

IFN Policy Paper nr 79, 2017

Kunskapssyn och tongivande pedagogiska teorier på de svenska ämneslärarutbildningarna

Hugo Fiévet och Magnus Henrekson

Kunskapssyn och tongivande pedagogiska teorier på de svenska ämneslärarutbildningarna*

Hugo Fiévet och Magnus Henrekson

6 juli 2017

* Denna studie bygger på en genomgång av de relevanta kurslistorna vid ämneslärarutbildningarna på universiteten i Karlstad, Stockholm och Umeå under läsåret 2014–15. Genomgången genomfördes av Hugo Fiévet sommaren 2015. En övergripande inventering av litteraturlistorna för motsvarande kurser läsåret 2016–2017 gjordes i maj 2017. Den visade att vissa revideringar av kurslitteraturen visserligen gjorts, men vi har inte hittat några revideringar som indikerar någon förändring vad gäller tyngdpunkt och inriktning. Vi bedömer därför att de slutsatser som dras i denna studie är fortsatt giltiga.

Liksom Henrekson och Jävervall (2016) är detta en bakgrundsstudie till en kommande bok om den svenska skolan författad av Inger Enkvist, Magnus Henrekson, Martin Ingvar och Ingrid Wällgren (Henrekson, red., 2017). Vi tackar Inger Enkvist, Martin Ingvar, Johan Wennström, Ingrid Wällgren och Björn Åstrand för värdefulla synpunkter. Finansiellt stöd har erhållits från Jan Wallanders och Tom Hedelius stiftelse.

Epost: magnus.henrekson@ifn.se (kontaktperson) och hugo.fievet@hotmail.com.

Adress: Institutet för Näringslivsforskning (IFN), Box 55665, SE-102 15 Stockholm

Sammanfattning

I denna undersökning studeras vilka pedagogiska teorier och tänkare och därmed indirekt vilken kunskapssyn som dominerar på ämneslärarutbildningarna vid tre svenska universitet. Särskilt undersöks i vad mån resultat från modern neuro- och kognitionsvetenskap och inlärningspsykologi behandlas i kurslitteraturen.

Kunskapsteoretiskt betonas konstruktivismen, särskilt hur tänkare inom denna skolbildning försöker besvara frågan hur kunskap uppstår hos det enskilda barnet. Pragmatismen och progressivismen, särskilt företrädd av filosofen John Dewey som skrev sina viktigaste arbeten i slutet av 1800-talet, ges stort utrymme. Här betonas att kunskapen måste vara relevant för den enskilda eleven och att kunskap är ett medel för formerandet av samhället efter vissa givna mål. Att målet att forma demokratiska medborgare riskerar att komma i konflikt med synen att den kunskap som förmedlas måste vara relevant för den enskilde eleven lyfts inte fram.

Litteratur om hur inläring sker och kunskap bäst förmedlas baserat på lärdomar från neurovetenskap, modern kognitionsvetenskap, inlärningspsykologi och evolutionär psykologi saknas så gott som helt. Kunskapen om de mekanismer i hjärnan som gör att vi lär oss nya saker och minns dessa behandlas med andra ord knappast alls i ämneslärarutbildningen och utnyttjas inte i utvecklingen av nya och mer effektiva pedagogiska metoder.

Inslaget av vetenskapsteori är också litet. Blivande lärare får därmed inte en grundlig förståelse för vad de vetenskapliga metoder som utvecklats för att erhålla ny kunskap.

Den litteratur som används i den s.k. utbildningsvetenskapliga kärnan ger inte intryck av att utbildningsvetenskaperna är kumulativa; gamla sanningar rensas inte bort och ersätts inte av nyare och mer välunderbyggda synsätt. Tänkande vars värde i första hand är doktrinhistoriskt framställs för de blivande lärarna som om det fortfarande utgör vetenskapens dominerande ståndpunkt.

Om författarna

Hugo Fiévet har en kandidatexamen från Stockholms universitet i franska och historia, magisterexamen i historia från Uppsala universitet och avslutar gymnasieläroexamen i historia och franska från Stockholms universitet.

Magnus Henrekson är professor i nationalekonomi och vd för Institutet för Näringslivsforskning (IFN). Åren 2001 till 2009 var han innehavare av Jacob Wallenbergs forskningsprofessur vid Handelshögskolan i Stockholm. Sedan slutet av 1990-talet har den egna forskningen i hög grad varit inriktad mot entreprenörskapets ekonomi.

Inledning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka vilka pedagogiska teorier och tänkare och därmed indirekt vilken kunskapssyn som dominerar på ämneslärarutbildningarna vid svenska universitet. Av särskilt intresse är att utröna i vad mån resultat från modern neuro- och kognitionsvetenskap och inlärningspsykologi behandlas i kurslitteraturen.

Läro- och lärutbildningar erbjöds läsåret 2015–16 vid 30 svenska universitet och högskolor. En fullgjord utbildning resulterade i någon av följande fyra yrkesexamen: förskollärare, grundlärare, ämneslärare och yrkeslärare. Varje år antas ca 12 000 studenter till någon av läro- och lärutbildningarna, vilket är drygt 20 procent av alla studenter som antas till en högskoleutbildning.¹

På grund av det stora antalet utbildningar är det inte möjligt att undersöka mer än en mindre andel av de utbildningar och lärosäten som erbjuder läro- och lärutbildningar. Givet syftet med denna bok är det primärt ämneslärarutbildningarna (inklusive kompletteringsutbildningarna för grundskola och gymnasium) som är av intresse. Någon distinktion mellan de olika ämnesinriktningarna (natur, samhälle och humaniora) är inte nödvändig då den utbildningsvetenskapliga kärnan är densamma för alla ämnesinriktningar.

Ämneslärarutbildningarna vid tre universitet ingår i denna undersökning: Karlstads, Umeå och Stockholms universitet. Dessa tre lärosäten har valts för att uppnå variation i lärosätets ålder, lokalisering och storlek.² Stockholms högskola startade sin verksamhet 1878 och fick universitetsstatus 1960. Lärarhögskolan i Stockholm var dock från början en egen högskola, vilken slogs samman med universitetet så sent som 2008. Karlstads universitet fick universitetsstatus 1999 och har bedrivit läro- och lärutbildning sedan 1843. I Umeå har läro- och lärutbildning bedrivits sedan 1879. Läro- och lärutbildningarna blev en del av Umeå universitet 1977 och sedan år 2000 är läro- och lärutbildningarna fullt integrerade i universitetet med egna forskningsresurser och rätt att examinera doktorer. Karlstad och Umeå universitet är jämnstora med cirka 16 000 helårsstuderande medan Stockholms universitet har cirka 30 000 helårsstuderande.

Tillvägagångssätt

För att lättare kunna analyseras har verken delats in i fyra kategorier: klassiker, mindre monografier, översiktsverk och artiklar.

Verken har sedan undersökts genom att se vilka författarna är (för klassikerna och de mindre monografierna), vilka teorier de redogör för, hur mycket utrymme som ges till varje teori och hur de kommenteras och utvärderas av författarna. Böckerna har sedan klassificeras efter vilken pedagogisk skolbildning de anknyter till. Översiktsverken har klassificerats efter hur stort utrymme de ger till olika perspektiv. En tämligen stor del av verken har dock skrivits av

¹ UKÄ (2015).

² Självfallet hade studien stärkts ytterligare om ämneslärarutbildningarna vid fler lärosäten hade inkluderats i undersökningen. Detta hade dock krävt insatser utöver de resurser vi förfogat över. Den informella genomgång vi gjort och de synpunkter som erhållits från initierade bedömare ger dock inte vid handen att slutsatserna skulle påverkats i nämnvärd utsträckning om fler lärosäten ingått i undersökningen.

samtida utbildningsforskare som redogör för sina egna teoribildningar. Dessa har klassificerats efter vilken skolbildning de närmast anknyter till. För ytterligare detaljer hänvisas till kurslistorna i Appendix på s. 16–18.

Till detta kommer att vi tittar närmare på i vilken utsträckning resultat från modern neuro- och kognitionsvetenskap och inlärningspsykologi behandlas i kurslitteraturen. Det visar sig dock att insikter från dessa discipliner nästan helt saknas bortsett från de skolor som anknyter till Piaget.

Resultat

Pedagogikens klassiker

Vid samtliga tre lärosäten ägnas stort utrymme åt att läsa om eller direkt ur pedagogikens klassiker. Med pedagogikens klassiker menar vi tänkare som var verksamma före andra världskriget och som återkommer flera gånger i kurslitteraturen, inte minst i översiktsverken.

Från antiken till 1700-talet

De antika tänkare som förekommer i kurslitteraturen är Platon och Aristoteles. Inget av deras originalverk studeras. De nämns också oftare inom ramen för en historisk översikt än som teorier. Vid de tillfällen då de diskuteras mer ingående tar Platon upp det största utrymmet.

Från perioden mellan Antiken och 1700-talet är det nästan bara John Locke (1632–1704) som behandlas i översiktsverken, undantaget är René Descartes som kort nämns. Inom ramen för kursen Kunskap, undervisning och lärande II vid Umeå universitet läses Lockes verk *An Essay Concerning Human Understanding*. Detta är det enda fallet där ett verk författat före 1700-talet ingår i kurslitteraturen.

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) diskuteras genomgående både av enskilda pedagogers verk, i översiktslitteraturen och hans relevans för senare tänkare, inte minst John Dewey,³ betonas vid många tillfällen. Inga faktiska verk av Rousseau finns dock med på några av kurslistorna och hans tänkande används därför i den rent pedagogiska litteraturen ofta som referenspunkt för senare tänkare.

Verk av enskilda större pedagoger

De tre enskilda pedagoger som dominerar den undersökta litteraturen är Jean Piaget (1896–1980), Lev Vygotskij (1896–1934) och John Dewey (1859–1952). Vid Stockholms universitet läses både Piaget och Dewey, i Karlstad läses inget enskilt verk och i Umeå endast Dewey. Sammantaget tar dock dessa tre tänkare upp en mycket stor del av översiktslitteraturen.

Vid Stockholms universitet läses av Piagets många verk endast *Barnets själsliga utveckling*, ursprungligen utgivet på franska 1923.⁴ Redogörelsen för Piagets tänkande begränsar sig till detta verk, eftersom vår undersökning behandlar vad som faktiskt läses av de blivande lärarna.

³ Linde (2012).

⁴ *Le Langage et la Pensée chez l'Enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1923.

I verket redogör Piaget för en form av konstruktivism som i hög grad präglas av individualism och biologiskt intresse för utvecklingen av barnets hjärnstruktur. Piaget talar om en utveckling hos barnet från en ”prelogisk fas” (s. 92) till den stegvisa utvecklingen fram till en vuxen människas tänkande. De sociala relationerna och samspelet barn emellan spelar en stor roll hos Piaget men han betonar samtidigt att ”den genetiska dimensionen är en nödvändig förutsättning för den allmänna förklaringen” (s. 96) när barnets kognitiva utveckling ska analyseras. Piaget illustrerar detta med ett samtal han hade med Albert Einstein där denne undrade om tanken på hastighet utvecklats ur tanken om tid eller om man kunde se dessa som två parallella begrepp (s. 99). Piaget hävdar att barn har en annan uppfattning om tid än vuxna och därför t.ex. upplever olikartade parallella rörelser som identiska (s. 100). För att nå fram till denna slutsats ställer Piaget logiska teorem (från framstående filosofer som Bertrand Russell) mot de empiriska observationer han själv gjort vid sina studier av barn i givna situationer.

Piaget ger själv inga tydliga svar kring huruvida han anser att kunskap är något rent subjektivt eller mer objektivt, men hans utvecklingsschema hos barn indikerar ändå att han ser de vuxnas tänkande som mer rationellt. Då han hävdar att dessa utvecklingsnivåer rent biologiskt avlöser varandra (såvida inte någon utvecklingsskada föreligger) ser han rationellt tänkande som något som gradvis utvecklas hos en människa i takt med vuxenblivandet. Piagets tänkande kan därför betraktas som konstruktivistiskt men med långt mindre fokus på den sociala interaktionens betydelse än hos Lev Vygotskij och utan de radikalt socialkonstruktivistiska slutsatser som tillskrivs t.ex. Ernst von Glasersfeld.⁵

Stockholms universitet är också det enda av de tre universiteten där kurslitteraturen innehåller verk skrivna direkt av den sovjetiske pedagogen och filosofen Lev Vygotskij. Verket man läser är Vygotskij's mest kända, *Thought and Language* från 1934.⁶ I detta verk utvecklar Vygotskij sin egen pedagogiska teori men ägnar också mycket utrymme till att kritisera eller modifiera Jean Piagets tänkande.

Vygotskij's teorier kan karaktäriseras som konstruktivistiska. Hans tänkande är också tydligt influerat av grundprojektets syfte: att hitta en psykologi åt historiematerialismen och det sovjetiska statsbyggnadsprojektet. Trots att han i delar håller med Piaget sammanfattar han den huvudsakliga skillnaden mellan deras respektive arbeten på följande sätt: ”*In our conception, the true direction of the development of thinking is not from the individual to the socialized, but from the social to the individual.*”⁷ Till en del accepterar Vygotskij Piagets schematiserade indelning av barnets utveckling i olika faser, men menar att denna stegvisa utveckling sker på motsatt sätt mot vad Piaget hävdar. För Piaget var barnets första mentala utvecklingssteg en egoistisk fas där det egna jaget är utgångspunkten för tänkandet, och all kommunikation sker genom vad han kallar ”*egoistic speech*”. I takt med den mentala mognaden (möjligen också delvis genom uppfostran) inträder barnet sedan i en mer ”mogen” tankevärld och utvecklar då ”*socialized speech*”; där tvåvägskommunikation framträder som en central del av talet.

⁵ Philips och Soltis (2014, s. 81).

⁶ Utgivet på svenska 2001 under titeln *Tänkande och språk*.

⁷ Vygotskij (1986 [1934], s. 20).

Vygotskij vänder sig emot denna teori och menar att barnets första tal tvärtom till sin natur är socialt, detta menar han är själva syftet med att tala (s. 19). Utifrån detta drar Vygotskij sedan två slutsatser som tydligt placerar honom i den socialkonstruktivistiska fåran (även om begreppet inte var uppfunnet då): (i) den sociala aspekten av barns kognitiva struktur föregår den biologiska och (ii) biologiska fakta kan inte generaliseras på det sätt Piaget påstår i sin forskning (s. 23). Vygotskij menar i stället att den sociala kontexten är central för att kunna studera barns utveckling, vilket t.ex. innebär att man inte från studier av barn i Tyskland kan dra slutsatser om sovjetiska barn eftersom de präglats av helt olika uppväxtmiljöer.

Vygotskij kan dock inte i backspegeln karaktäriseras som en postmodernist vad gäller synen på kunskap. Han är t.ex. tydlig med att språket har en objektivt betydelsebärande komponent (s. 26). Samtidigt vänder han sig mot uppfattningen att språket skulle utvecklas för något bestämt syfte såsom att beskriva den objektiva världen. På liknande sätt kopplar Vygotskij loss tänkandet från talet och menar att de två visserligen påverkar varandra, men att de samtidigt är två separata fenomen. Han går så långt att han slår fast att de har olika ”*genetic roots*” och att ”*there is no clear cut and constant correlation between them*” (s. 41).

Samtidigt som Vygotskij kan placeras in i det konstruktivistiska facket är hans teorier i *Thought and Language* mindre politiska än t.ex. John Deweys, eftersom Vygotskijs tänkande inte på samma sätt som pragmatismen betonar kunskap och lärandets direkta koppling till politiken. För Dewey är utbildning och skolning avgörande instrument för att åstadkomma reformer och social förändring.⁸

Diskussionen om relationen mellan Piaget och Vygotskij ges stort utrymme i flera av översiktsverken (Linde 2012; Lundgren, Säljö och Liberg (2014). Stockholms universitet är dock den enda som även inkluderar en artikel om detta ämne: Cole och Wertsch (1996). Med hjälp av begreppet ”kulturell mediation” diskuteras där vilken roll kulturell överföring inom kontexter spelar för respektive pedagog. Trots att författarna säger sig vara tydliga med att inte avgöra vilken av författarna som har rätt, tar de tydligt ställning för Vygotskij som de menar anlägger ett mer fruktbart perspektiv på hur kulturella strukturer förs vidare inom en given kultur.

Den siste av de tre stora pedagogerna, och den som får överlägset mest utrymme i både översiktsverk och i övrig pedagogisk litteratur, är amerikanen John Dewey. Det är endast vid Umeå universitet som originaltexter av Dewey ingår i kurslitteraturen i form av antologin *Individ, skola och samhälle – utbildningsfilosofiska texter*. Antologin innehåller ett flertal texter där den mest framträdande är ”Mitt pedagogiska credo”, ursprungligen publicerad på engelska 1897. Att redaktörerna i inledningen beskriver Dewey i mycket positiva ordalag kan tyckas väntat, men att i en antologi däremot sammanfatta hans kritiker som ”reaktionära” religionsutövare, bittra kommunister och nyliberaler som vill ”demontera mycket av det system för utbildning och välfärd som progressiva strömningar byggde upp efter det andra

⁸ Se t.ex. Dewey (1899).

världskriget”⁹ visar på den hätskhet som fortfarande karaktäriserar delar av den pedagogiska debatten.

Essän ”Mitt pedagogiska credo” har ett något ovanligt upplägg; den är disponerad mer som en bekännelse av författarens pedagogiska tankar än en argumenterande text. Dewey skiljer sig också från både Piaget och Vygotskij i att han mindre betonar kunskapsteori och i högre grad intresserar sig för skolan och utbildningsväsendet som institution. Hans intresse handlar därför i högre grad om sociala processer samt hur samhället och eleverna förändras genom dessa. Två exempel ur verket får illustrera denna inställning hos Dewey: ”Jag tror att all utbildning innebär att individen får del av mänsklighetens sociala medvetenhet” (s. 46); ”Jag tror att skolan i första hand är en social institution. Utbildning är alltså en social process, och skolan är helt enkelt den form av samhällsliv dit alla de krafter koncentreras som visar sig effektiva när det gäller att delge barnen människosläktets sociala arv och låta dem få använda sina egna krafter för sociala syften” (s. 48).

Dewey kan inte rakt av kategoriseras som tillhörande den socialkonstruktivistiska traditionen (såsom denna senare kommit att definieras), däremot är det uppenbart att han tydligt hör hemma i de pragmatiska och progressivistiska teoribildningarna. Hans intresse handlar i första hand om utbildningen som ett sätt att åstadkomma politisk förändring, vilket kan illustreras av hans uttalande att: ”*I believe that education is the fundamental method of social progress and reform*” (s. 49).¹⁰ Ren kunskapsteori är, i de verk som lyfts fram i den litteratur som används, av underordnad betydelse.

Verk av enskilda ”mindre” pedagoger

Under denna rubrik listas författare som själva framlägger teorier/sammanfattar egen forskning och monografier över sådana forskares bidrag. Denna kategori är framförallt representerad vid Stockholms universitet medan Umeå universitet nästan uteslutande använder översiktslitteratur. Valet av sådan litteratur ger en god fingervisning om vilken typ av pedagogiska inriktningar utbildningarna väljer att framhäva.

Daniel Stern (2000/2003): *Spädbarnets interpersonella värld.*

Daniel Sterns bok behandlar spädbarns utveckling med ett fokus som ligger nära Piagets: nivåutveckling av förståelse. Sterns tänkande ligger tämligen nära Piagets med skillnaden än att han studerar utvecklingen hos ännu yngre barn och i högre grad gör detta genom empiriska studier. Utgångspunkten är, precis som hos Piaget, biologisk och barnets utveckling antas ske i schematiska steg. Han slår fast att ”[d]e kapaciteter som tillåter spädbarn att koppla ihop sina skilda upplevelser av den sociala världen är i mycket stor utsträckning konstitutionellt, det vill säga genetiskt, betingad” (s. 197). Utifrån detta utvecklar sedan Stern en modell där barnet utvecklas från ett vid födseln ”begynnande själv” till ett ”subjektivt själv” vid åtta månaders ålder över till ett ”verbalt själv” vid 15 månaders ålder och slutligen ett ”berättande själv” vid tre och ett halvt års ålder. Teoretiskt är Stern konstruktivistisk, men med stark inriktning mot det biologiska och empiriska.

⁹ *Individ, skola och samhälle – utbildningsfilosofiska texter*, s. 44.

¹⁰ I den svenska översättningen: ”Jag tror att utbildning är den grundläggande metoden för sociala framsteg och reformer.”

Bengt-Erik Andersson (1980): *Bronfenbrenners utvecklingsekologi.*

Vid sidan av Vygotskij är Urie Bronfenbrenner ett av de stora namnen inom den konstruktivistiska skolan. Författaren definierar Bronfenbrenners tänkande som präglad av ”en slags [sic!] pragmatism och krav på relevans” (s. 4). Den bärande tesen i Bronfenbrenners arbete är att interaktionen mellan den enskilde och ”miljön”, vilken beskrivs i biologiska termer, måste förstås som något snarlikt ett ekologiskt system. Samhället, hemmet, skolan och eleven står i ett inbördes och interdependent förhållande till varandra. Författaren är även kritisk mot användningen av psykologiska teorier i pedagogiken och menar att samhällsvetenskapen och framförallt sociologin i högre grad bör utgöra en utgångspunkt för pedagogiken (s. 5–6).

Kunskapsteori behandlas inte direkt, men Bronfenbrenners tänkande rör sig både inom den pragmatiska och inom den socialkonstruktivistiska skolan. Bronfenbrenner illustrerar ett problem som präglar många av de avhandlade utbildningsteoretikerna, nämligen att de inte explicit diskuterar vad kunskap är och hur den mest effektivt förmedlas för att en elev ska tillgodogöra sig den. Detta utelämnande är i sig intressant. Vad gäller vissa socialkonstruktivister kan det sannolikt förklaras av att de menar att det ändå inte spelar någon roll, men för många andra är det svårare att förstå med tanke på att det för en utomstående framstår som helt centralt.

Kieran Egan (2005): *Från myt till ironi.*

Egans tes i denna bok är att det moderna utbildningssystemets brister till stor del förklaras av att den moderna västerländska skolan har tre inbördes oförenliga mål:

1. Socialisation, dvs. att eleverna ska lära sig det omgivande samhällets normer och ideal samt i bästa fall även kunna bryta sig loss från detta (s. 24 ff.).
2. Att i Platons anda lära sig objektivt kunskapssökande i motsats till att bygga sin världsbild på fördomar eller framsocialiserade stereotyper (s. 27).
3. Att skolan, i linje med Rousseaus tankar, ska vara en plats där den enskilda individen ska kunna växa och utvecklas som person (s. 30).

Egan hävdar att Platons kunskapsideal inte är förenligt med socialisation, vilket leder till problem. På samma sätt ser Egan det andra och det tredje målet som oförenliga; Platons kunskap kommer strikt utifrån medan Rousseau menar att den växer fram inom individerna själva. Att Rousseaus tanke om skolan som en arena för individuell växt och socialisation inte är förenligt med de två första målen är uppenbart. Enligt Egan kan därför inte felet i västvärldens utbildning härledas till någon av de enskilda delarna utan problemet beror på att de olika delarna är inkompatibla (s. 51).

Egans budskap är att man måste hitta ett nytt sätt att tala om syftet med den moderna västerländska skolan och dess tre inbördes oförenliga mål, vilket han menar förutsätter ett annorlunda kunskapsbegrepp. De sätt Egan föreslår att man kan tala om detta är som somatisk förståelse (innan språk) och som en mytisk (binära begrepp), romantisk (kvalitéer), filosofisk (principer) och ironisk (språkreflektion) förståelseform. Hans tänkande är tydligt påverkat av Vygotskij. Speciellt den starka betoningen av kunskapens uppkomst i stället för att ställa närmare frågor om kritik och metod är ett genomgående drag.

John Bowlby (2010): *En trygg bas – kliniska tillämpningar av anknytningsteorin/bindningsteorin.*

Bowlby är upphovsman till den s.k. anknytningsteorin. Han utvecklar denna genom empiriska studier av småbarn och hur de interagerar med och reagerar emotionellt mot sina mödrar.

Teorin är knappast kunskapsteoretisk utan främst social. Sättet att resonera, att barnets utveckling sker schematiskt på biologisk grund och att denna utveckling sker naturligt om den inte "störs", är nära kopplat till Piagets tänkande.

Översiktsverk

Den helt dominerande kategorin av litteratur på de tre universitet som ingår i undersökningen, är översiktsverk. De täcker ett antal fält relaterade till skolan, lärarrollen eller utbildning i allmänhet. Eftersom undersökningen handlar om vilka pedagogiska teorier och vilken kunskapssyn som förmedlas har en stor del av den litteratur som berör juridik i skolan, professionalitet, samhällskunskap och mer praktiska frågor exkluderats. Då dessa översiktsverk, till skillnad från de verk vi hittills gått igenom, inte är uttalat tesdrivande har vi i stället undersökt vilka pedagogiska teorier som presenteras, hur stor plats de får och hur (eller om) dessa kommenteras av författarna. De flesta verken är ganska nya; på ett undantag när (1988) är de publicerade under 2000-talet.

Totalt har ett trettiotal verk undersökts i denna kategori. Flera av dem förekommer på fler än en av utbildningarna.¹¹ Alla utom ett verk (Jerlang, red., *Utvecklingspsykologiska teorier* från 1988) ger en balanserad bild av den pedagogiska historien och presenterar olika teoribildningar på ett rättvisande sätt. Samtidigt finns en slagsida vad gäller perspektiv och utrymme med en dominans för socialkonstruktivistisk kunskapssyn och teoribildningar samt en stark överrepresentation av redogörelser för John Deweys tänkande. Nedan presenteras sammanfattningar av de översiktsverk vars huvudsyfte är att bibringa ett brett panorama över de viktigaste pedagogiska teorierna och pedagogikens historia.

Anna Forsell, red. (2005): *Boken om pedagogerna.*

Bidragen i denna antologi ger en översikt över pedagogikens historia genom att författarna lyfter fram flera centrala gestalter från Antiken till modern tid. Ett sammantaget intryck av boken är att den så tydligt pekar mot John Dewey som toppen på den pedagogiska utvecklingen i Västerlandets historia (s. 34–38). I hög grad används Dewey som ett slags "riktkarl" när värdet av tidigare pedagogiska tänkare bedöms. Samma sak gäller det direkta urvalet av pedagoger som presenteras. Vid sidan av den omfattande redogörelsen för Deweys tankar ägnas betydande utrymme åt Rudolf Steiner som är en heterodox pedagogisk tänkare.

Espen Jerlang, red. (1988): *Utvecklingspsykologiska teorier.*

Verkets huvudsyfte sägs vara att sakligt beskriva relevanta psykologiska teorier, men författarna väljer att själva göra kommentarer som tydligt visar deras teoretiska hemvist. Antologin har en tydlig slagsida mot progressivistiska teorier. Om Freud skrivs: "Vi tycker [sic!] Freud ganska rättvisande beskriver vilka negativa konsekvenser samhället/kulturen kan

¹¹ Endast några av verken behandlas nedan. Anledningen till detta är de övriga verken inte nämner kunskapsteori. En stor del av dem rör sig på ett mer allmänt plan och behandlar frågor som myndighetsinstruktioner och lärarrollens sociala aspekter.

ha på den enskilda individen genom uppfostran/förtryckandet. Men samtidigt anser vi att hans syn på människan som faktiskt uteslutande styrd av sina drifter, får honom att missa den motsatta bilden: människan som aktiv skapare av sitt samhälle/sin kultur” (s. 44–45). Andra freudianska tänkare som Erik Erikson nämns och kommenteras tämligen positivt. Marxistisk psykoanalys presenteras djupgående t.ex. Peter Brückner och Alfred Lorenzer. Speciellt de senare komplimenteras för att ha lyft ut psykoanalysen ur den borgerliga kontexten (s. 111–112). Behaviorismen och Skinner analyseras men kritiseras som tämligen naiv (s. 140).

Jean Piaget avhandlas men kritiseras ingående. Författarna tar sin utgångspunkt i Vygotskij och Lorenzer och menar att Piaget undersöker ”i ett socialt tomrum” (s. 196). Samma kritik framförs mot hans teorier om den ”egocentrerade strukturen”. Vidare hävdar Jerlang i ett eget bidrag i antologin att ”[i] Geneve, där Piaget undersökte barnens lek, präglas pedagogiken i hög grad av individualism. I institutioner, som kännetecknas av samarbete (i Sovjet ö a), fann man däremot en långt lägre grad av egocentrism och motsvarande större förmåga att ingå i ett socialt samarbete” (s. 197). Mest tid vigs åt att diskutera den ”kulturhistoriska skolan” där Vygotskij, Leontjev och Elkonin presenteras. Trots att denna skola, som namnet antyder, hade kunnat borga för viss bredd är så inte alls fallet i valet av tänkare. Författarna har medvetet valt att endast ta med historiematerialistiska författare och detta slår författarna själva fast som en självklarhet i sin analys av den: ”Den kulturhistoriska skolan teorier bygger på den historiska materialismen” (s. 256).

Göran Linde (2012): *Det skall ni veta – en introduktion till läroplansteori.*

Denna bok används både i Karlstad och i Umeå. Den börjar med att slå fast att ”[d]en omvärld vi lever i får väl antas existera delvis oberoende av oss själva” (s. 9). Den undersöker sedan läroplansteorier och gör där en uppdelning i traditionell läroplansforskning som ”dominerats av värdeinriktade spekulationer om vad som kan vara värdefullt att veta, s.k. läroplansfilosofi, och olika modeller för hur man ’objektivt’ ska kunna analysera sig fram till en kursplan” och nyare teorier. Dessa traditionella modeller har enligt författaren negligerat ”varför vissa samhällskrav dominerar skoldebatten eller vem som har makt att formulera dem” (s. 9). Författarens slutsats är alltså att nyare teorier i högre grad ska användas för samhällskritiska syften. Vidare görs en historisk genomgång av utbildningsteori från upplysningen till marxismen och ”1900-talet”. Inom ramen för 1900-talet ges det dominerande utrymme åt Dewey/pragmatismen (s. 30ff.) och när 1900-talet beskrivs ges mycket stort utrymme åt progressivismen.

Ulf P. Lundgren, Roger Säljö och Caroline Liberg, red. (2014): *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärare.*

Detta är en fullmatad volym i vilken nästan samtliga pedagogiska områden avhandlas. Kapitel sex avhandlar de pedagogiska teorierna samt deras historia och upphovsmän. Ett brett spektrum från behaviorism, kognitivism/Piaget till pragmatismen/Dewey och de ”sociokulturella perspektiven” avhandlas, men med en klar överrepresentation för klassikerna. Trots detta tenderar författarnas slutsatser att präglas av exempel från Dewey (s. 307).

Bernt Gustavsson (2007): *Vad är kunskap – en diskussion kring praktisk och teoretisk kunskap.*

Denna bok behandlar kunskapsteori och moderna debatter kring kunskap i skolan.

Dimensioner som särskilt betonas är progressivismens kris under 1980-talet och Henrik von Wrights teknikkritik där progressivismen kritiserar som alltför resultatinkriktad och ett förnyat fokus sätts på ”lärande för sin egen skull” och humanistisk bildning (s. 24). Även kritiken mot teknik i skolan diskuteras och kunskapens inverkan på ekonomin (s. 25). Författarens slutsats är att striden mellan förmedlingspedagogik (traditionell pedagogik) och progressivismen fortfarande pågår (s. 29). Någon kommentar om utgången i denna strid görs inte.

Vidare redogörs för en rad kunskapskomplex som kunskap och makt, kunskap och etik samt kunskap och demokrati (s. 41). I redogörelsen över pedagogikens historia lyfts positivismen, Auguste Comte och Ludwig Wittgenstein fram för att sedan kompletteras av och kontrasteras med Karl Popper och Thomas Kuhn (s. 63–64). Även fenomenologin och postkoloniala teorier (Maurice Merleau-Ponty) redogörs för (s. 69). Till skillnad från i andra verk (t.ex. Linde 2012) formuleras inte kronologin på något normativt sätt utan beskrivs rent deskriptivt.

Dennis C. Philips och Jonas F. Soltis (2014): *Perspektiv på lärande.*

I denna bok presenteras en bred historisk överblick över de olika skolbildningarna inom pedagogik och utbildningsfilosofi; från äldre teorier av Platon och Locke till behaviorismen, Piaget och sociala perspektiv på lärande. Boken har ändå en viss slagsida mot Dewey som enligt författarna måste ”betraktas än idag som USA:s viktigaste filosof” (s. 63).

Redogörelsen för enskilda teorier är rättvisande, men när författarna pekar på möjliga svagheter specifika teoribildningar är det ofta Dewey som får komma in med ett korrigerande perspektiv (s. 35). Konstruktivistiska teorier avhandlas mycket kortfattat och då framförallt mer radikala varianter som Ernst von Glasersfelds (s. 81). Ingen av de olika skolorna som presenteras ges mer utrymme än andra och verket inkorporerar, till skillnad från de andra översiktsverken, ovanligt moderna infallsvinklar, såsom användning av datamodeller och programmering i utbildningssyfte.

Jörgen Dimenäs, red. (2007): *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod.*

I denna antologi diskuteras hur lärarstudenter/nya lärare kan utveckla utvärderandet av sitt eget arbete utifrån vetenskapliga metoder. Boken är tämligen icke teoretisk – i hög grad är den en handbok med konkreta tips om hur uppsatser kan skrivas. Ett kapitel berör teorianvändning och kunskapsteori avhandlas tämligen kortfattat. Descartes lyfts fram som exempel på en dualistisk kunskapssyn och von Wright som exempel på att det inte är vetenskapligt nödvändigt att skilja mellan subjekt och objekt (s. 106). Den senare delen av kapitlet vigs åt den australiensiske sociologen och maskulinitetsforskaren Robert Connell och dennes teori om genusregimer, specifikt i skolmiljö samt redogör för Yvonne Hirdmans begrepp genuskontrakt (s. 108–110). Den rent kunskapsteoretiska diskussionen är begränsad och betoningen ligger på maktrelationer med en övergripande tendens att betona kritisk teori.

Karin Åmossa, red. (2007): *I Kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet.*

Detta är en antologi om kunskap och makt. Inledningen sätter tonen för verket: ”Det är viktigt med en kritisk debatt om skolan och om kunskap /.../ Att skolan speglar samhället verkar ha gått många av deltagarna i den politiska debatten förbi, likaså att skillnader i resultat inte är en fråga om att lärarna inte vet vad elever kan, utan om segregation i ett vidare perspektiv” (s. 5). Roger Säljö kritiserar vad han kallar ”kunskapsrörelsen” och ser en motsättning mellan framställning av kunskap som rent vetande (traditionalism) och kunskap som något socialt och avgörande för demokratin (progressivism). Christer Lundahl påpekar att betyg och kunskapssyn inte kan separeras från varandra utan agerar i växelverkan. Båda bidragen har en progressivistisk slagsida. Anne-Sofie Kalat skriver om genus i skolan samt pojkers respektive flickors prestationer på de nationella proven. Paulina de los Reyes skriver om skillnaden mellan invandrarsvenska och ”svensksvenska” samt lyfter fram maktförhållanden där emellan. Verket har en genomgående betoning av progressivistiska teoribildningar och kritisk teori.

Gunnar Lindström och Lars-Åke Pennlert (2012): *Undervisning i teori och praktik – en introduktion i didaktik.*

Fokus i denna bok är den didaktiska triangeln, dvs. relationen mellan lärare, elev och kunskap (s. 9–11). Detta verk tar sin utgångspunkt i ett slags rättspositivism. Författarna tar medvetet sin utgångspunkt i en statlig offentlig utredning (SOU 1992:94). Kunskap delas här in i fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, och aspekter av relationen mellan dessa avhandlas (s. 13). I redogörelsen för kunskapsteorier ges samtliga lika mycket utrymme och avhandlas neutralt. Behaviorism, kognitiv-konstruktivistisk och sociokulturell teori diskuteras (s. 14). Urvalet av kunskapsteorier är smalt – behaviorism, kognitiv-konstruktivistisk och sociokulturell teori – och teorierna behandlas mycket kortfattat.

Ann-Katrin Svensson (2009): *Barnet, språket och miljön – från ord till mening.*

Boken behandlar inte ren kunskapsteori men redogör för teorier om språkutveckling, vilka är besläktade med kunskapsteori. Språkkunskap och språkutveckling utgör en distinkt kategori av lärande, framförallt vad gäller barn.

I boken redogörs för behaviorismen och dess teori om förstärkning och imitation som den viktigaste formen för språkinläring. Denna kritiseras dock för att vara alltför simplistisk (s. 25). Chomskys teori om den universella grammatiken, där språk och dess utveckling betraktas som en biologisk struktur, diskuteras och ges tämligen stor plats (s. 25–27). Detta perspektiv har viss likhet med Piagets teori, även om Chomsky mer intresserar sig för grammatisk utveckling. Kritiken mot Chomsky är tämligen mild.

Mest plats ges åt teorier som betonar ”individ och miljö”. Piagets tänkande betecknas som ”konstruktivistiskt” och fokus läggs på ”de erfarenheter barnet gör under de första levnadsåren genom sina olika sinnen och rörelser (s. 1). Den biologiska dimensionen är nedtonad. Vygotskijs tänkande kallas ”sociokulturellt” och redogörelserna för hans tänkande får stort utrymme. Ett lika långt kapitel vigs åt Vygotskijs efterföljare Jerome Brunner och dennes socio-kognitiva teori, vilken har inkorporerat drag från Chomsky, men som i huvudsak

överensstämmer med Vygotskij (s. 39). De ofta förekommande jämförelserna mellan Piaget och Vygotskij tar upp en del utrymme och kommenteras tämligen neutralt (s. 36).

Lars-Göran Johansson (2003): *Introduktion till vetenskapsteorin*.

Detta är inte ett pedagogiskt verk utan en redogörelse för centrala fält inom vetenskapsteorin. Verket, som bara läses i Umeå, utgör en slående kontrast mot de övriga verk som presenteras då beskrivningen av kunskap och vetande helt utesluter konstruktivistiska perspektiv. Exempelvis används uteslutande den platoniska definitionen av vetande: Jag har goda skäl att anta tesen, jag tror att tesen är sann och tesen är sann (s. 28–37). Författaren menar också att vetenskapsbegreppet bäst ska förstås som att man använder sig av hypotetisk-deduktiv metod i någon form, om än att tillämpningen av detta måste variera mellan naturvetenskapen och de samhällsvetenskapliga ämnena (s. 48). Det mest slående för läsaren blir här hur perspektiv som ges mycket stort utrymme inom pedagogiken, t.ex. konstruktivistiska och sociala förklaringsmodeller till kunskap, knappast ges något utrymme alls i boken.

Nyare forskning och artiklar

De flesta översiktsverken är skrivna av svenska författare men även anglosaxiska böcker (i översättning) förekommer. Texter på engelska förekommer i begränsad omfattning, framförallt rör det sig om artiklar om smalare ämnen. Här redovisas tre representativa exempel.

Noam Chomsky (1967): "Recent Contributions to the Theory of Innate Ideas".

I denna artikel diskuterar lingvisten (inte aktivisten) Noam Chomsky den teoretiska grunden för sin teori om den universella grammatiken och grammatiska strukturer som något som till viss del är medfött. Artikeln är tämligen kort och redogörelsen berör framförallt åtskillnaden mellan det studerade och hur det ska studeras.

Ronald Gallimore, James Hiebert och James W. Stigl (2002): "A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?".

Författarna redogör för möjliga metoder för utveckling av den amerikanska lärarkårens professionalitet. Ingen koppling görs till kunskapsteori.

Deborah L. Ball och Francesca M. Forzani (2011): "Building a Common Core for Learning to Teach and Connecting Professional Learning to Practice".

Ball och Forzani diskuterar amerikansk utbildningspolitik med betoning på konflikten mellan decentralisering-centralisering.

Slutsatser

Ett antal slutsatser kan dras från den undersökning som här redovisats av vilka pedagogiska teorier och tänkare som dominerar på ämneslärarutbildningarna vid tre svenska universitet. Låt oss först konstatera att viss plats i översiktslitteraturen ges åt det pedagogiska och utvecklingspsykologiska tänkandet till och med 1700-talet. Framförallt är det Platon och Rousseau som behandlas. Det är dock endast i Umeå som lärarstudenterna anmodas läsa någon tidig tänkare i original och då endast John Lockes *An Essay Concerning Human Understanding* från 1689.

Kunskapsteoretiskt betonas framförallt två skolor i den studerade litteraturen: Jean Piagets och Lev Vygotskijs tänkande. Båda är konstruktivistiska och försöker besvara frågan hur kunskap uppstår, i första hand hos det enskilda barnet. Såväl Piaget som Vygotskij läses i översatt original och stort utrymme ges till jämförelser och utvärderingar av deras arbeten i den övriga kurslitteraturen. I översiktslitteraturen ges något större utrymme åt Vygotskij, särskilt vad gäller dennes tankar om den sociala kontexten och lärandet.

Socialkonstruktivistiska perspektiv tar således stor plats, även om det bör noteras att mer radikala socialkonstruktivistiska tänkare som von Glasersfeld avhandlas tämligen sparsamt.

Pragmatismen och progressivismen, framförallt företrädd av John Dewey, intar en central plats i kurslitteraturen. Andra skolor som redogörs för är behaviorismen, psykoanalysen och marxismen. Dock ges dessa perspektiv en mindre framträdande roll jämfört med Dewey, Piaget och Vygotskij. Medan Vygotskij ges mer utrymme än Piaget är John Dewey den enskilde tänkare som ges överlägset mest utrymme. Noam Chomsky lyfts ibland fram när perspektivet blir mer lingvistiskt och Henrik von Wright när bildning diskuteras. Med få undantag är översiktslitteraturen balanserad, dvs. neutralt refererande, i sin beskrivning av de teorier och skolbildningar författarna *väljer* att ta upp. Mer värderande kommenterar förekommer tämligen sparsamt.

Pragmatismen och progressivismen betonar att kunskapen måste vara relevant för den enskilda eleven och att kunskap är ett medel för formerandet av samhället efter vissa givna mål. Enligt den progressivistiska teorin innebär detta framförallt att forma önskade demokratiska medborgare och elever som möter livet med en specifik värdegrund. Att målet att forma demokratiska medborgare riskerar att komma i konflikt med synen att den kunskap som förmedlas måste vara relevant för den enskilda eleven lyfts inte fram. Det förefaller underförstått att med en ändamålsenlig pedagogik kommer de två målen mer eller mindre automatiskt att sammanfalla även då eleverna i klassen har mycket olika kulturell bakgrund.

Deweys tänkande kontrasteras sällan mot vad andra tongivande pedagoger skrivit. I stället redogörs för hans tankar på ett sådant sätt att de tenderar att uppfattas som ovedersägliga och essentiella för formeringen av skola och samhälle.

Dewey framställs i hög grad som den andlige fadern till vad som kommit att bli centrala inslag i den svenska skolundervisningen: att eleverna måste delta aktivt och lära sig att söka kunskap genom samarbete med varandra, att eleverna genom delaktighet i att forma innehållet ska fostras till fullvärdiga demokratiska medborgare och att standardiserade kunskapsprov gör mer skada än nytta på grund av de artificiella incitament som dessa skapar. En i Sverige inflytelserik tolkning av Dewey som kommit att präglade läroplaner och skolarbete är att strävan efter ämneskunskaper riskerar att stå i motsats till demokratifostran. Men som visas av Tove Österman är detta en felaktig tolkning av Dewey. Hon skriver bl.a.:¹²

Lärarauktoritet är alltså en förutsättning för att man ska kunna tillvarata barnens intressen snarare än en motpol. ... [D]et är bara genom handledning av någon som har en uppfattning om önskade resultat (det vill säga läraren) som barnet lär sig att välja bland de impulser och stimuli

¹² Österman (2016, s. 166–167 och 178).

de ställs inför. ... [P]oängen med elevcentrerad undervisning är att den ska leda till förbättrade ämneskunskaper, frihet kräver kontroll, elevcentrerad undervisning möjliggörs genom lärarauktoritet.

I själva verket krävs mer mognad, erfarenhet och ämneskunskaper om en lärare, genom att jobba i Deweys anda, ska kunna ge sina elever de bästa möjliga förutsättningarna för sitt lärande. För den lärare som brister i dessa avseenden kan ”de negativa följderna bli speciellt tydliga när denne inte har färdigtuggat material och schablonmässiga metoder att falla tillbaka på.”¹³ Dewey varnade alltså för de ”elevcentrerade” excesser som hans pedagogiska uttolkare förespråkade. I stället förespråkade han undervisningsmetoder som hittar rätt balans mellan traditionell kunskapsförmedling och hänsyn till enskilda elevers erfarenheter och intressen.¹⁴

Även om översiktslitteraturen är balanserad i beskrivningen av de teorier och skolbildningar som behandlas, så är den obalanserad i bemärkelsen att vad som borde vara helt centrala fält inte behandlas. De kunskaper om hur inläring sker och kunskap bäst förmedlas som vunnits inom neurovetenskap, modern kognitionsvetenskap, inlärningspsykologi och evolutionär psykologi lyser så gott som helt med sin frånvaro.¹⁵

Det är svårt att förstå varför inte kunskapen om de mekanismer i hjärnan som gör att vi lär oss nya saker och minns dessa är centrala i ämneslärarutbildningen och i utvecklingen av nya och mer effektiva pedagogiska metoder. Givet läroplanens intentioner att anpassa utbildning och studietakt till enskilda elevers förutsättningar och intressen borde det vara värdefullt att ta del av all ny kunskap om hur genetiska förutsättningar samverkar med faktorer som uppväxtmiljö, känsloläge, grundpersonlighet och ålder.

Det är också slående hur litet inslaget av kunskaps- och vetenskapsteori är. För en utomstående förefaller det helt centralt att en blivande lärare ska få en grundlig förståelse för vad kunskap är och för de vetenskapliga metoder som utvecklats för att erhålla ny kunskap. Särskilt som dessa metoder varit en förutsättning för den dramatiska ökningen av människors levnadsstandard och jordens förmåga att härberga tio gånger fler människor än före den industriella och vetenskapliga revolutionen.

Då den utbildningsvetenskapliga kärnan är densamma för alla ämnesinriktningar och i stort sett densamma för alla blivande lärare oavsett stadium och inriktning görs heller ingen distinktion mellan de olika ämnesinriktningarna (natur, samhälle och humaniora). Detta förklarar sannolikt också varför så stort fokus läggs på hur spädbarnet lär sig, trots att det har begränsad relevans för lärare på högre stadier. Men det blir också motsägelsefullt av ett annat skäl: spädbarnets inläring sker spontant, medan anledningen till att en formaliserad skolgång vuxit fram är att den visat sig nödvändig för att barn ska lära sig sådant som de inte lär sig spontant. Viktiga exempel på det senare är att läsa, skriva och räkna, men också specifika ämneskunskaper. Vår hjärna är helt enkelt inte biologiskt konstruerad för att vi automatiskt ska tillägna oss dessa förmågor. Det är därför knappast förvånande att det kräver tid och

¹³ Österman (2016, s. 179).

¹⁴ Dewey (1902, s. 38–40).

¹⁵ Se Ingvar (2017). För mer omfattande genomgångar hänvisas till Blakemore och Frith (2005), Ingvar och Eldh (2014) och Klingberg (2016).

ansträngning att förvärva dem och att det heller inte alltid är enbart njutningsfullt.¹⁶ Att se och konstruktivt hantera att så är fallet försvåras av konstruktivismens inställning till lärande. I dessa teorier finns inte utrymme för föreställningen att unga människor inte naturligt lär eller kanske bara inte vill lära sig.¹⁷

Även om Piaget och Vygotskij har olika syn på vad som kommer först hos det lilla barnet, lärande eller utveckling, så är interaktionen mellan arv och miljö central i deras teorier. De intresserar sig heller inte primärt för den typ av inläring som kräver formaliserad skolgång. Dewey, å sin sida, menade aldrig att undervisningen skulle överlämnas till eleverna. I själva verket har dessa tänkares idéer förvanskats och förgrovats längs vägen. Detta har varit en förutsättning för att motivera att lärarens traditionella roll i klassrummet avskaffas och att merparten av ansvaret för utbildningen läggs på den enskilda eleven.

John Dewey utvecklade sin pedagogiska syn under slutet av 1800-talet, dvs. för ca 120 år sedan. Vygotskij var verksam i Sovjetunionen under Stalineran och samtida med Piaget. Det är nu snart 100 år sedan de lade fram sina mest centrala teser. Ingen av dem bygger heller sina slutsatser på systematiska studier. Deras analyser och slutsatser är starkt kontextberoende. Deweys tänkande är ju i mångt och mycket en för sin tid relevant kritik mot en testuggande och auktoritär pluggskola där elever inte fick en aktiv relation till den förvärvade kunskapen och Vygotskijs möjligheter att formulera teorier som inte var i linje med Stalins och Sovjetunionens intressen var minst sagt begränsade.

För en utomstående ter det sig märkligt att den litteratur som används i den s.k. utbildningsvetenskapliga kärnan inte ger intryck av att utbildningsvetenskaperna är kumulativa; gamla sanningar rensas inte bort och ersätts inte av nyare och mer välunderbyggda synsätt. Tänkt vars värde i första hand är doktrinhistoriskt framställs för de blivande lärarna som om det fortfarande utgör vetenskapens dominerande ståndpunkt. Då dessa tänkare i regel heller inte läses i original förloras dessutom viktiga nyanser i deras budskap, vilket är särskilt problematiskt vad gäller Dewey. Det är som om studenter i fysik inte skulle få sig till livs någon ny kunskap som tagits fram efter kvantmekanikens födelse i början av 1900-talet eller att studenter i psykiatri skulle lära sig att Sigmund Freuds introspektiva metoder vid behandling av depression inte behöver ifrågasättas eller testas mot rön erhållna med andra metoder inklusive insikter vunna inom naturvetenskaplig forskning om hjärnans signalsystem.

Sociala perspektiv på lärande och barns utveckling tillåts således dominera och denna likriktning riskerar att stå i vägen för verklig förståelse. Teorier som baseras på idén om sociala konstruktioner tar inte hänsyn till biologiska aspekter i beteendemönster hos människor eller att det finns komplexa samband mellan biologi och social konstruktion (arv och miljö). Här har stora framsteg gjorts inom neurovetenskap och evolutionär psykologi, framsteg som de svenska lärarstudenterna förblir ovetande om.

¹⁶ Se Pinker (2006, kap. 13).

¹⁷ Detta synsätt har fått stort genomslag bland svenska pedagoger och präglar i hög grad läroplanerna, särskilt för förskolan. Se t.ex. Elfström m.fl. (2008) eller Björkman (2008), som menar att barn undersöker naturvetenskapliga fenomen på sätt som liknar forskarnas genom att ställa upp hypoteser och undersöka fenomen.

Referenser

- Björkman, Karin (2008). "Med nyfikenheten som drivkraft". I Ingrid Pramling m.fl., *Naturvetenskap och miljö i förskolan och förskoleklass*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Blakemore, Sarah-Jayne och Uta Frith (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, John (1899). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, John (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Elfström, Ingela, Bodil Nilsson, Lillemor Sterner och Christina Wehner-Godée (2008). *Barn och naturvetenskap - upptäcka, utforska, lära*. Stockholm: Liber.
- Henrekson, Magnus red. (2017), *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos, under utgivning.
- Ingvar, Martin (2017). "Inte anpassad för hjärnan". I Magnus Henrekson, red., *Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos, under utgivning.
- Ingvar, Martin och Gunilla Eldh (2014). *Hjärnkoll på skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klingberg, Torkel (2016). *Hjärnan, gener & jävlar anamma – hur barn lär*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori!* Lund: Studentlitteratur.
- Pinker, Steven (2006). *Ett oskrivet blad och andra myter om människans natur*. Stockholm: Natur & Kultur.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning – huvudbetänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- UKÄ (2015). *Universitet och högskolor – årsrapport 2015*. Rapport 2015:8. Stockholm: Universitetskanslerämbetet.
- Vygotskij, Lev S. (1986 [1934]). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Österman, Tove (2016). "Vad är det att kunna? Dewey och flumskolan". I Michael Gustavsson, Tove Österman och Ellinor Hållén, red., *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel*. Göteborg: Daidalos.

Appendix: Kurslistor

Samtliga verk på ämneslärarutbildningarnas pedagogiska del har gått igenom. Dock redovisas endast de verk som är av relevans givet syftet med denna inventering.

Stockholms universitet

Teorier om lärande och individens utveckling, 7,5 hp, grundnivå

- Andersson, Bengt-Erik (1980). "Bronfenbrenners utvecklingsökologi". Inbjuden föreläsning hållen vid Nordisk förenings för pedagogisk forskning konferens i Göteborg 23–26 oktober.
- Bowlby, John (2010). *En trygg bas: kliniska tillämpningar av anknytningsteorin/bindningsteorin*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cole, Michael och James V. Wertsch (1996). "Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky". *Human Development* 39(5), 250–256.
- Havnesköld, Leif och Pia Risholm Mothander (2009). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Liber.
- Lightfoot, Cynthia, Michael Cole och Sheila R. Cole (2012). *The Development of Children*. New York, NY: Worth Publishers.
- Piaget, Jean (2013). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Norstedts.
- Stern, Daniel (2000/2003). *Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, Roger (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Vygotskij, Lev S. (1986 [1934]). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Ämnesdidaktik, läroplansteori, betyg och bedömning II, 7,5 hp, avancerad nivå

- Arevik, Sten och Ove Hartzell (2007). *Att göra tänkande synligt*. Stockholm: HLS förlag.
- Driver, Rosalind och Jack Easley (1978). "Pupils and Paradigms: A Review of Literature Related to Concept Development in Adolescent Science Students". *Studies in Science Education* 5(1), 61–84.
- Egan, Kieran (2005). *Från myt till ironi*. Göteborg: Daidalos.
- Forsell, Anna, red. (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Jerlang, Espen, red. (1988). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Liber.
- Larsson, Åsa och Ola Halldén (2010). "A Structural View on Emergence of a Conception: Conceptual Change as Radical Reconstruction of Contexts". *Science Education* 94(4), 640–664.
- Lundholm, Cecilia och Peter Davies (2013). "Conceptual Change in the Social Sciences." I Stella Vosniadou, red., *International Handbook of Conceptual Change*. London: Routledge.
- Marton, Ference, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö (2009). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebbers.

Karlstads universitet

Skola som system och idé – kompletterande pedagogisk utbildning, 15 hp

- Fjellström, Roger (2004). *Skolorådets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap? En diskussion kring praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Fritzes.

- Jacobsen, Bo, Irene Christiansen och Christina Sand Jespersen (2004). *Möt eleven. Lärarens väg till demokrati i klassen*. Lund: Studentlitteratur.
- Linde, Göran (2012). *Det skall ni veta. En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, Bo och Ulf P. Lundgren (2013). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindström, Gunnar och Lars Åke Pennlert (2012). *Undervisning i teori och praktik: en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo.
- Lindstrand, Fredrik (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf P., Roger Säljö och Caroline Liberg, red. (2012). *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Pierre, Jon (2012). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups.
- Uljens, Michael, red. (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Den lärande eleven, 15 hp

- Dimenäs, Jörgen, red. (2007). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P., Roger Säljö, och Caroline Liberg, red. (2014). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Philips, Dennis C. och Jonas F. Soltis (2014). *Perspektiv på lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Staffan (2008). "Designs for Learning: A Theoretical Perspective." *Designs for Learning* 1(1), 4–22.
- Åmossa, Karin, red. (2007). *I kunskapens namn - en antologi om kunskap, makt och kreativitet*. Stockholm: Lärarförbundet.

Umeå universitet

Ämneslärare som profession, 6 hp

- Bjar, Louise, red. (2006). *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Brynolf, Margrethe, Inge Carlström, Kjell-Erik Svensson och Britt-Louise Wersäll (2012). *Läraryrkets många ansikten*. Stockholm: Liber.
- Cline, Sarah och Vicki Kubler Laboskey (2000). "Behind the Mirror: Inquiry Based Storying in Teacher Education". *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives* 1(3), 359–375.
- Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindstrand, Fredrik och Staffan Selander, red. (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.

Lärande och undervisning, 7,5 hp

- Abbeduto, Leonard, Denise H. Daniels, Judith L. Meece, Frank Symons och Michael Gruber (red) (2011). *Developmental Psychology for Educators: An Introduction*. London: McGraw-Hill.

- Ball, Deborah Loewenberg och Francesca M. Forzani (2011). "Building a Common Core for Learning to Teach and Connecting Professional Learning to Practice". *American Educator* 35(2), 17–21.
- Forsman, Liselott och Sven-Erik Hansén, red. (2011). *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Gallimore, Ronald, James Hiebert och James W. Stigl (2002). "A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?" *Educational Reseacher* 31(5), 3–15.
- Lindström, Gunnar och Lars Åke Pennlert (2012). *Undervisning i teori och praktik - en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo.

Kunskap, undervisning och lärande I, 10 hp

- Abbeduto, Leonard, Denise H. Daniels, Judith L. Meece, Frank Symons och Michael Gruber (red) (2011). *Developmental Psychology for Educators: An Introduction*. London: McGraw-Hill.
- Bjar, Louise, red. (2006). *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Carruthers Peter, Laurence Stephen och Stich Stephen (2005). *The Innate Mind: Structure and Contents*. New York, NY: Oxford University Press.
- Chomsky, Noam (1967). "Recent contribution to the theory of innate ideas". *Synthese* 17(1), 2–11.
- Linde, Göran (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori!* Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, Gunnar och Lars Åke Pennlert (2012). *Undervisning i teori och praktik - en introduktion i didaktik*. Tredje reviderade upplagan. Umeå: Fundo.
- Locke, John (1731). *An Essay Concerning Human Understanding: In Four Books*. Tionde upplagan. London: Arthur Bettesworth och Charles Hitch; Edmund Parker; John Pemberton; Edward Symon.
- Svensson, Ann-Katrin (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. Lund: Studentlitteratur.

Kunskap, undervisning och lärande II, 10 hp

- Lars-Göran Johansson (2000). *Introduktion till vetenskapsteorin*. Stockholm: Thales.
- Thurén, Torsten (2013). *Källkritik*. Stockholm: Liber.