmänt hållna, delar ur samma tema som i G22:1:

Eleven för [...] resonemang om orsaker till geografiska mönster och processer samt om deras konsekvenser för människa, samhälle och natur.

Det är möjligt att man har placerat en slutpunkt mellan de två olika paragraferna med stor medvetenhet, just för att signalera att det är två olika delar som är lika viktiga. Paragraferna G22:4 och G22:5 förhåller sig likadant – den första delen är ett krav på kunskap om ett innehållsligt tema medan nästa paragraf kräver att eleven kan resonera kring delar ur temat. Utifrån ett av kursplansrevideringens centrala syften, att motverka den upplevda nedprioriteringen av faktakunskaper (Skolverket, 2019 & 2021:1), förefaller det vara en rimlig tolkning att det är två olika paragrafer och att förmåga till att exempelvis resonera inte är överordnar faktakunskaperna.

Kunskapsuttrycket ”kunskaper om” i ämnesmålen kännetecknar inte nödvändigtvis enskilda mål som helt och hållet behandlar memorerad faktakunskap; det vore kanske att förminska målens innehåll. Exempelvis anger det andra ämnesmålet i *Geografi 2022* att eleven ska utveckla:

kunskaper om miljö- och utvecklingsfrågor utifrån ekologiska, sociala och ekonomiska perspektiv på hållbar utveckling.

Miljö- och utvecklingsfrågor utifrån flera perspektiv på hållbar utveckling bör rimligen tolkas som ett kunskapsgods som inte enbart går att memorera utan som också, i händerna på en kvalificerad person, går att fördjupa, problematisera och använda till någonting meningsfullt och framåtskridande. Det bör rimligtvis förstås som mer än bara faktakunskap som i *Skola för bildning* ansågs ha en kvantitativ aspekt men inte en kvalitativ aspekt (SOU 1992:94). Kunskapskravens paragrafer G22:2 och G22:5 visar en intressant detalj; de är båda kunskapskrav som innebär att eleven behöver föra resonemang inom ämnet men paragraferna bedöms utgå ifrån ämnesmål som inleds med ”kunskaper om”. För att uppfylla ”kunskaper om”-målen behöver alltså eleven föra resonemang och det tyder på viss likhet med de tidigare kursplanerna i grundskolan. I samband med Skolverkets beslut att förbereda kursplansrevideringen lyfte man att kunskapsuttrycket ”förmåga att” kan ha inneburit för högt ställda krav på exempelvis analysförmåga på bekostnad av lärandet av faktakunskaper. Av läsningen i denna studie framgår dock att utbytet av kunskapsuttryck enkom inte nödvändigtvis

leder en *förenkling* av geografiämnet med större fokus på faktakunskaper. Samma företeelse förekommer i de andra samhällsorienterande ämnens reviderade kursplaner (se Bilaga 1-3). I exempelvis religionskunskapens nya kursplan ska eleven föra resonemang om bland annat likheter och skillnader i centrala tankegångar och religiösa praktiker mellan och inom olika religioner utifrån ett ämnesmål som handlar om att utveckla *kunskaper* om religioner och livsåskådningar (R22:2, Bilaga 2 – Religionskunskap).

1.1. "Eleven för [...] resonemang"

Det finns ett uttryck i kunskapskraven som det tål att säga några ord om; "eleven för [...] resonemang". Uttrycket, eller varianter av det, finns med i stor utsträckning i de reviderade kursplanerna och de förekommer i än högre grad i kursplanerna från 2011. Procentuellt sker det en förskjutning bort från elevens förmåga att föra resonemang till förmån för formuleringen "eleven visar grundläggande kunskaper" – i synnerhet i geografi. Den senare formuleringen används i 3 av 6 paragrafer i kunskapskraven i Geografi 2022 (Tabell 8) och i den tidigare kursplanen saknar formuleringen egentligen ett tydligt motstycke.

I kommentarmaterialen till kursplanerna från 2011 utvecklar Skolverket vad det egentligen innebär att föra resonemang. Ett resonemang är en tankegång vars kvalitet präglas av antalet kopplingar till kontext, resonemangskedjans längd, balansen mellan detaljer och helhet, faktisk korrekthet liksom resonemangets logik (ex. Skolverket, 2017:1). Denna förskjutning i geografiämnets kursplaner kännetecknar kanske just den ombetonning som Skolverket ville göra. Krav om *uppvisade kunskaper* associeras i så fall med *faktakunskaper* och krav om exempelvis att *föra resonemang* associeras med *förmågor*.

7.2. Kursplansrevideringens förändringsmönster

Den sammantagna läsningen i denna delstudie visar att kursplanerna i samhällsorienterande ämnen förändras enligt tre huvudsakliga mönster. Dessa förändringsmönster går att se i alla fyra ämnen i olika stor utsträckning. I geografiämnets kursplaner framträder de tre förändringsmönstren som allra tydligast och därför får ämnet även hädanefter agera som primärt exempel för att illustrera resultatet.

7.2.1. Fler ämnesmål inleds med "kunskaper om"

Alla kursplaner introduceras med ett avsnitt som beskriver ämnets syfte och följs därefter av långsiktiga ämnesmål som är utgångspunkter för kunskapskraven. I kursplanerna från 2011 inleddes alla ämnesmål i hela grundskolan med kunskapsuttrycket "förmåga att". I kursplanen *Geografi 2011* (Tabell 7) kunde man läsa att målet bland annat var att utveckla elevens

”förmåga att utforska och analysera samspelet mellan människa, samhälle och natur [...]”. I *Geografi 2022* finns numera tre ämnesmål där enbart ett av dem är att utveckla förmågor och istället tar kunskapsuttrycket ”*kunskaper om*” plats (Tabell 8). Ett av målen är exempelvis att eleverna ska utveckla ”kunskaper om geografiska förhållanden och mönster [...]”.

Förändringsmönstret framträder lika tydligt i samhällskunskapsämnet; även där finns numera tre ämnesmål varav två inleds med ”*kunskaper om*” och det återstående ämnesmålet inleds med ”*förmåga att*” (Samhällskunskap 2022). Däremot är förhållandet omvänt i ämnena historia och religionskunskap. Precis som i de två första samhällsorienterande ämnena finns tre ämnesmål i respektive kursplan men endast ett inleds med det nyintroducerade kunskapsbegreppet ”*kunskaper om*” (Historia 2022, Religionskunskap 2022). Samtidigt är antalet förekomster av de två kunskapsuttrycken inte hela bilden. Alla ämnesmål verkar nämligen inte ha en likvärdig prägel på kunskapskraven och det är vad nästa förändringsmönster handlar om.

7.2.2. Ämnesmålen genomslag i kunskapskraven

Det första förändringsmönstret bestod i att fler ämnesmål i de nya kursplanerna var att förvärva kunskaper istället för att utveckla förmågor. Eftersom kunskapsuttrycket ”*kunskaper om*” inte användes i ämnesmålen i kursplanerna från 2011 är det en tydlig förskjutning bort från *förmågor* – även i ämnen där majoriteten av ämnesmålen från 2022 inleddes med kunskapsuttrycket ”*förmåga att*”. Samtidigt är detta bara ett skrap på ytan. Ämnesmålen har en central roll i ämnesundervisningen genom att vara utgångspunkt för kunskapskraven i grundskolans olika stadier.

Olika ämnesmål betonas olika mycket i kunskapskraven i årskurs 9. I geografi 2011 finns exempelvis ett mål som hälften av alla paragrafer ur kunskapskraven bedömdes relatera till (Tabell 7):

[förmåga att] göra geografiska analyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker

I geografi 2022 relaterades fem av 6 paragrafer ur kunskapskraven till ämnesmål som inleddes med ”*kunskaper om*” (Tabell 8). Rent matematiskt innebär det att *kunskaper*, istället för *förmågor*, betonas i 67 % av ämnesmålen men i kunskapskraven är samma ämnesmål utgångspunkt för 83 % av paragraferna. I de resterande samhällsorienterande ämnena sker förstås samma förskjutning genom att alla mål tidigare inleddes med ”*förmåga att*” (Lgr 11). Förändringsmönstret är inte lika tydligt som i geografin men i samtliga ämnen relaterar

åtminstone hälften av kunskapskravens paragrafer till ämnesmål som inleds med ”*kunskaper om*” (se tabell 9 för översikt över förändringsmönstret i de fyra ämnena).

Skolämne	Antal paragrafer ur kunskapskraven som relaterar till ämnesmål som inleds med ” <i>kunskaper om</i> ”	Andel
Geografi	5 av 6	83 %
Historia	3 av 5	60 %
Religionskunskap	2 av 4	50 %
Samhällskunskap	5 av 7	71 %

Tabell 9

Ämnesmålen som inleds med uttrycket ”kunskaper om” agerar utgångspunkt åt minst hälften av alla paragrafer i kunskapskraven.

7.2.3. Kunskaper och förmågor i kunskapskraven

Kunskapskraven är betygskriterier som finns i alla kursplaner. I kunskapskraven konkretiseras det kunnande som ska uppnås och bedömas i grundskolans olika stadier (Lgr 11). *Kunskaper* och *förmågor* behandlas i kunskapskraven i kursplanerna från båda åren 2011 och 2022. En paragraf i kunskapskraven kan exempelvis lyda:

Eleven har [...] kunskaper om samspelet mellan människa, samhälle och natur, och visar det genom att föra [...] underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av befolkningsfördelning, migration, klimat, vegetation och klimatförändringar i olika delar av världen. (Tabell 7, G11:1)

Delen är hämtad ur *Geografi 2011* och stipulerar att eleven ska ha kunskaper om ett innehållsligt tema i ämnet och att den visar det genom att föra underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av fenomen inom temat. Med andra ord består kunskapskraven av både krav på *kunskaper* och krav på att eleven visar *kunskaperna* genom att använda en *förmåga*; vanligtvis förmåga att resonera. Exemplet ovan liknar stora delar av kunskapskraven från året 2011 i alla samhällsorienterande ämnen.

Har det mönstret förändrats? Svaret är delvis ja. Precis som de andra förändringsmönstren är skillnaden tydligast i geografi (jfr. Tabell 8 och Bilaga 1-3). Hälften av kunskapskravens paragrafer i *Geografi 2022* innebär endast krav på *kunskaper* utan någon precisering om *hur* kunskaperna visas eller med hjälp av vilken *förmåga*. Angående samma innehållsliga tema som i exemplet ovan säger kunskapskraven i den nya kursplanen:

Eleven visar [...] kunskaper om geografiska förhållanden, mönster och processer. (Tabell 8 G22:1)

De resterande paragraferna stipulerar krav på att eleven kan resonera om olika ämnestemata och att den kan använda sig av ämnets metoder och verktyg. Med andra ord är det krav på att kunskaper visas upp genom att använda förmågor. Ett exempel på en sådan paragraf är G22:5 (Tabell 8):

Eleven för också [...] resonemang om åtgärder för att främja hållbar utveckling utifrån ekologiska, sociala och ekonomiska perspektiv.

Här förväntas alltså eleven att visa kunskaper om hållbar utveckling (markerat med grönt) genom att föra resonemang (markerat med gult). I geografin kan det tolkas som ett balanserat förhållande mellan kunskaper och förmågor i kunskapskraven men i de resterande ämnena går det inte se en förskjutning av samma storlek. I exempelvis *Historia 2022* är enbart en paragraf ett krav på kunskaper medan fyra paragrafer kräver att eleven för resonemang (Bilaga 1 – Historia). Samtidigt dominerades kunskapskraven i *Historia 2011* av förmågorna att resonera, beskriva samband, motivera resonemang och att dra slutsatser. Att visa kunskaper utan krav på hur uppvisandet ska gå till tar nu även en liten plats i historieämnet. I religionskunskap och samhällskunskap är läget snarlikt historia (Bilaga 2-3).

7.3. Kursplansrevideringens följder för kunskapssynen

Vilken kunskapssyn går då att uttolka i de nya kursplanerna i samhällsorienterande ämnen? Frågan som ställdes i avsnittet 6.6.2 var i grund och botten om kunskapssynen i utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) från 1992 lever vidare eller om de nya kursplanerna signalerar ett förändrat synsätt på kunskapsbegreppet. Svaret på den frågan är kanske föreliggande studies viktigaste resultat.

Genom läsningen i den första delstudien gick det se problem med antagandet att kunskapsuttryck såsom ”kunskaper om” och ”förmåga att” skulle betyda samma sak som tidigare. Den ursprungliga uppfattningen som härrör från Läroplanskommittén 1991 angav att uttrycket ”förmåga att” betecknade ett lärande eller kunnande som innefattade samtliga av de fyra kunskapsformerna *faktakunskap, förståelse, färdighet och förtrogenhet*, utan betoning på någon av dem. ”Kunskaper om”, som numera finns i de reviderade grundskolekursplanerna, betecknar enligt Läroplanskommittén 1991 ett lärande eller kunnande som särskilt betonar faktakunskaper och förståelse. Den *gamla tolkningen* innebär helt enkelt att kursplanen tolkas

utifrån *Skola för bildning* (SOU 1992:94) från 1992. Samtidigt gick det se tecken på att den tidigare kunskapssynen inte längre var en självklar utgångspunkt för kursplansrevideringen och det gav upphov till en *ny tolkning*. I den tolkningen föreslogs ett kunskapsbegrepp som enbart differentierades i de två kunskapsformerna *faktakunskaper* och *förmågor*. Istället för att ”*kunskaper om*” respektive ”*förmåga att*” skulle vara indikationer på olika inslag av de fyra kunskapsformerna, eller ”de fyra F:en”, antogs här att de två kunskapsuttrycken tillsammans var en heltäckande bild av relevant kunskap i skolundervisningen.

De två studiernas samlade bild bedöms ge ett starkt stöd åt den *nya tolkningen*. Studien finner alltså att kursplansrevideringen tycks medföra en ny kunskapssyn. Bilden är förstås inte helt entydig – det finns också stöd för *gamla tolkningen* som absolut behöver tas i beaktande. Faktumet att Skolverket eller regeringen formellt inte har omprövat frågan om vad man menar med önskvärd kunskap, såsom med hjälp av Läroplanskommittén 1991 (SOU 1992:94), är ett exempel. Vidare genomgår grundskolan just nu en *kursplansrevidering* och inte en *läroplansrevidering*. Förutom att få den nya förkortningen Lgr 22 har läroplanen som helhet inte varit föremål för revidering vilket bland annat innebär att kapitel 1 inte ändras och kommer fortsätta gälla även efter 1 juli 2022. Där står nämligen att ”*kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra*” (Lgr 11, s. 8). När denna skrivelse lämnas kvar förefaller det möjligtvis som självklart; den *gamla tolkningen* är korrekt och kunskapssynen från *Skola för bildning* skall anses vara gällande. Å andra sådan förekommer inte begreppet *kunskapsformer* eller något annat som med tydlighet kan associeras till *Skola för bildning* (SOU 1992:94) i något av kommentarmaterialen som Skolverket har publicerat till stöd för kursplansrevideringen (Skolverket 2020, 2021c, 2020d, 2020e & 2020f). Därför behöver indikationerna på motsatsen iakttas här.

I den första delstudien diskuterades att den avsedda balansen mellan betoningen på faktakunskap respektive förmågor är beroende av de epistemologiska begreppens betydelse. Utifrån *gamla tolkningen* blev det genast förvirrat då det i så fall skulle vara möjligt att se en balans mellan ett kunskapsuttryck (*förmågor*) och en kunskapsform (*faktakunskaper*). Istället föreslogs en *ny tolkning* i den första delstudien. Då kunde *faktakunskaper* och *förmågor* uppfattas som två komplementära aspekter av kunskap. Skolverket hävdar att man har ändrat kunskapskraven för att lägga ”större vikt vid elevernas ämneskunskaper” (Skolverket, 2020a). I andra delstudien beskrevs exempelvis hur hälften av paragraferna i den reviderade kursplanen i geografi inleds med ”*eleven visar grundläggande kunskaper om...*”. Om de resterande

paragraferna kännetecknar krav på *förmågor* så är det möjligtvis så att den tilltänkta balansen föreligger just där.

I Skolverkets publikation ”*Så använder du kursplanerna*”, som riktar sig till lärare med syfte att främja implementeringen av de nya styrdokumenterna, finns också indikationer på att *nya tolkningarna* är den mest relevanta. Där uppger man bland annat att...

De väsentliga kunskaperna inom respektive ämne är sammansatta och innefattar alltid både sådant eleven känner till och förstår samt sådant eleven kan göra och hantera. Balansen varierar beroende på ämnets karaktär. Därför används uttrycken ”kunskaper om”, ”förståelse av” eller ”förmåga att” som inledning till de långsiktiga målen i olika utsträckning i olika ämnen. (Skolverket 2020, s. 7)

De väsentliga kunskaperna i alla ämnen går alltså att dela in i två kunskapsformer; (1) sådant eleven känner till och förstår samt (2) sådant eleven kan göra och hantera. Den andra delstudien indikerar att stora delar av kunskapsrevideringen, och inte minst de nya kursplanerna, verkar cirkulera kring ett sådant differentierat kunskapsbegrepp som särskiljer två kunskapsformer. En djupare diskussion av resultatet följer i nästa kapitel.

7.4. Resultatsammanfattning

Här följer en kortfattad återblick över de två delstudiernas samlade resultat. Genom att ha studerat kursplansrevideringen utifrån kursplanerna i samhällsorienterande ämnen redogör studien för:

- I grundskolans kursplaner från 2011 ligger tyngdpunkten på det som den lärande kan ägna sig åt *efter* att ha förvärvat faktakunskaper. Faktakunskaper behöver i regel *visas genom att* använda en förmåga.
- De fyra kunskapsformerna *fakta, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet* är en del i allt lärande enligt kursplanerna från 2011 genom att man använder kunskapsuttrycket ”*förmåga att*” för att uttrycka samtliga ämnesmål.
- I grundskolans reviderade kursplaner som träder i kraft 2022 går det att uttyda en ökad betoning på faktakunskaper genom att man numera också använder kunskapsuttrycket ”*kunskaper om*”. Däremot verkar begreppet *faktakunskaper* ha utökats till att också omfatta olika grader av förståelse och kunskaper av olika kvaliteter.

- Uttrycket ”*eleven för [...] resonemang*” förekommer i hög grad i kursplanerna från 2011. Uttrycket förekommer mindre ofta i de nya kursplanerna – där uttrycket ”*eleven visar [...] kunskaper*” istället har blivit vanligare.
- Kursplanerna i samhällsorienterande ämnen revideras enligt tre huvudsakliga förändringsmönster som präglar de olika ämnena i olika hög grad. Förändringsmönstren är allra tydligast i geografiämnet:
 - Flera ämnesmål inleds med uttrycket ”*kunskaper om*”. I de tidigare kursplanerna användes enbart det inledande uttrycket ”*förmåga att*”.
 - De ämnesmål som inleds med uttrycket ”*kunskaper om*” agerar som utgångspunkt för åtminstone hälften (och i de flesta fallen ännu fler) av alla paragrafer i kunskapskraven.
 - Fler paragrafer i kunskapskraven stipulerar krav på att ”*eleven visar [...] kunskaper om*” ett ämnestema utan att föreskriva *hur* kunskaperna behöver komma till uttryck.
- Det som i den första delstudien kallas för den *nya tolkningen* av kunskapsuttrycken förefaller vara det rimligaste alternativet. Uttrycken ”*kunskaper om*” och ”*förmåga att*” verkar inte ha samma betydelse som de gavs utifrån Läroplanskommitténs utredning år 1992 (SOU 1992:94). Istället för att uttrycka olika betoningar på *de fyra kunskapsformerna* verkar de snarare vara en indikation på en ny slags kunskapssyn där kunskap differentieras i *vetande* och *kunnande*.

8. Diskussion

Utifrån de tolkningar som gjorts i denna studie innebär kursplansrevideringen 2022 på sätt och visa stora förändringar för grundskolan. År 2011 reformerades nästan hela skolväsendet med en ny skollag, en ny skolförordning, nya läroplaner i flera skolformer och inte minst ett nytt betygssystem (Skolverket, 2015). Erfarenheten visar att även mindre ingrepp, såsom reviderade kursplaner som trots allt är tänkta som ett ”*bättre arbetsverktyg för lärarna*” (Skolverket, 2021a), kan förväntas medföra en viss ansträngning för verksamheten (Skolverket, 2015). Till skillnad från reformen 2011 tyder denna studie på att kursplansrevideringen 2022 kommer medföra att elever och lärare kommer behöva förhålla sig till en ny kunskapssyn vilket potentiellt sett kan vara en stor förändring. Utifrån Åsa Wikforss (2017) beskrivning av samtiden i boken *Alternativa fakta* bör det å andra sidan ses som en ren nödvändighet för skolan att återgå till en kunskapssyn som betonar fakta.

Kunskapssynen i grundskolan och gymnasiet innebar sedan utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) att kunskap ansågs förekomma i olika former. Skolans uppgift blev då att främja elevers utveckling av *faktakunskap, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet* som beskrevs som fyra jämlika kunskapsformer som eleven behövde för att som vuxen kunna delta i en internationaliserad arbetsmarknad och ekonomi och i ett komplext politiskt liv. Denna studie pekar snarare på att skolan från och med år 2022 utgår från en syn på kunskap som istället framhåller de två formerna, som här föreslås kunna benämnas som, (1) *vetande* och (2) *kunnande*. De två kunskapsformerna består av (1) kunskap, med olika grader av kvalitet och förståelse, som memoreras och tillkallas ur minnet vid rätt ögonblick och (2) förmågor som gör det möjligt att utföra någonting med ett givet syfte för att uppnå ett önskvärt resultat. Hur detta tudelade kunskapsbegrepp förhåller sig till Läroplanskommitténs kunskapsbegrepp från 1992 (SOU 1992:94) och andra kunskapsteoretiska linjer behöver diskuteras närmre men först skall det sägas några ord om studiens kvalitetsaspekter.

8.1. Reliabilitet, validitet och andra kvalitetsaspekter

Studiens primära metodval utgjordes av hermeneutisk tolkning vilket brukar innebära att det inte görs något anspråk på *generaliserbarhet* (Ödman, 2001). Syftet är snarare att presentera *en* möjlig förståelsehorisont. Samma metod skulle teoretiskt sett kunna generera andra resultat om den tillämpades utifrån en annan bakgrund och frågeställning och med ett annorlunda intresse för tolkningsobjekten. Att inte göra anspråk på generaliserbarhet innebär förstås inte att andra vetenskapliga kvalitetsaspekter åsidosätts. Exempelvis har ambitionen här varit att uppnå en så

god *replikerbarhet* som det kvalitativa forskningsfältet tillåter. Kvantitativa forskare kritiserar inte sällan den kvalitativa forskningen för att inte vara lika replikerbar som den kvantitativa forskningen (Bryman, 2018). Bortsett från att många samhällsvetenskapliga fenomen (exempelvis kunskapssynen i styrdokument) är svåra att närma sig med hjälp av kvantitativ forskning så är delar ur kritiken mycket riktig. Den kvalitativa forskningen är i jämförelse ”ostrukturerad och beroende av forskarens egen uppfinningsrikedom” och ”forskaren [är] själv det viktigaste redskapet vid datainsamlingen” (Bryman, 2018, s. 484). För att tillgodose det har det i föreliggande studie gjorts noggranna metodbeskrivningar. Studien beskrivs förmodligen inte på ett sätt som skulle göra den *replikerbar* (det vill säga att den skulle kunna genomföras igen och generera ett identiskt resultat) utifrån en positivistisk och kvantitativ logik men det är i själva verket av ringa intresse. Replikerbarhet bör i stället i det här sammanhanget förstås som att studien beskrivs så tydligt så att det inte råder något tvivel om hur den har genomförts och att läsaren kan bedöma resultatet som rimligt.

Studiens trovärdighet eller *reliabilitet* behöver således bedömas med den hermeneutiska metodens tolkande logik i åtanke. Även *validitetsbegreppet* har en annorlunda betydelse inom kvalitativ forskning. Inom det kvantitativa fältet är validitet närmast ett statistiskt begrepp (Bryman, 2018) men i båda fallen är det i grund och botten ett mått på om studien i själva verket undersöker det man säger sig undersöka. LeCompte & Goetz (1982) förklarar att man i den kvalitativa forskningen kan skilja på *intern validitet* och *extern validitet*. Vad gäller studiens interna validitet är frågan om det finns någon teoretisk överensstämmelse mellan materialet som har undersökts och det resultat som formulerats. Med andra ord är frågan om man exempelvis kan använda läroplan, kursplaner med kommentarmaterial och Skolverkets hemsida för att undersöka vilka *kunskapsformer* som betonas och hur, och vilken *kunskapssyn* som skolans reglerande myndigheter ger uttryck för. Här bedöms det valda materialet vara det bäst lämpade för ändamålet och därför bör den interna validiteten anses som god.

Den externa validiteten handlar om huruvida resultatet kan extrapoleras till att säga någonting om situationer som studien inte har undersökt (LeCompte & Goetz, 1982). I det här fallet väcker det en mycket intressant fråga som i allra högsta grad skulle behöva undersökas i framtiden – nämligen om resultatet skulle vara det samma om studien undersökte andra kursplaner från samma år. Skulle en liknande studie kunna visa hur kursplanerna i grundskolans 12 övriga ämnen också medför definitionsmissiga konnotationer om kunskap som *vetande* och *kunnande* i stället för den kunskapssyn som *Skola för bildning* (SOU 1992:94) innebar? I så fall skulle den externa validiteten här vara mycket god. Å andra sidan visades det sig i avsnitt 7.2 att de

förändringsmönster som kursplansrevideringen 2022 medförde inte uppträdde uniformt bland de fyra samhällsorienterande ämnena. Denna studie behöver därför bara ses som en indikation på vilken kunskapssyn som *går att uttolka* som präglade av grundskolan utifrån ett urval av ämnen. Det är dessvärre heller inte möjligt att relatera resultaten till någon annan forskning då det i skrivande stund i princip inte finns några publicerade studier som handlar om de nya kursplanerna. Den externa validiteten är alltså i dagsläget svårbedömd.

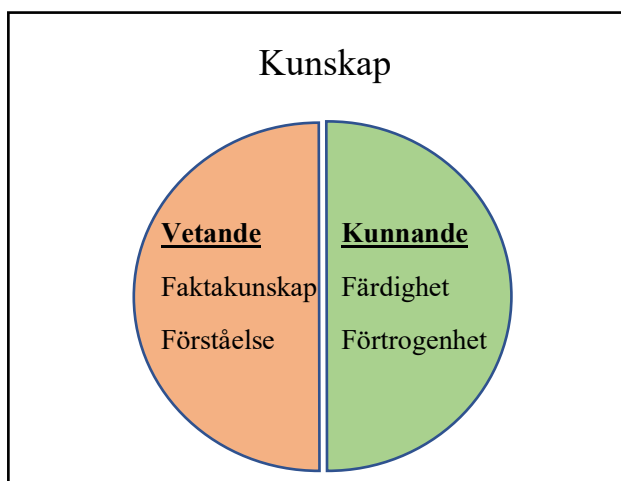
8.2. Ett nytt kunskapsbegrepp utan övergripande läroplansrevidering?

Resultaten av denna hermeneutiska tolkningsstudie implicerar alltså att en ny kunskapssyn ersätter den som har präglat det svenska skolväsendet under nära 30 år. Denna studie demonstrerar hur kunskapsbegreppet väsentligen differentieras i två kunskapsformer i stället för de fyra som Läroplanskommittén 1991 anförde (SOU 1992:94). Ett centralt tema i kursplansrevideringen är att ”fakta och förståelse betonas” i högre grad än tidigare (Skolverket, 2021a). Det är en följd av att lärandet av förmågor hade upplevts som ett överordnat syfte med grundskoleundervisningen under åren med Lgr 11 (Skolverket, 2019a). I ett av kommentarmaterialen till de nya kursplanerna uppger Skolverket explicit att alla ämneskunskaper är sammansatta av å ena sidan det ”eleven känner till och förstår” och å andra sidan det ”eleven kan göra och hantera” (Skolverket, 2020b, s. 7). Enligt redogörelsen i avsnitt 7.3 är det samtidigt problematiskt att läroplanens inledande kapitel fortsättningsvis anger att ”kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet” (Lgr 11, s. 8). Utifrån att Skolverket eller regeringen i dagsläget inte har aviserat om en revidering av läroplanens övergripande kapitel kan det vara lämpligt att begrunda om det finns någon möjlighet för, vad som här antas vara, den nya kunskapssynen att sammanfogas med de nuvarande läroplansskrivelserna. I läroplanen Lgr 11 anges:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. (Lgr 11, s. 8)

Om kunskapsbegreppet differentieras i *vetande* och *kunnande* så stämmer det första påståendet ovan; nämligen att kunskap inte är ett entydigt begrepp. Att i huvudsak uttrycka ämnesmål och kunskapskrav utifrån de två kategorierna som denna studie identifierar så tillkännager man även att kunskap existerar i olika former som förutsätter och samspelar med varandra. Kan *fakta*,

förståelse, färdighet och förtrogenhet inrättas i de två kategorierna *vetande* och *kunnande*?



Figur 10

Ett tänkbart förhållande mellan de två uttolkade kunskapsformerna *vetande* och *kunnande* och de fyra kunskapsformerna enligt Läroplanskommittén 1991.

förgående kunskapssynen (se figur 10). Hela resonemanget är förstås mycket spekulativt men hur den nya kunskapssynen och det nya kunskapsbegreppet förhåller sig till andra, etablerade, tankesätt tål att funderas över. Framför allt verkar det inte sällan finnas en skiljelinje mellan kunskapsformer som berör kunskap som *vetande* och kunskap som *kunnande*.

8.3. Paralleller med andra kunskapsbegrepp

I studiens teoretiska utgångspunkter (se kapitel 3) gick det att se hur indelningen av olika kunskapsformer mycket typiskt används för att besvara den uråldriga frågan om *vad kunskap är*. Det äldsta kända exemplet finns i *Den nikomachianska etiken* där Aristoteles differentierar kunskap i formerna *episteme*, *techne* och *fronesis*. *Episteme* handlade i likhet med den föreslagna kategorin *vetande* om sakkunskap (Gustavsson, 2002). *Techne* och *fronesis* kan i stället associeras med kategorin *kunnande* genom att de två kunskapsformerna handlar om just praktisk kunskap. Det aristoteliska, differentierade, kunskapsbegreppet agerar inte sällan som utgångspunkt för samtida diskussioner om vad kunskap är (ex. Gustavsson 2002, Wahlström 2016, Einarson & Melén Fäldt 2017).

Blooms reviderade taxonomi (Anderson, o.a., 2001) är en annan tongivande kunskapsteoretisk typologi där det finns paralleller med den kunskapssyn som denna studie identifierar i och med kursplansrevideringen 2022. Där beskrivs lärande som bestående av *kunskaper* och *kognitiva processer*. Även denna tudelade uppdelning av kunskap och lärande har en liknande avgränsning som föreslås för kategorierna *vetande* och *kunnande*. På ett likartat sätt för de två kategorierna tankarna till vad Weinstein (1993) kallade för *The Great Debate* inom

Skolverket tycks definiera, vad som här identifieras som, kategorin *vetande* som bestående av just faktakunskaper och förståelse och kategorin *kunnande* präglas av ”sådan eleven kan göra och hantera” (Skolverket, 2020b, s. 7). I så fall ligger *färdighet* och *förtrogenhet* nära *kunnande* utifrån hur kunskapsformerna ursprungligen beskrevs av Läroplanskommittén 1991 (se avsnitt 6.2) och då skulle den nya kunskapssynen kunna ses som antingen en rationalisering eller ett förtydligande av den

forskningsfältet kritiskt tänkande. Den många år gamla debatten (som nämndes i avsnitt 4.3) handlar om huruvida faktakunskap är nödvändig för att utveckla och utöva kritiskt tänkande och i vilken grad kritiskt tänkande är överförbart mellan olika domäner (Paul, 1985). Denna studie gör knappast ett bidrag till klarhet i frågan men den är relaterad genom att härleda ett kunskapsbegrepp ur de nya styrdokumenterna som påminner om det som förekommer inom kritiskt tänkande. Att *tänka kritiskt* verkar enligt de flesta definitionerna innebära ett visst *kunnande* (ex. McPeck 1985, Ennis 1989), det vill säga att det är en kunskapsform som innebär att man *gör* eller *utför* någonting med hjälp av tankens kraft. Oavsett om man är av den *generalistiska* eller *specifistiska* synen på kritiskt tänkande verkar fältet som helhet peka på att faktakunskap, sakkunskap eller, om man så vill, *vetande* är en annan kunskapsform.

8.4. *Vetande och kunnande i de samhällsorienterande ämnena*

Så här långt har ett nytt kunskapsbegrepp som denna studie urskiljer i de nya kursplanerna diskuterats. Kunskapsbegreppet består av två kunskapsformer – *vetande* och *kunnande*. För läsaren har vägen hit varit lång och möjligtvis även snårig. Därför kan det avslutningsvis vara lämpligt att göra ett försök till frigörelse från det minst sagt tilltrasslade arbetet i uppsatsens tidigare avsnitt och lyfta ut studiens implikationer för att pröva dem *ex vitro*. Studiens validitet torde trots allt vara beroende av att den resulterande teorin går att använda någorlunda självständigt. Teorin om *vetande* och *kunnande* härleddes till stor del ur de nya kursplanerna i samhällsorienterande ämnen och därför prövas teorin här på de delar ur materialet som den ursprungligen avsåg att förklara med hjälp av två exempel.

Studien visade att *vetande* betonas med hjälp av två ämnesmål som inleds med uttrycket ”*kunskaper om*” i kursplanen *Geografi 2022*. Ett av målen anger exempelvis att eleven ska utveckla:

Kunskaper om geografiska förhållanden och mönster samt om hur naturens processer och människors verksamheter formar och förändrar landskap och livsmiljöer i olika delar av världen (se tabell 8, s. 58).

Uttryckt i termer som hämtas från studiens resulterande teori ska eleven här utveckla ett *vetande* om exempelvis geografiska förhållanden, mönster och processer och hur de påverkar landskap och livsmiljöer. I årskurs 9 konkretiseras målet med hjälp av, vad som i denna studie identifierades som, två paragrafer i kunskapskraven (G22:1 och G22:2). Paragraf G22:1 betonar *vetande* genom att stipulera att eleven behöver ”visa[...] kunskaper” om ämnestemat i ämnesmålet:

Eleven visar [...] kunskaper om geografiska förhållanden, mönster och processer (G22:1, Tabell 8 s. 59).

Den andra paragrafen, G22:2, betonar istället ett *kunnande* om ämnestemat:

Eleven för [...] resonemang om orsaker till geografiska mönster och processer samt om deras konsekvenser för människa, samhälle och natur (G22:2, Tabell 8 s. 59).

Kunnandet innebär att eleven ska *föra resonemang* om orsaker till geografiska mönster och processer och vilka följder de får för människa, samhälle och natur. Exemplet visar att det inledande uttrycket i ämnesmålet, ”*kunskaper om*”, innebär en betoning på *vetande* men att även kunskapsformen *kunnande* behöver komma till uttryck utifrån kunskapskraven. Skulle denna metod tillämpas för att analysera alla ämnesmål och kunskapskrav för en årskurs så hade det kunnat generera en tydlig bild av de kunskaper som elever förväntas utveckla i geografi. Framförallt hade det tydligt visat till vilka *kunskapsformer* de olika kunskaperna i ämnet tillhör. Återigen, alla ämnesmål i Lgr 11 inleddes med uttrycket ”*förmåga att*” vilket per definition innebar att alla kunskapsformer betonades jämligt. Tabell 10 visar en tänkbar bild av hur kunskaperna i geografi i årskurs 9 skulle kunna kategoriseras.

<i>Vetande i geografi åk. 9</i>	<i>Kunnande i geografi åk. 9</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Geografiska förhållanden och mönster • Naturens processer • Mänsklig åverkan på landskap och livsmiljöer • Namn och läge på geografiska objekt • Miljö- och utvecklingsfrågor • Ekologiska, sociala och ekonomiska perspektiv på hållbar utveckling • Geografiska metoder och verktyg 	<ul style="list-style-type: none"> • Föra resonemang om orsaker till och konsekvenser av geografiska mönster och processer • Föra resonemang om åtgärder som främjar hållbar utveckling utifrån olika perspektiv • Undersöka, beskriva och analysera geografiska frågor • Använda geografiska metoder och verktyg

Tabell 10

En tänkbar kategorisering av kunskaperna i Geografi 2022 utifrån kunskapsformerna vetande och kunnande.

I kursplanen *Historia 2022* finns följande ämnesmål som i motsats till förgående exempel inleds med uttrycket ”*förmåga att*”:

förmåga att ställa frågor till historiska källor samt att tolka, kritiskt granska och värdera dessa (se Bilaga 1).

Det inledande uttrycket, ”*förmåga att*”, indikerar att tyngdpunkten i det här målet vilar på *kunnande*. Här ska eleven *kunna ställa frågor* till historiska källor liksom att *tolka, kritiskt granska* och *värdera* källorna. Målet konkretiseras i sin tur för elever i årskurs 9 med hjälp av paragraf H22:4 i kunskapskraven:

Eleven ställer frågor till historiska källor och för [...] resonemang om vad källorna kan berätta om det förflutna samt om källornas relevans och trovärdighet (H22:4, Bilaga 1).

Kunnandet i fråga handlar alltså enligt kunskapskravet om att eleven *kan använda* historiska källor på ett generativt sätt och med ett kritiskt perspektiv. Då återstår frågan om det av eleven krävs någon kunskap i form av *vetande*. I det här fallet är det kanske inte lika uppenbart som i exemplet från geografin, där eleven förväntades veta och förstå fakta om geografiska förhållanden, mönster och processer. Istället kan *vetandet* i paragraf H22:4 tänkas bestå av kunskap om och förståelse för det historiska källbegreppet, källkritisk metodik liksom relevans- och trovärdighetskriterier. Skulle idén om *vetande* och *kunnande* användas för att beskriva hela historieämnet i årskurs 9 så skulle det kanske ge en bild som liknar tabell 11.

<i>Vetande i historia åk. 9</i>	<i>Kunnande i historia åk. 9</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Historiska händelser, aktörer och förändringsprocesser • Särskilt centrala historiska skeenden • Historiska begrepp • Samhällsförändringar och levnadsvillkor i det förflutna • Långa historiska linjer • Historisk källkritik • Historiebruk 	<ul style="list-style-type: none"> • Föra resonemang om orsaker till och konsekvenser av händelser i det förflutna • Föra resonemang om kontinuitet och förändring i historien • Använda, tolka, kritiskt granska och värdera historiska källor • Reflektera över historiebruk

Tabell 11

En tänkbar kategorisering av kunskaperna i Historia 2022 utifrån kunskapsformerna vetande och kunnande.

Beskrivningarna av de två ämnena som skisserats i tabell 10 och tabell 11 är förstås ingenting annat än ett spontant och mycket grundläggande försök till att sätta teorin om *vetande* och *kunnande* i bruk. I detta sammanhang saknas utrymme för en mer detaljerad redogörelse av vad de två kunskapsformerna består av i de fyra samhällsorienterande ämnena. Det är snarare menat som en ledtråd om vad vidare studier kan tänkas behöva sörja för.

9. Slutsatser och nya forskningsproblem

I detta avslutande avsnitt görs en återblick till studiens frågeställningar och en redogörelse för de slutsatser som kan dras till följd av studien. Vidare redovisas några nya forskningsproblem som går att peka ut.

9.1. Första frågeställningen

- Förändras kursplanerna i samhällsorienterande ämnen i och med kursplansrevideringen år 2022 utifrån målsättningen att skapa en större balans mellan fokus på *faktakunskaper* och *förmågor*, och i så fall hur?

I de reviderade kursplanerna i samhällsorienterande ämnen som träder i kraft i juli 2022 innebär först och främst en större betoning på *faktakunskaper* genom hur ämnesmålen är formulerade. Tidigare inleddes alla mål med uttrycket ”*förmåga att*” men nu förekommer även uttrycket ”*kunskaper om*”. Ämnesmål som inleds med uttrycket ”*kunskaper om*” associeras med det som Skolverket menar med *faktakunskaper* i samband med kursplansrevideringen. Uttrycket ”*förmåga att*” benämner egentligen ämnesmål med en jämlig betoning på de fyra kunskapsformerna (*faktakunskap, förståelse, färdighet, förtrogenhet*) i utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94) men det har enligt Skolverkets uppföljningar fått felaktiga uttolkningar i verksamheten som underbetonar just *faktakunskaper*. Ämnesmålen som inleds med uttrycket ”*kunskaper om*” agerar nu som utgångspunkt för åtminstone hälften av alla kunskapskravens delar i de fyra ämnena och avser således ge en ökad betoning på *faktakunskaper*.

Vidare föreligger en större balans mellan *faktakunskaper* och *förmågor* numera även i kunskapskraven. I de föregående kursplanerna angavs typiskt att eleven behövde ha *faktakunskaper* om ett ämnestema som behövde komma till uttryck på ett preciserat sätt. Inte sällan angavs att eleven behövde ”[...]föra resonemang” om ämnestemat. I de nya kursplanerna är uttrycket ”att föra resonemang” mindre förekommande till förmån för uttrycket ”eleven visar *kunskaper om*” som anger att eleven behöver tillägna sig *faktakunskaper* men utan att precisera hur de ska visas upp.

9.2. Andra frågeställningen

- Påverkas kunskapssynen i kursplanerna med avseende på *kunskapsbegreppet* av kursplansrevideringen i samhällsorienterande ämnen, och i så fall hur?

Kunskapssynen, och i synnerhet *kunskapsbegreppet*, hämtades i kursplanerna från 2011 från utredningen *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Begreppet *kunskap* differentierades i fyra

kunskapsformer som grundskolan skulle lära ut – *faktakunskap, förståelse, färdighet* och *förtrogenhet*. Skolverket beskrev tidigare (Skolverket, 2011) noggrant vad de epistemologiska ord och begrepp som de tog användning av hade för betydelser och hur de förhöll sig sinsemellan. Framförallt var det tydligt hur orden och begreppen präglades av kunskapssynen i *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Myndighetens beskrivningar av 2022 års kursplansrevidering och denna undersökning av kursplanerna i samhällsorienterande ämnen tyder starkt på att man numera antar en annan kunskapssyn. Skolverkets användning av begreppen *faktakunskaper* och *förmågor* tycks inte längre vila mot de definitioner som tidigare angivits av myndigheten själv eller i utredningen som de härstammar från. Det finns inte heller en tydlig koppling mellan å ena sidan uttrycken ”*kunskaper om*” och ”*förmåga att*” som finns i de undersökta kursplanerna för 2022 och å andra sidan hur samma uttryck definierades i kommentarmaterial till styrdokumentet från 2011. Studien finner att *kunskapsbegreppet* differentieras i andra kunskapsformer. Istället för de fyra kunskapsformerna från 1992 tycks kunskapsbegreppet differentieras i kunskap som *vetande* och kunskap som *kunnande*. Kunskapsformen som förslagsvis skulle kunna kallas för *vetande* associeras med det som Skolverket numera benämner med *faktakunskaper* och som man betonar med uttrycket ”*kunskaper om*”. Kunskapsformen *kunnande* associeras istället med det som Skolverket tycks åsyfta med begreppet *förmågor* och uttrycket ”*förmåga att*”.

9.3. Nya forskningsproblem

Liksom att ge svar på somliga frågor tenderar vetenskapliga studier att ge upphov till minst lika många nya frågor. Denna studie är förstås inget undantag. I diskussionen i föregående kapitel angavs att resultatet av denna studie skulle behöva verifieras genom att kontrollera generaliserbarheten mot andra styrdokument än de som undersökts här (se avsnitt 8.1). Den begreppsliga robustheten i den resulterande teori om *vetande* och *kunnande* är ännu obeprövad i andra sammanhang än de fyra samhällsorienterande ämnena. I undersökningen av kursplaner har denna studie enbart intresserat sig för ämnesmål och kunskapskraven i årskurs 9. Det är oklart vilka insikter en breddad undersökning av kursplanernas resterande delar hade medfört.

Förutom de nya, eller kanske snarare kvarvarande, forskningsproblem som finns till följd av studiens avgränsningar implicerar denna studie en tämligen intressant frågeställning. Skolans styrdokument ska primärt läsas, tolkas och användas av lärarkåren (Skolverket, 2020b). Det som denna studie har ägnat sig åt är egentligen det som lärarna kommer behöva göra från och med höstterminen 2022 – nämligen att försöka förstå de nya kursplanerna. Frågan blir då vilka uttolkningar lärarkåren kommer göra av de nya kursplansskrivelserna. Kommer lärarna för det

första uppfatta att Skolverket och regeringen antar en annan kunskapssyn än tidigare? Uppfattar i så fall yrkeskåren kunskapssynen och kunskapsbegreppet på samma sätt som denna studie? Eller uppstår en annan, än idag oidentifierad, förhärskande uttolkning av kunskapssynen i de nya kursplanerna? Frågan saknar knappast relevans med tanke på erfarenheterna från skolreformen 2011. Skolreformen 2011 som avsåg att förtydliga kunskapssynen som en gång formulerats av Läroplanskommittén 1991 (Skolverket, 2015) orsakade istället en snedförskjutning i emfas på de fyra, egentligen jämlika, kunskapsformerna. Det är angeläget att framtida studier undersöker hur styrdokument tolkas och används av lärarkåren i jämförelse med vad reglerande myndigheter föreskriver. Det är den enda uppenbara vägen mot att kunna utveckla verktyg som överbryggat potentiella skiljaktigheter mellan *skrivelser* och *tolkningar*.

Referenser

- Agarwal, P. K. (2019). Retrieval Practice & Bloom's Taxonomy: Do Students Need Fact Knowledge before Higher Order Learning? *Journal of Education Psychology, 111*(2), 189-209.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P., . . . Wittrock, M. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (L. W. Anderson, & D. Krathwohl, Red.) New York: Longman.
- Arendt, H. (2018). *Totalitarismen ursprung*. (J. Jakobsson, Övers.) Göteborg: Daidalos.
- Beckerman, C. (2005). *Kunskapssamhället: en kraft som inte går att stoppa!* Lund: Academia Adacta.
- Birkel, L. F. (1978). The role of factual learning in the school curriculum. *The Teacher Educator, 14*(3), ss. 3-5.
- Booth, S., & Marton, F. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Broadly, D. (1997). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige, 4*(1), 111-121.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (B. Nilsson, Övers.) Stockholm: Liber.
- Carlgren, I., Forsberg, E., & Lindberg, V. (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Carlgren, I., Hylén, J., & Hörnqvist, B. (2003). *Grundskola för bildning, kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
- Dagens Nyheter. (den 18 augusti 2020). *Antiken och Bibeln kvar i ny kursplan*. Hämtat från DN.se: <https://www.dn.se/nyheter/sverige/antiken-och-bibeln-kvar-i-ny-kursplan/>
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject matter; defining and theorizing school subjects. i C. M. I.F., M. F. He, & J. Phillion, *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (ss. 66-87).
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, J. M., & Willingham, T. D. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4-58.
- Einarson, D., & Melén Fältdt, M. (2017). Introduktion till Temanumret. *1*, 2-15.
- Englund, T. (1986). Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. *Pedagogisk forskning i Uppsala, 65*.
- Ennis, R. H. (den 1 April 1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Research, 18*(3), ss. 4-10.
- Europeiska unionen. (2018). *The European Qualification Framework: Supporting learning, work and cross-border mobility*. Luxemburg: Europeiska unionens publikationsbyrå.
- Geografi 2022. <https://tinyurl.com/4p78z5u6>

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York City: McGraw Hill.
- Gundem, B., & Hopmann, S. (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Historia 2022. <https://tinyurl.com/34apmr6>
- Jodal, E.-B., Lindblad, S., & Runesdotter, C. (2020). Läroplansteori och lärarutbildningen - introduktion till ett dynamiskt kunskapsområde. i E.-B. Jodal, S. Lindblad, & C. Runesdotter, *Läroplansteori i och om lärarutbildning, rapport från den sjunde Nordiska läroplansteoretiska konferensen* (ss. 11-18). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johnsson Harrie, A. (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. Linköping: Linköpings universitet.
- Kakutani, M. (2018). *The Death of Truth: Notes on Falsehood in The Age of Trump*. New York: Tim Duggan Books.
- Kasparov, G. (den 7 december 2017). Putin, Pawns and Propaganda (with Garry Kasparov). (P. Bharara, Intervjuare) WNYC Studios. New York.
- Kornhall, P. (den 18 januari 2019). *Nytt betygssystem måste bygga på verklig och realistisk kunskapssyn*. Hämtat från Skolvärlden.se: <https://skolvarlden.se/bloggar/kornhall/nytt-betygssystem-maste-bygga-pa-verklig-och-realistisk-kunskapssyn> den 25 april 2020
- Kragh, M., & Åsberg, S. (2017). Russia's strategy for influence through public diplomacy and active measures: the Swedish case. *Journal of Strategic Studies*, 40(6), 773-816.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- LeCompte, D. M., & Goetz, P. J. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet reviderad 2019*
<https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/1567674229968/pdf4206.pdf>
- Lgr 80. *1980 år läroplan för grundskolan*
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30910/1/gupea_2077_30910_1.pdf
- Liedman, S.-E. (den 22 Juni 2010). *Skolan – spegel eller motvikt?* Hämtat från Skola & Samhälle: <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/sven-eric-liedman-skolan-%E2%80%93-spegel-eller-motvikt/> den 12 Maj 2021
- Lilliestam, A.-L. (2013). Från Sputnik till Historical Thinking. i Marner, & Örtegren (Red.), *KLÄM KLÄM Konferenstexter Om Lärande, Ämnesdidaktik Och Mediebruk* (ss. 158-176). Umeå.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindfors, M. (2018). *"Kunskap är vad du vet, och vet du inte kan du alltid googla!" Elevers epistemic beliefs i naturvetenskaplig undervisningskontext*. Umeå: Umeå universitet.
- Lundahl, C. (den 11 september 2014). *Hur stor är en skolreform?* Hämtat från Skolöverstyrelsen.se: <http://www.skoloverstyrelsen.se/?p=1099> den 17 maj 2021
- Lundgren, U. P. (2015). What's in a Name? That which We Call a Crisis? A Commentary on Michael Young's Article 'Overcoming The Crisis in Curriculum Theory'. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 787-801.
- Mörk, N. (den 8 oktober 2017). *Vad är problemet med matriser?* Hämtat från LR.se: <https://www.lr.se/inspiration/lasa/bloggar/nicklas-mork/2017-10-08-vad-ar-problemet-med-matriser> den 11 mars 2021
- McPeck, J. E. (Oktober 1985). Critical Thinking and the 'Trivial Pursuit' Theory of Knowledge. *Teaching Philosophy*, 8(4), ss. 295-308.
- Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral. En studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala: Geografiska regionstudier.
- Mora-Márquez, A. M. (2017). *Handskrifter från 1300-talet ska öka vår kunskap om Aristoteles*. Hämtat från Knut och Alice Wallenbergs stiftelse: <https://kaw.wallenberg.org/forskning/handskrifter-fran-1300-talet-ska-oka-var-kunskap-om-aristoteles> den 10 juli 2021
- Mukhtar, S. (2021). Psychology and politics of COVID-19 misinfodemics: Why and how do people believe in misinfodemics? *International Sociology*, 36(1), 111-123.
- Nell Hughes, S. (den 30 november 2016). The Diane Rehm Show. *How Journalists Are Rethinking Their Role Under A Trump Presidency*. (D. Rehm, Intervjuare) WAMU 88.6. Washington D.C.
- Paul, R. W. (1985). McPeck's Mistakes. *Informal Logic*, 7(1), ss. 35-43.
- Religionskunskap 2022. <https://tinyurl.com/yvkhdc5>
- Samhällskunskap 2022. <https://tinyurl.com/nkckbyns>
- Regeringskansliet. (den 28 juni 2022). *Statens offentliga utredningar*. Hämtat från Frågor och svar om kommittéer: <http://www.sou.gov.se/fragor-och-svar-om-kommitteer/>
- Reston, L. (2017). How Russia Weaponized Fake News. *New Republic*, 248(6), 6-8.
- Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: ämnens roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica*, 1, 53-84.
- Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier. Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Education Reserach*, 27(2), ss. 4-13.
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

- SFS 2010:800. *Skollag* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SFS 2015:1047. *Förordning med instruktioner för Statens skolverk* https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-20151047-med-instruktion-for_sfs-2015-1047
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), ss. 4-14.
- Skolinspektionen. (2013). *Rapport 2013:04; Undervisning i SO-ämnena år 7-9*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Skolreformer i praktiken - Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011-2014*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017a). *Kommentarmaterial till kursplanen i geografi, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017c). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017d). *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap, reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019a). *2018:1453 - Sammanfattande behovsanalys kring kurs- och ämnesplaner samt kunskapskrav*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (den 19 december 2019b). *Presskonferens: Mer betoning på faktakunskaper i förslag till förändrade kursplaner*. Hämtat från Skolverket.se: <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andrade-kursplaner-i-grundskolan/presskonferens-mer-betoning-pa-faktakunskaper-i-forslag-till-forandrade-kursplaner-den-18-maj-2021>
- Skolverket. (den 3 Augusti 2020a). *Ändrade kursplaner – bättre arbetsverktyg för dig som lärare*. Hämtat från Skolverket.se: <https://web.archive.org/web/20200803150519/https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andrade-kursplaner-i-grundskolan>
- Skolverket. (2020b). *Så använder du kursplanerna*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (den 26 Mars 2020c). *Elever och skolenheter i grundskolan*. Hämtat från Skolverket.se: <https://www.skolverket.se/download/18.6b138470170af6ce9149d0/1585039519111/pdf6477.pdf> den 20 Maj 2021

- Skolverket. (den 5 Februari 2021a). *Ändrade kursplaner - bättre arbetsverktyg för lärarna*. Hämtat från Skolverket.se: <https://www.skolverket.se/om-oss/varverksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andrade-kursplaner-i-grundskolan?fbclid=IwAR04nHY03sysHpu7flOzqX-fGenTDUPmZS1aLndYxpm-peJk0HMw5Zke6Yg>
- Skolverket. (den 1 februari 2021b). *Timplan för grundskolan*. Hämtat från Skolverket.se.
- Skolverket. (2021c). *Kommentarmaterial till kursplanen i geografi*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2021d). *Kommentarmaterial till kursplanen i historia*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2021e). *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2021f). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Socialdemokraterna. (den 11 januari 2019). *Utkast till sakpolitisk överenskommelse mellan Socialdemokraterna, Centerpartiet, Liberalerna och Miljöpartiet de gröna*. Hämtat från Socialdemokraterna.se: <https://www.socialdemokraterna.se/download/18.1f5c787116e356cdd25a4c/1573213453963/Januariavtalet.pdf>
- SOU (1992:94). *Skola för bildning* <https://libris.kb.se/bib/7264929>
- Sundberg, D. (den 7 september 2007). *Läroplansteori efter den språkliga vändningen*. Hämtat från Utbildnings- och kultursociologi (SEC) Sociology of Education and Culture: <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-sundberg-daniel-071012-laroplansteori.pdf> mars 2021
- Svanelid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik - Boken om The Big 5*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, N.-E. (1962). *Ability Grouping and Scholastic Achievement*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Theorin, N., & Strömbäck, J. (2020). Some Media Matter More Than Others: Investigating Media Effects on Attitudes toward and Perceptions of Immigration in Sweden. *International Migration Review*, 54(4), 1238-1264.
- Ustad Figenschou, T., & Ihlebæk, K. A. (2019). Challenging Journalistic Authority: Media criticism in far-right alternative media. *Journalism Studies*, 20(9), 1221-1237.
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Weinstein, M. (1993). Critical Thinking: The Great Debate. *Educational Theory*, 43(1), 99-117.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtat från Vetenskapsrådet: rapporter: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Wikforss, Å. (2017). *Alternativa fakta, om kunskapen och dess fiender*. Stockholm: Fri tanke.
- Willingham, D. T. (2020). Ask the Cognitive Scientist: How Can Educators Teach Critical Thinking? *American Educator*, 44(3), ss. 41-51.

- Wittgenstein, L. (2012). *Filosofiska undersökningar*. (A. Wedberg, Övers.) Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Young, M. (2013). Overcoming The Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-Based Approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.
- Ödman, P.-J. (2001). *Tolkning, förståelse, vetande - Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1 – Historia

Historia 2011

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftestexten
H11:1	<i>Eleven har [...] kunskaper om historiska förhållanden, skeenden och gestalter under olika tidsperioder. Eleven visar det genom att föra [...] del underbyggda resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och människors levnadsvillkor och handlingar, samt om Förintelsen och andra folkmord.</i>	<i>[Förmåga att] använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer</i>
H11:2	<i>Dessutom förklarar eleven hur människors villkor och värderingar kan påverkas av den tid de lever i. Eleven kan undersöka några utvecklingslinjer inom kulturmöten, migration, politik och levnadsvillkor och beskriver då [...] samband mellan olika tidsperioder.</i>	<i>[Förmåga att] använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer</i>
H11:3	<i>Eleven anger också någon tänkbar fortsättning på dessa utvecklingslinjer och motiverar sitt resonemang med [...] underbyggda hänvisningar till det förflutna och nuet.</i>	<i>[Förmåga att] använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer</i>
H11:4	<i>Eleven kan använda historiskt källmaterial för att dra [...] underbyggda slutsatser om människors levnadsvillkor, och för då [...] underbyggda resonemang om källornas trovärdighet och relevans</i>	<i>[Förmåga att] kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap</i>
H11:5	<i>Eleven kan föra [...] underbyggda resonemang om hur historia har använts och kan användas i några olika sammanhang och för olika syften, samt hur skilda föreställningar om det förflutna kan leda till olika uppfattningar i nutiden, och vilka konsekvenser det kan få.</i>	<i>[Förmåga att] reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv</i>
H11:6	<i>I studier av historiska förhållanden, skeenden och gestalter såväl som vid användning av källor och i resonemang om hur historia används kan eleven använda historiska begrepp på ett [...] fungerande sätt.</i>	<i>[Förmåga att] använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används</i>

(Lgr 11, ss. 205-214)

Historia 2022

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftetexten
H22:1	<i>Eleven visar [...] kunskaper om händelser, aktörer och förändringsprocesser under olika tidsperioder samt om historiska begrepp. Till detta hör att eleven visar kunskaper om särskilt centrala historiska skeenden, däribland Förintelsen.</i>	<i>kunskaper om händelser, aktörer och förändringsprocesser under olika tidsperioder samt om historiska begrepp och långa historiska linjer</i>
H22:2	<i>Eleven för [...] resonemang om orsaker till och konsekvenser av samhällsförändringar och av människors levnadsvillkor och handlingar i förfluten tid.</i>	<i>kunskaper om händelser, aktörer och förändringsprocesser under olika tidsperioder samt om</i>
H22:3	<i>Eleven för [...] resonemang om kontinuitet och förändring utifrån några långa historiska linjer.</i>	<i>kunskaper om händelser, aktörer och förändringsprocesser under olika tidsperioder samt om historiska begrepp och långa historiska linjer</i>
H22:4	<i>Eleven ställer frågor till historiska källor och för [...] resonemang om vad källorna kan berätta om det förflutna samt om källornas relevans och trovärdighet.</i>	<i>förmåga att ställa frågor till historiska källor samt att tolka, kritiskt granska och värdera dessa</i>
H22:5	<i>Eleven för [...] resonemang om hur historia kan brukas i olika sammanhang och för olika syften.</i>	<i>förmåga att reflektera över hur historia kan brukas i olika sammanhang och för olika syften</i>

(Historia 2022, ss. 1-7)

Bilaga 2 – Religionskunskap

Religionskunskap 2011

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftestexten
R11:1	<i>Eleven har [...] kunskaper om kristendomen och de andra världsreligionerna och visar det genom att [...] centrala tankegångar, urkunder och konkreta religiösa uttryck och handlingar inom religionerna.</i>	<i>[Förmåga att] analysera kristendomen, andra religioner och livsåskådningar samt olika tolkningar och bruk inom dessa,</i>
R11:2	<i>Dessutom för eleven [...] resonemang om likheter och skillnader inom och mellan några religioner och andra livsåskådningar.</i>	<i>[Förmåga att] analysera kristendomen, andra religioner och livsåskådningar samt olika tolkningar och bruk inom dessa</i>
R11:3	<i>Eleven kan utifrån undersökningar om hur religioner kan påverkas av och påverka samhällsliga förhållanden och skeenden beskriva [...] samband med [...] underbyggda resonemang.</i>	<i>[Förmåga att] analysera hur religioner påverkar och påverkas av förhållanden och skeenden i samhället</i>
R11:4	<i>Eleven kan också föra [...] resonemang om hur livsfrågor skildras i olika sammanhang och hur identiteter kan formas av religioner och andra livsåskådningar på ett sätt som [...].</i>	<i>[Förmåga att] reflektera över livsfrågor och sin egen och andras identitet</i>
R11:5	<i>Eleven kan resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar genom att föra [...] underbyggda resonemang och använda etiska begrepp och modeller på ett [...] fungerande sätt.</i>	<i>[Förmåga att] resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller.</i>
R11:6	<i>Eleven kan söka information om religioner och andra livsåskådningar och använder då olika typer av källor på ett [...] fungerande sätt samt för [...] underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.</i>	<i>[Förmåga att] söka information om religioner och andra livsåskådningar och värdera källornas relevans och trovärdighet</i>

(Lgr 11, ss. 215-223)

Religionskunskap 2022

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftestexten
R22:1	<i>Eleven visar [...] kunskaper om religioner och andra livsåskådningar.</i>	<i>kunskaper om religioner och andra livsåskådningar samt om olika tolkningar och varierande praktiker inom dessa</i>
R22:2	<i>Eleven för [...] resonemang om likheter och skillnader i centrala tankegångar och religiösa praktiker mellan och inom olika religioner samt om vad religion och livsåskådning kan betyda för människor</i>	<i>kunskaper om religioner och andra livsåskådningar samt om olika tolkningar och varierande praktiker inom dessa</i>
R22:3	<i>Eleven för [...] resonemang om frågor som rör relationen mellan religion och samhälle</i>	<i>förmåga att kritiskt granska frågor som rör relationen mellan religion och samhälle</i>
R22:4	<i>Eleven för [...] resonemang om etik, moraliska frågor och livsfrågor.</i>	<i>förmåga att resonera om etik, moraliska frågor och livsfrågor utifrån olika perspektiv.</i>

(Religionskunskap 2022, ss. 1-6)

Bilaga 3 – Samhällskunskap

Samhällskunskap 2011

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftestexten
S11:1	<i>Eleven har [...] kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då [...] samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett [...] fungerande sätt</i>	<i>[Förmåga att] analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller</i>
S11:2	<i>Eleven kan föra [...] resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då [...] samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.</i>	<i>[Förmåga att] reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar</i>
S11:3	<i>Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då [...] samband med [...] underbyggda resonemang.</i>	<i>[Förmåga att] analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv</i>
S11:4	<i>Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med [...] resonemang och [...] underbyggda argument och kan då i [...] utsträckning växla mellan olika perspektiv.</i>	<i>[Förmåga att] uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv</i>
S11:5	<i>Eleven redogör för de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen.</i>	<i>[Förmåga att] reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser.</i>
S11:6	<i>Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter.</i>	<i>[Förmåga att] reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser.</i>
S11:7	<i>Eleven har [...] kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra [...] resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter, samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande</i>	<i>[Förmåga att] reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser.</i>

S11:8	<i>Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett [...] fungerande sätt och för [...] underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.</i>	<i>[Förmåga att] söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet</i>
-------	---	---

(Lgr 11, ss. 224-234)

Samhällskunskap 2022

Paragraf	Del av kunskapskraven	Ämnesmål i syftestexten
S22:1	<i>Eleven visar [...] kunskaper om demokratiska värden och beslutsprocesser samt om mänskliga rättigheter</i>	<i>kunskaper om demokratiska värden och beslutsprocesser samt om mänskliga rättigheter</i>
S22:2	<i>Eleven för [...] resonemang om olika frågor med koppling till demokratins möjligheter och utmaningar</i>	<i>kunskaper om demokratiska värden och beslutsprocesser samt om mänskliga rättigheter</i>
S22:3	<i>Eleven visar [...] kunskaper om förhållanden och strukturer i samhället.</i>	<i>kunskaper om sociala, ekonomiska, politiska, rättsliga och mediala förhållanden och strukturer i samhället</i>
S22:4	<i>Eleven beskriver [...] samband inom och mellan olika samhällsstrukturer</i>	<i>kunskaper om sociala, ekonomiska, politiska, rättsliga och mediala förhållanden och strukturer i samhället</i>
S22:5	<i>Eleven för [...] resonemang om hur individer och grupper kan påverka och påverkas av förhållanden och strukturer i samhället</i>	<i>kunskaper om sociala, ekonomiska, politiska, rättsliga och mediala förhållanden och strukturer i samhället</i>
S22:6	<i>Eleven för [...] resonemang om samhällsfrågor utifrån kunskaper om förhållanden och strukturer i samhället.</i>	<i>förmåga att analysera samhällsfrågor ur olika perspektiv och kritiskt granska hur de framställs i olika källor</i>
S22:7	<i>Eleven granskar information och åsikter som rör samhällsfrågor i olika källor med [...] källkritiska argument.</i>	<i>förmåga att analysera samhällsfrågor ur olika perspektiv och kritiskt granska hur de framställs i olika källor</i>

(Samhällskunskap 2022, ss. 1-7)