

Ryms erfarenhetens och handlingens kontinuitet i skolan?

Om Deweys kontinuitetsprincip i relation till likvärdighet och kunskap

Ninni Wahlström

This article sets out to discuss John Dewey's notion of the principle of continuity and what this principle means in relation to experience, action and growth. My aim is to examine if this principle can be a fruitful contribution to a discussion about how activities in school can be understood. With the help of the principle of continuity I want to open up for a wider interpretation of the concept of knowledge as an alternative to the more technical approach to knowledge that is often discussed in connection with governance by goals and results. The emphasis on openness in the principle of continuity highlights the dimensions of possibilities within the concept of knowledge. The significance of the continuity of action and experience might provide a means of regarding equivalence as a potentiality, as a willingness to continuously move on to more qualitative experiences which at the same time will lead to the unknown, to the experience beyond habit.

”Ska skolan förmedla ett kulturarv genom att erbjuda eleverna ett urval klassiker eller ska skolan skapa läsare genom att erbjuda populärlitteratur?” Frågan ställdes på sin spets i en diskussion mellan två barnboksexperter på Dagens Nyheters kultursida (Olsson 2003) men kan också användas för att belysa den ständiga frågan om vad skolan egentligen ska syssla med. Lära ut, menar de som betonar aspekten på kulturreproduktion. Lära in, säger andra som ser kunskapen som information som ska komma till användning när den behövs.

I England har politikerna tagit ett grepp om innehållet i undervisningen genom att införa de obligatoriska ”literacy hours” och ”numeracy hours” under i första hand de tidigare grundskoleåren. Momenten ingår som en daglig rutin för samtliga elever i primary schools och följer centralt utar-

betade regler för hur undervisningen ska läggas upp och vad den ska innehålla inom områdena ”läsa” och ”räkna”. Till grund för anvisningarna ligger OFSTED:s¹ skolinspektioner från 90-talet där man har försökt att destillera ut de ingredienser som ingått i lektioner som har värderats högt av OFSTED:s inspektörer. Centralt detaljstyrd obligatorisk undervisning i basämnen som modersmål och matematik samt centrala test och inspektioner har varit Labourregeringens medel för att förbättra resultaten i engelsk skola under den senaste tioårsperioden.

”A £400m failure” lyder dock rubriken i *The Times Educational Supplement* (Mansell & Ward 2003) när tidningen rapporterar om ett forskningsprojekt² som visar att den nationella ”numeracy-strategin” har gjort mycket liten skillnad beträffande elevernas resultat. Den högst måttliga förbättring som kunde noteras i de nationella matematikproven hänförde forskarna till ”teachers teaching to the test”. Två veckor senare rapporterade samma tidning att utbildningsministern hade släppt det nationella målet för 11-åringarnas prestationer i engelska och matematik för 2004 och att varje skola istället själva får sätta upp mål för i vilken takt de kan förbättra elvaåringarnas prestationer – under förutsättning att det sker så snabbt som möjligt (Ward 2003).

Exemplet från England kan tjäna som illustration till att det inte finns några enkla samband mellan skolans styrning och uppföljning å ena sidan och dess resultat å den andra sidan, trots att utbildningens resultat är av centralt intresse för utbildningspolitiken i såväl England som i Sverige. Skolans mångfacetterade verksamhet och kunskapsbegreppets komplexitet låter sig inte fångas i ett enkelt input-outputtänkande.

I denna artikel kommer jag att pröva om principen om kontinuitet, främst företrädd hos John Dewey, kan innebära ett givande bidrag till diskussionen om hur skolans verksamhet kan förstås. Syftet är att med hjälp av kontinuitetsprincipen öppna för en vidare tolkning av kunskapsbegreppet som ett alternativ till den mer tekniska uttydning av kunskap som ofta synes förekomma inom den utbildningspolitiska diskussionen. Det finns en uttalad koppling mellan utbildningspolitisk styrning och synen på kunskap i den meningen att olika styrningspolitiska reformer till en del motiveras med att de avser att ge eleverna bättre kunskaper. Statens uttolkning av hur en likvärdig utbildning ska uppnås har radikalt förändrats mellan 80- och 90-talen. Detta har lett till en förskjutning av fokus för skolans verksamhet som kan uttryckas som en förskjutning från mål till resultat. Min diskussion handlar om möjligheten att utveckla frågan om likvärdig utbildning ytterligare för att ge målen en central plats samtidigt som kunskapens komplexitet accepteras.

Jag inleder med att försöka att formulera den princip om kontinuitet som John Dewey uttrycker i sitt kunskapsfilosofiska perspektiv. Därefter analyserar jag hur begreppen likvärdighet och kunskap har diskuterats i några utbildningspolitiska dokument under 1980- och 1990-talen och ställer den analysen i relation till kontinuitetsprincipen. Slutligen diskuterar jag vilka möjligheter som principen om kontinuitet kan öppna i relation till dagens mål- och resultatstyrning av skolan.

Kontinuitet som princip

Min utgångspunkt för diskussionen om kunskap grundar sig på den amerikanske utbildningsfilosofen John Deweys kunskapsbegrepp och hans, som jag menar grundläggande, princip om kontinuitet. Dewey är en av 1900-talets främsta pedagogiska filosofer och har lagt grunden för ett demokratibegrepp, baserat på kommunikation och pluralism som i högsta grad är aktuellt även i dagens utbildningspolitiska diskussion (Englund 1999a).

Jag har här valt att diskutera Deweys kontinuitetsprincip i relation till hans förståelse av demokrati, filosofi och kunskap. Trots att Dewey så ofta anförde kontinuiteten som motsats till dualism, avgränsningar och brott så kan det vara svårt att närmare fånga in en mer strukturerad beskrivning av hur Dewey själv uppfattade och formulerade denna princip. Den måste dock enligt Pinter (2000) betraktas som ett grunddrag inom pragmatismen. Pinter har lyft fram kontinuitet som ett sätt att förstå den allmänna opinionens processuella karaktär, men också som en utgångspunkt för att skapa en grund för en vidare förståelse av innebörden i begreppet allmän opinion. Han menar att i de fall allmän opinion inskränks till att förstås i statistiska termer blir steget kort till att endast förstå demokrati som ett styrsystem. Min ambition med att i denna artikel utgå från principen om kontinuitet är på motsvarande sätt ett försök att ge begreppet kunskap en vidare och mer kontingent innebörd jämfört med vad som annars riskerar att uttryckas som distinkta kunskapsmål fristående från sin kontext.

Kontinuitet som princip för demokrati

Dewey menar att man inte kan diskutera utbildning utan att relatera utbildningen till det samhälle där utbildning sker. Utbildningen i ett föränderligt och framstegsinriktat samhälle ser annorlunda ut jämfört med utbildningen i ett slutet eller statiskt samhälle (Dewey 1916/1999). Alla individer lever i någon form av sammanhang och utbildning och fostran

går i någon mening alltid ut på att socialisera barn och ungdomar in i den egna gruppen. Men även om all utbildning är socialt inriktad så innebär detta inte att all utbildning därmed är likställd eller har samma värde. Dewey ställer i första hand upp två kriterier för att som han uttrycker det "...kunna mäta värdet i varje typ av socialt liv" (Dewey 1916/1999, s 123). Det ena kriteriet handlar om att individerna inom en grupp ska dela så många intressen som möjligt eller ha så många gemensamma referenspunkter som möjligt. Om befolkningen i ett land är uppdelade i olika distinkta klasser där de olika grupperingarna lever skilda från varandra tenderar invanda mönster att upprepas och utvecklingen att hämmas på grund av allt för snäva ramar för den nödvändiga erfarenheten. Ju fler delade intressen och ju mera fritt och jämlikt umgänget sker inom gruppen desto vitalare och mer socialt värdefull blir den kultur som gruppen skapar och upprätthåller. Det andra kriteriet som Dewey ger oss är det som handlar om graden av interaktion mellan grupper. En mångfald av kontaktytor skapar en mångfald av sociala situationer som leder till nya insikter, reflektioner och handlingsalternativ.

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity (Dewey 1916/1966, s 87).

Här framträder tanken om kontinuitet som en motkraft till allehanda hinder och gränser som människor sätter upp mot varandra och som förhindrar en delad erfarenhet. Det viktiga blir det som är gemensamt i människors villkor och strävanden, inte det som skiljer dem åt. I ett föränderligt samhälle måste dess medborgare få möjlighet att kunna ta initiativ och att orientera sig menar Dewey. För att kunna se samband och förutsäga resultat av olika handlingar krävs en erfarenhet som implicit bygger på principen om kontinuitet.

Deweys demokratiuppfattning präglas av pluralitet och kontinuitet. Principen om kontinuitet bidrar till att tydliggöra demokratibegreppet som en relationell handlingsinriktad process i ständig rörelse i stället för ett system av fasta politiskt administrativa procedurer. Kommunikationen intar en helt avgörande betydelse i förståelsen av kontinuitet och därmed i demokratibegreppet.

To learn to be human is to develop through the give-and-take of communication an effective sense of being an individually distinctive member of a community; ... But this translation is never finished (Dewey 1927/1954, s 154).

Kommunikation i Deweys mening innebär en möjlighet att dela erfarenheter och värderingar samtidigt som det blir möjligt att utsätta dessa gemensamma erfarenheter för kritiska omprövningar.

Kontinuitet som filosofisk princip

Inom filosofin använder Dewey begreppet kontinuitet som motsats till dualism (Dewey 1916/1999, s 387). Det är principen om kontinuitet som skiljer Deweys filosofiuppfattning från andra filosofiska uppfattningar vilka alla, enligt Dewey, på ett eller annat sätt präglas av någon form av dualism.

Det fundamentala felet som han menar att både antik och modern filosofi gör sig skyldiga till är den artificiella uppdelningen mellan tankar, känslor och handlingar å ena sidan och naturen å den andra (Dewey 1929/1958). Dewey kritiserar den traditionella filosofin för att göra en skarp åtskillnad mellan subjekt och objekt, eller mellan vad som upplevs och hur det upplevs. Därmed menar Dewey att den traditionella filosofin resulterar i en obalans mellan reella objekts egenskaper på bekostnad av kvaliteter i form av känslor, mänskliga egenskaper, konst etc och att isolerade resultat riskerar att presenteras fristående från sitt sammanhang vilket kan leda till förenklingar eller rena misstag (Dewey 1929/1958, s 32). På olika sätt har filosofin ofta försummat att belysa det behandlade problemet i sitt sammanhang så att en diskussion kan föras i den komplexa omgivning som ursprungligen väckte frågeställningen. Dewey framhåller i stället gärna den vetenskapliga undersökningen som en förebild.

In short, the material of refined scientific method is continuous with that of the actual world as it is concretely experienced (Dewey 1929/1958, s 35).

Dewey ser ingen egentlig skillnad mellan kontinuitet som har sitt ursprung i biologiska och fysiska funktioner och den kontinuitet som kommer till uttryck i forskning och undersökning.

”Continuity” ... means that rational operations *grow out of* organic activities, without being identical with that from which they emerge (Dewey 1938/1991b, s 26).

Biologiska funktioner och strukturer bereder vägen för genomtänkta undersökningar eller förebådar dess mönster. Människor anpassar kontinuerligt och medvetet sina slutsatser och sitt beteende efter de konsekvenser som deras tankar och handlingar får. Livet i en avgränsad vardag innebär en ständig anpassning till händelser som dyker upp i den lokala omgivningen men med tiden blir orsakskedjan så generaliserad att kontinuiteten i form av undersökning–reflektion–slutsats inte längre blir beroende av särskilda eller begränsade omständigheter. I Deweys tanke om undersökning följt av reflektion ingår i högsta grad också att ta in det kommande, vilka framtida möjligheter som kan skönjas. I en kontinuerlig interaktion mellan olika erfarenheter i skilda miljöer ligger inte värdet i att nå fram till en slutlig ståndpunkt ”... but in what is done in giving enriched meaning to other things and increasing our control over them” (Dewey, 1940/1991, s 154). Frågan om med vilken hållning vi möter världen menar Dewey är en filosofisk fråga. I det perspektivet kan kontinuitet innebära en disposition, ett sätt att förhålla sig till världen för att utvinna mening i relation till den mängd intryck och förändringar som möter oss, där olika handlingar ger betydelse åt varandra (Dewey 1916/1999).

The idea of continuity is not self-explanatory. But its meaning excludes complete rupture on one side and mere repetition of identities on the other; it precludes reduction of the “higher” to the “lower” just as it precludes complete breaks and gaps. The growth and development of any living organism from seed to maturity illustrates the meaning of continuity (Dewey 1938/1991b, s 30).

I erfarenhetens kontinuitet finns ingen åtskillnad mellan subjekt och objekt eller mellan kropp och själ menar Dewey. Erfarenheten inrymmer i sig olika komponenter som känslor, upplevelser, händelser och ting och vi erfar dem med vår kropp och vårt medvetande. Våra tankar och vårt språk uppstår i ett oavbrutet samspel med miljön omkring oss och det är kommunikationen som är verktyget med vilket vi formar vårt medvetande och vår omvärld.

Of all affairs, communication is the most wonderful. ...When communication occurs, all natural events are subject to reconsideration and revision; they are re-adapted to meet the requirements of conversation, whether it be public discourse or that preliminary discourse termed thinking (Dewey 1929/1958, s 166).

Genom kommunikationen, där språket intar en väsentlig roll, kan människor dela och delta i ett socialt samspel, ett samspel som dock inte ska

förväxlas med samförstånd. Medvetenhet och erfarenhet är inte några privata angelägenheter utan en del av en social gemenskap där olika erfarenheter och tolkningar bryts mot varandra. Orden och tankarna blir en del av vår erfarenhet och språket blir en del av våra handlingar. Återigen kan kontinuitet förstås i sin motsats till dualism. Kontinuiteten i erfarenheten överskrider skillnaden mellan tal och handling och mellan tanke och handling. I de erfarenheter vi gör ingår alla aspekter av oss själva och vår omgivning och dessa erfarenheter kan inte tolkas utan att alla aspekter tas med och beaktas. Kommunikationen, och då framför allt språket, möjliggör ett socialt samspel och deltagande som blir en utveckling av ett biologiskt mönster men inte ett brott mot det. Dewey tar avstånd från en uppdelning av vår tillvaro i en fysisk värld och en idévärld och det är tanken om kontinuitet från biologiska mönster till social delaktighet, där kommunikationen utgör bryggan, som är den för- enande länken och som upphäver brottet mellan de båda världarna.

Kontinuitet som princip i synen på kunskap

Utbildningsprocessen innebär ett förlopp av kontinuerligt växande som vid varje tidpunkt har som mål att öka förmågan att växa (Dewey 1916/1999, s 93). Individen utvecklar en *disposition* för att ändra sitt beteende allteftersom dess erfarenhet talar för att ett annat handlings- eller tanke-sätt är mer adekvat. Samtidigt som man lär sig ett nytt sätt att handla lär man sig också nya metoder som kan användas i andra sammanhang. Ur dispositionen skaffar människan sig en vana att lära, en vana att dra slutsatser av sina erfarenheter.

Habit does not preclude the use of thought, but it determines the channels within which it operates (Dewey 1927/1954, s 160).

Ur vanan växer en förmåga att ändra handlings- eller tankemönster när betingelserna förändras. Därför utgör också vanan själva grunden för växande.

Erfarenheten är något man gör men också något man *genomlever* och ser konsekvenserna av. Det är tanken som utgör förbindelselänk mellan denna aktiva och passiva fas. Tänkandet skapar möjligheter att "...omsorgsfullt och medvetet fastställa samband mellan det som görs och följderna därav" (Dewey 1916/1999, s 195). Men tänkandet inskränker sig inte endast till att dra slutsatser av en upplevd erfarenhet. Med tidigare reflekterade erfarenheter kan individen i tänkandet förutse konsekvenser,

ställa upp och pröva hypoteser, överväga olika alternativ, observera förutsättningar etc. Här kan skillnaden mellan vana och kunskap belysas: vana innebär att individen skaffar sig erfarenheter som underlättar handlandet i liknande situationer i framtiden medan reflekterad kunskap kan ge handlingsmöjligheter inför det okända. Såväl vana som kunskap växer fram i ett socialt sammanhang:

... knowledge is a function of association and communication; it depends upon tradition, upon tools and methods socially transmitted, developed and sanctioned (Dewey 1927/1954, s 158).

Även om Dewey menar att det finns ett ”organiskt” samband mellan individens erfarenhet och bildning så kan inte all erfarenhet betraktas som bildande.

Any experience is mis-educative that has the effect of arresting or distorting the growth of further experience (Dewey 1938/1991a, s 11).

Vi kan knappast undvika att göra erfarenheter men det innebär inte att vi ständigt lär oss i betydelsen att vi skapar ny kunskap. Vana utgör grunden för lärandet men stannar vi endast kvar i vana når vi inte ny kunskap i den meningen att vi förmår att *tänka nytt*. Det avgörande är kvaliteten på erfarenheten och den avgörs i sin tur av i vilken grad den nuvarande erfarenheten är fruktbar för att möta den kommande, ”the experiential continuum” (Dewey 1938/1991a, s 17). Denna princip om en kontinuitet mellan erfarenheter som kan leda till nya erfarenheter i en förändrad tillvaro är ett kriterium för de erfarenheter som leder till kunskap.

... the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after (Dewey 1938/1991a, s 19).

Erfarenheterna måste gynna en fortsatt erfarenhetsutveckling för att kunna sägas vara lärande. Vi gör våra erfarenheter i den situation där vi befinner oss och lever i ett ständigt samspel, i interaktion, med vår omgivning. I den interaktionen ingår både inre funktioner som känsla, tanke, moral etc och yttre funktioner som de fenomen vi möter i omvärlden. Omgivningen ska tolkas i sin vidaste mening och kan bestå av andra människor, av ämne och frågeställningar, av händelser ...”whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had” (Dewey 1938/1991a, s 25).

Individen kan aldrig frikopplas från begreppen situation och interaktion. Lärandet sker i en ständig interaktion mellan individ och omvärld, där varken individen eller omvärlden ska betraktas som några färdiga storheter. I stället skapas och omskapas såväl individ som omvärld ständigt i detta utbyte vilket kanske bäst uttrycks i begreppet *transaction* (Dewey 1938/1991a). Varje erfarenhet bär med sig en rörelse vidare men "transaction"-begreppet uttrycker en ovisshet om exakt vem den individen är som kommer att göra sin nästa erfarenhet samt exakt hur den miljön gestaltar sig där nästkommande erfarenhet kommer att göras. Kontinuitet och interaktion är två grundläggande begrepp för att förstå "the experiential continuum". Genom erfarenheterna kan människans omvärld förstöras eller förminsкас, bli rikare eller mer begränsad. Såväl individen som omvärlden förändras, de blir inte helt nya men "den förändrade" individen interagerar med "den förändrade omgivningen" på ett delvis nytt sätt ur ett delvis nytt perspektiv. Kunskapens essens blir att varje erfarenhet i viss mening ska förbereda för efterföljande erfarenheter som därigenom kan bli djupare och mer expansiva jämfört med de tidigare. "That is the very meaning of growth, continuity, reconstruction of experience" (Dewey 1938/1991a, s 28).

Konsekvensen av en kunskapssyn som bygger på kontinuitet och interaktion är att kunskap i allt väsentligt är resultat av en social process som bygger på kommunikation. Därigenom blir det möjligt att skapa delad erfarenhet och mening eftersom kommunikation innebär att se världen både ur sitt eget och ur *den andres* perspektiv.

To understand is to anticipate together, it is to make a cross-reference which, when acted upon, brings about a partaking in a common, inclusive, undertaking (Dewey 1929/1958, s 178–179).

Kunskap är inte en representation av världen utan en kontinuerlig handling i världen.

Kontinuitet som princip – en sammanfattande diskussion

Jag aktualiserar i denna artikel kontinuitetsprincipen inom tre övergripande områden: demokrati, filosofi och kunskap. Avsikten med att belysa kontinuitet ur perspektivet av dessa tre fält är att framhålla det genomgående, det generella, i Deweys uppfattning om kontinuitet som en grundläggande princip för kunskapsbildning och demokratiska processer. Alla försök till en kategorisering av en sådan princip verkar mot den bakgrunden som ett försök att fånga in något som bör förbli i frihet. Då

riskerar principen å andra sidan att uppfattas som så generell att den blir nästintill ointressant.

För att ändå försöka att utröna i vilka sammanhang som kontinuitetsprincipen utgör en grundläggande premiss kan den beskrivas som växandets kontinuitet, handlingens kontinuitet och erfarenhetens kontinuitet, även om alla försök till gränsdragningar där emellan leder till svårigheter. Med växandets kontinuitet kan då förstås det som kan beskrivas som Deweys uppfattning om kontinuitetens ursprung: det ”organiska”, ”naturen”. Utifrån denna grund växer den handlingens kontinuitet fram som mera betonar det kontingenta och den interaktiva, sociala dimensionen i kontinuiteten. Närliggande till denna kontinuerliga handlingsmöjlighet befinner sig erfarenhetens kontinuitet som kan kopplas till Deweys erfarenhetsteori. Den bygger på de båda principerna kontinuitet och interaktion i den meningen att all erfarenhet bär med sig möjligheten eller begränsningen in i nästkommande erfarenhet (kontinuitet) och att all erfarenhet uppstår i samspillet mellan individen och miljön på ett sätt som ständigt skapar och omskapar såväl individ som miljö (interaktion; ett begrepp som Dewey kom att utveckla alltmer mot *transaction* för att betona det intersubjektiva och kontingenta i relationen individ–miljö).

I fortsättningen kommer jag i första hand att utgå från det som jag här har kallat handlingens och erfarenhetens kontinuitet. Min avsikt är att med kontinuitet som utgångspunkt försöka att förstå kunskapsbegreppet såväl i dess reducerade som utvidgade form. Jag utgår från att samhällets dominerande uppfattning om kunskap och om skolans uppdrag vid en viss tidpunkt påverkar dess sätt att styra verksamheten och att denna styrning, beroende på dess utformning, får olika konsekvenser för verksamhetens fokusering. Tanken om skolan som arena för jämlikhetssträvan har varit central från 1940-talet och framåt. Alla har rätt till samma utbildningsstandard oberoende av olika sociala, ekonomiska och geografiska förutsättningar. Under 1990-talet kom begreppet jämlikhet alltmer att ersättas av begreppet likvärdighet. För att undersöka talet om dessa båda begrepp, samt deras respektive relation till kunskapsbegreppet, använder jag mig av de propositionstexter som drar upp riktlinjerna för grundskolans läroplaner *Lgr 80* och *Lpo 94*. I nästa avsnitt analyseras hur begreppen jämlikhet, likvärdighet och kunskap diskuteras i dessa propositioner. I därpå följande avsnitt återkommer jag till kontinuitetsprincipen genom att föra en diskussion om hur handlingens och erfarenhetens kontinuitet kan bidra till att problematisera den innebörd som likvärdighets- och kunskapsbegreppen ges.

Likvärdighet och kunskap i utbildningspolitiska texter

Inför läroplan för grundskolan 1980

Grundskolans läroplan 1980 bygger på propositionen om läroplan för grundskolan (Prop 1978/79:180). Propositionen vilar enligt föredragande statsråd Birgit Rodhe på två dokument: dels ett förslag från Skolöverstyrelsen (Skolöverstyrelsen 1978) och dels 1973 års betygsutredning (SOU 1977:9). Det märkliga med denna proposition är dock att när statsrådet argumenterar för sina förslag är det till stor del remissinstansernas synpunkter och inte de angivna förarbetena som får bilda grund för förslagen. En anledning till detta är den omfattande kritik som Skolöverstyrelsens förslag möttes av och som också kommenteras i propositionens inledning. Skolöverstyrelsens förslag låg inte i fas med den rådande utbildningspolitiska uppfattningen vilket till en del kan bero på ett partipolitiskt maktskifte men till en del kanske också på en begynnande omorientering av den utbildningspolitiska diskursen. Ett exempel på en tydlig skillnad mellan underliggande förslag och proposition illustreras av synen på decentralisering och centralisering av skolan. I propositionen hävdar sittande regering behovet av den centrala nivåns inflytande över skolans innehåll för att kunna upprätthålla en likvärdig utbildning i polemik med Skolöverstyrelsens förslag om en mera långtgående decentralisering av beslut om innehållsfrågor.

Propositionen skrevs mot bakgrund av 1976 års riksdagsbeslut om reformering av skolans inre arbete (SOU 1974:53). 70-talets skoldebatt hade till stor del handlat om arbetssituationen i skolan och om elevernas motivation och skolresultat.

Att uppemot 6% av eleverna nu lämnar grundskolan med ofullständig utbildning är en utmaning som ställer krav på förnyelse av innehåll och arbetssätt i skolan (Prop 1978/79:180, s 10).

Även om propositionen nämner såväl innehåll som arbetssätt så var det i huvudsak skolans arbetssätt som kom att stå i fokus för den aktuella skoldebatten. Viktiga förändringar i 1976 års reform var införandet av samlad skoldag och ett nytt statsbidragssystem med friare resursanvändning. Detta kan ses som ett led i decentraliseringen av skolan men för att få perspektiv på graden av decentralisering så bör man komma ihåg att det skedde i en miljö med ett starkt detaljreglerat statsbidragssystem. Skolan styrdes ge-

nom att staten avsatte ett bestämt antal veckotimmar, inklusive grupp-timmar, för verksamhetens olika delar.

Jämlikhet som lika kunskaper samt ett likvärdigt innehåll

Bland remissinstanserna intar Riksförbundet Hem och Skola (RHS) en framträdande roll och i propositionens avsnitt om jämlikhet stöder sig statsrådet i första hand på yttranden från RHS. Statsrådet anser att

den allvarligaste ojämlikheten i dagens skola är att många elever har stora och irreparabla kunskapsblottor i elementära avseenden. Detta handikapp i skolan förlängs till en social och psykologisk vanmakt under resten av livet och bidrar, som RHS påpekat, att lägga grunden för ett negativt socialt arv för nästa generation (Prop 1978/79:180, s 12–13).

Jämlikhetsfrågan kopplades främst till lika kunskaper eftersom en viss kunskapsnivå sågs som en förutsättning för lika chanser att gå vidare i utbildningssystemet. RHS menade därför att det krävdes en formulering inte bara av önskvärda utan också av nödvändiga kunskaper som skolan måste ge, vilket pekar framåt inte bara mot den kommande läroplanen *Lgr 80* utan kanske ännu mer mot den därpå följande, *Lpo 94*. För att förhindra att brister uppstår i elevernas basfärdigheter blir det viktigt att finna ett mångsidigt innehåll och möjligheter för eleverna att välja kunskapsstoff och arbetsätt.

I propositionen för läroplan för grundskolan (Prop 1978/79:180) argumenterar föredragande statsråd för att den införda decentraliseringen på organisationsnivå inte på något självklart sätt också skulle innebära en decentralisering av innehållet i skolan vilket Skolöverstyrelsen hade formulerat i sitt förslag.

En decentralisering av organisationsbesluten i form av fri resursanvändning och timplan för stadium har inte som logisk fortsättning en decentralisering av innehåll i och mål för arbetet i skolan. Tvärtom bör det ökade lokala ansvaret för organisationen, den friare resursanvändningen, ses som ett medel att göra det lättare att bemästra samma krav i olika miljöer (Prop 1978/79:180, s 15).

Innehållet skulle alltså vara ”lika” men skillnaden mellan likhet och likvärdighet framhålls i propositionen. Likvärdigheten ställs i relation till likvärdiga kunskaper inför nästkommande skolform. Inför studier i gymnasieskolan kan elevernas förutsättningar betecknas som likvärdiga med ett ganska va-

rierat stoffinnehåll men inte i en situation där vissa kunskapsmoment helt saknas för vissa elever. Därför måste ambitionerna för ytterligare decentralisering balanseras mot kravet på likvärdig utbildning och i den balansen behålls ett centralt statligt inflytande över innehållet i skolan.

Begreppet jämlikhet, som har en nära anknytning till sociala skillnader och en strävan att utjämna eller överbrygga dessa, relateras i propositionen till rätten till goda kunskaper. Likvärdighet blir till en fråga om likvärdiga möjligheter inför gymnasieskolan där vissa väsentliga undervisningsmoment blir ett kriterium för en likvärdig undervisning. Tanken om kunskaper som nödvändiga baskunskaper framträder tydligt. Med samma baskunskaper ska alla få samma chanser att gå vidare i utbildningssystemet och därmed också kunna bryta sociala mönster.

Statens styrning av skolan genom statsbidrag, vilket motiverades av kraven på en likvärdig utbildningsstandard, resulterade i en betoning på arbetsmoment och arbetssätt. Sättet att undervisa kom i centrum. Något fastställt mål om vad alla elever lägst skulle uppnå formulerades inte i *Lgr 80*. I stället lades tyngdpunkten på den tid som anslogs genom timplanen samt ett visst innehåll och en viss systematik i inläringen genom kursplanen. Tanken på att formulera gemensamma mål att uppnå hade tidigare avisats av 1957 års skolberedning (SOU 1961:30) som hade till uppgift att dra upp riktlinjerna för den nyinrättade grundskolan samt av SIA-utredningen med uppdrag att utreda skolans inre arbete (SOU 1974:53).

En ny läroplan för 90-talet

I propositionen om en ny läroplan för grundskolan Prop (1992/93:220) beskriver regeringen under rubriken "Kunskapers evighet och förgänglighet" hur Europakartan snabbt har förändrats under 1990-talet samtidigt som områdena mikroelektronik och bioteknik har överträffat alla förväntningar i utvecklingstakt.

Det föredragande statsrådet Beatrice Ask konstaterar att trots den snabba förändringstakten finns det tidlösa kunskaper. Hit hör det som brukar betecknas som kulturarv och som här exemplifieras med historia, konst, litteratur och poesi. Detta kulturarv, menar regeringen, är skolan "mer eller mindre ensam om att förmedla" och därför "svår eller omöjlig att ersätta" (Prop 1992/93:220, s 7). Även den moraliska kompetensen ligger på skolans ansvar liksom uppgiften att förbereda eleverna för det livslånga lärandet.

Kunskapen om kunskapen – kunskapen om var och hur kunskap hittas och tillgodogörs, förmågan att granska, lära sig att sovra bland information

och förmågan att känna lärandets glädje. Bland de kunskaper som bara skolan kan ge, är dessa redskap de viktigaste som skolan kan ge de unga på färden mot framtiden (Prop 1992/93:220, s 8).

Propositionen (Prop 1992/93:220) talar också om utbildning som ett lands "intellektuella infrastruktur" vilket leder till ett resonemang om sambandet mellan utbildningsväsendets kvalitet och ekonomisk tillväxt. Skolans kvalitet blir därmed en viktig konkurrensfaktor i förhållande till andra länder på en gemensam marknad och en viktig faktor för att behålla positionen som välståndsnation. Ur detta följer, enligt propositionen, att staten kommer att lägga större vikt vid frågor om skolan verkligen ger:

- tillräckliga grundkunskaper i ämnen som matematik, naturvetenskap och språk för att räcka till efterföljande skolform och kommande arbetsmarknad
- tillräckliga medborgarkunskaper för att kunna söka och systematisera information i det moderna samhället samt
- tillräckliga kunskaper om lärandet för att medborgarna ska kunna gå vidare i ett livslångt lärande.

Bestående kunskaper och anpassning till nytt styrsystem

Det är grundskolans uppgift att ge de viktiga grundläggande och bestående kunskaperna (Prop 1992/93:220, s 12). Det är kunskaper som innehåller kärninnehållet i skolans ämnen och som formuleras i nationella kursplaner. Begreppet "grundläggande" ska förstås som att det är dessa kunskaper som utgör en förutsättning för fortsatta studier. Det kunskapsbegrepp som formulerats i termer av fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet finner regeringen vara relevanta begrepp för att "... beskriva den kunskap skolan skall förmedla" (Prop 1992/93:220, s 32).

Regeringen påpekar att ett kommunaliserat verksamhetsansvar leder till en helt ny rollfördelning mellan stat, kommun och professionella. Staten ska inte längre reglera hur kommunerna organiserar sin utbildning eller vilka arbetsformer och metoder som skolan ska använda.

Det nya styrsystemet var ett av skälen för att ersätta Lgr 80. Den är utformad i enlighet med ett annat styrsystem, och tar upp frågor som i hög grad rör organisation, arbetsplanering, metoder och arbetssätt i skolan (Prop 1992/93:220, s 23).

Målstyrningen innebär att riksdag och regering frånhänder sig makten över frågor som klasstorlek, ämnesdetaljer och arbetsformer. Därför får också den nya läroplanen en ny struktur jämfört med tidigare. Den läroplan som kom att få namnet *Lpo 94* innehåller mål och riktlinjer för utbildningen medan kursplan och timplan ses som kompletteringar till läroplanen. Regeringen poängterar upprepade gånger att målen, till följd av det nya ansvars- och styrsystemet, ska vara tydliga och utvärderingsbara.

I det nya styrsystemet ingår uppföljning och utvärdering som de viktiga instrument, med vilka staten, huvudmännen och de ansvariga i skolan kan avläsa graden av måluppfyllelse och bedöma utbildningens resultat. Målen i skolan skall således, på olika nivåer, utformas så att de kan utvärderas och utgöra grunden för en resultatbedömning (Prop 1992/93:220, s 35).

Skolans likvärdighet knyts till kunskapsmålen genom att regeringen poängterar att "... en viktig aspekt på skolans likvärdighetsmål är att alla elever skall få det stöd de behöver för att uppnå kravnivåerna ..." (Prop 1992/93:220, s 36). Regeringen ansluter sig till Läroplanskommitténs uppfattning (SOU 1992:94) att likvärdighet inte innebär att undervisningen ska utformas lika. I stället ska hänsyn tas till olika elevers olika förutsättningar samt till att det finns olika vägar att nå målen.

Begreppet likvärdighet gör skillnad

Den avgörande skillnaden i ansvarsfördelningen mellan stat, kommun och skola när *Lgr 80* infördes jämfört med när *Lpo 94* introducerades var den innebörd som begreppet likvärdighet laddades med. Under hela efterkrigstiden, fram till 1990, hade den likvärdiga utbildningen för samtliga elever i landet garanterats via resursfördelningen till skolorna. En detaljerad reglering av statliga tjänster samt en lika detaljerad reglering av exakt vad statens anslag inom undervisningsområdet skulle användas till låg till grund för att utbildningen skulle leva upp till en likartad standard varhelst den anordnades i landet. Under 70- och 80-talen utvecklades denna resursstyrning mot en ökad decentralisering genom att personal- och brukarinflytandet betonades samtidigt som kommunerna fick vissa möjligheter att styra delar av de tilldelade medlen.

I ansvarspropositionen (Prop 1990/91:18) omdefinieras garantin för den likvärdiga utbildningen efter förarbete i utbildningsdepartementets "skolprojekt" som hade till uppgift att ta fram underlag för en förändrad styrning av skolan (Ds 1990:32). Det var i denna rapport som uttrycket

”mål- och resultatorienterad styrning” först introducerades inom utbildningsområdet. Samma begrepp återkom i ansvarspropositionen (Prop 1990/91:18) och där förklarades samtidigt att allas rätt till likvärdig utbildning innebär att ”samma mål och riktlinjer skall gälla för alla skolor i landet” (s 21). Denna förändring av tolkningen av likvärdighetsbegreppets innebörd står för ett tydligt diskursivt brott som kom att lägga grunden för en resultatstyrning av skolan (Wahlström 2002).

När likvärdighetsbegreppets innebörd relaterades till elevernas rätt att nå målen kom individer och kunskapsmål i centrum. Skolorna förväntades föra kvalificerade diskussioner om kunskapsbegreppet (Prop 1992/93:220, s 12) men betoningen på specificerade resultat lämnar samtidigt relativt lite utrymme för lokala tolkningar (Carlgren & Englund 1995).

Skillnaderna i tolkningen av likvärdighetsbegreppet har inneburit en förskjutning från en tradition av enhetlighet i undervisningens innehåll, arbetssätt och resurser till en betoning på utvärdering som sätter fokus på individer och individuella val. Likvärdighetsbegreppet har mera kopplats till en civil rättighet jämfört med den tidigare enhetlighetstraditionens syn på utbildning som social rättighet (Englund 1999b). Samhällets behov av sammanhållning i form av skolan som gemensam arena får stå tillbaka för individens rätt att ”få kunskap” på bästa möjliga sätt, det vill säga genom att också koppla likvärdighetsbegreppet till valfrihet. Om likvärdighet huvudsakligen definieras som uppnående av vissa kunskapsmål tonas den demokratiska aspekten ner och alla undervisningsformer och undervisningssammanhang tillmäts samma värde utifrån vissa uppnådda resultat.

I nästa avsnitt kommer likvärdighetsbegreppets olika innebörder och dess implikationer att ställas i relation till principen om kontinuitet för att tydligare åskådliggöra skillnaderna mellan olika uttolkningar och dess konsekvenser.

Handlingens och erfarenhetens kontinuitet i relation till likvärdighet och kunskap

I den utbildningspolitiska diskussionen inför 80-talets skola betraktades den likvärdiga skolan som en skola med lika resurser, garanterad genom statliga bidrag. I stället för fast uppställda slutmål hade SIA-utredningen uttalat sig för att införa en mer detaljerad kursbeskrivning för respektive ämne. En enhetlig resurstilldelning och ett enhetligt kunskapsinnehåll framhävde undervisningens standard och innehåll.

Genom en obligatorisk kurs, som omfattar samma ämnen och stoffområden i alla landets skolor, vill samhället ge en gemensam referensram

och en likvärdig grundutbildning till alla medborgare. Därutöver skall skolan ge eleverna sådana kunskaper som har sin utgångspunkt i ett personligt intresse- och studieval (*Lgr 80*, s 15).

Denna hållning öppnar för handlingens och erfarenhetens kontinuitet i ett demokratiskt perspektiv i den meningen att det finns en utbildningspolitisk strävan att medborgarna får så många gemensamma referenspunkter som möjligt. I skolstyrelsernas uppdrag ingick att eleverna grupperades på så sätt att arbetsenheter och klasser fick "... en så allsidig social sammansättning som möjligt ..." (*Lgr 80*, s 14). För att gå tillbaka till Deweys demokratiuppfattning som bland annat baseras på uppfattningen om vikten av delad erfarenhet samt många och öppna kontaktytor mellan olika grupper så kan dessa värden sägas stå ganska väl i överensstämmelse med de värden som uttrycks i grundskolans läroplan under 1980-talet. Det gemensamma innehållet, som även omfattar beskrivningar av arbetsätt, anger en ram inom vilken undervisningen ska bedrivas. Inom detta innehåll har lärare och elever "... möjlighet och skyldighet att välja de områden som engagerar och intresserar dem (*Lgr 80*, s 15). Gränsen mellan innehåll och arbetsform är inte tydlig men genom att formulera ett huvudsakligt kunskapsinnehåll bör det vara möjligt att hålla många vägar öppna för eleverna att tillägna sig ett visst ämnesområde där erfarenheten och dess potential kan tillåtas påverka de vägval eleven gör.

Grundskolan ses som en bas för vidare studier och som en bas för den kunskap som krävs av samhällsmedborgaren. När eleven inte har lärt sig det förväntade kunskapsinnehållet uppstår som en logisk följd att eleven har en brist och att en möjlighet en gång för alla har missats. I regeringens förslag angående 1980 års läroplan för grundskolan talas om kunskapsluckor som handikapp och livslång vanmakt. Här skulle kontinuitetsprincipen kunna erbjuda ett alternativt sätt att förstå hur kunskap kan uppstå och utvecklas. Kontinuitet kan också formuleras som ett relationellt samspel:

- mellan individ och miljö
- mellan individ och erfarenhet
- mellan erfarenheter

Givet detta synsätt finns alltid möjligheter att lära utan att ett tillfälle för alltid har gått förlorat eller att tillvägagångssättet måste se ut på ett visst föreskrivet sätt. För Dewey framstår "experience" som den rörelse ifrån vilken all kunskap utgår. Jag har tidigare konsekvent använt översättningen "erfarenhet" men vill nu tillägga att det är erfarenhet tolkad i sin vidaste mening: någonting man upplever, tänker, känner, möter, erfar, undergår, uttröner, praktiserar, tillägnar sig etc. Erfarenheten ska därför mer uppfat-

tas som ett begrepp för alla de intryck som uppstår i livet och som vi därmed ständigt står i ett aktivt förhållande till. Med utgångspunkt i Deweys kontinuitetsprincip kan kunskapssynen som bygger på en bas och en påbyggnad utmanas. Kunskapen kan inte förpackas eller portioneras ut i förväg. Det är i stället en ständigt pågående kommunikativ och social process som inte på ett absolut sätt kan förutses i olika steg.

Inför arbetet med 90-talets läroplan fattades först beslut om ett styrsystem för skolan som innebar att skolan skulle styras med hjälp av konkreta målbeskrivningar möjliga att utvärdera. Läroplanskommittén (SOU 1992:94) talar om en mål- och resultatorienterad skola och om deltagande målstyrning. Uttrycket mål- och resultatorienterad kom dock snart att ersättas med mål- och resultatstyrning och i takt med att utvärderingsfunktionen utvecklades nationellt och lokalt ökade betoningen på resultatstyrningen alltmer medan målstyrningen i sig ansågs otillräcklig. Den likvärdiga skolan skulle, i ett styrningsperspektiv, upprätthållas genom gemensamma mål. Resultatledet i termen mål- och resultatstyrning betonades i *Lpo 94* genom "Mål att uppnå i grundskolan" (*Lpo 94/98*, s 12) samt i kompletterande kursplaner under rubrikerna "Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte respektive det nionde skolåret". Läroplanskommittén markerar i sitt förslag till ny läroplan för grundskolan att styrsystemet, snarare än kunskapssynen, har bildat utgångspunkt för förslaget.

Denna läroplan är anpassad till den nya ansvarsfördelningen och till en mål- och resultatorienterad styrning av skolan ... Det ankommer på lärare och skolledare att tillsammans med eleverna välja arbetsmetoder och arbetsformer för att nå målen (SOU 1992:94, s 161).

Den "deltagande målstyrningen" innebär att de nationella målen utgör den grund från vilken de lokala verksamhets- och undervisningsmålen ska utformas. En bärande tanke med mål- och resultatstyrningens läroplan är att vidga utrymmet för den lokala och professionella nivån. Den mål- och resultatstyrda skolan där eleverna ska garanteras samma mål innebär samtidigt att elevernas rätt att välja skola lyfts fram. Det gäller dels elevers möjlighet att välja kommunal skola och dels deras rätt att välja att gå i en fristående skola.

90-talets skola, med den innebörd som statsmakterna lade i begreppet likvärdig utbildning, medförde att staten inte längre kunde påverka den sociala aspekten i skolors upptagningsområden och grupperingar. Efter 1991 var det upp till den lokala nivån att ansvara för skolans organisation men i och med införandet av systemet med friskolor tappade även kommunerna

till stor del sitt inflytande över elevgrupperingarnas sammansättning. Avgörandet lades i stället i händerna på elever och föräldrar, framför allt på de orter som erbjöd flera alternativ och därmed reella valmöjligheter.

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 1994 innehåller mål och riktlinjer för skola, förskoleklass och fritidshem. Som ett komplement till läroplanen finns kursplaner för respektive ämne där, förutom ämnets karaktär, elevernas mål att uppnå och mål att sträva mot finns angivna. Vägen att nå målen lämnas öppen för lärare och elever att staka ut. Jämfört med 80-talets läroplan innehåller 90-talet en öppen organisation men ett bestämt mål dit alla elever minst ska nå. Innehållet är formulerat i målbeskrivningar, och preciserat i nationella prov, men själva undervisningsstoffet har i ökad utsträckning lämnats till den lokala skolan att avgöra och kan därmed uppvisa stora skillnader. Sett i ljuset av Deweys demokratiuppfattning, där han betonar en vid kontakt mellan grupper och behovet av ett stort antal gemensamma referenspunkter eller erfarenheter, kan 90-talets styrning av skolan nog sägas ha försvagat det demokratiska anslaget jämfört med det styrsystem som gällde för *Läroplan för grundskolan 1980*.

Tanken om baskunskaper har starkt slagit igenom i konstruktionen med mål som ska uppnås i *Lpo 94* med tillhörande kursplaner. Dewey förnekar inte målens betydelse för undervisningen men menar att det inte går att dra någon skarp gräns mellan mål och medel eftersom målen blir ett medel längs vägen. Vidare kan målen, om de ska fylla någon funktion, inte påtvingas utifrån utan måste växa fram inom den kunskapsprocess som pågår (Dewey 1916/1999, s 141–152). Däremot bör en inriktning eller ett övergripande mål formuleras eftersom utbildning inte ska ses som något planlöst handlande eller sökande. Ur den synpunkten kan målbeskrivningarna i *Lgr 80* och ”Mål att sträva mot” i *Lpo 94* tjäna som riktlinjer för utbildningen i respektive ämne. För en syn på kunskap som bygger på ett relationellt samspel mellan individ och omgivning, där samspelet snarare än individen utgör grunden, och där erfarenhetens kontinuitet i bästa fall leder till en fördjupad och kvalitativt rikare erfarenhet och kunskap kommer strävansmålen att ställas i fokus. Den kumulativa synen på kunskaper i termer av bas och fortsättning och formuleringar som kunskapsluckor och kunskapsbrister blir mindre relevanta. Den avgörande frågan blir i stället hur miljöer kan uppstå som ger kvalitativt rika och alltmer fördjupade erfarenheter utan att vara alltför detaljerat förutbestämda. Kontinuitetsprincipens betoning på öppenhet fäster uppmärksamheten på kunskapens *möjligheter*. Detta kan ställas i relation till en uppfattning om skolans verksamhet som betonar kunskapens krav eller brister och därmed i stället riskerar att se kunskapen som något tekniskt eller mekaniskt som ska ”inhämtas”.

En likvärdig skola

I denna artikel har jag visat på två olika innebörder i synen på hur staten ser på en likvärdig utbildning. Under 80-talet dominerade uppfattningen om likvärdighet som lika resurser och lika undervisning. Ramarna och referenspunkterna var enhetliga medan individuella mål lämnades öppna. Utbildningens demokratiska och sammanhållande funktion framstod som tydlig. Under 90-talet kom likvärdighetsbegreppet alltmer att förknippas med en likvärdig kunskapsstandard medan undervisningens organisation, resurser och miljö lämnades öppna. Utbildningens roll som sammanhållande samhällsfunktion tonades ner till förmån för individens rätt att ”nä kunskap”, där kunskap tenderar att betraktas som fristående från kontext. Förskjutningen av innebörden i likvärdighetsbegreppet mellan 80-talets och 90-talets skola skulle till en del kunna uttryckas som en förskjutning från uppfattningen om kunskap som möjlighet för alla till kunskap som krav och rättighet uttryckt i individuella termer.

Med handlingens och erfarenhetens kontinuitet som utgångspunkt skapas vissa specifika möjligheter att diskutera skolans kunskapsverksamhet:

- Erfarenhetens kontinuitet betonar de tillfälliga och i kunskapsprocessen situerade målen genom att upphäva skillnaden mellan mål och resultat. Målet är ett medel på vägen till resultatet medan ett övergripande strävansmål ringar in själva kunskapsområdet.
- Principen om handlingens kontinuitet kan överbrygga den åtskillnad som ur ett styrningsperspektiv riskerar att uppstå mellan den demokratiska processen och kunskapsprocessen. Kunskapsbegreppet kan då inte ses som fristående från demokratiska och moraliska aspekter.
- Erfarenhetens kontinuitet utgår från vana men kan leda vidare till ny kunskap som reflekterad erfarenhet. Den erbjuder ett sätt att tänka kring kunskap där en lärande erfarenhet är en erfarenhet som leder vidare till nya erfarenheter med ett ökat kvalitativt innehåll.

Innebörden av handlingens och erfarenhetens kontinuitet kan erbjuda en möjlighet att se likvärdighet som en *erfarenhetsberedskap*, som en möjlighet att ständigt gå vidare till kvalitativt mer innehållsrika erfarenheter som också leder till det okända, till det som ligger utanför vanan. Det skulle kunna vara ett sätt att förstå det flitigt använda men lite vaga uttrycket

”lust att lära”. Då är det inte elevernas resultat som ställs i fokus. I stället är det elevernas beredskap att gå vidare i reflekterad erfarenhet, och därmed till ny kunskap, som blir central. Från filosofin kan tanken om att inta en hållning, en disposition, gentemot den värld man möter vara belysande. Att se en likvärdig utbildning som en utbildning som ger alla elever en lust och beredskap att gå vidare i nytt lärande innebär en betoning på att möta livets alla handlingsmöjligheter med en viss hållning – en kontinuitet.

Om innebörden i likvärdighetsbegreppet mer kommer att betona elevernas beredskap att skapa nya erfarenheter så förskjuts tyngdpunkten i utvärderingen. Då är det bedömningen av *vilka mål* som eleverna har nått som är det centrala i stället för, som i dag, bedömningen om eleverna har nått de på förhand uppställda målen. Bedömningen av likvärdighet får då avgöras i en öppen diskussion om elevernas uppnådda mål kan anses vara likvärdiga. Från Deweys uppfattning om utbildningens demokratifunktion kan en diskussion öppnas för vilka *värden* som måste beaktas för att utbildningen ska kunna betraktas som *likvärdig*. Sammanfattningsvis skulle tyngdpunkten i bedömningen av utbildningens likvärdighet flyttas från att nå vissa resultat till en öppen diskussion om vilka mål som nås och under vilka premisser, med utgångspunkt i vilka demokratiska värden, dessa mål har nåtts.

Noter

1. The Office for Standards in Education in the UK, reds anm.
2. Forskningsrapporten kommer från King's College i London och presenterades på American Educational Research Association 2003. Forskarna mätte elevernas matematikkunskaper på ett representativt urval av elever i åk 4 i oktober 1997 och i juni 1998 innan ”numeracy hours” hade införts. Samma test gavs sedan i samma årskurs i oktober 2001 och i juni 2002 för att jämföra om eleverna som hade haft daglig matematikträning enligt de centrala anvisningarna som infördes 1999 presterade bättre jämfört med resultaten från 1998 (Mansell & Ward 2003-05-09).

Referenser

- Carlgren, Ingrid & Englund, Tomas (1995): Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. I Tomas Englund, red: *Utbildningspolitiskt systemskifte?* s 214–227. Stockholm: HLS Förlag.
- Dewey, John (1916/1966): *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (1927/1954): *The Public and Its Problems*. Athens: Swallow Press.
- Dewey, John (1929/1958): *Experience and Nature*. New York: Dover.
- Dewey, John (1938/1991a): Experience and education. I John Dewey: *The later works, 1925–1953. Volume 13, 1938–1939*, s 1–62. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1938/1991b): Logic: the theory of inquiry. I John Dewey: *The later works, 1925–1953. Volume 12, 1938*, s 1–527. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1940/1991): Nature in experience. I John Dewey: *The later works, 1925–1953. Volume 14: 1939–1941*, s 141–154. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ds 1990:32. *Nytt statsbidragssystem för grundskola, gymnasieskola och kommunal utbildning för vuxna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Englund, Tomas (1999a): Om John Dewey och *Demokrati och utbildning*. I John Dewey, (1916/1999): *Demokrati och utbildning*, s 11–32. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (1999b): Talet om likvärdighet i svensk utbildningspolitik. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red: *Textanalys*, s 325–346. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 80, *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lpo 94 (1998), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Mansell, Warwick & Ward, Helen (2003-05-09): A £400m failure. The national numeracy strategy has made very little difference to pupil attainment, research shows. *The Times Educational Supplement*, s 1.
- Olsson, Lotta (2003-09-01): Barnbokens väg från klassiker till Harry Potter. *Dagens Nyheter*, s Kultur 6–7.

- Pinter, Andrej (2000): Deweys sätt att förstå den allmänna opinionen – kontinuitet och pluralitet. I *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(3), s 91–109.
- Prop 1978/79:180. *Läroplan för grundskolan.*
- Prop 1990/91:18. *Regeringens proposition om ansvaret för skolan.*
- Prop 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialsksolan och den obligatoriska sarsksolan.*
- Skolöverstyrelsen (1978): *Förslag till förändring av grundskolans läroplan.* Stockholm: Liber.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1977:9. *Betygen i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning.* Stockholm: Liber.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén.* Stockholm: Allmänna förlaget.
- Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* Örebro: Örebro Studies in Education 3.
- Ward, Helen (2003-05-23): Thank you Charles ... but it's not enough. *The Times Educational Supplement*, s 6.

