

I det okända

En diskussion kring hur
utforskande kan bli en möjlighet
i utbildning

Karin Hasselberg

Handledare
Bosse Bergstedt



Abstract

Arbetets art:	Kandidatuppsats, 15 hp
Sidantal:	27 sidor
Titel:	I det okända – En diskussion kring hur utforskande kan bli en möjlighet i utbildning
Författare:	Karin Hasselberg
Handledare:	Bosse Bergstedt
Datum:	2015-08-06
Sammanfattning:	Med syftet att bidra till vidare forskning, påbörjar jag i uppsatsen en diskussion kring hur utforskandets svagheter kan bli till möjligheter i utbildning; Att ge sig ut i det okända och ta risker är en nödvändighet då vi vill lära oss det vi inte redan vet och i förlängningen påverka den värld vi är en del av. Men utforskandet kräver också att det som skall läras inte är känt från början och detta i sig medför en risk inför att vad som helst kan hända.

I ett första steg i uppsatsen kopplar jag utifrån risktagande och att vara i det okända samman utforskandet med Gert Biestas teorier kring demokrati och utbildning. Här får Biestas formuleringar kring kreativitet och skapande en central roll. För att sedan ”testa” min ”tes” kring utforskande, risktagande och att vara i det okända och se vilket utrymme utforskandet utifrån detta resonemang ges i skolans styrdokument, gör jag, med stöd i Biestas teorier, en kritisk diskursanalys över hur orden utforska, risk och okända förekommer och används i läroplanerna för förskola, grundskola och gymnasium.

Även om det medför vissa begränsningar i att enbart se på några få specifika ord i en större text, stämmer resultaten från analysen av användningen av orden i läroplanerna väl överens med den tidigare knapphändiga forskning som finns innehållande termen ”utforskande lärprocesser”. Forskning som uteslutande berör utbildning och lärande i förskolan. På så vis bekräftar resultatet av analysen det ”tomrum” som finns kring användandet av begreppet ”utforskande lärprocesser” för utbildning högre upp i åldrarna.

Nyckelord: *Utforska, okända, risk, kreativitet, utbildning, demokrati, läroplan, kritisk diskursanalys, utforskande lärprocesser*

Innehåll

1. Inledning	i
2. Bakgrund	2
2.1 Problemformulering	3
2.2 Syfte	3
2.3 Forskningsfrågor	4
3. Metod	5
3.1 Val av teori och metod	5
3.2 Innehållsanalys och kritisk diskursanalys	6
3.3 Urval	7
3.4 Genomförande	8
4. Teori och tidigare forskning	10
4.1 Gert Biesta	10
4.1.1 Kreativitet	11
4.1.2 Att ta risker och att vara i det okända	12
4.2 Risktagandets risker, en annan risk	14
4.3 Utforskande lärprocesser	15
4.4 Vad är en läroplan?	16
5. Resultat och analys	17
5.1 Utforska	17
5.1.1 Förskola	17
5.1.2 Grundskola	18
5.1.3 Gymnasium	20
5.2 Okända	21
5.3 Risk	22
6. Diskussion och vidare forskning	23
7. Referenser	25
8. Bilagor	a

1. Inledning

I arbetet med den här uppsatsen trodde jag nog, utifrån mina tidigare erfarenheter av att som konstnär arbeta ”utforskande”, i det okända, tillsammans med barn, föräldrar, elever, lärare och rektorer i olika pedagogiska verksamheter, att jag skulle skriva om ett möte mellan ”konst” eller kanske till och med ”samtidskonst” och ”pedagogik”.

Genom arbetet med uppsatsen har jag dock kommit att förstå allt mer, att den diskussion jag försöker artikulera genom att ta fasta på utforskandet och riskerna det innebär att arbeta i det okända, verkar röra sig mot det klassiska mötet mellan ”bildning” och ”utbildning”; en lång fri process utan slutexamen och färdiga mål, ställt mot nyttotänkande och tydliga mål som är kända redan från början. Liedman (2010) skriver om bildning och utbildning att ”Man skulle kunna skildra hela pedagogikens historia som en kamp mellan två motsatta extremer.” (2010, s. 570).

”Här ryms hela skalan av pedagogiska ideal, alltifrån uppfattningen att det finns en absolut norm, slutet och sträng som en gjuten form, för hur en människa ska vara, till den obundna subjektivismen eller tanken att var och en fritt ska växa efter egen håg och fallenhet.” (Liedman, 2010, s. 571).

Liedman (2010) skriver dock vidare att det sällan är så att debatten kring skolan förs just i termer av bildning och utbildning.

”Men i den idealiserade värld, där en så stor del av debatten om skolsystemet utspelas, står bildningsidealen närmare den organiska modellen, utbildningsidealen närmare den mekaniska. Deras inbördes relation kompliceras så snart man riktar in sig på frågan vad skolningsprocessens *mål* ska vara.” (Liedman, 2010, s. 573).

Denna ”inbördes relation”, hur skulle den kunna se ut? Kanske kan den diskussion jag här försöker föra kring utforskande bidra till att på sikt skapa en möjlighet för förflyttning inom fältet. Där utforskandets svagheter kan bli till möjligheter att röra sig genom både bildning och utbildning.

Titeln på uppsatsen blir viktig för tanken, att placera diskussionen kring utforskandets möjligheter *i utbildningen*. För, som Liedman skriver vidare om mötet mellan bildning och utbildning och det faktum att bildningen i längden inte klarar sig utan utbildningen, att ”.. det betyder att bildningsprogrammet på något sätt måste förenas med ett utbildningsprogram. Frihet måste förenas med anpassning till yttre normer och krav, och bildningen ges rum *inom* utbildningen.” (2010, s. 574).

2. Bakgrund

Mina funderingar kring hur något som ”konst” och ”pedagogik” skulle kunna förhålla sig till vartannat tog sin start när jag för fyra år sedan, av en tillfällighet, började arbeta på en familjecentral, belägen i det bostadsområde jag själv växte upp i, i en medelstor stad i Sverige. Mitt arbete på familjecentralen består i att jag som konstnär några timmar varje vecka arbetar tillsammans med barn och föräldrar i den ateljé vilken är del av familjecentralens öppna förskoleverksamhet.

Efter att den första chocken lagt sig, att över huvud taget tillsammans med andra försöka ingå i och ”göra” något som skulle kunna kallas för en ”pedagogisk verksamhet”, började det dyka upp en rad olika frågor. Frågor som kom ur själva arbetet i ateljén. Då jag kände att det vi gör i ateljén är viktigt och att detta görande ofta verkade gå i motsatt riktning mot omgivningens görande, kom jag att fundera på *vad* det är vi egentligen gör i ateljén; *varför* känner jag att det vi gör är viktigt? *Varför* upplever jag att det vi gör går i motsatt riktning mot det som finns runt om oss, den gängse synen på ”att göra något”? Och *hur* skulle det vi nu gör i ateljén kunna kopplas till någon form av ”konstnärligt görande” i relation till undervisning och lärande?

I ett försök att navigera i, men också artikulera, ”görandet” både för mig själv och för andra, inte minst de jag ”gör” tillsammans med, har jag kommit att ta fasta på ordet *utforska*. Första gången jag läste ordet utforska, kopplat till att se på en konstnärs sätt att arbeta, var i en artikel av Ann-Mari Edström (2006). I artikeln beskriver Edström konstnärens sätt att arbeta som utforskande på så vis att det är ett arbete vilket ständigt rör sig kring ett utforskande av vad konst kan vara. Då hela tiden ny kunskap sätts i centrum, argumenterar Edström, är arbetet riskfyllt och kräver att konstnären vågar ge sig ut och vara i det okända. (2006). Efter att jag läst artikeln blev jag intresserad av ordet och på vilka sätt det skulle kunna ”fungera” i en lärande kontext.

Att utforska, kopplat med att vara i det okända och att det finns en risk inför att vad som helst kan hända, har jag senare fått tillfälle att pröva på andra platser. Dels i höstas i ett utvecklingsprojekt (Region Skåne, 2015) som ägde rum på tre olika kommunala grundskolor i en av Sveriges storstäder. I projektet arbetade jag och en kollega konstnärligt utforskande tillsammans med elever, lärare och rektorer, för att se närmare på om och hur elever kan bli mer delaktiga i beslutsprocesser i skolan. Dels inom ramen för Skapande skola där jag och min kollega tillsammans med elever, lärare och rektorn vid en kommunal grundskola i en av Sveriges storstäder, i relation till ämnet svenska, arbetat konstnärligt utforskande med fokus på skolans värdegrund och uppdrag.

Vad som varit genomgående för dessa projekt är att min kollega och jag i förväg inte kunnat säga något om vad som skulle komma att ske. Slutmålet har så att säga inte varit känt från början. Istället fick projekten ”sin form” genom det utforskande vi gjorde tillsammans vid varje mötestillfälle. Som en konsekvens fick dokumentation och reflektion en central plats i själva utforskandet. Det var en process som präglades av att ställa frågor, snarare än att hitta svar. Ofta svåra frågor, som det inte går att svara rätt eller fel på.

Under ett tillbakablickande samtal med en av rektorerna som var med i utvecklingsprojektet, berättade hen att, och detta är mitt minne av konversationen; *det svåraste för pedagogerna i det här projektet under hösten, har nog varit att inte veta vad som ska hända, att vara i det okända. Det är något som jag tror skolan generellt kan vara ganska dålig på att lämna utrymme för.* I Region Skånes dokumentation och samman-

ställning av själva utvecklingsprojektet (2015) uttrycker en lärare som också var med i projektet att

”Skolan har blivit allt mer mål- och resultatinkänt, allt ska kunna mätas och motiveras, och det gör att det kan kännas svårt att hitta utrymme för processer där eleverna får möjlighet att ta ett lite större eget ansvar för att driva på i olika processer. Som pedagoger är vi ofta väldigt duktiga på att snabbt kliva in om det känns som att arbetet stannar upp, trots att eleverna mycket väl skulle ha kunnat lösa det själva. (...) Jag har väl i och för sig alltid trott att eleverna klarar av att ta ansvar, men här blev det väldigt tydligt att det går att släppa betydligt mer ansvar till eleverna än vi gör till vardags i skolan.” (Region Skåne, 2015, s.12).

Liedman bekräftar det läraren och rektorn här ger uttryck för då han kring bildning och utbildning skriver att ”Ett snävt nyttighetstänkande ger ingen plats åt fritt kunskapssökande i den glada vetenskapens namn.” (2010, s. 572) och att ”Det finns inte mycket tid över för intellektuella upptäcktsfärder, nej inte ens för fördjupning och eftertanke.” (2010, s. 572).

Det är nyfikenheten på att försöka förstå mer av *vad* det där ursprungliga ”görandet” i ateljén på familjecentralen egentligen skulle kunna vara och *varför* jag upplever och känner friktion och konflikt när jag ”gör” detta tillsammans med andra inom pedagogiska verksamheter, som är upprinnelsen till den här uppsatsen.

Det jag kommer att göra i texten nedan är därför att fortsätta ta fasta på ordet *utforska* men vidare föra in det i fältet *utbildning* för att se hur de jobbiga och omständliga aspekter av utforskandet som risktagande och att vara i det okända innebär, kan bli just en tillgång och möjlighet i utbildning. Jag kommer inte försöka göra anspråk på hur utforskandet går till eller hur det kan kopplas till ett ”konstnärligt görande”, om det projektet ens är möjligt ligger det utanför den här uppsatsen, utan istället ta fasta på de *företsättningar* som jag hävdar är nödvändiga för att utforskande skall kunna äga rum. Uttryckt med andra ord vill jag utforska det *utrymme* som krävs för att kunna utforska.

2.1 Problemformulering

Att ge sig ut i det okända och ta risker är en nödvändighet då vi vill lära oss det vi inte redan vet och i förlängningen påverka den värld vi är en del av. Men utforskandet kräver också att det som skall läras, slutmålet, inte är känt från början och detta i sig medför en risk inför att vad som helst kan hända. Hur kan dessa svagheter bli till styrkor i utbildningen? Och vilket utrymme ges ett fritt riskfyllt utforskande i det okända, i grundskolans läroplan i dag? En läroplan för en skola där man till stor del arbetar ämnesindelad och där det som skall läras ofta verkar vara bestämt från början.

2.2 Syfte

Syftet med uppsatsen är att föra en diskussion kring hur utforskande kan bli en möjlighet i utbildning. Min förhoppning är att diskussionen kan bidra till vidare forskning.

2.3 Forskningsfrågor

Den övergripande fråga jag försöker föra en diskussion kring i uppsatsen är hur utforskandets svagheter kan bli till möjligheter i utbildning. Jag närmar mig huvudfrågan genom att ställa delfrågor;

-Vad finns formulerat i tidigare forskning kring det exakta begreppet ”utforskande läroprocesser”?

-Hur förekommer och används det exakta ordet *utforska* i de nuvarande läroplanerna för skola, förskola och gymnasium?

-Hur förekommer och används de exakta orden *okända* och *risk* i de nuvarande läroplanerna för skola, förskola och gymnasium?

3. Metod

Jag tar mig an mina frågeställningar kring utforskandets möjligheter i utbildning, kopplat till risktagande och att vara i det okända, genom en så kallad *explorativ ansats* (Patel & Davidsson, 2011). Det är en ansats som lämpar sig då det finns en hel del luckor inom forskningsområdet och innebär att forskaren närmar sig sin uppgift på ett kreativt och uppfinningsrikt sätt, från flera olika håll. (2011).

I den här uppsatsen arbetar jag i två olika steg. I ett första steg, för att kunna föra in ordet utforska i utbildningen, väljer jag att se på ordet utforska utifrån Biestas teorier kring utbildning. Det jag främst tagit fasta på i valet av teori är begreppen *risk* och *okända*. I ett andra steg i uppsatsen gör jag sedan en kombinerad innehålls- och kritisk diskursanalys över *hur* orden utforska, risk och okända förekommer och används i de nuvarande läroplanerna för förskolan, grundskolan och gymnasiet. Resultatet analyseras med hjälp av Biestas teorier kring utbildning. Även om jag här beskriver arbetet som att det äger rum i ”två steg”, vill jag understryka att det inte innebär en enkel stegvis arbetsprocess. Eller som Bergström och Boréus (2012) skriver om arbetet med att analysera text; ”Processen karaktäriseras oftast av att man söker bestämma fråga och analysverktyg samtidigt, av att perspektiv förskjuts under arbetet och att ens preliminära fråga förändrats i slutet av processen.” (2012, s. 45).

För att ändå dela med mig av arbetet i detta stycke på ett begripligt sätt kommer jag att hålla mig till en kronologisk vetenskaplig uppsatsordning genom att först redogöra för de metoder och den teori jag valt och varför, samt ge en kort introduktion till vad en diskursanalys kan vara. Därefter kommer jag att förklara de urval av texter jag valt att analysera och sist, innan teoridelen tar vid, redogör jag för hur jag genomfört själva arbetet.

Att jag frångått ordningen något genom att placera metoddelen i uppsatsen här, före den del som behandlar teori och tidigare forskning, beror på att jag ser valet av teori i sig som en viktig del i själva metoden. Således vill jag diskutera valet av teori, innan teorin som sådan presenteras.

3.1 Val av teori och metod

Då teori och tidigare forskning kring den exakta formuleringen ”utforskande lärprocesser” skulle visa sig vara knapphändig och endast beröra utbildning inom förskolan, uppstod något av ett tomrum gällande användandet av begreppet ”utforskande lärprocesser” i relation till utbildning, särskilt högre upp i åldrarna. Den tidigare forskning som berört mötet mellan ”skolan” och ”konsten” har inte heller förts utifrån perspektivet utforska utan här har man tagit fasta på estetiken och vad som kommit att formuleras som ”estetiska lärprocesser” (se exempelvis Thavenius 2005, Thorgersen & Alerby 2005 och Thorgersen 2007). (En jämförelse mellan utforskande- och estetiska lärprocesser skulle kunna vara relevant men ligger utanför ramen för den här uppsatsen). Det blev därför viktigt att hitta en teoribildning i vilken jag kunde finna stöd för mina ursprungliga tankar kring risktagande och att vara i det okända, kopplat till utforskandet.

Som del av tidigare kurslitteratur hade jag tagit del av Gert Biestas teorier kring demokrati och utbildning och nu fick jag anledning att återvända och fördjupa mig ytterligare. Med den tydliga uppgiften att arbeta med den här uppsatsen, fann jag hos Biesta snart utrymme både för risktagande och att ge sig ut i det okända, inte minst i hans sen-

aste bok med den talande titeln *The beautiful risk of education* från 2013. En viktig pusselbit som föll på plats mot slutet av läsningen var också det första kapitlet i denna tredje och sista bok. Här skriver Biesta för första gången explicit om kreativitet och skapande. Ordet kreativitet dyker ofta upp i mötet mellan konst och utbildning och jag har själv haft svårt att förhålla mig till ordet. Genom Biesta får jag dock både en förståelse till varför jag hittills funnit ordet problematiskt och redskap att börja använda ordet igen. Då jag tror att detta är viktigt i sammanhanget ges detta kapitel särskilt stort utrymme i teoridelen nedan.

3.2 Innehållsanalys och kritisk diskursanalys

För att på något vis ”aktivera” och ”testa” utforskandet tillsammans med risktagande och att vara i det okända och mitt val av teori i ett vidare sammanhang, utifrån de tidigare upplevelser av friktion och motstånd från att utforska tillsammans med andra i olika ”pedagogiska situationer” vilka jag delade med mig av i bakgrunden ovan, ville jag gå vidare och göra en analys över var och hur orden utforska, risk och okända förekommer och används i skolans styrdokument. Men, varför och hur kan man dra slutsatser utifrån specifika ords förekomster i en text?

Grundläggande för analyser av texter är förhållningssättet att en text i sig aldrig kan vara ”neutral”. Oavsett om det är en institution eller annan ”större” avsändare till texten är den alltid komponerad av människor med något slags bakomliggande motiv till hur de valt att formulera texten. Inte sällan är avsikten, medvetet eller omedvetet, att utöva någon form av makt och kontroll över mottagaren. (Bergström & Boréus, 2012). En analys av en text innebär att man på något vis granskar en text på nära håll. Det finns ett flertal olika sätt att göra en analys av en text på.

I ett första steg i den här uppsatsen valde jag att göra vad som kallas en *innehållsanalys* gällande *förekomsten* av de tre orden utforska, risk och okända i skolans styrdokument. ”Tillvägagångssättet lämpar sig speciellt väl för att finna mönster i lite större material, för grova kategoriseringar och jämförelser och som komplement till andra typer av analyser.” (Bergström & Boréus, 2012, s. 87). Med motiveringen att ”I många sammanhang är det viktigaste inte *hur många gånger* utan *hur* något sägs.” (2012, s. 80) valde jag att gå vidare i arbetet med styrdokumentet genom att göra en så kallad *kritisk diskursanalys*.

Men, vad är en diskurs? Detta finns det olika uppfattningar om;

”Diskurser består helt eller delvis av språkanvändning som en del av någon social praktik. Enligt vissa sätt att definiera ’diskurs’ är det fråga om enbart själva språkanvändningen, enligt andra definitioner innefattas mer av den sociala praktiken än bara det som rör sådant som sägs eller skrivs.” (Bergström & Boréus, 2012, s. 23).

Exempel på en social praktik är sporten ”tennis” och till ”tennisdiskursen” skulle då allt från experters uttalanden och språket på vilket sporten artikuleras i dagspressen till spe- larens rörelser och tennisarenors utformande kunna räknas in.

Som en konsekvens av att det finns olika sätt att definiera vad en diskurs är, finns det också olika sätt och traditioner att ta sig an en *analys av en diskurs*. Även om man som i fallet med den här uppsatsen fokuserar på text (skolans styrdokument) finns det dels ett vetenskapsteoretiskt synsätt att förhålla sig till texten som tar fasta på det som finns *run- tom* texten, dels ett begreppshistoriskt perspektiv med fokus på den eller det som skrivit

texten och dess *bakomliggande motiv*. (Bergström & Boréus, 2012). Till följd av de olika definitionerna av diskurs och olika sätt att arbeta inom fältet, finns det heller inte någon specifik metod att luta sig mot då man genomför själva diskursanalysen. (2012).

Det gemensamma för samtliga tillvägagångssätt inom diskursanalysen är dock uppfattningen att ”Språket återger inte verkligheten direkt och på ett enkelt sätt utan bidrar till att forma den” (Bergström & Boréus, 2012, s. 354). Genom en diskursanalys av text kan man därför bland annat se på hur olika val av ord får konsekvenser för hur ett subjekt och våra uppfattningar om ett subjekt formas och omformas. Då de olika positioner ett subjekt kan inta varken är statiska eller singulära, vi kan exempelvis inta subjekten kvinna, tennisspelare, mamma osv. samtidigt, talar man inom diskursanalysen om just *subjektspositioner*.

”I diskursanalys är inte subjektet i sig analysobjekt utan analysen utgår från hur subjektet bestäms till vissa positioner och hur dessa relateras till varandra. Genom begreppet subjektsposition tar man avstånd från en uppfattning som tilldelar den materiella nivån en dominerande ställning.” (Bergström & Boréus, 2012, s. 371).

Genom att i ett vidare steg knyta an en *kritisk teori* till själva diskursanalysen, en teori utifrån vilken själva analysen av diskursen förs, kan man genom en så kallad *kritisk diskursanalys* behandla frågor som rör makt. (2012). Dock höjer Bergström & Boréus (2012) här ett varnande finger till forskaren och skriver att

”Särskilt den teoretiska kopplingen måste övervägas, eftersom den inte alls är given i diskursanalys. Åtminstone en del diskursanalyser lider brist på konkretion och genomlysning och läsaren har svårt att se hur slutsatserna är kopplade till empirin, vilket också kan ge diskursanalytiska studier en abstrakt karaktär. Det ligger en utmaning i att integrera den sociala praktiken och göra det på ett genomskinligt sätt.” (2012, s. 403).

I den här uppsatsen blir det alltså en utmaning att på ett så ”genomskinligt” sätt som möjligt i analysen knyta an användandet av orden utforska, okända och risk i skolans styrdokument, med Gert Biestas teorier om demokrati och utbildning. Där skolans styrdokument, utfärdade av Skolverket på uppdrag av regeringen, utgör en del av en diskurs som skulle kunna kallas för ”skola och utbildning i Sverige” och där demokrati blir en fråga om makt.

3.3 Urval

De styrdokument jag valt att analysera i uppsatsen är de tre nuvarande läroplanerna för förskola, grundskola och gymnasium. Då en diskursanalys lätt kan växa och bli väldigt stor är det viktigt att göra avgränsningar i materialet. (Bergström & Boréus, 2012). Att se på de tre nuvarande läroplanerna för förskola, grundskola och gymnasium verkade rimligt i förhållande till uppsatsens omfång. Ett annat alternativ för avgränsning hade kunnat bestå i att se på hur orden förkommer över tid genom att jämföra tidigare läroplaner med nuvarande. Att jag valde att bredda urvalet i fråga om förskola, grundskola och gymnasium, över ”ålder” snarare än historisk tid, har att göra med att jag ville ”testa” den tidigare forskning jag hittat med begreppet ”utforskande lärprocesser” vilken enbart riktar sig mot lärande i förskolan.

I fråga om urval bör också nämnas de tre ord jag väljer att titta på; utforska, risk och okända. Här har jag exempelvis inte gjort sökningar på synonymer eller närliggande

begrepp. Detta är något som får konsekvenser för analysen och något man bör ha med sig i tolkningen av resultatet. Likaså har jag valt ett snävt förhållningssätt till termen ”utforskande lärprocesser” generellt då jag sökt på användandet av den exakta termen i tidigare forskning.

3.4 Genomförande

Till praktisk hjälp för att påbörja mitt arbete hade jag den tabell Thorgersen och Alerby (2005) byggde då de såg på ordet estetik i grundskolans läroplan. I en vänsterspalt samlade de förekomster av ordet estetik och i en vågrät rad överst samlade de olika sätt som ordet estetik förekommer i läroplanen. Kryss i det rutnät som bildas representerar de olika förekomsterna av ordet. Här är förekomsterna glidande, en förekomst kan passa in i flera spalter. På så vis ska inte ett kryss ses motsvara en förekomst av ordet i läroplanen. (Thorgersen & Alerby, 2005). Dessa tabeller har jag använt när jag sett på förekomsten av ordet utforska i läroplanerna. (Bilaga a-c). Dock har mina kolumner andra innehåll än Thorgersens och Alerbys.

Det jag började med var att söka på ordet utforska i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) vilken jag hade tillgång till i digitalt format, nerladdad från Skolverkets hemsida. På så vis kunde jag skriva in mitt sökord och göra sökningarna digitalt, direkt i dokumentet i datorn. Det första jag gjorde var att notera *hur många gånger* ordet utforska förekom i läroplanen.

Därefter gjorde jag om sökningen och noterade *var* i läroplanen ordet förekom. Exempelvis om ordet fanns med i övergripande mål och riktlinjer eller i mer ämnesspecifika delar av läroplanen. Det var nu jag började bygga ovan nämnda tabell (Thorgersen & Alerby, 2005). De olika förekomsterna av ordet utforska skrev jag i kronologisk ordning i en lodrät rad i vänsterkanten.

Jag upprepade sedan sökningen flertalet gånger och funderade kring *hur* ordet förekom i de olika delarna. Dessa olika *sätt*, exempelvis utforska som kunskap, som metod eller som beskrivning av ett ämne, listade jag vågrätt överst i tabellen.

Efter ett tag såg jag att vissa ord förekom flertalet gånger i samma meningar som ordet utforska. Jag skrev ned flera av dessa ord och delade av praktiska skäl, så att jag skulle få ett översiktligt schema, in dem i grupper då jag fortsatte att fylla på med dessa ord översta redan i tabellen.

När jag sett på ordet utforskas förekomst i grundskolans läroplan kände jag att jag behövde kontextualisera min tabell något. Därför upprepade jag proceduren för läroplanerna för förskolan och gymnasiet. Totalt sett blev det tre tabeller över hur ordet utforska förekommer och används inom läroplanerna för förskola, grundskola och gymnasium. De tre tabellerna finns som bilagor till uppsatsen. Här vill jag upprepa att de kryss som markerats i tabellerna inte ska läsas som att varje kryss representerar en förekomst av ordet utforska i läroplanen. Det finns totalt sett fler kryss i tabellerna än ordet utforska förekommer i läroplanen. Precis som i Thorgersens och Alerbys (2005) tabell är förekomsten av ordet flytande och därför passar varje förekomst av ordet in i flertalet kategorier.

I resultatdelen nedan finns samtliga meningar i vilka ordet utforska ingår i de tre olika läroplanerna, presenterade i citatform i löpande text. ”Att använda sig av citat kan vara ett sätt att öka genomskinligheten i studien.” (Bergström & Boreus, 2012, s. 408). För

att underlätta för läsaren har jag valt att presentera resultaten i kronologisk ordning, först förskola och sist gymnasium, och alltså inte i den ordning i vilken jag arbetat med läroplanerna.

Då jag varken fick särskilt många eller särskilt varierande träffar på orden okända och risk har jag valt att inte göra diagram över dessa sökresultat. Resultaten är presenterade i citat i löpande text sist i resultatdelen.

4. Teori och tidigare forskning

I denna del av uppsatsen ger jag först en introduktion till Biestas teorier kring utbildning och demokrati i relation till risktagande och att vara i det okända. Som jag skrivit tidigare får hans formuleringar kring skapande och kreativitet särskilt stort utrymme. Efter det skriver jag kort utifrån Ulrich Becks tankar om risksamhället om ”riskerna med riskerna”. Därefter presenterar jag tidigare forskning där begreppet utforskande läroprocesser förekommer samt kort om vad en läroplan är.

4.1 Gert Biesta

Gert Biestas (2004, 2006, 2011, 2013, Winter 2011) formuleringar kring demokrati och utbildning tar sin grund i en kritik mot humanismen som ett projekt där det i positivistisk anda går att formulera sanningar om människan och mänskligheten som sådan och att skola och utbildning ses som något som skall ”socialisera” barn, elever och andra nykomlingar in i denna falska, förenklade och förutbestämda ”mall” för mänskligheten. Men, istället för att överge humanismen helt och hållet, väljer Biesta att inta ett annat förhållningssätt. Ett existentiellt förhållningssätt, grundat på en inkluderande och pluralistisk syn på humanismen, där vi i utbildningen just genom mötet med det andra, kan formas som subjekt. Ett förhållningssätt som får konsekvensen att risktagande och att våga vara i det okända får en central plats i synen på utbildning och en utbildning som inte leder till demokrati utan som i sig *är* demokratisk. När Winter (2011) i en intervju frågar Biesta hur han själv ser på demokratibegreppet i relation till sina teorier kring utbildning svara han att

”While in what I have said so far I haven’t used the word ‘democracy’ I hope that it is clear that there is a strong democratic ‘sentiment’ in the way in which I look at education. For me it goes back to the connection between subjectivity-as-event and the idea that the event of subjectivity is only possible under the condition of plurality. That, in a sense, is where the democratic ethos and the educational ethos comes together and perhaps even coincide. That is why, for me, the democratic is at the very heart of the educational-it’s not an add-on, but it is what is at stake if we see the event of subjectivity in the way in which I have tried to approach it.” (Winter, 2011, s. 542)

I min läsning av Biesta har jag, förutom en kortare artikel från 2004, läst hans tre böcker (2006, 2011, 2013) i kronologisk ordning. Då Biesta själv inte från början visste att han skulle komma fram till en formulering av en teori kring utbildning (Winter 2011), slutmålet var så att säga inte känt från början, har hans utforskande* sätt att arbeta medfört att jag under läsningen av hans böcker hela tiden haft en känsla av att ”något ska komma”, en viktig pusselbit som jag skulle kunna använda i mitt sammanförande av Biestas teorier kring utbildning och mina ursprungliga funderingar kring att utforska.

Jag hittade till sist denna pusselbit, i det första kapitlet i tredje boken (Biesta, 2013), där han för första gången skriver explicit om *kreativitet* och *skapande*. Kreativitet är ett ord jag inte gärna använt tidigare i samband med utforskande, dock tror jag att skapa är något jag faktiskt måste förhålla mig till och även erkänna. Biestas läsning av ordet kreativitet ur ett existentiellt perspektiv ger mig inte bara en förståelse för varför jag själv tidigare inte känt mig bekväm i användandet av ordet utan erbjuder också en möjlighet att åter ta ordet kreativitet i bruk. Då jag tror att detta kan vara grundläggande i det jag försöker företa mig i mina resonemang kring utforskandets möjligheter i utbildning, vill

jag börja med att ge detta första kapitel i tredje boken särskilt utrymme här nedan. Därefter följer jag upp med ett mer konkret fokus på risktagande och att vara i det okända och vad detta innebär för utbildningen.

4.1.1 Kreativitet

I det första kapitlet i boken *The beautiful risk of education* (2013), i vilket Biesta för första gången skriver om kreativitet, inleder han med att konstatera att det de senaste åren har förts diskussioner kring vilken roll kreativitet spelar i skolan. Att å ena sidan har debatten innehållit röster kring vad som främjar kreativitet, dels vad som hämmar kreativitet. Han understryker dock att nästan allt fokus i diskussionen ligger kring barns och ungas kreativitet. Biesta skriver också att ”skapa något” ofta är förknippat med något starkt, ett metafysiskt skapande. Från ingenting, till någonting. Detta sätt, skriver Biesta, att se på skapande, har en central plats inom en mängd olika skapelseteorier, dock med den ständiga följdfrågan; vad fanns då egentligen innan alltings början? Ordet kreativitet har också i sig, som Biesta uttrycker det, något av en ”feel-good” känsla över sig, som enligt Biesta letar sig tillbaka till barnet som en naturligt kreativ varelse.

Men, undrar han, finns det inte andra sätt än att med starka metafysiska termer, som orsak och verkan, tänka kring kreativitet och skapande? Skulle vi kunna tänka oss kreativitet i svaga, mer existentiella termer, som möten och event?

I kapitlet närmar sig sedan Biesta kreativiteten från detta andra perspektiv, nämligen genom att se på utbildningen i sig som en kreativ ”akt”, med särskilt fokus på utbildning som en *process*, vilken bidrar till skapandet av mänsklig subjektivitet. Med stöd i John D. Caputos dekonstruktiva läsning av skapelseberättelsen, vilken mycket förenklat bygger på en förståelse för att Gud inte skapade från ”noll och ingenting” utan snarare ”ingjuter ett gott liv” i det som redan fanns, börjar Biesta föra sina resonemang. Viktigt i den dekonstruktiva läsningen av skapelseberättelsen är dels att skapandet är ett skapande av något som redan finns, dels det faktum att Gud lämnar vidare skeenden, vad som skall ske efter att han ingjuter gott liv, öppna. Han skapar och hoppas sedan att det ska gå bra. Denna risk i att vara öppen för att vad som helst kan hända, är vad Caputo kallar ”the beautiful risk of creation”.

Behovet av säkerhet och garantier, och här refererar Biesta Johan Dewey, har alltid medfört problem. Inte bara på grund av alla motsägelser dessa säkerheter medför, utan snarare därför att detta behov frånhåller oss att engagera oss med livet självt. Det håller oss borta från det som finns rakt framför våra ögon, saker som verkligen spelar roll och som kräver vår uppmärksamhet, här och nu. Det är här Biesta går över till frågan om utbildning.

Med fokus på utbildning som en subjektifieringsprocess, att jämföra med utbildning med mål som att kvalificera och socialisera, ställer Biesta frågan *hur* utbildning i så fall bidrar till framkomsten av mänsklig ”subjektivitet”. I sina resonemang kring subjektet försöker inte Biesta lägga fram nya idéer kring hur subjektivitet uppkommer, utan snarare försöker han komma fram till ett ”hur” kring subjektivitet, samt hur utbildning i någon mån kan bidra till skapandet av mänskliga subjekt. Här är det alltså viktigt att det är Caputos förståelse av skapandet, i svaga existentiella termer, Biesta refererar till när han använder ordet skapa. För att utforska sina frågor kring subjektiviteten vänder sig Biesta till Emmanuel Lévinas.

Lévinas teorier kring subjektet bygger på att vi som människor har ett ansvar, vilket föregår oss som människor och att det är *vad* vi gör med detta ansvar, som skapar oss som subjekt.

”Ansvaret är faktiskt inte ett enkelt attribut till subjektiviteten, som om denna redan existerade i sig själv före den etiska relationen. Subjektiviteten är inte ett för-sig (pour soi); den är, för att åter upprepa det, ursprungligen ett för-någon-annan (pour-un-autre).” (Lévinas, 1993, s. 112)

Således utmanar Lévinas den västerländska traditionen om att vi är människor därför att vi tänker och föreslår istället att vi är människor därför att vi tar ansvar. Som konsekvens *är* jag inte ett subjekt, utan jag har *rätt att vara* ett subjekt. Lévinas menar att det är i krisen av att vara, i avbrottet av varandet, som unikheten i subjektet först får mening.

Biesta understryker vikten av att det i Lévinas teorier kring subjektet aldrig handlar om generaliseringar kring subjektet utan är en fråga om min unika subjektivitet då den kommer från mitt singulära, unika ansvar. Inte heller handlar det om vad som gör oss unika, utan om de situationer där det *spelar roll* att vi är unika. Situationer då jag inte är utbytbar. Dessa situationer är de event, vilka Biesta nämner i inledningen till kapitlet, då subjektivitet *händer*.

När Biesta följer Lévinas i tanken att unikhhet inte handlar om ett inre väsen utan om existens, blir alltså följden att subjektivitet upphör att bli ett attribut av något och istället blir ett event. Något som kan uppstå från tid till annan, något som kan börja, snarare än något som konstant är där och som vi kan ha, äga eller säkra.

Då vi bara kan ta ansvar för vårt eget ansvar, vi kan inte tvinga på någon att ta ansvar, lämnas faktiskt utbildaren tomhänt. Dock är inte detta något negativt utan snarare den viktiga punkt vid vilken vi inser att vårt intresse för att möjliggöra början på subjektiviteter inte handlar om produktion i bemärkningen starka, metafysiska skapelser av subjekt, utan kräver en annan sorts svar i utbildningen och ett annat sorts utbildningsansvar.

Det är viktigt att vi i våra utbildningar inte håller eleverna borta från dessa möjligheter eller stunder då subjektiviteten kan ”hända”. Skapandet av dessa stunder kan inte garantera något utfall, det är bortom vår kontroll. Att hålla utbildningen öppen medför att vad som helst kan hända, det är en risk. Men det är just det som är poängen, det är bara när vi är villiga att ta den risken som subjektivitet har en chans att hända. (Biesta 2013).

4.1.2 Att ta risker och att vara i det okända

Biesta menar således, med stöd i bland annat Lévinas, att sanningar och konklusioner om mänskligheten oundvikligen exkluderar och föregår de verkliga levande människor, som faktiskt finns i världen. Då utbildning ofta ses som något som ska leda barn, elever och andra nykomlingar i riktning mot detta förutbestämda mål kring vad det är att vara människa, får denna exkluderande ”sanning” om mänskligheten också konsekvenser för vem eller vilka som inkluderas i själva utbildningen. Som Biesta själv formulerar delar av problematiken;

”Från utbildningssynpunkt är problemet med den här formen av humanism att den anger normen för vad det innebär att vara mänsklig *före* själva manifestationen av ”exempel” på mänsklighet. Den specificerar vad barnet, eleven eller nykomlingen måste bli innan de ges chans att visa vem de är och vem de kommer att bli. Den här formen av humanism verkar således

inte kunna vara öppen för möjligheten att nykomlingar radikalt ändrar vår förståelse av vad det betyder att vara mänsklig.” (Biesta 2011, s. 84)

Genom att istället ta fasta på det som skiljer oss från varandra, det som gör oss olika snarare än det som gör oss lika, förespråkar Biesta, bland annat med stöd i Hannah Arendt, istället en inkluderande humanism som bygger på mångfald snarare än likriktning och homogenitet. Om då utbildning traditionellt sett har till uppgift att socialisera barn, elever och andra nykomlingar i riktning mot ”sanningen” om vad som är ”mänskligt”, blir konsekvensen av en pluralistisk och inkluderande humanism istället att utbildning får till uppgift att *låta* barn, elever och andra nykomlingar *bryta in i världen*.

Det är kring ”momentet”, eller vad Biesta har kommit att kalla ett *event*, av inbrytande i världen som en avbrottets pedagogik är uppbyggd. De tre begrepp han använder sig av för att artikulera det så kallade eventet är *tillblivelse*, *pluralitet* och *unikhet*. I Biestas resonemang möjliggör en pluralistisk inkluderande människosyn möten med det vi inte redan känner till, möten vilka öppnar upp det gap (Biesta, 2004) som alltid har potentialen att låta barn, elever och andra nykomlingar bryta in i världen som nya, unika människor.

Biesta själv understryker vikten av att en avbrottets pedagogik är en svag pedagogik på så vis att det aldrig går, eller ska kunna gå, att garantera att barn, elever och andra nykomlingar kommer att bryta in i världen. ”Denna ontologiska svaghet i utbildningen är samtidigt dess existentiella styrka, för det är först när vi ger upp tanken att mänsklig subjektivitet på något sätt kan produceras utbildningsmässigt som det kan öppnas rum för unikheten att bryta in i världen.” (Biesta 2011, s.95).

Alltså finns det egentligen heller inte särskilt mycket pedagogen kan göra för att ”frammana” ett inbrytande. Dock understryker Biesta att det finns många sätt för pedagogen att *förhindra* nykomlingar från att bryta in i världen;

”.. även om unikhets inte kan produceras är det ganska lätt att se till att unikhets *inte* framträder, inte får en chans att framträda. Det sker när vi hindrar våra elever från alla möten med annanhet och skillnad, alla möten som kan störa deras ”normala” sätt att vara och framkalla ett engagerat och ansvarsfullt gensvar.” (Biesta 2011, s. 94).

Biesta själv erkänner att det hela egentligen är mycket enkelt, men också svårt, på en och samma gång;

”Att fokusera på hur nya börjare och nybörjare bryter in i världen innebär inte att pedagogerna bara ska stå åt sidan och låta saker och ting ha sin gång - ... Men samtidigt får engagemanget inte vara sådant att det försöker producera en speciell form av subjektivitet, en som försöker skapa en särskild sorts människa utifrån en specifik definition av vad det innebär att vara mänsklig. Undervisarens ansvar är ett ansvar för vad som ska komma, utan kunskap om vad det är som kommer.” (Biesta 2006, s.131).

En viktig del i vårt tillblivande och inbrytande i världen, är hur de människor som finns omkring oss svarar mot eller fångar upp våra tillblivelser. Dock kan vi aldrig veta eller förutse om eller hur de som finns omkring oss kommer att svara. Då man varken kan veta om ett inbrytande kommer att ske eller om eller hur detta inbrytande i så fall kommer att fångas upp, är risktagande en förutsättning i Biestas teorier om utbildning. Tar vi inga risker kan vi heller aldrig möta det okända, det vi inte redan känner till;

”And that is perhaps the greatest problem with making education into a risk-free experience, into a zone where we can no longer be put into question, where we can no longer be addressed, where we can no longer be touched, where I am never at stake, so to speak. To make education 100% safe, to make it 100% risk-free thus means that education becomes fundamentally un-educational. That is why the risk of education-what I tend call the beautiful risk of education-is so very important; but I am that it is not fashionable to argue that education ought to be risky.” (Winter, 2011).

4.2 Risktagandets risker, en annan risk

Att försöka sätta ord på något som är svårt att greppa, medför alltid risken att formuleringarna leder just i motsatt riktning, mot vad man avsåg från början. Detta stycke av teoridelen berör därför en ”annan” risk än den Biesta artikulerar i utbildningen. Jag har valt att föra in detta användande av ordet risk, kopplat till förändringar i samhället, i uppsatsen, då jag finner detta användande användbart i analysdelen av uppsatsen.

I boken *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet* (2012) beskriver Ulrich Beck hur han menar att vår värld blir just allt mer riskfylld. Han exemplifierar med allt från familjestrukturer som rubbas av skilsmässor och att kvinnor inte självklart vill stanna hemma och ta hand om barn, arbetslöshet och osäkra anställningsavtal och miljökatastrofer och farliga utsläpp orsakade av människor.

”Det hela grundar sig på hypotesen att vi, i egenskap av såväl subjekt som objekt, är ögonvittnen till en vändpunkt i det moderna, som härmed lösgör sig från det klassiska industrisamhällets konturer och träder fram i en ny form – det som här kallas för (industriellt) ’risksamhälle’.” (Beck, 2012, s. 18).

Att kunna formulera skeenden och koppla det som sker till vidare teorier blir viktigare i takt med att riskerna ökar. ”I dag är vi i större behov av begrepp och teorier än någonsin tidigare, begrepp som beskriver allt det nya som väller in över oss på ett nytt sätt och som gör det möjligt att leva och handla.” (Beck, 2012, s. 21). Han beskriver vidare hur riskerna och katastroferna å ena sidan ”slår blint” och drabbar oss alla över klassgränserna men att å andra sidan innebär *kunskap om riskerna* en viss makt, dels att kunna försöka undvika dem men också makt att veta hur man ”skapar” och tjänar pengar på riskerna. Vidare målar han upp ett individsamhälle där vi tvingas ta itu med de problem vi ställs inför på egen hand och att detta kommer att ställa nya krav på de pedagogiska institutionerna.

”De traditionella och institutionella formerna för att hantera rädslan och otryggheten i familjen, äktenskapet, könsrollerna, klassmedvetenheten och de därmed sammanhängande politiska partierna och institutionerna förlorar i betydelse. I takt med att detta sker tvingas individerna istället att klara av problemen själva. Förr eller senare kommer detta allt starkare tvång att *själv* bearbeta otryggheten förmodligen också innebära att det ställs nya krav på samhällets institutioner för utbildning, terapi och politik (jfr del II). På så sätt blir förmågan att hantera rädslan och otryggheten i risksamhället till en både privat och politiskt *nödvändig kulturell kvalifikation* och utläringen av de förmågor som krävs för det en viktig uppgift för de pedagogiska institutionerna.” (Beck, 2012, s. 103).

4.3 Utforskande lärprocesser

I mina sökningar efter tidigare forskning som använder eller formulerar den exakta termen ”utforskande lärprocesser” har jag fått ganska få träffar. Vid en fräsökning på utforskande lärprocesser på LubSearch tidigare i år fick jag bara tre träffar. Samtliga artiklar är licentiatavhandlingar skrivna 2014 vid Umeå universitet och berör på olika vis pedagogik i förskolan. Marie Fredriksson Sjöberg (2014), skriver om dialogen i förskolan, Elisabeth Eneflo Lindgren (2014) skriver om dokumentation i förskolan och Anika Eriksson (2014) skriver om att arbeta tematiskt i förskolan. Fredriksson Sjöbergs uppsats innehåller inte ordet utforska alls, men de båda andra uppsatserna gör det frekvent. Dock aldrig med frasen ”utforskande lärprocesser”, vilken därmed inte heller förklaras eller definieras i någon av uppsatserna.

Istället är det *Globalisering, Literacy och utforskande lärprocesser: förskolebarns språk, läsande, skrivande och matematiserande* (2010), en nationell forskarskola för förskolan, med säte i universiteten i Stockholm, Uppsala och Umeå, som startade hösten 2010, vilka de tre licentiatavhandlingarna är produkter av, som gett sökträff på termen. Som övergripande fokus för forskarskolan har man barns lärande i en allt mer globaliserad värld. Särskilt understryker man ökad rörlighet och mångfald. I sin beskrivning av forskarskolan lyfter man fram att barn inte utforskar världen ämnesindelad och inte heller gör särskilda språkliga uppdelningar mellan exempelvis det talade eller skrivna ordet eller det språk vilket exempelvis ett föremål, ett ting, talar. Man skriver att ”De olika språken fungerar inte som lösryckta och åtskilda element, utan barn kombinerar och omkombinerar på ett kreativt sätt. Detta innebär hybridformer och ”lån” mellan olika text- och bildvärldar, exempelvis mellan film, text och levd verklighet.” (2010, s.2). Med referens till bland andra Deleuze och Guattari skriver man att barn är ”nomadiska och transdisciplinära utforskare ... där olika disciplinära och ”språkliga” fenomen samverkar på ett komplext och dynamiskt sätt.” (2010, s.2).

Även om det inte finns särskilt mycket formulerat kring den exakta termen ”utforskande lärprocesser” så finns det teorier kring utbildning och lärande som innehållsmässigt och ideologiskt sett skulle vara både intressant och relevant att beakta i relation till en sådan term. Ett exempel som jag använder mig av här i uppsatsen är Gert Biesta och en större diskussion kring teoribildning skulle vara intressant att föra i vidare forskning. I uppsatsen vill jag också lyfta fram Reggio Emilia-pedagogiken. Dels då den nämns både i forskarskolans presentation ovan samt i de licentiatavhandlingar som kommer ur den, men också därför att Reggio Emilia-pedagogiken i sig är relevant i relation till Biestas tankar kring demokrati och utbildning.

Reggio Emilia-pedagogiken har sitt ursprung som motståndsrörelse till fascismen i norra Italien vid tiden efter andra världskriget. Grundaren Loris Malaguzzis idé bygger på att barn, genom att få möjligheten att utveckla sina ”100 olika språk”, skall växa upp till tänkande, kritiska individer, kapabla att stå emot framtida dåraktiga ledarskap. Lundgren (2010) refererar Dahlberg & Göthson (2005) när han just skriver om pedagogiken att ”Läraren skall vara ”medforskare” i barnets utforskande av omvärlden.” (Lundgren, U.P. 2010, s. 103). Flera förskolor i Sverige i dag är, om än inte utövare av Reggio Emilia-pedagogiken på det mest radikala sättet, vilket skulle innebära att barnen genom att deras utforskande följs och implementeras i verksamheten ges mycket stort inflytande över förskolan, åtminstone inspirerade av Reggio Emilia-pedagogiken i sina olika verksamheter.

4.4 Vad är en läroplan?

Att formulera en läroplan är ett sätt att skapa en struktur för hur lärande ska organiseras i skolan. (Lundgren & Säljö, 2010). Den förvaltningsmyndighet som på uppdrag av regeringen utformar läroplanerna för skola och förskola i Sverige heter Skolverket. På skolverkets egen hemsida står det att "En läroplan är en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas av de verksamheter som omfattas av förordningen. I läroplanerna beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet." (Skolverket 2014). Vidare kan man läsa att "Undervisningen i skolan, förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet och vuxenutbildningen styrs av bland annat läroplaner, kursplaner och ämnesplaner." (Skolverket 2013). På skolverkets egen hemsida kan man bland annat läsa att "Skolverket tar fram måldokument för verksamheterna, kunskapskrav, föreskrifter, allmänna råd och nationella prov." (Skolverket, 2013).

Vad som ska läras i skolan, och vilka som ska få lära och hur länge, är två huvudtrådar som debatterats under läroplanens framväxt i Sverige de senaste tvåhundra åren. (Lundgren, 2010).

"Pendeln svänger här mellan breda uppfattningar om vad som ska bildas till avgränsade bestämda kunskaper och kunskapsmängder. Dessa rörelser kan liknas vid pendlingar, periodvis är metaforen strid ofta mer passande. För varje svängning eller skärmytsling förändras också argumenten och de ord som används." (Lundgren, 2010, s. 130).

I takt med, och kanske på grund av, att forskning och förståelsen för lärandets mekanismer och den globala värld vi lever i blir allt mer komplex, blir debatten kring skolan också allt mer förenklad. Kanske känns ord som "flumskola" och "pluggskola" igen från media. (Lundgren, 2010).

Som del av att kunskap ses som något allt viktigare i vårt samhälle, har idén om "det livslånga lärandet" tagit form och brett ut sig. Som en konsekvens har man sedan 1970-talet i allt större utsträckning börjat se över de yngre barnens lärande. I och med att ansvaret för förskolan inom staten flyttades från Socialstyrelsen till Skolverket, integrerades det som kom att kallas förskolan med skolan 1996. Förskoleklassen blev en egen skolform och 1997 fick förskolan en egen läroplan. (Lundgren, 2010).

Den läroplan som används för förskolan i dag är från 1998, i en reviderad version från 2010. De nuvarande läroplanerna för grundskola och gymnasium är båda från 2011.

5. Resultat och analys

Nedan redovisar jag samtliga meningar ur de tre läroplanerna i vilka orden utforska, okända och risk ingår. Först redovisar jag ordet utforska. Ordningen är kronologisk med början i förskolans läroplan, sedan grundskolans läroplan och sist läroplanen för gymnasiet. Därefter följer orden okända och risk. De meningar i vilka orden ingår återges i sin helhet som citat ur läroplanerna. Meningarna analyseras utifrån den teori och tidigare forskning jag har lagt fram ovan.

5.1 Utforska

5.1.1 Förskola

I förskolans reviderade läroplan från 1998, ett dokument på 16 sidor, förekommer ordet utforska 7 gånger. Frekvensen av förekomsten av ordet, vilket visar sig vara betydligt fler gånger proportionerligt sett än i läroplanerna för grundskola och gymnasium, stämmer väl överens med den tidigare forskning kring utforskande lärprocesser vilken uteslutande behandlar lärande i förskolan.

Ordet utforska förekommer två gånger i den första delen av läroplanen vilken berör förskolans värdegrund och uppdrag;

Den (förskolan) ska inspirera barnen att utforska omvärlden. (Skolverket, 1998. s. 6)

Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. (Skolverket, 1998. s. 6)

Ordet utforska förekommer fem gånger i den andra delen av läroplanen som berör mål och riktlinjer;

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra grunden för förskolans verksamhet. (Skolverket, 1998. s. 9)

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att urskilja, utforska, dokumentera, ställa frågor om och samtala om naturkunskap. (Skolverket, 1998. s. 10)

Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att urskilja teknik i vardagen och utforska hur enkel teknik fungerar. (Skolverket, 1998. s. 10)

Det behövs också kunskap om hur barns utforskande, frågor, erfarenheter och engagemang tas till vara i verksamheten, hur deras kunnande förändras samt när de upplever verksamheten som intressant, rolig eller meningsfull. (Skolverket, 1998. s. 14)

Arbetslaget ska dokumentera, följa upp, utvärdera och utveckla barns delaktighet och inflytande i dokumentationen och utvärderingar, vad och hur barn har möjlighet att påverka och hur deras perspektiv, utforskande, frågor och idéer tas till vara. (Skolverket, 1998. s. 15)

I ovan citat används ordet utforska i relation till att barnet ska *inspireras* att utforska omvärlden och utforska som ett *sätt* att erövra kunskap. Utforskande utgör också *en av tre grundpelare för förskolans verksamhet*, något som jag tolkar som att utforskandet har en central roll i förskolans styrdokument. Ordet utforska förekommer i relation till ämnet naturkunskap samt i relation till ämnet teknik.

Den del av läroplanen som beskriver hur pedagogen ska arbeta, i vilken de två sista citaten ingår, lyfter fram vikten av *kunskap om barns utforskande* och betydelsen av dokumentation av barnets utforskande, *för att detta utforskande ska kunna tas till vara i verksamheten*.

Att barn skulle ha ett "särskilt sätt" att utforska kan vi också ana i den korta introduktionen till den nationella forskarskolan för förskolan (2010) samt inom Reggio Emilia pedagogiken och hur den är uppbyggd kring de "100 språken".

Vikten av dokumentation av utforskandet är relevant i relation till Biestas tankar kring vikten av utvärdering som också understryker att bedömning och utvärdering först kan äga rum efter att själva processen ägt rum.

„..medan extrema former av barn- och elevcentrerad utbildning rätt och slätt skulle acceptera vad och vem som helst som blir till, framhåller jag behovet av att bedöma vad och vem som blir till. Det enda jag vill ha sagt med detta är att denna bedömning ska ske *efter* tillblivelsen, inte före.” (Biesta 2011).

Att pedagogerna, enligt läroplanen, ska dokumentera och sedan också *implementera* barnens utforskande i verksamheten, visar på att barnets utforskande och resultat där av i förlängningen kan leda till en förändring och påverkan av barnets direkta närmiljö. Att hela tiden vara lyhörd inför, svara mot och implementera barnets mångspråkiga utforskande i verksamheten, skulle kunna innebära ett riskfyllt förändringsarbete som kräver att pedagogen vågar vara i det okända.

De ord vilka jag noterat förekommer i samma meningar som ordet utforska i läroplanen för grundskolan är orden *nyfikenhet, lust, inspirera, skapande, lek, urskilja, söka, ställa frågor* och *samtala*.

5.1.2 Grundskola

I grundskolans läroplan från 2011, ett dokument på 279 sidor, förekommer ordet utforska 10 gånger. Tre gånger förekommer ordet i de inledande delar som behandlar skolans övergripande mål och riktlinjer;

En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. (Skolverket, 2011. s.10)

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. (Skolverket, 2011. s.13)

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola... kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga, (Skolverket, 2011. s.13)

Ordet utforska förekommer sju gånger inom enskilda ämnesbeskrivningar. Totalt sett förekommer ordet i 6 av 20 ämnesbeskrivningar;

Matematiken.. utvecklas såväl ur praktiska behov som ur människans nyfikenhet och lust att utforska matematiken som sådan. (Skolverket, 2011. s.62)

Som kunskapskrav för godkänt i åk 3 för ämnena biologi, fysik och kemi står det att;

Eleven kan beskriva och ge exempel på enkla samband i naturen utifrån upplevelser och utforskande av närmiljön. (Skolverket, 2011. s. 115, 132, 148)

I syftesbeskrivningen av ämnet geografi står att;

Genom undervisning i ämnet geografi ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att.. utforska och analysera samspel mellan människa, samhälle och natur i olika delar av världen. (Skolverket, 2011. s. 148)

I syftesbeskrivningen av ämnet slöjd står att;

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla idéer, överväga olika lösningar, framställa föremål och värdera resultat. På så sätt ska undervisningen bidra till att väcka elevernas nyfikenhet att utforska och experimentera med olika material och att ta sig an utmaningar på ett kreativt sätt. (Skolverket, 2011. s. 213)

Som centralt innehåll för arbetsprocesserna i ämnet slöjd för årskurserna 1-3 står att;

Utforskande av materialens, redskapens och verktygens möjligheter. (Skolverket, 2011. s. 214)

Även i grundskolans läroplan har utforskandet en central roll då det lyfts fram som en av de tre grundläggande delarna i skolans verksamhet. Dock har utforskandet inte en särskilt framträdande roll inom läroplanen som helhet.

Att utforska lyfts också fram som *en del av en harmonisk utvecklings och bildningsgång* samt att skolan faktiskt ansvarar för att eleverna efter genomgången utbildning ska *kunna* utforska. Utforskandet lyfts alltså fram som något viktigt, något som är en viktig del i lärprocessen samt som *en kunskap i sig*. Men till skillnad från läroplanen för förskolan, i vilken vi kunde se att det är pedagogerna som bör ha kunskap om barns utforskande, är det här inte längre något som eleverna förväntas kunna, här är det något man ska lära sig.

De ämnesbeskrivningar i vilka ordet utforska används är matematik, biologi, fysik, kemi, geografi och slöjd. Ordet utforska används i dessa delar av läroplanen för att beskriva en *metod* eller ett *sätt* att arbeta på och i alla fall utom ett, i ämnesbeskrivningen för matematik, refererar man till elevens eget utforskande.

I delarna som berör ämnena biologi, fysik och kemi relaterar man utforskandet till fysisk plats. Även inom ämnet geografi kopplas utforskandet till plats, om än i en något vidare bemärkelse. I ämnet slöjd kopplas utforskandet till ett fysiskt material.

Ibland är det en *rättighet* att få utforska, något eleven ska få prova på, ibland är det *en kunskap eleven ska visa prov på för att uppfylla kraven för ett visst betyg*.

I läroplanen för grundskolan förekommer ordet utforska i samma meningar som orden *nyfikenhet, lust, kreativ, gestalta, pröva, experimentera, möjligheter, analysera, lära och arbeta*.

Ingenstans i läroplanen för grundskolan står det att elevernas utforskande ska dokumenteras och implementeras i verksamheten.

5.1.3 Gymnasium

I gymnasieskolans läroplan från 2011, ett dokument på 202 sidor, förekommer ordet utforska nio gånger. En gång i den del av läroplanen som behandlar gymnasieskolans övergripande mål och riktlinjer;

Det är skolans ansvar att varje elev kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga. (Skolverket, 2011. s. 9)

En gång inom ämnesbeskrivningen för matematik, vilken är densamma som för grundskolan;

Matematiken.. utvecklas såväl ur praktiska behov som ur människans nyfikenhet och lust att utforska matematiken som sådan. (Skolverket, 2011. s. 90)

Återstående sju förekomster av ordet utforska i gymnasieskolans läroplan är inom ämnet naturvetenskap;

Som övergripande introduktion till ämnet står att;

Genom att få diskutera och utforska frågor med samhällsanknytning ska eleverna ges möjlighet att befästa, fördjupa och utveckla naturvetenskapliga kunskaper för att kunna möta, förstå och påverka sin samtid. (Skolverket, 2011. s. 126)

För grundkursen i naturkunskap, 1a1, står att;

Undervisning i kursen ska behandla följande centrala innehåll: Naturvetenskapliga arbetsmetoder, till exempel observationer, klassificering, mätningar och experiment samt etiska förhållningssätt kopplade till det naturvetenskapliga utforskandet. (Skolverket, 2011. s. 127)

Kunskapskravet för betyget C i samma kurs står att;

Eleven kan utförligt diskutera frågor med naturvetenskapligt innehåll som har betydelse för individ och samhälle. I diskussionen använder eleven kunskaper om naturvetenskap för att ställa utforskande frågor samt för att ge förklaringar och argument. (Skolverket, 2011. s. 128)

För betyget A i samma kurs krävs det samma som för betyget C men med tillägget att förklaringar och argument skall vara *komplexa*. (Skolverket, 2011. s. 129)

Som centralt innehåll för naturkunskap 1b står att;

Naturvetenskapliga arbetsmetoder, till exempel observationer, klassificering, mätningar och experiment samt etiska förhållningssätt

kopplade till det naturvetenskapliga utforskandet. (Skolverket, 2011. s. 132)

Vidare är betygskraven för betygen A och C i denna kurs desamma som för naturkunskap 1a1.

Inom gymnasieskolans övergripande mål och riktlinjer utgör utforskandet således inte längre en av de tre grunder på vilka verksamheten är uppbyggd. Dock står det i läroplanen att gymnasieskolan har ett ansvar vad gäller att eleverna ska *kunna* utforska.

Inom ämnet matematik är det återigen inte elevens utforskande som står i centrum, utan ordet ingår endast i ämnesbeskrivningen.

För ämnet naturvetenskap används ordet utforska i bemärkelsen ”naturvetenskapligt utforskande”. Vad detta skulle kunna innebära får vi en aning om då vi ser på några av de ord vilka används tillsammans med ordet inom ämnesbeskrivningen. Detta är ord som *observera, klassificera, mäta* och *experimentera*. Andra ord som förekommer i samma meningar som ordet utforska i läroplanen för gymnasiet är orden *nyfikenhet, lust, upplevelse, etik, befästa, fördjupa, utveckla, påverka, diskutera, fråga, förklara, argumentera, lära* och *arbeta*.

I den övergripande introduktionen till ämnet naturvetenskap kan man åter ana att utforskandet är del av en process av *påverkan* och *förändring*. Dock kopplas det här till samhället i stort och inte till den plats eller det sammanhang i vilken eleverna faktiskt befinner sig. Ingenstans i läroplanen för gymnasiet står det att elevernas utforskande ska dokumenteras och implementeras i verksamheten.

5.2 Okända

I grundskolans läroplan från 2011, ett dokument på 279 sidor, förekommer ordet okända fyra gånger. Ordet okända förekommer inte någon gång i läroplanerna för förskola och gymnasium. Samtliga fyra förekomster av ordet okända i grundskolans läroplan är i relation till ämnet idrott och hälsa där eleven ska lära sig, samt sedan visa prov på att de lärt sig, hur man navigerar i okända miljöer.

Som centralt innehåll i ämnet idrott och hälsa för årskurs 7-9 står;

Att orientera i okända miljöer med hjälp av kartor och andra hjälpmedel för positionering. (Skolverket, 2011. s.54)

För betyget E i ämnet idrott och hälsa i slutet av årskurs 9 står att;

Dessutom kan eleven med viss säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel. (Skolverket, 2011. s.56)

För betyget C i ämnet idrott och hälsa i slutet av årskurs 9 står att;

Dessutom kan eleven med relativt god säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel. (Skolverket, 2011. s.56)

För betyget A i ämnet idrott och hälsa i slutet av årskurs 9 står att;

Dessutom kan eleven med god säkerhet orientera sig i okända miljöer och använder då kartor och andra hjälpmedel. (Skolverket, 2011. s.57)

Visserligen kräver detta att eleven ger sig ut i och vågar vara i det okända. Dock finns det ett givet verktyg till hands, kompassen, vilken eleven skall lära sig att arbeta med. Således är syftet och slutmålet känt redan från början.

5.3 Risk

Ordet risk förekommer ingen gång i något sammanhang i någon av de tre läroplanerna.

I arbetet med analysen av läroplanerna har jag dock besökt Skolverkets hemsida var det står att läsa om ett så kallat ”entreprenöriellt lärande” i vilken risken verkar spela en central roll. Här gör jag nu alltså en avstickare från skolans styrdokument men jag anser det viktigt att nämna detta i uppsatsen, dels som kontrast mot att ordet risk inte alls förekommer i skolans styrdokument, dels i relation till Ulrich Becks (2012) risksamhälle.

På skolverkets hemsida står det att ”Entreprenöriellt lärande innebär att utveckla och stimulera generella kompetenser som att ta initiativ, ansvar och omsätta idéer till handling. Det handlar om att utveckla nyfikenhet, självtillit, kreativitet och mod att ta risker.” (Skolverket, 2013). Här främjas, efterfrågas, ett mod att ta risker. Varför det? Jag klickar vidare på Skolverkets hemsida och hittar något om *varför* det entreprenöriella lärandet förts in i skolan.

”En rörligare arbetsmarknad ställer nya krav på dem som kommer ut i arbetslivet idag. Utbildningsväsendet behöver anpassa sig för att kunna bemöta förändringarna i samhället. Entreprenörskap i skolan är ett pedagogiskt förhållningssätt i klassrummen lika mycket som det är en kunskap om egenföretagande.” (Skolverket, 2014)

Det blir alltså tydligt att den risk det här handlar om, har ett förutbestämt syfte och mål. Den rörliga osäkra arbetsmarknaden går att relatera till Ulrich Becks risksamhälle och här ser vi tydligt att det är eleverna som skall gå in och på individnivå så att säga tränas att ”ta riskerna” i samhället i mån av egna företagare. Istället för ett gemensamt kollektivt ansvar så portioneras riskerna ut på den enskilda individen. Risktagandet i det entreprenöriella lärandet går ut på att forma eleverna efter de behov som finns i samhället, risktagandet i utforskandet i det okända går ut på att eleverna ska forma samhället. Andra ord som framhävs i samband med det entreprenöriella lärandet är nyfikenhet, självtillit och kreativitet och vi kan nog ana att den kreativitet som här menas är ganska långt ifrån den existentiella, svaga, icke metafysiska kreativitet Biesta (2013) skriver om.

6. Diskussion och vidare forskning

I läsningen av de tre läroplanerna för förskolan, grundskolan och gymnasiet, förekommer orden utforska, risk och okända aldrig tillsammans. Utifrån detta går inte att dra några slutsatser utom ett konstaterande att min ”tes” eller min ”sammansättning av ord” inte fick någon träff i de tre läroplanerna.

Dock går det att ställa den teoribildning jag lagt fram i uppsatsen mot var och hur orden förekommer och används i läroplanerna och reflektera och föra en diskussion kring de samband och motsättningar som uppstår. I analysdelen ovan har jag fört en del av den diskussionen. Därför blir denna del av uppsatsen en summering och avrundning av diskussionen för att ta ut riktningar mot möjliga vägar till vidare forskning.

Min uppfattning av hur ordet utforska förekommer och används i läroplanerna är att det endast i läroplanen för förskolan går att koppla användandet av ordet utforska med faktorerna risk och okända. Genom att barnets utforskande skall följas, dokumenteras och fångas upp i verksamheten. På så vis ges barnen möjlighet att aktivt *vara* demokratiska samhällsmedborgare här och nu. Att utforskandet får en verklig riktig innebörd i förskolans styrdokument stämmer också väl mot den tidigare forskning som förts kring ”utforskande lärprocesser” vilken enbart rör förskolan.

Det är värt att notera att ordet utforska förekommer främst inom de naturvetenskapliga ämnena i samtliga tre läroplaner. Från naturkunskap och utforskande av enkel teknik i förskolan till ett ”naturvetenskapligt utforskande” i gymnasiet. Vad detta ”naturvetenskapliga utforskande” skulle kunna innebära får vi en aning om då det används tillsammans med ord som observera, klassificera, mäta och experimentera. Men vad som ryms i begreppet utforska i relation till traditionell forskning är dock svårt att säga något om utifrån denna enkla analys. Kanske skulle det kunna vara föremål för vidare forskning.

Annan vidare forskning skulle kunna innebära att man försöker se hur olika aktörer inom skolan upplever eller ser på utforskandet. Under arbetet med uppsatsen har jag till exempel talat med lärare som har erfarenhet av att arbeta både i förskolan och i skolan och som uttrycker att de upplevt stora kontraster mellan en självklar ”utforskande miljö” och en mer styrd och målinriktad undervisning. Jag har också talat med lärare som nu har gått i pension och som vittnar om att ”det förr i tiden fanns mer utrymme att arbeta utforskande i skolan”. Detta är påståenden av individer, här helt lösryckta och tagna ur sitt sammanhang, men konversationer kring då och nu, eller förskola och grundskola, skulle på något vis kunna bli del av vidare forskning kring utforskandets möjligheter i utbildning.

Som jag nämnt tidigare i uppsatsen skulle en djupare diskussion kring olika teoribildningar kring utbildning och lärande i relation till ett begrepp som ”utforskande lärprocesser” vara önskvärd.

Svårigheten och obehaget i att försöka sätta ord på ”något” framhåller Biesta i sina teorier kring utbildning. Rörande utforskandet och dess förutsättningar finns det också hela tiden en risk i att fastna i ett svartvitt tänkande kring utbildning och bildning, kontroll och frihet. Samtidigt som formuleringarna i sig, vilket redan nämnts tidigare, hela tiden riskerar att få precis motsatt effekt än den ursprungliga avsikten. Med anledning av detta vill jag ändå avsluta uppsatsen med ett hoppfullt citat från Biesta där han skriver att

”.. jag tror verkligen att detta att se frågan om människans mänsklighet som en radikalt öppen fråga, som något som måste ”erövrats” gång på gång, kan bidra till att hålla oss vakna, särskilt inför olika försök att begränsa vad det innebär att vara mänsklig och föra ett mänskligt liv.” (Biesta 2006, s.134)

* Biesta själv använder genomgående ordet ”explore” i sina samtliga tre böcker då han refererar till sitt eget görande. Exempelvis ”In this chapter I’ll explore the..” osv. Utforska är ett av de förslag som dyker upp på exempelvis google translate som översättning av ordet ”explore” till svenska. Man har också valt att använda ordet utforska i de svenska översättningarna av hans böcker. Dock formulerar Biesta själv aldrig något om utforskandet, eller ”explore”, som sådant, i sina teorier kring demokrati och utbildning.

7. Referenser

- Beck, U. (2012). *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Bergström, B. & Boréus, K. (2012). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I Bergström, B. & Boréus, K. (Red.). *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Uppl. 3:6) (s. 13-48). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, B. & Boréus, K. (2012). Innehållsanalys. I Bergström, B. & Boréus, K. (Red.). *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Uppl. 3:6) (s. 49-90). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, B. & Boréus, K. (2012). Diskursanalys. I Bergström, B. & Boréus, K. (Red.). *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (Uppl. 3:6) (s. 353-415). Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2004). "Mind the Gap!" Communication and the Educational Relation. I Bingham, C. Sidorkin, A, M. (Red.), *No Education Without Relation* (s. 11-22). New York: Peter Lang.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet - Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber AB.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Edström, A-M. (2006). Att forska om lärande i konst. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 11(3), 195-213.
- Eriksson, A. (2014). *Förutsättningar blir till erbjudanden: belyst genom utformning och genomförande av förskolans temainriktade arbetssätt*. Umeå: Umeå Universitet.
- Fredriksson Sjöberg, M. (2014). *Vad händer med dialogen?: En studie av dialogisk interaktion mellan pedagog och barn i förskolan*. Umeå: Umeå Universitet.

- Globalisering, Literacy och utforskande lärprocesser: förskolebarns språk, läsande, skrivande och matematiserande. (2010). Hämtad 22 januari, 2015, från http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.90239.1338542286!/menu/standard/file/Forskningsprogram_Forskarskola_for_forskollarare.pdf
- Lévinas, E. (1993). *Etik och Oändlighet – Samtal med Philippe Nemo*. (3:e uppl.). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium AB.
- Liedman, S-E. (2010). Bildning och utbildning: vad formar en människa? I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (1a uppl., s. 565-587). Stockholm: Natur och kultur.
- Lindgren Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemman: förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. Umeå: Umeå universitet.
- Lundgren, U. P. (2010). Det livslånga lärandet: Att utbilda för ett kunskapssamhälle. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (1a uppl., s. 99-131). Stockholm: Natur och kultur.
- Lundgren, U. P. & Säljö, R. (2010). Skolans tidiga historia och utveckling: från skrivarskola till folkskola. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (1a uppl., s. 21-51). Stockholm: Natur och kultur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Region Skåne. (2015). En möjlighet att fördjupa delaktigheten. I *Med rätt att inspireras: Fyra skånska kommuner berättar*. (s. 10-13). Hämtad 5 augusti, 2015, från <http://utveckling.skane.se/publikationer/rapporter-analyser-och-prognoser/med-ratt-att-inspireras/>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan. Reviderad 2010*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket (2013). *Läroplaner, ämnesplaner och kursplaner*. Hämtad 26 maj, 2015, från <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser>
- Skolverket (2013). *Det här gör skolverket*. Hämtad 22 maj, 2015, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/det-har-gor-skolverket-1.61165>
- Skolverket (2013). *Vad är entreprenöriellt lärande?* Hämtad 26 maj, 2015, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap/vad-ar-entreprenorskap>
- Skolverket (2014). *Entreprenörskap*. Hämtad 5 augusti, 2015, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/entreprenorskap>
- Skolverket (2014). *Läroplaner*. Hämtad 26 maj, 2015, från <http://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973>
- Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & Demokrati*. 14(1), 11-33.
- Thorgersen, K. & Alerby, E. (2005). One word to rule them? The word aesthetics in curricula for the Swedish compulsory school of today. *Utbildning & demokrati*. 14(1), 63-79.
- Thorgersen, K. (2007). *Unspoken Truths: about aesthetics in Swedish schools*. Luleå: Luleå tekniska universitet. (Licentiate thesis/ Luleå University of Technology; Nr 2007:24).
- Winter, P. (2011). Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy & Education*. 30(5), 537-542.

8. Bilagor

Ordet utforska i förskolans läroplan 1998, rev. 2010.
Ordet förekommer totalt 7 gånger i dokumentet som är 16 sidor;

	utforska som metod	barns utforskande	utforska plats	utforska material	nyfikenhet lust inspirera	skapande lek	urskilja	söka	ställa frågor samtala om
värdegrund och uppdrag	X		X		X	XX		X	
utveckling och lärande	X				XX				
utveckling och lärande naturvetenskap	X						X		XX
utveckling och lärande teknik	X			X			X		
uppföljning utvärdering utveckling (pedagoger)	X	XX							XX

Ordet utforska i grundskolans läroplan 2011.
 Ordet förekommer totalt 10 gånger i dokumentet som är 279 sidor;

	beskrivning av ämnet	utforska som metod	utforska som kunskap	utforska plats	utforska material	nyfikenhet lust	kreativ gestalta	pröva experimentera möjligheter	analysera	lära arbeta
övergripande uppdrag		X					X	X		X
övergripande kunskaper		X	X			XX				X
övergripande mål		X								X
matematik	X	X				XX				
biologi åk 3		X	X	X						
fysik åk 3		X	X	X						
kemi åk 3		X	X	X						
geografi		X		X					X	
slöjd		X			X	X	X	X		
slöjd åk 1-3		X			X			X		

Ordet utforska i gymnasieskolans läroplan 2011.
Ordet förekommer totalt 9 gånger i dokumentet som är 202 sidor ;

	beskrivning av ämnet	utforska som metod	utforska som kunskap	utforskande kopplat till fysiskt material	nyfikenhet lust upplevelse	etik	befästa fördjupa utveckla påverka	observera klassificera mäta experimentera	diskutera fråga förklara argumentera	lära arbeta
övergripande mål och riktlinjer, kunskaper		X	X							X X
matematik	X	X			X X					
naturkunskap	X		X				X		X	
naturkunskap 1a1		X	X X	X		X		X	X X	
naturkunskap 1b		X	X	X		X		X	X X	



LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
WWW.soc.lu.se