

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Examensarbete 15hp | Utbildningsvetenskap – avancerad nivå |
höstterminen 2014

Där skollagen slutar tar förståelsen vid

- En undersökning av referenter i skollagen och
hur de förstås av tolkande lärare i gymnasiet

Av: Oscar Björk
Handledare: Linda Kahlin

Innehållsförteckning

ABSTRACT	4
1. INTRODUKTION	5
1.1 SYFTE	6
1.2 FRÅGESTÄLLNINGAR	7
1.3 FORSKNINGSFÄLT	8
1.4 TEORETISKT RAMVERK:	11
1.4.1 <i>Diskursbegreppet</i>	13
1.4.2 <i>Sociolingvistik</i>	13
1.4.3 <i>Strukturalism</i>	14
1.4.4 <i>Referenter och abstraktion</i>	14
1.5 METOD.....	16
1.5.1 <i>Metodologiskt ramverk</i>	16
1.5.2 <i>Pilotundersökning och lärares relation till skollagen</i>	17
1.5.3 <i>Empirisk undersökning</i>	18
1.5.4 <i>Deltagare och enkät</i>	19
1.5.5 <i>Definitionsspektrum bestående av användardefinitioner</i>	21
1.6 MATERIAL	22
2. EMPIRISK UNDERSÖKNING: REFERENTERNA OCH LÄRARNA	23
2.1 DEFINITIONSSPEKTRUM I UTDRAG	23
2.1.1 <i>Utbildningens syfte</i>	23
2.1.3 <i>Negativa frågeställningar</i>	24
2.1.4 <i>Induktiv kommentar</i>	25
2.1.5 <i>Utbildningens utformning</i>	26
2.1.6 <i>Positiva frågeställningar</i>	26
2.1.7 <i>Negativa frågeställningar</i>	26
2.1.8 <i>Induktiv kommentar</i>	27
2.2 REFERENTERNAS ABSTRAKTIONSGRAD OCH DEN DEFINIERANDE KONTEXTEN	27
2.3 <i>Institutionellt kontra professionellt språk</i>	28
2.4 <i>Definition genom negation</i>	30
3. TEORETISK ANALYS: REFERENTER OCH MENING	32
3.1 ANALYSKATEGORI 1 - DEN NOMINALA REFERENTEN SOM MENINGSBÄRARE.....	32
3.1.1 <i>Det sociolingvistiska perspektivet: Makt och betydelse</i>	32
3.1.2 <i>Det strukturalistiska perspektivet: Den systemiska betydelsen</i>	33
3.1.3 <i>Sammanfattande jämförelse av de teoretiska perspektiven (analyskategori 1)</i>	35
3.2 ANALYSKATEGORI 2 - DEN NOMINALA REFERENTENS RELATION TILL REFERENTEN	35
3.2.1 <i>Det sociolingvistiska perspektivet: Hur ser verkligheten ut?</i>	35
3.2.2 <i>Det strukturalistiska perspektivet: Det oföränderliga språket</i>	37
3.2.3 <i>Sammanfattande jämförelse av de teoretiska perspektiven (analyskategori 2)</i>	38
3.3 ANALYSKATEGORI 3 - DEN NOMINALA REFERENTEN OCH DESS ANVÄNDARE	39
3.3.1 <i>Det sociolingvistiska perspektivet: Individens (makt-)relation till diskursen</i>	39
3.3.2 <i>Det strukturalistiska perspektivet: Det oberoende systemet</i>	40
3.3.3 <i>Sammanfattande jämförelse av de teoretiska perspektiven (analyskategori 3)</i>	41
3.4 SAMMANFATTNING AV DEN SAMMANTAGNA TEORETISKA ANALYSEN	42
4. DISKUSSION OCH SLUTSATSER	44
4.1 LÄRARNAS DEFINIERANDE SPRÅK	44
4.2 LÄRARNA OCH MAKTEN GENOM TOLKNING	45
4.3 BETYDELSENS HUR OCH VARFÖR – SPRÅKETS SYSTEM KONTRA DISKURS	47
4.4 SKOLLAGENS MAKT ÖVER SKOLVERKLIGHETEN OCH VAGHETENS FUNKTION.....	49
5. KÄLLHÄNVISNING	53
BILAGA 1 – DEFINITIONSSPEKTRUM	55
<i>Utbildningens syfte</i>	55

<i>Utbildningens utformning</i>	57
BILAGA 2 - ENKÄT	60
BILAGA 3 - AVSNITT UR SKOLLAGEN	61

Abstract

Title: *Where the law ends understanding begins – an analysis of referents in the Swedish educational act and how they are understood by interpreting high-school teachers*

This essay consists of a heuristic analysis of referents in the Swedish educational act, leaning on the methodological guidelines of discourse analysis. The overall aim of the essay has been to analyse in what way language in the educational act works as guidelines and law in relation to teachers' work. To correspond to this aim an openly structured questionnaire has been used, providing an empirical view of how teachers understand certain words, or referents, in the educational act. This empirical data has then been shaped to a spectrum view of the definitions of the referents showing a number of deductible facts, including the significance of the apparent use of institutional and professional language, which then have been viewed from two theoretical perspectives. The theories are a structuralist one represented by Ferdinand de Saussure and Claude Lévi-Strauss, and a sociolinguistic one represented by Michel Foucault and Norman Fairclough. The theoretical analysis is based on three stages of the constitution of meaning in the communication between the educational act and the interpreting teachers. Four questions has guided the analyses and reads as follows: Which referents are used in the educational act to describe the purpose and forming of the education for the students?; How are said referents interpreted by active teachers?; Which are the gains of the understandings provided by the theoretical perspectives of the analysis of referents in relation to the empirical enquiry?; How are the referents to be understood functioning as imperative law regarding the teacher and its practice?

The main conclusion of the essay is that depending on our theoretical understanding of language, the function of the Swedish educational act as imperative law with a clear relationship between vision and reality is questionable. Therefor it is important to acknowledge the need for guidelines in teachers' interpretation of the law, better ensuring consensus in how central values of the school corresponds in practice.

Keywords: meaning, education, school, language, referents, discourse, Saussure, Lévi-Strauss, Fairclough, Foucault

1. Introduktion

Den svenska skolan är genom dess lärare, rektorer, pedagogiska resurser, etcetera, skyldig att upprätthålla och säkerställa en verksamhet i enlighet med de styrdokument som reglerar den. I detta har lärarens undervisning en synnerligen central roll. Läraren är ett slags länk mellan styrdokument och eleven, där läraren är förpliktigad av lag att utforma en utbildning för eleverna som ytterst beskrivs av skollagen: En skolverklighet som där beskrivs i begrepp och ord som läraren har att förhålla sig till. För skollagen är visserligen ett av alla kapitel i lagboken som vårt svenska, demokratiska samhälle vilar på – men det är även ett kapitel i en bok: Ett kapitel som består av text. Genom sin mycket centrala och tunga roll som ramverk för upprätthållandet av samhället, på ett sätt som vi tillsammans kommit överens om, har denna text visserligen en lite särskild roll som är svår att jämföra med vilken bok som helst. Det är i denna skillnad lätt att betrakta lagboken som en bok som framförallt har juridisk funktion, men denna undersökning riktar intresset mot något annat än juridiken, något lagboken faktiskt har gemensamt med andra böcker – nämligen språket. För det är ju så att lagbokens juridiska bäring uttrycks genom det skrivna språket, något som i skollagens fall gör att en än mer central roll i skolverkligheten är själva det språk som reglerar den. Det är självfallet mycket viktigt att det finns en skollag som reglerar hur verksamheten i skolorna får se ut och så vidare, men detta kräver förstås att lagen tolkas och förstås för att omsättas i faktisk verksamhet. Hur förstår vi då språket i skollagen? Och varför förstår vi som vi gör? Har lärare över tid förstått ordens betydelse på samma sätt? Frågetecknen blir lätt väldigt många. Skollagen är ju en mer eller mindre odyrisk text på så sätt att den är en fixerad text daterad i tiden, medan språket inom skolan – i skolverkligheten – i allt större utsträckning är dynamiskt till följd av de många olika sätt språket används på och inte minst av utvecklingen som användandet av språket för med sig. I undervisningen och i samhället så talar vi ofta om att samhället utvecklas, och den utvecklingen bör åtminstone ha något slags relation till det språk som beskriver den. Detta gör att det språkliga sambandet mellan skollagen och skolverkligheten är ett område som bör tillägnas outtröttlig och utforskande diskussion som motsvarar den viktiga och dynamiska skolan, något som jag genom denna undersökning vill bidra med.

Denna undersökning delar grund med diskursanalysen genom det metodologiska intresset för språkets roll i skapandet av den sociala verkligheten och i detta fall skolverkligheten. Diskursanalys som generell vetenskaplig metod (det finns i själva verket en mängd olika mer specifika sätt att bedriva diskursanalys) syftar

framförallt till att synliggöra osynliga maktstrukturer genom de sätt språket används som ofta tas för givna. Därigenom visar diskursanalysen inte bara på hur dessa strukturer syns, utan visar även möjligheter till förändring eller hantering av de blottlagda strukturerna.

Denna undersökning ämnar uppehålla sig vid själva de ord och begrepp som används i skollagen för att beskriva hur undervisningen i skolan ska utformas och vad den syftar till. Det är nämligen så att dessa begrepp i många fall kan anses vara relativt abstrakta och svåra att förstå som konkreta vägvisare för lärare i fråga om det vardagliga arbetet i skolan, men har likväl en viktig roll som värdeord och riktlinjer för hur en laglig skolverksamhet ska se ut. Men har dessa ord alltid samma betydelse för alla människor och i alla situationer de används? Och hur påverkar det i sådana fall verksamheter, som skolan, som styrs av dessa ord? Det är sådana övergripande frågor som gjort att denna undersökning kommit till. För även om skolans verksamhet är så mycket bredare och mer omfattande än dess styrdokument, så är styrdokumentens roll och förståelsen av densamma viktiga inslag i verksamheten. Utan dem skulle verksamheten vara omöjlig inom de ramar vi är vana vid. För att kunna strukturera en stabil konstruktion så behövs en välfungerande (språklig) grund, och inte minst praktiker som upprätthåller vad språket föreskriver.

Undersökningens vetenskapliga hemvist är på så sätt den utbildningsvetenskapliga diskussionen av hur målen för skolans verksamhet är och bör vara formulerade samt hur de hanteras, och gör detta genom analys av skollagen ur ett empiriskt och två språkvetenskapliga perspektiv. Språkets roll i relationen mellan skollagen och den tolkande läraren är på så sätt denna undersökningens primära utgångspunkt. Det är i vid mening genom språket som vår skolverklighet beskrivs och uppfattas, något som i mina ögon ger uppenbara skäl för att genom språket undersöka och diskutera densamma.

1.1 Syfte

Det övergripande syftet med undersökningen är att diskutera på vilket sätt språket i skollagen fungerar som riktlinje och lag för lärarnas arbete i skolan. Denna övergripande syftesformulering har även kokats ner till ett antal mer specifika, som följer nedan.

Utöver att skollagen har juridisk auktoritet över läraren och beskriver hur skolans verklighet ska se ut, så existerar det en språklig relation mellan skollagen och de språkbrukande lärarna – en relation som denna undersökning uppehåller sig vid. Detta eftersom skollagen de facto är en text. Relationen, eller "avståndet", mellan vad lagen

beskriver och lärarens tolkning av detsamma kan delas upp likt ett antal länkar i en kedja som kan rubriceras på följande sätt:

1. Den verklighet som lagen beskriver och sätter ramar för, som skolverksamheten har att förhålla sig till;
2. Beskrivningen i sig, det vill säga själva orden som används;
3. Lärarens tolkning och förståelse av beskrivningen.

Undersökningen intresserar sig för alla dessa länkar och syftar till att titta närmare på denna kedja i två led, ur ett empiriskt och ett teoretiskt perspektiv. Först och främst genom en empirisk textanalys av lärares förståelse och tolkning av ett antal utvalda centrala begrepp¹ i skollagen, närmare bestämt begrepp som beskriver utbildningens syfte och utformning i relation till lärarens arbete. Detta för att söka måla upp en bild av hur denna språkliga kedja kan se ut i verkligheten och även för att samla empiri som det andra, teoretiskt inriktade ledet i undersökningen behandlar. Detta andra led syftar till att komplettera den empiriska delen med en teoretisk analys av språket, närmare bestämt av språket som kommunikation mellan skollag och lärare, med fokus på de tre ovan nämnda länkarna i den språkliga kedjan. Detta kommer att göras ur ett strukturalistiskt och ett sociolingvistiskt perspektiv (för närmare beskrivning av de teoretiska utgångspunkterna, se avsnitt "Teoretiskt ramverk"). Detta för att på så sätt kunna jämföra och ställa teori mot empiri och möjliggöra en diskussion om hur teorier om vad språket är också är relevant för skolan och lärarnas arbete. I och med att undersökningen är intresserad av olika individers tolkningar av samma referenter så är eventuella nyansskillnader i de olika tolkningarna vetenskapligt intressanta. Därför syftar undersökningen även till att söka ta tillvara på dessa skillnader i fråga om presentation av empiri och i fråga om analysverktyg för att lyfta fram dem.

1.2 Frågeställningar

Undersökningen struktureras utifrån fyra konkreta frågeställningar där de två första berör undersökningens första empiriska led, medan de andra två frågeställningarna framförallt berör undersökningens andra teoretiska led.

- Vilka referenter används i skollagen för att presentera vad elevernas utbildning syftar till och hur den ska utformas?

¹ Härmed används begreppet "referent" istället för begreppet "begrepp" för att på ett mer effektivt och åskådliggörande sätt kunna diskutera just de särskilda referenter som hämtats från skollagen och dess betydelse; se teoretiskt ramverk och avsnittet "Referenter".

- Hur tolkas referenterna som används för att presentera elevernas utbildnings syfte och hur den ska utformas av verksamma lärare?
- Vad visar de olika teoretiska perspektiven i fråga om möjlighet till förståelse av referenterna i relation till lärarnas tolkningar?
- Hur kan referenterna förstås i fråga om dess tvingande funktion som lag för lärarnas arbete?

1.3 Forskningsfält

Denna undersökning har som ovan framgår ambitionen att diskutera en mycket central del i lärares arbete med att strukturera och utföra sitt arbete – förståelsen av hur detta förväntas göras enligt lag och hur olika förståelse av språklig kommunikation ser på relationen mellan lag och den tolkande läraren. Detta gör att undersökningen är att förstå som del av ett utbildningsvetenskapligt forskningsfält eftersom att det är ambitionen att diskutera lärares förståelse av skollagen i relation till sitt arbete som är central för undersökningen. Däremot är undersökningen även språkvetenskapligt relevant i och med den diskursanalytiska metoden (se metodavsnitt nedan) och därtill de språkvetenskapliga redskapen som använts. Någon relevant forskning som tangerar undersökningens avgränsning är dock inte tidigare genomförd. Därför redogörs i detta avsnitt för relevant utbildningsvetenskaplig forskning som rör tolkning av skolans värdegrund och även språkvetenskaplig forskning som är relevant för undersökningen.

I svensk skolkontext har tolkning och förståelse av skolans värdegrund undersökts på olika sätt. Gunilla Zackari ledde under 1999 ett skolformsövergripande projekt som syftade till att ge stöd åt skolor i arbetet med att omsätta skolväsendets värdegrund i praktisk handling. Projektet mynnade ut i boken *Värdegrundsboken* (2000) och består av praktiska handledande diskussioner om vad värdegrund är, vad den påverkas av, vad den förmedlar, och så vidare. I denna skriver Zackari bland annat följande som förklarar att skolan bygger på normer och på vilket sätt dessa förmedlas:

En viktig distinktion kan man göra mellan värderingar som uttrycker principiella etiska ställningstaganden, och normer som säger hur vi skall handla i enlighet med sådana ställningstaganden. Värdegrunden så som den uttrycks i läroplanerna innehåller båda dessa moment. De grundläggande värderingarna styr och påverkar normerna. Normerna är liksom värdena i läroplanerna allmänna och abstrakta. Normerna styr vårt handlande, beteende och attityder och skall ge mer konkret

vägledning till hur arbetet i förskolan och skolan skall bedrivas.
(Zackari & Modigh 2000:38)

Vad som är viktigt att ta med från det Zackari skriver är dels att de normer som beskrivs lyfts fram som abstrakta, och att de dessutom har stor makt över vårt handlande, vårt beteende och våra attityder. I diskussion om vilka normer som ska gälla i skolan skriver Zackari:

De grundläggande ställningstagandena i läroplanerna tar sin utgångspunkt i en specifik samhällsyn och människosyn. I läroplanerna anges den "västerländska humanismen" och den "kristna etiken" som den underliggande samhällstraditionen. De demokratiska värdena skall överensstämma med den etik som denna tradition förvaltat.

Diskussionen landar i att skolans överideologi bör vara demokrati och att det exempelvis är omöjligt att vara demokrat och nazist. Huruvida detta skulle fungera som ett skydd för skolan mot eventuella nazisympatiserande lärare framgår inte av texten, utan ett kontinuerligt arbete med att diskutera värdegrund i relation till utvecklingen i samhället lyfts istället fram som en lösning. (Zackari & Modigh 2000:39)

Colnerud & Granström (1995) lyfter även fram att frågan om hur läraren förhåller sig till skolväsendets grundläggande värderingar genom diskussion om lärarens yrkesetik. Vad som framförallt går att koppla till denna undersökning är återigen det faktum att tolkning av styrdokument samt vilka etiska normer som ska prägla verksamheten är viktiga problem som läraren ställs inför.

I fråga om hur lärare ska tolka styrdokument och läroplaner så erbjuder Zackari & Modigh en praktisk fingervisning, nämligen att tolkningen ska ske inom ramarna för demokratibegreppet. Men hur dessa ramar ser ut i fråga om lärarens utformning av elevernas undervisning eller vad denna ska syfta till i fråga om demokratins överideologi lämnas i otydlighet, bortsett från det faktum att nazister inte förväntas platsa inom demokratins ramar. För denna undersökning blir denna otydlighet något att ta tillvara på och i synnerhet som i relation till den empiriska undersökningen som berör lärares egna uppfattningar om sitt uppdrag som tolkande av de, med Zackari & Modighs ord, allmänna och abstrakta värdena. Att lärare ofta möter styrdokument med bristande förståelse av desamma lyfts även fram av Bengt Selghed (2007:198), som därmed sällar sig till ledet som pekar mot att skolans styrdokument är svåra att omsätta i praktik.

Angående språket och de språkvetenskapliga verktyg som har kommit att bli relevanta för undersökningen följer här en redogörelse. Vad det gäller språket i skollagen så kan det förstås som ett maktspråk, i och med dess juridiska makt och dess tillblivelse som resultat av statliga utredningar, etc. Angående detta språk som används genom de särskilda maktutövande texter som lagar är, så skriver bland annat Norman Fairclough följande:

...Language is becoming an increasingly prominent element of the practices of politics and government. This does not mean that it was not important before – its inherent importance has become clearer as its prominence has increased.

(Fairclough 2000:7f)

I texten beskriver Fairclough visserligen språket så som den används inom brittisk politisk, offentlig kontext, men han lyfter likväl fram att språket tycks kunna användas som ett verktyg förknippat med maktutövande och att detta har fått en större roll i brittisk offentlighet. Faircloughs analys blir i denna undersökning framförallt relevant i fråga om diskussion om den svenska skollagens språk och relation till maktutövande.

Rörande detta maktutövande diskuterar Larissa Mickwitz (2015:24ff), bland annat med hänvisning till Fairclough, att läraren och dess sätt att arbeta (sätta betyg, tolka läroplaner, undervisa, etc.) dels präglas av en institutionalisering och å andra sidan av informella normer som rör uppfattningar om vad en lärare är och hur läraren bör vara i skolan. Institutionaliserings, menar Mickwitz, styrs av lärarens formella roll som regleras bland annat av skollagen, medan den informella rollen regleras av mer generella normativa föreställningar (ibid.).

I undersökningen har det även visat sig vara relevant att analysera referenterna i relation till de språkvetenskapliga begreppen abstraktion och kontext (för förklaring av begreppen se "1.4.4 Referenter och abstraktion" i teoriavsnitt nedan), vilket gör att jag har haft nytta av andra undersökningar som har undersökt referenter i relation till dessa begrepp. Vad det gäller detta så vill jag nämna framförallt tre forskare inom den systemisk-funktionella lingvistikens forskningsfält som uppvisat vetenskapliga resultat som denna undersökning har att förhålla sig till. Det är dels Agnes Edling (2006) som i sin avhandling intresserat sig för elevers (i årskurs 5 och 8 i grundskolan och årskurs 2 i gymnasiet) relationer till abstraktioner i textböcker. Edlings resultat är svårt att förhålla sig till i och med vad som skiljer hennes avhandling från denna undersökning i fråga om deltagare, även om tendensen i hennes resultat visar att abstraktionsgraden från konkret till abstrakt medför en ökad grad av problem att

tillgodogöra sig texten (Edling 2006:184). Hennes användande av modellen för abstraktionsgrad (se metodavsnitt) gör dock att hennes arbete är relevant för denna undersökning. J.R. Martin (1997:30) har specificerat de olika graderna på abstraktionsskalan (se figur 1 nedan) i ett antal undergrupper som diskuteras inom ramarna för den systemisk-funktionella lingvistik som däremot inte behandlas i denna undersökning. Framförallt används en artikel av Stina Hållsten (2013) i fråga om abstraktioner, som pekar på att mötet med abstrakta referenter tycks vara en försvårande faktor för förståelse och definierande av referenternas betydelse. Hållsten (2013:100) resonerar med hjälp av deltagarnas förståelse av "kausalitet", ett begrepp ur ett specialiserat register på följande sätt:

"Där en vardagligt lexikogrammatisk realisering av orsaksrelationer ersätts av ett specialiserat begrepp – kausalitet eller kausalt samband – kan abstraktionen, eller kanske snarare perspektivbytet, bidra till att innehållet uppfattas som "lätt att missförstå" och "knepigt". (Hållsten 2013:101)

Hållsten använder även ett mycket användbart språkligt verktyg för att tydliggöra relationen mellan verklighet och språk som även denna undersökning begagnar. Det begrepp som används för att beskriva verkligheten kallas *nominal referent* medan den verklighet som den nominala referenten refererar till är vad som kallas *referent* (mer om detta i metodavsnittet nedan).

Slutligen, i och med att skollagen är en juridisk lag, så skulle en djupare inblick i aktuellt avsnitt ur Statens offentliga utredningar (SOU) kunnat erbjuda en bild av hur motiven till lagrummens språkliga utformning ser ut och därmed fungerat som stöd i forskningsfältet. Men i och med att dessa utredningar, enligt denna undersöknings inledande pilotstudie, inte används i skolverksamheten så är dessa intentioner och förarbeten inte intressanta att diskutera utifrån undersökningens syfte.

1.4 Teoretiskt ramverk:

Som tidigare nämnts så har undersökningen strukturerats i enlighet med en diskursanalytisk metod. Diskursanalys kan förstås som å ena sidan en teori som hävdar att språket, jämte andra meningsskapande uttrycksformer, styr verkligheten och å andra sidan som en metod som söker svara på vilket sätt detta sker. Detta kan exempelvis vara genom att politiska ideologier syns i språket, eller maktförhållanden i samhället generellt som på ett eller annat sätt färgat av sig i hur språket används för att beskriva verkligheten. Diskursanalysen som den genomförts i denna undersökning

kommer alltså att uppehålla sig vid just språk och har motiverats för själva det huvudsakliga materialet, det vill säga skollagen, för att skolan dels är en ideologiskt laddad institution som bär på värderingar och för att denna institution i stor utsträckning styrs av språk.

Undersökningen utgår alltså från den teoretiska uppfattningen att språket är en central del av skapandet av verkligheten. Men hur ser då detta skapande ut? Denna generella frågeställning kan ses som konkretiserad genom undersökningens tredje och fjärde frågeställning, frågeställningar som i undersökningen bemöts ur två språkvetenskapliga perspektiv. Veldig grovt sett kan nämligen den samlade språkvetenskapen delas in i dessa två dominerande fält, det strukturalistiska och det sociolingvistiska, som övergripande presenteras nedan. De förklarar båda vad språket är och har för relation till verkligheten och språkets användare, men på två vitt skilda sätt.

För att presentera både sociolingvistik och strukturalismen har jag valt två framstående teoretiska representanter i enlighet med det heuristiska premierandet av förtjänsten i att använda flera perspektiv: Strukturalisterna Claude Lévi-Strauss och Ferdinand de Saussure och sociolingvistikerna Norman Fairclough och Michel Foucault.

Det går att se dessa lingvistiska traditioner i relation till ett slags språkvetenskapligt utveckling där sociolingvistik kan förstås som en reaktion på och motsats till strukturalismen. Men i och med att dessa båda perspektiv på många sätt fortfarande används parallellt inom olika vetenskapliga discipliner och för att inget perspektiv kan ses som direkt uteslutande det andra så har jag valt att, för att möjliggöra en bredare förståelse av det undersökta materialet i enlighet med vad Johnstone (2008:9,14) förespråkar, använda dem båda i ett slags deduktivt jämförande. Detta gör jag genom att använda de båda teorierna i analyskategorier baserade på referenternas roll i den i syftet beskrivna språkliga kedjan mellan verkligheten och vår förståelse av den. Båda teorierna kan på så sätt bidra med förståelse för på vilket sätt skollagen fungerar som kommunikation och meningsbärare i relation till lärarna och deras förståelse av den, och på så sätt från olika håll bidra med argument för huruvida den språkliga kedjan är tillräckligt stark.

Undersökningen är därmed inte att betrakta som en fullständig redogörelse för de teoretiska perspektiven med stöd av empiri, och heller inte på omvänt sätt, hävdande att empirin skulle genomgått en komplett analys, något som sannolikt inte är möjligt att genomföra.

1.4.1 Diskursbegreppet

Inom diskursanalys är själva diskursbegreppet bokstavligt talat centralt. Diskursen kan enkelt beskrivas som den samlade kommunikationen som avhandlar ett ämne, till exempel skolan (närmare diskussion av begreppet återkommer i avsnittet "Meningsbärande referenter"). Själva diskursbegreppet har definierats på ett antal olika sätt, bland annat av Ivar B. Neumann på följande upplysande vis:

En diskurs är ett system för skapande av en uppsättning utsagor och praktiker som, genom att få fotfäste inom olika institutioner, kan framstå som mer eller mindre normala. Systemet är verklighetskonstituerande för sina bärande och uppvisar en viss ordning i sitt mönster av sociala relationer"
(Iver B. Neumann 2003:17)

I denna undersökning sluter jag mig till Neumanns definition. Skolans diskurs är på så sätt mer eller mindre oändligt omfattande, därför att den komplett samlade kommunikationen om skolan knappast existerar. Användandet av diskursbegreppet avkräver i mina ögon dock en positionering av denna undersökning gällande diskursers relation till varandra, i och med att denna positionering kan få betydelse för hur undersökningen förstås. I denna undersökning blir dessa möten exempelvis synliga i de fall där lärarna växlar mellan att använda ett institutionellt och professionellt språk i beskrivningen av referenternas betydelse (mer om detta i avsnittet "Referenterna och lärarna"). Somliga skulle hävda att dessa diskursmöten präglas av en statisk diskursordning som avgör vilken av de mötande diskurserna som har den överordnade positionen och på så sätt har makten att definiera, medan somliga uppmärksammar diskursmötet utan att på förhand avgöra vad som får den definierande makten. Undersökningens positionering i frågan kommer med hänvisning till behovet av analyserat material att avgöras i den avslutande diskussionen.

1.4.2 Sociolingvistik

Ett av de två lingvistiska perspektiv som jag använt för att diskutera referenterna och tolkningarna av desamma är det som erbjuds av Michel Foucault å ena sidan och Norman Fairclough å andra. Dessa båda fokuserar framförallt på begreppen diskurs och makt i förståelsen av språket, och erbjuder båda teorier som i användbarhet erbjuder en bred förståelse av samhällsliga strukturer även utanför språket. Vad som förenar de båda och vad som gör dem relevant för denna undersökning är dock det slags lingvistiska perspektiv som erkänner språket som mer än enbart ord med konstanta betydelser, utan en omfattande verktygslåda med både funktionella och ideologiska

värden. Sociolingvistikens teorier utvecklas ytterligare i relation till den teoretiska analysen nedan.

1.4.3 Strukturalism

Det andra lingvistiska perspektivet jag använt mig av är det strukturalistiska som erbjuds av Ferdinand de Saussure och Claude Lévi-Strauss. Dessas perspektiv på språket är till sin natur väsensskilt sociolingvistikens på framförallt ett sätt; språket som sådant betraktas vara mer av en mer eller mindre statisk verktygslåda där de enskilda orden förklaras ha ett mycket begränsat användningsområde i fråga om tillskrivelse av betydelse och tolkning. Den kontextuella rollen i avgörandet av språkets betydelse betraktas ur ett strukturalistiskt perspektiv därmed som betydligt mindre än språkets och referenternas betydelse i sig. Detta innebär dock inte att strukturalismen som lingvistiskt perspektiv bör betraktas som fullkomligt trumfat av sociolingvistikens i förhållande till denna undersökning, utan båda perspektiven används förutsättningslöst och utan värderingar. Strukturalismens teorier utvecklas ytterligare i relation till den teoretiska analysen nedan.

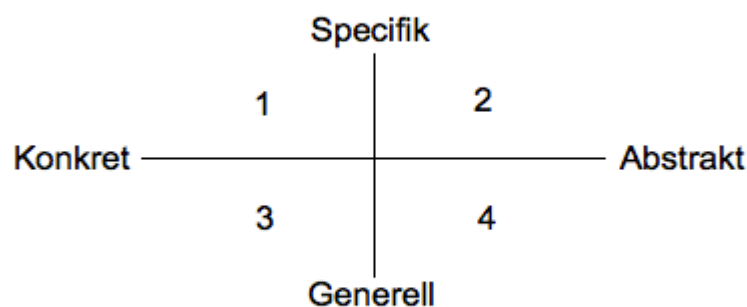
1.4.4 Referenter och abstraktion

Så varför då använda begreppet *referenter*, och inte bara *ord* eller *begrepp*? Emedan *begrepp* förvisso är en allmänt praktisk och bekväm term, så utpekar termen *nominal referent* ett tydligare samband mellan ordet och vad som faktiskt existerar i verkligheten. *Referent* har använts på detta sätt av J.R. Martin (1997), Stina Hållsten (2013) och Agnes Edling (2006). För att förtydliga relationen mellan ord och verklighet så är *referenten* vad som existerar i verkligheten – vad som refereras till – och den *nominala referenten* är den språkliga enhet (till exempel ett ord eller en fras) som refererar till den; "bilen" refererar till den verkliga bilen och "snäll" kan exempelvis referera till en upplevd egenskap hos någon. "Referent" används, istället för termen *begrepp* eller dylikt, i denna undersökning således primärt för att tydligt belysa att orden, avsiktligt eller ej, beskriver en faktisk verklighet.

Att använda termerna *nominal referent/referent* möjliggör dessutom en kategorisering av de aktuella tio referenterna utifrån dess relation till vad som kallas generell och specialiserad kunskap, å ena sidan, och vad som förstås som de nominala referenternas abstrakta eller konkreta karaktär å andra sidan (Martin 1997). Denna kategorisering motiveras av undersökningens syfte att söka visa på referenternas tolkningsbredd och i synnerhet av att tolkning i sig förutsätter förståelse, innebärande

att särskilda referenter kan vara mer svårtolkade än andra beroende på tolkarens relation till den kunskap de beskriver.

Referenter kan som sagt förstås som ett slags verklighet, eller åtminstone som något som existerar i verkligheten, och denna verklighet kan beskrivas på ett mer eller mindre abstrakt sätt med mer eller mindre abstrakta referenter, som alltså även kan beskriva mer eller mindre generell kunskap. På så sätt befinner sig referenterna dessutom på en abstraktionsskala, på vilken det går att placera in de undersökta referenterna. De fyra abstraktionsgrader som Edling (2006) använder för att förklara referenternas karaktär kan visualiseras på följande sätt:



Figur 1 – Abstraktionsskala

Ett exempel på en specifik-konkret referent (kategori 1 i figur 1) är referenten "barnet" i meningen "Barnet spelade fotboll.", medan ett exempel på en generell-abstrakt referent (kategori 4 i figur 1) är referenten "kärlek" i meningen "Våra liv ska vara fyllda av kärlek". Referenten "nominalisering" i meningen "den grammatiska metaforen är en nominalisering" är ett exempel på en specifik-abstrakt referent (kategori 2 i figur 1), medan referenten "glass" i meningen "få barn avskyr glass" är ett exempel på en konkret-generell referent (kategori 3 i figur 1). Alla dessa referenter hänvisar alltså till något verkligt, till något som har en mer eller mindre specifik motsvarighet i den upplevda världen och som kan vara mer eller mindre konkret.

Rörande den mer eller mindre generella kunskapen som språket bär så krävs också några ord om registerbegreppet, som också återkommer i den empiriska undersökningen. Ett vardagligt register beskriver den kunskapsbank som förmedlas genom språket, kunskap som är lättillgänglig och allmän – till exempel allmänna samtal om vädret. Ett specialiserat register däremot är en kunskapsbank som hör hemma i en specialiserad miljö som talar om kunskap som inte är lika tillgänglig – till exempel samtal mellan läkare vid operationsbordet. (Hållsten 2013)

1.5 Metod

Presentationen av undersökningens metod inleds här nedan med några ord om själva ramarna för hur undersökningen strukturerats, för att sedan övergå till att steg för steg precisera hur denna struktur sett ut för verkställandet av undersökningen.

1.5.1 Metodologiskt ramverk

Det metodologiska ramverket som omslutit undersökningsmetoden består kort sagt av den heuristiska diskursanalytiska metod som presenterats av Barbara Johnstone (2008), en metod som uppmanar till att det i mötet med en text alltid går att utmana den för att åskådliggöra osynliga innebörder, maktstrukturer, etc. Metoden är inriktad på förståelse av språk och kan i bred mening därmed förstås som åsyftande studier av språket och dess effekter (Johnstone 2008:2). Heuristiken som metod innebär en lyhördhet inför att alla språkliga uttryck har en relation till tolkning och förståelse som bör utmanas; att systematiskt ställa frågor för uttömmande av all möjlig mening i varje enskilt språkligt uttryck som sätts under lupp. För denna undersökning innebär detta å ena sidan ett avsvärande från hävd om att kunna beskriva en komplett och objektivt sanningsenlig bild av verkligheten; en verklighet som varken jag eller metoden hävdar existerar. Å andra sidan innebär det att den språkvetenskapligt inriktade metoden inom det utbildningsvetenskapliga fältet genom denna undersökning motiveras, i och med att det är själva diskursanalysens särdrag som vetenskaplig metod att utmana uppfattningar om hur vi kan nå förklaringar av den (språkliga och därmed utbildningsvetenskapliga) verklighet vi tycker oss kunna se (Johnstone 2008:10).

För att däremot genomföra en komplett diskursanalys i fråga om ett antal referenters betydelse (om det alls är möjligt att genomföra en komplett diskursanalys) så krävs tillgång till ett omfattande material i vilket begreppen används, något som denna undersökning inte strävat efter att insamla. Denna undersökning har istället fokuserat på att använda ett begränsat material och enbart så som det uttrycks i en enda språklig kontext: Skollagen. Detta skulle kunna anses vara problematiskt i relation till undersökningens relation till diskursanalysen, i och med att den aktuella diskursen, det vill säga alla sammanhang som referenterna används i skolan, knappast kan anses vara representerad av det lilla material som undersökningen vilar på. Å andra sidan är det inte undersökningens syfte att formulera en diskurs, utan att diskutera en mycket central del av den; den i skrift uttryckta lag som läraren är ansvarig för att följa. Kort sagt så är skollagen en särskilt viktig del av skolans språkliga diskurs. Det är på detta sätt som materialet i relation till den diskursanalytiska metoden motiverats. I och med

att denna undersökning fokuserat referenter ur det ovan presenterade lagrummet i skollagen har jag valt att belysa dessa ur ett teoretiskt perspektiv och ett empiriskt för att söka möjliggöra så stor förståelse som möjligt (inom ramarna för undersökningens omfattning) av referenterna och hur de förstås (Johnstone 2008:9, 14).

1.5.2 Pilotundersökning och lärares relation till skollagen

Det inledande steget i att undersöka lärares förståelse av skollagen var att utröna vilken relation de kan förväntas ha till den. Som verksam lärare och tjänsteman förväntas en först och främst ur ett juridiskt perspektiv strukturera undervisningen i ett ämne med hänsyn till dess syfte, till de förmågor som eleverna ska tränas i och det centrala innehållet som beskrivs i läroplanen för det aktuella ämnet. Men för att få en bild av hur lärare i praktiken faktiskt använder styrdokumentet (alltså inte hur de enligt lag ska använda dem) så föregicks undersökningen av en mindre pilotundersökning bestående av fem svarande lärare och två rektorer på gymnasiet och i grundskola. Pilotundersökningen visade att lärare på gymnasiet framförallt använder läroplanerna, medan grundskolelärarna i större utsträckning använder skolverkets allmänna råd (Skolverket 2012:9) och/eller använder konkretiserande forskning som betonar vad som är viktigast att betona i planerandet av undervisningen. Ett exempelvis på en sådan konkretisering är de så kallade "Big 5" (Pedagogiska magasinet, 2011, 11, 08). "The big 5" är däremot anpassade för Lgr 11 och faller bort i fråga om denna undersökning som uppehåller sig vid gymnasielärare. Gymnasielärarna i undersökningen hänvisade som nämnts till läroplanerna, men poängterade att dessa inte helt och hållet reglerar det stoff som undervisningen ska bestå av och att detta i många fall innebär osäkerhet i fråga om vad som ska behandlas. En historielärare på gymnasiet menar till exempel att när det centrala innehållet är avverkat innan kursens slut så kan det uppstå problem när lärare inte är överens om hur stoffet bäst kompletteras.

Visserligen är det så att mycket av den undervisning som läraren av lag förväntas bedriva, inte enbart i fråga om stoff utan även i fråga om hur detta ska motiveras och användas med relativt konkreta anvisningar, beskrivs av läroplanerna. Men utöver det centrala innehållet så lämnas läraren (eventuellt i samråd med eleverna enligt citat nedan) stora möjligheter att forma undervisningen inom ramarna för skollagen. Det är på så sätt relevant att diskutera hur lärarna tolkar de yttre bestämmelserna om skolans verklighet så som de uttrycks i skollagen.

"Det centrala innehållet anger vad som ska behandlas i undervisningen. Det finns även utrymme för läraren att

tillsammans med eleverna välja ytterligare innehåll inom ramen för kursen.” (Skolverket 2012:9)

På en något tydligare språkvetenskaplig nivå innebär detta att den individuella läraren/språkbrukaren i val av undervisningsstoff lämnas möjlighet att språkligt tolka skollagen (med hänsyn till de ämnesspecifika förmågorna) för att välja ut lämpligt stoff inom ramarna för den individuella lärarens tolkningar av vad skollagen som text gör möjligt. Detta betyder dessutom att skollagen, bortsett från att diskutera hur den tolkas av lärare, är en relevant text att analysera ur språkvetenskapligt perspektiv.

1.5.3 Empirisk undersökning

Skollagen har av naturliga skäl avgränsats, dels med hänsyn till undersökningens syfte att undersöka avsnitt som berör undervisningens utformning och syfte, och dels med tanke på att skollagen är en lång lagtext som dels behandlar alla skolformer från förskoleklass, grundskola, sameklass till kommunal vuxenutbildning och en stor mängd individuella ramar för dessa verksamheter. Detta gör att undersökningen avgränsats till en förhållandevis liten, om än viktig, del av skollagens första kapitel som reglerar hela skolväsendets alla verksamheter, nämligen de inledande bestämmelserna. Både utbildningens utformning och syfte regleras av skollagens första kapitel 4-5§§². Ett exempel på hur utbildningens syfte beskrivs följer nedan:

”Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden.” (Skollagen 1 kap., 4§)

De specifika referenterna som utgör själva stommen för undersökningen är hämtade från skollagen och har valts utifrån två kriterier:

1. Lagen ur vilken referenterna hämtas måste ha en direkt relation till de lärare som svarar på enkätundersökningen, i fråga om huruvida lagen gäller för den skolform de undervisar inom,
2. och referenterna måste användas i avsnitt av skollagen där elevernas utbildnings syfte och utformning beskrivs.

De ovannämnda paragraferna ur skollagen är alltså de som bäst levt upp till dessa kriterier. Referenterna är:

1. Kunskap

² Dessa båda paragrafer finns i sin helhet bilagda denna uppsats och hittas under Bilaga

2. Värden
3. De mänskliga rättigheterna
4. Demokratiska värderingar
5. Förutsättningar
6. Människolivets okränkbarhet
7. Frihet
8. Integritet
9. Jämställdhet
10. Solidaritet

Referenterna 1-5 används i skollagen för att förklara utbildningens syfte, medan referenterna 6-10 används för att förklara utbildningens utformning.

Den empiriska undersökningen syftar till att besvara undersökningens första och andra frågeställningar.

1.5.4 Deltagare och enkät

För att kunna analysera faktiska, relevanta tolkningar av skollagen har det varit självklart att fokusera på lärare. Detta kan göras på en mängd olika sätt i fråga om metodologiskt insamlande av empiri, men lärares arbetssituation idag gör att det är svårt att framgångsrikt planera och utföra djupintervjuer eller på annat sätt insamla data som skulle kräva ett fysiskt möte med lärarna. Därför bygger denna undersökning på en enkätundersökning där deltagarna ombetts svara på de öppna frågorna så snart de fått tillfälle att göra så, utan att ett fysiskt möte krävts³ (Något senare i undersökningen kommer dessutom presenteras nyttan med att inte nödvändigtvis intervjua lärarna på sin arbetsplats, utan istället ge dem frihet att svara på frågorna när det passar dem själva.) Istället har enkäterna fördelats via e-mail och besvarats av lärarna på samma sätt.

De deltagande lärarna (Alice, Selma, Härta och Orhan) är alla yrkesverksamma lärare på gymnasier runt om i Sverige och är av olika kön och ålder. Dessa faktorer, samt själva enkäten som metod, är sådana som kan ha påverkat deltagarnas svar på enkäten, men att presentera en representerande och generaliserbar bild av hur lärare tolkar skollagen är inte ett av undersökningens mål. Enkäten har formulerats för att kunna erbjuda ett empiriskt perspektiv på referenterna för att därigenom komplettera den teoretiska diskussionen av densamma, något som i förlängningen är viktigt för förståelsen av den språkliga kedjan mellan skollagen och de

³ För enkäten så som den presenterats för deltagarna i undersökningen, se bilaga 2.

tolkande lärarna. Därför betraktas deltagarnas enkätsvar enbart som ett kvalitativt hjälpmedel för fördjupad förståelse – inte som en verklighetsbeskrivning av hur lärare i allmänhet tolkar referenterna, utan snarare att lärare faktiskt tolkar dem.

Att enkäten har strukturerats av öppna frågor har möjliggjort för deltagarna att föra egna resonemang kring både referenternas betydelse, men även vad dessa referenter inte anses rymma ifråga om betydelse. Nedan följer ett exempel på hur dessa frågor har sett ut:

1a. Vad betyder "kunskaper och värden" i fråga om utbildningens syften?

Frågorna har presenterats för deltagarna i undersökningen med en kort kontextualisering som sett ut som följer:

Vilka är dina definitioner?

Tack för att du ställer upp på att vara del av denna undersökning. Enkäten består av två olika frågekategorier som handlar om lärarens uppgift på två olika sätt, dels i fråga om utbildningens syfte och dels i fråga om dess utformning. Med utbildningen så menas alltså den utbildning som du formar för eleverna. De begrepp som jag vill att du förklarar är de som är understrukna, och de är alla hämtade från skollagens 1 kapitel 4-5§. Svara gärna i ett enskilt Worddokument eller dylikt, eller direkt som svar på mailet.

Tack återigen för hjälpen!

Kontextualiseringen syftar till att förklara för lärarna att det är förståelse av referenterna i relation till sitt eget arbete (på det sätt som framgår av själva kontextualiseringen) som är i fokus för enkäten, och inte enbart en generell förståelse av referenterna frikopplad från lärarnas arbete i skolan. Självfallet hade denna kontextualisering kunnat vara av mycket utförligare och tydligare karaktär för att på så sätt rama in deltagarnas tolkningsmöjligheter. Men utformningen av kontextualiseringen har motiverats av en strävan efter tolkningsmån – och därmed varit förhållandevis tunn – i och med att det finns en vetenskaplig nytta i att forma enkäten på ett sätt som kan jämföras med hur skollagen presenterar referenterna, eftersom att det är på detta sätt som skollagen kommunicerar med lärarna.

Enkätfrågorna kunde rimligtvis inte formulerats med kryssfrågor eller dylikt, i och med att detta synnerligen skulle forma deltagarnas åsikter. Därmed är de enda kontextualiserande faktorerna i presentationen av frågorna i enkäten dels att referenterna hämtats från skollagen som reglerar elevernas utbildnings syfte och utformning, och att detta berör lärarrollen.

1.5.5 Definitionsspektrum bestående av användardefinitioner

Enkätsvaren har möjliggjort en bild av den tolkningsbredd som referenterna erbjudit de svarande på enkäten, en bild jag väljer att kalla för definitionsspektrum. Jag använder spektrumbegreppet för att i linje med undersökningens syfte visa på nyansskillnader i deltagarnas tolkningar. Spektrum brukar generellt användas för att exempelvis presentera en mängd alternativa lösningar på ett problem, eller, som ett ännu mer specifikt exempel, visa på hur ljus delar sig genom en prisma. Poängen med undersökningens definitionsspektrum är alltså att möjliggöra en presentation av nyansskillnader i deltagarnas tolkningar av referenterna, en presentation av hur "ljuset delar sig i kontakt med prisma". Detta spektrum är i sig alltså bestående av deltagarnas uppfattningar av vad referenterna har för innebörd (det vill säga uppfattningen av vad orden refererar till) för dem i sina centrala roller som lärare i arbetet med verkställande av utbildningens syfte och dess utformning. Dessa individuella tolkningar kallar jag för användardefinitioner.

Användardefinitionerna analyseras även utifrån huruvida det språk lärarna använt för att definiera referenternas betydelse är att betrakta som ett institutionellt respektive professionellt språk och huruvida det kommer från ett vardagligt eller specifikt språkligt register.

1.5.6 Teoretisk analys

Undersökningens empiriska grund har sedan fungerat som ett slags referens i förhållande till den teoretiska analysen, som därmed utöver en teoretisk diskussion kunnat på ett konkret sätt visa hur materialet i praktiken tolkas. Den teoretiska analysen analyserar alltså dels användardefinitionerna som åstadkommit genom enkätundersökningen, men även själva skollagen i sig genom referenterna. Detta är anledningen till att den teoretiska analysen inte anlagts den empiriska undersökningen i dess brödtext, utan istället blivit ett eget avsnitt i undersökningen. I analysen fokuseras de tre länkar i den språkliga kedjan som beskrivs i undersökningens syfte på sida 6. I analysen har dessa länkar dock omvandlats till tre analyskategorier: Analyskategori 1 – Den nominala referenten som meningsbärare; Analyskategori 2 – Den nominala referentens relation till referenten; Analyskategori 3 – Den nominala referenten och dess användare. Den teoretiska analysen ämnar besvara undersökningens tredje och fjärde frågeställningar.

1.6 Material

Det material som denna undersökning bygger på består alltså av en text (skollagen: Se Bilaga 3) och tolkningar av denna text (definitionsspektrum: Se Bilaga 1). Detta är ett material som aktivt valts ut för att svara mot denna undersökningens syfte och för att kunna svara på dess frågeställningar, och sådana aktiva val medför alltid ett varningstecken. Ett viktigt perspektiv på den diskursanalytiska metoden är nämligen inte bara vad som undersöks, utan även vad i detta urval av empiri som inte undersöks. Sannolikt är det så att en bredare undersökning av text, inte enbart så som den representeras av skollagen, utan även av andra skönlitterära texter, texter från dagstidningar, mailkorrespondens mellan lärare, etc., skulle ha kunnat erbjuda en annan diskussion av de övergripande frågeställningar som denna undersökning motiveras av (Johnstone 2008:21). Med detta sagt är å ena sidan lagtexten en text vars särställning som lag gentemot alla andra texttyper ett faktum som motiverar denna undersökningens avgränsning. Å andra sidan lämnar undersökningens tidsramar inte mångt mer utrymme än vad som genom dess nuvarande form redan utnyttjat.

2. Empirisk undersökning: Referenterna och lärarna

2.1 Definitionsspektrum i utdrag

Användardefinitionerna har kodats så att varje lärares svar ska bli enkla att följa genom nedanstående redovisning i form av ett definitionsspektrum. Spektrumet presenteras i sin helhet i bilaga 1 som uppdelat mellan frågor som behandlar utbildningens syfte och utbildningens utformning. Varje kategori är därefter ytterligare uppdelat mellan positiva och negativa frågeställningar, där de negativa frågeställningarna i enkäten ställdes i direkt anslutning till a-frågan och löd i samtliga fall på följande vis: "Vad betyder det inte?". Här nedan följer ett utdrag ur definitionsspektrumet med exempel på användardefinitioner i relation till dels två positiva (1a, 3a) och negativa (1b, 3b) frågeställningar om utbildningens syfte och dels två positiva (5a, 6a) och negativa (5b, 6b) frågeställningar om utbildningens utformning.

Användardefinitionerna har färgkodats och kodats med inledande bokstav på följande vis: **S: Selma**, **A: Alice**, **H: Härta**, **O: Orhan**

2.1.1 Utbildningens syfte

2.1.2 Positiva frågeställningar

1a) Vad betyder "kunskaper och värden" i fråga om utbildningens syften?

Kunskap:

S: Kunskap = Fakta, förståelse och förtrogenhet. Elevers förmåga att använda den fakta och förståelse som inhämtats via undervisning och/eller erfarenheter till att skapa olika färdigheter. Färdigheterna kan vara teoretiska och/eller praktiska.

A: Jag tolkar kunskaper som något som individen behöver för att klara sig i livet, dvs för att kunna navigera i det samhälle och den värld vi lever i, kunna försörja sig, tolka och sälla i informationsdjungeln, (ev) tillfredsställa sina behov och kanske tom sina drömmar.

H: När jag planerar undervisningen så tar jag knappast med tankar kring kunskaper och värden. Jag tittar på förmågorna och det centrala innehållet och skapar sedan undervisningen utifrån detta.

O: Kunskaper betyder de kunskapskrav som skolan kräver för de olika betygen.

Värden:

S: Värden = Något av värde och/eller något med ett inneboende värde. Exempelvis värdet i kunskap/färdigheter/förmågor eller ett inneboende värde i människans själ. Detta värde kan vara mätbart genom ämnens syften och kunskapskrav, men behöver inte vara det. Ett värde kan vara ett värde i sig själv, utan att behöva mätas och jämföras.

A: Jag tolkar värden som något som samhället behöver fostra individen in i. Det samhälle som menar att vi individer enbart behöver se till våra egna behov och inte också till vad som är bäst för kollektivet, blir ett mycket atomistiskt och sårbart samhälle.

H: När jag planerar undervisningen så tar jag knappast med tankar kring kunskaper och värden. Jag tittar på förmågorna och det centrala innehållet och skapar sedan

undervisningen utifrån detta.

O: Med värden menas de av samhället gott ansedda värderingar, bla demokratiska värderingar och respekt för sina medmänniskor.

3a) Vad betyder "demokratiska värderingar" i fråga om utbildningens syften?

S: Demokratiska värderingar betyder att demokrati ska framhållas som en fördelaktig styrelseform, eftersom den tillåter alla människor att vara delaktig. Skolan ska också arbeta demokratiskt med elevdemokrati och elevinflytande. Detta eftersom den är inkluderande, vilket är att föredra.

A: Demokratiska värderingar tolkar jag som väldigt "hands on", dvs bedriva undervisning på ett sätt som gör klart för elever vad demokratiska värden betyder och kräver, i form av möjlighet till inflytande och påverkan, respekt för olikhet och behovet att vara en god förlorare/kunna kompromissa.

H: Grunden för vår demokrati är att vi tillämpar demokrati överallt i samhället. De demokratiska grundvärderingarna får inte synas som ett spel för galleriet, utan ska vi använda demokrati så ska det vara till fördel för eleverna. Exempelvis så kan jag visa planeringen och föreslå olika examinationsvarianter innan kursen är igång och de får en möjlighet att påverka upplägget. Under resans gång kan det vara en poäng att stå fast vid de beslut som vi fattat tillsammans.

O: Skolan skall utbilda eleverna i demokratisk anda. Alltså skall eleverna förstå, föredra och använda sig av demokratiska tillvägagångssätt och de värderingar som kommer därmed såsom allas lika värde och rätt till att påverka.

2.1.3 Negativa frågeställningar

1b) Vad betyder [inte] "kunskaper och värden" i fråga om utbildningens syften?

Kunskap betyder inte att enbart kunna repetera eller återge information, utan om att ta till sig innehållet och använda det.

Värden betyder inte materiellt värde, eftersom det kräver jämförelse och mätbarhet.

Värden menar jag har inte något med vårt kristna arv att göra, inte mer än vad som ingår i i stort sett alla världsreligioner, nämligen i kraven på medmännisklighet och omsorg om den andre.

Egentligen skulle jag kunna svara allt eller inget eftersom det inte finns i min referensram i mitt dagliga arbete.

Det betyder inte vilka kunskaper som helst som kan vara nyttiga i livet. Det finns många kunskaper som är fantastiskt viktiga men dessa inkluderas inte i begreppet här. Värden betyder inte lärarens eller skolans egna värderingar.

3b) Vad betyder [inte] "demokratiska värderingar" i fråga om utbildningens syften?

Det betyder inte att alla ska få vara med och bestämma allt, alltid. Det är ett demokratiskt arbetssätt och en demokratisk vision som skolan ska stå för.

Det betyder inte att låta eleverna rösta i tid och otid och sedan låta dem att majoriteten beslutar.

Att eleverna ska fatta alla beslut. De är viktigt att jag som pedagog och med helhetssyn kan göra kloka val i undervisningen och låter eleverna vara delaktiga men inte alltid. Blir det alltför många elevbeslut så tror jag att det kan bli rörigt för delar av eleverna.

Att eleven måste kunna redogöra exakt för olika politisk demokratiska system eller att skola i ALLA lägen ALLTID måste vara demokratisk. Läraren/rektorn etc får ibland fatta beslut utan att genomgå en röstningsprocess eller liknande demokratisk företeelse.

2.1.4 Induktiv kommentar

Vid en första anblick går det att utläsa ett antal tendenser i användardefinitionerna ovan, som blir relevanta för denna undersökning och den kommande analysen. Framförallt berörs det professionella respektive institutionella språket genom deltagarnas användande av erfarenhetsbaserade och personliga förklaringar av referenternas betydelse respektive institutionellt präglade förklaringar.⁴ Det professionella språket syns mer eller mindre genomgående i Alices svar på de positiva frågeställningarna. Exempelvis genom hennes svar på fråga (3a):

"Demokratiska värderingar tolkar jag som väldigt "hands on", dvs bedriva undervisning på ett sätt som gör klart för elever vad demokratiska värden betyder och kräver i form av möjlighet till inflytande och påverkan, respekt för olikhet och behovet att vara en god förlorare/kunna kompromissa."

Det är framförallt genom Alices vardagliga språk, personliga framtoning och konkreta förklaringar med grund i hennes egen tolkning i relation till skolverksamheten som exemplifierar det professionella språket. Vid en jämförelse med exempelvis Selmas svar på samma fråga så syns en tydlig skillnad rörande professionellt kontra institutionellt språk:

"Demokratiska värderingar betyder att demokrati ska framhållas som en fördelaktig styrelseform [...] Skolan ska också arbeta demokratiskt med elevdemokrati och elevinflytande. Detta eftersom den är inkluderande, vilket är att föredra."

Selmas svar är i kontrast till Alices relativt abstrakt och svårt att förstå för en utomstående som exempelvis inte ofta hanterar skolreferenter som "inkluderande". Hennes personliga uppfattning och tycke är dessutom helt bortkopplat på så sätt att inget "jag" finns i texten. Med detta sagt är hennes svar inte omöjligt att förstå, utan snarare förutsättande att en läsare är införstådd med betydelsen av de referenter som används.

⁴ En djupare inblick i denna kategorisering återfås nedan under rubriken "Institutionellt kontra professionellt språk", men kan kort sammanfattat beskrivas som dels det språk som sätter personlig, erfarenhetsbaserad kunskap i centrum och dels det språk som används inom en särskilt avgränsad kontext som sätter lagar, regler och institutionell kunskap i centrum.

2.1.5 Utbildningens utformning

2.1.6 Positiva frågeställningar

5a) Vad betyder "människolivets okränkbarhet" i fråga om utbildningens utformning?

S: Människolivets okränkbarhet betyder att alla människor är lika i värde, oavsett religion, nationalitet, etnicitet, språk, kön, sexuell läggning etc. – Och att ingen ska behöva kränkas på dessa (eller andra tänkbara) grunder. Detta i enlighet med de mänskliga rättigheterna.

A: Hela sjoket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

H: Vet faktiskt inte. Det är kanske saker som är självklara såsom att bemöta andra som du själv vill bli bemött. Jag kränker ingen och därmed visar jag att det inte är okej. Att våga se ifall eleverna kränker varandra och att jag som lärare tar samtalen om vad som är vad. Oavsett vilket perspektiv man har.

O: Att ingen person får bli kränkt enligt diskrimineringsgrunderna som regleras i diskrimineringslagen (tror jag). Och alltså att alla människor har rätt att leva och bli väl behandlade. Skolan får alltså inte bortse eller neka elever den utbildning de har rätt till oavsett förutsättningar.

6a) Vad betyder "individens frihet och integritet" i fråga om utbildningens utformning?

S: Frihet och integritet betyder att eleven har rätt att få sin identitet respekterad och att inte behöva utsättas för kränkande behandling eller störande ingrepp på dennes personliga egenart.

A: Hela sjoket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

H: Att jag som vuxen och pedagog värnar om varje enskild elevs frihet och integritet. Elevernas personlighet är en del av de själva och de har rätt att få vara den som de är, även om det inte skulle passa mig som lärare. MEN det får inte bli på bekostnad av andra elever. Som lärare måste jag exempelvis balansera ADHD-elever och elever med introvert personlighet. Hitta en balans där alla får plats.

O: Att så länge det sker inom de demokratiska värden som skolan skall förmedla och så länge ingen annan tar skada skall skolan låta eleverna utvecklas som de önskar. Skolan skall ej tvinga in elever i fack utan respektera allas olikhet och uppmuntra till utveckling av den egna, unika personligheten.

2.1.7 Negativa frågeställningar

5b) Vad betyder [inte] "människolivets okränkbarhet" i fråga om utbildningens utformning?

Det betyder inte att människor är okränkbara. Alla kan bli kränkta, och skolan ska motverka att detta sker.

Hela sjoket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Att jag som lärare tror att "Vi har inga problem med mobbing. På vår skola kränker vi inte varandra." Kränkningar och mobbing finns, för mig handlar det om att våga se innan det sker och om det sker våga agera.

Att skolan aldrig kan stänga av en elev, läraren aldrig skicka ut en elev ur klassrummet.

6b) Vad betyder [inte] "individens frihet och integritet" i fråga om utbildningens utformning?

Det betyder inte att eleven är fri att göra vad som helst, exempelvis utsätta andra för kränkningar av deras frihet och integritet.

Hela sjöket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Att eleven får komma och gå som den vill eller "leva sitt eget liv" på skolan. I och med att eleven har skrivit in sig på en utbildning så har de även ett ansvar var och en men också tillsammans med varandra och mig.

Att elever får göra vad de vill.

2.1.8 Induktiv kommentar

Vad som framträder som tydligast i frågorna om utbildningens utformning är Alices oförmåga eller ovilja att alls ge några svar på både de positiva och negativa frågeställningarna. Det tycks därtill vara så att även Härta haft problem med att besvara frågorna (se exempelvis fråga [5a]) vilket skulle kunna tyda på att de varit svårare att besvara. Rörande de negativa frågeställningarna så kommenteras de mer utförligt nedan, men tolkas framförallt på två sätt: Dels tycks användardefinitionerna i relation till de negativa frågeställningarna alla röra sig inom samma ramar som de positiva frågeställningarna trots att de negativa frågeställningarna bör anses vara mer tillåtande och kunna generera ett bredare definitionsspektrum. Dessutom tycks dessa definitioner ha en konkretare karaktär än användardefinitionerna i relation till de positiva frågeställningarna och det institutionella språket tycks ha lämnat större plats åt det professionella.

2.2 Referenternas abstraktionsgrad och den definierande kontexten

Två faktorer som enligt Edling (2006) och Hållsten (2013) får betydelse för tolkningarna av de nominala referenterna är dessas kategorisering i fråga om referentens abstraktionsgrad och kontext (Hållsten 2013:97). I enlighet med Edlings abstraktionsmatris (se teoriavsnitt) så befinner sig alla de aktuella referenterna för denna undersökning på en generell-abstrakt nivå (abstraktionsgrad 3 och 4 enligt Figur 1). Vissa referenter, till exempel "de mänskliga rättigheterna", kan visserligen betraktas som specifika-abstrakta och därmed anses vara gränsfall, men avsaknaden av en starkt definierande kontext som kunnat förklara hur referenterna måste förstås, exempelvis om de specificerats som "FN:s artiklar om de mänskliga rättigheterna", gör att de i detta fall måste betraktas som abstrakta. För att göra kontextens betydelse absolut rättvisa kan den ytterligare uppdelas i enlighet med de kategorier som delat upp enkätfrågorna, nämligen frågor som behandlar utbildningens syfte (referenterna 1-4) och frågor som

behandlar dess utformning (referenterna 5-10). Denna kontextualiserande kategorisering tycks dock inte innebära att själva referenterna i sig blir lättare att definiera på annat sätt än abstrakta: "värden" i förhållande till utbildningens syfte är enligt Edlings matris och min bedömning lika abstrakt som "solidaritet" i förhållande till utbildningens utformning. Att referenterna kategoriseras som abstrakta (både specifik-abstrakta och generell-abstrakta) innebär framförallt, i ljuset av Hållsten (2013:98) att det finns skäl för att betrakta dem som relativt svåra att förstå i sig själva.

Ytterligare en aspekt som är relevant i fråga om förståelse av referenterna enligt Edling (Edling 2006:67) och Hållsten (2013:100f) är referentens språkliga register i fråga om huruvida de är hämtade från en vardaglig eller specialiserad språklig kontext. Med vardagligt register menas, som framgår av teoriavsnittet, de sammanhang där vardagliga ämnen avhandlas genom språk, och med specialiserat register menas de sammanhang där språket används för att samtala om och beskriva specifika ämnesområden. Detta kan tyckas innebära en relativt enkel kategorisering av de aktuella referenterna, i och med att de alla är hämtade ur en mycket specialiserad kontext. Däremot är referenterna i sig sådana som inte enbart används i denna skol-specialiserade kontext, utan som även kan förstås inom andra, både vardagliga och specialiserade områden. Med andra ord är det svårt att hävda att registret har en avgörande funktion som faktor för underlättande eller försvårande för lärarnas förståelse av referenterna. För att likväl söka svara på om det går att urskilja olika definierande perspektiv i fråga om denna uppdelning mellan det vardagliga och specialiserade så möjliggör ett fokus på lärarnas språk en tydligare kategorisering. Grovt uppdelat kan lärarnas svar förstås som representerande antingen ett institutionellt eller professionellt språk: åskådliggörande vilka språkliga resurser som lärarna använder för att förklara referenternas betydelse.

2.3 Institutionellt kontra professionellt språk

För att ytterligare åstadkomma ett närmande av materialet fokuseras själva det språk och i synnerhet de språkliga resurser som lärarna använder för att besvara frågeställningarna. För detta ändamål diskuteras här användardefinitionerna utifrån dess relationer till det institutionella respektive professionella språket så som termerna presenterats och använts av Sarangi & Roberts (1999:1ff), Karlsson & Nikolaidou (2010:123) samt Mickwitz (2015:24ff).

Det institutionella språket förstås i denna undersökning som det språk som förklarar referenternas betydelse utifrån de språkliga normer som används inom det

specialiserade fält inom vilket lärarna arbetar; genom vad som kan kallas "lärarspråk". Vad som kännetecknar ett institutionellt språk i denna undersökning är att det genom detta språk hänvisas till regler för lärarnas arbete (lagar, styrdokument, kollegiala överenskommelser, etc.) och till lärarens formella roll på arbetsplatsen. Detta syns särskilt tydligt i Selmas svar på fråga (1a) när hon förklarar betydelsen av referenten "kunskap" genom ett resonemang med ett språk som enkelt kan härledas till den specialiserade skolkontexten. Hennes svar blir på så sätt relativt abstrakt i och med att hon använder redan abstrakta ord för att förklara referenten ("Fakta, förståelse, förtroendenhet") innebärande att förståelse av svaret utanför sin kontext försvåras, även om hon inte explicit hänvisar till densamma – det vill säga till institutionen. Orhan visar dock på ett mycket explicit sätt att hans förståelse av referenten i fråga (1a) definieras av det institutionella språket ("Kunskap betyder de kunskapskrav som skolan kräver för de olika betygen"). Ett eventuellt problem med det institutionella språket som därmed blir uppenbart är att det riskerar att inte förstås utanför den institution inom vilken det är utvecklat och används. Ytterligare ett exempel på ett uttryck för det institutionaliserade språket syns i Selmas svar på fråga (3a) när hon förklarar referenten "demokratiska värderingar" genom att använda referenten "elevinflytande". Vad detta innebär blir därför relativt svårt att förstå i och med att hon själv inte konkretiserar betydelsen av termen på ett mer uttömmande sätt än att "elevinflytande" tycks vara något som ryms inom skolans inkluderande ambitioner. På detta sätt blir det institutionaliserade språket något mer exkluderande för de som inte befinner sig inom institutionens verksamhet.

Det professionella språket förstås i denna undersökning som det språk som i kontrast till det institutionella språket vilar på den egna individen och dess erfarenheter och kunskap. Detta språk kan visserligen vara relaterat till professionen, men präglas inte alls av de formella lagar som styr lärarens arbete, utan har en närmre relation till individens känslor, reaktioner och funderingar. I detta fall det språk som lärarna använder i relation till sina egna erfarenheter och mer informella normativa värderingar. Alices och Härtas svar på fråga (4a) respektive (1a) präglas båda av förståelse av referenterna i relation till egna erfarenheter. Alice hänvisar till skolans uppgift och hennes förståelse av den genom konkreta exempel och Härta visar tydligt på hur hennes förståelse av referentens betydelse hämtas ur erfarenhetsbaserad kunskap ("När jag planerar undervisningen så tar jag knappast med tankar kring kunskaper och värden").

I relation till det institutionella språket så är det framförallt uppenbart att det professionella språket förklarar referenternas betydelse med hjälp av konkreta exempel på hur den individuella läraren definierar referentens betydelse med hänvisning till den kunskap som hen fått genom sin profession. Av lärarnas svar som uppdelade i dessa två kategorier så går det även att se att jag-perspektivet, det vill säga att lärarens jag involveras, tycks dominera det professionella språket. Vid ett jämförande av exempelvis Selmas "institutionella" svar på fråga (1a) och Härtas "professionella" svar på fråga (4a), så saknar Selma ett personligt jag-perspektiv medan det återfinns i Härtas svar. Faktum är att denna tendens är genomgående genom både Selmas och Härtas svar: Selma definierar referenterna med genomgående institutionellt språk och i princip utan referenter till jaget, medan Härta i större utsträckning konkretiserar genom erfarenheter (om än knappt i en majoritet av fallen) och med stadiga referenser till jagets uppfattning av betydelsen.

2.4 Definition genom negation

Svaren på de negativa frågorna tycks ge betydligt mer konkreta svar än svaren på de positiva frågorna, och de är alla knutna till ett slags kontext som skapas av den positiva frågeformuleringen; dvs. ingen svarar "banan" på någon av b-frågorna även om detta skulle kunna anses vara ett korrekt svar. Frågorna är visserligen ställda så att deltagarna, genom de negativa frågeställningarna, ombeds definiera referenternas icke-betydelse i relation till sin egen lärarroll, vilket skulle kunna förstås som en kontext som präglat dessa icke-definitioner.⁵

Det professionella språket är i svaren på de negativa frågeställningarna i klar majoritet, inte minst genom konkreta exempel från verkliga skolsituationer. Dessa svar involverar dessutom lärarens jag i betydligt större utsträckning än vad de positiva frågeställningarna gör. Faktum är att definitionen av referenternas betydelse genom negation dessutom letat sig in i svaren på de positiva frågeställningarna, bland annat i Härtas svar på fråga (1a) om definitionen av "värde":

⁵ Detta resonemang aktualiserar den individuella språkbrukande lärarens uppfattning av och om sin egen professionella roll: Om läraren ska icke-definiera något i relation till sig själv så kräver det sannolikt att läraren är medveten om vad självet, lärarrollen, är för något och vad en tolkning av referenterna har för relation till denna roll. Hur denna medvetenhet ser ut lämnas i denna undersökning därhän, men användardefinitionernas samstämmighet tycks likväl peka på att ett slags kontextuell förståelse av referenternas icke-definitioner är närvarande, och möjligtvis är denna knuten till medvetenheten om vad lärarrollen inte kan tillåta i fråga om definition av referenterna.

”Det samhälle som menar att vi individer enbart behöver se till våra egna behov och inte också till vad som är bäst för kollektivet, blir ett mycket atomistiskt och sårbart samhälle”.

I Selmas fall smyger sig den första referensen till jaget in i svaret på den negativa frågeställningen (7b)⁶. Detta skulle kunna tolkas som att kravet på att kunna definiera vad referenterna faktiskt betyder är något som av Selma uppfattas kräver dels en institutionell definition och dels ett avkopplande från den individuella uppfattningen, samtidigt som det skulle kunna tyda på att det institutionella språket trumfar det professionella i Selmas fall.

⁶ Se Bilaga 1

3. Teoretisk analys: Referenter och mening

Denna del av undersökningen fokuserar de referenter som den empiriska undersökningen vilar på, ur två språkvetenskapliga perspektiv. Nedan följer en analys av tre stadier i en meningsskapande process från uttryck till förståelse av uttrycket; stadier som dels utgör språkliga relationer till en meningsbärande referent och dels är att betrakta som länkar i den språkliga kedja som presenterats ovan i undersökningens syfte. Dessa stadier, eller länkar, får olika relation till meningsskapande beroende på vilket teoretiskt perspektiv som anläggs desamma, men enkelt förklarar har de tre stadierna kategoriserats på följande sätt:

• Den nominala referenten som meningsbärare
• Den nominala referentens relation till referenten
• Den nominala referenten och dess användare.

Figur 2 – Stadier av meningsskapande

För att förtydliga de teoretiska resonemangen så används exempel från den empiriska undersökningen där deltagarnas svar kan användas för att belysa hur de teoretiska perspektiven betraktar referenten i relation till de tre perspektiven som beskrivs i figuren ovan.

3.1 Analyskategori 1 - Den nominala referenten som meningsbärare

3.1.1 Det sociolingvistiska perspektivet: Makt och betydelse

Ett utmärkande drag för det sociolingvistiska perspektivet på språkets betydelse är dess erkännande och uppmärksammande av den betydelse som skapas i den kontext där språket används och förstås; där det fylls med mening. På så sätt ses inte betydelsen av en referent som ett konstant värde, utan något som är beroende av kontextuella ramar. Detta innebär å ena sidan att ett språkligt uttryck i en kontext inte nödvändigtvis har samma betydelse i en annan kontext och å andra sidan att frågan om makten att definiera betydelsen aktualiseras. Detta kan exemplifieras med att ordet "rättvisa" har olika betydelse i olika politiskt ideologiska kontexter. Dessa sammantagna kontexter skapar däremot en helhet som kan kallas för en politisk diskurs, som kan granskas och diskuteras för att bena ut "rättsvisans" betydelse i de olika kontexterna. Detta kan även teoretiskt sett göras på omvänt sätt, det vill säga att söka samla alla kontexter där ordet "rättvisa" används för att på så sätt måla upp en diskurs kring ordet i sig, även om det sannolikt är omöjligt att samla alla dessa kontexter i praktiken. Norman Fairclough

förklarar att språket är vad som skapar diskursen, men att vissa röster har mer makt än andra, vilket innebär att makten att definiera en referents betydelse i stor utsträckning handlar om vem och vilka som fyller referenten med mening. (Winther 2000:13) Michel Foucault poängterar ytterligare att språkanvändning generellt är något som har en intim relation till den språkandes position i världen i fråga om makt att definiera den. Detta innebär dels att den betydelse som språket har bestäms av den eller de som har en definierande maktposition och dels att de som inte befinner sig i en sådan situation likt den nedslagne från täppan inte har makten att bestämma betydelse (Englund & Ledin 2003:73f.).

Det sociolingvistiska perspektivet på den empiriska undersökningen tydliggör på så sätt maktpositionens definierande roll i fråga om de nominala referenternas betydelser genom det institutionella språket som Orhan använder i sitt svar på fråga (1a) och vad den nominala referenten *kunskaper* betyder. Detta sker dock på ett särskilt sätt. När Orhan svarar att kunskaper är vad som kunskapskraven kräver, så är detta å ena sidan en icke-definition, i och med att han faktiskt inte resonerar kring betydelse, och å andra sidan så erkänner han maktens definierande roll; en underordnad (lärarens) som hänvisar till den överordnades (läroplanens) språk i och med att den senare är av högre rang. Värt att notera är att Orhan inte använder den överordnade lagens språk i detta sammanhang, utan enbart hänvisar till det. I fråga om tillskrivelsen av de nominala referenternas betydelse så innebär detta framförallt att den aktiva meningsskaparen ur ett maktperspektiv är styrdokumentet i sig, det vill säga att lagens betydelse bestäms av den definierande maktpositionen.

Ur ett sociolingvistiskt perspektiv så går det på så sätt att se det institutionella respektive det professionella språket som uttryck för olika slags makt. Genomgående i hela definitionsspektrumet syns blandandet av det professionella och institutionella språket vilket tyder på att lärarna ger betydelse åt de nominala referenterna på olika sätt och med hjälp av olika språkliga resurser. Detta kan i sig tyda på att lärarna inte enbart lyder under en enda definierande kontext.

3.1.2 Det strukturalistiska perspektivet: Den systemiska betydelsen

Ur ett strukturalistiskt perspektiv så återfinns en mycket konkret definition av vad betydelse innebär. Claude Lévi-Strauss (1978:9) förklarar att betydelsen av en referent eller "data" som han kallar de språkliga uttrycken, kommer ur dess förmåga att översättas till andra data på en annan språklig nivå, likt de isomorfasta ord som föreslås som synonyma med ett särskilt ord i en ordbok. Han menar att det är själva

betydelsen som styr denna översättning i och med att översättningen styrs av betydelsens regler; ett ord kan bara översättas till ett visst antal andra ord. I samma stund som en har hittat ett isomorvistiskt ord som motsvarar det särskilda ordet så har alltså dess betydelse skapats i relation till detsamma. Ur detta resonemang så drar Lévi-Strauss slutsatsen att ett ords betydelse enbart existerar i relation till andra ord (Lévi-Strauss 1978:9f). För att förklara denna relation liknar Lévi-Strauss betydelsens regler med de som präglar musiken:

"You could say practically the same thing of the musical notes. A note – A, B, C, D, and so on – has no meaning in itself; it is just a note. It is only the combination of the notes which can create music." (Lévi-Strauss 1978:45)

Liknelsen mellan språket och musiken illustrerar tydligt det systemiska perspektiv som Lévi-Strauss anlägger språket. Denna systematik delas även av Ferdinand de Saussure som tydligt förklarar att betydelsen av ett ord skapas i relation till andra ord, det vill säga att betydelsen skapas genom att utesluta vad den inte kan innehålla. En central del av den strukturalistiska förståelse av språket som Saussure förklarar är uppdelningen av ordet, eller "tecknet" som han snarare använder, mellan å ena sidan tecknets innehåll och å andra sidan dess uttryck (Saussure 1970:95). Saussure poängterar att innehållet inte behöver vara en sak, lika lite som uttrycket måste vara ett namn på denna sak, utan att uttrycket är att betrakta som ett begrepp som är kopplad till vad Saussure kallar en ljudföreställning (Ibid 1970:93f). Denna ljudföreställning är den psykologiskt associativa förbindelse mellan begreppet och vad det representerar, och det är dels i denna förbindelse som betydelsen skapas, och dels i uttryckets avgränsning i förhållande till andra uttryck (Saussure 1970:94). Betydelsen definieras enligt Saussure av att enheten genom översättandet till synonyma ord får en oförändrad innebörd (Ibid.:146). Han poängterar dock vikten av att både tecknets innehåll (det vill säga dess betydelse) och dess uttryck betraktas som en enhet och inte som två element som går att särskilja. Detta i och med att risken med att skilja uttrycket från innehållet är att språket på så sätt enbart blir ett system av abstraktioner utan förankring i det verkliga som innehållet representerar. Detta menar Saussure skapar problem i och med att uttrycket är godtyckligt och inte har någon betydelse utan det innehåll som krävs för att skapa en språklig enhet (Saussure 1970:133f). Utöver ett ords betydelse så använder Saussure även begreppet "värde" som han förklarar med två principer som utöver språket förklarar alla tings värde, det vill säga att det dels går att byta ut ordet mot ett annat ord

och att det dels kan jämföras med ord vars betydelse står i opposition till det aktuella ordet (Ibid.:146).

Selmas svar på fråga (1a) om vad referenten *värde* har för betydelse kan ur ett strukturalistiskt perspektiv förklaras utifrån tecknets förlorade innehåll genom abstraktion. Det faktum att Selma förhåller sig så svävande i definierande av referentens betydelse kan nämligen styrka den strukturalistiska förståelsen av densamma som ett exempel på ett tecken vars innehåll skiljts från uttrycket; det har tagit form av en abstraktion som inte har något innehåll. Selma svarar i princip att *värde* betyder någontings värde, vilket tyder på denna abstraktion å ena sidan och tecknets förlorade innehåll å ena sidan.

3.1.3 Sammanfattande jämförelse av de teoretiska perspektiven (analyiskategori 1)

Den sociolingvistiska förståelsen av språket förklarar att förståelsen av referenternas betydelse är beroende av vår förståelse av kontexten de används inom å ena sidan och vår, språkbrukarnas, relation till makten att fylla referenterna med betydelse å andra sidan. Referenternas betydelse kan på så sätt inte anses vara en enda, utan förstås på olika sätt i olika sammanhang. Den strukturalistiska förståelsen av betydelsen är på detta sätt annorlunda, då betydelsen betraktas definieras av de nominala referenternas oppositionella roll i förhållande till varandra: Referenterna kan inte ha ett stort antal och framförallt olika betydelser samtidigt. Med Lévi-Strauss' förklaring: ett ord kan bara översättas till ett visst antal andra ord.

3.2 Analyiskategori 2 - Den nominala referentens relation till referenten

3.2.1 Det sociolingvistiska perspektivet: Hur ser verkligheten ut?

Lika mycket som Fairclough betraktar diskursen som ett maktmedel för att skapa och upprätthålla maktstrukturer, så betraktar han densamma som ett medel för att bryta ned dessa strukturer, det vill säga att språket, eller diskursen, och världen tillsammans skapar varandra (Englund & Ledin 2003:77). Rörande referenternas relation till verkligheten så betonar Fairclough framförallt diskursens roll i skapandet av sociala praktiker som genom språk och handling förklarar hur exempelvis skolverkligheten förstås och hanteras. Detta belyser å ena sidan det faktum att det inte enbart är språket som Fairclough ser som skapande av en social praktik, utan även andra sociala och samhällsliga strukturer (Winther 2000:13). Å andra sidan förklarar detta att språkets roll i vår förståelse av verkligheten enligt Fairclough är central; han hävdar exempelvis att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket (Ibid:15). Ett sätt som

Fairclough förklarar denna språkets roll på är i användandet av referenten "förändring" i förhållande till intertextualitet; det vill säga enskilda språkliga element och strukturers förmåga att genom att användas i nya diskurser, som alltså inte enbart består av språk, bidra till skapandet av ett nytt diskursivt språk. I och med att det enligt Fairclough är genom vårt språk som vi får tillträde till verkligheten så innebär detta alltså att det nya språkbruket har makten att belysa diskursen på nya sätt (Ibid:13). Winther skriver:

"Genom fokusering på intertextualiteten kan man således betrakta både reproduktionen av diskurser, där inga nya element införs. Och förändringen av diskurser genom nya sammansättningar." – (Winther 2000:13)

Genom Faircloughs begrepp "social praktik" så går det alltså att även konstatera att verkligheten, enligt Fairclough, inte bör betraktas som en statisk och oföränderlig entitet, utan något som är allmänt föränderligt och i synnerhet föränderligt genom språkets förändring. Huruvida en filosofisk diskussion av Faircloughs verklighetsbegrepp skulle resultera i ett svar om vad verkligheten faktiskt är, är dock ointressant för denna undersökning. Han menar dock på att verkligheten likväl är något som vi genom språket försöker förstå oss på genom språkliga representationer av densamma, emedan dessa representationer som sagt präglas och endast får betydelse genom diskursen (Winther 2000:15). Diskursens betydelse i skapandet av verkligheten är något som ännu tydligare poängteras av Foucault. Han hävdar dessutom att makten som individer och grupper utövar och utsätts för genom språket inte sällan syntetiseras i form av institutioner och sociala och samhälleliga praktiker som i enlighet med den diskursiva makten därefter antingen kan upprätthålla eller omstrukturera den (Englund & Ledin 2003:73f).

Den faktiska verkligheten måste alltså ur ett sociolingvistiskt perspektiv förstås utifrån den definierande diskursen, där referenternas betydelse ur två diskursiva perspektiv kan tillskrivas vitt skilda betydelser, och på samma sätt ha makten att förändra den diskurs i vilken de förstås och beskriver sig själva. Ett exempel på detta från den empiriska undersökningen är skillnaden mellan Selmas och Härtas svar på fråga (5a), där Selma refererar till de mänskliga rättigheterna i fråga om vad människolivets okränkbarhet är, medan Härta hänvisar till den så kallade gyllene regeln om att behandla andra så som du själv vill bli behandlad. Detta går att tolka som två diskursiva förståelser av referenten; en som går att härleda till humanism och en som går att härleda till en i vid mening religiös kontext (även om referenterna såklart kan användas även på andra sätt). På så sätt går det ur ett sociolingvistiskt perspektiv att

skönja hur olika diskursiva (exempelvis alltså humanistisk kontra religiös) förståelser kan påverka lärarnas definitioner av referenterna och i förlängningen även skolverkligheten. Vilka dessa präglade diskurser är kan självfallet vara vilka som helst, men sociolingvistik lyfter likväl fram att sådana diskurser har makten att påverka språket för dem som använder och utvecklar sitt språk inom diskurserna.

3.2.2 Det strukturalistiska perspektivet: Det oföränderliga språket

Centralt i Saussures strukturalistiska förståelse av språkets system är dess oföränderlighet. I förhållande till Fairclough så betraktar Saussure inte språket som något som går att använda som verktyg för att förändra verkligheten, utan som ett verktyg för att beskriva den. Detta innebär framförallt att språkets oföränderlighet ska ses i relation till de som använder språket, inte det som språket och orden representerar; det vill säga verkligheten (Saussure 1970:99, 101ff). Verkligheten enligt Saussure är vad som signifieras av tecknet, det vill säga det som rymmer tecknets innehåll. Han förklarar exempelvis att betydelsen av begreppet "träd" är lika med den ljudföreställning vars association stämmer överens med verkligheten och att alla andra associationer bortses från (Ibid:94).

Att språket likväl förändras är något som Saussure inte bortser från, utan ser som en naturlig del av språkssystemet även om det sker långsamt och i övrigt är närmast konservativt (Ibid:101ff). Saussure menar dock på att när förändringar av språket väl sker så får det alltid som konsekvens att relationen mellan tecknets uttryck och innehåll förändras, något han kallar för rubbning. Saussure exemplifierar med hjälp av gammaltyskans "dritteil" som i modern tyska heter "Drittel". Det gammeltyska tecknet "dritteil" bär ett uttryck som liknar den typ av partitivt räkneord som svenskans "tredjedel" är, men har till dess nuvarande form utvecklats till att inte ha samma grammatiska relation till dess innehåll i och med den förändrade ändelsen. Det innebär att den moderna tyskans "Drittel" blivit ett eget ord som enligt Saussure medfört en rubbning av relationen mellan innehåll och uttryck. Exemplet ovan illustrerar enligt Saussure tecknets godtyckliga karaktär, något som innebär att språket inte själv har makten att motverka rubbningen av förhållandet mellan tecknets båda beståndsdelar (Saussure 1970:103f). Det arbiträra förhållandet mellan språk och verklighet som Saussures teorier förklarar ligger på ovan illustrerade sätt i språkets godtycklighet, det vill säga att språket inte har någon naturlig relation till vår, det vill säga en och samma, verklighet utan enbart är våra givna verktyg för att förklara den (Winther 2000:16, Saussure 1970:97,99).

För att ytterligare konkretisera en strukturalistisk förståelse av språkets relation till verkligheten går det bra att använda Lévi-Strauss teorier om hur den verkliga världen även påverkat språket som helhet, på en vidare nivå än tecknets. Lévi-Strauss förklarar exempelvis hur vi genom ordnandet av verkligheten i form av mytiska berättelser och liknelser mellan det mänskliga och naturen, genom historien använt språket som möjliggörande ett konceptuellt tänkande. Detta förklarar Lévi-Strauss som en följd av det mänskliga intellektets behov av att skapa ordning av det uppfattade (Lévi-Strauss, 1978:9, 18).

Det är svårt att i definitionsspektrumet hitta stöd för att den nominala referenten alltid refererar till en och samma referent, så som strukturalismen förordar. Att så är fallet kan ur ett strukturalistiskt perspektiv visserligen ses som tecken på att de nominala referenterna alla utsatts för abstraktion och på så sätt blir omöjliga att definiera. Däremot råder likväl en sådan samstämmighet i praktiskt taget samtliga användardefinitioner i fråga om generell tematik i användardefinitionerna att detta är svårt att hävda. Snarare skulle en strukturalistisk förståelse av språket kunna mena på att de användardefinitioner som är knutna till varje frågeställning är några av de enda möjliga alternativa förståelserna av referenterna, och att övriga alternativa tolkningar av de nominala referenterna skulle varit begränsade vid skapandet av ett bredare definitionsspektrum. Svaren på fråga (4a) kan dock anses vara mer eller mindre samstämmiga rörande vad elevernas individuella förutsättningar innebär, något som ur ett strukturalistiskt perspektiv skulle förklaras av att referenten "förutsättningar" har en statisk betydelse och på så sätt bara kan beskrivas på ett mycket begränsat antal sätt.

3.2.3 Sammanfattande jämförelse av de teoretiska perspektiven (analyiskategori 2)

Den nominala referentens roll till referenten, det vill säga den verklighet som beskrivs, kan ur ett sociolingvistiskt perspektiv sägas vara å ena sidan kontextuellt bunden och samtidigt verklighetskonstruerande – verkligheten konstrueras av den som använder språket. För att förstå vad som refereras till så krävs en förståelse av hur den nominala referenten används. Detta skiljer sig från den strukturalistiska förståelsen av den verklighet som beskrivs på så sätt att språket i sig inte anses förändras nämnvärt, och om det gör det så är det till följd av långsamma processer, omedvetna för språkbrukarna. Språket ska ur ett strukturalistiskt perspektiv skiljas från den verklighet det beskriver och däremellan råder inget ömsesidigt påverkande förhållande.

3.3 Analyiskategori 3 - Den nominala referenten och dess användare

3.3.1 Det sociolingvistiska perspektivet: Individens (makt-)relation till diskursen

Ovan har redogjorts för hur språket ur ett sociolingvistiskt perspektiv ses som verklighetskonstruerande i stor eller större grad (Fairclough kontra Foucault). Detta innebär att det sätt som språket används på har makten att förändra verkligheten, vilket gör att språkanvändarna har en stor roll i frågan om vad referenterna betyder, om hur de ska användas och varför de används så som de gör. Foucault förklarar även att individens roll i fråga om denna konstruktion av makt och maktutövning är stor, att det är ur språkets minsta beståndsdelar inom en diskurs som de större omfattande maktmekanismerna uppstår, även om makten i sig inte är ett ting som går att äga – utan snarare bör förstås som något som cirkulerar i mellanmänsklig interaktion, eller som Foucault uttrycker det: "Makt fungerar." (Englund & Ledin 2003:75). Detta innebär att individen har möjlighet att definiera hur referenterna bör användas och förstås av hen själv men även av andra, förutsatt att individen befinner sig i en sådan definierande maktposition (ibid:77f). Detta återknyter till Faircloughs förståelse av den diskursiva praktiken som nämnts och förklarats ovan. Individens roll i förhållande till denna praktik är i många fall mycket tydlig, exempelvis i relationen mellan en förälder och dess barn där den definierande makten kan ses cirkulera mellan dem och därmed skapande de sociala regler de har att förhålla sig till i fråga om språket (ibid). Det är lätt att tänka sig att denna förälder även måste förhålla sig till den sociala praktik som existerar mellan denne och hans överordnade på ett eventuellt arbete, där maktbalansen dels förändrats och där referenterna får en helt annan betydelse i denna nya kontext.

Att individen på så sätt har en definierande roll blir uppenbart i och med att makten enligt det sociolingvistiska perspektivet, och framförallt genom Foucault, ständigt verkar påverkande av individen men även genom individen i relation till andra. Krasst sett kan hela definitionsspektrumet ses som individuella och definierande språkliga uttryck, och på så sätt fungera som exempel på hur denna definierande makt i praktiken syns. Däremot kan en återblick till det institutionella kontra det professionella språket säga något om från vilka maktpositioner lärarna utgår från i detta definierande. Det institutionella tyder på en relativt exklusiv kunskapsbank som enbart kan användas av de som har tillgång till den kontext i vilken språket används, medan det professionella språket vilar på kunskap som är betydligt lättillgängligare och även för de som står utanför den institutionella kontexten. Deltagarna i undersökningen är visserligen alla lärare och bör på så sätt ha tillgång till den institutionella kontexten, men

tillägandet av dess språk bör inte kunna anses vara något som anammas per automatik utan bör rimligtvis påverkas av andra förutsättningar. Ett exempel på när det institutionella språket möter ett annat språk är i skillnaden mellan Selmas och Härtas svar på fråga (5a) där Selma använder sig av ett relativt abstrakt institutionellt språk och där Härta svarar att hon inte vet hur referenten ska beskriva i fråga om dess betydelse. Härta hänvisar inte heller till något slags professionell erfarenhet, utan börjar istället spekulera på annan grund.

3.3.2 Det strukturalistiska perspektivet: Det oberoende systemet

”Språkets roll i förhållande till tanken är inte att skapa ett ljudmaterial för att uttrycka tankar på utan att fungera som mellanhand mellan tanken och ljudet så att deras förening alltid leder till en ömsesidig indelning av enheter”
(Saussure 1970:144)

I citatet ovan förklarar Saussure vilket roll språket har i förhållande till dess användare, där språkets roll som meningskanaliserande verktyg för språkbrukaren, ur ett strukturalistiskt perspektiv, tydliggörs. Vad det gäller strukturalismens förståelse av användarens relation till språket i allmänhet så skiljer den sig markant från den som sociolingvistikens presenterar. Saussure förstår språket som ett oerhört stort system av tecken som sinsemellan skapar varandras mening i ömsesidig opposition, men ett system likväl där orden inte kan förstås på flera olika väsensskilda sätt (Ibid:146). Godtyckligheten, som återkommer som beskrivning av språket och inte minst i förhållande till tecknets uttryck, är central för att diskutera hur Saussure förstår språkanvändaren i förhållande till tecknen (Saussure 1970:134f). En liknelse som han gör för att förklara denna godtycklighet är den vid ett schackbräde, där pjäserna fungerar likt orden i språkets schematiska struktur. Varje pjäs tillskrivs ett värde som representerar ett visst antal möjliga drag på brädet, men hur pjäsen, till exempel springaren, ser ut – låt säga att träfiguren råkar gå sönder och ersätts av en kapsylöppnare – är irrelevant så länge springarens funktion överförs från träfiguren till kapsylöppnaren. En tolkning av spelarens relation till schackbrädet är att dess förmåga att ersätta den förlorade springaren hänger på hur väl spelaren förstår springarens funktion. Saussure hävdar att språkbrukare generellt sett inte har någon åsikt som påverkar det aktiva valet av uttryck så länge som innehållet inte separeras från detsamma; att människor i allmänhet är nöjda med det språk de använder (Ibid:100f). För att styrka detta påstående menar han bland annat att språkbrukarna generellt inte är medvetna om spelreglerna (för att återgå till schackanalogin), och att denna ignorans

rimligtvis inte bör provocera fram ifrågasättande av vad som ersätter tråpjäsen när den går sönder (Ibid).

En strukturalistisk förståelse av språkets oberoende system kan på ett mycket enkelt sätt beskrivas med hänsyn till definitionsspektrumet i och med att användardefinitionerna i de flesta fall liknar varandra på ett eller annat sätt, eller åtminstone har beröringspunkter i relation till definierandet av de tio referenterna. Att så är fallet är ur ett strukturalistiskt perspektiv inte något häpnadsväckande, utan snarare styrkande beskrivningen av språket som ett system som enbart tillåter ett begränsat antal definitioner av varje ord (se exempelvis samstämmigheten i svaren på fråga [3a]).

Däremot innebär antalet användardefinitioner att det inte går att dra några slutsatser om huruvida alla möjliga definitioner representeras i definitionsspektrumet. Att det dessutom likväl existerar flera väsensskilda definitioner, inte minst av referenterna berörande utbildningens utformning och i synnerhet de variationer som syns i användardefinitionerna på fråga (5a), gör att en strukturalistisk förståelse av begränsningarna av möjliga användardefinitioner inte ger alla svar.

3.3.3 Sammanfattande jämförelse av de teoretiska perspektiven (analyskategori 3)

På ett eller annat sätt aktualiseras frågan om val av uttryck i analyskategori 3: Språkets ord väljs ut av språkbrukaren för att uttrycka något. Vad som däremot skiljer de teoretiska perspektiven åt är dels sociolingvistikens syn på valet som enbart något tillgängligt för de språkbrukare som har tillräckligt stor makt att välja mellan det ena och det andra; språkbrukare som kan välja att uttrycka sig på olika sätt beroende på kontext (exempelvis mellan det professionella och institutionella språket). Sociolingvistikens talar dessutom om den definierande makten som utövas av språkbrukaren när språket talas och att referenterna, oavsett vem som använder dem, på så sätt får något slags betydelse så fort de används. Det strukturalistiska perspektivet ser språket som ett verktyg som alla språkbrukare kan använda sig av för att uttrycka sig; Att språkets roll i förhållande till de som använder det är "att fungera som mellanhand mellan tanken och ljudet". Det innebär att den strukturalistiska synen på valet av ord för uttryck krasst sett handlar om förmågan att använda språket på rätt sätt, och inte minst att det finns ett (eller åtminstone enbart ett fåtal) korrekt sätt att använda språket på.

3.4 Sammanfattning av den sammantagna teoretiska analysen

Vad som är centralt att ta med inför den avslutande diskussionen är strukturalismens respektive sociolingvistikens syn på den individuella språkbrukarens relation till språket och i förlängningen meningsskapandet. Synen på språket som i princip avhängigt människan och hens användande och därmed mening som relativt immun människans förståelse av detsamma är något som gör strukturalismen svår att förena med den sociolingvistiska förståelsen av språket. Språket betraktas på så sätt som något fritt stående och mycket likt ett nätverk av ord vars betydelse enbart skapas i relation till de lexikala grannarna i nätverket. Meningsskapande blir på så sätt för språkbrukaren förmågan att välja rätt ord för att uttrycka det som hen har behov av att uttrycka. I kontrast till Figur 2 så skulle måste en strukturalistisk förståelse av en meningsskapande process behöva illustreras med början i individens behov av att uttrycka sig. Detta skulle kunna se ut på följande sätt:

A. Ett behov av att uttrycka mening föds



B. Lämpliga ord väljs ut



C. Mening förstås

Figur 3 – Strukturalistiskt meningsskapande

De största skillnaderna mellan Figur 2 och den strukturalistiska Figur 3 är, förutom att det första steget är behovet av att uttrycka något, dels att språket anses erbjuda objektivt lämpliga ord för att strukturera mening i och med dess schematiska betydelse i relation till de olämpliga orden för ändamålet. Dessutom innebär denna struktur att valet av de ändamålsenliga orden, och därmed uttryckarens mening, enbart kan resultera i ett visst antal förståelser av desamma. På detta sätt skiljer sig den sociolingvistiska förståelsen av språket markant från den strukturalistiska. Språket har ur detta perspektiv en betydligt flexiblare roll i relation till språkbrukaren – både den språkbrukare som uttrycker sig och den som "tar emot" uttrycket. Detta kan illustreras på följande sätt:

A. Ett behov av att uttrycka mening föds



B. Ord fylls med mening



C. Orden tolkas

Figur 4 – Sociolingvistiskt meningsskapande

På B- och C-stadierna syns här en stor skillnad mellan de två teoretiska perspektiven. Istället för att betrakta språket som ett nätverk av ord med relativt statisk betydelse så ser det sociolingvistiska perspektivet orden (eller referenterna) som ett slags språkliga konglomerat som fylls med mening och på så sätt kan ha samma form men olika betydelse beroende av vem och hur referenterna används. Detta innebär även att referenterna inte kan anses ha statisk betydelse, ur ett sociolingvistiskt perspektiv, utan snarare tolkas för att erbjuda en förståelse av den mening som uttryckts.

4. Diskussion och slutsatser

Syftet med denna undersökning har varit att med hjälp av en empirisk undersökning och en teoretisk analys söka få en förståelse av den språkliga kedja som kopplar samman uttryckta ord och förståelse av desamma. Detta har skett genom särskiljande av centrala referenter i skollagen som beskriver utbildningens syfte och utformning, kompletterat av fyra gymnasielärares individuella tolkningar av desamma. Avslutningsvis har empirin bidragit som komplement till en teoretisk analys av tre centrala stadier av den meningsskapande, språkliga kedjan som är mellan skollag och lärare.

4.1 Lärarnas definierande språk

För att motsvara undersökningens syfte har densamma strukturerats för att besvara fyra frågeställningar. Genom urskiljandet av de centrala referenterna som legat till grund för den empiriska undersökningen, och sammanställandet av definitionsspektrumet har undersökningens två första frågeställningar delvis besvarats. Gällande den andra frågeställningen rörande de verksamma lärarnas faktiska tolkningar av referenterna har lärarnas eget språk erbjudit en inblick i hur betydelse definieras genom användandet av ett institutionellt respektive professionellt språk. Frågan om vilket slags kunskap som lärarna aktiverar för att definiera betydelse aktualiseras på så sätt i och med att den professionella kunskapen förmedlas genom det professionella språket emedan den institutionella kunskapen förmedlas genom dess dito. Den främsta slutsatsen att dra med relevans för denna undersökning är därmed att vi som språkbrukare förstår språkliga uttryck på olika sätt och att vårt språk går att avgränsa och dela upp i olika kontextuella sfärer, inte minst genom kategoriseringen av språket som antingen vardagligt eller specialiserat – en slutsats som stämmer överens med sociolingvistikens förståelse av språket. Att Selma oftare använder ett institutionellt språk i definierandet av referenternas betydelse än exempelvis Alice, skulle sannolikt kunna säga något om de bådas relation till den institutionella skolkontexten. Även om detta är mycket intressant så går det däremot inte med stöd av denna undersökning säkerställa om så är fallet eller ej. Men att vi som språkbrukare aktiverar olika slags kunskapsbanker för att definiera referenters betydelse är däremot något som får stöd av denna undersökning: Kunskapsbanker som definierar referenter på olika sätt. Denna slutsats motiverar en återkoppling till inledningskapitlets resonemang om positionering angående den fixerade eller kontextbundna maktrelationen mellan olika diskurser. Först och främst så har undersökningen inte genererat tillräckligt med underlag för att

kunna dra någon generell slutsats om hur denna makt ser ut och yttrar sig. Men om språket i skollagen ställs mot lärarnas språk så skulle skollagen kunna förstås som en makt som är hierarkiskt högre än lärarnas språk, inte minst på grund av lärarnas förpliktelse att följa lagen. Hade maktrelationen sett ut så, så skulle detta sannolikt yttra sig genom en överrepresentation av det institutionella språket i användardefinitionerna, i och med att detta inte minst är skollagens språk. Men så är inte fallet för denna undersökning, även om sådana tendenser är tydliga inte minst hos Selma och delvis även hos Orhan. Att många av lärarna istället använder ett mer personligt och erfarenhetsbaserat professionellt språk skulle på så sätt kunna visa att det snarare handlar om två diskurser som möts genom olika lärares olika förståelse, och därmed att det inte existerar någon på förhand given maktordning. Men som sagt så har undersökningen inte genererat tillräckligt med underlag i fråga om diskursmöten generellt, till exempel rörande diskurser utanför skolans område, för att kunna dementera det ena eller det andra.

Det är också viktigt att poängtera att det inte enbart är genom språket som skolverkligheten skapas, utan även genom exempelvis institutionella rutiner, så som schematiska strukturer, eller dylikt, som bidrar till hur denna skolverklighet ser ut. Hade definitionsspektrumet varit bredare och vilat på en större mängd empiri så skulle sannolikt fler uppenbara skillnader i språkanvändarnas definierande språk blivit synliga, något som hade kunnat erbjuda ytterligare förståelse av hur vår omgivning har påverkan på vårt språk.

4.2 Lärarna och makten genom tolkning

Den främsta förtjänsten som den teoretiska analysen bidragit med är slutsatsen att beroende av teoretisk språksyn kan språket ha synnerligen varierande funktion i meningsskapande, och i förlängningen i relation till den verklighet som språket beskriver. Skolverkligheten är beroende av lärares förmåga att tolka språk. Detta kan tyckas vara uppenbart, men att ställa denna slutsats i relation till det ofta abstrakta språk som uttrycker själva lagen, som förpliktigar lärare att agera på ett särskilt sätt, gör att den likväl utmanar oss att ställa oss frågan: vad är det egentligen lagen kräver av oss? Inte minst därför att en felaktig tolkning av lagen från en lärares sida inte rimligtvis kan få överseende ur ett juridiskt perspektiv med ett försvar om att lärarens tolkning av lagen motiverats av en annan språksyn än den som motiverat lagens språkliga utformning (eller i synnerhet den dömande domarens tolkning av det språk som lagen uttrycks genom), för att inte tala om konsekvenserna detta kan ha för eleverna.

Rörande det språkliga uttryck som utgör den tvingande lagen, och lärarnas makt över att forma elevernas utbildning, så aktualiseras frågan om makt och språk. Detta är som ovan framkommit framförallt en fråga som uppehåller de sociolingvistiska Foucault och Fairclough. I avsnittet "Sociolingvistik – makt och betydelse" redogörs ovan för hur ett sociolingvistiskt perspektiv på språket ser hur språket har olika makt över definierandet av en verklighet beroende vem som uttrycker det. I denna undersökning blir detta inte minst relevant just i fråga om skollagen och dess definierande makt, då dessa ord har en särskilt hög ställning i förhållandet till skapandet av verkligheten än andra. Den som uttrycker skollagen är ur detta dialogiska perspektiv visserligen inte en person, utan snarare den demokratiskt valda staten, och får på så sätt en något annorlunda relation till makten att definiera verkligheten än vad exempelvis en person med hög social status skulle kunna anses ha. Men att dessa demokratiskt valda ord likväl har en definierande roll i hur referenterna förstås och tolkas går likväl att uttolka ur definitionsspektrumet. För att återgå till Orhans svar på fråga (1a) så kan kanske hans svar på frågan anses vara ett tecken på att skollagen har en definierande makt över referenten "kunskap", i och med att han inte själv definierar referenten närmare än att han hänvisar till styrdokumentens kunskapskrav. Om Orhan hade haft lika stor makt över definierande av ordets betydelse så kanske hans egen definition av referenten trumfat den definition som han härleder till skollagen.

I undersökningen blir det uppenbart att det råder ett slags kontextuell verklighet som lärarna befinner sig i och som representeras av det språk som deltagarna använder sig av. Detta är uppenbart genom den institutionella rollen som deltagarna antar när de svarar på frågorna i och med att de i sina svar använder de institutionella resurser de äger för att definiera referenternas betydelse; en roll som de intar trots att det inte är en kontextualiserad verklighet som denna undersökning studerat – lärarna har uppenbarligen inte studerats i klassrummet eller på kontoret. Hade undersökningen fokuserat samtal i lärarrum eller i klassrum så hade detta inte varit särskilt märkvärdigt, men när den institutionella rollen får en definierande makt i denna undersökning så bör detta noteras. Det är dessutom intressant att poängtera vilket slags lärarroll som lärarna antar, för trots att de alla är specialiserade inom olika områden så antar de i det närmaste en allmän lärarroll som inte tydligt går att kategorisera inom något särskilt specialiserat område. Vad som likväl skulle kunna vara ett tecken på en specialiserad (samhällsvetenskaplig) lärarroll är när Alice och Selma svarar på fråga (2a) (se bilaga 2) och mycket tydligt definierar de mänskliga rättigheterna med hänvisning till FNs

konventioner, i synnerhet i relation till Härta och Orhans svar som inte är lika preciserande.

4.3 Betydelsens hur och varför – språkets system kontra diskurs

I undersökningens metodavsnitt nämndes två övergripande frågeställningar som ingång i arbetet med undersökningen. Dessa ställde frågorna om varför och hur det språkliga uttrycket betyder vad det gör, och har i arbetet med undersökningen fungerat som ett slags kompass i synnerhet gällande utformningen av analysen av empirin med de två centrala teoretiska perspektiven. Rörande frågan om varför språkliga uttryck betyder vad de gör så kan vi genom att betrakta den första analyskategorin se att sociolingvistikens svar skiljer sig markant från strukturalismens, där det senare i det närmaste ser språkets betydelse som något som existerar avhängigt människan. Det strukturalistiska språkliga systemet erkänner på så sätt endast en verklighet i vilken referenten existerar, något som gör att ett svar på varför språkliga uttryck betyder vad de gör i det närmaste blir etymologiska. När Saussure hävdar att den nominala referenten "träd" bara har en motsvarighet i verkligheten (en referent) så innebär detta en relativt otillåtande relation till eventuella meningsskiljaktigheter rörande vad som existerar i verkligheten, det vill säga vad den nominala referenten refererar till; vilket träd som existerar. Strukturalisten skulle möjligtvis ha svårt att förklara hur bananen kan vara en frukt för den allmänna språkbrukaren, medan biologen kan vara minst lika övertygad om att det i själva verket rör sig om ett bär eller en ört (därom tvista de lärde). Det sociolingvistiska svaret på frågan om varför betydelsen ser ut som den gör aktualiserar här frågan om makt i relation till språket; bland annat i form av makten att definiera verkligheten. Varför den nominala referenten "träd" i verkligheten refererar till en björk och inte en asp kan på så sätt motivera en dylik maktanalys för att komma fram till varför saker och ting betyder vad de gör. På samma sätt går det att hävda att biologen möjligtvis har större definierande makt i fråga om bananens biologiska kategorisering än vad exempelvis jag har – och på så sätt påverkas verklighetsbeskrivningen mer av makten som biologen utövar i sin kategorisering än vad den gör av min. Dessa biologiska exempel är måhända lite väl elementära för att poängtera vikten av dylika resonemang, men när samma resonemang appliceras på nominala referenter som "svensk" eller "rättvisa" så belyses problemet tydligare. Detta blir ett problem när dessa nominala referenter i olika kontexter tycks referera till olika verkligheter (träd betyder björk ibland och asp ibland), kanske i synnerhet uppenbar i den politiska debatten där visioner ställs mot visioner, och förklaringar mot förklaringar

– ytterst sett uttryckt med nominala referenter som kan förstås som refererande till helt olika referenter.

Angående frågan om hur språkliga uttryck betyder det de gör så besvaras frågan lättast genom att börja besvara hur betydelse skapas. Det strukturalistiska svaret blir återigen relativt abstrakt, i och med att det språkliga systemets utveckling förklaras ske bortom människans aktiva påverkan. Hur språket betyder vad det gör bör på så sätt ur ett strukturalistiskt perspektiv kunna förklaras handla om vårt behärskande av språket: Hur språket får betydelse avgörs av vår förmåga att lära oss hantera det. Detta perspektiv avskärmar tydligt dels språkbrukarnas aktiva förändringar från språket i och med att betydelsen inte hävdas skapas i relation till språkbrukarna utan existera i språkets system, och dels språkbrukarnas möjligheter till aktiv påverkan på denna struktur. Däremot syns ett slags friktion mellan Saussures argument att språket å ena sidan inte går att förändra genom aktiva insatser (exempelvis genom införandet av nya ord eller betydelser) och å andra sidan argumentet om att det är genom rubbning av tecknets uttryck och innehåll som särskilda ord genomgår en abstraktionsprocess. Sociolingvistikerna hävdar dock att språket utvecklas av människorna som använder det, och att språkliga uttryck så väl som dess betydelse skapas med en betydligt intimare relation till språkbrukaren. Detta kan exemplifieras genom att använda den schackanalogi som Saussure använder. Saussure hävdar med rätta att det är med hänsyn till den funktion (eller värde) som orden har som vi kan ersätta dem med andra, så länge de nya tillskrivs samma funktion: vi kan byta ut springaren mot en bit kol så länge den får samma funktion i spelet. Men den sociolingvistiska kritiken och motfrågan lyder: Om vi skulle ta en springare och sätta den på ett annat schackbräde, skulle den då ha samma funktion? För den schackkunnige beror det självklart först och främst på var den placeras på brädet, men kanske framförallt på i vilket lag den placeras: I det vinnande eller det förlorande. Springaren som ord i schackanalogin är sannerligen utbytbar med hjälp av synonymer, men situationen som springaren används i har ur ett sociolingvistiskt perspektiv även den en definierande roll i fråga om springarens meningsbärande funktion. På samma sätt som betydelsens varför så kan dess hur, ur ett sociolingvistiskt perspektiv, besvaras med hänvisning till diskurs och makt. På samma sätt som varför språket betyder vad det gör så har frågan om hur det får sin betydelse en avgörande relation till vem som använder det och denne språkbrukares relation till makten att definiera och använda språket.

Rörande den strukturalistiska förståelsen av språket som svårt och i det närmaste onödigt att förändra så utgör det en viktig ingång i förståelsen av den strukturalistiska lingvistik, nämligen att språket enbart är ett verktyg som vi har att använda för att beskriva verkligheten: Det finns inga motiv för att vilja byta ut uttrycket *häst* mot uttrycket *glorpf* så länge innehållet är detsamma. Denna förståelse av språket innebär dock att konflikter mycket lätt kan uppstå när förändringar av verkligheten gjort att uttrycken kan tyckas vara ålderdomliga eller rent av diskriminerande. Finns det verkligen ingen anledning att föredra *nurse* framför *sjuusköterska*, t.ex.? Jo, självklart. I och med ändelsen *-sköterska* så utmanar en genusdimension av språket som får politiska konsekvenser och som idag definitivt är skäl för att aktivt förändra språket. Med andra perspektiv på språket, exempelvis språket som maktmedel, så går det på så vis att argumentera för flera anledningar att språket bör och är möjligt att förändra. När Svenska akademien meddelade att det könsneutrala pronomenet *hen* skulle finnas med i den fjortonde upplagan av Svenska akademiens ordlista (2015) så uppstod vilda debatter, något som, trots att andra vedertagna könsneutrala pronomen mer eller mindre saknades, kan anses vara tecken på de särskilda ordens värde utöver den rent kommunikativa funktionen. På samma sätt kan de undersökta referenterna i denna undersökning inte rimligtvis ses som enbart bärande av en och samma mening oberoende av dess tolkare eller vem som valt dem, det vill säga fyllt dem med mening. I fråga om de nominala referenternas relation till vad de refererar till så är det dessutom svårt att betrakta den verklighet som åberopas som statisk, utan snarare en värld som är kontextuellt bunden och konstant föränderlig. Användandet av referenten *demokrati* är ett typexempel på ett sådant ord som bör betraktas i kontext för att kunna förstås. Är det den tusentals år gamla grekiska demokratin som diskuteras, eller är det värderingar kopplade till alla människors rätt att göra sin röst hörd? Den diskursiva aspekten av språkets betydelse i allmänhet och de aktuella referenterna i synnerhet är sammanfattningsvis avgörande för hur språkbrukare använder det.

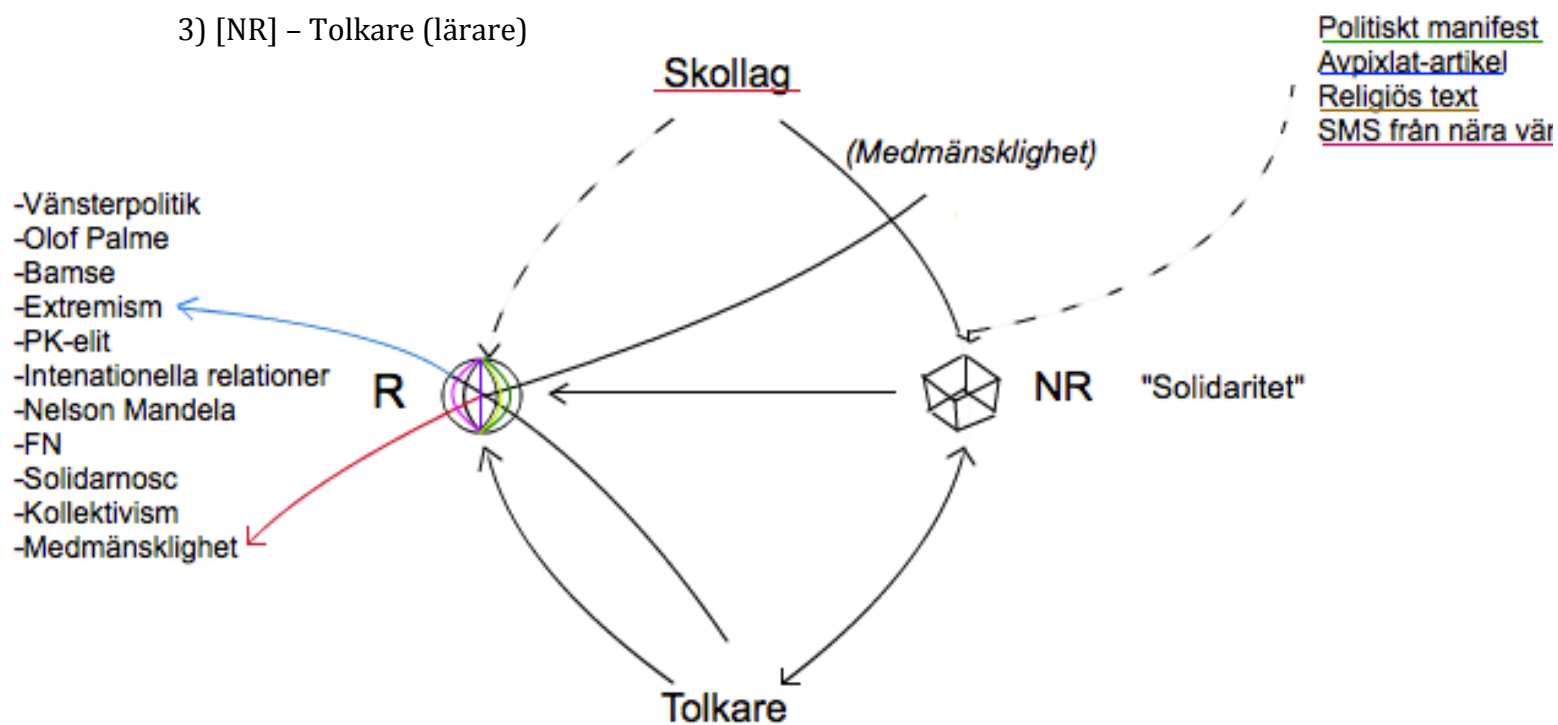
4.4 Skollagens makt över skolverkligheten och vaghetens funktion

De teoretiska perspektiven som anlagts referenterna har visat mycket i fråga om vad referenterna egentligen kan anses ha för betydelse, hur de tolkas och har för relation till varandra, etcetera. De visar på att en strukturalistisk förståelse av språket skiljer sig markant från en sociolingvistisk förståelse, något att utgå från i denna avslutande diskussion om dessa referenter i form av tvingande lag. I undersökningen nämndes att diskursanalysens möjligheter att belysa osynliga maktstrukturer lämpar sig väl för att

undersöka skollagen, som är en ideologiskt och politiskt laddad text. I relation till de i många fall vitt skilda användardefinitionerna så tycks det dock som att denna laddning framförallt skapas i mötet med de individuella lärarnas förståelse av texten, och inte, på ett mer strukturalistiskt sätt, existerar i själva språket av sig själv. Det är därmed ur ett sociolingvistiskt perspektiv svårt att motivera att lagen som ska fungera som formande av skolverksamheten och skolverkligheten är uttryckt med referenter med så bred tolkningsmån så som den i nuläget är. Skollagen som kommunikation säger i det närmaste åt den förpliktigade läraren att en bra skola måste existera och att läraren måste leva upp till de referenter som utgör lagen i text – men hur kan skollagen anta att lärarens tolkning av referenterna är densamma som skollagen förutsätter? Ur ett sociolingvistiskt perspektiv blir det svårt att hävda att detta tillvägagångssätt kan garantera att verkligheten blir på ett och samma sätt i alla skolor, i och med att alla språkbrukare, och i synnerhet lärare i detta fall, använder och förstår språket på olika sätt.

Ett sätt att illustrera problematiken som det sociolingvistiska perspektivet förtydligar, och som jag finner rimligt, i fråga om vad referenterna egentligen betyder följer i figur 5. Denna figur kan ställas i relation till figur 2 som illustrerar tre stadier av meningsskapande. I figur 5 blir dessa stadier synliga i:

- 1) Skollag – [NR];
- 2) [NR] – [R];
- 3) [NR] – Tolkare (lärare)



Figur 5 – Skollagens kommunikativa problem

Vad figur 5 illustrerar är kommunikationen som sker mellan Skollagen och Tolkaren (i denna undersökning alltså lärarna) genom den nominala referenten (NR). I figuren vill skollagen fylla den nominala referenten "solidaritet" (illustrerat i form av en transparent låda att fylla med mening) med betydelsen *medmänsklighet*. Konflikten i fråga om vilken referent (R) som den nominala referenten representerar uppstår i och med att Tolkaren, förutom genom Skollagen, även har en relation till (NR) så som den använts i helt andra kontexter (eller diskurser), exempelvis i politiska manifest, Avpixlat-artiklar, etc. Tolkaren ställs då inför en tolkning av (NR) som omedvetet kan vara mycket färgad av andra kontexter, som därigenom fått betydelse, och som kanske inte alls stämmer överens med den mening som Skollagen menat förmedla genom (NR). Detta är det huvudsakliga problem som kommunikationen mellan skollagen och lärarna har att undvika.

Rimligtvis går det att inom skolan och i synnerhet bland skolledare och lärarkollegium etablera en så pass stark diskurs i fråga om hur referenterna ska tolkas så att det både går att få samstämmighet inom skolan och i relation till skollagen. Men detta är enbart en förhoppning och en möjlighet, det vill säga inte en garant för att skolverkligheten blir så som förväntats av skollagen. Det är denna meningsförväntan, det vill säga skollagens förväntan av att referenterna ska ha en viss – särskild – mening, som är problematisk i relation till skolverkligheten.

För att återkoppla till referenternas abstraktionsnivåer, som ju i de allra flesta fall var på en nivå av generell-abstrakt och därmed är att förstå som relativt svårförståeliga, så är även detta värt att notera i relation till denna meningsförväntan. Abstraktionsnivån innebär nämligen att referenterna är uttryckta på ett svårförståeligt sätt, samtidigt som det är skollagens funktion att reglera en praktisk och konkret verklighet genom lärarnas praktiska och konkreta tolkning. Dessutom innebär de fall där en lärare tolkat referenterna genom det institutionella språket att tolkningen för en utomstående – det vill säga någon som inte har tillgång till det institutionella språket – att själva tolkningen som läraren gör är relativt svår att förstå för en utomstående, till exempel en förälder eller dylikt.

Tidigare har nämnts att det i grundskolan existerar lathundar och allmänna råd för att hjälpa med just denna transformation av hög abstraktionsnivå till konkreta handlingar, och i relation till undersökningens slutsatser vill jag hävda att dylikt även bör finnas tillgängligt för gymnasielärare i större utsträckning. Det krävs praktisk förståelse – förståelse av skollagen och hur den omsätts i praktiskt arbete. Flera saker

görs i gymnasieskolan idag som är mycket bra i fråga om utveckling av praktisk förståelse, inte minst genom föreläsningar från populära skolforskare eller kollegiala diskussionsgrupper för olika typer av utvecklingsarbeten. Dessa sker dock i praktiken oftast internt inom skolornas verksamheter och har inte alltid skolverkets representanter på plats för att godkänna eller avfärda de slutsatser som dras (om detta alls någonsin händer, eller är eftersträvansvärt). Det är istället min uppfattning, med stöd av denna undersökning, att olika typer av tolkningsstöd framtagna av skolverket eller dylik instans bör finnas tillgängligt för skolorna i större utsträckning och att dessa kontinuerligt diskuteras och hanteras inom skolorna. Det krävs relevant praktisk förståelse av den typ som Zackari & Modigh (2000:39) pekar på krävs för att skolans grundläggandevärden ska kunna fungera som ett nav i skolverksamheten.

Men faktum kvarstår dock att inga lathundar eller hjälp för praktisk tolkning är juridiskt tvingande på samma sätt som styrdokumentet själva, i och med att lärarens uppdrag främst handlar om verksamhet motiverad av läroplanerna under skollagens generella, och tvingande bestämmelser. Med detta sagt är det rimligtvis så att skollagen likväl måste uttryckas på ett sätt som liknar det den idag formulerats på, därför att vagheten har en viktig funktion. Lärare måste tillåtas tolka olika inom rimliga gränser så att undervisningen inte blir något stelbent och oböjligt – oförmögen att relatera till de dynamiska elevgrupperna som undervisningen ska anpassas efter. Därför är skollagens visionära referenter en rimlig väg att gå, trots att dessa kan vara svåra att förstå. Dessa slutsatser pekar avslutningsvis på att en praxis behövs för hur referenterna ska tolkas av lärare i verksamheten, möjligtvis i enlighet med de allmänna råd som Skolverket skrivit med inriktning mot grundskolan: En praxis som omöjliggör tolkningar av vad skolan ska syfta till som faller helt utanför ramarna för vad som är godtagbart. För till syvende och sist så är språket extremt viktigt, och tillsammans med allt annat som skapar skolverkligheten så har det makten att både förvränga och förbättra, förändra och förstå.

5. Källhänvisning

5.1 Tryckta källor

- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik. [Ny, rev. och uppdaterad utg.] Stockholm: HLS förl.
- Edling, Agnes (2006). Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2006
- Englund, Boel & Ledin, Per (red.) (2003). Teoretiska perspektiv på sakprosa. Lund: Studentlitteratur
- Fairclough, Norman (2000). New labour, new language?. London: Routledge
- Hållsten, Stina, Rehnberg, Hanna Sofia & Wojahn, Daniel (red.) (2013). Text, kontext och betydelse: sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik. Huddinge: Södertörns högskola
- Johnstone, Barbara (2008). Discourse analysis. 2. ed. Oxford: Blackwell
- Karlsson, Anna-Malin & Nikolaidou, Zoe (2010), Writing about caring: Discourses, genres and remediation in elder care, i *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, (2010). London: Equinox
- Lévi-Strauss, Claude (1973[1966]). The savage mind. London:
- Lévi-Strauss, Claude (2001[1978]). Myth and meaning. London: Routledge
- Martin, J.R. (1997). Analysing genre. Functional parameters, I: Frances Christie & J.R. Martin (red.), *Genres and institutions. Social processes in the workplace and school*. London: Pinter.
- Mickwitz, Larissa (2015). En reformerad lärare: konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2015
- Neumann, Iver B. (2003). Mening, materialitet, makt: en introduktion till diskursanalys, Studentlitteratur, Lund
- Sarangi, Srikant & Roberts, Celia (red.) (1999). Talk, work and institutional order: discourse in medical, mediation and management settings. Berlin: Mouton de Gruyter
- Saussure, Ferdinand de (1970). Kurs i allmän lingvistik. Staffanstorps: Cavefors
- Selghed, B. 2007. *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Skolverket (2012). Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan, skolverkets allmänna råd, Stockholm

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

Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2000). Värdegrundsboken: om samtal för demokrati i skolan. Stockholm: Värdegrundsprojektet, Utbildningsdep., Regeringskansliet

5.2 Artiklar

Pedagogiska magasinet, 2011-11-08, <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5>, uppdaterad 2015-05-18

5.3 Lagrum

SFS 2010:800, *Skollag*, Kap. 1, 4-5§§, Stockholm: Utbildningsdepartementet

Bilaga 1 – Definitionsspektrum

Lärare: Selma, Alice, Härta, Orhan

Utbildningens syfte

Positiva frågeställningar

1a) Vad betyder "kunskaper och värden" i fråga om utbildningens syften?

Kunskap:

Kunskap = Fakta, förståelse och förtrogenhet. Elevens förmåga att använda den fakta och förståelse som inhämtats via undervisning och/eller erfarenheter till att skapa olika färdigheter. Färdigheterna kan vara teoretiska och/eller praktiska.

Jag tolkar kunskaper som något som individen behöver för att klara sig i livet, dvs för att kunna navigera i det samhälle och den värld vi lever i, kunna försörja sig, tolka och sälla i informationsdjungeln, (ev) tillfredsställa sina behov och kanske tom sina drömmar.

När jag planerar undervisningen så tar jag knappast med tankar kring kunskaper och värden. Jag tittar på förmågorna och det centrala innehållet och skapar sedan undervisningen utifrån detta.

Kunskaper betyder de kunskapskrav som skolan kräver för de olika betygen.

Värden:

Värden = Något av värde och/eller något med ett inneboende värde. Exempelvis värdet i kunskap/färdigheter/förmågor eller ett inneboende värde i människans själv. Detta värde kan vara mätbart genom ämnens syften och kunskapskrav, men behöver inte vara det. Ett värde kan vara ett värde i sig själv, utan att behöva mätas och jämföras.

Jag tolkar värden som något som samhället behöver fostra individen in i. Det samhälle som menar att vi individer enbart behöver se till våra egna behov och inte också till vad som är bäst för kollektivet, blir ett mycket atomistiskt och sårbart samhälle.

När jag planerar undervisningen så tar jag knappast med tankar kring kunskaper och värden. Jag tittar på förmågorna och det centrala innehållet och skapar sedan undervisningen utifrån detta.

Med värden menas de av samhället gott ansedda värderingar, bla demokratiska värderingar och respekt för sina medmänniskor.

2a) Vad betyder "de mänskliga rättigheterna" i fråga om utbildningens syften?

Med de mänskliga rättigheterna menas FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna som tillkom 1948, vilka består av 30 olika artiklar och exemplifieras genom följande rättigheter: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Dessa är dock bara exempel, och skolan ansvarar för att följa och upprätthålla alla artiklar, även de som inte exemplifierats i texten.

Att mänskliga rättigheter finns med i tolkar jag som ett uppfyllande av det som alla länder skrev under på redan vid MR-deklarationens tillkomst 1948, nämligen kravet på att informera och utbilda sina medborgare om vilka rättigheter världssamfundet menar tillkommer oss i kraft av att vi är människor.

De mänskliga rättigheterna är grunden för mig i all utbildningen. De syns inte enskilt i utbildningens syfte men långsiktigt genom hela programmet så syns de.

Jag skulle säga att det troligen är en referens till FN:s deklaration om mänskliga rättigheter. Därav är det vad som står där som skall gälla även i skolan och eleverna skall utbildas i detta.

3a) Vad betyder "demokratiska värderingar" i fråga om utbildningens syften?

Demokratiska värderingar betyder att demokrati ska framhållas som en fördelaktig styrelseform, eftersom den tillåter alla människor att vara delaktig. Skolan ska också arbeta demokratiskt med elevdemokrati och elevinflytande. Detta eftersom den är inkluderande, vilket är att föredra.

Demokratiska värderingar tolkar jag som väldigt "hands on", dvs bedriva undervisning på ett sätt som gör klart för elever vad demokratiska värden betyder och kräver, i form av möjlighet till inflytande och påverkan, respekt för olikhet och behovet att vara en god förlorare/kunna kompromissa.

Grunden för vår demokrati är att vi tillämpar demokrati överallt i samhället. De demokratiska grundvärderingarna får inte synas som ett spel för galleriet, utan ska vi använda demokrati så ska det vara till fördel för eleverna. Exempelvis så kan jag visa planeringen och föreslå olika examinationsvarianter innan kursen är igång och de får en möjlighet att påverka upplägget. Under resans gång kan det vara en poäng att stå fast vid de beslut som vi fattat tillsammans.

Skolan skall utbilda eleverna i demokratisk anda. Alltså skall eleverna förstå, föredra och använda sig av demokratiska tillvägagångssätt och de värderingar som kommer därmed såsom allas lika värde och rätt till att påverka.

4a) Vad betyder "elevernas förutsättningar" i fråga om utbildningens syften?

Elevernas förutsättningar betyder att ta vara på elevernas intressen, ambitioner, mål, förkunskaper samt att göra det efter bästa förmåga utifrån eventuella svårigheter som eleven kan tänkas ha, både fysiskt och/eller psykiskt.

Elevernas förutsättningar tolkar jag som en önskan att vi från skolans sida ska kunna motverka och väga upp de skillnader i förutsättningar som vårt samhälle förser elever med beroende på klass, kön, etnicitet främst.

Eleverna har ett liv utanför skolan. Allt möjligt påverkar deras studier och vem är jag att avgöra hur de ska prioritera. Om lillebror, 8 år, ska slippa vara hemma ensam för mamma åkt till jobbet så kanske en elev måste komma sent eller gå lite tidigare. Eller om någon har en mor/far som är analfabet och behöver min hjälp så kan jag inte vända eleverna ryggen. Jag som pedagog måste vara delaktig i att se vad eleverna har för möjligheter och inom ramen för verksamheten verka för att de kan på bästa sätt genomföra sin utbildning.

Vad eleven har med sig i bagaget såsom socioekonomisk- eller kulturell bakgrund. Eventuella svårigheter i form av diverse diagnoser eller andra funktionsnedsättningar. Hemsituation ingår också.

Negativa frågeställningar

1b) Vad betyder [inte] "kunskaper och värden" i fråga om utbildningens syften?

Kunskap betyder inte att enbart kunna repetera eller återge information, utan om att ta till sig innehållet och använda det.

Värden betyder inte materiellt värde, eftersom det kräver jämförelse och mätbarhet.

Värden menar jag har inte något med vårt kristna arv att göra, inte mer än vad som ingår i stort sett alla världsreligioner, nämligen i kraven på medmännisklighet och omsorg om den andre.

Egentligen skulle jag kunna svara allt eller inget eftersom det inte finns i min referensram i mitt dagliga arbete.

Det betyder inte vilka kunskaper som helst som kan vara nyttiga i livet. Det finns många kunskaper som är fantastiskt viktiga men dessa inkluderas inte i begreppet här. Värden betyder inte lärarens eller skolans egna värderingar.

2b) Vad betyder [inte] "de mänskliga rättigheterna" i fråga om utbildningens syften?

Mänskliga rättigheter behöver inte betyda att man ska undervisa om dem i alla ämnen (detta förbehållet samhällskunskap och historia?), utan att man ska ta hänsyn till deras innebörd i skolvärlden.

(Vet inte om detta är svar på frågan men...) Att undervisa om MR innebär dock också att göra klart för elever att MR inte är en rättighetskatalog att bara pricka av, utan att detta inrymmer dilemman och etiska överväganden för oss som individer.

Vet faktiskt inte. De mänskliga rättigheterna är en sådan självklar grundvärdering så de ska synas även om det är outtalat.

Även här finns ju flera möjliga tillägg för vad en mänsklig rättighet är. Om det är som jag tror, en referens till FN, så betyder det alltså inte den enskildes åsikt om vad en mänsklig rättighet är.

3b) Vad betyder [inte] "demokratiska värderingar" i fråga om utbildningens syften?

Det betyder inte att alla ska få vara med och bestämma allt, alltid. Det är ett demokratiskt arbetssätt och en demokratisk vision som skolan ska stå för.

Det betyder inte att låta eleverna rösta i tid och otid och sedan lära dem att majoriteten beslutar.

Att eleverna ska fatta alla beslut. De är viktigt att jag som pedagog och med helhetssyn kan göra kloka val i undervisningen och låter eleverna vara delaktiga men inte alltid. Blir det alltför många elevbeslut så tror jag att det kan bli rörigt för delar av eleverna.

Att eleven måste kunna redogöra exakt för olika politiska demokratiska system eller att skola i ALLA lägen ALLTID måste vara demokratisk. Läraren/rektorn etc får ibland fatta beslut utan att genomgå en röstningsprocess eller liknande demokratisk företeelse.

4b) Vad betyder [inte] "elevernas förutsättningar" i fråga om utbildningens syften?

Det betyder inte enbart det ena eller andra ovan, utan en kombination av båda.

Det betyder inte beroende på deras kognitiva förmåga eller "intelligens".

Att vända ryggen åt eleverna så de blir stående ensamma i ett ingemans land. Alltid är begränsad men tid för guidning och samtal måste alltid finnas.

Ja du, svårt att säga.

Utbildningens utformning

Positiva frågeställningar

5a) Vad betyder "människolivets okränkbarhet" i fråga om utbildningens utformning?

Människolivets okränkbarhet betyder att alla människor är lika i värde, oavsett religion, nationalitet, etnicitet, språk, kön, sexuell läggning etc. – Och att ingen ska behöva kränkas på dessa (eller andra tänkbara) grunder. Detta i enlighet med de mänskliga rättigheterna.

Hela sjoket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Vet faktiskt inte. Det är kanske saker som är självklara såsom att bemöta andra som du själv vill bli bemött. Jag kränker ingen och därmed visar jag att det inte är okej. Att våga se ifall eleverna kränker varandra och att jag som lärare tar samtalet om vad som är vad. Oavsett vilket perspektiv man har.

Att ingen person får bli kränkt enligt diskrimineringsgrunderna som regleras i diskrimineringslagen (tror jag). Och alltså att alla människor har rätt att leva och bli väl behandlade. Skolan får alltså inte bortse eller neka elever den utbildning de har rätt till

oavsett förutsättningar.

6a) Vad betyder "individens frihet och integritet" i fråga om utbildningens utformning?

Frihet och integritet betyder att eleven har rätt att få sin identitet respekterad och att inte behöva utsättas för kränkande behandling eller störande ingrepp på dennes personliga egenart.

Hela sjöket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Att jag som vuxen och pedagog värnar om varje enskild elevs frihet och integritet. Elevernas personlighet är en del av de själva och de har rätt att få vara den som de är, även om det inte skulle passa mig som lärare. MEN det får inte bli på bekostnad av andra elever. Som lärare måste jag exempelvis balansera ADHD-elever och elever med introvert personlighet. Hitta en balans där alla får plats.

Att så länge det sker inom de demokratiska värden som skolan skall förmedla och så länge ingen annan tar skada skall skolan låta eleverna utvecklas som de önskar. Skolan skall ej tvinga in elever i fack utan respektera allas olikhet och uppmuntra till utveckling av den egna, unika personligheten.

7a) Vad betyder "jämsällldhet" i fråga om utbildningens utformning?

Att utbildningen ska vara jämsällld, det vill säga att ingen ska bli behandlad på ett bättre/sämsre sätt utifrån exempelvis vilket kön man har/vilken könsidentitet man identifierar sig med.

Hela sjöket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Något som är inbyggt i den samhällsstruktur som finns, framförallt utanför skolan. Jag kan till exempel välja hur jag formulerar mig. Det finns många könsneutrala formuleringar. När jag pratar om elever som kommer sent så behöver jag inte säga att det är merparten av pojkar som kommer sent. Vad skulle jag vilja uppnå med det? Jag vill att alla elever kommer i tid oavsett kön.

Att skolan skall ta ställning för att främja ett jämsällldt samhälle samt utbilda eleverna i att även de strävar efter att jobba för det. Lärarna skall också främja jämsällldhet genom att aktivt främja det i klassrummet och vara medvetna om hur strukturerna ser ut.

8a) Vad betyder "solidaritet" i fråga om utbildningens utformning?

Solidaritet = Gemenskap och sammanhållning med fokus på att tillsammans lära och utvecklas.

Hela sjöket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Jag som pedagog kan vrída på olika situationer och ge flera perspektiv. Det ger en möjlighet att lära elever mer empatiska utgångspunkter så de ser: att tillsammans kan man vara starka. Det är inte den starkaste som överlever. Vi är bättre tillsammans än var och en för sig. Aldrig någon ensam.

Att skolan skall uppmuntra och utbilda eleverna i att tänka på sina medmänniskor och ta hänsyn till dem. Vi vill att eleverna skall känna medkänsla för dem som har det svårt och utveckla en vilja att hjälpa till när någon har det svårt.

Negativa frågeställningar

5b) Vad betyder [inte] "människolivets okränkbarhet" i fråga om utbildningens utformning?

Det betyder inte att människor är okränkbara. Alla kan bli kränkta, och skolan ska motverka att detta sker.

Hela sjoket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Att jag som lärare tror att "Vi har inga problem med mobbing. På vår skola kränker vi inte varandra." Kränkningar och mobbing finns, för mig handlar det om att våga se innan det sker och om det sker våga agera.

Att skolan aldrig kan stänga av en elev, läraren aldrig skicka ut en elev ur klassrummet.

6b) Vad betyder [inte] "individens frihet och integritet" i fråga om utbildningens utformning?

Det betyder inte att eleven är fri att göra vad som helst, exempelvis utsätta andra för kränkningar av deras frihet och integritet.

Hela sjoket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Att eleven får komma och gå som den vill eller "leva sitt eget liv" på skolan. I och med att eleven har skrivit in sig på en utbildning så har de även ett ansvar var och en men också tillsammans med varandra och mig.

Att elever får göra vad de vill.

7b) Vad betyder [inte] "jämställdhet" i fråga om utbildningens utformning?

"Alla människors lika värde, jämställdhet" ... Det tycker jag är så tydligt det kan bli.

Jämställdhet = Kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter. Men inte bara kvinnor och män, utan all form av könsidentitet ska räknas in här.

Hela sjoket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Att jag ska undvika att tala om de strukturer som finns inbyggda i samhället. Om vi inte pratar om det så finns det inte? Nej. Ta samtalet och agera utifrån att eleverna vill ha jämställdhet även i undervisningen och på skolan.

Att det måste vara lika mycket killar och tjejer i alla klasser och att alla ska prata lika mycket hela tiden.

8b) Vad betyder [inte] "solidaritet" i fråga om utbildningens utformning?

Inte bara solidaritet inom den egna gruppen, utan inom hela samhället som skolan är en del av – och dess värden som ska återspeglas.

Hela sjoket av frågor under 5a [5a+b – 8a+b]. Jag har svårt att tolka detta. Framför allt har jag svårt att få ihop detta krav med det faktum att vi tillåter religiösa friskolor att starta t ex, så betyder det något öht?! Jag avstår från att svara.

Att alla elever måste vara den svagaste eller starkaste till lags.

Att eleverna alltid måste ge upp sitt eget bästa för andras välmående.

Bilaga 2 – Enkät

Vilka är dina definitioner?

Tack för att du ställer upp på att vara del av denna undersökning. Enkäten består av två olika frågekategorier som handlar om lärarens uppgift på två olika sätt, dels i fråga om utbildningens syfte och dels i fråga om dess utformning. Med utbildningen så menas alltså den utbildning som du formar för eleverna. De begrepp som jag vill att du förklarar är de som är understruken, och de är alla hämtade från skollagens 1 kapitel 4-5§. Svara gärna i ett enskilt Worddokument eller dylikt, eller direkt som svar på mailet. Tack återigen för hjälpen!

Frågor om utbildningens syfte

1a. Vad betyder "kunskaper och värden" i fråga om utbildningens syften?
1b. Vad betyder det inte?

2a. Vad betyder "de mänskliga rättigheterna" i fråga om utbildningens syften?
2b. Vad betyder det inte?

3a. Vad betyder "demokratiska värderingar" i fråga om utbildningens syften?
3b. Vad betyder det inte?

4a. Vad betyder "elevernas förutsättningar" i fråga om utbildningens syften?
4b. Vad betyder det inte?

Frågor om utbildningens utformning

5a. Vad betyder "människolivets okränkbarhet" i fråga om utbildningens utformning?
5b. Vad betyder det inte?

6a. Vad betyder "individens frihet och integritet" i fråga om utbildningens utformning?
6b. Vad betyder det inte?

7a. Vad betyder "jämställdhet" i fråga om utbildningens utformning?
7b. Vad betyder det inte?

8a. Vad betyder "solidaritet" i fråga om utbildningens utformning?
8b. Vad betyder det inte?

Bilaga 3 – Avsnitt ur skollagen

Syftet med utbildningen inom skolväsendet

4 § Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.

Utformningen av utbildningen

5 § Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.

Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling.

Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.