



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionaliserade lärare och elever som objekt

En kritisk diskursanalys av representationer
av lärare och elever i läroplanstexter

Ida Charlotta Carlson

LAU390

Handledare: Getahun Abraham

Examinator: Eva Myrberg

Rapportnummer: VT11-2910-205



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Institutionaliserade lärare och elever som objekt: En kritisk diskursanalys av representationer av lärare och elever i läroplanstexter.

Författare: Ida Charlotta Carlson

Termin och år: VT 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Getahun Abraham

Examinator: Eva Myrberg

Rapportnummer: VT11-2910-205

Nyckelord: Kritisk diskursanalys, lärare, elever, subjektpositioner, läroplaner, Lpo94, Lgr11

Sammanfattning: Syftet med studien är att synliggöra de representationer av lärare och elever som finns i läroplanerna Lpo94 och Lgr11. Jag har använt mig av kritisk diskursanalytisk teori och metod och en textanalys baserad på denna har genomförts på nämnda läroplaner. Resultatet jag fick var att tre diskurser är synliga i läroplanerna; en (social)demokratisk; en nyliberal; och en nykonservativ. Den nykonservativa diskursen existerar enbart i *Lgr11* genom dess artikulering av kunskapskrav och styrning av lärarnas arbete. Både den (social)demokratiska och den nyliberala diskursen kan anses vara hegemoniska med lite olika dominans inom varsin läroplan. De existerar sida vid sida i en slags "både-och-mentalitet" där formuleringar som kan tolkas fördelaktigt utifrån flera synvinklar är vanliga. Den (social)demokratiska diskursen dominerar i *Lpo94*, medan den nyliberala vinner mark i *Lgr11*. Båda dessa utmanas dock av den nykonservativa diskursen som dyker upp i *Lgr11* med krav om hårdare tag och ordning och reda. Bilden av lärare och elever är samstämmig i läroplanerna och för varje subjektposition som lärare har, finns en motsvarande för eleverna. Dock har lärare och elever olika positioner i läroplanstexten. Lärarna klumpas ofta ihop med institutionen "skolan", medan eleverna framskrivs som formbara objekt som ska passas in i skolans mall. Varken lärare eller elever representeras som de handlingskraftiga och självständiga subjekt som både den (social)demokratiska och nyliberala ideologin vurmar för.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
Inledning	5
Teoretisk utgångspunkt	5
Diskurs och diskursordning	5
Makt, hegemoni, hegemonisk diskurs och "den Andra"	7
Subjektpositioner	7
Tidigare forskning	8
Kort om ideologier	9
Lärare, elever och diskurser	10
Sammanfattning samt kritik av tidigare forskning	13
Syfte och forskningsfrågor	15
Metod och material	15
Kritisk diskursanalys	15
Empiriskt material	17
Genomförande av analys	18
Vetenskaplighet och etiska överväganden	19
Resultat och tolkning	20
Osynliga lärare och elever som objekt	20
Demokrati, marknadsorienterad nyliberalism och lite nykonservatism	23
Lärarnas subjektpositioner	24
Elevernas subjektpositioner	25
Social praktik – en slutdiskussion	28
Avslutning och utblick	30
Litteraturlista	31



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bilaga 1 33

Figurförteckning

Figur 1.....16



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Inledning

Skolan står inför en tid av stora förändringar. En ny läroplan och skollag är framarbetad och ska nu implementeras. Samtidigt som dessa politiskt styrda förändringar nu påbörjas går debatten het om skolans två huvudaktörer elever och lärare. Debatten drivs på från många håll. En av de mest tongivande inslagen är utbildningsminister Jan Björklund, som med en mycket omdiskuterad artikel i DN den 13 april 2011 bidrog till denna debatt. Han oroar sig i denna artikel över elevernas sjunkande resultat och menar på att bristen på styrning av lärarnas arbete är orsaken till detta och att nu måste staten styra lärarna till mer katederundervisning för att få bukt på problemen (Björklund 2011). Ett annat exempel på debatten om lärare och elever är SVT:s omdiskuterade serie ”Klass 9A”. I årets upplaga var det lärarna som skulle granskas och coachas till att ta kontroll över eleverna och höja nivån på utbildningen. Lärarna i programmet kritiserades hårt av de så kallade ”superpedagogerna” som skulle coacha dem till att bli bättre lärare (SVT:s hemsida).

Detta är bara två exempel på hur diskussionen ser ut kring lärare och elever. En liten fingervisning om hur hett detta ämne är ger en sökning på Google. Sökorden ”lärare + debatt” och ”elev + debatt” ger över fyra miljoner träffar vardera. Många av dessa artiklar handlar direkt eller indirekt om vad en bra (och dålig) lärare eller elev är eller ska vara. Jag undrar nu hur lärare och elever gestaltas i den nya läroplanen och vilka förändringar av lärar- och elevpositioner man kan se i den nya läroplanen om man jämför med den förra. Vilka ideal ska elever och lärare leva upp till? Syftet med min studie är att undersöka de roller, eller rättare sagt de subjektpositioner, som lärare och elever har i den gamla läroplanen *Lpo94* och i den nya läroplanen *Lgr11*.

Syftet specificeras och konkretiseras ytterligare under rubriken *Syfte och forskningsfrågor*. Jag väljer att via min teoretiska utgångspunkt och en genomgång av tidigare forskning först placera in min studie på den utbildningsvetenskapliga arenan och ge läsaren förtrogenhet med de begrepp som jag använder mig av i syftesformulering och frågeställningar, innan studiens syfte presenteras närmare.

Teoretisk utgångspunkt

Det är styrdokumentet som ska styra skolans verksamhet och utveckling. Därmed är språket, genom det skrivna ordet, grunden för skolans aktörer. I denna studie tar jag min teoretiska och sedermera metodologiska utgångspunkt i diskursteori, som är en poststrukturalistisk teoribildning om språket som centralt för hur vi uppfattar och beskriver verkligheten. Kortfattat kan man säga att diskursteori menar att genom språket skapas och omskapas vi verkligheten och att verkligheten inte blir begriplig utanför språkets ramar (Winther Jørgensen & Phillips 2000:15). Här nedan kommer jag att redogöra för en rad olika begrepp som är centrala inom diskursteori och hur jag tolkar och kommer att använda mig av dem.

Diskurs och diskursordning

Ett begrepp som är flitigt använt inom denna teoribildning är *diskurs*. Jag ger nedan en bild av på vilket sätt jag använder mig av det begreppet i min studie.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Inom diskursteorin menar man att är att språket är dynamiskt och flytande. För att begripa och göra verkligheten meningsfull för oss själva försöker vi hela tiden att skapa stabilitet och entydighet i vår uppfattning om verkligheten. Då man ser språket och därmed verkligheten som föränderlig blir en entydig betydelse av ett ord eller begrepp därmed beroende av kulturella och sociala sammanhang, tid och rum. Diskurs kan förklaras som ett (misslyckat) försök till entydighet och fixering av betydelse. Diskurser fungerar i vår sociala verklighet som en sorts "sanningsregimer" eller förståelseramar till vilka vi förhåller oss eller bryter emot för att skapa mening i vår tillvaro. Dessa "sanningsregimer" reglerar vad som är möjligt respektive omöjligt, meningsfullt respektive meningslöst, sant respektive osant att göra eller säga i den kontext som vi befinner oss i.

[...] diskurserna producerar verklighet genom att de sätter gränser för vad som kan vara meningsfullt, möjligt, sant och tillåtet för oss, gränser som vi upprättar, upprätthåller, förändrar eller gradvis gör oss av med genom att upprätta nya. (Wiklund, 2006:32)

För att konkretisera hur diskurser fungerar stabiliserande men också är förändringsbara över tid och rum, tar jag ett exempel från Winther Jörgensen och Phillips (2000) som handlar om hur barn uppfattas i samhället. Barn förstås i dagens samhälle som en grupp som är annorlunda än gruppen vuxna; barn har sina egna institutioner så som skola och förskola; de har sina egna avdelningar på bibliotek etc. Medan barn idag självklart ses som något annat än vuxna, förstods de för bara lite mer än hundra år sedan på ett lika självklart sätt som "små vuxna" och deltog på ett helt annat sätt i vuxenvärldens aktiviteter än de gör idag. Diskursen kring barn har alltså kommit att förändras över tid (Winther Jörgensen & Phillips, 2000:31ff). Diskurser kan alltså sägas vilja skapa stabilitet i språkets ständiga betydelseglidningar och det "[...] får konsekvenser för vad som antas och bestäms vara sant och möjligt, respektive osant och omöjligt" (Sjöberg 2011:25) i vissa sociala och kulturella sammanhang och vid en viss tid.

Diskursordning är ett begrepp som Fairclough (Winther Jörgensen & Phillips, 2000:76f) använder sig av och det betyder ungefär stridande diskurser inom samma terräng. I Winther Jörgensen och Phillips (2000) anges kroppen som exempel. I den traditionella västerländska medicinska diskursen om kroppen ser man kroppen som bestående av olika delar som var och en kan behandlas när någon form av sjukdom uppstår. Inom diskursordningen kropp och medicin finns andra betydelsetillskrivningar som strider mot den västerländska – t.ex. alternativ medicin där kroppen ses ur ett mer holistiskt perspektiv, där energiflöden spelar en avgörande roll. För att den västerländska medicinska diskursen kring kroppen ska vara entydig måste andra betydelsetillskrivningar uteslutas eller ignoreras (Ibid.34). En vanlig läkare kan inte börja tala om energifält i kroppen, när du söker hjälp för en inflammerad fotled, och fortfarande verka trovärdig. Men det finns fortfarande en diskurs inom samma diskursordning som hävdar detta. I detta exempel blir också frågan om dominans extra synlig. Den västerländska diskursen kring kropp och medicin är den dominerande i det svenska samhället och upplevs således ofta som lite mera sann. Om makt, dominans och diskurser kommer nästa avsnitt att handla om.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Makt, hegemoni, hegemonisk diskurs och "den Andra"

Begreppet *makt* är också något som är centralt i diskursteorin. I min studie använder jag mig av Gramscis och Foucaults maktbegrepp som jag förklarar här (se Winther Jörgensen & Phillips 2000:20f och 23f).

För att förstå Foucaults maktbegrepp kan man sätta det i relation till historiematerialistiska tolkningssätt där makt ses som en förhärskande kraft som innehas av ena parten och som används förtryckande mot den andra. Foucaults maktbegrepp är mer dynamiskt och "[m]akt uppfattas inte som något som någon är i besittning av och som denne kan utöva över andra, utan är det som över huvud taget frambringar det sociala" (Ibid.44f). Därmed inte sagt att det inte finns ojämlika maktrelationer i vårt samhälle. Men det Foucault menar är att, där det finns makt, där finns det också motmakt. Som jag påpekade ovan, är ingen diskurs fast och oföränderlig; det finns alltid möjlighet till andra tolkningar. Genom makt eller motmakt kan diskursers mening och betydelse förändras över tid och rum. Denna process kan vara olika rörlig i olika sammanhang, men per definition är ingen mening eller betydelse bestämd för alltid.

Om Foucault står för en position där allt ses som rörligt och föränderligt, står Gramsci för en tolkning av diskurser som mer stabila, om än fortfarande föränderliga. Gramscis begrepp *hegemoni* är tacksamt i beskrivningen av detta. Hegemoni kan förstås som "makt över tanken". En viktig faktor i hegemonibegreppet är att hegemonisk makt utövas utan våld eller hot om våld. Det handlar alltså om att den som har den överordnade positionen innehar tolkningsföreträdet inom en viss diskurs. Detta tolkningsföreträde är så starkt att det blir den underordnades syn på verkligheten. Den underordnade begriper alltså verkligheten genom den överordnades ögon (Ibid.23f).

Ett exempel på hegemoni är synen på sexualitet. Heterosexualiteten är norm i vårt samhälle och kan därmed sägas utgöra en *hegemonisk diskurs*. Det är alltså den diskurs som uppfattas som normal och naturlig. Exempel på hur stark denna hegemoni är att alla barn som föds i vårt samhälle antas vara heterosexuella och att allt som inte ingår i den heterosexuella diskursen upplevs vara onormalt och onaturligt. När man är homo- eller bi- och transsexuell eller queer blir man per automatik "den Andra"; den som inte är normen; den som normen har som motpol och ställer sig i kontrast till. Som hbtq-person skapas man som "den Andra" eftersom det är den tolkning som har företräde när heterosexualiteten är hegemonisk.

Men sexualitetsdiskursen är också ett bra exempel på hur även hegemoniska diskurser inte är helt stabila. Om makt hade varit något som bara den överordnade besatt hade inte synen på sexualitet kunnat förändras så som den har gjort under de senaste 50 åren. Genom motmakt har homo-, bi- och transsexuella och queers kunnat skapa sig identiteter, väcka opinion och på så vis förändra diskursen om heterosexualitet som det enda möjliga. Detta var alltså ett exempel på hur olika diskurser och diskursordningar har olika stabilitet och dominans i olika kulturella, sociala och historiska sammanhang.

Subjektpositioner

När jag började fundera på den här studien frågade jag mig vilken *elevsyn* och *lärarsyn* som kan uttydas ur läroplanerna. Med en diskursteoretisk begreppsapparat skulle det kunna



GÖTEBORGS UNIVERSITET

översättas till vilka *subjektpositioner* som är möjliga för lärare och elever genom styrdokumenterna (Winther Jörgensen & Phillips 2001:48ff).

När man talar om individens identitet inom diskursteori brukar man använda begreppet *subjekt*. Inom diskurser finns det alltid vissa positioner som subjekten kan inta. I skolans diskurs finns till exempel subjektpositionerna ”lärare” och elev”. Kring dessa subjektpositioner finns det en uppsättning ”regler” för hur de förväntas vara och handla. En lärare kan till exempel inte sitta med fötterna på bordet och säga ”Orka!” till sina elever, vilket är ett handlande som är fullt möjligt, om än ej önskvärt, hos en elev (Ibid.).

Varje subjekt intar i sin tur många olika subjektpositioner; man kan till exempel vara både ”elev”, ”kompis” och ”pojkvän” vid ett och samma tillfälle. Subjektet kan då sägas ingå i flera olika, och ibland motstridiga, diskurser. Flera subjektpositioner kan också vara möjliga inom samma diskurs. ”Elev” och ”kompis” är två subjektpositioner som man kan tänka sig att ett och samma subjekt kan inta inom skolans diskurs.

Vilka subjektpositioner som är möjliga och eftersträvansvärda, samt omöjliga och icke eftersträvansvärda för elever och lärare enligt läroplanerna, är det min studie handlar om. Jag ger nedan en inblick i den forskning som redan finns på detta område.

Tidigare forskning

Forskning kring utbildning, läroplaner och lärare är ett stort fält och inom ramen för denna uppsats har jag inte möjlighet att presentera all forskning som min egen studie relaterar till. Jag har därför valt att koncentrera mig på fyra studier som alla har en nära anknytning till min egen studies syfte, teori och metod. Vitsen med att presentera tidigare forskning är att placera in min egen studie i ett vetenskapligt fält, men också att redogöra för andra forskares resultat och aktualisera hur min studie kan ta vid vid dessa. De arbeten jag presenterar nedan rör sig alla inom området diskurser och lärar- och elevpositioner, och har samtliga använt sig av diskursanalytisk teori och metod.

I urvalet av tidigare forskning valde jag att koncentrera mig på studier som låg nära min egen både avseende teori, metod och syfte. Det var också viktigt för mig att forskningen skulle ha gjorts ganska nyligen och helst beröra det svenska skolväsendet. Att Sachs (2000) som undersöker australiensiska lärare får vara med i min forskningsöversikt, beror på valet av teori och metod och vilket material hon undersöker.

För att hitta tidigare forskning har jag använt en metod som brukar kallas ”snöbollsmetoden”. Det betyder konkret att en källa har lett till en annan, genom referenser. Tillgänglighet har givetvis också fått styra urvalet. I uppsatstider är bra källmaterial efterfrågat och flera artiklar och avhandlingar som kanske skulle ha varit av intresse för min studie har helt enkelt inte gått att få tag på (Esaïasson m.fl. 2004:212).

Innan jag går in på de resultat som finns i den tidigare forskningen kommer jag kort att presentera några olika ideologiska inriktningar vilka förekommer frekvent i studiens kommande delar.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Kort om ideologier

Reformistisk socialism och den svenska varianten (*social*)*demokrati*¹ bygger på Marx idéer om samhället, men ser inte revolutionen som en möjlig väg till förändring. Marx historiematerialism kan kort beskrivas genom att produktionsmedlen och den ekonomiska organisationen är betydelsefulla. Det finns en konflikt mellan arbetsköpare och arbetssäljare – där arbetsköpare per definition är överordnade. Genom att gemensamt äga produktionsmedlen, genom statligt ägande, antas ojämlikheten kunna utjämnas (Larsson 1997:75ff, Båth2006:42ff, Liedman 1998:251, 257).

Reformistisk socialistisk politik kan dock föras utan att man gemensamt äger produktionsmedlen. Eftersom målet är en gradvis förändring av samhället på demokratisk grund så kan förändringarna genomföras på en arena i taget – till exempel genom reformistisk skolpolitik och familjepolitik. Tron på den parlamentaristiska demokratin är central och välfärdsstaten är både dess mål och medel (Ibid.).

Enligt den (*social*)demokratiska människosynen är alla människor i grunden jämlika, men äger inte samma förutsättningar. Eftersom orättvisor finns i samhället måste staten omfördela medlen så att de faller ut rättvisare. Gemenskapen och allas omsorg om varandra är centrala teman i denna ideologiska inriktning, samt tilltron på människan som ett handlande subjekt med det gemensamma bästa för ögonen (Ibid.).

En av *nyliberalismens* grundvalar är tron på den ekonomiska människan som en krasst, rationellt handlande individ vars fria val leder henne till sin egen lycka och välbefinnande. Om den (*social*)demokratiska synen på människan i samhället innebär gemenskap, innebär den nyliberala synen individualism. Individens frihet och fria val är centrala för dess potential att skapa, men också ansvara för sin egen och samhällets framgång. Ett viktigt inslag i nyliberalismens människosyn är idén om mänskliga rättigheter. Alla individer är jämlika i bemärkelsen lika värde och rättigheter (Larsson 1997:123ff, Liedman 1998:290f, Båth 2006:44ff, Sjöberg 2011:30ff).

Det statliga (gemensamma) ägandet och politiska inflytandet bör vara minimalt, då den fria marknaden med sina fria och rationellt handlande individer effektiviserar och genom konkurrens förbättrar standarden i all verksamhet mycket bättre än en trögrörlig stat. Kapitalism och nyliberalism är därför starkt bundna till varandra. Där det statliga ägandet och inflytandet blir för stort ska avreglering ske (Ibid.).

Nykonservatismen bygger på samma idéer om den fria marknaden som nyliberalismen, men menar att individen kanske trots allt inte ska vara den enhet som samhället bygger på. Individen behöver enligt nykonservatismen vila i en trygg nationell stat. En stark nationalstat där ordning och reda råder är eftersträvansvärt (Liedman 1998:290f).

Nykonservatismens människosyn blickar bakåt mot konservatismens. Människan ses som jämlik inför lag och ordning, men där slutar jämlikhetstanken. Man menar att man måste

¹ För att minska sammankopplingen mellan den socialdemokratiska ideologin och partiet Socialdemokraterna kommer jag att använda mig av ordkonstruktionen (*social*)*demokrati*. Denna konstruktion utmärker också den sociala aspekten av denna demokratiska åskådning.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

acceptera att människan i grunden är ojämlik i fråga om intelligens och omdömesförmåga, och den utjämningspolitik som till exempel (social)demokratien sysslar med, ses därmed som orättvis. Människors ekonomiska förhållanden ses som kopplade till deras prestationsförmåga och de som är rika har alltså förtjänat det och de som är fattiga har inte ansträngt sig eller varit kapabla nog (Larsson 1997:36f, Liedman 1998:290f).

Lärare, elever och diskurser

Judyth Sachs (2001) har undersökt australiensiska lärares professionella identitet. Genom att titta på policydokument på federal och statlig nivå samt att undersöka den mediala debatten kring lärarprofessionalism, menar Sachs att man kan utskilja två dominerande och till stor grad konkurrerande diskurser som lärarna har att förhålla sig till nämligen styrningsprofessionalism och demokratisk professionalism (Sachs 2001:151f).

Med styrningsprofessionalism menar Sachs en professionalism som definieras utifrån marknadspolitiska sätt att organisera verksamhet på. Man menar att med en effektiv styrning och en organisation som mer liknar den privata sfären, kan även den offentliga sfären professionaliseras och effektiviseras. Den andra diskursen, demokratisk professionalism, blickar ut från skolan och söker samarbete och samverkan på demokratisk grund med elever, föräldrar, lärarkollektivet och samhället i stort. Man menar att lärarnas ansvar ligger även utanför klassrummet och att lärarna positioneras som viktiga aktörer i ett demokratiskt och demokratiserande samhälle (Ibid.152f).

Den styrningsprofessionella diskursen går ofta på tvärs med den demokratiska professionalitetsdiskursen, då de förfäktas av olika aktörer. Företrädare för politiska system och arbetsgivare hävdar att styrningsprofessionalism är det rätta, medan fackföreningar och andra yrkesorganisationer hävdar att demokratisk professionalism är den diskurs som lärarprofessionalism borde förstås utifrån (Ibid.152).

De professionella identiteter som blir möjliga i dessa två diskurser är i stor grad motstridiga, menar Sachs. Den styrningsprofessionalistiska läraren identifieras som entreprenöriell, där marknaden, effektivitet, kontroll och utvärdering uppvärderas, medan den demokratiskt professionella läraren identifieras som en aktivistisk nyckelperson i samhället, för vilken samverkan och samarbete på en bredare nivå är centralt. Lärarnas professionella identitet kan alltså sägas slitas mellan dessa olika positioner. Sachs menar dock att den aktivistiska professionella identiteten som den demokratiska professionsdiskursen framhåller är att föredra. Hon menar att lärarna får en mer autonom position däri eftersom den utgår ifrån lärarnas skolvardag och att den är mer öppensinnad och har det allmänna bästa för ögonen på ett annat sätt än den styrningsprofessionella diskursen har (Ibid.154ff).

I en svensk studie undersöker Wiklund (2006) hur svenska lärare konstrueras och positioneras i tidningen *Dagens Nyheter* (DN) under 1990-talet. Med en diskursanalytisk metod undersöker hon i sin avhandling hur ”den goda läraren” framskrivs i den mediala debatten och tittar på vilka egenskaper den bör ha.

”Den goda läraren” träder fram genom fyra positioner; ”den ämneskunniga förmedlaren”; ”den kravställande och tydliga ledaren”; ”resultat- och kvalitetskontrollanten”; och ”värdegrundsföreträdaren” (Wiklund 2006:193). Under senare delen av 1990-talet framträder



GÖTEBORGS UNIVERSITET

en bild av den professionella läraren, som ska ”klara av eleverna väl, dokumentera deras resultat, diagnosticera deras problem, vara effektiv och därmed göra den enskilda eleven till ett attraktivt val på arbetsmarknaden” (Ibid.197). Om man ställer detta i relation till Sachs (2001) artikel om diskurserna kring de australiensiska lärarna, så liknar Wiklunds ”goda lärare” mer styrningsprofessionaliteten än den demokratiska professionaliteten (Sachs 2000).

I debatten i DN framställs de verkliga lärarna som innehavare av goda kvalitéer. Samtidigt målas en kontrasterande bild upp av ”de Andras lärare”. ”De Andras lärare” är en representation av den dåliga, icke önskvärda läraren med mindre goda kvalitéer, som bilden ”den goda läraren” kan begripas utifrån och jämföras med. Wiklund har konstruerat en dikotomi i vilken hon listar de kvalitéer som ”Den goda läraren” har, och jämför med de kvalitéer som den oönskade ”De Andras lärare” har:

Den goda läraren

Ämneslärare
Genuin ämneskunskap
Entusiasm för ämnet
Ordning och reda
Tydliga krav
Etisk värdegrund
Kvalitets- och resultatansvar
Objektiv kontroll
Sunt förnuft

de Andras lärare

Enhetslärare
Utslättad allmänkunskap
Fokus på annat än ämnet
Rädsla för normer
Otydligt flum
Värderelativism
Trivselansvar
Otydlighet

(Wiklund 2006:199)

I denna dikotomi framskrivs kvalitéer som har med den så kallade ”flumskolan” att göra som oönskade och de goda lärarnas kvalitéer går hand i hand med den marknadsorienterade skolan.

Även när skolan konstrueras som en institution i kris, där kristillståndet framskrivs med de kvalitéer som ”De Andras lärare” har, så ses faktiskt inte de verkliga lärarna som orsaken till problemet. Snarare framskrivs de verkliga lärarna som de stabila vågbrytarna i en tid av politiska svallvågor på den utbildningspolitiska arenan och i en tid av allmänt förfall inom skolan. Detta är intressant då de verkliga lärarna alltså anses inneha de egenskaper som ”den goda läraren” ska ha, medan skolan konstrueras som en skola i kris på grund av sitt otydliga flummande och sin rädsla för normer och ordning och reda. (Wiklund 2006:179f).

Wiklund (2006) har även tittat på bilden av eleverna i media, även om de inte utgjorde hennes huvudsakliga fokus i studien. Wiklund menar att eleverna existerar i många av artiklarna som handlar om lärarna, men att de ”sällan konstrueras som agerande subjekt” (Ibid.185). De framskrivs snarare som utbildningsväsendets objekt, till vilka olika ämneskunskaper och andra samhällsnyttiga färdigheter och kompetenser ska överföras. Elever konstrueras också som bärare av skillnad, och dessa olikheter som elever bär på är ett skäl till individualisering av utbildningen. Eleverna förekommer också i talet om en skola i kris, men skulden för detta framskrivs inte som liggande hos eleverna själva utan ses som ett politiskt problem. Inte ens då elevernas bristande skolprestationer blir föremål för granskning, framskrivs det som ett problem som eleverna själv kan förändra, då skillnad i begåvning närmast beskrivs som biologiskt betingad i det mediala fält som Wiklund har undersökt (Ibid.185).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Inom området elevrepresentationer ger Sjöberg (2011) en vidare bild. Hon analyserar representationer av lärare och elever i svenska och europeiska policytexter genom fyra relativt olika delstudier där policydokument analyseras och diskuteras utifrån en diskursanalytisk ansats. De textuella fält som undersökts är policytexter från EU:s skolkommission, svensk lärarutbildningspolicy från 1940-2008, Lärarförbundets policytexter samt policytexter producerade av studenter inom lärarutbildningen.

Sjöbergs syfte var att finna dominerande perspektiv i diskursen kring lärare och elever. Hon kom i sin avhandling fram till att de två subjektpositioner som är möjliga och begripliga för lärare och elever är dels, *Den goda "mobila" individen*, dels *Den goda "stabila" individen*. Den goda "mobila" individen gestaltas av "den professionella läraren" och "det kompetenta barnet" som förväntas att med hjälp av rätt vilja och attityd kunna inordna sig i "det livslånga lärandet" och där med fortsätta sin utveckling till goda mobila medborgare. Den goda "stabila" individen gestaltas som en som genom att vara "rätt person på rätt plats" kan få sin medfödda potential till lärande tillgodosedd. Detta ska ske genom olika mätningar och lämplighetsprövningar, så som till exempel prov och legitimationer (Sjöberg, 2011:78).

Sjöberg menar vidare att båda dessa två subjektpositioner existerar inom den nyliberala diskursen om utbildning och skola. Den goda "mobila" individen passar helt in i den nyliberala diskursen, medan den senare subjektpositionen med *Den goda "stabila" individen* som ideal även har en nykonservativ sida där talet om individens medfödda egenskaper spelar en avgörande roll. Den nykonservativa bilden av skolan innehåller bland annat "[...] högre krav på ämnesinnehåll, ökad tydlighet, kontroll och ordning och reda, ofta med hänvisning till ett romantiserat förflutet" (Ibid.77). Sjöberg (2011) menar, med detta som bakgrund, att den svenska utbildningspolicypraktiken är "inne i en fas av disharmoni" där nyliberala ideal står sida vid sida med nykonservativa – trots att de många gånger är varandras motsatser (Ibid.78, 89f, 92).

Talet om biologiskt betingad begåvning, som *Den goda "stabila" individen* innehar, bär likheter med den bild av eleven som Wiklund (2006) porträtterar genom sin granskning av DN-artiklar och bekräftar en nykonservativ ton i diskursen kring lärare och elever (Wiklund 2006:185).

Båth (2006) analyserar i sin avhandling reformtexter om gymnasieskolan. Genom kritisk diskursanalys undersöker han vilka diskurser som är dominerande i statens utredningar om gymnasieskolan från 1963 och 2002. Det han finner är att det finns en förskjutning över tid i hur man ser på gymnasieskolans uppdrag samt vilka förmågor och kvalifikationer eleverna bör ha och skaffa sig i gymnasieskolan (Båth 2006).

Båth (2006) menar att reformerna av gymnasieskolan är ideologiska projekt och att den nyliberala ideologin har stärkt sin ställning i gymnasieutredningen från 2002, jämfört med den från 1963, men inte på bekostnad av den mer klassiskt (social)demokratiska ideologins ställning – utan de existerar sida vid sida (Ibid.157ff). Den nyliberala diskursen om eleverna kallar Båth kvalifikationsdiskursen och den (social)demokratiska diskursen kallas medborgarfostransdiskursen.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

I 2002 års gymnasieutredning synliggör Båth fyra teman; ”samhällsförändring”; ”osäkerhet/instabilitet”; ”individuellt ansvar”; och ”kunskap som redskap för att utveckla (generell) kompetens”. ”Samhällsförändring” som tema innerbär implicit globalisering och Båth menar att bilden av den ofrånkomliga globaliseringen tillhör en nyliberal diskurs. I 1963 års utredning betonas att förändringarna ska mötas på systemnivå genom en reform av gymnasieskolan, medan det i utredningen från 2002 åligger individen själv att ansvara för genomförandet av förändringar (Ibid.137ff).

Det andra temat ”osäkerhet/instabilitet” handlar om de formuleringar i texten som beskriver svårigheten att veta säkert vilka kompetenser som kommer att behövas i en framtid i förändring. Den kompetens som blir viktig hos eleverna är därför problemlösningsförmåga och även en slags ”generell kompetens” som kan täcka in lite allt möjligt som man skulle kunna möta på den framtida ovissa arbetsmarknaden (Ibid.).

Det tredje temat, ”individuellt ansvar”, skrivs fram som en lösning på samhällsförändring och instabilitet. När skolan hade ansvaret att förmedla kunskap i 1963 års reformtext, har ansvaret förskjutits till eleven, som själv har ansvar att lära att lära – det livslånga lärandet. Kompetenser som också kan kopplas till eget ansvar är även kreativitet och entreprenörskap som betonas i den senare utredningen. Detta, menar Båth, går att koppla till en nyliberal diskurs där mer ansvar läggs på individen och kravet på att vara marknadstillvänd ökar (Ibid.146ff).

Det fjärde och sista temat ”kunskap som redskap för att utveckla (generell) kompetens” är egentligen en sammanfattning av den situation som beskrivits ovan. I 2000-talets utredning framgår det att på grund av en snabb samhällsförändring och den osäkerhet som kommer därtill så ökar det personliga ansvaret att tillägna sig generella kompetenser. Generella kompetenser kan kännas svårdefinierat och många gånger förekommer begreppet utan närmare specifikation, men det kan också bland annat vara, ””initiativförmåga”, ’kommunikativ förmåga’, ’förmåga att lära om och lära nytt’[och] ’problemlösningsförmåga’” (Ibid.153).

En skillnad som tydligt syns mellan de olika dokumenten är användningen av begreppet kunskap. I 1963 års reformdokument är ”kunskap” något som ska förmedlas av skolan, medan ”kunskap” i 2002 års dokument mer är ett medel att uppnå kompetenser med, än ett mål i sig (Ibid.151ff).

Eleverna i 2002 års gymnasieutredning ska alltså gärna ha följande förmågor och kvalifikationer; personligt ansvar; problemlösningsförmåga; generell kompetens; kreativitet; entreprenörskap; kommunikativ förmåga; och kunskap att lära att lära – det livslånga lärandet. Alla dessa kvalifikationer tolkar Båth som delar av en nyliberal diskurs som han kallar ”kvalifikationsdiskursen” vilken ökar i den senare texten, men inte på bekostnad av den (social)demokratiska ”medborgarfostransdiskursen” – utan de existerar sida vid sida (Ibid.169ff).

Sammanfattning samt kritik av tidigare forskning

Efter genomgången av dessa fyra studier kan det vara idé att kort sammanfatta deras resultat och koppla dem till varandra.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sachs (2001) pratar om två diskurser – den demokratiskt professionella och den styrningsprofessionella inom vilka lärare kan positionera sig. En liknande dikotomi gör Båth (2006) för eleverna kallad ”medborgarfostran” och ”kvalifikation”. Det dessa tudelningar har gemensamt är att demokratisk professionalism och medborgarfostran kan sägas tillhöra ett mer socialistiskt eller snarare (social)demokratiskt ideologiskt fält, medan styrningsprofessionalism och kvalifikation stämmer överens med nyliberala idéer om samhället. Sachs ser dessa diskurser som konkurrerande medan Båth i sitt material finner att de existerar sida vid sida (Sachs 2000, Båth 2006).

Värt att notera är att varken i Sjöbergs (2011) eller i Wiklunds (2006) forskning framskrivs den (social)demokratiska diskursen som Sachs (2001) och Båth (2006) fann i sina studier. Det enda som skulle kunna tyda på en liknande diskurs är lärarens subjektposition som ”värdegrundsföreträdare” som Wiklund identifierar. Men den subjektpositionen innebär snarare att vara moralens väktare och att ”sätta tydliga gränser”, än att genom samverkan och samarbete verka för demokratisering av skolan, som är den subjektposition som Sachs finner i den demokratiska professionsdiskursen (Wiklund 2006:196). I Wiklund (2006) och Sjöberg (2011) är istället den nyliberala diskursen den dominerande och en nykonservativ ton kan också noteras i de bådas material.

Skillnaderna mellan dessa olika resultat kan bero på en rad saker. Dels var i världen man studerar något, dels vilken typ av material man studerar och när studien genomförts. Som jag poängterade i teorikapitlet så är diskurser något föränderligt, som skiftar mellan tid, rum och kulturellt och socialt sammanhang. Den diversitet som beskrivs ovan behöver inte betyda att resultaten ställs i kontrast till varandra utan att de kan ses som flera sidor av samma mynt. Det är ändå på sin plats att lyfta fram kritik mot den forskning jag presenterat – inte minst med tanke på att urvalet är snävt.

Alla fyra studierna har en brist i att de enbart gör en textuell analys och lämnar den sociala verkligheten oanalyzerad. Dock ligger det inte i diskursanalysens huvudsakliga fokus att röra sig utanför texten, utan det finns också en vits med att dyka djupt i textmaterial och analysera den verkligheten gestaltas textuellt. Sjöbergs (2011) studie av svenska och europeiska policydokument kan med hänseende på detta kritiseras för att vara spretig och brister i att fokusera ett område. De fyra delstudierna är olika både i valet av material och i tillvägagångssätt i analysen och de resultat som Sjöberg presenterar har visserligen en tyngd i den bredd som hennes studie omfattar, men det sker på bekostnad av ett analytiskt djup. Både Sachs (2001), Wiklund (2006), Båth (2006) och Sjöberg (2011) är dock alla noga med att poängtera att de inte har för avsikt att vara objektiva i betydelsen att kunna presentera sanningen, utan att de resultat och tolkningar som presenteras är situerade. Denna medvetenhet om sin begränsning som forskare är något som höjer kvalitén hos alla studier och väger upp några av de brister som jag nämnt ovan.

Genom denna genomgång av tidigare forskning hoppas jag kunna placera in min studie på den utbildningsvetenskapliga arenan och det har därmed blivit dags att presentera min studies syfte och forskningsfrågor närmare.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet är att undersöka hur diskursen kring elever och lärare ser ut i den nya läroplanen för grundskolan *Lgr11* och jämföra detta med den förra läroplanen *Lpo94*, samt att diskutera varför det ser ut som det gör.

Syftet konkretiseras med följande forskningsfrågor:

- Genom vilka representationer framskrivs elever och lärare i den gamla läroplanen, *Lpo94* och den nya läroplanen *Lgr11*?
- Skiljer sig representationerna av elever och lärare mellan de nya och de gamla styrdokumenterna och vilka likheter framträder mellan de olika dokumenterna?
- Hur ser representationerna av elever och lärare ut i relation till varandra?
- Varför ser det ut som det gör?

Metod och material

I detta kapitel presenteras mitt empiriska material, metod samt analysprocessen.

Kritisk diskursanalys

Inom diskursteorin finns det inga konkreta metoder utvecklade för diskursanalys, utan det anses nödvändigt för varje enskild forskare att utarbeta en metod som passar syftet och materialet utifrån diskursteoretiska utgångspunkter. Fairclough har dock utvecklat en relativt tydlig metod, vilken han kallar *kritisk diskursanalys*. I min studie kommer jag att låna delar av hans metod, men jag ser det nödvändigt att frisera den så att den passar min studie och mitt material (Winther Jörgensen & Phillips, 2000:66ff).

Faircloughs analysmetod presenteras i Winther Jörgensen och Phillips (2000) metodbok, vilken är min huvudsakliga metodologiska källa, men både Sjöbergs (2011) och Wiklunds (2006) metodologiska grepp och begrepp används också. Valet att använda en andrahandskälla istället för att gå till Faircloughs egna texter kan motiveras med att Faircloughs utveckling av en diskursanalytisk metod har skett under många år och genom ett flertal av hans arbeten. Genom att använda mig av Winther Jörgensen och Phillips sammanfattning ges en mer komplex bild än den jag hade kunnat tillskansa mig själv. Dock kvarstår grundproblematiken i att använda andrahandskällor – det är alltid någon annans tolkning som framförs.

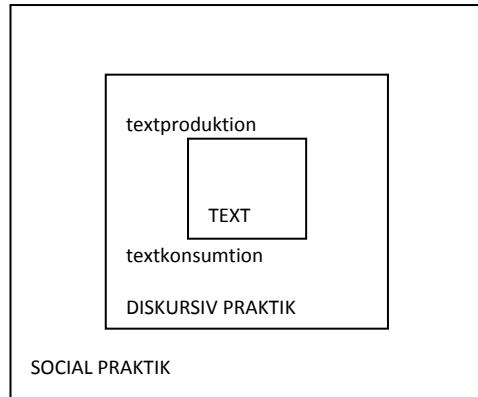
Fairclough menar att varje fall av språkbruk (skrivet, talat eller i form av bilder) är en *kommunikativ händelse*, vilken har tre dimensioner:

- den är en text (tal, skrift, bild eller en blandning av det språkliga och det visuella)
 - den är en diskursiv praktik, som innebär produktion och konsumtion av texter
 - den är en social praktik.
- (Winther Jörgensen och Phillips 2000:74)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Alla dessa tre dimensioner är kopplade till varandra och påverkar varandra på olika sätt. En visuell modell av detta ser ut såhär:



Figur 1 Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys (1992:73, i Winther Jørgensen & Phillips 2000: 74)

Figuren gestaltar de tre analytiska nivåerna. De gränser som är dragna mellan dem ska inte ses allför strikta. De olika nivåerna påverkar varandra och flyter ständigt samman. Utifrån denna modell delar Fairclough upp sin analys i tre steg, vilka jag redogör för nedan.

Att analysera den kommunikativa händelsen - i mitt fall den gamla och den nya läroplanen för grundskolan – på den *textuella nivån* kan göras på flera sätt, men jag kommer att fokusera på att under söka två grammatiska drag nämligen *transitivitet* och *modalitet*.

Transitivitet betyder att man tittar hur händelser och processer förbinds eller inte förbinds med subjekt och objekt. Jämför satserna ”Eleverna ska granskas regelbundet.” och ”Lärarna ska granska eleverna regelbundet”. I den första satsen, som är ett exempel på *passivering*, finns det inget subjekt – alltså ingen agent som är den givna utföraren av själva granskandet. Det skulle kunna implicera att granskaren är given eller att det är oklart vem det är som ska utföra handlingen. I den andra satsen står det klart vem som ska utföra granskningen – läraren är agenten. Ett annat exempel på hur agenten kan bli osynlig är *nominalisering*. Det betyder att man gör om det betydelsebärande verbet till ett substantiv. I mitt exempel skulle det kunna se ut såhär ”Granskning av eleverna ska utföras regelbundet” (Winther Jørgensen & Phillips 2000:87).

Modalitet betyder ”sätt” och handlar om den grad av instämmande (*affinitet*) ”talaren” har i en sats. En form av modalitet är sanning, och avser alltså de satskonstruktioner där talaren har hög, eller fullständig affinitet. Till exempel satsen ”Lärarna ska granska eleverna regelbundet” har en annan modalitet än ”Lärarna bör granska eleverna regelbundet”. Den första uttrycker en obestridd sanning, medan den senare handlar om vad som är ett eftersträvt beteende. Låg affinitet kan också uttryckas genom en dröjande ton eller genom så kallade *hedges*, vilket betyder att man använder sig av ord som skapar distans till instämmandet i uttalandet. Exempel på sådana ord är ”lite”, ”ganska”, ”liksom” och ”relativt”. I mitt exempel ser det ut såhär: ”Lärarna ska granska eleverna relativt regelbundet” (Ibid. 87f).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

När man undersöker den textuella händelsens *diskursiva praktik* är man intresserad av att titta på textens produktion och konsumtion. Konkret kan det betyda att man undersöker hur texten har blivit till; vilka steg den har gått igenom innan den publiceras. När det gäller mina texter som ingår i kategorin styrdokument finns det en hel produktionskedja att analysera. Jag kommer dock inte att koncentrera mig så mycket på den, utan titta på textens *interdiskursivitet* och *intertextualitet*.

I diskursordningen som berör utbildning finns flera diskurser representerade (se till exempel de studier som jag tar upp i kapitlet Tidigare forskning) och relationerna mellan dessa diskurser och/eller andra diskursordningar kallas *interdiskursivitet*. Man kan säga att diskurserna i diskursordningen blandas med varandra och med andra diskurser och diskursordningar. Blandningen kan vara både *kreativ* och *konventionell*. Det vill säga ha möjlighet att; både stärka eller underminera den dominerande diskursen; både vara konstituerande eller konstituerad; både vara subversiv eller konserverande (Winther Jörgensen & Phillips 2000:77f, 85f).

Intertextualitet innebär att titta på vilka texter som texten bygger på. Intertextualitet kan ses som ett uttryck för både språkets stabilitet och förändring. Alla texter som skrivs (talas eller visas) bygger på en tidigare text i någon mening. Detta skulle kunna tala för att struktur och ordning bibehålls och att rörligheten i språket inte är så stor. På samma gång bidrar dessa upprepningar till instabilitet och förändring då existerande diskurser används på nya kreativa sätt. Olika diskurser har olika stabilitet och dominans och det påverkar givetvis hur intertextualiteten verkar (Ibid. 77ff, 85f).

Fairclough menar att det är viktigt för diskursanalytiker att lyfta blicken från det textuella och diskursiva planet och se vilka konsekvenser den kommunikativa händelsen har i den *sociala praktiken*. Han menar att det är på denna nivå som diskursanalysen kan fungera kritisk och faktiskt bringa fram förändring i samhället. Detta lyftande av blicken innebär att man använder sig av andra vetenskapliga fält så som till exempel lingvistik, sociologi och psykologi.

Ett sätt analysera den sociala praktiken i min studie, skulle vara att undersöka hur läroplanen tolkas av praktiserande lärare. Tyvärr ryms inte detta inom den tidsram jag har och det innebär att jag bara kan göra mitt bästa för att koppla min studie till den sociala praktiken genom tidigare forskning och sätta ett tydligt maktperspektiv på analysen. Detta kan göras med hjälp av begreppet hegemoni och genom att försöka synliggöra de ideologiska dragen i diskursen (Winther Jörgensen & Phillips 2000:79f, 90).

Empiriskt material

Jag genomför en textanalys och det material analyserar är policytexter, närmare bestämt läroplaner för grundskolan; den förra läroplanen *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo94* (Utbildningsdepartementet 1994); och den nya läroplanen som heter *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: - Lgr11* (Utbildningsdepartementet 2011).²

² Jag kommer i fortsättningen att använda läroplanernas förkortningar *Lpo94* och *Lgr11* när jag refererar till dem i texten.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Dessa båda läroplaner är uppdelade i två respektive tre delar. Del 1 ”Skolans värdegrund och uppdrag” och del 2 ”Övergripande mål och riktlinjer” finns i båda läroplanerna och innehåller beskrivningen av skolan och skolans mål. Den nya läroplanen *Lgr11* är till skillnad från *Lpo94* uppdelad i tre delar. Nytt för *Lgr11* är att del 3 ”Kursplaner och kunskapskrav” även ingår i själva läroplansdokumentet. Motsvarigheten till del 3 ligger utanför läroplansdokumentet i *Lpo94*.

För min studies syfte kunde en hel del annat material också varit intressant att analysera. Den gamla läroplanen från 1980, *Lgr 80* skulle till exempel kunnat utgöra ett intressant material. Även förarbetena till förändringen av lärarutbildningen hade kunnat ge en bild av lärare och elevers subjektpositioner. Mitt val av den nya läroplanen *Lgr11* tar avstamp i den livliga debatten om skola, lärare och elever. Förändringen av skolan har som jag nämnde i inledningen varit ett hett ämne under många år. Jag vill nu undersöka den politiska utkomsten av denna debatt – och då föll valet ganska naturligt på *Lgr11*. *Lpo94* får agera referenspunkt.

För att motivera valet av läroplaner, vilka är policytexter, som material avvänder jag mig av Sjöberg (2011) som menar att det finns ett dialektiskt förhållande mellan policy och diskurs. Vilket betyder ”[...] att policytexternas språkliga uttryck och representationer har stor betydelse för hur den pedagogiska verkligheten kommer att definieras och tolkas [...]” (Sjöberg, 2011:24f), men också att policytexter i sig är konstituerade i en utbildningspolitisk diskurs. Policytexter har i sin roll som vägledande eller styrande texter en alldeles specifik funktion och ställning och fungerar således både som konstituerade och konstituerande (Ibid.34ff). Sjöberg fortsätter motiveringen med att skriva att:

Det betyder att policytexter kan studeras både som en textpraktik och som en diskursivt producerande, normaliserande och disciplinerande praktik, som för det första konstruerar eller fabricerar □sanningar□ om såväl skolan och samhället, och för det andra positionerar läraren och eleven. (Ibid.35)

Jag kommer i min studie att analysera texterna såväl på textuell som på diskursiv nivå. I den del av analysen som kallas ”social praktik” hade det ultimata varit att faktiskt bege sig ut i skolverkligheten för att ta reda på hur lärare och elever själva upplever sina subjektpositioner. Detta hade kunnat göras genom till exempel intervjuer eller enkäter, men det finns tyvärr inget utrymme för det inom ramen för denna studie. Istället får jag vända mig till den tidigare forskning som finns för att finna stöd för analyser i den sociala praktiken. Därmed kommer den tidigare forskning jag har presenterat ovan att utgöra såväl bakgrund som empiri.³

Genomförande av analys

Jag började med att göra några genomläsningar av både den gamla och den nya läroplanens första och andra del för att bekanta mig med texten. Därefter satte jag mig med varje enskild text för att skissa de drag jag först såg i texten, inom alla de tre dimensionerna. För att kunna göra analysen systematisk konstruerade jag ett analyschema (se Bilaga 1) vari jag placerade de tre dimensionerna och konkretiserade vad jag skulle fokusera på i respektive dimension.

³ För en urvalsdiskussion se under rubriken *Tidigare forskning*.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utifrån analysen på textuell och diskursiv nivå genomfördes en analys då jag fokuserade lärarnas subjektpositioner och en analys där jag tog mig an elevernas subjektpositioner. Jag tittade på alla formuleringar där lärare och elever förekommer för att försöka finna det dominerade perspektivet. Sjöberg (2011) belyser i sin metodologiska genomgång att man kan koncentrera sig på att finna dominerande perspektiv *eller* motstridande förhållningssätt och praktiker och motdiskurser inom varje text. Jag väljer att koncentrera mig på det dominerande perspektivet, vilket kommer att visa sig vara flera olika perspektiv i mina texter. Därmed finns det också en vits med att synliggöra när perspektiven krockar och motdiskurser skapas inom texten (Sjöberg 2011:38).

Del 3 i *Lgr11* lästes på ett lite annorlunda sätt. Den delen innehåller alla kursplaner, kunskapskrav och betygskriterier för hela grundskolan. Det var alltså väldigt mycket text att läsa och analysera på den relativt korta tid som denna studie genomfördes på. Trots detta ville jag ändå ha med denna del i analysen då den utgör en stor och viktig skillnad mellan de båda läroplanerna. Istället för att gå in och närläsa texten har jag skummat igenom den och med de dominerande perspektiven från del 1 och 2 i åtanke försökt hitta stöd eller motsägelser för dem.

Vetenskaplighet och etiska överväganden

När man gör en vetenskaplig studie är en reflektion över studiens vetenskaplighet bruklig att göra. Traditionellt sett brukar man då reflektera över begrepp som reliabilitet och generaliserbarhet, vilka kommer ifrån en kvantitativ, positivistisk forskningstradition. I den forskningstradition som min studie ingår i finns en inbyggd kritik mot just objektivitets- och sanningsanspråk som kommer med den kvantitativa, positivistiska forskningstraditionens syn på vetenskaplighet. Min studie gör inget anspråk på att vara objektiv eller ge någon generaliserbar bild av verkligheten. Min studie avser istället att vara en del av det kvalitativa vetenskapspusslet, där varje bit med sitt perspektiv och sin utgångspunkt blir viktig (Larsson 1994).

Det jag kan göra för att styrka studiens vetenskaplighet är att diskutera kvalitetskriterier som är aktuella vid kvalitativ forskning. Larsson (1994) menar att en kvalitativ studies vetenskaplighet är beroende av att skapa en slags harmoni mellan ”forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen samt analystekniken” (Larsson 1994:170). För att uppfylla detta kriterium behöver jag vara tydlig med min teoretiska utgångspunkt, redovisa min metod på ett så tydligt och genomskinligt sätt som möjligt, samt synliggöra min egen position som författare och vilken relation jag har till syftet och materialet. Larsson menar vidare att också framställningen av resultaten är av betydelse för arbetets kvalitet och mitt uppdrag blir således att presentera väl underbyggda tolkningar och att bibehålla en balans i presentationens fyllighet och struktur. De kriterier för god vetenskaplighet som nämnts ovan kan sägas stämma väl överens med en modernare tillämpning av begreppet validitet, vilket kan ses som en kritisk process som genomgriper hela arbetsgången (Wolming 1998).

Min egen relation till det studerade materialet är på sätt och vis komplicerad. *Lpo94* har under min studietid varit en återkommande källa och referenspunkt och jag har läst denna läroplan otaliga gånger och tolkat dess innehåll inom ramen för en rad olika uppgifter och aktiviteter.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Jag bär således redan med mig en bild om innehåll och betydelse av läroplanstexten. Det innebär en utmaning för mig att ta mig an texten på ett nytt och förutsättningslöst sätt och inte låta de tolkningar och förståelser som är möjliga och begripliga inom kontexten läroplanprogrammet bli ett hinder för min analys.

Vad gäller de etiska aspekterna av mitt arbete kan Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer* inte appliceras på min studie eftersom den empiri jag använder mig av är texter och policydokument (se Vetenskapsrådet). Dock är det viktigt att ändå göra vissa etiska överväganden. För min del handlar det om att inte hänga ut enskilda personer och att förhålla sig saklig och tydlig när kritik framförs.

Resultat och tolkning

I detta avsnitt presenteras och tolkas de resultat jag har fått genom analysens två första nivåer – den textuella och den diskursiva. Lärarnas och elevernas subjektpositioner i de olika läroplanerna kommer att redovisas och jämföras med varandra. Den tredje analysnivån – den sociala praktiken kommer jag att behandla i slutdiskussionen då den har en sammanfattande karaktär.

Värt att kommentera redan här är att del 1 och del 2 i både *Lpo94* och *Lgr11* är mycket lika varandra. De är till stora delar identiska med varandra och det var snarast en utmaning att hitta de ställen där *Lgr11* skiljde sig från sin föregångare *Lpo94*. Vissa ändringar handlar bara om att göra texten mer tillgänglig och modern i fråga om stavning och ordval, medan andra förändringar påverkar innehållet mer. Den stora nyheten i *Lgr11* är del 3 med sina kursplaner, kunskapskrav för betyg i respektive ämne som numera är en del av läroplanen.

Det kan alltså vara idé att hålla i åtanke att de skillnader mellan de två läroplanernas framskrivning av elever och lärare som jag kommer att hänvisa till i min analys inte är omfattande.

Osynliga lärare och elever som objekt

På textnivå hade jag två huvudsakliga analysinstrument till mitt förfogande; att titta efter transitivitet och modlitet i beskrivningen av lärare och elever. Transitivitet betyder förhållandet mellan subjekt och objekt, och handlingen. Båda läroplanerna kännetecknas av att ha en relativt komplicerad meningsuppbyggnad och det är inte alltid enkelt att vid en första anblick avgöra vad eller vem som är subjekt och objekt.

I båda läroplanerna är det gott om passiveringar, där ingen agent anges. Det innebär i praktiken att det är oklart vem som avses som ska utföra själva handlingen. Här kommer ett exempel som finns i båda läroplanerna:

Tendenser till trakasserier och annan kränkande behandling skall aktivt *motverkas*. Främlingsfientlighet och intolerans måste *bemötas* med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.
(Utbildningsdepartementet 1994:3, mina kursiveringar)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Sådana tendenser ska aktivt *motverkas*. Främlingsfientlighet och intolerans måste *bemötas* med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.

(Ibid. 2011:7, mina kursiveringar)

Förmodligen är det lärarna som tillsammans med övrig skolpersonal ska motverka och bemöta trakasserier, intolerans och främlingsfientlighet, men det framgår varken i *Lpo94* eller i *Lgr11*. Liknande formuleringar är det som sagt gott om i båda läroplanerna och passiveringar av detta slag gör att det är svårt att utläsa vem som egentligen är subjektet.

Eleverna framskrivs ofta i båda läroplanerna som objekt, vars egenskaper, kunskaper och personligheter ska bearbetas genom och av skolan. Här nedan är tre exempel på det som finns med i båda läroplansdokumenten där elever fungerar som objekt i satsen och också framskrivs som mottagliga för skolans uppdrag.

Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den skall utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar.

(Ibid. 1994:5)

Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar.

(Ibid. 2011:8)

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.

(Ibid. 1994:5 och 2011:9)

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

(Ibid. 1994:3 och 2011:7)

Genom hela del 1 och 2 i båda läroplanerna har jag endast vid ett fåtal tillfällen funnit att elever är subjekt i satsen, trots att de omskrivs flitigt. Detta, anser jag, medför att elever får en lite komplicerad position i läroplanen; samtidigt som det är dem den explicit handlar om så framskrivs de nästan aldrig som subjekt. Alla de ovanstående meningarna hade kunnat skrivas med elever som subjekt i satsen och hade då möjligen fått en lite annan ton än den som nu anslås, men så är inte fallet. Hur man väljer att konstruera en mening kan tyckas vara underordnat dess innebörd och betydelse, men när meningskonstruktionen är så pass systematisk som den är dessa två läroplanstexter så är det värt att fundera över om den inte också påverkar innebörden i någon mening.⁴

⁴ För en utveckling av detta resonemang se under rubriken *Elevernas subjektpositioner*.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Genom båda hela läroplansdokumenten finner jag att eleverna omnämns frekvent, till skillnad från lärarna som omnämns explicit först i del 2. I del 1 har jag istället funnit "skolan" som den synliga agenten. I *Lpo94* ska "skolan" bara under de två första rubrikerna i dokumentet både "förmedla", "förankra", "gestalta", "främja" och "stärka" och i *Lgr11* "gestalta", "förmedla", "främja" samt "stärka" (Ibid. 1994:3f och 2011:7). Skolan är den synliga agenten i läroplanernas första del. Men vem är det som ingår i "skolan"? Är det implicit lärarna som åsyftas eller är det även rektor och annan personal som är "skolan"? Eller kanske rent av även eleverna är "skolan"? Det förekommer inte någon definition i något av dokumenten vad eller vem "skolan" egentligen är. Jag menar att det därmed blir svårt att förstå vem det är som har ansvar för att sätta det läroplanerna föreskriver i verket och därmed svårt att ställa någon till svars om så inte sker.

Lärarna är alltså helt osynliga som subjekt i läroplanstextens första del, till fördel för ett ospecificerat "skolan". För att kunna uttolka lärarnas subjektpositioner måste jag här göra ett val. Antingen tolkar jag bara de representationer i vilka lärare framskrivs explicit i del 2 i båda läroplanerna och antar att "skolan" är något annat än "lärare", eller så antar jag att lärarna i det tysta ingår i det som i läroplanerna kallas "skolan" och ser dem som ett med institutionen.

För att min analys ska bli trovärdig måste jag göra den senare tolkningen. Även då lärarna inte uttryckligen ingår i läroplanernas "skolan", är de en avgörande aktör inom den verkliga skolan och i slutändan åligger det den att, tillsammans med rektor och annan skolpersonal, verkställa läroplanerna. Jag utgår helt enkelt ifrån att lärare ses som en del av "skolan" i framskrivningen av dem i läroplanen. För tydlighetens skull kommer jag att notera när jag talar om när lärare framskrivs explicit och när jag talar om lärare som en del av "skolan".

Lärarna benämns och klumpas relativt ofta ihop med "skolan" i de båda läroplanerna, medan jag funnit att eleverna ibland får heta "individerna". Här är ett exempel som finns med i både *Lpo94* och *Lgr11*.

I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.
(Ibid. 1994:3, 2011:7)

Jag anser att det är anmärkningsvärt att gruppen lärare konstrueras som ett med institutionen "skolan" och gruppen elever blir "individer". Det gör att maktrelationen dem emellan komplicerad. Istället för den uppdelning vi ser i båda läroplanerna idag skulle man till exempel kunna tänka sig att lärare och elever konstruerades som delar av gruppen lärare och gruppen elever, vilket möjligen skulle ha slagit an en mer jämlik ton. Men det är inte så det ser ut här. Lite krasst uttryckt kan man säga att lärarna mer eller mindre äts upp av institutionen medan eleverna blir individualiserade.

I den nya delen, del 3, i *Lgr11* förekommer inte ordet lärare. Kanske är det inte så konstigt då denna del beskriver kursernas och undervisningens innehåll, samt de kunskapskrav som ska uppnås för olika betyg i respektive ämne. Det är dock lärarens uppdrag att genomföra detta och hur texten är utformad ger underförstått ramar för vilka subjektpositioner som är möjliga



GÖTEBORGS UNIVERSITET

för lärare. Eleverna framskrivs på samma sätt i del 3, som i del 1 och 2, som skolans objekt. Men detta gäller bara i beskrivningen av kursens innehåll. I de delar som rör kunskapsmål och betyg träder eleven fram som ett tydligt subjekt för första gången i hela läroplansdokumentet. Vad gäller begreppet modalitet framställs nästan alla satsar som om de vore sanning. Det innebär att textens framskrivning av lärare och elever är mycket stark och det lämnas inget utrymme för tvivel eller tolkningar genom till exempel hedges.

Demokrati, marknadsorienterad nyliberalism och lite nykonservatism

Under denna rubrik analyserar jag texternas diskursiva praktik. Jag synliggör här de diskurser som finns inom detta diskursiva fält och visar på hur de verkar i de olika texterna, samt de fall av intertextualitet och interdiskurivitet som förekommer.

Den nya läroplanen *Lgr11* bygger till mycket stor del på den gamla läroplanen *Lpo94*. Vid en första läsning av *Lgr11* uppfattade jag inte alls att det var en ny läroplan jag läste. För att upptäcka de få förändringar som gjorts i *Lgr11* var jag tvungen att granska texten mening för mening och även då var det svart att upptäcka skillnaderna. Som jag nämnde tidigare har vissa ändringar gjorts för att modernisera texten. Till exempel genom stavningsändringar och mer moderna ordval. I andra fall gör ändringarna mer innehållslig skillnad mellan texterna.

Textproduktionen av *Lgr11* har alltså till stor del byggt på det redan existerande läroplansdokumentet *Lpo94*. Detta är ett fall av mycket hög intertextualitet. Hur man skriver en läroplan, vad som bör finnas med i den, hur den ska vara upplagd och hur rubriceringen ser ut är gemensamt för både *Lpo94* och *Lgr11*. Enligt min analys använder författarna till *Lgr11* inga nya eller kreativa grepp, utan kan sägas cementera bilden av hur en läroplanstext ser ut. Att de båda texterna nästan är identiska, kan utgöra ett problem för läsaren – konsumenten av texten – som kan ha svårt att uppfatta de delar i *Lgr11* som innehåller ny information. Det genomslag som producenten av texten (alltså lagstiftande politiker) givetvis hoppas på att den nya läroplan ska ge, är frågan om det kommer när texten i så hög utsträckning är identisk med den förra läroplanen att det är svårt att upptäcka skillnaderna.

Då *Lgr11* i så hög utsträckning bygger på *Lpo94*, finns de diskurser som *Lpo94* innehar även i *Lgr11*. De diskurser jag har funnit existerar sida vid sida, men har lite olika dominans i de olika läroplanerna. Det är dels fråga om en (social)demokratisk diskurs där skolan framställs som en viktig demokratiskapande instans i samhället, dels en nyliberal marknadsorienterad diskurs där skolan ska skapa driftiga samhällsmedborgare som ska säkra ekonomin.

I de få ändringar som skiljer *Lgr11* från *Lpo94* framträder den nyliberala marknadsorienterade diskursen som något dominant, till förmån för den (social)demokratiska som hade en tydligare ställning som dominerande i den förra läroplanen *Lpo94*. Detta kan man bland annat se genom att inledningen i *Lgr11* sätter en annan ton för hela läroplanen genom att slopa *Lpo94*:as tal om skolan som vilar på demokratins grund och istället tala om skolan som en plats för kunskap och lärande. Den nyliberala diskursen får också plats genom följande formulering om entreprenörskap som något som skolan ska främja.

Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett



GÖTEBORGS UNIVERSITET

förhållningssätt som främjar entreprenörskap.
(Utbildningsdepartementet 2011:9)

I den nya läroplanen *Lgr11* stärks den nyliberala diskursen också genom valet av ord. Där eleverna i *Lpo94* skulle främjas i sin ”utveckling till ansvars-kännande *människor* och *samhällsmedlemmar*” (Ibid. 1994:4, min kursivering) ska eleverna numera främjas i sin personliga utveckling till ”aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande *individer* och *medborgare*” (Ibid. 2011:9, min kursivering). Den sociala implikation som formuleringen ”människor och samhällsmedlemmar” ger går förlorad till förmån för en mer individualistisk och därmed nyliberal människosyn i *Lgr11* (jämför Larsson 1997: 75ff, 123ff, Liedman 1998: 251, 257,290f).

Att den nyliberala diskursen är mer dominant i *Lgr11* betyder inte att den (social)demokratiska diskursen har fått stryka på foten helt i den nya läroplanen. Den är fortfarande en av flera diskurser i diskursordningen, men den har förlorat sin dominerande ställning lite.

Den nykonservativa diskursen, som är ett nytt inslag i *Lgr11* kommer till uttryck genom en betoning av nationell styrning och krav. Centralisering av skolan syns i *Lgr11* där de ”de nationella målen” är en frekvent använd formulering och *Lpo94*:s ”lokala mål och riktlinjer” är ett minne blott (se t.ex. Utbildningsdepartementet 2011:16 och 1994:14). Likaså finner jag i den nya läroplanen skarpare krav på elevernas prestationer genom myntandet av begreppet ”kunskapskrav”. En mer konservativ representation av lärare och elever har jag också uppmärksammat i *Lgr11* där elever ska delta i och lärare leda ”strukturerad undervisning” (Ibid. 2011:13). Denna typ av detaljstyrning av undervisningssätt finns inte på samma sätt i den gamla läroplanen *Lpo94*.

Lärarnas subjektpositioner

Lärarnas olika subjektpositioner presenteras här nedan. Eftersom de båda läroplansdokumenten är så pass lika, presenterar jag först gemensamma drag för att sedan precisera de skillnader som finns mellan dem.

Som jag poängterade redan under rubriken ”Osynliga lärare och elever som objekt” där jag gjorde en analys på textuell nivå, är lärarna som subjekt inte närvarande i läroplanernas första del. Första gången ordet lärare nämns specifikt är i del 2 som handlar om mål och riktlinjer. Jag menar alltså att lärarna inte explicit skrivs fram som en del av skolans värdegrund som del 1 i läroplanerna behandlar, utan fungerar bara som subjekt i beskrivningen av det praktiska genomförandet av den.

Om man sammanfattar de drag där läraren är explicit synlig i texten, alltså i del 2 i både *Lgr11* och *Lpo94*, framskrivs en representation av läraren som spindeln i nätet i samarbetet mellan elever, hem och skola. Läraren ska också upprätthålla kontakter med det omgivande samhället såväl som arbetslivet. All verksamhet ska präglas av demokratiska värderingar och genomföras på ett demokratiskt sätt. Läraren representeras också som en slags garant för att varje elev uppnår kunskapskraven och som med alla till buds stående medel ska utvärdera och bedöma eleven när det blir dags för betygsättning. Organisationsförmåga framstår vara en



GÖTEBORGS UNIVERSITET

dygd för den ideala läraren, då det är mycket som ska koordineras. De representationer som sammanfattades ovan har jag delat upp i tre olika positioner:

Läraren som gemenskapare

- ska samverka, samarbeta och arbeta tillsammans med hemmen, eleverna, lärarkollegor och annan personal, samt det omgivande samhället.
- ska borgen för elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och medansvar för rättigheter och skyldigheter i ett demokratiskt samhälle.

Läraren som entreprenör

- respektera den enskilda individen, ge och utveckla personligt ansvar till och hos varje elev och se till att den kan göra adekvata val för sin framtid.
- upprätta kontakter med organisationer och företag som kan berika skolans verksamhet.

Läraren som undervisare och utvärderare

- planera och genomföra undervisningen så att den är strukturerad, allsidig, varierande, stimulerar till fortsatt lärande och utförs på ett demokratiskt sätt.
- dokumentera varje elevs kunskaper och se till att de nationella målen uppnås.

Av de tre positioner som anges ovan finner jag ”Läraren som undervisare och utvärderare” endast inom den nya läroplanen *Lgr11*. De andra två framskrivs i båda läroplanerna. När jag tittar på de karaktärsdrag som finns inom positionerna ”Läraren som gemenskapare” och ”Läraren som entreprenör” finns en slags framåtanda, där en tid utom och efter skolan skönjas. Samma anda återfinns inte i positionen ”Läraren som undervisare och utvärderare”. Läraren representeras där som någon som enbart har en funktion och är meningsfull inom skolans ramar.

”Läraren som gemenskapare” kan sägas vara den ideala lärarpositionen inom den (social)demokratiska diskursen och ”Läraren som entreprenör” inom den nyliberala diskursen. De drag av en nykonservativ diskurs som finns skulle möjligen föredra positionen ”Läraren som undervisare och utvärderare”.

I avsnittet ”Osynliga lärare och eleven som objekt” nämnde jag att ordet lärare bara används i del 2, men att agenten ”skolan” ofta förekom i del 1. Om lärarna förutsätts vara lika med ”skolan” så har det betydelse för tolkningen av de möjliga subjektpositionerna. Att vara ett med institutionen går hand i hand med positionen ”Läraren som undervisare och utvärderare” där egenskaperna är väldigt skolspecifika. Men samtidigt beskrivs ”skolan” i del 1 både inom ramen för en (social)demokratisk och en nyliberal diskurs.

Elevernas subjektpositioner

Liksom jag gjorde med lärarna sammanfattar jag här elevernas subjektpositioner så som de framskrivs i de båda läroplanerna. Jag redogör till en början för gemensamma drag för att sedan visa på skillnaden mellan de båda läroplanerna.

I läroplansdokumenten finner jag att eleverna framskrivs som individer som genom skolan ska tillskansa sig kunskaper och formas till samhällsnyttiga ”människor och samhällsmedlemmar” eller ”individer och medborgare” (Utbildningsdepartementet 1994:4 och 2011:9). Eleverna framstår som synnerligen formbara och mottagliga för skolans vilja och uppdrag, då de hela tiden beskrivs som skolans objekt. Trots att elever bör vara formbara är det tydligt att de i läroplanerna framskrivs som personer där alla har sin personliga egenart med egna förutsättningar och behov som individer. Alla elever har ett personligt ansvar som



GÖTEBORGS UNIVERSITET

måste tas för kunskapsutveckling och lärande. Det personliga ansvaret har också en nyckelfunktion för att bli en god medborgare (Ibid. 1994, 2011).

Jag finner genom min analys att eleverna i *Lpo94* förväntas att bli medvetna och självständiga ”människor och samhällsmedlemmar” (Ibid. 1994:5), som kan samspela med varandra och göra etiska överväganden och ställningstaganden som baseras på den gemensamma värdegrunden. I den (social)demokratiska diskursen ska eleven fostras till ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (Ibid. 1994:3, 2011:7).

De få gånger som jag enligt min tolkning kan se att eleverna tydligt framstår som subjekt istället för objekt i del 1 och 2 i båda läroplanerna, är när det handlar om deras rättigheter till en god studiemiljö. I del 3 i *Lgr11* träder dock eleven fram som ett subjekt när det handlar om vilka kunskapskrav som ska uppnås för ett visst betyg. Detta gäller dock bara elever från årskurs 6 till 9 – de små barnen från årskurs 1-5 får enligt min mening aldrig en tydlig position som subjekt i texten.

Att elever har funktionen subjekt i texten först när det handlar om kunskapsmål och betyg kan ge en fingervisning om vilken maktposition de innehar. Jag anser att det tal om elevens medbestämmande och personliga ansvar som framskrivs i de båda läroplanerna tappar lite i sin innehållsliga styrka då eleven inte ens i det sammanhanget skrivs fram som ett handlade subjekt. Här nedan syns två exempel på formuleringar vars innehåll kräver elevens aktiva handlande, men där eleven har funktionen objekt i satsen.

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever.
(Utbildningsdepartementet 1994:13 och 2011:15)

Läraren ska [...] förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.
(Utbildningsdepartementet 1994:14 och 2011:15)

I en diskursanalys är inte bara det explicita av intresse, utan även det som inte sägs, skrivs eller kommer till uttryck är intressant eftersom det som är ”omöjligt” att uttrycka också säger något om vilken diskurs som råder (Winther Jörgensen & Phillips 2006:56). I båda läroplanerna innehar eleverna väldigt sällan positionen subjekt i satsen. Frågan är varför. Stora delar av läroplanerna handlar om just eleverna och det vore rimligt att det i texten förekom en variation av meningsuppbyggnad. Det kan tyckas trivialt att lägga vikt vid meningars grammatiska uppbyggnad, men jag menar att den kan säga något om vilken roll en företeelse får i ett visst sammanhang. I detta fall tycker jag att den mycket konsekventa placeringen av elever som objekt i satsen påverkar hur handlingskraftiga och autonoma de beskrivs som. För att förtydliga mitt resonemang har jag skrivit om det första citatet ovan så att elever istället för objekt är subjekt i satsen: *Alla elever ska kunna påverka, ta ansvar och vara delaktiga. Detta är demokratiska principer som ska omfatta alla.* Jag tycker att skillnaden mellan ovanstående citat och min alternativa omskrivning ger eleven två helt olika positioner, trots att innehållet är det samma. Det hade varit fullt möjligt att formulera sig på liknande sätt i läroplanerna, men faktum kvarstår att så görs inte. Trots att innehållet i de båda



GÖTEBORGS UNIVERSITET

läroplanerna av allt att döma önskar just handlingskraftiga och autonoma elevsubjekt, så är det inte så eleverna framskrivs.

Nedan har jag listat några egenskaper som den ideala eleven ska ha enligt läroplanerna. Jag har funnit tre positioner, vilka delvis glider in i varandra.

Eleven som demokratisk samhällsmedlem

- har gemensamt ansvar för samhället
- är formbar mot skolans mål
- är människa och samhällsmedlem
- ska bilda sig
- ska fostras till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande

Eleven som marknadstillvänd medborgare

- har personligt ansvar för sig själv
- är formbar mot skolans mål
- är individ och medborgare
- ska utveckla entreprenörskap
- ska stimuleras att vara kreativ, initiativrik och lösa problem

Eleven som foglig kunskapsinhämtare

- har personligt ansvar för sig själv
- är formbar mot skolans mål
- är elev och deltagare
- ska klara de nationella kunskapskraven
- ska infinna sig i strukturerad undervisning

Alla dessa egenskaper förväntas elever i den svenska skolan ha idag, enligt läroplanerna. Som man kan se ovan så sammanfaller vissa kvalitéer med varandra mellan de olika subjektpositionerna, medan andra krockar med varandra. Att läroplanerna inte visar en ensidig bild är ingen slump. Det finns i Sverige en tradition av konsensus när det gäller skolfrågor och det medför att styrdokumentet som rör skolan ofta är luftigt formulerade och inte sällan med motstridiga drag.

Både ”Eleven som demokratisk samhällsmedlem” och ”Eleven som marknadstillvänd medborgare” har ett slags framåtsträvande, där en framtid utanför skolan skönjas och som också är målet för själva utbildningen. Den tredje positionen ”Eleven som foglig kunskapsinhämtare” har inte samma framåtanda utan fokuserar skolans här och nu. I denna position finns inga andra ideal än att anpassa sig till och klara sig i skolan. Subjektpositionen ”Eleven som foglig kunskapsinhämtare” finns bara i den nya läroplanen *Lgr11*. Dock sammanfaller flera egenskaper med dem som finns i de två andra subjektpositionerna som båda existerar i *Lpo94*, men det som skapar denna subjektposition i *Lgr11* är i hög grad den nya del 3. Där stärks bilden av en kunskapsskola där eleven är ett formbart och passivt objekt, till dess att den ska prestera emot kunskapskraven och bedömas – då eleven framskrivs som subjekt.

Trots att de skillnader som finns mellan de två läroplansdokumenten är få, menar jag att den nyliberala diskursen ändå framträder något tydligare i *Lgr11* med krav på elevens egen förmåga till innovation och entreprenörskap som ska främjas av skolan. Att elever oftare blir kallade individer i *Lgr11* är också något som stärker den nyliberala diskursen och som positionerar eleverna som enskilda personer snarare än delar av ett kollektiv eller en grupp. Något som talar för att den (social)demokratiska diskursen fortfarande är aktuell i *Lgr11* är att elevens inflytande över utbildningen tydliggörs och poängteras fler gånger än i *Lpo94*.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Social praktik – en slutdiskussion

Under denna rubrik vänder jag blicken utåt för att se hur de bilder av lärare och elever som vuxit fram genom mina tolkningar ur läroplanerna kan kopplas till den sociala verkligheten. Detta görs genom kopplingar till tidigare forskning samt genom att anlägga ett tydligt maktperspektiv på min analys.

Representationerna av lärare och elever ger en samstämmig bild i mitt material. De sex subjektpositioner som jag funnit, kan sägas ingå inom ramen för de tre diskurserna (social)demokrati, nyliberalism och nykonservatism. ”Läraren som samverkare” och ”Eleven som människa och samhällsmedlem” hör hemma i den (social)demokratiska diskursen. ”Läraren som entreprenör” och ”Eleven som marknadstillvänd medborgare” hör hemma i den nyliberala diskursen. Slutligen kan vi placera ”Läraren som undervisare och utvärderare” och ”Eleven som foglig kunskapsinhämtare” i den nykonservativa diskursen. Att bilden av lärare och elever är samstämmig finner även Sjöberg (2011) i sin studie av svenska och europeiska policydokument. Att bilden av eleven och lärare är överensstämmande med varandra skänker en slags stabilitet åt representationerna och fungerar cementerande för vilka subjektpositioner som är möjliga i läroplanerna.

De två diskurser jag funnit som mest framträdande i de båda läroplansdokumenten är den (social)demokratiska och den nyliberala. Sachs (2000) menar att dessa två diskurser står i kontrast till varandra. I viss mån gör de även det i de svenska läroplanerna, men som Båth (2006) visar på i sin forskning finner även jag mer andan av en slags ”både-och-mentalitet”. Det Båth fann i sitt material rörande gymnasieutredningar på 1960- och 2000-talet var att kvalifikationsdiskursen och medborgarfostransdiskursen existerar sida vid sida och bildar en slags hybriddiskurs, där ett slags ”både-och” blir tydligare än ett ”antingen-eller” (Båth 2006). I de båda läroplanerna jag har analyserat existerar de båda diskurserna sida vid sida. De kan ibland vara varandras motpoler, men oftast synliggörs inte det utan formuleringarna i läroplanen kan många gånger tolkas gynnsamt utifrån flera politiska synpunkter.

Denna ”både-och-mentalitet” ger en fingervisning om dessa diskursers dominans i den utbildningspolitiska diskursordningen. Trots att den (social)demokratiska och den nyliberala ideologin i många fall är varandras motsatser, är det inte motsatserna, utan samstämmigheten, som artikuleras i läroplanerna. Jag menar att det skapar en stabilitet som förvisso kanske är önskvärd inom utbildningspolitiken, men det skapar även en hegemoni som är svår att rubba. För att kunna bryta mot denna ”både-och-mentalitet” måste man kliva väldigt långt åt höger eller åt vänster i sina uttalanden. Man skulle kunna tolka konsekvensen av denna hegemoni i likheten mellan *Lpo94* och *Lgr11*. *Lgr11* är förutom en del smärre ändringar en exakt kopia av *Lpo94*.

Trots denna relativt fastslagna bild av hur lärare och elever ska vara och verka inom skolan har en ny diskurs ändå smugit sig in i den nya läroplanen *Lgr11*. Det är den nykonservativa diskursen, som med kunskapskrav, ordning och reda samt strukturerad undervisning träder fram.

Sjöberg (2011) har också funnit nykonservativa drag i sin forskning. Hon beskriver i sin tredje artikel att styrningen av lärarna är en blandning mellan nyliberala och nykonservativa ideal som inte är förenliga med varandra men ändå står sida vid sida (Sjöberg 2011:65). Att



GÖTEBORGS UNIVERSITET

nyliberala diskurser har nykonservativa drag skulle också kunna förklara det lite förvirrande i att den nuvarande till synes nyliberala regeringen vill ta ett hårdare grepp om skolan. Att Björklund (2011) förespråkar att lärarnas undervisningssätt ska styras genom nationella dokument är inte ett uttryck för en nyliberal diskurs, utan kan istället tolkas som ett uttryck en nykonservativ diskurs.

I Wiklunds studie (2006) målas bilden av ”De Andras lärare” upp som en slags flumpedagog som mest vill se till elevernas trivsel än förmedla kunskap. Wiklunds studie bearbetar den mediala bilden under 1990-talet och representerar alltså debatten innan, under och efter implementeringen av *Lpo94*. Vissa av de egenskaper som Wiklunds subjektposition ”De Andras lärare har”⁵ så som trivselansvar och fokus på annat än ämnet, kan både ”Läraren som samverkare” och ”Läraren som entreprenör” i mitt material anklagas för att besitta till viss del. Genom att trycka på nykonservativa idéer som tydligare kunskapskrav och strukturerad undervisning i den nya läroplanen *Lgr11* tar man ett kliv bort från den ”flumpedagog” som 1990-talets debattörer verkar vara så rädda för (Wiklund 2006:199).

Både den (social)demokratiska diskursen och den nyliberala diskursen möjliggör subjektpositioner vars egenskaper blickar utåt, mot ett liv efter skolan. I den tredje diskursen – den nykonservativa – synliggörs inte framåtandan på samma sätt. De formuleringar som kan uppfattas som nykonservativa handlar om elevens vara inom skolan och någon idealbild av vilken framtida samhällsmedborgare skolan ska skapa är inte synlig för mig. Kanske beror detta på att den är ny och utgör ett relativt litet inslag i den nya läroplanen, men det skulle också kunna bero på att den nykonservativa människosynen inte är förenlig med den (social)demokratiska och nyliberala som båda har något slags jämlikhetsideal. Möjligen utgör jämlikhetsidealet i läroplanerna en så pass stark hegemoni att den nykonservativa framtidsbilden inte ryms inom den.

Både lärare och elevers representationer som subjekt i läroplanerna kan problematiseras. Att lärarna, enligt min mening, äts upp av institutionen ”skolan” och blir ett med den i del 1 i *Lpo94* och *Lgr11*, är något som jag inte kan finna likheter med i tidigare forskning. Att eleverna framstår som formbara objekt i läroplanerna stämmer dock väl med den bild av eleverna som Wiklund (2006) sammanfattar debatten i DN med. Att elever och lärare får så olika positioner i läroplanen gör deras inbördes maktrelation problematisk. Läraren verkar alltid ha institutionen ”skolan” i ryggen, medan det är lite oklart om eleverna ingår i den. Vem står egentligen på elevernas sida när deras medbestämmande och demokratiska rättigheter i skolan ska hävdas?

Att eleverna, enligt min tolkning, framskrivs som medgörliga objekt, går inte heller riktigt i linje med det handlande subjekt som både den nyliberala och den (social)demokratiska ideologin har som idealmedborgare. Inte heller lärarnas hopsmältning med ”skolan” kan väl anses vara ultimat i ur en nyliberal synvinkel. Varför har då skolans två viktigaste aktörer inte starkare ställning som handlingskraftiga subjekt i läroplanen?

Det enda rimliga svaret som jag genom min studie kan ge på den frågan är att diskurserna (social)demokrati och nyliberalism ingår i en hegemoni som också påverkar möjligheten till textens utformande. Att den nya läroplanen näst intill är identisk med den förra är spektakulärt

⁵ se Wiklunds (2006) dikotomi på sidan 11.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

satt i relation till den enorma debatt som har pågått och fortfarande pågår om skolans, lärares och elevers förändring.

Avslutning och utblick

Genom denna studie har jag undersökt de representationer som finns av lärare och elever i läroplanerna *Lpo94* och *Lgr11*. Studiens styrka ligger i att ha ringat in ett relativt litet område och därmed möjliggjort ett analytiskt djup som annars inte vore möjligt. Enligt kritisk diskursanalys är den sociala praktiken en viktig del i analysen. I min studie har förutsättningarna för att genomföra en sådan analys varit begränsade. Det en är brist. Genom att koppla mina resultat till tidigare forskning har jag försökt att sätta dem i relation till en slags social verklighet. Då den forskning jag fokuserat inte heller ger en bild av den sociala praktiken, skulle mina tolkningar för att vinna en annan typ legitimitet behöva kopplas till mer generell läroplansforskning och forskning som aktualiserar den sociala praktiken i skolan. För att min tolkning verkligen ska vinna slagkraft skulle andra typer av empiriska studier behöva göras, där den faktiska skolverkligheten sattes under luppen och ställdes i relation till den nya läroplanstexten. Vad kommer att hända med skolan då den nya läroplanen implementeras? Kommer lärarnas och elevernas subjektpositioner att förändras? Kommer den nya positionen med sin nykonservativa sida att vinna plats mellan de nuvarande dominant (social)demokratiska och nyliberala?



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Litteraturlista

- Björklund, Jan (2011). "Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder". *Dagens Nyheter*. 2011-03-13. <http://www.dn.se/debatt/dags-for-lararen-att-ater-ta-plats-i-skolans-kateder> (Hämtat 2011-05-03).
- Båth, Sten (2006). *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans uppdrag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Esaiasson, Peter m.fl. (2004). *Metodpraktikan*. Andra upplagan. Stockholm: Nordstedts Juridik.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press. I Winther Jörgensen, Marianne och Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur. (s. 74).
- Larsson, Reidar (1997). *Politiska ideologier i vår tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (1994) "Om kavlitetskriterier i kvalitativa studier" *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.)
- Liedman, Sven-Eric (1998). *Från Platon till kommunismens fall*. Stockholm: Bonnier.
- Sachs, Judyth (2001). "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes". *Journal of Educational Policy*, 16 (2), s. 149-161.
- Sjöberg, Lena (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SVT:s hemsida. http://svt.se/2.135467/klass_9a (Hämtat 2011-05-03).
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo94*. <http://www.skolverket.se/> (Hämtat 2011-04-26).
- Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet - Lgr11*. <http://www.skolverket.se/> (Hämtat 2011-05-03).
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/> (Hämtat 2011-05-03).
- Wiklund, Matilda (2006). *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. Örebro: Örebro universitet: Örebro universitetsbibliotek.
- Winther Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Wolming, Simon (1998). "Validitet. Ett traditionellt begrepp i modern tillämpning" i *Pedagogisk forskning i Sverige* 1998 Årg. 3. Nr. 2. s. 81-103



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Bilaga 1

TEXT	DISKURSIV PRAKTIK	SOCIAL PRAKTIK
<p>Transitivitet Exempel på transitivitet där subjekt och objekt är synliga:</p>	<p>Interdiskursivitet Explicita diskurser i den kommunikativa händelsen:</p>	<p>Relationer mellan diskursiv praktik och diskursordning Tidigare forskning:</p>
<p>Transitivitet Passivform:</p>	<p>Interdiskursivitet Exempel på kreativ eller konventionell användning:</p>	<p>Relationer mellan diskursiv praktik och diskursordning Andra arenor än tidigare forskning:</p>
<p>Transitivitet Nominalisering:</p>		
<p>Modalitet Exempel på hög affinitet: - Sanningar</p>	<p>Intertextualitet Relationen till tidigare texter:</p>	<p>Ideologi ”betydelse i maktens tjänst” Vem drar nytta av de betydelsekonstruktioner som artikuleras i diskursen?</p>
<p>Modalitet Exempel på låg affinitet: - bör, kan etc.</p>	<p>Intertextualitet Relationen texterna emellan:</p>	
<p>Modalitet Exempel på hedges eller säkringar: - kanske - ganska - lite - liksom</p>		
		<p>Hegemoni Finns det dominerande diskurser inom diskursordningen? Vem gynnas?</p>