

# Den närproducerade medborgaren

**Mätbart kvalificerad**

**Av: Sandra Sundbäck**

Handledare: Fredrika Björklund

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 1, 15 hp | vårterminen 2016

Grundlärarprogram med inriktning mot förskoleklass och år 1-3



## **Abstract**

**English title:** The Locally Produced Citizen – Qualified by Measures

**Author:** Sandra Sundbäck

**Supervisor:** Fredrika Björklund

**Year:** Spring term 2016

**Summary:** Social studies, or citizenship education, seems to be a hot topic when it comes to questions regarding the school. Research shows that social studies, as a school subject, is hard to define and at the same time, defined by many.

The aim of this study is to examine which aspects of social studies is emphasized in the national curriculum. The focus is primary school. Furthermore, the purpose is also to examine how a selected number of municipalities, in their own policy documents, address these sections in national curriculum. Following questions have been answered with discourse analysis:

- What relevant discourses regarding social studies can be found in the national curriculum and how is the relationship between them?
- Which educational purposes are formulated within these discourses?
- Is it possible to see reflections of these discourses in the municipal steering documents, and if so, how are they expressed?

The result shows that discourses surround the word *knowledge*, and that one aspect of knowledge is dominating. This aspect is even more dominating in the municipalities own steering documents and other aspects are being suppressed.

**Key words:** social studies, discourse analysis, policy documents, school, municipality

**Nyckelord:** samhällskunskap, diskursanalys, styrdokument, skola, kommun

# Innehållsförteckning

Innehållsförteckning .....	ii
1. Inledning.....	1
Bakgrund .....	2
Från medborgarkunskap till samhällskunskap - en historisk tillbakablick .....	2
Ett dubbelt uppdrag? I dubbel bemärkelse? .....	3
Dubbel styrning .....	4
Syfte.....	5
Frågeställningar.....	6
2. Tidigare forskning .....	6
3. Teoretiska begrepp och utgångspunkter.....	9
Diskursanalys som teori och metod.....	9
Diskurs enligt Laclau och Mouffe .....	10
Antagonism och hegemonisk intervention .....	11
Två kunskapsparadigm .....	11
Utbildningens funktioner.....	13
Kvalificering, socialisation och subjektivering .....	14
Avbrottets pedagogik.....	15
4. Material och metod .....	16
Materialpresentation och avgränsning.....	16
Nationella styrdokument.....	16
Kommunala styrdokument.....	17
Avgränsning och urval.....	17
Diskursanalys som metod.....	18
Metodreflektion .....	19
5. Resultat och analys .....	19
De nationella styrdokumenterna - Läroplanen.....	19
Den dominerande kunskapsdiskursen – en teordiskurs .....	20
Praktikdiskurs som antagonism .....	22
Kunskapskampens antagonismer .....	23

Resultatsammanfattning av den nationella läroplanen.....	30
Avspeglingar i de kommunala styrdokumenten.....	31
Kunskap i fokus .....	31
Kunskapssyn och utbildningssyfte .....	32
Resultatsammanfattning av de kommunala skolplanerna.....	41
6. Slutdiskussion .....	42
Vidare forskningsintresse.....	43
7. Litteratur- och källförteckning .....	44
Empiriskt material.....	46
Nationella styrdokument:.....	46
Kommunala styrdokument:.....	46

# 1. Inledning

Vad är skolämnet samhällskunskap? Eller vad *borde* det vara? Det finns förstås inga enkla svar och de ser antagligen annorlunda ut beroende på vem som tillfrågats. Mycket tyder dessutom på att just samhällskunskapsämnet är särskilt svårdefinierat och komplext (se bl.a. Englund 1986a; 1986b; Kristiansson 2014; Jonasson Ring 2015; Vernersson 1999 m.fl.), och särskilt utsatt för politiska påtryckningar (Englund 1986a; 1986b; ).

Strider om vilket innehåll som ska tillskrivas ämnet och uppdraget står öppna i såväl förarbeten till skolans styrdokument som i själva läroplanerna, i de senare dock med en ton av konsensus som ofta döljer motstridigheter för den som inte riktar ett skarpt öga mot texterna (Englund 2005, s. 52-56, 70-71; Jarl & Rönnerberg 2015, s. 88-89; Nordin 2012, s. 182). Genom det kommunala ansvaret finns även policydokument på ytterligare en nivå där kommunpolitiker, genom bland annat skolprogram och skolplaner, tolkar och uttrycker lokala ambitioner med skolans uppdrag (Pierre 2007; Kjellgren 2007).

Innehållet i de olika styrdokumenterna bygger på olika föreställningar om omvärlden, idéer som följer samhällsstrukturer och dess skiftningar (Englund 2005). Tillskrivelserna handlar således om vad som anses vara grundläggande behov för att kunna verka i världen och/eller påverka den på ett sätt som är vedertaget och accepterat. Skolan blir föremål för att skapa en viss typ av samhällsmedborgare, tidsenligt rustad för att ta sig an det som väntar i samhället (Englund 1986a; 1986b; 2005; Dahlstedt & Olson 2013). Många är det som vill hålla just sin version av den gode samhällsmedborgaren flytande i havet av åsikter, för skolan, som anses ha en viktig roll då det kommer till ”producerandet” av medborgare, är och kommer alltid att vara en samhällsangelägenhet. Barnet, som i förlängningen blir föremål för dessa idéer får rollen som katalysator för de olika aktörernas längtan efter något bättre, eller bara någonting annat. Så för vems skull finns undervisningen? Är det för barnet, för samhället? Varför finns samhällskunskapsämnet?

## Bakgrund

Från medborgarkunskap till samhällskunskap - en historisk tillbakablick  
Samhällskunskap som skolämne är ett relativt nytt ämne skapat utifrån politiska ambitioner att dels ge kunskaper, dels fostra goda samhällsmedborgare (Sandahl 2011, s.16). Tomas Englund, professor i pedagogik, har bedrivit långvarig forskning som intresserar sig för hur de samhällsorienterande och medborgarfostrande ämnena, främst samhällskunskap och historia, skrivits fram i läroplanerna utifrån ett historiskt perspektiv (Englund 2005; 1986a; 1986b).

En viktig startpunkt för det som senare kom att bli samhällskunskapsämnet var de reformer som i slutet av 1900-talets andra decennium ledde fram till att prästerskapet förlorade alltmer makt över skolan. Kristendomsämnet, som från skolans start definierat den gode medborgaren och fostrat honom, tappade genom skolreformerna år 1918 och 1919 successivt sin fostrande roll till övriga samhällsorienterande ämnen (d.v.s. medborgarkunskap/samhällskunskap, historia och geografi) (Englund 1986a, s. 58-59). I och med arbetarklassens senare intåg i skolan behövdes en annan typ av "fostran" där frågor om förberedelser inför livet som samhällsmedborgare sattes i ljus, varför ämnet medborgarkunskap, senare samhällskunskap, kom att bli aktuellt. Den sociala fostran som tidigare förmedlats från kristendoms- och även historieämnet i form av underkastelse gentemot Gud och fosterlandet luckrades långsamt upp och ersattes så småningom av ett alltmer riktat fokus mot skolans arbetsform och elevens aktivitet för medborgarbildning (s.59-60). Ovanstående reformer var enligt Englund ett viktigt led i en politisk ambition att skapa en sekulariserad skola för de breda massorna, vilket alltså förändrade förutsättningarna för skolans medborgarbildning och fostran.

Englunds forskning målar sedan upp en bild av ett ämne präglad av politisk påverkan avhängigt samhällsförändringar såväl i Sverige som i omvärlden. Som exempel nämner han bland annat efterkrigstidens demokratikris där skolan skulle axla ansvaret att säkerställa eller "rädda" tillväxten av demokratiska medborgare, influenser som bland annat kom från den rådande utbildningssynen och idealet i USA. Samhällskunskapsämnet föds i efterdyningarna av diskussionerna efter andra världskriget och förs in på schemat, från och med årskurs 4, i samband med grundskolereformen 1962 som en uttalad insats för social fostran (1986a, s. 26; 1986b, s. 363, 387; 2005, s. 82-86). Detta sker dock i samband med ett alltmer rationellt och vetenskapligt fokus där experter och vetenskapsmän skulle pröva och lösa skolans situation. Skolans demokratiska konception fick snabbt böja sig för en samhällsutveckling som drevs i

andan av teknik och vetenskap, något som i sin tur också påverkar samhällskunskapsämnets uttalade syfte att fostra samhällsmedborgare till att rikta alltmer fokus mot faktakunskaper, där expertisen skulle anpassa och specialisera människorna till ett samhälle i behov av såväl forskare och tekniker som mer praktisk arbetskraft (1986a, s.26-28; 1986b, s. 387-388). Pendeln nådde dock sin vändpunkt igen då Olof Palme i egenskap av ecklesiastikminister riktade kritik mot 1960-talets skola varpå en ny våg, som återigen kom att leda ämnet närmare fostransaspekten, växte sig stark.

Och allt sedan dess har ämnet fortsatt pendla mellan fostransaspekten å ena sidan, kunskapsaspekten å den andra, där politiska strömningar och idéer, samhällsklimat och händelser i omvärlden, bestämt var tonvikten ska ligga (Englund 1986a; 1986b; 2005). Englunds omfattande läroplansforskning skapar inte bara en bild av ett samhällskunskapsämne särskilt öppet för politisk påverkan i och med sitt uttalade syfte att ge politisk och medborgerlig bildning och att fostra, forskningen påvisar också ett starkt samband mellan ämnet och skolans övergripande uppdrag, att fostra och ge kunskap.

## Ett dubbelt uppdrag? I dubbel bemärkelse?

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. (Skolverket 2011b, s. 7)

Med dessa meningar inleds den samlade läroplanen. I många avseenden har det tolkats som ett dubbelt uppdrag, ett demokrati- eller värdegrundsuppdrag och ett kunskapsuppdrag. Det förra uppdraget innebär att skolan ska skapa förutsättningar för eleven att tillägna sig sådana kunskaper och färdigheter som är nödvändiga för att kunna verka i och känna samhörighet med det demokratiska samhälle hen lever i (Ekman & Pilo 2012, s. 10), något som med andra ord borde betyda att det demokratiska uppdraget och kunskapsuppdraget samverkar med varandra. Ekman & Pilos studier visar dock att demokratiuppdraget ofta förstås som avskilt från kunskapsuppdraget, varför undervisningen på vissa håll också tenderar att jobba med värdegrunden tematiskt eller som en tillfällig insats vid ordningsstörande beteenden (2012, s. 64-65, 152).

Intentionen med värdegrunden har dock varit att den ska genomsyra hela verksamheten och integreras i kunskapsmålen. Skolverket har befarat att så inte varit fallet, varför ett antal utredningar och inspektioner tillsatts för att titta på hur skolorna arbetar med detta. Ett exempel kan vi hitta i rapporten *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund* (2012) där Skolinspektionen granskat 17 olika skolor. Resultatet visar att det råder en alltför stark

delning av skolans samlade uppdrag där "(...)elevernas kunskapsutveckling är en del, ett främjande och förebyggande värdegrundsarbete en annan och demokratiska medborgarfostrande uppdraget en tredje" (2012, s. 3). Skolinspektionen menar att det behöver tydliggöras att det demokratiska uppdraget är en del av kunskapsuppdraget för att lärarna ska jobba mer målmedvetet med att utveckla elevernas medborgerliga kompetenser i undervisningens alla ämnen.

Arfwedsson och Arfwedsson (2002) menar även att skolan har ett dubbelt uppdrag i bemärkelsen, två olika huvudintressenter. Å ena sidan finns eleven som måste få sina behov och intressen tillgodosedda, å andra sidan finns samhället och staten med sina behov och krav (2002, s. 57-58). Man menar att ett övergripande syfte med utbildningen är att "betjäna" båda dessa intressenter, men att det råder motsättningar mellan individens, respektive samhällets, intressen och behov, något som mer naiva debatter om skolan inte verkar ta hänsyn till. Arfwedsson och Arfwedsson ser här att det inte går att nå konsensus om skolans uppdrag då det alltid kommer att finnas individuella behov och intressen som inte är samstämmiga med samhällets syn på vilka medborgarkompetenser som krävs. Vidare förklaras att de samhälleliga föreskrifterna konkretiseras i, bland annat läroplaner, och att det i dessa går att se vilken sida som betjänas mest (2002, s. 59-87).

## Dubbel styrning

Sedan början av 1990-talet har kommunerna, genom omfattande reformer, fått ett starkare inflytande då det kommer till skolornas utformning och styrning. En uttalad ambition var att skolorna skulle ges ökat utrymme att själva utforma undervisningen utifrån kommunala och lokala behov och intressen (Nordin 2012, s. 179, 186). Staten, vars kontroll tidigare bestod i att reglera och detaljstyra såväl innehåll som utförande genom bland annat läroplaner, formulerar nu istället mål och riktlinjer för skolorna. Kommunerna ansvarar i sin tur för att dessa mål uppfylls och är skyldiga att redovisa att så sker (Forsberg & Lundahl 2012 s. 203; Jarl & Rönnberg 2015, s. 44-52). Kommunerna har därför tydligare definierats som realiseringsansvariga för den nationella politiken samtidigt som det kommunala självstyret ger utrymme för lokalt politiskt beslutsfattande (Skott 2012, s. 293).

Statens styrning sker med andra ord dels genom kontroller av huruvida man på lokal nivå uppfyller målen, dels genom att formulera de mål och riktlinjer som skolorna måste förhålla sig till. Innehållet styrs genom politiska dokument som är framtagna utifrån kompromisser och majoritetsbeslut, det vill säga att de inrymmer olika föreställningar om vad skolans



uppdrag är och vilka kunskaper den bör förmedla. Dessa formuleringar tar sig särskilt uttryck i skolans läro- och kursplaner (Jarl & Rönnerberg 2015, s. 87-88).

Och kommunpolitikerna kan även de utöva sitt inflytande över skolan genom att formulera ambitioner i kommunala styrdokument i form av exempelvis skolplaner och program. Formuleringsutrymmet är relativt fritt så länge det görs inom ramen för de nationella styrdokumenterna (Jarl & Rönnerberg 2015, s. 28-31). Studier har dock visat att skolplaner har förhållit sig på olika sätt till de nationellt formulerade målen. I vissa fall har de lokala målen dragits längre, ibland så långt att de kommit att gå *emot* de nationella målen (SOU 2014:5).

Bakgrunden börjar nu närma sig pudelns kärna. Med ett flertal aktörer som på olika nivåer och arenor formulerar kompromisser som rör skolans uppdrag och kunskaper, riktar sig nu intresset mot *vad* som formuleras. Englund menar att läroplaner i mycket stor utsträckning, då det kommer till samhällsvetenskap, ger en bild av det ”lyckliga samarbetet och det fungerande samhället” (2005, s. 56), något som han menar ligger långt ifrån verkligheten.

Med staten som högst beslutande organ riktas nu fokus mot hur samhällskunskapsämnet skrivs fram i läroplanen för grundskolan. Vilka tolkningar möjliggörs då det kommer till innehåll och syften med undervisningen och hur uttrycks samhällskrav respektive individuella behov och intressen? Hur svarar kommunerna mot dessa skrivningar? Vilka intressen ges utrymme och vilka nekas inträde?

## Syfte

Syftet med uppsatsen är att, med fokus på grundskolans tidigare år och med hjälp av diskursanalys, undersöka vilka olika aspekter av samhällskunskapsämnet som betonas i den nationella läroplanens olika delar, samt vilka syften med undervisningen som skrivs fram inom dessa diskurser. Vidare är också syftet att undersöka på vilket sätt de kommunala styrdokumenterna i sin tur svarar mot dessa skrivningar.

## Frågeställningar

Följande frågeställningar kommer att användas för att hjälpa analysen framåt:

- Vilka, för samhällskunskapsämnet, relevanta diskurser går att finna i den nationella läroplanen, och hur ser förhållandet ut dem emellan?
- Vilka undervisningssyften skrivs fram inom dessa diskurser?
- Går det att se avspeglningar av och/eller reaktioner mot dessa diskurser i de kommunala styrdokument, och i så fall, på vilket sätt uttrycks de?

## 2. Tidigare forskning

I Johnsson Harries (2011) sammanställning av samhällsvetenskaplig forskning, *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik - Rapport från en inventering*, konstateras att det i Sverige finns förhållandevis lite forskning på området och speciellt då det kommer till samhällskunskapsämnet. Det som tidigare berörts är främst olika läromedelsanalyser och synen på demokrati i grundskolans senare år och gymnasiet. Det konstateras att då det kommer till grundskolans tidigare år är nutida forskning nästintill obefintlig. Nedan presenteras några av de forskningsbidrag som på olika sätt är av relevans för denna uppsats. Dessa används främst för att ge en bild av forskningsfältet idag, men kommer också att återknytas till på olika sätt i slutdiskussionen.

I likhet med rapporten ovan konstaterar Martin Kristiansson (2014), lektor i samhällsvetenskapernas didaktik, att forskning om samhällskunskapsämnet i de lägre åldrarna efter 1990-talet inte står att finna, varför han i den vetenskapliga artikeln *Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium - ett osynligt ämne som bistår andra ämnen*, ägnar uppmärksamhet åt grundskolans år 4-6. Genom att intervjua lärare bekräftas bakgrundsbilden av samhällskunskap som ett komplext, osammanhängande och svårdefinierat ämne som saknar tydliga ämnesmarkörer. I jämförelse med övriga So-ämnen ägnas det förhållandevis lite undervisningstid åt samhällskunskap då lärarna verkar uppfatta det som ett gränslöst stort ämne som genomsyrar och "hjälp" alla ämnen. Kristiansson problematiserar därför hur lärare ska kunna bedöma och betygsätta elever i ett ämne som är så svårdefinierat och föreslår istället en diskussion om ämnet som gränsöppnare mellan övriga ämnen för att skapa möjlighet att orientera sig bortom "skolkunskapen".

Även Emmy Jonasson Ring (2015) intervjuar lärare om samhällskunskapsämnet i licentiatuppsatsen *Samhällskunskap i ett föränderligt samhälle. Medborgarkompetenser och didaktiska utmaningar*. Här ligger fokus på grundskolans senare år och hur lärarna arbetar med sitt ämne i klassrummet samt på vilket sätt det kan relateras till demokratiskt deltagande. En utgångspunkt är skolans roll att fostra demokratiska medborgare och samhällskunskapsämnets syfte att se till att elever går ur skolan, rustade med de kompetenser som behövs för att förstå och aktivt kunna delta i den värld de befinner sig i. De kompetenser som förutsätts sammanfattas i *perspektivtagande, kritiskt tänkande, reflexivitet och självständighet*, och tillsammans med demokratiskt deltagande utgör de studiens analytiska redskap för tolkning av lärarnas intervju svar angående vilka metoder och vilket innehåll de använder sig av i sin undervisning. Resultatet visar att de lärare som medverkar i studien skapar de förutsättningar som behövs för att kunna utveckla ovanstående kompetenser, såväl genom val av innehåll som av metod.

Johan Sandahl (2011) fokuserar mer på samhällskunskapsämnets innehåll, det han benämner "själva kunskaperna", och har i sin licentiatuppsats, *Att ta sig an världen - Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*, intervjuat samhällskunskapslärare på gymnasienivå i syfte att kartlägga vilka olika kunskapsformer och mål som uttrycks för samhällskunskapsämnet inom området *globalisering*. Sandahl utgår från ämnet som politiskt skapat med två syften, dels att fostra medborgare, dels att ge kunskaper, men att det inte oproblematiskt går att dela upp lärarnas svar i *fostran* eller *kunskaper* då båda delar samverkar på ett djupare plan och tillsammans utgör samhällsdidaktiken. Därför undersöks kunskapsdimensionen och de olika delar den utgörs av för att sedan kunna relateras till fostransuppdraget. Studien kommer fram till att lärarna på ett medvetet sätt verkar använda sig av det Sandahl kallar "första ordningens kunskaper" (begrepp, teorier, modeller) integrerat med "andra ordningens kunskaper" (analys, kritiskt tänkande, perspektivtagande, se sammanhang, problematisering) och att målet med deras undervisning är att eleverna ska behärska och utveckla dessa.

Hur det demokratiska deltagandet skrivs fram och vilket förhållningssätt som förbereds i olika nationella styrdokument är något som Anders Stig Christensen (2014) undersöker i *Demokrati- och medborgerskapsbegreber i grundskolens samfunds dag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland*. Som artikelns titel indikerar handlar det om en jämförande textanalys av kursplaner i samhällskunskapsämnet, dock med fokus på övergripande mål och grundskolans senare år. Här har även jämförelser gjorts med varje lands, dock inte Tysklands, tidigare

kursplaner för att se hur dessa utvecklats historiskt. Genom att anlägga en teoretisk ram av olika demokratiska uppfattningar kommer Christiansen fram till att de olika ländernas kursplaner utvecklats på mycket olika sätt i respektive land. Den norska kursplanen är i dag präglad av en mer kommunitaristisk, det vill säga värdekonserverativ, demokratiuppfattning i jämförelse med den svenska och danska kursplanen som numera består av republikanska skrivningar men närmar sig deliberativa idéer, enkelt förklarar som mer neutrala riktningar. Den tyska konsensuskrivningen präglas av politisk bildning och rör sig även den runt republikanska och deliberativa uppfattningar.

En annan textanalytisk jämförelse gör Camilla Löf (2011) i sin doktorsavhandling, *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Här undersöker Löf det icke-obligatoriska skolämnet *livskunskap* som tagit form och plats på schemat ur ett uttalat behov av att konkretisera skolans värdegrundsarbete då det många gånger hamnar i skuggan av kunskapsarbetet. Med hjälp av kritisk diskursanalys undersöker Löf hur ämnet förklaras i nationella, kommunala och lokala policydokument samt intervjuer, hur det organiseras i praktiken och vilken syn på barn som förekommer inom diskurserna. Resultatet visar att det på nationell nivå främst förekommer diskurser som konkurrerar om livskunskapsämnets innehåll. I övrigt påvisas en mängd olika tolkningar av ämnet på lokal nivå och ytterligare transformeringar i praktiken. Något som Löf särskilt poängterar är att barn, i dessa olika dokument, framstår som bristfälliga och otillräckliga och att ämnets uppgift blir att träna barnen till att klara av de riskfyllda delar som man kan stöta på i samhällslivet.

I *Trends and Dilemmas in Citizenship Education* ger professor Trond Solhaug (2013) en internationell blick på det som i Sverige förstås som samhällskunskapsämnet. Trenden är att olika stater väljer att ha ett eget ämne för den samhällsvetenskapliga undervisningen som här benämns antingen *citizenship education* eller *social studies*. Artikeln visar på ett flertal undervisningsdilemman, varav några sägs böttna i debatter grundade i politiska ideologier. Solhaug menar att det kan komma att handla om huruvida betoningen ska ligga på medborgarnas rättigheter eller deras sociala ansvar och skyldigheter, betoning på konkurrens och individualitet eller solidaritet samt om undervisningen bör visa på politiska system och rusta för röstning eller om den ska erbjuda deliberativa praktiker och mana till samhällsengagemang genom social och politisk medverkan. Med det följer också frågor om *vad* eleverna bör lära sig, handlar det främst om fakta, förmågor eller politiska procedurer? I övrigt menar Solhaug att det finns diskurser från olika håll som indikerar ett starkare stöd för

deliberativa praktiker i undervisningen, samtidigt som ett problem är att det finns allmänna idéer om att barn inte skulle vara tillräckligt mogna för samhällslivet och därför måste kvalificeras in i det, något som han menar inte går ihop med det faktum att barn, redan i förskolan, är individer med rättigheter att delta i samhället.

### 3. Teoretiska begrepp och utgångspunkter

Det teoretiska ramverket för studiens undersökning tar framför allt sin utgångspunkt i en diskursanalytisk ansats där teori och metod är intimt förknippade med varandra. Således utgår detta avsnitt från de diskursanalytiska teorier och begrepp som varit mest centrala i arbetet med analysen, för att sedan knyta an till teorier som både begränsat och hjälpt förståelsen av det empiriska materialet.

#### Diskursanalys som teori och metod

Winther Jørgensen & Phillips (2000) introducerar ett flertal olika riktningar inom det diskursanalytiska fältet varav alla har sitt ursprung i Michel Foucault och socialkonstruktivismen. Bärande tankar är att språket är intimt förknippat med maktfrågor och att det både konstituerar och konstitueras av verkligheten. Språket skapar inte bara representationer av verkligheten utan konstituerar även sociala relationer och identiteter. Världen, i sin fysiska form, existerar, men det är bara genom diskurser som den ges innebörd, varför det också på den diskursiva nivån råder strid om vilka betydelser verkligheten ska tillskrivas (2000, s. 11-15):

Diskursen försöker förgäves framstå som om den inte är något att bry sig om, men de förbud den drabbas av avslöjar mycket tidigt och mycket snabbt dess koppling till begäret och makten. Det är inget att förvånas över: diskursen är, som psykoanalysen visat, inte bara det som manifesterar (eller gömmer) begäret - den är också begärets objekt. Inte heller är den, vilket historien ständigt lär oss, bara det som traderar striderna och maktsystemen utan också det för vilket, genom vilket man slåss - den makt man försöker erövra. (Foucault 1993, s. 8)

Med andra ord har inte språket *ett* generellt betydelsesystem utan är strukturerat i mönster där betydelserna ser olika ut från en diskurs till en annan. Dessa olika diskurser strävar efter att reproducera eller bevara den sociala verkligheten, men också efter att förändra den (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s. 7, 16, 138, 151-152). Möjligheter reduceras och sanningseffekter eller *objektiva diskurser*, diskurser där innehållet framstår som oföränderligt

och självklart, skapas vilket får sociala konsekvenser på så vis att de pekar ut olika positioner för individer att inta, positioner uppbyggda av förväntningar som reglerar vårt handlingsutrymme och beteende (2000, s. 16, 21-24).

Fundamentalt för diskursanalysen är att den inte skiljs ut som enbart metod eller teori. Teorierna tillhandahåller analysen viktiga utgångspunkter och modeller som måste accepteras, och de olika riktningarna kan ha övervägande mycket av antingen teoridelar eller metoddelar (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 7-12). Vissa begrepp och utgångspunkter inom diskursteorin fyller en central funktion för denna studie och kommer därför att ägnas särskild uppmärksamhet nedan.

## Diskurs enligt Laclau och Mouffe

Diskurser förstås i denna studie som det Laclau och Mouffe (2008) beskriver som tillfälliga tillslutningar av betydelser inom en viss social domän, så kallade *partiella begränsningar* (s. 166). Då det inte går att se sociala företeelser som slutgiltiga eller totala skapas ett utrymme för en ständigt pågående strid mellan diskurser angående vilket innehåll som ska läggas i de olika definitionerna av identiteter och samhälle, en strid som kan förstås som en *diskursiv kamp*. Den diskursiva kampen innebär således en strävan efter entydighet som gör att vissa betydelser i slutändan fixeras i en tillfällig tillslutning medan andra utestängs. Rådande diskurser kan på detta vis också förstås som en reducering av möjligheter (Laclau & Mouffe 2008, s. 157, 166-167, 169, 208; Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 13, 33-37).

De tecken som ingår i en diskurs kallar Laclau och Mouffe för *moment*, vilka ges betydelse genom att de artikuleras på bestämda sätt i förhållande till varandra. (2008, s. 157). Denna diskursiva process, där tecknen, eller momenten, fixeras för att eftersträva entydighet, är dock aldrig fullständig eftersom övriga betydelser, det "meningsöverskott" som stängts ute, alltid kan rubba dess existens, diskursen kan alltid utmanas. Dessa moment, som ännu inte fixerats i entydighet, kallar Laclau och Mouffe för *element* (s. 165-167). Diskursens strävan är således att omvandla alla mångtydiga element till entydiga moment genom att stoppa differensflödet (s. 168). De element som i större utsträckning än andra möjliggör olika tillskrivningar av dess betydelse kallar Laclau och Mouffe för *flytande signifikanter* (s.169) och det är oftast i kampen om deras innehåll som det går att spåra olika diskurser (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 34, 141).

## Antagonism och hegemonisk intervention

Där diskurserna kolliderar, det vill säga där de ställer olika krav på handlingar, uppstår en konflikt som Laclau & Mouffe kallar *antagonism*. Antagonismen är inte ett uttryck för en motsägelse, utan uppstår genom att det "Andra", i form av en annan diskursiv närvaro, helt enkelt hindrar någon/något från att helt "vara sig självt", från att stabiliseras till objektivitet (2008, s. 180, 184-185). Med andra ord utgör antagonismer gränser för all objektivitet, den påvisar språkets försök till betydelsefixering och omöjliggör en slutgiltig partiell begränsning (s. 185):

I den mån det finns antagonism kan jag inte utgöra en fullständig närvaro för mig själv. Men inte heller den kraft som antagoniserar mig utgör en sådan närvaro: dess objektiva vara är en symbol för mitt icke-vara, och det flödar således över en mångfald betydelser som hindrar att det fixeras som fullständig positivitet. (Laclau & Mouffe 2008, s. 185).

Dessa antagonismer eller konflikter kan också upplösas genom att en diskurs undertrycker övriga diskurser och återupprättar entydighet där det tidigare uppstått mångtydighet, en process som diskursteorin kallar *hegemonisk intervention* (Winther Jörgensen & Phillips 2000, s. 54-56). Men på samma sätt som antagonismer kan upplösas genom hegemoniska interventioner för att uppnå objektivitet kan också momenten i objektiva diskurser, det vill säga diskurser som mer eller mindre framstår som självklara och sanna, ifrågasättas av undertryckta diskurser för att åter bli element, det vill säga återigen öppnas upp för tillskrivning av innehåll (2000, s. 43-44).

Diskursanalysen som metod och teori har i denna studie använts för att kunna urskilja relevanta diskurser för studien och peka på förhållandet mellan dem.

## Två kunskapsparadigm

Med hjälp av antagonismbegreppet, och mot förståelse av den bakgrund som målats upp i inledningen, har ett antal konflikter uppmärksammats i styrdokumentet. Nedanstående teoriavsnitt har hjälpt analysen då det gäller att förklara och förstå dessa antagonismer.

Vilken kunskapssyn som är rådande och vad den innebär och får för konsekvenser i praktiken är något som det läroplansteoretiska forskningsfältet bland annat intresserat sig för på senare tid (Englund, Forsberg & Sundberg 2012). Att begreppet kunskap varit omtvistat under en längre period och att debatten fortfarande är högst gällande även idag är något som bland andra Ingrid Carlgren (2012), professor i pedagogik, visar på. Då det kommer till kunskapsfrågan ringar Carlgren in två olika kunskapsparadigm som på vissa punkter anses

svåra att förena med varandra. Det ena paradigmet utgår från en kunskapssyn som Carlgren kallar mentalitetsinriktad och psykologigrundad (i fortsättningen betecknat som *det kognitiva paradigmet*), och har under en längre tid dominerat skolans förståelse av kunskapsbegreppet. Detta paradigm anses mer eller mindre vara motsatsen till det andra paradigmet, det kultur- och praktikinriktade (i fortsättningen betecknat som *det praktiska paradigmet*) (Carlgren 2012, s. 133-134), vilka Carlgren förtydligar genom en skiljelinje:

<b>Det kognitiva paradigmet</b>	<b>Det praktiska paradigmet</b>
Rationalistisk kunskapsfilosofi.	Pragmatisk kunskapsfilosofi.
Det åtskilda subjektet.	Människan-i-världen.
Additiv kunskapssyn.	Relationell kunskapssyn.
Inre, mentala strukturer.	Socialt konstruerad (och förhandlad) mening.
Praktik som tillämpad teori.	Praktik som kunskapens grund.
Från förförståelse till förståelse.	Enkulturering.
Kunskapstillägnande.	Förändrat deltagande.

(Carlgren 2012, s. 135)

Det kognitiva paradigmet tar sig bland annat uttryck i en uppdelning mellan kunskaper och färdigheter samt i skrivningar som till exempel "tillämpning av kunskaper" och andra formuleringar som indikerar att kunskapsformer utvecklas ur varandra, där faktakunskapen utgör grundstenen i kunskapsbygget (2012, s. 133-134). Carlgren menar också att det dominerande paradigmet inte ser skolarbetets organisering som en del av skolkunskaperna, utan behandlar dessa som stoff, frikopplade från sin kontext, och att dessa stoffkunskaper i sin tur kan överföras mellan olika sammanhang och människor (s. 133). Således förstås subjektet inom detta paradigm som åtskilt från kunskapen som ska inhämtas, och praktiken blir en tillämpning av teorin (s. 135).

Det praktiska paradigmet skiljer sig från det kognitiva paradigmet på så vis att det också lyfter fram kunskapens praktiska dimensioner, däribland Michael Polanyis begrepp *tacit knowledge* som Carlgren förenklat beskriver som det vi kan "utan att kunna formulera vad det är vi kan." (s. 121). Det handlar med andra ord även om erfarenhetsgrundade kunskaper, kunskaper som tillägnas genom ett de erfars med våra sinnen, med hela vår kropp, och som samtidigt uppmärksammas av medvetandet för att på så vis skapa en underförstådd, eller så kallad "tyst" kunskap. För att den tysta kunskapen ska bli en del av personen krävs att



individens får verka i ett "sammanhang som man så att säga får i sig när man verkar där." (s. 122), den är således inbäddad i sammanhanget och deltagandet i detta sammanhang är en förutsättning för tillägnandet. Med detta synsätt kan man säga att kunskapen är relationell, det vill säga att det inte går att utgå från subjektet som åtskilt från världen. Istället är kunskap en relation mellan människan och världen, varför den också framförallt utvecklas i och genom handling.

Det är alltså inte så, att tänkandet först producerar distinktioner som därefter "läggs" på världen - istället är det så att tänkandet utvecklas av att subjektet försöker begripa de skillnader hon möter i världen. (Carlgren 2012, s. 125).

Carlgren (2012) menar att det senare paradigmet inneburit en vidgning av kunskapsbegreppet till att *också* innefatta praktiska dimensioner, inte enbart kognitiv förståelse. Ett sätt att förstå alla dessa olika dimensioner av kunskap är att dela upp dem i formerna *fakta (informativ aspekt)*, *förståelse (uttrycks i förmåga att tolka, förklara etc)*, *färdighet (fokuserar själva utövandet)* och *förtrogenhet (kommer till uttryck som omdöme)*, där förtrogenhetskunskapen är den som Carlgren främst förknippar med "tyst" kunskap (Carlgren 2012, s. 128).

För att kort sammanfatta menar alltså Carlgren (2012) att det går att skönja två kunskapsparadigm. Det kognitiva paradigmet har dominerat under en längre period och med det även en betoning på inre och mentala processer där kunskapen ska förmedlas mellan människor och sammanhang utan betoning på kontext. Det praktiska paradigmet har kommit med ytterligare ett bidrag till kunskapssynen i form av den praktiska dimensionen, här förstådd som "tyst" kunskap eller förtrogenhetskunskap. Denna "infångas" i och är beroende av sitt kontextuella sammanhang, ett tänkesätt som inte helt enkelt går att förena med den dominerande kunskapssynen, enligt Carlgren.

## Utbildningens funktioner

Där ovanstående teori om kunskapsparadigmen hjälpt förklaringen av diskurser och deras förhållande till varandra har nedanstående avsnitt istället fungerat som ett raster att lägga på dessa diskurser för att se syften med utbildningen.

Gert Biesta (2011), professor i pedagogik, menar att den centrala frågan om vad som utgör god utbildning, eller snarare vad utbildning är till för, mer sällan ges utrymme då diskurser om kvalitet, effektivitet och ansvarighet verkar ha tagit dess plats (s. 12). Han menar att ett alltmer konkurrensbetonat fält av skolintressenter skapat en rörelse mot ett arbete för ökad effektivitet och standardhöjning vilket, i jämförelsens anda, resulterat i ett allt

större fokus mot mätbarhet och utbildningsutfall, något som Biesta menar påverkat den pedagogiska praktiken (s. 19-20).

Biesta poängterar att allt inte enkelt kan mätas och frågan vi bör ställa oss i sammanhanget är således om vi verkligen mäter det vi tycker är viktigt att mäta, det vill säga det vi värderar, eller om vi bara mäter det vi *kan* mäta, vilket i sin tur kommer att *bli* det vi värderar. Resultatet av mätkulturen blir att kvalitetsindikatorer förväxlas med kvalitet i sig och i detta sammanhang blir det särskilt viktigt att fråga sig vad syftet med utbildningen egentligen är (s. 20-23). “Så länge vi inte är på det klara med vad vi egentligen förväntar oss av utbildning kan vi inte bedöma dess kvalitet.” (s. 79).

### Kvalificering, socialisation och subjektifiering

För att kunna hantera ovanstående fråga om vad vi mäter föreslår Biesta (2011) att som utgångspunkt använda ett ramverk bestående av tre olika domäner som samverkar med varandra, nämligen *kvalificering, socialisation och subjektifiering* (s. 23). Dessa tre dimensioner går enligt Biesta att skönja då det kommer till uttalade syften med skolans utbildning, men vissa av dessa ges mer utrymme än andra. Nedan följer en förklaring av de tre dimensionerna:

*Kvalificering* är den dimension som främst handlar om skolans funktion som förberedande inför kommande yrkesliv och samhällsliv, det vill säga att tillägna sig vissa kunskaper och kompetenser lämpade för specifika yrken, men också mer allmänna kompetenser som behövs då det kommer till att förstå och delta i det samhälle vi lever i. Denna dimension är också intimt förknippad med nästa (2011, s. 28).

*Socialisation* är den dimension av utbildningen som tydligast fyller en fostransfunktion då den, genom utbildningen, formar elever att passa in i redan existerande politiska, sociala och kulturella ordningar. Funktionen kan vara explicit uttalad, från utbildningens håll, som ett värdegrundssyfte där det handlar om att förmedla och förankra värderingar och normer, men socialiseringen sker också outtalat, som en effekt av utbildningens socialiserande funktion (2011, s. 28).

*Subjektifiering* är den tredje dimensionen som Biesta vill förklara som motsatsen till socialisationsfunktionen. Med andra ord söker han här ett möjliggörande av handlingar där syftet inte är att socialisera in någon i redan existerande ordningar, utan där fokus ligger på subjektets tillblivelse, dess autonomi och oberoende, en möjlighet att ”bryta in” i befintliga ordningar, utmana dess existens och ge bidrag till nya synsätt (2011, s.29).

Biesta (2011) menar att alla tre domäner överlappar varandra och är viktiga för utbildningen, men särskild uppmärksamhet ägnar han åt subjektifieringsfunktionen då han menar att den lätt negligeras (s. 80), något han utvecklar genom sitt argumenterande för en *avbrottets pedagogik*.

## Avbrottets pedagogik

Med avbrottets pedagogik menar Biesta en pedagogik som möjliggör subjektifiering, något som närmast kan förklaras som ett arbetssätt eller förhållningssätt som “siktat på att hålla möjligheten till avbrott från det “normala” ordningen öppen.” (2011, s. 94). Biesta hävdar nämligen att skolans rum mest utgörs av antingen kvalificerings- och/eller socialisationsidéer, vari det endast finns utrymme att ordnas in i redan existerande ordningar och mot bestämda mål, vilka inte lämnar utrymme för individens frihet (s. 80).

Att socialiseras in i ordningar förutsätter normer för vad det innebär att vara mänsklig och genom dem exkluderas de som av olika anledningar inte når upp till, eller inte klarar av att nå upp till dessa normer (s.84). Biesta drar här en parallell till Immanuel Kant och upplysningens idéer om människan som en rationell varelse med strävan mot autonomi. I och med denna enda förståelse av mänsklighet stängdes vissa grupper ute, däribland barn, de som ansågs irrationella eller förrationella, vilka därigenom inte heller kunde protestera mot sin egen utestängning:

Och de saknade denna röst just på grund av den specifika definitionen av vad det innebar att vara mänsklig. De exkluderades med andra ord innan de ens kunde tala eller innan de ens kunde erkännas som kapabla att tala. (Biesta 2011, s. 82).

Att de som ännu inte visat sig “mänskliga” skulle kunna ge en annan eller ny förståelse för vad det innebär att vara mänsklig faller oss inte in då vi har socialisationens skyggglappar på och det största problemet är, enligt Biesta, att barnet/eleven/”nykomlingen” bestäms vad hen *måste* bli innan hen ens getts chansen att visa vem hen verkligen är eller kommer att bli (2011 s. 84):

Resultatet av detta är att utbildning då (återigen) blir en form av socialisation eftersom varje “nykomling” i denna speciella struktur bara kan betraktas som ett - mer eller mindre “lyckat” - exempel på ett väsen som redan har specificerats och som är känt eller karakteriserat på förhand. (Biesta 2011, s. 84)

Biesta menar att en avbrottets pedagogik därför skapar möjligheter för individen att ta egna initiativ, att tala, handla, utifrån sin unikheter. Den skapar ett rum för subjektifiering, och subjektifiering kan på så vis förstås som den funktion, av de tre, som utgör ett barnperspektiv.

Vidare hävdar han att genom subjektifieringens domän måste inte barnet ordnas in i en fördefinierad mall, i syfte att producera en särskild sorts människa. Här ges individen utrymme “ att bli till” och ge avtryck i en värld präglad av pluralitet och skillnad. Individen tillskrivs ett värde här och nu, innan det *blivit* något förutbestämt (s. 85).

## 4. Material och metod

Nedan presenteras först det empiriska materialet där särskild uppmärksamhet ägnats den nationella läroplanens olika delar och funktioner. Vidare förklaras även materialavgränsning och urval. Därefter motiveras, förklaras och problematiseras metodval och genomförande.

### Materialpresentation och avgränsning

I avsnittet presenteras och förklaras först de olika delarna av de nationella styrdokument. Därefter följer en kort presentation av vilka kommunala styrdokument som ingått i studien samt vilka urval och avgränsningar som gjorts.

#### Nationella styrdokument

Den nationella läroplanen innehåller tre delar, *skolans värdegrund och uppdrag*, *övergripande mål och riktlinjer för utbildningen*, samt *kursplaner och kunskapskrav* för respektive ämne. Delarna *skolans värdegrund och uppdrag* samt *övergripande mål och riktlinjer* har analyserats i sin helhet, så även *kursplanen* för ämnet samhällskunskap. Utöver dessa tre delar av läroplanen har även Skolverkets *kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap* analyserats, detta för att få en tydligare bild av de ställningstaganden som ligger bakom kursplanen (jfr. Skolverket 2011a, s. 4).

Varje kursplan består av *motivering*, *syfte*, *centralt innehåll* och *kunskapskrav*.

Motiveringen ligger först och är en kort text som motiverar ämnets plats i skolan. Därefter följer syftet som tydligt visar vilket ansvar undervisningen har för att eleverna utvecklar de kunskaper och förmågor som anges. Syftet avslutas med ämnesspecifika förmågor som inte ska betraktas som något som slutgiltigt kan uppnås. Dessa ska vara gällande för samtliga årskurser. Det centrala innehållet är indelat i kunskapsområden som består av ett antal punkter vilka utgör undervisningens obligatoriska innehåll. Kunskapskraven är bestämda utifrån syftets långsiktiga mål samt det centrala innehållet (Skolverket 2011a, s. 4-5).

## Kommunala styrdokument

Nedan presenteras de kommuner vars styrdokument ingått i studien åtföljt av dokumentets namn i kursiv stil.

- Haninge kommun: *Skolplan 2012-2015 - kunskap till 100 procent*
- Sigtuna kommun: *Framtidens skola i Sigtuna kommun - Ett skolutvecklingsprogram för Sigtuna kommun*
- Stockholm stad: *Stockholms stads skolprogram - Skola i världsklass*
- Täby kommun: *Skolplan för Täby kommun*

Då det inte finns några krav på vad som ska ingå i en skolplan från statligt håll har kommunpolitikerna fria händer att formulera kommunens ambition med skolan, varför de kommunala styrdokumenterna skiljer sig åt i såväl utförande som omfattning.

## Avgränsning och urval

För årskurs 1-3 gäller att So-ämnena är integrerade varför samhällskunskapsämnets kursplan också innefattar religionskunskap, historia och geografi då det kommer till rubrikerna *centralt innehåll* och *kunskapskrav* (Skolverket 2011b, s. 200-201, 204). Här har särskild uppmärksamhet ägnats de delar som kommentarmaterialet tydligt kopplar till samhällskunskapsämnet.

I och med att en ny skollag och läroplan trädde i kraft den 1 juli 2011, har urvalet varit begränsat då det kommer till de kommunala styrdokumenterna. Kommuner som inte har någon skolplan tillgänglig på sin hemsida faller naturligt bort, men också de kommuner som valt att ha en skolplan antagen *innan* införandet av den nya skollagen och läroplanen, detta på grund av att de skolplaner som författats före den 1 juli 2011 dels omfattats av regler och riktlinjer som angetts i dåvarande skollag och grundskoleförordning, dels grundats på den tidigare läroplanen, Lpo 94. Då Stockholms stad är den enda av Sveriges tre största kommuner som har ett skolprogram uppdaterat efter införandet av ny skollag och läroplan, har Stockholms skolprogram, för att börja någonstans, varit utgångspunkten. Enligt närhetsprincipen, har sökandet därefter utgått från Stockholms län. Samtliga kommuner inom länet som haft en tillgänglig skolplan på sin hemsida uppdaterad efter 1 juli 2011 har således ingått i studien.

## Diskursanalys som metod

Det empiriska materialet, som består av många olika typer av texter, nämligen läroplan, kursplan, skolplaner och kommentarsmaterial, kräver en metod som gör det möjligt att analysera texterna mer förutsättningslöst i såväl delar som helheter (se Bergström & Boréus 2012). Därför har diskursanalys valts som ett textanalytiskt verktyg, vilket även verkat lämpligast utifrån studiens syfte och frågeställningar.

De diskursteoretiska begrepp som tidigare presenterats i teoridelen har använts i textanalysen för att kunna avgränsa och förklara olika diskurser och förstå det empiriska materialet i förhållande till forskningsfrågorna.

Utifrån de betydelser som texterna skapat har ytterligare teorier plockats in för att förstå, förklara och tolka materialet, något som Winther Jörgensen och Phillips menar är särskilt värdefullt då det tillför ytterligare perspektiv utöver diskursanalysens teoretiska utgångspunkter (2000, s.10). Carlgrens (2012) kunskapsparadigm har istället sökts i efterhand för att kunna ge en lämplig förklaring på förhållandet mellan de diskurser som jag hittat i analysen, något som förstås utgått från min egen förförståelse. Biestas (2011) utbildningsdimensioner har fungerat som ett raster som lagts på diskurserna.

Samtliga styrdokument, på såväl nationell som kommunal nivå, har till en början lästs i sin helhet, detta för att få en bild av hur de olika texterna kan förstås i förhållande till varandra, men också för att komma fram till en lämplig metod och ett rimligt tillvägagångssätt. Efter det har dokumenten lästs om för att upptäcka återkommande teman, samband och kopplingar dem emellan och senare har en mer strukturerad analys av texterna tagit vid.

Till en början har den nationella läroplanens olika delar analyserats mer ingående för att få förståelse för hur samhällskunskapsämnet skrivs fram på en statlig nivå. Här har utgångspunkten tagits i de skrivningar som mer direkt berör samhällskunskapen som skolämne, nämligen de i *kursplanen* och *kommentarmaterialet*. Därefter har de delar av *skolans värdegrund och uppdrag* samt *övergripande mål och riktlinjer* som kan svara mot framskrivningar i kursplan och kommentarsmaterial analyserats, varpå samtliga delar senare jämförts och stötts mot varandra i omgångar.

Vad gäller de kommunala dokumenten har analysen sett ut på liknande vis.

## Metodreflektion

I diskursteorins anda, där språket anses vara ett maktmedel som konstituerar och konstitueras av omvärlden, kan hävdas att denna uppsats i sig är en diskurs. Som också uttrycks i teoridelen finns en hel värld där ute, vilken ges sin innebörd genom diskurser. De dokument som varit föremål för analysen innehåller mängder av diskurser som försöker tillskriva betydelser på en liten del av världen. Min ambition har aldrig varit att belysa samtliga, det vore omöjligt. Det innebär att uppsatsen i sig, för att använda Laclau och Mouffes (2008) uttryck, är en partiell begränsning, där betydelser fixerats medan andra stängts ute.

Med det sagt vill jag ändå framhäva att det också vore omöjligt att göra något annat. Diskursanalysen är kritisk till sin natur och söker de avsnitt där ojämlika maktförhållanden uppstår i syfte att blottlägga dessa. Bakom detta angreppssätt finns en ren nyfikenhet att undersöka vad som står att finna bakom det som vid första anblicken verkar vara texter byggda på samstämmighet.

De diskurser som diskuteras i denna uppsats är något som jag genom min bakgrund förstått. Min förförståelse tillsammans med vald metod och teorier har antagligen stängt vissa dörrar medan andra står öppna och det är viktigt att ha i åtanke. Hur som helst gör det dem inte mindre verkliga, de existerar eftersom jag tolkar dem. Att andra tolkningar är möjliga är en självklarhet. Om tolkningarna av empirin verkar rimliga genom den argumenterande teoriantknytningen är upp till läsaren att avgöra.

## 5. Resultat och analys

Nedan presenteras och analyseras studiens huvudsakliga resultat. För att, på ett så tydligt sätt som möjligt, visa på hur de kommunala styrdokumentens svarar mot de nationella presenteras först resultatet från analysen av den nationella läroplanens olika delar. Därefter följer en sammanfattning av vilka teman som uppmärksammats i de kommunala styrdokumentens, vilka i sin tur kan ge en bild av avspeglningar och utestängningar.

### De nationella styrdokumentens - Läroplanen

På nationell nivå utgörs studiens empiriska material av tre olika delar ur läroplanen, *skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer* samt *kursplanen i samhällskunskap*. Utöver dessa ingår även ett kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap. I likhet med Löfs (2011) studie förekommer det stark konkurrens om ämnets innehåll på nationell nivå. Vid analysen av dessa olika texter har det gått att uttyda ett

antal tydliga, men också mer subtila, antagonismer som är av relevans för denna studie. Inom ramen för uppsatsen är det inte möjligt att redovisa samtliga av dessa, varför fokus har legat på det element runt vilket många olika diskurser verkar formas. Resultatet visar att den diskursiva kampen främst bottnar i den flytande signifikanten *kunskap*, där det mer öppet verkar råda en strid om innehållstillskrivelse, varför resultatgenomgången senare också tar sin utgångspunkt i kunskapssyn.

Två olika kunskapsdiskurser tar sin form varav en är mer dominerande och får mer utrymme. Den undertryckta kunskapsdiskursen "förpassas" till värdegrunden men syns i samtliga delar av läroplanen, så även i kommentarmaterialet, varifrån den kämpar om sitt inträde till samhällskunskapsämnets kursplan. De återkommande krockar som uppstår mot de i övrigt dominerande "konsensuskrivningarna", har i studien förstått som tillhörande en *praktikdiskurs*. Resultatet visar också att denna diskurs fått vara utanför kursplanen då den verkar bygga på Carlgrens (2012) praktiska kunskapsparadigm, varför den inte heller blir tolkad som en del av samhällskunskapsämnets kunskapsaspekt, utan istället verkar förstås som en fostransaspekt.

I samband med de olika diskurserna verkar det också finnas olika idéer om skolans syfte. Biestas (2011) kvalificerande och socialiserande funktioner märks främst inom den dominerande diskursen medan praktikdiskursen, som strävar efter elevens delaktighet, görande och aktivitet, också skulle kunna skapa ett utrymme för subjektifiering.

Nedan presenteras först huvuddragen i den dominerande kunskapsdiskursen respektive praktikdiskursen. Därefter ges en tydligare bild av hur de båda förhåller sig till varandra genom att dels visa på de antagonismer som förekommer i samband med kunskapsbegreppet, dels visa på teoridiskursens dominans.

## Den dominerande kunskapsdiskursen – en teoridiskurs

I första stycket i kursplanen för samhällskunskap ges följande motivering till ämnets plats i skolschemat:

Kunskaper om samhället ger oss *verktyg* så att vi kan *orientera* oss och *ta ansvar* för vårt handlande i en komplex värld. (Skolverket 2011b, s.199, min kursivering)

Detta citat kan sägas sammanfatta hur den dominerande diskursens kunskapssyn tolkats i uppsatsen. Samhällskunskapsämnet ska ge och/eller utveckla kunskaper om någonting som i sin tur ger oss verktyg. I nästa del motiveras ovanstående formulering genom att dessa kunskaper och verktyg anses hjälpa oss att förstå eller orientera oss i den komplexa värld vi



befinner oss i, och ta ansvar för de handlingar vi utför i den.

Även i kommentarmaterialet betonas, med hänvisning till kursplanen, att vi i en komplex värld behöver kunskaper om samhället och förståelse för de utmaningar vi står inför (Skolverket 2011a, s. 8-9). Återkommande formuleringar, som sätts först i de olika dokumenten, är som oftast att "kunskaper om" något ska ge "förståelse för" ett visst fenomen (Skolverket 2011b; 2011a). Att den flytande signifikanten *kunskap* ofta kombineras med momentet *om* indikerar att det främst är innehålls- och faktakunskaper det handlar om. Att dessa kunskaper i sin tur ska ge eleven "förståelse för hur", signalerar att det finns en komplex värld utanför elevens som hen ska informeras om. Det tyder på en kognitiv process men också en påbyggnadsidé, det vill säga en hierarkisk syn på kunskapsformer där faktakunskapen ska hjälpa eleven att förstå, eller att innehållskunskapen ska få eleven att "göra".

Mot förståelse av Carlgrens (2012) två kunskapsparadigm går det alltså att se tendenser till ett flertal av punkterna under den kognitiva kunskapssynen. Bland annat en syn på subjektet som åtskilt från världen, en additativ kunskapssyn med praktiken som tillämpad teori samt en tilltro till inre, mentala strukturer.

Synen på subjektet som åtskilt från världen förstärks ytterligare av hur momenten ofta fixeras i förhållande till begreppen kunskap och värden, som till exempel under rubriken "skolans uppdrag" i läroplanens första del, där *överföra, förmedla* är vanligt förekommande uttryck (Skolverket 2011b, s. 9).

Det primära syftet med ämnet, att få kunskaper om och förståelse för, förstärks också genom avsnitt som följande exempel från kommentarmaterialet, som avslutar ett stycke om aktörers olika intressen i samhället:

Kunskaper *om* detta behövs *för att förstå* samhällets gruppbildningar, politiska ideologier och partier. Dessa kunskaper *kan* även bidra till att eleverna blir medvetna om sina möjligheter att påverka samhället och få sina intressen tillgodosedda (Skolverket 2011a, s.8, min kursivering)

Skrivningen ovan är ett exempel av flera som får det att framstå som att förståelsen är primär, medan elevens medvetenhet om att kunna påverka samhället och få sina egna intressen tillgodosedda snarare är sekundär. Det kan tolkas som att det i första hand är en samhällsmedborgare som betraktar och analyserar samhället som efterfrågas, inte en aktiv och deltagande sådan. Kunskaperna om något behövs för att förstå, inte i första hand för att kunna påverka. Likande tankegångar går att se då det kommer till de återkommande betoningarna på elevens ansvar, vilket sker på ett flertal ställen i samtliga dokument (Skolverket 2011a; 2011b), det handlar främst om ett ansvar som ska tas i den värld vi befinner oss i, och mindre

om ett inflytande för att påverka eller förändra den. I ljuset av Biestas (2011) tre dimensioner verkar syftet inom denna diskurs således vara att kvalificeras och ordnas, socialiseras, in inom befintliga ramar. Tendensen till den subjektifierande dimensionen, "att bli till", är sekundär och hamnar i skymundan, eller ses som en eventuell bonus i sammanhanget.

## Praktikdiskurs som antagonism

Inom praktikdiskursen förekommer andra moment i samband med de flytande signifikanten *kunskap*. Det ligger en ökad betoning på arbetssätt och processer men också på förmågor och uttryck. Det går att se en mer praktisk dimension av kunskapandet och i det också ett ökat fokus på elevens aktivitet och delaktighet. Då praktikdiskursen inte har ett lika stort utrymme som den dominerande kunskapsdiskursen syns den främst som en reaktion mot den andra (Skolverket 2011a; 2011b), som en antagonism, vilket också påvisas i nästa avsnitt.

Vidare föreslår också diskursen ett samtal om vad som är viktig kunskap och hur den kommer till uttryck, men efterfrågar också en balans mellan olika kunskapsformer, såväl kognitiva som praktiska, vilket bland annat kommer till uttryck i följande formulering från läroplanens första del, *skolans värdegrund och uppdrag*:

Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om *vad som är viktig kunskap* i dag och i framtiden och om *hur kunskapsutveckling sker*. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion. *Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former* - såsom fakta, förståelse, *färdighet* och *förtrogenhet* - som *förutsätter* och *samspekar* med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att *ge utrymme* för olika kunskapsformer och att *skapa ett lärande* där dessa former balanserar och *blir en helhet*. (Skolverket 2011b, s. 10, min kursivering).

Och från kursplanens kommentarmaterial:

Med demokratiska värden och principer avses alla de värden och principer som gradvis fogats och kan komma att fogas till demokratibegreppet. Vilka dessa värden och principer är preciseras inte i kursplanen. Det beror på att en lista över demokratiska värden och principer skulle kunna bli väldigt lång, och risken finns att något skulle fattas. *Listan är inte heller statisk eller en gång för alla given*. (Skolverket 2011a, s. 10, min kursivering).

Förutom en kunskapssyn som betonar föränderlighet framkommer även de praktiska aspekterna av kunskap, nämligen *färdighet* och *förtrogenhet*. Dessutom verkar det inte heller råda en hierarkisk kunskapssyn, kunskaper finns i olika former som "förutsätter och samspekar med varandra". Inom dessa skrivningar finns generellt sett inte, till skillnad från i den dominerande kunskapssynen, uttryck som till exempel *förmedla*, *överföra*, *förankra* eller

*inhämta*, begrepp som skapar en bild av ett passivt subjekt, åtskilt från världen. Istället förekommer främst begreppen *utveckla, lärande, gestalta, prägla, bilda sig* och *tillägna sig* (Skolverket 2011b), moment som snarare ger en bild av sammanhang där eleven “får i sig” kunskapen genom att vara delaktig. En aktiv elev som medskapare av världen.

Diskursen som beskrivs ovan har i uppsatsen förstått mot Carlgrens (2012) praktiska kunskapsparadigm. Detta bland annat genom betoning på elevens upplevelser och balansen av såväl praktiska som kognitiva kunskaper. Genom återkommande betoning på individens aktivitet och deltagande verkar också diskursen ha en relationell kunskapssyn där subjektet inte ses som åtskilt från världen och kunskapen, utan som en medskapare och del av den. Kunskapens grund ligger i deltagandet. Med Biestas (2011) utbildningsfunktioner går det här att se en ökad möjlighet till subjektivering i och med elevens aktivitet och inflytande.

De avsnitt där praktikdiskursen tar form placeras ofta efter den dominerande teoridiskursen, varför den i studien också tolkas som en reaktion mot denna. Förhållandet mellan de båda går att förstå i ljuset av Carlgrens (2012) två kunskapsparadigm, där det ena varit dominerande under en längre period och det andra vill göra ytterligare tillskrivelser då det kommer till kunskapsbegreppet. Praktikdiskursen ses i denna studie som antagonismen som inte “tillåter” den dominerande diskursen att “helt vara sig själv”, det vill säga, helt vara ett kognitivt kunskapsparadigm, och teoridiskursen utestänger i sin tur det praktiska tillskrivandet av kunskapen.

## Kunskapskampens antagonismer

Kampen om kunskapsinnehåll gör sig som nämnt synlig på ett flertal ställen, ibland med tydlighet och vid andra tillfällen mer subtilt. Studien har fokuserat de antagonismer som uppstår mellan de ovan presenterade diskurserna, nämligen *teoridiskursen* och *praktikdiskursen*. Utgångspunkten är att praktikdiskursen tillhör Carlgrens (2012) praktiska kunskapsparadigm medan teoridiskursen ligger närmare det kognitiva paradigmet. Nedanstående avsnitt ämnar att skapa en bild av förhållandet mellan diskurserna, såsom det går att uttyda i styrdokumentet.

### Kursplanskamp i syftesformuleringen

I en tidig formulering i kommentarmaterialet till kursplanen i samhällskunskap, om hur den nya kursplanen skiljer sig från den tidigare, förklaras att de normöverförande och fostrande inslagen av ämnet tonats ned med motiveringen att dessa redan ingår i skolans värdegrund

(Skolverket 2011a, s. 6), en handling som delvis skulle kunna förklara de diskurser som kämpar mot varandra i läroplanens olika delar.

Under rubriken “demokratiska värden, principer och arbetssätt” i kommentarmaterialet poängteras vidare att samtliga ämnen har ett ansvar för demokratisk fostran, direkt åtföljt av formuleringen att samhällskunskapsämnets kursplan ska ge kunskaper *om* värden och demokratiska arbetssätt (Skolverket 2011a, s. 10).

Med andra ord har den del av ämnet som tidigare förknippats med fostransaspekten, plockats ur kursplanen. Dessutom görs ett förtydligande, att samhällskunskapsämnet roll är att utveckla kunskaper *om* samhället. I och med detta framträder samhällskunskapsämnets kursplan som ett ämne byggt med ambition att främja kognitiva kunskaper och processer, vilket med andra ord närmar sig det kognitiva kunskapsparadigmet (se Carlgren 2012, s. 135).

Kursplanens första syftesdel präglas av skrivningar som till synes verkar vara samstämmiga, men i de två sista styckena händer det något med språket. Från att eleven inledningsvis framstår som förhållandevis passiv där kognitiva processer står i fokus, betonas nu istället en praktik med ett erfalande och ett arbetssätt som ska leda till att eleven stimuleras att “engagera sig och delta” (Skolverket 2011b, s. 199). I samband med vilka ämneskunskaper som betonas lyfts även andra begrepp in förutom *kunskaper om* och *förståelse för*, till exempel *förtrogenhet med* och *förmågan att reflektera över*, det vill säga såväl kognitiva som praktiska kunskapsaspekter.

Efter syftesformuleringen sammanfattas dock all ovanstående text till att omfatta ett visst antal förmågor som undervisningen ska ge förutsättning för eleven att utveckla. Den förtrogenhetskunskap som förordas i syftet har här tonats ned och reducerats till att istället enbart innefatta den kognitiva förmågan att: “reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer arbetssätt och beslutsprocesser.” (Skolverket 2011b, s. 200).

Processen som beskrivs ovan kan förstås som en hegemonisk intervention. Syftesskrivningens senare del, som i denna studie förstås som en del av en praktikdiskurs, går emot både kursplanens och kommentarmaterialets skrivningar om samhällskunskapsämnets roll att ge kunskaper *om* samhället. Således undertrycks praktikdiskursen i syfte att återupprätta entydighet. Följande formulering från värdegrunden har tolkats som ett svar på detta:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen *förmedla* kunskaper *om* grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska *bedrivas* i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att *aktivt delta* i samhällslivet. (Skolverket 2011b, s. 8, min kursivering)

Praktikdiskursen har här uteslutits från kursplanens syfte och hänvisats till värdegrunden varifrån det är tänkt att genomsyra samtliga ämnen.

Sammanfattningsvis har ovanstående händelse tolkats som en hegemonisk intervention där teoridiskursen undertrycker praktikdiskursen. Genom praktikdiskursens betoningar på elevens aktivitet och kunskapens praktiska aspekter verkar den tolkas som ett arbetssätt och förhållningssätt som inte hör hemma i kursplanen där kognitiva kunskapsaspekter ges utrymme. Istället ses den som en fostranaspekt eller ett värde och flyttas till värdegrunden där funktionen blir att genomsyra hela verksamheten. Teoridiskursen fortsätter sedan att dominera i följande delar av kursplanen, det vill säga i det centrala innehållet och kunskapskraven.

Teoridiskursens dominans i kursplan och kommentarmaterial

Det centrala innehållet är uppdelat årskursvis. Den första delen riktar sig till årskurs 1-3, nästa del gäller för årskurs 4-6 och den sista tillhör årskurs 7-9. Genom kommentarmaterialet förklaras att det bygger på en tanke om progression som, för att ge ett exempel mot förmågan att ”analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller”, kan se ut på följande vis:

Här utgår progressionen i de tidigare årskurserna från att eleven beskriver några samhällsfunktioner, yrken och verksamheter i närområdet. I senare årskurser ställs krav på att eleven analyserar och beskriver allt mer komplexa samband (...). (Skolverket 2011a, s.32).

I de tidigare årskurserna ska eleven alltså kunna beskriva innehåll medan det inte ställs några krav på analys, vilket verkar vara ett återkommande tema. Progressionen i de tidigare åldrarna utgår från enkla samtal om elevnära frågor. I årskurserna högre upp ”ställs krav på att eleven visar ett ökat djup i sina resonemang” (Skolverket 2011a, s. 32). Det kan tolkas som att de förmågor som bland annat omfattar analys och reflektion i kursplanen (se Skolverket 2011b, s. 199-200), som syftesdelen menar att undervisningen ska skapa förutsättning för, inte är något som elever i årskurs 1-3 omfattas av ännu.

Kunskapskraven i årskurs 3 motsäger inte tolkningen. Det eleven förväntas kunna vid utgången lågstadium är främst fakta- och innehållskunskaper vilket tar sig uttryck i momentkombinationer som till exempel: ”har grundläggande kunskaper om”, ”ger exempel på”, ”beskriver hur”, ”anger”, ”återger delar av” och ”ger förslag på” (Skolverket 2011b, s. 204). Mot förståelse av ovanstående skrivningar ur kursplan och kommentarmaterial verkar det således finnas uttryck för en additiv kunskapssyn som känns igen från det kognitiva kunskapsparadigmet (Carlgren 2012, s. 135), nämligen att eleven i tidigare år behöver

innehållskunskaper och fakta innan hen kan komma till ett mer analyserande och reflekterande stadie i senare år. Det verkar med andra ord som att de olika dimensionerna av kunskapen inte anses samspela och förutsätta varandra, utan att de byggs på varandra.

Genom ett sådant synsätt framstår också vägen till målet som utstakad. Eleven ska uppvisa vissa faktakunskaper för att kunna förstå och så småningom analysera samhället, vilket tydligast svarar mot Biestas (2011) kvalificerande funktion där kompetenser och kunskaper ska förbereda eleven för att ingå i samhället så som det ser ut nu. Underlaget för bedömning av att så sker i senare årskurser är formulerad på detaljnivå. Den ingående beskrivningen av hur elevens kunskaper och kunskapsutveckling ska se ut i samhällskunskapsämnets kursplan tyder på en diskurs om kunskapers kommunicerbarhet. Denna tolkning stärker tidigare resonemang om att kursplanen domineras av ett kognitivt kunskapsparadigm, då Carlgrens (2012) tysta kunskap, som inte är kommunicerbar, inte ingår i kunskapskraven. Biestas (2011) fråga om det som mäts verkligen är det som värderas eller om det bara är det som enkelt går att mäta kan här föras fram i ljuset.

#### Erfarenheten som ingång till kunskap

Det elevnära och kontextberoende är, som tidigare nämnt, något som kommentarmaterial och kursplan betonar då det kommer till innehållet i undervisningen i årskurs 1-3 (Skolverket 2011a; Skolverket 2011b):

*Innehållet i de tre första kunskapsområdena ger en möjlighet att gå från det lilla och lokala, till det stora och globala. Det elevnära behöver inte alltid vara det som ligger nära i tid och rum, utan det kan lika gärna vara frågor om händelser och företeelser som ligger långt bort rumsligt och tidsmässigt, men som anknyter till elevernas erfarenhet. Genom att hänvisa till det elevnära kan undervisningen bygga vidare på elevernas förförståelse. (Skolverket 2011a, s. 12, min kursivering).*

Möjligheten att gå från det elevnära är med andra ord central, dock kan innehållet vara bortanför tid och rum, så länge det istället kan kopplas till elevens erfarenhet. Fortsättningsvis beskriver kommentarmaterialet hur de olika områdenas innehåll ligger nära eleven, och betonar att de ska utgå från elevens tankar och erfarenheter. Att det är en utgångspunkt är dock betonat, det vill säga att elevens erfarenhet ses som en ingång till att nå en kunskap (Skolverket 2011a, s. 12-13).

Att erfarenheten står i fokus skulle kunna vara ett tecken på att det finns spår av en praktikdiskurs, men till synes verkar inte erfarenheten i sig vara målet utan snarare ett medel för att nå en specifik kunskap. Erfarandet betonas inte för att låta eleven verka i det sammanhang som Carlgren (2012) beskriver, för att i det "få i sig" eller översköljnas av den tysta kunskapen som är inbäddad i kontexten, det verkar i stället handla om att nå en abstrakt

och kommunicerbar kunskap utanför sammanhanget och att erfarenheten istället fungerar som en länk, ett instrument. Erfarenheten är en förförståelse för att nå förståelse, något som går ihop med det kognitiva kunskapsparadigmet. Mot en sådan tolkning finns risken att elevens erfarenhet, det vill säga den förståelse hen har här och nu, inte ges ett värde i sig. Inte förstås som en dimension av kunskapen.

I skenet av Biesta (2011) fortsätter de kvalificerande funktionerna av undervisningen att dominera i samband med teoridiskursen, framför allt genom att elevens förståelse av ett fenomen ska "ordnas in" i en färdig mall. Erfarenheten ses inte som en möjlighet att utmana ordningen, den ska "bekräfta" den.

### Kunskapskamp i skolans uppdrag

Under rubriken *Skolans uppdrag* i läroplanens värdegrund och uppdrag finns ett flertal skrivningar som går att relatera till samhällskunskapsämnets kursplan. I andra stycket förekommer till exempel en formulering vars första del är snarlik den som avslutar kursplanens motivering:

Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex värld med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. (Skolverket 2011b, s. 9).

Meningen föregås bland annat av en formulering om att skolans uppdrag är att *förmedla* värden, men även att "*förmedla* de mer *beständiga* kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver." (s. 9, min kursivering). I tidigare skrivningar har tecken som till exempel *gestalta* och *prägl*a funnits med i formuleringarna. Att de momenten nu utslutits medan andra fixerats på detta vis skapar bland annat betydelse att det dels finns kunskaper som inte ändras och som alla måste ha, dels att dessa ska *förmedlas*, det vill säga *överföras*, från skolan till eleven. Vilka dessa mer *beständiga* kunskaper är utvecklas inte vidare och det står inte heller uttryckligen vilka metoderna för att tillägna sig ny kunskap är, men genom nedanstående skrivningar verkar det som att dessa metoder kan utgöras av andra kunskaper och arbetssätt.

Under samma rubrik, förekommer nämligen en formulering om lekens viktiga roll för elevens tillägnande av kunskaper, speciellt i de yngre åldrarna. Sedan följer detta stycke:

En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att

arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska *därigenom* bidra till att eleverna utvecklar ett *förhållningssätt som främjar entreprenörskap*. (Skolverket, 2011b, s. 9, min kursivering).

I och med den sista meningens moment *därigenom* framstår styckets tidigare formuleringar, som till exempel sammanhang, elevens kreativitet, självförtroende, möjlighet att ta initiativ och att arbeta både självständigt och med andra, enbart som medel för att uppnå ett entreprenöriellt förhållningssätt.

Ovanstående två exempel från skolans uppdrag visar således på en kunskapssyn som dels beskriver vissa kunskaper som mer eller mindre beständiga, dels förklarar vissa kompetenser/kunskaper som mer viktiga än andra och att de mindre viktiga ges utrymme för att verka som ett medel i syfte att uppnå någonting annat. Med andra ord förekommer en hierarkisk syn på kunskaper där vissa är instrument för att nå de övre. Till synes framstår elevens lust och de mer praktiskt inriktade kunskaperna, de som förutsätter elevens aktivitet och görande, som instrumentella. Således finns tendenser som svarar mot Carlgrens (2012) kognitiva kunskapsparadigm, i detta exempel framför allt att praktiken fungerar som *metod* för tillägnande av kunskap, inte som en del av kunskapen. Dessutom, för att tala med Biesta (2011), finns en tydlig ambition mot att kvalificera och socialisera in ett visst förhållningssätt, nämligen det entreprenöriella. Här görs, bland annat, elevens självförtroende, initiativtagande och kreativitet till instrument för att uppfylla målet. Fokus läggs med andra ord på vad skolan ska bistå eleven med, eller ge honom, för att det i sin tur ska göra så att eleven blir något förutbestämt.

En antagonism uppstår dock på nästa sida som bland annat gör sig tydlig genom att momenten *förmedla*, *inhämta* och *förankra* inte förekommer alls. Istället för att, som tidigare, betona vad eleven ska formas till att bli genom att tillägna sig och inhämta vissa värden och kunskaper, lyfts nu istället elevens rätt till en harmonisk utveckling där flera olika arbetsformer ska balansera varandra och olika kunskapsuttryck ska få upplevas:

Eleverna ska få uppleva olika uttryck för kunskaper. De ska få *pröva* och *utveckla* olika uttrycksformer och *uppleva* känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att *pröva*, *utforska*, *tillägna sig* och *gestalta* olika kunskaper och erfarenheter. *Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig*. (Skolverket 2011b, s. 10, min kursivering).

Ovanstående exempel kan tolkas som en tydlig markering mot den tidigare skrivningen om elevens kreativitet som ett instrument för entreprenörskap. Här påminner nu praktikdiskursen



läsarna om att “Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna ska tillägna sig.” (Skolverket 2011b, s. 10). Med andra ord verkar skapande och estetiska uttryck inte enbart vara medel för att uppnå någonting annat, de är lika viktiga att ha med som kunskaper och uttryck i sig. Vidare verkar också utgångspunkten ligga hos eleven och tyngdpunkten läggs på henoms rätt att få uppleva och uttrycka, men inte för att bli något förutbestämt. Genom det skapas det möjligheter till det Biesta (2011) benämner “avbrottets pedagogik”, ett rum för tillblivelse och subjektivering. Betoningen ligger på eleven och hans upplevelser och möjlighet till olika uttryck, en möjlighet att få spränga in i existerande ordningar.

Antagonismen framstår som tydlig. Praktikdiskursens tillägg där skapande verksamheter inte anses vara medel för tillägnande av andra kunskaper, utan istället är en *del av* kunskapen och har ett värde i sig, är något som inte riktigt går ihop med den dominerande och hierarkiska synen på kunskap. Inom den senare diskursen märks tydligt arbetsorganiseringen som en del av kunskapen, där upplevelser och olika uttryck står i centrum, något som tydligt går ihop med Carlgrens (2012) praktiska paradig. De olika diskurserna ovan säger något om *hur* skolan ska göra. Skillnaden är att den första säger hur skolan ska göra för att locka fram något annat hos eleven, den uttrycker vilka instrument som behövs för måluppfyllelse. Den andra skrivningen säger istället hur skolan ska göra för att uppnå en skyldighet gentemot eleven, vilket med andra ord innebär elevens rättighet.

#### Kunskapsuppdelning under rubriken övergripande mål och syften

Mot förståelse av ovanstående resultatdel går det att se en fortsatt konflikt i läroplanens andra del, ”Övergripande mål och syften”. I delens första uppslag finns rubrikerna ”Normer och värden” samt ”Kunskaper” på vardera sida (Skolverket 2011b, s.12-13). Övergripande kan konstateras att det som står under den första rubriken, normer och värden, tydligast hänger samman med skrivningar från värdegrunden och har en tydlig socialisationsfunktion som bland annat märks genom formuleringar som “Skolan ska aktivt och medvetet *påverka* och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar” (Skolverket 2011b, s.12, min kursivering).

Det som beskrivs under rubriken *kunskaper* påminner istället om kursplanens formuleringar och ger en tydlig bild av Carlgrens (2012) kognitiva kunskapsparadigm genom målformuleringar som oftast börjar med “kan använda (...)” en viss kunskap, eller “har fått kunskaper om(...)”, (Skolverket 2011b, s. 13-14).

De kompetenser eller förmågor som i värdegrunden uttrycktes i samband med en strävan efter ett entreprenöriellt förhållningssätt lyfts här fram, det vill säga “kan lösa problem” och

“kan (...) arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (s. 13) för att ge exempel. Även de formuleringar från värdegrunden som betonade elevens rätt till olika upplevelser av uttrycksformer och kunskaper, det vill säga det som kan tolkas som Carlgrens (2012) “tysta kunskap” och Biestas (2011) möjlighet till subjektivering återfinns också under kunskapsrubriken. Dessa skrivningar har dock omformulerats till “*kan använda och ta del av* många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, drama och dans samt har utvecklat *kännedom om* samhällets kulturutbud.” (Skolverket 2011b, s. 14, min kursivering).

Där fokus tidigare låg på elevens rättighet att *få* och skolans skyldighet att *ge* ligger nu istället tyngdpunkten på skolans ansvar att se till att eleven uppnår bestämda kunskaper. Det kan tolkas som att de öppningar som praktikdiskursen försöker skapa för fler innehållstillskrivelser av kunskapsbegreppet i värdegrunden, direkt stängs och omformuleras då rubriken går från att handla om skolans uppdrag till att behandla kunskaper. Praktikdiskursen blir på detta sätt utsatt för ännu en hegemonisk intervention. Då det handlar om kunskap verkar betydelseerna med andra ord inte bara förskjuta fokus från elevens rättighet till hans ansvar och skyldighet, dessutom sker en process som gör att den praktiska kunskapsaspekten återigen nekas plats, eller rättare sagt omformuleras, under kunskapsrubriken. Här kan också dras paralleller till tidigare resonemang om kommunicerbar kunskap och mätbarhet i kombination med bedömning. Den hegemoniska interventionen innebär ett försök till en entydig betydelsefixering av kunskapsbegreppet, varför praktikdiskursens skrivningar omformuleras till mätbarhet. För att sammanföra Biesta (2011) med Carlgren (2012) sker det med andra ord en förskjutning från en möjlig subjektivering till kvalificering under rubriken ”kunskaper”, vilket återigen tyder på en kunskapssyn som utestänger praktiska kunskapsaspekter och ett utbildningssyfte som uttrycker att kunskaper i första hand ska kvalificera.

## Resultatsammanfattning av den nationella läroplanen

För att tydliggöra resultatet då det kommer till de nationella styrdokumentens sammanfattas ovanstående resultatgenomgång i förhållande till studiens två första frågeställningar.

Mot frågan om vilka, för samhällskunskapsämnet, relevanta diskurser som går att finna i läroplanen kan konstateras att resultatgenomgången har lagt fokus på två diskurser som rör sig runt den flytande signifikanten *kunskap*. Dessa två diskurser har i studien förstått mot Carlgrens (2012) två kunskapsparadigm, där teoridiskursen närmat sig det kognitiva paradigmet och praktikdiskursen det praktiska.

Resultatet har visat att teoridiskursen dominerar i de delar som främst verkar beröra kunskaper och utestänger praktikdiskursen från dessa, något som bland annat kommer till uttryck genom så kallade hegemoniska interventioner. Praktikdiskursen får istället ett visst utrymme i delar som inte lika tydligt kopplas till kunskaper, däribland värdegrund och skolans uppdrag, varifrån den försöker tillskriva kunskapsbegreppet ytterligare betydelser.

Mot frågan om vilka syften som skrivs fram med undervisningen inom diskurserna går det, i ljuset av Biestas (2011) utbildningsdimensioner, främst att se kvalificerande och socialiserande funktioner. Dessa verkar dock vara starkt kopplade till idéer som rör teoridiskursen snarare än praktikdiskursen, där praktikdiskursen också skapar möjligheter till det som Biesta benämner ”avbrottets pedagogik”, något som i sin tur kan möjliggöra subjektifiering.

## Avspeglingar i de kommunala styrdokument

Resultatet från analysen av de kommunala styrdokument visat att kunskapsuppdraget betonas starkt bland samtliga, men att synen på kunskap verkar skilja sig mellan de olika kommunerna. Den dominerande kunskapssynen som känns igen från läroplanen verkar dock även fortsätta dominera i de kommunala styrdokument. Betoning läggs på mätbarhet, måluppfyllelse och resultatuppföljningar, något som går att förstå som en avspeglning från läroplanen, men också som ett resultat av de krav som staten ställer på måluppfyllelse. Resultatet påvisar att det, i högre grad än i de nationella styrdokument, råder en stark kvalificeringsdiskurs med vissa inslag av socialisation inom samtliga kommunala styrdokument. Sigtuna kommuns skolplan har dock även starka inslag av en diskurs som går att relatera till de nationella styrdokumentens praktikdiskurs, varför dessa skrivningar ofta sätts i kontrast gentemot övriga kommuners formuleringar i resultatgenomgången. I likhet med Löfs (2011) studie går det med andra ord att se olika tolkningar och transformeringar av de nationella styrdokument i de kommunala styrdokument. Nedan utvecklas ovanstående resultatsammanfattning.

### Kunskap i fokus

Samtliga kommuner betonar på olika sätt kunskapsuppdraget. Här utmärker sig allra mest Täby kommun (2015) som stänger ute värdegrundsuppdraget helt (s. 2-3). Formuleringarna nedan visar på hur kommunerna uttrycker detta kunskapsfokus:

Stockholm är en stark kunskapsregion (...). I regionen finns många kunskapsintensiva företag (...). Skolan har stor betydelse för Stockholms framtid som en stad attraktiv för boende och företagande. Stockholms skolor ska därför ha ett tydligt fokus på kunskap samt präglas av hög kvalitet och mångfald. (Stockholms stad 2013, s. 3).

Stockholms skolor ska erbjuda en utbildning i världsklass. För att lyckas med detta krävs ett tydligt fokus på kunskap. (Stockholms stad 2013, s. 6).

Täby kommun har korta formuleringar som utan vidare motivering går rakt på sak som exempelvis: "(...) i all utbildningsverksamhet i Täby ska kunskapsuppdraget sättas främst." (Täby kommun 2015, s.2) och "Grundskolans huvuduppdrag är kunskapsuppdraget." (2015, s.3). Även Haninge kommun, vars styrdokument heter "Kunskap till 100 procent", förklarar att det för förskola och skola är "fokus på kunskapsmålen och elevernas resultat" som gäller (Haninge kommun 2012, s. 3).

Bland dessa utmärker sig dock Sigtuna kommun på så vis att inte *bara* en satsning på kunskap betonas, utan även på delaktighet, trygghet och organisation (Sigtuna kommun 2012, s. 3). Uppdraget förstås som ett omfattande och komplicerat sådant, vilket ger skolan uppgiften att skapa förutsättningar för att "växa in i" och delta i samhället, vilket "innebär att utvecklas i, och med, kunskaper, värden och goda vanor." (2012, s. 8).

Studiens fortsatta intresse riktar sig därför mot vilken kunskapssyn som skrivs fram i kommunernas styrdokument och huruvida de kan ses som avspeglningar av eller motstånd mot den nationella läroplanens *teoridiskurs* och *praktikdiskurs*.

## Kunskapssyn och utbildningssyfte

Sigtuna kommun skiljer sig från övriga kommuner, bland annat genom att ta upp en diskussion om kunskapsbegreppet. Genomgående betonas att kunskap är föränderlig och att vi inte kan veta vilka kunskaper och förmågor som kan komma att krävas av oss i framtiden (Sigtuna kommun 2012). Även om "kunskapsinhämtning" och "ge kunskap om" förekommer, syns mer ofta moment som "utveckla", "förvärva", "erövra" och "utöka" i samband med kunskapsbegreppet, vilket skapar betydelser av en elev som är aktiv i sin kunskapsprocess. Dessutom kan moment som "utveckla" och "utöka" i samband med kunskap tolkas som en syn på kunskap som bestående av flera olika aspekter och lager, något som således kan närma sig praktikdiskursen.

Ingen av övriga kommuner gör anspråk på att definiera kunskapsbegreppet. Det går dock att se många avspieglingar från den nationella läroplanens dominerande kunskapssyn, vilken också dominerar i de kommunala styrdokumentet.

De moment som förekommer i samband med kunskapsbegreppet skiljer sig åt mellan de olika kommunerna. En sammantagen bild visar att "ge kunskap om" förekommer, liksom formuleringen "kunskapsinhämtning" (Haninge kommun 2012; Sigtuna kommun 2012; Stockholms stad 2013; Täby kommun 2015). I Stockholm stads (2013) dokument förekommer även begreppet *förmedla* till skillnad från övriga kommuner, ett begrepp som känns igen från och är förknippat med teoridiskursen. I samtliga dokument, förutom i Täby kommuns skolplan, talas det dock oftare om ett *lärande* eller en *kunskapsutveckling* (Haninge kommun 2012; Sigtuna kommun 2012; Stockholms stad 2013). De olika moment som förekommit i samband med kunskapsbegreppet i den nationella läroplanen används mycket sparsamt. Dessutom är variationen i de kommunala dokumenten alltför stor och spretig. Alternativt, som i Täby kommuns fall, används bara ett begrepp och det vid ett enstaka tillfälle. Det är därför svårt att se ett tydligt mönster som gör att det går att dra en slutsats om kunskapssyn utifrån hur just dessa begrepp används. Enligt Laclau och Mouffes (2008) terminologi vill det säga att valda moment i anslutning till den flytande signifikanten "kunskap" inte ger några större ledtrådar om vilka betydelsefixeringar som skapas. Inte på samma sätt som i analysen av läroplanen. Därför måste uppmärksamheten riktas åt andra håll.

#### Måluppfyllelse, mätbarhet och resultat

I stora delar av samtliga kommuners skolplaner skrivs om elevens måluppfyllelse, mätningar av dessa och/eller resultatuppföljningar (Haninge kommun 2012; Sigtuna kommun 2012; Stockholms stad 2013; Täby kommun 2015). Bakom dessa skrivningar verkar det finnas ett antal föreställningar om målen och resultatens funktion. Genom att analysera dessa antaganden framträder en kunskapssyn, men också en utbildningsfunktion, som hjälper analysen framåt.

I Haninge kommuns skolplan går det att läsa följande:

Vi menar allvar med att alla elever ska nå kunskapskraven. För att kunna garantera att alla också gör det måste vi också kontrollera att så sker. Kunskapskontroll är därför en förutsättning för kunskapsgaranti. (Haninge kommun 2012, s. 5)

Det man säger är för det första att det *går* att kontrollera att alla elever uppnått kunskapskraven, vilket innebär att kunskaperna på något sätt *kan* mätas. Kommunens kontroll

av att kraven eller målen har uppfyllts är i sin tur en *garanti* att eleven har kunskaper. Med andra ord menar man att kunskapen kan garanteras genom kontroll, vilket tyder på en syn som bestämmer de mätbara kunskaperna som *kunskap*. Denna kunskapssyn förstärks också genom skolplanens namn “Kunskap till 100 procent”, som i skolplanen hänger samman med formuleringen att “alla elever ska nå målen - 100 procent” (Haninge kommun 2012, s. 1). Det kan tolkas som att 100 procent kunskap likställs med 100 procent måluppfyllelse. Vidare förklaras också att:

Goda resultat för eleverna ger exempel på undervisning som fungerat. Sådana positiva erfarenheter måste utbytas och spridas både inom och mellan alla förskolor och skolor. (Haninge kommun 2012, s. 5).

Ovanstående formulering går att tolka som att goda resultat är ett kvitto på att undervisningen fungerat. Andra faktorer spelar inte in eller ges ringa betydelse.

Även Stockholm stad verkar koppla samman bra undervisningen med goda studieresultat, där kontrollen av elevernas kunskapsutveckling är tänkt att förbättra undervisningens kvalitet:

Skolan ska skapa en stimulerande studiemiljö där eleverna uppnår goda studieresultat. (...) För att stödja eleverna och förbättra undervisningens kvalitet ska den kunskapsmässiga utvecklingen regelbundet följas upp och utvärderas. (...) Skolan ska ta ansvar för de resultat eleverna når genom att analysera resultaten och använda analyserna i utvecklingen av arbetssätt och undervisning. (Stockholm stad 2013, s. 8)

Betyg, nationella prov och annan bedömning är centrala instrument för att kontrollera om eleverna nått målen, och som underlag för fortsatt planering. Effekter av utvecklingsinsatser i skolan ska tydliggöras och de goda erfarenheterna spridas. (Stockholm stad 2013, s. 25).

Vidare formuleras också följande:

Tidiga kunskapsuppföljningar är en förutsättning för att skolan ska ha *full kunskap* om elevernas kunskapsnivåer (...). (Stockholm stad 2013, s. 9, min kursivering).

Formuleringarna ovan uttrycker inte bara att mätningarna utgör föremål för diskussion om hur bra undervisningens kvalitet är och hur den kan förbättras, det vill säga att god utbildning förknippas med goda resultat. Dessutom verkar det som att man menar att kontrollen av mätningarna eller kunskapsuppföljningen i sig gör att man har *full kunskap* om vilka

kunskaper eleven har. Det kan tolkas som att Stockholms stad förlitar sig helt på att mätningarna säger *allt* om elevens kunskaper.

Täby kommun sätter i styrdokumentets första mening upp målet för all undervisning i kommunen: "Sveriges högsta utbildningskvalitet." (Täby kommun 2015, s. 2). Förutom ett recept som heter kunskapsfokus verkar det, liksom i ovanstående kommuner, bestå av höga resultat och uppföljningar i och med rubriker som "Kunskapsnivån ska höjas" och "Kvaliteten ska mätas" (2015, s. 2). Täby kommun betonar också att "Varje elev ska uppnå sitt bästa möjliga studieresultat." (2015, s. 3). Resultatet verkar med andra ord ges stor betydelse.

En sammantagen bild av ovanstående tre kommuner visar på ett uttalat och genomgående fokus på måluppfyllelse och resultatuppföljning kopplat till undervisningskvalitet. Svaret på Biestas (2011) fråga om vad som utgör god utbildning blir således, från Haninge, Stockholm och Täby kommun, att den utbildning som skapar högst resultat är av högst kvalitet. Genom att samtliga av dessa tidigare konstaterat kunskapsfokus, börjar nu konturer av en kunskapssyn som säger att all kunskap är mätbar ta form, eller åtminstone att de kunskaper som går att mäta är de kunskaper skolan ska ägna sig åt. Dessutom kan dessa tolkas som en avspeglning av läroplanens skrivningar i samband med de delar som främst behandlar kunskaper. Det vill säga de delar där teoridiskursen får dominera helt.

Dokumentet visar också på att mätningarna måste vara tydliga och kommunicerbara på flera olika plan. Kommunpolitikerna ska kunna granska resultatet och rapportera uppåt. Föräldrar och elever ska kunna förstå vilka krav som ställs och veta vad som förväntas för att nå måluppfyllelse. Allmänheten ska kunna ta del av resultaten mellan skolorna och jämföra dessa mot varandra:

För att skapa en bra skola där kunskap står i fokus måste verktygen ges för att man på ett *tydligare sätt än idag* ska kunna framföra till såväl skola som föräldrar vad barnen/eleverna behöver extra hjälp med. Med hjälp av mått på måluppfyllelsen och annan *skriftlig* information kan föräldrarna få bättre insyn och överblick (...). (Täby kommun 2015, s. 3, min kursivering).

All uppföljning och utvärdering ska vara *öppen, offentlig och tillgänglig för alla*. Den ska också vara *tydlig och mätbar*. Kvalitetsindikatorer som, över tid, mäter viktiga faktorer ska utvecklas och bland annat syfta till att *öka jämförbarheten* med andra kommuner. (Täby kommun 2015, s. 2, min kursivering).

Resultaten ska på ett *tydligt* sätt förmedlas till elever och föräldrar. Eleverna behöver veta vilka mål de förväntas uppnå och *vad de ska göra för att nå dem*. (Stockholm stad 2013, s. 8, min kursivering)

Stockholms *viktigaste* uppgift är att skapa nödvändiga förutsättningar för skolorna och att utvärdera resultaten. Det förutsätter *tydliga* krav och mål. (Stockholm stad 2013, s. 24, min kursivering).

Ovanstående formuleringar från Täby kommun och Stockholm stad visar prov på försök att tydliggöra kraven och målen så mycket som möjligt, för alla. Det innebär också att kunskaper på ett tydligt sätt måste kommuniceras i flera led och mellan olika skolintressenter. Det kan tolkas som att teoridiskursen inte bara avspeglas genom ovanstående formuleringar, den betonas till och med ännu mer i och med skrivningarnas uttalade ambition att öka kommunicerbarheten än mer.

Efterfrågan av den tydliga kommunicerbarheten, vilket innebär ett “gemensamt språk” lämnar föga utrymme för Carlgrens (2012) “tysta kunskap”. Ett “förändrat deltagande” i ett praktiskt paradig är svårämät jämfört med ett “tillägnande av kunskap” i ett kognitivt paradig. De praktiska aspekterna av kunskapen verkar således inte tillskrivas någon större betydelse i ovanstående formuleringar, där tydlighet och mätbarhet står i fokus. Den dominerande kunskapssynen verkar hittills fortsätta dominera bland Haninge, Stockholm och Täbys kommunpolitiker.

Ovanstående målfokusering stödjer också den bild som Biesta (2011) målar upp. En arbetsriktning mot standardhöjning skapar ett fokus på mätbarhet och resultat. Skrivningarna ovan förtäljer inte om politikerna värderar det som mäts eller om det som mäts *blivit* det som värderas. Oavsett vilket vittnar detta om diskurser som har starka kvalificerande och socialiserande drag. Eleverna ska föras mot bestämda mål, och vägen dit avbryts inte för att ”bli till”, en spegling från läroplanen.

#### Kontraster i Sigtuna kommun

I kontrast till dessa får återigen Sigtuna kommun stå. Skrivningar om ökad måluppfyllelse och resultatuppföljningar förekommer också, men de utgör inte, till skillnad från övriga kommuner, styrdokumentets fokus. De ges förhållandevis lite utrymme och då de benämns, görs detta i en annan ton. Då övriga kommuner främst talar om att eleverna ska uppnå kunskapsmålen, talar man oftare i Sigtunas dokument om att eleven ska nå *sina* drömmars mål eller *sina* kunskaper. Måluppfyllelsen och resultatuppföljningen verkar inte bestämma vad som är viktigast bland Sigtunas politiker (Sigtuna kommun 2012):

Detta är ett program som anger vad som är viktigt för utvecklingen av grundskolan och gymnasieskolan i Sigtuna kommun. (...) Sigtuna kommun ska skapa framtidens skola, en skola där



varje elev ständigt möts av nya utmaningar och får det stöd som krävs för att nå *sina drömmars mål*. (Sigtuna kommun 2012, s. 3, min kursivering).

Enligt skolprogrammets första mening i förordet ovan, ska man ange vad som är viktigt för utvecklingen av skolorna i kommunen. Skrivningarna som sedan följer är, fram till sidan 10, en analys av och diskussion om vilka kunskaper och värden som kan komma att behövas i samhället nu och i framtiden:

Denna förändrade värld ställer nya krav på skolan och *skolans mål, innehåll och ansvar*. (Sigtuna kommun 2012, s. 6, min kursivering).

Att fokus, som tidigare nämnt, inte ligger på måluppfyllelse kan tillsammans med ovanstående skrivning tolkas som ett ifrågasättande av ett generellt målfokus. Kunskaper förändras i takt med att samhället förändras, varför skolans mål, innehåll och ansvar ständigt måste omformuleras och granskas. Där övriga kommuner talar om satsningar för elever att nå kunskapsmålen, talar istället Sigtuna kommun om ett skolarbete som bidrar till att “utveckla självständiga människor med goda kunskaper” (2012, s. 6) och en skola som “ger våra barn och ungdomar de bästa förutsättningar att klara sig i vuxenlivet och arbetslivet” (s. 3). Att de kunskaper som måluppfyllelse innebär är de enda som behövs verkar Sigtuna kommun sätta sig emot. Vad framtiden kräver och eleverna behöver är inte vad måluppfyllelsen förutsätter. Och det verkar inte heller bara vara skolan som ges en roll i sammanhanget:

Skolan är en del av samhället. Att växa upp i samhället innebär att ärva grundläggande värden, kunskaper, språk, kultur och regler. (Sigtuna kommun 2012, s. 3)

Vi lever i ett tekniskt avancerat och komplext samhälle (...). Skolan kan aldrig ge all den kunskap som barn och unga behöver. (Sigtuna kommun 2012, s. 6)

Att *ärva* kunskaper och värden kan förstås på olika sätt, men i den här kontexten kan det tolkas som att *uppleva* eller *översköljas* av dessa. Genom att växa upp i samhället upplevs kunskaper i sitt sammanhang vari individen “får i sig” kunskapen för att tala med Carlgren (2012). Det är inte bara skolan som kan ge dessa sammanhang. Med andra ord går det att se en öppning mot ett praktiskt kunskapsparadigm där praktiken är grund för kunskapen. Att all kunskap inte utgörs av det som är formulerat i kunskapsmålen kan också vara det *tillägg* som

Carlgrens praktiska paradigmen innebär, med andra ord ser vi här en avspegling från läroplanens praktikdiskurs.

Sigtuna kommun hävdar inte på något vis att måluppfyllelse innebär att elever har alla kunskaper, men samtidigt hävdas inte heller att den inte skulle vara viktig. De sista sidorna i styrdokumentet riktar fokus mot ett arbete att utveckla skolornas måluppfyllelse (Sigtuna kommun 2012, s. 12-17). I ljuset av Biesta (2011) verkar det ändå som att Sigtuna kommun inte *enbart* värderar det som mäts. Att kommunen lägger fokus på kunskaper som krävs i framtidens samhälle kan dock tolkas som idéer om kvalificeringsfunktioner, det vill säga att rusta eleven inför ett vuxenliv i samhället. Å andra sidan gör också betoningar på kunskapers föränderlighet i en föränderlig värld att en öppning skapas för elevens tillblivelse på så vis att det verkar finnas möjlighet att ifrågasätta kunskaper, värden och fördefinierade skolmål, en möjlighet att ”bryta in” i en befintlig ordning och utmana dess existens. Det finns inget som tyder på att eleven inte skulle kunna stå för denna förändring.

### Påbyggnad

Liksom i den dominerande kunskapsdiskursen i läroplanen märks också tendenser till påbyggnadsidéer eller en så kallad additiv kunskapssyn. En avspegling är de “grundläggande kunskaper” som alla i samhället behöver. I de kommunala styrdokumenterna formuleras de på följande vis:

De första skolåren är av avgörande betydelse och lägger grunden för elevens fortsatta lärande. Baskunskaperna är nödvändiga för elevernas förmåga att tillgodogöra sig undervisningen i skolan. Forskning visar att det är viktigt att barn lär sig läsa senast under sitt första skolår för att inte redan från början komma efter i andra skolämnen. (Stockholms stad 2013, s. 8-9).

När alla kan läsa, skriva och räkna vet vi att pedagogerna gett eleverna den grund de behöver för att kunna tillägna sig kunskaper på högre nivåer. (Haninge kommun 2012, s. 5).

Även om framtidens kunskaper inte till alla delar kan förutses finns vissa grundläggande kunskaper som kommer att behövas. Förmågan att läsa och uttrycka sig i ord, tal och bild är en förutsättning för att kunna erövra annan kunskap. Att kunna räkna och förstå grundläggande matematik är en annan förutsättning, då matematiken finns i allt omkring oss. (Sigtuna kommun 2012, s. 7).

Om formuleringarna gör anspråk på att definiera de “mer beständiga kunskaper” som nämns i läroplanens värdegrund (Skolverket 2011b, s. 9) är en fråga som får stå obesvarad. Det skulle dock kunna tolkas så. Det verkar åtminstone som att ovanstående kommuner är någorlunda

överens om att dessa baskunskaper är en förutsättning för att erövra andra kunskaper. Men det finns en nyansskillnad i att hävda att dessa kunskaper är grunden för att tillägna sig kunskap på "högre nivå" som Haninge kommun gör gällande, och att betona att kunskaperna "kommer att behövas" eller att de är "en förutsättning för att kunna erövra annan kunskap" som Sigtuna kommun hävdar. Vad dessa "högre nivåer" av kunskaper innebär går det förstås bara att spekulera i, men en tolkning utifrån övriga formuleringar och kunskapssyn i Haninge kommuns styrdokument kan vara att det finns lägre och högre nivåer av kunskaper, vilket med andra ord tyder på en additativ kunskapssyn och en avspeglning från läroplanens teoridiskurs. För att stärka en sådan tolkning kan ytterligare formuleringar från Haninge kommuns skolplan tas i beaktande:

Kunskap ökar människans förmåga att hantera sin omgivning och sitt eget liv - kunskaper ger större frihet och underlag för medvetna val, att förstå och ta ansvar för sin omvärld. Kunskap ger människan förmåga till skapande, kreativ verksamhet. Hon kan genom den uppfinna saker och förändra sin omvärld. (Haninge kommun 2011, s. 3).

Ovanstående skrivning verkar svara mot den dominerande kunskapssynen genom formuleringar som tenderar att möta idéer om påbyggnad och ett åtskiljande mellan kunskap och färdighet där kunskapen: ökar förmåga att hantera, ger underlag för medvetna val, skapar förståelse, ger förmåga till skapande och gör att människan kan uppfinna saker. Vidare poängteras också att "varje människa föds med förmågan att uppleva världen och att lära sig mer om den", varför man menar att förutsättningen finns för ett lärande där "alla kan ta ett kunskapssteg till" (2012, s. 4). Med andra ord verkar världen också ses som åtskilt från subjektet där en uppgift blir att lära sig mer *om* den, inte *i* den eller *genom* den, och en annan att ständigt bygga på dessa kunskaper med fler kunskaper - "ett kunskapssteg till".

Täby kommun skriver också om baskunskaperna, men någon definition ges inte. Däremot går det även här att se påbyggnadsidéer där varje skolform är tänkt att erbjuda eleven de kunskaper som krävs inför nästa. Förskolan ska först stimulera barnens lust att lära genom lek och skapande (2015, s. 3). Sedan följer grundskolans uppgift:

Grundskolan är belagd med skolplikt och de grundläggande baskunskaper som alla behöver ska kunna inhämtas på grundskolan. Grundskolan ska ge de kunskaper som är nödvändiga för vidare studier och/eller arbete. (Täby kommun 2015, s. 3).

Och gymnasiet:

Gymnasiet ska bygga vidare på grundskolans kunskaper (...). Gymnasieskolan ska vara en förberedelse för vidare studier och/eller arbete. (Täby kommun 2013, s. 3).

Ovanstående formuleringar förstås som tillhörande den dominerande kunskapsdiskursen i och med att kunskaper antas bygga på varandra och att eleverna ska gå från förförståelse till förståelse. Betoningen på skolformernas funktion som antingen förberedande inför vidare studier eller inför arbete stärker den tolkningen genom att det verkar som att skolan antas ge de kunskaper som krävs för fortsatt verkan i studie- och yrkesliv.

Påbyggnadsidén i sig formulerar också fördefinierade mål. En kunskap ska leda till en annan kunskap, vilka i sin tur ska leda till arbete/studier. Genom Biestas (2011) dimensioner kan vi därför fortsätta se en kvalificeringsdiskurs ta form och ett utbildningssyfte som innebär begränsningar då det kommer till elevens möjlighet till autonomi och tillblivelse. Återigen verkar det handla om avspeglningar från läroplanens dominerande kunskapsdiskurs.

#### Instrumentalitet

Då större delen av kommunerna lägger fokus på att uppnå kunskapsmålen tenderar de också att se det som inte ryms inom ramen för "kunskap" som instrument för måluppfyllelse.

Haninge kommun formulerar genomgående ett tema där man gör gällande att måluppfyllelse är skolans uppgift. För att lyckas med detta poängterar man dock att det krävs goda relationer och fungerande lärandemiljö, varför fokus också ligger på lärande (Haninge kommun 2012, s. 2). Skolplanens syfte förklaras vara att inspirera elever och skolpersonal till en kraftsamling som möjliggör 100 procent måluppfyllelse (s. 1), vilket indikerar att det som föreslås i skrivningarna är tänkt att hjälpa eleverna att uppnå målen.

Även Stockholms stad ser att syftet med skolprogrammet är samtliga elevers måluppfyllelse:

Skolprogrammet visar Stockholms stads ambition och lyfter fram specifika målbilder och utvecklingsområden för att utveckla skolans verksamhet i syfte att alla elever når målen. (Stockholms stad 2013, s. 3)

Och ofta formuleras vad som behövs för att eleven ska uppnå målen. Ett exempel kan vi se i följande skrivning:

De skapande ämnena utvecklar elevernas kreativa förmåga och är en viktig komponent för att utveckla eleverna till självständiga individer och bidrar till att kunskapsmålen i högre grad nås. (Stockholms stad 2013, s. 18)

Att skapande ämnen görs till föremål för att uppnå andra kunskapsaspekter kan ses som en avspegling från nationell nivå och den dominerande kunskapssynen. Genomgående formulerar kommunerna, i viss utsträckning även Sigtuna kommun, hur ett ”lärande” ska komma till stånd som främjar måluppfyllelse (Haninge kommun 2012; Sigtuna kommun 2012; Stockholms stad 2013; Täby kommun 2015). Med andra ord ses inte organiseringen av arbetet som en del av kunskapen, utan som ett instrument för att nå kunskap, något som Carlgren (2012) menar är utmärkande för det kognitiva paradigmet.

Sigtuna kommun visar ännu en gång prov på andra uppfattningar. Genomgripande handlar istället styrdokumentet om att motivera kunskapen, göra den *relevant*. Där övriga kommuner talar om hitta lustfyllda vägar till kunskapen, förklarar Sigtuna kommun att kunskapen i sig ska vara attraktiv. Glädjen ska ligga i erövrandet av kunskapen (2012, s. 7), inte bara vara en väg dit. Kunskapen ska framstå som meningsfull:

När skolans och inläringens syfte framgår tydligt kan eleverna förstå sitt arbete och sätta det i ett meningsfullt sammanhang. (Sigtuna kommun 2012, s. 9)

Utifrån tidigare formuleringar som kontrasterats mot övriga kommuners skrivningar förstås dessa kunskaper som sådana där även Carlgrens (2012) praktiska kunskaper är inräknade. Att få eleven att vilja erövra kunskapen för att den ur hans synpunkt ska framstå som meningsfull går att förstå mot den tysta kunskap som kräver ett sammanhang och delaktighet. Eftersom kunskapen är en relation mellan individen och världen får den mening och utvecklas genom handling. Och elevens inflytande och handling är något som Sigtuna kommun betonar starkt i jämförelse med övriga styrdokument.

## Resultatsammanfattning av de kommunala skolplanerna

Mot studiens sista forskningsfråga kan nu en sammanfattande avslutning ta vid då det kommer till de kommunala styrdokumenterna. Intresset riktade sig mot om det var möjligt att se avspeglningar eller reaktioner mot diskurser från läroplanen och hur dessa i så fall uttrycktes.

Resultatet har visat att det förekommer avspeglingar och att dessa främst svarar mot den dominerande kunskapsdiskursen, det vill säga teoridiskursen, och Biestas (2011) kvalificerande utbildningsdimension. Resultatet visar också att dessa inslag är ännu starkare än i läroplanen hos tre av de fyra kommunerna. Det kommer främst till uttryck genom ett uttalat fokus på kunskapsuppdraget, och i ett fall i en utestängning av värdeuppdraget. Kunskapssynen kan förstås med hjälp av de kommunala styrdokumentens genomgående fokus på måluppfyllelse och resultatuppföljning, inom vilket kunskaper antas vara mätbara och således kommunicerbara. Vidare verkar det också finnas idéer om instrumentalitet och påbyggnad som känns igen från teoridiskursen. Här skiljer sig dock Sigtuna kommun från övriga kommuner på ett flertal punkter. Även om tendenser till teoridiskursens formuleringar existerar, är dessa långt ifrån dominerande. Kunskaper verkar inte förstås som enbart mätbara och kommunicerbara och det verkar inte heller finnas uttryck för påbyggnad. Istället märks formuleringar som också kan svara mot läroplanens praktikdiskurs.

## 6. Slutdiskussion

Studiens resultat påvisar en mer komplicerad bild än vad bakgrunden ger sken av. Att det, som Sandahl (2011) påpekar, skulle finnas två motståndarsidor som vurmar för kunskap respektive värden och fostran ger inte en rättvis bild av varifrån konflikterna får sitt bränsle. Till synes verkar det istället handla om att det finns olika definitioner av kunskaper och fostran, och att en definition här tillåts dominera och bestämma kunskapen i styrdokumentet.

De kunskapsaspekter som ett praktiskt paradigm skulle innebära får i ett dominerande och kognitivt kunskapsparadigm dela på sig i och med att de praktiska aspekterna inte anses tillhöra kunskapen. Två olika uppdrag skapar möjlighet för teoridiskursen att fortsätta dominera genom att utesluta de praktiska aspekterna från kunskapsuppdraget och hänvisa dessa till ett värdegrundsuppdrag. På så vis kan teoridiskursen också hävda att de praktiska dimensionerna inte helt har uteslutits, de har bara fått ett annat uppdrag. Till synes verkar det dock som att kunskapsuppdraget är det som betonas och ges mest värde i de olika dokumenten. Är det på grund av det Biesta (2011) befarar, att de lätt kan mätas? Vad händer då om vissa kommuner helt utesluter det ena uppdraget, som i fallet Täby kommun, eller starkt betonar det ena men knappt sneglar åt det andra? Sandahl (2011) hävdar att de båda aspekterna samverkar i det som utgör samhällskunskapsämnets didaktik.

Skolinspektionens resultat som påvisar ett värdearbete som misslyckas i praktiken innebär inte bara att praktiska kunskapsaspekter riskerar att gå förlorade, dessutom stängs

möjligheter för elevens autonomi och tillblivelse. De deliberativa idéer som Christiansen (2013) spårat i de svenska nationella styrdokumenterna kan nekats plats i de kommunala. Skolans mål- och resultatfokus stakar ut vägen för eleven som får finna sig i att ordnas in i samhället istället för att bryta in i och utmana ordningen.

Den gode medborgaren skrivs fram som en betraktare av samhället, som analyserar med hjälp av sin förståelse uppbyggd på fakta. Kristianssons (2014) komplexa samhällskunskapsämne kan återigen definieras, Solhaugs (2013) undervisningsdilemma är löst. Betoningen läggs på elevens skyldigheter snarare än rättigheter och hen rustas för att rösta snarare än att delta och påverka.

## Vidare forskningsintresse

Denna studie har öppnat upp för en rad olika funderingar och frågor. Närmast vore det intressant att utifrån ovanstående resultat undersöka om det förekommer avspeglningar i de lokala arbetsplanerna bland de skolor som tillhör kommunerna. En annan intressant fråga vore att undersöka hur lärare och rektorer förhåller sig till de kommunala och lokala styrdokumenterna samt hur mycket styrningen faktiskt påverkar lärarna och eleverna i den direkta undervisningen.

## 7. Litteratur- och källförteckning

Arfwedsson, Gerd B & Arfwedsson, Gerhard (2002). *Didaktik för lärare. En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS förlag

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur

Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv. Avancerade studier i pedagogik*. Stockholm: Liber

Carlgren, Ingrid (2012). Kunskap för bildning? I: Englund, Forsberg & Sundberg (red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber

Christensen, Anders Stig (2015). *Demokrati- og medborgarskabsbegreber i grundskolans samfundsfag i Danmark, Norge, Sverige og Tyskland*. Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education 2015:1, s. 64-92

Dahlstedt, Magnus & Olson, Maria (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö: Gleerups

Ekman, Joakim & Pilo, Lina (2012). *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. Malmö: Liber

Englund, Tomas (1986a). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 1-4*. Pedagogisk forskning i Uppsala vol. 65

Englund, Tomas (1986b). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 5-8*. Pedagogisk forskning i Uppsala vol. 66

Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos

Englund, Forsberg & Sundberg (red.) (2012). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber

Forsberg, Eva & Lundahl, Christian (2012). Re/produktionen av kunskap i det svenska utbildningssystemet. I: Englund, Forsberg & Sundberg (red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber

Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposium

Jarl, Hanna & Rönnerberg, Linda (2015). *Skolpolitik. Från riksdagshus till klassrum*. Stockholm: Liber

Jonasson Ring, Emmy (2015). *Samhällskunskap i ett föränderligt samhälle. Medborgarkompetenser och didaktiska utmaningar*. Licentiatuppsats. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällskunskap, Karlstads universitet.



Johnsson Harrie, Anna (2011). *De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering*. Skrifter från Forum för ämnesdidaktik, Linköpings universitet nr.2

Kjellgren, Hanna (2007). Skolan som värdeförmedlare. I: Pierre, Jon (red.). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups

Kristiansson, Martin (2014). *Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium - ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen*. Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education 2014:1, s. 212-233

Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985/2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Stockholm: Vertigo

Löf, Camilla (2011). *Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riksfyllda barndomen*. Diss. Malmö Studies in Educational Sciences No. 59

Nordin, Andreas (2012). Bildningens plats i den svenska läroplanen - några kritiska reflektioner. I: Englund, Forsberg & Sundberg (red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber

Pierre, Jon (red.) (2007). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerups

Sandahl, Johan (2011). *Att ta sig an världen – Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Licentiatuppsats. Karlstad: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper. Statsvetenskap, Karlstads universitet.

Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Rapport 2012:9. Stockholm: Skolinspektionen

Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. (Elektronisk)  
Tillgänglig: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2564](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2564) Hämtad 2016-04-20

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes

Skott, Pia (2012). Läroplan i rörelse - i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepolitik. I: Englund, Forsberg & Sundberg (red.). *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber

Solhaug, Trond (2013). *Trends and Dilemmas in Citizenship Education*. Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education 2013:1 s. 180-200

SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera - om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Verneresson, Folke (1999) *Undervisa om samhället. Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Winther Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

## Empiriskt material

### Nationella styrdokument:

Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. (Elektronisk)

Tillgänglig: [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_url\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2564](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2564) Hämtad 2016-04-20

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes

### Kommunala styrdokument:

Haninge kommun (2012). *Skolplan 2012-2015 - kunskap till 100 procent*

Tillgänglig: <http://haninge.se/globalassets/kommun-och-politik/kommunfakta/regler-och-styrande-dokument/forskola-och-skola/skolplan.pdf> Hämtad 2016-04-20

Sigtuna kommun (2012). *Framtidens skola i Sigtuna kommun - Ett skolutvecklingsprogram för Sigtuna kommun*

Tillgänglig:

<http://www.sigtuna.se/PageFiles/33838/Framtidens%20skola%20i%20Sigtuna%20kommun.pdf> Hämtad 2016-04-20

Stockholm stad (2013). *Stockholms stads skolprogram - Skola i världsklass*

Tillgänglig: <http://foretag.stockholm.se/-/Sok/?q=skolprogram&uaid=C1F25CB50D09B05BD0E089F37EDD0137:3137322E32332E3232382E313438:5247629182317646945> Hämtad 2016-04-20

Täby kommun (2015). *Skolplan för Täby kommun*

Tillgänglig: <http://www.taby.se/PageFiles/5274/TabySkolplan.pdf> Hämtad 2016-04-20