



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

Masteruppsats 30 HP

Vårterminen 2019

Musikpedagogik

Johanna Antonsson

**Kön och genus i grundskolans kursplaner
- En kritisk diskursanalys med fokus på musikämnet**

Handledare: Martin Malmström

Sammanfattning

Kön och genus i grundskolans kursplaner - en kritisk diskursanalys med fokus på musikämnet.

Författare: Johanna Antonsson

Grundskolan i Sverige har sedan 1962 haft den form den har idag och innehållet har styrts av läroplaner och kursplaner. De har förnyats och omformulerats under åren och Sverige har hittills haft fem olika läroplaner. I denna uppsats har jag undersökt diskursen gällande kön och genus med fokus på musikämnet i läroplaner och kursplaner. Jag har även undersökt en del kringmaterial. Jag har gjort en kritisk diskursanalys med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell. Mina resultat är satta i relation till feministisk och läroplansteoretisk forskning och teori. Undersökningen visar att språket och därmed diskursen kring genus och kön i läroplaner och kursplaner har förändrats i hög grad över tid till en läroplan med intryck från normkritisk pedagogik.

Nyckelord: Genus, kön, läroplan, musikundervisning

Abstract

Sex and Gender in the Curriculum for the Compulsory School - a Critical Discourse Analysis Focusing on Music as a School Subject.

Author: Johanna Antonsson

Since 1962, compulsory school in Sweden has had the framing it has today, governed by curricula and syllabi. They have been renewed and rearticulated during the decades and Sweden has, to this date, had five different curricula. In this study I have examined the discourse in these curricula and syllabi focusing on sex and gender, with music as a school subject being the center of the study. I have also studied some other material related to curricula. I have done a critical discourse analysis using Fairclough's three-dimensional model. My results are discussed in relation to feminist theory and curriculum theory. The study shows that the language, and therefore the discourse relating to sex and gender, has changed over time to a current curriculum affected by anti-oppressive pedagogy.

Key words: Curriculum, gender, music education, sex

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Martin Malmström som har guidat mig i denna process med stort tålamod och kunnande. Tack!

Malmö 19-06-02

Johanna Antonsson

Innehåll

1	INLEDNING	3
2	BAKGRUND	5
2.1	SVERIGES UTBILDNINGSHISTORIA	5
2.2	KVINNORS UTBILDNINGSHISTORIA I SVERIGE	7
3	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
4	TIDIGARE FORSKNING	9
4.1	LÄROPLANSTEORETISK FORSKNING	9
4.2	SKOLPOLITISKA TEXTER OCH KÖN	11
4.3	GRUNDSKOLAN OCH GENUS/KÖN	12
4.4	MUSIK, MUSIKUNDERVISNING OCH GENUS/KÖN	13
5	TEORI OCH METOD	16
5.1	KRITISK DISKURSANALYS	16
5.2	DE TRE DIMENSIONERNA	17
5.2.1	Textdimensionen	17
5.2.1.1	Modalitet	18
5.2.1.2	Agency/agentivitet	19
5.2.2	Diskursiv praktik	20
5.2.3	Social praktik	21
5.2.4	Kritisk diskursanalys, ideologi och hegemoni	21
5.2.5	Användandet av kritisk diskursanalys som metod	22
5.2.6	Etiska ställningstaganden	22
5.3	FEMINISTISKA OCH GENUSVETESKAPLIGA TEORIER	23
5.3.1	Feminismens historia	23
5.3.2	Feministiska inriktningar	24
5.3.3	Representation och intersektionalitet	25
5.4	LÄROPLANSTEORI	26
5.4.1	Motsägelsen i skolans styrdokument	27
5.4.2	Läroplaner och läroplansteori i Sverige	27
5.5	FEMINISTISK PEDAGOGIK, GENUSPEDAGOGIK OCH NORMKRITISK PEDAGOGIK	28
6	RESULTAT	30
6.1	LGR 62	30
6.1.1	Lgr 62 – den första grundskolan	30
6.1.2	Genus och kön i Lgr 62	31
6.1.3	Analys av textdimensionen, Lgr 62, musikämnet	32
6.1.4	Diskursiv praktik i förarbeten och intertextualitet mellan utredning och läroplan	35
6.2	LGR 69	37
6.2.1	Allmänna kommentarer	37
6.2.2	Genus och kön i Lgr 69	37
6.2.3	Analys av textdimensionen, Lgr 69, musikämnet	38
6.2.4	Diskursiv praktik i förarbeten och intertextualitet mellan Lgr 69 och andra texter	40
6.3	LGR 80	41
6.3.1	Allmänna kommentarer	41
6.3.2	Genus och kön i Lgr 80	42
6.3.3	Analys av textdimensionen, Lgr 80, musikämnet	43
6.3.4	Diskursiv praktik i förarbeten och intertextualitet mellan Lgr 80, Förslag till förändring av grundskolans läroplan och regeringens proposition 1978/79:180	44
6.4	LPO 94	46
6.4.1	Allmänna kommentarer	46
6.4.2	Genus och kön i Lpo 94	46
6.4.3	Analys av textdimensionen, Lpo 94, musikämnet	47
6.4.4	Diskursiv praktik i förarbete och intertextualitet mellan utredning och Lpo 94	48

6.5	LGR 11	49
6.5.1	<i>Allmänna kommentarer</i>	49
6.5.2	<i>Genus och kön i Lgr 11</i>	50
6.5.3	<i>Analys av textdimensionen, Lgr 11, musikämnet</i>	51
6.5.4	<i>Produktion av förarbete och kommentarmaterial samt intertextualitet mellan Lgr 11, utredning och kommentarmaterial</i>	52
6.6	SAMMANFATTNING	54
7	DISKUSSION	56
7.1	TEXTDIMENSIONENS RESULTAT I FOKUS	56
7.1.1	<i>Text i musikens kursplaner</i>	56
7.1.2	<i>Agentivitet och modalitet</i>	57
7.1.3	<i>Användandet av könskodade pronomen</i>	58
7.1.4	<i>Ett daterat språkbruk – reflektion över genuspedagogik</i>	59
7.2	DISKURSIV PRAKTIK I LÄROPLANER OCH KURSPLANER.....	60
7.2.1	<i>Intertextualitet – genre, intertextuella kedjor och manifest intertextualitet</i>	60
7.2.2	<i>Intertextualitet mellan propositioner, utredningar och läroplaner</i>	61
7.2.3	<i>Interdiskursivitet</i>	62
7.3	SOCIAL PRAKTIK – FEMINISM OCH LÄROPLANSTEORI.....	62
7.3.1	<i>Den sociala praktiken ur feministisk synvinkel</i>	62
7.3.2	<i>Den sociala praktiken ur läroplansteoretisk synvinkel</i>	63
7.4	KONSEKVENSER FÖR DAGENS MUSIKUNDERVISNING	66
7.5	AVSLUTANDE TANKAR OCH FRAMTIDA FORSKNING.....	67
8	REFERENSER	68

1 Inledning

Under de senaste decennierna har det skett ett skifte i diskursen gällande kön och genus som har fångat mitt intresse. Förhållningssättet hos många i de yngre generationerna till dessa begrepp skiljer sig från hur de historiskt har använts. Vi ser exempel på detta i vår vardag ofta, till exempel behöver man inte längre alltid uppge kön i undersökningar, det diskuteras att införa ett tredje juridiskt kön och pronomenet hen används mer och mer obehindrat, inte bara som en grammatisk konstruktion utan som en identitetsmarkör. Detta innebär att det finns ett flertal olika sätt att närma sig dessa begrepp vilket medför en risk för missförstånd och kollisioner som det alltid kan bli när begrepp står inför en semantisk förändring.

Samtidigt som detta pågår finns det en stark rörelse i Sverige som arbetar mot genuspedagogik och normkritisk pedagogik och anser att de är kontroversiella, även om de funnits under en längre tid. Att i denna tid av två motsatta diskurser arbeta fram en ny läroplan kan tyckas vara ett svårt uppdrag.

2011 kom det emellertid en ny läroplan för grundskolan och gymnasiet eftersom den dåvarande regeringen ansåg att en större tydlighet behövdes särskilt gällande mål. I den föregående läroplanen, Lpo94, fanns det både mål att uppnå och mål att sträva mot. Detta skulle ersättas med en måltyp. I övrigt skulle värdegrunden från den tidigare kursplanen behållas oförändrad (Prop. 2008/09:87).

I första delen av Lgr 11 kan man läsa följande:

Skolan ska verka för jämställdhet. Skolan ska därmed gestalta och förmedla lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för alla människor, oberoende av könstillhörighet. I enlighet med grundläggande värden ska skolan också främja interaktion mellan eleverna oberoende av könstillhörighet. Genom utbildningen ska eleverna utveckla en förståelse av hur olika uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt kan påverka människors möjligheter. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska könsmonster och hur de kan begränsa människors livsval och livsvillkor. (Skolverket, u.å.-a)

Citatet ovan ger oss en bild av hur Skolverket vill att dagens lärare ska förhålla sig till och lära ut värdegrund. Intressant för mig blir hur detta skiljer sig från föregående läroplaner. Är det, som regeringen föreslog i propositionen *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan* (Prop. 2008/09:87) samma värdegrund som i Lpo94. Hur skiljer detta sig från föregående läroplaner och andra styrdokument? Kan man se samma utveckling i skolans styrdokument som man kan se i övriga delar av

samhället gällande jämställdhet? Detta är de funderingar jag tar med mig in i övriga delar av denna undersökning.

Uppsatsens disposition är som följer: först kommer en kort översikt över Sveriges utbildningshistoria och kvinnors utbildningshistoria i Sverige i kapitlet *Bakgrund*. Efter det skriver jag om *syfte och frågeställning* följt av en genomgång av tidigare forskning kring läroplaner, genus/kön och musik. I *Teori och metod* går jag sedan igenom kritisk diskursanalys som är både teori och metod för undersökningen. Där behandlas också feministisk teori och läroplansteori som kommer att stå för den sociala dimensionen av analysen. Efter det visar jag de *resultat* jag funnit i läroplaner, propositioner och utredningar. Sist ut är *diskussionen* där jag går igenom mina resultat i förhållande till kritisk diskursanalys, feministisk teori och läroplansteori.

2 Bakgrund

I detta kapitel kommer jag i korthet att redogöra för Sveriges utbildningshistoria, först i allmänhet och senare kvinnors utbildningshistoria i synnerhet då dessa två områden blir viktiga för kontexten för min undersökning. De kursplaner och andra dokument som styr skolan har uppstått ur denna kontext och kan därför inte särskiljas från den.

2.1 Sveriges utbildningshistoria

Sveriges befolkning lärde sig läsa under 1700-talet genom ett påbud från kyrkan. Enligt Lindmark (2015) fanns det två anledningar till detta; den ena var att kyrkan ville att hela befolkningen skulle kunna läsa de kristna texterna och den andra att en enhetlighet hos folket genom den kristna läran skulle göra det lättare att få folket att känna en samhörighet inom staten. Under senare delen av 1700-talet börjar så kallade sockenskolor att inrättas, skolor där barnen kunde lära sig läsning och få kristendomsundervisning. Det fanns också möjlighet att lära sig att räkna och skriva men detta var belagt med en avgift och därför förbehållet söner till självägande bönder. Båda könen skriv- och räknekunnighet fick låta vänta på sig till folkskolan (Lindmark, 2015).

År 1842 instiftades folkskolestadgan vilket innebar att ansvaret för den svenska befolkningens bildning flyttades från kyrkan och hemmet till folkskolorna som drevs av kommun och stat (Westberg, 2015). I dessa skolor fick eleverna lära sig ”lydnad och respekt inför överheten i form av kyrkan (prästen), arbetsgivaren (husbonden) och staten (kungen och ämbetsmännen)” (Edgren, 2015, s. 113.) Dock sekulariserades Sverige under seklet som följde därpå och skolan började då i stället styras av demokratiska normer (Edgren, 2015).

I folkskolan skulle eleverna undervisas i: ”läsning, räkning, skrivning, kristendoms-kunskap och biblisk historia, geografi, naturkunskap, gymnastik och sång” (Edgren, 2015, s. 115). Detta var högt ställda mål som inte kunde uppfyllas och därför fick många barn, främst flickor, bara lära sig läsning och kristendom (Edgren, 2015).

Motståndet mot folkskolan var stort, bönder behövde sina barn i jordbruket och städernas fabriker behövde arbetskraft. Samhällena hade ofta inte råd att bekosta skolan och många av barnen bodde mycket långt från skolbyggnaden (eller den byggnad som tjänade som sådan). Fattigdomen medförde också att många familjer fick svårt att klara

den ekonomiska börda som skolan medförde med ordentliga kläder och medhavd mat. Kritiken och hindren i Sverige mot en bred folklig utbildning var alltså stora (Edgren, 2015).

På 1860-talet instiftades en skolinspektion och en statlig folkskolebyrå för att komma tillrätta med svårigheterna i folkskolan. Även andra insatser gjordes, inte olika de som görs i modern tid, med ”statliga insatser för att utbilda folkskollärare, förbättra lärarlöner, pensioner och läroböcker” (Edgren, 2015, s. 119) Skolplikten i Sverige infördes dock inte förrän 1882 (Edgren, 2015).

Under arbetarrörelsen växte det fram högre krav på medbestämmande och jämställdhet vilket för skolans del ledde fram till 1919 års undervisningsplan. I denna plan fanns inte längre någon katekesundervisning och hembygds kunskap infördes. Innehållet i undervisningen skulle nu anpassas efter elevernas mognad och dessutom skulle skolgången utökas med två år, den så kallade fortsättningsskolan. Under åren som följde fick kyrkan mindre och mindre inflytande över skolan (Edgren, 2015).

Efter andra världskriget diskuterades det huruvida man skulle kunna göra skolan mer demokratisk. Det parallella systemet med realskola och folkskola ansågs av många inte vara ett jämlikt utbildningssystem. 1936 infördes en obligatorisk skolgång på sju år i stället för som tidigare ett sexårigt obligatorium och på 1950-talet gjordes de första försöken med en nioårig grundskola indelad i tre stadier. Trots kritik mot denna skrevs Sveriges första läroplan för grundskolan, Lgr 62, och nu fanns det en skola för alla elever, dock med ett flertal olika inriktningar. Endast sju år senare kom nästa läroplan, Lgr 69. Ett betyg från grundskolan gav nu behörighet till gymnasiet och större vikt lades vid personlig utveckling. Till exempel skulle skolan undervisa om könsroller och internationalisering. Strax kom det en ny läroplan, Lgr 80, i vilken fokus skulle läggas på demokrati och den makt skolan hade att påverka samhället. Detta var såklart starkt påverkat av samhällsklimatet där många engagerade sig politiskt i olika frågor. Lpo 94 som kom därefter hade litet fokus på vilket stoff som skulle läras ut och behandlade till största delen vilka mål som skulle uppnås och strävas efter (Edgren, 2015). Den senaste läroplanen kom i bruk 2011 och kallas Lgr 11.

Lgr 11 är, enligt Sundberg (2015), en ”resultatfokuserad[...] läroplan” (s. 87 ff.) vilket innebär att det är en läroplan som ställer mätbarhet i centrum. Kritik har riktats mot läroplanen ”för att den ensidigt underbygger en traditionell undervisning baserad på katederundervisning [...] av fakta och mätbara kunskaper” (s. 89).

2.2 Kvinnors utbildningshistoria i Sverige

Enligt Backman Prytz (2015) syftade utbildning av flickor (åtminstone av högre klass) under lång tid endast till att attrahera det motsatta könet och på så sätt trygga sin egen framtid genom äktenskap. Detta gjorde att vad som lärdes ut helt och hållet fokuserade på kunskaper som skulle kunna attrahera män. Detta gällde dock bara för de högre klasserna. För de lägre klasserna var det folkskola som gällde. Flickorna skulle här inte ansträngas över sin förmåga utan undantogs ofta från ämnen som inte ansågs nödvändiga för dem. Många lämnade skolan utan att ens kunna skriva. Syftet med flickors utbildning var dock många gånger ändå att bli lämpliga hustrur och mödrar. Emellertid var det under 1800-talet så att fler och fler kvinnor förblev ogifta. Detta föranledde att dessa kvinnor behövde högre utbildning för att kunna försörja sig själva som lärarinnor och under 1850-talet tilläts kvinnor att undervisa i ett flertal skolformer som tidigare varit stängda för dem. Nu bildades många flickskolor (Backman Prytz, 2015).

I de diskussioner kring flickors och pojkars utbildning som fördes under 1800-talet framlades det att kvinnor var mer emotionella än män och inte kunde förstå det abstrakta lika väl. Förutom dessa argument mot samundervisning av könen lades det också fram hälsoargument. Kvinnors pubertet ansågs göra dem så sjukliga att de inte skulle kunna samundervisas med pojkar. Långsamt började dock dessa åtskillnader i utbildningsformer försvinna och efter hand fick kvinnor tillgång till samma utbildningar som män, till exempel fick kvinnor gå på universitet från och med 1870-talet, 1905 gavs flickor tillåtelse att delta i utbildning vid vissa läroverk och 1927 var alla läroverk tillgängliga för kvinnor. Detta följde samhällsutvecklingen, där kvinnor från och med senare delen av 1800-talet kunde inneha statliga tjänster. Då blev det också viktigt att utbilda för dessa tjänster. Under 1960-talet kom det en statlig utredning som framlade att skillnader mellan individer är större än de mellan könen (Backman Prytz, 2015). I ljuset av detta kan vi se att en likvärdig utbildning för båda könen är en relativt ny företeelse i Sverige, åtminstone i jämförelse med både lägre och högre utbildning för pojkar och män.

3 Syfte och frågeställningar

Att flickor och pojkar historiskt har haft olika möjligheter till utbildning står klart men mer intressant för denna undersökning blir hur det ser ut nu och hur det har sett ut under det senaste dryga halvsekle som grundskolan funnits. I undersökningen kommer jag att behandla Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80, Lpo 94 och Lgr 11 och en del kringliggande material. Mitt intresse är främst musikundervisningen och de dokument som påverkar denna även om andra ämnen också kommer att beröras och i vissa fall får de mer övergripande råden kring utbildning stå i fokus. Detta blir ett resultat av att alla läroplaner inte behandlar kön och genus i alla ämnen utan i vissa fall endast ger allmänna råd som man kan anta påverkar den allmänna värdegrunden i skolan och därför också musikundervisningen.

Syftet med denna undersökning blir delvis att försöka ta reda på hur genus- och könsbegreppen med mera hanteras av Skolverket och andra instanser som har politisk makt över hur grundskolan utformas. Vidare diskuteras vad och vilka som gynnas av den diskurs som nyttjas och vilkas, om någons, behov som inte främjas av den förhärskande diskursen. I övrigt kommer även historiska aspekter tas i beaktande då en del av materialet som ska undersökas nu är många decennier gammalt. I fokus kommer de skrifter som påverkar musikundervisning att vara.

De frågor jag kommer att fokusera på i undersökningen är:

- Hur används begreppen kön, genus och därtill relaterade begrepp i förutnämnda läroplaner och förberedande arbeten för Sveriges grundskolor 1962–2011?
- Hur tar detta sig uttryck i de dokument som behandlar musikundervisning?
- Vilka förändringar i diskursen över tid kan man utläsa av detta?
- Hur kan förskjutningen av begreppen förstås? Hur kan förändringarna förstås i ett samhälleligt och historiskt perspektiv?
- Hur kan denna diskurs påverka musikundervisning i Sverige 2019?

4 Tidigare forskning

I denna del kommer jag att visa vilken tidigare forskning som är relevant att känna till i relation till min undersökning. Detta avsnitt är uppdelat i fyra delar. Det första avsnittet kommer att handla om läroplansforskning, det andra om hur köns- och genusbegreppet har analyserats i skolpolitiska texter och det tredje om hur skolforskningen behandlar könsidentitet och liknande begrepp i grundskolan. Den fjärde delen behandlar forskning kring musikundervisning och genus, inte nödvändigtvis i grundskolan.

Det finns ett flertal avhandlingar som behandlar *musik i samband med olika könsaspekter* eller *könsaspekter i grundskolan*. De avhandlingar som behandlas nedan visar ett behov hos skolan av att ta reda på hur det ligger till med genusarbete och andra delar av jämställdhetsarbetet i skolan.

Jag har valt att avgränsa denna genomgång till studier som behandlar antingen läroplaner, läroplaner och genus/kön, grundskola och genus/kön eller musik och genus/kön. Det finns självklart studier som angränsar till min undersökning som till exempel handlar om förskolan men för att försöka hålla fokus på läroplaner, musik, grundskola och kön/genus har jag valt att inte ta med dem i denna genomgång. Jag har också valt att inte inkludera skrifter från tidigare än 2000 då jag vill ge en bild av den nutida forskningen eftersom diskursen kring kön och genus har förändrats snabbt under de senaste årtiondena. Jag kommer bara i viss utsträckning beröra fritidsmusicerande då detta är ett ämne som, i min mening, står en bit ifrån skolans kursplaner i musik och läroplaner i övrigt.

4.1 Läroplansteoretisk forskning

Wahlström (2011) skriver i sin artikel *Utbildningens villkor – globalisering och lokal mångfald* angående de senaste decenniernas utveckling av läroplaner och andra dokument som styr skolan att den senaste utvecklingen i skolan innebär ett fokus på ”krav- och kontrollstyrning” (s. 39) och att detta innebär en tillbakagång av fokus på mål och en riktning mot fokus på ”detaljerade kunskapskrav, juridisk reglering och utvärdering, som även rör *hur* verksamheten arbetar med sitt uppdrag” (s. 39, kursivering i original).

Wahlström (2011) menar även att det för närvarande uppfattas som att det finns ett samband mellan tydliga krav och bättre resultat i skolan. Detta är, enligt Wahlström, en

förändring från tidigare system då staten styrde mål och utvärdering medan praktiken sköttes mer lokalt. Numera finns det en högre grad av styrning, just för att kunna kontrollera skolan i större utsträckning. Wahlström menar vidare att själva undervisningspraktiken inte påverkas av endast den gällande läroplanen utan av flera. Detta blir intressant i förhållande till min undersökning då detta kan analyseras i relation till de resultat jag antar finns gällande könsroller och dylikt i skolan.

I sin avhandling *Skolreformernas dilemman: En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan* skriver Sundberg (2005) om ”samtida reformer för den obligatoriska skolan och vilka konsekvenser de har för dess undervisning” (s. 24). Han menar att de praktiker som ska implementera reformer är ”kreativa tolkare och omtolkare av policytexter” (s. 253) och varken helt styrda eller helt fria i dessa tolkningar. Han anser att begreppet *appropriering* fungerar väl i detta sammanhang och skriver att ”[i]nom den kritiska diskursanalysen uppfattas *appropriering* svara mot ’införlivandet’ av diskurser. Detta ’införlivande’ är inte en implementering av policy identisk med några ’ursprungliga’ intentioner eller idéer, utan en kreativ översättning och omtolkningsprocess till rådande kontextuella och situationella villkor” (s. 253–4). Sundberg kommer i sin avhandling fram till att diskursordningen som visar sig i skolreformer består av ett flertal olika diskurser som samverkar inom de olika skolor som fallstudien innefattar. Han kommer fram till att följande ”reformdiskurser” (s. 261) finns i hans studie: ”en tekniskt-rationell, en normativt/undervisande, en mikropolitisk och en moralisk typ” (s. 261). Detta bygger han på Joyners tidigare forskning (se Joyner, 1998). Den tekniskt-rationella är en diskurs byggd på upplevd rationalitet (Sundberg, 2005). Enligt Joyner (1998) innebär den att ”[p]eople are rational and will follow their rational self-interest when it is revealed” (s. 868). Nästa diskurs är den normativt/undervisande som är en diskurs i vilken praktikerna upplever att de påverka reformens implementering och detta påverkar i sin tur hur de upplever reformer (Sundberg, 2005). Den mikropolitiska är en diskurs där praktikerna upplevs tvingas att positionera sig (Sundberg, 2005). Joyner (1998) uttrycker det ”[p]ower forces compliance” (s. 868). Slutligen finns den moraliska typen som är en diskurs där ”[f]okus ligger [...] på långsiktiga gemensamma mål” (Sundberg, 2005, s. 164).

Sundberg kom fram till att den tekniskt-rationella diskurstypen var framträdande i hans resultat. Vidare såg han att flexibilitet var en så kallad ”strukturerande princip” (s.

268), att moral blev en sekundär fråga och att undervisningens komplexitet inte stämmer överens med den rationella synen på skolan som är förhärskande.

4.2 Skolpolitiska texter och kön

I sin avhandling *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948–1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik* skriver Hedlin (2009) att det utifrån 1948 års betänkande från skolkommissionen går att förstå ”att pojkar utgör den självskrivna normgrupp som flickor jämförs med” (s. 57). De debatter som följer senare under 1950-talet lägger fokus på de skilda uppgifter som flickor och pojkar kan förväntas inneha och enligt Hedlin kan en köns polarisering (Hedlin talar om en *könspolär diskurs*) utläsas även i det betänkande som skolberedningen kommer med 1961. Hedlin finner att i betänkandet från 1961 används pronomenet *han* för att beteckna till exempel lärare och elev.

Hedlin (2009) menar vidare att senare under 1960-talet skiftar debatten kring könsroller och skolan förväntas till exempel ge eleverna, oavsett kön, mer undervisning i hemkunskap för att ge eleverna större ansvarskänsla gentemot sina framtida familjer och hem. Trots denna förändring i diskursen (som Hedlin kallar den *gränsuppluckrande diskursen*) kommer betänkandet *Skolans arbetsmiljö* från 1974 att återigen använda pronomenet *han* för att benämna läraren liksom eleven (Hedlin, 2009). Hedlin skriver angående detta användande av pronomenet *han* att:

Precis som framgått i tidigare dokument riskerar bruket att använda ”han”, när avsikten är att formulera sig könsneutralt, att leda till en omedveten sammanblandning mellan det könsneutrala och sådant som endast gäller pojkar. Därmed osynliggörs flickor och de villkor som gäller kvinnliga elever. (s. 137)

Under slutet av 1970-talet blir könsroller föremål för skoldebatter och skolan ska nu motverka de könskodade val som elever förväntas göra. Detta fortsätter sedan in i 1990-talets skoldebatt (Hedlin, 2009).

I det betänkande som kommer 1994, *Vi är alla olika, en åtgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde*, spelar dock skillnader mellan könen en stor roll anser Hedlin (2009). Hon menar att de biologiska skillnaderna mellan pojkar och flickor får stort utrymme i denna skrift och det anses i skriften att ”[l]ikabehandlingen är ett problem som man i rapporten vill angripa genom

att lyfta fram skillnader mellan könen” (s. 191). Hedlin skriver även att i det betänkande som föregår 1994 års läroplan har jämställdhet en förhållandevis liten del.¹

4.3 Grundskolan och genus/kön

Karlson (2003) skriver i sin avhandling *Könsgestaltningar i skolan: om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsoverskridande*, i vilken hon studerat elever och personal på ett lågstadium:

För att kunna förstå vad som händer när det gäller könsaspekter i skolan är det viktigt att studera både flickor *och* pojkar i samspel med varandra och med de pedagoger de möter i sin kontext, i de situationer de dagligen befinner sig. (s. 17, kursivering i original)

Karlson (2003) menar att den dualistiska synen på kön är problematisk då den ofta väger över till männens fördel, även om hon medger att det finns situationer då det omvända är sant. Hon skriver också att ”[s]kolan bidrar på olika sätt genom att erbjuda olika möjliga vägar att bli ”flicka” och ”pojke” både till att en traditionell uppdelning vidmakthålls och att möjligheter till förändring erbjuds” (s. 18). Avhandlingen behandlar gränsdragningar mellan könen och uppluckring av dessa, men även ”[k]önsgestaltning” (s. 19, kursivering i original) det vill säga hur eleverna producerar sitt kön. Hon menar att elevernas gestaltning av kön är situationsbunden och att det finns en del situationer som upprätthåller gränsdragning mellan könen. Hon menar att hon ser en del situationer där pojkar vidmakthåller den traditionella könsmaktsordningen. Dessutom ser Karlson att flickor både hjälper till i klassrummet med till exempel städning och dessutom ser till att det är lugnt i klassen. Författaren skriver även att undersökningen gjordes på en skola där det fanns ett litet intresse för jämställdhetsfrågor² och att ”[l]äraren och lärarens agerande blir oerhört viktigt när man ser hur barnens möjligheter att välja könsgestaltningar och möjligheterna till uppluckring av könsgränser förändras med upplägg och organisation av undervisningen i skolan” (s. 201). Även om Karlsons undersökning inte är helt ny visar den på att ett

¹ Hedlin berör en mängd andra ämnen, både skolämnen och samhällsämnen och detta är ett mycket extensivt arbete om läroplaner och kön, väl värt att läsa för den som vill ha mer information om andra frågor som behandlar läroplaner och kön men som inte ryms inom i denna undersökning.

² Dock menar Karlson (2003) att lärarna, trots detta lilla intresse, var måna om att hjälpa eleverna på olika sätt vilket sannolikt påverkade värdegrunden.

genomgripande arbete med fokus på kön och genus är önskvärt i skolan. Det går dock att anta att diskursen har förändrats sedan denna undersökning gjordes.

Öqvist (2009) har i sin avhandling *Skolvardagens genusdramaturgi: en studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring* undersökt ”hur femininiteter och maskuliniteter görs i relation till varandra i skolvardagen med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring” (s. 37). Hon anser att skällsorden inte bara återger makten mellan könen utan också inom könshomogena grupper – ’killgrupper’. Öqvist menar att i klassrummet används nedsättande ord av pojkar för att få kontroll medan på idrottslektionerna, där pojkarna redan har kontrollen, används de för att vidmakthålla status quo. Hon skriver också att slöjden, med sin nedärvda könsordning, inte berörs lika mycket av denna maktkamp. Vidare finner Öqvist att eleverna gärna arbetar och umgås i enkönade grupper. Hennes studie visar i hög grad hur stort behovet är av genusarbete i skolan men också en ålderdomlig syn på manligt/kvinnligt hos eleverna som var föremål för studien.

4.4 Musik, musikundervisning och genus/kön

Borgström Källén (2014) har undersökt ensemblegrupper på estetiska programmet i sin avhandling *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel* där hon vill ”problematiska hur kön uttrycks och konstrueras i musikalisk handling” (s. 6). I sin avhandling ansluter sig Borgström Källén till förutsättningen att kön är en social konstruktion (s. 6). Hon finner ”att det föreligger ett samspel mellan konstruktion av genre och genus i den observerade praktiken” (s. 248) men att det är en skillnad mellan de olika genrerna hur kön konstruerades.

Borgström Källén (2014) delar i sin avhandling in det observerade i tre olika genrediskurser, den vokala, den populärmusikaliska och den skolmusikaliska med musik som endast utövas i skolan. I den vokala finns en mer feminin diskurs medan det i de populärmusikaliska finns en maskulin, med den populärmusikaliska som den som värderas högst. I den skolmusikaliska genrediskursen värderas teoretiska kunskaper högt vilket fler flickor innehar enligt Borgström Källén.

Enligt Borgström Källén (2014) blir den populärmusikaliska genrediskursen än mer polariserad då den har ett tekniskt fokus som pojkarna i större utsträckning tar i anspråk, både vid komposition och musicerande. Vidare menar Borgström Källén att en ytterligare polarisering sker då pojkar inom populärmusikaliska genrediskursen ser det

musikaliska skolarbetet som en utvidgning av fritidsmusicerandet medan flickor inom den vokala genrediskursen ser musicerandet i skolan som en skoluppgift, även om de ser den som ”lustfylld” (s. 258).

I avhandlingen *Claiming space: discourses on gender, popular music, and social change* har Björck (2011) undersökt, med hjälp av diskursanalys, ”hur spatiala diskurser används i jämställdhetsprojekt i musik för att konstruera idéer om genus, populärmusik och social förändring” (s. 190, kursivering i original). Detta har hon gjort genom rundabordssamtal med deltagare i musikprojekt alla inom populärmusikens ram. Hon analyserar ”spatialt språk” (s. 194) i de inspelade samtalen och gör en diskursanalys med fokus på hur kvinnor ’tar plats’ i populärmusiken. Björck kommer fram till att

Kärnproblematiken kan sammanfattas i tre aspekter. För det första, att iscensätta sig själv som högljudd, expansiv och aktiv går på tvärs med traditionell femininitet. Den ”nya” actioninriktade femininitet som så frekvent förekommer i media, framstår enligt empirin i många fall som utom räckhåll. Att gestalta sig som öppen och expansiv kan till och med väcka känslor av kroppslig onaturlighet. För det andra beskrivs den kvinnliga kroppen på scen blockera ljudet. För det tredje finns förväntningar på att de ljud en tjej producerar ska reflektera en slags feminin ”röst” som gör henne till en begriplig kvinna. De verktyg som presenteras för att motverka dessa förväntningar är å ena sidan mod och självförtroende, å andra sidan skapandet av ”egna rum”. (s. 196)

Det visar sig följaktligen finnas flera sorters problematik när det gäller kvinnor och populärmusik. Att vara, så att säga, utanför femininiteten, kvinnokroppen och att hålla sig inom det feminina är alla utmaningar för de kvinnor som väljer att ta plats i den manligt kodade populärmusikdiskursen.

Kvarnhall (2015) har i sin avhandling *Pojkars musik, reproduktionens tystnad: en explanatorisk studie av pojkars reproducerande förhållningssätt till populärmusik och populärmusicerande* intervjuat åtta pojkar i åldern 11 till 13 år. Han har försökt komma fram till varför det är främst män som musicerar och producerar populärmusik. I sin studie kommer han fram till att ”konsekvensen av att populärmusikområdets könsmissiga sammansättning reproduceras, är att det är pojkars (och mäns) musik som blir hörd (eller blir till)” (s. 17). Han skriver vidare att det är några olika faktorer som bidrar till denna reproduktion. Dels är det att pojkarna vill vara musiker som de lyssnar på, dels att de har ett engagemang i förhållande till flertalet instrument som ofta ingår i populärmusiken (dock ej sång). Kvarnhall undersöker även kausaliteten till denna reproduktion.

I relation till min undersökning blir det betydelsefullt att, då flickor ofta möter musiken genom organiserad verksamhet (se Borgström Källén ovan), läroplanernas diskurs inte reproducerar ovan nämnda problematik.

5 Teori och metod

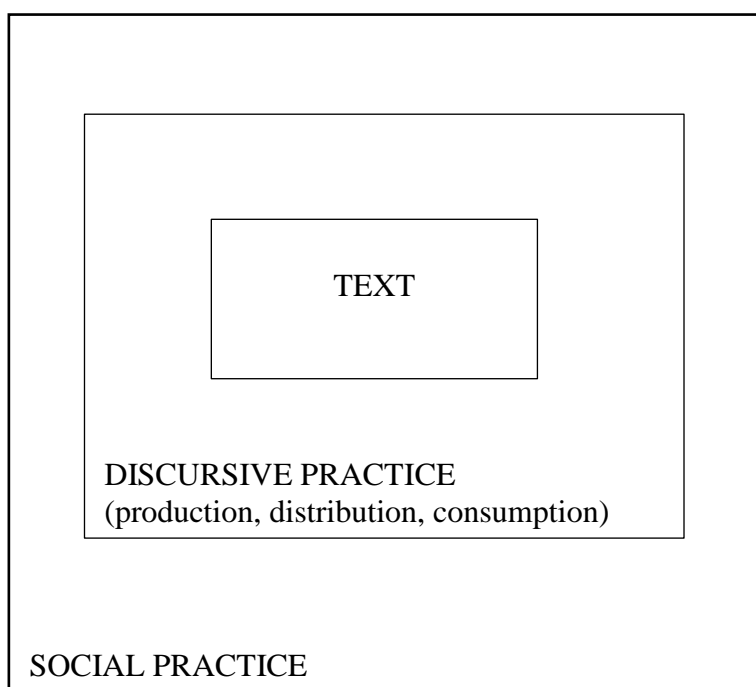
I detta kapitel kommer jag att redovisa den teori som ligger till grund för min undersökning. Då jag har valt att använda mig av diskursanalys som teori så kommer metodavsnittet också att redovisas här då diskursanalys kan användas som både teori och metod. Nedan beskrivs de delar av diskursanalys som är relevanta för min undersökning och hur de ska användas för att undersöka mitt material.

5.1 Kritisk diskursanalys

Diskursanalysen kommer, som jag skrev ovan, att användas både som teoretisk grund för undersökningen men även som metod. Winther Jørgensen och Phillips (2000) skriver att:

De diskursanalytiska angreppssätten bygger på strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi, som hävdar att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Med hjälp av språket skapar vi representationer av verkligheten, som aldrig bara är speglingar av en redan existerande verklighet – representationerna bidrar till att skapa den.” (s. 15)

Diskursanalysen har en stor bredd och för att avgränsa den kommer jag främst att använda mig av Winther Jørgensen och Philips samt Faircloughs teorier gällande kritisk diskursanalys. Den teoretiska modell som ligger till grund för undersökningen är Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys, se figur 1 (Fairclough, 1992, s. 73)



Figur 1: Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys. (Fairclough, 1992, s. 73)

5.2 De tre dimensionerna

Faircloughs (1992) tre dimensioner är, som vi ser ovan, text, diskursiv praktik och social praktik. I textdimensionen finner vi analyser gällande text, till exempel modalitet och agentivitet, vilka jag kommer att gå in på närmare nedan. I den diskursiva praktiken analyseras hur texten produceras och konsumeras (Winter Jørgensen & Phillips, 2000, s. 85). Produktionen av de texter som innefattas av min undersökning finns hos myndigheter som till exempel Skolverket medan konsumtionen ligger hos lärare och annan skolpersonal samt eventuellt vårdnadshavare. När man analyserar den sociala praktiken behöver man använda sig av andra teorier som finns utanför diskursanalysen då den inte innefattar dessa dimensioner (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Här kommer jag att använda mig av feministisk teori och läroplansteori.

5.2.1 Textdimensionen

I denna innersta dimension ska texten analyseras. Fairclough (1992) har ett stort antal olika aspekter som han anser kan vara relevanta att ta med i analysen. Inom ramen för denna undersökning blir det nödvändigt att göra ett urval av de olika aspekter som kan

analyseras i relation till texten. Jag kommer främst att fokusera på två aspekter, modalitet och agentivitet, *agency*.

5.2.1.1 Modalitet

Begreppet modalitet rör i vilken utsträckning författaren 'förbinder sig' till sitt uttalande (Fairclough, 1992). Detta kan uttryckas på många olika sätt. Winther Jørgensen och Phillips (2000) talar om olika sorters modalitet, till exempel sanning, tillåtelse, intonation och *hedges*. Sanning (eller sannolikhet som Holmberg och Karlsson (2006) uttrycker det) innebär i vilken utsträckning producenten av texten "instämmer [...] i sitt påstående" (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 88) vilket är nära relaterat till *hedges* som är ett sätt för talaren/producenten att visa om man distanserar sig från texten genom att lägga till småord och fraser som *kanske* och *liksom*. Att ge någon annan tillåtelse att till exempel göra något är också ett sätt att uttrycka modalitet liksom intonation (en tvekan kan uttrycka lägre grad av modalitet och tvärtom) (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s 88, min kursivering).

Holmberg och Karlsson (2006) beskriver detta på ett liknande sätt men har delat in modaliteten i fyra kategorier: sannolikhet, vanlighet, förpliktelse och villighet. Sannolikhet såg vi innan vad det innebär medan vanlighet endast behandlar hur ofta något händer. Dessa kan kombineras med interpersonella satsadverbial och uttrycka fler modaliteter. Förpliktelse hos Holmberg och Karlsson motsvarar tillåtelse hos Winther Jørgensen och Phillips och till sist har vi villighet som uttrycker, precis som namnet låter, hur villig en person är att utföra eller åta sig något.

Enligt Holmberg och Karlsson (2006) används ofta modala verb och interpersonella satsadverbial för att uttrycka modalitet. I tablåerna nedan åskådliggörs på vilket sätt detta kan ske.

Tabell 1: Vanliga modala verb och deras funktion på olika modalitetsskalor.

	LÅG GRAD	MEDELHÖG GRAD	HÖG GRAD
sannolikhet	kan, lär	bör	ska, måste
vanlighet	kan	brukar	brukar
förpliktelse	kan, får	bör	ska, måste, behöver
villighet	kan	vill	ska, måste

(Holmberg och Karlsson, 2006, s. 67)

Tabell 2: Vanliga interpersonella satsadverbial och deras funktion på olika modalitetsskalor.

	LÅG GRAD	MEDELHÖG GRAD	HÖG GRAD
sannolikhet	möjligen, nog, kanske, eventuellt	förmodligen, antagligen, troligen, sannolikt	med stor sannolikhet, säkert, garanterat, bergis
vanlighet	ibland, tillfälligtvis	ofta, oftast, vanligtvis, mestadels	alltid
förpliktelse		gärna	helst
villighet		gärna	helst

(Holmberg och Karlsson, 2006, s. 68)

5.2.1.2 Agency/agentivitet

Agency behandlar vem som handlar i grammatiska konstruktioner. Ofta använder man till exempel passiv form när man vill frånta agenten ansvar. Winther Jørgensen och Phillips (2000) använder exemplet ”50 sjuksköterskor avskedades igår” (s. 87) som ett exempel på ett påstående där det inte finns någon agent, åtminstone ingen som explicit bär ansvar. Så även om vi alla vet att det finns någon eller några som bär ansvaret så framgår det inte vem, det förblir dolt i denna sortens konstruktion. Detta är också ett vanligt sätt att uttrycka sig ”när alla vet vem agenten är, när agenten inte är relevant eller när agenten är okänd” (Fairclough, 1992, s 182, min översättning).

Holmberg och Karlsson (2006) förklarar att olika processer kan konstrueras med agenter eller vara icke-agentiva, dvs processer där ingen kan vara ansvarig. De använder exemplet ”[s]nön faller” (s. 108) som en sats där ingen kan vara ansvarig, dvs, händelsen är icke-agentiv. I exemplet är ”snön” medium, inte agent. En handling där en person eller dylikt är ansvarig har en agent, dvs någon som utför eller är ansvarig. Precis som Winther Jørgensen och Phillips och Fairclough berättar Holmberg och Karlsson även om passiva satser där alltså agenten är utelämnad. Skillnaden mellan en händelse och en handling blir då i en passiv sats att en handling skulle kunna ha en agent medan detta inte är möjligt i en händelse då den snarare beskriver något som ingen kan påverka. Händelser berör då inte passiva eller aktiva satser utan är processer som inte agenter kan påverka.

5.2.2 Diskursiv praktik

Den diskursiva praktiken är den dimension av Faircloughs analysmodell där produktion och konsumtion av texten ska undersökas. *Intertextualitet* blir ett viktigt begrepp i den diskursiva praktiken. Intertextualitet, eller "[i]ntertextuella[...] relationer" (Johnstone, 2008, s. 16, min översättning) är enligt Johnstone att texter, eller yttranden, bygger på de texter som föregår dem. "Intertextuality refers to the ways in which all discourse draws on familiar formats and texts, previously used styles and ways of acting, and familiar plots" (Johnstone, 2008, s. 191). *Intertextuella kedjor*, dvs att texter bygger på andra texter, är intressant för analysen (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Så är även begreppet *interdiskursivitet* (Winter Jørgensen & Phillips, 2000) vilket innebär att man i analysen ser till vilka andra diskurser texten bygger på (Fairclough, 1992, s. 232). "Manifest intertextualitet är när texter tydligt anspelar på andra texter" (Fairclough, 1992, s. 117, min översättning, min kursivering). I övrigt är *diskursordning* ett intressant begrepp som innebär "summan av alla de genrer och diskurser som används inom en social institution eller en social domän" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 76). Jag kommer dock inte att använda detta begrepp eftersom min undersökning endast berör en liten del av en mycket större sådan. Även *genrer* är ett intressant begrepp vilket, enligt Fairclough, "inte bara innefattar texttyper utan även de processer som de återfinns genom" (Fairclough, 1992, s 126, min översättning). Fairclough nämner exempelvis, informella samtal, dikter med mera som exempel på genrer. Han menar att dessa inte bara är skilda i text utan även i produktion och konsumtion vilka båda innefattas här i begreppet genre (Fairclough, 1992, s 126). Fairclough har senare definierat genre som "[u]se of language associated with a particular social activity" (Fairclough, 2010, s. 96).

Då det i denna del av analysen introduceras ett flertal begrepp gör jag nedan ett försök att få en överskådlighet i och sammanfattning av dessa begrepp genom följande lista.

- **Intertextualitet** innebär att alla texter och yttranden bygger på andra texter och yttranden.
- **Interdiskursivitet** innebär att man i analysen av texten måste se till vilka diskurstyper som används.
- **Intertextuella kedjor** innebär att texter bygger på delar av andra texter, dock inte lika uppenbart som manifest intertextualitet.

- **Manifest intertextualitet** är när texter uppenbart bygger på varandra.
- **Diskursordning** är s.a.s. det paraply som alla diskurser i en social domän faller under.
- **Genre** är inte bara en texttyp utan även processen den framställs och konsumeras genom.

5.2.3 Social praktik

För att kunna analysera den sociala praktiken är det, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000), ett måste att gå utanför diskursanalysen och använda sig av andra teorier. För min undersökning kommer feministisk teori och läroplansteori att användas då min undersökning kommer att belysa genusaspekter i läroplaner. En genomgång av de delar av dessa teorier som min undersökning bygger på gällande den sociala praktiken finns nedan.

5.2.4 Kritisk diskursanalys, ideologi och hegemoni

En av utgångspunkterna i kritisk diskursanalys är att diskursen både är konstituerande och konstituerad. Detta innebär att det som står utanför diskursiva praktiker, det vill säga andra sociala dimensioner, påverkas av och påverkar diskursen och de möjligheter och begränsningar som subjekten har inom denna (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

I kritisk diskursanalys hävdas det att diskursiva praktiker bidrar till att skapa och reproducera ojämlika maktförhållanden mellan sociala grupper, till exempel mellan sociala klasser, mellan kvinnor och män, mellan etniska minoriteter och majoriteten. Dessa effekter betraktas som ideologiska effekter. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 69)

Den kritiska diskursanalysen försöker inte endast att klargöra var makten är positionerad utan ser det också som sin uppgift att ”bidra till social förändring i riktning mot mer jämlika maktförhållanden i kommunikationsprocesserna och i samhället som helhet” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 69). Syftet med analysen blir alltså att verka för samhällelig förändring till förmån för de grupper som missgynnas av en diskurs. Detta är en central del av min undersökning. Skolans olika dokument och skrivelser har en så central del i utformningen av ungas utbildning att det blir en viktig uppgift att undersöka dessa med olika metoder och belysa eventuella ojämlikheter.

Hegemoni blir även ett viktigt begrepp att ta i beaktande i min undersökning. Hegemoni är enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) det sätt på vilket makt kan utövas utan att människor känner sig förtryckta. De menar att "[g]enom betydelsebildning kan maktförhållandena neutraliseras, alltså bli så självklara att de inte kan ifrågasättas" (s. 39). Fairclough (1992) talar om "hegemonic struggle in terms of the articulation, disarticulation and rearticulation of elements" (s. 93). Alltså kan vi förstå hegemonisk kamp som en kamp om betydelse av element och tolkningsföreträde av dessa.

5.2.5 Användandet av kritisk diskursanalys som metod

I min studie har jag valt att studera läroplaner från 1962 och framåt. Dessa kommer att analyseras i textdimensionen. I den diskursiva praktiken kommer kringmaterial till dessa läroplaner att analyseras med fokus på interdiskursivitet. I den sociala praktiken kommer jag att använda mig av feministisk teori och läroplansteori eftersom det här behövs andra teorier än den strikt diskursanalytiska.

5.2.6 Etiska ställningstaganden

I denna undersökning kommer jag inte att använda mig av informanter eller andra fysiska personer i någon mening, vilket gör att de etiska ställningstaganden jag gjort inte påverkar någon person som jag faktiskt träffat. Dock har jag använt mig av en del publikationer av flera olika forskare. Jag har gjort mitt bästa för att återge deras resultat, slutsatser med mera så troget källorna som möjligt. Det finns emellertid alltid en risk för att jag missförstått det jag läst.

I min undersökning har jag använt en hel del material utgivet av myndigheter och dylikt. En del av materialet har jag läst noggrant och en del har jag läst valda delar av. Anledningen till detta är att vissa delar varit mer centrala för min undersökning än andra. Det bidrar dock till att det kan finnas delar av undersökningsmaterialet som kunnat ge mer information om det jag valt att undersöka. Inom ramen för en större undersökning hade det varit lämpligt att noggrant läsa allt kringmaterial vilket kanske hade medfört ett annat metodval. En styrka med undersökningen är dock, som jag ser det, att läsaren själv kan se allt material om hen så skulle vilja. Allt är tillgängligt på internet eller genom bibliotek.

Även om jag inte har några informanter har jag läst en hel del publikationer som är skrivna av människor som inte kunnat veta på vilket sätt deras ord skulle komma att tolkas långt senare. Att någon på 1960-talet publicerade material som genom dagens 'glasögon' kan te sig ojämförbart eller eventuellt bidra till fördomar mot kvinnor är inte konstigt, och det är med stor respekt som jag har använt detta material. Synen på kön och kvinnor har förändrats och det vore snarare märkligt om den hade stagnerat på 1960-talet eller något annat årtionde. Jag tror dock att vinsten med min undersökning överskuggar det, då jag anser att vi praktiker i skolan behöver se var vi kommer ifrån för att kunna gå framåt och ta med oss det som stärker oss själva och våra elever. Vi behöver också kunna titta i 'backspegeln' för att se vad vi lämnat som vi inte behöver längre och som inte var uppbyggligt för skolan. På samma sätt hoppas jag att nästkommande generationer lärare ser på oss och 'gör bättre'.

Slutligen är jag tacksam över att alla dessa dokument finns tillgängliga för mig att läsa på bibliotek och på webben. Jag har, genom denna undersökning, fått en något annan bild av min egen skolgång och mitt eget yrkesutövande. Även om detta inte kan vara hela syftet med en uppsats anser jag att det för mig personligen är en stor fördel att jag har fått möjlighet att genomföra detta.

5.3 Feministiska och genusvetenskapliga teorier

Feminismens grundtanke är att kvinnor i alla samhällen är underordnade männen i en social konstruktion och att denna struktur kan och bör förändras (Gemzøe, 2003, Hannam, 2013). I detta avsnitt återfinns först en kort översikt över feminismens historia, sedan en genomgång av olika feministiska inriktningar och sist ett avsnitt om representation och intersektionalitet.

5.3.1 Feminismens historia

Feminismen tog sin början i västvärlden under mitten av 1700-talet då ett flertal kvinnor började samlas och diskutera sina roller och rättigheter och skriva om jämlikhet. Mest framstående av dessa kvinnor var Mary Wollstonecraft som skrev boken *Till försvar för kvinnans rättigheter* 1792 i vilken hon framhåller att kvinnor har samma tankemässiga kapacitet som män om de bara tillåts att utveckla sin förmåga. Under denna industrialiseringens period förväntades kvinnor ta hand om sina hem och barn medan

mäns kynne som ”aggressiva, tävlingsinriktade och rationella”, (Hannam, 2013, s. 28) gjorde dem lämpade för avlönat arbete. De kvinnor som var tvungna att arbeta konkurrerade dessutom med män som på sin lön skulle kunna försörja en hel familj (Hannam, 2013).

Under 1800-talet blev frågan om rösträtt central för feminismen. I USA och Storbritannien bildades det grupper under 1860-talet som gjorde det till sin sak att se till att demokratin även inbegrep kvinnor. I Sverige och övriga Skandinavien kom detta först några decennier senare. Både män och kvinnor tog aktivt avstånd från dessa rörelser. De kvinnor som var militant engagerade i rösträttsrörelsen kom att kallas för suffragetter till skillnad från de som använde de lagliga medel som stod till buds som kallades för suffragister (Hannam, 2013).

5.3.2 Feministiska inriktningar

På vilket/vilka sätt förändringen av samhällsstrukturen bör genomföras har olika riktningar inom feminismen olika syn på. Enligt Gemzøe (2003) finns det fyra huvudinriktningar inom feminismen: liberalfeminism, radikalfeminism, marxism/socialistisk feminism och socialistisk radikalfeminism. Hon kallar dessa inriktningar för ”[f]yra matriarker” (s. 30). Här följer en kort beskrivning av varje riktning enligt Gemzøe (2003):

- **Liberalfeminism** innebär att kvinnor och män ska äga samma rättigheter och att kvinnor ska kunna uppnå samma mål i offentligheten som män. Orsaken till förtrycket är att kvinnor inte historiskt har haft till exempel demokratiska rättigheter.
- **Radikalfeminismen** sätter sexualitet och hemmet i fokus och pekar på ojämställdhet och våld i dessa sfärer som orsak till förtryck och ojämställdhet. Enligt radikalfeminismen hjälper det inte att ett fåtal kvinnor får samma friheter som män utan problemet ligger mycket djupare än så. Denna inriktning är sprungen ur kritik mot 1960-talets vänsterrörelse och synen på kvinnor och makt som fanns där.
- **Marxism/socialistisk feminism** är en produkt till stor del av Friedrich Engels inte av Karl Marx. Engels hade flera teorier om varför kvinnan hade blivit underordnad mannen men den som enligt Gemzøe (2003) är användbar för

feminismen är att mäns makt över kvinnans sexualitet har sitt ursprung i att kunna garantera att egendom stannar inom släkten/familjen. Engels menade också att när klassamhället försvinner kommer även kvinnoförtrycket att försvinna.

- **Socialistisk radikalfeminism** innefattar teoribildning kring hur klass och kön är sammanbundna. De som ansluter sig till denna teori menar att så snart det ena förtrycket upphör kommer strax även det andra göra så.

Ett annat sätt som används för att dela in feminismen är i olika vågor. Första vågen är till största delen rösträttsrörelsen (Mukherjee, 2018), andra vågen är 1960-talets kvinnorörelse (Hannam, 2013), tredje vågen har fokus på intersektionalitet (Evans, 2016).

5.3.3 Representation och intersektionalitet

I många av de feministiska diskussionerna är frågan om representation central. Vem kan representera vem? Kan alla kvinnor representera varandra eller är det endast i brist på någon eller bredare kvinnlig representation som detta tillåts ske?

Intersektionalitetsbegreppet är viktigt i denna diskussion då det på många sätt har visat sig att representationen av kvinnor ofta är ensidig. Intersektionalitet är enligt Nationella Sekretariatet för genusforskning (u.å.-a) att "[e]n enskild maktordning kan inte förstås oberoende av andra". Alltså måste analysen av makt innehålla fler aspekter än endast den feministiska. Crenshaw (1989) beskriver det som att diskriminering mot kvinnor inriktas på de kvinnor som är privilegierade genom rasifiering.³ Hon menar att representationen av kvinnor är onyanserad då den inte tar intersektionalitet med i beräkningen. Dessutom visar hon hur afroamerikanska rasifierade kvinnor inte har tillåtits att representera alla kvinnor (Crenshaw, 1989).

This focus on the most privileged group members marginalizes those who are multiply-burdened and obscures claims that cannot be understood as resulting from discrete sources of discrimination. I suggest further that this focus on otherwise-privileged group members creates a distorted analysis of racism and sexism because the operative conceptions of race and sex become grounded in experiences that

³ Enligt Nationella sekretariatet för genusforskning (u. å. -b) betyder rasifiering "att olika människor, med olika erfarenheter, åsikter och bakgrunder tillskrivs en grupp tillhörighet, alltså görs till en grupp, utifrån föreställningar baserade på exempelvis yttre egenskaper (så som hudfärg och hårfärg), kultur och religion".

actually represent only a subset of a much more complex phenomenon. (Crenshaw, 1989, s. 140)

Eller som Gemzøe (2003) förklarar det: ”en ensidig betoning på ojämlikheten mellan könen döljer andra former av förtryck” (s. 57).

Butler (2007) beskriver representation på ett liknande sätt och menar att representation, som visserligen är till för att skapa inkludering, också normerar vad som kan beskrivas som en grupp, exempelvis gruppen kvinnor. Hon går så långt att hon undrar om kvinnor som grupp egentligen är en kategori oavsett frågan om könsmaktsordningen, det vill säga, frågan är om gruppen kvinnor egentligen är en skapelse av förtryck och inte en skapelse av gemenskap.

Även om ”kvinnors” oproblematiska enhet ofta åberopas i syfte att skapa en identitetens solidaritet, har en spricka uppstått i det feministiska subjektet i och med distinktionen mellan kön och genus. Denna distinktion, som ursprungligen avsåg att ifrågasätta formeln biologin-är-ödet, tjänar som stöd för argumentet att hur biologiskt orubbligt könet än må vara är i alla fall genus kulturellt konstruerat; följaktligen är genus varken orsakat av könet eller så orubbligt som könet förefaller. Subjektets enhet kan alltså bestridas redan utifrån den distinktion som låter genus vara en mångfaldig tolkning av könet. (Butler, 2007, s. 55)

Vidare beskriver hon hur den diskurs som styr vår kommunikation om genus är begränsad och inte tillåter alla möjligheter.

Butler (2007) menar också att det eventuellt kan vara en möjlighet att skapa en koalition där samförstånd kan försöka uppnås i frågor om vad som kan vara gemensamt för kvinnor och feminism. Hon ifrågasätter dock starkt detta då det skulle vara lätt att låta redan rådande maktstrukturer få en hegemonisk roll även här. Butler förespråkar i stället en koalition utan fastställda ramar, där fler människor som eventuellt identifierar sig som kvinnor kan verka för en gemensam sak utan att för den skull ha en gemensam identitet, eller liknande, som bas.

5.4 Läroplansteori

I detta avsnitt lämnar jag feminismen och går över till att förklara en annan del av teorin som jag kommer att använda mig av, läroplansteori. Skott (2015) beskriver den såhär:

I de samhällen där skolor etableras ställs oundvikligen ett antal följdfrågor, däribland: Vad ska undervisningen handla om och hur ska den bedrivas? Det är i dessa lägen som det skapas texter om skolan innehåll och verksamhetsformer. Det skapas formella läroplaner som beslutas av särskilda myndigheter. Dessa läroplaner är således

utbildningspolitiska dokument som biter ihop samhällets önskemål med skolan och dess verksamhet. (s. 421)

I Sverige initierades läroplansteori i samband med grundskolans införande 1962. Fokus för forskningen var differentieringsfrågan, det vill säga hur undervisningen skulle påverkas av att alla barn i Sverige gick i samma skola, i samma klassrum och läste enligt samma kursplaner. Forskningen visade att undervisningen skulle påverkas av dessa heterogena grupper (Skott, 2015).

Nedan följer en kommentar kring den inneboende motsägelsen i skolans styrdokument följt av ett avsnitt om läroplaner och läroplansteori i Sverige.

5.4.1 Motsägelsen i skolans styrdokument

Linde (2006) beskriver en motsägelse i skolan som institution och det syfte som den utger sig för att ha. I och med att utbildning är institutionaliserad så bestämmer politiken och samhället vad elever och studenter ska lära sig. Dock är ett av de största målen med utbildning att skapa medborgare som har möjligheter till kritiskt tänkande och som kan skapa sin egen subjektivitet. Därför står utbildningen i dagens samhälle i ett speciellt motsatsförhållande till sig själv. Någon eller några måste bestämma vad som ska läras ut men syftet med lärandet är att eleven ska kunna bilda sig egna uppfattningar. Han skriver dock:

När utbildning och undervisning sker i organiserade former som i skolor och institut, och inte bara genom iakttagelser och formning av vanor i arbete och vardagsliv, då uppstår med nödvändighet behovet att välja ut och organisera det som ska gälla som kunskap värd att förmedla. (Linde, 2006, s. 5)

5.4.2 Läroplaner och läroplansteori i Sverige

I Sverige var den så kallade differentieringsfrågan, frågan om huruvida alla elever skulle ha samma skolgång, en stor diskussion under efterkrigstiden. Vid denna tid gick alla elever i sjuårig grundskola varefter de kunde fortsätta i realskola, med möjlighet att läsa vidare, eller fortsättningsskola. Redan 1946 föreslogs det att alla elever skulle ha en gemensam skolgång men det dröjde till 1962, med Lgr 62, innan detta var en verklighet (Wahlström, 2015), då startade den nioåriga grundskolan. Genom reformer har den fått den skepnad som vi ser idag.

Enligt Wahlström (2015) finns det två strömningar som påverkat läroplanerna under de senaste decennierna. Den första är den neokonservativa. Den innebär att kunskap

finns för kunskapens egen skull och har ett eget värde, oavsett om något står att vinna eller inte. Den blickar tillbaka till en annan tid när stoff hade ett högre värde. Wahlström menar även att "[e]n neokonservativ kunskapssyn kännetecknas av att vissa ämnen anses mer värdefulla än andra" (s. 41). I motsats till detta finns den teknisk-instrumentella strömningen, där meningen med kunnande är att passa in i arbetsmarknaden och tjäna ekonomiska syften.

Angående nuläget för läroplanerna menar Wahlström (2015) att när den nu gällande läroplanen, Lgr 11, skulle genomföras fanns det en stor kritik i den statliga utredningen som föregick den mot den ottydlighet som den föregående läroplanen haft. Kritiken gällde främst mål på olika sätt. När Lgr 11 kom var den i stort sett lik Lpo 94 gällande värdegrund och de mer övergripande delarna och det som hade förändrats var målen.

5.5 Feministisk pedagogik, genuspedagogik och normkritisk pedagogik

I detta avsnitt möts feminism och pedagogiska teorier och jag kommer kort att redogöra för feministisk pedagogik och genuspedagogik.

Feministisk pedagogik är en gren av pedagogiken som enligt Nationella sekretariatet för genusforskning (u. å.-c) vill "skapa en lärandeprocess som utmanar och förändrar maktrelationer både i klassrummet och i samhället, och som samtidigt bygger på jämlikhet och respekt". I likhet med detta menar Crabtree, Sapp och Licona (2009) att feministisk pedagogik är en del av pedagogiken som visar på och ifrågasätter maktstrukturer i utbildningar och som söker möjligheter att ändra dessa strukturer.

Teachers who subscribe to a feminist pedagogical approach develop teaching strategies that resist reinscribing dominant cultural notions about gender, race, sexuality, and class and deliberately problematize essentialist terms and constructs that have historically marginalized individuals and groups that have functioned to oppress a full range of human experience. (Crabtree et al., 2009, s. 5)

Även här ser vi att intersektionalitet har en central roll att spela, inte bara inom feministisk teori och forskning, utan också i klassrum där lärares strategier tar form och påverkar framtida generationer.

Lykke (2012) skriver om intersektionell genuspedagogik och anser att lärare bör se de olika maktfaktorer som spelar roll för eleverna eller studenterna i ett klassrum. Hon ger ett förslag på hur detta kan genomföras genom "transversala dialoger" (s. 31) där

deltagare får träna på att skifta positioner inom till exempel sexualitet, ålder etc. och därigenom känna andras intersektionalitet.

Elmeroth (2012) menar att "[d]et är [...] samhällets rådande diskurser, sätten att tänka och tala, i detta fall om pojkar och flickor, som skapar det sociala könet. På många sätt kan vi därför säga att *talet om styr*" (s. 31, kursivering i original). Detta innebär, för denna undersökning, att det som skrivs i läroplaner om till exempel kön påverkar hur vi i skolan, lärare, elever, skolläda med flera, kommer att agera och tänka om kön och genus i skolan i alla de möten som sker mellan människor och även hur diskussioner och tankar om elever kommer att formas av denna diskurs. Om diskursen då missgynnar en viss grupp kommer detta att genomsyra elevernas skolgång på ett negativt sätt. Elmeroth (2012) menar vidare att "[i] ett genusperspektiv blir det tydligt att det är mannen som är normen, dvs. den position som är utgångspunkt för vårt sätt att tänka" (s. 36). Denna norm är en del av skolan och för denna undersökning syfte blir detta viktigt då läroplanerna skrivs inom denna könsnormernas diskurs. Viktigt i sammanhanget blir även att "[k]ategorierna existerar bara för att människor handlar som om de vore verkliga. Kategorierna skapas och återskapas när individer grupperas och tillskrivs egenskaper som särskiljer och rangordnar" (Elmeroth, 2012, s. 43). Detta kan ställas i relation till den kritiska diskursanalysen som ska "bidra till social förändring i riktning mot mer jämlika maktförhållanden i kommunikationsprocesserna och i samhället som helhet" (Winter Jørgensen & Phillips, 2000, s. 69). Här ser vi en parallell mellan kritisk diskursanalys och de normkritiska perspektiven på pedagogik. Eek-Karlsson och Elmeroth (2012) menar att "[d]iskriminering föds ur föreställningar om vad som kan betraktas som normalt. I diskussioner i arbetslag och elevgrupper kan vi medvetandegöra dessa föreställningar genom att inta ett normkritiskt perspektiv. Utan ett sådant perspektiv ser vi inte diskrimineringen" (s. 125). Från båda dessa utgångspunkter, normkritiska perspektiv och kritisk diskursanalys, finns det möjligheter till samhällsförändring. Detta gör dessa perspektiv lämpade för denna undersökning. Båda perspektiven ger en möjlighet till en påverkansbar utveckling.

6 Resultat

I detta kapitel kommer jag att först i kronologisk ordning gå igenom de relevanta delarna från de olika läroplanerna Lgr 62, Lgr 69, Lgr 80 Lpo 94 och Lgr 11. För varje läroplan ger jag först några inledande, allmänna kommentarer. Efter det kommer en översikt över värden gällande kön och därtill hörande begrepp. Sedan gör jag en textanalys av en eller flera delar av texten som på något sätt behandlar kön och/eller genus. I möjligaste mån fokuseras denna analys på musikämnets kursplan men i de fall där detta är ogörligt analyseras i stället en del av läroplanen som påverkar alla ämnen, det vill säga en del av läroplanen som behandlar till exempel värden eller dylikt. Faircloughs textdimension blir fokus för denna del av resultatkapitlet med hjälp av de teorier om modalitet och agentivitet som jag tidigare gått igenom. Till varje läroplan finns också en analys av den diskursiva praktiken. Störst fokus kommer där att ligga på intertextualiteten mellan utredningar och propositioner som föregått den aktuella läroplanen och den för analysen aktuella läroplanen. Sist i kapitlet återfinns en kort sammanfattning av resultaten.

Faircloughs analysmodell är ju en tredelad sådan. Trots detta kommer endast textdimensionen och den diskursiva praktiken att innefattas i resultatkapitlet, detta eftersom den sociala praktiken faller utanför textanalysen. Den sociala praktiken innefattas i stället i diskussionskapitlet tillsammans med teorier om feminism och läroplaner.

För undersökningens syfte har jag läst hela de fem kursplanerna som undersökningen bygger på. I kringmaterialet har jag dock endast läst enskilda delar till exempel genom att leta upp delar med hjälp av de överskrifter som kan relatera till genus och kön. I det kringmaterial som finns tillgängligt digitalt har jag haft möjlighet att göra sökningar för att finna de relevanta delarna.

6.1 Lgr 62

6.1.1 Lgr 62 – den första grundskolan

Läroplanen för grundskolan som kom 1962, Lgr 62, (Skolöverstyrelsen, 1966) är ett extensivt arbete, knappt 480 sidor, med ett flertal olika delar. Förutom ett förord innehåller den följande: *Mål och riktlinjer, allmänna anvisningar för skolans*

verksamhet, timplaner, kursplaner med anvisningar och kommentarer, bilagor och ett *sakregister*. Både de allmänna anvisningarna och kursplanerna har ett stort antal underkategorier. Exempelvis så kan man under de allmänna anvisningarna läsa om *motivation, undervisningsmetoder, elevvård* med mera. Det är inte många delar av skolans arbete som lämnas utan kommentar. Varje kursplan innehåller ett stort antal anvisningar för varje enskilt skolämne. Sammanfattningsvis kan man förstå att en lärare på 1960-talet hade en hel del riktlinjer att rätta sig efter, men också en hel del av sin undervisning redan förberedd av Skolöverstyrelsen i och med utgivandet av Lgr 62.

6.1.2 Genus och kön i Lgr 62

Genus och kön behandlas inte i Lgr 62 i samma utsträckning som i efterföljande läroplaner. Dock finns det en hel del att kommentera. Enligt tidens språkbruk benämns eleven, läraren, kuratorn och tonsättaren med pronomenen *han* eller *honom* medan skolsköterskan och husmodern benämns med kvinnliga pronomen. Skolan skall också ha en kontaktman (inte som med dagens språkbruk en kontaktperson).

I övrigt finns det en del exempel på att könsskillnader träder fram i Lgr 62. Till exempel i följande citat:

Å andra sidan ges många situationer, där överväganden om framtida yrkesverksamhet och arbetsmarknad bör beaktas. Sålunda bör exempelvis flickor få klart för sig, att kvinnlig arbetskraft kan göra betydande insatser också inom sådana områden, dit tekniska samt matematisk-naturvetenskapliga studievägar leder. Flickor, vilkas intressen tenderar åt detta håll, bör uppmuntras att odla dem. Man bör därigenom söka motverka den konventionella synen på dessa frågor. Även här gäller dock givetvis att respektera individens fria val och att ge objektiv orientering. (Skolöverstyrelsen, 1966, s. 79)

Vi kan här se att en ansats att låta individen gå sin egen väg oberoende av könstillhörighet finns även i denna kursplan även om den är närvarande i mycket mindre utsträckning än i senare läroplaner. Vi kan också se en antydning till utmaning av konventionen gällande kön.

I kontrast till detta läser vi följande angående sex bland unga:

Hos vissa ungdomar kan tidiga *sexualförbindelser* bli ett allvarligt problem. I en del fall, särskilt hos flickor, föranleds sådana av ett kontaktbehov och en ömhetslängtan, som ej mött gensvar i hemmet. De förebyggande åtgärderna är härvidlag av största vikt. Sexualundervisningen skall målmedvetet inriktas på att förebygga alltför tidiga förbindelser mellan ungdomar. Liksom i många andra fall är det även i detta sammanhang mera på sin plats att söka hjälpa eleverna till rätta än att uppträda som domare. (Skolöverstyrelsen, 1966, s. 86, kursivering i original).

Här ser vi att, trots att texten egentligen handlar om unga i allmänhet så är det flickornas så kallade "sexualförbindelser" som får en närmare analys. En möjlig tolkning blir att detta är ett onaturligt beteende hos flickor men ett mer naturligt sådant hos pojkar vilka därför inte behöver analyseras i sammanhanget.

I övrigt finns det exempel på att man vid denna tid gör stor åtskillnad mellan könen även i läroplanen i exempelvis följande citat:

Viktigt är i synnerhet vid undervisningen i fysik och kemi, att såväl grundkurs som överkursuppgifter läggs till rätta även med hänsyn till flickornas föreställningsvärld, och att de kvinnliga eleverna också i övrigt, t. ex. genom lämpliga laborationer och övningsexempel, intresseras för studier inom dessa ämnesområden.
(Skolöverstyrelsen, 1966, s. 216)

Dock finns det inga exempel på vad detta skulle kunna vara för slags tillrättaläggningar inte heller på vilket sätt de ordinarie uppgifterna skulle vara svåra för flickor att ta till sig.

I detta sammanhang blir även nästa citat hämtat från kursplanen för teckning relevant:

Dels finner man sexualsymboler av mycket primitiv art, dels mer eller mindre stereotypa idolbilder, hämtade ur den kommersiella produktion, som vänder sig till de unga (över- och undermänniska muskelknutar, ruggiga bovtyper och groteska rymdvarelser för pojkarna, söta sjuksystrar eller undersköna modedockor för flickorna). (Skolöverstyrelsen, 1966, s. 315–6)

Med dagens kunskaper om genus och könsidentitet blir ovanstående citat nästintill löjeväckande trots att det med största sannolikhet inte var särskilt kontroversiellt när det skrevs. Detta skulle dock kunna tolkas som ett tidigt försök till normkritik.

När vi nu har fått en liten inblick i den kultur som kan återfinnas i Lgr 62 kommer jag att göra en mer textnära analys av den del av musikens kursplan som handlar om att göra åtskillnad mellan flickor och pojkar.

6.1.3 Analys av textdimensionen, Lgr 62, musikämnet

Den enda delen av musikämnet som jag kan finna behandlar skillnader mellan pojkar och flickor handlar om sång. Nedan citeras den text som kommer att analyseras.

Förutom detta citat skrivs det inte mycket om kön eller genus i kursplanen för musik vilket kan tyckas anmärkningsvärt ur dagens perspektiv då det finns en hel del forskning

kring samband mellan musikundervisning och kön/genus. Sett ur ett historiskt perspektiv blir detta dock inte lika uppseendeväckande.

Texten jag kommer att gå närmare in på nedan är denna som handlar om sångundervisning på högstadiet:

De med puberteten sammanhängande målbrottsbesvären påverkar i hög grad musikundervisningen på högstadiet. Pojkar och flickor har redan i årskurs 7 så olika röstlägen och röstomfång, att de, om så befinner lämpligt, bör kunna uppdelas i skilda undervisningsgrupper. Härigenom kan bl. a. sångrepertoaren anpassas efter de vokala förutsättningarna i pojk- och flickgrupper. En annan möjlighet, som gäller hela högstadiet, innebär delning av en årskurs i t.ex. en uteslutande vokal och en företrädesvis instrumental klassavdelning. Då omständigheterna inte medger uppdelning i pojk- och flickgrupper, bör varje sång utföras i olika tonlägen, så att alla elever har möjlighet att delta i den. Ofta kan det vara en tänkbar lösning att låta pojkarna sjunga en med avseende på röstläget mindre krävande cantus firmus, medan flickorna utför en diskantstämma. Viktigt är, att högstadieläraren förstår att komma till rätta med de svårigheter, som uppstår hos ungdomar i övergångsåldern, då de blir mer kritiska och negativa i sin inställning både till omvärlden och till sig själva. (Skolöverstyrelsen, 1966, s.304–5)

I denna text kan vi se att indelning i pojk- och flickgrupper är påbjudet för musikundervisningen på högstadiet. Anmärkningsvärt är också att texten skulle kunna tolkas som att det finns en medvetenhet om att målbrottet infaller för både pojkar och flickor, men att det utan undantag gör att pojkarnas förmåga att sjunga försämras medan flickornas förmåga är, så att säga, intakt. Ett annat sätt att tolka denna text är att man inte alls tar hänsyn till eller kanske ens vet om flickors målbrott och därför är det underförstått i texten att flickorna kan fortsätta undervisas på samma sätt som innan medan undervisning för pojkarna behöver anpassas.

Jag kommer nu att göra en närmare analys av modalitet och agentivitet (agency) i denna text.

I första meningen ”De med puberteten sammanhängande målbrottsbesvären påverkar i hög grad musikundervisningen på högstadiet” är modaliteten hög i och med satsadverbialiet ”i hög grad” och att det inte finns något modalt verb framför verbet ”påverkar”. Läsaren ska alltså inte själv tolka om detta påstående stämmer eller inte utan detta är fastslaget av de som skriver kursplanen, som får antas vara auktoriteter i ämnet.

Nästa mening ”Pojkar och flickor har redan i årskurs 7 så olika röstlägen och röstomfång, att de, om så befinner lämpligt, bör kunna uppdelas i skilda undervisningsgrupper” lämnar större möjligheter för läsaren (dåtidens lärare) att själva fundera och komma fram till hur lösningar kring skillnader mellan könen bör hanteras i

musikundervisningen. Detta kan vi se genom uttrycket ”om så finnes lämpligt” och det modala verbet ”bör” som inte uttrycker samma höga grad av modalitet som föregående mening. Denna sats är passiv men det behöver inte tolkas som att agenten är dold, snarare verkar det som om agenten är så pass underförstådd att den inte behöver uttryckas. Agenten borde rimligtvis vara de på skolan som undervisar i musik alternativt de som bestämmer över resurser, det vill säga skolledare.

Nästföljande mening ”Härigenom kan bl. a. sångrepertoaren anpassas efter de vokala förutsättningarna i pojk- och flickgrupper” har också ett modalt verb ”kan” som visar låg grad av sannolikhet. ”Pojk- och flickgrupper” nämns här en gång till. Å andra sidan skrivs det i nästa mening: ”En annan möjlighet, som gäller hela högstadiet, innebär delning av en årskurs i t.ex. en uteslutande vokal och en företrädesvis instrumental klassavdelning” som i sin helhet uttrycker låg modalitet med till exempel ”en annan möjlighet” och ”t. ex.”. Här bestämmer inte Skolöverstyrelsen hur dessa skulle kunna utformas.

Vidare finns satserna om hur man skulle kunna utforma en klassundervisning utan gruppindelning i: ”Då omständigheterna inte medger uppdelning i pojk- och flickgrupper, bör varje sång utföras i olika tonlägen, så att alla elever har möjlighet att delta i den. Ofta kan det vara en tänkbar lösning att låta pojkarna sjunga en med avseende på röstläget mindre krävande cantus firmus, medan flickorna utför en diskantstämma”. Modala verb här är ”bör” med en medelhög grad av modalitet och ”kan” med en låg grad av modalitet.

I satserna efter läser vi: ”Viktigt är, att högstadieläraren förstår att komma till rätta med de svårigheter, som uppstår hos ungdomar i övergångsåldern, då de blir mer kritiska och negativa i sin inställning både till omvärlden och till sig själva”. Här finns det inte utrymme för egen tolkning utan författaren beskriver att detta ”uppstår” och ”blir”. Detta gör att agenten är utelämnad från vissa delar av denna text eftersom både uppstår och blir är händelser och inte handlingar. Den enda handlingen i denna del av texten är när ”högstadieläraren förstår att komma till rätta med”. Detta lägger ansvaret på läraren inte på den enskilde eleven som blir så att säga utsatt för en händelse som läraren kan lindra med en handling.

Sammanfattningsvis kan vi se att Skolöverstyrelsen är helt okritiska till en indelning mellan flickor och pojkar i musikundervisning, något som nu hade varit mycket ovanligt. Modaliteten i texten skiftar mellan låg och hög modalitet. I de delar av texten som beskriver sakernas förmodade tillstånd är modaliteten hög medan lösningar har en

låg eller medelhög modalitet. Resultaten visar på att agentiviteten ägs av läraren när det gäller lösningar på problematiken.

6.1.4 Diskursiv praktik i förarbeten och intertextualitet mellan utredning och läroplan

Innan Lgr 62 gavs ut gjordes en utredning i två delar, *Grundskolan: Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning: VI* (SOU 1961:30) och *Läroplaner för grundskola och fackskolor: förslag avgivet av 1957 års skolberedning: VII* (SOU 1961:31). Angående produktionen av den förstnämnda texten står det att:

[i] anslutning till den årliga redogörelsen till riksdagen för försöksverksamheten med nioårig enhetsskola upptog dåvarande chefen för ecklesiastikdepartementet enligt statsrådsprotokollet för den 8 mars 1957 frågan om tillsättandet av en sammanfattande utredning i skolfrågorna. Kungl. Maj:t lämnade därvid departementschefen bemyndigande att tillkalla högst nio sakkunniga för att verkställa en sådan utredning samt att utse sekreterare och experter åt de sakkunniga. (SOU 1961:30, s 19)

Detta är alltså grunden för produktionen av denna text. I samband med denna utredning gjordes ett flertal undersökningar, studiebesök, med mera, vilka också får räknas till produktionen och den diskursiva praktiken av *Grundskolan: Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning: VI* (SOU 1961:30).

I det andra förarbetet, *Läroplaner för grundskola och fackskolor: förslag avgivet av 1957 års skolberedning: VII* (SOU 1961:31), står det att läsa angående produktionen av förslaget att:

[a]rbetet med förslag till läroplan för grundskolan har varit omfattande. För olika ämnen och ämnesgrupper har preliminära förslag till kursplaner utarbetats och framlagts av ett antal experter, tillkallade av departementschefen genom beslut den 1 september 1960, vilka tillsammans utgjort läroplansdelegationens kursplanegrupper”. (s. 4)

Av detta citat framgår det att produktionen av förslaget varit ytterst grundlig då den gjorts av ”experter” och arbetet beskrivs som ”omfattande”. Läsaren ska genom detta påstående förstå att detta förslag har ett stort värde.

Dessa två skrifter och de delar av Lgr 62 som tidigare gått igenom har stora likheter och är delar av samma intertextuella kedja. Graden av intertextualitet är hög vilket jag kommer att redogöra för i följande stycken.

Liksom i Lgr 62 benämns både läraren och eleven som *han* eller *honom* i *Grundskolan: Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning: VI* och i *Läroplaner för grundskola och fackskolor: förslag avgivet av 1957 års skolberedning: VII*.⁴ När det skrivs om skolsköterskan används också här kvinnliga pronomen. Detta tyder på en manifest intertextualitet.

Angående citatet ovan från Lgr 62 där flickor skulle ”uppmuntras att odla” (Skolöverstyrelsen, 1966, s. 79) intressen för matematik med mera kan vi i utredningen läsa att ”[v]issa intresseförändringar hos eleverna kan skönjas från årskurs 5 till årskurs 9. Bland skolans ämnen är det främst tyst läsning som får en framskjuten ställning i högre årskurser. Bland pojkarna förskjutes intresset mot matematik och bland flickorna mot språken” (SOU 1961:30, s.74–5). Detta visar en diskurs om flickors intressen som skilda från pojkars sådana. Likaså kan vi dra paralleller till citatet ovan: ”Viktigt är i synnerhet vid undervisningen i fysik och kemi, att såväl grundkurs som överkursuppgifter läggs till rätta även med hänsyn till flickornas föreställningsvärld” (Skolöverstyrelsen, 1966, s. 216). Detta visar en manifest intertextualitet.

Angående gruppindelning i musikämnet står följande skrivet i *Läroplaner för grundskola och fackskolor: förslag avgivet av 1957 års skolberedning: VII* (SOU 1961:31)

De med puberteten sammanhängande målbrottsbesvären påverkar i hög grad musikundervisningen på *högstadiet*. Pojkar och flickor har redan i årskurs 7 så olika röstläge och röstomfång, att de bör uppdelas i skilda undervisningsgrupper. Härigenom skapas möjligheter att anpassa sångrepertoaren efter de vokala förutsättningarna i respektive pojk- och flickgrupper. (SOU 1961:31, s.124, kursivering i original)

Här ser vi en tydlig manifest intertextualitet i relation till den färdiga kursplanen för musik i Lgr 62 där denna gruppindelning och anledningarna till att den behövs ägnas stort utrymme.

⁴ Även bibliotekarien, var och en, individen, gruppmedlemmen, skolledaren, den enskilde, studenten, klassföreståndaren m.fl. benämns som *han* i *Grundskolan: Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning: VI* (SOU 1961:30).

6.2 Lgr 69

6.2.1 Allmänna kommentarer

Läroplanen för grundskolan som kom 1969, Lgr 69, (Skolöverstyrelsen, 1969–1978) innehåller följande delar: *förord, mål och riktlinjer, allmänna anvisningar för skolans verksamhet, timplaner, kursplaner med anvisningar och kommentarer*, en förteckning över *förkortningar* och ett *sakregister*. Denna läroplan är avsevärt kortare, endast 224 sidor, jämfört med Lgr 62:s cirka 475 sidor.

Lgr 69 är på många sätt lik Lgr 62. Det finns formuleringar som återfinns i båda dokumenten. När det gäller kön och genus har de dock stora skillnader sinsemellan. I Lgr 69 har ett mycket större fokus lagts vid att inkorporera och försöka motverka könsskillnader och trots att den är mycket mindre i sitt omfång finns det många fler exempel att bygga analysen på.

6.2.2 Genus och kön i Lgr 69

Precis som i den föregående läroplanen benämns olika personer i denna läroplan med personliga pronomen i tredje person, eleven och läraren benämns fortfarande som *han*, vilket tyder på en manifest intertextualitet.

I följande citat kan vi se en tydlig ansats för att utjämna könsskillnader och skolans uppdrag beskrivs tydligt. ”Skolan bör verka för jämställdhet mellan män och kvinnor — i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Den bör orientera om könsrollsfrågan, stimulera eleverna till att debattera och ifrågasätta rådande förhållanden” (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s.14). Dock är modaliteten inte hög utan medelhög genom det modala verbet ”bör” vilket lämnar utrymme för läraren eller uttolkaren av texten att göra sin egen prioritering och ge utrymme för en åsikt som eventuellt inte överensstämmer med författarens. I samma anda kan man läsa angående information till vårdnadshavare att ”[d]e bör informeras om skolans inställning till jämställdhet mellan könen och skälen för att man bör motverka ett könsbundet yrkesval” (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s. 22). Även här är modaliteten inte hög utan medelhög och samma analys som vid föregående citat torde passa i detta sammanhang.

I nästa citat är däremot modaliteten hög.

Skolarbetet skall präglas av de värderingar om vilka man är enig. Man har enats om att skolan utom objektiva kunskaper skall ge intellektuell skolning och emotionell fördjupning. Den skall skapa förståelse för de grupper som har särskilda problem i det svenska samhället. Den skall verka för jämställdhet mellan könen. (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s. 42)

Tre gånger i detta citat används det modala verbet ”skall” vilket visar på denna höga grad av modalitet. Anmärkningsvärt är också ordet ”man” i ”man har enats” vilket inte utelämnar agenten men som är högst otydligt gällande vem det är som faktiskt har utfört handlingen ”enats”, eventuellt kan vi anta att det är Skolöverstyrelsen vilka står som författare till texten, men ett visst mått av lägre modalitet ger denna otydlighet.

Emellertid återkommer det i texten ett fokus på könsroller och frågor gällande detta till exempel ”[ä]ldre och nyare könsrollsnormer och deras konsekvenser för förhållandet mellan makar och för barnens utveckling bör tas upp” (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s. 47) i ett resonemang gällande undervisning i familjefrågor. Dock är det det modala verbet ”bör” som visar på modaliteten i satsen, vilken är medelhög.

Det finns många exempel i Lgr 69 på att könsrollsfrågor får en större plats än tidigare, till exempel så står det gällande praktisk yrkesorientering att:

En begränsad spridning av elevernas val kan ibland bero på en bristfällig information om yrken och arbetsliv, men också på traditionella värderingar, t ex vad som lämpar sig för flickor och pojkar. Innan eleverna väljer arbetsplats måste de få en överblick över yrkesvärld och arbetsmarknad i stort, en inblick i fakta och debatt i könsrollsfrågorna samt vara någorlunda förtrogna med hemortens näringsliv och möjligheter för praktisk yrkesorientering. (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s. 200)

6.2.3 Analys av textdimensionen, Lgr 69, musikämnet

I Lgr 69 frångås den i Lgr 62 föreslagna könsdelningen och i stället står följande:

I målbrottsåldern har pojkar och flickor ofta så skilda röstlägen och så varierande röstomfång, att hänsyn härtill bör tas vid val av sångrepertoar och tonart. Det är följaktligen lämpligt att transponera sångerna till olika tonarter, så att alla elever oavsett röstomfång växelvis får möjlighet att sjunga med. Ofta kan enkel tvåstämmighet vara en god lösning. (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s. 147)

Här presenteras en annan lösning på problem som kan uppstå vid sång under målbrottet. Dock verkar det inte som om det läggs vikt vid flickornas målbrott.

I första meningens första del finns inga modala verb utan målbrottets natur beskrivs med verbet ”har”. Detta visar på en hög grad av modalitet. Producenten av texten instämmer väl med sitt eget påstående.

Emellertid så finns i detta citat ännu en gång det modala verbet ”bör” som lämnar rum för lärare att tolka och formulera egna lösningar. Dessutom finner vi det interpersonella satsadverbialiet ”ofta” med medelhög grad av modalitet vid två tillfällen i detta korta citat, både när det gäller elevernas ”ofta [...] skilda röstlägen” och att ”Ofta kan en enkel tvåstämmighet vara en god lösning”. Sammantaget får läraren ett ganska stort utrymme att göra det som den finner bäst gällande sångundervisning i klass.

Förutom ovanstående kommentar gällande målbrottet och ytterligare en i samma anda⁵ verkar musikens kursplan vara utan analyser gällande könsroller och dylikt. Därför blir det intressant att se på de delar av läroplanen som ska genomsyra alla ämnen och se om där finns anvisningar av intresse för denna undersökning.

Gällande dessa könsrollsfrågor står det att:

Enligt läroplanens mål och riktlinjer bör skolan verka för jämställdhet mellan könen — i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt. Detta bör ske dels genom att pojkar och flickor behandlas lika, dels genom att skolan i sitt arbete motverkar traditionella könsrollsattityder och stimulerar eleverna att debattera och ifrågasätta de skillnader mellan män och kvinnor i inflytande, arbetsuppgifter och löner som finns på många områden i samhället.

Skolan som sådan erbjuder otvivelaktigt exempel på att pojkar och flickor inte behöver behandlas olika — de har samma tim- och kursplaner, samma rättigheter och skyldigheter, de har, till skillnad från förhållanden i många andra länder, samundervisning, samma behörighet och samma rätt till fortsatt utbildning. Men lika behandling innebär inte bara att pojkar och flickor bör få samma undervisning och stimuleras att intressera sig för samma slag av arbetsuppgifter inom olika ämnen utan också att skolan bör rikta samma sociala förväntningar mot båda könen. Skolan bör utgå från att män och kvinnor kommer att ha samma roll i framtiden, att förberedelse för föräldrarollen är lika viktig för pojkar som för flickor och att flickorna har anledning att vara lika yrkesinriktade som pojkarna. (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s. 49–50)

Om vi tittar på modaliteten i detta avsnitt ser vi följande: det modala verbet ”bör” används fem gånger. Då detta inte är den starkaste modaliteten lämnar detta en del åt uttolkaren att avgöra själv. Att inte en starkare modalitet används är anmärkningsvärt då vikten av jämställdhet mellan könen betonas gång på gång genom Lgr 69. Däremot står det även att ”skolan som sådan erbjuder otvivelaktigt exempel på att pojkar och flickor inte behöver behandlas olika”. Detta kan ses om en något märklig formulering då den vid inledningen uttrycker hög modalitet i ”otvivelaktigt” men senare har en lägre

⁵ I övrigt skrivs följande om målbrottsrösten: ”[m]ålbrottstiden fordrar, att läraren ägnar särskild uppmärksamhet åt elevernas röstutveckling. Verkligt svåra målbrottsbesvär, innebärande att elevens röst inte bär i något tonläge, förekommer dock mindre ofta. Ett kontrollerat och vårdat sjungande under målbrottstiden är vanligen inte till skada för rösten” (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s. 147).

modalitet med ”inte behöver behandlas olika”. Dock verkar det som att andemeningen är att skolan går i bräschen för jämställdhetsfrågan.

Lite senare kan man läsa vilka ämnen som bör behandla könsroller, vilket är ett stort antal ämnen. Musikämnet återfinns dock inte här vilket jag anser är värt att ta i beaktande.⁶ Emellertid är det så att om eleverna möter dessa diskussioner i många andra ämnen bör det påverka deras perspektiv på jämställdhet vilket i sin tur bör genomsyra andra ämnen.

6.2.4 Diskursiv praktik i förarbeten och intertextualitet mellan Lgr 69 och andra texter

I relation till Lgr 69 kommer analysen av intertextualitet att blicka tillbaka till Lgr 62 men denna läroplan kommer även att ställas i relation till den läroplansöversyn som gjordes av Skolöverstyrelsen 1967 (Skolöverstyrelsen, 1967) och den proposition som lades fram i juni 1968 *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående revidering av läroplan för grundskolan*. (Prop. 1968:129).

Angående syftet med produktionen av läroplansöversynen skriver Skolöverstyrelsen (Skolöverstyrelsen, 1967) att viktigt var att både se över trivseln i skolan men även att se över innehållet. I övrigt ville Skolöverstyrelsen ”ytterligare konkretisera anvisningarna till lärarna om hur fastställda mål för undervisningen kan uppnås och att samtidigt tillföra dessa anvisningar flera uppslag för produktionen av undervisningshjälpmedel inom centrala kursavsnitt” (s. 6).

I *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående revidering av läroplan för grundskolan*. (Prop. 1968:129) står följande angående produktionen av och innehållet i denna text:

På grundval av ett betänkande från skolöverstyrelsen läggs i propositionen fram förslag om en reformering av grundskolans läroplan. Huvudpunkterna i förslaget är följande. Högstadiet kommer att bli mer sammanhållet än f. n. Studieprogrammet kommer även framdeles att ge utrymme för val som knyter an till elevernas intressen. Linjedelningen i den avslutande årskursen slopas och inslagen av direkt yrkesinriktad undervisning utgår. Det nu framlagda förslaget innebär inte någon ändring av grundskolans mål. Det bygger på erfarenheterna av grundskolan under den tid som gått sedan beslutet om grundskolereformen år 1962 och innebär en anpassning till målet för grundskolan. (s. 1)

⁶ Till exempel är musikbranschen en mycket ojämförbar sådan och skolan bör även när denna läroplan skrevs ha haft någon sorts inblick i detta. Se till exempel <https://www.musiksverige.org/blogg/2017/10/25/jmstlldhet-i-musikbranschen> för statistik gällande jämställdhet i musikbranschen.

I detta citat står det alltså att produktionen av denna text både knyter an till föregående läroplan i fråga om mål men en stor del av utformningen, särskilt gällande högstadiet, föreslås ändras.

Liksom i Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969–1978) finns det i läroplansöversynen och i propositionen ett användande av pronomen som uttrycker genus. I sammanhanget kan till exempel nämnas följande citat om ”estetisk fostran” (Skolöverstyrelsen, 1967, s. 112) från läroplansöversynen: ”Den bör vidare frigöra och odla *hans* fantasi och öka *hans* förmåga att på ett personligt sätt ge uttryck åt erfarenheter, känslor och tankar (Skolöverstyrelsen, 1967, s. 112, min kursivering). I propositionen ser vi exempelvis att två remissinstanser vill ”att en huvudlärare skall vara ämnesutbildad i varje ämne, i vilket *han* förordnas som huvudlärare (Prop. 1968:129, s. 55, min kursivering) och att om ”eleven [vill] välja trespråkiga tillvalsgrupper inom gymnasiala skolformer, måste *han* läsa två nybörjarspråk” (Prop. 1968:129, s. 24, min kursivering). Alltså har vi här exempel på både läraren och eleven som bärare av manliga pronomen och en manifest intertextualitet mellan de olika dokumenten.

Precis som i Lgr 62 tas målbrottsproblematik upp i Lgr 69 dock med annat fokus. Nu ska inte eleverna delas upp i könsgrupper längre utan ”hänsyn härtill bör tas vid val av sångrepertoar och tonart” (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s.147). Även i läroplansöversynen (Skolöverstyrelsen, 1967) nämns målbrottet som en viktig del då det i den föreslagna kursplanen står att undervisningen på högstadiet ska innehålla ”[r]östvård med särskild hänsyn till målbrottet” (s. 114). Vi ser en förändring i hur puberteten skulle behandlas i musikundervisningen men målbrottsproblematik behandlas i alla tre dokumenten, Lgr 62, Lgr 69 och läroplansöversynen, och de får därför anses ha ett visst mått av intertextualitet genom intertextuella kedjor.

6.3 Lgr 80

6.3.1 Allmänna kommentarer

Nästa läroplan, *Läroplan för grundskolan Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*, kom 1980 (Skolöverstyrelsen, 1980) och kallas Lgr 80. Denna läroplan är knappt 170 sidor lång och består av ett fåtal rubriker med ett stort antal underrubriker. De övergripande rubrikerna är *Mål och riktlinjer* och *Kursplaner*. Under *Mål och*

riktlinjer kan läsaren få information om hur skolan skulle arbeta med till exempel ”[m]etoder” (s. 6) och ”[e]lever med särskilda behov” (s. 6) och under rubriken *Kursplaner* finns alla skolämnen i bokstavsordning (utom hemspråk och maskinskrivning som står separat från bokstavsordningen). Kursplanerna skulle inte stå för sig själva utan ”[v]arje kursplan måste läsas mot bakgrund av de övergripande mål, som anges i avsnittet Mål och riktlinjer” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 65). Detta kan antas betyda att en del av det arbete med värden som skulle bedrivas i enskilda ämnen inte går att återfinna i kursplanen utan måste läsas in genom den första delen av läroplanen, *Mål och riktlinjer*.

6.3.2 Genus och kön i Lgr 80

I denna läroplan, Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980), förekommer inte den användning av pronomen som vi sett hittills. Exempelvis frångås benämningen av läraren som *han* och det används, i de fall denna beskrivning blir nödvändig, pronomenen *han eller hon* som i exemplet ”Det är lättare för läraren att fånga intressen och stimulera till en fördjupning i teman eller en vidareutveckling i fria aktiviteter, om *han eller hon* grundligt behärskar stoff och litteratur” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 41, min kursivering). Även eleverna blir *han eller hon*, som till exempel i ”[e]levens prestationer jämförs då med vad *han eller hon* tidigare gjort och med hans eller hennes egna förutsättningar. Eleven jämförs alltså inte med andra elever” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 39, min kursivering). Detta kan antas vara ett tecken på att denna sorts benämningar och språkliga könsdefinitioner försvunnit vid tiden för författandet av denna läroplan och försök till mer inkluderande benämningar införts. Den manifesta intertextualiteten vi sett tidigare finns inte i denna text.

Värden gällande kön och dylikt i Lgr 80 visar sig i dessa följande citat: ”Alla skall, oberoende av kön, geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i grundskolan” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14) och ”[s]amlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Skolan skall därför verka för jämställdhet mellan kvinnor och män” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 17). Vi kan utläsa ett binärt könssystem men dock en tydlig riktning mot en jämställd

utbildning mellan kvinnor och män.⁷ Detta är alltså en del av de värden som skulle utgöra bakgrunden mot läroplanerna i de enskilda skolämnena.

6.3.3 Analys av textdimensionen, Lgr 80, musikämnet

I kursplanen för musik i Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) står det att undervisningen ”skall ha en sådan utformning att den ger alla möjlighet att medverka aktivt. Den skall därigenom bidra till elevernas personliga och sociala utveckling” (s. 108). Dock nämns inte pojkar eller flickor som i de föregående kursplanerna.

I citatet ovan finns det modala verbet ”skall” med två gånger vilket tyder på en hög grad av modalitet. Att alla elever ska kunna ”medverka aktivt” är inte något som en lärare kan välja eller välja bort. Likaså ”skall [undervisningen] bidra till elevernas personliga och sociala utveckling”. Läraren kan således inte själv bestämma om detta ska genomsyra undervisningen eller inte, detta är bestämt i styrdokumentet.

Det finns inget annat tydligt i kursplanen för musik som handlar om kön eller genus (föregående citat är dessutom mycket otydligt om det faktiskt kan tolkas inom denna diskurs). I de övergripande delarna är det också svårt att finna intentionerna för hur arbete med jämställdhet och kön i de enskilda ämnena var tänkt att genomföras utom i ett fåtal ämnen där det står explicit som i till exempel hemkunskapens kursplan där det står att ”[f]lickor och pojkar skall arbeta tillsammans på lika villkor” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 89) och att undervisningen i samhällsorienterade ämnen skulle behandla ”[k]önsrollsfrågor” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 122) och ”[j]ämställdhet mellan könen” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 125).

Intressant i sammanhanget blir det avsnitt som behandlar skolans arbetsplan och som finns med i den övergripande delen av läroplanen.⁸ Där står det att:

I arbetsplanen bör finnas en planering för arbete med frågor som är gemensamma för flera ämnen, exempelvis:
studie- och yrkesorientering
hushållning med resurser
konsumentfrågor
trafikfrågor
alkohol, narkotika och tobak

⁷ Att inte könsöverskridande identitet är inkluderad är inte konstigt med tanke på att detta inte infördes i diskrimineringslagen förrän 2009 (Diskrimineringsombudsmannen, 2019)

⁸ En arbetsplan skulle: ”ge uttryck för den enskilda skolans mål och ambitioner och därigenom vara ett utvecklingsprogram och en form av lokalt läroplansarbete” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 59).

könsrollsfrågor
frågor om sexualitet och samlevnad
internationell solidaritet, konflikter och fredsfostran (s. 59–60)

I citatet används inledningsvis det modala verbet ”bör” som alltså har en medelhög grad av modalitet och därmed får anses inte vara helt tvingande, alltså kan vi se att det finns ett visst utrymme att inte inkludera någon sådan planering, även om påbudet är ganska starkt. Att det sedan står ”exempelvis” visar på en lägre grad av modalitet då skolan ges utrymme att lokalt bestämma vad som ska ingå i planeringen. Att könsrollsfrågor finns med i listan visar på en ambition att arbeta med dessa frågor, dock gör den lägre graden av modalitet att läsaren får ett intryck av att dessa förslag inte är bindande och om skolan väljer att arbeta med något annat finns visst utrymme för det. Ställer vi musikens kursplan i relation till detta citat, som vi bör eftersom ”[v]arje kursplan måste läsas mot bakgrund av de övergripande mål, som anges i avsnittet Mål och riktlinjer” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 65) blir ett arbete med könsroller inte tvingande förutom i de ämnen där det står skrivet uttryckligen. Dock finner vi att ”[s]amhället i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Skolan skall därför verka för jämställdhet mellan kvinnor och män” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 17). Här ser vi en hög grad av modalitet i verbet ”skall”. Det som blir en utmaning för den enskilda läraren blir att veta hur detta arbete ska utformas i de ämnen där kursplanen inte beskriver det.

6.3.4 Diskursiv praktik i förarbeten och intertextualitet mellan Lgr 80, Förslag till förändring av grundskolans läroplan och regeringens proposition 1978/79:180

I detta avsnitt kommer jag att undersöka intertextualiteten mellan Lgr 80 och den läroplansöversyn och proposition från regeringen som föregick den. Läroplansöversynen kom 1978 och gavs ut under namnet *Förslag till förändring av grundskolans läroplan*. (Skolöverstyrelsen, 1978). Propositionen kom kort därefter och benämndes *Regeringens proposition om läroplan för grundskolan m.m.* (Prop. 1978/79:180). *Förslag till förändring av grundskolans läroplan*. (Skolöverstyrelsen, 1978) kom till stånd eftersom

[d]et ligger i sakens natur att en läroplan i viss mån är statisk och uttrycker bedömningar och värderingar som gällde vid dess införande. Förändringar i samhället,

förändrade synsätt och anspråk från avnämare och intressegrupper, nya forskningsrön erfarenheter motiverar förändringar av skolan mål, innehåll och arbetsformer. (s. 7)

I *Regeringens proposition om läroplan för grundskolan m.m.* (Prop. 1978/79:80) skrivs det att "[i] propositionen betonas att jämlikheten i skolan måste innebära en rätt till goda kunskaper och färdigheter. Stor vikt läggs vid att varje skola söker ge alla elever goda färdigheter i att tala, läsa, skriva och räkna" (s. 1). Här finns en motivering till produktionen av denna proposition, i denna text läggs vikt vid "jämlikhet" vilket kan förstås som att det inte funnits samma tyngd i detta i föregående texter.

Angående intertextualitet används i regeringens proposition pronomenet *han* för eleven, till exempel under rubriken *Mål och huvudmoment* där det går att läsa att "[d]et bör vara möjligt att i målen för olika ämnen eller ämnesgrupper ange de väsentliga begrepp som varje elev bör få insikt i liksom de väsentliga färdigheter *han* bör tillämpa (Prop. 1978/79:180, s. 68, min kursivering). Detta tyder på att intertextualiteten inte är lika tydlig mellan denna text och Lgr 80. I bilagorna till propositionen finns exempel på både klassföreståndaren och läraren som manligt kodade genom följande citat: "Växjö kommun anser att för högstadiets del klassföreståndaren inte sällan måste grunda väsentliga inslag i sin information på uppfattningar, som *han* inte själv kan stå för" (Prop. 1978/79:180, s. 276, min kursivering) och "[d]et är naturligt att läraren gör på samma sätt när *han* bedömer prov" (Prop. 1978/79:180, s. 257, min kursivering). Här ser vi att intertextualiteten inte är tydlig i detta avseende mellan dessa två texter vilket kan bero på att detta är ett remissvar. Det finns dock exempel på det motsatta, till exempel i citatet "[e]n sådan urvalsgrund kan, framhåller SACO/SR, påverka eleven all hålla fast vid ett tidigare val - ett val som *han/hon* kanske senare kommit underfund med är olämpligt (Prop. 1978/79:180, s. 284, min kursivering). Här ser vi exempel på samma användning av pronomen som i Lgr 80 vilket tyder på att här finns en manifest intertextualitet, det vill säga att texterna uttryckligen bygger på varandra.

Angående värden så finns det en tydlig intertextualitet mellan alla tre texterna i fråga om skolans arbete mot stereotypa könsroller. I Lgr 80 kunde vi läsa att "[s]amlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Skolan skall därför verka för jämställdhet mellan kvinnor och män" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 17). Denna värdering står att finna både i läroplansöversynen (Skolöverstyrelsen, 1978) genom till exempel följande citat om val av studie- och yrkesvägar. Skolöverstyrelsen skriver under rubriken *Inriktning för jämlikhet* att "[d]et är [...] känt att studievägsvalet liksom yrkesvalet i hög grad styrs av traditionellt könsrollstänkande"

(Skolöverstyrelsen, 1978, s. 15) och att "[f]örslag som redovisas nedan att omorganisera högstadiet avser att bidra till att inte utbildningsstrukturen i sig konserverar konventionella valmönster" (Skolöverstyrelsen, 1978, s. 15). Skolöverstyrelsen menade även i läroplansöversynen att "[s]kolan skall t ex främja en demokratisk hållning och jämlikhet mellan könen" (Skolöverstyrelsen, 1978, s. 38). Här ser vi den intertextuella kedjan mellan Lgr 80 och läroplansöversynen. I regeringens proposition kan vi se ett lagändringförslag som skulle innebära att det blev Skolstyrelsens tillika Utbildningsnämndens ansvar att "*verka för jämställdhet mellan kvinnor och män*" (Prop. 1978/79:180, s. 4, kursivering i original). I propositionen återfinns även följande "[p]rincipen om jämställdhet mellan kvinnor och män måste genomsyra hela skolan" (Prop. 1978/79:180, s.17). Jämställdhetsarbetet genomsyrar alltså alla tre skrifterna och intertextuella kedjor syns tydligt från läroplansöversynen, till propositionen och slutligen i den färdiga läroplanen.

6.4 Lpo 94

6.4.1 Allmänna kommentarer

År 1994 började en ny läroplan att gälla för Sveriges obligatoriska skolformer, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* (Skolverket, 2006). Till denna fanns kursplaner i *Grundskolan: kursplaner, betygsriterier* (Skolverket, 1996). Den förstnämnda är knappt 20 sidor och den sistnämnda knappt 100 sidor lång.

I läroplanen finns rubrikerna *Skolans värdegrund och uppdrag* och *Mål och riktlinjer* (Skolverket, 2006, s. 2), den senare med ett flertal underrubriker t ex. *kunskaper* och *skola och hem*. I kursplansdelen finns information om varje ämnes utformning uppdelat på 18 rubriker (Skolverket, 1996).

6.4.2 Genus och kön i Lpo 94

Inte heller i Lpo 94 benämns elever som han, utan i stället ser vi samma pronomen som i Lgr 80, dvs elever är *han eller hon* som till exempel i kursplanen för B- och C-språk (detta gäller dock B-språk) där det står att "[e]leven skall [...] kunna, på ett enkelt språk, muntligt berätta eller beskriva något som *han eller hon* hört, läst eller upplevt"

(Skolverket, 1996, s. 8, min kursivering). Läraren beskrivs inte i Lpo 94 på något ställe med varken pronomenen *han* eller *hon*.

I Lpo 94 står det att läsa följande gällande jämställdhet mellan könen:

Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmonster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Skolverket, 2006, s. 4)

Modaliteten i verbet ”skall” är hög, det är alltså inte förhandlingsbart huruvida skolorna behöver genomföra detta arbete och den som ska utföra det är ”skolan”. Dock kan verbet ”bidrar” tyda på en lägre modalitet då detta innebär att det även finns andra delar som formar hur eleverna ser på sig själva och sina möjligheter utifrån biologiskt kön.

6.4.3 Analys av textdimensionen, Lpo 94, musikämnet

I kursplanen för musik i Lpo 94 finns inget skrivet om jämställdhet, kvinnor och män eller flickor och pojkar. Det närmaste vi kan komma ett värdegrundsarbete i Lpo 94 gällande musikämnet är att det står att ”[e]levernas allsidiga musikaliska utveckling skall ses som ett led i att stärka de kulturella och humanistiska värdena i det framtida samhället” (Skolverket, 1996, s. 57). I detta citat kan vi se en hög modalitet i verbet skall, dock är det eventuellt en aningen konstlad tolkning att se detta som en del i ett genusarbete.

I övrigt får läroplansdelen vara i fokus för analysen. Ovan beskrev jag en viktig del i skolans arbete för jämställdhet enligt Lpo 94. Det står även läsa att:

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. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Skolverket, 2006, s. 3)

Även här ser vi en hög modalitet i verbet ”skall” i ”skolan skall gestalta och förmedla”.

En fråga som uppstår är på vilket sätt skolan ska göra detta. I ett flertal ämnen finns detta beskrivet, till exempel i hemkunskapens *Mål att sträva mot* där det står att ”[s]kolan skall i sin undervisning i hemkunskap sträva efter att eleven [...] frigör sig från traditionella uppfattningar om kvinnors och mäns uppgifter i hem och hushåll (Skolverket, 1996, s. 33–4). Här ser vi en hög modalitet genom verbet ”skall” men en

lägre i verbet ”sträva” som lämnar utrymme för att skolan eventuellt inte når detta specifika mål. Även i biologin ser vi att ”[e]leverna skall få möjlighet att, utifrån perspektivet att ta ansvar för sig själva och andra, diskutera frågor om kärlek, sexualitet och samlevnad. Frågor om homosexualitet skall få en saklig belysning i undervisningen” (Skolverket, 1996, s. 18). Båda meningarna ovan innehåller verbet ”skall” vilket ger en hög modalitet.

Sammanfattningsvis går det att säga att den värdegrund som eftersträvas i läroplanens första del till viss del går att finna i kursplanerna, dock inte i någon större utsträckning i just musikämnet.

6.4.4 Diskursiv praktik i förarbete och intertextualitet mellan utredning och Lpo 94

I *Skola för bildning* (SOU 1992:94) skrivs produktionen av denna text fram tydligt. Det står att ”[a]rbetet med en ny läroplan kan aldrig ske förutsättningslöst. Nu gällande läroplaner och den utbildningsdiskussion som pågår inom och utom landets gränser måste utgöra en utgångspunkt” (s.9). Här påvisas en medvetenhet om att påverkan av tidigare läroplaner är stor. Längre fram står emellertid att

[f]örändringar både i och utanför skolan, i Sverige såväl som i det övriga Europa och världen ställer successivt nya krav riktade mot skolan. Kraven måste noggrant prövas i relation till de huvuduppgifter det offentliga skolväsendet har och till den ansvarsfördelning som nu gäller skolområdet. I fokus står därmed de urvalsfrågor som är knutna till vad nationellt skall anges och vad som är föremål för lokala beslut och överväganden. (s. 13)

Här finns en motivering till produktionen av denna läroplansöversyn. Det ansågs att eftersom samhället både i Sverige och utanför landets gränser motiverade en ny läroplan.

Angående intertextualitet används i Lpo 94, som tidigare nämnts, pronomenen *han* eller *hon* för att benämna eleven och likadant är det i den utredningen, *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Läraren benämns varken med *hon* eller *han* i utredningen och likadant är det i Lpo 94. Detta visar på en manifest intertextualitet.

I Lpo 94 skrevs att ”[s]kolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter” (Skolverket, 2006, s. 4). Ett intertextuellt samband kan ses med utredningens:

En läroplan måste sålunda innehålla både värden och mål. I skollagen anges de grundläggande värden som skall gälla för det offentliga skolväsendet lika tillgång till utbildning, likvärdig utbildning, grundläggande demokratiska värderingar, varje människas egenvärde, respekt för vår gemensamma miljö. Sådana värden, som även kommer till uttryck i bl.a. grundlagen, i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och i FN:s konvention om barnets rättigheter, kan kallas oförytterliga, genom att de i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De kan aldrig sättas ur spel, även om de under vissa omständigheter kan te sig opraktiska, oekonomiska eller onyttiga. (SOU 1992:94, s.10)

I likhet med detta kan läsas att "[s]kolan skall verka för jämställdhet mellan kvinnor och män" (SOU 1992:94, s. 147). Detta kan tycks självklart men det är viktigt att betona att både utredningen och läroplanen skrevs med en tydlig intention att skolan ska stå för jämlikhet mellan könen. Vi ser också tydliga tecken i dessa citat på intertextualitet genom intertextuella kedjor. Likaså kan vi koppla samman denna värdegrund med citatet från Lpo 94 "[m]änniskolivets 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" (Skolverket, 2006, s. 3). Sammanfattningsvis finns det en hög grad av intertextualitet gällande värdegrundsarbete och jämställdhet mellan utredningen och Lpo 94.

6.5 Lgr 11

6.5.1 Allmänna kommentarer

Lgr 11 (Skolverket, u.å.-a), *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*, är den läroplan som för närvarande gäller i grundskolan i Sverige. I sin tryckta form är den ca 280 sidor lång. Jag har valt att läsa denna på Skolverkets hemsida vilket medför att det blir resultaten från den mest uppdaterade versionen som kommer att ligga till grund för undersökningen. Jag har valt att göra detta eftersom det som är mest intressant för denna undersökning är att kunna se hur det faktiskt ser ut för närvarande och att försöka innefatta alla ändringar i formuleringar som skett sedan denna läroplan trädde i kraft 2011 blir väl detaljerat inom ramen för denna undersökning. Denna undersökning är inte heller så detaljerad gällande de tidigare läroplanerna och därför inte heller i den aktuella, Lgr 11.

6.5.2 Genus och kön i Lgr 11

I denna läroplan används inte pronomenen *han* eller *hon* på något ställe till skillnad från alla de föregående läroplanerna. De går inte att finna i någon av kursplanerna och inte heller i de övergripande delarna. Detta visar att den intertextuella kedjan här är bruten.

I Lgr 11 kan vi läsa att "[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla" (Skolverket, u.å.-a). Här ser vi nästan samma formulering som i Lpo 94 (se ovan), vilket gör att det går att anta att Skolverket inte anser att Lgr 11 behöver ge någon ny syn på dessa frågor. Enda skillnaden är att i Lpo 94 står det "solidaritet med svaga och utsatta" (Skolverket, 2006, s. 3) i stället för som i Lgr 11 "solidaritet mellan människor" (Skolverket, u.å.-a).

Vidare kan vi läsa att

Skolan ska verka för jämställdhet. Skolan ska därmed gestalta och förmedla lika rättigheter, möjligheter och skyldigheter för alla människor, oberoende av könstillhörighet. I enlighet med grundläggande värden ska skolan också främja interaktion mellan eleverna oberoende av könstillhörighet. Genom utbildningen ska eleverna utveckla en förståelse av hur olika uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt kan påverka människors möjligheter. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska könsmonster och hur de kan begränsa människors livsval och livsvillkor. (Skolverket, u.å.-a)

Här kan vi se hur Skolverket tydligt har gjort valet att använda orden "könstillhörighet" och "könsmonster". Om dessa ord skulle stå för sig själva skulle läsaren eventuellt kunna tolka det som att Skolverket inte tar ställning för ett binärt könssystem. Emellertid används också uttrycket "kvinnligt och manligt" vilket medför att det binära ändå är närvarande i texten.

För övrigt har dagens skola ett uppdrag att

aktivt och medvetet främja elevernas lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. Skolan har också ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Hur skolan organiserar utbildningen, hur eleverna blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan ska därför organisera utbildningen så att eleverna möts och arbetar tillsammans, samt prövar och utvecklar sin förmåga och sina intressen, med samma möjligheter och på lika villkor oberoende av könstillhörighet. (Skolverket, u.å.-a)

Även detta är en omskrivning av en del av Lpo 94 (se ovan). I Lgr 11 är "kvinnors och mäns" (Skolverket, 2006, s. 4) utbytt mot "elevernas" (Skolverket, u.å.-a). och "flickor

och pojkar” (Skolverket, 2006, s. 4) är utbytt mot ”eleverna” (Skolverket, u.å.-a). I stor utsträckning förmedlar dock texterna samma värdegrund även om helheten är formulerad på ett något annorlunda sätt.

6.5.3 Analys av textdimensionen, Lgr 11, musikämnet

I musikämnets kursplan i Lgr 11 (Skolverket, u.å.-b) finns instruktioner för hur läraren ska behandla kön och genus i sin undervisning. Följande citat kommer från det centrala innehållet för åk 7–9 och ligger under rubriken *Musikens sammanhang och funktioner* (Skolverket, u.å.-b). Detta citat kommer att vara grunden för analysen av textdimensionen i Lgr 11:s kursplan för musikämnet. Under musiklektionerna ska det ses till att eleverna får kunskaper om ”[I]judets och musikens fysiska, tanke- och känslomässiga påverkan på människan. Musikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och kön” (Skolverket, u.å.-b). I detta citat kan vi se en ansats att visa att musik är ett kontroversiellt ämne i skolan och att det finns olika sätt att undervisa om musikens påverkan, annars hade Skolverket inte behövt förklara att fokuset för resonemangen kring musik ska kretsa kring ”eticitet och kön”, ämnen som vi vet är omstridda.

Citatet är hämtat från en lista med allt det innehåll som ska finnas med i musikundervisningen. Agenten är därmed utesluten. Om Skolverket skulle skriva fram en agent skulle det kunna vara till exempel läraren eller skolan, då de är mest logiska som ansvariga för musikundervisningen.

Det finns inga modala verb i citatet heller, vilket gör att modaliteten är svårtolkad. För att kunna analysera modaliteten i det centrala innehållet behöver vi gå utanför själva källan och se vad Skolverket har skrivit under rubriken *Så använder du läroplanen för grundskolan* (Skolverket, u.å.-c). Där skriver Skolverket att:

Det centrala innehållet är det ämnesinnehåll som eleven ska få möta i undervisningen. De olika delarna av det centrala innehållet kan få olika mycket utrymme i undervisningen och kombineras på olika sätt utifrån olika delar av ämnets syfte. Du kan också lägga till innehåll som inte står framskrivet i det centrala innehållet utifrån elevernas behov och intressen. (Skolverket, u.å.-c)

Här får vi en tydligare bild av vilken grad av modalitet som det centrala innehållet har. I första meningen finns det modala verbet ”ska” som uttrycker en hög grad av modalitet. I andra meningen finns det modala verbet ”kan” vilket uttrycker en låg grad av modalitet. I tredje meningen finns återigen det modala verbet ”kan”. I detta korta stycke finns

alltså både hög och låg modalitet beroende på hur stort handlingsutrymme läraren har, det vill säga allt centralt innehåll måste ingå i skolämnet men olika innehåll kan behandlas i olika utsträckning och läraren kan även lägga till eget innehåll. Viktigt här är ändå att det inte går att utesluta innehåll som finns utskrivet i kursplanen. Detta innebär att alla elever ska få arbeta med och få kunskaper om "[m]usikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och kön" (Skolverket, u.å.-b).

Angående agentivitet så finns det i citatet ovan en agent och det är "du" i tredje meningen. Av detta går att utläsa att det är tänkt att denna text ska läsas av de som undervisar i ämnet då resten av meningen behandlar att välja stoff utöver det som står i centralt innehåll och det är rimligt att det är läraren som skulle kunna göra detta.

6.5.4 Produktion av förarbete och kommentarmaterial samt intertextualitet mellan Lgr 11, utredning och kommentarmaterial

Lgr 11 föregicks av utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem* (SOU 2007:28). Denna text producerades eftersom det ansågs att "[d]e övergripande målen bör i allt väsentligt innehålla den värdegrund som i dag finns under rubriken Normer och värden men det bör diskuteras hur avsnittet Kunskaper skall se ut i framtiden" (s. 17). En stor del av motiveringen till utredningen var således att målen i läroplaner och kursplaner skulle bli mer tydliga och exakta. I anslutning till detta föreslogs kommentarmaterial eftersom "[k]ommande kursplaner måste kompletteras med fylliga kommentarer som ger lärarna en ordentlig beskrivning av de tankar och motiv som finns bakom kursplanen i ämnet" (s. 20).

I detta kommentarmaterial för musikämnet som senare kom tills stånd står att "[a]vsikten med materialet är att ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna" (Skolverket, 2017, s. 4) vilket motiverar produktionen av detta material och också visar en intertextualitet mellan utredning och kommentarmaterial.

Med detta i åtanke kommer jag att redogöra för den intertextualitet som föreligger mellan Lgr 11, den utredning som låg till grund för den: *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem* (SOU 2007:28) och kommentarmaterialet för musikämnet (Skolverket, 2017) när det gäller kön och genus

och därtill hörande begrepp. (Att det finns en tydlig intertextualitet mellan Lpo 94 och Lgr 11 har jag tidigare visat.)

Användandet av pronomen är sparsamt i utredningen. Dock kan vi finna exemplet "[e]leven kunde inte visa att *han* kunde nå målet och läraren bedömde därför att eleven inte kan tillämpa ett demokratiskt arbets- och beslutssätt" (SOU 2007:28, s. 93, min kursivering). Detta citat är hämtat från ett exempel som kan tolkas som att detta är en de facto manlig elev. Det är ändå intressant att könet inte avkodas i exemplet. Flera gånger används pronomenen *han eller hon* i utredningen som till exempel i "betygskriterierna skall ge lärarna ett verktyg för att bedöma de kunskaper eleven visar att *han eller hon* besitter" (SOU 2007:28, s. 203, min kursivering). Detta visar att intertextualiteten är lägre i detta avseende mellan denna text och Lgr 11.

I kommentarmaterialet till musikämnet (Skolverket, 2017) benämns elever som maskulina och feminina i citatet "[e]n tanke bakom det centrala innehållet är att eleven, samtidigt som *hon eller han* växer, ska ges möjlighet att utforska och använda sin röst i olika uttryck och sammanhang" (s. 10, min kursivering). I övrigt nämns inte dessa pronomen, vare sig enskilt eller i samma mening. Likaså finns här en skillnad mellan denna text och Lgr 11 vilket tyder på en lägre intertextualitet beträffande detta.

I utredningen nämns kön ett flertal gånger, många gånger dock i relation till att flickor verkar nå högre resultat än pojkar. Den särskilda utredaren skriver dock att

Det är en viktig utgångspunkt att nya och moderna kursplaner gynnar jämställdhet. Jag anser att det därför är rimligt att Skolverket i sitt kursplanearbete framgent prövar kursplanerna ur ett genusperspektiv. Det kan leda till att mål som inte är könsneutrala avslöjas. (SOU 2007:28, s. 316)

Detta är det ena av två exempel där ordet *genus* används i utredningen.

I samband med detta kan i kommentarmaterialet läsas att

Det är betydelsefullt att tillvarata yngre barns nyfikenhet och även för att varje elev ska hinna utveckla goda kunskaper. En ytterligare viktig orsak till att börja tidigt är att undvika de eventuella identifikationer som kan göras mellan kön och vissa instrument. (Skolverket, 2017, s. 11)

Detta kan kopplas till föregående citat och ses som ett sätt att modernisera musikundervisningen i förhållande till könsmonster. Detta är ett exempel på en intertextuell kedja.

Angående det centrala innehållet från Lgr 11:s kursplan för musik "[l]judets och musikens fysiska, tanke- och känslomässiga påverkan på människan. Musikens funktion

för att markera identitet och grupptillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och kön” (Skolverket, u.å.-b) finner vi i kommentarmaterialet manifest intertextualitet. Det står att läsa i materialet att

I årskurserna 7–9 lyfter kursplanen också fram *musikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och kön*. Musik kan användas för att förstärka individens bild av sig själv, bland annat utifrån etnicitet, religiös tillhörighet och könstillhörighet. Detta kan fungera både stärkande och begränsande för individen. Kursplanen lyfter fram denna innehållspunkt för att belysa och problematisera den här typen av kopplingar mellan vissa slags musik, etnisk bakgrund och könstillhörighet (Skolverket, 2017, s. 15, kursivering i original)

Detta både citerar och vidgar vad som tidigare skrivits i Lgr 11 angående kön.

6.6 Sammanfattning

Genom det läroplansteoretiska perspektivet ger resultaten en fingervisning om hur läroplanen är producerad i förhållande till olika samhällsliga strömningar som vid olika tidpunkter haft påverkan på de styrdokument som skolan behöver förhålla sig till och verka inom. I de första läroplanerna ser vi att, genom läroplanernas extensiva utformning, har läraren mycket text att förhålla sig till. Detta resultat blir intressant endast i förhållande till de senare läroplanerna som är mycket mindre i omfång och därför verkar lämna mer för läraren att själv uttolka och utforma både gällande sin egen undervisning och stoffet däri och de värden som ska förmedlas övergripande i skolan. Å andra sidan så kan till exempel Lgr 11:s utformning, vilka består till stor del av listor, läsas som ett sätt för Skolverket att göra så att läroplaner och kursplaner innehåller många direktiv på relativt liten 'yta'.

Även andra aspekter av utformningen av läro- och kursplaner har skiftat över tid. En stor skillnad som inte helt innefattas av denna undersökning är digitaliseringen som har förändrat utformningen radikalt. Tillgängligheten hos ett dokument som finns på internet för allmänheten att nå vilken tid på dygnet som helst får även det konsekvenser för hur läroplanen kan konsumeras jämfört med tidigare läroplaner som ju, i alla fall förut, endast fanns tillgängliga i bokform. De är dock numera digitaliserade och finns tillgängliga digitalt för allmänheten men detta var inte fallet under största delen som de var aktuella.

I undersökningen har det visat sig att språkbruket i de tidiga läroplanerna har haft fokus på eleven som varande av manligt kön. Likaså har läraren varit en man. Resultaten visar en förändring över tid gällande detta då det i de senare läroplanerna

pratas om *han eller hon* och i den i sista könas inte elever eller lärare alls. Vad detta får för konsekvenser och hur detta kan läsas diskuterar jag nedan under rubriken *Den sociala praktiken ur feministisk synvinkel*, men viktigt är att nämna i detta sammanhang att denna förändring och förskjutning av könade pronomen har blivit central i resultaten. Det finns tydliga exempel i alla de undersökta texterna som visar på denna sociala praktik gällande könstillhörigheter som förändrad över tid. Därför har detta också fått ta stor plats i resultatkapitlet.

Ur ett feministiskt perspektiv av denna sociala praktik blir det också intressant hur flickor och pojkar talas om i texterna. I Lgr 62 skulle flickor få hjälp att odla sina egna intressen, i Lgr 69 diskuteras jämställdhet och flickor och pojkar skulle få hjälp att se vilka mönster som gjorde att de valde den yrkesbana de gjorde. Här skulle båda könen behandlas lika. Likaså i Lgr 80 skulle skolan ”verka för jämställdhet mellan kvinnor och män” (Skolöverstyrelsen, 1980, s.17). I Lpo 94 skulle skolan ”medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter” (Skolverket, 2006, s. 4) och senare i Lgr 11 skulle skolan också ”verka för jämställdhet” (Skolverket, u.å.-a). I denna sista skrift talas det om könstillhörighet mer än en köns polarisering vilket är en, för min undersökning, intressant ändring i diskursen.

7 Diskussion

I detta kapitel kommer jag att diskutera de olika resultaten i kapitel 6 i förhållande till den tidigare forskning jag gick igenom i kapitel 4 och den teori och metod som presenterades i kapitel 5.

Dispositionen av kapitlet kommer att vara följande: först diskuterar jag resultaten i förhållande till textdimensionen, efter det följer analysen kring diskursiv praktik och sist kommer diskussionen av den sociala praktiken med grunder i feministisk teori och läroplansteori. I vissa avsnitt finns inslag av en annan dimension av Faircloughs analysmodell än den som ska diskuteras då det någon gång är viktigt att se att dessa delar hänger samman, till exempel kommer jag att nämna feministisk pedagogik i textdimensionen fast den 'tillhör' diskussionen kring den sociala praktiken.

7.1 Textdimensionens resultat i fokus

I detta avsnitt finns diskussionen gällande textdimensionen. Jag inleder med musikämnets olika texter och resultat. Efter det reflekterar jag över olika sätt att använda könskodade pronomen. Sist utforskar jag det över tid förändrade språkbruket.

7.1.1 Text i musikens kursplaner

Gällande textdimensionen går det att utläsa i den första kursplanen, Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1966) som innefattas av analysen att det finns en hel del som läraren bör utföra när det gäller målbrottet och sångundervisning. I den därpå följande kursplanen, Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969–1978), visar modaliteten att lärarens handlingsutrymme är större. I Lgr 80:s kursplan för musik (Skolöverstyrelsen, 1980) nämns inte skillnader mellan könen alls, inte heller i kursplanen för musik i Lpo 94 (Skolverket, 1996). Det enda som skulle kunna nämnas i detta sammanhang är Lgr 80:s formulering att undervisningen ”skall ha en sådan utformning att den ger alla möjlighet att medverka aktivt. Den skall därigenom bidra till elevernas personliga och sociala utveckling” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 108), men att detta skulle handla specifikt om kön är inte den tydligaste tolkningen. I den nu gällande läroplanens kursplan för musik finns det under rubriken *Centralt innehåll* att eleverna ska lära sig om ”[m]usikens funktion för att markera identitet och grupp tillhörighet i olika kulturer med fokus på

etnicitet och kön” (Skolverket, u. å.-b). Det har alltså varit skilda inställningar till pojkars och flickors musicerande i skolan över tid. Från början fanns ett fokus på målbrottsproblematik medan det senare uteslöts helt och nu har vi en kursplan som inkluderar värdegrund i formuleringarna. Att problematik kring genus och musicerande inte tas upp i en enda av dessa kursplaner måste ses som intressant då vi har flera andra exempel på när könsrollsfrågor diskuteras ingående i läroplaner och kursplaner. Det är svårt för dagens lärare, liksom det var för gårdagens, att veta hur de ska hjälpa elever att uppnå sin potential om detta inte problematiseras i de styrdokument som ska hjälpa lärare att navigera i den komplicerade situation som undervisning är. I kommentarmaterialet till Lgr 11 skrivs det dock att läraren ska hjälpa eleverna att ”undvika de eventuella identifikationer som kan göras mellan kön och vissa instrument” (Skolverket, 2017, s.11), vilket kan ses som en ambition till genusarbete. Jag tror ändå att detta, för många lärare, är en svårighet då det finns föreställningar om kön och musik i samhället ’utanför’ som påverkar i mycket större utsträckning än vad musikläraren kan åstadkomma.

7.1.2 Agentivitet och modalitet

I de olika kursplanerna skiljer sig graderna av modalitet men agentiviteten ägs oftast av läraren. Modaliteten i Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1966) skiftar mellan låg, mellan och hög grad beroende på vad som sägs. Sakernas tillstånd (att puberteten har en inverkan på metodik i musikämnet) har en hög modalitet medan olika lösningar har en lägre. Tydligt blir att agenten som ska lösa detta är läraren. Även i Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969–1978) finns samma mönster; problemet med målbrottsrösten är fastlagt med hög modalitet medan lösningarna har en lägre. Vem som ska lösa problemet finns inte med i detta utdrag ut texten. Dock är det tydligt att det är lärarens ansvar eftersom texten riktar sig till denna.

I övrigt kan i Lgr 69 utläsas gällande jämställdhet att modaliteten inte är den högsta när det gäller jämställdhetsarbete. Detta kan tolkas som att till exempel den enskilda skolan själv får ansvaret att uttyda vad som passar dess verksamhet. Det kan även tolkas som att jämställdhetsarbete är en för progressiv syssla för att kunna uttryckas med hög modalitet.

I Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) finns hög modalitet när det gäller ”elevernas personliga och sociala utveckling” (s. 108). När det gäller skolans arbetsplan, som bör

innehålla arbete med jämställdhet, är modaliteten lägre, men det finns också hög modalitet uttryckt i samband med jämställdhetsfrågor på andra ställen. Modaliteten skiftar alltså i denna text.

I Lpo 94 (Skolverket, 2006) finns ingenting skrivet i musikens kursplan om jämställdhet. Dock ser vi en hög modalitet i fråga om jämställdhetsarbete på andra ställen i läroplanen. Likaså har Lgr 11 hög modalitet i till exempel frasen "[s]kolan ska verka för jämställdhet" (Skolverket, u. å.-a).

När det gäller tillämpning av centralt innehåll i Lgr 11 ser vi en hög modalitet kring det innehåll som är uttryckt i kursplanerna: Detta "ska [eleven] få möta" (Skolverket, u. å-c). Däremot finns en medelhög modalitet gällande tidsåtgång för olika innehåll och huruvida innehåll som inte står uttryckt kan inkluderas i undervisningen. Här påbjuds alltså både frihet och bundenhet för läraren. Innebörden av detta blir att handlingsutrymmet för läraren blir mindre då Skolverket tydligt visar vad som måste ingå och lärarens egna idéer med mera får stå tillbaka.

7.1.3 Användandet av könskodade pronomen

Vi kan se frukterna av det jämställdhetsarbete som ägt rum under det senaste halvsekle genom att läsa de könskodade pronomen som används i kursplanerna. Vi går från eleven och läraren som *han* i Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1966) och Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1969–1978) till *hon eller han/han eller hon* i Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) och Lgr 94 (Skolverket, 2006) (då endast för eleven) till Lgr 11 (Skolverket, u.å-a, Skolverket, u.å-b) där han eller hon inte finns med alls utan andra sätt att benämna personer används. Liksom Hedlin (2009) anser jag att "att använda "han", när avsikten är att formulera sig könsneutralt, [riskerar] att leda till en omedveten sammanblandning mellan det könsneutrala och sådant som endast gäller pojkar. Därmed osynliggörs flickor och de villkor som gäller kvinnliga elever" (Hedlin 2009, s. 137). Att Skolverket numera använder sig av könsneutrala benämningar för elever och andra är ett stort steg i rätt riktning och ett tecken på att kvinnan inte längre är undantaget i skolan, vare sig som elev eller lärare och jag hoppas att de, även i framtiden, granskar användandet av könat språk.

7.1.4 Ett daterat språkbruk – reflektion över genuspedagogik

I resultaten finns ett flertal exempel på språk som för dagens läsare är märkligt, rent av absurt eller löjligt. Exempelvis Lgr 62:s ”över- och undermänniska muskelknutar, ruggiga bovtyper och groteska rymdvarelser för pojkarna, söta sjuksystrar eller undersköna modedockor för flickorna” (Skolöverstyrelsen, 1966, s. 315–6) eller ”[h]os vissa ungdomar kan tidiga *sexualförbindelser* bli ett allvarligt problem. I en del fall, särskilt hos flickor, föranleds sådana av ett kontaktbehov och en ömhetslängtan, som ej mött gensvar i hemmet” (s. 86, kursivering i original). Vi kan såklart avfärda detta med att det är gammaldags och inte tillämpas längre. Jag anser ändå att det är viktigt att tänka på att språket är föränderligt och att det som vi ser som sant nu inte kommer att ses på samma sätt om till exempel ett halvsekel. Därför blir reflektionen viktig. Användandet av feministisk pedagogik, genuspedagogik och normkritisk pedagogik syftar just till att synliggöra maktstrukturer och motverka dessa genom olika metodval. Att vi har elever som inte gynnas av språkbruket i skolan blir också tydligt i jämförelse med Öqvists (2009) undersökning som fokuserade på användandet av ord som *hora* och *kärring* att språket som används i skolan visar på maktstrukturer. Hon behandlar dock inte ’det officiella språkbruket’ utan elevernas. Emellertid blir den feministiska pedagogiken, genuspedagogiken och den normkritiska pedagogiken (se Crabtree et al., 2009, Lykke, 2012, Elmeroth 2012 och Eek-Karlsson och Elmeroth 2012) ett viktigt redskap i båda fallen. Skolan är en del av samhället och så är även de dokument som styr den. Samhälleliga förändringar kommer att påverka läroplaner och andra styrdokument och i arbetet för ökad jämställdhet kan genuspedagogik vara ett av flera verktyg.

Det normkritiska perspektivet och intersektionalitetsperspektivet är användbara redskap för att se vilka konsekvenser läroplanerna får för elever och lärare. I undersökningen har visat sig att det finns stora skillnader mellan könsdiskurser över tid. Dock menar Elmeroth (2012) att normen fortfarande är det manliga könet, vilket gör kvinnan till avvikelsen. Detta får konsekvensen att, även om Skolverket har en ambition att göra den nu gällande läroplanen till ett normkritiskt dokument (vilket vi kan se genom att de till exempel använder begreppet *könstillhörighet* i stället för exempelvis *man/kvinna*) så kommer inte skolan att kunna verka utanför den diskurs som gäller kön. Över tid är det möjligt att detta kan förändras men det är orimligt att tänka att skolan skulle vara ensam instans att ha frångått mannen som norm.

I alla läroplaner behandlas kön på något sätt. I de nyare är det ett tydligare fokus på jämställdhet mellan könen och en större medvetenhet visas. I kontrast till detta har inte ordet *genus* som benämning för socialt konstruerat kön slagit igenom. Att undersöka orsakerna till detta ligger inte inom denna undersöknings ramar men det är ändå värt att lägga märke till att detta ord inte, mer än någon enstaka gång, nämns i Lgr 11, detta trots att begreppet är vedertaget i många andra samhällsinstitutioner.

7.2 Diskursiv praktik i läroplaner och kursplaner

Nu lyfts blicken en aning från den textnära analysen och övergår till en reflektion över resultaten i förhållande till nästa del av Faircloughs modell för diskursanalys, den diskursiva praktiken.

7.2.1 Intertextualitet – genre, intertextuella kedjor och manifest intertextualitet

Att texterna som ligger till grund för denna undersökning bygger på varandra är förväntat. Att dessa dokument alla är producerade, distribuerade och konsumerade på mycket liknande sätt och dessutom har många gemensamma textuella drag gör att de tillsammans får representera en genre. Jag benämner denna genre *skoldokumentens genre* (se Fairclough 1992, s. 126 för det utvidgade genrebegreppet). Denna genre *produceras* av tjänstemän och politiker, *distribueras* i offentliga tryck och *konsumeras* av aktörer i skolan.

Alla läroplanerna ingår i en *intertextuell kedja*. Vare sig de har anammat föregående läroplans idéer eller tar avstånd från dem så bygger de vidare med den förra om grund. I ett flertal exempel kan vi till och med se en *manifest intertextualitet* då ordalydelsen i ett dokument är samma eller mycket liknande den i ett annat, som till exempel värdegrunden i Lpo 94 kontra värdegrunden i Lgr 11 (se underrubriken *Genus och kön i Lgr 11*). Vi ser också olika grader av intertextualitet mellan propositioner och utredningar och de läroplaner som följer därpå.

Det finns också möjlighet att genom dessa resultat göra en jämförelse av diskursen för värdegrund gällande kön och genus över tid. Texterna bygger på varandra, men har stora skillnader. I den första kursplanen, Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1966), ser vi en tydlig orientering mot att i skolan försöka ge flickor möjligheter som de annars inte får.

Även i Lgr 69 ska skolan utjämna skillnader mellan könen och ”verka för jämställdhet mellan könen” (Skolöverstyrelsen, 1969–1978, s. 42). Könrollsfrågor får större utrymme i Lgr 69 än i Lgr 62 vilket kan tyda på en förändring i den samhälleliga diskursen kring jämställdhet. I Lgr 80 finns också formuleringar kring jämställdhet och könrollsfrågor till exempel ”[s]kolan skall därför verka för jämställdhet mellan kvinnor och män” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 17) likaså i Lpo 94 där ”[s]kolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter” (Skolverket, 2006, s. 4). Vi ser här en skärpning av skolans uppdrag i förhållande till kön. Paralleller kan dock fortfarande dras till de läroplaner som gällde under 1960- och 1970-talen. I den nu gällande läroplanen finns antydningar till en förändrad diskurs gällande kön då flera formuleringar skulle kunna innefatta fler kön än man och kvinna, till exempel ordet ”könstillhörighet” (Skolverket, u.å.-a). Dock finns fortfarande frasen ”*kvinnligt och manligt*” (Skolverket, u.å.-a, min kursivering) kvar vilket kan tolkas på flera sätt. Historiskt sett har denna distinktion mellan könsroller självfallet varit behövlig i många sorters analyser och det skulle ha varit förhastat att ta bort detta. Emellertid skulle det kunna tolkas som att Skolverket stänger för andra könsidentiteter än de binära.

7.2.2 Intertextualitet mellan propositioner, utredningar och läroplaner

Det finns, som jag redan beskrivit, flera exempel på manifest intertextualitet mellan skrifterna. Användandet av könskodade pronomen är ett sådant exempel som ofta går igen i de olika skrifterna. Detta får antas hör till ett vidare språkbruk som måste läsas i en samhällelig kontext. Att det finns en sådan hög grad av intertextualitet mellan en aktuell läroplan och de dokument som producerats i anslutning till den anser jag beror på att de är skrivna under ungefär samma år. Ett språkbruk förändras inte i en handvändning men däremot är det stor skillnad över längre tid. Jag anser att det är en av de mest intressanta delarna av denna undersökning, de stora skillnader över tid i de dokument som styrt och påverkat skolan.

Synen på värdegrundsarbete gällande kön har också många gånger en hög grad av intertextualitet mellan de olika dokument som är skrivna nära i tid. Inte heller detta bör förvåna. Skolans styrdokument påverkas av samhället och det sker även en påverkan åt motsatt håll. Alla dokument som är skrivna under en viss tid är påverkade av varandra, både i språkbruk och innehåll.

7.2.3 Interdiskursivitet

Under tiden som dessa kursplaner och andra dokument publicerats har stora förändring skett i samhället vilket kan ses påverka texterna på olika sätt. Feminismen har utvecklats, genuspedagogiken växt fram och Sverige har, på flera sätt, blivit ett mer jämställt land.

Jämställdhetsdiskursen har påverkat läroplanerna till stor del. Vi går från 1960-talets vilja att hjälpa flickorna i skolan, till 1980- och 1990-talets jämställdhet, till Lgr 11 (Skolverket, u.å.-a) som verkar vara en läroplan för en ny sorts feminism. Viktigt att notera är dock att i mycket av materialet jag undersökt kan det skönjas vilken kvinnosyn som varit den förhärskande under tiden som skrifterna producerades.

7.3 Social praktik – feminism och läroplansteori

I detta avsnitt kommer jag att relatera tillbaka till feministisk teori och läroplansteori i samband med resultaten då Faircloughs tredimensionella modell för diskursanalys innebär ett sökande utanför texten i sig i denna del av analysen.

7.3.1 Den sociala praktiken ur feministisk synvinkel

I denna del av resultaten kommer jag att ta fasta på den feministiska teori som jag gick igenom under rubrikerna *Feministiska inriktningar* och *Representation och intersektionalitet* och se detta som teorier genom vilka sociala praktiker kan analyseras. Jag kommer även att reflektera över mina resultat i samband med den forskning jag redogjort för tidigare.

I teoriavsnittet avhandlades Gemzøes (2003) fyra olika feministiska inriktningar: liberalfeminism, radikalfeminism, Marxism/socialistisk feminism och socialistisk radikalfeminism. I resultaten är liberalfeminismen den som närmst besläktad med de flesta kursplanerna. Flera gånger i läroplaner och kursplaner kan vi läsa om hur jämställdhet mellan könen ska råda i skolan och i Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1966) kan vi till och med se förslag på hur flickor behöver hjälp för att kunna uppnå mål de inte själv kan nå. I övrigt hjälper inte Gemzøes definitioner analysen framåt. Däremot kan tredje vågens feminism med till exempel intersektionalitetsbegreppet (Evans, 2016) säga en hel del om den läroplan som gäller nu.

I läroplanen för musik i Lgr 11 kan vi, som jag tidigare nämnt, läsa under Centralt innehåll att undervisningen ska behandla "[m]usikens funktion för att markera identitet och grupptillhörighet i olika kulturer, med fokus på etnicitet och kön" (Skolverket, u.å.-b). Detta kan ses som ett sätt att inkludera intersektionalitetsbegreppet i kursplanen för musik. Däremot kan jag inte se någon antydning till att Butlers (2007) teorier om att genusedkursen är begränsande finns i den nu rådande läroplanen.

I relation till tidigare forskning finns det en hel del samband mellan det jag sett i mina resultat och den resultat jag läst hos andra. Karlsons (2003) avhandling om *Könsgestaltningar i skolan*, visar att en könsmaktsordning är tydlig i flera fall i grundskolans lågstadium. Detta visar att läroplanernas önskan om att bistå en värdegrund där alla elever har samma möjligheter oavsett kön inte har uppnått detta, i och för sig högt, ställda mål. Det finns anledningar att tro att det inte räcker med en läroplan och skrifter med mål och demokratiska principer. Ett annat arbete måste också genomföras lokalt på skolenheter såväl som statligt.

Utbildning i musik är något som alla barn i hela Sverige möter i grundskolan (och ett flertal barn även på andra arenor). Denna musikundervisning i förhållande till genusarbete är väl värd att studera på ett flertal sätt. De avhandlingar som finns med under rubriken *Musik, musikundervisning och genus/kön* blir viktiga för min undersökning eftersom de alla visar olika perspektiv av detta arbete och alla visar att det finns stor problematik i denna fråga. Borgström Källéns (2014) *genrepraktiker* blir intressanta för kursplanen i musik då den inte problematiserar föreställningen om populärmusik och vokalmusik som könsopolariserade. Likaså kan Björcks (2011) arbete ställas i relation till läroplaner i musik på det sätt att den visar att den populärmusikaliska genren fortfarande är en manlig domän. Detta borde skolans läroplan intressera sig för mer. I samma anda finns Kvarnhalls (2015) resultat om att "det är pojkars (och mäns) musik som blir hörd (eller blir till)" (s. 17) vilket får läsas som ett oerhört svårhanterligt påstående, men något som måste behandlas av skolan då de flesta elever får sin musikkbildning där.

7.3.2 Den sociala praktiken ur läroplansteoretisk synvinkel

Läroplansteorin behandlar både hur och vad inom undervisningen (Skott, 2015). Inom ramen för min undersökning har båda delar fått utrymme; hur ska innehållet förmedlas i förhållande till genusaspekter och vad i innehållet behandlar genusaspekter.

Linde (2006) beskriver läroplaner som ägande en inneboende motsägelse, det bestäms vad undervisningen ska handla om men skolan lär också eleverna kritiskt tänkande. Relaterat till min undersökning finns det en styrka i detta. Kritiskt tänkande är, som jag ser det, en av de möjligheter skolans läroplaner har för att utvecklas. Skulle elever tränas att okritiskt ta in den värdegrund skolan formulerar för dem skulle utvecklingen förmodligen stagnera. I förhållande till genusfrågor är det en styrka med kritisk granskning, både från lärare och elever. Detta relaterar även tillbaka till den kritiska diskursanalysen vilken, som tidigare nämnts, har ideologiska frågor om makt och utjämning av denna i centrum.

I Wahlströms (2015) analys är de två strömningarna inom den svenska läroplansteorin, den neokonservativa och den teknisk-instrumentella. Ingen av teorierna blir mer framträdande i mitt resultat än den andra. Emellertid kan paralleller dras till att det kommer att finnas en efterfrågan på kunskaper inom värdegrundsarbete då detta blir en mer central fråga i samhället. Detta skulle kunna visa att resultaten drar mot en mer teknisk-instrumentell strömning, i alla fall i de senare läroplanerna.

Wahlström (2011) menar att skolan drar mot ”krav- och kontrollstyrning” (s. 39), och ett fokus på ”detaljerade kunskapskrav, juridisk reglering och utvärdering, som även rör hur verksamheten arbetar med sitt uppdrag” (s. 39) och att mål inte längre är i centrum. Beträffande min undersökning kan detta tolkas som, då värdegrunden finns med i den allmänna delen av läroplanen, att det finns en risk att bedömningsaspekter på undervisning undanskymmer värdegrundsarbetet, det vill säga att eftersom värden inte bedöms i kursplanernas kunskapskrav så får de stå tillbaka för ’mätbara’ resultat.

Wahlström (2011) menar att det inte endast är den gällande läroplanen som styr skolans arbete utan flera. Att detta är ett rimligt antagande är inte ett långt språng att göra och intertextualitet och interdiskursivitet mellan läroplaner, kursplaner och annat undersökt material visar att sambanden mellan texterna är många. De praktiker som arbetar i skolan har förvisso en läroplan att ’rätta sig efter’ men denna läroplan är i stor utsträckning påverkad av andra texter och andra samhälleliga diskurser.

Angående praktik skriver Sundberg (2005) att införlivandet att en läroplan inte kan följa några genuina föresatser utan är en tolkning av det som skrivs. De som ska implementera en läroplan är varken helt fria eller helt bundna till denna utan är uttolkare. Inte heller detta är helt självklart att ställa i förhållande till min undersökning. Det kan vara en av anledningarna till att genusarbetet i skolorna som visats i annan forskning inte kan leva upp till de ideal som beskrivs i läroplanerna. Vi har också sett i

resultatet att det inte är lågt ställda krav på jämställdhetsarbete i skolan. I relation till samhället utanför spelar läroplaner en mindre roll i en elevs värdegrund. Vi måste anta att det finns en mängd faktorer som påverkar denna och i skolan finns en del, medan det i andra domäner finns andra. Att tro att läroplaner har hela lösningen, alternativt krav och kontroll av dessa, är att förminska den påverkan som andra delar av samhället har på elevens värdegrund.

Sundbergs (2005) analys att den tekniskt-rationella diskurstypen var framträdande i hans undersökning av implementering av läroplaner kan tolkas i förhållande till dessa resultat på följande sätt; att producera läroplaner och implementera dem i skolan är en komplex verksamhet. Detta kan lätt överskuggas av den tekniskt-rationella diskurstypen då värdegrundsarbete får stå tillbaka för större fokus på mätbarhet och rationalitet. I likhet med detta står krav och kontroll (Wahlström, 2011) som inte heller kan förmedla den komplexitet som värdegrundsarbete (och annat arbete i skolan) står för. Ett värdegrundsarbete med genus i fokus kommer inte alltid att te sig rationellt och inte heller kunna mätas eller kontrolleras. Om det jämställdhetsarbete som gjorts i Lgr 11 får en effekt på dagens skola kan sannolikt inte utläsas på flera år.

Läroplanerna jag läst skiftar i sin utformning. De tidigare texterna är mycket extensiva och de nyare är avsevärt kortare. Jag anser att det går att utläsa ett överförmyndarskap i att kontrollera allt som sker i skolan genom läroplanen i alla texterna men på olika sätt. Kortare skrifter kan verka ge mer förtroende för undervisande praktiker och annan skolpersonal att själva utforma arbetet i skolan men till exempel listor gör att många direktiv kan skrivas på ett relativt litet utrymme, vilket Skolverket dragit nytta av i exempelvis Lgr 11. Däremot är texten i Lgr 62 mycket omfattande och på sina ställen verkar den påpeka varje detalj.

Konsumtionen av Lgr 11 är radikalt förändrad jämfört med tidigare läroplaner med anledningen av samhällets digitalisering. Alla som har tillgång till internet också har tillgång till de texter som styr skolans arbete. Det kan innebära att övriga samhället, till exempel vårdnadshavare, får större inflytande över skolans arbete. Möjliga konsekvenser av det kan vara att skolan blir än mer kontrollerad men också att det dagliga arbetet blir förringat av övriga samhället. De texter som styr skolans arbete är inte på något sätt lika komplexa som verkligheten är (se Sundberg, 2005). De är en representation av det arbete som försiggår.

I denna undersökning är ideologin framträdande på många sätt. Det har varit mitt mål att försöka klargöra hur kön och genus behandlats i läro- och kursplaner över tid och det

ideologiska syftet går inte att undgå. Under många decennier har makten över skolan legat i det manligt kodade och endast i undantagsfall har det kvinnliga varit norm. Att denna undersökningen blev till var ett resultat av min ideologiska bas och mitt syfte är tydligt ideologiskt. Det är intressant att se det jämställdhetsarbete som påverkat skolan och som skolan påverkat. Inom den kritiska diskursanalysen ses, som tidigare nämnts, diskursen som både konstituerande och konstituerad (Winter Jørgensen & Phillips, 2000).

Den nuvarande hegemonin i undersökningen är inte lätt att analysera, den historiska blir dock tydligare där män är norm och kvinnor undantag. Emellertid kan en reflektion vara att övriga samhället använder begreppet *genus*, ett ord som i de undersökta texterna endast används i undantagsfall⁹. Detta var en av anledningarna till att jag formulerade syftet till denna undersökning och jag förstår det fortfarande inte helt. Är det möjligt så att ordet är så förknippat med negativa konnotationer för gemene man att skolan inte kan anamma det? Det är en möjlig förklaring. I vilket fall så anses det i Lgr 11 en diskurs som är mer riktad mot kön som social konstruktion. Detta kan dock i själva verket göra att, att inte använda ordet *genus*, blir än mer förbryllande.

7.4 Konsekvenser för dagens musikundervisning

Resultaten från denna undersökning visar att läroplanerna för grundskolan till stor del har ändrats när det gäller könsfrågor. Det blir intressant för dagens praktiker på vilket sätt denna diskurs påverkar musikundervisningen. Om läroplaner, som jag skrev tidigare, inte verkar enskilt utan bygger på varandra borde detta vara sant även för musikundervisningen. Då ser vi en värdegrund som i stort inte har förändrats i någon större utsträckning under de senaste decennierna, förutom enstaka fall av språkbruk. Det kan bero på att den värdegrund som skulle implementeras genom Lpo 94 var progressiv men det kan också tyda på att läroplanen Lgr 11 inte är i framkant. Som jag skrev i inledningen skulle värdegrunden från Lpo 94 behållas i den nya läroplanen, Lgr 11 (Prop. 2008/09:87). Om det är så att Lgr 11 inte är helt tidsenlig skulle det innebära att dagens musikundervisning inte har ändrats i samma takt som diskursen gällande kön

⁹ Enda ställen jag lyckats hitta ordet *genus* i Lgr 11 finns i kursplanen för dans, se <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRDAN01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>

och genus. Att begreppet *genus* knappt används i det undersökta materialet stödjer denna slutsats likaså att kön endast nämns på ett ställe i musikens kursplan i Lgr 11. Forskningen jag gått igenom visar en ojämslälld musikscen i Sverige och likaså på en ojämslälld skola. Resultaten tyder också på att den inslagna vägen med mer kontroll från myndigheter inte har fått önskat resultat i grundskolan. Avslutningsvis vill jag poängtera vikten av att fortsätta utbilda skolpersonal och elever om jämställdhet, normkritik och genus. För trots att alla Sveriges läroplaner för grundskolan haft en ambition att göra Sverige till ett jämställt land är inte skolan (och inte heller övriga samhället) en plats för alla.

7.5 Avslutande tankar och framtida forskning

Att genomföra denna undersökning blev inte vad jag hade förväntat mig. Det fanns så mycket, särskilt i de äldre läroplanerna men även i de som gällde när jag själv gick i skolan, som förvånade mig. Och trots att läsningen ofta varit långsam och enahanda har jag flera gånger hajat till och fått fundera över min egen roll som lärare och som den elev i grundskolan jag en gång var.

Det finns flera tankar som uppstått som jag tror skulle vara intressanta att forska vidare kring. Det finns mycket att hämta från det material jag läst och det skulle vara intressant att studera forskning kring varje skolämne i förhållande till genus och kön. En annan intressant fråga skulle kunna vara hur sexualitet framställts i de senare läroplanerna och jag skulle också gärna se undersökningar som visar hur arbete med genus implementeras i grundskolan med Lgr 11:s formuleringar som bas. Undersökningar kring intersektionalitet i musikämnet i grundskolan är ett annat fokus som skulle vara av intresse, likaså hur elever upplever sig bli könade i musikämnet i olika skolformer.

8 Referenser

Backman Prytz, S. (2015). Utbildning och Genus. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (2. uppl., s. 357–375). Lund: Studentlitteratur.

Björck, C. (2011). *Claiming space: discourses on gender, popular music, and social change*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg. Hämtad 17 april 2019 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24290/1/gupea_2077_24290_1.pdf

Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad: genus och genrepraktiker i samspel*. Diss. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet, 2014. Göteborg. Hämtad 17 april 2019 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35723/4/gupea_2077_35723_4.pdf

Butler, J. (2007). *Genustrubbel: feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos.

Crabtree, R., Sapp, D.A. & Licona, A.C. (red.) (2009). *Feminist pedagogy: looking back to move forward*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1), (s. 139-167). Hämtad 20 april 2019 från <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ucf>

Diskrimineringsombudsmannen. (27 feb. 2019). *Diskrimineringslagen*. Hämtad 4 april 2019 från <http://www.do.se/lag-och-ratt/diskrimineringslagen/#7>

Edgren, H. (2015). Folkskolan och grundskolan. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (2. uppl., s. 113–130). Lund: Studentlitteratur.

Eek-Karlsson, L & Elmeroth, E. (2012). Ett normkritiskt perspektiv. I E Elmeroth (red.), *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete* (s. 121–135). Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, E. (2012). Intersektionella perspektiv. I E. Elmeroth (red.), *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete* (s. 29–44). Lund: Studentlitteratur.

Evans, E. (2016). What Makes a (Third) Wave? *International Feminist Journal of Politics*, 18(3), 409–428. Hämtad 5 januari 2019 från <https://doi.org/10.1080/14616742.2015.1027627>

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. (2. uppl.) Harlow: Longman.

Gemzøe, L. (2002). *Feminism*. Stockholm: Bilda.

Hannam, J. (2013). *Feminism*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hedlin, M. (2009). *Konstruktionen av kön i skolpolitiska texter 1948 - 1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2009. Umeå. Hämtad 20 april 2019 från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:142519/FULLTEXT01.pdf>

Holmberg, P. & Karlsson, A. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Johnstone, B. (2008). *Discourse Analysis*. (2. ed.) Oxford: Blackwell.

Joyner, E. T. (1998). Large-scale change: The Comer Perspective. I Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (red.), *International handbook of educational change*. Band. 2 (s. 855–876). Dordrecht: Kluwer Academic Publications.

Karlson, I. (2003). *Könsgestaltningar i skolan: om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande*. Diss. Linköping: Univ., 2003. Linköping. Hämtad den 17 april 2019 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:252466/FULLTEXT01.pdf>

Kvarnhall, V. (2015). *Pojkars musik, reproduktionens tystnad: en explanatorisk studie av pojkars reproducerande förhållningssätt till populärmusik och populärmusicerande*. Diss. Örebro: Örebro universitet, 2015. Örebro. Hämtad 17 april 2019 från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:813809/INSIDE01.pdf>

Linde, G. (2006). *Det ska ni veta!: en introduktion till läroplansteori*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lindmark, D. (2015). Hemundervisning och läskunnighet. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (2. uppl., s. 69–82). Lund: Studentlitteratur.

Lykke, N. (2012). Intersektionell genuspedagogik. I A. Lundberg & A. Werner (Red.), *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik* (s. 26–33). Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning. Hämtad 19 april från <https://www.genus.se/wp-content/uploads/Genusvetenskapens-pedagogik-och-didaktik.pdf>

Mukherjee, S. (2018). Sisters in Arms. *History Today*, 68(12), s. 72–83. Hämtad 27 april 2019 från <http://search.ebscohost.com.ludwig.lub.lu.se/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=132888142&site=eds-live&scope=site>

Nationella sekretariatet för genusforskning. (u.å.-a). Intersektionalitet. Hämtad 23 mars 2019 från <https://www.genus.se/ord/intersektionalitet/>

Nationella sekretariatet för genusforskning. (u.å.-b). Rasifiering. Hämtad 23 mars 2019 från <https://www.genus.se/ord/rasifiering/>

Nationella sekretariatet för genusforskning. (u.å.-c). Normkritisk pedagogik. Hämtad 19 april 2019 från <https://www.genus.se/kunskap-om-genus/vad-ar-genusvetenskap/normkritisk-pedagogik/>

Prop. 1968:129. *Kungl. Maj:ts proposition till riksdagen angående revidering av läroplan för grundskolan*. Hämtad 18 april 2019 från https://weburn.kb.se/riks/tv%C3%A5kammarriksdagen/pdf/web/1968/web_prop_1968_h%C3%B6st_129/prop_1968_h%C3%B6st_129.pdf

Prop. 1978/79:180. *Regeringens proposition om läroplan för grundskolan m. m.* Hämtad den 9 maj 2019 från <https://lagen.nu/prop/1978/79:180>

Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Hämtad 22 april 2019 från <https://www.regeringen.se/49b72a/contentassets/bef10529971f473599748d7a8843970e/tydligare-mal-och-kunskapskrav---nya-laroplaner-for-skolan-prop.-20080987>

Skolverket. (u.å.-a). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad 29 mars 2019 från https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fcurriculum.htm%3Ftos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f#anchor_1

Skolverket. (u.å.-b). *Musik*. Hämtad 31 mars 2019 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMUS01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>

Skolverket. (u.å.-c). *Så använder du läroplanen för grundskolan*. Hämtad 15 april 2019 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan>

Skolverket (1996). *Grundskolan: kursplaner, betygskriterier*. (1. uppl.) Stockholm: Statens skolverk. Hämtad 28 mars 2019 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30821/1/gupea_2077_30821_1.pdf

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 28 mars 2019 från <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf>

Skolverket (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik*. (rev. uppl.). Stockholm: Skolverket. Hämtad 18 april 2019 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3864>

Skolöverstyrelsen. (1966). *Läroplan för grundskolan*. (2. uppl.). Stockholm: SÖ-förl.. Hämtad 31 oktober 2018 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/50804/1/gupea_2077_50804_1.pdf

Skolöverstyrelsen (1967). *Läroplansöversyn: grundskolan: förslag till Kungl. Maj:t angående översyn av läroplan för grundskolan: november 1967*. Stockholm: SÖ-förl..

Skolöverstyrelsen. (1969–1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförl.. Hämtad 14 mars 2019 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30902/1/gupea_2077_30902_1.pdf

Skolöverstyrelsen. (1978). *Förslag till förändring av grundskolans läroplan*. Stockholm: Liber utbildningsförl..

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl.. Hämtad 26 mars från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31016/1/gupea_2077_31016_1.pdf

Skott, P. (2015). Utbildningspolitik och läroplanshistoria. I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (2. uppl., s. 357–375). Lund: Studentlitteratur.

SOU 1961:30. *Grundskolan: Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning: VI.*
Hämtad den 16 april 2019 från <https://weburn.kb.se/sou/215/urn-nbn-se-kb-digark-2146586.pdf>

SOU 1961:31. *Läroplaner för grundskola och fackskolor: förslag avgivet av 1957 års skolberedning: VII.* Hämtad den 16 april 2019 från <https://weburn.kb.se/sou/213/urn-nbn-se-kb-digark-2124697.pdf>

SOU 1992:94. *Skola för bildning.* Hämtad den 16 april 2019 från <https://weburn.kb.se/sou/460/urn-nbn-se-kb-digark-4594817.pdf>

SOU 2007:28. Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. Hämtad 18 april 2019 från <https://www.regeringen.se/49b71c/contentassets/a29bb9d33a6446a8af0de445cfbe74c0/tydliga-mal-och-kunskapskrav-i-grundskolan---forslag-till-nytt-mal--och-uppfoljningssystem-hela-dokumentet-sou-200728>

Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman: En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan.* Diss. Växjö: Växjö universitet, 2005.
Hämtad 19 april 2019 från <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:206699/FULLTEXT01.pdf>

Sundberg, D. (2015). Läroplansmodeller i den svenska läroplansutvecklingen. I N. Wahlström (Red.), *Läroplansteori och didaktik* (1. uppl., s. 71–96). Malmö: Gleerups.
Hämtad 19 april 2019 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-42890>

Wahlström, N. (2011). Utbildningens villkor: Globalisering och lokal mångfald. *Utbildning och demokrati*, 20(2), s. 29–49. Hämtad den 19 april från <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2011/nr-3/ninni-wahlstrom---utbildningens-villkor--globalisering-och-lokal-mangfald.pdf>

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik.* (1. uppl.) Malmö: Gleerups.

Westberg, J. (2015). Förskolans historia: I E. Larsson & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: En introduktion* (2. uppl., s. 95–111). Lund: Studentlitteratur.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Öqvist, A. (2009). *Skolvardagens genusdramaturgi: en studie av hur femininiteter och maskuliniteter görs i år 5 med ett särskilt fokus på benämningar som hora och kärring*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet, 2009. Luleå. Hämtad den 4 april 2019 från <http://tu.diva-portal.org/smash/get/diva2:990449/FULLTEXT01.pdf>