



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

**Vem i hela världen kan man lita på?**  
**En kritisk diskursanalys av Lgr11 och Skollag 2010:800**

**Marianne Gabriellson**

---

Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Masterprogram i utbildningsledarskap  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2012  
Handledare: Dennis Beach  
Examinator: Viktor Aldrin  
Rapport nr: VT12-IPS-01 PDAU63

# Abstract

Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: PDAU63 Examensarbete i utbildningsledarskap  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2012  
Handledare: Dennis Beach  
Examinator: Viktor Aldrin  
Rapport nr: VT12-IPS-01 PDAU63  
Nyckelord: Lgr11, Skollag 2010:800, Kritisk teori, Fairclough, Marxism, kritisk diskursanalys, conservative modernization

---

**Syfte:** Det övergripande syftet med detta arbete är att granska Lgr11 och Skollagen 2010:800 med hjälp av kritisk diskurs analys, för att försöka utröna huruvida dessa nya utbildningspolitiska reformer gynnar elevernas lärande eller om det är en ideologiskt producerad text som används för att få fram ett budskap som mer passar in i den samtid vi lever i idag. Med teori och forskningsgenomgången som en bakgrund har det utkristalliserats tre aspekter som studien kommer att ha fokus på;

1) Att undersöka de eventuella motsägelser som kan föreligga i dokumenten, och på vilket sätt de i så fall eventuellt utgör en bristande trovärdighet i dessa dokument.

2) Dokumentens innehåll kopplat till tidigare forskning. D.v.s. om det går att påvisa kopplingar till den vetenskapliga forskning som har bedrivits inom skolväsendet, och då främst den nationella forskningen.

3) Att undersöka skolans huvudsakliga funktioner såsom de benämns i dokumenten och i forskningen, och se hur de kan kopplas till begreppet lärande.

**Teori:** Teoriramen innefattar en utbildningssociologisk grund som tar sin början i kritisk teori och Marxismen och fortsätter via utbildningssociologiska aspekter på skolan fram till den svenska grundskolans olika reformer. Begrepp som demokrati och läroplansforskning samt utbildningsförändring förklaras i detta kapitel.

**Metod:** Som ansats har jag använt mig av kritisk teori i grunden och därefter kritisk diskurs analys enligt Fairclough's modell, samt immanent kritik.

**Resultat:** Skolans huvudfunktioner tycks vara att skapa ett anställningsbart humankapital med hög faktisk kunskapskompetens för att kunna konkurrera med syfte att bevara klasskillnader och öka det ekonomiska kapitalet i landet. Men, styrdokumentet innehåller en rad inre motsättningar som minskar dess trovärdighet. Inom styrdokumentet framträder målsättningen vara att fostra och forma passiva, medgörliga individer som lätt anpassar sig till ett ideologiskt budskap – d.v.s. att skapa individer som lär utan att reflektera över sin kunskap.

# Förord

Jag vill tacka min handledare Dennis Beach för all hjälp och stöttning i detta arbete. Jag vill också skänka ett stort tack till mina nära och kära för deras tålamod och uppmuntrande ord.

Till Pappa.

# Uppsatsens disposition

Uppsatsen inleds med en bakgrund och problemområde som ringar in essensen i det som skall undersökas. Därefter följer en teoriram där tidigare forskning ger en bakgrund och forskningsansatsen beskrivs som en övergång till nästa kapitel där arbetets huvudsakliga syfte beskrivs. Påföljande kapitel behandlar de metoder som kommer att användas i arbetet, med en begreppsdefinition av huvudmetoderna kritisk diskursanalys, kritisk teori samt immanent kritik. Kapitel fem utgörs av själva diskursanalysen av Lgr11 och Skollag 2010:800. Detta kapitel följs av en diskussion och avslutande reflektioner.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning och problemområde</b> .....	<b>4</b>
Inledning.....	4
Problemområde.....	8
Definition av lärandebegreppet .....	8
Läroplansforskning och utbildningsförändring .....	9
<b>2 Teoretisk inramning</b> .....	<b>12</b>
Kritisk teori.....	12
Demokratibegreppet .....	13
Marxism och neo-Marxism inom läroplansstudier.....	14
Utbildningssociologiska perspektiv på skolans funktioner .....	16
Tidigare utbildningsreformer.....	17
<b>3 Syfte</b> .....	<b>22</b>
<b>4 Metod</b> .....	<b>23</b>
Diskursanalys .....	23
Diskursbegreppet.....	24
Analys av texten .....	24
Kritisk diskursanalys .....	25
Immanent kritik .....	27
Källkritik.....	28
<b>5 Analys och resultat</b> .....	<b>29</b>
Resultatanalys.....	30
Värdediskurs .....	30
Kunskapsdiskurs.....	34
Samhällelig produktion och samhällelig reproduktion.....	39
Den reproducerande funktionen.....	39
Den kvalificerande/sorterande funktionen.....	40
Den socialiserande funktionen.....	41
Den förvarande funktionen .....	43
Conservative modernization .....	43
<b>6 Diskussion</b> .....	<b>48</b>
<b>7 Avslutande reflektion</b> .....	<b>53</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>55</b>

# 1 Inledning och problemområde

## Inledning

Under de senaste två åren har mycket hänt inom den svenska grundskolan. Vi har fått en ny skollag, en ny läroplan samt ett nytt sätt att bedöma i och med en ny betygsskala. Många omvälvande reformer skulle man kunna säga, reformer som borde sätta spår på alla plan – från styrdokumentet ner till klassrumsnivå. Vad var det då som utlöste dessa reformer och vad ska denna förändring leda till? Om man tittar på debatten som har förts de senaste åren, hittar man framförallt en stor orsak som påstås ha påverkat diskussionen kring skolans förändringar och behov av reformer – de allt mer sviktande resultaten inom svensk skola.

Enligt Skolverket har andelen behöriga elever till gymnasiet sjunkit konstant sedan det mål – och kunskapsrelaterade betygssystemet introducerades för första gången år 1998. Då var andelen behöriga som högst med 91,4 %. Därefter har andelen långsamt minskat och våren 2010 var andelen behöriga 88,2 procent, vilket är lägsta andelen sedan detta betygssystem infördes (Skolverket, 2011a). För att vända denna negativa trend tar Skolverket upp tre områden som kräver särskild uppmärksamhet:

- Skolreformerna måste genomföras med stor uthållighet.
- Fokus måste riktas mot att stärka lärares profession.
- Insatser måste anpassas till ett brokigt och marknadsinfluerat skolsystem.

Reformerna, som här avser ny läroplan, ny skollag och en ny betygsskala, går in i alla delar av skolsystemet, är genomgripande och kräver stort engagemang från alla som arbetar från förskola till skola och vuxenutbildning. Om insikten om reformernas intentioner och innebörd saknas på den lokala nivån och om det finns brister i att leda ett lokalt förändringsarbete, finns risk att förutsättningarna försämras för att reformernas syfte ska uppnås. När det gäller lärarnas profession är det viktigt att stärka arbetet på skolorna för att systematiskt utveckla undervisningen.

Frågan om hur man ger lärare och rektorer goda förutsättningar att lyckas i sitt arbete är mycket aktuell inte bara i Sverige utan också inom internationell utbildningsforskning (Skolverket, 2011a). En gemensam nämnare för skolsystem med goda elevresultat är att deras skolor har välutbildade lärare som själva utvecklar arbetsätt och metoder, och att de har rektorer vars huvudsakliga arbete består i att leda skolans pedagogiska verksamhet (Skolverket, 2011a).

Ett tredje utvecklings- och bedömningsområde som Skolverket lyfter fram är att insatser måste anpassas till att skolsystemet blir mer mångfacetterat. Huvudmän och skolor blir allt mer olika. Staten anpassar sin styrning till den ökade variationen genom en ny skollag som likställer alla huvudmän och ger kraftfullare verktyg för Skolinspektionen. Skolverket skriver också i sin rapport att lärares och rektorers förmåga att utveckla undervisningen är av avgörande betydelse för att vända den negativa resultatutvecklingen i svensk skola (Skolverket, 2011b).

Dessa fakta är något som de styrande statsmakterna har tagit fasta på. Redan i regeringens proposition 2008/09:87 (2008a) pekar man bl.a. på relationen mellan otydliga mål och

sjunkande resultat i skolan. Detta har man som bakgrund till sitt förslag om en ny läroplan. Man säger att ett framgångsrikt land kräver ett utbildningssystem som kan se potentialen hos varje elev. Dessa uttalanden är dock inga nya påståenden. Redan på 1950 – talet fanns uttryck som behandlade vikten av att se elevernas potential (SOU 1952:33, Elmgren, 1952).

Vidare i sin proposition refererar man även till Skolverkets statistik för läsåret 2007/08 som påvisar ett sjunkande resultat i skolorna. Samtidigt menar regeringen att ett stort antal grundskollärare saknar utbildning för den skolform och de årskurser som de undervisar i. De reformer och insatser som regeringen har vidtagit eller avser att vidta syftar till att höja kvaliteten i utbildningen och öka kunskaperna hos eleverna. Skolan står alltså inför betydande utmaningar (Regeringens proposition 2008/09:87, 2008a).

Ett bevis på hur dessa utmaningar kan yttra sig hittar vi i en debattartikel publicerad i Dagens Nyheter den 13 mars år 2011. Det är en artikel som behandlar orsaker till de sviktande resultaten inom svensk skola. Artikeln är skriven av regeringens talesman i utbildningsfrågor, utbildningsminister Jan Björklund som bl. a. säger:

Lärarens viktigaste verktyg är att varje lektion undervisa och leda klassen. Därför måste läraren åter ta plats i klassrummet. Att avskaffa "katederundervisningen" var centralt för skolreformatorerna efter 1968 års kulturradikala vänstervåg. Traditionell lärarledd undervisning ansågs auktoritär. Mycket talar för att det här är en viktig anledning till sviktande skolresultat och ökade klassklyftor. Det mest avgörande i skolan är mötet i klassrummet mellan lärare och elever. Vi skriver därför in i den nya skolförordningen – som offentliggörs inom kort – att eleverna ska få ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i en strukturerad undervisning. Läraren är skolans viktigaste resurs och lärarens viktigaste verktyg är att varje lektion undervisa och leda klassen /.../ Valet av metod för undervisningen är ett beslut som bör fattas av respektive lärare. Men ytterst har staten ett ansvar för skolresultaten i Sverige, och staten bör ta på sig en mer aktivt normerande roll. Den under lång tid förhatliga "katederundervisningen" måste återigen bli vanligare i svenska klassrum (Björklund, DN 2012-03-06).

Detta uttalande av Björklund väcker minnen och tankar kring min egen erfarenhet av skolan – både som elev och som aktiv pedagog. Katederundervisning är i princip den enda undervisningsform jag har erfarit sedan jag började skolan år 1977. Ska man däremot tro på regeringens tankar kring utbildningssystemet, verkar det som att andra former för undervisning har varit – och fortfarande är - på frammarsch; och som nu måste stoppas så att eleverna återigen kan bli framgångsrika. Kontentan av det hela summeras i en ny Skollag, en ny lärarutbildning en ny Läroplan och ett nytt Betygssystem – och allt detta sammantaget skall få Sveriges skola på fötter igen (Sjöberg, 2011; Player-Koro, 2012). Björklund skriver även i sin artikel att det finns en problematik med att eleverna lämnas att på egen hand för att söka information eller dra slutsatser och han anser även att eleverna behöver mer lärarstöd för detta än de faktiskt får (Björklund, DN 2012-03-06).

En slutsats man kan dra är att de nu gällande styrdokumentet eftersträvar en tillbakagång till en epok med katederundervisning styrd av läraren för att på så sätt lära ut den bästa möjliga kunskapen till eleverna. Dessa tankar återfinns bl.a. hos Player – Koro (2012) som skriver att det har skett en kraftfull policyvändning de senaste åren mot en mer konservativ agenda i svensk utbildningspolitik. Player – Koro visar denna vändning tydligt i relation till svensk lärarutbildning.

Mitt stora intresse för det jag ämnar skriva om väcktes redan då jag första gången läste den nya läroplanen och den nya skollagen. Att jag redan efter den första genomläsningen fastnade för att de kändes så motsägelsefulla. Det fascinerade mig att man så snabbt kunde utläsa inre

motsättningar och formuleringar som väckte frågor, och jag beslöt mig då för att detta ville jag undersöka djupare. Att fundera kring skolans funktioner är ett intresse jag har haft sedan långt tillbaka, och upptäckten av denna problematik kring läroplanen har fördjupat detta intresse för att undersöka vad skolan egentligen är till för.

Det blir naturligtvis intressant då när vi tittar lite närmare på vad som egentligen sägs i styrdokumentet och hur strömningarna faktiskt ser ut i dagens samhälle. Det är inte riktigt så enkelt som utbildningsminister Björklund vill låta påskina i sin artikel – tvärtom så ser jag en rad motsättningar och dilemman med hur våra styrdokument ser ut i relation till verkligheten i klassrummet. I den nya läroplanen hittar vi redan i den första textraderna en motsättning; ”Skolväsendet vilar på demokratins grund” (Skolverket, 2011c, s.7). Detta påstående i relation till begreppet ”katederundervisning” bör granskas och diskuteras. Även i Skollagen (SFS 2010:800 s. 2) finns det motsättningar ganska så omedelbart i inledningen: ”§4 I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov”.

Hur kan detta stämma överens med en klassrumssituation baserad på katederundervisning där läraren undervisar, instruerar, leder arbetet samt upprätthåller disciplin genom att bl.a. ha möjlighet att utvisa elever (SFS 2010:800, 7 §, s.19): ”I grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan får en lärare visa ut en elev från undervisningslokalen för högst återstoden av ett undervisningspass, om

1. eleven stör undervisningen eller på annat sätt uppträder olämpligt, och
2. eleven inte har ändrat sitt uppförande efter uppmaning från läraren.”

Här finner vi två motpoler där den ena påstås gynna individens olika behov, medans den andra påstås gynna disciplin och en maktställning hos läraren som kan bidra till att sortering och social kontroll ökar i klassrummet (Abrahamsson 1973; Berg, 2003; Bernstein, 1971; Broady, 1983).

Dock är det inte enbart katederundervisning som bidrar till sortering och social kontroll. Skolan som fenomen i sig, har alltid en sorterande, kontrollfunktion – i alla fall om man tittar på forskningen (Abrahamsson 1973; Berg, 2003; Bernstein, 1971; Broady, 1983). Olika synsätt på lärande och kunskapsutveckling har alltid funnits. En kärnfråga har varit, och är fortfarande, relationen mellan den som lär och den som ska läras. Det finns här, enligt forskningen, två motpoler, dels den traditionella pedagogiken, vilken bygger på att lära ut eller föreläsa som det viktigaste, dels den progressiva pedagogiken, som hävdar att lärande och kunskapsutveckling måste kopplas till individens egen erfarenhet (Berg, 2003). Här kan man koppla katederundervisning till traditionell pedagogik, medan den progressiva pedagogiken motsvaras av en elevcentrerad och därför mer demokratisk och meningsfull undervisning (Dewey, 1999) som vi ofta kopplar ihop med de äldre styrdokumentet.

Det kan falla sig lätt att kritisera katederundervisning som enbart negativt i och med dess odemokratiska och sorterande aspekter. Dock finns det även andra former av undervisning man bör kasta ett kritiskt öga på, som t.ex. den progressiva pedagogiken, åtminstone om man ser till den studie som utfördes av Sharp och Green 1975. I en etnografisk studie av en skola med uttalad progressiv pedagogik fann man en kategorisering, definiering och bedömning av elever, i och med att elever etiketteras och identifieras som intelligenta, som bråkstakar, som ouppfostrade, de anses ha dålig etikett, vara högljudda, abnormalt, emotionellt störda, ha en slö mentalitet, vara typisk arbetarklass eller för smarta för sitt eget bästa. Disciplineringen och definieringen av eleverna sker genom deras olika grad av kommunikation och emotionell



kontakt med läraren (Sharp & Green, 1975). Beach och Dovemark (2009, 2011) har visat hur liknande differentieringar sker i förnyade pedagogiska former och praktiker i svenska grundskolor och gymnasier.

Historiskt sett finns det en rad tankar kring utbildningssociologiska perspektiv och skolans egentliga funktioner. Att skolan har en arbetskraftsreproducerande funktion talar både Abrahamsson (1973) och Berg (2003) om. Sortering och urval som funktion finns att hitta i bl.a. Abrahamsson (1973), Beach (1999), Berg (2003), Bernstein (1971), Broady (1983) och Marx (1997).

Det är uppenbart att dessa frågor har haft och fortfarande har ett forskningsintresse. Om vi ser till Sjöbergs (2011) forskning så talar även hon om ett reproducerande av arbetskraft, även om hon ofta använder andra begrepp såsom t.ex. humankapital. Således, en av de frågeställningar jag vill närma mig i min egen forskning är om dessa funktioner fortfarande gäller? Kan vi t ex. fortfarande tala om skolan som producent av arbetskraft? Har vi samma behov av arbetskraft idag som för 30 år sedan – d.v.s. behöver vi lika stor arbetskraft idag för att öka kapitalet i samhället, eller har detta behov ändrat karaktär? Pratar vi idag kanske mer om begreppen kunskapskraft och dess förmåga att öka kapitalet i den värld vi lever i? En annan fråga att ställa; är en av skolans huvudfunktioner fortfarande att sortera och kontrollera eleverna? Om det visar sig vara så, på vilket sätt sker denna funktion idag? Är det fortfarande så att vi genom vår pedagogik i klassrummet sorterar ut eleverna och kontrollerar dem? Eller sker det på ett mer raffinerat sätt, genom att skriva läroplanstexter med förtäckta ideologiska budskap, såsom jag vill undersöka i min forskning?

Motsättningar, dilemman och frågor som väcks är upptakten till detta arbete. Det finns många olika röster, åsikter och bilder kring den svenska skolan idag, som kräver en mer ingående kritisk granskning i relation till våra styrdokument. Det utbildningspolitiska systemskifte som sägs ska förbättra den svenska skolan utgör en stor och viktigt del i denna diskurs som ständigt tycks pågå, och som bör analyseras och granskas.

Utbildningsminister Jan Björklund säger i Dagens Nyheter, att elever i andra länder ägnar mer tid åt att lyssna på lärarens genomgångar och lyssna när läraren repeterar och förklarar. Han hänvisar till den stora internationella Timss-undersökningen från 2007. Med detta anser regeringen att vi i Sverige inte ägnar oss åt denna form av undervisning, och därför behöver reformeras in i en mer lärarstyrd skolsituation. Avslutningsvis vill jag låta Jan Björklunds ord från Dagens Nyheter (Björklund, DN 2012-03-06) leda oss in på själva problemområdet:

Läraren är skolans viktigaste resurs. Och lärarens viktigaste verktyg är att varje lektion undervisa och leda klassen. Pedagogiska trender har länge drivit lärarna bort från lärarledd undervisning. Den utvecklingen måste brytas och lärarna måste åter ta plats i klassrummet. Genom att undervisa, instruera och vara lärare kan lärarkåren vända skolans negativa trend. Det är hög tid att låta lärarna vara lärare.

Efter den inledande texten kan jag skönja ett antal dilemman som ringar in problemområdet. Regeringens skolpolitik förefaller leda tillbaka till en mer traditionell skola och en mer traditionell pedagogik. Frågan blir då på vilka grunder, och på vems intressen detta sker.

## Problemområde

Den svenska skolan genomgår en omfattande reform i form av tre nya styrdokument som alla som arbetar i skolan skall förhålla sig till. Denna reform kan ses som ett utbildningspolitiskt systemskifte som står för en komplicerad relation mellan en skola orienterad mot medborgarskap och en mer marknadsorienterad skola. Denna vändning började Englund beskriva för över femton år sedan (Englund, 1996) men med den nyliberala skolpolitikens fortsatta expansion får den konstant nya konsekvenser och yttringar i praktiken (Dovemark, 2004; Sjöberg, 2011). När det gäller den senare ges karriärvägar och urval ökad betoning, medan likvärdighet i bemärkelsen jämlikhet och en skola för alla utgör medborgarskolans officiella värdegrunder (Berg, 2003). Detta säger emellertid inte någonting om huruvida ett reellt systemskifte äger rum i skolans praktik, d.v.s. på klassrumsnivå.

Ytterligare ett dilemma är den motsättning som föreligger så tydligt i styrdokumentet; värdegrundsord som demokrati ställs mot en undervisningssituation där läraren tar kommando och leder arbetet, för att nämna ett exempel. Ett annat exempel på dilemma är det som står i Skollagen (SFS 2010:800) under § 5; att utbildningen ska överrensstämma med de mänskliga rättigheterna och främja individens frihet och integritet. Med detta som bakgrund, vad händer rent konkret om läraren tar kommando i klassrummet? Vilka konsekvenser får det för eleverna, och vem bestämmer kriterierna till detta ledarskap?

## Definition av lärandebegreppet

Då modern forskning om skolan och dess läroplan i mångt och mycket diskuterar lärande, vill jag redan nu börja diskutera detta begrepp. Dessutom rör läroplan och Skollag förutsättningar för lärande och min analys riktas på den nya läroplanen (Lgr 11). Illeris (2007, s.13) definierar lärande på följande sätt:

1. Ordet lärande kan hänvisa till *resultaten av lärprocesserna* hos den enskilde. Lärande betyder då det som man har lärt sig, eller den förändring som ägt rum.
2. Ordet lärande kan hänvisa till de *psykiska processer* som äger rum hos den enskilde individen och som kan leda fram till sådana förändringar eller resultat som behandlas i punkt 1. De här processerna kan kallas läroprocesser, och det är dessa som traditionellt har behandlats inom lärpsykologin eller läroprocessernas psykologi.
3. Både ordet lärande och ordet läroprocesser kan hänvisa till de *samspelsprocesser* mellan individen och hans eller hennes materiella och sociala omgivning som direkt eller indirekt är en förutsättning för de inre läroprocesser som behandlas i punkt 2 (och som kan leda till det lärande som behandlas i punkt 1).
4. Ordet lärande och ordet läroprocesser används mycket ofta som mer eller mindre *liktydigt med ordet undervisning* - såväl i vardagsspråket som i officiella och professionella sammanhang - genom ett felslut som innebär att man inte skiljer mellan det man undervisar i och det man faktiskt lär sig.

En annan definition hittar vi hos Egidius (1995, s.159) som en 1990-tals term som betecknar dels ett förvärv av kunnande, och dels en person som är i färd med att lära sig något.

Ytterligare en definition återfinns hos Säljö (2000, s. 13) som menar att lärande är en av människans grundläggande egenskaper: att varje människa har "[...] förmågan att ta vara på erfarenheter och använda dessa i framtida sammanhang". Vidare menar Säljö (2005) att enligt den definition av lärande som ett sociokulturellt perspektiv bygger på är samspelet mellan individen och kollektivet viktig. *Man ser på lärande som* "[...] en fråga om hur individer och kollektiv tillägnar sig, utvecklar och håller levande samhälleliga erfarenheter

[...]” (Säljö, 2005, s. 21). Slutligen anser Säljö (2005) att enligt ett sociokulturellt perspektiv går lärande före utveckling.

Till sist tittar vi på hur Dysthe (2003) beskriver lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Hon menar att lärande har med relationer att göra, eftersom lärande sker genom deltagande och samspel i ett sammanhang där språk och kommunikation är grundläggande.

Dessa definitioner får stå som en relevant bakgrund till den diskussion kring lärande som förs i min forskning och granskning av styrdokumentet. Det blir också relevant att relatera dessa definitioner till skolans funktioner så som jag har fört fram tidigare i detta kapitel.

Som en avslutning på detta inledande kapitel vill jag ge en kort definition på begreppet trovärdig, då även detta förekommer som ett centralt begrepp i min forskning, då i relation till frågan om trovärdighet hos dagens utbildningspolitik.

Enligt Wiktionary (2012) definieras adjektivet trovärdig på följande sätt:

1. Som med hög sannolikhet är sanningsenlig; som är värd att tros på
2. (Om berättelse, skådespel eller dyl.) som ger ett verkligt uttryck; övertygande

Synonym till detta adjektiv är trovärd. Besläktat med detta adjektiv är ordet trovärdighet.

## Läroplansforskning och utbildningsförändring

Innan vi går in på de olika aspekter som ligger inom min teoriram, vill jag lyfta några punkter inom den forskning som behandlar just läroplansforskning, utbildningsförändring, policytexter samt policyeffekter. Det finns mycket forskning om dessa frågor, både nationellt och internationellt, dels om utbildningsförändring i allmänhet, (Fullan, 2007) och dels om policy förändring och policy effekter (Lindensjö & Lundgren, 2000; Ball, 1990, 2007, 2008).

Jarl och Rönnberg (2010) menar att *läroplaner och kursplaner, är som vi visade i kapitel 2, uttryck för ideologisk styrning av innehållet i skolans verksamhet* (Jarl & Rönnberg, 2010, s.88). Skolans innehållsliga styrning, d.v.s. uppdrag, slås alltså fast och formuleras via lagstiftning och policytexter. Med andra ord är alltså denna form av text alltid i grunden ett politiskt dokument. Jarl och Rönnberg (2010) skriver följande:

De är framtagna och beslutade under vissa specifika politiska majoritets- och kompromissförhållanden och det har självfallet återverkningar i dokumentens innehåll. [...] Å ena sidan finns starka drivkrafter för att åstadkomma så breda skrivningar som möjligt. Därmed ökar chanserna att styrdokumentet får ett brett politiskt stöd. Å andra sidan kan en minsta vinnande majoritet ta tillfället i akt att spetsa till skrivningar utifrån sin gemensamma syn och avstå från att söka bredda kompromisslösningar. Dokumentens politiska karaktär gör alltså att man bör fundera över vad som sägs, men också över vad som *inte* sägs. Frågan vad dokumentet *inte* innehåller blir viktig med tanke på att det har skett ett urval av vad som får komma med i texterna (Jarl & Rönnberg, 2010, s.88-89).

När det gäller utbildningsreformer, anser Popkewitz (2009) att en ny föreställning kring världsmedborgare har skapats i och med utbildningsreformerna i västvärlden under 2000-talet. Denna föreställning kännetecknas av en medborgare som uppfattas som en lärling som aldrig kan bli fullständigt fullärd. Popkewitz (2009) menar att det karakteristiska för denna individ är att den är i konstant avsaknad av tillräcklig kunskap. Det samhället gör då, i sin egenskap av kunskapssamhälle, är att fylla detta tomrum med en konstant utbildning, omskolning och vidareutbildning. Tanken är att alla individer skall inkluderas hela tiden och

finnas med överallt i den enhetlighet som det lärande samhället innebär (Popkewitz, 2009). Dock menar Popkewitz (2009) att det här samhället som skall inrymma alla individer, egentligen bara har plats för två sorters barn; den som har de resurser som krävs för att ta plats i skolan, lösa problem, kunna samarbeta för att i slutändan lära sig att producera ytterliggare kunskap i vårt samhälle som präglas av kunskap. Det andra barnet talar Popkewitz (2009) om som det s.k. övergivna barnet. Detta barn accepteras i samhällets helhetsvärld, men enbart i egenskapen av annorlunda. Dessa barn kommer, enligt Popkewitz (2009), i hög grad från arbetarklassen eller invandrargrupper.

Pierre (2007) menar att byråkratin styr utbildningssystemet i hög grad. Detta är en tradition som har fungerat som förebild för alla västerländska samhällen i deras uppbyggnad av offentliga institutioner. Pierre (2007) skriver: "Utifrån en byråkratisk modell är skolan hierarkiskt uppbyggd och legitimitet skapas genom formrationalitet [...] Som lärare förväntas man grunda sina beslut på tolkning av skolans styrdokument. Relationen till styrdokumentet är den mest centrala relationen för en byråkratisk lärare" (Pierre, 2007, s. 176). Vidare anser (Pierre, 2007) att den byråkratiska modellen ännu finns inbyggd i utbildningsväsendet. "Exempelvis formuleringen om vad "läraren ska göra" som återfinns i skolans läroplaner är intyg på att skolan delvis är styrd som en byråkrati" (Pierre, 2007, s.176).

Pierre (2007) talar om tre reformlinjer inom svensk skolpolitik; färre byråkratiska regler och mer professionell frihet för lärare, en marknadsstyrning av läraryrket samt en samverkansstyrning av läraryrket. Dock finns det tecken på att staten håller på att återreglera skolan, säger Pierre (2007) och ger exempel som att den politiska retoriken betonar statens ansvar och den roll som Skolverket har fått i och med sin utvärderande och retroaktivt granskande roll av skolans verksamhet (Pierre, 2007, s.179).

Berg (2003) talar om en rationalistisk organisationsteori, vars grundläggande egenskaper kan ses som instrument för att tillgodose vissa mål som uttalats av organisationens huvudmän. Efter 1970-talet senare häft konstaterar Berg (2003) att man kan skönja ett förnyat intresse för denna teori. Detta nyvunna intresse kallar Berg (2003) neorationalistisk organisationsteori. Enligt Berg (2003) kopplar denna teori samman "organisationer med den bestående samhällsstrukturen som i sin tur beskrivs i ekonomiska, politiska och teknologiska termer" (Berg, 2003, s.86). Vidare menar Berg (2003) att "den kombinerade strukturalistiska/neorationalistiska institutions – och organisationsteorin är väl förenlig med ett *konfliktperspektiv*. Med detta avses ett perspektiv som sätter fokus på att samhällen hålls ihop och kan existera som stabila strukturer p.g.a. att en viss grupp eller vissa grupper i koalition med varandra genom maktmedel och tvång kan förmå andra grupper att tjäna deras intressen" (Berg, 2003, s.88). I anslutning till detta tar Berg (2003) upp kring analys av läroplansdokument hur läroplanstexter kan indelas i sex nivåer, varav de tre första uttrycker en stor relevans för min forskning:

1. **Ideologisk nivå:** Till denna nivå hänförs sådana skrivningar som avspeglar det aktuella dokumentets grundläggande människosyn, kunskapssyn etc. Andra skrivningar som knyts till denna nivå kan handla om skolans fostrande och utvecklande uppdrag och uppgifter i allmän mening.
2. **Innehållsnivå:** Hit hänförs skrivningar som t.ex. berör huvudmoment, allmänna ämnesmål och /eller andra skrivningar med ett generellt sett övergripande – men ändå operativt inriktat – innehåll.
3. **Regelnivå:** Till regelnivå hänförs skrivningar som ger uttryck för direkta påbud ("skall -sats") (Berg, 2003, s.160)

Med detta som en kort introduktion vill jag säga att det naturligtvis är omöjligt att göra alla dimensioner rättvisa. Jag har valt, i min forskning, att ta avstamp i det nationella systemets

framväxt och inre politik. I den bemärkelsen kan man beakta Lindensjö och Lundgren (2000) samt Berg (2003) som synnerligen relevanta, och jag har därför utgått från deras text mer än de övriga. Detta i medvetenhet om att viss kritik har förekommit både mot Lindensjö och Lundgren (2000) samt Berg (2003) från olika håll bl.a. Ljunggren (2001) och Karlsen och Persson (2004)

Därmed vill jag nu gå över till att beskriva de teorier och den forskning jag anser ger en bakgrund och relevans till min forskning.

## 2 Teoretisk inramning

Granskning av styrdokument är ingen ny företeelse, vilket vi kommer att se i följande kapitel. Likaså att se kritiskt på skolans funktioner är inte heller det något nytt. I detta kapitel kommer jag att ta upp forskning som på ett tydligt sätt ramar in problembilden och kopplar den till de tankar som redan finns. Min forskning tar sin utgångspunkt i ett utbildningssociologiskt perspektiv där kritisk teori och marxismen får ligga som en grund för hela den teoretiska ansatsen. Detta val grundar sig på att min forskning har en kritisk ingång, i och med valet av kritisk diskursanalys, vilket kan stödjas av marxismen och dess kritiska syn på samhället.

### Kritisk teori

Den kritiska teorin ligger som en grundansats för hela min forskning i denna studie. Det är en logisk följd av den teorigenomgång som grundar sig på Marxismens tankar och efterföljande utbildningssociologiska teorier, samt ger en ingång i det som kallas *trippel hermenutik* d.v.s. när man försöker uppmärksamma omedvetna processer, ideologier, maktrelationer och andra uttryck för dominans (Alvesson & Sköldberg, 2000). Hela min ansats för arbetet ligger just i det att utröna huruvida våra styrdokument har en ideologisk prägel och hur detta kan påverka elevernas lärande i en vidare bemärkelse. I mitt sökande kring kritisk teori har jag på grund av tidsbrist blivit tvungen att i stor utsträckning använda mig av s.k. andrahandskällor. Det är dock min avsikt att fördjupa denna kritiska ansats i kommande uppsatser.

Kritisk teori är ett systematiskt och målinriktat socialisationsteoretiskt perspektiv utvecklat av den s.k. Frankfurtskolan som växte fram under mellankrigstiden vid Institut für Sozialforschung i Frankfurt, med Max Horkheimer och Theodor Adorno som centralpersoner. Den vetenskapliga basen ligger i skärningspunkten mellan filosofi, sociologi och psykoanalys (Illeris, 2007). De problemställningar man främst intresserar sig för handlar om förhållandet mellan individ och samhälle, ofta ur ett samtidshistoriskt perspektiv (Illeris, 2007). Nordin (2012) skriver:

Genom sin tidskrift *Zeitschrift für Sozialforschung* (1932–41). Genom den och genom finansiella bidrag till forskning knöts en lång rad högt begåvade forskare till institutet. Ur den första generationen kan nämnas Walter Benjamin, Erich Fromm, Leo Löwenthal, Franz Neumann, Friedrich Pollock och Karl Wittfogel. År 1950 erbjöds Frankfurtskolan att återvända till Frankfurt. Horkheimer och Adorno accepterade inbjudan, och institutet öppnades på nytt på tysk mark med dessa båda som direktörer. En ny generation företrädare för Frankfurtskolan växte fram som resultat av det återöppnade institutets verksamhet. Bland dem som intagit framskjutna positioner inom västtysk filosofi och samhällsforskning under efterkrigstiden kan nämnas Jürgen Habermas, Oskar Negt, Alfred Schmidt och Albrecht Wellmer (Nordin, 2012).

Vidare skriver Nordin (2012) att den kritiska teorins tolkning av Marx har förmedlats av Lukács, vilken, i synnerhet genom sin ”Geschichte und Klassenbewusstsein” (1923; ”Historia och klassmedvetande”) visar tillbaka mot marxismens rötter i den klassiska tyska filosofin, såsom hos Hegel och Kant. (Nordin, 2012). Nordin (2012) påvisar att:

Den kritiska teorin definierade sig gärna – så i Horkheimers programuppsats från 1937, ”Traditionelle und kritische Theorie” – som motsatsen till en ”traditionell”, borgerlig och positivistisk teori. Den traditionella teorin antogs nöja sig med att beskriva verkligheten sådan

den var, samtidigt som detta faktiska tillstånd framställdes som nödvändigt och naturenligt. Den kritiska teorin å andra sidan var kritisk just genom att visa på möjligheterna till förändring. Den beskrev den existerande sociala verkligheten utifrån ett engagemang för ett alternativ, för ett demokratiskt och socialistiskt samhälle där människorna frigjorts.

Avslutningsvis skriver Nordin (2012) hur:

Efterkrigstidens kritiska teori i Västtyskland, där Habermas varit centralgestalten, har i icke ringa utsträckning sysslat med kritik mot de etablerade vetenskaperna. Habermas tanke, att det i själva språket skulle finnas implicit en sorts utopi om en tvångsfri dialog mellan likaberättigade parter, kom att godtas av många. Över huvud hade den kritiska teorin tidvis, särskilt under 1960- och 1970-talen, en utomordentligt stark ställning vid de västtyska universiteten. Utanför Tysklands gränser har den kritiska teorin spelat en viktig roll i amerikansk samhällsforskning. Även i Skandinavien, särskilt i Danmark och Norge, har den haft många företrädare.

Habermas hör till Frankfursterskolans andra generation. Han är sociolog och filosof och övertog ledningen för socialforskningsinstitutet i Frankfurt 1965. Habermas är kritisk till modernitetens tekniska eller instrumentella rationalitet, som han anser allt mer präglar samhället. Mot detta ställer Habermas en kommunikativ rationalitet – *diskursen*, eller ”en dialog utan herradöme” - samtidigt som han betonar livsvärlden som utgångspunkt för ett humanistiskt frigörande kunskapsintresse och handlande (Illeris, 2007). Enligt Habermas (2003) är den offentliga makten som styr över både en privata och den offentliga sfären lika med staten. Staten bestämmer över samhällets invånare och dess offentliga utveckling. Habermas anser därför att människors agerande beror på vårt medvetande och vår kunskap om hur samhället ter sig (Habermas, 2003). Demokratibegreppet är centralt. Eftersom skolan sägs vila på en demokratisk grund (SFS 2010:800, s.2) kan det vara på sin plats att ge en övergripande bild av demokratibegreppet.

## Demokratibegreppet

Marx företräder en s.k. strukturell demokratiteori. Med det avses att ”människans utveckling ligger i relationerna med varandra och att människan således är en social varelse som tillsammans driver den samhälleliga utvecklingen framåt” (Held, 2005, s.156). Vidare skriver Held (2005) att ”i samspelet mellan individer blir samhällets klassindelning, där det finns en styrande överklass och en styrd underklass, enligt strukturalismen källan till förståelse för relationerna mellan människor. Denna klassindelning leder till konflikt eftersom de olika klasserna har skilda intressen och behov. Målet för strukturalismen är ett samhälle utan klasssystem och där total jämlikhet råder i alla avseenden” (Held, 2005, s. 156-157).

En annan bild av demokratibegreppet står att finna hos Grannäs (2011). Han skriver att detta är ett begrepp som i grunden är omstritt. Trots det kan det konstateras att det finns historiskt lokaliserad grundbetydelse, som har varit dominant inom språkbruket så långt tillbaks som till antiken. En av dessa grundbetydelser innebär att ”demokrati är en form för gemensam maktutövning av jämlika medborgare” (Grannäs, 2011, s. 11-12). Grannäs (2011) skriver också att demokrati är ett sätt att fördela makten i ett samhälle, samt att demokrati ständigt behöver upptäckas och återupptäckas, göras om och omorganiserats (Grannäs, 2010, s.12).

Ett tredje sätt att angripa demokratibegreppet, denna gång utvecklat just i relation till läroplansanalys, hittar vi hos Apple (2007). Han skriver följande: ”The meaning of democracy is just as ambiguous in our own times, and the rhetorical convenience of that ambiguity is more evident than ever” (Apple, 2007, s. 6). Apple (2007) menar att demokratibegreppet kan

stödja rörelser för mänskliga rättigheter, yttrandefrihet och rösträtt. Dock finns det även en sida hos demokratibegreppet som tillåter att ”democracy is also used to further the causes of free market economies and school-choise vouchers, and to defend the dominance of major political parties. We hear the democracy defense used countless times everyday to justify almost anything people want to do: ‘Hey, we live in a democracy, right?’” (Apple, 2007, s.6).

Det förekommer även röster som menar att synen på vad som är demokrati har förändrats i Sverige, vilket man då också kan se i de skolreformer som har genomförts under de senaste 30 åren (Helldin, 2002). Johnsson (2004) menar att individen har kommit alltmer i fokus eftersom demokratibegreppet i allt högre grad anses bygga på individens frihet och alla dess mängder av valmöjligheter. En ökad frihet med allt större valmöjligheter förstärker även betydelsen av individens bakgrund. Med andra ord kan det leda till att människor från de lägre samhällsklasserna kommer att i ännu större utsträckning än idag välja andra utbildningsvägar än de individer som kommer från det högre samhällsskiktet (Johnsson, 2004).

## Marxism och neo-Marxism inom läroplansstudier

Med ovanstående inledning vill jag återkoppla till min studie och dess granskning av våra styrdokument och skolans funktioner. Det finns en grund, anser jag, hos marxismen som väl kan underbygga de resonemang som förs inom forskningen gällande skolans samhälleliga och ideologiska funktioner, hos bl.a. Beach och Dovemark (2011), Berg (2003) och Abrahamsson (1973). Med Marxismen som grund vill jag påvisa en struktur i detta kapitel som bygger upp en logisk följd av teorier.

Marxism ligger till grund för en omfattande del av den kritiska utbildningssociologin. Den Marxistiska utbildningssociologin innebär att utbildning ses som ett värdefullt verktyg att forma ideologi (Worldviews, 2012). Det är en rörelse som förespråkar den humanism och idealism vi kan hitta i Marx tidiga arbeten. Neo – Marxismen betonar den psykologiska friheten, eller en slags form av samhällelig anarki, framför en politisk revolution (Saint-André, 2012).<sup>1</sup>

Just frågan kring reproduktion av arbetskraft, oavsett om vi talar om den i termer som arbete eller kunskapskapital, blir intressant ur ett utbildningssociologiskt perspektiv. Marx-Arbeitsgruppe Historiker (2012, s.32) definierar begreppet arbetskraft på följande sätt:

- Den mänskliga arbetsprocessen är en medveten, planerad verksamhet, alltså en enhet av kroppsligt och intellektuellt arbete.
- Arbetsprocessen uppvisar under kapitalistiska betingelser i första hand följande speciella drag:
  - Arbetaren arbetar under kapitalistens kontroll, vilken sörjer för att arbetet går snabbt och ordentligt tillväga, och att inga produktionsmedel slösas bort.
  - Arbetsprocessen är en process mellan produktionsmedel som kapitalisten har köpt, nämligen produktionsmedel och mänsklig arbetskraft.

---

<sup>1</sup> Marxism är ett begrepp som uppkom i och med att Karl Marx utkom med sina tre volymer Kapitalet, varav den första gavs ut år 1867. Kapitalet är ett ekonomikritiskt verk som behandlar det kapitalistiska produktionsättets inneboende och historiska utveckling mot sammanbrott (Marx-Arbeitsgruppe Historiker, 2012). Marxism som begrepp har utvecklats av Marx efterföljare utifrån vad de uppfattade som det mest centrala i Marx’ teoretiska och praktiska insatser. Marxism är således en sammanhängande lära där Marx’ olika teorier och analyser hade sammanförts till ett sammanhängande tanke-system, till en speciell *världsåskådning* (Månson, 1987).



- Produkten av denna process tillhör kapitalisten och inte den omedelbara producenten, arbetaren.
  - Men kapitalisten låter inte göra produkten för egen användning, utan för att sälja den. Produktens bruksvärde är därför så länge det finns köpare – fullständigt likgiltigt för kapitalisten. Denna är endast intresserad av produktens värdesida, d.v.s. av maximal värdetillväxt av sitt kapital
  - Lönearbetaren under kapitalismen är inte heller intresserad av bruksvärdet på de varor som hon visserligen har tillverkat, men som inte tillhör henne.
- (Marx-Arbeitsgruppe Historiker, 2012, s.32-33).

Dessa tankar som härstammar från Karl Marx växte fram ur en epok då det skedde omfattande förändringar i befolkningsstrukturen. Från år 1850 och framåt utvecklades infrastrukturen med en förändring av en nationell till en internationell ekonomi. Den vetenskapliga utvecklingen ökade kraven på utbildad arbetskraft samt att de medicinska framstegen innebar att medellivslängden ökade. Allt detta sammantaget krävde differentierad och utbildad arbetskraft. Utbildning blev allt viktigare för produktionen och lön började sättas i relation till utbildning (Lindensjö & Lundgren, 2000).

Både inom Marxism och i Lindensjö och Lundgrens (2000) bakgrund finns en tydlig koppling till studiens syfte – att bl.a. utvärdera ifall våra styrdokument är en ideologiskt producerad text som vill få fram ett budskap som passar in i den samtid vi lever i idag. Sjöberg (2011) tyder på att så är fallet. Hon menar att under de senaste åren har svensk utbildningspolicy i allt högre grad blivit påverkad av internationella strömningar och regleringar, främst i den s.k. Lissabonstrategin, vilken medlemsländerna inom EU enades om i mars 2000. Denna strategi utgår från en uttrycklig ekonomisk och performativ konkurrensrationalitet som ger styrdokumentet en ekonomiskt marknadsmässig diskursordning. Varje enskild elevs och skolas resultat lyfts därigenom fram och relateras till ekonomisk tillväxt, som uttrycks i uttalanden som att *allmänt ökade studieresultat för de europeiska eleverna kommer att förbättra EU:s konkurrenskraft och tillväxt* (Sjöberg, 2011, s. 61).

Tidigare hade skolan en reproducerande funktion i relation till ekonomisk tillväxt; skolan skulle generera arbetskraft. Men gäller detta idag? Behöver dagens samhälle arbetskraft i samma utsträckning som tidigare? Bakgrunden till denna fråga hittar vi i både volym två och tre av Kapitalet (Holmgren, 2012) där Marx bl.a. redogör för begreppen produktivt kapital och fiktivt kapital. Marx visar hur pengarnas funktion som betalningsmedel skapar ett produktivt kapital. Penningkapitalets kretslopp, eller kapitalcirkulation, förutsätter att det finns en lönarbetarklass i samhällslig skala. Den kapitalistiska produktionen producerar inte endast varor och mervärde. Den reproducerar också i ständigt ökande omfattning en lönarbetarklass och förvandlar det övervägande flertalet av omedelbara producenter till lönarbetare. Marx utvidgar sedan sitt resonemang och talar om hur denna produktivitet skapar ett nytt fenomen; kredit – eller fiktivt kapital. Ur relationen varuproducenter och varuhandlare uppstår förhållandet långivare och låntagare. Varan säljs inte längre mot pengar utan mot ett skriftligt löfte om betalning (ink ränta) vid en viss tidpunkt.

Med detta resonemang i bakhuvudet skulle man kunna se att funktionen reproduktion av arbetskraft har minskat och delvis ändrat karaktär och mer blivit en reproduktion av kunskapskraft som används för att konkurrera med varandra. En av nyckelkompetenserna som EU (Europeiska unionens officiella tidning, 2006, s.13) pratar om är just den att:

stödja medlemsstaterna i arbetet med att se till att ungdomar efter grundutbildningen har utvecklat nyckelkompetenser till en nivå som utrustar dem för vuxenlivet, och vilka utgör en

grund för vidareutbildning och arbetslivet, och att vuxna kan utveckla och uppdatera sina nyckelkompetenser under hela livet .

I min studie problematiserar jag bl.a. skolans funktioner och hur de görs synliga i våra styrdokument och den forskning som finns. Genom att EU tar upp denna aspekt av arbetskraft. och till och med ger den värdet av en nyckelkompetens, vill jag påstå att reproduktion av arbetskraft tycks vara en av skolans mer framträdande funktioner i de nya policytexter samtidigt som nya kompetenser betonas på andra håll både nationellt och internationellt. Detta gör att texterna får en något förvirrande drag.

## Utbildningssociologiska perspektiv på skolans funktioner

Lindensjö och Lundgren (2000, s.13) konstaterar att *skolan är en institution med lång historia*. Faktum är att skolan har kommit att bli den största samhällsliga institutionen. Denna institution skall förbereda barn och unga för ett samhällsliv minst tolv år efter det att de börjat sin utbildning. Det är alltså en institution vars verksamhet avser att påverka och ge goda förutsättningar för lärande.

Likt de teser som Marx lade fram i sina verk, menar Lindensjö och Lundgren (2000, s.13-14) att *samhällelig produktion* och *samhällelig reproduktion* är centrala uppdrag för skolsystemet och absolut nödvändiga för samhällets existens och utveckling.

- Samhällelig produktion innebär att alstra förnödenheter och ting, att skapa symboler och kunskap som ger mening åt tingen och utvecklar dessa – men också producera de villkor i samhället inom vilka produktionen sker.
- Samhällelig reproduktion är de processer som återskapar såväl den materiella basen som kulturen, d.v.s. kunskaper, färdigheter, värderingar och samhällelig makt i vid mening.

Lindensjö & Lundgren (2000, s.14) fortsätter med att ”det sätt på vilket kulturreproduktionen tar gestalt i en pedagogisk process är naturligtvis ett uttryck för hur det sociala sammanhanget är utformat. För att förstå hur den formas är det av stor vikt att relatera den till det sammanhang där det pedagogiska ansvaret realiseras, eller för att uttrycka det på ett annat sätt, till dem som har makt över denna reproduktion”.

Uppfostran och undervisning är processer varigenom kulturen överlämnas från en generation till nästa. ”I ett samhälle med låg grad av arbetsdelning och homogen kultur, är fostran i den primära gruppen (bykollektiv, familj) tillräckligt för kulturell reproduktion” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.14). Den franska sociologen Durkheim, även kallad funktionalist, identifierade två typer av social interaktion; den *mekaniska* och den *organiska*. Den mekaniska refererar till en integration som är baserad på gemensamma föreställningar och känslor, medans den organiska avser integration som ett resultat av specialisering och ömsesidigt beroende (Shortell, 2012). ”Genom att imitera föräldrarna lär sig barnet tidigt grunderna för produktion och samhällsliv” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.14). Här äger uppfostran rum i direkt samspel med omgivningen, och staten i ett sådant samhälle har endast intresse av att utbilda dem som skall arbeta i detta samhälle (Lindensjö & Lundgren, 2000).

Lindensjö & Lundgren (2000, s.15) ställer här frågan om det går att ”tänka” på pedagogik som något skilt från produktionen”. Man hävdar vidare att om man ser pedagogik som ett

slags samtal, kan man karakterisera pedagogik som en *diskursiv praktik*<sup>2</sup> – d.v.s. som ett språk inkluderande reglerna för dess användning. Dessa idéer finns hos Bernstein (1990) vars teori innefattar ansatser till förklaring av hur skolans inre arbete formas i samspel med de samhällskrafter som omger skolan. Utifrån betoningen av de grundläggande kategorierna makt och kontroll och dessas samband med arbetsdelning och social skiktning står senare kategorierna *produktionens fält* och den *symboliska kontrollens fält* i centrum. Bernstein placerar sitt kodbegrepp tydligt i skärningspunkten mellan stat och individ, mellan å ena sidan det internationella fältet, staten, produktionens och den symboliska kontrollens fält och å andra sidan de primära sammanhang där socialisationen sker. Det är i denna skärningspunkt den pedagogiska diskursen tar form och en rekontextualisering äger rum (Bernstein, 1990)

Lindensjö och Lundgren (2000) säger:

”Det är rimligt att anta att pedagogik som mental domän och pedagogik som diskursivt objekt för de breda samhällsskikten uppkommer när produktion och reproduktion lösrivs från varandra. Det blir med andra ord möjligt att se uppfostran och undervisning som en praktik skild från andra samhällspraktiker, först när produktionen inte längre kan innesluta reproduktion; när barn inte längre kan lära sig genom att imitera. Därmed blir undervisning en särskild praktik i samhället” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.15)

I och med det så uppstod ett behov inom staten att utbilda statstjänare och på 1800-talet breddar staten sitt ansvar och inleder en folkutbildning som så småningom leder fram till dagens skola (Lindensjö & Lundgren, 2000).

## Tidigare utbildningsreformer

Den nuvarande reformen inom svensk skola är inte på något sätt den enda reform som har genomförts. I Sverige har vi haft en rad olika reformer som på olika sätt har påverkat skolan och elevernas lärande. Skillnaden vi kan se i forskningen är att de tidiga reformerna präglades av ett genuint intresse för utbildning och demokrati, medans vi i senare reformer hittar mer framträdande aspekter kring frågor om makt och ideologi i utbildningen (Englund, 2005).

Redan under tidigt 1800 – tal började diskussioner föras kring utbildning och reformer. I den *Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folk - undervisningen i riket* antogs den 18 juni 1842 en lag om skyldigheten att inrätta skolor. § 1 mom.1 i stadgan ”I varje stadsförsamling och varje socken på landet bör finnas minst en, helst fast, skola med vederbörligen godkänd lärare” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.182). Senare under 1800 – talet uppkom diskussionen om en folkskola eller bottenskola. Diskussionen kom dels att handla om att folkskolan inte borde vara en fattigskola, utan en för alla klasser gemensam barndomsskola, och dels om anknytningen folkskola och läroverk. 1909 kom beslutet att inrätta kommunala mellanskolor (fyraåriga realskolor) som byggde på sexårig folkskola (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.36).

År 1918 tillsattes en särskild skolutredning vars direktiv var att utreda hur bättre utbildningsmöjligheter kunde skapas samt ge underlag för beslut om en mer enhetlig skolorganisation. Samma år blev fortsättningsskolan obligatorisk för kommunerna. 1924 tillkallades särskilda sakkunniga som skulle bearbeta frågan om skolväsendets organisation. Detta resulterade i en gemensam sexårig bottenskola följt av en treårig mellanskola. Denna mellanskola skulle delas upp i en praktisk och en teoretisk linje, med ett visst gemensamt innehåll i allmänna ämnen (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.38).

---

<sup>2</sup> Diskursiv praktik: produktion, distribution och konsumtion av en text. (Fairclough, 1995).

År 1936 förstärktes folkskolan genom att den blev sjuårig. Förlängningen motiverades med att det alltmer demokratiserade samhället behövde väl utbildade medborgare (Lindensjö & Lundgren, 2000). Socialdemokraterna, som hade tagit makten 1932, hade tagit som en huvuduppgift att demokratisera läroverket och främja jämlikhet mellan samhällsklasserna. Detta antogs bäst ske genom att man tog bort ekonomiska och sociala barriärer för högre studier för studiebegåvade barn från arbetar – och bondeklasserna. Ingen borde privilegieras enbart tack vare en gynnad bakgrund (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.41).

Det blev ett slags reformstopp på 1930 – talet. Detta kan förklaras med decenniets karaktär av kristid. Det regerande socialdemokratiska partiet prioriterade de akuta ekonomiska och sociala svårigheterna – och från borgerligt håll kom en oro för akademikernas arbetsmarknad. De menade att en för alla gemensam utbildning i form av en enhetsskola, kunde locka in allt för många på teoretiska studievägar. Det skulle bli svårt att hitta ett meningsfullt arbete åt alla dessa teoretiker ; men kanske det främsta hotet var att fruktan för att högt utbildade arbetslösa kunde låta sig ”rekryteras till auktoritära rörelser” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.42).

1940 – års skolutredning överlämnade på hösten 1945 ett förslag till en allmän organisationsplan. Bakgrunden var att det svenska skolväsendet hade blivit så splittrat - vid sidan av folkskolan fanns sju andra skolformer; bl. a. olika former av realskolor och flickskolor samt fem parallella skolformer på gymnasienivå. Det blev viktigt att se hela skolväsendet som en helhet och söka lösningar i en riktning som inte bara gagnade den skolform som låg närmast, utan i en riktning som skulle främja hela bildningslivet (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.45).

1946 – års skolkommision tillsattes av den socialdemokratiska regeringen, p.g.a. den djupa splittring som rådde sedan tidigare (SOU 1948:27). År 1948 lade man fram ett förslag om en nioårig obligatorisk enhetsskola, med åtta gemensamma år och ett differentierat (SOU 1943:19). Läraren kunde inom klassrummets ram differentiera under hela skoltiden genom att individualisera sin undervisning. Passiv klassrums pedagogik försökte man på så sätt ersätta med en mer aktiv pedagogik. 1962 tillkom det som idag kallas grundskola. Dess läroplan (Lgr62) byggde vidare på förslaget om enhetsskola (SOU 1948:27). Lgr 69 som följde hade en del avsevärda förändringar från tidigare läroplaner. Man avskaffade bl. a. begreppet fostran och införde ett s.k. modulsystem där man läste i 20 – minuters pass, istället för som tidigare 40 – 45 minuters lektioner. Man delade även in momenten i läroplanen i grundkurser och överkurser för att ge eleverna en större flexibilitet.(Lindensjö & Lundgren, 2000 s.69).

Utbildningens volym hade ökat snabbt under 1960 – talet p.g.a. en allt fastare koppling mellan utbildning och arbete. Denna expansion ställde krav på resurser och effektivitet och nya modeller för utbildningsplanering växte fram. Vid 1970 – talets början kunde man utkristallisera tre dominerande modeller:

- The Social – demand Approach: planering utgick från antaganden om efterfrågan på utbildning relativt, genom t.ex. demografisk data.
- The Manpower – Requirements Approach: utgick från antaganden att den totala tillväxten skulle ske så snabbt som möjligt – byggde mer på behov än efterfrågan.
- The Cost – Benefit Approach: innebar beräkning av utbildningens kostnader och vinster. Utbildningen uppfattades som en investering och fördelningen av resurser skulle göras inom de områden som gav störst ökning i BNP (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.74)

Med ett alltmer utbyggt utbildningsväsende kom även kravet på kontroll att få en ny inriktning mot effektivitet och produktivitet (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.75).

SIA – reformen (Skolans Inre Arbeta) kom till ur en diskussion om skolans problem gällande disciplin och arbetsmiljö (SOU 1974:53). Huvudförslagen i SIA – reformen var följande:

- Skoldagen börjar och slutar vid samma tidpunkt varje dag. Fritidsaktiviteter skulle kombineras med schemalagda aktiviteter. (skola och fritids integreras).
- Stadieövergångarna underlättas liksom övergångarna mellan förskola och grundskola, och grundskola och gymnasieskola.
- En skolledarutbildning startar och samtliga lärare skall få en fyraveckors vidareutbildning i specialmetodik.
- Personalresurserna skall kunna utnyttjas friare med hänsyn till skolors enskilda behov.
- Undervisningens planering och genomförande skall genomföras i större enheter än klassenheter.
- Färdighetsträning och praktiskt, laborativa arbetsformer skall ges större utrymme så att eleverna kan påverka planeringen av undervisningen.
- Varje skola skall ha en ledningsgrupp med representanter för lärare, föräldrar och elever, med rektor som ordförande.
- Skolan skall utvärderas kontinuerligt (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.78).

Dessa förslag formulerades under en period av ekonomisk tillväxt. När reformen sedan skulle genomföras var det ekonomiska läget ett annat, och många kommuner hade inte resurser att genomföra reformen fullt ut. Reformen möttes också av starkt motstånd från borgerligt håll, där man uppfattade förslagen som en socialisering av skolan där föräldrarnas möjligheter att själva sörja för barnens fritid minskades – och man kallade reformens konsekvenser ”skolschos” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.79).

Lgr80 innebar en fortsättning på de huvudvägar som SIA – reformen slagit in på, men med en förändring i läroplanens konstruktion. Den centrala läroplanen hade en klart uttalad inriktning gällande skolans övergripande mål, men gav utrymme för lokal anpassning när det gällde hur dessa mål skulle uppnås. Under 1970 – och 80 – talet fick skolans resultat en allt större medialt uppmärksamhet. Internationella jämförelser i matematik påvisade ett sämre resultat bland svenska elever jämfört med andra jämförbara länder. Detta ledde till en omfattande nationell satsning på fortbildning. Samtidigt förs även på nytt diskussionen om utbildningssystemens effektivitet kopplat till nya kompetenskrav. En diskussion som föranledde frågan om politisk styrning. Hur skulle alltmer omfattande utbildningssystem styras mot ökad effektivitet och produktivitet? I dessa diskussioner fanns två huvudlinjer; att decentralisera ett starkt centralt system eller att öppna upp för marknaden genom privatisering och/eller skolpeng (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.84-85).

När Lpo94 infördes som ny läroplan kom även ett nytt betygssystem (SOU 1982:86). Det tidigare systemet som bestod av en femgradig betygsskala som kallades relativ, d.v.s. att en viss procent kunde få ett visst betyg, kom att ändras till ett målrelaterat betygssystem i tre steg: Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Lpo94 kom att präglas av:

- utbildningen skulle vara likvärdig
- mål och riktlinjer skulle utformas så att de skapar utrymme för förändring
- utbildningen byggs med utgångspunkt i ett reellt elevinflytande
- att skillnader mellan mål och riktlinjer preciseras
- att särskilt uppmärksamma det svenska kulturarvet, historia och språk, samt respekt för andra folks kulturarv (Lindensjö & Lundgren, 2000, s 105).

Sammanfattningsvis kan sägas att 1990 – talets skolreformer torde vara de mest omfattande i vår skolhistoria hittills (SOU 1999:63):

- Den politiska styrningen och ansvaret har ändrats
- Läroplaner och kursplaner har blivit mål – och resultatstyrt

- Betygssystemet har gått från relativt till absolut
- Gymnasieskolan har byggts ut till treårig skola med bredare ingångar, program och kursupbyggnad.
- Ett fristående skolsystem har etablerats
- Barnsomsorg och skolbarnsomsorg har förts in i skolsektorn
- Förskoleklass – en ny frivillig skolform – har tillkommit
- Grundskolans läroplan har anpassats till förskoleklass och skolbarnsomsorg
- Förskolan har fått en egen läroplan
- En omfattande satsning har gjorts på vuxenutbildning genom Kunskapslyftet och KY - utbildningar (Kvalificerad Yrkesutbildning).
- Kvalitetsredovisningar och kvalitetsgranskningar har införts
- Högskoleutbildningen har byggts ut och tre nya universitet har etablerats (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.116)

Utöver detta har det satsats mycket på att ge lärare IT – utbildning, nya avtal gällande löner och arbetstid samt en ökning av antalet personer som studerar eller arbetar inom skolsektorn (Lindensjö & Lundgren, 2000, s.116).

Gällande de nyare reformerna kan vi se hur Bernsteins (1971) i sin forskning först ställde den traditionella frågan: ”Varför misslyckas arbetarklassens barn?”. När han så småningom hittade svaret på den frågan i *språket* – d.v.s. hur vi pratar i klassrummet, kom hans forskning alltmer att fokuseras på innehållet i undervisningen. Bernsteins forskning kan därmed ses som en brygga mellan den traditionella utbildningssociologins intressen för utbildning och social selektion, till den nya utbildningssociologins intresse för kunskap och social kontroll (Englund, 2005). Detta har inspirerat många svenska forskare inom den nya, mer kritiska utbildningssociologin. Att utbildningssystemet innehåller politiska dimensioner är uppenbart – och än mer tydligt blir det när man ser Bernsteins inriktning på sin forskning:

Hur ett samhälle selekterar, klassificerar, distribuerar, överför och utvärderar den skolkunskap den betraktar som allmän, återspeglar både maktfördelningen och principerna för social kontroll (Bernstein, 1971, s.47).

Utbildningens politiska dimension problematiseras i min studie på det sätt att styrdokumentens ideologiska aspekt sätts i relation till elevernas lärande och huruvida det gynnas av en eventuell ideologisk vinkling. Englund (2005) ställer frågan ”Vilken roll spelar och kan det grundläggande utbildningssystemet spela i samhällets sociala förändring?” Det är uppenbart att utbildningssystemet i stort är underkastat krav som utmynnar från den ekonomiska och tekniska utvecklingen, liksom att det i stort reproducerar samhällets sociala struktur. Trots detta är det viktigt att notera att utbildningssystemets karaktär i sista hand utformas i en historisk process av olika sociala krafter som alla har olika föreställningar om utbildning. Men – att ha en föreställning om utbildning är dock inte likställt med att kunna ge utbildningen en konkret utformning som stämmer överens med rådande föreställning. Detta kräver politisk och ideologisk makt och kontroll (Englund, 2005).

Ur ett utbildningspolitiskt perspektiv tar Illeris (2007) upp ett antal missuppfattningar som kan förekomma. Missuppfattningar när det gäller lärande har vi alla mer eller mindre socialiserats till, som vi ständigt möter i olika sammanhang och som vi måste kämpa för att bli medvetna om och undvika. I det här sammanhanget vill jag lägga fokus på det Illeris (2007) kallar ideologiska missuppfattningar. Som grund ligger ett självklart antagande om att det råder överensstämmelse mellan de mål som är uppsatta för utbildningarna, och det sätt på vilket de är inrättade. Detta är ganska naturligt eftersom det ofta är samma beslutande instanser för mål och övergripande bestämmelser. Dock är det inte alltid som det råder en sådan överensstämmelse i realiteten. Det finns ett stort engagemang hos politiker så fort skolfrågor debatteras, men ofta rör det sig om en ideologisk strid som utspelar sig ganska

lösryckt från förhandlingarna om skolans praktiska ramar. Det gör sällan några systematiska försök att verkligen ta reda på hur man på bästa sätt inrättar en skola eller utbildning utifrån de mål som ställs upp (Illeris, 2007).

Offentliga utbildningar är och har alltid varit en kombination av kvalificerings – och disciplinåtgärder, menar Illeris (2007). I läroplanernas målformuleringar utelämnas dock disciplineringsaspekten, eller så uttrycker man den i tvetydiga vändningar som att stärka barnens karaktär, eller att utbildningen ska svar mot arbetsmarknadens behov – vilket har blivit allt mer aktuellt. Det finns därför mer eller mindre dolda hänsyn som kan spela en avgörande roll, ibland utan att beslutsfattarna själva är medvetna om det. Den ideologiska missuppfattningen består alltså i att man blandar samman ideologiska markeringar med de mål som i verkligheten ligger till grund för utbildningarnas utformning och funktioner. Detta medför en fördunkling som hindrar en målinriktad utbildningsplanering, och det skapas en osäkerhet om de ramar som gäller för utbildningarnas dagliga verksamhet (Illeris, 2007).

### 3 Syfte

Det övergripande syftet med detta arbete är att granska Lgr11 och Skollagen 2010:800 utifrån en kritisk teori, för att försöka utröna huruvida dessa nya utbildningspolitiska reformer gynnar elevernas lärande eller om det är en ideologiskt producerad text som används för att få fram ett budskap som mer passar in i den samtid vi lever i idag. Med teori och forskningsgenomgången som en bakgrund har det utkristalliserats tre aspekter som studien kommer att ha fokus på;

- 1) Att undersöka de eventuella motsägelser som kan föreligga i dokumenten, och på vilket sätt de i så fall eventuellt utgör en bristande trovärdighet i dessa dokument.
- 2) Dokumentens innehåll kopplat till tidigare forskning. D.v.s. om det går att påvisa kopplingar till den vetenskapliga forskning som har bedrivits inom skolväsendet, och då främst den nationella forskningen.
- 3) Att undersöka skolans huvudsakliga funktioner såsom de benämns i dokumenten och i forskningen, och se hur de kan kopplas till begreppet lärande.

Eftersom min ansats med studien ligger i kritisk teori och kritisk diskursanalys, grundar sig detta syfte på följande två antaganden:

- Att diskurser alltid verkar ideologiskt.
- Att forskningsfokus därför borde riktas mot både praktiker som konstruerar världsbilder, samt på sociala subjekt och relationer, och mot den roll dessa konstruktioner spelar i främjandet av bestämda sociala gruppers intressen (Jørgensen & Phillips, 2000).

Med detta menar jag att jag har som utgångspunkt, och med stöd i litteraturen, att diskursen i våra styrdokument har en ideologisk aspekt samt att min forskning bör riktas mot alla inblandade aktörer för att påvisa hur en diskurs kan både konstruera och påverka världsbilder och intressen.



## 4 Metod

Det övergripande syftet med undersökningen är att genom en kritisk diskursanalys granska dokumenten Lgr11 och Skollagen 2010:800. Granskningen inriktas i första hand på att belysa de eventuella motsättningar som kan finnas, samt förväntas även belysa trovärdigheten i dessa dokument. Aspekten skolans funktioner kommer också att beaktas i analysen. Slutligen har jag för avsikt att koppla analysen till den forskning jag har presenterat i tidigare kapitel.

Arbetets empiriska material kommer att utgöras av dokumenten Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11) och SFS 2010:800 (Skollag). I läroplanen är det främst de två inledande kapitlen, d.v.s. de som behandlar skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer som kommer att ligga i fokus för diskursanalysen. I Skollagen ligger fokus på paragrafer och stycken med bäring på uppsatsens syfte och frågeställningar.

Min studie kommer framförallt att granska styrdokumentet Lgr11 och Skollag 2010 utifrån antagandet att diskursen i dessa två dokument har en ideologisk verkan. Precis som Illeris, (2007) menar, så kommer granskningen att fokusera på individen i relation till samhället och dess värderingar så som de uttrycks i styrdokumentet. Den kritiska teorin har stor betydelse, framförallt när det gäller påpekandet att de samspelsprocesser som ingår i lärandet ofta kan vara fulla av tvetydigheter och motsättningar. Många påverkningar förskjuts till det omedvetna, bl. a. om dessa subjektivt upplevs som alltför påfrestande för att individen ska orka förvandla dem till medveten insikt (Illeris, 2007).

I analys av reformtexter har den kritiska teorin använts inom forskningsmetoden kritisk diskurs analys. Denna metod har sina rötter i en forskningsgrupp vid Lancaster universitet i England, som har utvecklats runt förgrundsfiguren och professorn i sociolingvistik, Norman Fairclough. Analysen bygger på grundprinciper som ursprungligen kommer från Frankfurtskolans och Habermas tankar (Illeris, 2007) där *kritisk diskursanalys* (Fairclough, 1995, Jørgensen & Phillips, 2000) och *immanent kritik* (Hawel, 2008) vuxit fram. Dessa tillsammans kommer att utgöra grunden till min granskning av dokumenten.

### Diskursanalys

Text såväl som språk har alltid en representerande sida. Genom språket namnger vi verkligheten och därmed producerar den. Språket ses inte som ett färdigt system och inte heller som en spegling av verkligheten, utan språket används och gör något med världen. Med andra ord uttrycks våra föreställningar om världen genom språket och bildar diskurser. Diskurserna ”bygger upp föremål, världar, sinnen och sociala relationer (Börjesson & Palmblad 2007 s.10). Inom diskursanalysen intresserar man sig för hur utsagorna blir verklighet i ett visst sammanhang. Det handlar om att belysa på vilka sätt det talas om verkligheten och hur processerna går till (Börjesson & Palmblad, 2007).

Inom diskursanalysen är man intresserad av att ge perspektiv på fenomen samt ge det ett meningsfullt sammanhang. Man är intresserad av att ställa frågan hur konstruktioner byggs upp snarare än att konstatera att de är konstruerade (Börjesson, 2003).

## Diskursbegreppet

Diskursbegreppet är mångtydigt och definitionen varierar i fråga om vad begreppet omfattar. En enkel definition av begreppet diskurs är ”att det är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” (Börjesson & Palmblad, 2007 s.13). Inom diskursen finns det ramar för vilka presentationer som kan göras för att dessa ska bli accepterade som sanna, korrekta etc. Diskurser är på så sätt ”talordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat ’sant’, [...]’gott’ med mera.” (Börjesson, 2003 s.21).

Diskurser kommer i uttryck genom språket men också genom texter. Man kan säga att språket har två huvudfunktioner. För det första innehåller språket en innebördsaspekt, vilket innebär att språket uttrycker våra tankar och idéer. Vi använder språket för att reflektera och för att uttrycka en bild eller våra upplevelser av den omgivande verkligheten. För det andra används inte språket bara för reflektion utan även för handling. I den meningen att vi använder språket i våra sociala relationer med andra för att få något gjort t.ex. när man vill informera om något eller ge en order. Men viktigt att påpeka är att språket inte återger verkligheten utan bidrar snarare att forma den (Bergström & Boréus, 2005).

Diskurser formar vår sociala verklighet och våra praktiker blir på så sätt diskursiva. Samtidigt som diskurser formar den sociala verkligheten är de också produktiva. De produceras genom språket och andra representationer av människan och samhället (Börjesson 2003). Diskurser blir på så sätt repertoarer som är förbundna med kulturella och sociala fält där de aktiveras av individer. Foucault (Börjesson & Palmblad 2007) diskuterade kring diskursernas sanningseffekter. Med det menas att de diskursiva formeringarna hjälper oss att upptäcka vad som görs sant samtidigt som de också sätter gränserna för vad som är tänkbart. Diskurser i denna mening är inte bara vad som sägs utan också vad som gör det möjligt att säga det. Även om diskurser kan vara begränsande är de också meningsgivare som skapar nya logiker och sammanhang. Huvudpoängen är att diskurser orienterar människors handlande på så sätt att de kan begränsa handlingsutrymmet men också öppna för nya handlingar, på gott eller ont (Börjesson & Palmblad, 2007).

## Analys av texten

Analysen kommer att bygga på principer i Faircloughs tredimensionella modell (Jørgensen & Phillips, 2000) samt vissa av de lingvistiska verktyg Fairclough (1992) utgår från.

- **Modalitet** - innebär att man undersöker författarens grad av instämmande i en sats. De modala hjälpverben *måste*, *kan*, *ska* och *kan inte* är exempel på olika grader av modalitet. Exempelvis i meningen *Kalle ska träna på att klä på sig själv* uttrycks att det är nödvändigt att Kalle tränar på detta. Däremot i meningen *Kalle bör träna på att klä på sig själv* uttrycks att det är en god idé att han tränar på det men det är inget som är nödvändigt. Den grad av modalitet som används får konsekvenser för diskursens konstruktion av sociala relationer.
- **Transitivitet** - innebär att man undersöker hur relationer och processer förbinds med subjekt och objekt. Vid undersökning av transitiviteten i en text ligger intresset i att studera vilka grupper eller individer som uttrycks vara aktiva respektive passiva *agenter*. Vilka individer beskrivs i materialet och vad tilldelas dessa individer för position? Är de subjekt eller objekt? Vilka egenskaper tillskrivs de? Vilka föreställningar och identiteter konstrueras genom språket, metaforer, ordval och grammatik?
- **Nominalisering** – innebär att aktörskapet nedtonas genom att understryka effekterna där ett substantiv ersätter hela processen. Aktörerna bakom en praktik osynliggörs genom nominalisering vilket ofta signalerar det beskrivna som sanning.
- **Ordval** - Ordval i texter uttrycker en viss mening genom att utifrån ett bestämt perspektiv (teoretiskt) sätta ord på en företeelse. Fairclough (1992) menar att välja att beskriva något med ett visst ord inte är

godtyckligt val utan ett ideologiskt laddat val. En variant av ordval är over - wording som enligt Fairclough (1992) är tecken på att det finns en upptagenhet kring en företeelse ur ett visst perspektiv.

## Kritisk diskursanalys

Kritisk diskursanalys är en metod, med Norman Fairclough i spetsen, som ställer upp teorier och metoder för att teoretiskt problematisera och empiriskt undersöka relationerna mellan diskursiv praktik och social och kulturell utveckling i olika sociala sammanhang. Syftet med den kritiska diskursanalysen är att belysa den lingvistiskt – diskursiva dimensionen hos sociala och kulturella fenomen och förändringsprocesser. Diskurs är en viktig form av social praktik som både *konstituerar* den sociala världen och *konstitueras* av andra sociala praktiker. Det vill säga diskurs reproducerar och förändrar kunskap, identiteter och sociala relationer, inkluderat maktrelationer. Samtidigt menar han att diskurs också fungerar ideologiskt där diskursanalys har syfte att systematiskt studera diskursiva praktiker, händelser och texter samt sociala och kulturella strukturer, relationer och processer (Jørgensen & Phillips, 2000).

Den kritiska diskursanalysen gör en konkret lingvistisk textanalys av språkbruket i social interaktion. Kritisk diskursanalys är *kritisk* genom att det ser som sin uppgift att klarlägga den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av den sociala värld, inklusive de sociala relationer som innebär ojämlika maktförhållanden. Detta är ingen politisk neutral metod, utan ställer sig på de undertryckta samhällsgruppernas sida. Resultaten av kritisk diskursanalys ska kunna användas i kampen för social förändring (Jørgensen & Phillips, 2000).

Critical discourse analysis (CDA) is a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance, and inequality are enacted, reproduced, and resisted by text and talk in the social and political context. With such dissident research, critical discourse analysts take explicit position, and thus want to understand, expose, and ultimately resist social inequality. (Van Dijk, 2012, s.1)

Gemensamt för de kritisk diskursanalytiska riktningar är att de vilar på fem gemensamma antaganden (Jørgensen & Phillips, 2000 s.67–69):

- sociala processer har en delvis lingvistisk - diskursiv karaktär. Produktion (skapandet) och konsumtion (mottagande och tolkning) av texter ses som en viktig form av social praktik och kallas för diskursiva praktiker. Dessa bidrar till att konstituera den sociala världen inkluderat sociala identiteter och relationer.
- diskurs är både konstituerad och konstituerande. Diskurs bidrar till att forma, omforma samt spegla sociala strukturer. Språket i form av diskurs är en handling där människor kan påverka världen samt är socialt och historiskt situerad. Diskurs ses enbart inte som något som representerar "världen utanför", utan också något som är med och konstruerar världen.
- med hjälp av den kritiska diskursanalysen kan man göra en konkret lingvistisk textanalys av språkbruket i social interaktion. Även andra användningsområden kan vara tänkbara exempelvis bild- eller samtalsanalys.
- diskursen verkar ideologiskt. Diskursiva praktiker bidrar till att producera och reproducera ojämlika maktförhållanden mellan sociala grupper exempelvis sociala klasser, etniska minoriteter. Dessa betraktas som ideologiska effekter där makt ses som produktiv och skapar subjektet.
- den kritiska diskursanalysens forskningsfokus är riktad både mot de diskursiva praktiker som konstruerar världsbilder, sociala subjekt och relationer inklusive maktrelationer "och mot den roll som dessa diskursiva konstruktioner spelar i främjandet av bestämda sociala grupperns intressen"

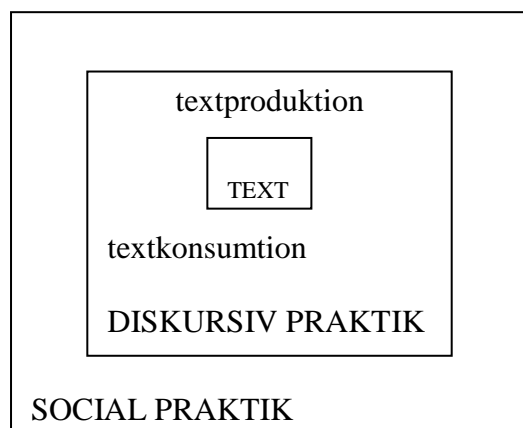
Eftersom diskurs bidrar till att konstruera sociala identiteter, sociala relationer och kunskaps- och betydelsesystem har diskurs således tre funktioner: en identitets-, relationell- och ideationell funktion. Dessa tre funktioner kommer jag att titta närmare på i min granskning av

styrdokumenten. För att kunna analysera en diskurs enligt Faircloughs perspektiv ska man fokusera på två dimensioner (Jørgensen & Phillips, 2000):

1. **den kommunikativa händelsen:** ett fall av språkbruk som t.ex. en tidningsartikel, en film, en videoproduktion eller en intervju
2. **diskursordningen** – summan av de diskurstyper som används inom en social institution eller en social domän. Diskurstyper består av diskurser och genrer.
  - a) *Ex. på diskursordningar:* mediernas diskursordning eller diskursordningen på en bestämd tidning
  - b) *Genre* är ett språkbruk som är förbundet med och konstituerar en del av en social praktik, t.ex. en intervjugenre eller en nyhetsgenre

Dessa två dimensioner kommer att utgöra huvudpunkterna i analysen av styrdokumenten – hur kommunikationen ser ut i texterna och vilken diskursordning som framträder. Jag kommer även att titta på språkbruket i texterna, som enligt Faircloughs modell, innebär att varje fall av språkbruk är en kommunikativ händelse med tre dimensioner:

1. **den är text** (tal och skrift, bild eller en blandning av det språkliga och det visuella)
2. **den är diskursiv praktik** som innebär produktion och konsumtion av texter
3. **den är social praktik**, en handling inom ramen för en verksamhet



Figur 1 Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys (Jørgensen & Phillips, 2000, s.74)

Alla tre dimensionerna skall enligt Fairclough dras in i en konkret diskursanalys av en kommunikativ händelse:

- Textanalysen skall uppmärksamma formella drag (inklusive vokabulär, grammatik och sammanhang mellan texter).
- Analysen av diskursiv praktik skall studera hur textförfattare bygger på redan existerande diskurser och genrer för att skapa en text och på hur textmottagare också använder förhandenvarande diskurser och genrer i konsumtion och tolkning av texten.
- Analysen av den bredare sociala praktiken förutsätter användning av sociologisk teori och kulturteori. Det är i detta sammanhang som Fairclough knyter diskursanalysen till begrepp som ideologi och hegemoni (Jørgensen & Phillips, 2000).

## Immanent kritik

Immanent kritik är en ideologikritisk metod utvecklad av Marx och en föregångare till kritisk diskurs analys som används för att avslöja förtäckta motiveringar, det vill säga i huvudsak särskilda intressen maskerade som universella intressen. Metoden blottlägger behov och dolda intressen för att bedöma deras påståenden. Det är en metod som rekonstruerar teoretiska och politiska positioner, undersöker deras inneboende motsättningar samt reflekterar över deras sanning, särskilt med avseende på deras sociala betydelse. Immanent kritik omdirigerar begrepp från insidan för att medvetet tillägna dem sin rätta bemärkelse (Hawel, 2008. Egen översättning). En immanent kritik kännetecknas av att den endast tar det aktuella fenomenet som utgångspunkt, och helt utifrån dess egna termer försöker belysa dess inneboende motsättningar, svagheter och gränser (Hylmö, 2007).

Min studie kommer att analysera styrdokumenterna Lgr11 och Skollag 2010 utifrån denna metod för att hitta inre motsättningar som kan påvisa brister i trovärdigheten i dessa dokument. Min ansats är dessutom att påvisa ett förtäckt ideologiskt budskap i texterna med hjälp av denna kritiska metod. Genom att jag i min studie tolkar texterna med hjälp av olika kritiska metoder, så kommer studien även att en hermeneutisk ansats i dess tolkningar och slutsatser. Hermeneutik betyder tolkningslära och tillhör tolkningar som bygger på att vi människor förstår andra människor (Thurén, 1999 s. 46). Min studie kommer även att använda det som Giddens (1984) kallar dubbel hermeneutik d.v.s. när man tolkar det som redan är tolkat. Inom forskning med en kritisk ansats, såsom min studie, talas dessutom om *trippelhermeneutik* (Alvesson & Sköldberg, 2000) där tolkningen, utöver den dubbla hermeneutiken, inbegriper en tredje fas. Här söker forskaren uppmärksamma omedvetna processer, ideologier, maktrelationer och andra uttryck för dominans (som innebär att vissa intressen framhålls över andra) inom ramen för den tillsynes spontant uppkomna förståelsen (Alvesson & Sköldberg, 2000)

Olin (2009) beskriver hermeneutik som i stort sett samma sak som humanistiskt vetenskapligt arbete och som en nödvändig förutsättning för samhällsvetenskapligt arbete. Grunden för humanvetenskapen bör vara en hermeneutisk undran, utifrån en önskan att vilja förstå. Denna uppgift, att förstå, är fundamental för mänskligheten. Det är frågandet och forskandet som i sig "borgar för sanningen". Med hjälp av den hermeneutiska cirkeln kan tolkning beskrivas som att frågandet och forskandet uppmärksammar relationer mellan del och helhet vilket för tolkningen framåt och låter en ny förståelse träda fram menar Olin (2009 s. 60-61)

Inom hermeneutiken är "förförståelse" ett centralt begrepp. Med det menas att vi inte enbart uppfattar verkligheten genom våra sinnen, utan den består även till stor del av tolkning (Thurén, 1999 s.53). Dock menar Thurén att vi inte kan förstå något över huvud taget utan förförståelse; allt vi upplever, ser, hör och tänker bygger på förförståelse. Vi är fulla av förutfattade meningar, men genom att vid upprepade tillfällen studera och revidera dessa uppfattningar kan vi gradvis uppnå en ny förståelse. Detta växelspel mellan förförståelse och erfarenhet, mellan del och helhet, brukar kallas "hermeneutisk cirkel". Även begreppet "hermeneutisk spiral" förekommer. Denna liknelse kanske bättre passar in än begreppet cirkel. Spiral visar inte bara att erfarenhet och tolkning förutsätter varandra i ett ständigt kretslopp, utan påminner också om att en större erfarenhet ger en bättre förförståelse – som i sin tur ger gör att man uppfattar finare nyanser. Förförståelsen utvecklas från fördomar till verklig förståelse (Thurén, s.58-60).

Thurén (1999) skriver att det finns två olika sätt att dra slutsatser; induktion och deduktion. Jag kommer i mångt och mycket att använda mig av induktion som innebär att man drar generella, allmänna, slutsatser utifrån empiriska fakta, vilket står i motsats till deduktion där man använder sig av logiska resonemang. Det är dock viktigt att slå fast att en induktiv slutsats aldrig kan vara hundra procentig säker, eftersom den bygger på empiriskt material som sällan utgör en fullständig uppräknig. Med andra ord, man kan komma fram till en större eller mindre sannolikhet, men aldrig uppnå total visshet (Thurén, s.19-21).

## Källkritik

Enligt Odén (2012) är detta en vetenskaplig metod som har utvecklats inom historievetenskapen, men som dock används även inom humaniora, samhällsvetenskap och journalistik, för att nämna några exempel. Det yttersta målet med källkritik är att kritisk pröva och försöka fastställa om den information som källan innehar är sann eller falsk, användbar eller oanvändbar för de frågor man söker svar på. Med andra ord används källkritik för att fastställa om källan är trovärdig.

När man begagnar sig av källkritik är det viktigt att man tar de källkritiska principerna i beaktande. Dock, innan man gör det är det viktigt att bestämma huruvida källan är äkta eller inte, med andra ord om källan är vad den utger sig för att vara.

Thurén (2012) gör en distinktion mellan kvarlevor och berättande källor. Kvarlevor är en lämning eller rest av något t.ex. krukskärvor, fotspår, byggnader eller DNA – spår. Berättande källor däremot är just en berättelse om något, såsom protokoll, böcker och tidningar, eller muntliga som t.ex. intervjuer, offentliga tal m.m. i samband med detta nämner Thurén) tre grundläggande principer eller kriterier för källkritik:

**Tid:** För att öka trovärdigheten i en berättelse är det bra om den ligger nära i tid. Goda exempel på en trovärdig källa kan vara mötesprotokoll eller dagböcker. Memoarer däremot som beskriver händelser långt bak i tiden har en betydligt mindre trovärdighet.

**Beroende:** En källas trovärdighet beror på huruvida den påverkas av andra källor eller inte. Det vanliga är att en källa behöver bekräftas av minst två, av varandra oberoende, källor. *Tradering* innebär att en berättelse har flera led d.v.s. en primärkälla och en sekundärkälla. Trovärdigheten i sekundärkällor minskar eftersom de har traderats eller överförts.

**Tendens:** Detta kan uttryckas som författarens eller upphovsmannens intresse eller vilja att påverka opinionen. En person som har intressen såsom politik, ideologi, ekonomi eller personliga intressen i en sak, kan sålunda misstänkliggöras för att ge en falsk eller förvrängd bild av verkligheten – och blir då en s.k. tendentiös källa. Detta innebär dock inte att den per automatik är lögn – den kan också visa sig i att fakta som stöder det egna intresset framhävs till skillnad mot fakta som strider mot författarens intresse.

## 5 Analys och resultat

Det empiriska materialet har analyserats som en helhet och utgör den s.k. diskursordningen, vilken är summan av alla de diskurser som används i en social institution. Diskursordningen innefattar olika diskurser som täcker samma terräng. De olika diskurserna kan sägas kämpa mot varandra och tävlar om att skapa mening på olika sätt, d.v.s. ”ett socialt rum där olika diskurser delvis täcker samma terräng som de konkurrerar om att ge innehåll var och en på sitt sätt” (Jørgensen & Phillips, 2000 s.64).

Efter att ha studerat det empiriska materialet kan två framträdande diskurser identifieras:

- Värdediskurs
- Kunskapsdiskurs

Denna identifiering grundas på de inledande kapitlen i Lgr11 (Skolverket, 2011c) samt de inledande paragraferna i Skollag 2010:800 (SFS 2010:800, 2010). Där framkommer en tydlig fokusering på dels skolans värdegrund och dels övergripande mål och riktlinjer för utbildningen i form av kunskaper, bedömning och betyg.

Strukturen i min analys har följt de styrdokument som jag har granskat, d.v.s. värdediskursen presenteras först och sedan följer kunskapsdiskursen. Mitt val av denna struktur är att jag vill kunna påvisa längre fram i mitt arbete hur denna ordning kan ha ett visst syfte och en bakomliggande tanke hos de som har författat styrdokumentet. Hur man presenterar ett budskap kan få konsekvenser just beroende på hur man väljer att lägga fram och visa det (Jørgensen & Phillips, 2000). Mitt val att följa styrdokumentets ordning anser jag även kan bidra till att längre fram i texten visa på en mer nyanserad bild av analysen och ge studien en högre kvalitet i sitt resultat.

Med bas i den kritiska teorin, immanent kritik och Faircloughs kritiska diskursanalys, kommer analysen av dessa två diskurser att presenteras i relation till tidigare forskning och skolans funktioner.

För att ytterligare betona mitt val av ansats och presentation av resultatanalysen, vill jag påvisa hur viktig ett kritiskt förhållningssätt till skolans styrdokument är – både gällande val av teori och dels val av analysmetod.

Mulderrig (2003) betonar vikten av att använda kritisk diskursanalys vid granskningar av policytexter:

In understanding the relationship of education to its wider socioeconomic context, I adopt a dialectical approach, viewing educational change in terms of its dynamic relationship with other elements of the capitalist social formation, rather than seeing it as simply responding to external economic, social, and political forces. A critical analysis of educational discourse can illustrate this dynamic at work, highlighting its inherently unstable nature as it struggles to bring together the contradictory logics of the economic and the extra-economic. This form of analysis makes the important theoretical contribution of thematizing and problematizing the complex and

increasingly salient role played by discourse in the uneven and often contradictory construction of the knowledge economy and knowledge society (Mulderigg, 2003).

Mulderigg (2003) hävdar att denna metod kan illustrera och problematisera de motsättningar och den inre kamp som förs i skolans policytexter. Genom kritisk diskursanalys kan forskaren undersöka den dynamik som ryms i texten och hur identiteter konstrueras via denna policydiskurs.

The aim of this chapter is therefore to examine the textual dynamics by which the new educational identities and relations of a knowledge economy and learning society are constructed in policy discourse. These textual patterns are critically examined with respect to their role in negotiating the distribution of power in education (Mulderigg, 2003).

## Resultatanalys

De två diskurserna kommer att presenteras och analyseras var för sig och illustreras med utdrag ur de granskade styrdokument, d.v.s. Lgr 11 (Skolverket, 2011c) och Skollag 2010 (SFS 2010:800, 2010). Precis som i styrdokument inleds presentationen med värdediskursen och följs sedan av kunskapsdiskursen. Trots att det inte står någon uttalad författare i styrdokument, är jag väl medveten om att det finns en eller flera författare bakom dessa texter. Dock, i samband med analysen kommer jag att använda begreppen *osynlig* och *dold författare* – detta för att påvisa hur man genom att substantifiera ordvalet kan framföra ett budskap eller ideologisk tanke (Fairclough, 1992).

## Värdediskurs

Inledningen i både Lgr11 och Skollagen domineras av värdebegrepp, som till exempel grundläggande värden såsom demokrati, människolivets okränkbarhet, individens frihet, integritet, kristen tradition, västerländsk humanism, icke-konfessionell, solidaritet och unika egenart, för att nämna några av de värden som nämns i Lgr11 och Skollagen. Det är således ett antal värdebegrepp som eleverna förväntas ta del av och som ska utgöra en betydande del av undervisningen och lärandet. Man kan i det här sammanhanget tala om att en av skolans funktioner är att förmedla värdebegrepp i ett fostrande syfte (Berg, 2003; Lindensjö & Lundgren, 2000).

I samband med dessa begrepp använder Lgr11 och Skollagen ordvalet *ska*. Genom användandet av det modala hjälpverbet <sup>3</sup> *ska* uttrycker man i styrdokument en nödvändighet att begagna sig av dessa begrepp. Den målgrupp man riktar ordet *ska* till är eleverna eller barnen, som kan ses som passiva agenter i texten, d.v.s. en grupp individer som inte aktivt deltar i styrdokument utan mer passivt förväntas ta emot budskapet i texten. I det sammanhanget kan man se eleven/barnet som ett objekt som behöver bli upplysta om nödvändigheten i utvalda värdebegrepp. I både Lgr11 och Skollagen är författarskapet *osynligt* i den bemärkelsen att aktörerna bakom de tankar och ord som utgör de båda styrdokument är dolda för läsaren. Istället kan man skönja en osynlig röst som dikterar vad skolan *ska* göra, vad eleven/barnet *ska* göra o.s.v. – och i det specifika fallet; vad som *ska*

---

<sup>3</sup> Modala hjälpverb: ”Modala hjälpverb är de hjälpverb som beskriver det sätt på vilket handlingen eller tillståndet sker. Ordet ”modal” betyder ursprungligen ”sätt”. Skall, kunna, vilja, böra, få och måste är exempel på modala hjälpverb” (Larsson, 2012).



göras gällande värdebegreppen. Det framkommer inte att det är författarens vilja, utan framförandet av budskapet läggs istället på substantivet *lagen* eller *skolan*. Fairclough (1992) pratar om ordval och hur det kan finnas en ideologisk tanke bakom valet av ord i en text. I våra styrdokument finns en uttalad tanke med att man *ska* något – det finns inte utrymme för tvivel eller tolkningar. Lagen bestämmer vad som är nödvändigt för mottagaren, som i det här fallet är en passiv aktör utan delaktighet eller engagemang. Mottagaren är ett objekt som *ska* göra det som styrdokumentet säger är nödvändigt. Ett exempel hur detta kan se ut hittar vi i Skollagen 4 § (SFS 2010:800, 2010):

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* tas hänsyn 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 samarbeta med hemmen, främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarsställande individer och medborgare.

Denna paragraf talar i sin korthet om hela syftet med utbildningen inom skolväsendet. Vi kan utläsa tydligt att en grundläggande del av utbildningen innebär att förmedla och förankra demokratiska värderingar. Dilemmat i denna paragraf är den direkta motsättningen mellan demokratiska värderingar och det modala hjälpverbet *ska*. I värdediskursen förekommer bl.a. begrepp som individens frihet, samtidigt som denna paragraf uppmanar till att skolan *ska* förankra vissa, av den osynliga författaren, utvalda värderingar. Denna problematik som uppstår tack vare de inre motsättningar som råder kan härledas tillbaka till det som Berg (2003) kallar lydnaplikt. Denna plikt härrör från ”*den i husförhåren och folkskolan historiskt förankrade skolplikten [...] (Berg, 2003, s.274)*. Men, enligt Berg (2003) är det ett begrepp som fortfarande är aktuellt, bl.a. återfinns det så långt fram som i skollagen från 1979 : ”*Elev skall visa aktning och lydning för lärare och annan skolans personal [...] (Skollag, 1979 6§ i Berg, 2003, s. 274)*.

Ett annat exempel på vad Berg (2003) refererar som lydnaplikt, och som kan skapa inre motsättningar, hittar vi i Lgr11 (Skolverket, 2011c) på sidan 8:

Skolan *ska* vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den *ska* framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen *ska* vara saklig och allsidig. Alla föräldrar *ska* med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen.  
Alla som verkar i skolan *ska* hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem

Även i denna text kan den osynliga aktören, dold bakom substantiv som skola, föräldrar och liknande, skönjas och bestämma vad som *ska* göras eller inte göras. Återigen en konflikt mellan demokratiska värderingar och lydnaplikt (Berg, 2003) – att eleven på en och samma gång utsätts för en uppmuntran att föra fram skilda uppfattningar, samtidigt som en osynlig aktör har ställt upp villkoren för vad som är demokratiska, grundläggande värden i skolan.

I skollagens inledande kapitel redogörs för ett antal definitioner av betydande begrepp som förekommer i texten. Tre relevanta begrepp som definieras är:

- a) *Elev*: den som deltar i utbildning enligt denna lag med undantag för barn i förskolan
- b) *Undervisning*: sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden
- c) *Utbildning*: den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål

Dessa begrepp kan sägas representera den passiva agenten/objektet eller substantivet som representerar den dolda författarens intentioner (SFS 2010:800). Definitionen av undervisning återkommer i regeringen med utbildningsminister Björklunds (Björklund, DN 2012-03-06) uttalanden om hur lärarens viktigaste verktyg är att varje lektion undervisa och leda klassen. Återigen ser vi förhållandet substantiv – i detta fall läraren – och objektet; eleven, som *ska* låta sig ledas och undervisas av läraren i enlighet med vad ytterligare ett substantiv – lagen - säger. Samtidigt kan vi läsa i 5 § på sidan 2 i Skollagen (SFS 2010:800)

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.

I denna paragraf kan vi urskilja hur skolan *ska* arbeta för och främja de grundläggande demokratiska värderingarna. Dock framgår det inte tydligt vilka dessa är, mer än att de beskrivs med ett antal värdebegrepp. Det står också att utbildningen *ska* vila på en vetenskaplig och beprövad erfarenhet. Även i denna mening saknas en definition av vilken vetenskap och erfarenhet man avser. Samtidigt – om man refererar till att lärarens viktigaste verktyg är att leda och undervisa, och elevernas roll blir således att låta sig ledas och undervisas – då blir det ytterligare ett dilemma kring demokratibegreppet och det Berg (2003) kallar lydnadsplikt.

Som vi således kan se i nämnda paragrafer (SFS 2010:800, 2010) och utdrag ur Lgr11 (Skolverket, 2011c) förekommer motsättningar gällande värden och den demokratiska grund skolan sägs vila på. Detta kan refereras till de tankar vi finner i den kritiska teorin gällande tvetydigheter och motsättningar (Illeris, 2007) samt den inriktning som immanent kritik (Hawel, 2008) står för och som identifierar inneboende motsättningar och reflekterar över sanningshalten i det som sägs eller skrivs. Det uppstår omedelbart ett dilemma i styrdokumentet när de påstås vila på en demokratisk grund, och samtidigt begagnar sig av ett språkbruk, i form av ordet *ska*, som kan sägas stå för ett maktutövande (Fairclough, 1992; Jørgensen & Phillips, 2000). Individens frihet och integritet är central i styrdokumentet, samtidigt som individen *ska* uppfylla de intentioner som står skrivna i texterna.

Ett annat exempel på en sådan motsättning är egentligen hela stycket i Lgr11 (Skolverket 2011c) som behandlar normer och värden. På sidan 12 står det bl.a. klart och tydligt följande:

- Skolan *ska* aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling.
- Läraren *ska* klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet.
- Läraren *ska* samarbeta med hemmen i elevernas fostran och klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete.

På sidan 9 i Lgr11 (Skolverket, 2011c) hittar vi bakgrunden till dessa förordningar:

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan *ska* vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen.

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden.

Återigen är det modala hjälpverbet ytterst centralt (Larsson, 2012). Den osynliga aktören – här representerad av skolan och läraren – *ska* se till så att de passiva mottagarna, d.v.s. elever och föräldrar, tar emot budskapet och lyder order. Med andra ord så ska dessa passiva mottagare acceptera att det svenska samhällets normer och regler, enligt styrdokumentet, är allenarådande samt att dessa utgör ramen för samarbetet mellan skolan och hemmet. En acceptans som *ska* ske helt utan tvivel och ifrågasättande och på oklara grunder då ingen konkret definition av värden och normer finns – och samtidigt påstås hela skolväsendet vila på en demokratisk grund. Ännu ett påvisande av dilemmat demokratibegrepp kontra lydnessplikt (Berg, 2003).

Två aspekter framträder i dessa utdrag, två aspekter som även skulle kunna representera två funktioner inom skolan; utbildning och fostran. Återigen en koppling bakåt i tiden om vi tittar på de tankar kring uppfostran och undervisning som Durkheim (Shortell, 2012), Herbart (Wikipedia, 2012), Berg (2003) samt även Lindensjö & Lundgren (2000) skriver om. Ett annat exempel på en inneboende motsättning i värdediskursen hittar vi i 10 § i Skollagen (SFS 2010:800,s.3):

**10 §** I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn *ska* barnets bästa vara utgångspunkt. Med barn avses varje människa under 18 år.

Barnets inställning *ska* så långt det är möjligt klarläggas. Barn *ska* ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter *ska* tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder eller mognad.

I detta stycke hittar vi flera inbördes motsättningar; utgångspunkten för texten har en demokratisk värdeansats i och med att barnets bästa sätts i fokus. Samtidigt uttrycks det att en osynlig aktör ges mandat att avgöra barnets åsikter, men det anges inte på vilka premisser detta mandat vilar. Dessutom anger formuleringen ”barnets åsikter ska tillmätas...” ett maktutövande som innebär att barnet har en rätt att uttrycka åsikter, men den osynliga aktören avgör i slutändan om dessa åsikter har ett värde eller inte. Detta påstående grundas på att den osynliga aktören dels ska klarlägga barnets inställning och även tillmäta dess betydelse, sett utifrån den kritiska diskursanalysens premisser (Fairclough, 1992; Jørgensen & Phillips, 2000).

Alla dessa exempel som jag har nämnt hittills kan härledas till det Fairclough (1992) menar med att diskurs bidrar till att konstruera sociala identiteter, sociala relationer och kunskaps- och betydelsesystem (Jørgensen & Phillips, 2000). Den passiva mottagaren i styrdokumentet – i första hand eleven – tar emot budskapet att den *ska* utföra något. Detta innebär att författaren av styrdokumentet medvetet skapar en social identitet hos eleven som utgörs av en icke-ifrågasättande individ som enbart *ska* utföra en order – vilket i sin tur helt står i motsättning till vad Lgr11 säger: *Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram* (Skolverket, 2011c s. 8).

Ytterligare ett belägg för mitt påstående om motsättningar är formuleringen: *Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell* (Skolverket 2011c, s.7). Redan i denna mening, anser jag att styrdokumentet tar ställning till vilken grundsyn vi *ska* förmedla till våra elever – d.v.s. skolans uppgift är inte att låta eleverna själva välja åsikt, utan skolan *ska* välja åt dem. Återigen kan vi koppla till lydnessplikten (Berg, 2003). Samtidigt, i samma dokument, hittar

vi ovanstående uppmaning att skolan ska uppmuntra olika åsikter och uppfattningar. En tydlig motsättning, enligt min mening. Även i Skollagen 6§ (SFS 2010:800, s.2) hittar vi samma motsättning:

6§ Utbildningen vid en skolenhet eller förskoleenhet med offentlig huvudman *ska* vara icke-konfessionell.

Detta uttalande tar klar ställning för vilken grundsyn utbildningen ska ha. I förlängningen blir då skolans uppgift att förmedla denna grundsyn, oavsett vad eleven själv anser – och som går helt emot värdebegrepp som t.ex. individens frihet. Dock kommer den osynliga aktören med ett förbehåll i lagtexten i och med att barnets åsikt ska tillmätas betydelse i förhållande till ålder och mognad. Med andra ord kan ett barn eller en elev som uttrycker tvivel mot denna paragraf, tillbakavisas med att han eller hon är alltför ung eller omogen för att diskutera dessa frågor. Till detta påstående kan vi koppla följande bild förmedlad av Berg (2003, s.259) ”*Lärare i huvudsak ställer frågor till eleverna som läraren själv vet svaret på*”.

Om vi återgår till syftet med min studie; gynnar denna reform elevernas lärande eller är det en ideologiskt producerad text som vill få fram ett förtäckt budskap? En annan fråga är den kring trovärdigheten i styrdokumentet – hur påverkas den av alla motsättningar som förekommer? Slutligen, vilken funktion har egentligen skolan? För att kunna ge en bild av dessa frågor, behöver vi även titta på den andra diskursen som förekommer i styrdokumentet, den som behandlar kunskap.

## Kunskapsdiskurs

Kunskap är ett framträdande begrepp i styrdokumentet. Det har en central plats i inledningen samt i de kursplaner och kunskapskrav som beskrivs i läroplanens tredje del. Även gällande kunskapsdiskursen så genomsyrar det modala hjälpverbet hela diskursen. Detta framkommer redan i den inledande texten kring skolans uppdrag i Lgr11 (Skolverket, 2011c s.9):

Skolan *ska* förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga.  
Skolans uppdrag att främja lärandet förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktigt kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker.

När det gäller hur denna kunskapsprocess går till förklaras det i läroplanen att det är skolans ansvar – d.v.s. återigen återkommer denna osynliga aktör i form av begreppet *skolan* som *ska* se till att eleverna får adekvat kunskap i relation till de normer och värden som svenska skolan står för. Dock står det fortfarande inte uttalat vilka dessa värden och normer är, annat än att svenska skolan står för dem. Det vi emellertid *kan* utläsa är att kunskaper och studiefärdigheter ses som viktigt.

I följande utdrag i Lgr11 på sidan 13 (Skolverket, 2011c) ser vi detta tydligt, samt att vi även kan skönja en av skolans, enligt min mening, huvudfunktioner, nämligen den att göra våra elever anställningsbara (Sjögren, 2011). Skolan som institution *ska* se till att varje individ får tillräcklig och adekvat kunskap för att utgöra ett anställningbart humankapital. Formuleringen i texten visar också på att det är en naturlig följd att eleven går vidare till högre utbildning. Att avsluta sina studier efter grundskolan uttalas inte som något alternativ i texten, som vi kan se på s.13.

Skolan *ska* ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning.

Detta uttalande kan kopplas till den referensram som finns inom EU och som behandlar de kunskaper som anses som särskilt viktiga – de s.k. nyckelkompetenserna, som, enligt min åsikt, även det svenska skolväsendet begagnar sig av och lägger till grund för våra styrdokument (Europeiska unionens officiella tidning, 2006, s.13).

- Eftersom globaliseringen ständigt ställer Europeiska unionen inför nya utmaningar kommer varje enskild medborgare att behöva en rad nyckelkompetenser för att på ett flexibelt sätt kunna anpassa sig till en snabbt föränderlig och tätt sammanlänkad värld.
- Utbildning i sin dubbla sociala och ekonomiska roll har en central uppgift när det gäller att se till att europeiska medborgare får de nyckelkompetenser som krävs för att de på ett flexibelt sätt skall kunna anpassa sig till dessa förändringar.
- Inlärarnas skiftande behov bör bemötas genom att man mot bakgrund av de enskilda individernas olika kompetens säkerställer att de grupper som, på grund av utbildningsmässiga nackdelar orsakade av personliga, sociala, kulturella eller ekonomiska omständigheter, behöver särskilt stöd för att utnyttja sin utbildningspotential får samma möjligheter och tillgång till utbildning. Exempel på sådana grupper är personer med bristande grundkunskaper, särskilt låg läskunnighet, personer som avbrutit sin skolgång, långtidsarbetslösa och personer som återvänder till arbetet efter en längre ledighet, äldre, invandrare och funktionshindrade personer (Europeiska unionens officiella tidning, 2006, s.13).

Det huvudsakliga syftet med referensramen är att:

- kartlägga och fastställa de nyckelkompetenser som är nödvändiga för personlig utveckling, aktivt medborgarskap, social sammanhållning och anställbarhet i ett kunskapsbaserat samhälle,
- stödja medlemsstaterna i arbetet med att se till att ungdomar efter grundutbildningen har utvecklat nyckelkompetenser till en nivå som utrustar dem för vuxenlivet, och vilka utgör en grund för vidareutbildning och arbetslivet, och att vuxna kan utveckla och uppdatera sina nyckelkompetenser under hela livet,
- tillhandahålla ett europeiskt referensredskap för beslutsfattare, utbildningsanordnare, arbetsgivare och inlärarna själva, för att underlätta satsningar på nationell och europeisk nivå mot gemensamt överenskomna mål, samt
- tillhandahålla en ram för ytterligare åtgärder på gemenskapsnivå både inom arbetsprogrammet Utbildning 2010 och inom gemenskapens utbildningsprogram (Europeiska unionens officiella tidning, 2006, s.13)

Vilka är då skolans funktioner enligt styrdokumentet? Denna fråga återkommer i min studie, och svaret är, åtminstone om man ser till våra styrdokument och de referensramar som EU förespråkar, att *en* viktig funktion som skolan har, är att generera ett anställningsbart humankapital. Vilka kunskaper är det då som värdesätts hos detta humankapital? Om vi ser till de kunskapsmål skolan ställs ansvariga för hittar vi följande punkter (Skolverket, 2011c, s.13 – 14):

Skolan *ska* ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola

- Kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt

- Kan kommunicera på engelska i tal och skrift, samt ges möjlighet att kommunicera på något ytterligare främmande språk på ett funktionellt sätt
- Kan använda sig av matematiskt tänkande för vidare studier och i vardagslivet
- Kan använda kunskaper från de naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga, humanistiska och estetiska kunskapsområdena för vidare studier i samhällsliv och vardagsliv
- Kan lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt
- Kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna till sin egen förmåga
- Kan använda sig av ett kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden
- Har fått kunskaper och insikt i det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet samt fått grundläggande kunskaper om de nordiska språken
- Har fått kunskap om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia
- Kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia
- Har fått kunskaper om samhällets lagar och normer, mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar i skolan och samhället
- Har fått kunskaper om och förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan, miljön och samhället
- Kan använda och ta del av många olika uttrycksformer såsom språk, bild, musik, deama och dans samt har utvecklat kännedom om samhällets kulturutbud
- Kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande, och
- Kan göra väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning

Intressant är att se hur formuleringen har skett och hur ordvalen kan underbygga dolda budskap (Fairclough, 1995; Hylmö, 2007; Jørgensen & Phillips, 2000). Formuleringen *har fått* t.ex. representerar här hur eleven passivt tar emot olika former av kunskap. Det är mycket tydligt att läraren leder och styr upp vilken slags av kunskap som eleven sedan tar emot, och *har* på så vis *fått* kunskap. En annan intressant aspekt att påvisa är valet av ordföljd. Varför väljer författaren att nämna t.ex. *samhällets lagar och normer framför mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar?* Eller, varför kommer *naturvetenskapliga* och *tekniska* kunskapsområden framför de samhällsvetenskapliga och de humanistiska? Och varför hamnar det estetiska kunskapsområdet sist i samma mening? Ytterst intressant är också formuleringen att eleven kan använda modern teknik för kunskapssökande. Där står det klart och tydligt *kunskapssökande* på första plats, och *lärande* på sista plats. Vilken betydelse får då begreppet lärande i samband med vad eleverna förväntas kunna efter genomförd grundskola? Slutligen, som för att sammanfatta allt som krävs av eleven efter grundskolan, så kommer kravet på att kunna göra *väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning*. Ännu ett belägg för att skolans funktion är att reproducera ett anställningsbart humankapital och en återgång till det som Andersson (1995, 2002) benämner det traditionella yrkesinriktade paradigmet och det akademiska paradigmet.

Efter att ha konstaterat att skolans funktioner bl.a. tycks vara att skapa ett anställningsbart humankapital, (Sjöberg, 2011) så kommer nästa fråga; finns det några motsättningar inom kunskapsdiskursen som kan påverka dess trovärdighet?

Som en kort ingång till denna problematik vill jag härleda resonemanget till det Berg (2003) skriver om traditionellt klassrumsarbete.

Peter Tillbergs berömda målning "Blir du lönsam lille vän" [...] föreställer ett antal skolbarn som sitter i sina bänkar och stirrar på en osynlig lärarauktoritet. Målningen fångar i ett nötskal in klassrumsundervisning som arbetsform. Denna modell för traditionell klassrumsarbete, vars grundläggande mönster kan uttryckas

med orden fråga-svar, har månghundraåriga traditioner. Inom folkskolan ersatte klassundervisningen under 1860-talet den s.k. Lancastermodellen. Denna metod var utformad för massundervisning [...] Inom lärdomsskolan var klassundervisningen utbredd redan vid läroverkets tillkomst i mitten på 1860-talet. Ett antal studier visar att klassundervisningens traditionella mönster än idag dominerar skolans vardagsarbete. Förenklat kan detta mönster beskrivas så att

- Elevers reella inflytande på lektioners innehåll och form är begränsat
- Lärares planering och genomförande av undervisning styrs i allt väsentlig av traditionella läromedel
- Lärare yttrar sig ca 2/3 av en lektion och 20-30 elever delar på den återstående tredjedelen, och
- Lärare i huvudsak ställer frågor till eleverna som läraren själv vet svaret på (Berg, 2003, s.259).

Med detta i åtanke läser vi på flera ställen i Lgr11 (Skolverket, 2011) att eleverna uppmanas ta ett allt större personligt ansvar för sina studier. Läraren ska till och med utgå från att eleverna *kan* och *vill* ta ett personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan. Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar. Här uppstår nu ett dilemma – å ena sidan *ska* skolan ansvara för elevernas kunskapsinhämtning, och å andra sidan förväntas eleven själv ansvara för detta. På sidan 14 i Lgr11 står skrivet att *läraren ska* ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande samt stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan. Vidare står det att läraren *ska* ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel (Skolverket, 2011c). Även här lyser den inneboende motsättningen igenom (Hylmö, 2007) – hänsyn ska tas till varje individs behov samtidigt som läraren *ska* uppmuntra till ett eget ansvar – alltså, hänsyn till eleven ska visas samtidigt som man lämnar över ansvaret på eleven. Med andra ord, vi hittar dels en inre motsättning som kan spela roll för dokumentens trovärdighet, och dels hittar vi en koppling till det traditionella klassrumsarbetet Berg (2003) skriver om; hur kan ett klassrumsarbete där undervisningen i så hög grad styrs av traditionella läromedel, där eleverna får ytterst knappt om tid att yttra sig och där läraren ställer frågor man redan vet svaret på...hur kan detta gynna och uppmana eleverna att ta ett eget, personligt ansvar för sina studier? Eller kanske snarare; hur kan man förvänta sig att eleverna ska vilja ta ett eget ansvar i en sådan rådande situation?

Detta resonemang i Lgr11 (Skolverket, 2011c) om elevernas egna ansvar, hänger ihop lite grann med det som Sjöberg (2011) talar om. Hon menar att läroplanstexterna uppmanar att den ”goda” eleven ska vara mobil, flexibel, kreativ och ha den rätta positiva viljan och attityden till att ta ansvar för sitt eget lärande. Vidare skriver Sjöberg (2011) att eleverna ska vara självreflexiva och självreglerande, och genom olika dokumentationspraktiker ha förmåga att visa upp sig så att de kan granskas och jämföras med andras kompetenser som efterfrågas, där förmågan till lärande och ett entreprenöriellt förhållningssätt särskilt lyfts fram (Sjöberg, 2011 s. 89). Till Sjöbergs (2011) resonemang kan vi koppla det som Lgr11 anser vara ett av skolans mål: *Skolans mål är att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier* (Skolverket, 2011c s. 18). Som Sjöberg påpekar, i regeringens proposition skriver man att tillsammans med övriga reformer som regeringen genomför eller planerar att genomföra, bedömer regeringen att dessa förändringar kommer att leda till bättre förutsättningar för att fler elever ska nå skolans kunskapsmål (Regeringens proposition 2008/09:87, 2008a). Med dessa ord förstärks kunskapsaspekten i läroplanen och ges en central roll i diskursen. Om man vill koppla detta resonemang till skolans funktioner, kan man utläsa även här att en viktig funktion inom skolan är måluppfyllelse, som i sin tur genererar ett anställningsbart humankapital (Sjöberg, 2011). Faktisk kunskap spelar en stor roll i läroplanerna och i förlängningen elevens förmåga att konkurrera på arbetsmarknaden.

En annan intressant aspekt som framträder efter att ha analyserat kunskapsdiskursen i Lgr11, är formuleringen i stycket om kursplaner på sidan 6 (Skolverket, 2011c).

Kunskapskraven anger kunskapsnivån för godtagbara kunskaper och för de olika betygsstegen.

Återigen ser vi fenomenet hur en osynlig författare ges mandat att ange tonen för hela kursen kring kunskap. En osynlig aktör ställer upp direktiv och ramar för vad som är godtagbart gällande kunskap. Denna referensram ska sedan hjälpa till att sortera och urskilja eleverna. I denna korta enkla, fras, anser jag att det går att utläsa en andemening att skolans uppgift är att sortera och urskilja elever, helt i enlighet med Sjöbergs (2011) resonemang om den ”goda” eleven. Begreppet ”den goda eleven” får mig att tänka på de tankar som vi hittar i Wahlströms (2010) text. Där kan vi bl.a. läsa om ”det-individuella-ansvaret-ideologi”. Med det menas att det råder en allmän utveckling mot att hela utbildningssystemet leder till en individualistisk på utbildning där ”allt är helt upp till dig själv”. En motsättning som framträder mycket klart när våra styrdokument uppmanar att läraren dels ska främja elevens lärande, dels bedöma och värdera eleven, och dels, samtidigt, utlämna elevens lärande till en slags individuell nivå där han eller hon i slutändan får klara sig själv ”och bita ihop”, som det uttrycks i Wahlströms (2010) text.

I Lgr11 står det att läsa om skolans uppdrag: ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket, 2011c s. 9). Här hittar vi begreppen *lärande* och *kunskaper* och att skolan ska främja dessa. Problemet blir här, anser jag, när detta främjande av lärande ställs i relation till begreppen *värdering* och *bedömning*. Hur kan vi främja något som samtidigt skall värderas och bedömas? Orsakar inte denna relation en press på hela företeelsen? Värdering och utvärdering utgörs i hög grad av betyg, utvecklingssamtal samt en kontinuerlig bedömning av elevens lärande (Stigendal, 2004, Granath, 2006). Stigendal (2004) menar att det inte alls är självklart att betygen mäter den kunskap som eleverna behöver. Betygen mäter inte processen fram till kunskapen, de mäter inte hela den kunskapsbas som eleverna behöver för att kunna fungera i samhället. Betygen mäter framförallt faktakunskaper som eleverna inte tillgodogör sig på ett positivt sätt, utan snarare snabbt glöms bort efter t.ex. ett prov eller liknande (Stigendal, 2004).

En annan form av värdering är utvecklingssamtal, som ger en möjlighet till att utvärdera lärandet hos eleven. Om detta skriver Granath (2006) och fokuserar på utvärdering som disciplinärt maktmedel. Här blir det intressant om man ser vad som står på sidan 18 i Lgr11 (Skolverket, 2011c) angående betyg och bedömning:

Läraren *ska* genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling.

I och med den enkla aspekten att ordet *kunskapsmässiga* kommer före den sociala utvecklingen i formuleringen, menar jag att styrdokumentet sätter normen för hierarkin i skolans funktioner (Fairclough, 1995; Jørgensen & Phillips, 2000). Först och främst är det kunskap som räknas. Denna kunskapsdiskurs lyser igenom i all form av bedömning och utvärdering kring eleven. På sidan 18 i Lgr11 (Skolverket, 2011c) står det även:

Läraren *ska* utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn.

Återigen ser vi hur kunskapsdiskursen framträder i texten, och som en viktig del i utvecklingssamtalet. Helt i enlighet med denna linje, beskriver Granath (2006)



utvecklingssamtalet b. la. som ett samtal med *performativt* drag, d.v.s. personlighet, hur man uppträder eller visar upp sig, blir mer och mer synonymt med själva kunskapen, det vill säga elevens resultat (Granath, 2006). Hur ska lärandet relateras till dessa aspekter? Granath (2006) skriver att förutom läraren, eleven och föräldern finns ytterligare en aktör i utvecklingssamtalet: *den individuella utvecklingsplanen*. Den kan inte tala, men den får andra att tala och förhålla sig till lärande och kunskap (Granath, 2006).

Låt mig avsluta denna analys av styrdokumentet genom att påvisa ytterligare en uppgift som skolan har enligt Lgr11 (Skolverket, 2011c s.7):

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.

Denna fras lägger ytterligare belägg för mitt påstående om att styrdokumentet kan sägas utgöra ett ideologiskt redskap och maktverktyg (Fairclough, 1995; Hylmö, 2007, Jørgensen & Phillips, 2009) när, som i detta exempel, en osynlig aktör i form av *skolan* – ges mandat att tillåta eleverna att finna sin personlighet och sin roll i samhället, dock under parollen ” i ansvarig frihet”. Med andra ord är elevens frihet sanktionerad av någon annan d.v.s. styrdokumentens normer och värderingar talar om för eleven vad som är hans eller hennes frihet, och inom den ”frihetsramen” får eleven tillåtelse att delta i samhället. Ett annat sätt att uttrycka det är skolan *ska* ge eleven ”frihet under ansvar”. Ett resonemang som kan härledas tillbaka till 1800-talet och de tankar som rådde kring makt och hegemoni (Marx-Arbeitsgruppe Historiker, 2012 s.32).

1. Arbetaren arbetar under kapitalistens kontroll, vilken sörjer för att arbetet går snabbt och ordentligt tillväga, och att inga produktionsmedel slösas bort.
2. Arbetsprocessen är en process mellan produktionsmedel som kapitalisten har köpt, nämligen produktionsmedel och mänsklig arbetskraft.
3. Produkten av denna process tillhör kapitalisten och inte den omedelbara producenten, arbetaren

## **Samhällelig produktion och samhällelig reproduktion**

Som jag tidigare nämnt tycks en funktion inom skolan vara att generera arbetskraft. Om man ser till forskningen finns det utöver denna aspekt även andra framträdande funktioner som skolan och dess styrdokument tycks representera.

Redan i det inledande kapitlet har Abrahamsson (1973) och Berg (2003) definierat skolans funktioner ur ett utbildningssociologiskt perspektiv. Bergs (2003) begrepp vill jag nu utvidga och förklara mer ingående i fyra sammanflätande utbildningsfunktioner som, enligt Berg (2003) bedöms som de mest grundläggande i sammanhanget.

### **Den reproducerande funktionen**

I det gamla bondesamhället var skolans reproducerande funktion en fråga om att återskapa ståndssamhället – d.v.s. att konservera och låta allt bli vid det gamla. Även i industrisamhället och i det postindustriella samhället handlar det om att återskapa ideologiska och kulturella grundvalar som samhället vilar på. Detta kan benämnas utvidgad reproduktion. Lindblad och Wallin (1980) menade i början på 1980-talet *att den utvidgade reproduktionen är en följd av förskjutningar mellan och inom sociala skikt samt i förändringar av arbetslivet. Mot dessa förändringar måste utbildningsväsendet kunna svara* (Lindblad & Wallin, 1980, s.156).

I princip, fortsätter Berg (2003), gäller emellertid den utvidgade reproduktionen som en väsentlig utbildningsfunktion också i förhållande till dagens postindustriella samhälle med sin relativt sett försvagade stat. Det handlar då om ett kulturellt och ideologiskt återskapande i förhållande till ett samhälle präglad av att andra institutioner, än de som traditionellt är knutna till staten, flyttar fram sina samhällsliga maktpositioner (Berg, 2003, s.121). Man kan sammanfatta det med ett samhälle där värdepluralismen ökar och där begrepp som överstatlighet, globalisering och mångkulturalism har fått andra digniteter nu än vad de tidigare haft (Berg, 2003).

Statens intention enligt Lgr11 (Skolverket 2011c) är att bl.a. förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Ytterligare en funktion i skolan, som kan kopplas tydligt till det Berg (2003) menar, är att utbildning och fostran i en djupare mening handlar om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa (Skolverket, 2011c). Återigen ser vi hur man i Lgr11 (Skolverket, 2011c) främjar begreppet *conservative modernization* – d.v.s. en återgång till det traditionella samhällets värderingar.

## Den kvalificerande/sorterande funktionen

Lgr11 säger att läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan. Ett av skolans mål är även att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö (Skolverket, 2011c). Funktionen kvalificering och sortering blir påtagligt tydlig när man läser dessa rader i läroplanen – vill man hårdra det en aning skulle man kunna tala om en självsanering inom skolan där de elever som uppnår skolans mål klarar sig bättre i dagens samhälle.

Broady (1983) definierar kvalifikation i följande termer: kunskaper, färdigheter, dispositioner, förhållningssätt som människor förvärvar exempelvis i utbildning, och sedan använder i arbetslivet eller i andra sammanhang. ”Kvalificering är den process i vilken dessa kvalifikationer inhämtas”, menar Berg (2003, s.121). Skolan, både som institution och som organisation, kvalificerar direkt för arbetsmarknaden och indirekt på arbetsplatserna. Som Broady (1983) uttrycker det: ”arbetskraften kvalificeras och sorteras i skolan, säljs på arbetsmarknaden och först därefter konsumeras på arbetsplatserna” (1983, s.123-124).

På 1990-talet och framåt har den offentliga retoriken förändrats och en koncentration kring begreppen kompetens och kompetensutveckling är nu mer aktuell än tidigare kvalifikation och kvalificering. Söderström (1990) har gjort en sammanfattning av begreppet kompetens:

1. Kompetens är ett individrelaterat begrepp men det har numera även fått en organisationsrelaterad betydelse. Man bör därför kunna betrakta kompetens som ett ”dubbelt” fenomen, ett fenomen på två skilda nivåer.
2. Kompetens är ett vidare begrepp än de traditionella orden kunskap, färdigheter och attityder. Samtidigt råder ingen tvekan om att kunskap, i vid mening, utgör kärnan i så gott som alla de definitioner av kompetens vi kunnat finna.
3. Kompetens är ett dynamiskt begrepp, ofta med processbetydelse; det är något som kan användas, utvecklas och förändras över tid.
4. Kompetens är ett villkorligt begrepp i den meningen att det för att bli intressant bör kunna relateras till en verksamhet, en strategi, ett mål eller en arbetsuppgift. Vanligen är det relaterat till situationer i arbetslivet, mera sällan till utbildningssystemet.
5. Kompetens är ett kvalitativt begrepp som knappast kan fångas in, beskrivas, mätas eller värderas i traditionella kvantitativa termer (Söderström, 1990, s.7-8).

Slutsatsen man kan dra av denna sammanfattning är att begreppet kvalifikation mer uttrycker arbetslivets behov av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt, medan kompetens i större grad uppmärksammar individers och grupper faktiska kunskaper etc. Här menar Berg (2003) att skolan hamnar i en slags skärningspunkt, där man å ena sidan ska svara för väsentliga delar av arbetslivets kvalifikationsbehov och, å andra sidan, utveckla elevers kompetens också inom områden som inte direkt svarar mot kraven från arbetslivet.

I förlängningen av den kvalificerande funktionen ligger sortering. Detta tog sig i uttryck under hela 1900-talet i en skolpolitisk kamp för och emot en gemensam grundskola. När man väl genomförde grundskolan i början på 1960-talet, kom kampen att handla om - och handlar än idag om - arten och graden av differentiering, och kopplingen till högre utbildning. Även debatterna och reformerna i anslutning till en mer eller mindre differentierad gymnasieskola, speglar i grunden sorteringsfrågan. Detsamma kan sägas om betygsfrågan i svensk skolpolitik. I dessa debatter bör det dock noteras att ordet sortering nästan aldrig används explicit p.g.a. det är alltför negativt värdeladdat. "På sin höjd används begreppet urval" (Berg, 2003, s.122).

Sjöberg (2011) skriver att utbildningssystemet måste anpassa sig till de kompetenskrav som yrkeslivet och framtiden kräver. För att den "goda" skolan skall kunna "leverera rätt vara/produkt" så krävs ett antal kvalifikationer eller kunskaper som anses gynna denna utveckling. Inom EU finns ett ständigt växande intresse att utveckla kompetens och anställningsbarhet, och man kallar denna ansats för *ett livslångt lärande*. Sjöberg (2011) skriver vidare att det finns en strävan i Europa att påbörja detta lärande så tidigt som möjligt, d.v.s. redan i förskolan, där man särskilt skall arbeta med barnets inläring, vid sidan av den gängse fokuseringen på barnens personliga och sociala utveckling. Här, menar Sjöberg (2011) kan man tydligt se hur subjektet (barnet) ska konstrueras eller fabriceras genom de institutionella praktikerna förskola och skola, genom olika disciplinerande teknologier. På detta sätt kommer "produkten" - barnet - i denna ekonomiskt marknadsanpassade rationalitet kunna förädlas och förfinas i ännu högre grad för att kunna bli ett tillräckligt bra humankapital i ett framtida Europa (Sjöberg, 2011).

## Den socialiserande funktionen

En av utgångspunkterna i min studie är bl.a. huruvida den nya utbildningspolitiska reformen gynnar elevernas lärande eller om det är en ideologiskt producerad text som används för att få fram ett budskap som mer passar in i den samtid vi lever i idag. Det kan konstateras att skolan har en rad olika funktioner, varav den socialiserande utgör en av dessa. I Lgr11 beskrivs en form av socialisering genom att *skolan ska i samarbete med hemmet främja elever allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare* (Skolverket, 2011c s.9). En annan form av socialisering i skolan är att *läraren ska klargöra och med eleverna diskutera det svenska samhällets värdegrund och dess konsekvenser för det personliga handlandet* (Skolverket, 2011 s. 12).

Enligt Berg (2003, s.123) har "skolans socialiserande funktion att göra med frågan om vad eleverna egentligen lär sig i skolan som organisation". Detta fenomen har bl.a. fångats i begreppet "den dolda läroplanen". Ett begrepp som myntades av Jackson (1986) och Snyder (1971) samt Broady (1981). Den dolda läroplanen står för, i stora drag, en rad av de vardagliga skolrutiner som inte är beslutade i läroplaner och andra styrdokument, men som ändå fungerar som en stark socialisationsfaktor genom den ständiga upprepningen år efter år. Jackson (1986) påpekar framförallt att eleverna på detta sätt vänjer sig vid att vänta, bli

avvisade, bli avbrutna, att hålla en låg social profil, visa uthållighet, självkontroll samt underordna sig en befintlig maktapparat, för att nämna några aspekter (Illeris, 2007).

Man kan härröra de krav som ligger i den dolda läroplanen bl. a. i Herbarts uppfostringsdoktrin (Wikipedia, 2012). Denna doktrin gick i stort sett ut på ”att pedagogik för proletariatet handlade om tukt, underkastelse och att nedkämpa de ”råa begären”, medan fostran för bourgeoisie<sup>4</sup> mer skulle se till barnets individuella förutsättningar” (Berg, 2003, s.123). Den dolda läroplanen kan sägas vara ett samlingsbegrepp för hur ett pedagogiskt arv än idag fungerar som aktiv och verksam värdebaser i skolan som institution, ”som i sin tur utgör en väsentlig styrning av innehållet i skolans vardagsarbete” (Berg, 2003, s.123).

Avslutningsvis ställer Berg (2003, s.123) frågan om ”vitala delar av skolans vardagliga arbete i högre grad överensstämmer med bondesamhällets värdebaser, än med det industriella och postindustriella demokratiska samhällets”. Bourdieu och Passeron (Berner, Callewaert & Silberbrandt, 1977) hävdar att utbildningssystemets pedagogiska praktik alltid uppvisar en funktionell dubbelhet. Å ena sidan har det en intern, konkret inlärningsmässig funktion. Å andra sidan ingår denna *tekniska* funktion alltid i en uppsättning externa relationer, som definierar den som en *social* funktion. Det centrala hos Bourdieu och Passeron är att förhållandet mellan ett givet utbildningssystemets tekniska funktion och dess sociala funktion påvisar hur systemet relaterar till klasstrukturen i ett givet samhälle. Med andra ord hävdar Bourdieu och Passeron (Berner, Callewaert & Silberbrandt, 1977) att det är ett typiskt drag hos traditionella utbildningssystem; att de faktiskt lär ut förbluffande lite i teknisk bemärkelse. Detta beror på att systemets egentliga, inlärningsmässiga funktion är underordnad en social funktion, som just består i att hålla kvar och reproducera ett givet förhållande mellan samhällets två klasser. Detta har sin orsak inte enbart på att systemet inom sina egna ramar producerar och reproducerar de specifika institutionella villkor som gäller för det pedagogiska arbetet och som ger dem ytterligare pedagogisk auktoritet. Det beror i hög grad också på att de *undervisade* inte bara mekaniskt assimilerar de inbördesstrukturer som systemet påtvingar dem, utan att de dessutom på förhand är omedvetet inställda på och sedan själva aktivt medarbetar i processen som på ett harmoniskt sätt bekräftar deras socialt betingade förhandsinställningar om hur utbildningssystemet fungerar – även om det för en stor grupp innebär en förhållandevis tidig utstötning ur systemet (Berner, Callewaert & Silberbrandt, 1977). Det som ses som en central faktor i denna process är individens *habitus* som kan definieras med:

Ett system av varaktiga och överförbara förhållningssätt (dispositioner) som, samtidigt som det integrerar individens alla tidigare erfarenheter, i varje givet ögonblick fungerar som en matris för individens sätt att uppfatta, värdera och agera. (Berner, Callewaert & Silberbrandt, 1977 s. 53).

Vid sitt möte med utbildningssystemet är således den enskilda individen omedvetet utrustad med en bestämd *habitus* på det utbildningsmässiga området. Bourdieu och Passeron menar att när man rör sig från det totala samhälleliga planet till ett individuellt plan, är det framförallt denna mekanism i den sociala verkligheten som gör det möjligt för utbildningssystemet att så

---

<sup>4</sup> ”Bourgeoisie (fr. ”borgerskap”, ”borgerlighet”, ”medelklass”), term som ursprungligen betecknade invånare i en stad, senare inskränkt till att åsyfta de mest förmögna stadsinvånarna, i synnerhet handelsmän. Inom marxistiskt språkbruk avser *bourgeoisie* den borgerliga egendomsägande klassen. Den står enligt Marx i motsats till den proletära klassen (arbetarklassen) som endast äger sin egen förmåga till arbete” (Wikipedia, 2012).

effektivt sköta sin ideologiska funktion, och därmed cementera ojämlikheten mellan samhällets sociala klasser (Berner, Callewaert & Silberbrandt, 1977).

## Den förvarande funktionen

Den norska kriminologen Christie (1972) menade att ”skolans förvaringsfunktion var en samhällselig nödvändighet – vad skulle barn och ungdomar annars ta vägen när deras föräldrar befinner sig på sina arbetsplatser” (Christie i Berg, 2003, s.124)? Historiskt kan man koppla detta till det framväxande industrisamhället som innebar att arbetsplats och hem, arbetstid och fritid, produktion och reproduktion etc. kom att skiljas åt.

Skolans förvaringsfunktion gäller direkt eleverna, och indirekt föräldrarna/vårdnadshavarna och tar sig formellt uttryck i framförallt skolplikten. Som samhällsfenomen är skolplikten ett uttryck för å ena sidan statlig maktutövning, och å andra sidan medborgerliga fri - och rättigheter. Staten kan tillgripa våldsmedel om skolplikten överträds – men skolplikten innebär också att staten tar på sig ansvaret för att fostra och utveckla medborgarna i enlighet med vissa uttalade normer. Formellt sätt är dessa normer representerade av läroplaner andra styrdokument. Utöver att sätta normer för fostran och utveckling, tar även staten ansvar för att skydda eleverna mot våld, förtryck, trakasserier etc. (Berg, 2003, s.124)

Berg kommer i detta sammanhang med hypotesen, att om ”skolan som institution sviktar i dessa grundläggande hänseenden, borde inte då även det samhällseliga förtroendet för skolplikten svikta” (Berg, 2003, s.124)? Ytterligare en aspekt på skolans förvarande funktion är jämförelsen mellan skola och fängelse som kriminologen Christie (1973) gör:

De /eleverna/ upplever ett autoritärt system som de inte kan ta sig ur. De är tvungna att gå där. De kan hämtas av de makthavande om de inte kommer och placeras i en annan anstalt. Föräldrarna kan straffas om de inte sänder dem till skolan. Eleverna utgör det lägsta skiktet i systemet. Alla andra, absolut alla, har makt över dem och kan ge dem order som de måste böja sig för. De som har makten samordnar sina handlingar och informationer. Det en av dem vet får mycket ofta alla veta. I denna yttre ram får också det inre livet åtskilligt gemensamt med vad vi känner från fängelseforskningen. Visa elevgrupper bildar front mot lärarna, det skapas ytterligare avstånd, det uppstår normer mot samarbete. Artilleriet riktas dels mot lärarna, dels mot de elever som visar svaghet, d.v.s. viljan att samarbeta med förtryckarna (Christie i Berg, 2003, s.261).

Det som Christie tar upp i ovanstående citat, är på många sätt kontroversiellt, men likväl relevant för min forskning, då dessa tankar kan härledas och kopplas till resonemanget om ett kapital som äger arbetaren (Marx-Arbeitsgruppe Historiker, 2012). Ett resonemang där eleven kan likställas med arbetaren som utgör det lägsta skiktet i systemet, precis som Christie (2003) skriver. Att eleven likt arbetaren är underställd en styrande makt vars order de måste acceptera och böja sig för.

## Conservative modernization

De uttalanden som Björklund gör i sin artikel visar sig i mångt och mycket ligga i samklang med de ideologiska budskap i Lgr 11 men de är, menar jag, ändå ofullständiga, och leder till fler frågor än svar. Om varje lärare ska ta ledningen i sitt klassrum, blir det inte då lika många undervisningsformer som det finns lärare – och hur ska då lärarna förhålla sig till styrdokumentet. Svaret på den frågan är att även lärarutbildningen reformeras. Enligt forskningen tillkom reformen (Regeringens proposition 2008/09:87, 2008a) med bakgrund att tidigare reformer hade fått förödande konsekvenser för det individuella lärandet, vilket behövdes korrigeras. Det som framförallt fattades i lärarutbildningen var avsaknaden av

konservativa värderingar. Dessa menade regeringen behövdes återinföras för att rädda skolan och samhället (Sjöberg, 2011; Beach, 2011).

Både den nya läroplanen och den nya skollagen talar om en tydligare bild av skolans uppdrag, men kontentan av det hela blir bara än mer förvirring och fler frågor, om man relaterar till Illeris (2007) och de missuppfattningar som kan råda i förhållandet lärare och praktisk pedagogik. Detta är en diskussion som känns lite avlägsen i när vi pratar om skolan och skolutveckling. Den nuvarande regeringen, med utbildningsminister Björklund i spetsen gällande skolpolitiken, driver sin ideologiska linje mycket rakt och tydligt, men den lämnar öppet för många funderingar som borde lyftas mer än de görs idag.

Ett begrepp som framstår som relevant i detta sammanhang är *conservative modernization* (Apple, 2009; Player – Koro, 2012). Detta begrepp speglar den skolpolitik som regeringen verkar ha för avsikt att bedriva. Konservativa och traditionella värden eftersträvas i skolans modernisering (Sjöberg, 2011). Player – Koro (2012) skriver:

One of the trends that have altered the terrain of education is what Apple (2009) defines as ‘conservative modernization’, which is a political project that ‘creates imagined pasts as the framework for imagined futures’ (Apple, 2009). It is a neoconservative trend that has been evident in recent reform cycles in education, such as the Swedish Government Bill 2009/10:89 for changing teacher education and the Green Paper recommendations that preceded it reviewed in previous chapters. These documents describe a return to a more competence-oriented knowledge base for teachers that involves a switch back to subject studies, psychology and a technical curriculum theory (didactics) as the main content areas in teacher education at the cost of other areas and a view of subject knowledge as relatively straightforward, neutral and objective content that should form the basis for professional development and teaching skills (Player – Koro, 2012).

Dessa kompetenser för lärare betonas direkt och indirekt även i Lgr 11. Men detta gör de inte i sig självklara. Apple (1996, 2006) jämför den trend som identifieras (dvs konservativ modernisering) med begreppet social darwinism och menar att *conservative modernization* integrerar utbildningen i ett vidare sammanhang av ideologiska åtaganden:

In essence, the new alliance--what I have elsewhere called “conservative modernization” (Apple, 1996, Apple, 2006) --has integrated education into a wider set of ideological commitments. The objectives in education are the same as those which guide its economic and social welfare goals. They include the dramatic expansion of that eloquent fiction, the free market; the drastic reduction of government responsibility for social needs; the reinforcement of intensely competitive structures of mobility both inside and outside the school; the lowering of people’s expectations for economic security; the “disciplining” of culture and the body; and the popularization of what is clearly a form of Social Darwinist thinking (Apple ,2012)

I den nya läroplanen (Skolverket, 2011c) framträder dessa tankar tydligt. Det står bl.a *att skolan aktivt och medvetet ska påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling* bland annat genom fria val, ökad individuella ansvar och ökad konkurens (Skolverket, 2011s, s.12). Vidare kan man läsa i Lgr11 *att Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället* (Skolverket, 2011c, s.9). Här uttrycks en klart uttalad traditionalism i Anderssons (1995, 2002) betydelse. Samhället är bra som det är och man ska inte ”tränas” i att ifrågasätta saker eller att försöka förändra. Skolreformens anti – progressivistiska hållning blir påtaglig (Player-Koro, 2012).

I sin studie av svensk lärarutbildning tar Andersson (1995, 2002) med inspiration från tidigare internationellt formulerade traditioner och paradigmer inom lärarutbildning, sin utgångspunkt i en egen konstruktion av fyra paradigmer: det traditionella yrkesinriktade; det progressiva kritisk-sociala; det akademiska; och det personlighetsutvecklande paradigmet (1995, s 71). Dominerande paradigmer är enligt Andersson det traditionella yrkesinriktade respektive det akademiska. Dessa paradigmer framträder i våra styrdokument på många sätt – dels genom en önskan om att bevara traditionella värden och låta de uttryckas i praktisk handling, men också dels genom den genomgående tonvikten på faktiska kunskapsfärdigheter, i form av uttalade kunskapskrav i Lgr11 (Skolverket, 2011c).

En oerhört intressant diskurs i mina ögon är naturligtvis vilka samhällsliga grundläggande värderingar regeringen avser. Ett styrdokument av denna dignitet bör ju verkligen granskas då det inte bara är ett dokument som normsätter vårt skolsystem, utan även har kan antas ett politiskt syfte med sina värderingar och normer (Sjöberg, 2011). För att problematisera frågan om normer och värderingar ytterligare kan dessa relateras till följande utbildningssociologiska perspektiv (Berg, 2003, s.119):

- Reproduktion av arbetskraft
- Social kontroll innefattande socialisation och förvaring
- Sortering

Enligt Berg (2003) har skolan i uppdrag att förse arbetsmarknaden med arbetskraft i takt med dess behov. *Den socialt kontrollerande funktionen kan indelas i socialisation – att elever fostras i enlighet med vissa rådande normer, samt förvaring – statens och samhällets behov av kontroll över barn och ungdomars förhållanden. Skolans sorterande funktion tar sig i uttryck i en ständig bedömning av elevers prestationer och dessa bedömningar utgör sedan grunden för urval till arbetsmarknad, högre studier m.m* (Berg, 2003 s.119).

Det är inte bara Berg (2003) som talar om dessa perspektiv. Enligt en rad forskare är skolans pedagogiska funktion i det moderna samhället att förmedla ideologier, vilket återspeglas i hur skolan sorterar och behandlar eleverna. Abrahamsson (1973), Berg (2003), Bernstein (1971) och Broady (1983) t.ex. talar om en sorts sortering som tar sig i uttryck i hur vi bemöter eleverna och bedömer eleverna utifrån en bakomliggande tanke om sortering och urval. Att vi genom språk och beteende i klassrummet kan sortera ut eleverna redan på ett tidigt stadium. Att kunna dölja detta förhållande är en fråga om hur hegemonin<sup>5</sup> fungerar när den sortering och det urval i skolan som undervisningen resulterar i uppfattas som ett naturligt utfall istället för resultatet av en medveten planering (Beach, 1999; Beach & Dovemark, 2009, 2011). Just den sorterande aspekten verkar ytterst viktig som funktion inom skolan. Detta påvisar Beach och Dovemark (2011, s.320) genom att låta eleverna själva formulera vad som är viktiga faktorer i skolan och undervisning. Här kan vi bl.a.se hur konkurrens, formell intelligens och ”hårt arbete” är egenskaper som värdesätts av eleverna – eller kanske snarare, på grund av

---

<sup>5</sup> Begreppet kulturell hegenomi myntades av Antonio Gramsci. Han menade att det kapitalistiska samhället inte endast upprätthölls genom statens våld utan också på ett mer sofistikerat - mindre synligt - sätt. ”Detta är en slags kultur där borgarklassens sätt att förstå världen införlivas som ett slags ”sunt förnuft” - som något självklart. Arbetarklassen kunde genom denna hegemoniska kultur internalisera kapitalismen som sin egen förståelse av verkligheten. Han menade därför att arbetarna måste bryta den härskande hegemonin för att bana väg för ett socialistiskt samhälle” (Wikipedia, 2012).

samhällets hegemoni, har präglat eleverna under så lång tid att de tror att dessa egenskaper är viktiga (Beach & Dovemark, 2011):

- Competitive behaviour
- The exploitation of time and resources
- The value of return thinking
- Formal intelligence
- Interest in school subjects
- Hard work, creativity and industriousness

En annan utbildningssociologisk aspekt återfinns i Abrahamssons (1973) artikel *Utbildningsfunktioner*, där skolans funktioner beskrivs ur fem perspektiv:

- Reproduktion av arbetskraft, detta innebär att utbildningsorganisationen ska stå för ny arbetskraft som ersätter de som försvinner bland annat genom dödsfall och pensionering
- Absorption av arbetskraft och produktion, vuxenutbildningar för svårplacerad arbetskraft.
- Social kontroll via socialisation och fysisk förvaring, det är ett sätt att vidarebefordra kunskaper, värderingar och beteendemönster till senare generationer. Den har en fysisk förvaringsfunktion, för arbetande föräldrar. När skolan blev obligatorisk bidrog det till att samhällets dominerade maktgrupper fick en utökad social kontroll
- Sortering, där eleverna sorteras utifrån utvärderingar och betyg som grundas på prestationer, som avgör möjligheten för fortsatta studier. På det här sättet blir skolan ”en fördelningsservice åt utbildningssystemets intressenter”.
- Tillgodoseende av individuell välfärd, att man på bästa sätt tillvaratar individens utvecklingsmöjligheter (Ek & Ekhage, 2007, s.14)<sup>6</sup>

Den bild som framhålls är mycket konservativ (bl.a Sjöberg, 2011) och en bild som regeringen med sina nya reformer verkar vilja konservera ytterligare (Player-Koro, 2012). Det kan verka som om klyftan mellan teori och verklighet blir allt större. Mot detta påstående vill jag lägga de kritiska rösterna kring den progressiva pedagogiken och ställa frågan: Är det så att klassrumsmiljön och undervisningen, oavsett pedagogik, mer gynnar de utbildningssociologiska perspektiven på skolans funktioner än de påstådda intentioner som finns i våra styrdokument?

Här blir reformen kring den nya betygsskalan aktuell att problematisera; i regeringspropositionen 2008/09:66 (2008b) hävdar regeringen att fler betygssteg innebär en ökad tydlighet i information till elever och vårdnadshavare genom att kunskapsprogressionen hos eleverna bättre synliggörs – som om denna kommunikation är det främsta problemet. Den nya betygsskalan ger lärarna möjlighet till ökad precisering i bedömningen av elevernas kunskaper och graden av måluppfyllelse. Regeringen bedömer också att den nya betygsskalan skapar en ökad tydlighet för eleverna vad gäller bedömningen av kunskapsutvecklingen, vilket ökar förutsättningarna för att elever ska uppfatta betygen som mer rättvisande. Att minska avstånden mellan betygsstegen bör också öka elevernas motivation för att anstränga sig mer för att nå bättre resultat.

Intressant i sammanhanget är att Jarl och Rönnberg (2010) konstaterar att betygspropositionen från år 2009 föregicks av en promemoria från Utbildningsdepartementet (Ds 2008:13).

---

<sup>6</sup> Även så långt tillbaka som på 1800-talet kan vi se tendenser till dessa perspektiv – även om den ekonomiska ackumuleringen hos den kapitalistiska klassen har ändrat karaktär något genom åren. Marx (1997) skriver b. la. om hur arbete är förbrukning av arbetskraft, och när arbetskraften förbrukas av kapitalisten, uppvisar arbetsprocessen två säregna fenomen: Arbetaren arbetar under kontroll av den kapitalist, som äger hans arbetskraft. Kapitalisten övervakar, att arbetet utförs på rätt sätt, och att produktionsmedlen blir ändamålsenligt utnyttjade.



Således förelåg alltså ingen parlamentarisk utredning till grund för betygsbeslutet. Vidare skriver Jarl och Rönnerberg (2010) att Socialdemokraterna tidigare, innan valet år 2006, ansåg det otänkbart att sätta betyg annat än i år 8 och 9. Dock öppnade man upp för förhandlingar med den segrande borgerliga regeringen efter valet. Men regeringen valde att inte förhandla vidare, utan ignorerade Socialdemokraternas försök till en blocköverskridande överenskommelse. Därefter, vid riksdagsbehandlingen, valde Socialdemokraterna att rösta nej till regeringens betygsförslag, samt att Vänsterpartiet och Miljöpartiet valde att avstå helt från att rösta. Kontentan blev med andra ord att de nuvarande betygen har beslutats i politisk oenighet (Jarl & Rönnerberg, 2010).

Fördelen med att det finns fler betygssteg mellan högsta och lägsta betyg för godkända resultat, bedömer regeringen som att den nya betygsskalan kommer att uppmuntra elever att anstränga sig extra eftersom fler elever har möjlighet att nå närmast högre betygssteg (2008b). I detta sammanhang blir det ytterst intressant att koppla denna reform till de perspektiv som bl.a. Berg (2003), Sjöberg (2011) och Wahlström (2010) talar om, och kanske framförallt sortering och social reproduktion.

Sammanfattningsvis kan vi se ett antal olika funktioner inom skolan, både i forskning men även i våra nuvarande styrdokument. Det generella för dessa funktioner tycks vara att de är relativt oförändrade genom tid och inger ett bestående avtryck i skolan. Begreppet *conservative modernization* verkar i allt högre grad framstå som en kraftfull tendens inom de flesta av skolans funktioner - d.v.s. en återgång till det traditionella samhällets värderingar. Sjöbergs (2011) ord "*same same, but different*" (Sjöberg, 2011 s. 73) är en fras som betecknar relationen mellan föränderlighet och beständighet. En fras som tydliggör dilemmat i våra styrdokument – hur skolan vill återgå till det gamla, traditionella svenska samhället, samtidigt som den ska blicka framåt och konkurrera med övriga länders strävan efter den nya, kompetenta skolan för tjugohundralet (Sjöberg, 2011).

Förutom ovanstående kan vi genom denna analys hitta ett antal funktioner som skolan uppvisar, och vi kan även finna motsättningar i styrdokumentet som kan medföra en bristande trovärdighet. Det går även att skönja vissa ideologiska aspekter i texterna i form av *conservative modernization* som löper som en röd tråd genom dokumenten (Apple 1996, 2006, Player – Koro, 2012). Så, frågan om styrdokumentet är till för att gynna elevens lärande eller för att sprida ett ideologiskt budskap kvarstår.

## 6 Diskussion

Inledningen till detta arbete började med orden ”*Under de senaste två åren har mycket hänt inom den svenska grundskolan*”. Nu när jag ser tillbaka på min studie börjar jag känna en viss tvekan till detta påstående. Har det egentligen hänt så mycket inom svensk skola - överhuvudtaget? Marx (Marx-Arbeitsgruppe Historiker, 2012) pratade på 1800-talet om maktförhållanden mellan den som arbetar och den som äger den som arbetar. Är det egentligen så annorlunda idag? Det, i mina ögon, mycket intressanta begreppet *conservative modernization* som myntades av Michael Apple (1996, 2006), och som innebär ett slags traditionellt tänkande att det var bättre förr, och att dessa traditionella värden ska leda oss framåt i vår utveckling mot det framtida samhället – och i det här fallet – den framtida skolan – detta begrepp lyser igenom så intensivt i våra styrdokument och formar hela vår bild av hur skolan ska vara och hur skolan ska fostra (Apple, 1996, 2006, Player – Koro, 2012).

Sjöbergs (2011) resonemang om den ”goda” eleven och även om den ”goda” läraren, stämmer så väl in i analysen av texterna. Från att man i tidigare policytexter har konstruerat subjekten som att alla har både möjligheter och rättigheter att lära nästan vad som helst så länge rätt attityd och vilja finns, så konstrueras nu både eleven och läraren som kategoriserade subjekt, där individerna skall sorteras utifrån medfödda anlag, och genom en kraft full mättningspraktik (Sjöberg, 2011 s.90) gemensamt med andra subjektskonstruktioner är dock tanken om utbildningsbarhet och prestationskrav. Skiljelinjen, menar Sjöberg, är istället på vilket sätt man utnyttjar humankapitalet mest effektivt; genom ”rätt man på rätt plats” utifrån tydliga mättningspraktiker, eller att ”låta alla blommor blomma”, med rätt vårdande ansning (Sjöberg, 2011 s. 90)?

Björklund anklagar de tidigare reformerna för att inte främja elevernas lärande i sin debattartikel i Dagens Nyheter (Björklund, DN 2012-03-06). I min analys kom jag fram till ett antal motsättningar i texterna som genererar en bristande trovärdighet. Även i denna artikel utformad av vår utbildningsminister, som således besitter ett mycket stort ansvar gentemot våra elever, så återkommer en rad motsättningar mellan hans resonemang och vad som sägs i styrdokumentet. Att låta eleven ta allt för stort eget ansvar för sina studier är någon som Björklund finner mycket negativt – trots att det står inskrivet som ett av skolans mål på sidan 18 i Lgr11 (Skolverket, 2011c). Enligt Björklund ska läraren åter ges möjlighet att undervisa, instruera och leda arbetet i klassrummet, men att det ytterst är staten som har ett ansvar för skolresultaten i Sverige, och att staten bör ta på sig en mer aktivt normerande roll. Genom att lyssna på lärarens genomgångar och när läraren repeterar och förklarar, lär sig eleven bättre att förstå och fördjupa sina kunskaper (Björklund, DN 2012-03-06).

I grunden är det ju precis detta resonemang som Marx refererar till när han pratar om kapitalistens kontroll och ledning över arbetaren och det arbete han eller hon utför (Marx-Arbeitsgruppe Historiker, 2012; Christie i Berg, 2003).

Marx skrev *Kapitalet* redan på 1860 – talet, och nu, 150 år senare är tankegångarna fortfarande desamma, fast invävda i andra resonemang. Men – fortfarande finns tendenser till kontroll och makt i vårt samhälle, en tendens som påbörjas redan hos våra barn i skolan. Det ligger även ytterst nära att koppla dessa tankar i regeringens skolpolitik med lydnapplikten (Berg, 2003).

För att tydliggöra huruvida mitt arbete kan ge något ytterligare kunskapsstillskott och även påvisa vikten av dessa nya tankar, så rekapitulerar vi till syftet med min forskning, och än en gång titta på de frågeställningar jag ämnade få svar på:

Det övergripande syftet med detta arbete är att granska Lgr11 och Skollagen 2010:800 utifrån en kritisk teori, för att försöka utröna huruvida dessa nya utbildningspolitiska reformer gynnar elevernas lärande eller om det är en ideologiskt producerad text som används för att få fram ett budskap som mer passar in i den samtid vi lever i idag. Med teori och forskningsgenomgången som en bakgrund har det utkristalliserats tre aspekter som studien kommer att ha fokus på;

- Att undersöka de eventuella motsägelser som kan föreligga i dokumenten, och på vilket sätt de i så fall eventuellt utgör en bristande trovärdighet i dessa dokument.
- Dokumentens innehåll kopplat till tidigare forskning. D.v.s. om det går att påvisa kopplingar till den vetenskapliga forskning som har bedrivits inom skolväsendet, och då främst den nationella forskningen.
- Att undersöka skolans huvudsakliga funktioner såsom de benämns i dokumenten och i forskningen, och se hur de kan kopplas till begreppet lärande.

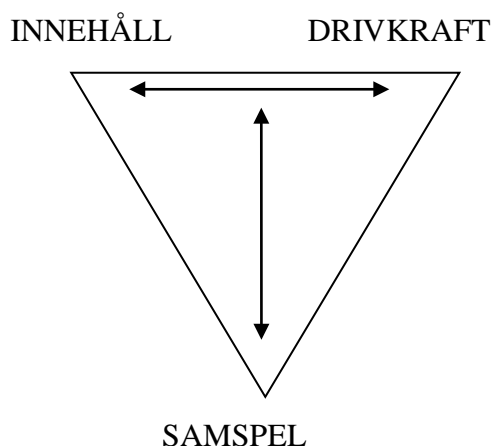
Har vi fått några svar på dessa tankar? Hittar vi ett dolt budskap i dokumenten som för fram en ideologi? Finns det några motsättningar? Hur gynnas elevernas lärande av dessa texter? Vilka är de *egentliga* funktionerna inom skolan som uttrycktes i de granskade styrdokument?

Vi kan börja med skolans funktioner. Som jag tolkar dokumenten hittar jag ett flertal *egentliga*, eller dolda funktioner. Enligt min forskning är en av skolans huvudsakliga funktion att urskilja och sortera. Detta belägg grundar jag på den kunskapsdiskurs som förs i texterna och den tidigare forskning som har bedrivits på skolans funktioner (bl.a. Abrahamsson 1973, Berg; 2003, Bernstein; 1971; Broady,1983). Jag anser även att utbildningsminister Björklunds uttalanden om att lärarens viktigaste verktyg är att varje lektion undervisa och leda klassen, samt att *den förhärskande trenden bland politiker och pedagoger de senaste fyrtio åren har varit att eleverna ska ta mer eget ansvar och att lärarens roll skall förändras från undervisande till handledande*, borgar för en tydlig segregering i klassrummet och av eleverna (Björklund, DN 2012-03-06).

Genom att påtvinga eleverna en situation i klassrummet där inget eller litet utrymme ges för olik tänkande beteende (Berg, 2003; Christie i Berg, 2003), skapas en situation som gynnar de elever som kan "ställa in sig i ledet" och klara normerna. Vi får då en skola som, precis som Sjöberg (2011) påstår, utnyttjar humankapitalet på ett effektivt sätt och skiljer "agnarna från vetet". Styrdokumentet eftersträvar ett humankapital som står sig i den hårda konkurrensen, och då behövs metoder för att urskilja och sortera. Ett resonemang som vi redan kan återfinna hos Marx (Marx-Arbeitsgruppe Historiker, 2012) på 1860 – talet och som fortfarande är rådande än idag, om vi tittar på EU's nyckelkompetenser (Europeiska unionens officiella tidning, 2006)

På grund av att skolan urskiljer och sortera eleverna, genom konstanta kunskapskrav och bedömningar, skapas redan i förskolan ett humankapital som blir anställningsbart och som kan konkurrera med övriga länder om att generera kunskap och i slutändan ett ekonomiskt kapital för samhället. Begreppet *conservative modernization* (Apple, 1996, 2006; Player – Koro, 2012) bidrar till att återgå till traditionella samhällsvärderingar som skall hjälpa skolan att fostra och bilda eleverna till bärare av traditioner och kunskap, som egentligen endast har en funktion – att bibehålla att kapitalet styr arbetaren och den politiska hegemonin kvarstår..

Den sista funktionen som skolan har, enligt min forskning, är att den faktiska kunskapen spelar en överlägsen roll. Det betonas på flera ställen hur viktigt det är med studiefärdigheter, kunskapsmål som skall nås, att kunskapsfärdigheter ställs före de sociala färdigheterna samt att man bl.a. talar om godtagbara kunskaper i läroplanens inledning. Med andra ord – kunskap värderas högt i våra styrdokument. Jarl och Rönnerberg (2010) skriver kring detta ”att på samma sätt som en läroplan speglar det omgivande samhälleliga och politiska klimatet (se kapitel 4) är också betygssystemen avspeglningar av den tid som de har sjösatts i. den kunskapssyn som är förhärskande kommer till uttryck både i läroplaner och betygssystem” (Jarl & Rönnerberg, 2010, s. 189). Det intressanta med denna syn på kunskap är att det i stort sett inte förekommer något lärande i styrdokumentet, eller rättare sagt, begreppet *lärande* lyser med en stor frånvaro i texterna. Jag kan bara tolka det som så att lärandet i sig inte är viktigt, utan det är kunskapen som har betydelse - och ändå borde det vara den mest centrala funktionen i skolan, åtminstone enligt min åsikt. Illeris (2007) talar om lärandes samspelsfunktion, vilket han illustrerar med en enkel lärotriangel:



Figur 2 Lärandets tre dimensioner (Illeris, 2007, s.41)

Med denna triangel vill Illeris (2007) påtala ett samspel som är nödvändigt för lärande. Det behöver finnas ett samspel mellan alla tre dimensionerna d.v.s. lärande kan inte ske utan alla tre bitarna. Om vi då tar med oss denna triangel in i våra styrdokument, hur ser det ut då? Förekommer det något samspel överhuvudtaget? Nej, blir mitt entydiga svar. Eftersom hela diskursen, både vad gäller värde – och kunskapsdiskursen, saknar detta samspel, förekommer heller inget lärande, anser jag. Det går ganska snabbt att utifrån min forskning sluta sig till att våra styrdokument har anammat den fjärde definitionen hos Illeris (2007, s.13) :

Ordet lärande och ordet läroprocesser används mycket ofta som mer eller mindre *liktydigt med ordet undervisning* - såväl i vardagsspråket som i officiella och professionella sammanhang – genom ett felslut som innebär att man inte skiljer mellan det man undervisar i och det man faktiskt lär sig.

Med andra ord, ett lärande som likställs med undervisning, och där man betonar begreppet undervisning och minimerar begreppet lärande. Detta resonemang går även att relatera till det traditionella klassrumsarbetet som Berg (2003) problematiserar. Hur kan man tala om lärande när eleverna knappt får en möjlighet att komma till tals på lektionen t.ex. eller när läraren ställer frågor de redan vet svaret på enkom för att kontrollera elevernas kunskap?

I en vidare tolkning blir kontentan att kunskap som innebär ett lärande är inte det som våra styrdokument eftersträvar. Det man vill ha är elever som lär sig att använda en kunskap man egentligen inte förstår. Precis som jag tidigare refererade till Bordieu och Passeron (1977),

som ansåg att det traditionella utbildningssystemets syfte var att hålla kvar och reproducera ett givet förhållande mellan två klasser, och där de som undervisas, eleverna, är omedvetet inställda på och därför aktivt medverkar till att detta *status quo* bibehålls (Bernier, Callewaert & Silberbrandt, 1977). Om man hårddrar resonemanget en aning, vill jag hävda att en person som besitter stor faktisk kunskap, utan att vara medveten om hur man kan fördjupa denna kunskap, blir en stor tillgång i samhället i och med att individen kan utföra ett gott arbete utan att reflektera, och därmed behålls hegemonin och obalansen i samhället. Med andra ord – skolans huvudfunktioner är att sortera ut ett oflekterande humankapital som skall arbeta för att bibehålla den ojämlikhet som råder mellan klasserna och därmed öka Sveriges ekonomiska kapital, och även kunna konkurrera med det övriga humankapitalet ute i Europa (Sjöberg, 2010).

Faktisk kunskap och kunskapsdiskursen är framträdande i våra styrdokument, vilket i sig inte är någon överraskning. Om vi accepterar min ståndpunkt att styrdokumentet är ideologiskt producerade texter, vilket jag kan härleda till genom mitt val av metod, så behövs naturligtvis en stor kunskap för att kunna manipulera den stora allmänheten. Genom att använda språkbruket på ett ytterst manipulativt sätt kan man föra fram i princip vilket budskap som helst, menar jag (Hylmö, 2007; Fairclough, 1995; Jørgensen & Phillips, 2000). Därför är det inget anmärkningsvärt att kunskapsdiskursen har större genomslagskraft än värdeediskursen i våra nuvarande styrdokument. I mina ögon framstår det mycket tydligt att en kunnig individ med stor kapacitet och kunskap att manipulera och forma ett konkurrenskraftigt humankapital, är så mycket mer värt än en individ med ett stort humanvärde. Att värdeediskursen överhuvudtaget finns med i texterna är enbart i syfte att väva in budskapet och manipulera läsaren att godta det som författaren vill förmedla – med andra ord är värdeediskursen endast ett spel för galleriet, enligt min åsikt (Hylmö, 2007; Fairclough, 1995; Jørgensen & Phillips, 2000).

I min ansats i den kritiska teorin och den kritiska diskursanalysen, har språket haft en framträdande roll i tolkningen av min forskning. Att språkbrukets makt har betydelse kan vi enkelt se genom att konstatera att det ofta i borgerliga skolreformer (Lgr80 och Lpo 94) förekommer ordet *ska* som i sig borgar för ett maktförhållande (Bl.a. Berg, 2003), precis som jag skrivit tidigare; att läsaren eller den som mottar budskapet ska känna sig förpliktigad att utföra det som föreskrivs. Det lämnar inget utrymme för egna tolkningar, vilket är helt i linje med vad styrdokumentet vill d.v.s. ansvar under frihet. Du får ha dina åsikter så länge de ryms inom den ram av frihet som sanktioneras av den osynliga aktören, i det här specifika fallet, författarna av de nuvarande styrdokumentet (Bl.a. Berg, 2003). I denna diskussion skulle jag vilja ta upp likheten mellan styrdokumentet och det som bl. a. Broady (1981) kallar den dolda läroplanen. Det vill säga att det finns dubbla budskap – ett officiellt som framträder ganska så omedelbart för läsaren och mottagaren. Men även ett djupare, mer dolt budskap som kräver en mer ingående analys för att avtäckas (Hylmö, 2007; Fairclough, 1995; Jørgensen & Phillips, 2000).

Att det finns många motsägelser och motsättningar inom styrdokumentet har jag tidigare konstaterat. I samband med det påståendet uppkommer ytterligare en intressant aspekt, nämligen den att det även inom den massiva kritik som framförs av bl. a. Björklund förekommer motsättningar. Om man betraktar denna kritik noga kan man se att den faktiskt även kritiserar sina tidigare reformer, eftersom det ”är dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder” (Björklund, DN 2012-03-06). Detta kan tolkas som att ingen av tidigare reformer har varit framgångsrik, oavsett politisk regeringsform. Det kan också tolkas som att den borgerliga regeringen som har författat flera tidigare läroplaner och betygssystem, inte

riktigt vet vad de pratar om. Detta i sin tur skapar en bristande trovärdighet i deras dokument, menar jag, för att återkoppla till mitt syfte med studien; att påvisa en bristande trovärdighet i styrdokumentet.

Avslutningsvis vill jag sammanfatta de tankar jag har kommit fram till genom min studie. Detta resultat har framkommit dels genom den forskning jag refererar till i tidigare kapitel samt den kritiska diskursanalys jag har genomfört av styrdokumentet. Skolans huvudfunktioner tycks vara:

- att skapa ett anställningsbart humankapital som besitter en hög faktisk kunskapskompetens för att kunna konkurrera både nationellt och internationellt, med syfte att bevara klasskillnader och öka det ekonomiska kapitalet i landet.
- att fostra och forma passiva, medgörliga individer som lätt anpassar sig till ett ideologiskt budskap – d.v.s. att skapa individer som lär utan att reflektera över sin kunskap.

Det råder motsättningar inom styrdokumentet, men även inom den regering som författat styrdokumentet. Detta leder till att trovärdigheten för budskapet minskar och i slutändan en bristande trovärdighet för det svenska skolväsendet som helhet i sin nuvarande form. Slutligen visar min forskning att elevernas lärande inte gynnas av styrdokumentet då man kan koppla till bl.a. begrepp som lydnadsplikt (Berg, 2003) och fostran (Bl.a. Berg, 2003; Lindensjö & Lundgren, 2000; Sjöberg, 2010).

Mycket av den forskning som jag refererar till återkommer till aspekter som reproduktion av arbetskraft, humankapital, manipulation, dolda budskap, sortering, kvalificering och värdet av kunskapskompetens i ett allt hårdare konkurrenssamhälle (Bl.a. Abrahamsson, 1973; Beach & Dovemark, 2011; Berg, 2003; Bernstein, 1971; Hylmö, 2007; Jørgensen & Phillips, 2000 och Marx, 1997). Jag vill därför påstå att syftet med min forskning har besvarats på ett omfattande och kritiskt sätt, vilket jag tror kan vara till gagn för att bredda policydiskursen ytterligare. Jag vill också hävda att både validiteten och reliabiliteten i min undersökning är god, då jag har kunnat härleda mina resonemang till annan forskning och därmed skapat en trovärdighet i mina resonemang, samt även påvisat att jag tydligt och konsekvent har undersökt och följt mitt syfte genom hela mitt arbete. De eventuella nya tankar som min forskning har gett upphov till hoppas jag ska kunna bidra på ett positivt sätt till en fortsatt diskussion inom ämnet.

## 7 Avslutande reflektion

*... och när vår präst från konfirmationen står och pekar i det blå  
och ingen fattar om han visar vägen  
eller känner vilket håll vinden blåser på...*

Ja, lite grann som det beskrivs i sången "Vem i hela världen kan man lita på" med Hoola Bandoola Band från 1972 (Wiehe, 1972) kan man sammanfatta våra styrdokument Lgr11 och SFS 2010:800.

När trovärdigheten brister hos de som förväntas veta vad de talar om, vad gör man då? Vi har ju inga alternativ. Oavsett om vi vill eller inte så är det Lgr11 och Skollagen 2010 som för närvarande sätter normerna för hur vår svenska skola ska se ut. Vad skapar det för skola... egentligen? Lärare som *ska* utföra ett uppdrag som vilar på en i många fall odemokratiskt grund som inte blir trovärdig, om man ska se till vad analysen kom fram till. Elever som passivt *ska* ta emot ett budskap som medvetet sorterar ut dem och kastar ut dem i ett samhälle där det gäller att "bita ihop" för att klara sig. Där anställningsbart humankapital är viktigare än ett humant kapital som får blomma efter egen förmåga.

Jag är medveten om att min egen förförståelse kan ha färgat detta arbete i form av urval av forskning och annat material. Jag är även medveten om de källkritiska grundprinciper som förekommer, men skulle vilja säga att dessa principer snarare, på vissa sätt, mer stödjer än stjälper, mina tankar och resultat. Det talas om att en källa kan vara tendentiös till exempel, vilket jag tycker mig kunna påvisa till viss del att våra styrdokument faktiskt är.

Så trots min förförståelse, utgångspunkter och ansatser...så går det ändå inte att bortse från att så mycket forskning tar upp samma aspekter, oavsett tidsepok, forskningsinriktning eller nationalitet. Eleverna går i skolan för att sedan bli ett anställningsbart humankapital. Det vi kallar lärande sker endast i syfte att bygga upp en kunskapsbank som ska kunna konkurrera om de få jobben som finns. Att värdediskursen, som borde vara så väldigt mycket viktigare är kunskapsdiskursen får en så tillbakadragen roll i sammanhanget, är beklagligt... och lite skrämmande. Det påvisar ju det faktum att hjärna är viktigare än hjärta, vilket för mig är en helt otänkbar livsfilosofi. Visst, vi behöver kunskap i alla dess olika former, men att det humana kapitalet beläggs med så ringa värde, är en katastrof för vår samhällsliga utveckling. I min värld måste det få vara så att den "goda" eleven bör få utvecklas till att bli "god" i ordets rätta bemärkelse.

Mina tankar som ibland går emot etablissemangen, är absolut nödvändiga att lyfta. Hur ska vi med gott samvete kunna gå till jobbet och möta våra elever varje dag, om det nu skulle vara så att skolan vilar på svag trovärdighet – eller åtminstone innehåller aspekter av svag trovärdighet.

Det är provocerande, men återigen nödvändigt att våga kritisera och granska och försöka få till stånd en förändring i den svenska skolan – en riktig reform som gynnar lärandet, som gynnar *alla* individer och som, istället för att skapa ett hårt, konkurrenssamhälle där den

starke vinner över den svage, skapar ett samhälle där vi verkligen låter varje enskild elev finna sin egenart och fritt får blomma efter egen förmåga. Regeringen med utbildningsminister Björklund i främsta ledet pratar om att läraren måste återta platsen i skolans kateder, så att det äntligen blir lite ordning och reda på torpet... Jag anser att det är hög tid för individen att åter ta plats i samhället och sluta låta sig manipuleras av dolda budskap. Det är hög tid att låta värdediskursen i styrdokumentet få vara just det – en värdediskurs som har betydelse och mening i vårt samhälle.

Hela min forskning grundar sig i mångt och mycket på språket och hur ord kan manipulera individer. Och visst, ordlekar kan vara riktigt roligt ibland. Men när syftet med orden blir att skapa ett sammanhang som inte gynnar samhället i stort, utan syftar till att bevara ett slags *status quo*, där den mäktige använder ordets makt för att förtrycka och manipulera...då blir leken plötsligt på allvar.

Avslutningsvis, min förhoppning är, att denna studie ska bli ett bidrag i den ständigt pågående diskussionen om hur vi kan utveckla och forma den svenska skolan, så att våra elever ska få en skola där vi lär för livet och värdesätter det humana kapitalets förtjänster för vårt framtida samhälle.



## Referenser

- Abrahamsson, Bengt (1973). Utbildningsfunktioner. *Sociologisk Forskning*, 1973 (nr4), 3-19.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj, 2000, *Reflexive Methodology – New Vistas for Qualitative Research*, London: SAGE.
- Apple, Michael W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, Michael W. (2006). *Educating the “Right” Way: Markets, standards, God, and inequality*, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Routledge.
- Apple, Michael W. (2009). *Can critical education interrupt the right?* Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 30(3), 239 - 251. Routledge Taylor & Francis Group
- Apple, Michael W. & Beane, James B.(2011). *Democratic schools. Lessons in Powerful Education*. Portsmouth, NH: [www.heinemann.com](http://www.heinemann.com)
- Apple, Michael W. (2012)  
<http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome25/Michael%20W.%20Apple%20%20Reform%20Thorough%20Conservative%20Modernization.docx> Hämtad 24 april 2012.
- Ball, Stephen .J. (1990) *Politics and Policymaking in Education: explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, Stephen, J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London & New York: Routledge.
- Ball, Stephen, J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Beach, Dennis. (1999). *Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola*. Pedagogisk Forskning i Sverige 1999 årg 4 nr 4 s 349–365 issn 1401-6788
- Beach, Dennis. (2011). Education science in Sweden: Promoting research for teacher education or weakening its scientific foundations? *Education Inquiry*, 2(2), 207-220.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne. (2009). *Making right choices: An ethnographic investigation of creativity and performativity in four Swedish schools*. Oxford Review of Education 35: 689–704.
- Beach, Dennis & Dovemark, Marianne. (2011). *Twelve years of upper-secondary education in Sweden: the beginnings of a neo-liberal policy hegemony?*, Educational Review, 63:3,313-327

- Berg, Gunnar. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Berg, Gunnar., Larsson, Tore., Lindblad, Sverker. & Wallin, Erik. (1980) (Red.) *Förändring och förnyelse i skolan – frihet och gränser*. Stockholm: Liber
- Bergström, Göran, & Boréus, Kristina. (Red.).(2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Berner, Boel. Callewaert, Staf. & Silberbrandt, Henning. (1977). *Skola, ideologi och samhälle*. Malmö: Beyronds AB
- Bernstein, Basil. (1971). *On the classification and framing of educational knowledge*.  
I Michael Young (red). *Knowledge and Control: New directions for the sociology of education*. London: Collier MacMillan, 47-69.
- Bernstein, Basil. (1990). *Class codes and control. Vol IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Björklund, Jan. (2012). <http://www.dn.se/debatt/dags-for-lararen-att-ater-ta-plats-i-skolans-kateder> Hämtad 6 mars 2012.
- Broady, Donald. (1981). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposium
- Broady, Donald. (1983). *Samband mellan arbetsliv och utbildning. Några aktuella vägar inom forskningen*. I *Kan utbildning förändra arbetslivet?* Stockholm: TCO, 113-178.
- Börjesson, Mats. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur
- Börjesson, Mats, & Palmblad, Eva. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber AB.
- Christie, Nils. (1972). *Om skolan inte fans*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Dewey, John. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Ds 2008.13. *En ny betygsskala*. Stockholm:Utbildningsdepartementet.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.31-74). Lund:Studentlitteratur
- Egidius, Henry. (1995). *Termllexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*.  
Lund:Studentlitteratur
- Ek, Helene. & Ekhage, Katarina. (2007) *Individuella utvecklingsplaner – Hjälp eller styrningsverktyg?* Rapportnummer: HT07-2611-058. Sociologiska Institutionen. Göteborgs Universitet.
- Elmgren, J. 1952: *School and psychology. A report on the research work of the 1946 School Commission 1948:27*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

- Englund, Tomas. (1996). (Red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLF förlag.
- Englund, Tomas. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos
- Europeiska unionens officiella tidning den 30 december 2006/L 394.(2006). *EUROPAPARLAMENTETS OCH RÅDETS REKOMMENDATION av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*.  
[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230sv00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/sv/oj/2006/l_394/l_39420061230sv00100018.pdf).  
 Hämtad 6 mars 2012.
- Fairclough, Norman. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fullan, Michael. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Giddens, Anthony, 1984, *The Constitution of Society*, Los Angeles: University of California Press.
- Granath, Gunilla. (2006). *Ensam har du ansvaret!* Ord & Bild (Tema skolan) nr 3-4 s. 78-89. Göteborg: Ord & Bild.
- Granberg Otto, Olsson Jon. (2003). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Grannäs, Jan. (2011). *Framtidens demokratiska medborgare. Om ungdomar, medborgarskap och demokratifostran i svensk skola*. Västerås: Edita Västra Aros.
- Habermas, Jürgen. (2003). *Moderna klassiker, Borgerlig offentlighet*. Lund: Grahn's tryckeri
- Hawel, Marcus. (2008). <http://www.goethe.de/ges/phi/eth/en3352666.htm> Hämtad 19 mars 2012.
- Held, David. (2005) *Demokratimodeller- från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*. Göteborg: Daidalos.
- Helldin, Rolf. (2004) *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmgren, Jonas. 2012. (<http://www.marxists.org/svenska/marx/1885/24-d201.htm#h6> och <http://www.marxists.org/svenska/marx/1894/25-d305.htm#h56> Hämtad 17 mars 2012.
- Hylmö, Anders. (2007). (<http://www.uppsatser.se/om/immanent+kritik/>) Hämtad 19 mars 2012..
- Illeris, Knud. (2007). *Lärande* Lund: Studentlitteratur AB

- Jackson, Philip W. (1986). *Life in classrooms*. New York: Reinhardt and Winston Inc.
- Jarl, Maria, Rönnberg, Linda. (2010). *Skolpolitik. Från riksdagshus till klassrum*. Malmö: Liber
- Johansson, Mattias. (2004). *Kontrasternas rum. Ett relationistiskt perspektiv på valfrihet, segregation och indoktrinerande verkan i Sveriges grundskola*. Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet. ISSN 0281-6768;72.
- Jørgensen, Marianne W & Phillips, Louise. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. [www.studentlitteratur.se](http://www.studentlitteratur.se)
- Karlsen, Gustav E & Persson Anders. (2004). *Pedagogisk forskning i Sverige 2004*. Årgång 9 nr 3. Sid 205-215 ISSN 1401-6788.
- Larsson, Peter. (2012). <http://www.ordklasser.se/olika-sorters-verb.php> Hämtad 1 april 2012.
- Lindensjö, Bo. & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. (3:e uppl.). Stockholm: Mälartryckeriet.
- Ljunggren, Carsten. (2001). *Pedagogisk forskning i Sverige 2001*. Årgång 6 nr 1. Sid 56-67 ISSN 1401-6788.
- Marx-Arbeitsgruppe Historiker. (2012). <http://www.marxists.org/svenska/ekonomi/1975/kpp.pdf> Hämtad 12 mars 2012.
- Marx, Karl. (1997). *Kapitalet. Första boken*. Sverige: A-Z förlag
- Mulderrig, Jane. (2003). *Consuming education: a critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy*. Journal for Critical Education Policy Studies. Volume 1, Number 1 (March 2003) ISSN 1740-2743
- Månson, Per. (1987) *Från Marx till marxism. En studie av Karl Marx och marxismens framväxt*. Göteborg: Röda Bokförlaget
- Nordin, Svante. (2012). <http://www.ne.se/lang/frankfurtskolan> Hämtad 7 juni 2012.
- Odén, Birgitta. (2012) <http://www.ne.se/lang/källkritik>. Hämtad 6 juni 2012.
- Olin, Anette. (2009) *Skolans mötespraktik – en studie om skolutveckling genom yrkesverk – sammas förståelse* Göteborg Studies in Educational Sciences 286, Göteborgs Universitet
- Player – Koro, Catarina. (2012). *Reproducing traditional discourses of teaching and learning mathematics: Studies of mathematics and ICT in teaching and teacher education*. Göteborg: Doctoral Thesis in Applied Information Technology towards Science of Education, at the Department of Applied IT, University of Gothenburg.
- Popkewitz, Thomas S. (2009). *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv: Vetenskap, utbildning och samhällsskapande genom konstruktionen av barnet*. Avancerade studier i pedagogik. Stockholm: Liber förlag.

- Regeringens proposition 2008/09:87. (2008a). *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2008/09:66. (2008b). *En ny betygsskala*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Saint-André, Peter. (2012). <http://www.ismbook.com/neomarxism.html> Hämtad 21 maj 2012
- SFS 2010:800. (2010). *Skollag*. Västerås: Edita Västra Aros.
- Sharp Rachel & Green Anthony. (1975). *Education and social control: a study in progressive primary education*. London: Routledge.
- Shortell, Timothy. (2012). <http://www.brooklynso.org/courses/43.1/durkheim.html> Hämtad 24 april 2012.
- Sjöberg, Lena. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policydokument*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- Skolverkets rapport nr 363. (2011a). *Skolverkets lägesbedömning 2011 Del 1- Beskrivande data*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Skolverkets rapport nr 364. (2011b). *Skolverkets lägesbedömning 2011 Del 2 – Bedömningar och slutsatser*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Skolverket. (2011c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Snyder, Benson R. (1971) *The hidden curriculum*. London: The Mit Press.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1943:19. *Den psykologiska forskningens nuvarande ståndpunkt i fråga om den psykiska utvecklingen hos barn och ungdom m.m. Utlåtanden avgivna till 1940 års skolutredning av G.A.R. Anderberg, J.K.G. Elmgren, D. Katz och J. Landquist*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1982:86. *Ett nytt betygssystem*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningens slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stigendal, Mikael. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma

- Säljö, Roger. (2005). *Lärande och kulturella redskap – om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag
- Söderström, Magnus. (1990). *Det svårfångade kompetensbegreppet*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 94) Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Thurén, Torsten. (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Tiger förlag AB, Saltsjö-Boo
- Wahlström, Ninni. (2010). *Ett nytt språk om skola*. Utbildning & Demokrati 2010, vol 19, nr 2 s. 113-118. Örebro: Pedagogikämnet Örebro Universitet
- Thurén, Torsten. (2012). <http://www.ne.se/lang/källkritik>. Hämtad 6 juni 2012.
- Van Dijk, Teun A. (2012)  
<http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf> Hämtad 22 mars 2012.
- Wiehe, Mikael. (1972). <http://lyricsplayground.com/alpha/songs/v/vemkanmanlitapa.shtml>  
Hämtad 21 mars 2012.
- Wikipedia. (2012). [http://sv.wikipedia.org/wiki/Antonio\\_Gramsci](http://sv.wikipedia.org/wiki/Antonio_Gramsci) Hämtad 23 april 2012.
- Wikipedia. (2012). [http://sv.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Friedrich\\_Herbert](http://sv.wikipedia.org/wiki/Johann_Friedrich_Herbert) Hämtad 12 mars 2012.
- Wikipedia. (2012). <http://sv.wikipedia.org/wiki/Bourgeoisie> Hämtad 12 mars 2012.
- Wiktionary. (2012). <http://sv.wiktionary.org/wiki/trov%C3%A4rdig> Hämtad 7 juni 2012.
- Worldviews. (2012).  
<http://www.allaboutworldview.org/marxist-sociology-and-education-faq.htm> Hämtad 21 maj 2012.