



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vart har samhällskunskapen tagit vägen?
En komparativ analys av kursplanerna för samhällskunskap i Lgr 11
och Lpo 94 utifrån ett utbildningsfilosofiskt perspektiv

Pontus Olsson

Examensarbete, LAU395

Handledare: Ingela Andersson

Examinator: Anna-Carin Jonsson

Rapportnummer: HT14-2910-209



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: *Vart har samhällskunskapen tagit vägen? En komparativ analys av kursplanerna för samhällskunskap i Lgr 11 och Lpo 94 utifrån ett utbildningsfilosofiskt perspektiv*

Författare: Pontus Olsson

Termin och år: HT14

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ingela Andersson

Examinator: Anna-Carin Jonsson

Rapportnummer: HT14-2910-209

Nyckelord: Kursplaner, Samhällskunskap, Utbildningsfilosofier, Idealtypsanalys,

Sammanfattning:

Skola och samhälle har sedan länge haft en intim relation. Skolans makt över morgondagens samhälle har inte gått politiken förbi. Under det senaste decenniet har skolan stått i centrum av den politiska debatten och 2011 implementerades en ny läroplan för grundskolan, Lgr 11. Med vad för syn på utbildning ligger bakom denna förändring? Ett skolämne där en sådan fråga kan besvaras kan finnas inom samhällskunskapen. Kursinnehållet för de samhällsorienterande ämnena bestäms politiskt och ger vidare spår av en viss samhälls- och utbildningssyn. Denna uppsats syfte är att undersöka vilka utbildningsfilosofiska förändringar som har skett i kursplanen för samhällskunskap i och med skiftet mellan Lpo 94 och Lgr 11. Den valda metoden utgörs av en idealtypsanalys där idealtyperna utgörs av fyra strömningar inom utbildningsfilosofin: perennialism, essentialism, progressivism och rekonstruktivism. Det empiriska materialet utgörs av kursplanerna i ämnet samhällskunskap för Lpo 94 och Lgr 11. Resultaten visar att även om ingen större skillnad kan utläsas mellan kursplanerna så framträder en progressivistisk/essentialistisk trend i Lgr 11 i förhållande till Lpo 94. Resultaten har betydelse för läraryrket då det identifierar vilken utbildningsfilosofisk riktning samhällskunskapsämnet tagit i och med skiftet mellan Lpo 94 och Lgr 11. Förhoppningen är att undersökningen kan bidra till en fördjupad diskussion om skolan i allmänhet och samhällskunskapsämnet i synnerhet.

1.0	Introduktion.....	1
1.1	Syfte och frågeställningar.....	3
1.2	Utbildningsfilosofi	3
1.3	Tidigare forskning.....	4
1.4	Avgränsningar	5
1.5	Disposition	6
2.0	Metod.....	6
2.1	Idealtypsanalys	6
2.2	Analysverktyg	6
2.3	Empiriskt material	7
2.3.1	<i>Lpo 94</i>	7
2.3.2	<i>Lgr 11</i>	8
2.3.3	<i>Innehållsliga skillnader</i>	8
2.4	Idealtyper.....	9
2.4.1	<i>Progressivism</i>	9
2.4.2	<i>Essentialism</i>	10
2.4.3	<i>Perennialism</i>	11
2.4.4	<i>Rekonstruktivism</i>	12
2.5	Analysschema.....	13
2.6	Tolkning – Validitet/Reliabilitet – Intersubjektivitet.....	14
3.0	Analys/resultat.....	15
3.1	Analysdimension: Vad?	15
3.1.1	<i>Lpo 94</i>	15
3.1.2	<i>Lgr 11</i>	16
3.1.3	<i>Jämförelse av Lpo 94 och Lgr 11 i förhållande till analysdimensionen Vad?</i>	17
3.2	Analysdimension: Hur?	19
3.2.1	<i>Lpo 94</i>	19
3.2.2	<i>Lgr 11</i>	19
3.2.3	<i>Jämförelse av Lpo 94 och Lgr 11 i förhållande till analysdimensionen Hur?</i>	20
3.3	Analysdimension: Varför?	21
3.3.1	<i>Lpo 94</i>	21
3.3.2	<i>Lgr 11</i>	22
3.3.3	<i>Jämförelse av Lpo 94 och Lgr 11 i förhållande till analysdimensionen Varför?</i> ...	23
3.4	Sammanfattande jämförelse mellan Lpo 94 och Lgr 11	25
4.0	Slutsatser och diskussion	25
4.1	Slutsatser	25
4.2	Diskussion	26
5.0	Källor.....	29
5.1	Tryckta källor:.....	29
5.2	Digitala källor:.....	30

1.0 Introduktion

Utbildning och samhälle har en långvarig och komplex relation. En central och återkommande aspekt vid en snabbare teoretisk överblick i ämnet är utbildningssystemets samhällsreproducerande funktion. Den franske filosofen och sociologen Émile Durkheim hävdade att samhället helt enkelt är beroende av ett utbildningssystem för sin överlevnad, vilket han beskriver på följande vis: ”ett samhälle kan bara överleva om det finns en tillräcklig grad av homogenitet bland dess medlemmar; utbildning vidmakthåller och förstärker denna homogenitet genom att från början i barnet befästa de grundläggande likheter som ett kollektivt liv kräver (1956, s. 71). Om det föregående antagandet stämmer, bör skolan ha en relativt stor makt över hur det framtida samhället ska se ut då man genom denna institution kan påverka vilka värderingar som ska överföras till nästa generation. I relation till detta menade den amerikanske utbildningsteoretikern Counts (i Stanley, 1981) att all utbildning oundvikligen medför ett mått av påbud och överföring av värderingar. Samhällets själva existens är beroende av dylika påbud och ”ett uppriktigt erkännande av detta faktum är en av de viktigaste yrkesförpliktelserna för en lärare” (i Stanley, 1981, s. 58). Counts menade vidare att man av dessa anledningar bör sätta upp konkreta mål för att skolan ska föra samhället på rätt kurs.

Med detta sagt, är det förståeligt att olika samhällsintressen kämpar om makten över skolan. Denna institution blir följaktligen ett ytterst relevant studieobjekt för den som är nyfiken på ett samhälles generella ideologiska landskap. Med tanke på dess samhällliga makt kan skolan på många sätt sägas vara en avbild av samhället då denna politiska institution har som en av sina uppgifter att fostra medborgare som ska skapa ett idealiserat framtida samhälle på basis av det nuvarande samhällets önskningar (Durkheim, 1956).

Historiskt sett kan olika organisationsformer för skolan konstateras där institutionens politiska dimension intensifierats alltmer i modern tid. I synnerhet sedan ett modernt och demokratiskt samhällsengagemang under andra hälften av 1800-talet började utmana tidigare förevigtagna sanningar från kyrkan och kungen. Med en kritisk inställning till dessa maktfaktorer fordrades en ny institution som kunde skapa samhörighet kring andra normsystem och föreställningar. Utbildningssystemet fick av denna anledning en central roll i samhället med två huvudsakliga uppgifter: att förbereda medborgarna för arbetsmarknaden samt att socialisera och fostra elever in i ett nytt normsystem. Med tiden kom skolan också att omfatta demokratisk fostran, det räckte inte med att inhämta kunskaper utan utbildningssystemet skulle också utveckla demokratisk kompetens hos samhällsmedlemmarna för att de senare skulle kunna utöva sina rättigheter och skyldigheter i det demokratiska samhällslivet (SOU, 2006:40). Med tanke på denna utveckling och massutbildningssystemets socialiserande och fostrande makt över samhället är det inte så märkligt att skolan varit en central fråga i den politiska debatten sedan demokratins intåg (Englund, 2005). Dessa aspekter ger skolan stor politisk betydelse då man genom denna apparat har viss makt över hur morgondagens samhälle ska se ut. Hur mycket politiken kan styra över skolan har skiftat under historiens gång men en vanlig metod för politisk maktutövning är att sätta upp statliga riktlinjer som i större eller mindre utsträckning styr den pedagogiska verksamheten. Exempel på politisk styrning kan man finna i form av läroplaner, kursplaner, skollagar och så vidare (Englund, 2005).

I en svensk kontext har skolans roll som ideologisk profilfråga varit nästintill omöjlig att missa under de senaste åren. Centralisering eller decentralisering? ”Flumskola” eller ”kunskapsskola”? Mer läxor eller inga läxor alls? Skotten har gått både löst, hårt, högt och lågt. Vinnaren under det senaste decenniet får ändå sägas vara f.d skolminister Jan Björklund

som lyckades få igenom en stor skolreform för samtliga skolformer med gradvis implementering från och med höstterminen 2011. Med nya läroplaner (Lgr 11) och ny skollag skulle nu den gamla, av Björklund benämnda ”flumskolan” (Skriftliga omdömen i höst, 2008) och dess läroplan (Lpo 94) ersättas av en ny skola med tydligare kunskapskrav och uppvärderad lärarroll i förhållande till de tidigare styrdokumentet (Utbildningsdepartementet, 2010). Men vad har egentligen förändrats?

För att få ett relevant svar på den nyligen ställda frågan fordras specificering. Vilken typ av förändring? På ett ytligt plan kan ingen som verkar inom den svenska utbildningssektorn ha undgått den nya betygsskalan, förändringen i kursplanens sammansättning, den nya skollagen, betyg i lägre åldrar med mera. För att få ett djupare svar frågar jag mig dock vart dessa förändringar för skolan och vilken syn på utbildning som ligger bakom? Det är i dessa frågor som föreliggande uppsats tar sitt avstamp.

Ett vanligt verktyg för att svara på dylika frågor kan man finna inom utbildningsfilosofin. Inom det utbildningsfilosofiska fältet brukar fyra olika strömningar dominera diskussionen: *perennialism*, *essentialism*, *progressivism* och *rekonstruktivism*. Alla dessa strömningar har sitt eget sätt att se på skolans roll, hur undervisningen bör ske, vad innehållet i undervisningen bör vara och så vidare (Se ex: Englund, 2005; Brameld, 1950; 1955).

Jag kommer som följer att kortfattat beskriva var och en av de fyra olika strömningarna enligt Englunds (2005) bearbetning av dem. *Perennialismen* ser på skolan som ett verktyg för att bevara samhället och menar att skolan bör förmedla eviga sanningar och bildning i klassisk bemärkelse för att uppnå målet med att bevara samhällets strukturer. *Essentialismen* ser också skolan som underordnad samhället med uppgift att anpassa elever till den rådande samhällsordningen. Undervisningen sker här med stark forskningsanknytning och ämnesuppdelning. *Progressivismen* sätter till skillnad från tidigare inriktningar eleven i centrum och menar att undervisning bör ske med grund i elevens egna erfarenheter istället för eviga sanningar. Skolan är också inom denna inriktning underordnad den nuvarande samhällsutvecklingens behov. *Rekonstruktivismen* har många likheter med den senaste inriktningen men skiljer sig i det att den ser skolan som en förändringsagent av samhället. Målet är att fostra kritiska medborgare med förmågan att värdera olika alternativ för att förbättra samhället snarare än att reproducera detsamma (Englund, 2005, ss. 229-244).

Gällande skillnader mellan Lpo 94 och Lgr 11 har jag funnit många studentuppsatser som fokuserar också på förändringen mellan kursplaner i särskilda ämnen (Se: Nilsson & Sidenvall, 2013; Visén & Nilsson, 2013). Då jag själv ska bli samhällskunskapslärare mot grundskolans senare år och gymnasiet är det förändringen i detta ämne som ligger mig varmast om hjärtat. Det är också ett mycket relevant ämne att analysera i förhållande till utbildningsfilosofierna då ämnet samhällskunskap kanske mer explicit än andra ämnen står i centrum för förmedling av de samhällsliga värden som vi demokratiskt har beslutat om, vilket följande citat från professor Tomas Englund belyser: ”Den svenska skolans samhällsorienterande innehåll fastställs politiskt via läroplaner, och det statuerar samt sanktionerar mer eller mindre uttalat en viss världsbild, en viss samhälls- och kunskapssyn” (Englund, 2005, s. 82). Relationen mellan samhällskunskap och vilken skolans medborgarfostrande roll ska vara blir än mer explicit när man vid en historisk överblick kan konstatera att samhällskunskapsämnet introducerades i den svenska skolan under benämningen *medborgarkunskap* i och med skolreformen 1918/19. Tidigare hade denna uppgift delvis genomförts i historieundervisningen (Englund, 2005, s. 297).

Jag har efter sökning i ämnet funnit studier som berör förändringen i samhällskunskap (Se ex: Visén & Nilsson, 2013) efter den tidigare nämnda skolreformen som sätts under 2011. Dessa studier fokuserar dock på praktiska konsekvenser i undervisningen eller analyserar kursplaner från andra utgångspunkter. Jag skulle därför vilja bidra med en undersökning om vilken utbildningsfilosofisk förändring som skett i kursplanen för ämnet samhällskunskap mellan Lpo 94 och Lgr 11.

Utöver att bidra rent kumulativt till det breda fält som utgörs av läroplansforskning känns det relevant att fördjupa diskussioner kring skolfrågor som i det offentliga ofta tenderar att stranda i grunda resonemang kring den eller andra sakfrågan. Vart har kursplanen i samhällskunskap tagit vägen ur ett utbildningsfilosofiskt perspektiv? Förhoppningen är att resultaten kan bidra som underlag till djupare diskussioner kring det svenska utbildningsväsendet i allmänhet och ämnet samhällskunskap i synnerhet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande uppsats är att undersöka om det skett någon utbildningsfilosofisk förändring i kursplanerna för ämnet samhällskunskap i samband med skiftet mellan Lpo 94 och Lgr 11. Utifrån detta övergripande syfte har därefter följande frågeställningar formulerats:

Vilka utbildningsfilosofiska drag framträder i kursplanerna för samhällskunskap i Lpo 94 och Lgr 11?

Vilka utbildningsfilosofiska förändringar kan identifieras mellan kursplanerna?

1.2 Utbildningsfilosofi

Som antyds i själva benämningen är utbildningsfilosofi en sammanslagning av utbildning och filosofi. Fältet är omfattande och innehåller många olika typer av inriktningar och strömningar. Den del av utbildningsfilosofin som kommer att utgöra det teoretiska ramverket för min uppsats är de fyra ovan beskrivna strömningarna som uppstod i det tidiga 1900-talets USA, där en livlig debatt om utbildning ägde rum, i synnerhet som en reaktion mot progressivismens inflytande. Brameld (1955) menar att utbildningsfilosofi är en sammanslagning av flera filosofiska discipliner som tillsammans bildar ett enhetligt fält där exempelvis kunskapssyn, undervisningssyn, samhällssyn integreras och bildar ett enhetligt utbildningsfilosofiskt perspektiv. Brameld uttrycker själv att utbildningsfilosofin ”is concerned with those characteristics that unite the innumerable aspects of education into one great field and also with the manner in which these reach out to encompass other fields” (1955, s. 41). Inom ramarna för detta övergripande teoretiska perspektiv har sedan de fyra olika strömningarna: *essentialism*, *perennialism*, *progressivism* och *rekonstruktivism* identifierats, där alla har sin egen syn på de för utbildningsfilosofin fundamentala frågorna om skolans syfte, organisation, undervisningsmetoder, kunskap m.m (Brameld, 1950; 1955).

Typologier över dessa fyra strömningar är frekvent använda för att studera vilka idéer som ligger bakom olika organisationsformer för skolan (Se ex: Englund, 2005, kap. 7). I sin avhandling använder Englund utbildningsfilosofierna ”som en slags nyckel för att kunna analysera olika uppfattningar om olika ämnens roll, hur skolans verksamhet ska byggas upp, etc:” (2005, s. 224). Det är också på det sättet som de fyra utbildningsfilosofiska inriktningarna ämnas användas i föreliggande uppsats. Jag avser inte att undersöka om filosofierna verkligen förekommer i verkligheten vilket är omöjligt då typologier är just förenklade bilder av verkligheten. Istället kommer de fyra utbildningsfilosofierna att

användas som verktyg för att se vilken syn på skolan, ämnet och undervisningen som ligger bakom kursplanerna. Vidare kan en jämförelse av de två kursplanerna avslöja om det har skett någon utbildningsfilosofisk förändring mellan dokumenten. Med utbildningsfilosofisk förändring avses då om någon skillnad mellan de två dokumenten kan skönjas i de idéer som finns om skolans roll, om vad värdefull kunskap är, om hur undervisningen ska gå till osv.

I metodkapitlet presenteras var och en av de utbildningsfilosofiska strömningarna mer ingående.

1.3 Tidigare forskning

Ett vanligt grepp inom läroplansforskning har varit att jämföra läroplaner och kursplaner över tid för att utröna skillnader och förändring i exempelvis synen på utbildning (Se: Lundgren, 1983; Englund, 2005; Linde, 2012). Ett relevant arbete i relation till en sådan historisk översikt över läroplaner är Tomas Englunds avhandling (2005) där han studerar kopplingen mellan samhälle och skola över tid med fokus på vilken typ av medborgare skolväsendet ska fostra. Med denna utgångspunkt identifierar Englund de samhällsorienterande ämnena som centrala då dess innehåll bestäms politiskt via styrdokumentet vilket vidare ”statuerar samt sanktionerar mer eller mindre uttalat en viss världsbild, en viss samhälls- och kunskapssyn” (Englund, 2005, s. 82). Som en delanalys i denna avhandling förekommer även en analys av det svenska skolväsendet över tid med en utbildningsfilosofisk referensram (ss. 260-278). Englund menar att den svenska skolan präglades främst av en perennialistisk och essentialistisk syn fram till sextiotalet då progressivismen vann mark i samband med skapandet av en gemensam grundskola. Denna förändring avspeglas i de läroplaner (Lgr 62, Lgr 69) som tillkom under perioden där man kan se spår av exempelvis mer elevcentrering, tvärvetenskaplighet och interaktion än tidigare. Därefter skulle det dröja till 1980 innan nästa läroplan för grundskolan kom ut (Lgr 80). Till skillnad från tidigare läroplaner, menar Englund att denna har drag av rekonstruktivism vilket bland annat visar sig genom förekomsten av formuleringar om vikten av att skolan ska ta ansvar för förmedling av demokratiska värden. När det kommer till nästa läroplan (Lpo 94) hävdas att denna (Englund, 1994, ss. 41-44) i någon utsträckning inneburit en tillbakagång till en mer klassisk kunskapssyn med anknytning till essentialism och perennialism.

Ett annat centralt namn inom läroplansforskningen är Göran Linde (Se ex: 2001). Något som kan relateras direkt till föreliggande uppsats är en jämförelse mellan Lpo 94 och Lgr 11 som Linde gör i *Det ska ni veta: En introduktion till läroplansteori* (2012). Linde menar att Lgr 11 är en tillbakagång till läroplanerna före Lpo 94 när det kommer till dokumentets uppbyggnad. Han analyserar dock inte dokumenten ur samma utbildningsfilosofiska utgångspunkt som Englund utan håller sig mer till en mer innehållslig jämförelse mellan de två dokumenten. Vid en sammanfattning kring förändringen mellan de två texterna framhåller Linde att Lgr 11 ”ger uttryck för en ambition om uppstramning av kunskapskraven” (2012, s. 142), då den målstyrning som Lpo 94 medförde ersatts av en mer innehållsbaserad styrning. Linde understryker dock att målstyrningen, som gav lärarna och skolorna stor makt att besluta om undervisningens innehåll, inte övergetts utan snarare nedprioriterats till förmån för starkare innehållslig styrning.

En annan studie med direkt koppling till utbildningsfilosofiska förändringar är Lundmarks (2006) studentuppsats som gör en historisk undersökning om synen på gymnasieskolan utifrån ett utbildningsfilosofiskt perspektiv. I studien förekommer en delanalys av kursplanerna i samhällskunskap för gymnasiet mellan 1965 och 1994. Han finner att kursplanen från 1965 hade en progressivistisk grundsyn med drag av både essentialism och

rekonstruktivism. Under sjuttioalets kursplaner försvinner de essentialistiska dragen medan de rekonstruktionistiska och progressivistiska dragen försvagas. Under åttiotalets kursplan stärks de rekonstruktionistiska och progressivistiska dragen märkbart för att sedan gå tillbaka något i och med kursplanen från 1994.

En annan studie med koppling till utbildningsfilosofier har gjorts av Nilsson och Sidenvall (2013) med syfte att undersöka svenskämnet förändringar över tid. Nilsson och Sidenvall frågar sig hur synen på svenskämnet har förändrats samt vilken utbildningsfilosofisk förändring som kan utläsas i kursplanerna för svenska under de senaste dryga femtio åren. Vad gäller de utbildningsfilosofiska förändringar som skett visar studien att svenskämnet har gått ifrån en mer essentialistisk utbildningssyn under sextioalet mot en mer rekonstruktivistisk framtoning i Lgr 80. Lpo 94 ska sedan ha varit en tillbakagång till de tidigare kursplanerna med spår av flera utbildningsfilosofier där progressivismen understryks som den mest framträdande. Lgr 11 har ska därefter ha inneburit en rekonstruktivistisk trend i svenskämnet i förhållande till Lpo 94.

Vad gäller föreliggande uppsats mer avgränsade omfång gällande skillnader i ämnet samhällskunskap mellan läroplanerna Lpo 94 och Lgr 11 finns också där en del gjorda studier, i synnerhet studentuppsatser. Bland dessa kan Visén och Nilssons (2013) intervjubaserade studie nämnas. I studien undersöks vilka förändringar ett antal samhällskunskapslärare har upplevt i och med förändringen mellan Lpo 94 och Lgr 11 samtidigt som en jämförande innehållsanalys av respektive läroplans kursplan för ämnet genomförs. Även om resultaten visade på att lärarna upplevt vissa skillnader i planering och undervisning så beskrevs likheterna som större än skillnaderna.

Som tidigare nämnts, kan jag inte finna någon studie som konkret studerar den utbildningsfilosofiska förändringen i kursplanen för samhällskunskap i samband med skiftet mellan Lpo 94 och Lgr 11. Det är här som föreliggande uppsats finner sin kunskapslucka och relevans. Min avsikt med undersökningen är att kunna bidra till att fördjupa diskussionen kring vilken utbildningsfilosofisk väg den svenska skolan tagit i allmänhet och ämnet samhällskunskap i synnerhet. När den utbildningsfilosofiska förändringen väl har definierats kan man vidare diskutera om vägvalet är rätt utifrån den omvärld vi lever i och den framtid vi har till mötes.

1.4 Avgränsningar

Med tanke på föreliggande uppsats begränsade omfång är avgränsningar nödvändiga för att koncentrera materialet och lyckas uppnå ett tillfredställande svar på den formulerade frågeställningen. Jag har exempelvis valt att enbart analysera grundskolans kursplaner för samhällskunskap. Anledningen till detta val är att grundskolan är den skolform som alla svenska medborgare obligatoriskt måste genomgå och som jag av den anledningen hoppas kan ge relevanta resultat utifrån uppsatsens ambitioner. Visserligen hade även andra skolformer kunnat inkluderas men då avgränsningar är nödvändiga känns grundskolan mest relevant.

Jag hade också kunnat inkludera läroplanerna med alla dess beståndsdelar i sin helhet. Ett sådant val skulle dock väsentligt utöka studiens omfång samtidigt som gedigna studier redan gjorts i en rad andra ämnen utifrån liknande teoretiska utgångspunkter.

I övrigt kan det understrykas att föreliggande uppsats inte kan säga något om huruvida den praktiska undervisningen har förändrats. För att svara på en sådan fråga måste fältarbete

göras och en del studier antyder till och med att lärarnas egna utbildningsfilosofiska grund kan ha större inflytande på undervisningen än statliga styrdokument (Se ex: Orlenius & Bigsten, 2006). Här kan också påpekas att det ligger utanför min uppsats ambitioner att undersöka relationen mellan utbildningspolitisk styrning och det praktiska genomförandet. Föreliggande studie fokuserar enbart kursplanerna som skolpolitiskt dokument och inte vilka effekter dessa dokument har. Vad som är i fokus är vilken utbildningsfilosofisk syn som kan identifieras i förändringen mellan kursplanerna snarare än hur den praktiska undervisningen har förändrats. På så sätt håller sig studien mer på ett teoretiskt plan inom läroplansforskning som kan jämföras med Lindes (2012) benämning ”formulering av läroplaner” (kap. 2).

1.5 Disposition

Uppsatsen disponeras som följer:

- Ett metodkapitel där jag utförligt redogör för vilket analysinstrument som valts för att på bästa sätt svara på frågeställningen och uppfylla syftet. Jag kommer i kapitlet också att presentera utbildningsfilosofierna mer ingående och diskutera svagheter och styrkor med den valda metoden. Vidare kommer också källmaterialet i form av kursplanerna att presenteras kortfattat.
- Ett kapitel bestående av en analys- och resultatdel där resultaten presenteras i form av tabeller och kommentarer.
- Till sist presenteras även en slutsats och diskussionsdel där också en avstämning i relation till uppsatsens frågeställning och syfte görs.

2.0 Metod

2.1 Idealtypsanalys

Den valda metoden för att svara på frågeställningarna och uppfylla syftet utgörs av en idealtypsanalys vilken Bergström och Boréus (2000) framhåller som ett adekvat val för den som vill undersöka fundamenten för ideologisk argumentation i olika typer av texter. Idealtypsanalysen går ut på att konstruera idealtypiska bilder av verkligheten vilka sedan jämförs med ett empiriskt underlag. Vikten ligger inte på att själva idealtyperna ska existera i verkligheten, vilket är en omöjlig uppgift, utan istället på att se relationen mellan det utvalda källmaterialet och den konstruerade idealtypen (Esaiasson et al, 2007, s. 160). Konkreta exempel på idealtypsanalys med utbildningsfilosofierna som utgångspunkt kan exempelvis finnas i Englunds (2005) tidigare nämnda undersökning av läroplanerna utifrån utbildningsfilosofierna eller Lundmarks (2006) tidigare nämnda studentuppsats.

Jag vill också understryka att andra metodval hade kunnat vara givande, såsom diskursanalys eller analyser av innehållslig karaktär. Som jag tidigare berört har några liknande ingångar redan genomförts samtidigt som en ideologisk diskursanalys av läroplanerna skulle vara nog så relevant och intressant att läsa. Denna uppgift lämnar jag dock vidare till andra studerande att ta sig an. Med tanke på studiens begränsade omfång och den funna kunskapsluckan är det just utbildningsfilosofiska aspekter som denna uppsats avser analysera.

2.2 Analysverktyg

Som antytts ovan kommer uppsatsens analysverktyg att utgöras av olika idealtyper som sedan jämförs med det empiriska materialet i form av de olika kursplanerna. Idealtyperna utgörs,

som jag tidigare nämnt, av fyra olika utbildningsfilosofier: essentialism, perennialism, progressivism och rekonstruktivism, vilket får till konsekvens att det är dessa som avses när utbildningsfilosofiska förändringar ska undersökas. Analysverktyget är konstruerat för att i två steg uppfylla syftet och svara på frågeställningarna. Först genom att identifiera de olika kursplanernas relation till utbildningsfilosofierna. Därefter jämförs dokumenten för identifiera vilken utbildningsfilosofisk förändring som skett mellan de två.

För att underlätta slutsatsdragning och tydliggöra analysverktyget ytterligare har idealtyperna operationaliserats genom olika analysdimensioner som därefter kommer att ställas som frågor till det empiriska materialet. Analysdimensionerna är, efter teoretisk genomgång av utbildningsfilosofierna, valda utifrån typiska kriterier hos idealtyperna vilka sedan kan jämföras med kursplanerna. Den första dimensionen utgörs av frågan *Vad?* och åsyftar kortfattat vad de olika filosofierna anser som värdefullt att lära sig. Den andra dimensionen utgörs av frågan *Hur?* och avser vilka metoder som filosofierna förespråkar i undervisningen. Den tredje och sista dimensionen är *Varför?* vilken avser vad det huvudsakliga syftet med undervisningen är.

Genom analysdimensionerna kan uppsatsens första fråga, som går ut på att identifiera vilka utbildningsfilosofiska drag som återfinns i kursplanerna, specificeras. Genom att de olika utbildningsfilosofiernas byggstenar operationaliseras genom dessa olika dimensioner kan sedan mer specificerade frågor ställas till källmaterialet vilket möjliggör en identifiering av kursplanernas relation till de olika utbildningsfilosofierna. De specificerade frågorna som kommer ställas till texterna i analysen blir därefter följande:

- Vad beskriver kursplanen att eleven ska lära sig?
- Hur beskriver kursplanen att eleven ska lära sig?
- Varför beskriver kursplanen att eleven ska lära sig?

2.3 Empiriskt material

Som redan nämnts vid åtskilliga tillfällen kommer uppsatsens empiriska underlag att utgöras av kursplanerna i samhällskunskap i Lpo 94 och Lgr 11. Jag vill här tydliggöra att läroplanen och kursplanen för Lpo 94 utgör separata dokument medan Lgr 11 har ett samlat häfte för både kurs- och läroplan. Kursplanerna för Lpo 94 publicerades dessutom i reviderad form ett par år senare (2000) under benämningen *Kursplaner 2000* som i sin tur reviderades ytterligare en gång under 2008. Denna senast reviderade versionen av *Kursplaner 2000* från 2008 är följaktligen den som kommer att analyseras. För enkelhetens skull kommer jag dock att benämna denna som Lpo 94 då den alltjämt är knuten till den läroplanen.

Jag kommer nedan att först presentera kursplanerna för Lpo 94 för att därefter göra detsamma med Lgr 11. Slutligen kommer även en kortare sammanfattning gällande de innehållsliga skillnaderna att göras.

2.3.1 Lpo 94

Jag kommer som följer att redogöra för uppbyggnaden av kursplanerna i Lpo 94:

- *Ämnets syfte och roll i utbildningen:* I denna del uttrycks ”hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls samt hur ämnet motiveras utifrån olika samhälls- och medborgarbehov.” (Skolverket, 2008, s. 5)

- *Mål att sträva mot:* I denna del uttrycks ”den inriktning undervisningen skall ha när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. De tydliggör därmed de kunskapskvaliteter som är väsentliga i ämnet. Dessa mål utgör det främsta underlaget för planeringen av undervisningen och sätter inte någon gräns för elevens kunskapsutveckling.” (Skolverket, 2008, s. 5)
- *Ämnets karaktär och uppbyggnad:* I denna del uttrycks ”ämnets kärna och specifika egenskaper samt väsentliga perspektiv som kan läggas på undervisningen i ämnet. Genom att olika ämnen har olika karaktär beskrivs de på skilda sätt.” (Skolverket, 2008, s. 5)
- *Mål att uppnå:* I denna del uttrycks: ”den miniminivå av kunskaper som alla elever skall uppnå det femte respektive det nionde skolåret. Målen uttrycker därmed en grundläggande kunskapsnivå i ämnet vid dessa bägge tidpunkter.” (Skolverket, 2008, s. 5)
- *Betygskriterier:* I denna del anges vad som krävs för att komma upp på de högre betygsstegen ”Väl godkänt” respektive ”Mycket väl godkänt”

Utöver den specifika kursplanen för samhällskunskap kan det nämnas att Lpo 94 också innehåller en gemensam kursplan för de samhällsorienterande ämnena. Detta faktum är i sig av relevans för uppsatens syfte och frågeställningar. Av den anledningen kommer både den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterade ämnena och den specifika kursplanen för ämnet samhällskunskap att analyseras.

2.3.2 Lgr 11

Jag kommer som följer att redogöra för kursplanernas uppbyggnad i Lgr 11:

- *Syfte:* I denna del beskrivs ämnets syfte i utbildningen.
- *Centralt innehåll:* I denna del beskrivs det stoff som kursen måste omfatta.
- *Kunskapskrav:* I denna del beskrivs vilka krav som eleven ska ha uppnått för en viss ålder. För årskurs sex och nio tillkommer också kunskapskriterier för att erhålla de olika betygen från E till A.

Vad gäller kursplanen för samhällskunskap kan här sägas att den tidigare gemensamma kursplanen för de samhällsorienterade ämnena slopats för att istället enbart ha ämnena separat. Kursplanerna i de samhällsorienterade ämnena har dock ett gemensamt innehåll för årskurs 1-3 inom ramen för varje ämnes separata kursplan.

2.3.3 Innehållsliga skillnader

Vid en jämförelse av dokumenten kan skillnader ses redan på uppbyggnadsnivå där ”strävandemål” och ”mål att uppnå” utbyts mot ”centralt innehåll” och ”kunskapskrav”. Dessutom är delarna färre i de nya kursplanerna än de gamla.

En annan intressant observation är att den samlade kursplanen för de samhällsorienterade ämnena helt slopats i Lgr 11. Detta faktum medför en viss obalans i jämförelsen då två

kursplaner från Lpo 94 kommer att analyseras och bara en från Lgr 11. Jag vill här understryka att då samhällskunskap i Lpo 94 omfattar båda dessa kursplaner ser jag inte möjligheten att utesluta någon av dem. Analysen skulle då inte bli korrekt. I synnerhet inte då denna skillnad i sig är relevant i förhållande till utbildningsfilosofierna.

2.4 Idealtyper

Jag kommer som följer att presentera var och en av de idealtypiska utbildningsfilosofierna. Därefter illustreras varje strömnings position i förhållande till de olika analysdimensionerna genom en summerande tabell. Presentationen är baserad på Englunds (2005, kap. 7) bearbetning av de olika filosofierna.

2.4.1 Progressivism

Progressivismen uppstod i USA under slutet av 1800-talet. Även om det finns många namn att nämna i relation till progressivismen, så får John Dewey sägas vara den centrala gestalten. Bevekelsegrunden för progressivismen var till en början att skapa ett utbildningssystem som kunde anpassas till samhällsutvecklingen och samtidigt utveckla demokratin. En avgörande skillnad mot tidigare var att man ställde eleven i centrum till skillnad från den traditionella ordningen där ämnet alltid hade kommit i främsta rummet. Den progressiva inriktningen har haft stort inflytande över utbildningspolitiken under hela 1900-talet, inte minst i Sverige (Englund, 2005, ss. 230-231).

Progressivismen ser skolan och samhället som en enhet snarare än separerade från varandra. Skolan ses således inte som ett samhällsförberedande redskap, utan istället som en integrerad del av samhället. John Deweys mantra ”learning by doing” ger vidare en god idé om progressivismens essens. Individens utveckling sker i aktiv interaktion med omvärlden. Av den anledningen bör undervisningen planeras på basis av elevens erfarenhet och nyfikenhet där de aktivt får pröva sig fram genom experiment och liknande aktiviteter. Lärarens uppgift är enligt denna inriktning att stimulera, utmana och vägleda eleven snarare än att överföra ett på förhand bestämt ämnesurval (Englund, 2005, ss. 229-234).

Som det klassiska citatet ovan antyder förstår denna inriktning kunskap som någonting praktiskt och att lära sig ämneskunskaper som man därefter inte kan använda i praktiken är således lönlöst. Undervisningen ska utgå ifrån att ge elever sådana ämneskunskaper som man kan ha praktisk nytta av vid problemlösning. På så sätt illustreras inriktningens fokus på att sätta elevernas utveckling i centrum istället för förmedling av ett särskilt lärostoff. En konsekvens av fokuset på elevcentrering är en ämnesövergripande undervisning då elevernas tankevärld inte är uppdelad efter traditionella discipliner (Englund, 2005, ss. 229-234).

En annan logisk följd av progressivismens integrerade syn på samhälle och skola är fokuset på främjande av samarbete. Eftersom skolan är en del av livet är samarbete viktigt vilket avspeglar sig i progressivistiska undervisningsformer. För att fostra demokratiska medborgare måste också skolan vara demokratisk och undervisningen bör därför ske i demokratisk form snarare än att en lärare undervisar om demokrati. Eleverna ska av den anledningen vara medbeslutande i undervisningens innehåll vilket i sin tur gör läraren till en guide och rådgivare snarare än en auktoritär figur som pekar med hela handen (Englund, 2005, ss. 229-234).

Nedan summeras progressivismens förhållande till var och en av analysdimensionerna:

Analysdimensioner	Progressivism
Vad?	Kunskaper som ger praktisk nytta Elevens erfarenhet och nyfikenhet i centrum
Hur?	Problembaserad undervisning Experiment Samarbete Ämnesintegrering
Varför?	Samhällsnytta

Tabell 1: Sammanfattning av idealtyp: Progressivism

2.4.2 Essentialism

Essentialismen uppstod som en reaktion mot progressivismens nedvärdering av ämneskunskaper. Enligt denna inriktning bör skolan förmedla ett antal allmänt vedertagna (essentiella) kunskapsämnen som utgör fundamenten för samhället. Dessa kunskapsämnen utgör en grundläggande del i det mänskliga arvet och kunskaper i essentiella ämnen är avgörande för att en individ ska kunna fungera i samhället (Englund, 2005, ss. 235-237).

För att tillägna sig dessa essentiella kunskaper fordras strikt självdisciplin och tålamod för att uppfylla långsiktiga mål. I undervisningen är läraren en förmedlare av kunskaper som eleven ska lyssna till snarare än den progressivistiska guiden. Metoderna bör i grunden vara traditionella i form av ämnesuppdelad kunskapsöverföring, baserad på bakomliggande vetenskapliga discipliner, från lärare till elev vilken sedan memorerar in de överförda ämneskunskaperna (Englund, 2005, ss. 235-237).

För att summera kan konstateras att essentialismen ser att eleven måste lära sig ett essentiellt lärostoff för att kunna agera i samhället. Detta lärostoff är uppdelat i olika separerade vetenskapliga discipliner. Eleven inhämtar kunskaper i de olika ämnena genom att läraren överför kunskaper vilka sedan memoreras och övas in för att befastas (Englund, 2005, ss. 235-237).

Nedan presenteras idealtypen essentialism och dess förhållande till analysdimensionerna:

Analysdimensioner	Essentialism
Vad?	Kunskaper för att kunna verka i samhället Ämnet i centrum Allmänt vedertagen kunskap
Hur?	Överföring Memorering Självdisciplin Ämnesuppdelning
Varför?	Samhällsförberedande

Tabell 2: Sammfattning av idealtyp: Essentialism

2.4.3 Perennialism

Perennialismen bär likt essentialismen på en kritik mot att ämnena nedvärderas i det progressivistiska utbildningssystemet. Kritiken kommer dock från ett något annorlunda perspektiv än den essentialistiska. Medan essentialismen har sin bas i en vurm för den moderna teknologiska kulturen i det västerländska samhället, kommer perennialismen från en klassisk humanistisk position, både från sekulär och religiös tradition. Inriktningen är djupt kritisk mot försöken till att anpassa skolan efter den samhällsekonomiska utvecklingen i form av exempelvis yrkesutbildningar och liknande. Skolan bör istället fokusera på att utveckla elevernas förnuft genom att förmedla de eviga sanningar som står att finna i klassiska ämnen. Perennialismen skiljer sig här från essentialismen då den ser vissa kunskaper som eviga och oberoende av samhällsutvecklingen i övrigt (Englund, 2005, ss. 237-238).

Av de ovan beskrivna anledningarna bör skolan fokusera på överföring av tidlöst lärostoff istället för mer föränderligt modernt ämnesurval. Man bör lägga upp undervisningen för att utveckla elevernas förnuft vilket vidare kommer få dem att bete sig rationellt, vilket i längden inte bara gynnar eleven själv utan även samhället i stort. Tanken är att människan är densamma oavsett om samhället förändras eller inte. Fokus bör därför vara att utveckla eleverna som människor genom studier av klassiska ämnen från det mänskliga kulturarvet såsom litteratur, filosofi, historia, konst, språk, vetenskap och andra klassiska kunskapsdiscipliner (Englund, 2005, ss. 237-238).

Samanfattat kan konstateras att perennialismen vill bevara samhällets strukturer genom förmedling av eviga sanningar från det mänskliga kulturarvet. För att uppnå detta mål bör eleverna studera tidlöst lärostoff istället för moderna föränderliga ämnen. Ett sådant fokus riskerar istället att vilseleda elever och i förlängningen fördärva samhället (Englund, 2005, ss. 237-238).

Nedan presenteras idealtypen perennialism och dess förhållande till analysdimensionerna:

Analysdimensioner	Perennialism
Vad?	Kunskaper för att utveckla förnuftet Eviga sanningar Kunskaper för att bevara kulturarv
Hur?	Överföring/förmedling
Varför?	Samhällsbevarande

Tabell 3: Sammanfattning av idealtyp: Perennialism

2.4.4 Rekonstruktivism

Rekonstruktivismen uppstod ur progressivismen i 1930-talets USA. Där essentialismen och, i synnerhet, perennialismen underströkt en närmast apolitisk syn på skolan där sanningar är eviga alldeles oavsett vad som sker runt omkring, hade progressivismen med sitt fokus på elevaktiva problembaserade undervisningsmetoder med demokratiska inslag banat väg för att knyta samman skolan och samhällsutvecklingen ur ett politiskt perspektiv. Dewey och progressivisterna gick dock aldrig längre än att se skolan och samhället som en integrerad enhet, där individens utveckling beskrevs som ett mål i sig och där andra mål inte skulle formuleras för skolan då verksamheten där var en del av livet och livet en del av verksamheten. Det är i denna kontext som rekonstruktivismen uppstår som en kritik av progressivismens hållningslöshet i relation till skolans demokratiska målsättningar samt ett alltför stort fokus på individen. I kontrast till denna hållningslöshet menar man att skolan kan och bör vara en förändringsagent för att göra samhället genuint demokratiskt (Englund, 2005, s. 238-240). Framträdande rekonstruktivister som exempelvis Counts (i Stanley, 1981, s. 58) menar att skolan oundvikligen förmedlar vissa ideologiska värden och att explicita mål för skolan bör sättas upp för att säkerställa att institutionen går i riktning mot ett mer demokratiskt samhälle. Undervisningen i skolan bör av den anledningen vara normativ med ett verkligt demokratiskt samhälle som mål.

Med stort fokus på de samhällsorienterande ämnena bör skolan inte akta sig för att ta i konfliktfyllda frågor som rör samhällets organisering. Konflikter och problem bör istället stå i centrum och granskas kritiskt av eleverna för att sedan värdera vilka alternativ som är de bästa för att förändra och förbättra samhället i en mer demokratisk riktning. Granskningen av samhällsproblem kan heller inte begränsas av traditionella ämnesuppdelningar vilket får till konsekvens att en ämnesövergripande undervisning förespråkas (Englund, 2005, ss. 238-243).

Sammanfattningsvis kan sägas att progressivismen och rekonstruktivismen sammanfaller i många aspekter, såsom elevfokusering, problembaserad undervisning, demokratiska undervisningsformer, samarbete, ämnesintegrering. Rekonstruktivismen går dock steget längre när det kommer till skolans roll i samhället där institutionen ses om en förändringsagent för ständig prövning och förbättring av samhället.

Nedan presenteras idealtypen rekonstruktivism och dess förhållande till analysdimensionerna:

Analysdimensioner	Rekonstruktivism
Vad?	Kunskaper för att förändra samhället Kritisk granskning Värdering av olika alternativ
Hur?	Problembaserad undervisning Reflektion Samarbete Ämnesintegrering
Varför?	Samhällsförändring

Tabell 4: Sammanfattning av idealtyp: Rekonstruktivism

2.5 Analysschema

Nedan presenteras det konstruerade analysverktyget som kommer att läggas som ett raster över det empiriska materialet i form av de olika kursplanerna.

Analysdimensioner	Progressivism	Essentialism	Perennialism	Rekonstruktivism
Vad?	Kunskaper som ger praktisk nytta Elevens erfarenhet och nyfikenhet i centrum	Kunskaper för att kunna verka i samhället Ämnet i centrum Allmänt vedertagen kunskap	Kunskaper för att utveckla förnuftet Eviga sanningar Kunskaper för att bevara kulturarv	Kunskaper för att förändra samhället Kritisk granskning Värdering av olika alternativ
Hur?	Problembaserad undervisning Experiment Samarbete Ämnesintegrering	Överföring Memorering Självdisciplin Ämnesuppdelning	Överföring/förmedling	Problembaserad undervisning Reflektion Samarbete Ämnesintegrering
Varför?	Samhällsnytta	Samhällsförberedande	Samhällsbevarande	Samhällsförändring

Tabell 5: Sammanfattning av idealtyper

2.6 Tolkning – Validitet/Reliabilitet – Intersubjektivitet

En fördel med det ovan presenterade analys-schemat är att tolkningen av källmaterialet begränsas genom tydliga analyskriterier. En positiv konsekvens av detta är att analysen blir mindre känslig för min egen subjektivitet vid tolkning av materialet. Analysen kan också på så sätt genomföras utan större problem. (Bergström & Boréus, 2005, ss. 23-25)

Det är av relevans att nämna att det är jag själv som valt de teoretiska utgångspunkterna i konstruktionen av analysverktyget vilket i högsta grad påverkar analysen och slutsatserna. Detta val går följaktligen att kritisera då utbildningsfilosofi omfattar fler perspektiv än enbart de fyra strömningarna samtidigt som beskrivningen av dessa också kan variera. Jag känner mig dock trygg i att utgå från Englund (2005) bearbetning av utbildningsfilosofierna då han är frekvent använd i liknande studier och av stor tyngd i sammanhanget.

Angående konstruktionen av analysverktyget kan det också hävdas att andra teoretiska perspektiv hade varit relevanta såsom läroplanskoder eller utbildningskonceptioner (Se: Lundgren, 1983; Englund, 2005). Man hade också kunnat inkludera andra dimensioner av läroplansforskningen såsom ”transformering” eller ”realisering” av läroplaner (Se: Linde, 2012). Ytterligare en uppenbar ingång hade varit att använda Barr, Barth och Shermis (1977) typologi över olika traditioner i samhällskunskapsundervisningen vilka dessutom till viss del är baserade på utbildningsfilosofierna.

Jag vill i detta fall återigen understryka föreliggande uppsats begränsningar och vill påpeka att undersökningen enbart fokuserar på en del av utbildningsfilosofin även om de fyra valda är allmänt vedertagna, av stor relevans och hämtade från en relevant och frekvent använda källa inom fältet (Englund, 2005). Jag vill samtidigt påpeka att ingen analys kan täcka alla vinklar och att även om uppsatsen inte säger allt om utbildningsfilosofiska förändringar mellan de olika kursplanerna, så säger de åtminstone något. Esaiasson m. fl (2007) understryker också att ”idealtypsanalyser har inte samma behov av fullständighet utan där betyder regeln närmast att den föreslagna indelningen skall säga något väsentligt om undersökningsobjekten” (ss. 126-163). Detta kriterium tycker jag att det för uppsatsen konstruerade analysverktyget uppfyller.

Ett viktigt begrepp vid undersökningar av det här slaget är validitet som avser om undersökningen verkligen analyserar det den utger sig för att göra (Esaiasson, et al. 2007, s. 63). I detta fall är ju syftet att undersöka vilken utbildningsfilosofisk förändring som skett mellan de olika kursplanerna. Jag känner mig mycket bekväm med operationaliseringen av ”utbildningsfilosofi” i form av de fyra ovan beskrivna strömningarna som är både välanvända och av stor relevans inom ämnet. Strömningarna har dessutom operationaliserats vidare genom specificerade analysdimensioner för att kunna ställa direkta frågor till källmaterialet och på så sätt besvara frågeställningar och uppfylla syftet. Validiteten i uppsatsen får av dessa anledningar sägas vara hög.

Ett uppenbart metodologiskt problem är analysverktygets brist polaritet. Vissa av idealtyperna går in i varandra och analysverktyget uppfyller därmed inte helt kravet på att vara uttömmande, som är centralt vid undersökningar av det här slaget. Jag är fullt medveten om denna svaghet men väljer alltså att inkludera alla fyra då det kan ge intressanta resultat i de analysdimensioner där de skiljer sig samt för att kunna jämföra med tidigare gjorda studier i ämnet. Hur-dimensionen är här av relevans då rekonstruktivismen och progressivismen är tätt sammanbindna samtidigt som essentialismen och perennialismen uppvisar likheter.

I övrigt hade jag hade kunnat använda mig av ett öppnare förhållningssätt till analysen, vilket exempelvis Lundmark (2006) gör i sin uppsats. Jag anser dock det valda analysverktyget vara det mest lämpliga för uppgiften. Dels för att undvika ett alltför stort mått av subjektivitet samt för en tydlig och pedagogisk presentation och analys. Utgångspunkterna och genomförandet är dock i allt väsentligt desamma som i Lundmarks studie.

Angående reliabiliteten i studien kan vissa tveksamheter finnas i studien. Reliabiliteten avgörs av "frånvaro av slumpmässiga eller osystematiska fel" (Esaiasson et al, 2007, s. 70). Med tanke på att några av utbildningsfilosofierna sammanfaller i hur-dimensionen finns risken att andra skulle komma fram till andra resultat. Vid tveksamma fall kommer jag därför placera möjliga formuleringar i flera kategorier för att undkomma denna problematik. I övrigt kommer upprepade och noggranna analyser göras för att få ett så trovärdigt resultat som möjligt. Det förhandskonstruerade analysverktyget höjer också reliabiliteten då det minskar risken för personlig påverkan av analysen. Av denna anledning ges också uppsatsen ett högt mått av intersubjektivitet då risken att andra skulle komma fram till ett vitt skilt resultat är liten.

3.0 Analys/resultat

Jag kommer som följer att redogöra för de huvudsakliga resultaten från analysen. Resultaten presenteras utifrån de tre olika analysdimensionerna *Vad?*, *Hur?* och *Varför?*. Jag kommer först att beskriva resultaten från analysen av Lpo 94 för att därefter göra detsamma med Lgr 11. Därefter kommer en jämförelse av kursplanernas förhållande till analysdimensionen att göras. Efter det kommer även en tabell som illustrerar de huvudsakliga resultaten från varje analysdimension att presenteras.

Slutligen kommer även en sammanfattande jämförelse av Lpo 94 och Lgr 11 i förhållande till utbildningsfilosofierna att presenteras.

3.1 Analysdimension: Vad?

3.1.1 Lpo 94

Angående analysdimensionen *vad* kan båda kursplanerna i Lpo 94 sägas ha övervägande rekonstruktivistiska drag då samhällsutvecklande kunskaper är genomsyrande vilket exemplifieras i citat som "Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling." (s. 67). Den första delen av föregående citat kan också kopplas till essentialismen och progressivismen då det kan ses som både praktiskt nyttigt eller essentiellt värdefullt. Den sista formuleringen om en "hållbar samhällsutveckling" får dock kopplas till rekonstruktivismen och strömningens framtidsorienterade förändringsideal.

I övrigt finns andra starkt färgade rekonstruktivistiska formuleringar som beskriver vikten av att eleverna kritiskt granskar samhället och värderar olika handlingsalternativ. Exempel på dylika formuleringar kan ses i följande citat där dokumentet understryker vikten av att eleverna "utvecklar sin förmåga att kritiskt granska samhällsförhållanden och kunna se konsekvenser av olika handlingsalternativ" (s. 88).

En del formuleringar kan också som väntat lyftas in i flera kategorier, exempelvis formuleringen: "Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle" (s. 67). Denna formulering kan ses som rekonstruktivistisk, progressivistisk och essentialistisk. Rekonstruktivistisk blir den då den

lyfter fram demokratin, vilket också på sätt och vis gäller för de andra två. Formuleringen har också en tydlig praktisk orientering då man ska tillägna sig kunskaper för att kunna ”agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle”. Citatet kan således ses som progressivistiskt då man har praktisk nytta av dylika kunskaper, men också essentialistiskt då de beskrivna kunskaperna kan tolkas som essentiella när man kommer ut i samhällslivet.

Det finns också en del rent essentiella drag som handlar om vikten av att förstå centrala begrepp inom ämnet vilket kan jämföras med essentialismens fokusering på vetenskaplighet och att sätta ämnet i centrum.

Angående perennialismen är det svårt att hitta direkta drag i kursplanerna även om följande citat kan sägas vara perennialistiskt: ”Grundläggande i de samhällsorienterande ämnena är beskrivningar och analyser av samhällssystem, kulturarv, religiösa och idémässiga traditioner som inslag i den väv som bildat och bildar människors livs- och referensramar.” (s. 69). Här kan en fokusering på vikten av kunskaper om idé- och kulturarv ses, vilket vidare har en direkt relation till perennialismens fokus på inhämtande av kunskaper för att bevara det mänskliga kulturarvet.

För att summera, kan konstateras att kursplanerna för samhällskunskap i Lpo 94 har en stark rekonstruktivistisk inriktning i förhållande till analysdimensionen *vad*. Detta då formuleringar om samhällsgranskande, värdering av alternativ och samhällsförändring är genomsyrande och återkommande. Med detta sagt förekommer även progressivistiska formuleringar i viss utsträckning. Vissa essentialistiska och perennialistiska drag har också identifierats men i betydligt mindre utsträckning.

3.1.2 Lgr 11

Vad gäller kursplanen för samhällskunskap i Lgr 11 i förhållande till analysdimensionen *vad* kan de mest framträdande dragen sägas vara progressivistiska med inslag av rekonstruktivism och essentialism. Det rekonstruktivistiska kan exempelvis ses i formuleringar om att eleverna ska ”utveckla kunskaper om hur man kritiskt granskar samhällsfrågor och samhällsstrukturer.” (s. 199). Strömningen kan även observeras i citat som framhåller att eleven ska tillägna sig kunskaper för att reflektera över ”värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199).

De progressivistiska dragen är dock än mer frekvent förekommande där formuleringar om att undervisningen ska ge elever möjlighet ”att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar” (s. 199), vilket tydligt kan kopplas till strömningens fokus på att elevens erfarenhet och nyfikenhet ska stå i centrum för innehållet.

Progressivismens fokus på att lära sig saker som har praktisk nytta är också återkommande vilket illustreras av följande citat: ”Undervisningen ska ge eleverna verktyg att hantera information i vardagsliv och studier” (s. 199). Citatet har en tydlig relation till progressivismens pragmatiska kunskapssyn vilken belyses ytterligare genom en fokusering på att eleverna tillägnar sig kunskaper om ”arbetsmarknadens och arbetslivets förändringar och villkor, till exempel arbetsmiljö och arbetsrätt. Utbildningsvägar, yrkesval och entreprenörskap i ett globalt samhälle” (s. 203). Föregående formulering kan emellertid också sorteras in under den essentialistiska synen då sådana kunskaper är nödvändiga för att verka i samhället.

Vad gäller essentialismen har också denna strömning en central roll i kursplanen. Detta syns inte minst i själva upplägget med ett "centralt innehåll" (ss. 200-204). Under denna rubrik anges det lärostoff som bör ingå i undervisningen vilket tydligt kan kopplas till essentialismens fokusering på fördefinierad ämneskunskap som utgångspunkt för innehåll snarare än elevens egna erfarenheter. Essentialistiska segment kan också identifieras i formuleringar om vikten av att förstå centrala "samhällsvetenskapliga begrepp och modeller" (s. 199) för att kunna analysera samhällsstrukturer.

När det kommer till perennialistiska segment är dessa mer lätträknade än övriga men förekommer fåtalet gånger i samband med formuleringar om kulturella och religiösa aspekter. Sådana exempel kan ses i det centrala innehållet för årskurs 1-3, de enda åldrar där ett ämnesövergripande lärostoff för de samhällsorienterade ämnena beskrivs. Här kan man exempelvis läsa vikten av att förstå "Kristendomens roll i skolan och på hemorten förr i tiden" (s.200), vilket möjligen kan relateras till perennialismens fokus på kunskaper för att bevara kulturarvet.

Slutligen kan konstateras att Lgr 11 domineras av en progressivistisk syn med betydande inslag av både essentialism och rekonstruktivism i förhållande till analysdimensionen *Vad?*. Spår av perennialismen förekommer också men i betydligt mindre omfattning än de övriga strömningarna.

3.1.3 Jämförelse av Lpo 94 och Lgr 11 i förhållande till analysdimensionen *Vad?*

Vid en jämförelse av kursplanerna i förhållande till analysdimensionen *Vad?* kan sägas att Lpo 94 har starkare koppling till rekonstruktivismen än Lgr 11. Även om skillnaderna inte är milsvida så kan Lgr 11 sägas ligga närmare framförallt essentialismen och progressivismen än vad Lpo 94 gör. Detta syns genom en tydligare fokusering på samhällsförberedande och praktiska kunskaper och det centrala innehållet som i någon mån understryker kunskaper i särskilda ämnen som essentiella att lära sig snarare än att elevens erfarenhet står i centrum.

Jag kommer nedan presentera en tabell som illustrerar de huvudsakliga resultaten av analysdimensionen *Vad?*

ANALYSDIMENSION : VAD?	Lpo 94	Lgr 11
<p>REKONSTRUKTIVISM</p> <p>Kunskaper för att förändra samhället</p> <p>Kritisk granskning</p> <p>Värdering av olika alternativ</p>	<p>”Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling.” (s. 67)</p> <p>”I de samhällsorienterande ämnena är det ett viktigt inslag att låta eleverna urskilja och bearbeta etiska valsituationer, argumentera för och se konsekvenserna av olika ställningstaganden och tillvägagångssätt.” (s. 69)</p> <p>”I kunskapsområdet betonas lokala och globala fördelningsfrågor och ansvaret för att uppnå en rättvis och fredlig världsordning. Strävanden som sker i omvärlden för att finna lösningar och nå balans beskrivs och diskuteras.”</p> <p>”Förutom förståelse för det komplicerade samspelet mellan mark, vatten och luft är det viktigt att insikter skapas om hur förändringar i landskapet och i samhället sker som resultat av kamp och kompromisser mellan olika intressen som står i konflikt med varandra. Sådana kunskaper skall ge beredskap för ett konstruktivt förhållningssätt inför såväl lokala som globala förändrings- och överlevnadsfrågor.” (s. 70)</p> <p>”utvecklar sin förmåga att använda olika informationskällor och ett kritiskt förhållningssätt till dessa” (s. 68)</p> <p>”utvecklar sin förmåga att kritiskt granska samhällsförhållanden och kunna se konsekvenser av olika handlingsalternativ” (s. 88)</p>	<p>”Genom undervisningen ska eleverna också ges förutsättningar att utveckla kunskaper om hur man kritiskt granskar samhällsfrågor och samhällsstrukturer.” (s. 199)</p> <p>”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med de mänskliga rättigheterna och med demokratiska processer och arbetsätt. Den ska också bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om, och förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle.” (s. 199)</p>
<p>PROGRESSIVISM</p> <p>Kunskaper som ger praktisk nytta</p> <p>Elevers erfarenhet och nyfikenhet i centrum</p>	<p>”Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle.” (s. 67)</p> <p>”tillgodogör sig kunskaper för att kunna agera i lokala och globala frågor” (s. 88)</p>	<p>”Undervisningen ska ge eleverna verktyg att hantera information i vardagsliv och studier och kunskaper om hur man söker och värderar information från olika källor.” (s. 199)</p> <p>”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med de mänskliga rättigheterna och med demokratiska processer och arbetsätt.” (s. 199)</p> <p>”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar.” (s. 199)</p> <p>”Arbetsmarknadens och arbetslivets förändringar och villkor, till exempel arbetsmiljö och arbetsrätt. Utbildningsvägar, yrkesval och entreprenörskap i ett globalt samhälle. Några orsaker till individens val av yrke och till löneskillnader.” (s. 203)</p>
<p>ESSENTIALISM</p> <p>Kunskaper för att kunna verka i samhället</p> <p>Ämnet i centrum</p> <p>Allmänt vedertagen kunskap</p>	<p>”Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle.” (s. 67)</p> <p>”förstår centrala begrepp som gör det möjligt att på ett självständigt sätt söka, bilda och använda kunskap om samhällsfrågor” (s. 68)</p>	<p>”Eleverna ska vidare ges möjlighet att utveckla kunskaper om samhällsvetenskapliga begrepp och modeller.” (s. 199)</p> <p>”analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller” (s. 199)</p> <p>”Centralt innehåll” (s. 200-204)</p> <p>”Arbetsmarknadens och arbetslivets förändringar och villkor, till exempel arbetsmiljö och arbetsrätt. Utbildningsvägar, yrkesval och entreprenörskap i ett globalt samhälle. Några orsaker till individens val av yrke och till löneskillnader.” (s. 203)</p>
<p>PERENNIALISM</p> <p>Kunskaper för att utveckla förnuftet</p> <p>Eviga sanningar</p> <p>Kunskaper för att bevara kulturarv</p>	<p>”Grundläggande i de samhällsorienterande ämnena är beskrivningar och analyser av samhällssystem, kulturarv, religiösa och idémässiga traditioner som inslag i den väv som bildat och bildar människors livs- och referensramar.” (s. 69)</p>	<p>”Hemortens historia. Vad närområdets platser, byggnader och vardagliga föremål kan berätta om barns, kvinnors och mäns levnadsvillkor under olika perioder.” (s. 200)</p> <p>”Kristendomens roll i skolan och på hemorten förr i tiden.” (s. 200)</p>

Tabell 6: Sammanfattning av analysdimensionen Vad?

3.2 Analysdimension: Hur?

3.2.1 Lpo 94

När det kommer till kursplanerna i Lpo 94 och deras förhållande till analysdimensionen *Hur?* kan det nämnas att själva strukturen i sig faller mer åt det progressivistiska och rekonstruktivistiska hållet då dokumentet är målstyrt. Av den anledningen beskrivs inga metoder för hur undervisningen ska gå till, utan istället ”strävandemål” och ”mål att uppnå”. Detta är dock en medveten struktur för att lämna mer makt åt läraren, eleverna och skolorna att utforma vilka undervisningsmetoder som anses vara de bästa för att uppnå de uppsatta målen (Se: Linde, 2012). Själva formuleringen ”att skolan ska sträva efter att eleven utvecklar kunskaper” (ex: s. 87) kan relateras till en elevcentrerad kunskapssyn där det är eleven själv som ska utveckla kunskaper istället för att dessa ska överföras från en auktoritet. På så sätt kan själva kursplansstrukturen ses mer som progressivistisk/rekonstruktivistisk då kunskap förstås som en process som bör utgå från eleven själv.

Även om inga explicita rekommendationer för undervisningens upplägg förekommer i texterna kan spår av utbildningsfilosofiernas syn på metoder utläsas. Ett exempel på detta kan vi se i återkommande formuleringar om ämnets ”tvärvetenskaplighet” (s. 88) vilket förtydligas ytterligare med tanke på att det både finns en separat kursplan för samhällskunskap och en gemensam för de samhällsorienterande ämnena. Detta fokus på ämnesintegrering kan tydligt kopplas till rekonstruktivismen och progressivismen.

Andra drag av de två nämnda strömningarna kan identifieras i segment om ”reflektion” och att eleven ”undersöker” samhälleliga problem (ss. 67-68). Detta har tydliga kopplingar till problembaserade rekonstruktivistiska/progressivistiska undervisningsmetoder. I formuleringar om vikten av att eleven ska kunna ”delta i en demokratisk beslutsprocess” (s. 89) finns andra drag av dessa två inriktningar då det antyds att eleverna aktivt ska delta i sådan process snarare än att lära sig ”om” demokrati. Detta kan tolkas som att själva arbetsformen ska vara demokratisk snarare än att en lärare förmedlar hur en sådan process går till.

För att summera kan konstateras att då kursplanerna inte i sig innehåller några handlingsrekommendationer för hur undervisningen ska gå till är det svårt att relatera texterna direkt till analysdimensionen *Hur?*. Å andra sidan avslöjar kursplanernas struktur en stark dragning åt det progressivistiska/rekonstruktivistiska hållet vilket vidare förstärks av formuleringar kring hur man ser på ämnet. På så sätt får kursplanerna i Lpo 94 sägas ha en tydlig koppling till de två tidigare nämnda strömningarna snarare än en essentialistisk/perennialistisk inriktning.

3.2.2 Lgr 11

Vad gäller Lgr 11:s relation till analysdimensionen *Hur?* kan det nämnas att kursplanen inte ger några explicita handlingsrekommendationer för hur undervisningen bör gå till. Man finner dock snabbt spår av en rekonstruktivistisk/progressivistisk inriktning redan i inledningen av texten, vilket illustreras av formuleringar som understryker vikten av att ”eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar” (s. 199). Citatet ger uttryck för att elevens erfarenhet är viktig i planeringen vilket kan relateras direkt till progressivismen. Själva meningsuppbyggnaden i en del formuleringar förstärker också dragen av en dessa två strömningars undervisningssyn då det påpekas att samhällskunskapsämnet ska ”syfta till att eleverna utvecklar kunskaper” (s. 199). Det är alltså eleverna själva som genom

undervisningen utvecklar kunskaper snarare än att kunskapen passivt överförs från lärare till elev. Det påpekas även att eleverna genom samhällskunskapen ska ges möjligheten att ”utveckla en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer” (s. 199), vilket kan relateras till de två nämnda strömningars fokus på ämnesintegrering i undervisningen.

Kursplanen beskriver också att undervisningen ska göra eleverna förtrogna med ”demokratiska processer och arbetsätt” (s. 199), vilket också det har starka kopplingar till progressivismen och rekonstruktivismen. Denna relation stärks ytterligare med formuleringar som understryker vikten av att kunna reflektera över ”värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199).

Med tanke på att kursplanen inte innehåller några direkta handlingsrekommendationer är det svårt att finna direkta kopplingar till essentialistiska/perennialistiska drag gällande denna analysdimension. Det ska dock sägas att en del lösa drag till essentialismen kan spåras, vilket i någon mån illustreras av förekomsten av ett ”centralt innehåll” (ss. 200-204), där lärostoffet kan tolkas vara grunden för planeringen snarare än elevernas erfarenhet. Det finns också en del formuleringar som understryker vikten av att lära sig *om* ”värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199), vilket antyder någon form av överföring av fasta värden vilket vidare kan ställas i kontrast till rekonstruktivistiskt/progressivistiskt inriktade metoder som mer fokuserar på att arbetsprocessen i sig ska vara demokratisk.

För att summera kan sägas att kursplanen i Lgr 11 till största delen har rekonstruktivistiska/progressivistiska drag när det kommer till analysdimensionen: *Hur?* Likt kursplanerna i Lpo 94 finns inga direkta handlingsrekommendationer men spår av vilken syn som finns på undervisningens genomförande kan utläsas av en del formuleringar. Några drag av essentialism kan också identifieras som beskrivits ovan.

3.2.3 Jämförelse av Lpo 94 och Lgr 11 i förhållande till analysdimensionen *Hur?*

Vid en jämförelse av dokumenten i relation till denna analysdimension framträder fler likheter än skillnader. En stor grund till det är att ingen av kursplanerna i vare sig Lgr 11 eller Lpo 94 har några explicita handlingsrekommendationer. Av vad som kan utläsas i kursplanerna är det dock rekonstruktivismen och progressivismen som är mest framträdande. Formuleringarna är snarlika och båda kursplanerna innefattar aspekter som demokratiskt arbetsätt, tvärvetenskaplighet, elevcentrering, reflektion vilka samtliga kan kopplas till en progressivistisk/rekonstruktivistisk undervisningssyn. Lgr 11 lutar dock något mer åt det essentialistiska hållet, kanske främst beroende på dess struktur snarare än innehållet. Det faktum att den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterande ämnena från Lpo 94 har slopats, undantaget gemensamt centralt innehåll i årskurs 1-3, för att istället enbart ha separata ämnesplaner kan ses som steg i en essentialistisk riktning med en mer ämnesuppdelad syn. Spår av detta kan också ses i texterna där Lpo 94 på ett mer framträdande sätt understryker vikten av tvärvetenskaplighet inom samhällskunskap. Även om denna aspekt finns kvar i Lgr 11 får den sägas ha försvagats eller nedprioriterats i jämförelse med Lpo 94.

Jag kommer nedan att presentera en tabell med de huvudsakliga resultaten från analysdimensionen *Hur?*

ANALYSDIMENSION HUR?	Lpo 94	Lgr 11
REKONSTRUKTIVISM : Problembaserad undervisning Reflektion Samarbete Ämnesintegrering	<p>”Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven...” (s. 87)</p> <p>”Syftet är att stimulera till reflektion över mänskligt tänkande och handlande och över företeelser i samhället” (s. 67)</p> <p>”kunna ur ett samhällsperspektiv söka information från olika källor, bearbeta, granska och värdera uppgifterna samt i olika uttrycksformer redovisa resultat och slutsatser” (s. 71)</p> <p>”Särskild vikt skall läggas vid förmågan att ur ett samhällsorienterat perspektiv uppfatta helheter och samband” (s. 72)</p> <p>”undersöker och förstår samhälleliga samband och sammanhang” (s. 68)</p> <p>”Utbildningen skall öppna för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” (s. 87)</p> <p>”Ämnet samhällskunskap är till sin uppbyggnad och karaktär mång och tvärvetenskapligt” (s. 88)</p> <p>”kunna delta i en demokratisk beslutsprocess” (s. 89)</p> <p>”I de samhällsorienterade ämnena är det ett viktigt inslag att låta eleverna urskilja och bearbeta etiska valsituationer, argumentera för och se konsekvenserna av olika ställningstaganden och tillvägagångssätt.” (s.69)</p>	<p>”Undervisningen i ämnet samhällskunskap ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur individen och samhället påverkar varandra” (s. 199)</p> <p>Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer.” (s. 199)</p> <p>”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar” (s. 199)</p> <p>”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med de mänskliga rättigheterna och med demokratiska processer och arbetssätt. Den ska också bidra till... förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199)</p> <p>”reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser” (s. 200)</p>
PROGRESSIVISM: Problembaserad undervisning Experiment Samarbete Ämnesintegrering	<p>”Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven...” (s. 87)</p> <p>”Särskild vikt skall läggas vid förmågan att ur ett samhällsorienterat perspektiv uppfatta helheter och samband” (s. 72)</p> <p>”undersöker och förstår samhälleliga samband och sammanhang” (s. 68)</p> <p>”Utbildningen skall öppna för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” (s. 87)</p> <p>”Ämnet samhällskunskap är till sin uppbyggnad och karaktär mång och tvärvetenskapligt” (s. 88)</p> <p>”Ämnets breda och mångfasetterade karaktär gör det möjligt att analysera och belysa de globala utvecklingsfrågorna ur ett helhetsperspektiv” (s. 88)</p> <p>”kunna delta i en demokratisk beslutsprocess” (s. 89)</p> <p>”I de samhällsorienterade ämnena är det ett viktigt inslag att låta eleverna urskilja och bearbeta etiska valsituationer, argumentera för och se konsekvenserna av olika ställningstaganden och tillvägagångssätt.” (s.69)</p>	<p>”Undervisningen i ämnet samhällskunskap ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur individen och samhället påverkar varandra. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer.” (s. 199)</p> <p>”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar”(s. 199)</p> <p>”Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med de mänskliga rättigheterna och med demokratiska processer och arbetssätt. Den ska också bidra till... förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199)</p> <p>”reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser” (s. 200)</p>
ESSENTIALISM: Överföring Memorering Självdisciplin Ämnesuppdelning		<p>”Centralt innehåll” (ss. 200-204)</p> <p>Den ska också bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om... värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle.” (s. 199)</p>
PERENNIALISM: Överföring/förmedling		

Tabell 7: Sammanfattning av analysdimensionen Hur

3.3 Analysdimension: Varför?

3.3.1 Lpo 94

När det kommer till Lpo 94:s kursplaner i relation till analysdimensionen *Varför?* kan spår av flera strömningar identifieras. Det finns i dokumentet ett tydligt fokus på att skolan ska medverka i skapandet av individer som kan agera som medborgare i ett ”demokratiskt samhälle” (s. 68). Ett sådant syfte kan kopplas till essentialismen och progressivismen såväl som rekonstruktivismen. I dokumentet framträder vidare en återkommande

framtidsorientering där det exempelvis beskrivs att skolan ska bidra till att utveckla "elevernas framtidsberedskap" (s. 70). Samtidigt understryks att "De demokratiska värdena är inte en gång för alla givna. Samhällets medborgare måste tillsammans tolka, förankra, försvara och ständigt utveckla demokratin" (s. 69). Liknande framtidsorienterande formuleringar är frekvent förekommande i dokumentet och kan tydligt relateras till rekonstruktivismens syn på skolan som en förändringsagent av samhället då institutionen inte bara ska förmedla särskilda demokratiska värden eller vara i symbios med det demokratiska samhället, utan också bidra till att utveckla och förändra samhället i demokratisk riktning. Tendensen understryks ytterligare i formuleringar som påpekar att samhällskunskapsundervisningen ska ge eleverna en grund för medverkan "till en hållbar samhällsutveckling" (s. 67). En "hållbar samhällsutveckling" kan här tolkas som någonting som för tillfället inte existerar men som undervisning i ämnet ska bidra till att sträva efter att uppnå i framtiden.

I övrigt kan också mer rent progressivistiska samhällsnyttiga syften identifieras i texten. Detta kan exempelvis ses i följande citat: "I ett komplext samhälle med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt är förmågan att tillägna sig ny kunskap väsentlig" (s. 87). Här kan konstateras att fokus ligger på att inhämta kunskaper som man har praktisk nytta av i det nuvarande "komplexa samhället". Citatet kan också sorteras in i det essentialistiska facket då sådana kunskaper på god grund kan ses som samhällsförberedande. Andra progressivistiska drag kan identifieras i formuleringar som hävdar att undervisning ska syfta till att eleven inte bara förstår vad demokratin innebär utan också "praktiserar demokratin värdegrund" (s. 87). Dyliga formuleringar har en tydlig relation till progressivismens praktiska inriktning och skiljer sig från essentialismens mer förmedlande drag.

När det kommer till essentialismens samhällsförberedande syn kan, utöver det tidigare citatet, formuleringar om vikten av att vara "förtrogen... .. med sina rättigheter och skyldigheter... i ett demokratiskt samhälle" (s. 68), kopplas till denna strömning.

För att summera Lpo 94:s kursplaner förhållande till analysdimensionen *Varför?* kan de starkaste relationerna sägas vara till rekonstruktivismen då formuleringar med framtids- och utvecklingsorientering är centrala och frekvent återkommande. Samtidigt kan progressivismen och essentialismen spåras i form av mer praktiskt, samhällsförberedande citat. Det kan också påpekas att de tre nämnda strömningarna har en demokratisk grund men från olika utgångspunkter vilket gör att en del formuleringar kan tillhöra flera idealtyper.

3.3.2 Lgr 11

Vad gäller Lgr 11:s relation till analysdimensionen *Varför?* kan spår av flera strömningar identifieras. Progressivismen är tydligt närvarande i texten där kunskaper som har direkt nytta i samhället beskrivs vilket följande citat exemplifierar: "Undervisningen ska ge eleverna verktyg att hantera information i vardagsliv" (s. 199). Texten framhåller också att ämnet ska ge eleverna verktyg att ta ansvar för sitt handlande i "en komplex värld" (s. 199), vilket kan förstås som ett samhällsnyttigt syfte utifrån ett nutidsperspektiv. Citatet har också en tydlig relation till essentialismens samhällsförberedande position i förhållande till denna analysdimension. Texten lyfter dessutom fram vikten av att lära sig om arbetsmarknaden och dess snabba förändring vilket också det kan relateras till både essentialismen och progressivismen då det är både praktiskt samhällsnyttigt och samhällsförberedande.

Ett stort fokus läggs vidare på skolans demokratiska värdegrund vilket kan kopplas till olika utbildningsfilosofier. Det beskrivs exempelvis att undervisningen ska bidra till "att eleverna

tillägnar sig kunskaper om, och förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199). Detta citat kan direkt relateras till essentialismen då det understyker vikten av lära sig ”...om ... värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle”. Detta stämmer väl överens med essentialismens samhällsförberedande förhållningssätt till skolans syfte med en mer förmedlande än kritisk syn på demokratin. Samma citat kan också kopplas till rekonstruktivismen och dess reflekterande samhällsförändrande syn på skolans roll vilket exemplifieras genom att kursplanen understyker att verksamheten ska bidra till ”förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199).

Vad gäller rekonstruktivismen kan denna strömning identifieras i ett antal ytterligare formuleringar. Exempelvis understyks vikten av att förstå hur ”olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen” (s. 199), vilket kan relateras till strömningens förändringsorientering, något som ytterligare förstärks av formuleringar som framhåller vikten av att förstå ”betydelsen av jämställdhet” (s. 199), samt förmågan att fundera över hur ens handlingar påverkar miljön och komma med förslag på hur man kan bidra till ”hållbar utveckling” (s. 204). Här kan ”hållbar utveckling” och ”jämställdhet” förstås som samhällsmål vilka ännu inte är uppfyllda där skolan kan spela en roll, vilket vidare kan sorteras in i ett rekonstruktivistiskt fack.

För att summera kan Lgr 11:s kursplan sägas ha drag av rekonstruktivism, progressivism och essentialism när det kommer till analysdimensionen *Varför?*. Det är svårt att peka ut någon enskild som mer framträdande än någon annan då spår av alla de tre nämnda är frekvent förekommande. Relationen till essentialismens och progressivismens mer nutidsorienterade position i form av samhällsnytta och samhällsförberedande kan dock sägas vara mer framträdande än rekonstruktivismens tydliga framtidsorientering.

3.3.3 Jämförelse av Lpo 94 och Lgr 11 i förhållande till analysdimensionen *Varför?*

Vad som kan understrykas vid en jämförelse av kursplanerna i förhållande till analysdimensionen *Varför?* är att de rekonstruktivistiska dragen tonats ned något i Lgr 11 i jämförelse med Lpo 94. I Lpo 94 kan de rekonstruktivistiska dragen identifieras både mer explicit och frekvent än i Lgr 11. Samtidigt innehåller Lpo 94 betydligt större mängd text än Lgr 11, i synnerhet då samhällskunskapen ingår i två kursplaner, och har av anledningen större möjligheter att ge fördjupade beskrivningar i förhållande till skolans syfte.

Fokuset i Lgr 11 ligger i större uträkning på nutid än framtid vilket resulterar i starkare kopplingar till progressivismen/essentialismen. Ord som ”framtidsberedskap” är borttagna i Lgr 11, samtidigt som Lpo 94:s formuleringar om att eleverna ska utbildas för att ”utveckla demokratin” inte förekommer. För att summera kan sägas att inga stora förändringar har skett där det mest slående är en essentialistisk/progressivistisk tendens i Lgr 11 i förhållande till Lpo 94.

Jag kommer nedan att presentera de huvudsakliga resultaten från analysdimensionen *Varför?*

ANALYSDIMENSION : VARFÖR ?	Lpo 94	Lgr 11
REKONSTRUKTIVISM : Samhällsförändring	<p>”Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling” (s. 67)</p> <p>”De demokratiska värdena är inte en gång för alla givna. Samhällets medborgare måste tillsammans tolka, förankra, försvara och ständigt utveckla demokratin” (s. 69)</p> <p>”I det samhällsorienterande perspektivet ingår att... klart ta ställning mot sådana som innebär kränkningar av andra människor” (s. 69)</p> <p>”Genom att beakta skeenden som passerat samt studera och värdera skeenden i nuet utvecklas elevernas framtidsberedskap” (s. 70)</p> <p>”...eleven... omfattar och praktiserar demokratis värdegrund” (s. 87)</p> <p>”...eleven... tillgodogör sig kunskaper för att kunna agera i lokala och globala frågor som är viktiga för ett hållbart samhälle” (s. 88)</p> <p>”Samhällskunskapens fokus är nutiden. Genom att vidga förståelsen för det som sker i både det lokala och det globala samhället bidrar ämnet med kunskaper som varje individ behöver för att bedöma och påverka såväl den egna som samhällets framtid.” (s. 89)</p>	<p>”Den ska också bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om, och förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199)</p> <p>”Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen” (s. 199)</p> <p>”ger utifrån detta förslag på hur man kan bidra till hållbar utveckling” (s. 204)</p>
PROGRESSIVISM: Samhällsnytta	<p>”...eleven... blir förtrogen med sina rättigheter och skyldigheter som medborgare i ett demokratiskt samhälle” (s. 68)</p> <p>”I ett komplext samhälle med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt är förmågan att tillägna sig ny kunskap väsentlig” (s. 87)</p> <p>”...eleven... omfattar och praktiserar demokratis värdegrund” (s. 87)</p>	<p>”Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld” (s. 199)</p> <p>”Undervisningen ska ge eleverna verktyg att hantera information i vardagsliv” (s. 199)</p> <p>”...eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor” (s. 199)</p> <p>”Däriigenom ska eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor” (s. 199)</p> <p>”Arbetsmarknadens och arbetslivets förändringar och villkor, till exempel arbetsmiljö och arbetsrätt. Utbildningsvägar, yrkesval och entreprenörskap i ett globalt samhälle. Några orsaker till individens val av yrke och till löneskillnader.” (s. 203)</p>
ESSENTIALISM: Samhällsförberedande	<p>”...eleven... blir förtrogen med sina rättigheter och skyldigheter som medborgare i ett demokratiskt samhälle” (s. 68)</p> <p>”...eleven... förstår centrala begrepp som gör det möjligt att på ett självständigt sätt söka, bilda och använda kunskap om samhällsfrågor” (s. 68)</p> <p>”I ett komplext samhälle med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt är förmågan att tillägna sig ny kunskap väsentlig” (s. 87)</p>	<p>”Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld” (s. 199)</p> <p>”Eleverna ska vidare ges möjlighet att utveckla kunskaper om samhällsvetenskapliga begrepp och modeller” (s. 199)</p> <p>”Den ska också bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om... värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199)</p> <p>”Arbetsmarknadens och arbetslivets förändringar och villkor, till exempel arbetsmiljö och arbetsrätt. Utbildningsvägar, yrkesval och entreprenörskap i ett globalt samhälle. Några orsaker till individens val av yrke och till löneskillnader.” (s. 203)</p>
PERENNIALISM: Samhällsbevarande		

Tabell 8: Sammanfattning av analysdimensionen *Varför?*

3.4 Sammanfattande jämförelse mellan Lpo 94 och Lgr 11

Vid en sammanfattande jämförelse av de olika kursplanerna kan hävdas att inga dramatiska utbildningsfilosofiska förändringar har skett mellan Lpo 94 och Lgr 11. Vad som är mest nämnvärt är att en progressivistisk/essentialistisk trend kan identifieras i Lgr 11 i förhållande till Lpo 94. I samtliga analysdimensioner framträder en nedtoning av de rekonstruktivistiska dragen i Lgr 11 kontra Lpo 94. Man kan också konstatera denna trend redan på strukturnivå i form av det centrala innehållet och slopandet av den gemensamma kursplanen. Det senare får också till konsekvens att Lpo 94 innehåller betydligt mer text att analysera än Lgr 11, vilket också gör att Lpo 94 kan ha mer djupgående formuleringar och förklaringar kring vad verksamheten åsyftas göra.

I Lpo 94 finns ett tydligare mer framträdande framtids- och utvecklingsperspektiv som har fått stryka på foten för Lgr 11:s mer avskalade format där nutiden och praktiska, samhällsförberedande aspekter är av större vikt, vilket går i linje med essentialistiska/progressivistiska trend som finns i Lgr 11. En annan avgörande skillnad är nedprioriteringen av tvärvetenskapligheten som inte alls ges samma framträdande roll i Lgr 11 som i Lpo 94, bortsett själva slopandet av den gemensamma kursplanen.

Samtidigt är det viktigt att påpeka att rekonstruktivistiska drag visst kan identifieras i Lgr 11. Poängen är att de blivit mindre framträdande i jämförelse med Lpo 94. Det är också här den mest framträdande skillnaden mellan kursplanerna i förhållande till utbildningsfilosofierna har identifierats.

4.0 Slutsatser och diskussion

4.1 Slutsatser

Denna uppsats syfte var att undersöka vilka utbildningsfilosofiska förändringar som skett i kursplanen för samhällskunskap mellan Lpo 94 och Lgr 11. För att uppfylla syftet formulerades två frågeställningar där den första gick ut på att identifiera de utbildningsfilosofiska dragen i kursplanerna samtidigt som den andra frågan gick ut på att jämföra de olika kursplanerna för att utläsa förändringen.

Gällande den första frågan kan sägas att Lpo 94 huvudsakligen präglas av rekonstruktivistiska drag med inslag av progressivism och essentialism. De rekonstruktivistiska dragen syns framförallt genom en framträdande framtidsfokusering där eleverna inte bara ska fostras till samhällsdeltagande utan också stimuleras till att kritisera samhället för att utveckla och förbättra detsamma. Rekonstruktivistiska/progressivistiska undervisningsmetoder kan också utläsas där problemfokusering, elevcentrering och ämnesintegrering är framträdande. Detta syns också på innehållslig basis då Lpo 94 innehåller ytterligare en ämnesövergripande samhällsorienterad kursplan i tillägg till den separata.

När det kommer till Lgr 11 präglas denna av progressivistiska, essentialistiska såväl som en del rekonstruktivistiska drag. De progressivistiska dragen kan ses i ett fokus på att placera elevens erfarenheter i centrum för undervisningen, samtidigt som problembaserad undervisning nämns. De rekonstruktivistiska dragen syns i form av formuleringar om reflektion och kritik av samhällsstrukturer samt i de ovan beskrivna undervisningsmetoderna som denna strömning i viss mån delar med progressivismen. Essentialismen är också framträdande med stor vikt på kunskaper om centrala begrepp och givna demokratiska värden. Samtidigt kan det förbestämda ämnesurvalet i form av det centrala innehållet relateras

till essentialismens ämnesfokusering. Essentialismen kan också ses i en tydlig ämnesuppdelning mellan de samhällsorienterande ämnena även om vissa formuleringar antyder ämnesintegrering.

Vid en jämförelse av de två kan sägas att kursplansbytet inte inneburit några dramatiska utbildningsfilosofiska förändringar. Samtidigt kan en tydlig nedprioritering av rekonstruktivistiska drag skönjas i Lgr 11 i förhållande till Lpo 94. Detta illustreras genom en tydligare ämnesuppdelning, och mindre framtidsfokusering. De essentialistiska dragen har samtidigt stärkts något i och med ämnesuppdelningen och en uppvärdering av traditionella ämneskunskaper.

Slutligen kan en del metodologiska problem nämnas då bristen på polaritet i analysverktyget komplicerade genomförandet av analysen. Detta var jag var medveten om på förhand vilket jag också beskrev i metodkapitlet. Flertalet formuleringar kunde följaktligen placeras under flera kategorier. Jag har efter förmåga beskrivit hur materialet har tolkats och hur utbildningsfilosofierna har identifierats. Man kan kanske så här i efterhand förorda ett mer uteslutande analysverktyg för att få ett än mer tillförlitligt resultat. Med utbildningsfilosofierna är detta dock problematiskt då man kan missa flera väsentliga aspekter genom ett sådant förfarande. Jag vill dock hävda att resultaten i sig är tillräckligt tillförlitliga och valida för att dra väsentliga slutsatser i förhållande till syfte och frågeställningar.

4.2 Diskussion

Även om skillnaderna inte är milsvida mellan kursplanerna är det mest framträdande i resultaten att kursplanen för samhällskunskap i Lgr 11 inneburit en nedprioritering av rekonstruktivismen i förhållande till Lpo 94. I någon mån kan resultaten också sägas vara förväntade med tanke på retoriken som försiggick i den föregående debatten där tydligare kunskapskrav och vikten av att lämna "flumskolan" bakom sig var återkommande. Resultaten går också i linje med Lindes (2012) innehållsliga analys som pekar på att Lgr 11 inneburit en uppstramning av kunskapskraven i skolan.

Med tanke på debatten innan och efter implementeringen av Lgr 11 är jag personligen inte förvånad över resultatet i min undersökning. Man kan dock ställa sig frågan om en mer nutidsorienterad och samhällsförberedande syn på samhällskunskapsämnet är ett riktigt vägval i en tid där vi står inför avgörande framtidsutmaningar i form av framförallt en global miljöproblematik som sannolikt kommer att medföra stora samhällsförändringar och följaktligen ställa stora krav på framtidens medborgare. Ur den aspekten är Lgr 11:s nedprioritering av framtidsorientering i förhållande till Lpo 94 något förvånande.

Samtidigt är det viktigt att påpeka att kursplanerna i Lgr 11 inte på något sätt hindrar lärare från att arbeta med en viss metodik eller med framtidsorientering. Denna undersökning kan heller inte på något sätt avgöra hur den faktiska undervisningen har förändrats. För detta fordras fältstudier av praktisk art vilket exempelvis Visén och Nilsson (2013) genomfört i liten skala i sin intervjustudie. I denna påvisades inga större skillnader i arbetssätt förutom vissa förändringar i planering och undervisning. Med tanke på att Lgr 11 inte inneburit några större förändringar, framförallt inte när det kommer till *Hur?*-dimensionen framstår Visén och Nilssons resultat som relativt logiska. Å andra sidan fordras större studier med både större urval och mer genomlysande metoder såsom observationer och liknande, för att kunna svara på hur undervisningen har förändrats i samhällskunskap mellan Lpo 94 och Lgr 11. Jag tänker mig också att tidsaspekten kan vara av vikt här, då nya styrdokument förmodligen tar lång tid att implementera som önskat. Här finns relevanta ingångar för att komplettera min uppsats.

Uppsatsens resultat bidrar vidare till en historisk utbildningsfilosofisk översikt där det framträder en bild av en svensk skolpolitik som efter Lgr 80 influerats av en mer essentialistisk/progressivistisk syn på skolan i allmänhet och samhällskunskap i synnerhet (Englund, 1994; Lundmark, 2006). Denna bild är dock inte helt samstämmig då Nilsson och Sidenvall (2013) framhåller att Lgr 11 inneburit en rekonstruktivistisk tendens i kursplanen för svenskämnet. Detta är intressant då det antyder att olika ämnen kan ta olika utbildningsfilosofisk riktning inom ramen för samma dokument (Lgr 11). Det är relevant att diskutera och fundera över hur detta kan vara möjligt med tanke på att det är samma regering som utfärdat läroplanen med kursplaner för samtliga ämnen. Personligen funderar jag över om det möjligen kan ha att göra med olika ämnessyn och att olika ämnen har olika roll i utbildningen. Kanske kan Lgr 11:s större fokus på ämnesseparering spela in då varje ämne då har friare ramar än i ett mer holistiskt präglat dokument. Personligen finner jag i detta sammanhang goda möjligheter till framtida studier. En sammanfattning av olika ämnens utbildningsfilosofiska förändringar inom läroplaner skulle inte bara vara intressant att läsa utan också nödvändiga för att få svar på vart den svenska skolan i sin helhet har tagit vägen i och med implementeringen av Lgr 11.

Som samhällskunskapslärare, och för lärare överlag, är det också relevant att vara medveten om och att reflektera över vilken syn på utbildning som ligger bakom de kursplaner man har att förhålla sig till. Det är ju vi som lärare som ska genomföra de direktiv som beslutas om politiskt och ett medvetande om vilken syn på utbildning som ligger bakom styrdokumentet ingår inte bara i arbetsbeskrivningen som tjänsteman utan är också nödvändigt för att kunna granska, kritisera och utveckla verksamheten. Samtidigt bör det påpekas att resultaten i undersökningen inte nödvändigtvis innebär en omvälvande utbildningsfilosofisk förändring i det dagliga arbetet som lärare. Kursplanen i Lgr 11 är fortfarande relativt öppen i sin utformning och föreskriver exempelvis inte arbetsmetoder eller liknande. Å andra sidan känns det ytterst relevant att reflektera över vilken utbildningsfilosofisk grund man själv står på som lärare då man i yrket medvetet eller ej, i någon mån överför värderingar till eleverna. Counts hävdar, som nämndes i inledningen, att ”...en av de viktigaste yrkesförpliktelserna för en lärare” är att erkänna själva faktumet att all utbildning oundvikligen medför ett mått av påbud och förmedling av värderingar (i Stanley, 1981, s. 58). Här kan denna studie bidra till en diskussion om vilka värderingar och vilken syn på skolan som både kursplanen för samhällskunskap och man själv som lärare förmedlar. Man kan därifrån vidare diskutera vart både samhällskunskapen och skolan tagit vägen samt vilken utbildningssyn vi vill ha. Den här uppsatsen kan här bidra till läraryrket som en analytisk utgångspunkt för att granska både sig själv, verksamheten och styrdokumentet ur ett utbildningsfilosofiskt perspektiv.

I övrigt visar också studiens resultat att kursplansskiftet inneburit en del praktiska utbildningsfilosofiska skillnader. Exempelvis kan Lgr 11 sägas ställa högre krav på de samhällskunskapslärare som förespråkar ett ämnesövergripande arbetssätt då sådana aspekter nedprioriterats i Lgr 11. Då denna aspekt är mindre explicit i Lgr 11 kan möjligen ansvaret sägas vara högre på de enskilda lärarna att exempelvis organisera ett ämnesövergripande projekt. En annan förändring där resultaten visar en uppenbar utbildningsfilosofisk skillnad i praktiken kan ses i det ”centrala innehållet”. Genom denna essentialistiskt färgade förändring är vi lärare ålagda att inkludera ett visst material i undervisningen vilket skiljer sig åt från Lpo 94 där målstyrning och elevens erfarenheter är mer centrala i planeringen. Uppsatsens resultat har åtminstone hjälpt mig i min lärarroll att synliggöra hur sådana förändringar inte är någonting värdeneutralt. Vad som är en bra undervisningsmetod och en bra utbildning är helt enkelt beroende på vem man frågar.

En annan förtjänst med uppsatsen är att den kan hjälpa till att lyfta skoldebatten till ett större perspektiv där man istället för att diskutera den enskilda sakfrågan kan resonera över vad skolans roll i samhället ska vara och vilka medborgare den ska fostra. På så sätt kan man möjligen föra in ytligare skolpolitiska resonemang i ett bredare sammanhang för att granska och påverka utvecklingen. Detta känns personligen ytterst relevant med tanke på den politiska makten över skolan och den nuvarande parlamentariska situationen där populismen vuxit sig allt starkare.

Slutligen vill jag säga att min förhoppning är att denna undersökning kan bidra som en utgångspunkt för diskussioner om vart samhällskunskapsämnet har tagit vägen och åt vilket håll det bör gå i framtiden.

5.0 Källor

5.1 Tryckta källor:

- Barr, R, Barth, J & Shermis, S. (1977) *Defining the Social Studies*. Washington D. C. National Council for the Social Studies
- Bergström, G & Boréus, K. (2000) *Textens mening och makt, Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Brameld, T. (1950) *Patterns of Educational Philosophy. A Democratic Interpretation*. New York: World Book Company.
- Brameld, T. (1955) *Philosophies of Education: in Cultural Perspective*. New York: World Book Company
- Durkheim, É. (1956) *Education and Sociology*. Glencoe: Free Press.
- Englund, T. (1994) Utbildningspolitiskt systemskifte. *Utbildning och demokrati*, 3(1), 41-54.
- Englund, T. (2005) *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2007) *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Linde, G. (2012) *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur
- Linde, G. (2001) *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur
- Lundgren, U. (1983) *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Orlenius, K. & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken. Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Runa.
- Skolverket (2008) *kursplaner och betygskriterier 2000, Grundskolan. Reviderad version 2008*. Västerås: Edita Västra Aros.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes
- Stanley, W. (1981) The radical reconstruct rationale for social education. *Theory and Research in Social Education*. vol. 8 nr. 4, ss. 55-79.
- Statens offentliga utredningar (2006) *SOU 2006: 40, Utbildningens dilemma: Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Edita

5.2 Digitala källor:

Lundmark, F. (2006) *Skolans syfte mellan 1965 och 1994*. Umeå Universitet: Examensarbete. Hämtad den 2014-11-25 på:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:140458/FULLTEXT01.pdf>

Nilsson, E & Sidenvall, E. (2013) *Vilken Svenska? En jämförande analys av kursplaner i svenska under de senaste femtio åren*. Uppsala Universitet: Examensarbete. Hämtad den 2014-12-01 på:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:630319/FULLTEXT01.pdf>

Skriftliga omdömen i höst. (2008) *Svenska dagbladet*. 2008-01-15. Hämtad den 2015-01-19 på:

http://www.svd.se/nyheter/inrikes/skriftliga-omdomen-i-host_775025.svd

Utbildningsdepartementet. (2010) *Nya läroplanen sätter tydliga mål för lärare och elever*. Pressmeddelande 2010-10-11. Hämtad den 2014-12-01 på:

<http://www.regeringen.se/sb/d/12466/a/153375>

Utbildningsdepartementet. (2010) *Jan Björklund presenterar ny läroplan*. Pressmeddelande 2010-10-08. Hämtad den 2014-12-01 på:

<http://www.regeringen.se/sb/d/12466/a/153226>

Visén, A & Nilsson, E (2013) *Förändringens vindar: En intervjubaserad studie som jämför 1994- och 2011 års kursplaner i samhällskunskap för grundskolans senare år*. Hämtad den 2014-12-01 på:

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:688838/FULLTEXT01.pdf>