

Södertörns högskola

Kandidatuppsats 15 hp | Utbildningsvetenskap | Höstterminen 2008
Läraryrket

- För vi har slutat nian fyfan va' vi é bra!

- En kritisk diskursanalys av grundskolans
fostran från Lgr62 till och med Lpo94

Av: Niklas PG Svensson 821108
Handledare: Samuel Edquist

Abstract

I have studied the curriculum for the compulsory Swedish school, from the curriculum from year 1962 when the Swedish *grundskolan* became a reality, to the curriculum from year 1994, the one in practice today. My primary interest has been what the curriculum says about bringing up the Swedish youth. My theory has been the British analyst Norman Fairclough's Critical Language Studies. His thoughts about actual discourse, type of discourse and order of discourse has led me through out this essay. The Irish scientist Kieran Egan has inspired the discourses I have used. His ideas on the history of western educational philosophy has also been a keystone to my work. To make a final analysis, I've also used the ideas of the late Italian marxist Antonio Gramsci, his thinking of hegemony in societies, how order is maintained by negotiation and consent.

My results are that the four studied curriculums has changed their sayings of bringing up of the Swedish youth during the second half of the 20th century, but the mechanisms for power relations has not. There is an individual discourse that has been dominating in all the curriculum except for on of them, where there is a society based discourse that is dominating. The effect is that the curriculums are changing but very slowly and often with the tradition of earlier curriculum with them. Along with this the negotiation has strengthened the politics power over the school, also making it common sense to leave the upbringing of Swedish youth to politics.

Innehållsförteckning

<u>Abstract.....</u>	<u>2</u>
<u>Innehållsförteckning.....</u>	<u>3</u>
<u>Några inledande ord.....</u>	<u>4</u>
<u>Tack.....</u>	<u>5</u>
<u>Syfte och avgränsning.....</u>	<u>6</u>
<u>Tidigare forskning.....</u>	<u>7</u>
<u>Forskning om styrdokument och utbildningspolitik.....</u>	<u>7</u>
<u>Diskursanalys inom skolan och på styrdokument.....</u>	<u>10</u>
<u>Bakgrund.....</u>	<u>13</u>
<u>1800-talets skolbygge.....</u>	<u>13</u>
<u>Undervisningsplanen 1919 och efterkrigstiden.....</u>	<u>14</u>
<u>Grundskolans tillkomst och framväxt - från Lgr62 till och med Lpo94.....</u>	<u>15</u>
<u>Lgr62.....</u>	<u>15</u>
<u>Lgr69.....</u>	<u>15</u>
<u>Lgr80.....</u>	<u>16</u>
<u>Lpo94.....</u>	<u>16</u>
<u>Teori och metod.....</u>	<u>17</u>
<u>Faircloughs kritisk diskursanalys.....</u>	<u>17</u>
<u>Den första nivån - text.....</u>	<u>18</u>
<u>Den andra nivån – diskurs.....</u>	<u>18</u>
<u>Egans tre idéer – tre utbildningsdiskurser.....</u>	<u>19</u>
<u>Socialisation - Durkheim.....</u>	<u>19</u>
<u>Bildning – Platon.....</u>	<u>20</u>
<u>Individ – Rousseau.....</u>	<u>21</u>
<u>Krockar idéerna emellan och ett ”koncentratförsök” av de tre.....</u>	<u>21</u>
<u>Den tredje nivån – social kontext.....</u>	<u>23</u>
<u>Antonio Gramsci.....</u>	<u>23</u>
<u>Hegemonibegreppet.....</u>	<u>24</u>
<u>Undersökning.....</u>	<u>27</u>
<u>Lgr62.....</u>	<u>27</u>
<u>Sammanfattning Lgr62.....</u>	<u>30</u>
<u>Lgr69.....</u>	<u>30</u>
<u>Sammanfattning lgr69.....</u>	<u>35</u>
<u>Lgr80.....</u>	<u>35</u>
<u>Sammanfattning Lgr80.....</u>	<u>39</u>
<u>Lpo94.....</u>	<u>40</u>
<u>Sammanfattning Lpo94</u>	<u>44</u>
<u>Avslutande ord.....</u>	<u>45</u>
<u>Mitt resultat i relation till Båtshakes undersökning.....</u>	<u>45</u>
<u>Hegemonin i läroplaner = dominerande diskurs?.....</u>	<u>46</u>
<u>Kritik mot teori- och metodval.....</u>	<u>48</u>
<u>Fortsatta studier?.....</u>	<u>49</u>
<u>Källförteckning.....</u>	<u>50</u>
<u>Tryckt litteratur.....</u>	<u>50</u>
<u>Elektronisk litteratur.....</u>	<u>51</u>
<u>Källor.....</u>	<u>51</u>

Några inledande ord

Jag såg nyligen en dokumentär på teve, den behandlade fenomenet fostran. Fostran är något som alla varit med om. Det finns ingen människa i detta avlånga land, eller någon annanstans i världen som inte har erfarenhet av fostran, i någon slarvig och vid mening. Denna allmängiltighet gör fenomenet mycket intressant, det ger alla människor en slags expertkunskap. Expertkunskap i den mening att de vet hur de danats av den fostran de har fått. Fostran sker dock inte enkom i hemmet, i Sverige finns en obligatorisk grundskola. Denna skolgång är på nio år, således är fostransansvaret inte ensamt för hemmen utan också en del i grundskolan.

Hemmets fostran intresserar mig inte, i alla fall inte i vetenskaplig bemärkelse. Jag intresserar mig för skolan och dess fostran. Barn och unga är så att säga samhällets framtid, då är det väl på sin plats att de också har fostrats till att bli fullgoda medborgare. Men vad ska ingå i denna fostran? Detta är något av en het potatis idag och har varit under praktiskt taget hela 1900-talet. När det väl stod klart att skolan skulle bli obligatorisk för alla barn och unga i Sverige, först då kommer ju frågan om vad denna fostran skall innehålla.

I tid och otid blossar det upp debatter som kan härledas till den frågan. I dokumentären jag såg på teve var det många som förespråkade ett återtag av läraren som en auktoritetsfigur. ”Ordning&reda” i skolan premierades, ”kvalité i undervisningen”, vikten av ”att sätta och upprätthålla tydliga gränser för eleverna.” Andra intervjuade i dokumentären menade att detta fokus inte alls var nytänkande, utan snarare att ta steg tillbaka i utvecklingen.

Styrdokumentet reglerar skolans verksamhet. En läraren i ett klassrum har således inte makten över vad som skall läras utan snarare hur detta på bästa vis skall göras. Jag har under en längre tid varit nyfiken på styrdokumentet, och det finns mycket att läsa både om dem men också i dem. Skolan skall inte bara lära elever till kunskap i vid bemärkelse. Det finns också en normerande aspekt, skolan skall fostra eleverna till att respektera och vårda en mängd normer och värden som det svenska samhället ”vilar på”.

”Ordning&reda i skolan” handlar ju inte om vilken kunskap eller hur denna kunskap skall övervinnas. Detta är snarare en av de normerande aspekterna av skolan. Där eleven lär sig sitta ned, sköta sitt, inte stöka runt men framför allt lyssna på auktoriteter (läraren). Fyra normer man lät kan ”översätta” till en medborgare, anställd på ett företag: Håll låg profil, skött ditt och gör som chefen säger.

En statsvetare vid namn Herbert Tingsten¹ har visat att den svenska skolan under 1800-talet och 1900-talets början handlade om två saker: Gudsfruktan och fosterlandskärlek. Alltså, om eleven kunde sin bibel och hyllade nationen så var det en bra elev, en god framtida medborgare. Om jag

¹ Tingsten, Herbert, *Gud och fosterlandet : studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm, Norstedts 1969

skall försöka ringa in vad som intresserar mig så är det just den eleven, den goda eleven. Det utbildningsideal som finns i läroplaner. De normer och värderingar i läroplanen som signalerar hur man vill att morgondagens medborgare skall vara, vilken ”grund” dessa medborgare skall stå på.

Jag är övertygad om att skolan idag inte är lika lätt att ringa in. Den nationalistiska aspekten av skolfostran finns kvar, men tar sig idag andra uttryck, mer komplexa, än vad Tingsten fann.² Jag skall försöka finna detta utbildningsideal och se dess förändring över tid.

En pedagogikforskare vid namn Kieran Egan menar att det finns tre idéer eller mål som har präglat det västerländska skolväsendet i modern tid. I dessa idéer ingår en idealbild av hur man vill att eleven skall vara och bli, som framtida medborgare. De tre idéerna är kortfattat att bilda eleven, att socialisera eleven och att individualisera eleven. Dessa idéer, menar Egan, är omöjliga att kombinera på ett teoretiskt plan, och får konsekvenser i praktiken. Idéerna får olika mycket utrymme, i olika tid. De präglar och präglas av sin tid. Jag tror man kan finna *Den goda eleven* (en parafrafras på Platons gamla ideal *den gode ledaren*³) i läroplanerna, och att den goda eleven i sin tur kan ses som uppbyggd av de tre idéerna.

Så, min uppsats kommer handla om hur tre pedagogiska idéer kämpar om utrymme i grundskolans läroplaner, de tre idéerna har funnits med en lång tid. Kanske är det just därför som mycket av ”skoldebatten” ekar av något äldre, en ”touch” av upprepning? ”Ordning&reda”-anhängare har kanske funnits i alla tider. Men samtidigt är alltid unik, det är därför jag lånar ord av herr Twain:

”Historien upprepar sig inte, men den rimmar.” - Mark Twain⁴

Tack

Jag vill också passa på att rikta gigantiskt ”tack” till fyra personer: Johan RM Eriksson för hans knastertorra inlägg, Johan Nilsson för hans visualiserande hjälp, Martin Englund för våra ständiga strider om teori och metod och slutligen till Samuel Edquist som handlett mig med lika värdefulla som skarpa kommentarer.

² Mer om nationalism i läroplaner kan läsas i Englund, Martin, (under arbete)

³ Jag ämnar medvetet att inte genusbestämma min elev. Till skillnad från Platons tid så är grundskolan idag obligatorisk, oavsett kön. Mina likheter med Platon börjar och slutar just vid parafrafrasen.

⁴ Dagens nyheter, 4/11 – 08, Kulturdelen, debatt & essä

Syfte och avgränsning

Jag ämnar studera de fyra senaste läroplanerna för grundskolans inledande kapitel. Detta kapitel kallas *Mål och riktlinjer* i de tre tidigare läroplanerna. (Lgr62, Lgr69 samt Lgr80) medan det i den senaste läroplanen (Lpo94) har blivit döpt till *Skolans värdegrund och uppgifter*. Jag har valt detta kapitel för att det där tydligast visar på skolans normativa aspekt av elevens fostran. Jag är väl medveten om att det finns normativt stoff även i kursplaner och i exempelvis skollagen. Med tanke på tidsbegränsning är jag dock tvungen att göra en avgränsning. Jag gör denna avgränsning för att det inledande kapitlet, så att säga, sätter agendan för det som följer. Att jag avgränsat mig till de fyra senaste läroplanerna för grundskolan har att göra med att det är just i och med Lgr62 som grundskolan blir ett faktum. I de fyra läroplanerna följer jag alltså grundskolans utveckling från dess inträde till där den befinner sig i dag. Min övergripande frågeställning är: Förändras skolans fostran över tid? Om så är fallet, hur skall denna förändring förstås?

I valt kapitel av läroplanerna försöker jag finna utsagor som kan ses som uttryck för en/eller flera av tre utbildningsdiskurser. Jag ställer två frågor till mitt källmaterial:

Uttrycker denna utsaga någon utbildningsdiskurs? Alla stycken och meningar i valda källor innehar ju inte spår av någon av de tre utbildningsdiskurserna. Om jag anser att utsagan gör det, följer frågan:

Vilken utbildningsdiskurs skall utsagan kategoriseras till ?

De utbildningsdiskurser jag talar om är inspirerade av Kieran Egans idéer. När jag sedan kategoriserat utsagor i respektive diskurs tolkar jag detta till att se konsekvenser för en social kontext, i Faircloughsk mening. (se teorikapitlet) Hur man skall förstå de tre utbildningsdiskursernas växlande utrymme i de olika läroplanerna? Jag väljer att koppla mina tolkningar av undersökningen till Antonio Gramscis tankar om hegemoni.

Alltså, mitt syfte är att studera fyra läroplaners inledande kapitel och försöka finna samt kategorisera utsagor utifrån Egans tre utbildningsdiskurser. Detta för att se om, och i så fall hur, skolans fostran förändras över tid. Mina resultat försöker jag sedan förstå utifrån Gramscis hegemonibegrepp.

Tidigare forskning

Med mitt forskningsområde så tillkommer en problematik. Det har skrivits oerhört mycket om styrdokument och om skolan ur ett strukturperspektiv, dock är självklart inte allt detta av värde för mig. Däremot har det inte gjorts så många diskursanalyser på skolans styrdokument. Det har lett till att jag väljer att dela upp tidigare forskning i två underkategorier. Forskning om styrdokument i allmänhet samt diskursanalytisk forskning i allmänhet och kopplat till skolan i synnerhet. Detta för att få en så heltäckande bild som möjligt. Diskursanalyser på skolans styrdokument har främst gjorts av studenter, det är också därför jag väljer att hänvisa till några kandidatuppsatser och magisteruppsatser.

Forskning om styrdokument och utbildningspolitik

Mycket har skrivits om läroplaner, främst innan och strax efter införandet av en läroplan. I antologin *Värdegrund och svensk etnicitet* analyserar bidragande forskare främst Lpo94:s värdegrund ur en mängd perspektiv (socialt, etniskt, kulturellt, religiöst, historiskt) för att sedan placera det i ett större sammanhang.

Christer Hedin försöker finna historiska rötter till den västerländska humanism och den kristna etik som Lpo94:s värdegrund skall vila på. Hedins slutsats är att den västerländska humanismen inte är specifikt västerländsk, inte heller den kristna etiken är enbart kristen. Alltså är dessa ideal, om man går till botten med dem, tämligen allmängiltiga i hela världen. Hedins slutsats är

Det vi gärna framhåller som typiskt för oss är det som alla andra egentligen håller med om. Att vi tar upp det i värdegrunden beror kanske på att vi svartmålat andra i ivern att utmejsla en egen hållning.⁵

Pirjo Lahdenperäs bidrag i samma antologi ämnar se vad som inkluderas samt exkluderas i värdegrunden. Lahdenperä argumenterar för att Lpo94 skulle starkt färgat av etnocentrism, en tro på den egna kulturens överlägsenhet, hon finner detta i skapandet av *den andre*. I Lpo94 ser man till *svenska elever* och den ihopbuntade kategorin *invandrarelever*. (oavsett kulturell, etnisk, geografisk, historisk etc. bakgrund) En form av dikotomiskapande som bidrar till att stärka känslan av *svenskhet* på bekostnad av *den andre*.

På så sätt kan man i positiva värden särskilja den egna 'svenska' gruppen från andra, dvs. utlänningar, minoriteter eller icke-svenskar. Invandrare är folk som inte är svenskar men samtidigt en massa utan kultur, etnicitet, språk eller med andra – icke-moderna och felaktiga – värden.⁶

Lahdenperäs slutsats är att okunskapen om andra kulturer samt synen på värdegrunden som något

5 Lindé, Göran (Red), *Värdegrund och svensk etnicitet*, s. 98, Studentlitteratur, Lund 2001

6 Lindé, Göran (Red), *Värdegrund och svensk etnicitet*, s. 120, Studentlitteratur, Lund 2001

fast och oföränderligt inte rimmar med mångfaldens Sverige. Vidare menar Lahdenperä att skolan måste bli mer tillåtande pluralistisk, en mötesplats för kommunikativ demokrati,⁷ innan man kan tala om mångfald.⁸

I antologin *utbildningspolitiskt systemskifte*⁹ angrips Lpo94 för att bidra till den svenska skolans demokratiska förfall. Det är på två elementära områden som Tomas Englund menar att detta sker. Det första området är frågan ekonomi och organisation. Englund visar på förändringarna med privata skolor, skolpeng, och profileringar av skolor. Englund påstår att inte längre ”*public good*” som ideal råder utan nu är det fråga om ”*private good*”. En individualisering och framförallt positionering av skolan. Alltså att den enskilda individens (elevens) bästa sätts i första rummet, snarare än samhällets bästa.

Det andra området är frågan om bildningsidealet. Här menar Englund att man i och med återinförandet av ett bildningsideal inte längre kan tala om medborgerlig utbildning, återigen är det individualiseringen som tar plats, på bekostnad av kollektivet. Englund menar att återinförandet av bildningsidealet leder till att upprätthålla och kanske utöka klasskillnader. Medelklassen och överklassens barn kommer att spurras till att bilda sig hemifrån. Medan samma morot inte finns från arbetarhem.

Bildningsbegreppets återkomst äger också en tydlig koppling till dagens tidsandas betoning av den självständiga myndiga individen, som fattar beslut utifrån sin egen nytta och som oftast utesluter det kollektiva, det samhälleliga perspektivet.¹⁰

Roger Fjellström har i sin avhandling *Skolområdets etik* försökt definiera ordet fostran som förekommer i läroplanerna jag kommer att undersöka.

När vi talar om fostran talar vi om avsiktligt formande av barn och unga i väsentliga avseenden och kanske för livet.¹¹

Han menar att fostran är att socialisera eleverna, att anpassa eleverna till samhällets bärande idéer, att detta i sin tur är tämligen speciellt för en samhällelig institution. Det är så att säga en konsekvent påverkan av barn och unga, som gör sig gällande för hela deras liv.

I sjukvården botar man ohälsa eller räddar liv i en bestämd situation. Rättsvården anger i tid och rum begränsande påföljder. Men skolan skall prägla både elevernas tänkande och deras karaktär och det för hela deras framtid.¹²

7 Lindé, Göran (Red), *Värdegrund och svensk etnicitet*, s. 134, Studentlitteratur Lund: 2001

8 Lahdenperäs kapitel i denna antologi kan ses ha ett diskursanalytiskt perspektiv, men då antologin också innehåller andra perspektiv så ”placeras” jag även hennes bidrag i kapitlet forskning på styrdokument

9 Englund, Tomas (Red), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Gotab, Stockholm 1996

10 Englund, Tomas (Red), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* s. 18 Gotab, Stockholm 1996

11 Fjellström, Roger, *Skolområdets etik*, s. 37, Studentlitteratur, Lund 2004

12 Fjellström, s. 111

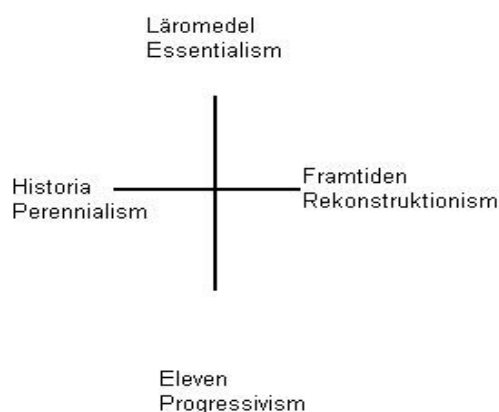
Detta får sin följd, menar Fjellström, att utbildningsmål är personlighetsideal. Helt enkelt vilken sorts personlighet man vill att eleverna skall anamma, för att verka i samhället. Det finns också en spänning mellan individualiseringen och den samhällseliga socialisationen, men Fjellström menar att elevens individualiteten är underordnat att eleven skall socialiseras till att fungera i samhället.¹³

Pia Nykänen har i sin avhandling kritiskt granskat teman som ingår i den fostran elever får i grundskolan. Dessa teman är värdegrund, demokrati och tolerans. Nykänen menar att man kan se dessa teman som försök uppifrån, av politiker och pedagoger, att råda bot på problem inom den svenska skolan idag. Detta är problem eller snarare en komplexitet som har sin bakgrund i att Sverige idag ses som mer kulturellt komplext sammansatt; det mångkulturella, eller multikulturella Sverige kräver nya metoder i skolan för att samhället skall förbli ”harmoniskt”. Dock är inte styrdokumentens begrepp helt oproblematiska. Nykänen visar på olika definitioner för exempelvis demokrati hämtade ur bland annat från teoretikerna Jürgen Habermas och John Dewey, och att den oklarhet som råder över vilken sorts demokrati man åsyftar är vad Nykänen problematiserar.

Vare sig Skollagen eller *Lpo94* uttalar sig om *vilken* den totala uppsättningen av grundläggande demokratiska värderingar är, *vad* som utgör demokratiska arbetsformer eller ett demokratiskt förhållningssätt eller *hur* just de tre vagt angivna demokratiska principerna rättfärdigas. Inte heller sägs något om vad som avses med 'demokrati' eller vad som utgör *god* demokrati, det vill säga, vilket demokratiideal som förespråkas.¹⁴

I min uppsats kommer jag använda mig av något jag kallar utbildningsdiskurser. De är tre till antalet (läs mer om detta i teoriavsnittet) och inspirerade av forskaren Kieran Egan. Egan är dock inte den enda person som har ”grävt” i pedagogikens idéhistoriska arv. Christer Stensmo berör samma område i boken *Pedagogisk filosofi*¹⁵. Stensmo menar att det samtida pedagogiska området kan delas in i fyra fält¹⁶ (se figuren)

De fyra fälten påminner om Egans tre idéer. Som synes är det dock fyra fält och inte tre idéer. Med andra ord är inte fyrfältet och Egans tre idéer direkt översättbara. Jag finner Egans tre idéer vara mer lämpade för min analys. Detta för att Egans idéer har nyttjats av en svensk forskare i sin avhandling¹⁷(Helene Båtshake),. Att Båtshake har använt sig av dem gör att jag kan sätta min studie i ett forskningssammanhang.



13 Fjellström, s. 252

14 Nykänen, Pia, *Värdegrund, demokrati och tolerans*, s. 49, Filosofiska institutionen, Göteborg 2008

15 Stensmo, Christer, *Pedagogisk filosofi*, Studentlitteratur, Lund, 1994

16 Stensmo, s. 240

17 Båtshake, Helene, *Lena lär lyda : fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956*, Lunds universitet, 2006

Diskursanalys inom skolan och på styrdokument

Helene Båtshake använder sig av Michel Foucaults teorier i sin avhandling *Lena lär lyda – Fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956* där hon analyserar de rådande utbildnings- och fostransidealen under mitten av 1900-talet. Båtshake undersöker läseböcker och debatter som förts inom fackpress för lärare. I sann foucaultiansk anda försöker hon synliggöra hur makten utövas, och hur elever disciplineras genom läsundervisning.

I sin helhet är denna studie ett stycke pedagogikhistoria med fokus på mitten av 1900-talets pedagogik. Den är ett försök att synliggöra disciplinering och fostran av lågstadiets/småskolans elever.... Vidare är studierna av samtidens tidskrifter ett ytterligare försök att spåra diskurser som berör fostran och disciplinering. Jag är således på spaning efter härskande disciplinerings- och fostringsdiskurser.

Båtshake har inspirerats av Kieran Egans tre idéer, en kort presentation av idéerna följer nedan, men de kommer att utvecklas mer i teorikapitlet. Den första idéen är att eleven skall socialiseras till att fungera i samhället, denna kallas just socialisation. Den andra idéen kallas bildning, och handlar om att eleven skall lära sig kunskaper, ta del av ett kunskapsarv. Den tredje idéen är elevcentrerad, där läraren skall lära eleven att lära sig själv. Den enskilda elevens kunskapsörst är riktlinje, idéen är därmed individcentrerad och kallas individ.

I Båtshakes studie som berör tiden 1947-1956 finner hon att idéerna om socialisation och den platonska bildningsidén är dominerande¹⁸. Detta leder till att skolan fostrar lydiga och disciplinerade medborgare, i behavioristisk anda. Ett paradigm inom pedagogiken som, hävdar Båtshake, under 1900-talets senare hälft byts ut mot ett mer individualistisk och självförverkligande paradigm.

Med andra ord har den behavioristiska diskursen ersatts med en diskurs förankrad i fenomenologi och existentialism. Lydiga och disciplinerade medborgare har ersatts med skapande och kreativa medborgare.¹⁹

Den existentiella diskurs som Båtshake funnit kan tyckas gå i direkt konflikt med Fjellströms mening att samhällelig socialisation alltid är överordnat individens egna väg. Socialisationen i den mening Fjellström syftar är dock inte riktigt densamma som Båtshakes. Att en läroplan över huvud taget existerar kan ses som ett uttryck för socialisation, i fjellströmsk bemärkelse. Att det finns dokument som hävdar vad som är av vikt för eleverna, är så att säga ett försök till att socialisera eleverna till att fungera i samhället. Från att ha varit totalt socialisationsdominerande under 1800-talet kan nu skönjas att individualiteten tar allt större plats ju längre 1900-talet fortlöper.

Detta fokus på att individualisera eleven under den senare delen av 1900-talet får samhällliga konsekvenser, som Englund påpekat tidigare. Att individualisera eleven är att prioritera *the private good* före *the public good*. Detta pedagogiska ”paradigmskifte” kan skönjas i annan forskning.

18 Båtshake, s.141

19 Ibid

Carl Sterner har i sin kandidatuppsats ”Kompetens på skolschemat”²⁰ ämnat se hur tre kommuners skolplaner ser ut och hur dessa förhåller sig till läroplanen, detta gör han med ett diskursperspektiv. Sterners slutsats är att de undersökta kommunernas skolplaner har två egentliga syften. Å ena sidan skall eleverna lära sig ett kunskapsstoff, traditionell syn på grundskoleutbildning. Å andra sidan skall eleverna också kompetensutvecklas, utveckla sina personliga egenskaper. Detta tolkar jag som att två dominerande diskurser återfinns i texten; en marknadsorienterad diskurs, skolan som kompetensbas för att bli attraktiv på arbetsmarknaden. Samt den tidigare allena rådande traditionella diskursen om skolan som medborgarfostrande institution. Sterner finner alltså att den traditionella diskursen, den disciplinerande behavioristiska diskursen kämpar om utrymme med den individualistiska, existentialistiska diskursen. Med andra ord, paradigmskiftet som Båtshake menar har skett inom forskning, har kanske inte fått fullt genomslag, åtminstone inte i den praktik som Sterner har studerat. Där fanns starka drag av det gamla paradigmet gamla kvar.

David Karlsson gör en diskursanalys på delar ur Lpo94:s värdegrunds kapitel i sin magisteruppsats ”Kristen tradition eller västerländsk humanism?”²¹ Karlsson finner en elementär konflikt i formuleringen att skolans värdegrund skall vila på kristen etik och västerländsk humanism. Detta för att kristen etik och västerländsk humanism, eller humanism över huvud taget, är två väsensskilda moraliska system. Det tidigare utgår från Gud medan det andra utgår från människan. Karlsson undersöker hur denna konflikt gestaltas i skolans värdegrund för att sedan intervjua en grupp grundskolelever om deras syn på etik. Detta för att se om konflikten i värdegrunden också kan upptäckas bland ungdomars etiska ställningstagande. Det är alltså en fråga om huruvida ett ”teoretiskt” problem, också kan skönjas i praktiken. Karlsson finner att de unga på vissa områden inte har ”inkorporerat” värdegrunden. Livets okränkbarhet kan ifrågasättas när några elever är för dödsstraff i vissa fall. Karlsson gör dock en reservation när han resonerar om huruvida hela svenska befolkningen skulle besvara likadant som de grundskolelever han intervjuat. Att gå i skolan är ju trots allt en process.

Carlehed och Sandberg har i sitt examensarbete från lärarutbildningen ”Läroplanernas tal om identitet - vilka möjliga konsekvenser kan det få för elevernas syn på sig själva?” Undersökt vilken syn på elevens identitet som finns i läroplaner. De har undersökt två läroplaner – Lgy70 samt Lpf94 –, författarna letar efter utsagor om *modern identitet* respektive en *postmodern identitet*. Inspirerat av den freudskolande psykoanalytikern Erik Homburger Eriksons tankar om den moderna identiteten respektive sociologen Zygmunt Baumans tankar om postmodern identitet, så försöker de

20 Sterner, Carl, ”Kompetens på skolschemat – en kritisk diskursanalys av kommunala skolplaner”, Kandidatuppsats i pedagogik, Lunds universitet 2004

21 Karlsson, David, *Kristen tradition eller västerländsk humanism – en diskursanalys av skolans värdegrund*, Magisteruppsats för grundskolläraprogrammet, Linköpings universitet 2003

utröna om det är skillnad på identitetssynen i de båda läroplanerna. De finner att i båda läroplanerna finns utsagor som stödjer sig i en modern identitetssyn. Vidare finns det i Lpo94 mer drag av en postmodern identitetssyn, dock inte fullt ut, och heller inte konfliktlös.

Båda läroplanerna uttrycker starkt kategoriserande tendenser, enligt vår analys. Det förekommer många gränsdragningar mellan vi och dom. Gränserna dras bland annat mellan olika nationaliteter, etniciteter, kön eller religioner. Genom att läroplanerna benämner vissa kategorier kan det leda till att just dessa uppmärksammas och reproduceras i skolan. Följden kan bli särbehandling, vilket kan leda till att vissa elever tillskrivs en identitet som avvikande, någon ”annorlunda”. Läroplanerna bestämmer på det sättet vilken diskurs som ska råda i skolan och, som vi ser det, vem som ska klassas som normal och vem som inte ska det.²²

I deras studie finns tanken om att vissa identiteter hämmar elevens person, att eleven stigmatiseras som avvikande från en styrande norm om de ”får” eller ”tar” en viss identitet. Något som är intressant i skenet av Fjellström och Båtshake, om avvikande elever stigmatiseras torde det kunna vara ett uttryck för skolans socialisationstendens. En postmodern identitet, helt dynamisk och gränslös kanske inte kan tas i anspråk i en läroplan, om det finns ett personlighetsideal som man vill att eleverna skall anamma kan den dynamiska postmoderna identiteten inte få plats?

22 Carlehed & Sandberg, *Läroplanernas tal om identitet - vilka möjliga konsekvenser kan det få för elevernas syn på sig själva?*, s. 29, Kandidatuppsats, Örebro universitet, Pedagogiska institutionen, 2007

Bakgrund

Är läroplanen då, som ordet säger, en plan? Svaret måste bli nej. Läroplanen för grundskolan handlar *inte* om skolplanering.²³

Läroplaner syftar inte till *hur* skolan planeras utan är ett mål- och styrdokument, det vill säga *vad* som skall genomsyra hela skolan. Läroplanen anger skolans värdegrund och grundläggande riktlinjer och mål. Som synes är skolans styrning uppdelad, jag har, som nämnt tidigare, intresserat mig för läroplaner för deras normativa orientering. Jag skall nu redogöra för en historik över den svenska, obligatoriska skolans framväxt och utveckling.

1800-talets skolbygge

I Sverige kan man säga att "skolans grund" så som vi är bekanta med den lades 1842, då kom stadgan för folkundervisningen. Ett styrdokument riktat mot en skola för folket, folkskolan. Visst hade det funnits skolor tidigare, men det är 1842 som man kan börja tala om en skola styrd av staten med en vision om att undervisa befolkningen. Bredvid folkskolan fanns också läroverken, men dessa var inte för alla. Uppdelningen mellan folkskola och läroverk var i stor utsträckning en klassfråga, överklassen gick i läroverk och utbildades till tjänstemän medan den framväxande arbetarklassens barn gick i folkskolan.²⁴ Syftet med 1800-talets folkskola var solklart och enighet rådde bland beslutande aktörer. Således uppstod ingen konflikt och preciserande och definierande behövdes ej sättas på pränt i styrdokumentet. "Det övergripande målet var självklart och inbegripet i själva sakens natur: skolan var helt enkelt till för att dana kristna och nyttiga samhällsmedlemmar. Därom kunde inga delade meningar råda. Och om det självklara behöver inga reglerande texter skrivas."²⁵ Detta går i samma linje som Herbert Tingsten i *Gud och fosterlandet*²⁶. Den evangeliska läran och fosterlandskärlek är vad man indoktrinerar eleverna med. I fosterlandskärleken rymms också en syn på flitigt arbete som dygdigt, i sann luthersk anda. Debatter grundade i elevers olikheter, individualitet eller frågor om olika pedagogiska metoder som ofta är på tapeten i vår samtid förs inte under 1800-talet. Det blir aldrig debatt om huruvida eleven skall stå i centrum, hur eleven lär sig mest effektivt etc. Övergripande kan sägas att 1800-talets eleven korvstoppades med propaganda för att bli en god kristen och nyttig samhällsmedborgare, hänsyn till exempelvis att elever lär sig olika snabbt tas inte.

23 Marklund, Sixten, *Läroplaner arbetsplaner – utblickar och kommentarer inför Lgr80*, S 6, Uddevalla 1980

24 Lindsjö, Bo & Lundgren P. Ulf, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, S 34, Göteborg 2000

25 Linde, Göran (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*, S 29, Lund 2001

26 Tingsten, Herbert, *Gud och fosterlandet – studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm 1969

Undervisningsplanen 1919 och efterkrigstiden

I undervisningsplanen från 1919 tar indoktrineringen en smärre vändning mot ett synliggörande av eleven.

Den läroplan som nu tar form vänder sig till en blivande medborgare som förväntas kunna göra egna, moraliska riktiga val. Kunskapens och värderingarnas innehåll framgår inte längre självklart ur den situation där människan lever och arbetar.²⁷

Eleven skall inte längre enbart kunna rabbla ord, fraser eller längre stycken utan nu även förstå vad dessa betyder, man kan alltså se detta som ett första steg till att pedagogiska frågor över huvud taget skall kunna resas. Detta hänger samman med vad som händer utanför skolan i det svenska samhället i stort. Sverige industrialiseras och får som följd att Sverige också urbaniseras. Nya krav, nya kompetenser krävs av medborgarna.

Dessa djupgående ekonomiska och sociala förändringar krävde alltmer en reglering av samhället. Statens ansvarsområden utvidgades. Stat och samhälle knöts närmare varandra. Det var två dominerande processer. Den ena var samhällsmedborgarnas ökade inflytande på staten – demokratisering – den andra var statens ökade makt.²⁸

För skolan får det konsekvensen av ett prioriteringsskifte, fostran till nyttiga medborgare får nu stå i första rum, medan den evangeliska läran får ta ett kliv tillbaka. Det betyder inte att kristendomsundervisningen på något sätt försvinner, men den minskar rent kvantitativt. I efterkrigstidens Sverige tar vetenskapen över religionens tidigare dominanta position när det gäller undervisningen i moralfrågor. Det vetenskapligt rationella är under 1940-talet ledstjärna och morot, undervisningen bygger på tanken att ”...*det sanna, det goda och det rätta växer fram av sig självt i anslutning till en objektiv, rationell grundad undervisning.*”²⁹

Återigen kan man se hur samhället speglas i skolan, det alltmer sekulariserade Sverige får nu en alltmer sekulariserad skola. Om man under 1940-talet sekulariserade den svenska skolan så handlar debatten 1950-talet i mångt och mycket om differentieringsfrågan: huruvida folkskola och realskola skall vara åtskiljda eller om en ny, sammanslagen skola skall införas. Differentieringsfrågan var en het potatis som fick mycket utrymme i politiska debatter, så väl som media och utredningar av alla dess slag. Frågan om en enad skola var en social rättvisefråga i politiken som växte till en effektivitetsfråga för samhället.³⁰ Det alltjämt effektiviserade svenska samhället krävde att skolan effektiviserades. Tanken att den bäst lämpade medborgaren skulle besitta tjänster och

27 Linde, Göran (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*, s. 37, Lund 2001

28 Lindsjö, Bo & Lundgren P. Ulf, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, S 29, Göteborg 2000

29 Linde, Göran (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*, s. 39, Lund 2001

30 Lindsjö, Bo & Lundgren P. Ulf, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, S 57, Göteborg 2000

yrkespositioner snarare än att socioekonomisk bakgrund skulle bestämma var nu relativt allena rådande. Konkurrens skulle föra fram de bäst lämpade oavsett social bakgrund.

Grundskolans tillkomst och framväxt - från Lgr62 till och med Lpo94

Lgr62

Det delade ansvaret från Lärdomskolan och folkskolan var nu ett minne blott. Roger Fjellström spårar skolans uppdrag Kunskap och Fostran till just dessa två skolor, där det i folkskolan var fråga om katakesinpräntande, det vill säga fostran. Medan i lärdomsskolan var det fråga om kunskapsöverförande, ett bildande av eleverna i kulturarvet³¹.

I grundskolan skall alltså både fostran och kunskap ske ”Samtidigt formuleras en spänning mellan samhälle och individ: skolans uppdrag finns i skärningspunkten mellan individens behov och samhällets krav.”³² Skall elevens kunskapsökande uppmuntras eller skall man utbilda eleven till vad samhället anser nyttigt? Frågan och spänningen är aktuell än idag, och kan tydligt ses i skolans tudelade uppdrag; skolans kunskapsinhämtningsuppdrag kontra skolans fostringsuppdrag, eleven som individ respektive eleven som samhällsmedborgare. ”Den [skolan] skall genom arbete meddela fostran för arbete.”³³ Även då eleven i Lgr62 i större utsträckning står i centrum än någonsin tidigare är det fortfarande fostran till samhällsmedborgare. Det är tal om etisk fostran, fostran i demokratiska principer och aktivitet, fostran i socialt samarbete, alltså en fostran att fungera i samhället.

Lgr69

Utveckling istället för fostran kan ses som att medborgarfostran blir sekundärt till förmån för individens utveckling. Lgr69 var ett stort brott mot den tidigare läroplanen. Vidare byter ämnet kristendomskunskap namn till religionskunskap, vilket kan ses som ännu ett steg mot individualiseringen och sekulariseringen av skolan. Att eleverna nu får möjlighet att i större

Utvecklingsoptimismen under 1960-talet i symbios med den sociala ingenjörskonstens verkan på det svenska samhället och tilltron till det vetenskapligt rationella som lösning på alla problem hjälper till att avskärma skolan från de motsättningar som finns i samhället. I Lgr69 erkänns förvisso att det kan råda olikheter i samhället men det problematiseras aldrig i läroplanen utan hänvisas endast till ”vår demokratiska grund” och ”individens utveckling” som botemedel på allt.

31 Fjellström, s. 34

32 Linde, Göran (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*, S 36, Lund 2001

33 Linde, Göran (Red.) s. 41

Lgr80

Oljekrisen i början av 1970-talet får konsekvenser för alla länder i väst, Sverige likaså. Arbetsinvandringen får sin boom i Sverige, en långt socialdemokratiskt styre får ge plats åt en borgerlig regering. Återigen kan mycket av det som sker i samhället spåras till skolan. Med Lgr80, den nya läroplanen, slås det återigen fast att skolan skall fostra elever till medborgare. Individens utveckling får ge plats för fostran. Främst är det fostran till demokratiska medborgare det handlar om, skolan får enligt Lgr80 aldrig ställa sig neutral till icke-demokratiska attityder eller gärningar. I Lgr80 slås det fast att skolan skall präglas av pluralism i kontrast till vad man anser vara relativism i Lgr69. Det vetenskapligt rationella som Lgr62 och Lgr69 hade spår av fick ge vika för en moralisk fostran i demokrati.³⁴ Vidare introduceras temastudier som ny arbetsform, detta går i linje med fokus av varierade arbetsformer. Skolforskaren Sven Hartman beskriver 1980-talet skola som i ett ”utvärderingsskede i grundskolans historia”³⁵

Lpo94

Med införandet av Lpo94 sker otroliga förändringar på skolan som organisation men även på skolan som institution. Decentraliseringen som pågått med myrsteg under 1900-talets andra hälft blir nu absolut. Skolan går från att ha varit regelstyrd till att bli resultatstyrd, kommunaliseringen blir ett faktum; kommuner runtom i landet blir ansvariga för deras skolor, vidare ökar valfriheten explosionsartat i och med friskolornas intåg. En skiftning i kompetenser relevanta för att verka inom skolan går också att skönja. Från att uteslutande handlat om pedagogiska frågor innefattar nu skollogiken också marknadens logik. Hartman menar att *valfrihetsprinciper*³⁶ är vad som bäddar för marknadens påverkan. Konkurrens skolor emellan om eleverna, leder till att skolor börjar koncentrera sig på management, retorik, ja skolor för börja sälja in sig, precis som vilket annat ”företag” som helst. Mätbarhet och ledarskap blir således av oerhörd vikt då det måste kunna visas på hur bra man är, när man sedan lockar nya elever. I inledande kapitel kan man se att medborgarfostran går tillbaka till förmån för ett bildningsideal, inom moralområdet blir det till en strävan till att eleverna skall utveckla personliga ställningstaganden byggda på värderingar samt kunskap³⁷.

34 Linde, Göran (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*, s. 44, Lund 2001

35 Hartman, Sven, *Det pedagogiska kulturarvet*, s. 50, Natur och Kultur, Stockholm 2005

36 Hartman, Sven, *Det pedagogiska kulturarvet*, s. 69-70, Natur och Kultur, Stockholm 2005

37 Linde, Göran (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*, S 48, Studentlitteratur, Lund 2001

Teori och metod

Som jag tidigare nämnt i syftet så ämnar jag använda mig av diskursanalys som teori. Detta är inte ett helt oproblematiskt teorifält. Utifrån forskningsfältet finns en kritik som grundar sig i att det är en godtycklig metod, där man per automatik hittar det man letar efter. Inifrån fältet så är det i sin tur uppdelat i en mängd teoretiker som ofta snävat in sig för att särskilja sig från andra. Kort sagt, det är ett marigt och många gånger otydligt teorifält. Jag har tidigare i uppsatsen nämnt Foucault, detta mycket för att han har blivit en portalfigur för diskursanalys i allmänhet. Att använda sig av hans teorier är populärt, men inte helt oproblematiskt.³⁸ Någon som har en väl utarbetad och framför allt tydligare teori är britten Norman Fairclough. Han och andra diskursanalytiker grundar sig i socialkonstruktivism. Det perspektivet handlar i korta drag om följande. Språket är, så att säga, både nyckeln och hindret till att förstå omvärlden och sig själv. Objektiv kunskap finns inte, all kunskap är en mänsklig produkt och således en subjektiv sådan. Verkligheten skapas och återskapas av människor, kunskap är sociala överenskommelser som blivit ”sanningar” för att de delas av en grupp. Kunskap som en social överenskommelse leder att människor agerar utefter dessa sanningar, alltså får de sociala överenskommelserna/konstruktionerna också konkreta konsekvenser för människor.³⁹

Innan jag presenterar teorierna vill jag säga några ord om min metod. Jag ämnar göra diskursanalys, vilket i sig är sprunget ur en tradition av textanalys. Jag skall således göra en kvalitativ studie, mitt syfte är att förstå fyra läroplaners normativa inledningskapitel utifrån tre utbildningsdiskurser. Min metod kan sägas vara textanalys, men det är inte riktigt så enkelt. Teorin som presenteras i här nedan är i sig en metod för koppla samman språket med samhället, via tre nivåer. Alltså är min metod och teori sammanflätad, mer om detta i det avslutande kapitlet.

Faircloughs kritisk diskursanalys

De ovannämnda konsekvenserna av det socialkonstruktivistiska perspektivet är något som stämmer väl överens med Norman Faircloughs teori. Hans *critical language study*, eller kritisk diskursanalys (som den ofta omnämns på svenska) syftar till att blottlägga vilken makt som språket har.

Fairclough menar att språket är en central del av samhället. Med den utgångspunkten får språk konsekvenser för samhället, och att samhället i sin tur påverkar språket. Därför anser Fairclough att det man bör ha med både språket och samhället i sin analys. Hans analys har tre dimensioner eller

³⁸ Foucault känns knepig att använda. Visst finns det oerhört raffinerade poänger i hans arbeten, men att använda sig av hans tillvägagångssätt och metod är otydligt. Många gånger uttalar sig Foucault om ett väldigt generellt fenomen, eller en epok som sträcker sig över lång tid, för att sedan befästa hans påstående med ett citat. Något som får en källkritiskt skolad historielärare att lägga pannan i djupa veck.

³⁹ Winther Jorgensen & Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, S 12, Lund, 2000

nivåer, jag skall redogöra för dessa mer utförligt nedan. Analysen har i tur och ordning, en beskrivande, tolkande och kontextuell nivå.

So, in seeing language as discourse and as social practice, one is committing oneself not just to analysing texts, nor just to analysing processes of production and interpretation, but to analysing the relationship between *texts, interactions, and contexts*.⁴⁰

Den första nivån - text

Den första eller mest grundläggande är språket (text). Fairclough menar att en nära nog lingvistisk analys av språket kan vara fruktbart. Med språket menas en utsaga i text, bild eller samtal. Hädanefter kommer jag kort och gott kalla det text, då med det vidgade textbegreppet i bakhuvudet. I mitt fall är text också text i grundläggande bemärkelse. Min text, mina källor, är läroplaner för grundskolan. Källan/källorna skulle lika gärna ha kunnat varit ett samtal eller en bild osv.

Den första nivån handlar om att beskriva texten. Det kan vara en grammatisk beskrivning, eller beskriva vilken form texten har. I mitt fall kommer jag ta hjälp av Hellspong & Ledin, för att beskriva de fyra läroplaner jag undersöker. De två författarna ger i sin bok *Vägar genom texten - handbok i brukstextanalys*⁴¹ lite tips att leta efter, samt terminologi för hur jag skall beskriva de texter jag undersöker. Mitt fokus kommer inte vara en lingvistisk eller grammatisk analys, utan snarare beskriva läroplanerna i mer generella drag. Jag kommer koncentrera mig på att se huruvida utsagorna jag tolkar kan ses som, vad Hellspong & Ledin kallar, *konkreta* eller *abstrakta*. Det är dock inte fråga om en ren lingvistisk analys i mitt fall, utan jag har inspirerats av Hellspong och Ledin för att kunna "beskriva" mina texter.

Den andra nivån – diskurs

På denna nivå ämnar jag tolka utsagor från läroplanerna och försöka placera dem i tre diskurser. Diskurs är inte oproblematiskt som begrepp. Det finns många olika tolkningar och betydelser av det.

Fairclough i sin tur använder sig av discourse

(diskurs) på alla tre nivåer. Hans nivåer översatta är: *Actual discourse, type of discourse* samt *order of discourse*.⁴²



40 Fairclough, Norman, *Language and Power*, s.21, Pearson Education Limited, Malaysia, 2001

41 Hellspong & Ledin, *Vägar genom texten : handbok i brukstextanalys*, Studentlitteratur, Lund 1997

42 Fairclough, s. 24, Jag har valt att översätta de olika nivåerna och låtit förståelse gå före en mer rigid direktöversättning. Detta för att min framställning skall bli mer tydlig. Jag tror heller inte att jag gör Fairclough

Diskurs i Faircloughsk mening är kort och gott: ”Language as a form of social practice.”⁴³ Fairclough hänvisar i sin tur till strukturalismens fader, den schweiziska lingvisten Ferdinand de Saussure. Som gjorde en uppdelning mellan *langue* och *parole*. Där *langue* är det lingvistiska sidan av språket medan *parole* är den ”sociala” aspekten av språket. Med andra ord är *parole* den diskursiva aspekten av språket. I diskurser produceras och reproduceras sociala identiteter, sociala relationer och kunskaps- och betydelsesystem. Som jag nämnt tidigare menar Fairclough att språket påverkar samhället och samhället i sin tur språket. Denna påverkan eller förändring kan förstås i tolkandet av diskurser och dessas ”kamp” varandra emellan.

Jag ämnar inte trola fram ”egna” diskurser. Jag har inspirerats av den irländska pedagogteoretikern Kieran Egan tankar i boken *Från myt till ironi*⁴⁴. Dessa diskurser är i sin tur Kieran Egan tre idéer som kommer presenteras i ett avsnitt nedan.

På denna nivå kommer jag även kvantifiera antalet utsagor i respektive utbildningsdiskurs, inte i linje med den kvantitativa metodens *förklarande* natur. Snarare är det i ett försök att tydliggöra utbildningsdiskursernas svängningar över tid samt tolkningen av svängningarna och därmed också tydliggöra vilken/vilka av respektive utbildningsdiskurser som dominerar i den undersökta läroplanen.

Egan tre idéer – tre utbildningsdiskurser

Jag skall nedan utförligt redogöra för Egan tre utbildningsidéer. Egan menar att skolan som institution har en inneboende problematik i dessa tre idéer, han tydliggör detta med att jämföra fängelsers syften med skolans syfte.

De [fängelser] utvecklades i väst för att uppnå två mål – bestraffning och rehabilitering. Problemet är att dessa mål inte är helt förenliga med varandra; ju mer samvetsgrann tjänsteman försöker uppnå det ena, desto svårare blir det att förverkliga det andra.⁴⁵

Socialisation - Durkheim

För att ett samhälle skall överleva från en generation till nästa behöver normer och värderingar, som gör sig gällande i samhället föras vidare. I de skriftlösa samhällena gjordes detta med hjälp av muntliga berättelser. Historier med moraliskt innehåll, som förpackats och anpassats för att främja den samhällliga anpassningen, rim och rytm för att lättare minnas innehållet. Allt för att socialisera in barn och unga till att förstå och uppskatta de normer och värden som gjorde sig gällande då. Det gäller även idag. I skolan skall eleven homogeniseras till att bli en god medborgare.

orättvisa i översättandet).

43 Fairclough, s.16

44 Egan, Kieran, *Från myt till ironi – hur kognitiva verktyg formar vår förståelse*, Diadalos, Lettland 2005

45 Egan, s. 24

Vem det än är som styr initieringsprocessen – historieberättarna, utbildningsdepartementet eller skolstyrelsen – så handlar det om att främja de normer och värderingar som dominerar i samhället i stort. Det handlar om att nå den homogenisering som Durkheim talar om. Om en skola i dagens Kuba eller Iran rutinmässigt fostrade liberala, kapitalistiska entreprenörer skulle det betraktas som en katastrof. I Kanada, Storbritannien, USA eller Australien skulle det inte anses vara så dåligt.⁴⁶

Denna idé bottnar i den franske sociologen Emilé Durkheims forskning. Hans tankar om samhället ligger till grund, Egan använder också ett citat av Durkheim:

Samhällen kan bara överleva och bevara sin identitetskänsla om det skapas en viss grad av homogenitet bland dess medlemmar; utbildningen bevarar och förstärker denna homogenitet genom att redan från början hos barnet reglera de väsentliga likheter som det kollektiva livet kräver.⁴⁷

Förespråkare för socialisationstanken menar att skolan skall lära ut saker som är viktiga att kunna som samhällsmedborgare. Egan menar att socialisationstanken blir som tydligast när man förknippar utbildning med jobb, samhällsnytta och ekonomi.⁴⁸ Ämnet hemkunskap i den svenska grundskolan kan ses som mycket inspirerat av socialisationstanken. Där skall eleven bland annat lära sig laga mat och tvätta men också att lära känna sin rätt som konsument i ett samhälle.

Bildning – Platon

Bildningsbegreppet har det skrivits mycket om och definitionerna av dito är många. Bildning i Egans mening lutar sig åt en hegelsk definition. Där bildning ses som en del av samhället och kulturen. Bildning i Humboldtsk bemärkelse skulle snarare placeras inom den Rousseauanska utbildningsdiskursen, där individens eget intresse och nyfikenhet styr kunskapsövrandet.⁴⁹ Platons tankar har varit slagkraftiga genom hela den västerländska idéhistorien. Vad som gör att Egan låter Platon representera den andra idén ligger i hans syn på utbildning, som skiljde sig mycket från hans samtid.

Platons revolutionerande föreställning var att utbildning inte främst handlade om att ge eleverna möjlighet att utveckla de kunskaper och färdigheter som gav dem störst garantier för att lyckas som medborgare och tillägna sig de normer och värderingar som omfattades av deras likar. Utbildning var snarare en process där eleverna lärde sig de former av kunskap som skulle ge dem en privilegierad, rationell⁵⁰ syn på verkligheten.⁵¹

46 Egan, Kieran, *Från myt till ironi – hurkognitiva verktyg formar vår förståelse*, s. 25, Diadalos, 2005, Lettland

47 Ibid

48 Egan, s. 26

49 Gustavsson, Bernt, *Bildningens förvandlingar*, s.12, Diadalos, Göteborg 2007

50 Det kan tyckas olyckligt att ordet översatts till rationell, då detta begrepp ofta förknippas med den filosofiska strömning, kallad just rationalism, där förnuftet hyllas. Bildning i Egansk mening skall ses som kulturell snarare än rationell bildning.

51 Egan, s. 28

Det torde vara klart att allt man lär sig i skolan inte går att omsätta senare, i rollen som medborgare. Att ha läst Strindberg eller att ha förstått konsekvenserna av Versailles-freden är inget som eleven måste kunna för att klara sig i samhället, däremot ökar det elevens bildning. Förespråkare för denna idé menar att elever måste introduceras för det stora kulturella samtal som löper över tid och rum genom civilisationens historia. Således värderas humaniora-ämnena högre än praktiska ämnen. Förespråkare går ofta att känna igen på retoriken om >>kvalité i utbildning<<. Bristen på, eller avsaknaden, av kvalité går oftast att spåra till just bristen på humaniora i skolan, eller bristen på en kanon som ledigt och lätt kan knytas till ett västerländskt humaniorakanon. Förespråkare förfasas över att eleverna inte ”kan” någonting utan ständigt ”fördummas” av populärkulturen, som i sin tur inte besitter något ”bestående värde”.

Individ – Rousseau

Jean-Jaques Rousseau kan sägas ha gått emot både socialisationstanken och Platons bildningstanke, när han menade att barnet skulle sättas i centrum. Undervisning fick aldrig ta död på den nyfikenhet som finns hos barn. I naturen kunde barnet lära sig fritt från den korrumpierade, mänskliga kulturen. En slags upptäcktspedagogik, där nyfikenheten skulle leda till en god fostran. Läraren, menade Rousseau, skulle snarare vara en guide, än en auktoritetsfigur.

De moderna röster som uppmuntrar skolan att främst söka förverkliga varje enskild elevs potential, som framhäver att eleverna ska mer >>lära sig att lära sig<< än att samla på sig teoretiska kunskaper, som stöder >>kritiskt tänkande<<, som bedömer den utbildningsmässiga framgången inte så mycket efter de kunskaper som eleverna har skaffat sig som efter vad de kan göra med det som de vet, speglar denna tredje pedagogiska idé.⁵²

Att ha en läroplan för alla elever är i sin ytterlighet omöjligt i denna pedagogiska idé. Snarare skall varje barn ha en egen läroplan, där dennes egna erfarenheter och bakgrund ligger som grund. Allt för att bibehålla nyfikenheten och lusten att lära. Rousseaus tankar har inspirerat mer samtida pedagoger som John Dewey och Jean Piaget. Deweys, i det närmaste utslitna paroll:

>>Learning by doing<< representerar väl Rousseaus idé om att elevens eget lärande är placerat i första rummet.

Krockar idéerna emellan och ett ”koncentratförsök” av de tre

Dessa tre idéer har svårt att samspela med varandra. Egan menar att det faktiskt är omöjligt. Visst är

52 Ibid, s. 32

det lätt att förstå att ett "rousseauanskt", eleven i centrum, där nyfikenheten styr är väldigt svårt att förena med en påtvingad läsning av Strindberg, i linje med bildning á la Platon. Men det finns fler krockar. Socialisation kan tyckas vara förenligt med bildning, så är det dock inte. Att ha en skola som prioriterar humaniora kan få konsekvenser för ett samhälle som inte livnär sig på undervisning i latin, eller klassikerläsning. För om sanningen skall fram, alla i ett samhälle kan inte översätta/tolka/skriva/känna klassiker. Om så vore fallet skulle samhället snabbt gå under, om inte av annat så av hunger. Platons själva grundbult var att studenterna alltid skulle ifrågasätta fenomen i vardagen, för att via dialogen och frågandet komma närmare fenomenets "väsen". Ett sökande och frågande som lätt kan leda till att man inte fungerar effektivt i samhället. Man kan heller inte komma ifrån den elitism som finns inbakad i Platons tanke. Att ha en utvald skara, som vet och kan mer än majoriteten i övrigt. Att komma bort från denna elitism var ett av argumenten för att slå ihop läroverk och folkskola. Alla unga i Sverige skulle få samma grundutbildning, oavsett bakgrund. En renodlad platonsk bildningsskola skulle alltså krocka med grundskolans själva huvudprincip.

Likaså finns det en stor krock mellan socialisation och individen. En homogenisering av eleverna till att bli fullgoda medborgare rimmar dåligt med att sätta den enskilda eleven i centrum. Att låta elevers egna erfarenhet styra deras inläring är katastrofalt för ett samhälles homogenisering. Om detta inte vore "bevis" nog så kan man alltid gå tillbaka till Rousseaus själva utgångspunkt, att hålla sig borta från kulturen, civilisationen. Som Rousseau själv säger, citerad i Egan: "Allt är dåraktigt och motsägande i de mänskliga inrättningarna."⁵³ Tanken om individen i centrum krockar alltså markant med socialisation för samhällelig homogenisering.

Det går alltså inte att kombinera dessa tre pedagogiska idéer utan att det medför problematik. Detta har ändå gjorts, och görs fortfarande i styrdokument. Som motgift till denna problematik lanserar Egan en egen pedagogisk idé, den idén är inget jag ämnar använda mig av. Istället skall jag undersöka läroplanerna, och se på vad sätt de är inspirerade, eller snarare, bär spår av dessa tre idéer. Jag hävdar att den fostran som skett de senaste femtio åren har förändrats, fostran har skett hela tiden men den har inte sett likadan ut hela tiden. Helene Båtshake har i sin avhandling inspirerats och använt sig av Egan. Hon har även försökt koncentrera de tre idéerna till tre punkter:

- ◆ "Att vi måste forma de unga efter de normer och konventioner som råder i samhället (socialisera individen)
- ◆ Att vi måste ge dem kunskaper som behövs för att deras tänkande skall stämma med vad som anses verkligt och sant (skola invididen)
- ◆ Att vi måste stimulera utvecklingen av varje särskild elevs potential (skapa kreativa elever

med självständigt kritiskt tänkande)''⁵⁴

Med Båtshakes "koncentrat" skall jag undersöka läroplanerna och försöka finna utsagor som kan kategoriseras som någon av de tre, eller som innefattar flera av dem. Jag kommer hädanefter tala om Egans idéer som tre utbildningsdiskurser. De är följande: socialisationsdiskurs, bildningsdiskurs samt individdiskurs.

Den tredje nivån – social kontext

I linje med Faircloughs tanke att språket påverkar samhället och samhället i sin tur språket så skall det i den tredje nivån placeras tolkningar av de diskurser man funnit i ett större perspektiv, ett samhällsperspektiv. Jag väljer här att inte kalla det samhället i stort, därför att det i sin tur är alldeles för diffust att ringa in. En skolpolitik kan sägas få konsekvenser för samhället, men för att använda det i forskningsammanhang blir det bristfälligt. Alla samhällets medlemmar kan inte sägas påverkas av skolpolitik i direkt mening. Nivån kallas därför social praktik. Denna sociala praktik kan sedan kontextualiseras i en mängd olika varianter. Exempelvis skolan, klassrummet, akademien, det politiska samhället, "det civila samhället" etc.

Fairclough själv har ingen heltäckande samhällsteori för denna nivå. Han menar att man kan ta hjälp av andra forskare som har teoretiserat samhället i stort. Som exempel ger han Karl Marx och den engelska sociologen Anthony Giddens. Fairclough pratar också om att tolkandet av diskurser kan bidra till att synliggöra så kallad *common sense*-kunskap. Det vill säga kunskap som blivit så allmänt accepterat att det inte ifrågasätts, där inbäddad ideologi har blivit osynliggjord.

"Such assumptions and expectations are implicit, backgrounded, taken for granted, not things that people are consciously aware of, rarely explicitly formulated or examined or questioned. The common sense of discourse is a salient part of this picture."⁵⁵

Antonio Gramsci

En annan teoretiker som har problematiserat *sunt förnuft* (common sense) är Antonio Gramsci. För att operationalisera min tredje nivå ämnar jag använda mig av Gramscis hegemoniteori, där en kritik av det sunda förnuftet också ingår. Det är inte helt oproblemiskt att använda sig av Gramscis teorier, han skrev nämligen det mesta fängslad i Mussolinis fascistiska Italien. Papper var därmed en lyx, och inte stapelvara. Utöver det logistiska problemet med papper, och hur manuskript skulle smugglas ut ur fängelset fick han heller inte rikta någon kritik mot det fascistiska Italien. Gramscis texter är därför fyllda med långtgående metaforer, synonymer samt fragmentariska⁵⁶. Det är många

54 Båtshake, s. 12

55 Fairclough, s. 64

56 Linderborg, Åsa, *Socialdemokraterna skriver historia*, s. 19, Atlas, Stockholm 2001

som har tolkat Gramscis *The Prison Notebooks*. Jag väljer att inte göra detta, utan tar istället del av forskare som gett sig i kast med Gramscitolkning på ett eller annat vis: Perry Anderson, *The antinomies of Antonio Gramsci*, Roger Simon, *Gramsci's Political Thought* samt Åsa Linderborgs avsnitt om hegemoni i boken *Socialdemokraterna skriver historia*.

Hegemonibegreppet

Gramsci gjorde en, måste ändå medges slarvig, komparativ analys av öst och väst. Tanken var att förstå skillnaderna i hur statsapparaten upprättade och bibehöll makten. Skillnaderna han fann kom att bli grunden för hegemonibegreppet. Det finns olika sätt att härska, utöva makt. Åsa Linderborg operationaliserar Gramsci till två uppdelningar av makt; direkt samt indirekt. Den direkta makten bygger på ett tydligt tvång, tvånget kan härledas till våld eller hot om våld. Detta fann Gramsci vara fallet i Tsar-Ryssland, som exemplifierar Öst.⁵⁷ I Öst fanns hela tiden hot om våld som motiv till att göra som man blev tillsagd. Makten är direkt, i så mån att individen domineras till att göra och/eller tycka något måhända *mot* sin vilja, men *för* sitt liv, kort och gott ett förtryck.

”En annan typ av makt är hegemoni, ett system av universella värdenormer som syftar till att genomsyra hela samhället, och som bygger på att befolkningen -trots motstridiga intressen – anser att de makthavandes överhet är legitim.”⁵⁸

Detta fann Gramsci i väst, enligt Anderson, och skulle också kunna ses som orsaken till att västs stater har haft ”lugnare” och en relativt oförändrad styrelseform under 1900-tal. Anderson utkristalliserar tre dikotomier från Gramsci (se figur⁵⁹).

Jag skall försöka förtydliga med ett exempel. Två parter förhandlar om något. Ingen av de två parterna kan räkna med att gå ifrån förhandlingarna genom att ha kört över den andra parten. De försöker dock förhandla sig till något som anses vara rimligt, sett från

deras position. Den andra parten har själva en syn på vad som är rimligt, sett från deras position. De försöker sedan finna en position som båda parter kan enas om, där de finner *samtycke* (consent).

Detta görs inom hegemonin, hegemonin är fundamentet till vad som anses vara rimligt, vad som är inom det *sunda förnuftet* att kräva från den andra parten.

”Den hegemoniska makten stärks alltså av vissa tillmötesgåenden. Genom att betrakta några av de krav som till

East	West
Force	Concent
Domination	Hegemony
Violence	Civilization

57 Anderson, Perry, *The Antinomies of Antonio Gramsci*, s. 10, Ur *The New Left Review*, 1976

58 Linderborg, Åsa, *Socialdemokraterna skriver historia*, s. 14 Stockholm, Atlas 2001

59 Anderson, Perry, *The Antinomies of Antonio Gramsci*, s. 21

exempel arbetarklassen ställer som rimliga, i den mening att de är förenliga eller inte hotar helhetsintresset, kan överheten bevara sin dominans. Det vill säga krav på måttliga lönehöjningar kan man acceptera, men inte krav på arbetarkontroll av företagen.”⁶⁰

I Linderborgs exempel så upplever arbetarna och överheten en >>win-win-situation<< när arbetarna fått en måttlig löneförhöjning, båda parter samtycker och går tillbaka till vardag, >>business as usual<< Krav på arbetarkontroll, som Linderborg nämner, ligger utanför hegemonin, det är bortanför *det sunda förnuftet* att kräva. Att kräva någonting utanför hegemonin är att kräva någonting utanför samhället (civilization) som man känner det. Roger Simon bidrar med en kanske mindre pessimistisk syn på sunt förnuft:

Common sense is not to be seen in purely negative terms; it contains positive elements as well, and people's practical activity, their resistance to oppression, may often be in contradiction with their conscious ideas. Common sense is the site on which the dominant ideology is constructed, but it is also the site for the resistance to that ideology.⁶¹

Precis som Fairclough tidigare pekade på så kan hegemonin synliggöras, detta görs genom att studera diskurerna. Detta går, vågar jag påstå, i linje med Roger Simons tanke om att sunt förnuft är arenan för hegemonin. Genom att studera området för det sunda förnuftet bör också hegemonin kunna synliggöras. Att problematisera sunt förnuft eller tolka diskursers kamp, kan i denna mening tyckas vara två sidor av samma mynt.

För att koppla detta till mitt studium: läroplanerna är dokument som förhandlats fram. Det är politiker som förhandlar med varandra för att finna samtycke varandra emellan. Det handlar också om att rätta sig efter opinionens vilja, för att inte riskera röstbortfall till nästa val. Det är så att säga en förhandling på två nivåer. Detta stämmer också väl överens med kritik som riktats mot Gramscis smått konspiratoriska ådra i hegemonibegreppet. Linderborg hänvisar till antropologen James C.Scott som menar att det inte är överhetens illvilja som passiviserar underheten utan snarare deras välvilja.

En viktig tanke hos Scott är just att den hegemoniska ideologin gör utfästelser till gemene man. Makthavarna måste hävda att deras privilegier ligger i allas intresse. Om folk accepterar detta, bör vägen vara jämnad för konflikt så snart makthavarna bryter sina löften.⁶²

Efter undersökningen hoppas jag kunna visa på en slags hegemoni, den är inte sprungen ur någon av de politiska partiernas ideologier utan snarare en försvarsmekanism för skolan i synnerhet och samhället i allmänhet. Nya läroplaner uppstår för att missnöjet med de gamla är stort nog att artikuleras i en längtan efter förändring. Jag kommer hävda att hegemonin ligger i skolans fostran.

60 Linderborg, s. 16

61 Simon, Roger . *Gramsci's Political Thought : An Introduction.*, London, , GBR: ElecBook, 2001. p 24.
<http://site.ebrary.com/lib/sodertorn/Doc?id=2001673&ppg=28>

62 Linderborg, s. 22

Att skolan bedriver fostran är hegemoniskt. Hur denna fostran ter sig varierar läroplanerna emellan. Hur skolans fostran artikuleras, kan därmed sägas vara förhandlingen mellan politiken och missnöjet.

Undersökning

Här följer min undersökning, jag ämnar gå igenom läroplanerna kronologiskt. Jag väljer att göra understrykningar på delar ur citat som jag finner vara extra intressanta: vad i utsagorna som pekar på den ena, andra eller tredje utbildningsdiskursen.

Lgr62

I och med Lgr62 så var grundskolan ett faktum. Det var inte längre uppdelat i läroverk och folkskolan utan alla elever fick en likvärdig utbildning i åtminstone sex år. Denna läroplan kom att präglas starkt av individdiskursen, och tonen för detta anges redan i läroplanens inledande ord:

”I centrum för skolans fostrande verksamhet står *den enskilda eleven*. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktningen för skolans arbete. Det innebär, att den med aktning för elevens människovärde och kännedom om *hans individuella egenart och förutsättningar* skall söka främja *hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa*. Skolan skall ge individuell fostran.”⁶³

Skolan skall alltså ställa den enskilda eleven i centrum och hjälpa dennas fostran. Hellspong och Ledin talar om att en texts ordbildning signalerar olika egenskaper hos texten. Avsaknad av adjektiv signalerar exempelvis att texten är opersonlig⁶⁴. Lgr62:s elevs beskrivs flera gånger med adjektiv som levandegör och konkretiserar dito: *Allsidig, fri, självständig, harmonisk*. Jag vågar påstå att detta styrker individdiskursen, elevens individualitet konkretiseras och kan därmed inte bortses ifrån.

För att hon skall kunna finna sig tillrätta i tillvaron, måste hon redan under skoltiden få öva sig i att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sitt liv som framtida familjebildare och aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än i det nuvarande kommer att kräva samverkan mellan människor av olika läggning och begåvning. Skolan måste med andra ord också ge social fostran.⁶⁵

Kort därefter följer en utsaga som pekar på socialisationsdiskursen, eleven beskrivs i relation till samhället och det ansvar som väntar, i rollen som *aktiv medborgare i morgondagens samhälle*. Det är en uppvägning till stycket innan som tydliggörs med styckets sista mening. Skolan kan inte enkom fostra individer, och se till deras bästa. Eleven måste också fostras till att fungera i samhället. Den konkretiserande aspekten av adjektiv gör sig även gällande i socialisationsdiskursen men i mindre utsträckning. Individdiskursen kan därmed ses på som mer konkretiserad än socialisationsdiskursen. Ett böljande mellan utsagor, som kan kategoriseras i individ- respektive socialisationsdiskursen, sker under hela läroplanens första sidan. Det dröjer innan en

⁶³ Lgr62, kapitlet *mål och riktlinjer*, s. 13

⁶⁴ Hellspong & Ledin, S 60

⁶⁵ Lgr62, kapitlet, *mål och riktlinjer*, s. 13

bildningsdiskurs-utsaga kan skönjas.

Som samhällsinstitution har den [skolan] i hög grad uppgiften att förvalta kulturarvet och att föra det vidare.⁶⁶

Detta kategoriserar jag som ett uttryck för bildningsdiskursen. Skolan skall föra kulturarvet vidare till eleverna, men det skall också förvaltas. Hellspong och Ledin talar om att man kan dela upp verb i två olika läger: *dynamiska* och *statiska verb*.⁶⁷ Dynamiska verb indikerar förändring, exempelvis resa, undervisa, leka. Statiska uttrycker det motsatta, tillstånd: stå, bo etc. Förvalta sällar sig till den statiska kategorin. Detta är något som förstärker kulturarvet, som enhet.

Bildningsdiskursen får således sitt uttryck i att skolan tilldelar ett axplock av kulturarvet till eleven, som därmed också för kulturarvet vidare. En klump kunskap som *förs vidare* i eleven, ett skolande av eleven i kulturarvet.

Skolan utgör en del av samhället. Skall den lyckas fostra sina elever till goda samhällsmedlemmar, måste den ge dem kunskap om samhället och stärka deras samhörighet med det. Särskilt gäller detta närsamhället, dvs. den bygd där eleven bor.⁶⁸

Detta är ett uttryck för socialisationsdiskursen, elevens utveckling till medborgare går via kunskap om samhället. Det går stegvis, via samhörighet med närsamhället skall sedan en samhörighet med samhället i stort växa fram. Det är intressant att skolan här tvingas till att ge kunskap om samhället. Huruvida någon kan tvingas till erövrandet av kunskap kan väl diskuteras, men det går i alla fall förmedla kunskapen, oavsett huruvida den sedan inkorporeras. Att skolan också måste stärka elevens samhörighet med samhället är kanske inte lika oproblematiskt. Detta tonas dock ned i texten med det som Hellspong & Ledin kallar *adjektivsubstantiv*.⁶⁹ Att göra ett substantiv av ett adjektiv som är fallet med ordet *samhörighet* i utsagan gör hela *måste*-delen mer abstrakt. Att tvinga någon vara samhörig med samhället är mer konkret än att någon måste känna samhörighet med samhället.

Genom sin individuella och sociala fostran skall skolan ge alla elever en grundläggande bildning, som till dem förmedlar sådana färdigheter och kunskaper, vanor, attityder och värderingar, som är av betydelse för deras fostran och personliga utveckling och för deras möjlighet att anpassa sig i dagens och morgondagens samhälle och att där fungera som yrkesutövare och samhällsmedborgare.⁷⁰

Denna utsaga är marig att kategorisera. Det handlar om en *grundläggande bildning* som skall tillkomma via *individuell* och *social fostran*. Fostran som kan ses som uttryck för två olika

66 Lgr62, *mål och riktlinjer*, s. 14

67 Hellspong & Ledin, s.69

68 Lgr62, *mål och riktlinjer*, s. 14

69 Hellspong & Ledin, s.69

70 Lgr62, *mål och riktlinjer*, s. 15

diskurser. Denna grundläggande bildning skall, i sin tur, ha betydelse för deras möjlighet att anpassa sig i samhället, och därmed också *fungera* som *yrkesutövare och samhällsmedborgare*. Det är först mot utsagens slut som man förstår varför den grundläggande bildning är av vikt, den finns för att eleven skall fungera i samhället. Med denna redogörelse är det uttryck för socialisationsdiskursen med inslag av en bildningsdiskurs. Skolningen i kunskap, den grundläggande bildningen, syftar till att homogenisera eleven till att fungera i dagens och morgondagens samhälle.

Ett starkt intresse för den enskilda eleven och individuell anpassning av undervisningen efter hans läggning och förmåga är viktiga förutsättningar för att skolan skall lyckas väcka och vidmakthålla studieintresse och arbetslust. Skolan bör ta vara på alla möjligheter att berika och utveckla elevernas känsloliv⁷¹

Rousseaus själva kärna sätts i centrum i denna utsaga. Elevens *studieintresse* sätts i första rummet. Så till den grad att undervisningen skall anpassas för att *vidmakthålla* den enskilda individens *lust* och *studieintresse*. Utsagens adjektiv, exempelvis *starkt*, och dynamiska verb, *berika*, *väcka*, *utveckla*, bidrar till att konkretisera vikten av detta. Som tidigare i denna läroplan så vägs inviddiskursen upp med inslag av socialisationsdiskursen.

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål: de måste vara grundvalen för samarbete och samverkan.

Skolans sociala fostran skall därför grundläggande och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som i en tid av stark utveckling kan bära upp och förstärka demokratiens principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper.⁷²

Utsagan tolkar jag som utslag för socialisationsdiskursen. *Fria* och *självständiga* människor måste *bära upp* och *förstärka demokratiens principer*. Det finns så att säga en gräns för hur individuell eleven får bli. Eleven skall gå sin egna väg, så länge som den leder till en homogeniserad medborgare. En medborgare som förstärker demokratiens principer. Det kan tyckas vara en paradox i hur fri den medborgaren då torde vara.

I en demokratisk skola måste gemenskapskänsla, samarbete och självdisciplin vara riktpunkter för elevernas sociala fostran. Den inövning av sociala vanor och attityder, som betyder så mycket för elevens framtida anpassning i samhället, sker bäst i klasser, som erbjuder en mångsidig social miljö, i vilken ett gott gemenskapsförhållande råder.⁷³

En socialisationsutsaga som benär ut vilka beståndsdelar som är av vikt i elevens sociala fostran: *gemenskapskänsla*, *samarbete* och *självdisciplin*. De tre substantiven konkretiserar metoden för social fostran. Vilka de *sociala vanor* är, eller de *attityder* redogörs aldrig för. Däremot får man veta att de växer fram i en heterogen klassmiljö.

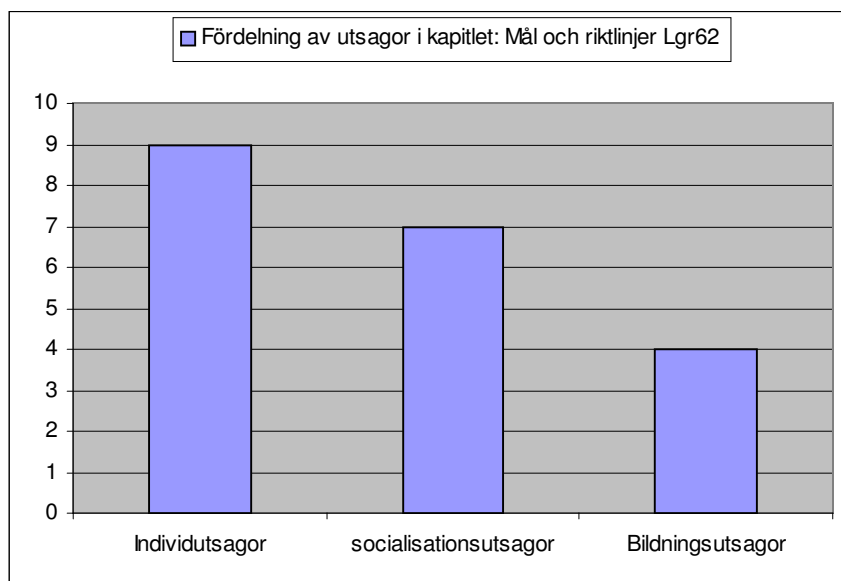
71 Lgr62, *mål och riktlinjer*, s. 16

72 Lgr62, *mål och riktlinjer*, s. 18

73 Lgr62, s.20

Sammanfattning Lgr62

För att sammanfatta Lgr62 vill jag börja med att säga att bildningsdiskursen inte får särskilt mycket utrymme. Något som är spännande om man sätter Lgr62 i sin historiska kontext. I och med denna läroplan blev sexårig skolgång gemensam och basen för alla elever. Läroverk och folkskola hade slagits ihop till grundskolan. Att bildningsdiskursen, som starkt



präglade Läroverken, dominerades av de två andra, pekar på att visionen med grundskolan, som en klassutjämnande institution, stod i första rummet. Att slå ihop folkskolan och läroverk blev således en folkskola för alla folk (klasser), snarare än bildning åt vissa samhällsklasser. Detta kan tolkas som uttryck för en tämligen stark socialisationsdiskurs, att homogenisera *hela* befolkningen.

I Lgr62 är det också socialisationsdiskursen och individdiskursen som kämpar om att dominera. I mina försök att kvantifiera utsagorna, finner jag att utsagor tillhörande individdiskursen är fler än socialisationsdiskursens. Därmed inte sagt att det faller avgörandet, det är inte bara antalet utsagor utan också utsagornas innehåll som spelar roll. Ovan finner man många tendenser för eleven i centrum och för elevens egen utveckling. Den första meningen på första sidan visar det kanske tydligast: *"I centrum för skolans fostrande verksamhet står den enskilda eleven."* Dock bör nämnas att dominansen av individdiskursen i Lgr62 inte är särskilt stark, socialisationsdiskursen är också väldigt tydlig.

Lgr69

Denna läroplan kom kort inpå den tidigare, endast sju år mellan, den är också i mångt och mycket väldigt lik Lgr62, dock finns det skillnader.

I centrum för skolans verksamhet står den enskilda eleven. De som verkar inom skolan skall visa aktning för elevens människovärde och söka skaffa sig kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar samt

söka främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa.⁷⁴

Precis som Lgr62 så presenterar sig en utsaga för individdiskursen i första stycket. Det enda som skiljer den första meningen åt i de två läroplanerna är att ordet *fostrande* har plockats bort. Den enskilda individen skall alltså stå i centrum för hela skolans verksamhet, inte bara skolans fostrande verksamhet. Detta förstärker individdiskursen, i och med att eleven i all skolans verksamhet alltid skall stå i centrum. Till detta gäller precis som under Lgr62 att de egenskaperna som radas upp innan människa konkretiserar vilken slags människa det handlar om. Med Hellspong & Ledin i åtanke tänker jag mig att konkreta utsagor är starka utsagor. En strukturell skillnad som införts från Lgr62 är att de olika styckena i *Mål och riktlinjer*-kapitlet numer har rubriker. Den första rubriken är *Eleven i centrum*, en rubrik som talar för sig själv.

Den enskilda människan är medlem av skilda gemenskapskretsar. Dessutom är hon samhällsmedlem såväl i den nationella som i den internationella gemenskapen. För att hon skall kunna finna sig tillrätta i tillvaron, måste hon redan under skoltiden få öva sig i att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människorna.⁷⁵

Precis som med Lgr62 så följer en socialisationsutsaga direkt efter individdiskursens. Denna är dock inte lika starkt socialiserande som den utsaga som fanns i Lgr62. I Lgr62 fanns ordet *familjebildare* med, något som nu tagits bort. Eleven förväntas inte längre bilda familj som medborgare utan bara vara aktiv. I Lgr62 avslutades motsvarande stycke konkluderande, att skolan också skulle ge en social fostran. Detta är nu borttaget, istället kommer framtiden kräva samverkan och solidaritet. Kan kanske tyckas vara en petitess, men den är av vikt. Här motiveras varför skolan skall ”utsätta” den enskilda elevens gemenskaper. Något som jag tolkar som en svagare socialisationsutsaga.

Individens behov och samhällets krav i olika avseenden är bestämmande för innehållet, formerna och organisationen av skolans verksamhet. Skolan skall även ge möjlighet för eleverna att påverka sina arbetsvillkor.⁷⁶

Här anar jag ett tydliggörande av den spänning som finns mellan socialisationsdiskursen och individdiskursen. *Individens behov och samhällets krav*, är fundamenten som avgör vad skolan skall innehålla. Denna spänning blir extra tydlig när stycken ofta pendlar. Eleven skall sedan också kunna

74 Lgr69, s. 10

75 Lgr69, s. 10

76 Lgr69, s. 10

vara med och påverka detta. Stycket fortsätter sedan och blir en tydlig utsaga för individdiskursen.

Den yttre organisationen och det inre arbetet måste därför formars så, att det blir möjligt för varje enskild elev att under uppväxtåren med skolans hjälp tillvarata sina anlag och möjligheter och finna studievägar och arbetssätt som främjar den personliga utvecklingen. Ett särskilt ansvar har skolan för de elever som av fysiska, psykiska eller andra skäl har svårigheter i skolarbetet.⁷⁷

Allt som sker i skolan skall *främja den personliga utvecklingen*, nytt för Lgr69 är utsagan om elever i olika sorters svårigheter. Detta finner jag vara väldigt intressant, jag tolkar det som en stark individcentrerad tendens. Att synliggöra att alla elever inte har samma förutsättningar för skolarbetet i läroplanen är en stark utsaga i individdiskurslinje. Att synliggöra att alla inte är likadana är att indirekt individualisera. Skolan är alltså skyldig jobba extra hårt med de elever som behöver det, allt för att *den personliga utvecklingen* skall komma alla elever till gagn.

Skolan skall vidare ge eleverna perspektiv på samhällets föränderlighet för att de bättre skall förstå förhållanden i vår tid och förvalta det värdefulla från gången tid.⁷⁸

Det är en abstrakt utsaga, *det värdefulla från gången tid*, kan i princip vara tolkas gälla vad som helst. Något som signalerar bildning är dock verbet *förvalta*. Det är ett statiskt verb som känns igen från Lgr62. Att verbet är statiskt medför att det värdefulla från gången tid skall tolkas som en viss kvantitet, en bestämd mängd. *Det värdefulla*, visar också på att allt inte är värdefullt, det finns något specifikt (läs kulturarv) som är värdefullt och skall förvaltas. Utsagan ovan kan alltså ses som en blandning mellan socialisation och bildning, eller som en socialisationsutsaga med motiverad av bildningstendenser.

Skolan utgör en del av samhället. Skall den lyckas främja elevernas utveckling till goda samhällsmedlemmar, måste den ge dem kunskap om samhället och stärka deras samhörighet med det. Genom ömsesidiga kontakter mellan skolan och närsamhället, dess människor och funktioner, bör eleverna få tillfälle att växa in i denna gemenskap samtidigt som skolan blir en levande angelägenhet för medborgarna.⁷⁹

Något som tyder på att Lgr69 har mer drag av individdiskursen än den tidigare läroplanen är att ordet fostran lyser med sin frånvaro. I mångt och mycket är den ersatt av ordet utveckling, och därmed skiftas också innebörden. Att fostra elever till medborgare är inte samma sak som att främja elevens utveckling till medborgare. I den förra finns ingen möjlighet att undgå, medan i det senare exemplet handlar det inte enbart om att utveckla eleven till medborgare. Medborgarskapet är bara en del i elevens utvecklingsarbete.

Skolan har till uppgift att hjälpa och stimulera varje elev att på bästa sätt ta till vara och utveckla sina inneboende förutsättningar både som enskild individ och som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Detta

77 Lgr69, s.10

78 Lgr69, s.11

79 Lgr69, s.11

innebär, att skolans personlighetsutvecklande roll starkt betonas. I det praktiska skolarbetet utgör emellertid denna uppgift och meddelandet av kunskaper beståndsdelar i en och samma helhet. Till personlighetsutvecklingen medverkar sålunda inte blott själva undervisningen och dess innehåll utan alla de skiftande möjligheter till påverkan på individen, som arbetet och miljön i skolan erbjuder och som skolan bör utnyttja.⁸⁰

Denna utsaga är lika lång som spretig, den första understrykningen jag gjort tyder på att skolan skall stimulera elever till att utvecklas till medborgare, således en socialisationsutsaga.

Personlighetsutvecklingen, är dock något av en krock, åtminstone i teorin. Att homogenisera individen till medborgare kan gå via personlighetsutveckling, något som kan beskrivas som att fostra till *samtycke* i gramscisk bemärkelse. Eller så leder personlighetsutvecklingen till något annat, något inte så nyttigt för samhället. För att säkra att personlighetsutvecklingen leder till en homogen medborgare förklaras att inte bara i undervisning sker påverkan utan även *arbetet och miljön* erbjuder *skiftande möjligheter*. Detta är en oerhört abstrakt utsaga, att det inte finns några förtydliganden vad *arbetet* och *miljön* är, leder till det delikata problemet att allt eller inget kan vara just arbetet och miljön. Jag väljer dock att tolka den senare understrykningen som en socialisationsutsaga. Det är *arbetet* och *miljön* som skall socialisera eleven till medborgare, för där finns möjligheten till *påverkan på individen*. I Lgr69 uttrycks inte ordet fostran, men fostranspekter finns dock i den.

Växlingar i kultursituationen kan – såsom redan framhållits – medföra att frågan om den grundläggande utbildningens lämpliga innehåll från tid till annan kan omprövas. Obestridligt synes dock vara att den gemensamma referensram, som grundskolan vill ge alla medborgare i dagens komplicerade samhälle måste omsluta ett rikare innehåll än för. Jämte grundläggande språk- och räknefärdigheter skall skolan ge eleverna en vidgad kännedom om naturens och kulturens värld.⁸¹

Detta är en tydlig bildningsutsaga. Eleven skall ges en *gemensam referensram*, denna måste innefatta mer än språk och räknefärdigheter. Den skall innefatta en *vidgad kännedom om naturens och kulturens värld*. Undervisningen skall vara saklig samt *klargöra sambandet mellan det förflutna och det närvarande*.

Detta är väldigt konkret, *sambandet*, alltså i bestämd form, det pekar på att det finns *ett* tydligt samband mellan det förflutna och det närvarande. Återigen är det en statisk bild av kulturarv som återges, likt en stor klump kulturarv som eleven leds fram till att karva lite i. Stycket är, precis som många andra i läroplanen, abstrakt. Hellspong & Ledin talar om *tingbeteckningar*⁸², dvs. konkreta ting, för att hålla en text ifrån en abstrakt nivå. Det tydliggörs inte vad *naturens* och *kulturens värld* är. Kulturen skulle kunna vara litteraturhistorien, konsthistorien, fem tavlor på skolan, Sveriges

80 Lgr69, s.12

81 Lgr69, s.12

82 Hellspong & Ledin, s. 69

historia osv. Men det hålls på den väldigt abstrakta nivån för att kunna innefatta allt. Det konkreta innehållet finner man i kursplaner. Under rubriken *individuell utveckling*, finns denna utsaga:

För elevens individuella utveckling är allsidighet i skolningen av väsentligt betydelse. I ett demokratiskt samhälle, där man önskar lägga allt större ansvar på den enskilda människan, får intellektets skolning stor vikt. De kvaliteter, som särskilt bör hållas i sikte, är tankens klarhet och reda, förmågan att pröva kritiskt och självständigt, och motstå tendentiös påverkan, att analysera, jämföra och sammanfatta. Vid sidan om uppgiften att stimulera och öva elevens tankeförmåga är uppgiften att utveckla hans känslö- och viljeliv väsentligt för personlighetsutvecklingen.⁸³

Det är en tydlig individutsaga. Elevens intellekt och dess skolning sätts i första rummet. Kritiskt och självständigt tänkande men också *elevens känslö- och viljeliv* presenteras som viktigt område. Precis som i Lgr62 tydliggörs elevens intellekt med en mängd egenskaper i form av *kvaliteter*. Det är inte vilka tankar som helst som eleven skall besitta, de skall vara *klara* och *reda*, förmågan att *analysera, jämföra* och *sammanfatta*. Tre dynamiska verb som ”tydliggör” elevens intellekt till något greppbart. En stark, dvs. tydlig individutsaga, och det fortsätter i stycket nedanför:

Ett starkt intresse för den enskilda eleven och individuell anpassning av undervisningen efter hans läggning och förmåga är viktiga förutsättningar för att skolan skall lyckas väcka och vidmakthålla studieintresse och arbetslust. Skolan bör ta vara på alla möjligheter att berika och utveckla elevernas känsloliv. Bland annat måste skolan söka lära dem uppfatta och njuta av konst, litteratur, musik och natur, samt att frigöra deras personliga uttrycksmöjligheter och på olika sätt låta dem få ge utlopp åt fantasi och spontan skaparlust.⁸⁴

Den första halvan av stycket är en tydlig individutsaga, sedan svänger det. Den understrukna passagen är en bildningsutsaga. Det handlar om att skola eleven i finkultur. Skolan skall *söka lära* eleven att *uppfatta* och *njuta* av finkultur. I en utsaga analyserad ovan⁸⁵ skall eleven få *vidgad kännedom om naturens och kulturens värld*. I fallet med denna utsaga är kulturen specificerad, till att gälla *konst, litteratur* och *musik*. *Konkretiserandet* av kultur tolkar jag som ett tecken för att det handlar skolorande i finkultur.

Åskådlig och livfull framställning i tal och skrift och ändamålsenlig gruppering av stoffet i sådana helheter, som eleverna kan överblicka, är ägnade att intressera och aktivera dem och ge mera varaktiga inlärningsresultat. Men först direktkontakt med den verklighet man vill lära känna, antingen man söker upp denna utanför skolan eller för in den i klassrummet, levandegör i bästa mening undervisningen och arbetet.⁸⁶

Ovanstående citat är en individutsaga som påminner väldigt mycket om John Deweys tankar om att elevens egna erfarenheter skall ligga till grund för undervisningen, Deweys pedagogik som rimmar väl med Rousseau och individkursen. Det deweyinspirerade fortsätter:

83 Lgr69, s. 13

84 Lgr69, s. 13

85 Se not 61

86 Lgr69, s. 16

Sammanfattning Lgr69

Om man skall sammanfatta Lgr69 så vill jag först och främst säga att individdiskursen tagit ett stort steg framåt. Den var starkast av

de tre diskurserna redan i Lgr62,

men har i Lgr69 förstärkts. Jag

vill se det som att

individdiskursen dominerar, dels

för att det är fler utsagor som

placerar sig inom

individdiskursens fåra. Men

främst för att många av de

väldigt tydliga och starka

socialisationsdiskursiva

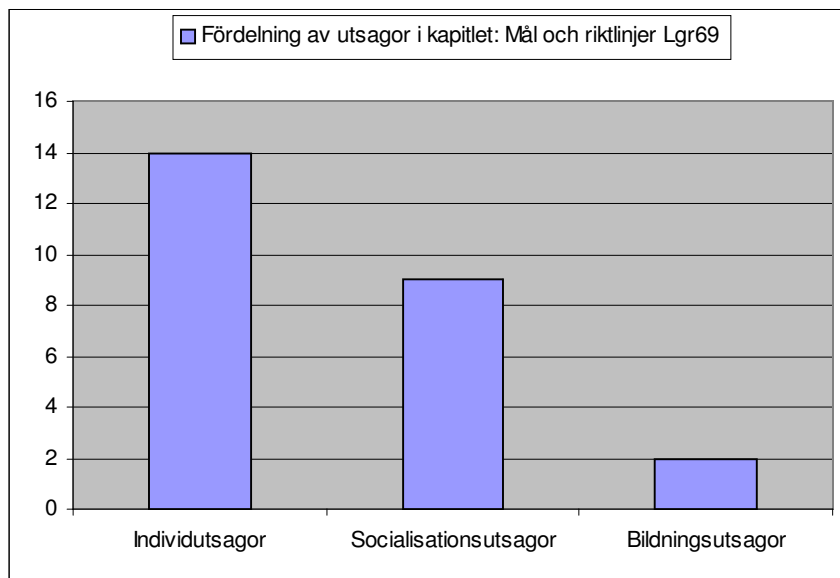
utsagorna från Lgr62 genomgått

en tydlig försvagning, till förmån för individdiskursen. Bildningsdiskursen var svag redan i Lgr62

och har i Lgr69 försvagats ännu mer. Att ordet fostran inte förekommer är kanske den mest tydliga

indikator på att individdiskursen dominerar. Fostran sker alltid till någon slags gemenskap, medan

utveckling kan ske individuellt.



Lgr80

I och med denna läroplan slog pendeln tillbaka. Den borgerliga regeringen sjösatte en läroplan som skiljde sig mycket från de två tidigare läroplanerna under 60-talet. Det var ett återtag till socialisationsdiskursen och även mer av bildningsdiskursen.

Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn:

människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Skolans innehåll och arbetssätt måste vara så utformat att det befrämjar denna samhälls- och människosyn. Skolan har skyldighet att ge eleverna ökat ansvar och medinflytande i takt med deras stigande ålder och mognad.⁸⁷

Redan i de inledande raderna sätts tonen. Tydligt görs att skolan har en *samhälls-* och *människosyn*, en syn som skall föras vidare till eleven.

Barn är olika när de kommer till skolan. Skolan bör heller inte sträva efter att göra dem lika. När de lämnar skolan bör de göra det med bibehållen individualitet och särprägel och med en uppövad förmåga att respektera individualiteten hos andra människor.⁸⁸

87 Lgr80, s. 15

88 Lgr80, s. 16

Till skillnad från de två tidigare läroplanerna jag undersökt (Lgr62, Lgr69) så dröjer en individdiskurs-utsaga att dyka upp, först på andra sidan visar sig utsagan ovan. Jag ser den som en uppvägning till den starka socialisationstendens som råder under första sidan. Något som tyder på att individkursen har försvagats är den understrukna meningen, verbet *bör* används där. Eleven måste alltså inte lämna skolan med bibehållen individualitet. Just det verbet leder till att jag tolkar utsagan som en försvagad sådan.

Regeringen och riksdag har beslutat om skolans innehåll. Urvalet av kunskapsområden har skett med hänsyn till vårt nutida och framtida samhälle och till den kulturkrets vi tillhör.⁸⁹

Stycket är väldigt intressant, ett etos etableras direkt, *Regeringen* och *riksdag*, som i förlängningen då betyder, folket. Sveriges medborgares representanter har beslutat vilka *kunskapsområden* som skall innefattas i grundskolan. Att dessa presenteras direkt, regeringen och riksdag, ger utsagan en slags legitimitet. För att undgå ifrågasättande om vilka kunskapsområden som är relevanta, eller kanske ett områdes irrelevans, så föregås detta med att säga att folket har gjort urvalet. Jag tolkar det som en stark bildningsutsaga. Folket som etos ger legitimitet åt att vissa kunskapsområden (prioriterad kunskap för skolning) behövs för *vårt* samhälle, *Nutida* som *framtida*. *Kulturkrets* är ett nytt begrepp. Ett abstrakt substantiv som egentligen bara konkretiserar en sak. Uppdelningen mellan ett *vårt* och därmed också ett *andra*.⁹⁰ Vad som särskiljer den egna kulturkretsen från *andra* framgår inte, inte heller vilket stoff eller innehåll som kan ses ingå i kulturkretsen.

Eleverna tillägnar sig kunskaper och färdigheter även utanför skolan. Redan då de kommer till skolan har de kunskaper och erfarenheter men också *vetgirighet* och *nyfikenhet*. Skolan måste i sitt arbete knyta an till detta. Det är dess uppgift att från denna utgångspunkt leda elevernas kunskapsökande in på väsentliga områden och successivt under nio år vidga deras perspektiv och fördjupa deras kunskaper. Eleverna skall därför få insikt i centrala begrepp och sammanhang som kan bilda grunden för deras kunskapsutveckling.⁹¹

Utsagan tar sin utgångspunkt i en rousseaunsk syn på eleven som *vetgirig* och *nyfiken*. Dock är det inte fråga om just dessa adjektiv utan de har blivit *adjektivsubstantiv*⁹², Hellspong och Ledin menar att ”rena” adjektiv konkretiserar en text, medan adjektivsubstantiv bidrar till att göra texten mer abstrakt. Utsagan säger inte att eleverna är *vetgiriga* och *nyfikna* när de kommer till skolan, eleverna har en *vetgirighet* och *nyfikenhet*, med *andra* ord en mildare betoning.

89 Lgr80, s. 16

90 Här vore det kanske rimligt att tänka i termer av Edward Saids orientalism-begrepp, men det är inte min uppsats syfte och jag lämnar det därför därhän.

91 Lgr80, s. 16

92 Hellspong & Ledin, s. 69

Utsagens inledning ser jag därmed som en individutsaga, man utgår ifrån att individer har erfarenheter, kunskaper etc. kunskaper som varierar från elev till elev. Sedan tar utsagan en drastisk vändning. Den första understrykningen visar på att skolans *uppgift* är att *leda elevernas kunskapssökande in på väsentliga områden*. Den enskilda elevens bagage (erfarenhet, kunskap, vetgirighet samt nyfikenhet) får därmed stå tillbaka för de *väsentliga områden* som skall ge eleven *insikt i centrala begrepp och sammanhang*. Utsagan präglas därmed av bildningsdiskursen. Utgångspunkten i elevens bagage får stå tillbaka för skolans väsentliga områden.

Bildningsdiskursen fortsätter att etablera sig:

Kunskapsinhämtandet är en aktiv och skapande process och innebär ett trögt arbete som syftar till ett bestämt mål. En undervisning i grundskolan, som mekaniskt leder barnen genom stoff och problem utan att de lär sig att behärska grundläggande begrepp och förstå övergripande sammanhang, kan ha negativa följder för deras självtillit och motivation och därmed för hela deras arbets- och livssituation.⁹³

Utsagan tolkar jag som ett argument för bildningsdiskursens förstärkning gentemot individdiskursen. Om eleven inte lär sig *behärska grundläggande begrepp och förstå övergripande sammanhang*, kan den enskilda eleven *självförtroende* och *motivation* få *negativa följder*. Man kan se det som att eleven som behärskar samma kunskap som andra elever känner sig delaktig och därmed inte är ensamt utelämnade. Den kollektiva bildningen, bildning i något gemensamt, vidgas sedan till ett samhällsperspektiv:

Kursplanerna består av mål och huvudmoment. I målen anges ämnets inriktning och de centrala begrepp inom olika stoffområden, som eleverna skall få insikt i, och de färdigheter de skall öva. I olika huvudmoment anges stoff, som belyser dessa centrala begrepp och som eleverna skall arbeta med, liksom olika vägar att öva färdigheter.⁹⁴

Detta är en tydlig bildningsutsaga, den ligger under rubriken *kunskap och färdigheter*, och en tydligt görs att eleverna måste inkorporera vissa *centrala begrepp* och *olika stoffområden*. Utöver detta *skall* eleven också besitta vissa färdigheter. Verbet skola har funnits i tidigare läroplaner, men här betonas verkligen att eleven måste ta till sig vissa färdigheter och områden. Jag väljer att tolka det som en ansvarsförskjutning. Den enskilda eleven är nu också tvungen att vara delaktig i ansvaret för dennas kunskapsförvärvande. Ett stycke ned från utsagan ovan finns följande:

I valet av innehåll finns därför alltid en spänning mellan elevernas omedelbart upplevda behov och intressen och de kunskaper de behöver på sikt för att kunna fungera i samhället i övrigt. Det är skolans uppgift att söka brygga över upplevda kunskapsbehov för orientering inom vidare områden.⁹⁵

93 Lgr80, s. 16

94 Lgr80, s. 17

95 Lgr80, s.17

Här tydliggörs det dilemma Egan talar om, mellan individens lust å ena sidan och samhällets krav å andra sidan. Dock vågar jag påstå att samhällets krav här ställs i första rummet. Det talas om elevens *omedelbart upplevda behov* i början av utsagan, i understrykningen tydliggörs också att skolan skall hitta vägar för att få eleven in på *orientering inom vidare områden*. Det går att tolka som ett förringande av eleven. *Upplevda behov*, är inte samma sak som behov. En hypokondriker upplever sjukdomar men har de inte. Att ställa adverbet omedelbart framför upplevda, förstärker känslan av elevens behov som flyktigt. Att elevens *upplevda behov* är en mognadsfråga, något ”som går över”.

Jag tolkar det som en socialisationsutsaga, där det tydligt framgår att samhällets behov är överordnat individens. Elevens upplevda behov är flyktiga och, med brist på ett bättre ord, barnsliga. Skolan måste fostra eleven till att fungera i samhället, därför får elevens behov stå tillbaka. Under rubriken *fostran och utveckling* så tydliggörs svängningen i de tre diskursernas kamp:

Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling.⁹⁶

I jämförelse med Lgr69 där ordet fostran aldrig ens förekommer torde detta tyda på en helomvändning. Det är en väldigt konkret utsaga, och skolans påverkan konkretiseras med två adverb, *aktivt* och *medvetet*. Det är alltså inte fråga om att skolan skall fostra indirekt, genom att eleverna bara vistas i skolan om dagarna. Läroplanen kräver ett aktivt och medvetet ställningstagande från lärare och annan skolpersonal att påverka barnen till att uppskatta samhällets värderingar. Utsagan fortsätter sedan med att precisera de egenskaper som eleven skall fostras till.

Den gemensamma, demokratiska livshållning, som skolan i nära samarbete med hemmen skall föra vidare till barnen, innebär att de vuxna bör sträva efter att fostra barnen med minsta möjliga tvång.⁹⁷

I detta ryms en konflikt. Demokrati bygger på rätten att påverka, i Lgr80 är demokratisynen också utökad till att bli en skyldighet att påverka. De två understrykningarna visar på den inneboende konflikten. Skolan och hemmet *skall* fostra barnet till en *gemensamma, demokratiska livshållning*, detta är så att säga hugget i sten. För att demokratin i framtiden skall uppskattas av eleven så bör denna fostran ske *med minsta möjliga tvång*. Eleven tvingas till en demokratisk livshållning, något

96 Lgr80, s. 18

97 Lgr80, s. 19

som kan anses väldigt odemokratiskt. I efterföljande stycke så berörs just frågan om konflikter som härrör från normer och dylikt.

Barn måste få bearbeta moraliska problem och normkonflikter och även ta ansvar för att läsa sådana problem i konkreta vardagssituationer. I våra gemensamma, grundläggande värderingar rums många problem och konflikter. Kollisioner mellan mål och verklighet bör inte döljas bakom utslätade formuleringar. Frågor om konflikter, deras orsaker och lösningar skall lyftas fram i samtal och diskussioner i många sammanhang. Skolan skall aktivt påverka barnen och ta ställning i dessa frågor.⁹⁸

Denna utsaga kan vid första anblick tyckas vara en individutsaga. Att lyfta konflikter, och bearbeta dem i diskussioner kan ses i ljuset av det kritiska tänkandet, som ingår i individkursen. Dock får hela utsagan en svängning i styckets sista mening. *Skolan skall aktivt påverka barnen*, det har gjorts klart sen tidigare. Men, skolan skall utöver detta, *ta ställning i dessa frågor*. Detta tolkar jag som att konflikter som elever kan tänkas diskutera också har ett rätt och ett fel. Det är *skolan* som *skall ta ställning*. Därför tolkar jag även detta som en socialisationsutsaga. Det är inte elevens utveckling och diskuterande som står i första rummet, utan skolans ställningstagande i konflikter.

Skolan skall vara öppen för att skiljaktiga värderingar och åsikter framförs och hävda betydelsen av ett personligt engagemang. Samtidigt skall skolan hävda vår demokratis väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa. Skolan får alltså inte ställa sig neutral eller passiv ifråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar och fostra eleverna till att respektera dem.⁹⁹

I utsagan tydliggörs det jag berörde ovan. Å ena sidan skall skolan vara öppen för *skiljaktiga värderingar och åsikter*, å andra sidan skall skolan *klart ta avstånd från allt som strider mot vår demokratis väsentliga värden*. Jag tolkar därför detta som en stark utsaga för socialisationskursen. Fokus är en tydlig homogenisering av eleverna. Eleven fostras till att respektera det svenska samhällets grundläggande värderingar.

Sammanfattning Lgr80

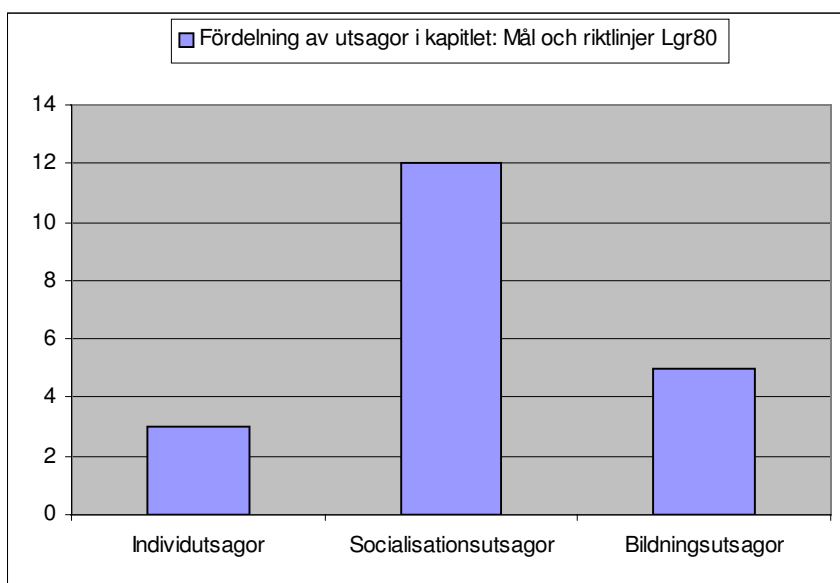
Om man skall sammanfatta Lgr80 så kan man börja med att säga att individkursen har tappat sin dominant position. Både socialisationskursen och bildningskursen har fått mer utrymme. De har dock inte samma utrymme, socialisationskursen är helt klart dominerande i denna läroplan. Kvantitativt är det flest utsagor som jag kategoriserar till socialisationskursen, men främst är det hur dessa utsagor är formulerade som tyder på dominansen. Precis som det i Lgr69 fanns fog för att påstå att socialisationskursen hade försvagats i relation till Lgr62 så finns det fog att i Lgr80 säga

⁹⁸ Lgr80, s. 20

⁹⁹ Lgr80, s. 21

att socialisationsdiskursen har förstärkts. Denna förstärkning blir tydlig i de utsagor som påminner om varandra över tid, i dessa blir det tydligt hur en utsaga som tidigare var det ena, nu omformulerats och därför blivit det andra.

För att ge ett exempel, i Lgr69 nämns inte ordet fostran medan det omnämns mycket och ofta i Lgr80. Detta är, så att säga en kvantitativ iakttagelse. Att skolan skall fostra, vilket görs klart i Lgr80 leder till att skolans fostran sedan konkretiseras. Det tydliggörs vilka normer som eleverna skall inkorporera som framtida medborgare. Att



normerna så tydligt står i läroplanen är det starkaste incitamentet till att socialisationsdiskursen dominerar. Normerna hade aldrig varit så tydligt formulerade om socialisationsdiskursen inte hade innehaft den dominant positionen. Vidare kan man se bildningsdiskursens frammarsch i ljuset av socialisationsdiskursen. Många gånger motiveras bildningsutsagors innehåll med att det är gott för samhället, i andra fall motiveras den kollektiva bildningen med att individer utan den kan brista i självtillit och hamna utanför. Utanför vad? Hamna utanför samhället. Socialisationen av eleven motiveras med att elevens individualitet kan verka negativ, om eleven inte får vara delaktig i något större, det vill säga samhället.

Lpo94

Den senaste läroplanen för grundskolan har en annorlunda utformning än de tidigare. Det första kapitlet kallas *skolans värdegrund och uppgift*. Dess innehåll svarar för det kapitel som i de tidigare läroplanerna kallats *mål och riktlinjer*. Skälet till att Lpo94 ter sig annorlunda i form har mycket att göra med den decentralisering som blev ett faktum i och med lpo94. Makten över skolans vardag skulle komma närmare verksamma aktörer i skolan.¹⁰⁰ Decentraliseringen var en kommunalisering, i så mening att kommunerna ansvarar för att göra lokala läroplaner av de nationella styrdokument.

¹⁰⁰ Alexandersson, Mikael, *Styrning på villovägar*, Studentlitteratur, Lund 1999

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.¹⁰¹

Lpo94 börjar med en stark socialisationsutsaga. Innehållet i denna utsaga känns igen från tidigare läroplaner. Dock har den bytt plats, och härmed hamnat på Lpo94:s första rader. Precis som i Lgr80 är detta en stark socialisationsutsaga. *De värden som vårt samhälle vilar på*, exemplifieras i raderna efter. Utsagan slutar sedan med att upprepa: *är de värden som skolan skall gestalta och förmedla*. Något som stärker utsagans socialisationstendens.

I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.¹⁰²

Denna utsaga är en smula knivig. Den talar om en etik som är sprungen ur någon form av kulturarv, *den kristna traditionen* och *den västerländska humanismen*. Som det klargjorts i mitt kapitel om tidigare forskning är denna mening problematisk. David Karlsson konstaterade är kristen etik och västerländsk humanism två olika etiksystem. Uppå detta förklarar Hedin att den västerländska humanismen ingalunda är just västerländsk. Jag tänkte mig att utsagan först var uttryck för bildningsdiskursen, men understrykningen fick mig på andra tankar. Det handlar inte om att skola eleven till kunskap, det handlar om att socialisera eleven till dygder som kommer ur en bildningstradition. Med andra ord är även detta uttryck för socialisationsdiskursen.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.¹⁰³

Här presenterar sig en tydlig individuutsaga. *Skolans uppgift* är att individualisera eleven, för att den *därigenom skall kunna delta i samhällslivet*. Visst finns det drag av socialisationsdiskursen i meningen, men prioriterad är den enskilda elevens *unika egenart*.

Skolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den skall framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana.¹⁰⁴

Denna utsaga känns också igen från tidigare läroplaner, men har här gjort en helomvändning. I

101Lpo94, s. 5

102Lpo94, s. 5

103Lpo94, s. 5

104Lpo94, s. 6

Lgr80 framgick att skolan skulle göra ett ställningstagande som skulle vara överordnat skilda uppfattningar i Lpo94 är det annorlunda. Detta är en tydlig individutsaga, eleverna skall *ges möjligheter till personliga ställningstagande*. Fokus ligger på individens utveckling, snarare än skolans ställningstagande. Ovannämnda stycke fortsätter dock med följande mening:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.¹⁰⁵

Ännu en individdiskursens utsaga, skolan skall *motarbeta traditionella könsmonster*, således måste den *ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet*. Återigen är det individens utveckling och intressen som ställs framför samhällets.

Under rubriken *skolans uppgift*, finner jag denna utsaga:

Skolans huvuduppgift är att förmedla kunskaper och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa.¹⁰⁶

Här tydliggörs en annorlunda syn på kulturarv och bildning från tidigare läroplaner. En syn som överordnar kulturarvsöverförandet på både utbildning och fostran. Det handlar om att kulturarvet inte enkom är kunskap i snäv bemärkelse utan även *värden, traditioner, språk*, således blir kulturarvet socialisationens verktyg. Det handlar återigen om att skola eleverna i kulturarvet för att socialisera in dem i samhället, *överföra kulturarv från en generation till nästa*.

Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskaputveckling sker. Olika aspekter på kunskap är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion.¹⁰⁷

Detta är första gången i de studerade läroplanerna som ett metaperspektiv anläggs på kunskapen. Detta subjektifierande av kunskapen, tolkar jag som ett steg i individualiseringen av eleven. Att man utgår ifrån *olika aspekter på kunskap* är ett delsteg i att *kunskapen* inte är en viss mängd, en viss massa, som alla skall tillgodose sig. *Kunskapen* är så att säga *kunskaper*, och vad som är viktigt kunskap för eleven kan variera från elev till elev, från situation till situation. Jag tolkar det således

105Lpo94, s. 6

106Lpo94, s. 7

107 Lpo94, s. 8

som en utsaga i individdiskursens linje.

Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk bildningsgång omfattar inslag av såväl manuellt som intellektuellt arbete. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig.¹⁰⁸

Utsagans innehåll, att eleven skall utsättas för/övas i olika uttryck, känns igen från tidigare läroplan. I Lgr69 förklaras också att eleven ska utsättas för olika uttryck för att utvecklas. Dock finns det en markant skillnad. I Lgr69 skall eleven skolas till att njuta av finkultur, i Lpo94 har denna bildningsdiskurs försvagats. Primärt skall inte eleven skolas till att uppskatta finkultur, elevens *förmåga till eget skapande* är syftet. Den första understrykningen får således en helt ny betydelse. Bildningen i Lpo94 svarar inte för den bildning som jag menar finnas i bildningsdiskursens område. Tidigare i uppsatsen har jag påvisat en skillnad mellan ett hegelskt och ett humboldskt bildningsideal.¹⁰⁹ En skillnad som blir tydlig i jämförelsen mellan dessa två utsagor i Lgr69 och Lpo94. Lpo94:s positionering av bildningsordet har förflyttat sig, till att betyda något i linje med humboldskt bildning. Bildningen är individuell, ett enskilt berikande baserat på eget valda intresseområden, ett livslångt lärande utan samhällets eller en grupps gagn i fokus. Jag finner alltså att bildningsdiskursen har försvagats, att individdiskursen har kämpat sig in på bildningens område och tagit över mycket av bildningsdiskursens tidigare fält. Ett av de kanske mest tydliga tecken på att individdiskursen innehar dominerande position i diskurskampen, de tre emellan.

Skolan verkar för omgivningen med många kunskapskällor. Strävan skall vara att söka skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs visserligen i hemmet, men skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.¹¹⁰

Här beskrivs elevens individualitet som en fråga om rättighet. *Personlig trygghet* och *självkänsla* skall stärkas i skolan. Eleven *har rätt att få utvecklas, känna växandets glädje* etc. Rättigheten konkretiseras med ord som *glädje, tillfredsställelse, framsteg, övervinna svårighet*. Elevens rättighet att må bra och kämpa på utefter sina egna förutsättningar är ännu ett tecken på individdiskursens dominans. En individdiskurs som präglats av nyliberalismens entreprenörsanda, individen har rätt att finna sin egen väg fram till framgång.

108 Lpo94, s. 8

109 Se kapitel om Egans tre idéer

110 Lpo94, s. 8

Sammanfattning Lpo94

För att sammanfatta Lpo94 vill jag börja med att säga att individdiskursen återigen har tagit steg framåt. Från att ha varit

dominerad av

socialisationsdiskursen i Lgr80

har den återigen tagit

tätpositionen. Detta kan

återigen spåras till två faktorer.

För det första, det rent

kvantitativa, individutsagorna

är flest till antalet. Men det är

inte det som fäller det riktiga

avgörandet. Det rent

kvantitativa kan bara utröna faktumet att flest utsagor är individutsagor, inte huruvida

individdiskursen dominerar läroplanen. Vidare kan sägas att individdiskursen har tagit en sväng

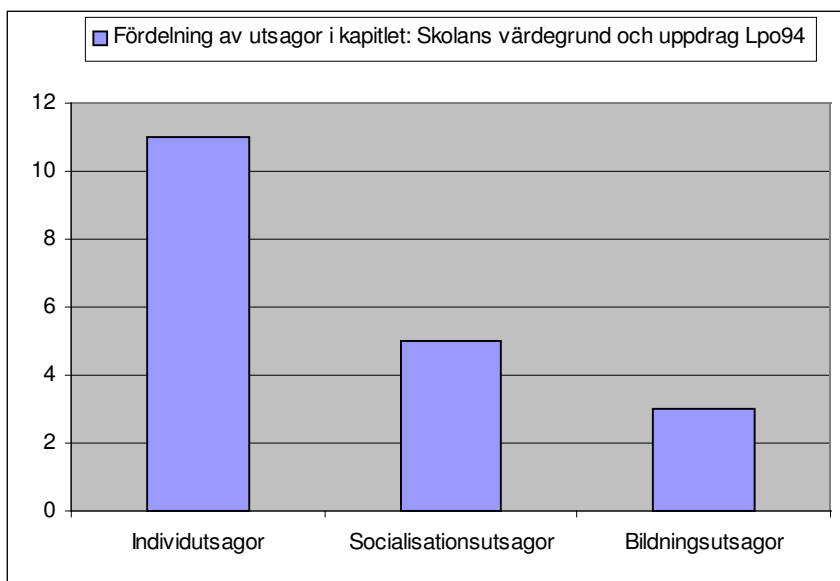
från att varit tämligen strikt rousseausk i Lgr69 till att bli mer av ett nyliberalt entreprenörskap.

I analysen ovan tydliggörs att individdiskursen kan skönjas i fält som tidigare varit strikt för en annan diskurs. Begreppet bildning har till exempel omformulerats i Lpo94 och positionerat sig inom individdiskursen, det är så att säga inte bildning *i* någonting utan bildning *för* bildnings skull, individuell bildning. En diskurs dominans över de andra diskurserna blir som tydligast i nya definitioner som uppstår för begrepp. Bildningsbegreppet i senaste läroplanen, fostransbegreppets återgång i Lgr80 samt elevens utveckling istället för just ordet fostran i Lgr69. Det är ofta i begreppen som förändringen över tid samt diskursernas positioner kan tolkas kvalitativt.

Nu har jag enkom analyserat läroplanernas inledande kapitel, och därmed inte undersökt kursplaner eller annat material som också modifieras, återuppstår, tillkommer när ny läroplan sjösätts. Jag har dock en tanke om hur opinionen, en samtids specifika tidsanda¹¹¹, påverkar politiker till att låta någon diskurs dominera eller åtminstone förändra diskursernas positionering gentemot varandra. Ett drag av politikernas populism om man så vill, eller helt enkelt politikernas vilja att tillgodose opinionens tendenser om, vad skolan faktiskt skall vila på. Som tydliggjordes i bakgrundskapitlet har samhällets förändring också lett till skolans förändring. Detta ämnar jag i avslutande diskussionen förstå med Gramscis hegemonibegrepp.

Jag har visat att Lgr80 slog om och gick emot den individualisering som börjat i Lgr62 och

¹¹¹ Inte här med det teoretiska bagage som kommer i en hegelsk tidsanda (Zeitgeist) utan som en slarvig benämning, ett inringande av ett "skeende".



kulminerade i Lgr69, för att sedan återupprättas i Lpo94. Därmed ställer sig inte min undersökning i direkt linje med vad som uttrycks i kapitlet om tidigare forskning. Individualiseringen har inte vuxit sig alltfjämt starkare under 1900-talet, Lgr80 är argumentet för det påståendet. Båtshakes slutsats att den existentialistiska diskursen vuxit sig alltfjämt starkare under andra halvan av 1900-talet, kan således min undersökning tolkas som att de går i klinch med varandra. Jag återkommer till detta i den avslutande diskussion som nu följer. Jag ämnar försöka koppla diskursernas kamp gentemot varandra i de undersökta läroplanerna till Faircloughs tredje dimension, den sociala kontexten.

Avslutande ord

Vad har jag kommit fram till? För det första så har jag sett att två utbildningsdiskurser innehaft dominant position i de fyra undersökta läroplanerna. Individdiskursen dominerar under 60- samt 70-talet. Dock inte uteslutande, i och med Lgr80 kommer en svängning mot socialisationsdiskursens dominans. I Lgr80 är det socialisationsdiskursens som innehar den dominanta positionen. Alltså går mitt resultat emot Båtshake och vad som uttryckts i mitt bakgrundskapitel - att individualiseringen tar sin början med myrsteg 1919 och hela tiden stegrar, för att kulminera med Lpo94. Hur kan man förstå detta?

Mitt resultat i relation till Båtshakes undersökning

För det första så har jag och Båtshake inte undersökt samma tid. Hon studerade läseböcker och lärartidskrifter under 1900-talets mitt, medan jag studerar läroplaner under andra halvan av 1900-talet, detta är den första skillnaden som slår mig. I linje med den torde man kunna säga att min uppsats i så fall, med sitt mer tidsenliga källmaterial, kunde säga mer om huruvida denna individdiskurs, eller existentialistiska diskurs som Båtshake benämner den, förstärker sin position eller inte. Kort och gott, jag har rätt och Båtshake därmed fel. Så enkelt är det inte.

För det andra så studerar vi också olika saker på ett mer teoretiskt plan. Båtshakes diskurser är mer vittgående och foucaultianska. Jag har tre tämligen ”enkla” diskurser som jag inte försöker bygga ut, eller söker dessas genealogi, i ett sökande efter tidens epistem, eller med kunskapsteoretikern Tomas Kuhns begreppsapparat, det rådande paradigmet. Det går alltså inte att sätta likhetstecken mellan min individdiskurs och Båtshakes existentialismdiskurs. Kanske skulle mina resultat kunna förstås ligga i linje med den existentialistiska diskursen, även då Lgr80 kan tyckas gå emot det. En Foucault-läsare av min uppsats skulle antagligen säga något i stil med det att, skolan tog en smärre vändning i sin fostran betyder inte att hela samhällets syn förändrades. Något jag med min undersökning inte kan säga det ena eller andra om, just därför att jag inte har

använt mig av den teoribildningen inom det diskursanalytiska fältet.

För det tredje så har jag undersökt politiska dokument, sprungna ur förhandlingar. Förhandlingar med andra partier, med det egna partier samt med >>folket<<, i vid mening. Båtshake har studerat lärares värderingar och åsikter i lärartidskrifter. Lärarna är några som jag helt har bortsett ifrån. Båtshake har studerat hur lärare har förhållit sig till det uppdrag de fått av politiker att utföra och hur läseböcker har utformats för att fungera i linje med det uppdraget. Hon har studerat lärare via deras åsikter i tryck. Jag, har istället tittat på de dokument som ligger till grunden, själva uppdragets utformning. Jag tror också det är den stora skillnaden, nyckeln till förståelse av våra olika resultat är tudelat. Å ena sidan våra olika diskursanalytiska utgångspunkter, Fairclough som min guide, medan Båtshake tagit hjälp av Foucault. Å andra sidan, på vilken nivå vi undersökt skolans fostran. Det finns helt klart potential till en alternativ tolkning i en foucault-inspirerad teoribildning, hegemonin skulle det då naturligtvis inte bli tal om, istället skulle jag antagligen finna fog för det existencialistiska epistem som Båtshake menar finns under 1900-talet som jag då kanske hade bekräftat.

Hegemonin i läroplaner = dominerande diskurs?

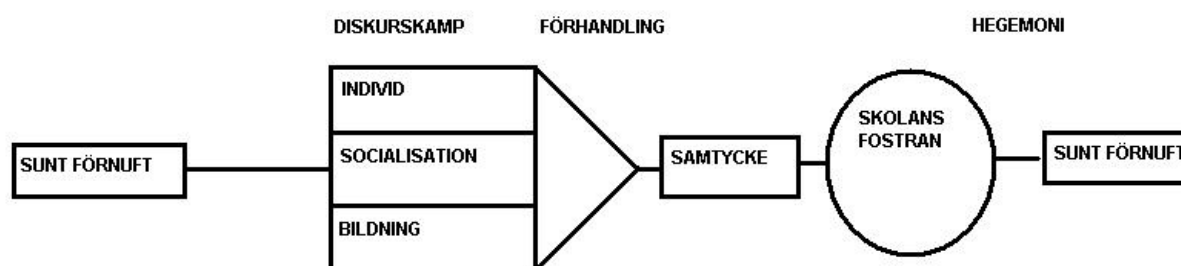
Ingen av de tre diskurserna som nyttjats besitter hegemonisk position i någon läroplan. Ett tydligt argument för det är att alla tre diskurser är representerade, de har alltså inte *förhandlats* bort. Det ska tilläggas att, i exempelvis Lpo94 dominerar individdiskursen på bekostnad av bildningsdiskursen, mycket av bildningen har så att säga positionerat sig inom individdiskursen men den har inte försvunnit. Alla bildningsutsagor positioneras inte inom individdiskursen, det är med andra ord fortfarande *sunt förnuft* att tala om bildningsdiskursen vara eller icke-vara i skolan. En hegelsk bildning, ett specifikt stoff som skall inkorporeras har försvagats men kan likväl skönjas.

Egans tanke om att de tre diskurserna inte går att kombinera bör alltså ifrågasättas? Nej, är mitt spontana svar. I undersökningen finns det utsagor som bär spår av två eller alla av de tre diskurserna. Dock är de aldrig jämbördiga. I alla de utsagor där detta gör sig gällande är det fråga om att en diskurs dominerar över den/de andra. Exempel finns i undersökning där en utsaga börjar i en diskurs men sedan svänger över och kategoriseras till att tillhöra en annan diskurs. Utsagan ligger alltså inte i flera ”boxar” samtidigt, utan kategoriseras i den diskurs som dominerar i utsagan. Är mitt kategoriserade därmed är en nödlösning för att bibehålla Egans tre diskurser intakta?

Lgr80, som just trotsar det existencialistiska epistem som Båtshake argumenterar för. Vad är då Lgr80 för slags uttryck? Förhandling. Vad händer när elever blivit medborgare som inte ”kan” någonting, som inte har lärt sig ”något viktigt”, elever som för länge varit utsatta för

”flumpedagogik”? Missnöjet är så stort att en ny skola förväntas torna upp sig. För att förstå detta med hegemonibegreppet. Samtycket som fanns mellan opinionen och politiken att införa grundskolan i och med Lgr62 börjar krackelera under tiden Lgr69 råder. Missnöjet har artikulerats till att det är ”flumpedagogik” och inte kunskap, eleverna får ta del av. Missnöjet gäller inte att man slagit ihop läroverk och folkskolan, missnöjet gäller inte grundskolans själva väsen, att fostra alla Sveriges barn, oavsett bakgrund.

Det sunda förnuftet, vad som tycks/tänks och därmed sägs, det har hela tiden manifesterats i de tre diskursernas kamp. Forskningsexpertis, samhällsutveckling, ärvd tradition av tidigare läroplan, allt detta påverkar hur de tre diskursernas kamp ter sig. En diskurs må dominera men inte så till den grad att de andra två upphör att existera. När förhandlingen sedan nått *samtycke* så visar sig den nya synen på skolans fostran, vilket inte är en *ny* syn på fostran. Processen ser likadan ut, medan utfallet varierar beroende på diskurskampen och förhandlingarna. Skolans hegemoni i samhället är dock sunt förnuft, det är käpprätt åt helsefyr att hävda annorlunda.



Ett gott exempel på detta är att jämföra individdiskurserna från Lgr69 och Lpo94, de innehar båda dominans men artikuleras olika. Lgr69 är mer trogen Rousseau medan Lpo94 har tagit ett individinspirerat steg mot marknaden och ”managementideologi”, det entreprenörsideal som tornar upp sig i Lpo94 är individdiskursen men påverkat av samhällets utveckling, nyliberalismens starka 80-tal har färgat av sig i Lpo94. Sunt förnuft är inte längre enkom Rousseau utan marknaden måste också inkluderas. På så vis kan man säga att jag stämmer in med David Karlsson, som finner en marknadiskurs i sin kandidatuppsats, dock finner jag inte den som stående på egna ben utan inbäddad i individdiskursen. Missnöjet är inte bara partierna emellan utan även påverkat av samhällets tidsanda. Det är också här jag hävdar att hegemonibegreppet kommer till sin rätt. Skolans fostran är hegemonisk. Däremot vad för slags framtida medborgare man önskar skapa varierar. Att säga att skolan fostrar är inte samma sak som att säga att skolan har fostrat likadant under hela den undersökta perioden. Den goda eleven i Lgr62 utvecklas i Lgr69, som inte är samma elev i Lgr80, inte heller i Lpo94. Det är en individualiserad värderelativist till i människa i Lgr69,

en aktiv moralfylld medborgare i Lgr80, för att bli återigen bli en individualiserad, men värdegrundsrotad entreprenör i Lpo94, värdegrund bestående av en personlig bildningsprocess. Det kan tyckas ansträngt att jag gör detta koncentrat men det är för att göra en poäng. Det existentialistiska epistem som Båtshake menar råda under 1900-talets senare hälft, har med Gramscis teori varit en fråga om förhandling. Förhandling politiker emellan, politiker gentemot missnöjet, gentemot traditionen, gentemot akademien (forskningsexpertis)

Således måste skolan förstås som en seg institution. Samtycket över skolans fostranshegemoni har funnit balans i förhandlingen diskurserna emellan. Kort och gott, processen för fostran har varit likadan, men utfallet varierar. I en läroplan dominerar någon diskurs, i en annan läroplan dominerar en annan, allt medan hegemonin består. Skolan som samhällsinstrument för fostran skall bestå, därom tvistas det aldrig. En dominerande diskurs i läroplanerna är alltså inte samma sak som hegemoni. Hegemonin är ”ovan” diskurserna. Att använda hegemoniteorin är således att se hur makten förhandlas fram, hur den är en process. Båtshakes undersökning, där makten försöker ringas in, finna den *egentliga* makten, bär inte frukt med hegemonin. Att se skolans makt utifrån Båtshake blir svaret snarare disciplinering, att fungera utefter en norm. Disciplinering, till att fungera i samhället. Disciplinering är inte allt inom skolans fostran. Då problematiseras exempelvis inte de krockar med det individualistiska drag som återfinns i läroplanerna. Förhandlingarna till samtycke bidrar hela tiden till att befästa grundskolans fostran som det goda, det rätta. Det är idag bortanför det sunda förnuftet att hävda att skolans fostranshegemoni skall förgås. Något som jag tror var lättare att hävda under folkskolan och läroverkens tid. Förhandlingarna har på så viss lett till att hegemonin som maktinstrument förstärkts. Det går inte att ifrågasätta skolans fostran. Det går bara att ifrågasätta vilken/vilka diskurser som skall dominera i nästa läroplan. Det ordas mycket om detta, men processen och därmed också makten över skolan består.

Kritik mot teori- och metodval

Jag har redan fört resonemang om mitt teorival kontra. Båtshakes teorival. Dock skall tilläggas att dessa två teorier (Fairclough & Foucault) tillhör samma fält, de är båda diskursanalyser. Jag skulle kunna ha angripit mitt studium utifrån andra teorier. Istället för att se hur läroplanerna i sig, såsom egen text var konstruerade, kunde jag ha studerat politikernas diskussioner innan läroplaner sjösätts. Detta för att förstå varför utsagor ser ut som de gör. Utifrån handlingsteorier kunde jag då försökt tolka aktörer, det vill säga politikernas handlande. Aktörer är ju något som lyser med sin frånvaro i min uppsats, något som skulle kunna ligga till grund för kritik från vissa håll. Jag är väl medveten om att det närmaste aktörer jag kommer är mina tre diskurser, och i mångt och mycket ter sig dessa ha ett eget liv och egen vilja. Så är det självklart inte.

Faircloughs kritiska diskursanalys har för mig i det närmaste varit en metod, snarare än en teori. Det är i alla fall gällande på hans första två nivåer. Att beskriva texten och att tolka dem in i ”boxar”, i mitt fall Egans tre idéer, känns mer som en metod att nyttja för att finna stöd, eller fog, för de kontextualiseringen av ett samhällsfenomen som gjorts i den tredje nivån. Vidare är det fullt möjligt att bara göra undersökning på den första eller andra nivån, även då detta lätt kan bli ”fattigt”. Att bortse från de två första nivåerna och bara försöka kontextualisera ett fenomen känns snarare som en litteraturstudie då man faktiskt inte har någon empiri man förhåller sig till.

Det är dock inte helt oproblematiskt att påstå att Faircloughs teorier är en metod. Skulle man då ställa Faircloughs ”metod” jämte den ”hermeneutiska spiralen”, som ett alternativt inom den kvalitativa textmetoden, eller skulle Fairclough då underordnas hermeneutiken? Kritik kan ju som bekant riktas till all kvalitativ metod för dess svaghet när det kommer till generaliserbarhet. Hur ställer det sig med Faircloughs tanke att den tredje nivån just finns för att kunna generalisera? Här vågar jag påstå att den tredje nivån har tillkommit just för att på ett metodologiskt plan bemöta generaliserbarhetskritik. Språket och samhället är i nära symbios, att undersöka språket kan således bädda för att undersöka samhället, att bortse från den tredje nivån är, med andra ord, att inte fullfölja analysen. Med detta sagt så underordnar jag heller inte Fairclough hermeneutiken, jag placerar den bredvid. I mitt fall, i min undersökning har de två första nivåerna, som nämnts, fungerat som en metod, som grund för de påstående jag sedan gjort i den tredje nivån. Med tanke på tidsbrist lämnar jag också dessa metodologiska bryderier där.

Diskurserna jag valt är också något som borde ordas om. Jag har lånat dem av en annan forskare, Kieran Egan, och jag vet också att de har använts av en tredje forskare, Båtshake. Men vare sig jag, Båtshake eller Egan kritiserar dem. Att de är just tre till antalet? Att spår av dem finns i allt västerländskt skolväsende? Att de aldrig går att kombinera? Jag tänker inte dyrt och heligt försvara Egans tre idéer, jag har gjort en avvägning i valet av dem. Men det är främst en tidssparande avvägning. Kanske hade jag kunnat använda mitt källmaterial annorlunda, nyttjat källorna för att testa huruvida alla läroplaner egentligen innehåller dessa tre idéer, jag tror dock att det hade behövts mycket mer tid men framför allt, en omfattande genomgång av hur Egan i sin tur har tolkat exempelvis Rousseau och Platon. Min uppsats syfte var inte att kritiskt testa Egans idéer på svenska läroplaner, lika lite som syftet var att hitta läroplanernas innersta väsen. Mitt övergripande syfte var att förstå grundskolans fostran över tid.

Fortsatta studier?

Detta leder oss inte osökt in på frågan om hur denna studie skulle kunna utvecklas. Att undersöka ett större historiskt källmaterial för att mer detaljerat kunna säga något om olika diskursers

dominans torde vara intressant. Likaså finner jag det vara spännande att undersöka massmedias roll i skolans förändring. Hur manifesteras exempelvis missnöje och samtycke i våra större dagstidningar? ”Propageras” det ut åsikter i jämn ström, eller är det just inför läroplaners sjösättande? Att ställa den svenska grundskolans fostrans utveckling i komparativ studie med något/några av våra grannländer torde också vara fruktbart. Inte minst för att i komparationen ännu tydligare kunna utkristallisera fenomenet fostran typiskt för den svenska skolan. Hur ställer sig verksamma lärare till detta diskurssplittrade fostransideal? Där blickas fostransfenomenet på ur en annan metodologisk vinkel, men icke desto mindre relevant. Intressant vore också att studera hur den marknadsorienterade individdiskursen har vuxit fram, och hur den verkar i praktiken. Det entreprenörsideal som jag funnit i Lpo94, hur artikuleras det i skolan, en klassanalys torde vara fruktbar för att se hur detta ideal uppfattas och omfattas av elever med olika klassbakgrund. Här skall också nämnas att klass ingalunda är den enda samhällsfaktor som spelar roll. En intersektionell analys torde i så fall vara att föredra.

Till syvende och sist, fostran av framtidens medborgare är en fråga av yttersta vikt, inte bara som forskningsfenomen i synnerhet utan även för samhället i allmänhet. Om inte annat så hoppas jag att det framgått med denna uppsats.

Källförteckning

Tryckt litteratur:

Anderson, Perry, *The Antinomies of Antonio Gramsci*, ur *The New Left Review* nr 100, 1976

Båtshake, Helene, *Lena lär lyda : fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956*, Lunds universitet, 2006

Egan, Kieran, *Från myt till ironi – hur kognitiva verktyg formar vår förståelse*, Diadalos, Lettland 2005

Egidius, Henry, *Pedagogiska utvecklingslinjer*, Pedagogisk-psykologiska institutionen, Lärarhögskolan Malmö 1978

Englund, Tomas (Red), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Gotab, Stockholm 1996

Fairclough, Norman, *Language and Power*, Pearson Education Limited, Malaysia, 2001

Fjellström, Roger, *Skolområdets etik*, Studentlitteratur, Lund 2004

Gustavsson, Bernt, *Bildningens förvandlingar*, Diadalos, Göteborg 2007

Hartman, Sven, *Det pedagogiska kulturarvet*, Natur och Kultur, Stockholm 2005

Hellspong, Lennart & Ledin, Per, *Vägar genom texten : handbok i brukstextanalys*, Studentlitteratur, Lund 1997

Linde, Göran (Red.) *Värdegrund och svensk etnicitet*, Lund 2001

Linderborg, Åsa, *Socialdemokraterna skriver historia*, Stockholm, Atlas 2001

Lindsjö, Bo & Lundgren P. Ulf, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Göteborg 2000

Marklund, Sixten, *Läroplaner arbetsplaner – utblickar och kommentarer inför Lgr80*, Uddevalla 1980

Nykänen, Pia, *Värdegrund, demokrati och tolerans – Om skolans fostran I ett mångkulturellt samhälle*, Filosofiska institutionen, Göteborg 2008

Olesen Gytz & Pedersen Möller (Red.), *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*, Studentlitteratur, Lund 2004

Stensmo, Christer, *Pedagogisk filosofi*, Studentlitteratur, Lund, 1994

Tingsten, Herbert, *Gud och fosterlandet : studier i hundra års skolpropaganda*, Stockholm, Norstedts, 1969

Winther Jorgenssen & Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, Studentlitteratur, Lund 2000

Elektronisk litteratur:

Simon, Roger . Gramsci's Political Thought : An Introduction., London, , GBR: ElecBook, 2001.

Carlehed & Sandberg, ”Läroplanernas tal om identitet - vilka möjliga konsekvenser kan det få för elevernas syn på sig själva?”, Kandidatuppsats i pedagogik, Örebro universitet, Pedagogiska institutionen, 2007

Sterner, Carl, ”Kompetens på skolschemat – en kritisk diskursanalys av kommunala skolplaner”, Kandidatuppsats i pedagogik, Lunds universitet 2004

Karlsson, David, ”Kristen tradition eller västerländsk humanism? – en diskursanalys av skolans värdegrund”, Magisteruppsats för grundskolläraprogrammet, Linköpings universitet 2003

Källor:

Läroplanen för grundskolan 1962, Skolöverstyrelsen, Stockholm (förkortad Lgr62)

Läroplanen för grundskolan 1969, Skolöverstyrelsen, Stockholm (förkortad Lgr69)

Läroplanen för grundskolan 1980, Skolöverstyrelsen, Stockholm (förkortad Lgr80)

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 1994, Utbildningsdepartementet, Stockholm (Förkortad Lpo94)