

Lärare om eller i värden?

En diskursanalys av de svenska läroplanerna

Abstract

This is a discourse analysis inspired by Foucault of the Swedish curriculums. My purpose is to describe the change in the shaping of citizens with focus on the discourse regarding how we should view values, freedom and the norms and values of the society in which they were written. I have also used existing research on the Swedish schools and the curriculums in regards to their historical context and the modern inspiration from Habermas deliberative democracy ideals. This have helped shaped a sharper purpose for the essay and a deeper understand of the curriculums as a whole. The conclusion is that the roles of the teachers and the school have changed from being educators about values to having a role of education in and to transfer the values of the existing society on to the students. The ways in which values are being discussed have also changed from a “valuenihilism” to a “valueobjectivism”.

Nyckelord: Diskursanalys, skolan, läroplanerna, medborgarfostran

Antal

ord:

9799

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund	2
1.2	Syfte och frågeställning.....	4
2	Metod och material	6
2.1	Material	6
2.1.1	Läroplanerna.....	6
2.1.2	Tidigare forskning	6
2.2	Metod	7
2.2.1	Diskursanalys	7
2.2.2	Metodologisk utgångspunkt	8
2.3	Tillvägagångssätt.....	9
2.4	Centrala begrepp	10
2.4.1	Värdenihilism	10
2.4.2	Värdeobjektivism	11
3	Analys	12
3.1	Skolans ansvar	12
3.2	Begreppet frihet.....	15
3.3	1969 års läroplan	16
3.4	1980 års läroplan	18
3.5	1994 års läroplan	20
3.6	Sammanfattning	21
4	Avslutande diskussion	24
5	Referenser	26

1 Inledning

Skolan spelar alltid en central roll för formandet av medborgare, både i förmedlingen av kunskap och i synen på samhället och omvärlden. Det gör den alltid intressant att granska, medialt och för forskare samt politiker. Både som kunskapskälla och som förmedlare av värden.

Sociologen Mikael Carleheden skriver;

”Undervisning har aldrig bara handlat om att lära ut fakta. Den har alltid också – mer eller mindre öppet och medvetet – handlat om att överföra de värden samhället i allmänhet förfäktar.” och argumenterar för att skolan är det *”viktigaste instrumentet det offentliga samhället har för att påverka det uppväxande släktets normativa övertygelser”*. (Carleheden, 2010, s.109)

Det är inte svårt att hålla med om det avslutande påståendet, trots allt spenderar de flesta av samhällets medborgare minst nio år, ofta fler, inom det offentliga skolväsendet – det är inte svårt att förstå varför skolan är ett intressant forskningsämne, men vad ska man skriva om, och hur?

Det jag intresserar mig för i den här uppsatsen är hur skolans och lärarnas roll som *”fostrare av medborgare”* ser ut och hur det har förändrats över tiden? Hur har de svenska läroplanerna utvecklats, från vad, till vad, och hur?

Med utgångspunkt i Foucaultiansk diskursteori vill jag med den här uppsatsen ge ett något skilt perspektiv från det som tidigare skrivits som huvudsakligen inspirerats av Jurgen Habermas. Jag ser det som ett komplement till en annars utmärkt och intressant forskning som jag rekommenderar att läsa för den som är intresserad och jag skriver det också för att jag själv finner frågorna väldigt relevanta i dagens samhälle som alltmer tycks präglas av värdekonflikter. Hur utrustar skolan oss för att hantera dessa och med vilka ideal? Mitt syfte är dock bara att försöka beskriva utvecklingen i den svenska skolan och då med fokus på diskurser i läroplanerna, inte att uttala mig om vad som är att föredra.

1.1 Bakgrund

Den svenska skolan och skolforskningen har under modern tid varit påverkad av en utgångspunkt i så kallad deliberativ demokrati med stort inflytande från den tyske samhällsfilosofen och diskursteoretikern Jurgen Habermas. En förenkling är att man i en förutsättningslös samtalssituation där personliga intressen och makt inte spelar någon roll ska kunna diskutera frågor man är oense i som ett ideal för samhället och demokratin.

Tittar vi på svensk forskning så är Tomas Englund ett centralt namn och han skriver *"Förespråkandet av s.k. deliberativa samtal hänger historiskt nära samman med den svenska skolans satsning på deliberation som uttryck för skolans demokratiska värdegrund under 1990-talets andra hälft..."* (Englund, 2010, s.14).

Men en uttalad satsning uppstår sällan ifrån tomma intet och det går enligt Englund att hitta spår från betydligt längre tillbaka i tiden som i en statlig utredning från år 2000 pekar på att det fanns deliberativdemokratiska tankegångar i skolutredningarna men som inte fullt blommade ut så sent tillbaka som precis efter andra världskrigets slut. (Englund, 2000, s.7)

Historiskt delar Englund in den svenska skolan i tre *"utbildningskonceptioner"* rörande i synnerhet samhällsorientering och medborgarfostran som han kallar *"patriarkal"*, *"vetenskapligt-rationell"* och *"demokratisk"*.

Den patriarkala konceptionen var dominant från skolreformerna 1918-1919 och nådde sin *"zenith"* under krigsförberedelserna för andra världskriget. Efter andra världskriget tar den vetenskapligt-vetenskapligt rationella mer och mer överhanden för att få ett mer generellt inflytande under 1950- och 60-talen. Under sent 1960-tal så utmanas denna av den demokratiska som sedan efter hand tar över. (Englund, 1986, s.311-312)

Den patriarkala utgår ifrån att medborgarskapandets syfte är för nationens bästa och för detta används *"religiösa instruktioner"*. (Englund, 1986, s.313) Jag väljer att inte gå in närmare på denna eftersom min uppsats utgår ifrån tidsramen 1962 och framåt.

Den vetenskapligt-rationella utbildningskonceptionen utgår, som namnet till viss del antyder, ifrån en positivistisk-empirisk vetenskapsfilosofi. Med hänvisning till denna präglades demokratiundervisningen av värdeneutralitet. Medborgarskapande ville nås genom att skapa förståelse och kunskap om begrepp och koncept inom samhällsvetenskaperna och dess problem. (Englund, 1986, s.298, s.315)

Den demokratiska utbildningskonceptionen utgår ifrån att medborgarskapande bör åstadkommas genom en undersökande process om hur beslut fattas och hur de ska lösas. En fundamental utgångspunkt är att skolans roll i samhället delvis är att utbilda eleverna för att delta i förbättrandet av samhället genom att utveckla och förstå specifika politiska ideal som demokrati och jämlikhet. (Englund, 1986, s.298, s.317-318).

Denna sista utbildningskonception har emellertid också en prägel av en teoretisk normativ konstruktion, också om hur samhället bör se ut, snarare än att bara vara en skildring av en historisk epok och Englund har med sina tre utbildningskonceptioner också till stor del legat grund för utvecklingen i svenskt modernt skolliv. (Carleheden, 2010, s.122-123)

Den beskrivning jag gav ovan är innan 1994 års läroplan och ser man det som Carleheden som en teoretisk normativ konstruktion så är det viktigt att notera hur Englunds egna tankar utvecklats. Kanske inte kring den svenska skolan fram till 1986, men för hur skolundervisning bör bedrivas och här har han i allt större utsträckning kommit att inspireras av Habermas deliberativa kommunikationsteori. (Englund, 2010, s.148)

För att enklare förstå vad deliberativ kommunikation innebär lyfter Englund fram fem karakteristika i deliberativa samtal;

- a) där skilda synsätt ställs mot varann och olika argument ges utrymme
- b) som alltid innebär tolerans och respekt för den konkreta andra; det handlar bl.a. om att lära sig lyssna på den andres argument
- c) med inslag av kollektiv viljebildning, dvs. strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (även om icke-överensstämmelse föreligger)
- d) där auktoriteter / traditionella uppfattningar må ifrågasättas
- e) utan direkt lärarledning, dvs. argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive att belysa olika problem utifrån skilda synvinklar

(Englund, 2010, s.155-156)

Detta är en beskrivning av den "ideala samtalssituationen", central för Habermas teori, men också utsatt för kritik då den inte tycks ta hänsyn för exempelvis underliggande och outtalade strukturer vilket många menar har en större påverkan på våra åsikter än styrkan i någons argument.

Den franske filosofen Derrida menar att ett "subjekt" (en person) accepterar en åsikt istället för en annan kan inte härledas till ett direkt samband mellan det nya antagandet och sanningen. "Det bättre argumentet" är med den utgångspunkten inte ens en nödvändig del av varför någon byter åsikt och i så fall bara en del av en mycket bredare uppsättning "sociala instrument" vilket Habermas själv också tillstår men menar att vi ändå måste ha det som politisk grundval. (Neumann, 2003, s.26-27)

Den deliberativa samtalssituationen grundar sig på en deontologisk diskursetik där det finns *rätt* och *fel* i hur man bör bemöta varandra. Men är det deliberativa samtalet ens möjligt, kommer det inte även i det mest ideala samtalet enligt den här principen ändå som Derrida menar inte att vara helt andra faktorer som avgör varför någon ändrar åsikt från en till en annan? Och finns det inte en risk att stänga ute de som av olika skäl inte ställer upp, håller med om eller förstår den deliberativa kommunikationens principer?

Riskerar det att skapa ett majoritetssamhälle som ställer upp på dessa värderingar och på liknande grunder, med samhällets bästa som intresse, formar övriga värderingar med en minskad förståelse och ökad intolerans för andra utgångspunkter som konsekvens?

Det finns också andra tankar om vad som är gynnsamt för en demokrati som till viss del står i kontrast med tanken om att vi genom samtal ska kunna nå konsensus i frågor vi är oense i. En sådan idé hade den svenske filosofen Axel Hägersten som argumenterade för en utgångspunkt i emotivism eller värdenihilism som tar sin grund att det inte finns något objektivt rätt eller fel när det kommer till värdefrågor och att vi borde omfamna detta för att på så sätt skapa ett mer tolerant samhälle. (Bergström, 1992, s.42) Jag kommer att gå in närmare på begreppet emotivism/värdenihilism längre fram.

Ur ett sådant perspektiv ses en fara med att skapa den bild av ideala värden som finns inom den deliberativa demokratiskolan som förfäktar ett pliktetiskt förhållningssätt. Det är inte några värden i sig som ifrågasätts utan det är synen på att dina egna värderingar är ideala ur ett samhällsperspektiv eller t.om objektivt sanna gör dig mindre öppen i bemötandet av människor med andra uppfattningar?

1.2 Syfte och frågeställning

Riskerar idealet för den deliberativa demokratin som idé, att kunna nå konsensus kring hur ett samhälle idealt ska styras genom en diskursetisk grund, att vara skadligt snarare än främjande för demokratin om det leder till en övertro på de egna värderingarna och det egna systemet? Eller är det snarare en förutsättning för det demokratiska samhällets överlevnad? Det är inte frågor jag ska försöka besvara, men intressanta att ha med sig i bakhuvudet för uppsatsen som helhet.

Ska skolan förfäkta vissa värden som ideala för demokratin och samhällets bästa eller utgå ifrån att det inte finns några objektiva värden för att skapa ett mer tolerant samhälle? Eller finns det kanske andra utgångspunkter som är mer lämpliga för demokratin?

Mot bakgrund av Englunds beskrivning av efterkrigstidens, där vi hittar de första läroplanerna, "*utbildningskonception*" som "*värdenneutral*", vore det därför intressant att se om Hägerstens tankar återspeglas i läroplanerna. Om de "*värdenneutrala*" läroplanerna också präglas av en diskurs med större öppenhet gentemot andra värdeuppfattningar än det rådande samhällets och om de nutida läroplanerna, skrivna under den "*demokratiska utbildningskonceptionen*" på motsvarande sätt är mer präglade av en övertygelse gällande samhällets rådande värderingar?

Det jag hoppas göra och bidra med till forskningen är att i alla fall till viss del titta på läroplanerna ur ett annat perspektiv och med fokus hur synen på vad värden är präglar dem?

Eftersom jag tar min teoretiska och metodologiska utgångspunkt ur Foucaults diskursanalys präglar detta även frågeställningen. Syftet med en diskursanalys är inte huvudsakligen att förklara utan att beskriva. I den här uppsatsen vill jag försöka beskriva diskursen i läroplanerna kring vad värden är och kanske allra mest hur skolan och lärarna förväntas lära ut dem.

Om det finns en skillnad som beror på synen på värden borde detta även spilla över i hur olika värden diskuteras, därför menar jag att det ger en extra tyngd om det finns en skillnad i hur specifika begrepp används. Att gå igenom samtliga tror jag emellertid inte är realistiskt för den här uppsatsen och det är därför rimligare att inrikta sig på något eller några specifika och centrala begrepp. Jag har i det här fallet valt begreppet frihet som är ett av de allra mest centrala begreppen inom både statsvetenskap och värdefilosofi.

Syftet med uppsatsen är att försöka beskriva utvecklingen av skolans och lärarnas roll i fostrandet av framtidens medborgare med utgångspunkt i diskurserna kring *vad värden är*, hur begreppet *frihet* används samt hur synen på *samhällets rådande värden* har förändrats i läroplanerna sedan 1962.

Med synen på de rådande värdena avser jag frågeställningen jag tog upp ovan om synen på värden och normer som potentiellt ideala också stärker tron på det rådande samhällets värderingar?

2 Metod och material

2.1 Material

2.1.1 Läroplanerna

Michel Foucault menade att man skulle *”läsa allt, studera allting”* i sin diskursanalys. Men draget till sin spets är det naturligtvis inte praktiskt genomförbart och tillslut så krävs en avgränsning. (Neumann, 2003, s.51) Beroende på omfattningen för arbetet varierar också omfattningen på källmaterialet men för att upprätthålla en vetenskaplig hederlighet bör avgränsningen bygga på ett konsekvent resonemang snarare än personligt tycke, spekulation och infall.

Jag har valt att begränsa mig till läroplanerna eftersom de dels har en hög hierarkisk position och dels speglar samhället enligt utgångspunkterna att läroplanerna både är en representation av diskurserna kring skolan men också i hög grad bör påverka hur skolan faktiskt ser ut – det är ju trots allt deras syfte. Det går inte menar jag att bortse från deras vikt för hur den svenska skolan ser ut.

Läroplanerna är av regeringen utfärdade förordningar som ska följas av de verksamheter som omfattas av förordningarna. Där beskrivs värdegrund, riktlinjer, uppdrag och mål för uppdraget. (Skolverket 2014) Jag har utgått ifrån samtliga läroplanerna för grundskolan vilka gavs ut 1962, 68, 80, 94 och 2011.

2.1.2 Tidigare forskning

Den tidigare forskning jag har hunnit ta del av den engelska översättningen av Tomas Englunds doktorsavhandling, *”Curriculum as a Political Problem”* (anledningen till att jag använde den engelska utgåvan var att jag inte lyckades få tag på den svenska), boken *”Utbildning som kommunikation – Deliberativa samtal som möjlighet”* samt för området relevanta artiklar.

I *”Curriculum as a Political Problem”* diskuterar Tomas Englund den medborgarbildande delen av läroplanerna och försöker visa hur de formats av en

politisk och ideologisk strid. Det är också här han gör indelningen i de tre ”*utbildningskonceptionerna*” jag skrivit om ovan.

I ”*Utbildning som kommunikation – Deliberativa samtal som möjlighet*” skriver en rad olika forskare om rollen deliberativ kommunikation har haft, har och kan komma att få för skolan. Den går in på djupet i dess teoretiska grundantaganden samt praktiska möjligheter granskas både kritiskt och väl från olika discipliner och utgångspunkter.

Bland artiklarna bör nämnas ”*Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*” där Tomas Englund på uppdrag av läroverket skriver om det deliberativa samtalets roll i skolan.

Jag inser att detta är en svaghet för uppsatsen att den inte sätts in i ett större forskningssammanhang men samtidigt har jag begränsats tidsmässigt då jag la ner mycket tid på att sätta mig in i diskursanalysen och analysera Läroplanerna och det krävs alltid prioriteringar.

Jag har med hjälp av det här materialet försökt sätta in min analys och frågeställning i ett större vetenskapligt perspektiv, samt hänvisat till det som jag ser som, för min uppsats, relevanta delar för att skapa ett övergripande intersubjektivt sammanhang där den kan bidra till den forskning som bedrivits på området.

2.2 Metod

2.2.1 Diskursanalys

En diskurs är på samma gång allt och inget. Det är inte bara texten, eller ens språket. Det är inte bara vad man talar om och hur man talar om någonting utan också vad man menar med detta någonting och vilka som kan, får och vill tala om det. Det är vad som inte sägs och det är också varför det inte sägs, är det för att det anses så självklart att det inte behöver sägas eller så dumt eller kontroversiellt att man inte vill säga det?

En central utgångspunkt i all diskursanalys är att det sällan eller aldrig finns någon objektiv tolkning av ett ord eller en text. Allt är en del i ett sammanhang och måste läsas därefter. Vad som menas med demokrati i en text från det antika Grekland är troligtvis någonting helt annat än samma ord i Socialdemokraternas eller Folkpartiets partiprogram inför valet 2014. Att blint utgå ifrån samma betydelse vore inte bara märkligt utan förödande om du vill jämföra hur en

medborgare hade det i Aten på Sokrates tid jämfört med i Sverige idag. Men ett ords betydelse förändras inte bara över tiden utan betyder också olika saker i olika sammanhang i samma tid och har ofta så många olika betydelser att de tillslut blir omöjliga att definiera. Eller som Nietzsche skrev en gång formulerade det;

"bara det som inte har någon historia kan definieras". (Neumann, 2003, s.17)

Vad som menas med en text är med andra ord aldrig självklart, men avgörande för att kunna dra slutsatser om ett samhälle och det hänger ihop med det Foucaultianska maktperspektivet som är återkommande för i stort sett all diskursanalys. *"Utmärkande för diskursanalysen är att politiska budskap inte betraktas som övertygelser hos enskilda individer, utan som strukturer vilket är gemensamt för flera individer."* (Beckman, 2005, s.88)

Utgångspunkten är alltså inte kritisera en utsaga om någonting utan att försöka synliggöra varför den görs genom att titta på den ur ett större sammanhang. Det finns hela tiden en större struktur bestående av olika diskurser som hänger ihop som du måste titta på om du vill förstå samhället.

I den här större strukturen finns alltid en relationell logik, en mening, som skapas av språket. Språket kan alltså inte betraktas enbart som ett begreppssystem som refererar till ting och fenomen utan har alltid sin egen relationella logik som skapar vår verklighet eller den struktur vi lever i. (Neumann, 2003, s.18)

Det här innebär givetvis inte att det saknas en objektiv verklighet att förhålla sig till, utan snarare att vår uppfattning om verkligheten påverkas av språket. Därför är språket centralt att studera om vi ska förstå verkligheten, för vi behöver förstå språket för att förstå hur vi uppfattar verkligheten. Men eftersom språket finns i en i stort sett obegränsad mängd krävs en relevant avgränsning och på samma sätt som statistikern gör sitt statistiska urval behöver den motiveras inför dig själv och andra för att ge arbetet nödvändig intersubjektivitet.

2.2.2 Metodologisk utgångspunkt

Jag har utgått huvudsakligen ifrån Foucault som förhåller sig till diskursanalysen genom två olika arbetsätt. Det arkeologiska och det genealogiska. Med det arkeologiska arbetsättet riktas fokus emot diskursernas inre former och syftar till att synliggöra vad som är vetbart och vilka regelsystem som finns. På det här sättet är målet att kunna säga något väsentligt om synsätt under en viss tid. (Bergström och Boréus, 2012, s.359) Utgångspunkten är att diskursen skapar regler för hur du bör agera i sociala sammanhang och därmed skapar *"subjektspositioner"*, men också vilken kunskap som är giltig och därmed ogiltigförklarar viss kunskap genom *"utestängningsmekanismer"*. (Bergström och Boréus, 2012, s.359)

En grundläggande drag för all diskursanalys är att språket inte återger verkligheten utan är med och skapar den. Det som ligger i ordet lärare är alltså inte bara vad en lärare "de facto är" utan också de handlingar, egenskaper, och så vidare, vi tillskriver en lärare genom språket. På det här sättet formas en

subjektsposition för läraren genom språket som skapar regler för hur läraren ska förhålla sig. (Bergström och Boréus 2012, s.354, 359)

Utestängningsmekanismer, eller *utestängningsprocesser*, är också en central del av det genealogiska angreppssättet och beskrivs av Foucault som ett spel mellan tre typer av förbud för vad som får sägas som *"korsar, förstärker eller tar ut varandra och bildar ett komplicerat galler i ständigt förändring"*. Dessa är tabuerade *"ting, ritualer och det talande subjektets tabuerade eller exklusiva rätt"*. (Foucault, 1993, s.7-8)

Om arkeologins angreppssätt är att synliggöra olika epokers synsätt så är målet med genealogin att spåra olika diskursers historia och på det sättet skapa en djupare förståelse. Det *"lär oss att se det vi vet på ett nytt sätt"* (Beronius citerad i Bergström och Boréus, 2012, s.359). Man studerar diskurser dagens diskurser som en sorts utgångspunkt, men går sedan tillbaka i tiden för att finna en epok när diskurserna var vitt skilda. Därefter ställer du diskurserna emot varandra och försöker ta reda på när den ena trängde ut den andra, men försöker också hitta konkurrerande diskurser genom historien och försöker genom detta sätt skapa en förståelse för dagens diskurser. När diskurserna ställs emot varandra, hur trängde det ena ut det andra och vilka minnen lever kvar i diskursen? (Neumann, 2003, s.79)

Den genealogiska delen av analysen har också som uppgift att synliggöra diskursens *"bekräftande makt"*. Att förstå den bekräftande delen av makten. I det här sammanhanget ska man inte förstå det som motsatsen till att negera utan som makten att *"konstituera objektsdomäner"*, vilket är områden du sedan i sin tur antingen kan bekräfta eller negera som sanna eller falska. (Foucault, 1993, s.49)

Båda de här arbetssätten anser jag har viktiga styrkor som redskap för att förstå både dåtid men kanske framförallt nutid. Att analysera och sätta in dagens diskurs, i det här fallet läroplanen, i en historisk kontext sätter mycket av den i ett nytt ljus. Man upptäcker och reflekterar kring en rad företeelser man annars inte hade tänkt på, och det som på många sätt är den diskursiva maktens kärna – att skapa ramarna för hur du tänker kring ett ämne, ett ord, en företeelse eller ett svar på en fråga – blir i alla fall något bräckligare när du läser tankar om samma ämnen, användandet av samma ord och svar på samma frågor från andra tider när diskurserna såg annorlunda ut. Jag har i min diskursanalys utgått ifrån Foucaults *Diskursens Ordning* i min metod som är Foucaults installationsföreläsning vid Collège de France samt böckerna *Mening, Materialitet, Makt* av Iver B. Neumann, *Textens Mening och Makt* av Göran Bergström och *Kristina Boréus och Grundbok i idéanalys* av Ludvig Beckman.

2.3 Tillvägagångssätt

En diskursanalys kantas av många problem. Dels är du alltid själv på ett sätt fast i de diskurser du själv lever i och det kan vara svårt – kanske omöjligt – att inte påverkas av egna förväntningar och värderingar. Jag försökte ta mig an materialet

med så små förväntningar som möjligt och genomförde en genomgående analys innan jag tagit del av tidigare befintlig forskning på området. Till viss del ett problematiskt angreppssätt, om inte annat så hade jag nog sparat åtskilliga timmar på att göra tvärtom, men å andra sidan gav det ett unikt perspektiv jag inte hade kunnat återskapa. Och kanske ledde det också fram till tankar jag inte hade fått om jag hade gjort på motsatt sätt.

En central uppgift i analysen är med en Foucaultiansk utgångspunkt att hitta en kunskapsteoretisk utgångspunkt som måhända döljer sig emellan raderna, men är sammanhängande och institutionellt erkänd. (Foucault, 1993, s.48) I det här fallet har jag ju som nämnt i syftesdelen fokuserat på vilken sammanhängande värdeontologisk utgångspunkt som går att finna i läroplanerna.

Genom att titta på läroplanerna med ett genealogiskt angreppssätt analyserar du först den nutida diskursen, det vill säga läroplanen från 2011, och därefter vänder dig dit i historien du ämnar börja dina efterforskningar, alltså läroplanen från 1962, jämför skillnaderna och sedan tittar på hur diskursen förändrats över tiden (alltså läroplanerna däremellan). Huvudsyftet är naturligtvis att synliggöra skillnader och hur de har förändrats över tid – ett tillvägagångssätt som jag finner passande för syftet med min uppsats.

2.4 Centrala begrepp

2.4.1 Värdenihilism

Värdenihilism, även kallad emotivism, utgår ifrån att moraliska åsikter och åsikter i andra värdefrågor handlar om en inställning till värdet snarare än en uppfattning om att det förhåller sig på ett visst sätt. Man gillar ett musikstycke eller uppskattar rättvisa snarare än att föreställa sig att musikstycket är objektivt bra eller att rättvisa är objektivt rätt eller har en egenskap som gör den ”bra”. Snarare än att man tror att ett värde är ”rätt” så menar värdenihilister att man har en positiv inställning och ”uppskattar” värdet. (Bergström, 2012, s.25)

När du argumenterar för ett värde gör du det således för varför andra också borde uppskatta det. Du förklarar fördelarna med rättvisa eller skönheten med en tavla för någon du vill övertyga om att rättvisa är bra eller att tavlan är vacker. För lärarna torde en sådan här inställning betyda att de kan förklara olika världens innebörd, fördelar och nackdelar med dem, t.om varför en elev borde uppskatta dem. Men aldrig göra gällande att ett värde är objektivt rätt eller att de som lärare besitter kunskap om detta.

2.4.2 Värdeobjektivism

Enligt värdeobjektivismen så förmedlar ett värdepåstående ett omdöme om hur någonting är. En värdesats förmedlar ett påstående om att ett visst sakförhållande föreligger och att det därför är en objektiv sanning. Sakförhållandet är emellertid inte någonting empiriskt eller teologiskt utan har sin grund i specifika värdeegenskaper. Påstår vi att rättvisa är ett positivt värde eller att ett musikstycke är bra innebär det att det finns egenskaper hos rättvisa och i det musikstycket som är ”objektivt bra”. Det är alltså inte ett påstående om att ”rättvisa är bra eftersom det leder till ökad lycka” eller att ”rättvisa är bra” med hänvisning till Gud. (Bergström, 2012, s.61)

Deontologi, eller pliktetik, dit Habermas diskursetik hör (Boman, 2010, s.256) är ett klassiskt exempel på värdeobjektivism. Argumentet för att försöka förstå den andres argument är inte att det leder till ökad lycka eller ens att det nödvändigtvis leder till den bästa lösningen utan att det är vår skyldighet eller plikt.

3 Analys

Med utgångspunkt i Foucaultiansk diskursanalys är språket centralt att undersöka. Det vi genom språket kommer överens om som gällande skapar den diskursiva makten för vad vi får och inte får säga, och hur vi får och inte får handla. Jag har i metoddelen redogjort för centrala begrepp som subjektsposition, utestängningsmekanismer och objektsdomäner. Dessa ska ses som teoretiska och metodologiska verktyg för att förstå det förhållningssätt till språkets makt som min uppsats utgår ifrån.

Syftet med analysen är att med dessa verktyg och den förståelsen för diskursanalys beskriva läroplanerna i enlighet med uppsatsens syfte att;

”beskriva utvecklingen av skolans och lärarnas roll i fostrandet av framtidens medborgare med utgångspunkt i diskurserna kring vad värden är, hur begreppet frihet används samt hur synen på samhällets rådande värden har förändrats i läroplanerna sedan 1962.

Med synen på de rådande värdena avser jag frågeställningen jag tog upp ovan om synen på värden och normer som potentiellt ideala också stärker tron på det rådande samhällets värderingar?”

Diskursanalysen som metod tar inte, som exempelvis statistisk dataanalys, avstamp i en självklar, transparent och avgränsad metod där reglerna tydligt kan redovisas. Utan utgår ifrån en teoretisk utgångspunkt om språket där din förståelse alltid kan utvecklas samt en läsning av materialet där du försöker förstå texten ”emellan raderna” genom att hela tiden sätta in det du läser i allt annat du läser av materialet. Det finns således aldrig någon självklar evidens som kan bekräfta eller falsifiera något påstående.

Men syftet är inte heller att avfärda eller bekräfta någon hypotes utan att beskriva. I den här delen kommer jag att med hjälp av citat från kursplanerna redovisa min analys på ett så övertygande och begripligt sätt som möjligt. Jag har delat in redovisningen först i två delar som är en jämförelse emellan 1962 och 2011 års läroplan och hur skillnaderna ser ut och sedan redovisat utvecklingen i respektive läroplan däremellan för att avsluta med en sammanfattning.

3.1 Skolans ansvar

Centralt i 2011 års läroplan är en *subjektsposition* för skolan och lärarna där de förväntas ta ett ansvar inte bara för att förmedla och lära ut de värden skolan ska

stå för och som anses gälla för det svenska samhället, utan också för att eleverna faktiskt tror på dem.

”Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.” (Lgr 11, 2011, s.7)

Det här stycket går att läsa enbart som att skolan ska vara en plats fri från diskriminering samt att skolans värden går emot alla former av diskriminering. Liknande stycken finns också i 1962 års läroplan, om än inte lika specificerat.

”I centrum för skolans fostrande verksamhet står den enskilda eleven. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktpunkten för skolans arbete. Det innebär, att den med aktning för elevens människovärde och kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar skall söka främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa.” (Lgr 62, 1963, s.13)

”Den enskilda människan är i sin kontakt med omvärden också medmänniska och medborgare. Hon är medlem av familj och kamratkrets, och hon är samhällsmedlem. För att hon ska finnas sig tillrätta i tillvaron, måste hon redan under skoltiden få öva sig att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sitt liv som framtida familjebildare och aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan mellan människor av olika läggning och begåvning. Skolan måste med andra ord också ge en social fostran.” (Lgr 62, 1963, s.13)

Det finns mycket att fästa fokus vid här, exempelvis diskursen om sexuella identiteter som uppenbarligen har förändrats mycket. Att uppfostra eleverna till familjebildare med hänsyn till vad familj förmodligen avsågs i det tidiga 60-talets samhällsdiskussion jämfört med att ingen ska utsättas för diskriminering för sin sexuella läggning är visserligen en intressant diskussion men inte den jag ämnar ta upp här. Det gemensamma vi kan se är att skolan ska se till så att den enskilda eleven alltid känner sig välkommen och att alla elever lär sig respektera och leva med varandras olikheter. Om vi bortser ifrån skillnaden i vad det här innebär för eleven eller rättare sagt vilka skillnader som finns i kriterierna för vad som avses med att en individs olikheter ska respekteras så finns det också viktiga skillnader i skolans och lärarnas ansvar för att detta ska uppfyllas. Detta kräver att vi sätter in det i diskursens hela sammanhang och genom att läsa hela läroplanen försöker förstå dess betydelse. Framförallt vill jag sätta fokus på det som avslutar texten jag citerade ifrån 2011 års läroplan; *”Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.”* (Lgr 11, 2011, s.7)

Ska det här tolkas som att det räcker med att skolan ska vara en miljö fri från främlingsfientlighet och intolerans eller går det djupare än så? Har lärarna också ett ansvar för att ingen elev har främlingsfientliga åsikter?

Läroplanen från 1962 förmedlar inget av det sistnämnda, den *subjektposition* som skapas åt skolan och lärarna handlar där istället om ett ansvar för den miljö skolan utgör, att ingen där ska behöva uppleva intolerans eller annan

diskriminering, samt att man inom ramen för utbildningen ska undervisa om etik och olika samhällsvärden.

”Av största betydelse är den miljö, som skolan skapar för eleverna, och den trygghet och trivsel, som de upplever där; vänlighet och förståelse parade med fasthet bör möta dem i skolan.” (Lgr 62, 1963, s.16)

”Genom sin etiska fostran skall skolan ge honom en god uppfattning om de moraliska normer, som måste gälla i sammanlevnaden mellan människor och som bär upp rättsordningen i ett demokratiskt samhälle. Han måste bli fullt medveten om begrepp som rättvisa, ärlighet, hänsyn och tolerans och om konsekvenserna av brott mot lagar och föreskrifter.” (Lgr 62, 1963, s.16)

”De motsättningar, som i vissa fall kan föreligga mellan ungdomens och de vuxnas normer och sederegler, bör skolan ta upp till diskussion och söka utjämna. Solidaritetens problem, dess värde och risker, bör klarläggas.” (Lgr 62, 1963, s.16)

Det här förstärker bilden av en *subjektsposition* som tar sin utgångspunkt i ett ansvar för att skolan som institution ska följa vissa värden och normer. Dessa och även andra normer ska läras ut och diskuteras, men det verkar inte vara enligt synen att de utgör en objektiv och statisk sanning. Snarare är det nästan ur ett pragmatiskt perspektiv värdena verkar ses. Det är för ett fungerande samhälle vissa värden krävs och det är ur det här perspektivet de ska läras ut.

Det förutsätts att detta räcker med hänvisning till värdenas nödvändighet för ett fungerande samhälle och att eleverna som tänkande individer därmed ska bli goda samhällsmedborgare. Därför kan du inte heller inom ramen för den diskurs läroplanen skapar fälla omdömen om ett värde eller norm är rätt eller fel, du kan bara förhålla dig objektivt till ett värde och tala om dess fördelar och nackdelar, vilket påminner om den beskrivning Tomas Englund ger i sin beskrivning av den vetenskapligt-rationella kunskapskonceptionen. Det åläggs inget ansvar på skolan eller lärarna att se till så att eleverna har ”rätt värden” utan snarare att eleverna genom skolan ska bli tänkande individer i förhållande till värdenas roll i ett samhälle.

Det tas till och med upp att ungdomarna och de vuxna mycket väl kan ha olika värderingar och att dessa i så fall ska överbryggas. Intressant att notera är också att solidaritetens ”problem” och ”risker” bör klarläggas, trots att det inte verkar råda något tvivel om att man ser det som ett positivt värde för samhället i stort.

Det finns ett ”gillande” av vissa värden uttryckt, men hela tiden byggt på idén om att det inte finns några objektivt gott eller ont. Måhända går dess ursprung att hitta hos Axel Hägerström som menade att *”moralvetenskapen icke kan vara en lära i moral utan blott en lära om moral”* (Bergström, 2012, s.41), en tankegång som har haft en stor påverkan på svensk moraldebatt.

Vilket verkar stämma bra överens med det ansvar som åläggs lärarna i läroplanen från 1962. Lär ut om värdena, deras för- och nackdelar för samhället. Men du kan inte tvinga de på någon och du måste respektera och försöka överbygga skilda uppfattningar för det finns ingen objektiv sanning att finna. Men mycket har hunnit hända sedan 1962 och synen verkar vara en annan idag. För att återgå till där jag avslutade om lärarnas ansvar för elevernas värderingar så förmedlas en annan bild i läroplanen från 2011.

”Skolan har i uppgift att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.” (Lgr 11, 2011, s.9)

Här finns en helt annan *subjektsposition* för skolan och lärarna, snarare än att lära om värdena och varför de är nyttiga har som uppgift att se till så att elev eleverna delar värdena – de ska ”överföras”. Diskursen skapar också en *objektsdomän* för värden, du kan nu inom ramen för läroplansdiskursen bekräfta eller negra värden som rätt eller fel. *”Är ett värde grundläggande för vårt samhälle?”* – osv. Det står också;

”Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen ska vara saklig och allsidig. Alla föräldrar ska med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller den andra åskådningen.” (Lgr 11, 2011, s.8)

Här finns tydliga spår ifrån åskådningen i 1962 års läroplan, men samtidigt måste det också sättas in i läroplanens hela sammanhang för att få förståelse för dess betydelse. Vad innebär en saklig och allsidig undervisning? Uppenbarligen verkar det ses som en saklig undervisning att överföra samhällets värderingar på eleverna och ingenstans står det någonting att läsa om exempelvis samhällets föränderlighet eller skilda normer mellan vuxna och ungdomarna som ska överbryggas med diskussion. Istället står det;

”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa.” (Lgr 11, 2011, s.9)

Istället för den pragmatiska hållningen till värdena och betoningen på att undervisningen ska handla om värdenas roll för ett fungerande samhälle står det gång på gång att skolans, och därmed lärarnas, uppgift är att se till att rådande värden helt enkelt förs vidare till nästa generation.

Här menar jag att det finns en avgörande diskursförskjutning som har sin grund i synen på *vad värden är*. Om 1962 års läroplan skulle kunna beskrivas som *värdenihilistisk* så verkar det idag bygga på en *värdeobjektivistisk* grundsyn där värden nu inom läroplanen är rätta eller fel. Denna *objektsdomän* förrändrar *utestängningprocess* för hur både elever och lärare kan tala om värden i skolan. 1962 så kunde du förhålla dig objektivt till alla värden, men inte ta ställning för att det fanns rätt och fel. 2011 Kan du ta ställning för vad som rätt och fel, men å andra sidan är vissa värden ”på förhand fel” om de inte tillhör det ”rådande samhällets”, och skolan har ett ansvar att alltid förhålla sig till dem som fel.

3.2 Begreppet frihet

Ett centralt ord för diskursen om medborgarskapande är min analys frihet. En term som används olika i 1962 respektive 2011 års läroplaner. 2011 så används det, inte särskilt förvånande, på det sätt vi är vana vid begreppet idag. Som en individuell rättighet och ett egenvärde. 1962 används det istället som en egenskap eller karaktärsdrag hos individen

”Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål: de måste vara grundvalen för samarbete och samverkan.” (Lgr 62, 1963, s.18)

Här beskrivs frihet som en egenskap hos individen, och för ett demokratiskt samhälle en positiv egenskap. Det är inte i första hand en rättighet utan en del i det som konstituerar en medborgare i det demokratiska samhället som skolan har i uppgift att lära ut. Denna hör hemma i diskursen som formar skolans och lärarnas *subjektsposition* till en roll där de inte ska förse eleverna med värden utan förse dem med kompetensen att själva ta ställning i värdefrågor. I 2011 års läroplan ses frihet som en del av de värden skolan och lärarna har i uppgift att förmedla.

”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla.” (Lgr 11, 2011, s.7)

Det som 1962 sågs som en förmåga att hålla sig självständig som skolan hade i ansvar att lära ut beskrivs 2011 bara som ett värde och en rättighet på samma sätt som exempelvis jämställdhet mellan kvinnor och män. Det finns visserligen kvar spår av det gamla idealet, till exempel som ett mål att varje elev efter avslutad grundskola ska kunna; *”använda sig av kritiskt tänkande och självständigt formulera ståndpunkter grundande på kunskaper och etiska överväganden”* (Lgr 11, 2011, s.13)

3.3 1969 års läroplan

Nästa läroplan efter 1962 kom ut 1969. Något som skiljer den åt från både 1962 och 2011 års läroplan är att den i mindre skala diskuterar olika värden och skolans roll i förhållande till dem. Däremot läggs stort fokus på elevernas politiska engagemang och föreningsliv både inom och utanför politiken samt att detta ska uppmuntras och underlättas. Något som varken förekommer i 1962 eller 2011 års läroplaner;

”Elevföreningar kan vara av olika slag. De yngre eleverna samlas i hobbyklubbar och klassföreningar, de äldre kan utveckla en föreningsverksamhet, som omspannar ett rikt register, t ex idrott, musik, läsning, dramatik, foto samt olika ideella frågor, såsom nykterhetsfrågan samt religiösa och politiska frågor.” (Lgr 69, 1973, s.31)

”Skolan bör hos eleverna söka utveckla ett ansvarsmedvetet intresse för samhällseliga angelägenheter. Det gäller även politiska frågor. Det är önskvärt, att eleverna i sin samhällseliga och politiska orientering når kontakt med andra ungdomar liksom med äldre av likartad inriktning. Det är t ex naturligt att den politiskt intresserade skolungdomen tillhör de politiska partiernas redan existerande allmänna ungdomsorganisationer. Slutligen kan även särskilda politiska sammanslutningar inom skolan ha en uppgift att fylla och skall kunna påräkna samma förståelse och intresse från skolans sida som all annan ordnad föreningsverksamhet.” (Lgr 69, 1973, s.31)

Ur ett diskursivt perspektiv skulle detta kunna ses som en konkurrerande diskurs vilket i så fall tyder på att värdenihilismen håller på att förlora sin ställning som en sammanhängande kunskapsteori.

Det är emellertid inte säkert att det behöver tolkas som en förskjutning eller något konkurrerande över huvud taget i värdediskussionen utan kanske bara präglar tiden där politiskt engagemang hålls högt och därmed inte egentligen uttalar sig om vad värden är. För i den mån värden och normer tas upp så är det nästan identiskt med 1962;

”I diskussioner bör man exempelvis ta upp de motsättningar som kan finnas mellan ungdomens och de vuxnas normer. Skolan bör så långt det är möjligt fungera efter normer och regler, som eleverna själva är med om att utforma.” (Lgr 69, 1973, s.28)

Synen på normer som någonting det är naturligt att det råder motsättningar om finns med all tydlighet kvar ifrån 1962. Kanske i ännu större utsträckning i och med att eleverna själva nu ska vara med och utforma både normer och regler. Detta förtroende till eleverna känns vitt skilt ifrån 2011 års ambition om att samhällets traditioner och normer ska överföras och det är såklart avgörande också för lärarrollen. Kanske kan det till viss del spåras till existentialismen med bland annat Sartre som förgrundsfigur.

En grundtanke för Sartre är att du alltid kan gör någonting utifrån det du är (Flynn 2011) vilket innebär att det medföljer ett etiskt ansvar för handling som inte finns lika tydligt i nihilismen. Det finns ett ideal i 1969 års läroplan om elever som på egen hand engagerar sig, påverkar och organiserar sig oavsett vad det gäller som inte finns med 1962 eller 2011.

Precis som 1962 beskrivs frihet som ett instrumentellt värde och inte som ett egenvärde. Som en egenskap hos eleven kan uppnå med hjälp av skolan, men inte som ett självändamål utan för samhällets bästa;

”Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan.” (Lgr 69, 1973, s.14)

Det som är klart utmärkande för 1969 års läroplan är i alla fall i den grad eleverna själva ska uppmuntras att ta ansvar för sin utveckling och sin skolgång, både genom föreningsliv och genom att få vara med och påverka normer och regler i skolan.

Skolans och lärarens ansvar gentemot elevernas värderingar blir på det här sättet annorlunda både jämfört med 1962 och 2011 års läroplaner. Om det 1962

utgick ifrån att läraren skulle förhålla sig saklig och lära ut om olika värden samt förklara vilka värden samhället ”måste vila på” och 2011 ha i direkt uppgift att ”överföra” samhällets värdering på eleven så finns det mycket i 1969 års läroplan som antyder att eleverna ska uppmuntras att helt själva diskutera dessa frågor och organisera sig i förhållande till dem. Där handlar skolans och lärarens ansvar snarast om att underlätta för dessa diskussioner och organisationer.

3.4 1980 års läroplan

Nästa läroplan kommer 1980 och här börjar vi se stora förändringar i diskursen kring värden och skolans roll i förhållande till dem. Här kan man tydligt se att skolan och lärarnas *subjektsposition* håller på att förändras. Det tas nu upp att skolan har i uppgift att *överföra* samhällets värderingar på eleverna. Därmed skapas också den *objektsdomänen* för värden inom läroplansdiskursen enligt det resonemang jag framförde tidigare. Samtidigt finns emellertid vissa spår från 1962 kvar i synen på att värdena kan komma att utvecklas, vilket är borta 2011;

”Kunskaper, färdigheter, normer och värderingar skall genom skolans försorg inte endast föras vidare från en generation till nästa utan även aktivt bearbetas och vidareutvecklas.” (Lgr 80, 1980, s.15)

Det är värt att notera att detta är den första läroplanen inom det som Tomas Englund kallar den demokratiska utbildningskonceptionen. Det är här vi börjar se ansvaret hos skolan och lärarna att eleverna efter sin skolgång ska ha antagit specifika värden som anses rätta. Något som återkommer vid flera tillfällen;

”Att väcka respekt för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed för rätten till personlig integritet är en huvuduppgift för skolan.” (Lgr 80, 1980, s.18)

”Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratiska grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling.” (Lgr 80, 1980, s.18)

På det här sättet skiljer den sig ifrån 1962 och 1969 års tankar om att skillnader i normer visserligen ska tas upp och diskuteras, men att det inte behöver vara någonting negativt eller märkligt att ungdomens värderingar skiljer sig från de vuxna. Har det att göra med att man 1980 och framåt ansåg sig ha kommit till vägs ände och funnit den slutgiltiga formeln för vilka värderingar samhället ska vila på? Nej snarare än någon sådan insikt så verkar det handla om att vi här ser en metaetisk vändpunkt i sättet läroplanerna är skrivna på som också påverkar det ansvar som läggs på skolan och lärarna. Men vi ska inte glömma bort det som avslutade det första citatet, att den äldre generationens värden ska ”vidareutvecklas” av den yngre. Men det är samtidigt en stor skillnad på det här och det som står i läroplanerna från 1962 och 1969 att normskillnader ska ”diskuteras och försöka utjämnas” vilket knappast är samma sak som att en viss uppsättning värden, de rådande, ska vidareutvecklas.

Från att värden diskuterats ur ett på många sätt personligt perspektiv, där du själv är ansvarig för dina värderingar och där det inte finns något slutgiltigt facit

utan där skolan och lärarnas roll bara kan vara att lära dig om de olika värdena och fostra dig till en självständig människa (för samhällets bästa) så ser vi nu en övergång.

Från och med 1980 diskuteras värden och normer ur ett perspektiv där det finns värden och normer som är rätta för alla och där skolan samt att lärarnas roll är att se till så att dessa överförs på nästa generation.

Emellertid så finns det kvar spår från 1962 i andra sammanhang såsom synen på den fria och självständiga människan som ett verktyg för ett fungerande samhälle. Visserligen så används ordet frihet specifikt inte i det här sammanhanget, men vissa stycken ligger ändå betydligt närmare läroplanen från 1962 på det sättet att ett demokratiskt samhälle förutsätter fria och självständiga människor snarare än att det som i 2011 års läroplan beskrivs som att frihet bara är någonting som ett samhälle och skolan har att ge dig genom lagar och regler;

”Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor.”

Stycket följs emellertid av;

”Skolan skall därför verka för jämställdhet mellan kvinnor och män.” (Lgr 80, 1980, s.19)

Det påminner till stor del om diskursen i de tidigare läroplanerna, men ordet frihet används inte explicit i det här sammanhanget. I 1980 års läroplan används ordet frihet endast två gånger, det ena i ett sammanhang som refererar till lagstadgad tryckfrihet och det andra till skolans handlingsutrymme i förhållande till resursanvändning och metodik. Det finns alltså aldrig specifikt använt som ett generellt samhällsvärde eller som en *”egenskap”* hos eleven.

Allra mest kanske man kan se det som en markör för två konkurrerande diskurser? En där synen på frihet är den att den förutsätter en självständighet hos eleven som en förmåga att sätta sig över samhällets normer och tänka självständigt, vilket i så fall är en förmåga skolan behöver hjälpa eleverna att nå. Och en där synen på frihet är den att den i ett *”fritt samhälle”* i så fall gäller för alla oavsett individernas individuella kapacitet där det sistnämnda i så fall inte medföljer något krav på skolan att hjälpa eleverna att nå dit utan att de alltid är fria om skolan är en plats där individens frihet respekteras och där självständighet visserligen kan ha ett värde men inte är någon förutsättning för frihet.

I förhållande till 1969 års läroplan tar liksom de från 1962 och 2011 även 1980 års läroplan upp föreningslivet i betydligt mindre utsträckning och på ett helt annat sätt. I synnerhet märks det när det gäller det politiska där inställningen står i direkt kontrast till den från 1969;

”Föreningar med bestämda program, exempelvis religiösa samfund och politiska föreningar, ska ha rätt att verka för sin uppfattning. Det åligger skolstyrelsen och skolledningen att svara för balans och allsidighet genom urvalet av föreningsaktiviteter.” (Lgr 80, 1980, s.28)

Där det 1969 ålas skolan och i förlängningen lärarna att uppmuntra all form av föreningsaktivitet, inklusive de politiska och religiösa, ska de visserligen tillåtas 1980 men det står inte längre någonting om att de ska uppmuntras. Istället har skolan som uppgift att korrigera engagemanget så att dess total blir *”balanserad”* och *”allsidig”*.

”Det kan ibland inträffa att endast vissa politiska föreningar eller vissa trossamfund har möjlighet eller intresse att medverka i skolan. Detta får då inte hindra all verksamhet. I stället bör skolans lärare belysa andra idéer, så att eleverna kan få en helhetsuppfattning baserad på en så allsidig information som möjligt.” (Lgr 80, 1980, s.28)

Tilltron till elevernas egen förmåga att utbilda sig och organisera sig och dess positiva effekter verkar härmed vara försvunnen från läroplanen. Det omnämns visserligen fortfarande som någonting positivt att föreningar medverkar i skolan och det står att politiska ska ha rätt att verka för sin uppfattning. Men att uppmuntra eleverna att själva organisera sig politiskt, att underlätta för det här och beskrivningen av det som något positivt – vilket gång på gång återkommer i 1969 års läroplan – är inte längre kvar.

Mot bakgrund av Tomas Englunds utbildningskonceptioner som beskrivning av den svenska skolans utveckling så är det inte förvånande att vi ser stora skillnader 1980. Det som är intressant att notera anser jag är att man här såg det som en uppgift att utveckla det rådande samhällets värderingar, inte bara att föra över dem, emedan det är borttaget 2011. Det tycks med andra ord som att diskursen har utvecklats mot en allt starkare övertygelse om det rådande samhällets värderingar och en snävare *utestängningsprocess*.

3.5 1994 års läroplan

Notering: den enda utgåva jag har lyckats få tag på av 1994 kom i tryck 2006 och ändringar gjordes i den 2003. Detta är en svaghet för uppsatsen och viktig att notera. Jag kommer dock att referera till den som 1994 års läroplan, men avser då den utgåva som kom ut med ändringarna gjorda 2003. Vilka ändringarna är känner jag tyvärr inte till.

I läroplanen från 1994 används för första gången ordet *frihet* som ett egenvärde i samhället och begreppet har här en helt annan innebörd än den vi såg i 1962 och 1969 års läroplaner. *Frihet* används nu på samma sätt som 2011 som ett värde skolan har i uppgift att *”gestalta och förmedla”* och som ett egenvärde för samhället i stort. I motsats till det instrumentella värde och som en egenskap hos individen skolan hade i uppgift att lära ut för samhällets bästa som det användes 1962 och 1969 där det uttryckligen inte var ett egenvärde;

”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.” (Lpo 94, 2006, s.3)

Att ordet gått från att användas på ett sätt till ett helt annat är inte bara av akademiskt intresse utan också viktigt för tolkningen av skolans och lärarnas ansvar gentemot eleverna. Från att ha förmedlat ett ansvar att forma eleverna till självständiga och tänkande individer så är innebörden av frihet nu i läroplanen en

idé om hur samhället ska se ut som skolan och lärarna har i uppgift att förmedla till eleverna. En viktig symbol för den mer överhängande diskursförskjutningen av skolans och lärarens roll från "utbildare" till "formare" av eleverna och från ett ideal om eleverna som självständigt tänkande till ideal där de är formade efter *rådande samhällsnormer*.

Den här diskursen är också nära besläktad med den metaetiska förskjutningen vi kunde se redan i 1980 års läroplan och precis som i den och i 2011 års läroplan görs det tydligt i 1994 års läroplan att skolans ansvar är att överföra rådande värden och normer på eleverna, i motsats till synen 1962 och 1969;

"Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa." (Lpo 94, 2006, s.5)

Vi ser i 1994 samma syn med väldigt få undantag gällande *vad värden är*, synen på *frihet*, samt *skolans och lärarnas ansvar* 2011. Idén om en kritiskt tänkande elev är nu underställt vikten av att samhällets värden och traditioner förs över på eleverna.

3.6 Sammanfattning

Kräver frihet någonting ifrån oss själva eller är det "bara" ett värde för ett samhälle vi bör vårda? Jag skriver "bara" eftersom jag menar att synen för båda svaren utgår ifrån ett grundantagande om att det, förenklat, finns "fria" och "ofria" samhällen. Skillnaden är synen på om det utöver det finns strukturella hinder du som person behöver utvecklas för att övervinna för att uppnå frihet eller om det räcker med att leva i ett fritt samhälle för att vara fri?

Såhär skulle jag vilja beskriva skillnaderna i användningen av ordet frihet om vi jämför läroplanerna från 1962 och 2011 med varandra. I frihetsdiskursen så var läroplanen från 1969 väldigt lik den från 1962. Måhända med ett ökat fokus på vikten av att eleverna själva organiserade sig och på det sättet tog ställning i olika frågor, jämfört med 1962 där det huvudsakligen lyfts fram att det skulle ske genom utbildning och i diskussioner med lärare, men kärnan i ordets innebörd var ändå detsamma. Frihet och självständighet övas upp och är inte självändamål utan egenskaper som vi som individer bidrar med i samhället.

1980 tas det första steget ifrån den här synen och även om spår från den gamla diskursen fortfarande finns att hitta är det inte specifikt ordet frihet som beskrivs på det här sättet utan snarare ideal som representeras av andra ord. När frihet används går det varken att tolka det direkt på det sättet jag har beskrivit hur ordet används 1962 eller på det sättet jag har beskrivit hur ordet används 2011 utan snarare skulle det kunna ses som en punkt där det inte finns någon självklart rådande diskurs. Det är här de två frihetsdiskursen möts och konkurrerar om en den ställningen.

Men om det är oklart vilken diskurs som gäller 1980 så har den som vi också hittar i 2011 års läroplan definitivt tagit över när 1994 års läroplan ges ut. Frihet beskrivs nu på samma sätt som 2011, eller kanske snarare så beskrivs frihet 2011 på precis samma sätt som 1994.

Vad är värden, vad betyder det att påstå att någonting är rätt eller fel? Bra eller dåligt? Gott eller ont? Även om vi sällan kanske reflekterar över det så förutsätter menar jag varje värdeutsaga någon form av antagande om vad värden är. Och att det är av stor betydelse, större än vad vi ofta gör gällande och kanske också tror, för hur vi också agerar i våra sociala interaktioner.

Det är en diskurs inom vilken vi kan se en stor skillnad över tiden i läroplanerna. Vilket är intressant, för det är någonting vi väldigt sällan pratar om. Vi såg 1962 och 1969 kraftigt präglade av värdenihilistiska inslag i diskursen, i 1980 var det i viss mån en konkurrens för att sedan 1994 och framåt slå över i en sorts värdeobjektivism.

I den första läroplanen från 1962 var lärarnas roll i förhållande till värdena väldigt lik det som Axel Hägersten beskriver som ”moralvetenskapen” – en lära om värden, inte i värden. Utgångspunkten var att lärarna skulle utbilda eleverna om värden, diskutera motsättningar i normer och göra dem till självständiga och fria individer. Men – friheten och självständigheten skulle inte ses som ett egenvärde.

1969 påminner i stora drag om det här, men med ett stort fokus på att eleverna också själva skulle organisera sig och diskutera politik, värden, religiösa åskådningar och så vidare. Just det här idealet, som jag kallar den existentiella diskursen, saknas egentligen mer eller mindre helt i de andra läroplanerna.

1980 tar emellertid ansvaret lärarna har i förhållande till värdediskussionen med eleverna en lite annan form och vi börjar mer och mer se ett ideal som handlar om att de rådande normerna och värdena har en specifik status som ska fortsätta gälla vilket förändrar lärarnas roll till att diskutera dessa i syfte att utveckla dem. Det är med andra ord inte längre en lära om värden utan en lära i värden. 1994 och 2011 når den slutgiltigen det stadiet där de inte ens ska diskuteras för att eventuellt utvecklas längre utan enbart överförs på eleverna. Och det gäller inte bara värden utan även traditioner i samhället. Det är en diskursförskjutning som har förändrat *subjektpositionen* lärarna har från att utbilda eleverna om värden i syfte att göra dem till självständiga och fria individer till att utbilda eleverna i värden i syfte att överföra dem på dem.

Överensstämmande till viss del med Tomas Englunds beskrivning om den ”vetenskapligt-rationella”- och den ”demokratiska” utbildningskonceptionen visar min analys på en stor kunskapsteoretisk diskursförskjutning gällande värden. Det som Tomas Englund beskriver som värdeneutralitet i den ”vetenskapligt-rationella” konceptionen har jag kallat värdenihilism och pekat på hur det är en dominerande diskurs 1962 och 1969 för att sedan få konkurrens 1980 och slutgiltigen försvinna 1994. Det som är intressant ur ett diskursanalytiskt perspektiv är skapandet av en *objektsdomän*, nämligen värden, som vi nu kan tala om som sanna eller falska när det är skolans uppgift att överföra samhällets rådande värden, traditioner och normer på eleverna. Inom ramen för läroplanens diskurs går det att avfärda ett värde som falskt med hänvisning till att det inte hör

till det rådande samhället. Detta borde i så fall inte läras ut och skolan och lärarna har, enligt läroplanen som uppgift att se till så att eleverna övertygas om andra värden i fallet att de inte delar ”det rådande samhällets”.

4 Avslutande diskussion

Min analys visar förändring i fostrandet av framtidens medborgare i läroplanerna som tidsmässigt och i till vissa delar i sitt innehåll överensstämmer med Tomas Englunds tre utbildningskonceptioner, eller rättare sagt de två senaste av dem.

Skolans och lärarnas *subjektsposition* förändras tydligt på ett sätt där de går från att ha i uppgift att lära om värden och därigenom skapa fria och kritiska samhällsmedborgare för att på så sätt skapa grunden för ett demokratiskt samhälle till att få i uppgift att förmedla de värden samhället står för eftersom demokratin vilar på dessa värden.

Tidsmässigt så sker detta skifte i synnerhet i och med 1980 års läroplan och fortsätter sedan i den riktning jag beskriver med 1994 och 2011 års läroplaner, som i detta avseende är väldigt lika varandra.

I och med att det är samhällets värderingar som ska överföras skapas också en *objektsdomän* kring rätt och fel värden som inte fanns tidigare. I tid och innehåll är det här väldigt likt Tomas Englunds beskrivningar om övergången under 1970-talet till den demokratiska värdekonceptionen från den vetenskapligt-rationella med en värdeneutral utgångspunkt. Detta stärker hans beskrivning utifrån ett historiskt och empiriskt perspektiv. Beskrivningen stärks också av hur frihetsbegreppet använts i de olika läroplanerna från att användas i som ett ideal för en kritiskt tänkande individ till ett demokratiskt värde skolan bör förmedla.

Det saknas menar jag emellertid en problematisering likt den jag tar upp i syftesdelen av min uppsats. Hur förändrar detta tron på det rådande samhällets värderingar? Utgångspunkten skolans syfte att överföra dessa på elever kontra att lära om dessa normer och värderingar, dess för- och nackdelar är problematisk. Riskerar det att som Axel Hägersten menar att skapa ett mindre tolerant samhälle? Riskerar det att fostra medborgare som är mindre benägna och mindre kompetenta att kritiskt reflektera kring det samhälle de lever och dess brister? Min studie har inte handlat om något sådant, men väcker menar jag sådana frågeställningar och kan på det sättet ses som ett bidrag för framtida forskning. Det finns dessutom enskilda spår i läroplanerna som tyder på att det faktiskt är så också, exempelvis om vi jämför två formuleringar från 1980 och 2011;

”Kunskaper, färdigheter, normer och värderingar skall genom skolans försorg inte endast föras vidare från en generation till nästa utan även aktivt bearbetas och vidareutvecklas.”

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

Det är nästan som om tron på nästa generations förmåga att utveckla samhället har hunnit försvinna. Min analys grundar sig emellertid enbart på läroplanerna och inte på hur det faktiskt ser ut i skolan. Det är naturligtvis betydligt mer som spelar

in, men som en del i en mer omfattande forskning är det också centralt att analysera text ”inifrån” vilket diskursanalysens syfte till viss del kan sägas vara. Jag menar att mina slutsatser till stor del överensstämmer med mycket av den beskrivning tidigare forskning ger, men samtidigt sätter in resultatet i ett till viss del nytt ljus som framförallt ger mer frågor än svar. Det skulle exempelvis vara mycket intressant med någon form av undersökning av elevernas förmåga att kritiskt förhålla sig i värdefrågor och hur det har förändrats över tid.

5 Referenser

- Englund, Tomas, 1986. *Curriculum as a Political Problem* Lund: Studentlitteratur
- Englund, T., Biesta, G., Wahlström, N., von Wright, M., Carleheden, M., Ljunggren, C., Boman, Y., Lövlie, L., Hultin, E., Larsson, K., Tornberg, U. 2010 *Utbildning som kommunikation – Deliberativa samtal som möjlighet* Borås: Bording AB
- Foucault, Michel 1993 *Diskursens Ordning* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Englund, Tomas, 2000. *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar* Utredning för Läroverket
- Cruikshank, Barbara, 1999. *The Will to Empower: Democratic Citizens and Other Subjects* New York: Cornell University Press.
- Beckman, Ludvig. 2005. *Grundbok i idéanalys* Stockholm: Santéus förlag.
- Neumann, Iver, 2003. *Mening, materialitet och makt* Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Göran och Boréus, Kristina. 2012. *Textens Mening och Makt. Lund: Studentlitteratur*
- Bergström, Lars. 2012. *Grundbok i värdeteori* Falun: ScandBook AB.
- Lgr 62. 1963. *Läroplan för grundskolan* Stockholm: Emil Kihlströms Tryckeri AB.
- Lgr 69. 1973. *Läroplan för grundskolan* Stockholm: Svenska Tryckcentralen AB.
- Lgr 80. 1980. *Läroplan för grundskolan* Södertälje: Axlings Tryckeri AB.
- Lpo 94. 2006. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* Ödeshög: Danagårns Grafiska.
- Lgr 11. 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita.
- Zizek, Slavoj (2007). "Cogito, Madness and Religion: Derrida, Foucault and then Lacan" Lacan dot com. Tillgänglig: <http://www.lacan.com/zizforest.html> (2015-01-08)
- Flynn, Thomas (2011). "Jean-Paul Sartre", Stanford Encyclopedia of Philosophy. Tillgänglig: <http://plato.stanford.edu/entries/sartre/> (2015-01-08)
- Skolverket (2014). "Läroplaner" Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973> (2015-01-08)