Mittuniversitetet, Doktorsavhandling nr 232

DET BESLÖJADE RUMMET

-

IDEOLOGISKA SAMHÄLLSBILDER I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

Lars Sandin

Doktorsavhandling i pedagogik

Avdelningen för utbildningsvetenskap

Mittuniversitetet, Härnösand

2015

Akademisk avhandling som med tillstånd av Mittuniversitetet i Härnösand framläggs till offentlig granskning för avläggande av filosofie doktorsexamen fredagen den 11 december 2015 klockan 13.00 i Alfhild Agrellsalen, U401, Mittuniversitetet, Härnösand.
Seminariet kommer att hållas på svenska.

DET BESLÖJADE RUMMET - IDEOLOGISKA SAMHÄLLSBILDER I GRUNDSKOLANS SAMHÄLLSKUNSKAP

Lars Sandin

© Lars Sandin, 2015
Akademisk avhandling i pedagogik
Avdelningen för utbildningsvetenskap
Fakulteten för humanvetenskap
Mittuniversitetet
SE-871 88 Härnösand
Telefon: +46 (0)771-975 000

ISSN 1652-893X
ISBN 978-91-88025-43-2
Tryckt av Kopieringen Mittuniversitetet, Sundsvall, Sverige, 2015.

A VEILED SPACE - Ideological Images of Society in Swedish Compulsory School Civics

Lars Sandin
Department of Education, Mid Sweden University, 871 88 Härnösand, Sweden.
Doctoral Thesis No 232, ISSN 1652-893X, ISBN 978-91-88025-43-2.

ABSTRACT

This study deals with the ideological dimension of education in the Swedish compulsory school [*grundskolan*]. By focusing on the images of the social world which are configured in the content of education, the study pays attention to the reproduction of an ideological dimension which is latent in our social imaginary. The theoretical problem was formulated as a question about if, and in what form, critical knowledge content is offered as part of the reproduction of the social imaginary that takes place in education. The empirical aim was to interpret the images of society configured in policy documents and teaching practice in compulsory school civics [*samhällskunskap*] with regard to how the differentiation of social space appears in these images. A hermeneutic approach was used. In the first of the two parts of the study, a number of policy documents – curricula and syllabi – were interpreted. In these documents, the differentiation of social space was found to be made visible selectively. The gender dimension and the dimension termed "cultural diversity" were highlighted, while the link between social differences and the uneven distribution of resources could only be glimpsed sporadically. A clear pattern of individuality could also be interpreted. The second of the two parts of the study was designed as a multiple case study. In this, the teaching of two teaching contents in civics, politics and economics, were studied as two separate cases. Three different images of society could be interpreted: a rationalist, a functionalist and a socio-political image. Of these, only the socio-political image offered a transparent view into the differentiated social space. However, the socio-political image was given a weak and unclear legitimacy in the teaching. The dominance of the rationalist and functionalist images were related to traditions that embed the teaching of civics. In the discussion the results from the two parts of the study were taken together and related to the problem. Among other things, the results were interpreted as an example of a conflict between contemporary reproduction and historical reproduction in education.

Keywords: civics, compulsory school, curriculum, hermeneutics, ideology, multiple case study, policy document analysis, social imaginary.

Till barn och barnbarn

FÖRORD

Den här boken handlar inte om dess författare. Han figurerar därför inte ens i form av ett personligt pronomen i de tretton kapitel som följer. Han har naturligtvis bidragit till att boken kommit till, men i detta skeende har han aldrig varit ensam. Även skrivarvaron är en medvaro, och ett stort antal personer har på olika sätt bidragit till avhandlingens tillkomst. De förtjänar därför att tackas, och detta kräver i sin tur att författaren – jag – träder fram i ljuset.

Jag vill för det första tacka de personer vid Avdelningen för utbildningsvetenskap som givit mig handledning under de här fem åren. Under mina första tre år som doktorand handleddes jag av professor Gunnar Berg. Vårt samarbete var givande. Gunnar fanns hela tiden till hands för att ge mig råd, samtidigt som jag kände att jag ägde friheten att själv utforma inriktningen på mitt avhandlingsprojekt. Tack, Gunnar! Under de senaste två åren har professor Anders Olofsson varit min huvudhandledare. Han har framför allt bidragit med tydliga ramar för avhandlingens utformning, vilket varit avgörande för att mitt arbete kunnat slutföras. Anders och jag har dessutom en mångsidig personlig relation som går tillbaka till millennieskiftet. Han har varit min chef, min lärarkollega, min handledare när jag skrev min masteruppsats, min avhållne trätobroder under ett oändligt antal diskussioner om både vetenskap och filosofi, och slutligen huvudläsare vid mitt så kallade femtioprocentseminarium. Mitt tack, Anders, är riktat inte bara till en handledare utan också till en vän.

Docent Göran Bostedt har varit biträdande handledare under hela min doktoranddtid. Göran har gett mig ett engagerat och hängivet stöd, och samtidigt och ständigt också bidragit med värdefulla kritiska synpunkter. Även med honom har jag en mångårig vänskap som går tillbaka ända till gymnasietiden hemma i Ådalen. Vi var också lärarkollegor i ett antal år innan jag påbörjade min forskarutbildning. Som doktorand har jag känt mig trygg i din omsorg, Göran. Tack!

Det finns även några personer i såväl Härnösand som på andra håll som bidragit med värdefull handledning av mer informellt slag. Av dessa ska professor Christina Segerholm nämnas främst. Jag har alltid upplevt mig som välkommen när jag knackat på hennes kontorsdörr, och det har skett många gånger under de här åren. Hon har varje gång visat intresse för mina frågor och funderingar och kommit med värdefulla synpunkter. Hon var också intern läsare av mitt avhandlingsmanus inför mitt slutseminarium och gjorde påpekanden om texten som varit oumbärliga. Tack för allt, Christina! Jag vill också rikta ett varmt tack till universitetslektor Carina Holmgren och docent Jörgen From vid Pedagogiska institutionen

vid Umeå universitet, som under mitt andra år som doktorand bjöd in mig till ett samtal om hermeneutik och utbildningsforskning. Under en hel dag grillade de mig med synpunkter och frågor med utgångspunkt i de texter jag dittills hade författat. Jag har nog varken tidigare eller senare upplevt kritik som varit på en gång så bekräftande och samtidigt så skoningslöst utmanande. Tack vare dem insåg jag saker som det här arbetet inte hade kunnat vara förutan. Vidare måste jag nämna Ola Lindberg, som i egenskap av vän och kollega alltid varit villig att låna mig sitt öra och ge mig synpunkter. Det var tack vare honom som jag bland annat hittade Joseph Dunnes skrifter. Ola delar även obrottsligt mina idrottsliga lojaliteter. Han är också något av en idol för mig, eftersom han är den ende jag känner som sett orgelmagikern Garth Hudson livs levande. Play it, prof! Slutligen har jag också haft en vän och rumsgranne som en slags informell handledare. Jan Perselli och jag har under de senaste fem åren haft en fortlöpande diskussion om livet, politiken, filosofin och diverse andra futiliteter. För utomstående har den nog ibland framstått som en tjatig träta, men jag är trygg i förvissningen om att de ändå kunnat se att vi båda trivts i vårt teatraliska grälande. Jag har alltid kunnat gå in till honom för att få mina tankar testade. Tack, Janne!

Jag vill också rikta ett tack till professor Ninni Wahlström vid Linnéuniversitet i Växjö, som i egenskap av opponent vid mitt slutseminarium gav mig värdefulla synpunkter på min text.

Under ett par perioder har jag varit ute på skolor för att göra observationer och samla data till de fallstudier som ingår i avhandlingen. De elever, lärare och skolledare jag då mött har varit vänliga, intresserade, tillmötesgående och informativa. Jag vill därför rikta ett uppriktigt menat tack till alla på såväl ”skola A” som på ”skola B”. Utan er hade det här inte blivit mer än en dammig textanalys. Nu kanske det handlar om vad som försiggår i klassrummen också, och det är er förtjänst!

Jag har hunnit ha två chefer under mina doktorandår. Conny Björkman var chef vid Institutionen för utbildningsvetenskap redan när jag tog sikte på doktoranddtjänst och forskarutbildning. Han lät mig då få villkor som gjorde att jag kunde göra mig behörig att söka den tjänst som så småningom dök upp. Han gjorde det också möjligt för mig att ägna min sista termin som doktorand helt åt skrivande. Ovärderligt, Conny! Tack! Lena Ivarsson, som tagit vid efter Conny efter att institutionen gjorts om till en avdelning, har även hon varit lyhörd för mitt behov av utrymme för att slutföra mitt arbete. Tack, Lena!

Det har varit ett sant nöje att vara doktorand! Trots mitt överdrivna knotande ("den där j-a avhandlingen!"), har jag inte ångrat för en enda sekund att jag klev på tåget för att göra resan. Nöjet har för all del till en del bestått i att ha haft möjlighet att delta i ett pågående samtal om intressanta frågor, men även i att få ingå i en gemenskap. Vid Mittuniversitetet i Härnösand finns en sådan gemenskap bland doktoranderna i pedagogik och ämnesdidaktik. Genom åren har jag därmed haft en stor skara av doktorandkollegor: Maria Styf, Sofia Eriksson Bergström, Anneli Hansson, Maria Rasmusson, Ann-Katrin Perselli, Catarina Arvidsson, Birgit Gustafsson, Odour Olande, Peter Degerman, Linda Eriksson, Håkan Karlsson, Jakob Billmayer, Nina Eliasson, Airong Wang, Anna-Karin Westman, Laurence Russell, Ida Johansson, Ulrika Bergstrand, Ulrika Gidlund, Susanne Sahlin, Marcus Sundgren, Malin Norberg, Helene Dahlström, Charlotta Rönn, Sandra Lund och Ingela Åhslund. Jag tackar er alla! Tre i den långa listan med namn måste dock lyftas fram i förgrunden: Linda, Håkan och Jakob – mina "generationskamrater" bland doktoranderna på UTV – har stått mig mycket nära under de här åren. Deras engagemang i mitt avhandlingsprojekt har betytt mycket för mig. Linda var också opponent vid mitt tjugoprocentseminarium, vilket för mig innebar omtumlande men värdefulla insikter i mina egna tillkortakommanden.

Jag vill också nämna den vidare gemenskap jag i tjugo års tid ingått i bland personalen på Avdelningen för utbildningsvetenskap vid Mittuniversitetet i Härnösand. Ett särskilt omnämnande förtjänar de som ingick i det arbetslag jag en gång tillhörde: Monica Eklund, Lena Randevåg, Olle Nyberg, Anders Lindqvist, Hans Wikström, Staffan Löfquist, Göran Bostedt (igen), Anders Olofsson (igen), Ola Lindberg (igen) och Lars-Göran Högman. Ni är alla delaktiga i avhandlingens förhistoria.

Jag hade nog aldrig blivit doktorand om inte några av mina verkligt goda vänner bidragit med inspiration genom att gå in på den här stigen före mig. Till dessa hör Monica Eklund, som dessutom var något av en mentor för mig när jag för tjugo år sedan återkom till akademin efter många års frånvaro. Dit hör också Anders Westlin – i avhandlingstexten refererad till som Westlin (2000a, b) – liksom Ola Lindberg (igen) och Anders D. Olofsson (Lindberg & Olofsson, 2005). Till ADO vill jag bara säga: "They seek him here, they seek him there, those Frenchies seek him everywhere." Hoppas du nappar!

Thanks to Janet Harling for doing a necessary, thorough and keen-eyed language check on the English summary.

Tack till Insamlingsstiftelsen Ingemar och Barbro Öhrn för västernorrländsk ungdom, som stött min forskning. Tack också till personalen på vaktmästeriet vid Campus Härnösand, med Hasse Beijar i spetsen, som alltid varit tillmötesgående och levererat blixtsnabbt när någon av mina manusupplagor lämnats in för tryckning med kort varsel.

Jag vill också rikta ett varmt tack till mina föräldrar. Min mor, Gudrun, var den som när jag var barn tog med mig till ett bibliotek och som därmed förde mig in i böckernas värld. Där har jag blivit kvar alltsedan dess. Min far, Åke, har för mig alltid personifierat betydelsen av politiskt handlande. Han är också den vassaste skribent jag känner, och därmed en aldrig sinande källa till inspiration.

Övriga släktingar och vänner – ingen nämnd, ingen glömd – har också stöttat och hjälpt mig på olika sätt. Tack till er alla!

Sist med inte minst vill jag tacka min familj. Trots att vi numera är utspridda på olika platser, från Umeå i norr till Göteborg i söder, har ni hela tiden funnits närvarande medan jag grävt ner mig i mitt skrivande. Det är också i familjekretsen som jag funnit de största anledningarna till att glädjas under min doktorandtid. Ella, Edith och Ingrid har på så vis alla bidragit till att jag har kunnat skriva den här avhandlingen.

Sörberge, en kall oktobernatt 2015

Lars Sandin

INNEHÅLL

KAPITEL 1. INLEDNING 1

PROBLEM 3
EMPIRISKT FOKUS OCH SYFTE 5
POSITION PÅ PEDAGOGIKENS FÄLT 7
EN KRITISK HERMENEUTISK ANSATS 18
DEN FORTSATTA FRAMSTÄLLNINGENS DISPOSITION 26

KAPITEL 2. UTBILDNING OCH SOCIAL FÖRSTÅELSE 28

UTBILDNING SOM EN MORALISK PRAKTIK 28
UTBILDNING SOM EN POLITISK PRAKTIK 31
SOCIAL FÖRSTÅELSE 34
IDEOLOGI OCH MAKT 36
LEGITIMERING OCH KRITIK 39
DET SOCIALA RUMMETS DIFFERENTIERING 43

KAPITEL 3. SAMHÄLLSKUNSKAP MELLAN LEGITIMERING OCH KRITIK 47

ETT ÄMNE MED ETT POLITISKT OCH MORALISKT INNEHÅLL 47
OBJEKTIVITETSPRINCIPEN 52
DET SOCIALA RUMMETS DIFFERENTIERING – ETT I LÅNGA STYCKEN BESLÖJAT KUNSKAPSINNEHÅLL 58
KONKLUSION 67

KAPITEL 4. ATT TOLKA LÄROPLANSTEXTER SOM IDEOLOGISKA DOKUMENT 68

LÄROPLANSTEXTER SOM IDEOLOGISKA DOKUMENT 68
ÖVERSIKT AV DET METODOLOGISKA RAMVERKET 70
TEXTERNA 72
ARGUMENTATIONSANALYSEN 73
DET LÄROPLANSTEORETISKA MOMENTET 77
NÄR DET SOCIALA RUMMET ÖPPNAR SIG FRAMFÖR TEXTEN 81
OM PRESENTATIONEN AV RESULTAT OCH ANALYS 82

KAPITEL 5. LÄROPLANERNAS ALLMÄNNA DELAR 84

SKOLANS VÄRDEGRUND OCH UPPDRAG 84
MÅL OCH RIKTLINJER 95
ETT BESLÖJAT SOCIALT RUM 99

KAPITEL 6. ”KURSPLAN 2000” 100

BILDEN AV DET SOCIALA RUMMET: DEN GEMENSAMMA KURSPLANEN 101
BILDEN AV DET SOCIALA RUMMET: KURSPLANEN I SAMHÄLLSKUNSKAP 111
BILDER OCH MOTBILDER 122

KAPITEL 7. KURSPLANEN I SAMHÄLLSKUNSKAP I LGR 11 123

BILDEN AV DET SOCIALA RUMMET 124
BILDER I ETT KALEJDOSKOP 147

KAPITEL 8. RUMMET FRAMFÖR TEXTEN 148

BILD… 149
… OCH FORM 152
IN I UNDERVISNINGSPRAKTIKEN! 159

KAPITEL 9. ATT TOLKA UNDERVISNING SOM EN IDEOLOGISK PRAKTIK 160

UNDERVISNING SOM EN IDEOLOGISK PRAKTIK 160
DET HANDLAR OM NÅGOT 163
TVÅ FALL I EN FLERFALLSTUDIE 164
INSAMLING AV DATA 167
FORSKNINGSETISKA ASPEKTER 174
TOLKNINGEN 175
SKILDRINGARNA AV DE BÅDA FALLEN OCH DERAS KONTEXTER 179

KAPITEL 10. ETT TEMA OM POLITIK 180

UNDERVISNINGENS INRAMNING OCH INNEHÅLL 183
GESTALTNINGEN AV EN RATIONALISTISK SAMHÄLLSBILD 206

KAPITEL 11. ETT ARBETSOMRÅDE OM EKONOMI 209

EN FUNKTIONALISTISK SAMHÄLLSBILD 211
FRAGMENT AV EN MOTBILD 228
GESTALTNINGEN AV TVÅ OLIKA SAMHÄLLSBILDER 245

KAPITEL 12. FALL OCH KONTEXT 248

LÄROPLANEN SOM KONTEXT 249
TRADITIONEN SOM KONTEXT 251
DEN SOCIALA FÖRSTÅELSEN SOM KONTEXT 256
AVSLUTANDE REFLEKTION 258

KAPITEL 13. AVSLUTANDE DISKUSSION **259**

VALIDITET OCH TROVÄRDIGHET 259
DOKUMENTSTUDIEN OCH STUDIEN AV UNDERVISNINGSPRAKTIK 261
UTBILDNING OCH IDEOLOGI 267
SLUTSATSER AV STUDIEN 275
FORTSATT FORSKNING 276

SUMMARY **278**

REFERENSER **287**

BILAGA 1: MISSIV TILL REKTORER

BILAGA 2: MISSIV TILL LÄRARE

BILAGA 3: MISSIV TILL FÖRÄLDRAR PÅ SKOLA A

BILAGA 4: MISSIV TILL FÖRÄLDRAR PÅ SKOLA B

BILAGA 5: OBSERVATIONSMANUALER

BILAGA 6: MANUAL FÖR GRUPPINTERVJU MED SO-LÄRARNA PÅ SKOLA A

BILAGA 7: MANUAL FÖR INTERVJU MED LÄRARE B PÅ SKOLA B

BILAGA 8: MANUAL FÖR GRUPPINTERVJU MED ELEVER PÅ SKOLA A

BILAGA 9: MANUAL FÖR GRUPPINTERVJU MED ELEVER PÅ SKOLA B

BILAGA 10: MANUAL FÖR INTERVJU MED REKTORN PÅ SKOLA A

BILAGA 11: MANUAL FÖR INTERVJU MED REKTORN PÅ SKOLA B

KAPITEL 1. INLEDNING

I Svingby, Ekbom och Lendahls (1990) presenteras en del av resultaten av en nationell utvärdering av undervisningen i grundskolan som genomfördes på uppdrag av Skolöverstyrelsen i slutet av 1980-talet. Bland annat kan vi läsa om hur elvaåringar parvis och skriftligt besvarar två olika frågor som har med resursfördelning att göra. Totalt handlar det om 1586 elevpar.

Den första frågan lyder: ”Ni har säkert hört att det finns platser på jorden där en del människor är rika medan andra är fattiga och inte får tillräckligt med mat. Vad kan det bero på? Ni får gärna skriva flera olika svar” (Svingby, Ekbom & Lendahls, 1990, s. 130). Författarna får själva kommentera elevernas svar på frågan, som med andra ord handlar om varför fattiga människor i fattiga länder är fattiga:

> Mångfalden i förslagen är stor, större än i motsvarande svar från vuxna[1]. Ett mönster kan urskiljas. Tyngdpunkten ligger för det första på strukturella förhållanden och samhälleliga förklaringar snarare än på rent individuella. Det är inte den fattiges fel att han är fattig utan ett orättvist system som skall klandras. För eleverna handlar det förstås om giriga och orättvisa människor. Skulden till fattigdomen läggs för det andra betydligt oftare inom landet än på länder utanför. Att Sverige skulle kunna ha någon skuldandel antyds inte. (Svingby, Ekbom & Lendahls, 1990, s. 138)

Den fattiges “fel”; ”orättvist system” som skall ”klandras”; ”giriga” – terminologin signalerar att författarna betraktar svaren på frågan som moraliskt laddade. Ett ord – ”orättvist” – signalerar även något mer: svaren har också en politisk innebörd. Det är en social *kritik* som kan uttolkas i elevernas svar.

Den andra frågan lyder: ”Även i rika länder som Sverige finns det människor som är fattiga. Vad beror det på tror ni? Ni får skriva flera svar om ni vill” (Svingby, Ekbom & Lendahls, 1990, s. 139). Enligt författarna pekar eleverna i svaren på denna fråga framför allt ut sambandet mellan fattigdom och droger. Några av svaren lyder: ”De slösar upp pengar på att köpa sprit, så blir dom fattiga och så kan dom inte få några jobb eller något hem”, ”Dom är ofta arbetslösa eller alkoholister”, ”Dom flesta fattiga i Sverige köper sprit för pengarna eller knark”. En annan svarskategori utgör en renodling av uppfattningarna om att fattigdomen är de fattigas eget fel: ”Dom pallar inte, de struntar i skolan, orkar inte jobba”, ”Dom är så dåliga så dom får inga jobb. Eller är dom så kräsna att dom inte vill ha dom jobb

[1] Författarna refererar här till en studie av vuxnas uppfattningar om orsakerna till svält i fattiga länder.

som finns." Endast ett fåtal elever sätter frågan i samband med en orättvis fördelning av resurser (a.a., s. 140f). Även här får författarna kommentera svaren själva:

> Det är tydligt att majoriteten av eleverna inte uppfattar att orättvisor är någon viktig förklaring till att det finns fattiga också i Sverige – möjligen med undantag för det faktum att "Vissa tjänar mer på sina jobb än andra". Till skillnad från vad som enligt eleverna gäller för u-land, finns i vårt land orsakerna ofta att söka hos individen själv. Det är om man inte sköter sig, som man riskerar att bli fattig. Det tycks som om föreställningen om Sverige som väl ordnat och rättvist är väl förankrat hos eleverna. Däremot ger svaren intrycket att de upplever att arbetslöshet och dåliga löner är ett hot. (Svingby, Ekbom & Lendahls, 1990, s. 141)

Även här återfinns en språkdräkt som signalerar att frågan och svaren har ett moraliskt innehåll. Det kritiska inslaget saknas emellertid i de flesta elevsvaren. Det går tvärtom att utläsa av författarnas tolkning av svaren att de menar att eleverna uppfattar den rådande sociala ordningen som *legitim*.

I svaren på den ena frågan läggs med andra ord den moraliska skulden på den rådande sociala ordningen, medan i svaren på den andra – den som berör för eleverna mer näraliggande delar av deras sociala tillvaro – de enskilda människorna hänvisas till att själva bära de moraliska bördorna. Hur kan då denna skillnad i innehållet i elevsvaren förklaras? På denna fråga blir författarna oss ett tydligt svar skyldiga. I diskussionen om hur var och en av de båda frågorna besvarats antyds emellertid att elevsvaren kan ses mot bakgrund av hur media behandlar – eller inte behandlar – globala respektive nationella resursfördelningsfrågor. Författarna spekulerar också i ifall eleverna sätter den svenska fattigdomen i samband med alkohol och droger därför att det handlar om något de stött på i sin egen tillvaro (Svingby, Ekbom & Lendahls, 1990, s. 134, 141).

Ytterligare en tänkbar förklaring till skillnaderna i hur eleverna besvarar de båda frågorna antyds av själva det sammanhang som de återfinns i. Att de tagits med i en utvärdering av undervisningen i grundskolan ger åtminstone vid handen att svaren på dem har något att berätta om denna undervisning. Kan det vara så att eleverna i ena fallet har fått lära sig saker i skolan som de kunnat ta i bruk när de besvarat den första frågan, medan undervisningen inte erbjudit motsvarande kunskaper för besvarandet av den andra? I så fall har undervisningen också bidragit till att ge eleverna utgångspunkter för kritik av företeelser till vilka de har ett betydande avstånd i sin egen tillvaro, men samtidigt genom att underlåta att låta dem utveckla kunskaper om hur resurser fördelas här hemma, inte givit dem motsvarande möjligheter till kritik av de mer näraliggande sociala sammanhangen. Är inte i så fall denna underlåtenhet något som bidragit till den legitimering av den

svenska sociala ordningen som författarna tolkar in i elevsvaren? Och går det då inte att också förstå samma underlåtenhet som *ideologisk*? Ideologi kan förstås som bland annat förment neutrala gestaltningar av samhällsförhållanden som används för att legitimera eller rikta kritik mot relationer i den sociala världen. Dessa gestaltningar är ideologiska i kraft av vad de innehåller, men också i kraft av vad de utelämnar.

Men, går det att invända, den där utvärderingen i exemplet gjordes ju på åttiotalet! Så torftigt som det antyds där skildras väl inte svenska sociala förhållanden idag? Och inte är väl innehållet i dagens skola ideologiskt? Det kommer att framgå av den fortsatta framställningen att svaren på dessa frågor långt ifrån är självklara. Institutionella praktiker som skolan präglas av en traditionalitet som inte kan bortses från, och kunskaper om den sociala världen rör inte bara världens faktiska utseende. Kunskaperna är också, som framgår i exemplet, moraliska och politiska. Den ”spänning” mellan legitimering och kritik som kunnat uttolkas i exemplet är, hävdas det i den avhandlingsstudie i två sammanhängande delar som följer, ofrånkomlig när människan gestaltar sociala företeelser.

Problem

Vad som uppmärksammas i avhandlingen är en aspekt av den ideologiska dimensionen i innehållet i den utbildning som ges i den svenska grundskolan. I utbildning görs bland annat gestaltningar, som kan liknas vid bilder, av relationerna i den sociala världen. Utbildningssystemet kan därmed sägas ge bidrag till den socialt burna djupförståelse av social ordning som av filosofer som Paul Ricoeur och Charles Taylor benämns ”the social imaginary”. Denna förståelse, som i denna framställning ges översättningen *social förståelse*, är sammanvävd med vårt politiska och moraliska handlande. Den sociala förståelsen är också på en gång både saklig och normativ, och förstås här därmed som fångad i en existentiell spänning som är ideologisk: den kan användas för att *legitimera* sociala relationer och processer, men den kan också användas som utgångspunkter för *kritik*. Det problemområde som ramar in denna studie handlar med andra ord om utbildning som en ideologisk praktik.[2]

Detta problem handlar också om fostran i politisk och moralisk mening. Den sociala förståelse som utbildningssammanhangen bidrar till att reproducera är en del av de sociala sammanhang för människoblivandet som hör till pedagogikens stu-

[2] För läsbarhetens skull har referenser inte satts ut i detta och nästkommande avsnitt i inledningen, annat i de fall då de bedömts vara nödvändiga för att styrka innehåll som inte presenteras tillräckligt ingående i de kommande kapitlen.

dieobjekt. Den finns i människans sociala tillvaro som en ständigt närvarande förförståelse som utgör en utgångspunkt för hennes praktiska handlande bland andra människor. För att uttrycka det annorlunda bidrar skolans gestaltningar av olika sammanhang i den sociala världen till elevernas fostran. Denna fostran är såväl en politisk som en moralisk sådan. Paul Ricoeur har definierat det etiska inslaget i människans tillvaro som en ”strävan efter det ’goda livet’ med och för andra inom rättvisa institutioner” (Ricoeur, 2011, s. 68). Denna definition ingår i ett komplext filosofiskt resonemang som går ut på att visa hur den etiska strävan måste innefatta människan i såväl andra och tredje som i första person. Den etiska människan är med andra ord inget isolerat ”jag”. Hon har ett existentiellt behov av såväl vänskap (andra person) som en rättvist ordnad social omgivning, där ”envar” kan förstås som en jämlike (tredje person). Denna rättvisa ordning av jämlikar omfattar dessutom alltid en fördelningsaspekt (a.a., s. 65-106). Detta innebär givetvis inte att det går att en gång för alla slå fast vad som ska anses vara ”rättvist” och ”jämlikt”. Däremot kan man i enlighet med Ricoeurs resonemang betrakta förståelsen av relationerna i den sociala världen som en ontologisk grundstruktur – vad som kan liknas vid en repertoar – för människans politiska och moraliska handlande. När de samhällsbilder som gestaltas i skolans praktik tillägnas av eleverna i form av en förståelse av den sociala världen och de egna möjligheterna i denna, bidrar detta sålunda till en fostran som på en och samma gång är politisk och etisk-moralisk[3]. Det bidrar till elevernas självförståelse, och därmed också till förståelsen av vad ”envar” innebär i deras egen tillvaro. För att detta bidrag inte ska innebära en reproduktion i termens mest konservativa betydelse, krävs att eleverna ges möjligheter till en förståelse av relationerna i den sociala världen som sträcker sig utöver och utmanar de kollektiva fördomar som finns i deras vardagsförståelse. Det antas här, utifrån utgångspunkter hämtade från den filosofiska hermeneutiken, att sådana möjligheter inte kan skapas utan att hänsyn tas till vad utbildningen *handlar om*. De förutsätter vad som kan karaktäriseras som ett *kritiskt kunskapsinnehåll*. Problemet kan formuleras i form av en fråga: går ett sådant kritiskt kunskapsinnehåll att uttolka i det offentliga utbildningssystemets reproduktion av social förståelse? Innefattad i denna fråga ligger en annan: Som vad gestaltas relationerna i den sociala världen?

Problemet kan tyckas innehålla en normativitet. *Ska* ett kritiskt kunskapsinnehåll finnas som en del i det som sker i skolan? Frågan är viktig, eftersom studiens själva legitimitet kan knytas till den. Den kan besvaras utifrån två olika typer av utgångspunkter.

---

[3] För enkelhetens skull kommer detta att kallas ”moralisk fostran” i den fortsatta framställningen.

För det första går det att fortsätta på det existentialfilosofiska resonemang som användes för att introducera problemet. Ricoeur argumenterar för att kritik är något som ständigt måste påbörjas och som aldrig kan betraktas som något avslutat (Ricoeur, 2008, s. 239-262). Denna argumentation knyter dessutom an till Jürgen Habermas' tes om att samhällsvetenskapen är förpliktigad att tillgodose ett emancipatoriskt kunskapsintresse (Habermas, 1972, s. 301-317). Ricoeur menar att ett sådant intresse måste förstås som avhängigt av ett mer allmänt *existentiellt* mänskligt behov av att kunna rikta kritik mot kollektiva fördomar (Ricoeur, 2008, s. 239-262, 263-299). Ifall detta resonemang äger giltighet, finns det inga skäl till att anta att grundskoleelever kan betraktas som undantagna från detta existentiella behov.

För det andra finns det en lång tradition inom såväl utbildningsfilosofi som utbildningsforskning, inom vilken den från början aristoteliska uppfattningen om att utbildning är en politisk praktik hålls levande. Namn som Dewey, Brameld och Gutmann kan nämnas, men även Durkheim, Bourdieu och Bernstein. Inom svensk pedagogik har denna tradition bland annat kommit till uttryck som en ambition att visa hur utbildning bidrar till att forma elever med avseende på dispositioner för politiskt och moraliskt handlande (se t.ex. Englund, 2005). Det problem som blir belyst i den här studien ska med andra ord förstås mot bakgrund av denna tradition.

Empiriskt fokus och syfte

Den empiri som studien är riktad mot har avgränsats med utgångspunkt i problemet. Med kunskapsinnehåll menas här inte ett tematiskt avgränsat undervisningsinnehåll (som i skolan värld studeras i till exempel "arbetsområden" eller "teman"). Med utgångspunkt i Englund (1990) kan kunskapsinnehåll definieras som ett teoretiskt avgränsat relationellt innehållsområde som kan komma till uttryck inom ramen för olika undervisningsinnehåll[4], och det är i denna betydelse som begreppet används här. En teoretisk avgränsning av det slag som avses i definitionen görs också i den här framställningen. *Ett* speciellt sätt att förstå relationerna i den sociala världen väljs, nämligen vad som av Pierre Bourdieu benämnts *differentieringen i det sociala rummet*. I och med att ansatsen i studien är hermeneutisk, innebär detta att det som valts ut till att utgöra empiri i studien tolkas med avseende på vilka typer av samhällsbilder som gestaltas och hur differentieringen i det sociala rummet framträder i dessa bilder. Skälen till att det kritiska kunskapsinnehållet preciseras på just detta sätt är av framför allt två slag. Dels fångar differentieringen av det sociala rummet in flera aspekter på sociala relationer som bedömts som kritiska, i och med att de sammantaget kan betraktas som en kritisk motbild i

[4] Englund använder termen "skolämnesinnehåll".

relation till den individcentrering som enligt Taylor (2004) är kännetecknande för den sociala förståelsen i det moderna västerlandet: den mänskliga tillvaron betraktas som social, resurser och deras fördelning tillmäts betydelse, förståelsen av människans tillvaro är relationell, den innehåller ett uttalat konfliktperspektiv, och gestaltningar av olika typer av sociala skillnader kan fångas in. Det som därmed undersöks är i vilka avseende dessa aspekter på kunskapsinnehållet kan uttolkas i de tematiska undervisningsinnehåll som förekommer i utbildningen. Dels möjliggör också valet av en sådan utgångspunkt att studien kan genomföras utifrån en position som upprättats utanför utbildningssystemets explicita syften och begreppsliga självförståelse. Detta har bedömts som väsentligt med tanke på de ideologikritiska ambitioner som finns inskrivna i problemet. Även i detta avseende kan valet med andra ord betraktas som ett kritiskt sådant.

Denna avgränsning åtföljs av ytterligare två. För det första riktar sig studien mot undervisningsinnehållet i *grundskolan*. Denna avgränsning är främst gjord utifrån det faktum att grundskolan är en skolform som i formell mening riktar sig till ”envar”. För det andra är det innehållet i ett specifikt ämne som uppmärksammas. Detta ämne är *samhällskunskap*, som har ett föreskrivet innehåll som innefattar explicita bilder av relationerna i den sociala världen. Undervisningen i ämnet i grundskolan kan också förstås som en arena för konflikter mellan olika politiskt bestämda synsätt på utbildning. Studien handlar med andra ord om hur differentieringen i det sociala rummet framträder i de samhällsbilder som gestaltas inom ramen för samhällskunskapsämnet i grundskolan.

Innan ett formellt syfte kan presenteras måste emellertid ytterligare preciseringar göras. Här har inspiration hämtats från utbildningssociologisk och läroplansteoretisk teoribildning. I Bernstein (2003) hävdas att utbildningsinnehåll alltid genomgår ideologiskt laddade rekontextualiseringar och transformeringar när det ”flytttas” mellan olika fält inom ett utbildningssystem. Bernstein skriver bland annat om ett rekontextualiseringsfält, där ”diskurser” från olika delar av samhället genomgår politiskt bestämda anpassningar och tar form i text i exempelvis läro- och kursplaner, och om ett reproduktionsfält, där innehållet reproduceras i olika undervisningspraktiker (Bernstein, 2003, s. 165-218). På ett motsvarande sätt talas i Lindensjö och Lundgren (1986, 2000) om olika arenor för formulering och realisering av läroplaner som styrinstrument. Det finns med andra ord flera olika empiriska områden att rikta uppmärksamheten mot, och dessa beskrivs dessutom i litteraturen som sammanlänkade, om än inte i en determinerande mening. I studien genomförs därför empiriska undersökningar i två steg. Först presenteras en *dokumentstudie*. I den tolkas de samhällsbilder som gestaltas i de läro- och kursplanetexter som kan betraktas som styrdokument i grundskolans samhällskunskapsundervisning. Valet att undersöka det ideologiska innehållet i skolans styrdoku-

ment ska förstås mot bakgrund av att läroplanstexter kan betraktas som politiska dokument. Det föreskrivna innehållet i grundskolans utbildning kan därmed antas vara ideologiskt laddat. Därefter följer en studie av de samhällsbilder som gestaltas i själva *undervisningspraktiken* i samhällskunskap i grundskolan. Resultaten från dokumentstudien utgör utgångspunkter för studien av undervisningspraktiken. I metaforisk mening går det med andra ord att tala om att studien följer bilderna av det sociala rummets differentiering in i klassrummen. Valet att även inkludera en studie av undervisningspraktiken ska därmed förstås som uttryck för en ambition att förstå hur den ideologi som formuleras i styrdokumenten opererar i praktiska sammanhang. Studien som helhet kan därmed också positioneras i skärningspunkten mellan två olika forskningsfält: läroplansteori och didaktik.

Ett huvudsyfte i form av en precisering av vad empirin ska användas till kan därmed formuleras: Syftet är att tolka de samhällsbilder som gestaltas i styrdokument och undervisningspraktik i samhällskunskap i grundskolan med avseende på hur det sociala rummets differentiering framträder i dessa bilder.

Position på pedagogikens fält

I Englund (2004) beskrivs hur två forskningstraditioner växer fram från 1980-talet och framåt inom svensk pedagogik. Dessa traditioner har stundtals i efterhand kommit att gå under benämningen ”didaktik”[5]. Den ena av dessa traditioner är läroplansteoretisk, medan den andra har sina utgångspunkter inom framför allt fenomenografin. Den av Englund beskrivna läroplansteoretiska traditionen – i vilken den här studien kan sägas ingå – hade en föregångare redan på 1970-talet i den så kallade ”ramfaktorteoretiska” ansatsen. Såväl den ramfaktorteoretiska som den läroplansteoretiska ansatsen kan sägas ha flyttat forskningens fokus bort från individen, och i stället riktat uppmärksamheten mot företeelser som politisk styrning av utbildning och utbildningens sociala kontext och organisatoriska ramar. Även utbildningens roll i den samhälleliga reproduktionen, alternativt dess roll i de sociala och politiska konflikterna i samhället, har varit föremål för intresse (Bjerg, Popkewitz & Vislie, 1997; Broady & Lindblad, 1999; Dahllöf, 1999; Englund, 2004; Kallós & Lundgren, 1979; Lundgren, 1999; Popkewitz, 1997). Ett känt exempel på ett verk där den läroplansteoretiska ansatsen är tydlig är Lundgren (1979), där bland annat begreppet ”läroplanskod” introduceras.

---

[5] Begreppen pedagogik och didaktik används omväxlande i viss litteratur. I Englund (2004) omtalas didaktik som ”… innehållsrelaterad pedagogisk forskning” (s. 40), och det som i samma artikel kallas ”fenomenografisk didaktik” (ibid.) betecknas i Marton (1997) som kort och gott ”pedagogik” (exemplen i Martons artikel är mångfaldiga, varför en enskild sidhänvisning förefaller överflödig).

Den fenomenografiskt orienterade forskningstraditionen har i stor utsträckning utgått från fenomenografin, som är en metodologisk ansats inriktad på att beskriva människors – elevers och lärares – sätt att förstå fenomen i omvärlden. Fenomenografin utgår från att det om varje fenomen – eller, för att använda en mer vardaglig terminologi, del av undervisningsinnehållet – finns en viss generaliserbar variation av uppfattningar. Det är dessa uppfattningar man enligt den fenomenografiska ansatsens förespråkare måste studera för att finna utgångspunkter för undervisning (Marton, 1997).

De båda traditioner som beskrivs i Englund (2004) kommer här att kallas läroplansorienterad respektive fenomenografisk didaktik. De kan båda betraktas som didaktiska i en allmän betydelse, eftersom den forskning som bedrivs inom dem i någon mening är "innehållsrelaterad" (se Englund, 2004, s. 40) och direkt eller indirekt behandlar undervisning (Blankertz, 1987; Klafki, 1997). De skiljer sig emellertid åt beträffande bland annat forskningsfokus: där den läroplansorienterade didaktiken riktat fokus på utbildningens makronivå, har den fenomenografiska didaktiken varit inriktad på lärande- och undervisningsprocesser på mikronivå (Englund, 1997, 2000, 2004; Marton, 1997). Dessa båda traditioner har här befunnits lämpliga att användas som en ram för framställningen i detta avsnitt, som i första hand syftar till att belysa den position som intas i föreliggande studie på den svenska pedagogikens fält genom jämförelser med tidigare forskning. Det är framför allt exempel på forskning som på olika sätt kan relateras till skolämnet samhällskunskap samt till det intresse för ideologikritik som finns i denna studies problemställning som kommer att behandlas. Studien kommer att positioneras i förhållande till mer generella läroplansteoretiska utgångspunkter i kapitel fyra. Här behandlas först studier som bedömts vara skrivna inom den läroplansorienterade didaktiktraditionen. Därefter följer ett antal studier som kan hänföras till den fenomenografiska didaktiktraditionen. Avsnittet avslutas med exempel på några studier som bedömts som mer svårplacerade, men som ändå kan vara av intresse.

Den läroplansorienterade didaktiken har framför allt tidigare – åtminstone vad gäller den forskning som riktat uppmärksamheten mot samhällskunskapsämnet – handlat om undervisningens innehåll. Det tydligaste exemplet på detta är Tomas Englunds avhandling i tre volymer (Englund, 1986a, 1986b, 2005), som samtidigt också kommit att bli en central utgångspunkt för mycket av den forskning som bedrivits om olika skolämnen utifrån läroplansteoretiska utgångspunkter (se t.ex. Larsson, 2007; Westlin, 2000b; Östman, 1995). Englunds arbete behandlas i flera olika sammanhang i den här studien (se kapitlen två, tre och fyra), så det nämns endast i korthet här. I Englunds efterföljd kom forskningen under framför allt 1990-talet att belysa det som kom att kallas för utbildningens "meningserbjudande", det vill säga det erbjudande av diskursiv mening med moraliska konse-

kvenser som görs i utbildningen (Englund, 1997). Efter millennieskiftet har emellertid en förskjutning skett, genom vilken i stället de möjligheter som man menar ges genom deliberativa samtal beforskats. Detta har lett till att utbildningens innehåll – vad den handlar om – åtminstone till en del hamnat i skymundan. Denna förskjutning kan ses som ingående i de ”språkliga och pragmatiska vändningar” som enligt bland andra Carlgren (2007) och Englund (2007a) inneburit skiften i såväl synen på kunskap som i den samhällsvetenskapliga forskningens objektfokus: Carlgren (2007) pekar på det ökade intresset för de praktikkontexter i vilka kunskap uppstår, medan Englund bland annat menar att den skråkliga vändningen lett till ”… a shift in interest from representing objects to a concentration on language and communication as such” (Englund, 2007a, s. 33). I den läroplansorienterade didaktiska forskningen om samhällskunskapsämnet kan därmed två delvis överlappande faser urskiljas, i vilka forskningen kan sägas ha varit inriktad på att besvara två typer av problem. Dessa är för all del sammanhängande, men kan ändå formuleras som två frågor inom samma problemområde.[6] Under den första fasen, där intresset varit riktat mot själva innehållet i utbildningen, har frågan handlat om vad världen gestaltas som och därmed också om gestaltningen av villkoren för människans politiska och moraliska handlande. Under den andra fasen har intresset förskjutits mot de undervisningsformer som med de demokratifostrande aspekterna av skolans uppdrag som utgångspunkt kan ses som lämpliga för denna gestaltning.[7] Den här studien kan i denna bemärkelse betraktas som ett steg

---

[6] Problemområdet som helhet handlar om de politiska och moraliska konsekvenser för människoblivandet som kan uttolkas i utbildning (se Englund, 1990). Den svenska läroplansteoretiskt orienterade didaktiktraditionen knyter därmed an till synsätt på skolämnen som även återfinns på annat håll. I Thornton (2008) redogörs för två sätt att betrakta vad som med en amerikansk terminologi kallas för ”*social studies*”, och som i en svensk kontext närmast motsvarar vad som brukar kallas för ”samhällsorienterande ämnen”. Å ena sidan har *social studies* betraktats utifrån ”*a social science view*”, det vill säga ett perspektiv där de enskilda disciplinerna uppfattats som utgångspunkter för ämnenas roll och utforming i skolan. Å andra sidan har de också betraktats utifrån ”*a social education view*”, där ämnenas roll och utformning kan diskuteras med utgångspunkt i vad de kan bidra med i en utbildning syftande till att utveckla människan som en självständig medborgare i ett demokratiskt samhälle. Den svenska läroplansteoretiska didaktiktraditionen kan sägas omfatta det senare synsättet, där John Deweys filosofi varit en central utgångspunkt.

[7] Även här kan problemområdet relateras till diskussioner som förts på annat håll. I Parker (2008) återges en diskussion som förts inom amerikansk forskning i frågan om det är studier (”knowing”) eller praktik (”doing”) som ska betonas i utbildning för demokratiskt medborgarskap. Parker kommer själv fram till att frågeställningen är felställd, och att båda aspekterna ska ses som betydelsefulla.

tillbaka till en position som tidigare varit den dominerande inom den läroplansorienterade didaktiken. Motiveringen till detta görs främst[8] utifrån utgångspunkter som kan betraktas som ontologiska inom en hermeneutisk filosofitradition. Gestaltningar av världen handlar alltid om företeelser i denna värld, och dessa företeelser *förstås* dessutom alltid *som något*. Detta innebär i sig inte ett underkännande av den forskning som gjorts inom ramen för den andra fasen, och inte heller en återgång till en oproblematiserad objektsrealism.

Förutom Englunds arbete utgör Anders Westlins avhandling (Westlin, 2000b) det tydligaste exemplet på forskning som gjorts om samhällskunskap inom ramen för den första fasen. Studien är dessutom intressant genom det kritiska kunskapsintresse som kan uttolkas. I Westlins studie uttrycks nämligen ambitioner som utan svårighet kan tolkas som ett försök att hitta utrymme för kritiskt syftande inslag i samhällskunskapsundervisningen, eller, som författaren själv formulerar det: ”… möjligheterna till fostran av kritiska och aktivt handlande studerande” (Westlin, 2000b, s. 67f). Westlin ägnar ett helt kapitel i avhandlingen till att diskutera möjliga teoretiska utgångspunkter för en kritisk pedagogisk forskning och en kritisk pedagogisk praktik, och kommer fram till att kritik måste ses som ingående i en praxis och ett samtal, där sanningsanspråken grundas i de argument som framförs (a.a., s. 63-87). Studien är med andra ord genomförd utifrån pragmatiska utgångspunkter. Avhandlingen handlar om olika diskursiva innebörder av teknologi i den svenska grundskolan, med speciellt fokus på de samhällsorienterande ämnena (förutom samhällskunskap behandlas även historia). Syftet är att i kvalitativ mening analysera vissa etiska och politiska dimensioner i tolkningar av relationen mellan individ och teknik. Även om författaren inte uttryckligen använder termen ”ideologi”, kan forskningsintresset därför även betraktas som ideologiskritiskt. Olika teknikdiskurser utvecklas i studien genom analyser av läroboks- och läroplanstexter. Studien utgår från ett antagande om att relationen mellan teknik och människa kan gestaltas på olika sätt i utbildningssammanhang, och det är innehållet som sätts i

[8] Utgångspunkter för motiveringen kan även göras utifrån utgångspunkter hämtade från utbildningsforskning. Michael Young har ur ett utbildningssociologiskt perspektiv argumenterat för att kunskapsinnehållet måste beaktas i utbildningssammanhang, bland annat därför den direkta praktikerfarenheten inte erbjuder tillräcklig kritisk distans till de föreställningar om världen som dominerar människors vardagliga förståelse (Young, 2006; Young, 2008, s. 18-34; Young, 2009). I Bickmore (2008) tas ”*substantive knowledge*” upp som en av tre nödvändiga aspekter av undervisning i *social studies* syftande till social rättvisa. Slutligen pekar Carlgren (2007) på att det skifte i uppfattningar om kunskap – ”… from ’knowledge’ to learning processes” (a.a., s. 83) – som följt av ”den språkliga och pragmatiska vändningen” under de senaste decennierna ”… involves the risk that the content aspect will disappear” (ibid.).

centrum och relateras till utvecklandet av elevernas sociala identiteter. Riktningen i analysen vägleds av ett bestämt socialt värde, nämligen demokrati (a.a.).

Även Bronäs (2000) kan läsas som ett uttryck för det fokus på utbildningsinnehåll som kan uttolkas i forskningen under den första fasen. Bronäs avhandling har titeln ”Demokratins ansikte”, men det är den översättning av undertiteln som presenteras i avhandlingens engelska sammanfattning som i deskriptiv mening bäst fångar in vad studien handlar om: ”a comparative study of how democracy is presented in German and Swedish textbooks in social science written for senior high school” (a.a., 2000, s. 252). Genom att undersöka hur demokrati presenteras i läroböcker i samhällskunskap för gymnasieskolan vill författaren belysa undervisning och lärandeprocesser om demokrati. Det empiriska materialet i undersökningen består av tyska och svenska läroböcker för gymnasiet publicerade efter 1950 och fram till att avhandlingen skrevs. Dessa studeras dels med avseende på de teman som är dominerande i texterna och dels med avseende på hur olika begrepp som förekommer i texterna är relaterade till varandra och till demokrati. Som analysverktyg använder Bronäs ett antal begrepp hämtade från Bakhtin: dialog, monolog, skratt och främmandegörande. I de svenska böckerna finner författaren ett genomgående tema som karaktäriserar hela undersökningsperioden: Sverige, svenskarna och den svenska demokratin beskrivs som speciell och särskild jämfört med andra samhällen. Detta tema benämner hon ”separation”. Annars finns det skillnader mellan olika perioder i det långa tidsspannet. Ett tema som Bronäs benämner ”förmyndarskap och lydnadsplikt” dominerar under perioden 1950-1967. Läroboksterna från denna period betonar nämligen medborgarnas skyldighet att lyda de bestämmelser som ställts upp av staten. Under nästa period som kan urskiljas (1968-1975) betraktas medborgarna som mer aktiva och självständiga, och en brist på jämlikhet i samhället lyfts fram. Författaren väljer därför att kalla det dominerande temat från denna period för ”det ojämlika samhället”. Den tredje av de perioder som undersöks (1976-1989) karaktäriseras av att demokratin skildras som en livsform, där medborgarna har möjlighet att delta i de beslut som gäller dem. Det dominerande temat får därför benämningen ”den autonoma medborgaren”. Under åren 1990-1999, slutligen, präglas innehållet i läroboksterna av de ekonomiska problem och nedskärningar i den offentliga välfärden som samtidigt äger rum i samhället. Medborgarna beskrivs som ansvarstagande och kapabla att ta hand om sig själva, men samtidigt passiva i politisk mening. Det dominerande temat benämns ”förmyndarskap eller empowerment”, och lyfter fram ”valfrihet” som centralt begrepp. Överlag är texterna i de svenska läroböckerna vad författaren betecknar som ”homologa”: de innehåller ett enda perspektiv som presenteras som det sanna, och alternativa synsätt förtigs.

Som exempel på att det som här benämns den första fasen i den läroplansorienterade didaktiktraditionen fortfarande är levande i pedagogikforskningen kan två studier från senare år lyftas fram. I Nordmark (2015) görs en kritisk undersökning av föreställningar om individuell och gemensam framtid såsom den beskrivs i samhällskunskapsböcker för grundskolans högstadium mellan åren 1992 och 2010, och ett resonemang förs om hur detta kan relateras till en diskussion om den unga människan som ett framtida politiskt subjekt. Avhandlingen kan därmed sägas handla om en aspekt av innehållet i samhällskunskapsämnet – vad ämnet handlar om – såsom denna aspekt gestaltas i läroböcker, och den kan dessutom sägas handla om politisk fostran. I de diskursanalyser som görs i form av dekonstruerande läsningar av läroböckerna identifieras i huvudsak två diskurser om unga människors deltagande i det framtida demokratiska samhället. I framför allt läroböcker från de tidigare åren i det undersökta tidsspannet identifieras en diskurs där unga människor gestaltas som delaktiga i en redan påbörjad samhällelig utveckling mot en gemensam bättre framtid. I senare skrivna läroböcker finns en annan diskurs, där de unga framställs som antingen delaktiga i en positiv gemensam framtid med möjligheter till självförverkligande, eller som exkluderade från samma möjligheter och därigenom också som hot mot det framtida demokratiska samhället.

Det andra exemplet är Maria Olsons avhandling, ”Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet” (Olson, 2008). Även om den inte behandlar ämnet samhällskunskap kan den på flera sätt ses som intressant här. För det första kan det med fog sägas att den handlar om läroplansinnehåll i en utvidgad bemärkelse (*curriculum*), i och med att den belyser hur medborgarskap formuleras i svenska utbildningspolitiska texter under 1990-talet. För det andra är medborgarskap, som här kunnat konstateras, något som även funnits som en viktig utgångspunkt i forskningen om samhällskunskapsämnet. För det tredje är tidsperioden för undersökningen intressant, i och med att en central del av den nu gällande läroplanen i grundskolan – det avsnitt som har rubriken ”Skolans värdegrund och uppdrag” (Skolverket, 2011b, s. 7-11) – till stora delar är formulerade under det tidiga 1990-talet. Olson belyser bland annat den politiska kontext och den tidsanda i vilken 1990-talets styrdokument är formulerade. För det fjärde betraktas läroplaner och andra styrdokument som tillkomna i politiska konfliktladdade situationer. Även om inte Olson använder begreppet ideologi – det valda begreppet är i stället ”diskurser” – går det därför att se innehållet i styrdokumenten som ideologiska uttryck. I studien tas ett kronologiskt avstamp i de medborgarskapsdiskurser som författaren tycker sig kunna uttolka för decennierna före undersökningsperioden. Från mitten av 1940-talet till slutet av 1980-talet domineras de undersökta dokumenten av en samhällscentrerad diskurs, där medborgaren har rollen av ”medbyggare” i det kollektiva samhället

och medborgarskapet kan liknas vid ”familjedelaktighet”. Denna diskurs är också ”nationsorienterad”. Under det tidiga 90-talet ersätts denna diskurs av en ”konsumentorienterad” medborgarskapsdiskurs. Medborgaren övergår i denna från att vara medbyggare till att framstå som ”navigatör” och ”kund”. Medborgarskapet förändras med andra ord i en nyliberal riktning, i och med att betoningen läggs på individens förmåga att orientera sig i och göra val i ett marknadsutbud. Medborgarskapsdiskursen är emellertid fortfarande nationsorienterad. Under senare delen av 1990-talet, slutligen, stärks den konsumentorienterade medborgarskapsdiskursen, samtidigt som nationsorienteringen ersätts av ”globaliseringsorientering”. De metaforer som författaren använder för medborgarnas roller i denna nya version av den konsumentorienterade diskursen är ”turist” och ”vagabond” (Olson, 2008).

Olson för också ett resonemang om vilka röster som exkluderas i denna nyliberala diskurs. Det som här lyfts fram är framför allt att vad som i akademisk litteratur stundtals benämns ”erkännandets politik” (se Taylor, 1999), och som i vardagslag kallas ”identitetspolitik”, blir placerat i skuggan i utbildningspolitiken. Detta får till följd att minoriteters krav på att få erkännande inte beaktas i medborgarskapsdiskursen (Olson, 2008). Detta är också intressant, med tanke på att det i annan litteratur (se t.ex. Fraser, 1995; Phillips, 1999, 2004; Skeggs, 2000) går att få intrycket av att krav på erkännande under de senaste decennierna kommit att överskugga fördelning av materiella resurser i resonemang om social rättvisa och jämlikhet. Olsons fokusering på erkännandets politik lämnar här ett utrymme öppet för en undersökning som riktar en del av uppmärksamheten mot hur styrdokumenten gestaltar det sociala rummets differentiering. I den föreliggande studien ses med andra ord gestaltningarna av den sociala fördelningen av resurser som centrala.

I den andra fasen i den läroplansorienterade didaktikforskningen riktas en stor del av intresset mot det som benämns ”deliberativa samtal”. Klas Roths avhandling från 2000 kan sägas exemplifiera den övergång från ett intresse riktat mot meningserbjudandets innehållsaspekt till ett intresse riktat mot deliberativa samtal som sker vid millennieskiftet. Roths avhandling innehåller förslag på principer för utbildningen av deliberativt demokratiska medborgare i ett mångkulturellt samhälle (Roth, 2000). En tydlig beskrivning av vad som läggs in i begreppet ”deliberativa samtal” ges i Englund (2007b). Där återfinns en argumentation för att deliberativa samtal bör ges en central plats i ett offentligt skolsystem. Argumentationen utgår från ett deliberativt demokratiideal, som formulerats av bland andra Amy Gutmann och Dennis Thompson: när medborgarna och/eller deras representanter är oense i moraliska frågor, ska de fortsätta att resonera med varandra för att komma fram till ömsesidigt acceptabla beslut. Medborgare som för ett resonemang som bygger på en vilja till ett ömsesidigt givande och tagande kan erkänna att en ståndpunkt kan vara värd moralisk respekt även om de finner den felaktig. Den

deliberativa demokratin behövs, menar Gutmann och Thompson, därför att den utgör en uppfattning om demokrati som tillförsäkrar diskussion om moraliska frågor en plats i det politiska livet. Den deliberativa processen innehåller med andra ord ett moraliskt värde: ”Deliberation is not only a means to an end, but also a means for deciding what means are morally required to pursue our common ends…” (Gutmann & Thompson, 2003, s. 19). Englund menar att en demokrati grundad på sådana principer förutsätter att utbildningssystemet kan spela en specifik roll:

> En fungerande deliberativ demokrati förutsätter […] medborgare med väl etablerade deliberativa attityder och ett samhälle som vilar på den deliberativa demokratins idéer är ett långsiktigt projekt. Det innebär också att vissa institutioner ges en central roll och utbildningssystemet är den kanske viktigaste potentiella kraften i ett sådant långsiktigt projekt vad gäller att grundlägga och utveckla deliberativa förhållningssätt. (Englund, 2007b, s. 153f)

Det Englund benämner som deliberativa samtal betraktas som en väg att utveckla de ”kommunikativa rättigheter” (Englund, 2007b, s. 155) som utgör förutsättningar för det politiska deltagandet. Sådana samtal kännetecknas enligt Englund bland annat av att de innebär att skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme, av ömsesidig respekt och tolerans deltagarna emellan, av inslag av kollektiv viljebildning, av att auktoriteter (inklusive lärare) kan ifrågasättas, samt av att de kan äga rum utan direkt lärarledning. Det finns emellertid enligt Englund även en ”grundläggande, substantiell komponent” (ibid.) i det deliberativa samtalet: ”… skolans deliberativa samtal bör lyfta fram de olika värderingar, ståndpunkter, synsätt och perspektiv som kommer fram i samhällets offentliga samtal *och ange hur och varför den ena eller den andra ståndpunkten är förankrade i den ena eller den andra sociala grupperingen* och vilka konsekvenser olika perspektiv bär med sig” (ibid.; kursiv. tillagd). Med andra ord kan det deliberativa samtalet sägas förutsätta kunskaper om hur grupper är positionerade i förhållande till varandra i samhället, eller, för att använda samma terminologi som i den fortsatta framställningen, i det differentierade sociala rummet.

Englund menar också att den deliberativa kommunikationen har en ”innehållsrelaterad karaktär” (Englund, 2007b, s. 161), det vill säga att den av nödvändighet är relaterad till ett tema eller ett innehåll. Annorlunda uttryckt handlar den om något.

Av de forskare som intresserat sig för samhällskunskapsämnet har framför andra Kent Larsson varit inriktad på att utforska det deliberativa samtalets möjligheter. Redan i hans licentiatuppsats (Larsson, 2004), där han studerar vad han benämner som ”några dimensioner” i skolans ”samhällsundervisning” för att pröva de di-

daktiska möjligheterna i några teoretiska begrepp, kan ett intresse för deliberativa samtal skönjas. I doktorsavhandlingen (Larsson, 2007) är det lärande genom deliberativa samtal i gymnasieskolans samhällskunskapsundervisning som är i framställningens huvudfokus. Bland slutsatserna i studien uttrycks bland annat att syftet med deliberativa samtal måste vara noggrant definierat, och dessutom vara relaterat till ett kunskapsinnehåll. Även här antas med andra ord att det deliberativa samtalet måste handla om något.

Även Liljestrand (2002) kan ses som exempel på den riktning mot deliberativa samtal som den läroplansorienterade didaktiken tagit efter millennieskiftet. I studien undersöks planerade klassrumsdiskussioner om offentliga frågor i ämnena religion och samhällskunskap i gymnasieskolan. Författaren formulerar fem frågeställningar, av vilka ingen dock tar fasta på innehållet i de offentliga frågor som diskussionerna gäller. Andra exempel är Forsberg (2011) och Andersson (2012).

Ytterligare en studie i den läroplansteoretiska traditionen är värd att nämna här, även om den inte på ett enkelt sätt låter sig sorteras in i någon av de båda faser som hittills ramat in framställningen. Den handlar heller inte om något specifikt undervisningsämne. Det handlar om Daniel Sundbergs avhandling (Sundberg, 2005), som är en kritisk analys och rekonstruktion av hur de tidsmässiga villkoren för undervisningen i den obligatoriska skolan har förändrats och förändras med pågående reformer. Även om Sundberg undersöker verksamhetens former snarare än undervisningens innehåll, är studien intressant i två avseenden. För det första genom den sammankoppling av läroplansteori och didaktik som görs. För det andra genom att Sundberg framhåller att pedagogisk praktik inte kan förstås som linjära processer där utbildningspolitiskt formulerade beslut ”implementeras” (a.a.). Detta är i överensstämmelse med vad som antas gälla även i föreliggande studie, nämligen att det som formuleras politiskt – som till exempel innehållet i läroplansdokument – tillägnas i den praktiska verksamheten på olika sätt och i olika omfattning. Att undersöka enbart det som i Lindensjö och Lundgren (1986; 2000) benämns som ”formuleringsarenan” är med andra ord nödvändigt men inte tillräckligt ifall syftet är att tolka meningserbjudandet i utbildningen. Även själva undervisningspraktiken – det Lindensjö och Lundgren kallar ”realiseringsarenan” – måste undersökas för att det ska gå att förstå hur den ideologi som kan uttolkas i styrdokumenten opererar i praktiska sammanhang.

I det som här kallas för den fenomenografiska didaktiktraditionen måste framför allt en undersökning från senare år kommenteras. Kristoffer Larssons avhandling (Larsson, 2013) är gjord utifrån explicita fenomenografiska utgångspunkter, och den innehåller dessutom en problemställning som vid ett första påseende kan tyckas snarlik den som formulerats här. Som utgångspunkt i Larssons undersök-

ning används nämligen begreppet ”kritiskt tänkande”. Kritiskt tänkande definieras i avhandlingen som en *förmåga* hos elever: förmågan att ”… *göra rimliga tolkningar, bedömningar och reflektioner i förhållande till innehåll inom ämnet samhällskunskap och utifrån dessa dra rimliga slutsatser”* (Larsson, 2013, s. 37; kursiv. i orig.). Larsson visar att utvecklandet av vad som kallas elevers kritiska tänkande ses som ett viktigt mål för utbildningen i bland annat Sverige. Författaren konstaterar emellertid att detta kritiska tänkande hos elever inte varit föremål för någon omfattande svensk forskning. Larsson undersöker följaktligen kritiskt tänkande i samhällskunskap såsom detta manifesteras bland niondeklassare i den svenska grundskolan. Undersökningen är som redan nämnts genomförd utifrån en fenomenografisk ansats. För att deras kritiska tänkande om filosofiska och politiska synsätt på rättvisa ska blottläggas har 19 elever fått lösa fyra essäuppgifter. I enlighet med den fenomenografiska ansatsen resulterar undersökningen i ett antal *utfallsrum*, som fångar in den hierarkiska spännvidden i elevernas svar på de olika uppgifterna. Att spännvidden i vart och ett av utfallsrummen är hierarkisk innebär att vissa typer av svar betraktas som innehållande en större komplexitet med avseende på de komponenter eleverna kunnat urskilja i uppgiften. Denna hierarkiska variation i elevernas svar – de olika sätt på vilka eleverna erfar de fenomen som presenteras i essäuppgifterna – diskuteras därefter i relation till de normer som finns politiskt formulerade för samhällskunskapsundervisningen i grundskolan.

Föreliggande studie skiljer sig från Larssons i åtminstone två viktiga avseenden. För det första är det kritikbegrepp som används här inte detsamma som Larssons. I enlighet med utgångspunkter hämtade från den hermeneutiska filosofitraditionen betraktas kritik här inte som en individuell tankeförmåga, utan som något som *görs*, det vill säga som ett *skeende* i en praktik. I detta skeende möjliggörs en nytolkning av relationerna i den sociala världen. Eftersom eleverna själva befinner sig i denna sociala värld, antas den kritiska förståelsen även innefatta en nytolkning av deras egna sociala tillvaro. Kritik har med andra ord här såväl en moralisk som en politisk innebörd.[9] För det andra är här de normer som formulerats politiskt inte en internaliserad utgångspunkt, utan betraktas här som ideologiska, i enlighet med vad som görs inom en rad olika kritiska traditioner inom läroplansteorin inte bara i svensk utan även i internationell forskning (se Pinar, 2008). De är med andra ord en del av det som undersöks kritiskt i studien. Den dokumentstudie som ingår i den här avhandlingen kan ses som ett försök till en sådan kritisk undersökning.[10]

---

[9] Se kapitel två för en mer detaljerad utläggning om kritikbegreppet. Där återfinns även de referenser som är nödvändiga i sammanhanget.

[10] Andra exempel på studier som behandlar samhällskunskap ur elev- eller lärarperspektiv är Bernmark-Ottosson (2009), Karlefjärd (2011) och Lindmark (2013).

All forskning om skolämnet samhällskunskap låter sig självklart inte ordnas i de kategorier som presenterats här. Det finns studier som är mer svårplacerade än de som hittills nämnts. En sådan är Sandahl (2015), som tydligt fokuserar ämnets undervisningsinnehåll. I studien – en sammanläggningsavhandling – undersöks sambanden mellan vad som kan sägas komma till uttryck i vad som ibland brukar kallas ”skolans dubbla uppdrag”: å ena sidan ämneskunnande och å andra sidan fostran av medborgare i det demokratiska samhället. Det är närmare bestämt sambanden mellan ämneskunskaper (definierade som kunskaper i, om och från ämnen) och medborgerlig utbildning i historia och samhällskunskap i gymnasieskolan. Författaren menar att dessa samband endast är vagt antydda i skolans styrdokument. I studien presenteras ett argument som är intressant, i och med att det korresponderar med den spänning mellan legitimering och kritik som finns som en utgångspunkt här: kombinationen av ämneskunskaper och medborgarbildning ställer lärare och elever inför vissa dilemman, som till exempel att samtidigt som samhället och dess demokratiska institutioner ska legitimeras ska också elevernas ”kritiska tänkande” utvecklas. Syftet i Sandahls studie är formulerat som att han utifrån ämnesplaner, ämnesdidaktisk diskurs, lärare och elever ska analysera och diskutera samhällskunskaps- och historieämnenas roll och relation till elevernas medborgarbildning. Undersökningarna har skett utifrån ”olika perspektiv”. Ett perspektiv har utgått från lärarna och deras undervisning, medan ett annat har utgått från hur eleverna ser på undervisningen. Det första perspektivet har inneburit att observationer av undervisning gjorts. Utifrån båda perspektiven har även intervjuer gjorts. Ett tredje perspektiv har tagit fasta på läroplanstexter och ”didaktiska diskurser” i forskningen om historia och samhällskunskap. Författaren kommer fram till att genom att förstå ämneskunskaper med hjälp av vad som i amerikansk historiedidaktik kallats ”second order concepts”, vilket förklaras vara ett ämnes ”tankeredskap”, kan ämneskunnandet bidra till att elever får verktyg för frigörelse och handling.[11]

Konklusion

Den här studien intar en position i den del av det pedagogiska fältet som ramats in av forskningen i den läroplansorienterade didaktiktraditionen. I undersökningen riktas det huvudsakliga intresset mot kunskapsinnehållet i grundskolans samhällskunskap, ett intresse som funnits representerat i den aktuella traditionen (se Englund, 1986a, 1986b, 2005; Nordmark, 2015; Westlin, 2000b). Även i den forskning där intresset varit riktat mot det deliberativa samtalets möjligheter tycks be-

[11] Andra studier om samhällskunskap, som är svårplacerade i förhållande till de båda forskningstraditionerna men som ändå kan nämnas, är Odenstad (2010), Karlsson (2011), Tväråna (2014) och Blanck (2014).

tydelsen av ett kunskapsinnehåll finnas mer eller mindre uttalad (se fr.a. Englund, 2007).

Den position som intas kan preciseras ytterligare i förhållande till den tidigare forskningen. En stor del av de innehållsorienterade analyser av skolämnet samhällskunskap som gjorts utifrån läroplansteoretiska utgångspunkter har behandlat olika slag av texter, närmare bestämt styrdokument och läromedel (se Englund, 1986a, 1986b, 2005; Nordmark, 2015; Westlin, 2000b). Där tycks också de empiriska ambitionerna till stor del ha stannat. I föreliggande studie ”följs” däremot de ideologiska samhällsbilder som kan uttolkas i styrdokumenten in i den undervisningspraktik som äger rum i klassrummen för att de gestaltningar som görs i själva undervisningen ska kunna tolkas. Studien som helhet kan därmed sägas uppmärksamma läroplaner i den vidare bemärkelsen av ”curriculum” snarare än i bemärkelsen ”läroplanstexter” (se kapitel fyra för en närmare utveckling av denna distinktion).

Slutligen görs studien utifrån utgångspunkter som till stora delar tycks vara oprövade inom den läroplansorienterade didaktiktraditionen. Flera av de studier som refererats här har varit gjorda utifrån pragmatiska utgångspunkter. I detta avseende kan denna studie bidra till det vetenskapliga samtalet utifrån en position som kan betecknas som kritisk i bemärkelsen teoretiskt distanserad. Utgångspunkterna är nämligen här av ett annat slag. Dessa utgångspunkter presenteras i det följande avsnittet.

En kritisk hermeneutisk ansats

De vetenskapsfilosofiska utgångspunkterna för den valda ansatsen i avhandlingen är hermeneutiska. Att mötet med forskningsproblemet sker från sådana utgångspunkter betyder inte att studien handlar om hermeneutik. Det innebär däremot att ett avstamp tas i ett synsätt på mänsklig tillvaro som är av betydelse för hur forskningens möjligheter kan förstås och hur sanningsanspråk därmed kan formuleras och legitimeras.

Valet av en hermeneutisk ansats kan motiveras dels med att hermeneutiken, eller rättare sagt den riktning inom denna som valts, utgår från den mänskliga existensen, och därmed ter sig som lämplig i en disciplin som pedagogik, som har formningen av människan som sitt studieobjekt. De hermeneutiska utgångspunkterna har emellertid också valts med hänsyn till innehållet i det problem som skisserats på de föregående sidorna. I och med att ideologi här betraktas som ett fenomen i människans sociala värld, är ansatsen vald med tanke på att människans tillvaro betraktas som social i ontologisk mening inom hermeneutiken. Hermeneutiken representerar också en typ av kvalitativ ansats i vilken tolkning per definition är

central. En av de frågeställningar som kan ses som centrala inom läroplansteoretisk forskning är vad som räknas som legitim kunskap (Deng & Luke, 2008, s. 66; se även Englund, Forsberg & Sundberg, 2012). Detta kan sägas utgå från ett antagande om att meningserbjudandena i styrdokument och undervisningspraktik inte är entydiga i kvalitativ mening. De behöver med andra ord tolkas. En hermeneutisk ansats kan också ses som etablerad inom den läroplansteoretiska forskningen, även om en sådan ansats inte kommit att tillämpas inom den forskning som riktats mot samhällskunskapsämnet. I Sundberg (2007) beskrivs den kritiskt hermeneutiska typen av ansats som del av ett huvudspår (ett ”rekonstruktivistiskt” sådant) som funnits inom den läroplansteoretiska teoribildningen efter det som kommit att kallas för den språkliga vändningen (a.a., s. 20). I det här avsnittet presenteras den hermeneutiska ansatsens utgångspunkter och den betydelse de har för studiens utformning.

Termen ”hermeneutik” ger en antydan om att ansatsen i någon mening är tolkande, men i övrigt är den inte i sig tillräcklig för att fånga in de utgångspunkter som ryms i en ansats. Att termen bör ses som långt ifrån entydig omvittnas nämligen av flera författare. I From och Holmgren (2000) görs distinktioner mellan vad som benämns ”klassisk hermeneutik”, ”humanvetenskaplig hermeneutik” och ”filosofisk hermeneutik” med avseende på svaret på frågan ”’Vad riktar sig förståelsen mot?’” (From & Holmgren, 2000, s. 220). Shaun Gallagher presenterar inte mindre än åtta olika definitioner av termen hermeneutik, och kopplar dessa till i sammanhanget välkända namn som Schleiermacher, Dilthey, Ricoeur, Heidegger och Gadamer (Gallagher, 1992, s. 1-11). Att termens mångtydighet kan ses som problematisk diskuteras av den italienske filosofen Gianni Vattimo, som varnar för att låta betydelsen av hermeneutik omfatta alltför vitt skilda företeelser. Som exempel på filosofer som ibland kallas hermeneutiska tänkare nämner han Habermas, Apel, Rorty, Derrida och Levinas. Priset för denna ”förtunning av hermeneutikens ursprungliga filosofiska betydelse” (Vattimo, 1997, s. 13) är att den blir alltför lös i kanterna och ”till slut någonting harmlöst och till och med meningslöst” (a.a., s. 14).

För att termen hermeneutik ska kunna användas i ett vetenskapligt sammanhang krävs med andra ord att den ges en begreppslig och tematisk precisering. I detta sammanhang framstår två distinktioner som viktiga för att den inriktning inom hermeneutiken som här valts ska bli tydlig. Det handlar för det första om skillnaderna mellan å ena sidan det som i Schwandt (2000) benämns ”interpretivism” och det som brukar kallas ”filosofisk hermeneutik”, och för det andra gäller det de olika synsätt på relationen mellan hermeneutik och vetenskap som uttrycks av å ena sidan Hans-Georg Gadamer (se Gadamer, 2004; Warnke, 1995) och å andra sidan Paul Ricoeur (se Ricoeur, 2007; 2008).

Ontologiska utgångspunkter

Det Schwandt benämner interpretivism kan ses som uttryck för en epistemologisk strävan efter att förena tolkning av mänsklig subjektivitet med anspråk på objektiv kunskap. Annorlunda uttryckt innebär detta att man menar att det går att på ett objektivt sätt studera och skildra mänsklig subjektivitet. Detta ses som en metodfråga. Forskaren antas dessutom kunna göra sig till en ”objektiv betraktare”, det vill säga distansera sig från studieobjekten (Schwandt, 2000). Detta krav på distansering mellan forskande subjekt och studieobjekt brukar härledas till den ”dualistiska” människosyn som är ett idéhistoriskt arv från René Descartes och som sålunda även brukar betecknas som cartesiansk. Människan kan enligt denna betraktas som bestående av två från varandra åtskilda substanser, ande och materia (Heidegger, 1993a; se även Bernstein, 1983). Det finns alltså ontologiska antaganden bakom de metodologiska och epistemologiska uppfattningar som kommer till uttryck inom interpretivismen.

Interpretivistiska ståndpunkter har kommit till uttryck i olika teoribildningar. Den humanvetenskapliga hermeneutik som utvecklats av bland andra Friedrich Schleiermacher och Wilhelm Dilthey, och som innebär att tolkningar syftar till en empatisk förståelse av en författares eller en aktörs intentioner, kan ses som interpretivistisk. (Schwandt, 2000[12]). Detsamma gäller den teoribildning (med utgångspunkt i Ludwig Wittgensteins senare skrifter), som utvecklats av bland andra Peter Winch, där mänskliga handlingar ses som ingående i meningssystem som kan tolkas och förstås. Även den fenomenologiska sociologi som syftar till att genom tolkning åstadkomma en kartläggning av människors intersubjektiva värld (”livsvärlden”) kan sägas vara interpretivistisk (a.a.).

Inom svensk pedagogik kan interpretivistiska tankegångar skönjas i till exempel den hermeneutiskt inspirerade forskning som förespråkades och bedrevs av Arne Trankell på 1970-talet. I sin klassiska studie ”Kvarteret Flisan: om en kris och dess övervinnande i ett svenskt förortssamhälle” anger han som ett syfte i studien ”… att skaffa fram och formulera kunskaper som gör läsarna mera kompetenta att *förstå* invånarna i Flisan och deras handlingar.” (Trankell, 1973, s. 6). Det är alltså en form av empatisk förståelse av andra människor som Trankell eftersträvar. Vägen till sådan förståelse kan sägas gå över en metodologisk individualism: ”Vad jag kan förstå är inte ting utan människor. Dessutom är jag tvungen att ta dem en i taget, om jag vill förstå dem. Förståelse postulerar nämligen att ingen människa är den andra lik.” (a.a., s. 375). Trankells beskrivningar av de epistemologiska och

[12] Se även Gadamer (2004) och Ricoeur (2008), som båda innehåller utvecklade resonemang om Schleiermachers och Diltheys bidrag till hermeneutiken.

metodologiska utgångspunkterna i ”Kvarteret Flisan” kan läsas som ett försök att legitimera en kvalitativ och tolkningsinriktad pedagogisk forskning mot bakgrund av och gentemot det då rådande vetenskapsidealet, som kan sägas ha varit präglat av experiment och ”kvantitativa arbetsmetoder” (a.a., s. 6; jfr Bjerg, Popkewitz & Vislie, 1997). De kan därmed även ses som ett uttryck för det hävdande av en humanvetenskaplig särart gentemot de naturvetenskapligt inspirerade ideal som kännetecknat interpretivismen (Gadamer, 2004; Ricoeur, 2008; Schwandt, 2000).

Den filosofiska hermeneutiken – som utgår från skrifter av bland andra Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer och Paul Ricoeur – skiljer sig radikalt från interpretivismen och ifrågasätter också dess ontologiska och epistemologiska utgångspunkter. Förståelsen ses här inte primärt såsom något av epistemologisk eller metodologisk art. Den är i stället att betrakta som ontologisk (eller existentialontologisk), eftersom den beskrivs som en av de grundbetingelser genom vilka människan har tillgång till den värld som finns i hennes tillvaro (Heidegger, 1993a). ”Instead of asking, how do we know? it will be asked, what is the mode of being of that being who exists only in understanding?”, skriver Paul Ricoeur (Ricoeur, 2008, s. 61f). Människan ska inte ses som ett ”subjekt” som skaffar sig kunskap om en värld bestående av olika ”objekt”. Vad som föregår och möjliggör varje sådan ”objektifiering” av världen och det som inryms i den, är att människan är ”kastad” in i sin tillvaro. Tillvaron kan här liknas vid den plats där världen öppnar sig eller blir ”upplåten” för människan, och där alla frågor om varat och det varande uppstår och besvaras (Heidegger, 1993a).

Människan är ingen isolerad ”individ”. Den mänskliga tillvaron är tvärtom såväl ”i-världen-varo” som ”medvaro”, vilket innebär att det är felaktigt att tänka sig människan som ett subjekt skilt från världen och de sociala relationer som inbegrips i denna (Heidegger, 1993a, 1993b). Inte heller forskare kan någonsin till fullo bryta relationerna av tillhörighet till samhället och historien och befria sig från den förförståelse som finns traderad i medvaron. Inte heller går det att bortse från att forskare har ett intresse i det som studeras, eftersom tillvaron innebär ”omsorg”, något som ligger till grund för all mänsklig aktivitet. Att vara människa innebär med andra ord att man på ett eller annat sätt alltid engagerar sig i de sammanhang man ingår i (Heidegger, 1993a). I den här studien får detta konsekvenser för bland annat hur ideologi betraktas. Eftersom tillhörighets- och omsorgsrelationerna aldrig kan brytas helt, kan kunskap aldrig vara ”objektiv”, och kunskap och ideologi får därmed inte förstås som ett dikotomiskt begreppspar. Den så kallade omsorgsrelationen har även betydelse för innebörden av det kritiska kunskapsintresse som kommer till uttryck i studien. Enligt Ricoeur ska de tre kunskapsintressen som formuleras i Habermas (1972, s. 301-317), och av vilka det kritiska kunskapsintres-

set utgör ett, ytterst betraktas som nödvändiga i en existentiell mening (Ricoeur, 2008, s. 239-262, 263-299).

Interpretivismens kunskapsintresse är riktat mot andra människor, och innebär en strävan efter empatisk förståelse av dessas motiv och intentioner. Med den filosofiska hermeneutiken sker ett byte av fokus. Enligt Ricoeur innebär Heideggers koppling av förståelsen till människans i-världen-varo en ”avpsykologisering” av hermeneutikens kunskapsintresse (Ricoeur, 2008, s. 62ff). Det som tolkas och förstås är alltså inte längre vad som rör sig inuti andra människors huvuden, utan *världen* och vad som finns och sker i denna: sociala relationer, praktiskt handlande, händelser och kommunikation, för att ge några exempel. Genom att visa att den mänskliga tillvaron är i-världen-varo och medvaro lägger den filosofiska hermeneutiken en ontologisk grund för forskning som strävar efter att förstå människans tillvaro som en *social* sådan. Det är också på denna grund denna studie vilar. Den heideggerianska ontologin har därför också betydelse för hur utbildning betraktas här. Även om det som studeras inbegriper människors handlande i olika sammanhang, tar det perspektiv som anläggs inte fasta specifikt på enskilda aktörer. I stället antas gestaltandet av samhällsbilder äga rum i praktiker, där varje människas handlande villkoras av dels den samverkan som sker med andra människor, dels av den inbäddning som alltid sker av handlandet i en tradition där tidigare utförda handlingar är närvarande i form av en språkligt buren förståelse av det som sker, och dels av ett yttre tryck i form av politiskt pålagda krav (se Dunne, 2005). Om någon enskild ”aktör” ska pekas ut här, är det snarast praktiken i sin helhet.

Epistemologiska utgångspunkter

Den hermeneutiska filosofitradition från vilken utgångspunkterna hämtats är inte enhetlig. Även om de ontologiska utgångspunkterna hämtats från Heidegger, finns det olika uppfattningar om vilka konsekvenser för forskning som följer av dessa utgångspunkter. I Hans-Georg Gadamers stora verk ”Sanning och metod” finns ett genomgående argument som går ut på att den moderna vetenskapen lider av en övertro på objektifierande metodologi, som leder till en förfrämligande distansering till tillhörighetsrelationerna i tillvaron (Gadamer, 2004). Lite tillspetsat skulle kunna hävdas att Gadamer går i polemik med den vetenskapssyn, som för samhällsvetenskaperna fått en närmast programmatisk formulering av Emile Durkheim: ”The first and most basic rule is *to consider social facts as things*.” (Durkheim, 1982, s. 60; kursiv. i orig.). Gadamer betonar i stället historiens och traditionens betydelse för den förförståelse som är förutsättningen för all ny erfarenhet. Eftersom vi aldrig kan ställa oss utanför vår egen historia, kan vi heller aldrig till fullo reflektera över våra tidigare erfarenheters verkningshistoriska betydelse. En uttömmande kritik av fördomar är därför inte möjlig (Gadamer, 2004, s. 268-306).

Gadamer kan därmed sägas förhålla sig kritisk till den moderna vetenskapens objektivistiskt och metodologiskt grundade sanningsanspråk. Förståelse ska ses som en form av hermeneutisk erfarenhet, och att tolka innebär att ge sig in i en slags ”dialog” om det den aktuella frågan handlar om, det vill säga frågans ”sak” ('die Sache'). Målet är att uppnå samförstånd om denna sak, något som Gadamer kallar ”horisontsammansmältning” (Gadamer, 2004, s. 268-306).

Det i Gadamers filosofi som är av betydelse för den här studien är framför allt hans betoning av de hermeneutiska villkor som följer av tillhörighets- och omsorgsrelationerna. Traditionen har betydelse för såväl de sammanhang i vilka utbildning utformas och äger rum som för de möjligheter som finns för forskningen. Utbildning är praktiker som ska ses som bärare av traditioner, och forskningens utvecklande av kunskap sker genom tolkningar som alltid utgår från den förförståelse som återfinns i vetenskapliga traditioner. Tolkningarna är med ett annat uttryck teoriinformerade (se From & Holmgren, 2000). Vad som däremot kan framstå som besvärande för en studie där det tolkade betraktas som ideologiskt laddat, är de begränsade möjligheter som tillmäts kritik i Gadamers filosofi, och framför allt kravet på att tolkning ska leda fram till ett samförstånd. Här kan i stället Paul Ricoeur sägas erbjuda ett alternativ.

Ricoeurs syn på hermeneutikens möjligheter skiljer sig från Gadamers. ”From Heidegger onwards”, skriver han, ”hermeneutics is wholly engaged in *going back to the foundations*, a movement that leads from the epistemological question concerning the possibilities of the human sciences to the ontological structure of understanding. It may be asked, however, whether the return route from ontology to epistemology is possible.” (Ricoeur, 2008, s. 287; kursiv. i orig.). Han möjliggör därmed en diskussion om de epistemologiska möjligheter för vetenskapen som impliceras av den ontologiska grund som lagts av Heidegger och Gadamer, och den fråga han ställer blir utgångspunkt för hans försök att visa hur objektivistisk metodologi går att förena med den filosofiska hermeneutiken.

Ricoeur ser – i likhet med Gadamer – objektifiering som en form av distansering. Han föreslår emellertid att distansering ska betraktas som inte enbart alienerande, utan också som en möjlighet att föra in ett kritiskt moment i tolkningen (Ricoeur, 2008, s. 51-71, 121-139, 263-299). Hermeneutikens epistemologiska möjlighet ligger enligt denna syn i en dialektik mellan tillhörighet och distans. Distanseringen kan här skapa förutsättningar för att skilja den konstruktiva förförståelsen från de vilseledande fördomar som kan finnas i traditionen (Ricoeur, 2008, s. 263-299).

Vidare menar Ricoeur att synen på ”förklaring” och ”förståelse” som dikotomiskt åtskilda företeelser är rent destruktiv, och att hermeneutiken måste sträva efter att

överbrygga denna dikotomi (Ricoeur, 2008, s. 121-139, 263-299). I stället för att se förklaringar som något för hermeneutiken främmande, föreslår han att förklaring och förståelse ska betraktas som olika relativa moment i tolkningen. De förklarande momenten i en tolkning är de som genomförs på ett metodiskt sätt. I dessa återfinner vi den ”distanserande objektifiering”, som enligt Ricoeur erbjuder en viss kritisk distans. Dessa förklarande moment utvecklar förståelsen, eftersom en förklarande ansats kan bära fram innebörden i det som tolkas på ett sätt som en naiv tolkning inte förmår. Att förklara mer innebär, enkelt uttryckt, att förstå bättre (Ricoeur, 2008, s. 121-139). I vetenskapliga sammanhang innebär detta att de forskningsmetodiska moment som Ricoeur kallar objektifierande och förklarande bidrar till trovärdighet hos de tolkningar som görs.

Förståelsen, som av tradition är den kunskapsform som förknippats med hermeneutiken, föregår och åtföljer de förklarande momenten i form av en förförståelse som är ofrånkomlig. Dessutom är det förståelsen – berikad av resultaten från de förklarande momenten – som möjliggör det avslutande momentet i tolkningen. Det som händer då liknar Ricoeur vid att en värld öppnas[13] för tolkaren. Närmare bestämt handlar detta om vad saken eller referenten[14] i det som tolkas – vad detta handlar om – har att berätta om världen för tolkaren. Förståelsen innesluter alltså förklaringen (Ricoeur, 2008, s. 121-139, 263-299). Tolkning handlar enligt detta med andra ord inte om den intention som ligger bakom det som tolkas.[15] Inte heller krävs att tolkningens sanningsanspråk är grundade i ett samförstånd om innebörden av det tolkade. Liksom Gadamer bekänner sig Ricoeur till den dialogiska rationalitet som är kännetecknande för hermeneutiken, men menar att dialoger om giltigheten i tolkningar präglas av konflikt snarare än av samförstånd (Ricoeur, 1991).

---

[13] Ricoeur anknyter väldigt uppenbart till det Heidegger skriver om som ”världens upplåtenhet”.

[14] Båda termerna kan användas. Ricoeur själv använder oftast termen ”referent”, men det händer också att han använder Gadamers term ”sak” om det som i hans fall texter handlar om.

[15] Detta kan jämföras med den syn på tolkning som presenteras i Ödman (1997). Enligt den beskrivning som återfinns där startar en tolkningsprocess med en omedelbar förståelse, som kan ses som ett nödvändigt uttryck för tolkarens förförståelse. För att få en bättre bild av tolkningsobjektets sammanhang eller dess *situationella kontext* krävs emellertid en slags strukturell förståelse, och Ödman föreslår därför att en förklarande fas sätts in i tolkningsprocessen, där ”… tolkaren skiljer av sig från objektet och betraktar det som ett ting i världen.” (a.a., s. 126). Denna förklarande fas följs av en ”divinatorisk/fenomenologisk fas” (ibid.), som syftar till hermeneutisk förståelse av tolkningsobjektet och dess värld. Ödmans resonemang har alltså stora likheter med Ricoeurs.

De resonemang hos Ricoeur som refererats kan användas för att legitimera användningen av analysverktyg som i sig själva inte är hermeneutiska eller ens utvecklade i en hermeneutisk tradition. Det kan rentav ses som legitimt att använda strukturalistiskt eller strukturfunktionalistiskt influerade verktyg, där ”sociala fakta” (för att återigen låna Durkheims begrepp) betraktas som ”ting”, eftersom Ricoeur menar att det är nödvändigt att man i de förklarande momenten i tolkningen går så långt som möjligt ”… along the route of objectification” (Ricoeur, 2008, s. 292).

När Ricoeur framhåller dialektiken mellan förklaring och förståelse gör han det i och för sig i ett resonemang som handlar om tolkning av texter. Det förklarande momentet representeras i detta resonemang av strukturalistisk textanalys, där texter analyseras som slutna system i syfte att lyfta fram deras ”djupsemantik”. Han menar också att de principer som gäller vid texttolkning kan överföras till tolkning av exempelvis handlingar, som därmed kan tolkas som text (Ricoeur, 2008, s. 121-139, 263-299). För detta har han kritiserats. J.B. Thompson menar exempelvis att handlingar – och även texter, som ofta är skrivna i syfte att säljas som varor – måste förstås i en social och institutionell kontext (Thompson, 1984, s. 194ff). Shaun Gallaghers kritik tar fasta på en annan aspekt, nämligen att vad han benämner som Ricoeurs ”textualism” reducerar tolkning till att handla om läsning. Tolkning – eller hermeneutiska processer – kan bättre karaktäriseras som lärandeprocesser, menar Gallagher (Gallagher, 1992, s. 6-9). Här har framför allt Thompsons kritik bedömts som relevant.

Ovanstående ses emellertid här inte som ett hinder för att de allmänna epistemologiska principer som Ricoeur utvecklar ska kunna användas för att legitimera en metodologi för tolkningar av inte bara texter utan även av undervisning. Även om undervisningspraktik här inte betraktas som text, så *handlar också undervisning om något*. Det kan därför i enlighet med Thompsons kritik av Ricoeur hävdas att tolkningen av de samhällsbilder som gestaltas i undervisning berikas av analyser som tar fasta på de institutionella villkor under vilka gestaltningarna äger rum.

Konsekvenser för den fortsatta framställningen

En ansats med utgångspunkter från den hermeneutiska filosofitraditionen innebär i den här studien (1) att det studerade betraktas som delar av den mänskliga medvaro som även forskarvaron är en del av. En sådan ansats innebär också (2) att teoriinformerade tolkningar görs av hur den sociala världen representeras i utbildningssammanhang. För att tolkningarna ska kunna göra skäl för att kallas teoriinformerade är det nödvändigt att det först klargörs vad det tolkade och dess kontext förstås som. I det följande kapitlet kommer därför de i studien aktuella innebörderna av utbildning, social förståelse och ideologi att presenteras. Utbildning

kommer vidare att preciseras ytterligare i kapitlen fyra och nio, såtillvida att läroplaner respektive undervisning behandlas där. Vidare erbjuder den valda ansatsen (3) möjligheter till användning av analysverktyg som är konstruerade inom andra vetenskapstraditioner än den filosofiska hermeneutiken. Med utgångspunkt i Ricoeur går det rentav att argumentera för att de distanserande och objektifierande momenten är nödvändiga för att tolkningarna ska kunna betraktas som trovärdiga. Vad detta innebär i klartext för den metodologi som tillämpas i studien kommer att klargöras i kapitlen fyra och nio. Slutligen innebär också valet av ansats (4) att tolkningarna måste legitimeras genom att göras transparenta och argumenteras för. Detta följer av den dialogiska rationalitet som tidigare nämnts.

Den filosofiska hermeneutiken tillhandahåller i och med ovanstående såväl ontologiska som epistemologiska utgångspunkter för utformningen av studien och för den metodologi som tillämpas.

Den fortsatta framställningens disposition

Texten är fortsättningsvis indelad i tolv kapitel. Kapitlen två och tre kan läsas som en teoretisk bakgrund till de båda delstudier – en dokumentstudie och en studie av undervisningspraktik – som följer. I kapitel två utvecklas det resonemang som skisserats i inledningens början. Där introduceras framför allt de i studien centrala begreppen social förståelse, ideologi, legitimering och kritik i en kontext, där utbildning ses som en traditionsburen ideologisk praktik. I detta kapitel introduceras också den preciserande objektifiering som görs av begreppet kritiskt kunskapsinnehåll som ”differentieringen i det sociala rummet”. Kapitel tre handlar om ämnet samhällskunskap, och kan till en del läsas som en motivering till valet att avgränsa studiens empiriska studieobjekt till vad som behandlas inom ramen för detta ämne. En förståelse av ämnesinnehållet som ideologiskt presenteras därmed. Dessutom görs en historisk tillbakablick, där de äldre styrdokumentens behandling av differentieringen i det sociala rummet belyses.

Två av de kapitel som därpå följer innehåller beskrivningar av de metodologiska överväganden och val som gjorts för de båda delstudierna. Det handlar om kapitlen fyra och nio. Den metodologi som använts för de båda delstudierna presenteras med andra ord inte i ett sammanhållet ”metodkapitel”, utan vad som bedömts vara specifik metodologi för dokumentstudien respektive studien av undervisningspraktiken får i stället sina placeringar närmast före de resultatkapitel (fem, sex och sju för dokumentstudien; tio och elva för praktikstudien) som hör till respektive delstudie. Såväl kapitel fyra som kapitel nio innehåller dessutom inledande avsnitt som kan läsas som delar av bakgrunden till respektive studie. I kapi-

tel fyra behandlas sålunda läroplaner, medan kapitel nio inleds med en redogörelse för vad undervisningspraktik ska förstås som i studien.

I kapitlen fem, sex och sju respektive tio och elva redovisas de tolkningar av de styrdokument och de delar av undervisningspraktiken i samhällskunskap som undersökts i de båda sammanhängande delstudierna. Dessa kapitel utgör med andra ord relativt empirinära delar av framställningen som är skrivna med studiens syfte som utgångspunkt.

De båda delstudierna avslutas med var sitt kapitel som kan läsas som sammanfattande analyser av de empiriska resultat som redovisats. I kapitel åtta sammanfattas och analyseras med andra ord resultaten från dokumentstudien. I kapitel tolv analyseras de delar av undervisningspraktiken som studerats. I det sistnämnda kapitlet kontextualiseras också resultaten från studien av undervisningspraktiken.

I kapitel tretton, slutligen, diskuteras resultaten från de båda delstudierna sammantagna. Där diskuteras också studiens resultat inom ramarna för det problem som formulerats i inledningen.

KAPITEL 2. UTBILDNING OCH SOCIAL FÖRSTÅELSE

I det här kapitlet presenteras vad de samband mellan utbildningsinnehåll och social förståelse som givits en något skissartad introduktion i inledningen ska förstås som. Kapitlet utgör därmed del av en teoribakgrund till de två delstudier som följer. Ett avstamp tas i utbildning som en kulturreproducerande praktik med ett moraliskt och politiskt innehåll som är politiskt omtvistat. En central tes i studien är att vad som utbildning bland annat bidrar till att reproducera är en kollektivt buren förståelse av de sociala sammanhang som människan ingår i. Denna sociala förståelse antas vara fångad i en existentiell spänning mellan legitimering och kritik, och utbildning kan därmed ses som en ideologisk praktik. Avslutningsvis objektifieras begreppet kritiskt kunskapsinnehåll, något som även innebär en precisering av studiens empiriska fokus.

Utbildning som en moralisk praktik

Inom de akademiska discipliner i Sverige och annorstädes som har människans formande i och till det som av Heidegger benämns ”medvaron” som sitt studieobjekt, har det länge varit närmast en truism att hävda att detta formande kan förstås i termer av kulturreproduktion. Oavsett om de processer som avses har kallats för ”uppfostran”, ”fostran”, ”socialisation”, ”edukation”, ”utbildning” eller ”bildning”, har det antagits att de innebär ett återskapande av kultur i vid mening[16].

Bertil Hammer, Sveriges förste pedagogikprofessor, beskrev vad han kallade uppfostran på följande sätt i sin installationsföreläsning i Uppsala den 8 oktober 1910: ”… den är en livsprocess, ett utvecklingsförlopp; den är de nya generationerna, som växa upp och växa in i samhällsliv och kultur; den är ett stycke historia: historien om kulturarvets överförande från släktled till släktled.” (Lindberg & Berge, 1988, s. 33). Och några år senare, 1916, förankrade filosofen John Dewey sitt resonemang om utbildningens roll i ett demokratiskt samhälle i en syn på uppfostran som till sitt innehåll liknar Hammers, de terminologiska skillnaderna till trots:

> När det [d.v.s. kontinuitet genom förnyelse av kollektiva erfarenheter] gäller människor följer med förnyelsen av den fysiska existensen att föreställningar, ideal, hopp, lycka, elände och vanor återskapas. Att varje erfarenhet fortlever genom förnyelse av

[16] Kultur är ett komplext begrepp, och dess möjliga innebörder är många (se Williams, 1988, s. 87-93). De resonemang som återges här torde emellertid utgå från den mycket inklusiva syn på kultur som formulerades av E.B. Tylor redan 1871: ”… that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”. (Tylor: *Primitive culture*, citerad i Thompson, 1990, s. 128).

> den sociala gruppen är ett bokstavligt faktum. I sin vidaste mening är utbildning och uppfostran redskapen för denna livets sociala kontinuitet. (Dewey, 1999, s. 36)

I en artikel som gavs ut första gången 1911 gav även Émile Durkheim uttryck för detta: ”Education is the influence exercised by adult generations on those that are not yet ready for social life. Its object is to arouse and to develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states which are demanded of him by both the political society as a whole and the special milieu for which he is specifically destined.” (Durkheim, 1956, s. 71). Dessa ”fysiska, intellektuella och moraliska tillstånd” preciseras i samma text till att gälla

> … a system of ideas, sentiments and practices which express in us, not our personality, but the group or different groups of which we are part; these are religious beliefs, moral beliefs and practices, national or professional traditions, collective opinions of every kind. Their totality forms the social being. To constitute this being in each of us is the end of education. (Durkheim, 1956, s. 72)

Såväl Dewey som Durkheim kan sägas beteckna startpunkter för viktiga teoritraditioner inom utbildningsforskningen. I de traditioner som utgår från Dewey återfinns bland annat den svenska läroplansorienterade didaktiktradition som behandlats i inledningen. Från Durkheim utgår till exempel Basil Bernstein (se Bernstein, 2000), och i viss mån även Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1999b; Bourdieu & Passeron, 2008).

Kulturreproduktion kan också sägas vara vad som har antagits kännetecknа det institutionaliserade och systematiserade formandet av människan, det vill säga utbildning i en mer vardagsterminologisk mening (se exempelvis Carr & Hartnett, 1996, s. 17-38). Även inom svensk pedagogik har synen på utbildning som en praktik som bidrar till kulturreproduktion blivit förvaltad i verk som kommit att bli betraktade som centrala inom disciplinen. Ulf P. Lundgren utgår explicit från durkheimianskt inspirerade utgångspunkter, såväl i den numera klassiska ”Att organisera omvärlden” (Lundgren, 1979) som i ett senare verk skrivet tillsammans med statsvetaren Bo Lindensjö (Lindensjö & Lundgren, 2000). Och även i texter skrivna i en rationalistisk teoritradition finns synen på utbildning som kulturreproduktion med som central utgångspunkt. Ett exempel ges i Forsberg och Wallin (2006b), där de läroplaner som utgör styrinstrument i skolan ses som kodifieringar av ”signifikanta värden, normer och kunskaper som anses nödvändiga för att leva och verka i ett samhälle…” (a.a., s. 8) och därmed även som uttryck för ”skolans reproduktiva och socialiserande funktion” (ibid.).

Som Forsberg och Wallin påpekar har begrepp som reproduktion och socialisation ”… en konservativ mening” (Forsberg & Wallin, 2006b, 8). Begreppen ger vid handen att vad utbildning åstadkommer är endast kopior av tidigare generationers erfarenheter och försanthållanden. Men samma författare pekar också på att begreppen av nödvändighet innehåller en slags spänning, i och med att ett samhälle aldrig är statiskt. Skolan kan därmed även sägas bidra till att reproducera kultur för att kunna möta kraven från samhällets föränderlighet, och en läroplan, konstaterar Forsberg och Wallin, är i denna mening ”… ett kollektivt uttryck för relationen mellan erfarenhet och förväntan.” (a.a., s. 9). Tomas Englund intar utifrån andra utgångspunkter en liknande position genom att hävda att utbildningssystemet är fångat i ett spänningsfält mellan social integration och social förändring (se Englund, 2005).

Reproduktion av det som i exemplen ovan förstås som ”kultur” kan sägas utgöra ett centralt tema även i den filosofiska hermeneutiktraditionen. Ett sådant återskapande – och i det här sammanhanget följaktligen även utbildning – sker nämligen genom människans deltagande i traditioner. Att sådana alltid tillhandahåller den förförståelse som såväl möjliggör som begränsar all tolkning och erfarenhet framhålls av såväl Heidegger (1993a; se t.ex. s. 42) som Gadamer (2004, s. 278-306). I den meningen äger all mänsklig praktik och erfarenhet rum inom ramen för olika traditioner. Begreppet ”tradition” kan alltså här sägas motsvara det som i andra sammanhang kallats ”kultur”, det vill säga sådant som på olika sätt traderats i den mänskliga medvaron. Utbildning är med andra ord förenad med tradition och innebär ett återskapande av själva traditionen, dess praktiker och dess kunskapsinnehåll (Gallagher, 1992; se även Dunne, 2005). Men detta återskapande av traditionen kan ske på två sätt: människan kan antingen bli dominerad av traditionen – varvid reproduktion i dess mest konservativa mening blir fallet – eller låta mötet med den innebära en transformering av det egna självet (Gallagher, 1992, s. 179-191; jfr Gadamer, 2004, s. 296).

Utifrån hermeneutiska utgångspunkter inbegriper utbildningserfarenhet – ”lärande” – alltid också på något sätt tillämpning, i och med att förståelse innebär att något görs relevant i den egna tillvaron. Utbildningserfarenheten är i denna mening också alltid självförståelse (Gallagher, 1992; jfr Gadamer, 2004, s. 306-336). Genom att förstå aspekter av den värld i vilken vi lever förstår vi också oss själva som en del av dessa aspekter.

I och med att utbildningserfarenheten inbegriper tillämpning och självförståelse, har den också alltid en moralisk dimension. Vad som här står på spel är alltså inget mindre än hur människan uppfattar sig själv och sina möjligheter i världen tillsammans med de som är hennes medmänniskor (Gallagher, 1992; jfr. Heidegger,

1993, s. 186-193). Utifrån ovanstående kan vi därmed förstå utbildning som en praktik i vilken praktiskt och moraliskt handlande människor formas.

Denna förståelse av utbildning som ett praktiskt och moraliskt projekt har rötter som går tillbaka ända till Aristoteles. I ”Politiken”, som tros ha skrivits ca 330 före Kristus, ges det han kallar uppfostran ett moraliskt innehåll genom att relateras till dygden. Uppfostran är dessutom en verksamhet som kan förstås som politisk:

> Att lagstiftaren framför allt bör vinnlägga sig om de ungas uppfostran lär ingen tvista om, ty i de stater där så inte sker är det till skada för statsskicken. Uppfostran bör utformas med hänsyn tagen till varje statsskick, eftersom det är varje statsskicks speciella karaktär som bevarar det och är dess ursprung, så som den demokratiska karaktären gör med demokratin och den oligarkiska med oligarkin. Den bättre karaktären ger alltid upphov till ett bättre statsskick. (Aristoteles, 1993, s. 503)

Utbildning är alltså moralisk *och* politisk till såväl innehåll som konsekvenser, genom att utrusta människor med dispositioner anpassade för olika typer av handlande i det som av Aristoteles betraktades som *praxis*, eller den praktiska och offentliga domän där människor interagerar med andra. På denna domän är handlandet av just moralisk och politisk art (Aristoteles, 2012, s. 23-26, 161-169).

Utbildning som en politisk praktik

Om det är en truism att påstå att utbildning bidrar till kulturreproduktion, så gäller detta även beträffande att det råder oenighet beträffande hur denna reproduktion ska gå till och vad som ska reproduceras respektive modifieras och transformeras. Denna oenighet är politisk i åtminstone två avseenden: den ska förstås som en politisk kamp mellan olika intressen i det sociala rummet, och den handlar i grunden om vilken typ av samhälle de människor som fostras i utbildningssystemet ska vara disponerade för.

I Carr och Hartnett (1996) hävdas att synen på utbildning är fångad i ett ideologiskt spänningsfält, som även innefattar synen på vad som utgör ett gott samhälle, vad som kännetecknar demokrati, och människors deltagande i politiska sammanhang. Frågor som handlar om utbildning är således sammanlänkade med politiska frågor, och utbildning kan därmed med fog karaktäriseras som en politisk praktik.

Flera författare har försökt visa att denna politiska oenighet om utbildningens syften och innehåll får till följd att utbildningspraktikerna i moderna västerländska stater innehåller interna inkonsekvenser och motstridigheter. Wilfred Carr och Anthony Hartnett menar (med hänvisning till Walter Feinberg) att skolan innehåller två huvudsakliga och sinsemellan konkurrerande ”paradigm”. I det första av

dessa sätts utbildning i relation till samhällets ekonomiska liv. Skolans roll att utbilda den framtida arbetskraften betonas. Människor ska alltså i första hand utbildas för att kunna bidra till återskapandet och expansionen av samhällets ekonomiska ordning, och kunskapernas bytesvärde blir därigenom ett centralt kriterium för vad undervisningen ska innehålla. Följaktligen är det också i huvudsak teknisk kunskap och instrumentella färdigheter som förespråkas. I det andra av de båda paradigm som Carr och Hartnett redogör för sätts utbildning i relation till samhällets sociala och politiska liv. Utbildning ska primärt syfta till att människor förbereds för deltagande i offentliga och politiska sammanhang, vilket leder till en betoning av andra former av kunskap jämfört med vad som förespråkas i det första paradigmet: politisk bildning, social förståelse, kulturell medvetenhet och kritisk kunskap (Carr & Hartnett, 1996, s. 20-26).

Dessa båda paradigm är snarlika två av de ”utbildningskonceptioner[17]” som enligt Tomas Englund utgör olika politiskt bestämda uttolkningar av principerna i den ”medborgerliga läroplanskod” som varit dominerande i den svenska skolan under 1900-talet. Uttolkningen och därmed utformningen av denna medborgerliga läroplanskod har varierat under århundradet i fråga[18]. Variationen kan förklaras med hur samhällsförhållandena och de politiska styrkeförhållandena utvecklats under samma tidsperiod. Den första av dessa båda konceptioner, som varit den dominerande, kallas av Englund för den vetenskapligt-rationella. Den är baserad på en instrumentell syn på utbildning som innebär en legitimering av den bestående sociala ordningen. Denna konception fick sina tydligaste uttryck genom grundskolans två första läroplaner, Lgr 62 och Lgr 69 (Englund, 2005; 1986a). Periodvis under efterkrigstiden har denna konception utmanats av en demokratisk konception, med en syn på utbildning som demokratifostrande i syfte att förändra den rådande samhällsordningen i en progressiv riktning. Denna uttolkning framgick enligt Englund tydligt redan i 1946 års skolkommissions betänkande, den utredning som förebådade införandet av den svenska grundskolan. Den demokratiska konceptionen kom även till uttryck på 1970-talet i den s.k. SIA-utredningen, där ”skolans aktiva fostrarroll till en demokrati och en demokratisk samhällssyn och människosyn underströks.” (Englund, 1986a, s. 30). Och i Lgr 80, den tredje av grundskolans läroplaner, betonades skolans ”aktivt demokratiska fostrarroll” genom att skolan

---

[17] De konceptioner som Englund resonerar utifrån är tre till antalet, men den s.k. ”patriarkaliska” konceptionen, där underdånighet inför konung, fosterland och kyrka betonas, har varit av mindre betydelse efter andra världskriget. Det är därför bara två konceptioner som berörs här.

[18] Englunds historiska studie sträcker sig fram till början av 1980-talet, d.v.s. till och med införandet av Lgr 80 som läroplan för grundskolan.

uppmanades understödja en demokratisk samhälls- och människosyn (Englund, 2005, s. 278).

Det tredje och sista exemplet är hämtat från den amerikanske utbildningsforskaren David Labaree, som i en artikel från 1997 konstaterar att utbildning traditionellt har inbegripit en kamp om tre distinkta men ofta sinsemellan konkurrerande värden: demokratisk jämlikhet, social rörlighet och social effektivitet. Av demokratisk jämlikhet som centralt värde följer ett syfte med utbildning som handlar om att bidra till utvecklandet av demokratiskt disponerade människor som kan delta på ett kritiskt informerat sätt i demokratiska samhällen. Detta innebär dessutom, menar Labaree, en syn på utbildning som *"a public good"* (Labaree, 1997, s. 43). Ifall man ställer den sociala rörligheten i centrum leder detta däremot till att utbildningens roll i att förse individer med en uppsättning privata resurser som de kan växla in på arbetsmarknaden i utbyte mot pengar, makt och prestige sätts i främsta rummet. Utbildning ses då som *"a private good"* (ibid.). Ifall tonvikten inom utbildning läggs på social effektivitet ställer detta krav på utbildningssystemet att utbilda arbetskraft som kan bidra till nationers och företags ekonomiska produktivitet. Utbildningen blir då primärt något offentligt gott, men även delvis något privat gott. (a.a.).

I alla tre exemplen – Carr och Hartnett, Englund och Labaree – sätts utbildningen in i ett ideologiskt spänningsfält. Framför allt Carr och Hartnett och Englund kopplar det de kallar för paradigm respektive konceptioner till olika politiska positioner, i en kontext som i Carrs och Hartnetts fall utgörs av den utbildningspolitiska diskussionen i Storbritannien under 1980- och 1990-talen, och i Englunds fall av motsvarande diskussion i Sverige under större delen av 1900-talet. Utbildning har i dessa sammanhang varit en del i vad som legat som insatser i en större politisk pott, i ett pågående spel om utformningen av det goda samhället. Som ett underliggande antagande i de resonemang vi stöter på i litteraturen verkar finnas att människor när de utbildas samtidigt görs disponerade för att ingå i en viss typ av samhälle. Ekonomiskt deltagande ställs mot politiskt sådant, instrumentalitet mot medveten moralisk fostran, och en privat medborgarroll mot en offentlig sådan.

Detta politiska spänningsfält har också historiska dimensioner. I Lindensjö och Lundgren (2000, s. 15-17) används begreppen "samtida reproduktion" respektive "historisk reproduktion" för att fånga in två olika typer av processer: dels de olika politiskt kanaliserade krav som ställs på utbildning i vår samtid och dels de historiskt formade uppfattningar om vad utbildning ska syfta till och innehålla som finns "avlagrade" i olika delar av själva utbildningssystemet. Förhållandet mellan dessa båda processer kan karaktäriseras i termer av konflikt.

Utbildning ska därmed ses som ett politiskt omtvistat fenomen och därmed också som en politisk praktik. Utgångspunkterna för de ståndpunkter som intas i diskussionen om utbildning återfinns i ett spänningsfält som är såväl politiskt som historiskt. I detta ingår inte bara olika sätt att se på utbildning, utan även uppfattningar om människors deltagande i samhällets politiska liv.

Social förståelse

Det som uppmärksamheten nu riktas mot är inte reproduktionen av tradition i allmänhet, utan återskapandet av de delar av traditionen som handlar om vad som karaktäriserar själva den mänskliga medvaron. Det är alltså vår socialt reproducerade förståelse av relationerna inom den sociala världen som här fortsättningsvis uppmärksammas och sätts i relation till utbildning som institutionaliserad praktik. Sådan förståelse kan reproduceras genom att människor tillägnar sig erfarenheter av att leva i olika positioner i en social ordning som äger någon form av varaktighet (Bourdieu, 1987, 1999b, 2010). Men den kan också traderas symboliskt i form av exempelvis bilder, texter, berättelser, vetenskapligt eller populärkulturellt grundade framställningar, språkliga konventioner och uttryck, med mera (Taylor, 2004), och på det sättet bli en del av de traditioner som återskapas som innehåll i utbildning och tillägnas som utbildningserfarenhet (Gallagher, 1992). I båda fallen kan alltså detta ses som formande av erfarenhet, och därmed också av den förförståelse inom vilken medvaron tolkas och förstås. Att förstå den sociala världen är nämligen att förstå den *som något* (Heidegger, 1993a, s. 193ff). *Vad* vi förstår den sociala världen *som* är av betydelse för hur vi handlar moraliskt och politiskt.

Såväl Paul Ricoeur som Charles Taylor har i sina texter behandlat vad de benämner som ”the social imaginary”. Med begreppet åsyftar de vår kollektiva och socialt burna djupförståelse av relationerna i den sociala världen (Ricoeur, 1986, s. 1-18; Ricoeur, 2008, s. 164-183, 239-262, 300-316; Taylor, 2004, s. 23-30). Taylor ger oss den mest utförliga utredningen av begreppet:

> By social imaginary, I mean something much broader and deeper than the intellectual schemes people may entertain when they think about social reality in a disengaged mode. I am thinking, rather, of the ways people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlie these expectations. (Taylor, 2004, s. 23)

Det handlar med andra ord om en förståelse som är latent och implicit och sammanvävd med vårt politiska och moraliska handlande. Den engelska originalterm

som betecknar den sociala förståelsen[19] – ”imaginary” – utgår från rotmorfemet *image*, som betyder bild. I metaforisk mening innehåller den sociala förståelsen alltså bilder, och det som i den här studien benämns och tolkas som ”samhällsbilder” ska ses som uttryck för social förståelse.

Det är viktigt att inse att denna sociala förståelse inte är någon slags ”överbyggnad” skild från vår praktiska verksamhet. Vårt praktiska handlande äger tvärtom rum i en symboliskt konstituerad förståelse: ”Is not the process of interpretation so primitive that in fact it is *constitutive* of the dimension of praxis?”, skriver Ricoeur (1986, s. 10; kursiv. i orig.). Taylor för ett liknande resonemang, i och med att han beskriver den sociala förståelsen såsom innefattad i en dubbelsidig relation till våra praktiker: ”If the understanding makes the practice possible, it is also true that it is the practice that largely carries the understanding. At any given time, we can speak of the ’repertory’ of collective actions at the disposal of a given group of society.” (Taylor, 2004, s. 25)

Den sociala förståelsen är dessutom på en och samma gång både saklig [*factual*] och normativ. Vi har en förståelse om hur saker och ting förhåller sig, men denna är sammanvävd med en förståelse om hur de borde förhålla sig (Taylor, 2004, s. 24). Paul Ricoeur utvecklar denna normativa aspekt av vad som kännetecknar den sociala förståelsen. Han menar att denna förståelse av relationerna mellan människor i den sociala världen i existentiell mening kännetecknas av att de genomkorsas av två ”axlar”. Den ena axeln löper mellan bilder av det närvarande och bilder av det frånvarande, det vill säga mellan hur vi förstår att den sociala världen faktiskt är ordnad och bilder av hur den skulle kunna vara ordnad. Ricoeur påvisar denna existentiella spänning mellan det närvarande och det frånvarande genom att diskutera relationen mellan ideologi och utopi. Den andra axeln fångar in hur människor kan förhålla sig till en social ordning: vi kan vara fascinerade av den eller förhålla oss kritiskt till den. Dessa båda axlar visar sig sammanfalla, när Ricoeur diskuterar de uttryck det imaginära tar sig i mänskliga praktiker. Där sker

---

[19] Som term betraktat är *”social imaginary”* svåröversättligt: det enda svenska substantiv som kan sägas ligga nära till hands är ”fantasi”. Detta är också den översättning av franskans och engelskans *imagination* som används i Kristensson Uggla (1994, se s. 343f). Anledningarna till att *imaginary* trots detta inte översätts med ”fantasi” är tre till antalet: Termen kan associeras med inbillade ”hjärnspöken”, den saknar den engelska termens tydliga referenser till bild (*image*) och därmed till symboliska gestaltningar, och *social imaginary* är ett begrepp som också använts av andra politiskt orienterade filosofer, bland annat Castoriadis och Lefort (se Thompson, 1984, s. 16-41). Här används därför den egna översättningen *social förståelse* som beteckning på människans förståelse av den sociala världen.

å ena sidan en legitimering av den sociala ordningen och å andra sidan även kritik av samma ordning[20] (Ricoeur, 1986, s. 1-18; Ricoeur, 2008, s. 164-183, 239-262, 300-316). Taylor uttrycker detta lite enklare: ”It ought to be clear [---] that our images of moral order, although they make sense of some of our actions, are by no means necessarily tilted toward the status quo. They may also underlie revolutionary practice, [---], just as they may underwrite the establishment.” (Taylor, 2004, s. 28)

Denna spänning mellan legitimering och kritik är tveklöst en ideologisk sådan. Den förståelse av sociala relationer som reproduceras i en praktik som utbildning är av betydelse för hur elever formas som moraliskt och politiskt handlande människor. Skolan bidrar med andra ord till att forma den repertoar av bilder [*images*] och handlingar, som kan användas för att främja sociala krafters intressen av att vidmakthålla eller utmana dominansförhållandena i dessa relationer (jfr. Apple, Au & Gandin, 2009). Det handlar därigenom om intressen som kan ses som politiska. Kopplingen mellan social förståelse och ideologi torde framgå än mer tydligt ifall man dessutom utgår från Terry Eagletons medvetet vida definition av det senare: ”… any significant conjuncture between discourse and political interests.” (Eagleton, 2007, s. 221)

Det kan alltså konstateras, att i och med att utbildning reproducerar social förståelse genom att på olika sätt gestalta relationerna i den sociala världen, så är innehållet i utbildning också fångat i en spänning mellan legitimering och kritik av dessa relationer. Därmed kan formandet av utbildningserfarenhet också sägas innehålla en ideologisk och således också en politisk-moralisk dimension.

Innan resonemanget om denna ideologiska dimension av utbildning fortsätter, ska själva begreppet ideologi och vad det kan beteckna behandlas.

Ideologi och makt

Ideologibegreppet är komplext. I Eagleton (2007, s. 1f) räknas inte mindre än sexton (!) olika definitioner av begreppet upp. Det är också ett begrepp med en mer än tvåhundraårig historia, vilket kan förklara en del av den mångtydighet det bär på (a.a.; se även Liedman, 1989, och Thompson, 1990, s. 28-52). Även om det här kan sägas vara viktigare att förhålla sig till mångtydigheten och de teoretiska labyrinter som hänger samman med denna, finns det ändå en begreppshistorisk aspekt – tillika en nutidshistorisk sådan – som måste diskuteras i korthet, för att begreppets legitimitet inom nutida forskning ska kunna anses vara motiverad.

[20] Detta är de huvudsakliga innebörderna som Ricoeur ger ideologi respektive utopi, de två ”imaginativa praktiker” där social förståelse enligt samme författare produceras.

Ideologi är ett av de begreppsliga barn som kan sägas ha blivit bortspolade med det teoretiska badvattnet under de senaste decennierna, när många forskare övergivit marxistiska teoribildningar i samband med att dessa utsatts för (i flera bemärkelser berättigad) postmodernistiskt och poststrukturalistiskt inspirerad kritik[21] (Eagleton, 2007; Thompson, 1990). Ett av skälen till att ideologibegreppet setts som problematiskt är att det kan sägas utgå från en syn på makt där denna betraktas som situerad i bestämda positioner i samhället, till skillnad från det av Foucault inspirerade synsätt, som innebär att makt är "cirkulerande" och relationell (Barrett, 1991; Eagleton, 2007). Valet att här använda ideologibegreppet innebär med andra ord samtidigt valet av ett maktbegrepp som skiljer sig från det som formulerats av Foucault: det handlar närmare bestämt om ett dispositionellt maktbegrepp, enligt vilket makt kan definieras som en kapacitet hos människor. En sådan kapacitet behöver inte vara individuell, och den är i högsta grad grundad i socialt fördelade och tillägnade resurser (Morriss, 2002). Ideologibegreppet kan betraktas som svårersättligt när det handlar om att fånga in de samband som finns mellan social förståelse och sociopolitiska intressen, något som även påpekas i Eagleton (2007) och Thompson (1990). Även om det finns undantag, så innefattar de flesta definitionerna av ideologi på något sätt föreställningar om sådana samband (Eagleton, 2007; Thompson, 1990).

Det finns alltså begreppsliga samband mellan å ena sidan ideologi och å andra sidan makt och dominans. Men vad omfattas då mer precist av dessa samband? Inom de teoritraditioner i vilka ideologibegreppet använts har det sedan gammalt funnits en oenighet om huruvida ideologi ska ses som ett brett och neutralt begrepp, innefattande diskursiva uttryck för såväl dominerande makt som opposition, eller mer snävt som den "mening i maktens tjänst", som John B. Thompson argumenterar för användningen av (Thompson, 1990, s. 52-73). Neutrala uppfattningar om ideologibegreppet har uttryckts av till exempel marxistiska teoretiker som Lenin, Georg Lukács (Thompson, 1990, s. 44-47) och Antonio Gramsci (Gramsci, 2000, s. 199; se även Eagleton, 2007, s. 112-123), men även i den syn på ideologi som socialt förankrade "världsåskådningar" som återfinns i Karl Mannheims kunskapssociologi (Eagleton, 2007, s. 106-110). Uppfattningen om ideologi som "mening i maktens tjänst" kan exemplifieras med flera av de uppfattningar om begreppet som uttryckts av Marx (a.a., s. 63-91), men även av Norman Fairclough (2001), som uttryckligen kopplar ideologi till dominerande grupper och intressen. Ideologi kopplas med andra ord här till *makten över* andra människor.

Ifall man utgår från en utvidgning av maktbegreppet, som innebär att makten över andra människor reduceras till en variant av människors *makt att* utföra saker (Lu-

[21] För en detaljerad skildring av innehållet i denna kritik, se Barrett (1991).

kes, 2005, s. 69-74; Morriss, 2002, s. 32-34), får det konsekvenser även för hur man kan uppfatta ideologi, åtminstone ifall man behåller kravet på att definitionen av ideologi ska innehålla en koppling mellan ideologi och makt. Människors makt att utföra något innefattar nämligen också vad de har kapacitet att företa sig i sociala och politiska praktiker. Och vad de företar sig i sådana praktiker är bland annat att på olika sätt och tillsammans med andra göra motstånd[22] – ibland rentav med framgång – mot de sociala krafter som utövar makt över dem. För att sådan oppositionell social – och politisk – kollektiv handling ska vara möjlig, krävs emellertid dels att det går att föreställa sig den önskade sociala förändringen såsom möjlig att få till stånd, och dels att den kan betraktas som berättigad. De människor som handlar i syfte att få till stånd en social och politisk förändring måste alltså i sin sociala repertoar ha tillgång till handlingar som kan förstås som ändamålsenliga och legitima i relation till det aktuella syftet. Och i sådana fall, när den sociala förståelsen genom att vara såväl saklig som normativ kan användas för att utmana en rådande ordning, underbygger och legitimerar den ett politiskt anspråk. Den används ideologiskt.

Ideologi kan alltså genom att vara rotad i vår sociala förståelse såväl användas för att legitimera de aspekter på makt som kan karaktäriseras i termer av människors makt över andra, som för att utmana rådande dominansförhållanden. Den kan därigenom liknas vid ett tveeggat svärd, där den ena eggen är legitimerande och den andra eggen är kritisk. Och en sådan förståelse av ideologi är, som visats här, förenlig med en syn på ideologi som ett fenomen kopplat till makt.

De samhällsbilder som finns i den sociala förståelsen kan med andra ord fungera ideologiskt i kraft av att kunna användas för att förankra sociopolitiska anspråk i vad som i medvaron betraktas som berättigat i en social verklighet. Som Ricoeur påpekar gäller detta även akademiskt producerade bilder (Ricoeur, 2008, s. 239-262). Det ideologibegrepp som används här tar alltså inte fasta på ideologins epistemologiska status. Ideologi omfattar därmed mer än det som i framför allt marxistiska teoribildningar ofta beskrivits som ”falskt medvetande”. Det innebär givetvis inte att ideologiska samhällsbilder alltid utgår från välinformerade tolkningar av relationerna i den sociala världen. Det innebär kort och gott att en utsagas sanningshalt inte är avgörande för ifall den ska betraktas som ideologisk.

---

[22] Vi kan i detta sammanhang erinra oss Hannah Arendts argumentation för att begreppet makt ”… hänför sig till den mänskliga förmågan att inte bara handla utan handla i samförstånd (*act in concert*).” (Arendt, 2008, s. 45; parentesens översättning från den svenska utgåvan). Kollektiv politisk handling i syfte att få till stånd en förändring av den rådande sociala ordningen kan enligt detta förstås som maktutövning.

Ideologi finns alltså i den mänskliga medvaron. Den ska förstås som socialt och kulturellt buren snarare än som ett kognitivt ”medvetande”. Ideologi diskuteras ofta i relation till vad som uppfattas som dess ”sociala determinanter”, det vill säga de samhälleliga företeelser som antas utgöra dess förklaringar i funktionell eller kausal mening (Geertz, 1973a; Ricoeur, 2008, s. 239-262). I kapitel 4 kommer det att framgå att denna fråga faller utanför denna studies ramar. Vad som här kan sägas göra ideologi intressant som fenomen är i stället hur den genom att operera i sammanhang som är praktiska har betydelse för människors politiska och moraliska handlande. Ett sådant sammanhang är utbildning, som genom att reproducera social förståelse också kan sägas ha ett ideologiskt innehåll. Den fostran som äger rum i skolan är sålunda också en ideologisk fostran. ”Ideology”, skriver Paul Ricoeur, ”falls within what could be called a theory of social motivation; it is to social praxis what a motive is to an individual project” (Ricoeur, 2008, s. 242). Den opererar dessutom ”… behind our backs, rather than appearing as a theme before our eyes” (a.a., s. 244). Ideologi betraktas i denna mening här som *latent* snarare än som *manifest*, för att använda en distinktion hämtad från Liedman (1989). Med latent ideologi menas ideologi som är dold under ytan, till skillnad från manifest ideologi, som bekänner sig själv som ideologisk (a.a.).

Att ideologi utgör en aspekt av vad som här förstås som en socialt buren förståelse innebär i sin tur att den också har en förankring i traditionell symbolik. Detta har framhållits av bland annat den av Ricoeur inspirerade sociologen John B. Thompson, som menar att ideologin ”… constitute symbols and slogans, customs and traditions, which move people or hold them back, propel them or constrain them…” (Thompson, 1990, s. 41). Vad som här tas fasta på är därmed också ideologins traditionalitet: genom användningen av traditionell symbolik kan ideologin legitimera företeelser genom att få dem att framstå som etablerade och beprövade.

Legitimering och kritik

Att en social ordning legitimeras innebär att den framställs som rättvis och värd stöd (Thompson, 1990, s. 61, Weber, 1978, s. 31-38, 212-301). Legitimering kan ta sig flera olika former. Sådana former diskuteras i såväl Eagleton (2007, s. 33-61) som Thompson (1990, s. 60-67), och det följande kan, där inte annat anges, ses som baserat på en fri tolkning av vad som i dessa källor ter sig som relevant för det som här ska studeras. En form som legitimering kan ges är *rationalisering*, vilket innebär att det som ska legitimeras, till exempel en dominansrelation, framställs som ordnat enligt en plan eller en legal princip. En annan form är *universalisering*, vilket innebär att något legitimeras genom att framställas som allmängiltigt och därmed å ena sidan i en mening oundvikligt, men å andra sidan också som tillgängligt för envar. En tredje form är *naturalisering*, som innebär att något legitimeras genom att

bli framställas som naturligt eller som överensstämmande med hur saker och ting uppfattas vara. Terry Eagleton har liknat denna form av legitimering vid ”… a *reification* of social life” (Eagleton, 2007, s. 59; kursiv. i orig.). En fjärde form, som också diskuteras i Skeggs (2000) är *dissimulering*, vilket enkelt uttryckt betyder att dominansrelationer kan upprätthållas genom att döljas, förnekas eller skymmas. En femte form, som emellertid inte behandlas av vare sig Eagleton eller Thompson men som tydliggörs i exempelvis Best (2005), är att företeelser framställs som *funktionella*. Som exempel kan här framhållas att inkomstskillnader i strukturfunktionalistisk sociologi (dess parsonska variant) framställts som funktionella och därmed berättigade genom att tillhandahålla vad som betraktats som ett för arbetsdelningen nödvändigt belönings- och incitamentsystem (se även Boglind, 2003). I Weber (1978, s. 36f) anges ytterligare två former av legitimering som är intressanta i det här sammanhanget. Sociala företeelser kan äga legitimitet i kraft av att uppfattas som *traditionella*. Vi känner igen detta från det resonemang om ideologins traditionalitet som tidigare presenterats. Den andra av de båda legitimeringsformer som hämtats från Weber är *legalitet*, som innebär att en social företeelse anses äga legitimitet i kraft av att uppfattas som formellt riktig.

Kritik är ett epistemologiskt laddat begrepp. Innebörden i begreppet hänger med andra ord ihop med vilka sanningskriterier man utgår från. Realistiska teoribildningar, som dominerat inom exempelvis marxismen, kan sägas utgöra variationer på ett och samma epistemologiska tema. Sanningens yttersta kriterium ligger där i dess objektiva överensstämmelse med verkligheten, och kritik innebär därför en strävan efter att skala bort det skenbara och falska för att visa hur verkligheten egentligen är beskaffad (se Eagleton, 2007). Inom pragmatismen däremot, där människans möjligheter att nå en med den sociala verkligheten exakt korresponderande kunskap betraktas med skepsis, handlar i stället kritik om att hitta möjligheter i en social praktik. Den kritiska potentialen återfinns i det öppna samtalets värdering av olika arguments användbarhet (Biesta, 1998; Rorty, 2003).

Inte heller inom den filosofiska hermeneutiken erkänns realismens korrespondenskriterium. I Heidegger (1993a, s. 274-287) utgår resonemanget om sanning från det grekiska begreppet *aletheia*, som betyder upptäckthet, oförborgadhet eller upplåtenhet. Det sanna har alltså *visat sig vara* sant i människans tillvaro. Med andra ord ska sanning betraktas som något som uppnås historiskt, och detta innebär en syn på kritik som betyder att denna alltid måste såväl utgå från som ifrågasätta de kunskapstraditioner människan är inkastad i.

Nyckelbegreppet inom hermeneutikens kritiksyn är *distans*. Det är endast genom distansering, det vill säga genom att betrakta något från ett historiskt eller teoretiskt avstånd, som det är möjligt att ”… confronting the critical question of the way

in which preunderstanding and prejudice are mixed". (Ricoeur, 2008, s. 289). Samtidigt går det i princip inte att hitta utgångspunkter för kritiken utanför kunskapstraditionerna. Distanseringen kan alltså aldrig bli fullständig, och kritiken är alltid del av en tradition (a.a., s. 239-262, 263-299).

I de sammanhang som här är aktuella kan hermeneutiken också sägas insistera på att tillbörlig uppmärksamhet ägnas innehållet i utbildning. Utbildning handlar med andra ord om något. Shaun Gallagher argumenterar med utgångspunkt i Heidegger (1993a; 1993b) och Gadamer (2004) att utbildningserfarenhet uppvisar en hermeneutiskt cirkulär struktur. Förståelse innebär en ständigt pågående process i vilken det mänskliga självet kastas ut ur sig självt mot vad som är nytt, främmande och obekant och mot detta projicerar sina egna möjligheter (sitt kunnavara, med Heideggers ord). Huvudrollen i detta skeende spelas inte av ett individuellt "subjekt", utan av ämnesinnehållet, det vill säga det som utbildningen handlar *om*:

> Learning requires a self-transcendence which displaces subjectivity. In this regard, it is not so much the self which, under its own power, displaces itself, but the subject matter, the unfamiliar, which initiates the challenge to the fore-structure of understanding, and thus to familiar context and tradition. If self-transcendence starts from the self, it is not a "self-start". It is more the case that the self is startled out of itself in its encounter with the unknown. (Gallagher, 1992, s. 182)

Att ämnesinnehållet ges denna betydelse är inget eget påhitt från Gallaghers sida, utan ligger helt i linje med idéer som är centrala inom den filosofiska hermeneutiken. Gadamer beskriver tolkning som en dialog om den sak (*die Sache*) som utgör frågan i en text (Gadamer, 2004, s. 268-306), och Ricoeur hävdar att vad han kallar "diskurs" (språkliga händelser eller yttranden) alltid har en referent, det vill säga den handlar alltid om något (Ricoeur, 2008, s. 121-139, 263-299). Gallagher kan alltså sägas applicera detta i en kontext som handlar om formandet av utbildningserfarenhet, och genom att göra detta argumenterar han även för ämnesinnehållets centralitet i detta sammanhang.

Det är denna centralitet hos ämnesinnehållet som måste tas med i beräkningen ifall det hermeneutiska kritikbegreppets fulla teoretiska innebörd i utbildningssammanhang ska kunna förstås. Kritik är inte någon "förmåga" inuti elevers huvuden, utan en *produktion av ny mening* som blir möjlig när något förut obekant skapar en spänning med vad som redan är bekant för tolkaren, och på detta sätt tillåter världen att upplåta sig i ett nytt ljus. Denna spänning kan bara komma till stånd genom en dialektik mellan närhet och distans: tolkaren måste kunna relatera det främmande till vad som redan är känt (annars påkallar ämnesinnehållet ingen

uppmärksamhet), och på samma gång måste det finnas en tillräcklig distans mellan de båda horisonterna (den metafor som används av Gadamer) för att skeendet ska vara produktivt. Annars finns det inget obekant som kan bearbeta det redan bekanta (Gallagher, 1992, s. 136ff; se även Gadamer, 2004, s. 291-306, 363-371). Så om de samhällsbilder som gestaltas i en utbildningspraktik ska kunna tillåta ens den minsta möjlighet till kritik, måste de skilja sig från och i en mening även utmana de vanliga fördomarna om sociala relationer i den värld i vilken eleverna lever sina liv. Av det tidigare resonemanget följer också att om förståelsen ska kunna tillägnas i form av en kunskap om det egna politiska och moraliska handlandets möjligheter i denna värld, måste utbildningen tillåta eleverna att bli involverade i det spel mellan närhet och distans som initieras av ett kritiskt innehåll i undervisningen. De måste med andra ord kunna relatera innehållet till sin egen tillvaro, samtidigt som den sociala världen och därmed också deras egen tillvaro måste kunna ses i ett nytt ljus. Det är sådant innehåll som här benämns *kritiskt kunskapsinnehåll*. Såväl det som i Nussbaum (1997) benämns ”narrativ fantasi”, och som innebär en förmåga att sätta sig in i andra människors livsbetingelser och relatera dem kritiskt till den egna tillvaron (Nussbaum, 1997, s. 10f, 85-112), och det som i Gutmann (1987) kallas för ”kritisk deliberation”, med vilket menas en ”… capacity to understand and to evaluate competing conceptions of the good life and the good society” (Gutmann, 1987, s. 44), kan utifrån ovanstående resonemang sägas förutsätta ett kritiskt kunskapsinnehåll.

Paul Ricoeur har explicitgjort den hermeneutiska synen på de villkor under vilka kritik – i det sammanhang det handlar om här mer specifikt *ideologikritik* – opererar. Kritisk reflektion kan i enlighet med denna syn aldrig vara total, eftersom all objektifierande kunskap om vår position i den sociala världen föregås av en tillhörighetsrelation: ”Before any critical distance we belong to a history, to a class, to a nation, to a culture, to one of several traditions” (Ricoeur, 2008, s. 259). Kunskapen kan emellertid komma att åtnjuta en relativ autonomi genom distanseringsfaktorn. Tillhörighet och distansering – närhet och distans, med andra ord – ses alltså här som kritikens dialektiskt motsatta ”ingredienser”. Ricoeur avslutar med att föreslå vad som ska ses som den ”riktiga användningen” [*the correct usage*] av ideologikritik: ”From the whole of this mediation it follows that the critique of ideology is a task that must always be begun, but that in principle can never be completed” (a.a., s. 261f). Enligt detta finns det i existentialontologisk mening ett ständigt behov av kritik, som följer av de begränsningar för reflektion som bestäms av tillhörighetsrelationerna i tillvaron. Men de villkor som klargörs av Ricoeur innebär också, genom att reflektionen aldrig kan bli total, att den heller aldrig kan rikta några sanningsanspråk ovanför och bortom vad som kan framstå som välinformerat i dialog och konversation. En doktrinär kritik blir själv en legitimerande ideologi.

Det sociala rummets differentiering

Vad kan då ett kritiskt kunskapsinnehåll utgöras av? Och vilka är de vardagliga fördomar som ett sådant innehåll kan sägas utmana? Det har blivit dags att presentera inte bara mördaren i den här berättelsen, utan även hans offer. Vad är det i mer konkret bemärkelse som den här studien handlar om?

Charles Taylor har skrivit om den individcentrering som enligt honom kommit att karaktärisera den sociala förståelsen i det moderna västerlandet. Det är en skildring av hur vår sociala förståelse utvecklats som en del av samhällets sekularisering. Individen förstås inte längre som inbäddad[23] i en social ordning som samtidigt är en religiös sådan. Vi ser inte längre det sociala livet som oupplösligt sammanflätat med det religiösa, den sociala gruppen i sin helhet är inte längre den primära aktören i rituella sammanhang, och den sociala ordningen ses inte längre såsom reflekterande en kosmisk ordning sanktionerad av en högre makt (Taylor, 2004, s. 3-22).

I vår moderna västerländska sociala självförståelse är i stället *individen* utgångspunkten för all social ordning. Individen föregår varje form av samhällsordning, som betraktas som resultat av frivilliga överenskommelser mellan fria, jämlika och rationella individer. Den normativa princip som återfinns i centrum av denna ordning innebär att samhället ska möjliggöra ömsesidig respekt och ömsesidig nytta för de individer som det utgörs av. Samhällsorganisationen och de sociala skillnader som återfinns i denna legitimeras alltså med utgångspunkt i dess instrumentalitet: det samhälle som på ett effektivt sätt kan bidra till den ömsesidiga nyttan ses som legitimt (Taylor, 2004, s. 3-22).

Detta sätt att förstå samhället utgjorde från början – i skrifter av Grotius (1583-1645) och Locke (1632-1704) – vad som kan kallas teori. Därefter har det ”migrerat” längs tre axlar. För det första har det kommit att omfattas av allt fler människor i de västerländska samhällena. För det andra har vad som från början var en explicit teori kommit att bli en central del av den underförstådda sociala självförståelse som möjliggör social praktik. Och för det tredje har det kommit att få en normativ innebörd: det är individen som *ska* utgöra den sociala ordningens utgångspunkt. Det politiska samhället görs till ett instrument för något som ses som i grunden förpolitiskt (Taylor, 2004, s. 3-22).

Förutsatt att ovanstående beskrivning äger giltighet kan den få utgöra en av premisserna i en slutledning: Om den individualistiska samhällsbild som Taylor beskriver dominerar den sociala förståelsen i det samhälle som skolans elever växer

[23] Eng. *embedded*.

upp i, och om kritik förutsätter den distansering som betonas av Gadamer, Ricoeur och Gallagher, då måste det kunskapsinnehåll som gör anspråk på att benämnas som kritiskt kunna utmana den individcentrerade samhällsbilden. Det följer också av de ontologiska utgångspunkter som här hämtats från hermeneutiken att en bild av samhället som utgår från enskilda individer kan betraktas som problematisk. Ifall tillvaron är en medvaro som människan kastas in i, som Heidegger hävdar (Heidegger, 1993a, se fr.a. s. 155-171), kan individen inte föregå de sociala sammanhangen. Den objektifiering av begreppet kritiskt kunskapsinnehåll som här gjorts till empiriskt studieobjekt har i stället utgått från de sociala dimensionerna i den mänskliga tillvaron. Det kritiska kunskapsinnehåll som studeras här handlar närmare bestämt om vad som med en terminologi lånad från Pierre Bourdieu kallas *det sociala rummets differentiering* (Bourdieu, 1987, 1989, 1999b, 2010).

Att det sociala rummets differentiering här studeras som ett *kunskapsinnehåll* innebär att det inte nödvändigtvis utgör ett integrerat undervisningsinnehåll, tematiskt avskilt från andra rubricerade innehållsområden. I Englund (1990) definieras ett kunskapsinnehåll som ett ”… teoretiskt avgränsat relationellt innehållsområde som exempelvis relationen individ-samhälle, individ-natur etc och som kan uppfattas och historiskt har uppfattats på skilda sätt med olika didaktiska implikationer” (Englund, 1990, s. 21). Som kunskapsinnehåll kan differentieringen i det sociala rummet med andra ord förekomma som en aspekt av de tematiskt integrerade undervisningsinnehåll (till exempel politik, ekonomi, lag och rätt) som undervisningen utgörs av.

Att kunskapsinnehållet här objektifieras som differentieringen i det sociala rummet innebär att det får ett antal kännetecken som gör att det kan betraktas som kritiskt i förhållande till den individcentrerade samhällsbild som enligt Taylor är dominerande i vår förståelse av de sociala och politisk-moraliska sammanhang i vilka vi ingår.

Det handlar för det första om att människans tillvaro betraktas som *social*. Bourdieu liknar alltså samhället vid ett socialt rum. Detta rum är differentierat med avseende på människors tillträde till olika typer av resurser: ekonomiska, kulturella, sociala och symboliska[24]. Bourdieu kallar dessa resurstyper för ”kapital”. Gemensamt för alla resurstyperna är att de kan fungera som tillgångar endast under förutsättning att det finns en marknad för dem, det vill säga människor och institutioner som är disponerade att uppfatta och erkänna dem som värdefulla.

[24] Denna uppdelning av resurser i olika typer av kapital är en teoretisk konstruktion som genomförts för att synliggöra vissa aspekter på sociala relationer, vilket också medges av Bourdieu (Bourdieu, 1999b).

Gemensamt för dem är också att de produceras och upprätthålls genom någon form av arbete. Såväl ekonomiska som symboliska resurser ska därför förstås som materiella. Resurser kan överföras från en generation till nästa inom samhälleliga institutioner, till exempel inom familjen, och de är också ömsesidigt ”konverteringsbara”, så att till exempel en utbildning med hög symbolisk legitimitet kan ge tillträde till ett välavlönat arbete (Bourdieu, 1987, 1989, 1999b, 2010; se även Broady, 1991).

I detta kunskapsinnehåll tillmäts också *resurser* betydelse i tillvaron. Det är de resurser av olika slag som människor har tillgång till som avgör vilka positioner i samhället som står öppna för dem. Bourdieu liknar samhället vid ett socialt rum med tre dimensioner. Tillträdet till positionerna i detta rum avgörs dels av den totala volymen hos de resurser människor förfogar över (den första dimensionen) och dels av resursernas sammansättning (den andra dimensionen). Resursernas volym och sammansättning förändras över tid (den tredje dimensionen), varför sociala positioner ska uppfattas som ingående i banor snarare än som statiska punkter i det sociala rummet (se speciellt Bourdieu, 1987).

Att människan rör sig i olika positioner i det sociala rummet har betydelse för själva människoblivandet. Erfarenheterna av att befinna sig på en viss position i det sociala rummet och av de resurstillgångar som därigenom medges eller förnekas blir nämligen förkroppsligade som en människas ”habitus”. Habitus är det begrepp Bourdieu använder för att fånga in sambandet mellan å ena sidan människors sociala erfarenheter och å andra sidan de system av dispositioner med vilka de förstår, orienterar sig i och handlar i den sociala världen. (Bourdieu, 1999b; se även Broady, 1991).

Bourdieus bild av samhället är vidare vald för att den medger en *relationell* förståelse av människan och av de processer som äger rum i samhället. Användandet av rumslighetsmetaforen handlar också om just detta: ”Denna föreställning om en skillnad, ett avstånd, är grundläggande för själva begreppet *rum*, en mängd åtskilda och samtidigt existerande positioner som är yttre i förhållande till varandra och som definieras i förhållandet till varandra genom deras *ömsesidiga exterioritet* och genom närhets- och avståndsrelationer samt genom ordningsrelationer, exempelvis ovanför, nedanför och *mellan*.” (Bourdieu, 1999b, s. 16; kursiv. i orig.)

Den valda objektifieringen leder dessutom till att kunskapsinnehållet ges ett uttalat *konfliktperspektiv*. I samhället äger enligt Bourdieu ständigt en kamp om resurser och tillträde till olika positioner rum. Denna kamp handlar emellertid inte enbart om de resurser som kan besittas av varje enskild människa, utan även om vilka föreställningar om den sociala världen och dess differentiering som ska äga legiti-

mitet på olika områden i samhället (olika *fält*, enligt Bourdieus terminologi). I det sociala rummet pågår alltså en *symbolisk kamp* (Bourdieu, 1987).

Ett annat skäl till att välja det av Bourdieu formulerade sättet att förstå samhället som det kunskapsinnehåll som studeras är att det kan användas för att fånga in gestaltningar av *olika typer* av sociala skillnader. Det som av tradition brukar kallas ”klass” eller ”socioekonomisk status” är alltså inte den enda skillnadsdimension som kan förstås, eftersom exempelvis etnicitet, genus och sexualitet kan ses som instanser av det som Bourdieu beskriver i termer av dominans ”som utövas i kraft av en symbolisk princip” (Bourdieu, 1999a, s. 12). En människas identitet kan alltså ses som en resurs. Ifall denna resurs verkligen är en tillgång beror på om den erkänns som legitim i den symboliska kamp som ständigt pågår i det sociala rummet (Bourdieu, 1987; se även Skeggs, 2000).

Det sociala rummets differentiering som objektifiering av begreppet kritiskt kunskapsinnehåll innebär i den här studien ett upprättande av en kritisk utgångspunkt i två avseenden. Dels handlar det om att en bild som tecknats utifrån en explicit kritisk ambition valts. Att tolka de samhällsbilder som gestaltas i utbildningssammanhang *som* bilder av det sociala rummets differentiering innebär att utgångspunkterna för tolkningen inte söks hos de tolkade fenomenen själva. Det är med andra ord inte utbildningssystemets explicita syften och begreppsliga självförståelse som utgör startblocken i undersökningen. Detta ska ses som en teoretisk distansering från det som studeras. Dels kan det som beskrivits ovan också sägas fånga in kritiska aspekter på den mänskliga medvaron som kan ses som väsentliga delar i det kunskapsinnehåll som handlar om relationerna i den sociala världen. Detta innebär ingen förväntan om att undervisningen i samhällskunskap ska utgå från Bourdieu. Däremot innebär det att en fråga ställs som handlar om hur dessa aspekter – den sociala rumsligheten och dess relationalitet, formandet av människan i ett socialt sammanhang, den differentierade tillgången till olika former av resurser och det uttalade konfliktperspektivet – gestaltas i styrdokumentstexter och undervisningspraktik. Det sociala rummets differentiering används med andra ord som en objektifiering av begreppet kritiskt kunskapsinnehåll.

KAPITEL 3. SAMHÄLLSKUNSKAP MELLAN LEGITIMERING OCH KRITIK

I det här kapitlet motiveras den avgränsning till samhällskunskap och undervisningen i detta ämne som görs i studien. Kapitlet kan även läsas som del av bakgrunden till de båda delstudier som följer. Tre med varandra sammanhängande aspekter på ämnet behandlas i var sitt avsnitt. I det första avsnittet argumenteras för att ämnet har ett politiskt och moraliskt innehåll som är inbäddat i ett ideologiskt spänningsfält. Ämnet kan betraktas som en praktik fångad mellan legitimering och kritik. Framställningen i detta avsnitt utgår till stor del från Tomas Englunds tes om att olika utbildningskonceptioner gått att uttolka i svensk samhällsorientering under 1900-talet (Englund, 1986a, 1986b, 2005). I det andra avsnittet diskuteras den så kallade objektivitetsprincipen, som enligt Englund är en av de huvudprinciper (determinanter) som legat till grund för utformningen av ämnet i grundskolan. Att objektivitetsprincipen behandlas här kan motiveras utifrån den tes som presenterats i det föregående kapitlet om att den förståelse av förhållanden i den sociala världen som reproduceras i utbildning är fångad i en existentiell spänning mellan legitimering och kritik. Denna tes kan nämligen förstås som en problematisering av objektivitetsprincipen. Det tredje avsnittet handlar om hur det sociala rummets differentiering behandlats som kunskapsinnehåll i de styrdokument som gällt för samhällskunskapsämnet i grundskolan.

I samtliga tre avsnitt görs exemplifieringar av hur styrdokumenten behandlat de teman som diskuteras. Framställningen gör emellertid halt inför den läroplansreform som genomfördes 1994. Hur det sociala rummets differentiering skildras i de två senaste läroplanerna och de till dem vidhängande kursplanerna i samhällskunskap behandlas mer ingående i kapitlen fem, sex och sju.

Ett ämne med ett politiskt och moraliskt innehåll

Ämnet samhällskunskap kom till som en del av vad som kan ses som ett moraliskt och politiskt fostransprojekt, nämligen inrättandet av den svenska grundskolan. Genomförandet av grundskolereformen förebådades redan i slutet av 1940-talet av 1946 års skolkommission. När kommissionen avgav sitt slutbetänkande – presenterat som ett förslag till ”… allmänna riktlinjer för en demokratisering av det svenska skolväsendet” (SOU 1948:27, s. 1) – framgick det tydligt att fostran i moralisk och politisk mening sågs som utbildningens huvudsyfte:

> Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor.

> Satsen får inte missförstås. Den innebär inte, att skolan skall förkunna demokratisk-politiska doktriner. Undervisningen får inte vara auktoritär, vilket den skulle bli, om den ställdes i en politisk doktrins tjänst, vore denna doktrin än demokratins egen. Demokratisk undervisning måste tvärtom vila på objektiv vetenskaplig grundval. Den skall hos lärjungarna befrämja aktning för sanningen och lust att söka den. Lärjungarna äger rätt till saklig upplysning om de stora ideologiska och samhälleliga stridsfrågorna och bör på grundval härav själva sedan arbeta sig fram till en personlig uppfattning. Om skolan – såsom väl alla torde vara ense om – hos lärjungarna skall grundlägga vördnad och aktning för vårt folks och mänsklighetens kulturarv, för människovärde, frihet och fred, bör det och kan det ske endast på denna fria väg. Blott genom en fri uppfostran kan skolan skapa förutsättningarna för – såsom skolutredningen uttryckt det – ”en på medborgarnas egen insikt och vilja grundad samhällsutveckling”[25]. (SOU 1948:27, s. 3)

I betänkandet pekades några hinder för möjliggörandet av en fostran av demokratiska, självständiga, fria och samarbetsbenägna människor ut. Ett av dessa var vad som sågs som de förlegade undervisningsmetoderna, som måste ersättas med ”moderna” pedagogiska metoder som medgav elevernas egen aktivitet och egna initiativ. Ett annat hinder var den bristfälliga och beklagansvärda samhällsorienteringen[26]. Kommissionen föreslog därför inrättandet av ett nytt och särskilt skolämne, *samhällskunskap*, som ”bör avlösa hembygdsundervisningen i fjärde klassen och sedan kvarstå på schemat till och med den obligatoriska skolans avslutningsklass” (SOU 1948:27, s. 7).

Historiskt knyts alltså samhällskunskapsämnet här till en uppgift. Denna uppgift går ut på att fostra människor. Innehållet i denna fostran kopplas med tidstypiska formuleringar till värden som är tydligt moraliska: ”vördnad och aktning för vårt folks och mänsklighetens kulturarv, för människovärde, frihet och fred” (SOU 1948:27, s. 3). Genom att dessa värden underställs ett överordnat värde – demokrati – får de även en sociopolitisk inbäddning. Vi kan för enkelhetens skull kalla den uppgift som ges samhällskunskapsämnet för demokratifostran.

Moralisk och politisk fostran är också oundvikligen ideologisk fostran, och en undersökning som syftar till tolkning av de ideologiska samhällsbilder som gestaltas i skolans praktik kan därmed med fördel riktas mot samhällskunskapsämnet och undervisningen i detta. Ämnet har ett innehåll som innefattar relationer i den

---

[25] I betänkandet citeras här 1940 års skolutredning.

[26] Inom ramen för parallellskolesystemet hade samhällskunskapsämnet haft två föregångare: ”medborgarkunskap” i den s.k. fortsättningsskolan, och ”historia med samhällslära” i läroverken (Englund, 1986a; 2005).

sociala världen och som är uttalat politiskt. Samhällskunskapsämnet har också en historisk bakgrund där den här påtalade spänningen mellan legitimering och kritik är märkbar. Åtminstone är detta en slutsats som går att dra utifrån en läsning av Tomas Englunds arbeten, som måste betraktas som centrala inom den svenska pedagogikforskningens behandling av samhällskunskapsämnet och dess historia. Enligt Englund bestäms undervisningsinnehållet i skolans samhällsorientering utifrån ett antal underliggande principer som han benämner ”determinanter”. Dessa principer, som tillsammans konstituerar vad Englund kallar ”den medborgerliga läroplanskoden”, är fyra till antalet: undervisningen innehåller ett *samhörighetsbudskap*, det antas finnas en *vetenskaplig bas* för undervisningens arbetssätt och innehåll, *objektivitetsprincipen* är påbjuden, och utbildningen syftar till *ett befästande och en legitimering av den ekonomiska organisationen* (Englund, 2005, s. 185-221; se även Englund, 1986a, 1986b).

Ytterst är den medborgerliga läroplanskoden ett uttryck för en historisk och sociopolitisk utveckling. Det finns en historiematerialistisk botten i Englunds framställning, även om han epistemologiskt lutar sig mot Karl Mannheims utbildningssociologi: det är kapitalförhållandet som utgör ”navet” i den historiska utvecklingen. Genom den politiska demokratin har emellertid staten kommit att bli en konfliktarena där olika sociala krafter kan sträva efter att få sina intressen tillgodosedda. Skolan kan i detta perspektiv ses som ett verktyg för legitimering av sociopolitiska anspråk, och utbildningspolitiken och dess konkreta manifestationer i form av exempelvis läroplaner formas i ett spänningsfält av historiskt växlande politiska styrkeförhållanden. Englund betraktar följaktligen de styrdokument i vilka innehållet i undervisningen föreskrivs som politiska kompromissprodukter. Den medborgerliga läroplanskod som finns inskriven i de styrdokument som gäller för undervisningen i samhällskunskap är med andra ord enligt Englund uttryck för ideologi. De kompromisser som finns inskrivna i läroplanerna innebär emellertid att denna ideologi kan uttolkas och gestaltas på olika sätt i undervisningspraktiken: ”Dessutom fungerar skolan som ideologisk statsapparat[27] inom ramen för en relativ autonomi. Detta betyder att intensiva ideologiska motsättningar kan rymmas inom skolan p.g.a. brytningar i den kår av ’ideologins funktionärer’ som bemannar apparaterna”. (Englund, 2005, s. 151f)

Uttolkningen och därmed utformningen av denna medborgerliga läroplanskod har varierat under 1900-talet[28]. Variationen kan förklaras med hur samhällsförhållan-

---

[27] Terminologin ska här förstås mot bakgrund av Englunds influenser från bland andra Louis Althusser och Nicos Poulantzas.

[28] Englunds historiska studie sträcker sig fram till början av 1980-talet, d.v.s. till och med införandet av Lgr 80 som läroplan för grundskolan.

dena och de politiska styrkeförhållandena utvecklats under samma tidsperiod. Englund urskiljer tre olika huvudsakliga sammanhängande tolkningsmönster eller ”konceptioner”. Under mellankrigstiden var en *patriarkalisk* konception rådande. Den medborgerliga läroplanskoden gavs i enlighet med denna konception en uttolkning och gestaltning som betonade underdånighet i förhållande till nationella och kristna värden (Englund, 1986a; 1986b; 2005, s. 258-285).

Under efterkrigstiden växte en *vetenskapligt-rationell* konception fram. Denna konception kan förstås som i grunden instrumentell och utilitaristisk. Skolan – och därmed innehållet i samhällsorienteringen – skulle anpassas till ”det föränderliga samhällets krav”. ”Det grundläggande i denna […] konception var den positiva värderingen av dåtidens vetenskap och teknik i välfärdssamhällets tjänst och dess förlitan på vetenskapen som problemlösare.” (Englund, 2005., s. 263). Detta innebar även vad Englund benämner som en essentialistisk syn på ämnesinnehållet: detta sågs som givet utifrån objektivt vetenskapliga utgångspunkter. Och Englund fortsätter: ”Genom att frågan om innehållet […] i så hög grad kom att överlämnas till den vetenskapliga expertisen och administrationen i den specifika mening som här påvisats, lades den definitiva grunden för avpolitisering och metodorientering av i grunden utbildningspolitiska frågeställningar.” (a.a., s. 264). Utifrån denna konception blir skolan ett instrument för att legitimera rådande sociala förhållanden, om inte annat för att dessa ses som givna. Utbildning sågs i och för sig som fostrande, men det handlade om en fostran syftande till en anpassning till det rådande. Samhällskunskapsundervisningen underordnades härigenom skolans arbetskraftsreproducerande funktion. Den vetenskapligt-rationella konceptionen fick sina tydligaste uttryck genom grundskolans två första läroplaner, Lgr 62 och Lgr 69 (Englund, 1986a; 1986b; 2005, s. 258-285).

Periodvis under efterkrigstiden har även en *demokratisk* konception kunnat uttolkas. Enligt Englund har det funnits ett grundläggande antagande bakom denna konception: ”… att skolans roll i samhällsutvecklingen blir att utveckla medborgare som är beredda att delta i samhällets ’förbättring’ – skolan är ett medel att utveckla och förverkliga vissa politiska ideal: demokrati och jämlikhet.” (Englund, 2005., s. 312). Denna uttolkning framgick enligt Englund tydligt redan i 1946 års skolkommissions betänkande, den utredning som förebådade införandet av det nya ämnet samhällskunskap i den grundskola som ännu inte var införd. Den demokratiska konceptionen kom även till uttryck på 1970-talet i den s.k. SIA-utredningen, där ”skolans aktiva fostrarroll till en demokrati och en demokratisk samhällssyn och människosyn underströks” (Englund, 1986a, s. 30). Och i Lgr 80, den tredje av grundskolans läroplaner, betonades skolans ”aktivt demokratiska fostrarroll” genom att skolan uppmanades understödja en demokratisk samhälls- och människosyn (Englund, 2005, s. 278).

Englund menar att de tre utbildningskonceptionerna implicerar olika politikbegrepp. Den *patriarkaliska konceptionens* politikbegrepp ställde konstitutionen – det formella regelverket – i centrum. Eventuella samhälleliga konflikter underordnades det nationella intresset. I den *vetenskapligt-rationella konceptionen* var "politikens realiteter" (Englund, 2005, s. 302) snarast underordnade vad som sågs som kraven från det "föränderliga samhället": "Ett koncensusperspektiv, vars underliggande antagande var acceptans av de rådande sociala förhållandena och den rådande utvecklingen (ekonomisk tillväxt baserad på teknisk utveckling och en syn på människan som arbetskraftsresurs), var helt dominerande och skyddat av objektivitetsbegreppet." (ibid.). Och kunskap om "politik" blev i detta sammanhang något mycket snävt: "Politik var något som utövades av rationellt utvalda eliter. Huvuduppgiften för skolans medborgerliga och politiska bildning och fostran var, som en del av en politisk socialisation, att hos medborgarna främst inprägla vissa attityder, framför allt att politiskt deltagande främst handlade om att avlämna sin röst i de politiska valen." (ibid.). Inom ramen för den demokratiska konceptionen slutligen "skymtar" ett politikbegrepp som "… vidgar perspektivet utanför det formella politikområdet och relaterar till det existerande samhällets konflikter på olika områden." (ibid.)

I det ovanstående går det att finna teoretiskt stöd för påståendet att samhällskunskapsämnet har ett ideologiskt innehåll. Den medborgerliga läroplanskodens ideologiska karaktär är tydlig redan i innehållet i var och en av de enskilda determinanterna: s*amhörighetsbudskap* kan ses som en nedtoning av samhälleliga konflikter och därmed som legitimering av det rådande genom det som i Skeggs (2000) och Thompson (1990) benämns dissimulering; synen på utbildning som grundad i en *vetenskaplig bas* innebär en skenbar avpolitisering av densamma och en förlängningen en rationalisering; *objektivitetsprincipen* går att förstå som en föreskriven strategi för att hantera den latenta spänningen mellan legitimering och kritik; *befästande och legitimering av den ekonomiska organisationen*, slutligen, är ideologins funktion i en klassisk historiematerialistisk mening. Genom att placera de s.k. konceptionerna i ett politiskt kraftfält ger Englund också dessa en tydligt ideologisk prägel. Den vetenskapligt-rationella konceptionen representerar tämligen entydigt den legitimerande polen i det ideologiska spänningsfält som introducerades i det föregående kapitlet. Att ämnesinnehållet utifrån denna konception har setts som "givet" i enlighet med ett ämnesessentialistiskt synsätt, liksom att även samhällsförändringarna betraktats som de givna ramar människor har att anpassa sig efter, kan ses som vad som i Eagleton (2007, s. 58ff) och Thompson (1990, s. 65f) benämns som legitimering genom naturalisering. Möjligheterna till kritik återfinns i Englunds framställning däremot inom den demokratiska konceptionens ramar. Det är utifrån denna konception som till exempel möjligheten att förstå samhället ur ett konfliktperspektiv kommit till uttryck.

Det bör även noteras att Englund beskriver undervisningen som *fostrande*, och att detta gäller för alla tre konceptionerna. Begreppet fostran kan i sammanhanget sägas rikta uppmärksamheten mot den moraliska dimension som alltid är närvarande i utbildningssammanhang. Englund har också i andra arbeten uttryckligen argumenterat för att skolan ska förstås som ett politiskt och moraliskt projekt (Englund, 1990, 1997, 1998, 2000).

Objektivitetsprincipen

Den objektivitetsprincip som Englund pekat ut som en del av den medborgerliga läroplanskoden kan som redan nämnts ses som en föreskriven strategi för att hantera den latenta ideologiska spänning som karaktäriserar innehållet i politiskt laddade ämnen som samhällskunskap. ”Objektivitet” är ett begrepp som innehåller föreställningar om att människan i sitt kunskapande mer eller mindre fullständigt kan distansera sig från den värld som finns i hennes tillvaro, eller, annorlunda uttryckt, att det finns en icke-ideologisk position från vilken det går att skildra det som är ideologiskt (se Ricoeur, 2008, s. 248-255). Vi har redan stött på uttryck för sådana föreställningar i en ovan citerad formulering i 1946 års skolkommissions betänkande:

> Demokratisk undervisning måste […] vila på objektiv vetenskaplig grundval. Den skall hos lärjungarna befrämja aktning för sanningen och lust att söka den. Lärjungarna äger rätt till saklig upplysning om de stora ideologiska och samhälleliga stridsfrågorna och bör på grundval härav själva sedan arbeta sig fram till en personlig uppfattning. (SOU 1948:27, s. 3)

Detta objektivitetskrav återkommer också, något annorlunda formulerat, i grundskolans allra första läroplan, ”Läroplan för grundskolan” (Lgr 62). Följande gäller specifikt för undervisningen i samhällskunskapsämnet:

> Vid behandlingen av stoffet måste *objektivitetskravet* upprätthållas. För att ge en riktig bild av dagens samhälle måste man behandla även politiskt kontroversiella spörsmål. En allsidig presentation bör då ges och en gränsdragning i görligaste mån ske mellan fakta och åsikter. Eleverna bör samtidigt göras uppmärksamma på opinionsbildningens och propagandans roll och karaktär. (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 243)

Det går emellertid att konstatera, att jämsides med kravet på objektivitet i den kursplan som gäller för samhällskunskap i Lgr 62, återfinns också avsnitt som går att tolka som påbud om att företeelser i samhället ska legitimeras. Bland annat ska så ske genom att deras *funktionalitet* lyfts fram i undervisningen. I denna fråga är kursplanen explicit:

> Vid stoffurvalet bör särskilt beaktas, att sådant stoff väljes, som kan belysa verksamhet och funktion. Om samhällskunskapen skall kunna stimulera eleverna till egna insatser i samhällslivet och till engagemang för gemensamma problem, måste de få uppleva, att det samhälle, som de utgör en del av, är ett levande samhälle, där var och en kan bidra till det gemensamma bästa. (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 244)

Företeelser ska även legitimeras genom att bli framställda som *rationella*. Kursplanen innehåller ”föreslagna studieplaner” för undervisningen på de olika stadierna i grundskolan, och i den föreslagna studieplanen i samhällskunskap för mellanstadiet kan vi läsa följande:

> Genom ständiga jämförelser mellan *livet i skolan och i samhället* bör eleverna lära sig att förstå de praktiska motiveringarna för samhällets ordning och påbud och de behov, som ligger bakom dess institutioner, samt inse, att gällande lagar och förordningar måste efterlevas men att de ständigt skall vara föremål för en kritisk översyn i anslutning till samhällsutvecklingen. (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 245)

Enligt Englund (2005) var objektivitetsprincipen fram till och med grundskolans införande 1962 del av en progressiv ”utmaning” mot kvarlevor av en nationellt och religiöst präglad utbildningsideologi, det vill säga mot vad författaren benämner som den patriarkaliska utbildningskonceptionen. Under 1960-talet fick emellertid principen gradvis en annan roll: den radikalisering av samhällsdebatten som ägde rum under detta decennium ledde till att objektiviteten vid den följande läroplansreformen, som ägde rum 1969, fick en ”… tydligare prägel av värn mot den samhällskritik som följde i den s.k. indoktrineringsdebatten” (Englund, 2005, s. 204). Objektiviteten avhandlas följaktligen grundligt på hela två och en halv sida i ”Läroplan för grundskolan: 1, Allmän del” (Lgr 69), den läroplanstext som utkom 1969. Detta görs i det kapitel som heter ”Undervisning”, under rubriken ”Urval och behandling av lärostoff”. Objektiv undervisning preciseras där som ”saklig och allsidig” (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 41). Denna saklighet och allsidighet får i texten sin legitimitet från två håll. För det första hämtas den från vetenskapen:

> Med ledning av fastställda mål och riktlinjer väljs lärostoff och synsätt som på vetenskapens nuvarande ståndpunkt bedöms vara fundamentala för att man skall kunna uppfatta och förstå de sakförhållanden som avses.” (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 41)

För det andra legitimeras objektivitetsprincipen också genom en hänvisning till demokratin som beslutsform. Genom samma hänvisning relativiseras emellertid samtidigt principen:

> Kravet på allsidighet blir särskilt aktuellt, när det gäller att skildra livsåskådningar, ideologier, värderingar och över huvud taget kontroversiella synpunkter. Det är då angeläget, att olika uppfattningar balanseras mot varandra, att den ena inte favoriseras framför den andra, såvida inte läroplanens i demokratisk ordning fastställda mål och riktlinjer direkt anger, att vissa värderingar skall framhållas och främjas. (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 41)

Med den relativa legitimitet som demokratin ger principen om objektivitet kan även följande sägas hänga samman:

> 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. Den skall främja elevernas känsla av internationellt medansvar. Skolan skall också hos eleverna inpränta aktning för sanning och sanningssökande, allvar inför problemställningarna, tolerans och respekt för andras uppfattningar. Den skall söka ge eleverna vilja till saklig bedömning, kritiskt sinnelag och lust till engagemang. I vilken riktning detta engagemang skall styras är emellertid normalt inte skolans utan elevens sak. (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 42)

Skolans undervisning ska alltså präglas av vissa politiskt sanktionerade värderingar som därmed äger legitimitet i kraft av att vara legala, medan principen om objektivitet implicit stänger andra värderingar ute. Samtidigt finns det även i Lgr 69 textavsnitt som kan tolkas som att en legitimerande undervisning påbjuds beträffande vissa undervisningsinnehåll. I samma kapitel som det ovanstående (”Undervisning”) finns ett längre avsnitt som behandlar undervisningsinnehåll som pekas ut som ämnesövergripande. Rubriken är ”Lärostoff inom flera ämnen”. Ett av de undervisningsinnehåll som behandlas under denna rubrik är ”Ekonomiska frågor”, i vilka ”den mera sammanhängande och planmässiga [….] undervisningen” ska äga rum i bland annat ämnet samhällskunskap (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 46). I texten framgår det här att undervisningen om ”ekonomiska frågor” ska vara inriktad på att påvisa företeelsers funktionalitet och därmed också nödvändighet i ekonomin:

> Det är […] väsentligt att lära [eleverna] förstå arbetets värde och betydelse för individ och samhälle samt inse sambandet mellan arbete och pengar, mellan produktion, konsumtion och sparande. Man bör beskriva, hur sparandet från enskildas och företags sida samt inom offentliga sektorer är en förutsättning för investeringarna, vilka å sin sida är nödvändiga för att produktionen och konsumtionen skall kunna öka på önskvärt sätt. Kreditinstitutens roll i dessa sammanhang bör exemplifieras. När man

> diskuterar investeringarnas betydelse, bör framhållas, att man bör betrakta inte endast byggnadsverksamhet, inköp av maskiner och liknande som investeringar utan även kostnader, som enskilda, stat och kommun lägger ned på utbildningen. Att investera i utbildning innebär, att man nu avstår från konsumtion för att uppnå en högre produktions- och konsumtionsnivå längre fram. (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 45)

Denna ambivalens mellan å ena sidan krav på objektivitet och å andra sidan påbud om att undervisningsinnehållet bör organiseras för att legitimera samhällsföreteelser kan också utläsas i den kursplan som är specifik för samhällskunskap i Lgr 69. Objektivitetskravet nämns även här:

> Den grundläggande principen att elevernas arbete i skolan skall kännetecknas av självverksamhet, självständigt tänkande och personligt ställningstagande gäller i hög grad i fråga om arbetet i samhällskunskap. Ett betydelsefullt inslag i undervisningen blir då, att elever och lärare tillsammans väljer och formulerar viktiga frågor och problem, varefter man med hjälp av olika informationskällor tar reda på väsentliga fakta och orienterar sig om värderingar och ställningstaganden, som möter i samhället. Med en sådan uppläggning av arbetet kan man lättare beakta *kravet på objektivitet*, och frågor om engagemang och påverkan kommer in i ett mera konstruktivt sammanhang. (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 182; kursiv. i orig.)

Det antyds här att objektivitetsprincipen är svår att efterleva, och att lösningen på detta kan ligga i tillämpningen av ett problembaserat och elevaktivt arbetssätt. Men vad valet och organiseringen av innehållet i undervisningen i samhällskunskap beträffar är kraven på att samhällsföreteelser ska framställas som funktionella och rationella fortfarande närvarande i kursplanen. Formuleringarna är dessutom i en del fall snarlika de som vi kunnat konstatera finns i Lgr 62. Här är ett exempel:

> Vid stoffurvalet bör särskilt beaktas, att sådant stoff skall väljas, som kan belysa verksamhet och funktion. Om samhällskunskapen skall kunna stimulera eleverna till egna insatser i samhällslivet och till engagemang för gemensamma problem, måste de få uppleva, att det samhälle, som de utgör en del av, är ett levande samhälle, där var och en kan bidra till det gemensamma bästa." (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 183)

I anslutning till läroplansreformen 1969 gav Skolöverstyrelsen ut ett antal så kallade supplement, där kursplanerna i de olika ämnena utvecklades. I det supplement gällande orienteringsämnen för låg och mellanstadiet som gavs ut 1970 kan man bland annat läsa följande om undervisningen i samhällskunskap:

> Eleverna bör få uppleva klassen och skolan som ett samhälle, där var och en har en funktion att fylla." (Skolöverstyrelsen, 1970, s. 31)

Samhället ska alltså via denna analogi beskrivas som en funktionell ordning. Denna ordning kan därmed också ses som berättigad. Denna tolkning ges stöd genom fortsättningen av samma text, som påpekar att ordningen dessutom ska betraktas som rationell:

> Genom ständiga jämförelser mellan livet i skolan och i samhället bör eleverna lära sig förstå de praktiska motiveringarna för samhällets ordning och påbud, och de behov, som ligger bakom dess institutioner, samt inse, att gällande lagar och förordningar måste efterlevas, men att de ständigt skall vara föremål för en kritisk översyn i anslutning till samhällsutvecklingen. (Skolöverstyrelsen, 1970, s. 31)

Notera att budskapet i bisatsen om "kritisk översyn" innehåller ett överordnat villkor i form av "samhällsutvecklingen", som tydligen ska uppfattas som något obevekligt.

Det som hittills kunnat utläsas av å ena sidan formuleringarna om objektivitet och å andra sidan påbjudandet av att samhällsföreteelser ska skildras som funktionella och rationella ger vid handen att det finns ett genomgående mönster i hur objektivitetsprincipen ska uppfattas i grundskolans två första läroplaner. Objektiviteten avses gälla främst i frågor som kan betraktas som ideologiska i en *manifest* mening, det vill säga när öppet ideologiska skiljelinjer ska gestaltas i undervisningen. I sådana fall ska ställningstaganden undvikas. När det handlar om att undervisningen innehåller ideologi i en *latent* mening, det vill säga när företeelser i samhället kan legitimeras genom outtalade strategier som funktionalisering och rationalisering, gäller inte kravet på objektivitet i lika hög grad. Objektivitetsprincipen förefaller i sådana fall vara underordnad två av Englunds andra determinanter, nämligen undervisningens samhörighetsbudskap och dess befästande och legitimering av den ekonomiska organisationen. Att undervisningen kan legitimera rådande samhällsförhållanden och dominansrelationer är inget som lyfts fram som ett problem.

I den läroplan som infördes 1980, "Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner" (Lgr 80), bryts det mönster som kunnat uttolkas i Lgr 62 och Lgr 69 delvis upp. Denna läroplan illustrerar i fråga om objektivitetsprincipen i högre grad än de båda föregående Englunds tes om att skolans styrdokument är möjliga att uttolka utifrån olika utbildningskonceptioner. I det inledande avsnittet om "Skolans mål" i Lgr 80 finns inte objektivitetsbegreppet med. Begreppsparet "saklighet och allsidighet" finns emellertid kvar:

> Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att dessa inte blir påverkade från skolans sida till förmån för den ena eller den andra av inbördes kämpande åskådningar och uppfattningar. I frågor, där det föreligger olika uppfattningar, skall skolans undervisning därför vara saklig och allsidig. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 18f)

Skolan ska emellertid aktivt ta ställning för demokratin:

> Samtidigt skall skolan hävda vår demokratis väsentliga värden och klart ta avstånd från allt som strider mot dessa. Skolan får alltså inte ställa sig neutral eller passiv i fråga om det demokratiska samhällets grundläggande värderingar. Skolöverstyrelsen, 1980, s. 19)

Så långt kan det förefalla som att mönstret från Lgr 69 återkommer. Undervisningen ska vara saklig och allsidig, men vissa politiskt sanktionerade värderingar ska vara överordnade i förhållande till objektiviteten. Dessförinnan har emellertid detta redan relativiserats:

> I våra gemensamma, grundläggande värderingar ryms många problem och konflikter. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 18)

Här skymtar alltså ett konfliktperspektiv fram, som kan sägas stå i ett spänningsförhållande till kravet på objektivitet. Denna spänning kommer också till uttryck längre fram i läroplanstexten, i ett resonemang om ”urvalsprinciper” i avsnittet ”Innehåll och samverkan”. Där fastslås till att börja med följande:

> Genom att göra undervisningen saklig och allsidig uppfyller skolan på bästa sätt kravet på objektivitet”. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 31)

Det betonas att begreppen ”saklighet” och ”allsidighet” bör hållas isär. De utvecklas också var för sig. Saklighet sägs innebära bl. a. undvikande av tendentiösa framställningar samt klargörande av mångtydiga och vaga begrepp. Allsidighet preciseras som att stoffurvalet är sådant att för ämnet, arbetsområdet eller projektet centrala begrepp lyfts fram, samt att företeelser skall belysas även ”inifrån”. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 32).

Detta resonemang kontextualiseras i vad som måste betecknas som ett tydligt konfliktperspektiv. Värderingar är något som måste ”diskuteras”:

> Det är en viktig uppgift för läraren att klargöra för eleverna vad som är kontroversiellt respektive okontroversiellt i sakfrågor liksom i värderings- och normfrågor och

> redovisa de argument som kan finnas för att inta en viss ståndpunkt. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 32)

Läroplanen deklarerar också öppet att ”… saklighet och allsidighet fordrar att samhället inte framställs som konfliktlöst och harmoniskt” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 32).

Det går att tolka presentationen av objektivitetsprincipen i Lgr 80 på två olika sätt. Dels går den att se som en sammanhängande och konsekvent helhetssyn, där ”sakligheten och allsidigheten” är den strategi som föreskrivs för att skolan ska kunna garantera opartiskhet inför de konflikter som genomkorsar till och med våra ”grundläggande värderingar”. Men det finns också en alternativ tolkning, och den kan sägas ligga i linje med den som återfinns i Englund (1986b, s. 600-632; Englund, 2005, s. 267-285, 296-304,). Enligt den kan kraven på objektivitet, saklighet och allsidighet ses som uttryck för en vetenskapligt-rationell utbildningskonception, med rottrådar från tidigare läroplaner. Denna konception utmanas i Lgr 80 av en demokratisk konception, och de formuleringar i läroplanen som öppet ger uttryck för ett konfliktperspektiv utgår därigenom från andra ideologiska utgångspunkter, enligt vilka utbildning ses som en kritisk praktik.

Det sociala rummets differentiering – ett i långa stycken beslöjat kunskapsinnehåll

Innehållet i skolämnen kan ses som inbäddat i *selektiva traditioner*. Detta är det begrepp som använts i den svenska läroplansteoretiskt orienterade didaktiktraditionen för att fånga in den historicitet som alltid är närvarande när världen ska organiseras i form av ett ämnesinnehåll (se t.ex. Englund, 2005, s. 45-49; Westlin, 2000a; Östman, 1995, s. 63f). Begreppet ”selektiva traditioner” är från början myntat av den brittiske kulturteoretikern Raymond Williams, som förklarar det på följande sätt:

> Utbildningsinstitutionerna är normalt huvudagenter för att överföra en aktivt dominerande kultur, och detta är numera en viktig såväl ekonomisk som kulturell aktivitet, ja bådadera samtidigt. Dessutom finns det på ett filosofiskt plan, på det sant teoretiska planet och på det varierande historiska praxisplanet, en process som jag kallar *selektiv tradition*: det som inom en verksam dominerande kulturs ramar alltid gäller som ”tradition*en*”, den ”verkligt betydelsefulla historien”. Det handlar dock hela tiden om selektivitet, det sätt varpå vissa meningar och viss praxis väljs ut för betoning från ett stort, möjligt område av förflutet och nutid, samtidigt som vissa andra meningar och viss annan praxis förbigås och utesluts. (Williams, 1997, s. 317; kursiv. i orig.)

Innehållet i skolämnen ska utifrån detta inte ses som något en gång för alla givet. Det är inte en objektiv avspegling av en ”verklighet” eller ett extrakt av en konsensus inom vetenskapliga discipliner. Det är heller inte godtyckligt bestämt. Ett ämnes traditionalitet – dess ”trögföränderlighet” – ska i stället förstås mot bakgrund av att ämnet är format i historiska processer som också ska ses som sociopolitiska sammanhang (se Deng & Luke, 2008; Goodson, 1993, s. 3-12). Häri ligger också en utgångspunkt som möjliggör en uttolkning av utbildningsinnehållet som ideologi: de historiska processer i vilket undervisningsinnehållet formas kan förstås som delar av den politiska kamp om fostransinnehållet i skolan som skildras av till exempel Englund (2005) och Carr och Hartnett (1996). I dessa sammanhang kan ämnesinnehåll ges legitimitet i kraft av att vara betraktade som etablerade, beprövade och vedertagna.[29]

Enligt Englund har det urval av innehåll i samhällskunskapsämnet som gjorts under efterkrigstiden till stora delar skett utifrån utbildningsfilosofiska utgångspunkter som varit ”essentialistiska”. Begreppet är hämtat från en utbildningsfilosofisk typologi som finns presenterad i Brameld (1971). I korthet innebär den essentialistiska synen på utbildning att denna måste, för att uttrycka det med Bramelds egna ord, ”… fulfill one obligation before all others: to assure that a series of fundamental, durable bodies of knowledge are conveyed to the learner as expertly and excellently as possible.” (a.a., s. 226). Vissa undervisningsinnehåll betraktas alltså som ”fundamentala” och ”beständiga”, och kan utifrån essentialistiska utgångspunkter följaktligen uppfattas som givna. Skolämnen kan enligt detta synsätt liknas vid extrakt av kunskapsinnehållet i de vetenskapliga discipliner som de antas korrespondera mot.[30] Essentialismen innebär med en annan terminologi att ämnesinnehållet legitimeras genom att naturaliseras.

Samhällskunskapsämnet brukar beskrivas som ett ”blockämne” som ”hämtar” sitt innehåll från vetenskapliga discipliner som statsvetenskap, nationalekonomi och sociologi (se t.ex. Vernersson, 1999, s. 51ff). Enligt Kristiansson (2014) går det att skönja ett mönster i hur ämnets innehåll beskrivs i litteraturen: ”… ett momentindelat innehåll där politik och ekonomi dominerar tillsammans med regelbundna inslag av aktuella händelser” (Kristiansson, 2014, s. 213). Ifall denna beskrivning

---

[29] Jämför med den traditionalitet som enligt Thompson (1990) kännetecknar ideologiska fenomen (se ovan, kapitel 2).

[30] Jämför med vad som i Deng och Luke (2008, s. 70) benämns ”academic rationalism”: ”This tradition underscores the importance of the transmission of disciplinary knowledge for the development of the intellectual capacity of students and for the maintenance or reproduction of culture. Academic disciplines or organized fields of study are viewed as the authoritative sources from which curriculum content is derived.”

ska ses som trovärdig, indikerar den att undervisningsinnehåll som kunnat betraktas som statsvetenskapliga respektive nationalekonomiska dominerat i undervisningen i ämnet. Dessa undervisningsinnehåll har kommit att ses som självklart legitima i kraft av att förmedla vad som uppfattats som centralt inom dessa discipliner.

Betraktat som ett kunskapsinnehåll kan det som här förstås som differentieringen i det sociala rummet sägas vara möjligt att beröra inom ramen för undervisning om såväl politik som ekonomi. Bourdieus sociopolitiska modell är i och för sig framtagen inom disciplinen sociologi, men såväl politiken som ekonomin kan sägas utspelas i det differentierade sociala rum i vilket olika typer av resurser fördelas mellan människor. Men frågan är ifall det i de selektiva ämnestraditioner som formats utifrån samförståndsideologiska och essentialistiska utgångspunkter givits något utrymme till den typ av kritiskt kunskapsinnehåll som differentieringen i det sociala rummet utgör. I det följande kommer några av grundskolans tidiga styrdokument att ges en översiktlig behandling med avseende på denna fråga.

I 1946 års skolkommissions betänkande föreslogs som redan nämnts inrättandet av det nya ämnet samhällskunskap i den enhetsskola som av kommissionen sågs som en nödvändighet. Den beskrivning av det nya ämnet som gavs i betänkandet innehöll en ansenlig tematisk bredd:

> Den konkreta samhällsorienteringen ges i ämnet samhällskunskap: här behandlas familjens ekonomiska och rättsliga villkor, samhällsinstitutionernas uppgifter, juridiska problem av praktisk betydelse, det ekonomiska livet från den enskildes och från samhällets synpunkt, folkrörelserna, folkstyrets institutioner och problem. Angeläget är därvid att ge eleverna konkreta och praktiska upplysningar om hur man uträttar ärenden vid institutioner som post, järnväg, tull, banker, om hur man skall komma i förbindelse med de samhällsinstitutioner, som lämnar hjälp i juridiska, sociala och ekonomiska angelägenheter, om hur man inträder i en sjukkassa, hur man bör ordna sitt försäkringsskydd, hur man uppgör en familjebudget o.s.v. (SOU 1948:27, s. 36)

Samhällskunskapen ses också som ett forum för undervisningsinnehåll som ses som betydelsefullt i elevernas fostran, men som visat sig svårt att etablera inom ramen för andra ämnen:

> I detta ämne samlas nämligen viktiga och inbördes besläktade problem, som nu behandlas på skilda håll eller ofta nog blir bortglömda, därför att ingen känner huvudansvaret för dem. Sådana problem är t.ex. alkoholfrågan, sexualfrågan och befolkningsfrågan. (SOU 1948:27, s. 171)

De företeelser som tillsammans utgör detta variationsrika innehåll skildras inte som skeenden i ett differentierat socialt rum. I betänkandets text talas i och för sig om att undervisningen bör ”… ge någon uppfattning om de ekonomiska relationerna i samhället, folkhushållets, statens och kommunernas ekonomi samt skatterna och deras användning” (SOU 1948:27, s. 168). Men inget talar egentligen för att de relationer som omnämns är relationerna mellan människor med olika tillgång till socialt fördelade resurser. Det kan lika gärna handla om relationerna mellan institutioner med olika funktioner i ekonomin.

En tydligare antydan om en social värld kännetecknad av konflikter mellan olika sociala intressen ges i ett resonemang om vad som bör återfinnas i undervisningen i ”enhetsskolans högsta klass” (åk 9):

> I samma klass bör placeras ett annat kursmoment: diskussion av några olika försök att komma fram till världs-, samhälls- och livsåskådningar. Bland annat bör moraliska, speciellt samhällsmoraliska, frågor härvid tagas upp till diskussion. Av stor vikt är vidare, att eleverna får öva sig i saklig kritik av ohållbara föreställningar. (SOU 1948:27, s. 169)

Det sociala rummet skymtade alltså bara helt flyktigt i Skolkommissionens text om samhällskunskapsämnet. Vi kan däremot notera att undervisningsinnehåll om politik och ekonomi fanns påtänkta redan på förslagsstadiet, ett och ett halvt decennium innan det faktiska införandet av grundskolan.

Med utgångspunkt i Skolkommissionens betänkande fattade riksdagen 1950 ett principbeslut om försöksverksamhet med nioårig grundskola. Det definitiva beslutet om införande av grundskolan fattades av riksdagen 1957. Samtidigt tillsattes en skolberedning för att med utgångspunkt i resultaten från försöksverksamheten utforma den nya skolformens organisation och läroplan (Lundgren, 1979, s. 109ff). Englund menar att samhällskunskapsämnets innehåll i och genom dessa processer försköts från politik till ekonomi, för att skolan skulle möta ”det föränderliga samhällets krav”, dvs reproducera arbetskraft för att därmed bidra till ökningen av välfärden i samhället: ”Skolkommissionens centrala begrepp, *demokrati*, blev för skolberedningen istället föränderligt samhälle och på detta vis försköts perspektivet på skolans medborgerliga och politiska bildning och fostran.” (Englund, 2005, s. 202; kursiv. i orig.). Härigenom gjordes undervisningen i ämnet enligt Englund okontroversiell. Han menar att ”… möjligheten till en mer inträngande kritiskt fostrande samhällsorientering flyttades uppåt i skolsystemet” till de teoretiska gymnasielinjerna, det vill säga gjordes tillgänglig för endast ett fåtal elever (a.a., s. 200).

I Lgr 62 kommer mycket riktigt den förskjutning från demokratifostran till arbetslivsanpassning som påtalats av Englund till uttryck redan i de två första meningarna i kursplanen i samhällskunskap, där huvudmålet med undervisningen i ämnet slås fast:

> Undervisningen i samhällskunskap har till uppgift att ge eleverna en orientering i det nutida samhället. Den skall därvid också orientera dem om olika yrken och utbildningsmöjligheter. (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 241)

Kursplanen innehåller ett antal ”huvudmoment” för undervisningen i samhällskunskap på mellanstadiet och högstadiet. Samhällets sociala differentiering antyds här endast i en enda formulering: ”Enkla ekonomiska, psykologiska och sociala frågor för den enskilde och de mindre gruppbildningarna i samhället” (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 242 [huvudmoment på högstadiet]). Även fortsättningsvis, i det ”förslag till disposition av en studieplan” som följer på huvudmomenten, begränsas insynen i det sociala rummet. Framför allt på högstadiet läggs tonvikten i stället, precis som Englund konstaterar, på yrkes- och studieorientering.

I den därpå följande läroplanen – Lgr 69 – är mönstret i stort detsamma. I målbeskrivningen för samhällskunskapsundervisningen slås fast att denna undervisning ”… har till uppgift att ge eleverna en orientering i det nutida samhället såväl nationellt som internationellt” (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 182). Här markeras också kontinuiteten med Lgr 62: ”Den skall därvid också orientera dem om olika yrken och utbildningsmöjligheter.” (ibid.)

Den sociala rumsligheten är inte påtagligt framträdande i ämneskursplanen, vare sig i uppräkningen av huvudmomenten eller i de ”Anvisningar och kommentarer” som bifogats denna. I stället kan, som redan konstaterats i det föregående avsnittet, en legitimerande ideologi uttolkas i texten, i och med att företeelser i det svenska samhället ska legitimeras i undervisningen genom att beskrivas som antingen funktionella eller rationella.

Det finns emellertid några textpassager i Lgr 69 som kan tolkas som en strävan efter att tillåta insyn i det differentierade sociala rummet, och därmed som undantag till huvudmönstret. Det handlar för det första om ett avsnitt i ett supplement till läroplanen gällande orienteringsämnen för högstadiet, där den kritiska polen i spänningsfältet mellan legitimering och kritik framträder:

> Aktuella och för eleverna intresseväckande frågor bör även bilda utgångspunkt för studierna av *huvudlinjerna i det svenska samhällets politiska liv*. Artiklar i press, program i radio och television samt riksdagsreferat utgör ofta lämpligt stoff för arbetet

och kan ge underlag för diskussion om kontroversiella frågor, t ex orsaker till och konsekvenser av brister i jämlikhet mellan olika grupper och hur dessa problem aktualiseras i politiken." (Skolöverstyrelsen, 1969b, s. 16; kursiv. i orig.)

Här handlar det inte längre om att legitimera den sociala ordningen, utan de "brister i jämlikhet mellan olika grupper" som återfinns i samhället kan i stället sättas under lupp och granskas, de orsaker och konsekvenser som kan kopplas till dem ska debatteras, och alltsammans kan relateras till politik. Men detta framhålls emellertid som ett exempel, och görs därmed till en valbar eventualitet. Andra "aktuella och för eleverna intresseväckande frågor" är möjliga att fylla samma roll som utgångspunkt i undervisningen.

För det andra gäller det en specifik social skillnadsdimension som för första gången uppmärksammas i svenska läroplanstexter. I uppräkningen av de "huvudmoment" som den ämnesspecifika undervisningen i samhällskunskap ska utgöras av finns "Könsrollsfrågan" medtagen. Den kopplas framställningsmässigt till "Arbetsliv, yrken och utbildning. Fackliga organisationer." (Skolöverstyrelsen, 1969a., s. 182). Dessförinnan har frågor om det som i texten kallas "könsroller" redan berörts. I det avsnitt i läroplanens allmänna del som handlar om det som föreslås som ämnesövergripande innehåll behandlas bland annat "familjefrågor":

Kärnan i grundskolans undervisning om familjen är dennas psykologiska och sociala funktion. Antingen denna undervisning om familjen och dess funktioner meddelas inom ämnena hemkunskap och samhällskunskap eller förekommer inom andra ämnen, skall den belysa de uppgifter, som familjen fyller från den enskildes och samhällets synpunkt, samt förutsättningarna för att dessa uppgifter skall kunna fyllas. (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 47)

Ändå framstår undervisningsinnehållets karaktär inte som entydigt legitimerande, i och med att det även innefattar vad som kan förstås som dominansrelationer inom familjen:

Äldre och nyare könsrollsnormer och deras konsekvenser för förhållandet mellan makar och barnens utveckling bör tas upp. (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 47)

Här tillåts en selektivt perspektiverad insyn i det sociala rummet. Könsrollsfrågorna ges också ett eget avsnitt i genomgången av de olika ämnesövergripande undervisningsinnehållen. Där görs bland annat en referens till läroplanens mål och riktlinjer, som slår fast att skolan bör "… verka för jämställdhet mellan könen – i familjen, på arbetsmarknaden och inom samhällslivet i övrigt" (Skolöverstyrelsen,

1969a, s. 47; jfr a.a. s. 14). *Jämställdhet* som sociopolitiskt värde gör med andra ord sitt intåg i grundskolans läroplaner i och med Lgr 69.

I avsnittet om det ämnesövergripande innehållet återfinns också det tredje exemplet på den begränsade insyn i det differentierade sociala rummet som erbjuds i Lgr 69. Det gäller undervisning om ”Internationella frågor”. Dessa beskrivs som fostrande – som ”… ett attitydskapande med utgångspunkt i en objektiv orientering” (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 48) – och berör en specifik social skillnadsdimension helt flyktigt:

> Man kan […] utgå från det förhållandet, att allt flera elever kommer i kontakt med främmande miljöer och tänkesätt genom barn till nya medborgare, som genom immigration tillförs det svenska samhället.” (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 48)

Med andra ord introduceras här ett undervisningsinnehåll som tar fasta på skillnader i etnicitet och nationalitet mellan människor. Formuleringen innehåller en outtalad utgångspunkt: skolans elever är inte barn till immigranter. Dessa får i stället representera de ”främmande miljöer och tänkesätt” som eleverna kommer i kontakt med.

Utifrån detta går det att konstatera att kön och etnicitet, två av beståndsdelarna i den klassiska samhällsvetenskapliga begreppstriaden ”klass, kön och etnicitet”, berörs i begränsad omfattning i det undervisningsinnehåll som avhandlas i Lgr 69. Men den tredje skillnadsdimensionen, klass, hålls utanför resonemangen. Sociala skillnader specificeras alltså selektivt. Det kanske mest tydliga exemplet på detta är den text som handlar om de ämnesövergripande ekonomiska frågor som nämndes i det föregående avsnittet. Undervisningen om ekonomi beskrivs där som i en mening moralisk: den ska ge eleverna möjligheter att göra ”förnuftiga konsumtionsval” och den ska leda till insikter som främjar sparsamhet, aktsamhet med resurser samt ett rationellt tidsutnyttjande (Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 46). Men utifrån vårt perspektiv är det samtidigt också tydligt vad som *inte* innefattas i det undervisningsinnehåll som betecknas med begreppet ”ekonomiska frågor”: undervisning om ekonomi innebär inte undervisning om fördelningen av ekonomiska resurser, och härigenom inte heller om de mer uttalat politisk-moraliska frågor som rör vad som kan anses vara en rättvis resursfördelning.

I den i ordningen tredje av grundskolans läroplaner, Lgr 80, blev de essentialistiska utgångspunkterna för urvalet av undervisningens innehåll utmanade av en typ av utbildningsfilosofiska idéer som kallats för ”rekonstruktivistiska” (se Englund, 2005, s. 278). Enligt dessa idéer är utbildning ett medel för att förändra mönster i det mänskliga livet. De rekonstruktivistiska idéerna är utopibejakande, och ”…

directs its attention to the goals needed equally in a period of fearful danger and breathtaking promise" (Brameld, 1971, s. 346). Utbildningsinnehåll kan därmed inte betraktas som essentiellt givna. De ska i stället motiveras i relation till samhälleliga mål (a.a., s. 443-541; jfr. Englund, 2005, s. 238-243). I Lgr 80 finns det inslag som går att tolka som uttryck för sådana rekonstruktivistiska idéer. Det mål som ska utgöra utgångspunkt för verksamheten i grundskolan är *demokrati*:

> Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Skolans innehåll och arbetssätt måste vara så utformat att det befrämjar denna samhälls- och människosyn. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 13)

Den demokratiska utbildningskonception som Englund menar går att uttolka i Lgr 80 bygger med andra ord på rekonstruktivistiska idéer. Den betoning på fostran som görs i sammanhanget ska också förstås mot bakgrund av detta:

> Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 16)

I konkretiseringen av det ovanstående – i samband med att läroplanstexten slår fast att skolan skall "… utveckla sådana egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människorna" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 17) – berörs tre aspekter av samhällets sociala rumslighet: skolan skall verka för jämställdhet mellan kvinnor och män, den "… skall söka grundlägga solidaritet med eftersatta grupper inom och utom landet" (ibid.), och den "… skall aktivt verka för att invandrarna i vårt land innefattas i samhällsgemenskapen" (ibid.). Därefter följer en slags konklusion: "Det betyder att skolan skall sträva efter att ge eleverna en förmåga att leva sig in i och förstå hur andra människor har det och en vilja att handla med också deras bästa för ögonen." (ibid.). Den "förmåga" som på detta sätt kopplas till det sociala rummets differentiering genom att formuleras som ett mål för skolans verksamhet är något som ligger nära vad som Martha Nussbaum kallar "narrativ fantasi": "… the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have." (Nussbaum, 1997, s.10f)

Det sociala rummets differentiering berörs även i anslutning till det konfliktperspektiv som enligt Brameld (1971) ska ses som en integrerad del av den rekonstruktivistiska synen på utbildning, och som redan berörts i det föregående. Ifall samhället ska kunna skildras ”sakligt” och ”allsidigt” krävs det att det inte framställs som ”… konfliktlöst och harmoniskt” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 33). Därefter förankras detta konfliktperspektiv i det sociala rummet: ”Skolan måste göra eleverna medvetna om att människor lever under olika ekonomiska, sociala och kulturella förhållanden och att motsättningar därigenom kan uppkomma mellan olika grupper.” (ibid.)

I Lgr 80 är samhällskunskapsämnet ett av fyra så kallade ”samhällsorienterande” ämnen. De övriga är geografi, historia och religionskunskap. De samhällsorienterande ämnena har en gemensam målbeskrivande text i läroplanen. I denna beskrivs undervisningen i ämnena uttryckligen som demokratifostrande. Detta slås fast redan i den allra första meningen:

> Skolans samhällsorientering har ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle.” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 119)

Kursplanen fortsätter:

> Genom undervisningen i de samhällsorienterande ämnena skall eleverna vidga sina kunskaper om sig själva och andra, om människors liv och verksamhet förr och nu samt om tillvaron och dess problem. De skall därigenom skaffa sig tilltro till sin förmåga att påverka och förbättra sina egna och andras levnadsvillkor. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 119f)

I dessa målformuleringar ges kunskaper om den sociala rumsligheten en uttalat moralisk dimension:

> Undervisningen skall bidra till att eleverna får ökad förståelse för andra människor och deras villkor som en grund för vilja till jämlikhet och solidaritet. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120)

De rekonstruktivistiska utgångspunkter som kunnat uttolkas i läroplanens allmänna delar kan alltså även här skönjas bakom texten. Undervisningen i de samhällsorienterande ämnena ska vara demokratifostrande, den ska stärka elevernas handlingsberedskap, och den ska leda till att eleverna utvecklar förståelse för andra människors livsvillkor. Det samhälleliga målet preciseras här som en ”… vilja till jämlikhet och solidaritet”. Det sociala rummets differentiering blir i detta sammanhang ett nödvändigt kunskapsinnehåll.

Men Lgr 80 är inte ett entydigt dokument. Det finns en spänning i texten, som också påtalas av Englund, mellan å ena sidan dessa rekonstruktivistiskt inspirerade målbeskrivningar, och å andra sidan uppräkningar av ”huvudområden” av ämnesessentialistisk karaktär. Påfallande är att vissa av dessa huvudområden – demokrati, ekonomi, arbetsliv, lag och rätt – finns angivna för alla tre stadierna i grundskolan (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 125f). Lgr 80 är alltså även i detta avseende ett tydligt exempel på att styrdokument kan förstås som politiska kompromissprodukter. Vid en jämförelse med ovanstående målformuleringar innehåller uppräkningen av de olika huvudområdena i samhällskunskap minimalt med information om vad som är tänkt att kännetecknа själva undervisningen. Inte heller får vi veta mycket om differentieringen i det sociala rummet. För mellanstadiet anges ett moment som handlar om ”Arbetslivet i skolan och på orten” (a.a., s. 125). I detta medtas ”Jämställdhet mellan könen i arbetsliv och samhälle, skolans olika personalgrupper, deras uppgifter och situation” (ibid.). I momentet ”Ekonomiska frågor” för högstadiet återfinns bl.a. följande formulering: ”Ekonomi och maktförhållanden. Samhällsplanering och resursfördelning.” (a.a., s. 126). Som synes undandrar sig formuleringen en vidare tolkning.

Lgr 80 är med andra ord en läroplan som medger olika tolkningar även i synen på vad som ska betraktas som ett relevant innehåll: å ena sidan riktar målskrivningarna uppmärksamheten mot de möjligheter till demokratifostran som kan kopplas till olika *kunskaps*innehåll, medan uppräkningen av huvudområden å andra sidan tycks utgå från en mer ämnesessentialistisk syn som innebär att vissa *undervisnings*innehåll betraktas som givna.

Konklusion

Ovanstående korta tillbakablick på hur samhällskunskapsämnet i allmänhet och mer specifikt det sociala rummets differentiering skildras i de tidiga styrdokumenten för grundskolan ger vid handen att det handlar om ett ämne som slitits mellan olika politiskt bestämda synsätt på utbildning. Dessa synsätt har givit olika svar på frågan om huruvida ämnet ska syfta till politisk och moralisk fostran eller till en förment ideologineutral anpassning till en given social och ekonomisk ordning. Till denna fråga har ett par andra kunnat kopplas: hur har spänningen mellan legitimering och kritik hanterats, och hur har de i långa stycken essentialistiskt bestämda undervisningsinnehållen relaterats till det sociala rummets differentiering? Svaren på frågorna har varierat historiskt. Därmed är den här framställningen framme vid studien av de läroplaner som gällt i grundskolan under de senaste två decennierna.

KAPITEL 4. ATT TOLKA LÄROPLANSTEXTER SOM IDEOLOGISKA DOKUMENT

I det här kapitlet presenteras de överväganden och val som tolkningarna av de i studien ingående läroplansdokumenten utgår från. Utgångspunkterna för dessa överväganden och val är studiens syfte, den kritiskt hermeneutiska ansats som presenterades i inledningen samt det teoretiska perspektiv som presenterats i kapitel två.

Delstudien syftar till att tolka ett antal läroplansdokument för att de bilder som tecknas i dessa dokument av det sociala rummets differentiering ska framträda. Dessa bilder betraktas här som ideologiskt laddade. Texten i detta kapitel kan med andra ord sägas syfta till att visa hur läroplaner – eller mer precist läroplansdokument – kan tolkas som ideologiska dokument. Denna distinktion mellan läroplansdokument och läroplaner är viktig, eftersom den kan sägas vila på en lång tradition inom pedagogiken och dess utländska systerdiscipliner. ”Läroplan” eller ”*curriculum*” förstås där i enlighet med ett utvidgat läroplansbegrepp, det vill säga som hur principer för stoffurval inte bara föreskrivs i ett konkret dokument utan även uppstår, uppfattas, organiseras och genomförs kontextuellt på olika nivåer i ett utbildningssystem (se t.ex. Englund, 2005; Goodlad, Klein & Tye, 1979; Lindensjö & Lundgren, 2000; Lundgren, 1979; Sundberg, 2005). I den här delstudien är det specifika *läroplansdokument* som studeras, och den använda metodologin är anpassad för att möjliggöra texttolkning.

Läroplanstexter som ideologiska dokument

Läroplanstexter är statligt producerade dokument för styrning av skolan som praktik (Forsberg & Wallin, 2006a, Lundgren, 1979). Innehållet i dessa dokument är producerat i ett politiskt laddat spänningsfält (Englund, 1986a; Englund, 1990; Englund, 2005). I texterna i läroplansdokumenten möts vi därför av samhällsbilder som kommit till under villkor som gör att de kan betraktas som ideologiska. Men de är också ideologiska i en annan bemärkelse. När texterna läses och används av de människor som deltar i skolans praktiker ingår de i sammanhang där de är officiellt sanktionerade styrdokument. De anger ramarna för vad undervisningen *ska* handla om och vad den *kan* handla om (jfr Forsberg & Wallin, 2006b). När läroplansdokumentens samhällsbilder kommer till användning i undervisningspraktik tolkas och transformeras de i en kontext som är en annan än den i vilken de skrivits. I denna kontext är läroplansdokumentens gestaltningar av samhällsbilder inte de enda källor ur vilka bidrag hämtas till den sociala förståelse som reproduceras i själva undervisningspraktiken. Andra källor finns inte minst i de traditioner som praktiken äger rum i (Englund, 2005, s. 45-49). Men läroplansdokumenten är källor

med officiell sanktion som därmed inte kan bortses från. Det kan med andra ord antas att de får legitimitet i kraft av sin legalitet (Weber, 1978, s. 36ff).

Inom internationell utbildningsforskning har ideologibegreppet framför allt varit centralt inom den inriktning som kommit att kallas för ”critical pedagogy”, inom vilken ideologi betraktats som en effekt av den rådande kapitalistiska ordningen i samhället som förhindrar människor från att utveckla en adekvat förståelse för de omständigheter i vilka de lever (se t.ex. Apple, 2004; Apple, Au & Gandin, 2009; Kincheloe, 2007; McLaren, 1998). För den här studiens räkning är det emellertid främst centrala verk inom svensk pedagogisk forskning där ideologi behandlats utifrån läroplansteoretiska utgångspunkter som ses som intressanta. I ett viktigt avseende skiljer sig nämligen studien från dessa verk. Såväl Ulf P. Lundgren som Tomas Englund kan sägas ge innebörder åt begreppet ”läroplanskod” som gör att vad detta begrepp betecknar också går att förstå som ”latent ideologi”. Detta är den term som i Liedman (1989) används för att beteckna ideologi som inte framträder öppet utan ”ligger på djupet” och sålunda är dold vid ett första påseende. Både Lundgren och Englund är inriktade på att konstruera teoretiska förklaringar till *varför* det de kallar läroplanskoder är utformade på ett visst sätt.

En läroplanskod är, enligt Lundgren (1979), en uppsättning principer som uttrycker ett inre samband mellan en utbildnings mål, innehåll och metodik. Dessa principer har uppkommit historiskt (s. 232). Begreppet är konstruerat för att möjliggöra studiet av samband mellan olika nivåer i en utbildning, där dessa kodifierade principer ses som det som binder samman styrning, organisation och innehåll i utbildningen (a.a., s. 19-21). Läroplanskoden bestäms av de funktionella krav som ställs på utbildningen genom den ekonomiska, sociala och kulturella utvecklingen i samhället. I sista hand är det den pågående arbetsdelningsprocessen i samhället som utgör förklaring till utbildningens funktioner i samhället och därmed också till de principer i enlighet med vilka den utformas (a.a., s. 15-23; jfr Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 13-27).

Englund kan sägas utgå från och problematisera Lundgrens syn på läroplanskoder. Englund menar att detta synsätt är för deterministiskt genom att i alltför ringa grad beakta den kamp mellan olika intressen och sociala krafter som pågår inom olika områden i samhället. Ett sådant område är utbildningen. Ett annat är staten, som av Englund betraktas som en arena för kamp mellan krafter som konkurrerar om kontroll över den makt och det inflytande som statsapparaten möjliggör. Kampen gäller, förutom fördelningen av resurser och makt i samhället, även kontroll av de ”ideologiska statsapparater” genom vilka staten kan premiera, naturalisera och ge legitimitet åt vissa normsystem och värderingar. Villkoren för denna kamp kan heller inte förstås utan att den politiska demokratin tas i beaktande. De principer

som kodifieras i utformningen av en utbildning bär alltså inom sig de motsättningar de är ett uttryck för, och kan följaktligen tolkas och operera på olika sätt i skolans praktik (Englund, 1986a, s. 8-17, 20-23; Englund, 2005, s. 139-171).

Hos både Lundgren och Englund kan läroplanskoder förstås som latent ideologi. De principer som de utgörs av är inte uttalade, och i båda fallen finns också tydliga kopplingar till politiska förhållanden. Detta är särskilt tydligt hos Englund, men även Lundgren menar i ett av sina senare arbeten att:

> En etablerad läroplanskod innehåller utbildningens syfte, dess mål och innehåll. Varje förändring är resultatet av en kamp om makten över innehållet, som kräver ett yttre tryck för att komma till stånd. Ytterst gäller styrning av utbildning och styrning av skolan som institution, makten över utbildningens syfte, mål och innehåll och därmed om legitimiteten att utöva denna makt. (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 16)

Såväl Lundgren som Englund kan med andra ord sägas vara inriktade på att blottlägga vad som av Clifford Geertz kallats ”ideologins sociala determinanter” (Geertz, 1973a, s. 201). Såväl Geertz som Paul Ricoeur riktar emellertid uppmärksamheten åt ett annat håll, och menar att vad som gör ideologi intressant som fenomen är hur den opererar i praktiska sammanhang och där är av betydelse för människors politiska och moraliska handlande (Geertz, a.a.; Ricoeur, 1986, s. 1-18; Ricoeur, 2008, s. 177-183, 242-248, 300-316). På motsvarande sätt är det inte villkoren för produktionen av ideologiskt laddade läroplanstexter – villkor som i en hermeneutisk mening kan sägas återfinnas ”bakom texterna” – utan vad som, för att parafrasera Ricoeur, *öppnas framför* läroplanstexterna som uppmärksamheten i den här delstudien riktas mot (jfr Ricoeur, 2008, s. 292). Det som med andra ord är av primärt intresse är vilka samhällsbilder som kan uttolkas i texterna och hur dessa bilder kan komma att operera i praktiska utbildningssammanhang som bidrar till formandet av politiskt och moraliskt handlande människor. Genom tolkningen av specifika styrdokumentstexter – ”läroplaner” i termens snäva bemärkelse – eftersträvas sålunda kunskap om vad som betecknas av den vidare innebörden i begreppet *curriculum* som tidigare redogjorts för.

Översikt av det metodologiska ramverket

Såsom framgått i inledningen är utgångspunkterna för den metodologi som tillämpas här hämtade från en hermeneutisk filosofitradition. Inom denna tradition återfinns formuleringarna av den kritiska hermeneutik som här utgör en källa till såväl inspiration som metodologisk vägledning.

Att förstå något innebär alltid att förstå det *som något* (Heidegger, 1993a, s. 193-199). I tolkningarna av läroplansdokumenten är det beskrivningar av den sociala

världen som ska förstås som gestaltningar av ett differentierat socialt rum. Denna objektifiering av relationerna i samhället kan sägas föregå de övriga delarna av dokumentstudiens metodologi, som innebär en tillämpning av de utgångspunkter som formulerats av framför andra Paul Ricoeur.

Ricoeurs texter är filosofiska, och de utgångspunkter som de tillhandahåller måste anpassas för att kunna vara tillämpbara i empirisk forskning. Den brittiske sociologen John B. Thompson har utifrån utgångspunkter hämtade från Ricoeur utvecklat ett metodologiskt ramverk för tolkning av bland annat ideologiska texter, som gjort det möjligt att här operationalisera Ricoeurs metodologi. Liksom Ricoeur menar Thompson att sådan tolkning bör innehålla moment som är förklarande eller objektifierande, eftersom människans sociala värld "… is constituted as much by force as by meaning" (Thompson, 1990, s. 278). Thompson argumenterar därför för vad han benämner som ett "djuphermeneutiskt metodologiskt ramverk", innehållande tre "faser". Här kommer dessa faser att benämnas *moment*.[31]

Det första momentet utgörs av en formell eller diskursiv analys. Thompson menar att representationer alltid säger "något om något" (Thompson, s. 284). De gör detta i kraft av att vara strukturerade på olika sätt, och att undersöka aspekter av denna struktur innebär alltså att svara på *hur* detta "något om något" sägs (a.a., s. 284ff). Här motsvaras denna diskursiva analys av en *argumentationsanalys*. Enligt Thompson är argumentationsanalys, som syftar till att "… explicitgöra de slutledningsmönster som karaktäriserar diskursen" (a.a., s. 289; jfr Boréus & Bergström, 2005, s. 91f), särskilt väl lämpad för studiet av politisk diskurs (ibid.). Styrdokument, som läroplanstexter, är just politiska dokument, som kan sägas innehålla argument för vissa synsätt på relationerna i samhället. Det argumentationsanalytiska verktyg som här använts kommer därför att beskrivas nedan.

Det andra momentet kallar Thompson för "en sociohistorisk analys", vars syfte är att rekonstruera de sociala och historiska *villkoren* under vilka texter (Thompson använder termen "symboliska objekt") produceras, cirkulerar och tas emot. En sådan analys kan bland annat innebära att uppmärksamheten riktas mot de institutioner inom vilka texterna används (a.a.). I den här studien motsvaras den sociohistoriska analysen av *ett läroplansteoretiskt ramverk*. Läroplansdokument betraktas här som styrmedel producerade i ett sociopolitiskt sammanhang. De har ett politiskt och moraliskt innehåll (Forsberg & Wallin, 2006a; Forsberg & Wallin, 2006b; se även Englund, 2005). Vidare kan deras legitimitet diskuteras i termer av

[31] Thompson benämner de olika delarna av ramverket "faser". Här benämns de alltså i stället *moment*, bland annat för att de presenteras i en annan ordning än i Thompsons framställning, där beskrivningen av ramverket inleds med den sociohistoriska analysen.

traditionalitet och legalitet (Weber, 1978, s. 36ff). De bilder av det sociala rummet som möter oss i läroplanstexterna är därmed historiskt och politiskt sanktionerade sådana.

Det tredje momentet är ett tolkande och syntetiskt moment, som innebär en kreativ konstruktion av mening. Utifrån vad som framkommit genom de objektifierande momenten görs då en tolkande utläggning [*explication*] av de bilder som förmedlas genom texten (Thompson, 1990, s. 289f.). Denna fas kan sägas motsvara det avslutande icke-proceduriella tolkningsmoment som Ricoeur talar om, då ”världen” blir upplåten för tolkaren (Ricoeur, 2008, s. 33).

I det följande beskrivs dessa tre moment mer ingående, speciellt med avseende på hur de utformats i föreliggande studie. Först ska emellertid något sägas om vilka texter som varit föremål för tolkning.

Texterna

I skrivande stund har den nuvarande läroplanen för grundskolan, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, varit gällande i fyra år (Skolverket, 2011b). I skolans praktik är detta ingen lång tidsrymd. Det är väl omvittnat att läroplansreformers genomslag är långt ifrån omedelbara och fullständiga. Skolan är en institution med en praktik som har sina egna traditioner, och dessa ändras inte i en handvändning (se Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 26f). Det går därför inte att enkelt utgå från att det som sker i klassrummen vid en given tidpunkt är en återspegling av den vid det aktuella tillfället gällande läroplanen.

Det som här studeras är med andra ord inte ett enda läroplansdokument. Det antas i stället att även tidigare läroplaner fortfarande utövar ett inflytande över undervisningspraktiken. Därför har även den tidigare läroplanen, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* (Skolverket, 2006), som var gällande från 1994 till 2011, tagits med i studien.

Det kan därmed preciseras vilka texter som här är föremål för tolkning. Det handlar för det första om de två inledande kapitlen i Lpo 94 och Lgr 11. Dessa kapitel är i båda läroplanerna rubricerade ”Skolans värdegrund och uppdrag” och ”Mål och riktlinjer”. Det handlar för det andra om de kursplaner som gällt och gäller i ämnet samhällskunskap i grundskolan. I Lgr 11 återfinns denna kursplan i själva läroplansdokumentet. Medan Lpo 94 gällde som läroplan i grundskolan utkom emellertid ämneskursplanerna som särskilda förordningar, och kursplanerna var därför formellt skilda från själva läroplansdokumenten. Här är det de texter om samhällskunskap som återfinns i det kursplanepaket som var giltigt från 2000 till 2011, kal-

lat ”Kursplan 2000” (Skolverket, 2008)[32], som studeras. Dessa texter utgörs inte enbart av kursplanen i samhällskunskap, utan även av den kursplanetext som gällde som gemensam för de samhällsorienterande ämnena (geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap). Tillbakablickar görs också, där så ses som befogat, på de tidigare kursplaner som varit kopplade till Lpo 94. Dessutom studeras som sagt den nu gällande kursplan i samhällskunskap som återfinns i Lgr 11.

Ovanstående är emellertid inte det enda som tagits med för tolkning i studien. Till kursplanerna i såväl ”Kursplan 2000” som i Lgr 11 finns kommentarmaterial utgivna av Skolverket (Skolverket, 2000; Skolverket, 2011a). Dessa kommentarmaterial innehåller utvecklingar och preciseringar av samt motiveringar till de formuleringar som återfinns i kursplanetexterna. Speciellt det kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap som utkom 2011 och som är kopplat till Lgr 11 är mycket utförligt. Det omfattar 33 sidor exklusive bilagor. Eftersom dessa kommentarmaterial är utgivna av Skolverket kan de betraktas som officiellt sanktionerade tolkningsramar till innehållet i kursplanerna. Innehållet i kommentarmaterialen kan också betraktas som uppsättningar av argument för innehållet i kursplanerna. De bedöms därför vara av intresse i förhållande till den här studiens syfte.

Argumentationsanalysen

Den enkla argumentationsanalys som görs av de olika läroplanstexterna innebär att texterna betraktas som serier av argumentationskedjor, innehållande påståenden eller anspråk, de argument som anförs till stöd för dessa anspråk, samt de outtalade förutsättningar som argumentationerna kan sägas bygga på. I dessa argumentationskedjor lokaliseras olika aspekter på det sociala rummets differentiering i de olika leden i argumentationerna. Inspiration till analysen har hämtats från Toulmin (2003, s. 87-134; se även Boréus & Bergström, 2005, s. 108ff). Avsikten med analysen är dels att göra texternas bilder av det sociala rummet fylligare, i och med att de annars enbart implicita antaganden som resonemangen i texten visar sig bygga på kan inkluderas, och dels att få till stånd en systematisk kontextualisering av de olika fragmenten av bilden av det sociala rummet. Ett exempel på en sådan argumentationskedja presenteras i Figur 1 (se nästa sida).

[32] Att inte originalutgåvan utan den senaste utgåvan från 2008 valts har skäl som är helt och hållet praktiska. 2008 års utgåva är långt mer lättillgänglig för såväl författare som för den kritiske läsaren, eftersom den kan laddas ned i digital version. Såvitt vad som gått att bedöma skiljer sig inte de båda utgåvorna åt innehållsligt vad samhällskunskapen beträffar.

Påstående	Argument	Outtalade förutsättningar
- Skolan ska stärka människors förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. - Detta är kopplat till en förmåga att ”… leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald.”	- Skolan är en social och kulturell mötesplats - Genom internationaliseringen och invandringen aktualiseras frågor om samlevnad i ett samhälle kännetecknat av kulturell mångfald.	- En social och kulturell *mötesplats* förutsätter en social och kulturell *rumslighet*. - Det *ligger värden* i den kulturella mångfalden, och *insikt* i dessa värden kan nås genom något som beskrivs som en *förmåga*. - Sammanlevnaden i den kulturella mångfalden vilar på en *förmåga*. - För att värden ska kunna sägas *ligga* i mångfald krävs att de sociala dimensionerna i denna mångfald inte kan uppfattas som problematiska. Alla referenser till att en av mångfaldens dimensioner innebär en differentiering av människors tillträde till symboliska och ekonomiska resurser måste därför uteslutas ur resonemanget, och den individuella förmågan blir en bärande men outtalad premiss i resonemanget. - ”Kulturell mångfald” är något som aktualiserats till följd av invandringen, och den förutan hade mångfalden i det svenska samhället varit försumbar. Ytterst är det invandringen som gör det nödvändigt att inse och leva med de värden som ”ligger” i mångfalden. ”Kulturell mångfald” likställs alltså med etnisk och nationell mångfald.

Figur 1. Exempel på en argumentationskedja.

I exemplet[33] konstateras att läroplanstexten fastslår att ”skolan ska stärka människors förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar”, något som i texten kopplas samman med en förmåga att ”leva och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald”. Detta är det anspråk (i Toulmin, 2003, används begreppet *claim*) eller påstående som reses i texten. Varför ska då skolan göra

[33] Det exempel som används här behandlas i kapitel fem.

detta? Jo, av två skäl, som kan identifieras som argument (Toulmin kallar dessa *data*) i texten: dels därför att skolan är ”en social och kulturell mötesplats”, och dels därför att internationaliseringen och invandringen aktualiserat frågor om samlevnad i ett samhälle kännetecknat av kulturell mångfald. Det första steget i argumentationsanalysen består i att anspråk och argument identifieras på detta sätt. Detta kan liknas vid en kodning av texten.

Nästa steg i analysarbetet innebär att uttolka och formulera vad som kan sägas logiskt koppla samman anspråken med argumenten. Dessa förutsättningar, som i Toulmin (2003) benämns *warrants*, är underförstådda. De måste därför konstrueras av tolkaren. I exemplet har fem sådana förutsättningar konstruerats. De är formulerade för att det ska framgå i vilka avseenden de kan sägas koppla samman anspråket med dess argument. Exempelvis är det uppenbart att det under hela resonemanget om ”värden som ligger i en kulturell mångfald” och invandring[34] ligger ett innehåll i begreppet kultur enligt vilket detta kopplas samman med etnisk eller nationell tillhörighet.

Denna slags argumentationsanalys har gjorts av de delar i texterna där detta möjliggjorts av förekomsten av ett löpande resonemang. De avsnitt i dokumenten där texten däremot utgörs av okommenterad text i punktform, som i till exempel avsnittet ”Mål och riktlinjer” i de båda läroplanerna, har inte kunnat analyseras på detta sätt. Där textinnehåll i punktform däremot kommenteras i något av de nämnda kommentarmaterialen från Skolverket, har kommentarerna kunnat betraktas som argument för de påståenden som kunnat identifieras i punkterna. Detta har framför allt möjliggjort en argumentationsanalys av avsnittet om ”Centralt innehåll” i den kursplan i samhällskunskap som ingår i Lgr 11, men även av de delar av ”Kursplan 2000” där själva kursplanetexten eller det till densamma hörande kommentarmaterialet är utförmad som ett argumenterande resonemang.

Sammantaget är det cirka 110 argumentationskedjor som konstruerats på detta sätt. Fördelningen mellan de olika dokumenten är ojämn, eftersom omfattningen av innehållet, och framför allt det innehåll som bedömts som relevant för uttolkningen av bilderna av det sociala rummets differentiering, skiljer sig mellan dokumenten. Följaktligen har ca 70 av argumentationskedjorna kunnat göras av kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 och det därtill hörande kommentarmaterialet. De övriga 40 är jämnt fördelade mellan avsnittet ”Skolans värdegrund och uppdrag” i läroplanerna, den gemensamma SO-kursplanen i ”Kursplan 2000” och kursplanen i samhällskunskap i ”Kursplan 2000”.

---

[34] Den exakta ordalydelsen i läroplanstexten är ”den växande rörligheten över nationsgränserna” (Skolverket, 2006, s. 3f; Skolverket, 2011b, s. 7).

För vart och ett av dokumenten har argumentationskedjorna därefter kategoriserats. Utgångspunkten för denna kategorisering har varit i vilket avseende innehållet i argumentationskedjorna kunnat bidra till bilden av det sociala rummets differentiering i respektive dokument. Kategoriseringen har därför utgått från tre olika teman: ”Rummet och dess invånare”, ”Resursers betydelse i rummet” och ”Konflikter i rummet”. Dessa teman kan härledas till vad som i kapitel två presenterades som karaktäristiskt för det sociala rummets differentiering som kunskapsinnehåll. Vart och ett av dessa teman kan i sin tur sägas bestå av ett kluster av frågor till materialet, och varje specifik argumentationskedja har placerats i den eller de kategorier där den bedömts kunna bidra med svar på dessa frågor. För överskådlighetens skull har dessa teman och de tillhörande frågorna här samlats i en tabell i figur 2.

Tema	Rummet och dess invånare	Resursers betydelse i rummet	Konflikter i rummet
Frågor	Hur framställs själva den sociala rumsligheten? Vilka sociala skillnadsdimensioner återfinns i det sociala rummet? Hur framställs det sociala rummets relationella karaktär? Hur framställs den mänskliga medvaron[35]?	Hur skildras resursfördelningen i samhället? Vilken betydelse påstås fördelningen av olika typer av resurser ha i samhället? Beskrivs någon slags relation mellan olika resurstyper?	Förekommer konflikter i det sociala rummet? Hur relateras konflikter till rummets sociala differentiering? På vilka områden i samhället förekommer konflikter? Hur relateras värden, särskilt sociopolitiska sådana, till den symboliska kampen i det sociala rummet?

Figur 2. De frågor som ställts till läroplanstexterna kategoriserade i tre teman.

Det bör påpekas att kategorierna inte är ömsesidigt uteslutande. De är konstruerade för att fånga in olika aspekter av den sociala rumsligheten och inte för att identifiera vitt skilda företeelser i texterna. I Bourdieus teoribildning kan exempelvis människors tillgång till olika typer av resurser sägas konstituera själva den sociala rumsligheten, och argumentationskedjor som kategoriserats under temat ”Resursers betydelse i rummet” kan därför också placeras under ”Rummet och dess invånare”. De olika kategorierna ska följaktligen ses som verktyg i omvand-

[35] Frågan är formulerad för att fånga in och lyfta fram de olika sätt att skildra människans vara bland andra människor (”individer”, ”individ-grupp-samhälle”, ”människa bland människor”) som förekommer i texterna.

lingen av innehållet i den samlade mängden argumentationskedjor till en strukturerad textuell bild av det sociala rummets differentiering snarare än som precisa analysverktyg. Vissa argumentationskedjor har därför blivit placerade i fler än en kategori. Det är dessa kategorier som legat till grund för presentationen av resultatet av analysen. I denna presentation har ett urval gjorts. Samtliga 110 argumentaionskedjor finns med andra ord inte återgivna i texten i de kapitel som följer, utan där utgår resonemanget från de argumentationskedjor som bedömts vara belysande för resultatet av analysen. Mer om presentationen följer längre fram.

Det läroplansteoretiska momentet

”Läroplansteori”, skriver Ulf P. Lundgren, ”kan […] ses som försök att bygga upp en kunskap om hur utbildningsprocessers mål, innehåll och metodik formas i ett visst samhälle och en viss kultur.” (Lundgren, 1979, s. 20; jfr Kallós & Lundgren, 1979, s. 49). Som redan berörts är Lundgrens läroplansteoretiska ansats inriktad på att förklara innehållet i läroplaner mot bakgrund av samhällsutvecklingen (a.a.). Detsamma kan sägas gälla den ansats som förespråkas av Englund, även om han i högre grad än Lundgren utgår från de skilda sociala och politiska intressen som agerar på den utbildningspolitiska arenan (Englund, 1986a; 1986b; 1990; 2005). I föreliggande studie antas också läroplansdokumenten vara producerade i ett politiskt spänningsfält situerat i det sociala rummet. Kunskap om dessa politiska och sociala förhållanden kan givetvis bidra till en ökad förståelse av de samhällsbilder som kan uttolkas i läroplanstexterna. Att kunna förklara något innebär ju, som Ricoeur påpekar, att man förstår det bättre (Ricoeur, 1984, s. *x*). I sista hand – när bilden av det sociala rummets differentiering följts hela vägen in i klassrummen – ligger det också inom studiens ramar att diskutera vilka sociala intressen som denna bild kan sägas legitimera respektive kritisera. Men där är vi ännu inte framme, och det läroplansteoretiska momentet i tolkningen syftar därför i första hand till en diskussion om de implikationer för undervisningspraktiken i ämnet samhällskunskap som kan uttolkas i läroplansdokumenten. Annorlunda uttryckt handlar det om vilken betydelse det kan ha att de aktuella samhällsbilderna återfinns i just en läroplan. Vilka möjligheter för att ett kritiskt kunskapsinnehåll ska kunna behandlas i undervisningspraktiken impliceras av läroplanstexterna?

I Forsberg och Wallin (2006a; 2006b) återfinns några begrepp som här kommer att användas i det ovannämnda syftet. Forsberg och Wallin betraktar läroplaner som instrument för styrning av skolan. Skolan är i sin tur en institution som vilar på en moralisk grund. Den har alltså ett uppdrag som går ut på att reproducera vissa värden och kunskaper som bedömts som väsentliga i samhället och kulturen (jfr Abrahamsson, Berg & Wallin, 1999; Berg, 2003). Dessa värden och kunskaper utgör *innehållet* i läroplanens styrning av verksamheten i skolan. Här motsvaras detta

innehåll av de bilder av det sociala rummets differentiering som uttolkas i läroplansdokumenten. Läroplanen innehåller i detta avseende *erbjudanden* men även *begränsningar*: den pekar ut vad undervisningen *kan* handla om, men också vad som *inte kan* ges plats i samma undervisning (Forsberg & Wallin, 2006a; 2006b). Den nu gällande läroplanen innehåller dessutom vad som kan kallas *krav*, i och med att den till skillnad från de kursplaner som hörde till Lpo 94 pekar ut ett ”centralt innehåll” som undervisningen ”ska behandla” (se Skolverket, 2011b, s. 200ff, för exempel på hur detta är utformat för samhällskunskapens del).[36] Begreppen krav, erbjudanden och begränsningar används här för att markera olika grader av legitimitet hos det undersökta kunskapsinnehållet. Här kommer tolkningen således att innehålla resonemang om vad som kan sägas utgöra bildens ramar, men också om de delar av bilden som kan sägas utgöra krav respektive erbjudanden.

I den avslutande analysen är det framför allt de bilder som möter läsaren i den nu gällande kursplanen i samhällskunskap som är intressanta. Det är den texten som utgör vad som i Berg (2003, s. 21-36) benämns ”formell styrkälla” för undervisningspraktiken i samhällskunskap i och med att den är ett officiellt sanktionerat styrdokument. Men vad som ska betraktas som krav, erbjudanden respektive begränsningar i detta dokuments samhällsbild avgörs inte enbart av detta dokument. Här antas även de bilder som kan uttolkas i läroplansdokumentens allmänna delar samt i de kursplaner i ämnet som varit gällande tidigare vara av betydelse. Läroplanstexten är nämligen också en formell styrkälla. Även i den går det att uttolka en samhällsbild, och den bilden kan till yttermera visso sägas vara överideologisk i och med att läroplanens allmänna delar i formell mening är överordnad de enskilda kursplanerna. Den kan med andra ord vara av betydelse i undervisningspraktiken genom att ge legitimitet åt det innehåll som återfinns i kursplanerna i kraft av sin *legalitet* (Weber, s. 36ff). De bilder som kan uttolkas i de tidigare gällande kursplanerna antas också vara av betydelse, eftersom de kan få delarna i den nu gällande kursplanens samhällsbilder att framstå som mer eller mindre etablerade. De antas alltså ge legitimitet åt innehållet i kursplan genom det som av Max Weber benämns *traditionalitet* (ibid.). De förut gällande läroplanerna kommer med andra ord här att betraktas som informella styrkällor (Berg, 2003, s. 21-36).

Men styrningen av skolans praktik sker inte enbart genom läroplanens innehåll, utan också genom den *form* styrningen tar, poängterar Forsberg och Wallin. Läroplanen är i detta avseende en del i ett styrsystem som innehåller fler instrument.

---

[36] Begreppsapparaten i Forsbergs och Wallins texter, som alltså är från 2006, kan inte förväntas vara baserad på förutsägelser om de förändringar som skett i och med Lgr 11. Kompletteringen med begreppet ”krav” är därför gjord inom ramen för den här studien.

Forsberg och Wallin för ett kritiskt resonemang i syfte att påvisa de tendenser till frikoppling mellan styrningens innehåll och form som de tycker sig kunna se. I korthet går resonemanget ut på att den resultatfixering som på senare tid präglat olika styrinstrument – internationella kunskapsmätningar, utvärderingar, kvalitetsredovisningar, Skolverkets inspektioner[37], för att nämna några – är kontraproduktiv i förhållande till de värden som utgör läroplanens innehåll (Forsberg & Wallin, 2006a; 2006b).

Det finns skäl att ta fasta på det krav på samklang mellan styrningens innehåll och form som Forsberg och Wallin (2006a; 2006b) menar måste finnas för att skolan ska kunna reproducera moraliska värden. Enligt Rizvi och Lingard (2010) går det att skönja en global trend inom den utbildningspolitik som förespråkas och formuleras på nationell nivå och av överstatliga organ som OECD och EU, som innebär att social effektivitet alltmer kommit att bli betraktat som det överordnade syftet med utbildning. Detta har fått till följd att andra värden – jämlikhet, frihet, social samhörighet och säkerhet – kommit att bli underordnade. I mer konkret mening ses utbildning som en praktik som måste utformas för att kunna producera humankapital (Rizvi & Lingard, 2010, s. 79ff; jfr. Nordin, 2012). Detta leder i sin tur till att utbildningen löper risk att bli instrumentaliserad: "What this view implies is that learning for learning's sake is no longer sufficient, and that education does not have any intrinsic ends as such, but must always be linked to the instrumental purposes of human capital development and economic self-maximization." (a.a., s. 81). Det kritiska kunskapsinnehåll som här objektifierats som det sociala rummets differentiering kan genom att vara kopplat till moraliska värden ses som hotat i ett sådant sammanhang, och frågan om vad som karaktäriserar läroplanen som *form* för styrning av skolans undervisningspraktik måste därför ställas.

Ett resonemang som i långa stycken korresponderar med det som återfinns hos Forsberg och Wallin förs av Joseph Dunne. Hans utgångspunkter är hämtade från en filosofisk tradition med rötter hos Aristoteles, och de finns även representerade inom den hermeneutiska filosofitraditionen (se exempelvis Gadamer, 2004). Det problem Dunne behandlar innehåller frågor om vad som kännetecknar undervisning som praktik, vilken slags rationalitet den bör grundas på, och vilka relationer mellan kunskap och handling som impliceras av olika rationalitetsformer (Dunne, 1997; 2005). De begrepp som Dunne introducerar för att föra detta resonemang kan härledas till två av de kunskapsformer, *techne* och *fronesis*, som återfinns hos

[37] Forsberg och Wallin refererar givetvis till vad som gällde när deras bok skrevs. Fr.o.m. 1 oktober 2008 är det emellertid Skolinspektionen som innehar det statliga uppdraget för inspektioner av skola och utbildning.

Aristoteles[38] (2012, s. 166ff). De kommer i den här studien att användas i en diskussion om vad läroplanen implicerar för undervisningspraktiken i samhällskunskap, och en utveckling av deras betydelse är därför på sin plats här.

Dunnes resonemang ska förstås mot bakgrund av en distinktion mellan olika typer av mänskliga aktiviteter som kan härledas till antikens Grekland. Vårt görande består enligt denna distinktion i dels *produktion* (gr. *poiésis*) och dels *handlande* (gr. *praxis*). Produktionen är de verksamheter där saker tillverkas eller framställs. Dessa verksamheter kännetecknas av att deras mål – produkterna – utgörs av distinkta utfall som är externa i förhållande till aktiviteterna. Människor som ägnar sig åt dessa verksamheter kan ses som experter på att identifiera och ta i bruk de medel som krävs för att nå ett visst givet mål. Handlande är däremot ett begrepp som innefattar hur människan agerar och uppträder tillsammans med andra människor på arenor som kan sägas vara offentliga. I detta handlande är målen inte externa, utan handlandet motiveras i stället av en strävan efter att realisera de sociala normer för ett gott handlande som finns på dessa arenor. Handlandet är alltid politiskt och moraliskt (Dunne, 1997, s. 1-8; Dunne, 2005; se även Aristoteles, 2012, s. 161-169; Lindberg & Olofsson, 2005).

Dessa skilda typer av aktiviteter förutsätter skilda typer av kunskap[39]. Inom produktionen krävs en instrumentell kunskap. För att ett givet mål eller utfall ska kunna uppnås ska produktionsprocessen helst kunna planeras på förhand. Kunskap krävs om vilka medel som lämpar sig för olika typer av utfall och om handhavandet av de olika materiella och intellektuella redskap som ska tas i bruk. Denna kunskap – techne – är generaliserbar och antas dessutom vara objektiv. I praxis krävs däremot en slags praktisk kunskap eller omdöme som möjliggör handlande i specifika situationer och kontexter. Det är alltså en kunskap som är personlig och erfarenhetsbaserad, och som svårligen låter sig schematiseras. Eftersom fronesis också kan karaktäriseras som en slags rationalitet[40] för människans handlande i sammanhang som är i vid mening politiska och som kräver moraliska ställningstaganden, har denna kunskapsform också en ofrånkomlig *moralisk* dimension (Dunne, 1997, s. 1-8; Dunne, 2005). Hos Aristoteles beskrivs skillnaden mellan techne och fronesis följaktligen som en skillnad mellan konst och dygd: ”Men fastän det finns förträfflighet i kunnandet [techne], saknar klokheten [frone-

[38] I den svenska utgåvan av *Den nikomachiska etiken* har *techne* och *fronesis* översatts till ”kunnighet” respektive ”klokhet”.

[39] Aristoteles skriver om dessa kunskapsformer som olika ”själstillstånd” eller ”hållningar, genom vilka själen når sanningen genom att bejaka eller förneka” (Aristoteles, 2012, s. 165).

[40] Aristoteles skriver om en ”rationell handlingsdisposition (Aristoteles, 2012, s. 166).

sis] en motsvarighet härtill. I fråga om kunnigheten är ju den som felar frivilligt att föredra [framom den som gör det av misstag], medan det i fråga om såväl klokhet som dygd förhåller sig tvärtom. Det är sålunda klart att klokheten är en dygd och inte en konst." (Aristoteles, 2012, s. 169)

Dunne menar att praktiker som undervisning, som kännetecknas av mänsklig interaktion kring ett traditionellt utformat innehåll av moralisk karaktär, håller på att teknifieras. Teknisk rationalitet åtnjuter prestige i det moderna samhället, och kan därmed användas till att få verksamheter och den politiska utformningen av dem att framstå som legitima. Verksamheterna riskerar därmed också att göras instrumentella i en utsträckning som går ut över det moraliska innehåll som kan ses som själva "kärnan" i respektive praktik (Dunne, 2005). Här är Dunnes resonemang analogt med Forsbergs och Wallins. Även de menar att de instrumentella kontrollformer över skolan som vuxit fram på senare tid i syfte att åstadkomma mätbara resultat riskerar att leda till en utarmning av skolans moraliska innehåll (Forsberg & Wallin, 2005a; 2005b).

Det ideologiska spänningsfält som i den här studien ramar in läroplanens bilder av det sociala rummets differentiering är förvisso ett politiskt spänningsfält. Men det är också ett moraliskt sådant, eftersom ideologin opererar i sammanhang som kan karaktäriseras som vad som ovan benämnts som praxis (se Ricoeur, 2008, s. 239-262). Utifrån Dunnes resonemang kan det därför ses som befogat att diskutera huruvida läroplanstextens föreskrifter för undervisningspraktiken i samhällskunskap kan komma att lämna utrymme för det slags politisk-moraliska kunskapsinnehåll som differentieringen i det sociala rummet här betraktas som. Det är här viktigt att poängtera att en sådan diskussion inte kan utformas i termer av anting-en-eller. Läroplaner ger alltid uttryck för en teknisk rationalitet. Frågan är alltså inte *om* läroplanstexten föreskriver en teknisk rationalitet utan snarare i vilken utsträckning denna tekniska rationalitet riskerar att instrumentalisera undervisningen som praktik. Innefattad i denna fråga finns följaktligen också en annan, som kan sägas omfatta såväl innehållet som formen för läroplanstexten som styrmedel: Beskriver läroplanstexterna kunskapen om det sociala rummets differentiering på ett sätt som gör att den kan karaktäriseras som en praktisk-moralisk sådan? Förutom att utgöra en del av det läroplansteoretiska momentet i tolkningen ska dessa frågor också ses som en nödvändig precisering av avhandlingens empiriska syfte som följer av det hermeneutiska kritikbegrepp som presenterats i kapitel 2.

När det sociala rummet öppnar sig framför texten

Det tredje momentet i det metodologiska ramverk som används här går inte att beskriva i termer av procedurer. Enligt Ricoeur inträffar det vid slutet av den

”långa omväg” eller ”båge” som han liknar tolkningen vid. Liknelsen avser att tolkningen sker via objektifierande moment (här representerade av objektifieringen av begreppet kritiskt kunskapsinnehåll och av de argumentationsanalytiska och läroplansteoretiska momenten), och det är vägen via dessa moment som beskrivs som en lång omväg (Ricoeur, 2007; se även Kristensson Uggla, 1994, s. 231-246). Men det som sker i detta moment – för det är ett skeende eller en händelse och inte en kontrollerad viljeakt – är att textens mening vecklas ut *framför* densamma. Ricoeur beskriver själv detta: ”Insofar as the meaning of a text is rendered autonomous with respect to the subjective intention of its author, the essential question is not to recover, behind the text, the lost intention but to unfold, in front of the text, the ’world’ it opens up and discloses.” (Ricoeur, 2008, s. 33). Detta får här en mycket konkret innebörd i att det i den tolkning av läroplanstexterna som här gjorts inte är statsmakternas intentioner som rekonstruerats. Det är vad texten har att säga om världen för oss som läsare och tolkare som blir upplåtet. Här handlar det som bekant om bilder av den sociala världen, som i sin tur förstås som gestaltningar av ett differentierat socialt rum. Det är alltså bilden av detta differentierade sociala rum som här öppnar sig framför texten.

Om presentationen av resultat och analys

Innehållet i de fyra följande kapitlen korresponderar inte på något enkelt sätt med de tre momenten i det metodologiska ramverk som presenterats ovan. Detta låter sig heller knappast göras, i och med att det icke-proceduriella momentet, då ”världen öppnar sig framför texten”, inte kan ses som en avgränsad fas i tolkningsprocessen. Den hermeneutiska förståelsen är en existentialontologisk grundstruktur som omsluter in de andra momenten, och är en oundviklig följeslagare genom hela tolkningsprocessen.

Av de fyra närmast följande kapitlen ska tre – fem, sex och sju – ses som resultatet av den argumentationsanalys som beskrivits ovan. Där beskrivs i tur och ordning de bilder av det sociala rummets differentiering som kunnat uttolkas i läroplanernas allmänna delar (”Skolans värdegrund och uppdrag” och ”Mål och riktlinjer”), de aktuella delarna i Kursplan 2000 samt den ämnesspecifika kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11. Dessa delar skrevs också innan analysen utifrån de läroplansteoretiska begreppen som presenterats ovan ännu hade blivit gjord. Bilderna av det sociala rummets differentiering beskrivs i dessa kapitel relativt detaljerat, och i beskrivningarna har de argumentationskedjor som ligger till grund för tecknandet av bilderna inkluderats. Syftet har varit att dels presentera tillräckligt ”tjocka beskrivningar” (se Geertz, 1973b) för att göra tolkningarna trovärdiga, och dels för att för egen del testa hållbarheten i de textkodningar som dessförinnan gjorts.

Kapitel åtta slutligen ska ses som en slags syntes av de bilder av det sociala rummets differentiering som presenterats i de tre föregående kapitlen. Där innehållet i de tidigare kapitlen varit ordnat efter ”rang” och ”kronologi” (de allmänna delarna i läroplanerna först, kursplanerna därefter i ordningen äldst-nyast), är dispositionen här gjord med utgångspunkt i den nu gällande kursplanen i samhällskunskap. Det är också i detta kapitel som det begreppsliga läroplansteoretiska raster som presenterats ovan läggs ovanpå bilderna av det sociala rummets differentiering.

Resultat- och analyspresentationen kan i övrigt med fördel diskuteras utifrån den modell av olika framställningsstrategier som presenteras i Nylén (2005, s. 67). Detta är en enkel fyrfältsmodell, där den ena axeln uttrycker förhållandet mellan texten (det som tolkas) och det som i Nyléns text benämns ”verkligheten” (a.a., s. 63). Här handlar valet, återigen enligt Nylén, om ”huruvida det insamlade datamaterialet avspeglar någon fristående/bakomliggande social verklighet eller om materialet/texten *är* själva verkligheten.” (ibid.; kursivering i original). Ett svar på denna fråga med utgångspunkt i den filosofiska hermeneutiktraditionen kan formuleras som att texten refererar till (säger *något* om) något i den sociala värld som den själv är en del av. Detta innebär dock *inte* att den ”avspeglar” denna värld. Det som tolkas i den här studien – läroplanstexterna – är i sin tur resultat av tolkningar, tillika politiskt bestämda och sanktionerade sådana.

Den andra axeln i Nyléns modell uttrycker förhållandet mellan forskaren och den studerade ”verkligheten”. Nylén menar att det finns en spänning i vetenskaplig resultatframställning mellan att ”ge röst” åt empirin och att låta forskarens röst komma till uttryck (Nylén, 2005, s. 63f). Utifrån en hermeneutisk utgångspunkt kan denna spänning aldrig avgöras genom att man låter empirin ”tala för sig själv”. Men man måste *också* fråga sig vad ”forskaren” ger ”röst” *åt*. Enligt den filosofiska hermeneutiken finns *förförståelse* alltid närvarande när världen tolkas och omtalas. I vetenskapliga sammanhang kallas explicitgjord förförståelse för *teori*. Enligt Svensson (2011) är teori vad som ”… gör det […] möjligt för oss att *se något som något*.” (s. 184). En enkel slutsats som här kan dras är att teorin även är närvarande när något *presenteras som något*. ”Forskarens röst” är alltså inte rösten hos ett isolerat ”subjekt”, utan forskaren *ger röst* åt en teoritradition. Presentationen av resultatet i den här studien är alltså *inte* en presentation som ger ”röst” åt läroplanens beskrivning av den sociala världen. Det är i stället en presentation där denna beskrivning ses *som* en skildring av det sociala rummets differentiering. De begreppsliga utgångspunkterna liksom valet av de övriga beståndsdelarna i den språkdräkt som de följande kapitlen iklätts är alltså inte uteslutande läroplansdokumentens egna.

KAPITEL 5. LÄROPLANERNAS ALLMÄNNA DELAR

Det som här kallas för ”läroplanernas allmänna delar” är de båda avsnitt som i både Lpo 94 och Lgr 11 har rubrikerna ”Skolans värdegrund och uppdrag” och ”Mål och riktlinjer”. Dessa avsnitt är allmänna i bemärkelsen att de till skillnad från de ämnesspecifika kursplanerna gäller för all verksamhet i grundskolan. I Lpo 94 omfattar de allmänna delarna totalt femton sidor (Skolverket, 2006). I formell mening utgör dessa delar också själva läroplanen i sin helhet, eftersom de ämneskursplaner som var kopplade till Lpo 94 utkom som särskilda dokument (Utbildningsdepartementet, 1994; Skolverket, 1996; Skolfs 1998:4). I Lgr 11, där även ämneskursplanerna finns med som en del i själva läroplansdokumentet, omfattar de allmänna delarna totalt tretton sidor. Här presenteras först analysen av avsnittet ”Skolans värdegrund och uppdrag”. Därefter följer analysen av ”Mål och riktlinjer”.

Skolans värdegrund och uppdrag

Både Lpo 94 och Lgr 11 inleds med ett huvudavsnitt som har rubriken ”Skolans värdegrund och uppdrag”. Texten i detta avsnitt är i långa stycken densamma i de båda läroplanerna, och innehåller samma underrubriker: ”Grundläggande värden”, ”Förståelse och medmänsklighet”, ”Saklighet och allsidighet”, ”En likvärdig utbildning”, ”Rättigheter och skyldigheter”, ”Skolans uppdrag”, ”God miljö för utveckling och lärande” samt ”Den enskilda skolans utveckling” (Lpo 94) / ”Varje skolas utveckling” (Lgr 11). Det finns dock några viktiga undantag från denna genomgående överensstämmelse:

För det första är de inledande formuleringarna i avsnittet ”Grundläggande värden” olika. Lpo 94 är skriven utifrån 1985 års skollag (SFS 1985:1100), och inleds med en formulering som placerar politisk fostran i främsta rummet: ”Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2§)”. (Skolverket, 2006, s. 3). Lgr 11 däremot är skriven utifrån den skollag som kom 2010 (SFS 2010:800), och innehåller tidigt vad som kan tolkas som en avpolitisering av kunskapsuppdraget: ”Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.” (Skolverket, 2011b, s. 7). Först därefter fullföljs demokratispåret: ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värde-

ringar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö." (ibid.)

För det andra räknas ett antal tänkbara diskrimineringsgrunder upp i avsnittet "Förståelse och medmänsklighet", som i båda läroplanerna följer på det inledande avsnittet om "Grundläggande värden". I Lpo 94 anges dessa som: "Ingen skall i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder eller för annan kränkande behandling." (Skolverket, 2006, s. 3). Här utgår texten i Lpo 94 tydligt från de diskrimineringsgrunder som räknas upp i den *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* (SFS 2006:67), som gällde till och med år 2008. I Lgr 11 tillkommer två tänkbara diskrimineringsgrunder: "Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling." (Skolverket, 2011b). Lgr 11 ansluter här till den uppsättning diskrimineringsgrunder som återfinns i den *Diskrimineringslag* (SFS 2008:567), som är gällande från och med 2009.

Det tredje undantaget återfinns alldeles i början av det avsnitt som i båda läroplanerna har rubriken "Skolans uppdrag". I Lpo 94 har de två första meningarna i avsnittet följande lydelse: "Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar." (Skolverket, 2006, s. 5). I Lgr 11 är innehållet mer specificerat. Dessutom är det inte längre "människor" utan "individer" som eleverna ska utvecklas till: "Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden. Skolan ska i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare." (Skolverket, 2011b, s. 9)

Det fjärde undantaget kan ses som sammanhängande med att eleverna ska bli "aktiva", "kreativa", "kompetenta" och "ansvarskännande". Det återfinns i avsnittet "Skolans uppdrag", i ett textparti som handlar om vikten av "överblick och sammanhang". I Lpo 94 lyder detta på följande sätt: "En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper." (Skolverket, 2006, s. 6). I Lgr 11 är ordalydelsen en annan, vilket gör att innehållet får en helt annan mening: "En viktig

uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap." (Skolverket, 2011b, s. 9). Vikten av "överblick och sammanhang" knyts alltså inte längre till lekens betydelse för elevernas kunskapstillägnande, utan till att eleverna ska utveckla "… ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap". Det som här kommer till uttryck är en väl synlig agenda inom europeisk utbildningspolicy under de senaste decennierna (se Mahieu, 2006). Det officiella innehållet i denna agenda uttrycks explicit i *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*, en skrift utgiven av regeringskansliet vid tiden för den senaste läroplansreformen: "Utbildning som inspirerar till entreprenörskap kan bidra till att fler unga människor kan och vill starta och driva företag. Fler företag som bygger på nya idéer är viktigt för att öka sysselsättningen, för att förstärka utvecklingskraften i hela Sverige och för att stärka Sveriges konkurrenskraft i en alltmer globaliserad värld." (Regeringskansliet, 2009, s. 4). Det är med andra ord en specifik syn på utbildning och dess roll i samhället som här kommer till uttryck.

För det femte avslutas texten i "Skolans värdegrund och uppdrag" med ett avsnitt som i Lpo 94 har rubriken "Den enskilda skolans utveckling" och som i Lgr 11 rubriceras "Varje skolas utveckling". Detta har i sin helhet följande lydelse i Lpo 94:

> Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot *uppställda* mål. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället. (Skolverket, 2006, s. 7; kursiv. i orig)

I Lgr 11 lyder det något annorlunda. Här är det inte "undervisningsmålen" utan "verksamheten" som ständigt ska prövas:

> Skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot *de nationella* målen. Huvudmannen har ett givet ansvar för att så sker. Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att verksamheten ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske

> i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som med det omgivande samhället. (Skolverket, 2011b, s. 11; kursiv. i orig.)

I övrigt är alltså texten i detta inledande huvudavsnitt identisk i de båda läroplanerna. Vad säger den då explicit om det sociala rummets differentiering?

Rummet och dess invånare

Vid ett första ytligt påseende förekommer inga som helst referenser till något socialt rum i ”Skolans värdegrund och uppdrag”. Det är som att det sociala rummets differentiering är insvept i en slöja som förhindrar insyn. Det samhälle som skildras i texten är i och för sig befolkat. Framför allt finns där *individer* och *enskilda*. Dessa skiljer sig radikalt från varandra: ”varje enskild elev” (Skolverket, 2006, s. 3; Skolverket, 2011, s. 7) som kommer till skolan ska tillåtas ”finna sin unika egenart” (ibid.). Men i texten sker även en viss kategorisering av dessa individer. Det finns ”kvinnor” och ”män” i samhället. Där finns också en kategori som benämns ”svaga” (men besynnerligt nog inga ”starka”) och en som betecknas som ”utsatta” (men inga som utsätter dessa ”utsatta” för det de är utsatta för). Dessa svaga och utsatta – som vi inte får veta något ytterligare om – ska visas ”solidaritet”. ”Etnisk tillhörighet” är en annan kategoriseringsgrund som nämns. I samhället finns också människor tillhörande olika ”religioner” och ”trosuppfattningar”, av ”olika sexuell läggning” och människor med ”funktionsnedsättningar”. I Lgr 11 tillkommer ett par kategorier som saknas i Lpo 94: människor med ”könsöverskridande identitet” och människor i ”olika åldrar”. Det finns inga rika människor i det samhälle som skildras i läroplanstexten. Inte heller finns där några fattiga. Det finns överhuvudtaget inga explicita referenser till att de individer som kategoriserats på ovan nämnda vis skulle vara vare sig främjade eller hämmade av tillgången till någon form av socialt fördelade resurser i den sociala samlevnaden. Däremot sägs ”förmåga” spela en roll. Som exempel kan nämnas den ”… förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011, s. 7) som aktualiserats av ”det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna…” (Skolverket, 2006, s. 3f; Skolverket, 2011, s. 7).

Sociala relationer förekommer mestadels endast som underförstådda. Exempel på detta har redan nämnts: de ”svaga och utsatta” ges i texten ingen relationell motpart. Undantaget från denna endimensionalitet i framställningen är de två textpassager som behandlar kategoriseringen kön: jämställdhet ”… mellan kvinnor och män” (Skolverket, 2006, s. 3; Skolverket, 2011, s. 7) anges som ett av de värden som skolan ska gestalta och förmedla, och skolan har som en del av sitt uppdrag att ”… aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter.” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011, s. 8). Den sistnämnda formuleringen följs upp med

ett resonemang om hur bemötandet av ”flickor och pojkar [---] bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt.” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011, s. 8). Relationer förekommer med andra ord, men de är selektivt specificerade.

Konflikter förekommer sparsamt och då endast i implicit form i texten. Ett exempel är den ”… diskriminering [---] eller annan kränkande behandling” (Skolverket, 2006, s. 3; Skolverket, 2011, s. 7) av olika kategorier som omnämns.

Så långt det uppenbara och enkelt konstaterade. Men om vi lyfter på slöjan, och ser vilka påståenden och argument som den består av, kompletteras emellertid bilden av det sociala rummets differentiering av de antydningar och dolda förutsättningar som därmed kan uttolkas. Det går även att hävda att de olika bildfragmenten därmed ges argumentativa kontextualiseringar. Låt oss alltså se vad som döljer sig bakom slöjan.

Själva den sociala rumsligheten visar sig faktiskt finnas närvarande i texten, just som en dold förutsättning i den till synes sparsamt avfattade samhällsskildringen. För i det andra av de två stycken som följer på underrubriken ”Förståelse och medmänsklighet” återfinns ett resonemang som kan läsas som en argumentationskedja.

I texten föreskrivs att skolan ska stärka människors förmåga ”… att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 7). Detta framställs som att det också är kopplat till en förmåga till att ”… leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 7). Varför ska skolan då göra detta? Jo, av två skäl. För det första därför att internationaliseringen och invandringen aktualiserat frågor om samlevnad i ett samhälle kännetecknat av kulturell mångfald. Och för det andra därför att ”skolan är en social och kulturell mötesplats…” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 7), och därmed har en ”… möjlighet och ett ansvar…” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 7) att stärka just denna förmåga till inlevelse. En ”social och kulturell mötesplats” förutsätter för att kunna sägas äga begreppslig mening någon form av social och kulturell rumslighet. De som möts på en ”mötesplats” måste komma från olika platser, och ifall mötesplatsen kännetecknas av att vara ”social och kulturell” torde detta även gälla platserna.

Det finns fler dolda premisser för detta argument, som därigenom visar sig vara mycket meningsbärande. *För det första* sägs att det faktiskt ligger värden i den kulturella mångfalden, och att insikt i dessa värden kan nås genom något som beskrivs som en förmåga. Värdena underförstås alltså som passiva och vilande. De

ligger där som reella storheter och väntar på att människor ska inse dem. En sådan syn på värden benämns av den amerikanske utbildningsfilosofen Theodore Brameld som essentialistisk, och förknippas av honom med ett utbildningsfilosofiskt ”idépaket” som framställer den rådande ordningen som legitim i kraft av att vara ”verklig” (Brameld, 1971, s. 181-210) *För det andra* beskrivs även möjligheterna till samlevnad i den sociala och kulturella mångfalden som vilande på denna förmåga, som inte kopplas till tillgången på socialt fördelade resurser. *För det tredje* kräver denna syn på värden som vilande och på förhand givna att ”mångfald” betraktas som något i värdehänseende oproblematiskt. Alla antydningar om att mångfalden inte bara innehåller utan även utgörs av en differentiering av människors tillträde till symboliska och ekonomiska resurser måste därför uteslutas ur argumentationen. Det som sker är med andra ord att värdenas sociopolitiska dimensioner döljs, och argumentationen visar sig vila på en bild av mångfalden som ”klasslös”. *För det fjärde* synliggörs ett antagande om att utan internationaliseringen och invandringen hade den kulturella mångfalden aldrig aktualiserats som ”möjlighet och ansvar”, varigenom frågan om samlevnad i ett samhälle kännetecknat av ”kulturell mångfald” görs till en fråga om samlevnad över nationella gränser. Skolan är en ”kulturell mötesplats” för människor med skilda nationella bakgrunder. ”De andra”, vars villkor och värderingar det beskrivs som viktigt att förstå, är med andra ord människor av utländsk bakgrund.

Begreppet ”kulturell mångfald” återkommer i avsnittet om ”Skolans uppdrag”. Begreppet används där i en underbyggnad för vikten av att anlägga ett ”internationellt perspektiv” (Skolverket, 2006, s. 6; Skolverket, 2011b, s. 9). Ett sådant behövs för att eleverna ska kunna ”… se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang” (Skolverket, 2006, s. 6; Skolverket, 2011b, s. 9) och för att de ska kunna bli förberedda för ett samhälle med täta kontakter över ”kultur- och nationsgränser” (Skolverket, 2006, s. 6; Skolverket, 2011b, s. 9). Dessutom kan de också ”utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.” (Skolverket, 2006, s. 6; Skolverket, 2011b, s. 10). Även här kopplas med andra ord ”kultur” till nationell eller etnisk bakgrund.

Etnicitet hör, som vi redan kunnat konstatera, till de kategorier som texten delar in befolkningen i det sociala rummet i. Begreppet etnicitet förekommer som en av flera sociala kategorier som nämns i vad som kan tolkas som ett argument för en selektiv specificering av vilka typer av sociala skillnader som ska beaktas i skolan. Under rubriken ”Förståelse och medmänsklighet” finns ett stycke som är värt att citera i sin helhet:

> Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska främja verksamheten. Ingen ska i

> skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Sådana tendenser ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Skolverket, 2011b[41], s. 7)

”Kön”, ”etnisk tillhörighet”, ”religion”, ”annan trosuppfattning”, ”könsöverskridande identitet eller uttryck”, ”sexuell läggning”, ”ålder”, ”funktionsnedsättning”… Listan på de sociala kategorier som utgör diskrimineringsgrunder i texten kan tyckas vara uttömmande. Men det är den inte. Vad som utelämnas är framför allt de skillnader mellan människor som kan relateras till ekonomiska tillgångar. ”Socioekonomisk bakgrund” eller ”klass” faller möjligen under vad som i texten benämns som ”annan kränkande behandling”. Men det får vi i så fall inte veta.

Denna selektiva specificering av sociala skillnader blir i texten motiverad utifrån vad som kan betecknas som ett axiologiskt[42] argument. Det allra första avsnittet i läroplanen har rubriken ”Grundläggande värden”, och innehållet i det kan läsas som legitimerande utgångspunkter för de avsnitt som följer. Vi kommer följaktligen att stöta på detta innehåll i flera sammanhang. Här följer därför endast ett kort citat:

> Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Skolverket, 2006, s. 3; Skolverket, 2011b, s. 7)

”Individens frihet och integritet…”. Individualiteten görs här till ett värde, och den placeras långt fram bland de värden som anges. Om man kopplar ihop denna individualitetens centralt givna plats med den ”förmåga till inlevelse” som enligt det förra citatet ska främjas i skolan, kan man börja skönja konturerna av en förklaring till varför socioekonomiska skillnader är exkluderade i listan med diskrimineringsgrunder. För om ”inlevelse” ska kunna förstås som en ”förmåga”, som dessutom antas kunna besittas av ”individer” i ”frihet”, så måste också alla referenser till socialt fördelade resurser exkluderas i texten. Att banden mellan habitus och positionen i det sociala rummet på detta sätt osynliggörs visar sig vara en förutsättning på vilket resonemanget vilar.

---

[41] Som redan nämnts finns diskrimineringsgrunderna ”könsöverskridande identitet eller uttryck” och ”ålder” inte omnämnda i Lpo 94.

[42] Axiologi är den gren inom filosofin som undersöker och formulerar kriterier för *värden* (Brameld, 1971).

Denna koppling mellan å ena sidan en selektiv specificering av vilka skillnader som ska uppmärksammas och å andra sidan ett osynliggörande av positionen i det sociala rummet återkommer även i ett resonemang som återfinns under rubriken ”En likvärdig utbildning”:

> Skolan ska 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 könsmönster. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet. (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 8)

Denna textpassage föregås av ett resonemang uppdelat i två stycken, som kan läsas som ett argument för ett aktivt och medvetet främjande av kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter på det sätt som anvisas i citatet. Dels återges en passage i respektive skollag som fastslår att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig, och dels – och här kommer det intressanta – ett argument som innehåller ett omnämnande av elevers bakgrund:

> Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling, med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. (Skolverket, 2011b, s. 8)[43]

Om de båda citerade styckena läses tillsammans som en argumentation, visar sig resonemanget vila på en märklig förutsättning. Om eleverna ska kunna ”pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen *oberoende* [kursiv. tillagd.] av könstillhörighet” och detta samtidigt ska ske ”med utgångspunkt i [deras] bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper”, då förutsätter detta att könstillhörigheten inte är en del av denna ”bakgrund” och att den tillika saknar betydelse för dessa ”tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” ”Könstillhörighet” går med andra ord här inte att förstå som ”bekönat habitus”[44].

---

[43] I Lpo 94 är ordföljden något annorlunda: ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.” (Skolverket, 2006, s. 4).

[44] Detta är den innebörd Bourdieu lägger i begreppet genus (se Bourdieu, 1999a, s. 13).

Resurser och deras fördelning i rummet

Vi har redan konstaterat att socialt fördelade resurser och deras betydelse inte beskrivs i klartext vare sig i samband med resonemangen om den kulturella mångfalden och de värden som påstås ligga i denna, eller i den värdemotiverade selektiva specificeringen av de sociala skillnader som ska uppmärksammas. *Implicit* går det emellertid att tänka sig att de är närvarande, men bara ifall de diskrimineringsgrunder som räknas upp – ”kön”, ”etnisk tillhörighet”, ”religion”, ”annan trosuppfattning”, ”könsöverskridande identitet eller uttryck”, ”sexuell läggning”, ”ålder”, ”funktionsnedsättning” – förstås som symboliska principer bakom utövandet av dominans. ”Kvinnor och män”, liksom ”flickor och pojkar”, kan sägas uttrycka relationalitet, men vad denna relationalitet består i göms bakom uttrycket ”traditionella könsmönster” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 8).

Den metaforiska beskrivningen av skolan som en social och kulturell mötesplats används som ett argument även för vikten av att utveckla ”medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 7). En sådan medvetenhet sägs ge en ”trygg identitet” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 7). Det går att tolka detta som att det faktiskt genereras någon form av resurs genom denna ”medvetenhet”, men genom att identitetsbegreppet inte utvecklas förblir grunden för tolkningen outsagd. Den enda kopplingen till relationella sammanhang som görs är också att ”medvetenheten” ska utvecklas tillsammans med den här ovan behandlade ”förmågan att leva sig in i andras villkor och värderingar”. Någon antydan om en differentierad fördelning i det sociala rummet görs inte.

Den tidsdimension som förekommer i läroplanen situeras heller inte i något socialt rum. Under rubriken ”Skolans uppdrag” slås fast att det i undervisningen är ”… angeläget att anlägga vissa övergripande perspektiv” (Skolverket, 2006, s. 6; Skolverket, 2011b, s. 9). Ett av de perspektiv som på detta sätt beskrivs som ”angeläget” att ”anlägga” är ett *”historiskt perspektiv”* (Skolverket, 2006, s. 6; Skolverket, 2011b, s. 9; kursivering i original i den nyare läroplanen). De skäl som anges till att anläggandet av ett sådant perspektiv ska ses som angeläget är att eleverna därigenom kan ”… utveckla en förståelse för samtiden[45] och en beredskap inför framtiden samt utveckla sin förmåga till dynamiskt tänkande.” (Skolverket, 2011b, s. 9). I och med att såväl ”samtid” som ”framtid” hålls ospecificerade görs alltså ingen explicit

[45] I Lpo 94 talas enbart om ”… en beredskap inför framtiden…” (Skolverket, 2006, s. 6). Det är alltså enbart i Lgr 11 som det historiska perspektivet antas vara av betydelse för elevernas förståelse av sin samtid.

koppling mellan det historiska perspektivet (den ”tredje dimensionen” i Bourdieus sociala rum) och det sociala rummets differentiering.

Konflikter i rummet

Att det finns konflikter i det sociala rummet uttrycks åtminstone i implicit form i läroplanstexten. Under rubriken ”Saklighet och allsidighet” återfinns en textpassage med ett tema som är bekant från det som kunnat konstateras beträffande den stratigi för att hantera spänningen mellan legitimering och kritik som finns inskriven i grundskolans tidiga läroplaner:

> Skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Den ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana. Undervisningen ska vara saklig och allsidig. (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 8)

I texten återfinns också ett argument för ovanstående krav:

> Alla föräldrar ska med samma förtroende kunna skicka sina barn till skolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller den andra åskådningen. (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 8)

Två förutsättningar för argumentationen kan uttolkas. Dels förutsätter argumentationen för att bli meningsfull att de ”åskådningar” som nämns kan förstås som ingående i någon form av konflikt. Dels tycks också den allsidighet som krävs gälla manifesta ideologiska konflikter som kan förstås i termer av skilda ”åskådningar”. Det som möter oss här är med andra ord en formulering av den objektivitetsprincip som behandlades i kapitel tre.

I övrigt berörs konflikter i det sociala rummet inte öppet i texten. Det resonemang om de ”värden som skolan ska gestalta och förmedla” (Skolverket, 2006, s. 3; Skolverket, 2011b, s. 7), som redan berörts ovan, kan rentav tolkas som ett uttryck för att konflikters samhälleliga betydelse tonas ned. I detta resonemang slås fast att ”individen” ska fostras till:

> … rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (Skolverket, 2006, s. 3; Skolverket, 2011b, s. 7)

Detta har föregåtts av vad som kan ses som två argument. Det ena argumentet utgörs av själva uppräkningen av värden:

> Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla. (Skolverket, 2006, s. 3; Skolverket, 2011b, s. 7)

Det andra argumentet gör anspråk på att stödja det fastslagna anspråket (om fostran till ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande”) genom ett påstående om att denna fostran sker

> … i överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism… (Skolverket, 2006, s. 3; Skolverket, 2011b, s. 7)

Etiska värden förmedlas med andra ord historiskt genom att bli ”förvaltade” inom ramen för vissa bestämda och namngivna idétraditioner. De utvecklas inte genom symbolisk kamp i det sociala rummet.

Samtidigt uttrycks i två olika passager i läroplanstexten vad som kan ses som önskemål om förändringar av den symboliska makten i det sociala rummet. Den ena av dessa passager har vi redan stött på. Det slås i texten fast att:

> Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 8)

Denna passage återfinns som bekant under rubriken ”En likvärdig utbildning”, och argumentet för textpassagens anspråk ligger i följande:

> Skolan ska 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. (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 8)

Denna argumentation förutsätter att ”uppfattningar[na] om vad som är manligt och kvinnligt”, liksom ”rätt” och ”möjligheter”, utgör en del av de ”traditionella könsmönster” som nämns.

Den andra passagen som pekar på en önskad förändring av symbolisk makt är specifik för Lgr 11. Den återfinns i ett argument till stöd för tre olika föreskrivna uppgifter för skolan. Dessa uttrycks i ett och samma stycke under rubriken ”Skolans uppdrag”:

> [1]En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. [2]Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva

> sina egna idéer och lösa problem. [3]Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. (Skolverket, 2011b, s. 9)[46]

Vad som kan läsas som ett argument för dessa tre uppgifter – som var och en är innehållsligt mycket omfattande – följer direkt i anslutning till att de räknats upp:

> Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. (Skolverket, 2011b, s. 9)

”Entreprenörskap” – och de positioner i det sociala rummet där sådana aktiviteter förekommer – ska med andra ord legitimeras. Detta är den förutsättning som kan skönjas bakom resonemanget.

Mål och riktlinjer

Analysen av det avsnitt som har rubriken ”Mål och riktlinjer” innehåller dels en kort jämförelse mellan de båda läroplanerna riktad mot strukturen i hur målen och riktlinjerna är formulerade, och dels en analys av hur differentieringen i det sociala rummet är gestaltat i de båda läroplanstexterna. Eftersom texterna mestadels är formulerade i punktform har emellertid inte någon argumentationsanalys kunnat göras av detta avsnitt.

Struktur

En jämförelse mellan de båda läroplanerna med avseende på strukturen i avsnittet, som i båda dokumenten följer direkt på det inledande ”Skolans värdegrund och uppdrag”, resulterar i att såväl likheter som betydande skillnader blir tydliga. I båda läroplanerna innehåller avsnittet åtta teman: ”Normer och värden”, ”Kunskaper”, ”Elevernas ansvar och inflytande”, ”Skola och hem”, ”Övergång och samverkan”, ”Skolan och omvärlden”, ”Bedömning och betyg” och ”Rektors ansvar”. Innehållet i de olika avsnitten är mestadels författat i punktform och ger uttryck för de mål som ska gälla i skolans verksamhet och det formella ansvar som tilldelas såväl skolor som organisationer och de befattningshavare som arbetar i dem, som personal i allmänhet, lärare, studie- och yrkesvägledare, och rektorer.

Det är framför allt beträffande målens formella status de båda läroplanerna skiljer sig åt. I Lpo 94 finns två slags mål: *strävansmål*, som ”... anger inriktningen på skolans arbete” (Skolverket, 2006, s. 8), och *uppnåendemål*, som ”… uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan.” (ibid.). Strävansmålen är den

[46] De siffror som återfinns inom hakparenteser är här och där de förekommer i den fortsatta framställningen tillagda för att förtydliga det resonemang citaten är infogade i.

mer vanligt förekommande måltypen i avsnittet, i och med att de återfinns i fem av avsnittets huvudteman (”Normer och värden”, ”Kunskaper”, ”Elevernas ansvar och inflytande”, ”Skolan och omvärlden”, ”Bedömning och betyg”). Uppnåendemål återfinns endast i det tema som kallas ”Kunskaper”. Där återfinns även en uppsättning strävansmål.

Strävansmålen är formulerade som satser i punktform, som konkretiseringar av det inledande ”Skolan skall sträva efter att varje elev…”. Uppnåendemålen är också författade i punktform. Ingressfrasen är här ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola…”.

I Lgr 11 är uppdelningen i strävans- och uppnåendemål slopad, åtminstone i formell mening. Här finns ”Mål”, kort och gott. Målen återfinns i samma fem teman som i Lpo 94 (”Normer och värden”, ”Kunskaper”, ”Elevernas ansvar och inflytande”, ”Skolan och omvärlden”, ”Bedömning och betyg”). I fyra av fallen är målen av samma innehållsliga karaktär som de mål som kallades ”Mål att sträva mot” i Lpo 94. De inleds också med frasen ”Skolans mål är att varje elev…”. Undantaget är det tema som kallas ”Kunskaper”, där målen har en tydlig karaktär av uppnåendemål. Innehållet är till stora delar detsamma som i uppnåendemålen i Lpo 94, och målen inleds med ingressfrasen ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola…”. I informell mening finns alltså uppdelningen i strävans- och uppnåendemål kvar, men de har förpassats till olika delar av skolans verksamhet. Det som har slopats är spänningen mellan strävans- och uppnåendemålen vad skolans kunskapsuppdrag beträffar.

Bilden av det sociala rummets differentiering

Det sociala rummets differentiering skymtar fram på några ställen i detta avsnitt i de båda läroplanerna. På dessa ställen bekräftas i princip den bild som ges i ”Skolans värdegrund och uppdrag”: det är en sparsamt avfattad och framför allt selektiv skildring som ges, bilden av ”kultur” som avskild från social differentiering förstärks, och det sociala rummets relationella karaktär är långt ifrån självklar. Den tydligaste referensen till en social rumslighet återfinns i riktlinjerna för ”Elevernas ansvar och inflytande” i Lpo 94:

> Läraren skall
> - …
> - se till att alla elever oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad,
> - verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen,

- … (Skolverket, 2006, s. 13)

Detta är, nota bene, långt ifrån någon fullödig skildring av det differentierade sociala rummet. Noteras bör dock att förutom de vid tidpunkten lagstadgade diskrimineringsgrunderna – ”kön”, ”etnisk tillhörighet”, ”religion eller annan trosuppfattning”, ”sexuell läggning”, ”funktionshinder” – finns också ”social bakgrund” med bland de faktorer som antas vara av betydelse för elevernas inflytande på undervisningen.

I Lgr 11 uttrycks detta än mer kortfattat:

Läraren ska

- …
- svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad,
- verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen,
- …
- …
- … (Skolverket, 2011b, s. 15)

Det intressanta här är inte enbart att ”… oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder…” tagits bort i den nya läroplanen. Tillsammans med bibehållandet av den punkt som är tänkt att garantera pojkar och flickor lika stort inflytande innebär denna revidering dessutom en tydligt markerad förstärkning av den selektiva specificering som karaktäriserar den bild av social differentiering som återfinns i ”Skolans värdegrund och uppdrag”. En reva i slöjan har alltså lappats ihop!

De kopplingar mellan kultur och nationalitet som är tydliga i ”Skolans värdegrund och uppdrag” är inte mindre påfallande i ”Mål och riktlinjer”. I de ”Mål att uppnå i grundskolan” som återfinns i temat ”Kunskaper” i Lpo 94, kan vi läsa följande:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

- …
- har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska och västerländska kulturarv,
- har kunskaper om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia,
- …
- har utvecklat förståelse för andra kulturer,
- … (Skolverket, 2006, s. 10)

Med tanke på att detta är de enda formuleringar i avsnittet där ”kultur” används i sammanhang som beskriver någon form av skiljelinjer mellan sociala kategorier, blir också betydelsen av kultur som något som särskiljer människor av olika etnicitet och nationalitet från varandra tydlig. ”Andra kulturer” får därigenom återigen betydelsen ”människor av annan etnisk eller nationell tillhörighet”.

I Lgr 11 är detta lite annorlunda formulerat. Det återfinns även här i de ”Mål” som finns uppräknade i temat ”Kunskaper”:

> Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola
>
> - …
> - har fått kunskaper om och insikt i det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet samt fått grundläggande kunskaper om de nordiska språken,
> - har fått kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia,
> - kan samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia,
> - … (Skolverket, 2011b, s. 13f)

Å ena sidan sker alltså här en ännu tydligare specificering än tidigare av vilka sociala kategoriers ”kultur” som ska uppmärksammas i skolans praktik. Å andra sidan kan det också sägas att man här lättar på slöjan: det handlar inte längre enbart om att eleverna ska utveckla ”förståelse för andra kulturer”, utan om att de ska kunna ”… samspela i möten med andra människor utifrån kunskap om likheter och olikheter i *livsvillkor*, kultur, språk, religion och historia” (min kursiv.). ”Livsvillkor” har tydligen betydelse i den mänskliga medvaron, även om termen betecknar något annat än ”kultur”.

Förutom det som avhandlats hittills antyds differentieringen i det sociala rummet på ytterligare ett ställe i avsnittet ”Mål och riktlinjer”. I de riktlinjer som återfinns för temat ”Skolan och omvärlden” står följande att läsa i Lpo 94:

> Alla som arbetar i skolan skall
>
> - …
> - bidra till att motverka sådana begränsningar i elevens studie- och yrkesval som grundar sig på kön eller social eller kulturell bakgrund. (Skolverket, 2006, s. 15)

I Lgr 11 är formuleringen ändrad, men innebörden kan sägas vara densamma:

> Alla som arbetar i skolan ska
>
> - …
> - bidra till att elevens studie- och yrkesval inte begränsas av kön eller av social eller kulturell bakgrund. (Skolverket, 2011b, s. 17)

Positionen i det sociala rummet – selektivt specificerad som ”kön” och ”social eller kulturell bakgrund - antas med andra ord i båda läroplanerna kunna fungera *begränsande* i samband med människors val av utbildning och yrke. Här finns således ytterligare en reva i slöjan. Däremot får vi inte veta ifall den sociala positionen, specificerad på detta eller på något annat sätt, även kan ha en gynnsam inverkan i samband med sådana val. Vissa människor kan i och för sig missgynnas, det måste medges, men att andra tvärtom kan *gynnas* genom sina positioner i det sociala rummet är inget som behöver torgföras. Själva den sociala rumsligheten synliggörs alltså inte.

Ett beslöjat socialt rum

Det sociala rum som öppnas framför texten i båda läroplanerna framstår som omsorgsfullt men selektivt beslöjat. Skolan som ”social och kulturell mötesplats” situeras i ett rum utan *social* rumslighet, i och med att frågor om hur resurser är fördelade i rummet undviks. Det går att hitta antydningar om ojämlik fördelning av symboliska resurser, medan fördelningen av ekonomiska resurser överhuvudtaget inte berörs. Däremot utgör skolan mötesplats för en rad sociala kategorier, som dock inte relateras till det sociala rummets differentiering. Två av dessa kategorier framställs som att de ingår i någon slags relation: män och kvinnor. I rummet finns också en ”kulturell mångfald” bestående av människor av olika nationell och etnisk bakgrund. Denna kulturella mångfald relateras emellertid heller inte till någon social differentiering, och kulturell mångfald framstår därigenom som något som *inte* har med fördelningen av ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital att göra. ”Kultur” görs därigenom möjligt att förstå som något separerat från den sociala världen i övrigt och ”mångfalden” framställs som klasslös. Denna klasslösa mångfald hör alltså till det som tillåts skymta fram bakom slöjan. I den sociala och kulturella mångfalden finns ”individer” och ”enskilda”. Dessa bär på kuriöst stympade habitus, i och med att de har ”förmågor”, ”bakgrund” och ”förutsättningar” som inte är kopplade till positioner i det sociala rummet. Men var och en av dessa individer har en ”unik egenart”.

Det finns konflikter i det sociala rummet. De hålls emellertid mestadels dolda bakom slöjan. Endast i undantagsfall tillåts den symboliska kampen om vilken social ordning som ska anses vara legitim skymta fram. Ett sådant undantag är formuleringen av objektivitetsprincipen. Ett annat är frågan om kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter, liksom den önskade utvecklingen av ett ”förhållningssätt som främjar entreprenörskap”. Andra värden ses däremot som färdiga och givna storheter, som förvaltas och förmedlas inom ramen för specifika idétraditioner. Här råder tydligen koncensus, till och med ifråga om politiskt laddade begrepp som ”solidaritet”.

KAPITEL 6. ”KURSPLAN 2000”

De ämneskursplaner som var gällande i den svenska grundskolan fram till den 1 juli 2011[47] utkom i form av en förordning, utfärdad den 2 mars 2000 (SKOLFS 2000:135). Samlingsbeteckningen på dessa kursplaner har i en del sammanhang kommit att bli ”Kursplan 2000”. Så kommer de även att kallas här.

I Kursplan 2000 ingår ämnet samhällskunskap i en kontext som saknats i de två första kursplanerna, utkomna 1994 (Utbildningsdepartementet, 1994) respektive 1996 (Skolverket, 1996), som varit knutna till Lpo 94. Däremot finns den i den tredje kursplanen, som utkom 1998 (SKOLFS 1998:4). Denna kontext utgörs av en ämnesgrupp som kallas ”Samhällsorienterande ämnen” (SO), som förutom samhällskunskap består av geografi, historia och religionskunskap. Dessa fyra ämnen har var sin ämnesspecifik kursplan, men det finns också en gemensam kursplanetext för dem. Relationen mellan denna gemensamma kursplanetext och de ämnesspecifika texterna beskrivs på följande sätt i kursplanen:

> Den gemensamma kursplanetexten, utformad i ett samhällsorienterande perspektiv, utgör tillsammans med kursplanerna för de olika ämnena en helhet vars delar skall stödja och komplettera varandra. De olika delarna bildar tillsammans det nationella uppdraget för utbildningen i de samhällsorienterande ämnena. I den gemensamma texten behandlas ämnenas gemensamma innehållsliga perspektiv, vad som utmärker processen vid arbete med frågor inom perspektivet och den handlingsberedskap som avses bli effekt av utbildningen. Texten för varje enskilt samhällsorienterande ämne utgör en fördjupning av den gemensamma so-texten utifrån det enskilda ämnets aspekt och specifika innehåll. (Skolverket, 2008, s. 67)

I Skolverkets kommentarmaterial till Kursplan 2000 ges detta en tvingande status: ”Det betyder att både den gemensamma kursplanen och ämneskursplanerna nu skall läsas och användas tillsammans oavsett om undervisningen sker i ämnesblock eller som enskilt ämne.” (Skolverket, 2000, s. 12).[48] De fyra ämnena ska sålunda enligt detta förstås som en helhet, och det innehåll i undervisningspraktiken som hör till dem ska utformas med denna helhet som utgångspunkt. Detta sätt att uttrycka relationerna mellan de fyra SO-ämnena liknar det som återfanns redan i Lgr 80 (se kapitel tre). Kursplan 2000 innebär med andra ord snarare en återgång till delar av en modell som funnits tidigare än ett helt nytt sätt att uttrycka rela-

---

[47] I årskurs 9 fortsatte de att gälla under läsåret 2011/2012 (Skolverket, 2010).

[48] Detta finns inte lika tydligt uttryckt i den kursplan som utkom 1998, även om de samhällsorienterande ämnena även där ges en gemensam SO-kontext (SKOLFS 1998:4, s. 30ff).

tionerna mellan de samhällsorienterande ämnena. I undervisningspraktiken i de svenska grundskolorna har SO under lång tid också behandlats som en helhet i större eller mindre utsträckning, något som kommentarmaterialets ovan återgivna formulering om undervisning ”… i ämnesblock eller som enskilt ämne” kan sägas utgöra ett vittnesbörd om.

I detta avsnitt ska den bild av det differentierade sociala rummet som tecknas i Kursplan 2000 beskrivas. Som vi ska se är denna bild inte enhetlig i alla avseenden. Det finns givetvis likheter mellan den gemensamma SO-kursplanen och den ämnesspecifika kursplanen i samhällskunskap. Men det finns också intressanta skillnader. I det följande kommer först den gemensamma SO-kursplanen och därefter den specifika kursplan som gäller för samhällskunskapsämnet att avhandlas. I båda fallen baseras framställningen på framför allt kursplanetexterna, men där så bedömts som möjligt och meningsfullt har även den argumentation för innehållet i kursplanerna som återfinns i det redan nämnda kommentarmaterialet från Skolverket tagits i beaktande.

Bilden av det sociala rummet: den gemensamma kursplanen

Den kursplanetext i Kursplan 2000 som är gemensam för de samhällsorienterande ämnena inleds med ett avsnitt som har rubriken ”Gemensam kursplanetext för de samhällsorienterande ämnena”. Där beskrivs relationerna mellan den gemensamma texten och de ämnesspecifika kursplanerna. Därefter följer ett avsnitt med rubriken ”Ämnenas syfte och roll i utbildningen”, som kan sägas innehålla en argumentation för samhällsorienteringens relevans som ämnesgrupp i grundskolan. Efter en punktlista med tretton gemensamma strävansmål för ämnena, följer därefter ett längre avsnitt med rubriken ”Det samhällsorienterande kunskapsområdets karaktär och uppbyggnad”. I detta urskiljs och beskrivs fyra områden som enligt kommentarmaterialet från Skolverket kan ge ”… ett grundläggande perspektiv på innehållet i de samhällsorienterande ämnena” (Skolverket, 2000, s. 37). Dessa fyra områden ges benämningarna ”Demokrati som livsform och politiskt system”, ”Kulturella mönster och kulturell variation”, ”Lokala och globala miljö- och överlevnadsfrågor” samt ”Kunskapande i ett informationsrikt samhälle”. Kursplanetexten innehåller också uppnåendemål: fem mål att uppnå i slutet av det femte skolåret och sju som skall vara uppnådda i slutet av skolår nio. Den gemsamma kursplanetexten avslutas med ett avsnitt om ”Bedömning”, som dels innehåller ett resonemang om vad bedömningen ska inriktas på, och dels kriterier för betygen ”Väl godkänt” och ”Mycket väl godkänt”. (Skolverket, 2008, s. 67-72)[49]

[49] Denna referens gäller för hela det aktuella stycket, utom där annan källa angivits.

Rummet och dess invånare

Det går att urskilja konturerna av ett socialt rum i denna kursplanetext. Detta rum är differentierat, och det innehåller skillnadsdimensioner som kön, klass och etnisk tillhörighet. Denna sociala rumslighet och de nämnda skillnadsdimensionerna framträder tydligt i beskrivningen av det kunskapsområde som benämns ”Demokrati som livsform och politiskt system”. Här slås följande fast:

> I det samhällsorienterande perspektivet ingår att orientera om olika uppfattningar, men klart ta ställning mot sådana som innebär kränkningar av andra människor. (Skolverket, 2008, s. 69)

Direkt på detta följer en formulering som kan läsas som ett utvecklande argument för det första påståendet:

> En grund för tolerans mot oliktänkande skapas av förståelse för att företeelser kan uppfattas på olika sätt av olika människor, beroende exempelvis på kön, klass och etnisk tillhörighet. (Skolverket, 2008, s. 69)

Förutom att denna formulering ger en tydlig om än flyktig insyn i det sociala rummet, vilar hela resonemanget också på en outtalad förutsättning: kunskap om differentieringen i det sociala rummet kan vara av betydelse för människors moraliska handlande. Denna tolkning av kursplanetexten får också stöd i den argumentation för det aktuella avsnittet som återfinns i kommentarmaterialet:

> Samhällsförändringar är en av utgångspunkterna för arbetet inom det samhällsorienterande kunskapsområdet. Världen har krympt. Den kulturella mångfalden är ett faktum. Mönster och variation är då två viktiga begrepp vid utveckling av förståelse av levnadsvillkor och livskvalitet. En grundförutsättning för kommunikation mellan människor är att man förstår att människor har olika livs- och referensramar beroende på vilka miljöer de lever i. (Skolverket, 2000, s. 38)

Notera termen ”samhällsförändringar”. Det sociala rummet ska alltså förstås *historiskt*. Med tanke på den selektiva specificering av skillnad mellan människor som kunnat konstateras i läroplanens värdegrundsresonemang, är det också intressant att formuleringarna här innehåller referenser till det sociala rummets *klassdimension*. Ett av de gemensamma strävansmålen för de samhällsorienterande ämnena för dessutom på ett explicit sätt in klassdimensionen i ett värdegrundssammanhang:

> [Skolan skall i sin undervisning inom det samhällsorienterande kunskapsområdet sträva efter att eleven] gör det till en vana att i sitt handlande ta hänsyn till allas lika

värde och rättigheter, oberoende av exempelvis kön, klass och etnicitet. (Skolverket, 2008, s. 68)

De människor som befolkar detta sociala rum beskrivs företrädesvis som just ”människor”:

> De samhällsorienterande ämnena behandlar människor, deras omvärld och livsbetingelser samt relationer dem emellan. (Skolverket, 2008, s. 68)

Understundom uppträder dessa människor som ”medborgare”:

> Kunskaperna skall ge en grund för att delta, ta ansvar och agera som medborgare i ett demokratiskt samhälle och för att medverka till en hållbar samhällsutveckling. (Skolverket, 2008, s. 67)

Det händer emellertid också att en gestalt som benämns ”individen” kommer på besök:

> Kunskaperna inom det samhällsorienterande området ger eleven möjlighet att se omgivningen i relation till sig själv och att förstå sig själv i relation till omgivningen, dvs. hur individen formar sin värld och formas av världen. (Skolverket, 2008, s. 67)

Förutom att individen ”formas av” världen, ”formar” han alltså även ”sin värld”. Själv får man anta, eftersom begreppet ”individ” är valt. Intrycket av att individen är en omnipotent varelse som på egen hand formar sin värld förstärks i de olika sammanhang begreppet används:

> Perspektiv på dessa [olika gruppers och individers levnadssätt, vanor och livsåskådningar] livsmönster och kännedom om grundläggande faktorer bakom dem kan tydliggöra drivkrafter, som påverkar människors liv och tankar liksom individens möjligheter att påverka sitt eget liv. (Skolverket, 2008, s. 69f)

Men individen är en sällsynt gäst i detta sociala rum, där den typiska människan lever och handlar tillsammans med och bland andra människor:

> Omvärldens och livsbetingelsernas betydelse för tänkande, självuppfattning, livskvalitet och framtidstro är en väsentlig aspekt [av vad som behandlas i de samhällsorienterande ämnena]. En annan är människans verksamhet och kulturella utveckling över tid som politisk, ekonomisk och kulturell varelse, som resursutnyttjare och som människa bland andra människor. (Skolverket, 2008, s. 68)

I bilden av detta rum är vissa sociala skillnadsdimensioner placerade i förgrunden. Allra längst fram, tillräckligt kvalificerad för att till exempel förekomma i ett resonemang om vad som är ”huvuduppgiften för de samhällsorienterande ämnena” (Skolverket, 2008, s. 67), återfinns vad som benämns ”etnisk och kulturell mångfald”. Denna huvuduppgift, slår kursplanetexten fast, är att:

> … utveckla elevens kunskaper om människan och hennes verksamheter samt om förändringar i landskapet och i samhället på skilda platser och under skilda tider. (Skolverket, 2008, s. 67)

Därefter fortsätter texten med vad som kan läsas som ett argument för att det just nämnda är huvuduppgiften:

> Syftet är att stimulera till reflektion över mänskligt tänkande och handlande och över företeelser i samhället, att stärka beredskapen att överblicka den egna och andras livssituation, att öka tryggheten i den egna identiteten samt att ge kunskaper om hur vårt samhälle är baserat på etnisk och kulturell mångfald. (Skolverket, 2008, s. 67)

Den underliggande förutsättningen är tydlig om än inte explicit: den ”etniska och kulturella mångfalden” är den skillnadsdimension i det sociala rummet som ska prioriteras i utvecklandet av kunskaper om människan och hennes verksamheter i samhället på skilda platser och under skilda tider. Den är till och med placerad framför kön och klass.

Den ”kulturella mångfalden”, som är ett tema vi känner igen från avsnitten ”Skolans värdegrund och uppdrag” och ”Mål och riktlinjer” i läroplanerna, är något som framför allt sätts i samband med människors bakgrund och hemvist i en *geografisk* rumslighet. I beskrivningen av kunskapsområdet ”Kulturella mönster och kulturell variation” är detta tydligt:

> De samhällsorienterande ämnena behandlar lokala och regionala miljöer som bakgrund och förklaring till variationer i olika gruppers och individers levnadssätt, vanor och livsåskådningar. I studierna inbegrips den kulturella mångfalden i det svenska samhället, där skilda traditioner, trossystem och livsuppfattningar lever sida vid sida och påverkar varandra. (Skolverket, 2008, s. 69)

Argumentet för detta innehåll i ämnena har vi redan redovisat i ett annat sammanhang:

> Perspektiv på dessa livsmönster och kännedom om grundläggande faktorer bakom dem kan tydliggöra drivkrafter, som påverkar människors liv och tankar liksom individens möjligheter att påverka sitt eget liv. (Skolverket, 2008, s. 69f)

Dessa ”skilda traditioner, trossystem och livsuppfattningar”, sammanfattade som ”livsmönster”, ska med andra ord inte förstås som utvecklade i ett socialt rum som är differentierat med avseende på människors tillgång till olika typer av resurser, utan de ska förknippas med människors geografiska härkomst. Detta återkommer i ett av de strävansmål som presenteras, där det emellertid också framgår att kulturer kan variera *historiskt*:

> [Skolan skall i sin undervisning inom det samhällsorienterande kunskapsområdet sträva efter att eleven] utvecklar kunskap om och förmåga till inlevelse i olika livsmönster och ser orsaker till variation i tid och rum men även det gemensamma i olika kulturer, (Skolverket, 2008, s. 68)

Detsamma kan sägas gälla för ett av de mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret:

> [Eleven skall] kunna samtala om och bearbeta etiska, estetiska och existentiella frågor och förstå hur de kan vara beroende av tid och kultur, (Skolverket, 2008, s. 71)

Men ingenstans relateras alltså kulturbegreppet explicit till den sociala fördelningen av resurser. ”Kulturell mångfald” ges alltså en underförstådd innebörd såsom något icke-materiellt. Om denna innebörd slutligen tillämpas på ett annat av uppnåendemålen för skolår nio – ”[Eleven skall] förstå och kunna resonera kring möjligheter och svårigheter som uppstår i ett samhälle med kulturell mångfald,” (ibid.) – så blir konsekvensen att undervisningens behandling av frågor som relateras till människor med ursprung i skilda "lokala och regionala miljöer” (eller i klartext: människor med utländsk bakgrund) inte måste beakta dessa människors tillgång till olika typer av resurser.

Resurser och deras fördelning i rummet

Resurser, deras fördelning och betydelse i det sociala rummet är något som ges ett något diffust utrymme i bilden av detta rum. Vi har redan berört klassbegreppets närvaro i texten. Begreppet definieras visserligen inte, men det torde likafullt innefatta en referens till någon form av socioekonomisk differentiering. Det finns också skäl att återvända till det resonemang om värdegrund under rubriken ”Demokrati som livsform och politiskt system” där klass är medtaget. Formuleringen är nämligen intressant:

> En grund för tolerans mot oliktänkande skapas av förståelse för att företeelser kan uppfattas på olika sätt av olika människor, beroende exempelvis på kön, klass och etnisk tillhörighet. (Skolverket, 2008, s. 69)

Klass, tillsammans med kön och etnisk tillhörighet, görs alltså till *exempel* på omständigheter som kan inverka på människors förståelse av världen. Frågan är hur detta kan tolkas. Det *kan* tolkas som att dessa sociala kategoriseringsgrunder kan väljas bort i undervisningen till förmån för andra omständigheter som ses som mer relevanta. En alternativ tolkning är emellertid att det är möjligt att till dessa kategoriseringsgrunder lägga annat som också kan visa sig vara relevant i de undervisningssammanhang där ideologiska frågor av olika slag behandlas.

Kategoriseringsgrunden ”kön” utvecklas heller inte i relation till frågor om resursfördelning. I ett enda sammanhang används begreppet ”jämställdhet”, dock utan att utvecklas. Detta återfinns i värdegrundsresonemanget i kunskapsområdet ”Demokrati som livsform och politiskt system”. Kursplanen slår fast att det i de samhällsorienterande ämnena:

> … ingår att diskutera och reflektera över begrepp som identitet, sexualitet, kärlek och jämställdhet. (Skolverket, 2008, s. 69)

I nästa mening återfinns något som kan tolkas som ett argument för detta innehåll:

> Inom kunskapsområdet behandlas också samlevnad och relationer, människosyn och språkbruk så att möjligheten att diskutera värdefrågor i detta sammanhang utnyttjas. (Skolverket, 2008, s. 69)

Jämställdhetsbegreppet knyts alltså, genom att kopplas ihop med termer som ”relationer”, ”människosyn” och ”språkbruk”, framför allt till fördelningen av *symboliska* resurser i det sociala rummet. Ingenstans i texten kopplas frågan om jämställdhet ihop med fördelningen av materiella resurser.

Resursers betydelse är annars något som *explicit* nämns endast som en del av beskrivningen av det kunskapsområde som har rubriken ”Lokala och globala miljö- och överlevnadsfrågor”. Texten i detta avsnitt är intressant, eftersom den innehåller de enda formuleringar i den ämnesgemensamma kursplanen som handlar om *fördelningen* av resurser. Den inleds med ett långt avsnitt, där innehållet i kunskapsområdet introduceras:

> De samhällsorienterande ämnena bidrar till förståelse av hur människan har utnyttjat och utnyttjar jordens resurser och av villkoren för hennes liv och arbete i förfluten tid, i dag och i framtiden. Genom att beakta skeenden som passerat samt studera och värdera skeenden i nuet utvecklas elevernas framtidsberedskap. I kunskapsområdet betonas lokala och globala fördelningsfrågor och ansvaret för att uppnå en rättvis

> och fredlig världsordning. Strävanden som sker i omvärlden för att finna lösningar och nå balans beskrivs och diskuteras. (Skolverket, 2008, s. 70)

Detta stycke följs av ett något kortare, som kan läsas som ett argument för det föregående:

> Kunskaper om samspelet natur-teknik-människa-samhälle ger möjlighet till en insikts- och ansvarsfull syn på människans nyttjande av naturresurser och teknik samt hur människors liv och livsmiljö förändras genom teknik. (Skolverket, 2008, s. 70)

Den underliggande förutsättningen är tydligen att fördelningsfrågor ska förstås med hjälp av kunskaper om ”samspelet natur-teknik-människa-samhälle”. Så kan en ”insikts- och ansvarsfull syn” på människans nyttjande av resurser uppnås. Fördelningsfrågorna sätts också in i ett sammanhang där betoningen kan sägas ligga på miljö, där resurserna genom formuleringen ”jordens resurser” och kopplingen till ”natur” och ”teknik” ges betydelsen av *naturresurser*, och där perspektiven framför allt är *historiska* och *globala*. ”Lokala” fördelningsfrågor – som skulle kunna innebära att det sociala rummets differentiering ges uppmärksamhet – knyts till ”ansvaret för att uppnå en rättvis och fredlig världsordning”. Differentieringen i det sociala rummet tenderar alltså att bli undanskymt på flera sätt än ett i denna kontext.

Konflikter i rummet

I motsats till vad som är fallet i ”Skolans värdegrund och uppdrag” finns i den gemensamma kursplanen för SO-ämnena ett tydligt konfliktperspektiv formulerat. Det differentierade sociala rummet är med andra ord ett rum där det pågår en kamp mellan olika intressen. Detta konfliktperspektiv kan sägas genomsyra framför allt beskrivningen av kunskapsområdet ”Demokrati som livsform och politiskt system”. Konfliktperspektivet är explicit redan i avsnittets inledning:

> De samhällsorienterande ämnena lyfter fram makt- och konfliktperspektiv såväl i förfluten tid som nutid och betonar värdet av samtal och argumentation mellan företrädare för skilda åsikter. (Skolverket, 2008, s. 69)

Detta konfliktperspektiv förankras redan i den därpå följande meningen i ”den demokratiska värdegrunden”:

> Den demokratiska värdegrunden utgör utgångspunkt för det svenska samhällets besluts- och rättssystem. (Skolverket, 2008, s. 69)

Det är på inga sätt förhastat att sluta sig till att värdegrunden här ska förstås i ett konfliktperspektiv, och att förekomsten av en symbolisk kamp i det sociala rummet här ges ett erkännande. Det därpå följande textstycket kan i sin helhet läsas som en sammanhållen argumentation. Stycket avslutas med att följande slås fast:

> I de samhällsorienterande ämnena är det ett viktigt inslag att låta eleverna urskilja och bearbeta etiska valsituationer, argumentera för och se konsekvenserna av olika ställningstaganden och tillvägagångssätt. (Skolverket, 2008, s. 69)

Detta har föregåtts av ett resonemang innehållande inte mindre än *tre* olika argument:

> [1] De demokratiska värdena är inte en gång för alla givna. [2] Samhällets medborgare måste tillsammans tolka, förankra, försvara och ständigt utveckla demokratin. [3] Det är viktigt att varje människa utvecklar ett personligt förhållningssätt och en tillit till demokratins värdegrund som utgångspunkt för sitt tänkande och handlande i politiska, ekonomiska och existentiella frågor. (Skolverket, 2008, s. 69)

Det är uppenbart att denna argumentation vilar på åtminstone två outtalade premisser. Dels är undervisningen i de samhällsorienterande ämnena av betydelse för – rentav en del av – den symboliska kamp som pågår i det sociala rummet. Dels är också insikter om denna symboliska kamp av betydelse för människors – i detta fall elevers – politiska och moraliska handlande.

Kampen i det sociala rummet gäller emellertid inte bara formandet och reproduktionen av symboliska värden. Undervisningen i de samhällsorienterande ämnena måste dessutom bidra till insikt om att även materiella värden står på spel. Detta uttrycks i beskrivningen av kunskapsområdet ”Lokala och globala miljö- och överlevnadsfrågor”:

> De samhällsorienterande ämnena delar ansvaret för arbetet med miljöfrågor med skolans övriga verksamhet. Förutom förståelse för det komplicerade samspelet mellan mark, vatten och luft är det viktigt att insikter skapas om hur förändringar i landskapet och i samhället sker som resultat av kamp och kompromisser mellan olika intressen som står i konflikt med varandra. (Skolverket, 2008, s. 70)

Detta följs av vad som kan ses som ett argument:

> Sådana kunskaper skall ge beredskap för ett konstruktivt förhållningssätt inför såväl lokala som globala förändrings- och överlevnadsfrågor. (Skolverket, 2008, s. 70)

Ett ”konstruktivt förhållningssätt” förutsätter med andra ord insikt om kampen i det sociala rummet. Detta resonemang följer i sin helhet på de formuleringar om nyttjandet av naturresurser som tidigare avhandlats, vilket signalerar att den kamp och de kompromisser som här åsyftas gäller kontroll och förfogande över just sådana tillgångar.

Relateras då denna kamp på något sätt till differentieringen av människor i det sociala rummet? Nej, i alla fall inte explicit. De intressen som nämns i resonemanget om miljöfrågor är anonyma sådana, och sammankopplas inte med människor i olika positioner i ett socialt rum. I resonemanget om värdegrund och tolerans mot oliktänkande som återfinns i beskrivningen av ”Demokrati som livsform och politiskt system” görs heller inte en sådan explicit sammankoppling, men det går ändå att skönja ett samband mellan å ena sidan formuleringarna om makt- och konfliktperspektivens framskjutna ställning i ämnena och ”värdet av samtal och argumentation mellan företrädare för skilda åsikter” (Skolverket, 2008, s. 69), och å andra sidan den tydliga markeringen av den sociala rumslighetens betydelse i formuleringen ”… företeelser kan uppfattas på olika sätt av olika människor, beroende exempelvis på kön, klass och etnisk tillhörighet.” (ibid.). Detta samband kan sägas rama in resonemangen om nödvändigheten av att ”… tolka, förankra, försvara och ständigt utveckla demokratin” (ibid.), vikten av ”… ett personligt förhållningssätt och en tillit till demokratins värdegrund…” (ibid), poängterandet av att diskussion och reflektion ”… över begrepp som identitet, sexualitet, kärlek och jämställdhet…” (ibid.) äger plats i undervisningen, samt betoningen av nödvändigheten av ställningstaganden mot uppfattningar som ”… innebär kränkningar av andra människor” (ibid.).

Det uttalade konfliktperspektivet till trots finns det emellertid även tydligt rationalistiska inslag i denna kursplanetext. Beskrivningen av kunskapsområdet ”Demokrati som livsform och politiskt system” avslutas med ett textavsnitt som kan ses som en slags gränsdragning:

> Svensk lagstiftning om grundläggande fri- och rättigheter samt internationella överenskommelser om mänskliga rättigheter, såsom FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och Barnkonventionen, skall uppmärksammas och ligga till grund för eftertanke och reflektion om gemenskap i nationellt och globalt perspektiv. (Skolverket, 2008, s. 69)

Det finns alltså företeelser som placeras utanför – rentav över – kampen i det sociala rummet. De ska betraktas som givna och ges status som utgångspunkter – ”… ligga till grund …” – i undervisningens problematiserande inslag. Det tillåts inte att konfliktperspektiven blir utsträckta *ad infinitum*.

En reva i slöjan

Det går att konstatera såväl likheter som skillnader mellan bilden av det sociala rummets differentiering som framträder i den gemensamma kursplanen för SO-ämnena i Kursplan 2000 och den bild som mötte oss i läroplanernas allmänna delar. Det som framgår allra tydligast är en överensstämmelse: den ”kulturella mångfald”, som enligt texten i ”Skolans värdegrund och uppdrag” hyser latenta värden som det är skolans uppgift att blottlägga, är än mer framträdande i kursplanetexten. Här har den, förutom att den lyfts fram som ett av de allra mest signifikanta dragen hos det svenska samhället, gjorts till ett av de fyra kunskapsområden som urskiljs som gemensamma för de fyra SO-ämnena. Det är också i allt väsentligt samma innebörd i begreppet ”kulturell mångfald” som vi redan stött på i läroplanernas allmänna delar. ”Kulturell mångfald” som term är framför allt en slags kod för skillnader i människors etniska och nationella ursprung. En jämförelse med de tidigare kursplanerna i samhällskunskap från 1994 och 1996 avslöjar dessutom att den ”kulturella mångfalden” inte tidigare haft denna placering i förgrunden i bilden av det sociala rummet. I dessa kursplaner, liksom Kursplan 2000 knutna till Lpo 94, används termen ”kulturell mångfald” överhuvudtaget inte. Frågor som handlar om ”främlingsfientlighet och rasism” beskrivs här som ett kunskapsområde bland många andra i samhällskunskapsämnet (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 42; Skolverket, 1996, s. 66). I den kursplan som utkom 1998 är den ”kulturella mångfalden i det svenska samhället, där skilda traditioner, trossystem och livsuppfattningar lever sida vid sida och påverkar varandra” (SKOLFS 1998:4, s. 31) emellertid omnämnd i den text som är gemensam för de fyra SO-ämnena.

Det finns också intressanta skillnader mellan texterna. ”Jämställdhet” är inte lika centralt i SO-texten som i läroplanernas allmänna delar. Termen används som sagt endast vid ett tillfälle. Den ges inte heller en lika normativ innebörd som i ”Skolans värdegrund och uppdrag”. I SO-texten är ”jämställdhet” ett av flera begrepp att diskutera och reflektera över. I den allmänna läroplanstexten ges skolan däremot i uppdrag att ”… motverka traditionella könsmönster” (Skolverket, 2006, s. 4; Skolverket, 2011b, s. 8).

Det explicita konfliktperspektiv, som kan sägas ge bilden av det sociala rummet bidrag i form av en social och politisk kamp om såväl symboliska som materiella värden, är ytterligare en punkt på vilken den gemensamma SO-kursplanen skiljer sig från ”Skolans värdegrund och uppdrag”. Värdegrunden som något omtvistat som måste försvaras, tolkas och utvecklas är här något annat än de latenta värden som förvaltas och förmedlas i läroplanens allmänna delar.

Den viktigaste skillnaden mellan texterna är emellertid den nedtoning av individualitet som sker i den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterande äm-

nena. Denna nedtoning kan sägas bereda plats för en formulering av människans tillvaro som social och för en tydligare bild av det sociala rummets differentiering. Klassdimensionens närvaro inte bara bland de skillnadsdimensioner som framhålls som betydelsefulla för människors bild av den egna tillvaron utan även dess inkludering i värdegrundssammanhang kan sägas vara ett uttryck för detta. Den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterande ämnena i Kursplan 2000 utgör här en reva i läroplanens beslöjning av det sociala rummet.

Bilden av det sociala rummet: kursplanen i samhällskunskap

Den text i Kursplan 2000 som utgör den ämnesspecifika kursplanen i samhällskunskap – och som alltså tillsammans med motsvarande texter i geografi, historia och religionskunskap samt den gemensamma kursplanen beskrivs som en ”… helhet vars delar ska stödja och komplettera varandra” (Skolverket, 2008, s. 67) – inleds med ett avsnitt med rubriken ”Ämnets syfte och roll i utbildningen”. Detta avsnitt, omfattande cirka en halv sida, kan sägas innehålla en argumentation för samhällskunskapsämnets relevans i grundskolans undervisning. Därefter följer en lista med nio strävansmål under rubriken ”Mål att sträva mot”. Kunskapsinnehållet i ämnet beskrivs därefter på ett textutrymme omfattande en knapp sida under rubriken ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”. Detta följs av ett antal uppnåendemål: fem mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av skolår fem respektive sju som skall vara uppnådda efter skolår nio. Kursplanen avslutas med ett avsnitt om ”Bedömning”, där ”Bedömningens inriktning” beskrivs på cirka en halv sida, och där slutligen kriterier för betygen ”Väl godkänt” och ”Mycket väl godkänt” finns uppräknade (a.a., s. 87-91).

Rummet och dess invånare

Vid en granskning av texten i denna ämnesspecifika kursplan visar sig den ”helhet” som omtalas i den gemensamma SO-kursplanen vara en relativ sådan. Bilden av det differentierade sociala rummet överensstämmer förvisso till en del med den bild som tecknas i den gemensamma kursplanen, men det finns också intressanta skillnader. Det sociala rummet i samhällskunskapskursplanen har nämligen i vissa avseenden större likheter med det rum som porträtteras i läroplanernas allmänna delar.

Ett socialt rum öppnar sig emellertid även här, om än flyktigt. I det inledande avsnitt som har rubriken ”Ämnets syfte och roll i utbildningen” slår kursplanen fast att det finns tre skillnadsdimensioner av betydelse i värdegrundssammanhang: kön, klass och etnisk bakgrund:

> Utbildningen skall öppna för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram samt främja aktningen för varje människas egenvärde oavsett kön, klass och etnisk bakgrund. (Skolverket, 2008, s. 87)

I ett av de mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av skolår nio uttrycks också en rumslighet. Här är emellertid skillnadsdimensionerna formulerade med en delvis annorlunda terminologi:

> [Eleven skall] kunna reflektera över människors villkor och hur dessa skiftar utifrån kön och social och kulturell bakgrund. (Skolverket, 2008, s. 89)

Av dessa skillnadsdimensioner är det två som placeras i förgrunden i bilden av det sociala rummet, fast i olika sammanhang. Den ”kulturella mångfalden” sägs, precis som i den gemensamma SO-kursplanen, ”prägla” samhället. De inledande formuleringarna i ”Ämnets syfte och roll i utbildningen lyder:

> Utbildningen i samhällskunskap skall ge grundläggande kunskaper om olika samhällen, förmedla demokratiska värden och stimulera till delaktighet i den demokratiska processen. Samhällskunskapsämnet levandegör och förklarar hur människor formar och formas av sina samhällen och hur de organiserar sig för att uppnå gemensamma mål. (Skolverket, 2008, s. 87)

Detta motiveras med en formulering som kan läsas som ett argument för ovanstående, samtidigt som den också uttrycker ett anspråk på legitimitet för samhällskunskapsämnet:

> Ämnet syftar till att utveckla sådana kunskaper att eleverna skall kunna ta ställning i frågor som uppkommer i ett samhälle präglat av ömsesidigt beroende och kulturell mångfald. (Skolverket, 2008, s. 87)

Det är tydligt att denna ”kulturella mångfald”, på ett mer uppfordrande sätt än andra skillnadsdimensioner, är något karaktäristiskt för bilden av detta sociala rum. Det ges heller ingen anledning till misstanke om att de kulturella skillnader som här avses skulle vara av annat slag än de som skildras i läroplanernas allmänna delar och i den gemensamma SO-kursplanen. Även här är sådana skillnader med andra ord något som i första hand ska förknippas med etnicitet och geografiskt ursprung. Detta kommer till uttryck i ett resonemang i avsnittet ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”, där den sociala rumsligheten görs till ett av de argument som är ägnat att legitimera vad som slås fast om samhällskunskapsundervisningens ansvar:

> Ämnet samhällskunskap har ett särskilt ansvar att ta upp och analysera de demokratiska värdena och i det sammanhanget utveckla förmågan att granska, värdera och ta ställning i samhällsfrågor och främja viljan att delta och påverka. (Skolverket, 2008, s. 88)

I texten uttrycks fyra argument för detta påstående. Det sista av dessa innehåller en specificering av vilka skillnadsdimensioner i det sociala rummet som ses som relevanta i sammanhanget:

> [1] Grunden för det svenska samhället är demokrati. [---] [2] Det etiska perspektivet ingår i all utbildning men får sin särskilda betydelse när det gäller frågor kring demokrati, mänskliga rättigheter samt makt och förtryck i olika former. [3] Ämnet ger medvetenhet om och insikter i sådana frågor och ger tillfällen till reflektion om det personliga ansvaret. [4] En viktig aspekt är kunskaper om nationella minoriteters och invandringens roll i samhället. (Skolverket, 2008, s. 88)

Här framhålls med andra ord ”kunskaper om nationella minoriteters och invandringens roll i samhället” som något centralt i demokratifostranssammanhang. Utelämnandet av andra skillnadsdimensioner än de som har med etnicitet och nationellt ursprung att göra kan här ses som en slags dold negativ förutsättning som möjliggör att just nationella minoriteter och invandrare lyfts fram i förgrunden i resonemanget. Och resonemanget kan då även läsas som en konkretiserande exemplifiering av vad den ”kulturella mångfalden”, som innehar denna framskjutna plats i andra formuleringar, kan beteckna.

Dessutom förstärks sammankopplingen mellan ”kulturell mångfald” och etnicitet i ett av strävansmålen för undervisningen i samhällskunskap:

> [Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven] utvecklar kunskap om och förståelse av ett samhälle med etnisk och kulturell mångfald och betydelsen av detta för mellanmänskliga relationer. (Skolverket, 2008, s. 88)

Denna selektiva specificering av skillnad i det sociala rummet är inte anmärkningsvärd, om man betänker att den också är synnerligen framträdande i läroplanernas allmänna delar. Men i de styrdokument som varit specifika för grundskolans samhällskunskap representerar den något nytt. I de för ämnet näst intill identiska kursplaner som utkom 1994 och 1996 görs inte den här typen av selektiva specificeringar. Däremot talas det om ett ”pluralistiskt perspektiv” som beskrivs som särskilt väsentligt i ämnet (tillsammans med det ”historiska perspektivet” och det ”demokratiska fostransperspektivet”). Men detta ”pluralistiska” perspektiv beskrivs inte i termer av ”kulturell mångfald”, utan kopplas till ”olika uppfattningar och åsikter”, ”motsättningar” och ”konflikter” samt till ”dynamik”. Detta

kan med andra ord snarare ses som en formulering av ett konfliktperspektiv i kursplanetexten än som en beskrivning av det sociala rummet (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 42; Skolverket, 1996, s. 67).

Den andra av de två skillnadsdimensioner som placeras i förgrunden i bilden av det sociala rummet är ”kön”. Detta framgår av en argumentation i avsnittet ”Ämnets syfte och roll i utbildningen”. Kursplanen slår fast att:

> Pojkars och flickors, kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter skall aktivt och medvetet tydliggöras. (Skolverket, 2008, s. 87)

Denna formulering utgör konklusionen i ett resonemang, vars föregående delar kan ses som argument för det som fastslås:

> [1] Ämnet samhällskunskap bidrar till förmågan att förstå och leva sig in i egna och andras villkor och värderingar och därmed också till att kunna ta avstånd från och aktivt motverka olika former av förtryck och rasism. [2] Utbildningen skall öppna för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram samt främja aktningen för varje människas egenvärde oavsett kön, klass och etnisk bakgrund. (Skolverket, 2008, s. 87)

”Klass” och ”etnisk bakgrund” innebär alltså *inte* självklart utgångspunkter för ett ”aktivt och medvetet” tydliggörande av ”lika rätt och möjligheter”. Endast för ”aktningen” för varje människas ”egenvärde”. Den underliggande premiss som framstår i resonemanget är alltså att skillnadsdimensionen ”kön” innehar en särställning i sådana rättvisesammanhang som inkluderar människors livsvillkor (”lika rätt och möjligheter”), medan ”klass” och ”etnisk bakgrund” reser anspråk som snarare handlar om symboliskt erkännande.

I resonemanget ovan framgår också att skillnadsdimensionen ”kön” beskrivs som en *relation* mellan olika kategorier av människor: pojkar *och* flickor, kvinnor *och* män. Sådan relationalitet kännetecknar inte de andra skillnadsdimensioner som visar sig i kursplanens skildringar av rummet. Den ”kulturella mångfalden” specificeras inte med avseende på vilka som ingår i den, innebörderna i ”klass” och ”social bakgrund” utvecklas inte, de ”nationella minoriteterna” och ”invandringen” sätts inte i relation till någon majoritet respektive inhemsk befolkning (endast till det allt inkluderande begreppet ”samhället”), och ”etnisk bakgrund” framstår mest som en alternativ term till vad som uttrycks med ”kulturell mångfald”. Att ”kön” på detta sätt görs relationellt medger alltså en slags objektifierande konkretisering. Människan är flicka eller pojke, kvinna eller man. Samtidigt förnekas

samma slags konkretisering de andra skillnadsdimensionerna. Människan är här något som inte framträder fullt ut ens som medlem i objektifierande kategorier.

Bland människorna i detta sociala rum håller en från andra sammanhang bekant gestalt på att göra sig hemmastadd: ”individen”. Som vi tidigare sett är denne den kanske mest typiske av de invånare som befolkar det sociala rummet i läroplanens allmänna delar. I de tidigare kursplanerna i samhällskunskap som utkom 1994 och 1996 förekommer individen däremot inte alls eller endast undantagsvis. I kursplanen från 1994 är han helt frånvarande (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 41-43), medan han förekommer i två av betygskriterierna för ”Väl godkänd” i 1996 års kursplan. Termen ”individ” betecknar där snarast en nivå på vilken olika företeelser kan studeras och diskuteras:

> Eleven analyserar och diskuterar olika samhällsfenomen med hjälp av begrepp som individ, grupp, stat, demokrati, makt och kontroll.
> [---]
> Eleven reflekterar över och ser samband mellan rättigheter och skyldigheter på individ- och samhällsnivå och gör jämförelser med nationell lagstiftning och internationella konventioner. (Skolverket, 1996, s. 69)

Den människa som visar sig i 1990-talets kursplanetexter är annars del i en samhällsbild där de centrala komponenterna är ”livsmönster” och ”samhällsorganisation”. Detta kan exemplifieras med två formuleringar kursplanerna från 1994 och 1996, som är helt likalydande.[50] Först preciseras begreppet livsmönster:

> Människor ingår i olika sociala sammanhang, i familj och andra relationer, i olika grupper i arbete och på fritid. Dessa utgör livsmönster. Livsmönstren har historiska rötter och de förändras över tiden. De påverkas av sociala, ekonomiska, geografiska och kulturella förhållanden och de är delvis olika för kvinnor och män. (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 42; Skolverket, 1996, s. 66)

Människan *ingår* med andra ord i dessa ”livsmönster”, som kan ses som en formulering av ett mikroperspektiv på mänsklig tillvaro. ”Samhällsorganisation” kan på motsvarande sätt förstås som en bild av samhället ur ett makroperspektiv:

> Människors liv påverkas också av det samhälle de lever i, den samhällsorganisation de ingår i. Samhällsorganisationen har också vuxit fram och förändras fortlöpande av

[50] I kursplanen från 1998 har formuleringarna delvis ändrats, men den övergripande strukturen med ”livsmönster och samhällsorganisation” som samlande begrepp finns kvar. Inte heller här förekommer ”individen” som ett bärande begrepp (SKOLFS 1998:4, s. 43ff).

> grupper av människor. Samhällsorganisationen är de övergripande strukturerna i samhället, antingen de finns på lokal, nationell eller internationell nivå. Exempel på samhällsorganisation är hur styrelsesätt och rättssystem utformas, hur bostadsområden byggs, hur produktion, handel och ekonomi organiseras, hur socialpolitik utformas samt hur demokratins innebörd tolkas och uttrycks. (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 42; Skolverket, 1996, s. 66)

I den ämnesspecifika kursplan i samhällskunskap som ingår i Kursplan 2000 har denna strukturerade samhällsbild[51] slagits sönder. Den har ersatts med en dikotomi, vars ena del är ”individen” och den andra är ”samhället”. Denna dikotomi uttrycks som allra tydligast i ett av strävansmålen:

> [Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven] förstår hur olika intressen, ideologier och traditioner påverkar sättet att se på individ och samhälle samt hur samhällets normer och värderingar påverkar och påverkas av individen. (Skolverket, 2008, s. 87)

Notera att ”individen” här inte längre representerar enbart en nivå, utan också framstår som en aktör som ”påverkar och påverkas”. Denne individuelle aktör figurerar här i fler sammanhang än strävansmålen. I betygskriterierna för ”Mycket väl godkänt” visar han sig i två av de totalt sex kriterierna, först som aktör, och därefter som bärare av normer och värderingar:

> Eleven urskiljer viktiga händelser i samhället och ger förslag på vägar för individen att påverka beslut.
> Eleven jämför individers och gruppers normer och värderingar i relation till kulturformer och traditioner samt analyserar hur olika uppfattningar och konflikter kan uppstå. (Skolverket, 2008, s. 91)

I ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” visar sig individen först på internationell nivå:

> Globaliseringen innebär en sammanflätning av såväl ekonomier som kulturer och därmed ett ökat beroende mellan länder. Ämnet tar upp flera av de ödesfrågor som berör såväl den enskilde individen som hela det internationella samhället. (Skolverket, 2008, s. 88)

---

[51] För ett utvecklat resonemang om detta sätt att uppfatta och beskriva samhället, se till exempel Per Månsons resonemang om ”Sociologins dualitet” i Månson (2003, s. 16ff).

Notera att dikotomin återkommer här. Notera också att ”individen” här inte självklart är aktör, utan i stället endast ”berörs” av de ”ödesfrågor” som ytterst påverkas av sammanhangets egentliga subjekt: ”globaliseringen”.

Därefter är ”individen” också huvudperson – kunskapens själva lokus – i ett resonemang om behovet av ett historiskt perspektiv i samhällskunskapsämnet:

> Samhällskunskapens fokus är nutiden. Genom att vidga förståelsen för det som sker i både det lokala och det globala samhället bidrar ämnet med kunskaper som varje individ behöver för att bedöma och påverka såväl den egna som samhällets framtid. Ett historiskt perspektiv är ett stöd för att förklara händelser och förhållanden i nutiden och reflektera över framtiden. (Skolverket, 2008, s. 89)

Slutligen är ”individen” – precis som i betygskriterierna i 1996 år kursplan – föremålet för de lagar och regler som gäller i samhället. Det framgår i ett av uppnåendemålen för skolår fem:

> [Eleven skall] känna till förhållanden och olika levnadssätt i det lokala samhället och de viktigaste rättigheter och skyldigheter som gäller varje enskild individ, (Skolverket, 2008, s. 89).

Om man betänker alla dessa ”individens” olika roller – som nivåmarkör, som aktör, som passivt objekt, som normbärare, som mottagare av kunskap och som föremål för lagar och regler – är det tydligt att han i detta sociala rum inte är en insmugen anomali eller en tillfällig besökare. Han är bofast i rummet och dominerar detsamma. Det är snarare den ”människa” som förekommer här och var i texten som ter sig anomalisk. I en formulering snarlik den gemensamma SO-kursplanens beskrivning av ”individen” som formare och formad av sin ”värld”, slår kursplanen i samhällskunskap fast:

> Samhällskunskapsämnet levandegör och förklarar hur människor formar och formas av sina samhällen och hur de organiserar sig för att uppnå gemensamma mål. (Skolverket, 2008, s. 87)

”Individen” har här blivit ”människor”. Samtidigt intar dessa ”människor” ”individens” plats i två sammanhang: som ena parten i dikotomin individ-samhälle, och som formare av den värld de lever i. Det ligger alltså nära till hands att anta att dessa ”människor” tillåts befolka det sociala rummet på villkor att de visar sig vara just ”individer”. ”Människa” har i denna kursplan blivit synonymt med ”individ”.

Resurser och deras fördelning i rummet

I samband med att den placering i förgrunden som skillnadsdimensionen ”kön” ges i kursplanen i samhällskunskap noterades kom tabgerades också frågorna om resursers fördelning och betydelse i rummet. Det kunde konstateras att ”lika rätt och möjligheter” förbehålls de sammanhang där relationerna mellan könen aktualiseras. Skillnadsdimensioner som ”klass” och ”etnisk bakgrund” nämns också, men i sammanhanget ”främja aktningen för varje människas egenvärde” (Skolverket, 2008, s. 87). Formuleringarna kan sägas underförstå förekomsten i det sociala rummet av en differentiering som ska hanteras olika beroende på vilka skillnadsdimensioner som är aktuella: ”kön”, ”klass” och ”etnisk bakgrund” är alla inkluderade i sammanhang där frågor om symboliskt erkännande är aktuella, men när det handlar om rättvisa i bemärkelsen ”lika rätt och möjligheter”, som torde förutsätta en utjämning av resurser av även materiellt slag, görs detta till en fråga om enbart relationerna mellan könen.

Frågor om resursfördelning lyfts fram i ytterligare ett sammanhang. I avsnittet ”Ämnets karaktär och uppbyggnad” slås följande fast:

> Samhällskunskapsämnet behandlar frågor som rör rättvis fördelning och ett hållbart samhälle och ger därmed kunskaper om de globala sammanhangen. (Skolverket, 2008, s. 88)

”Rättvis fördelning” kopplas här redan i samma mening alltså ihop med ”de globala sammanhangen”. Att fördelningsfrågor på detta sätt är aktuella i internationella sammanhang blir ännu tydligare, när vi ser argumenten för deras plats i undervisningen. De är fyra till antalet.

> [1] Globaliseringen innebär en sammanflätning av såväl ekonomier som kulturer och därmed ett ökat beroende mellan länder. [2] Ämnet tar upp flera av de ödesfrågor som berör såväl den enskilde individen som hela det internationella samhället. [---] [3] På så sätt belyses hur internationell förståelse och samverkan kan bidra till att lösa världsomspännande problem. [4] Ämnets breda och mångfasetterade karaktär gör det möjligt att analysera och belysa de globala utvecklingsfrågorna ur ett helhetsperspektiv och ämnet kan därmed skapa ett naturligt utrymme för värdediskussioner. (Skolverket, 2008, s. 88)

En tydlig underliggande förutsättning är med andra ord här att frågor om rättvis fördelning av resurser är aktuella i undervisningen om sammanhang som rör ett internationellt *geografiskt* rum. Resursfördelningen i det *sociala* rummet däremot hamnar i skymundan. Kursplanen i samhällskunskap ansluter här till ett mönster

vi känner igen från den gemensamma kursplanen för de samhällsorienterande ämnena.

Den sociala fördelningen av resurser hamnar också i skymundan på ett annat, mer indirekt sätt. Vi känner igen mönstret från läroplanernas allmänna delar: människans politiska och moraliska handlande påstås vara avhängigt av ”förmågor”. En sådan förmåga visar sig i avsnittet om ”Ämnets syfte och roll i utbildningen”. Där slås fast:

> Ämnet samhällskunskap bidrar till förmågan att förstå och leva sig in i egna och andras villkor och värderingar… (Skolverket, 2008, s. 87).

Redan i fortsättningen av samma mening framträder argumentet för detta:

> … och därmed också till att kunna ta avstånd från och aktivt motverka olika former av förtryck och rasism. (Skolverket, 2008, s. 87)

Aktiva solidaritetshandlingar (”ta avstånd från och aktivt motverka olika former av förtryck och rasism”) har alltså sina utgångspunkter i en förmåga snarare än i de resurser som fördelas i relation till olika positioner i det sociala rummet. En annan förmåga är den som möter oss i ett av ämnets strävansmål, och som där ges status som utgångspunkt för kritik:

> [Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven] utvecklar sin förmåga att kritiskt granska samhällsförhållanden och kunna se konsekvenser av olika handlingsalternativ, (Skolverket, 2008, s. 88).

I ett annat strävansmål möter oss inte mindre än två olika förmågor:

> [Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven] utvecklar sin förmåga att argumentera och uttrycka ståndpunkter samt en tilltro till den egna förmågan att aktivt delta i samhällslivet och påverka samhällsutvecklingen. (Skolverket, 2008, s. 88)

Eleverna – för det är elever det handlar om i samtliga dessa exempel – lyfts genom denna koppling mellan handlande och förmåga ut ur den sociala rumslighet de samtidigt förutsätts studera. Detta får till följd att de framstår som ”individer”. Det ligger med andra ord nära till hands att anta att de ”förmågor” som återfinns i kursplanetexten också är ytterligare ett slags tecken på att ”individen” nu blivit bofast i kursplanens bild av det sociala rummet.

Konflikter i rummet

Även i detta av ”individer” befolkade sociala rum förekommer emellertid konflikter. Vi har redan stött på den passage i ”Ämnets syfte och roll i utbildningen” där förtryck och rasism nämns, och där önskvärdheten i att dessa företeelser motverkas och utsätts för avståndstaganden framhålls (Skolverket, 2008, s. 87). Kursplanen skriver här på ett tämligen uttryckligt sätt in samhällskunskapsundervisningen i den symboliska kampen i det sociala rummet. Detsamma kan sägas ske i de värdegrundsresonemang som också redan noterats, där det argumenteras för att ”pojkars och flickors, kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter” samt ”aktningen för varje människas egenvärde oavsett kön, klass och etnisk bakgrund” ska ”tydliggöras” respektive ”främjas” i samhällskunskapsundervisningen (ibid.).

Det pågår med andra ord en kamp i det sociala rummet. Det konfliktperspektiv som i den gemensamma SO-kursplanen uttrycktes i klartext är ändå inte lika tydligt och entydigt uttalat här. I ”ämnets syfte och roll i utbildningen” slår kursplanetexten fast att:

> Utbildningen i samhällskunskap skall ge grundläggande kunskaper om olika samhällen, förmedla demokratiska värden och stimulera till delaktighet i den demokratiska processen. (Skolverket, 2008, s. 87)

Notera att ”demokratiska värden” ska ”förmedlas” i undervisningen. Detta kan ses som uttryck för en transmissiv axiologi av samma slag som vi stötte på i läroplanernas allmänna delar. Värdena är en gång för alla givna och ska reproduceras i undervisningen. En aning längre fram i texten följer en formulering som kan läsas som ett svar på frågan om varför utbildningen i samhällskunskap ska ha denna uppgift:

> Ämnet syftar till att utveckla sådana kunskaper att eleverna skall kunna ta ställning i frågor som uppkommer i ett samhälle präglat av ömsesidigt beroende och kulturell mångfald. (Skolverket, 2008, s. 87)

Mellan de här båda formuleringarna – anspråket och dess argument – vilar en underliggande spänning: å ena sidan ska värdena ”förmedlas” och å andra sidan ska så ske därför att eleverna ska kunna ”ta ställning” i olika samhälleliga frågor. Karaktären hos dessa frågor kan därefter sägas bli utvecklad i ett resonemang i ”Ämnets karaktär och uppbyggnad”. Vi har stött på detta resonemang tidigare, men riktar här ånyo uppmärksamheten mot det, eftersom det också kan sägas kasta ljus över frågan om konflikters betydelse i det sociala rummet:

> Ämnet samhällskunskap har ett särskilt ansvar att ta upp och analysera de demokratiska värdena och i det sammanhanget utveckla förmågan att granska, värdera och ta ställning i samhällsfrågor och främja viljan att delta och påverka. (Skolverket, 2008, s. 88)

Här ska ”de demokratiska värdena” ”tas upp”, vilket förutsätter att de kan ses som givna på förhand. Å andra sidan ska de också ”analyseras”. Den särställning som ett ämne med ett uttryckligt politiskt, etiskt och moraliskt innehåll som samhällskunskapen här ges, motiveras med fyra argument. Det fjärde av dessa, om kunskaper om invandring och nationella minoriteter, har vi redan ägnat uppmärksamhet. Det är de tre övriga som är intressanta i vårt nya sammanhang:

> [1] Grunden för det svenska samhället är demokrati. [2] Det etiska perspektivet ingår i all utbildning men får sin särskilda betydelse när det gäller frågor kring demokrati, mänskliga rättigheter samt makt och förtryck i olika former. [3] Ämnet ger medvetenhet om och insikter i sådana frågor och ger tillfällen till reflektion om det personliga ansvaret. (Skolverket, 2008, s. 88)

”Grunden” för det svenska samhället är alltså ”demokrati”. Detta kan tolkas som en koncensuspräglad beskrivning av vad som är karaktäristiskt för svenskt samhällsliv. Men det kan också tolkas som en formulering av en värdebas, där ”demokrati” görs till utgångspunkt för de värderationaler som ska gälla inom olika institutionella praktiker i samhället. Och det är det senare tolkningsalternativet som är intressant i förhållande till dels de två andra argumenten, som för in ett ”etiskt perspektiv” och ”personligt ansvar” i bilden, och dels till resonemanget om att undervisningen i samhällskunskap ska ”utveckla förmågan att granska, värdera och ta ställning i samhällsfrågor och främja viljan att delta och påverka.” Den underliggande premissen i resonemanget blir då att demokratin som värde, innehållande såväl ett etiskt perspektiv som en ansvarsdimension, är avhängigt människors ”förmåga” och ”vilja” snarare än de möjligheter som följer av tillgången till socialt fördelade resurser. I den bemärkelsen lyfts värdegrundsresonemanget i kursplanen i samhällskunskap ut ur det konfliktfyllda sociala rum som återfinns i SO-ämnenas gemensamma kursplan. I stället framträder ett samband med det mönster vi redan kunnat konstatera, där ”individer” och deras ”förmågor” tillåts skymma sikten in i det sociala rummet.

Det finns ytterligare stöd för tolkningen att värdegrundsresonemanget i den ämnesspecifika kursplanen skiljer sig från det som återfinns i den gemensamma texten för de samhällsorienterande ämnena. Det första i raden av nio strävansmål för undervisningen i samhällskunskap slår fast följande:

> [Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven] omfattar och praktiserar demokratins värdegrund, (Skolverket, 2008, s. 87).

Det är intressant att här jämföra med de kursplaner som utkom 1994 och 1996. Där följs motsvarande formulering av en bisats: ”… och förstår hur olika ideologier och traditioner ger olika sätt att se på samhället” (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 41; Skolverket, 1996, s. 65). Genom att formulera om denna bisats, lägga in en referens till ”individen”, och presentera denna referens som ett separat strävansmål längre ned i listan[52], kan texten i Kursplan 2000 läsas som en markering av att ”demokratins värdegrund” inte ska problematiseras i ljuset av ”olika ideologier och traditioner”.

Bilder och motbilder

Vid en jämförelse mellan de bilder av det sociala rummets differentiering som möter oss vid läsningen av de båda kursplanetexterna i Kursplan 2000 – den gemensamma SO-texten och den ämnesspecifika texten som gäller för samhällskunskapsämnet – framstår den ”helhet”, där de olika delarna ska ”stödja och komplettera varandra” (Skolverket, 2008, s. 67), som problematisk. Om den gemensamma kursplanetexten kan liknas vid en reva i den beslöjning av det sociala rummet som görs i läroplanernas allmänna delar, görs insynen i rummet mer begränsad i samhällskunskapskursplanen. Framför allt är bilden och dess olika perspektiv i den senare texten betydligt mer i överensstämmelse med läroplanernas allmänna delar. Det är framför allt på tre punkter bilderna sammanfaller: ”individens” dominans i det sociala rummet, den ”kulturella mångfaldens” placering i bildens förgrund, samt könsdimensionens särställning i sammanhang som inbegriper social rättvisa. Å andra sidan visar sig alltså spänningar mellan kursplanen i samhällskunskap och den gemensamma kursplanetexten för de samhällsorienterande ämnena vad beträffar individens ställning i rummet och det i klartext uttryckta konfliktperspektiv som ger sig till känna i den senare texten. I denna har heller inte könsdimensionen samma särställning som i kursplanen i samhällskunskap. I stället tillåts klassdimensionen bli mer synlig.

---

[52] ”[Skolan skall i sin utbildning i samhällskunskap sträva efter att eleven] förstår hur olika intressen, ideologier och traditioner påverkar sättet att se på individ och samhälle samt hur samhällets normer och värderingar påverkar och påverkas av individen.” (Skolverket, 2008, s. 87)

KAPITEL 7. KURSPLANEN I SAMHÄLLSKUNSKAP I LGR 11

Den nu gällande kursplanen i samhällskunskap har varit gällande sedan den 1 juli 2011. För årskurs 9 gällde dock Kursplan 2000 även under hela läsåret 2011/2012. Kursplanen har dels status av förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, och dels av föreskrifter (SKOLFS 2011:19) utfärdade av Skolverket om kunskapskrav i olika ämnen.

I Lgr 11 saknas den formella ämnesövergripande SO-kontext i form av en gemensam kursplanetext som fanns i Kursplan 2000. De olika kursplanerna i de samhällsorienterande ämnena är dock placerade intill varandra i bokstavsordning i det samlade läroplansdokumentet. Samhällskunskapsämnets kursplan återfinns sålunda efter kursplanerna i geografi, historia och religionskunskap (Skolverket, 2011b). SO-kontexten finns dessutom representerad även i ett annat avseende: i det avsnitt i kursplanen som har rubriken ”Centralt innehåll” slås för årskurserna 1-3 fast ett undervisningsinnehåll som är gemensamt för alla fyra SO-ämnena. Innehållet presenteras i punktform, och de olika innehållspunkterna är ordnade i fyra kunskapsområden: ”Att leva tillsammans”, ”Att leva i närområdet”, ”Att leva i världen” och ”Att undersöka verkligheten” (a.a., s. 200f).

Kursplanen i samhällskunskap inleds med en ingress på tre meningar som enligt Skolverkets kommentarmaterial ”motiverar ämnets plats i skolan” (Skolverket, 2011a, s. 6). Därefter följer ett avsnitt som har rubriken ”Syfte”. I detta slås bland annat fast att undervisningen i ämnet ska ge eleverna ”… möjlighet att utveckla en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer” (Skolverket, 2011b, s. 199). Sex olika aspekter identifieras därefter som centrala i en sådan ”helhetssyn”: sociala, ekonomiska, miljömässiga, rättsliga, mediala och politiska (ibid.).

Syftesavsnittet omfattar totalt cirka en sida i dokumentet. Det avslutas med att sex mål formuleras. Dessa är enligt kommentarmaterialet ”långsiktiga mål” (Skolverket, 2011a, s. 11). Den introducerande formuleringen till dessa mål i kursplanen lyder: ”Genom undervisningen i ämnet samhällskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att…” (Skolverket, 2011b, s. 199). I kommentarmaterialet motiveras detta på följande sätt: ”De är formulerade som förmågor som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. Förmågorna ligger till grund för kunskapskraven i ämnet…” (Skolverket, 2011a, s. 11).

Efter syftet följer ett avsnitt med rubriken ”Centralt innehåll”. Beträffande vad som där sägs om undervisningen i årskurserna 1-3 har detta redan behandlats här. I övrigt är avsnittet indelat i två delar. I den första delen beskrivs det innehåll som

skall vara centralt i undervisningen i årskurserna 4-6 i punktform. I den följande delen görs motsvarande för årskurserna 7-9. I båda dessa delar är innehållspunkterna ordnade i fem olika kunskapsområden: ”Individer och gemenskaper”, ”Information och kommunikation”, ”Rättigheter och rättsskipning”, ”Samhällsresurser och fördelning” samt ”Beslutsfattande och politiska idéer” (Skolverket, 2011b, s. 201-204). Enligt Skolverkets kommentarmaterial bör dessa kunskapsområden ”… inte ses som separata arbetsområden för undervisningen, utan de kan kombineras på de sätt som läraren bedömer som mest lämpliga för att uppnå syftet med undervisningen.” Skolverket, 2011a, s. 11). Totalt omfattar det centrala innehållet för årskurserna 4-6 tolv punkter. För årskurserna 7-9 uppgår motsvarande omfattning till 23 punkter (Skolverket, 2011b, s. 201-204).

Det sista huvudavsnittet i kursplanen har rubriken ”Kunskapskrav”. Detta avsnitt inleds med att kunskapskraven för ”godtagbara kunskaper” i slutet av årskurs 3 redogörs för. Denna redogörelse omfattar en sida i dokumentet. Därefter följer en genomgång på knappt två sidor av kunskapskraven för betygen E, D, C, B och A i slutet av årskurs 6. Detta följs av motsvarande genomgång av kunskapskraven för de olika betygen i årskurs 9. Även denna redogörelse omfattar cirka två sidor. Därefter avslutas avsnittet med att kunskapskraven för de olika betygsstegen i årskurserna 6 och 9 presenteras ännu en gång, denna gång i tabellform. Totalt omfattar avsnittet om kunskapskrav nio av kursplanens fjorton sidor (Skolverket, 2011b, s. 204-212).

Bilden av det sociala rummet

Den argumentationsanalys som ligger till grund för framställningen i det här avsnittet möjliggörs av förekomsten av ett kommentarmaterial utgivet av Skolverket (Skolverket, 2011a). Kommentererna i detta kan läsas som argument för de påståenden som gör i kursplanen (Skolverket, 2011b, s. 199-212).

Rummet och dess invånare

Det finns ett socialt rum gestaltat i kursplanen för ämnet samhällskunskap i Lgr 11. Differentieringen i detta rum tillåts också skymta fram i olika sammanhang. Men i andra sammanhang skyms den undan, och detta görs på olika sätt.

Differentieringen i det sociala rummet kommer till uttryck som allra tydligast i en punkt i det avsnitt som har rubriken ”Centralt innehåll”. I den del av innehållet som ska behandlas i undervisningen i årskurserna 7-9 i det kunskapsområde som heter ”Samhällsresurser och fördelning”, ryms bland annat följande:

> Skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund. Sambanden mellan socioekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd. Begreppen jämlikhet och jämställdhet. (Skolverket, 2011b, s. 203)

I Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap motiveras detta undervisningsinnehåll med följande fyra argument:

> [1] I årskurserna 7–9 fördjupas studierna om ekonomiska villkor genom [innehållet i punkten]. [2] Här kopplas centrala samhällsvetenskapliga begrepp som jämlikhet, jämställdhet och makt till kunskapsområdet ”Samhällsresurser och fördelning”. [3] Kursplanen vill visa på sambanden mellan socioekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd. [4] Genom kunskaper om dessa komplexa samband kan eleverna förstå andra människors levnadsvillkor och vilka intressen som kan ligga bakom olika ställningstaganden i samhällsfrågor. (Skolverket, 2011a, s. 28f)

Differentieringen i det sociala rummet finns alltså. Här specificeras den som ”kön”, ”etnicitet” och ”socioekonomisk bakgrund”, och dess fakticitet görs till en central premiss i det motiverande resonemanget. Genom kontextualiseringen – ”Samhällsresurser och fördelning” – relateras den sociala fördelningen av resurser till sociopolitiska värden som ”jämlikhet” och ”jämställdhet”, till ”makt”, till ”levnadsvillkor” – specificerade som ”utbildning, boende och välfärd” – och till bakomliggande ”intressen” i olika ”samhällsfrågor”. Notera också att detta undervisningsinnehåll inledningsvis presenteras som en ”fördjupning” av studierna om ”ekonomiska villkor”. Det är alltså i första hand fördelningen av *ekonomiska* resurser resonemanget handlar om, men att utbildning relateras till denna fördelning ger en antydan om att det även finns en differentiering av *kulturellt* kapital i det sociala rummet. Men detta innebär samtidigt också en ”fördjupning”: resurser av detta slag sätts inte i samband med det sociala rummets differentiering förrän i årskurserna 7-9. Dessförinnan dras slöjan inte undan.

Ovanstående sammankoppling av olika företeelser i en relativt tydligt skildrad social rumslighet kan sägas bli introducerad redan i det avsnitt i kursplanen som har rubriken ”Syfte”. Där slår man fast följande:

> Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen. (Skolverket, 2011b, s. 199)

I den motiverande texten i kommentarmaterialet utvecklas flera av begreppen i detta parti i kursplanen, bland annat ”intresse”. Därefter presenteras två argument för vikten av det som slagits fast i kursplanen:

> [1] Kunskaper om detta behövs för att förstå samhällets gruppbildningar, politiska ideologier och partier. [2] Dessa kunskaper kan även bidra till att eleverna blir medvetna om sina egna möjligheter att påverka samhället och få sina intressen tillgodosedda. (Skolverket, 2011a, s. 8)

Det som situerar den här argumentationen i ett differentierat socialt rum, och som därmed kan sägas koppla ihop ett begrepp som ”levnadsvillkor” med beskrivningen av sociopolitiska processer (”hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen”) är just den utveckling av begreppet ”intresse” som görs i kommentarmaterialet. Detta blir därmed också en slags explicitgjord premiss för hela argumentationen:

> Det är [intresset] som driver olika aktörer att handla för att påverka samhällsutvecklingen i en riktning som en individ eller en grupp bedömer som gynnsam för sina syften. (Skolverket, 2011a, s. 8)

Människor som lever under olika ”villkor” – i olika positioner i det differentierade sociala rummet – ”drivs” alltså av ett ”intresse”. Detta gäller även, *nota bene*, grundskolans elever, som för att förstå sina möjligheter att påverka samhället också behöver förstå de specifika ”möjligheter” och ”intressen” som kan relateras till de respektive villkor de lever under. Det som texten i kursplanen och kommentarmaterialet tillsammans här åstadkommer är alltså en slags bakgrund till de skildringar av kamp mellan olika intressen i det sociala rummet som kan antas följa. Vi ska se längre fram ifall detta antagande verkligen slår in. Intressant är också att begreppet ”jämställdhet” i den citerade kursplanetexten ges en förstarangsställning bland sociopolitiska värden.

Det sociala rummet är befolkat av ”individer”. Detta framgår redan i portalmeningen i kursplanens syfte: ”Undervisningen i samhällskunskap ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper om hur individen och samhället påverkar varandra.” (Skolverket, 2011b, s. 199). Den begreppsliga dualismen individ-samhälle återkommer därefter i ett av de långsiktiga mål för undervisningen som avslutar det textavsnitt som har rubriken ”Syfte”: ”[Genom undervisningen i ämnet samhällskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att] reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar,”. (ibid.). Samma dualism återkommer också i det avsnitt som beskriver kunskapskraven i slutet av årskurs 9: ”Eleven kan föra [enkla/relativt väl utveck-

lade/välutvecklade och nyanserade] resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då [enkla/förhållandevis komplexa/komplexa] samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation." (a.a., s. 206ff; alternativen för olika betygssteg inom hakparentes). Det är med andra ord "individer" som har möjlighet att påverka de "livssituationer" människor lever i. I kunskapskraven för årskurs 6 talas det däremot om "individer och grupper", men där handlar resonemanget om att "påverka beslut på olika nivåer" (a.a., s. 205f).

Den individ som redan i samhällskunskapskursplanen i Kursplan 2000 blev bofast invånare i det sociala rummet framstår alltså här närmast som en självklar borättsinnehavare i detta rum. Ibland uppträder individerna i "grupper", och ibland även i andra konstellationer, som till exempel familjer: "Samhällets behov av lagstiftning, några olika lagar och påföljder samt kriminalitet och dess konsekvenser för individen, familjen och samhället." (Skolverket, 2011b, s. 202; punkt i det centrala innehållet för årskurserna 4-6)

"Kön", "etnicitet" och "socioekonomisk bakgrund", som vi stötte på i det första exemplet ovan, kan alltså sägas vara en selektiv specificering av skillnader mellan individer i det differentierade sociala rummet. Det görs emellertid även andra sådana i kursplanen i Lgr 11. I beskrivningen av kunskapsområdet "Information och kommunikation" visar sig två exempel på detta. Dessa exempel är annars undantag i det specifika kunskapsområdet, som i övrigt innehåller få antydningar om en social rumslighet. Det första av dessa exempel kommer oss till mötes i det innehåll som ska behandlas i årskurserna 4-6. En av de därtill hörande punkterna lyder på följande sätt:

> Informationsspridning, reklam och opinionsbildning i olika medier. Hur sexualitet och könsroller framställs i medier och populärkultur. (Skolverket, 2011b, s. 201)

"Sexualitet" och "könsroller" lyfts alltså här fram i förgrunden, framför alla andra tänkbara skillnadsdimensioner. För detta presenteras följande argument i texten i Skolverkets kommentarmaterial:

> Innehållet [---] i årskurserna 4–6 låter undervisningen belysa hur medierna kan bidra till att skapa och upprätthålla – men också ifrågasätta och utmana – stereotypa skildringar av könsroller och sexualitet. (Skolverket, 2011a, s. 24)

Premissen i resonemanget torde alltså lyda ungefär så här: Av alla de olika slags stereotypa skildringar av människor i olika positioner i det sociala rummet som förekommer i medierna är det just skildringar av "könsroller" och "sexualitet" som

är intressanta och relevanta i den undervisning i samhällskunskap som handlar om ”Information och kommunikation”. Detta följs därefter upp i kursplanetexten, med en punkt i det innehåll i samma kunskapsområde som ska behandlas i årskurserna 7-9. Den återfinns ungefär en sida längre fram i texten från den förra räknat:

> Nyhetsvärdering och hur den kan påverka människors bilder av omvärlden. Hur individer och grupper framställs, till exempel utifrån kön och etnicitet. (Skolverket, 2011b, s. 202)

Även detta innehåll motiveras i kommentarmaterialet, denna gång med två argument:

> [1] Det kritiska förhållningssättet är fortfarande i fokus. [2] Här kan genusperspektivet från årskurserna 4–6 kompletteras med flera perspektiv, till exempel ålder eller etnicitet, eller med en analys av hur saklig och allsidig en nyhetsrapportering är. (Skolverket, 2011a, s. 25)

”Kön” finns alltså fortfarande med i den selektiva specificeringen av sociala skillnader. Däremot nämns inte ”sexualitet” explicit. Detta kan tolkas på två sätt: endera som att denna skillnadsdimension inte är relevant i undervisningen i de högre årskurserna, eller som att det ”genusperspektiv” som nämns i texten i kommentarmaterialet innefattar såväl ”könsroller” som ”sexualitet”, det vill säga båda de skillnadsdimensioner som framhölls i det förra exemplet. Dessutom har två skillnadsdimensioner tillkommit: ”ålder” och ”etnicitet”. ”Genusperspektivet” kan här ”kompletteras” med dessa. Detta gör att vi kan konstatera två saker beträffande vad som inte sägs explicit i argumentationen:

För det första innehåller resonemanget en progressionstanke. Insynen i det sociala rummet bör alltså medges successivt. Vissa skillnadsdimensioner – ”kön” och ”sexualitet” – kan introduceras tidigare än andra. Omvänt är övriga skillnadsdimensioner alltså inget som måste behandlas i de tidigare årskurserna i det aktuella innehållssammanhanget.

För det andra görs insynen i det sociala rummet – eller åtminstone i de delar av rummet som inte innehåller ”genus” – till något valbart i de högre årskurserna. Omvänt kan samma insyn också väljas bort när urvalet av innehåll kopplat till det aktuella kunskapsområdet görs. Annat innehåll, exemplifierat i kommentarmaterialet med ”en analys av hur saklig och allsidig en nyhetsrapportering är”, kan i stället ges plats i undervisningen. Som vi ska se längre fram i detta kapitel är den här valbarheten något som återkommer i andra sammanhang i kursplanen.

”Sexualitet” och ”könsroller” återkommer för övrigt i ett annat innehållssammanhang, även denna gång i en innehållspunkt som ska behandlas i årskurserna 4-6. I listan över innehållet i kunskapsområdet ”Individer och gemenskaper” står följande:

> Familjen och olika samlevnadsformer. Sexualitet, könsroller och jämställdhet. (Skolverket, 2011b, s. 201)

”Sexualitet” och ”könsroller” visar sig här, tillsammans med värdebegreppet ”jämställdhet”, i en viss kontext: ”familjen och olika samlevnadsformer”. Innehållet i punkten ges i kommentarmaterialet en motivering som innehåller ett flertal argument:

> [1] Familjen är det sammanhang där de flesta människor först fostras och socialiseras in i en gemenskap. Där grundläggs många av våra värderingar och beteenden. [2] Genom att få syn på hur vi formas och präglas inom familjen, kan eleverna få förståelse för hur människor socialiseras in i andra grupper och gemenskaper. [3] [Genom att ”sexualitet, könsroller och jämställdhet” är ett centralt innehåll] kan uppmärksamheten riktas mot genusmönster, arbetsfördelning och inflytande över beslutsfattandet i familjen. (Skolverket, 2011a, s. 22)

”Familjen” som socialiserande institution är alltså intressant att studera i relation till två av det sociala rummets skillnadsdimensioner: ”könsroller” och ”sexualitet”. Här förstärks dessa dimensioners placering i förgrunden i den bild av det sociala rummet som tecknas i kursplanen.

Men det är fler dimensioner som lyfts fram i förgrunden, och det sker inte minst i årskurserna 4-6. I en annan innehållspunkt i kunskapsområdet ”Individer och gemenskaper” (som för dessa årskurser innehåller totalt tre punkter) urskiljs följande undervisningsinnehåll:

> Urfolket samerna och övriga nationella minoriteter i Sverige. De nationella minoriteternas rättigheter. (Skolverket, 2011b, s. 201)

Innehållspunkten motiveras i kommentarmaterialet med följande tre argument:

> [1] Frågor kring identitet och sammanhållning är betydelsefulla […] när man studerar integrations- och diskrimineringsfrågor. [_ _ _][2] De nationella minoriteterna är, förutom samerna, tornedalingar, sverigefinnar, romer och judar. Avsikten här är att eleverna ska få kunskaper om och förståelse för dessa gruppers ursprung och kultur. [3] De ska också få förståelse för och kännedom om att det finns särskild lagstiftning för att skydda de nationella minoriteternas möjligheter att bevara och utveckla sina

> språk och kulturer. Som Sveriges enda urbefolkning har samerna, utöver sin ställning som nationell minoritet, en särställning med speciella rättigheter. Till exempel har samiska barn rätt att gå i sameskolor. (Skolverket, 2011a, s. 23)

Resonemanget vilar här på en tydlig förutsättning: av alla olika etniska grupper i Sverige är det just dessa fem – samer, tornedalingar, sverigefinnar, romer och judar – som det är relevant att lyfta fram i undervisningen, och detta därför att de är ”nationella minoriteter”[53] och därigenom åtnjuter speciella rättigheter. Men relevansen förankras som synes även i begreppen ”identitet”, ”ursprung” och ”kultur”: skolans elever ska ”få kunskaper om och förståelse för” dessa grupper i just detta avseende.

Detta tema, som innebär att etniska grupper skildras med avseende på ”kultur” och ”ursprung”, kan sägas få en fortsättning när texten i kursplanen kommer fram till de innehållspunkter i samma kunskapsområde (”Individer och gemenskaper”) som ska behandlas i årskurserna 7-9. Där föreskrivs bland annat följande undervisningsinnehåll:

> Immigration till Sverige förr och nu. Integration och segregation i samhället. (Skolverket, 2011b, s. 202)

Det kan synas som att kursplanen här, genom begreppen ”integration” och ”segregation”, lyfter in olika invandrargrupper i det differentierade sociala rummet (”samhället”). Men om man också tar kommentarmaterialets argumentation till denna innehållspunkt i beaktande så blir perspektivet i bilden ett annat. Så här motiveras där det aktuella undervisningsinnehållet:

> [1] Sverige är i dag ett land med invånare från många olika kulturer. [2] Genom kunskaper om invandringens orsaker och konsekvenser kan eleverna få ökad förståelse för olika invandrargruppers bakgrund och livssituation. [3] Tanken bakom tillägget ”förr och nu” är att ge ett historiskt perspektiv på invandringen. Det öppnar för att undervisningen kan behandla hur Sverige har påverkats av 1950-och 1960-talens arbetskraftsinvandring och de senaste årtiondenas asyl-och anhöriginvandring. (Skolverket, 2011a, s. 23)

”Immigration”, ”integration” och ”segregation” är alltså företeelser som kan förstås utifrån att människor kommer från ”många olika kulturer”. Det är genom att studera invandringens ”orsaker och konsekvenser” som eleverna kan ”få ökad

[53] Detta i enlighet med lagen om nationella minoriteter och minoritetsspråk (SFS 2009:724).

förståelse" inte bara för olika "invandrargruppers bakgrund", utan även för deras "livssituation". Premissen bakom resonemanget lyder alltså ungefär så här: Det är inte relationerna mellan olika positioner i det sociala rummet som avgör livssituationen för människor med invandrarbakgrund. Livssituationen är i stället en konsekvens av dessa människors invandring. De kommer ju från många olika kulturer, och har gjort så under lång tid. Det vi tillåts se i den här skildringen av "immigration", "integration" och "segregation" är alltså i första hand de invandrade människorna själva och deras "kulturella" bakgrund. Det som kommer i skymundan är hur dessa människor hamnar i olika positioner i det sociala rummet och hur den socialt bestämda fördelningen av resurser i detta sociala rum påverkar deras livsvillkor.

Det differentierade sociala rummet presenteras i vissa fall som ett erbjudande: man *kan* i undervisningen situera olika företeelser i det. I dessa fall finns det alltså inget uttryckligt *krav* formulerat i läroplanen på att undervisningen ska förstås i en social kontext som innehåller någon form av differentiering med avseende på människors tillgång till olika slags resurser. En sådan kontext kan alltså "väljas bort" när urvalet av innehåll görs. Vi har redan stött på ett exempel på detta i den innehållspunkt som handlar om hur "individer och grupper framställs" i medier. Ett annat och än mer tydligt exempel återfinns bland de punkter i kunskapsområdet som pekar ut det innehåll som anges som centralt för årskurserna 7-9:

> Ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande och hur detta påverkas, till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning. (Skolverket, 2011b, s. 202)

"Ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande" kan alltså förstås mot bakgrund av en social rumslighet, som alltså förutsätts ha betydelse för dessa aspekter av människoblivandet. Men detta relativiseras samtidigt genom en *bestämning*, "till exempel", som möjliggör att bakgrunden i stället kan utgöras av något annat. I kommentarmaterialet utvecklas den aktuella innehållspunkten:

> [1] Det [innehållet i punkten] belyser olika faktorer som påverkar hur vi mår, och hur vi betraktar oss själva och andra. [2] Identiteter och livsstilar skrivs i plural för att rikta uppmärksamheten mot att människor har flera identiteter på en och samma gång. (Skolverket, 2011a, s. 23)

Det finns alltså andra "faktorer" än "socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning" som är relevanta att ta upp för att eleverna ska förstå vad som "påverkar hur vi mår, och hur vi betraktar oss själva och andra". Den aktuella innehållspunkten tas upp i kommentarmaterialet på ytterligare ett ställe. Då är det i form av ett

exempel om ”exempel” och då uttrycks den sociala rumslighetens valbarhet i än mer explicita ordalag:

> Under rubriken Centralt innehåll förekommer vissa exempel. De förtydligar innehållet, men är inte uttryck för att de bör prioriteras framför andra alternativ. Till exempel anges i årskurserna 7-9 att eleverna ska möta innehållet *ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande och hur detta påverkas, till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning*. Det innebär att ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande och hur dessa påverkas av olika faktorer är obligatoriskt innehåll i årskurserna 7-9. Däremot kan undervisningen lika gärna behandla hur detta påverkas av etnicitet, fritidsintressen eller religiös tillhörighet som av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning. (Skolverket, 2011a, s. 11; kursiv. i orig.)

Kan ”fritidsintressen” också uppfattas som ”exempel” i detta sammanhang? I så fall ter sig valfriheten oändlig, och frågan om ifall människoblivandet överhuvudtaget ska förstås mot bakgrund av en social rumslighet görs därigenom vidöppen.

Det finns fler exempel på hur differentieringen i det sociala rummet görs till en valbar möjlighet. Bland de innehållspunkter som hör till kunskapsområdet ”Beslutsfattande och politiska idéer” för årskurserna 7-9 återfinns följande:

> Individers och gruppers möjligheter att påverka beslut och samhällsutveckling samt hur man inom ramen för den demokratiska processen kan påverka beslut. (Skolverket, 2011b, s. 204)

I kommentarmaterialet stöter vi på följande utvecklande motivering för detta undervisningsinnehåll:

> Aktörsperspektivet lyfts även fram genom en egen punkt som behandlar [innehållet i punkten]. Det innehållet kan kopplas direkt till de olika nivåerna för beslutsfattande i Sverige. Det kan också problematiseras i samband med *skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande* i kunskapsområdet ”Samhällsresurser och fördelning”. (Skolverket, 2011a, s. 30; kursiv. i orig.)

Människors möjligheter att utöva politiskt inflytande ”kan” alltså problematiseras med det sociala rummets differentiering som utgångspunkt. Men det framstår inte som ett krav att så faktiskt görs. Det är tydligt att den valbarhet som konstaterats tidigare även här finns som en underliggande premiss i resonemanget: politiken är situerad i ett differentierat socialt rum, och det är möjligt men inte nödvändigt att ta fasta på detta i undervisningen. Det finns fler exempel på detta, men av utrymmesskäl kommer inte fler än de som redan presenterats att behandlas.

Det som här kallats valbarhet är alltså ett av de sätt på vilka det sociala rummets differentiering kan beslöjas. Flera sådana sätt visar sig i kursplanen och kommentarmaterialet. Ett av de fem kunskapsområden som undervisningsinnehållet delas in i är som redan nämnts ”Information och kommunikation”. I kursplanen motiveras detta med att ”… eleverna ska ges möjlighet att utveckla en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer” (Skolverket, 2011b, s. 199). En av de ”aspekter” av denna ”helhetssyn” som anges som ”centrala” i detta sammanhang är de ”mediala” (ibid.). Att ”Information och kommunikation” ska vara ett av de kunskapsområden som det centrala innehållet i samhällskunskap utgörs av kommenteras och motiveras givetvis i Skolverkets kommentarmaterial. Låt oss ta del av denna argumentation, i vilken det går att urskilja fyra argument:

> [1] Eleverna ska genom alla årskurser få träna sin förmåga att analysera innehållet i olika medier. [2] De ska också få möjligheter att utveckla sin förmåga att föra fram åsikter genom olika kanaler och på så vis påverka samhällsutvecklingen. [3] Redan i årskurserna 1–3 får eleverna undervisning i hur man söker information och kan värdera den. Informationssökning och källkritik återkommer sedan i ämnet samhällskunskap i senare årskurser.
> [4]När kursplanens text använder begreppet medier rymmer det massmedier som tidningar, radio och tv, men också sociala medier och bloggar på internet. Kunskaper om vad som kännetecknar olika medier och hur de kan användas, stärker elevernas förmåga att kritiskt granska medierna och ger dem möjligheter att aktivt följa och delta i samhällsdebatten. (Skolverket, 2011a, s. 24)

Bakom detta resonemang skymtar två förutsättningar som är intressanta för oss. *För det första* handlar resonemanget i alla fyra argumenten om ”medier” och ”information” *i sig*. Det finns inget i den här argumentationen som lyfter in det aktuella kunskapsområdet i det sociala rummet. Genom att studera ”medier” och ”information” kan man med andra ord utveckla bidrag till den ”helhetssyn” som ska eftersträvas i samhällskunskapsundervisningen. Denna beskrivning av en företeelse som ett relevant studieobjekt *i sig självt* innebär att den sociala rumslighet i vilken den utspelar sig döljs. *För det andra* motiveras kunskapsområdets centralitet med att det innebär att eleverna får ”träna”, ”utveckla” och ”stärka” olika ”förmågor”. Till dessa ”förmågor” hör ”att analysera innehållet i olika medier”, att ”föra fram åsikter genom olika kanaler”, ”hur man söker information” och ”att kritiskt granska medierna”. Kunskapsområdets främsta bidrag till elevernas ”helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer” tycks alltså bestå i träning av färdigheter snarare än i att öka insynen i det sociala rummet.

Det ska i rättvisans namn framhållas att det i de specifika innehållspunkter som hör till ”Information och kommunikation” finns undantag från de här båda sätten

att beslöja det sociala rummet. Som vi redan kunnat konstatera handlar ett par av punkterna om hur specifika sociala skillnadsdimensioner behandlas i medier. I de senare årskurserna ska också medierna som samhällsfenomen studeras, och en av innehållspunkterna i kursplanen lyder:

> Mediernas roll som informationsspridare, opinionsbildare, underhållare och granskare av samhällets maktstrukturer. (Skolverket, 2011b, s. 202)

I kommentarmaterialet motiveras detta med följande argument:

> Kunskapsområdet ”Information och kommunikation” behandlar inte bara källkritik, utan tar i de högre årskurserna ett större grepp om mediefrågorna. Syftet är att belysa mediernas sätt att fungera och deras roll i samhället. (Skolverket, 2011a, s. 24)

Medierna relateras inte explicit till differentieringen i det sociala rummet, men den här argumentationen förutsätter dock att medierna som samhällsfenomen är intressanta och relevanta studieobjekt i årskurserna 7-9. Men alltså inte förrän då.

Resurser och deras fördelning i rummet

I den bild av det sociala rummet som framträder i kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 återfinns en hel del inslag som kan sägas handla om resurser, deras fördelning och betydelse i rummet. Bland annat har ett av fem kunskapsområden begåvats med benämningen ”Samhällsresurser och fördelning”. I Skolverkets kommentarmaterial är två argument för detta områdes centralitet i samhällskunskap formulerade. Det ena kan sägas innehålla ett nyttomotiv:

> För att klara av ett vuxenliv med arbete, skatter, sparande och investeringar behöver eleverna kunskaper om ekonomi. Kunskaper om samhällsekonomi är nödvändiga för att kunna fatta genomtänkta beslut i frågor som rör hållbar konsumtion, politik och fördelning av resurser. Därför introducerar skolan ekonomi i undervisningen redan i de lägre åldrarna. (Skolverket, 2011a., s. 27)

Det andra argumentet däremot kan sägas ta fasta på vad som ses som områdets och ämnets bildningspotential:

> I hela kunskapsområdet ”Samhällsresurser och fördelning” finns många beröringspunkter till innehållet i de andra kunskapsområdena och även till andra ämnen. Samhällsekonomi och ekonomisk fördelning kan med fördel knytas ihop med politiska skiljelinjer, etiska begrepp som rättvisa och solidaritet eller till hållbarhetsfrågor i geografi eller andra ämnen. (Skolverket, 2011a., s. 27)

Det är alltså mer än bara fragment som vi kan ta del av när vi försöker tolka de inslag i bilden som innehåller kopplingar till resurstemat. Ändå är dessa inslag svårtolkade i bemärkelsen mångtydiga. Detta får till följd att bilden innehåller vad som kan liknas vid spänningar.

Att det i bilden av rummet *finns* en differentiering med avseende på människors tillgång till olika typer av resurser har vi redan konstaterat. Det sociala rummet innehåller ”skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund” (Skolverket, 2011b, s. 203). Det föreligger dessutom samband ”mellan socioekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd” (ibid.), så tillgången till en typ av resurs är tydligen kopplad till tillgången till andra typer. Bland annat hör ”makt” och ”inflytande” till det som i bilden görs avhängigt av ekonomiska och symboliska resurstillgångar (”kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund”).

I kommentarmaterialets argumentation för samhällskunskapens relevans som ämne i grundskolans utbildning dyker emellertid en annan bild upp, som inte är helt och hållet förenlig med den vi tidigare betraktat. Detta sker i ett resonemang som till synes inte alls handlar om resurser, utan om själva syftet med samhällskunskapsundervisningen. Först pekar man på en formulering i kursplanen:

> Redan i kursplanens inledande mening lyfts en för ämnet viktig utgångspunkt fram – det faktum att människor har *alltid varit beroende av att samarbeta när de skapar och utvecklar sina samhällen*. (Skolverket, 2011a, s. 6; kursiv. i orig.)

Argumentet för att detta ska utgöra en av ämnets utgångspunkter följer redan i den nästkommande meningen:

> På så sätt betonas en dynamisk syn på samhället som något som skapas och förändras i ett ständigt samspel mellan aktiva och deltagande människor. (Skolverket, 2011a, s. 6)

Givet den bild som tecknas på annat ställe i kursplanen mellan människors resurstillgångar å ena sidan och ”makt” och ”inflytande” å den andra, kan den här argumentationen sägas bygga på en outtalad premiss: människor *har* verkligen tillgång till de resurser som krävs för att de ska kunna vara ”aktiva” och ”deltagande” i det som beskrivs som ett ”samarbete”. För hur ska de annars kunna utöva ”inflytande” i detta ”samarbete”? ”Inflytande” hänger ju ihop med tillgången på resurser, och denna tillgång är differentierad i det sociala rummet. Så antingen ska ”samarbete” här uppfattas som ett ”samspel” mellan människor med varierande grad av ”inflytande”, eller så är bilderna överhuvudtaget inte kompatibla med

varandra. I den ena bilden tillåts insyn i det differentierade sociala rummet, medan den andra bilden beslöjar samma rum. Detta är ett mönster som kan sägas vara genomgående i hur kursplanen i samhällskunskap tecknar bilden av resursers betydelse för människor.

Det sociala rummets differentiering visar sig som vi redan kunnat konstatera framför allt i de punkter som slår fast vilket innehåll som ska ses som centralt i undervisningen i årskurserna 7-9. Den slöja som döljer insyn i det sociala rummet i de tidigare årskurserna kan kopplas till den progressionstanke som är tydlig i kursplanen och kommentarmaterialet: när differentieringen dyker upp så ”fördjupas studierna om ekonomiska villkor” (Skolverket, 2011a, s. 28). Vi ska här ta del av några exempel på hur resurser och resursfördelning behandlas i innehållspunkterna för årskurserna 4-6, innan vi åter vänder uppmärksamheten mot de senare årskursernas innehåll.

Det första exemplet är hämtat från en av de punkter som slår fast det centrala innehållet för årskurserna 4-6 i kunskapsområdet ”Samhällsresurser och fördelning”. Den aktuella punkten är formulerad så här i kursplanen:

> Privatekonomi och relationen mellan arbete, inkomst och konsumtion. (Skolverket, 2011b, s.202)

Vari består då denna ”relation” mellan ”arbete, inkomst och konsumtion”? Kommentarmaterialet motiverar innehållet på följande sätt med tre argument:

> [1] Eleverna ska få insikt i att de flesta människor får pengar som ersättning för arbete och att ersättningens storlek beror på vilken typ av arbete man utför och hur mycket man arbetar. [2] De ska också få förståelse för att individer och familjer måste hushålla med sina resurser. [3] Här finns beröringspunkter med innehållet ungas ekonomi, sparande och konsumtion i ämnet hem- och konsumentkunskap, årskurserna 4–6. (Skolverket, 2011a, s. 27)

”Vilken typ av arbete” människor utför och ”hur mycket man arbetar” avgör alltså hur mycket deras inkomster uppgår till, och i förlängningen är det också detta som sätter gränserna för människors konsumtion. Här balanserar resonemanget mellan flera alternativa premisser: skillnaderna i ”ersättning” mellan olika ”typer” av arbete kan endera förstås som rationella (det vill säga som baserade på *skäl*), som en av det sociala rummets definierande relationer, ytterst bestämd av styrkeförhållandena i en kamp mellan olika intressen, eller som ett belöningssystem som fyller en nödvändig funktion i den samhälleliga arbetsdelningen. Denna ”ateoretiska” balansgång kan i själva verket i sig ses som en slags premiss, nödvändig för att det

underliggande progressionsmönstret i kursplanen - där insyn i det sociala rummets differentiering inte görs möjlig förrän i de senare årskurserna - ska bli tydliggjort.

Progressionsmönstret framträder även i vårt nästa exempel. Här är det dessutom förenat med en tydligt rationalistisk syn på samhällets politiskt bestämda resursfördelning. Även denna gång handlar det om en punkt som slår fast vad som är centralt innehåll i kunskapsområdet ”Samhällsresurser och fördelning” i årskurserna 4-6:

> Det offentligas ekonomi. Vad skatter är och vad kommuner, landsting och stat använder skattepengarna till. (Skolverket, 2011b, s. 202)

I kommentarmaterialet hittar vi två argument för detta innehåll:

> [1] Innehållet [det offentligas ekonomi] i årskurserna 4–6 är en fortsättning på några centrala samhällsfunktioner i SO 1–3. [2] Härigenom [punkten ”Vad skatter är...”] får de kunskaper om vad som finansieras gemensamt genom skatter och vilka tankarna bakom detta är. (Skolverket, 2011a, s. 28)

Progressionsmönstret visar sig genom att detta innehåll presenteras som ”en fortsättning på” något som eleverna ska ta del av tidigare i sin utbildning. Men det finns ytterligare en intressant premiss i resonemanget: skatter och deras användning kan förstås utifrån vad som är ”tankarna bakom” dem. Offentlig resursfördelning ska alltså förstås som rationell, och inte som resultatet av en politisk kamp i det sociala rummet.

I det centrala innehållet för årskurserna 4-6 visar sig också en form av beslöjning av det sociala rummet som är lätt att känna igen från texterna i *Kursplan 2000*. Skillnader i resurstillgång mellan människor situeras i ett geografiskt rum snarare än i ett socialt genom att placeras i ett internationellt perspektiv. Den tredje och sista av de innehållspunkter som hör till kunskapsområdet ”Samhällsresurser och fördelning” är formulerad på följande sätt:

> Ekonomiska villkor för barn i Sverige och i olika delar av världen. Några orsaker till, och konsekvenser av, välstånd och fattigdom. (Skolverket, 2011b, s. 202)

I Skolverkets kommentarmaterial ges detta innehåll en kort motivering:

> I samband med [innehållet i punkten] i årskurserna 4–6, kan ekonomiska och sociala dimensioner av hållbar utveckling lyftas fram och problematiseras. (Skolverket, 2011a, s. 28)

”Ekonomiska villkor för barn i Sverige” *kan* betyda att skillnader i sådana villkor mellan barn i Sverige ska uppmärksammas. Men när detta är insatt i en från tidigare kursplaner bekant kontext, där ”olika delar av världen” kopplas samman med ”hållbar utveckling”, ligger det närmare till hand att tolka formuleringen som att det handlar om att svenska barns villkor i stället ska sättas in i en internationellt komparativ förståelseram.

Innan vi tillfälligt lämnar det innehåll som slås fast som centralt för årskurserna 4-6 ska vi slutligen kort beröra ett exempel som inte explicit handlar om resurser och resursfördelning. I en av de punkter som hör till kunskapsområdet ”Individer och gemenskaper” möter oss följande innehåll:

> Sociala skyddsnät för barn i olika livssituationer, i skolan och i samhället. (Skolverket, 2011b, s. 201)

Detta utvecklas och motiveras i kommentarmaterialet med följande två argument:

> [1] Barn kan ställas inför olika livssituationer där de behöver stöd av samhället, till exempel av skolsköterskan, barn- och ungdomspsykiatrin eller socialtjänsten. [2] Kunskaper om sådana välfärdsstrukturer ger eleverna insikt i samhällets uppbyggnad och prioriteringar. [1, forts.] Eleverna kan också ha en direkt praktisk nytta av dessa kunskaper i situationer där de själva behöver stöd. (Skolverket, 2011a, s. 23)

Det ena argumentet handlar alltså om elevernas praktiska nytta, eftersom de kan ”ställas inför olika livssituationer”. Det andra argumentet kan ses som ett bildningsargument. Tillsammans uppvisar de två dolda innebörder som är intressanta för oss. Dels sätts de ”sociala skyddsnäten” och ”välfärdsstrukturerna” in i ett livsloppsperspektiv – ”olika livssituationer” – snarare än i en social rumslighet. Detta livsloppsperspektiv kan ses som en premiss för att innehållet ska vara förenligt med det progressionsmönster som visat sig i andra sammanhang. Det andra som inte uttrycks i klartext och som här är av intresse är att ”samhällets uppbyggnad och prioriteringar” så uppenbart placeras i ett positivt samband med barns ”praktiska nytta”. Här, liksom i ett av de tidigare exemplen, skymtar alltså en rationalistisk premiss: ”samhällets uppbyggnad och prioriteringar” kan förstås som rationella, snarare än som resultat av en politisk kamp.

Kursplanens progressionsmönster, som innebär ett beslöjande av den sociala rumsligheten fram till de senare årskurserna, kan alltså sägas dyka upp i olika varianter: förutom i form av en selektiv specificering, där kön, sexualitet och etnicitet placeras i förgrunden, visar det sig även när resursers fördelning skildras i ateoretiskt deskriptiva ordalag, när frågor om rättvisa sätts i samband med internationella

förhållanden och när offentlig resursfördelning presenteras som rationell. Vi ska nu som avslutning på avsnittet om resursers fördelning och betydelse se ett par exempel på att det sociala rummets differentiering inte är helt självklar heller i det innehåll som slås fast som centralt i årskurserna 7-9.

I det första av dessa exempel möter oss ett innehåll som kan ses som en fortsättning på den punkt som handlade om ”sociala skyddsnät”. Det är intressant, eftersom den innebär en möjlighet att se hur progressionsmönstret kommer till uttryck i samband med ett specifikt innehåll. I en av de punkter som hör till kunskapsområdet ”Individer och gemenskaper” sägs följande:

> Svenska välfärdsstrukturer och hur de fungerar, till exempel sjukvårdssystemet, pensionssystemet och arbetslöshetsförsäkringen. Vilket ekonomiskt ansvar som vilar på enskilda individer och familjer och vad som finansieras genom gemensamma medel. (Skolverket, 2011b, s. 202)

I Skolverkets kommentarmaterial motiveras detta innehåll med två argument:

> [1] Genom detta innehåll kan ämnet samhällskunskap bidra till att eleverna får bättre kunskaper om sina egna och andras rättigheter och skyldigheter. [2] Här finns också utrymme för att studera och problematisera för- och nackdelar med offentligt och privat finansierad välfärd. (Skolverket, 2011a, s. 23f)

Ifall frågorna om ”välfärdsstrukturer” och deras funktioner ska kunna handla om ”ansvar”, ”rättigheter” och ”skyldigheter” måste de utgå från någon form av rational. Här återkommer alltså ett underliggande tema som vi kunnat konstatera redan för de tidigare årskurserna. Samtidigt innebär kommentarmaterialets andra argument ett möjliggörande av att innehållet kan ”problematiseras” i termer av ”för- och nackdelar med offentligt och privat finansierad välfärd”. I den implicita premiss som härigenom träder fram råder alltså ett konflikttillstånd i det sociala rummet om hur dessa ”välfärdsstrukturer” ska finansieras. I resonemanget om det svenska välfärdssystemet har alltså det rationalistiska perspektivet kompletterats med ett konfliktperspektiv. Här kan alltså slöjan lyftas undan.

Det andra exemplet är hämtat från de innehållspunkter som slår fast det centrala innehållet för årskurserna 7-9 inom kunskapsområdet ”Samhällsresurser och fördelning”. Det är en punkt som handlar explicit om resursers fördelning i samhället, men inte självklart också om deras fördelning i det sociala rummet:

> Hur hushållens, företagens och det offentligas ekonomi hänger samman. Orsaker till förändringar i samhällsekonomin och vilka effekter de kan få för individer och grupper. (Skolverket, 2011b, s. 203)

Vilka ”individer” och ”grupper” det handlar om här får vi inte veta. Det kan förstås tolkas som människor i olika positioner i det sociala rummet. Men i Skolverkets kommentarmaterial motiveras innehållet i punkten på ett sätt som aktualiserar en annan tolkning:

> [1] I årskurserna 7–9 blir studierna av samhällsekonomin mer komplexa. [2] Det ekonomiska kretsloppets modell kan användas för att studera hur effekterna av en förändring i en del av ekonomin, kan spridas till andra delar av ekonomin. På så sätt blir sambanden mer begripliga. (Skolverket, 2011a, s. 28)

”Det ekonomiska kretsloppets modell” är väl etablerad i framställningar av samhällsekonomi (se t.ex. Skolöverstyrelsen 1969a, s. 45f). Modellen kan sägas innebära en renodling av vissa *funktioner* i ekonomin: ”hushåll” som konsumerar, ”företag” som producerar, ”det offentliga” som genomför olika typer av transfereringar och stabiliseringar i ekonomin. I en sådan framställning av resursfördelningen i samhället osynliggörs differentieringen i det sociala rummet som en del i den funktionella renodlingen. Det här är alltså en annan bild av resursfördelning är den vi stötte på inledningsvis i det här avsnittet. Där tecknades bilden av ett socialt rum, differentierat med avseende på ”kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund” (Skolverket, 2011b, s. 203), där människors tillgång till resurser har betydelse för deras ”levnadsvillkor” (Skolverket, 2011a, s. 28f). Här framträder i stället en bild av en slags samhällelig mekanik.

Konflikter i rummet

Vi har redan stött på detaljer i bilden av det sociala rummet som uppvisar tecken på att det pågår en kamp i detta rum. Ändå är kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 alltför mångtydig för att den ska kunna sägas uppvisa ett renodlat konfliktperspektiv. Som vi redan kunnat konstatera finns ett slags konfliktperspektiv inskrivet redan i kursplanens syfte, genom formuleringen ”… *hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen”* (Skolverket, 2011b, s. 199). Men i andra delar är bilden av rummet tecknad ur andra perspektiv, vilket får till följd att konflikterna hamnar i bakgrunden. Vi ska i det här avsnittet se hur perspektiven växlar, så att bilden av konflikter i ett differentierat socialt rum emellanåt tillåts skymta fram bakom andra bilder, som annars håller den dold. Vi kommer också att se, att vissa av de mönster vi stött på i de föregående avsnitten återkommer även här. Det går att urskilja ett progressionsmönster i hur konflikterna först ska förbli dolda för eleverna i de tidigare

årskurserna. Det går att tydligt se hur de döljs när företeelser beskrivs som rationella, och när konflikterna så småningom träder fram för eleverna i de senare årskurserna går de samtidigt att välja bort.

Inledningsvis kan vi också uppmärksamma hur *värden* beskrivs i kursplanen och i Skolverkets kommentarmaterial. Här skiljer sig bilden från den som mötte oss i läroplanernas allmänna delar. Där beskrivs de ”grundläggande värdena” som något som passivt och vilande kan ”förmedlas” i undervisningen. I kursplanen i samhällskunskap är däremot bilden en annan. Under rubriken ”Syfte” återfinns följande formulering:

> Den [undervisningen] ska också bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om, och förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle. (Skolverket, 2011b. s. 199)

I kommentarmaterialet återfinns följande precisering av och motivering till formuleringen i kursplanen:

> Med demokratiska värden och principer avses alla de värden och principer som gradvis har fogats och kan komma att fogas till demokratibegreppet. Vilka dessa värden och principer är preciseras inte i kursplanen. Det beror på att en lista över demokratiska värden och principer skulle kunna bli väldigt lång, och risken finns att något skulle fattas. Listan är inte heller statisk eller en gång för alla given. (Skolverket, 2011a, s. 10)

”Listan är inte heller statisk eller en gång för alla given”. Här förefaller det som om *frånvaron* av en transmissiv axiologi, enligt vilken värden skulle ses som just statiska och givna (se Brameld, 1971) utgör en slags premiss för att ”värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” ska kunna ställa krav på reflektion. Den underliggande axiologin i det här resonemanget framstår snarast som *moderativ*. Värdena kännetecknas alltså av att de är historiskt formade och omformade i mänskliga praktiker (a.a.). Huruvida dessa praktiker kännetecknas av konflikt eller av koncensus får vi dock inte veta.

Det första exemplet på hur progressionsmönstret bidrar till att dölja konflikterna i det sociala rummet är hämtat från en av de punkter i kursplanetexten som slår fast det innehåll som ska vara centralt för årskurserna 4-6 i kunskapsområdet ”Beslutsfattande och politiska idéer”:

> Vad demokrati är och hur demokratiska beslut fattas. Det lokala beslutsfattandet, till exempel i elevråd och föreningar. Hur individer och grupper kan påverka beslut. (Skolverket, 2011b, s. 202)

I kommentarmaterialet möts vi av tre argument för detta undervisningsinnehåll:

> [1] Här ska eleverna bli bekanta med mer formaliserade demokratiska beslutsprocesser, så som de tar sig uttryck i till exempel elevråd och föreningsliv. [2] De ska också bli medvetna om olika vägar som individer och grupper kan ta för att påverka beslut. [3] Eleverna har ofta ett starkt rättspatos och testar gärna sina möjligheter att bilda opinion och påverka makthavare. (Skolverket, 2011a, s. 29)

Den underliggande förutsättning som kan skönjas i detta resonemang visar sig vara att demokrati är ett ordnat och rationellt system för politiskt beslutsfattande. I detta rationella system finns formaliserade ”vägar” som ”individer” och ”grupper” kan följa om de vill ”påverka” beslut och ”makthavare”. Här hamnar alltså differentieringen i det sociala rummet i skymundan, när den politiska kampen i samma rum i stället beskrivs som rationellt ordnad.

Nästa exempel är hämtat från en av de innehållspunkter för årskurserna 4-6 som hör till kunskapsområdet ”Rättigheter och rättsskipning”. I kursplanen står följande:

> Samhällets behov av lagstiftning, några olika lagar och påföljder samt kriminalitet och dess konsekvenser för individen, familjen och samhället. (Skolverket, 2011b, s. 202)

I kursplanen motiveras innehållet i punkten med tre argument:

> [1] Konkreta frågor om brott och straff kan lägga en grund för förståelsen av det svenska rättssystemets sätt att fungera och de principer det bygger på. [2] Eleverna är ofta väl medvetna om vad som är rättvist och orättvist, vilket gör det naturligt att knyta undervisningen till elevnära frågeställningar. [3] [Kursplanen strävar efter] att belysa brottslighet även ur ett sociologiskt perspektiv. (Skolverket, 2011a, s. 26)

Det svenska rättssystemet ”bygger” alltså på ”principer”, som är formulerade för att möta ”samhällets behov av lagstiftning”. Även här möts vi alltså av beskrivningen av ett ”system” som är rationellt ordnat. Det ”sociologiska perspektiv” som kommentarmaterialet nämner syftar tydligt på de kriminalitetens ”konsekvenser för individen, familjen och samhället” som återfinns i innehållspunkten. Det ”sociologiska perspektivet” låter oss alltså inte skönja den sociala differentieringen i rummet, utan innebär snarare en slags nivåindelning av följderna av kriminalitet.

Progressionsmönstret är ingalunda entydigt. Som vi redan kunnat konstatera finns det dimensioner av skillnad – kön, sexualitet, etnicitet – i det sociala rummet som tillåts framträda redan i de delar av det centrala innehållet som gäller för årskurserna 4-6. Denna selektiva skillnadsspecificering kan tolkas som ett implicit erkännande av att det råder konflikter i det sociala rummet kring just dessa skillnadsdimensioner. Och även för de högre årskurserna möts vi av olika bilder av konflikter i det centrala innehållet. Sådana sätts med andra ord inte i samband med det sociala rummets differentiering med någon självklar entydighet. Vårt första exempel på vad som slås fast för årskurserna 7-9 är hämtat från en av de innehållspunkter som hör till kunskapsområdet ”Beslutsfattande och politiska idéer”:

> Sveriges politiska system med Europeiska unionen, riksdag, regering, landsting och kommuner. Var olika beslut fattas och hur de påverkar individer, grupper och samhället i stort. Sveriges grundlagar. (Skolverket, 2011b, s. 203)

Här möter oss bilden av politiken som ett ”system”, där beslut fattas, som påverkar människor på olika nivåer: ”individer, grupper och samhället i stort”. Vilka ”grupper” det handlar om får vi dock inte veta. Inte heller får vi någon ledtråd till detta i de två argument som presenteras i kommentarmaterialet:

> [1] En förutsättning för att man ska kunna påverka beslutsprocesser på ett aktivt och framgångsrikt sätt är att man vet vem som har makten att fatta ett visst beslut. Kursplanen lägger därför stor vikt vid vilken typ av beslut som fattas på olika nivåer och varför. [2] Genom innehållet [i punkten] breddas och fördjupas i årskurserna 7–9 elevernas förståelse för var olika beslut fattas, på lokal, regional, nationell och europeisk nivå. (Skolverket, 2011a, s. 29)

Den underliggande förutsättningen, som binder ihop det fastslagna innehållet med argumenten, är att det politiska systemet vilar på en rationalitet, och att denna rationalitet utgår från grundlagarna. Det är denna rationalitet, som garanterar en transparens i systemet – man ”vet vem som har makten att fatta ett visst beslut” – som utgör förutsättningen för människors ”aktiva och framgångsrika” politiska handlande. Kursplanen lägger också ”stor vikt” vid det politiska systemets formella aspekter. Här finns alltså ingen antydan om att människors olika positioner i det sociala rummet har betydelse för dessa möjligheter.

Det rationalistiska perspektivet återkommer i ytterligare en innehållspunkt inom samma kunskapsområde:

> Etiska och demokratiska dilemman som hänger samman med demokratiska rättigheter och skyldigheter. (Skolverket, 2011b, s. 203)

Skolverkets kommentarmaterial presenterar två argument för detta innehåll:

> [1] Ibland krockar olika demokratiska värderingar med varandra. Ett exempel kan vara civil olydnad: Finns det situationer där det är etiskt försvarbart att aktivt motarbeta demokratiskt fattade beslut? Andra exempel på etiska och demokratiska dilemman kan vara vilka metoder det demokratiska samhället får använda sig av för att försvara demokratiska värden när dessa ifrågasätts. I vilken mån kan vi till exempel acceptera att vår kommunikation med omvärlden övervakas för att samhället ska kunna upptäcka och förebygga hot mot demokratin? [2] Genom att diskutera och problematisera sådana frågeställningar kan eleverna fördjupa sin förståelse för demokratiska principer. (Skolverket, 2011a, s. 26)

De konflikter det handlar om här uppstår alltså genom att ”olika demokratiska värderingar” – idéer – ”krockar” med varandra. De sätts emellertid inte i samband med olika intressen i det sociala rummet.

Men det rationalistiska perspektivet på konflikter är som sagt inte det enda som möter oss. Det sociala rummet, med dess konflikter kring olika skillnadsdimensioner, framträder för oss i bland annat i en av de punkter som beskriver det innehåll som är centralt för årskurserna 7-9 inom kunskapsområdet ”Rättigheter och rättsskipning”:

> Hur normuppfattning och lagstiftning påverkar varandra. (Skolverket, 2011b, s. 203)

Det går att urskilja två argument för detta innehåll i kommentarmaterialet:

> [1] Med [innehållet i punkten] öppnar kursplanen för diskussioner om hur samhällets lagstiftning kan förändras när det sker normförskjutningar i samhället. Och det omvända förhållandet: hur nya lagar kan förändra människors värderingar. [2] Inom ramen för innehållet om normuppfattning finns också möjligheter att kritiskt granska de normer som råder i olika sammanhang. Genom ett normkritiskt perspektiv kan man upptäcka normer som verkar förtryckande eller begränsar människors möjligheter beroende på till exempel kön, etnicitet eller ålder. (Skolverket, 2011a, s. 27)

Här är alltså den underliggande premissen av annat slag än i de närmast föregående exemplen. Det finns normer, möjliga att påverka genom exempelvis lagstiftning, som kan relateras till differentieringen i det sociala rummet, och som dessutom kan bidra till att ”förtrycka” människor eller ”begränsa deras möjligheter”. Att undervisningen ska uppmärksamma denna sociala inbäddning presenteras inte som ett krav utan som en möjlighet. Det är dessutom värt att notera två detaljer i

resonemanget. För det första får vi inte veta ifall samma normer som verkar begränsande för vissa människors möjligheter samtidigt främjar andra människors möjligheter. Relationaliteten är alltså inte självklar utan i bästa fall implicit. För det andra är den föreslagna specificeringen av skillnad i det sociala rummet även här selektiv: det går att kritiskt granska normer för kön, etnicitet och ålder. Vi får dock inte veta ifall det också går att kritiskt granska normer för exempelvis fördelningen av egendom eller inkomst, även om den selektiva specificeringens status som ”exempel” antyder att så skulle kunna vara fallet.

Återigen stöter vi alltså på valbarheten – möjligheten att behandla, men samtidigt också möjligheten att välja bort – som en del av det mönster i vilket bilden av konflikter i det sociala rummet framträder. Att detta också verkligen handlar om ett mönster är tydligt. Valbarheten återkommer nämligen, bland annat i en slags ”motbild” till den rationalistiska framställningen av politik vi behandlat här. I en av de punkter som fastslår det innehåll som är centralt inom kunskapsområdet ”Beslutsfattande och politiska idéer” för årskurserna 7-9 står det:

> Individers och gruppers möjligheter att påverka beslut och samhällsutveckling samt hur man inom ramen för den demokratiska processen kan påverka beslut. (Skolverket, 2011b, s. 204)

I Skolverkets kommentarmaterial återfinns två argument för detta innehåll. Det första av dessa argument kan sägas vila på samma rationalistiska grund som vi stött på tidigare. Det andra refererar däremot till ett annat innehåll, som vi uppmärksammade inledningsvis i detta kapitel:

> [1] Det innehållet [i den aktuella punkten] kan kopplas direkt till de olika nivåerna för beslutsfattande i Sverige. [2] Det kan också problematiseras i samband med *skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande* i kunskapsområdet ”Samhällsresurser och fördelning”. (Skolverket, 2011a, s. 30; kursiv. i orig.)

Fortsättningen på innehållspunkten ”skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande…” lyder som vi redan konstaterat ”… beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund” (Skolverket, 2011b, s. 203). Konflikter, här förstådda som politik, kan med andra ord behandlas mot en bakgrund av en selektiv specificering av differentieringen i det sociala rummet. Men de kan också förstås som ingående i ett rationellt system. Själva valbarheten, som medger att man väljer det ena eller det andra perspektivet, eller för den delen båda, framstår med andra ord som den sammanhållande premissen i den här argumentationen.

Sist men inte minst måste den valbarhet som i olika sammanhang kunnat uttolkas sättas i samband med ett annat tema i kursplanen, som hittills inte berörts, men som har ett direkt samband med frågan om hur konflikter i det sociala rummet ska behandlas i undervisningen enligt kursplanetexten. I kursplanens syfte kan nämligen innebörden av läroplanernas objektivitetsprincip sägas bli kvalificerad till att inte gälla enbart manifesta ideologiskillnader. Denna kvalificering sker i ett resonemang som betonar vikten av en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer:

> Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv. (Skolverket, 2011b, s. 199)

Det argument som presenteras i direkt anslutning till kravet signalerar att dessa perspektiv handlar om något mer latent än enbart öppet uttryckta ”åskådningar”:

> På så sätt ska eleverna utveckla förståelse för sina egna och andra människors levnadsvillkor, betydelsen av jämställdhet, hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck och hur olika aktörer försöker påverka samhällsutvecklingen. (Skolverket, 2011b, s. 199)

I Skolverkets kommentarmaterial kopplas kursplanens krav på att eleverna ska utveckla en helhetssyn inledningsvis till att samhällskunskapsämnet hämtar sitt innehåll från flera olika vetenskapliga discipliner. Därefter går resonemanget vidare:

> Men helhetssynen handlar inte bara om ett erkännande av ämnets mångvetenskapliga uppbyggnad. Lika viktigt är att eleverna får förutsättningar att se samhällsfrågor ur *olika perspektiv*. Det kan handla om att tillämpa genus- eller klassperspektiv, det kan också vara att föra resonemang som tar fasta på fördelar och nackdelar eller vinnare och förlorare. Andra tänkbara perspektiv är samhällsfrågor och samhällsstrukturer på individ-, grupp- och samhällsnivå, eller på lokal, nationell och internationell nivå. (Skolverket, 2011a, s. 7; kursiv. i orig.)

Detta krav på att samhället ska studeras ur olika perspektiv – däribland klass- och genusperspektiv – kan tolkas som en förstärkning av objektivitetsprincipens formulering om ”allsidighet”. De exempel som anges kan betraktas som meningserbjudanden som ger eleverna möjlighet att göra kritiska omtolkningar av den sociala världen. Om denna tolkning ska ses som giltig, så blir också objektivitetsprincipens krav på allsidighet förstärkt genom att omfatta även den spänning mellan legitimering och kritik som finns på en latent nivå. Om detta krav på perspektivering å andra sidan ställs mot den valbarhet som här kunnat uttolkas i det centrala

innehållet, så går en spänning samtidigt att skönja: å ena sidan helhetssyn och allsidighet som garanter för undervisningens ideologiska neutralitet, men å andra sidan också möjligheter att välja bort de perspektiv som utgör grunder för dessa garanter.

Bilder i ett kalejdoskop

Kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 anger som ett av syftena med undervisningen i ämnet att eleverna ska ges ”… förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv” (Skolverket, 2011b, s. 199). De samhällsbilder som återfinns i kursplanen kan också sägas vara tecknade ur just olika perspektiv. Av dessa är den bild som gestaltar det sociala rummets differentiering bara en av flera. Det finns nämligen andra bilder som konkurrerar med bilden av ett differentierat och konfliktfyllt socialt rum: bilden av ett rationellt samhälle, bilden av ett funktionellt samhälle, bilden av ett samhälle befolkat av individer som kan påverka sina egna och andras livsvillkor. Ett tydligt progressionsmönster tillåter också dessa andra bilder att dominera framställningen i de delar av kursplanen som avser undervisningen i de tidigare årskurserna i grundskolan. För årskurserna 7-9 är framställningen mer komplex och skiftande, och samhällsbilderna framträder här som i ett kalejdoskop: vad som blir synligt avgörs av vilket perspektiv som anläggs. Och detta konstaterande kan också sägas sätta fingret på att bilden av det sociala rummets differentiering, oavsett hur den är tecknad, inte kan synliggöra sig själv i en undervisningspraktik. Läroplaner föreskriver inte bara undervisningspraktikens innehåll utan också dess form. I det följande kapitlet görs en samlad analys av hur det sociala rummets differentiering gestaltas i kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11. I denna analys tas dels fasta på hur bildens olika delar legitimeras med avseende på deras legitimitet och traditionalitet, och dels med avseende på i vilket avseende de kan sägas utgöra ett kunskapsinnehåll i en för eleverna politisk och moralisk mening.

KAPITEL 8. RUMMET FRAMFÖR TEXTEN

De bilder av det sociala rummets differentiering som här gjorts upplåtna genom analysen av de olika styrdokumentstexterna är i en mening bilder som även föreskrivs som kunskapsinnehåll i undervisningspraktiken i samhällskunskap i grundskolan. Men i en annan mening är perspektivet annorlunda i en praktik situerad i tid och rum. De två texter i Kursplan 2000 som lästs här gäller inte längre som kursplaner. Inte heller gäller texten i Lpo 94, även om denna i långa och för den här studien väsentliga delar överensstämmer med motsvarande avsnitt i den nuvarande läroplanen. Idag är det Lgr 11 som är läroplan för grundskolan, och den däri ingående kursplanen i samhällskunskap är den text som mer specifikt gäller som styrdokument för undervisningspraktiken i samhällskunskap. Sett ur det perspektivet är det den samhällsbild som möter läsaren i de olika delarna i Lgr 11 som är den intressanta.

Men även om den nu gällande kursplanen i samhällskunskap är det dokument som har status som formell styrkälla i den här aktuella undervisningspraktiken, går det därmed inte att bortse från de styrdokument som gällt tidigare. Kursplan 2000, som gällde som ämnesspecifikt styrdokument i ett drygt decennium, och Lpo 94, som gällde som läroplan i nästan 20 år, kan fortfarande antas utöva inflytande över undervisningspraktiken och innehållet i denna. Den väldokumenterade trögheten som kännetecknar förändringsprocesser i skolpraktiken, och som ur ett hermeneutiskt perspektiv kan anses vittna om denna praktiks traditionalitet, är skäl nog för ett sådant antagande (se även Lindensjö & Lundgren, 2000; Lundgren, 1999). De styrdokument som gällt tidigare utgör i den meningen exempel på informella styrkällor, som kan antas inneha legitimitet i kraft av sin traditionalitet. De samhällsbilder de uppvisar innehåller detaljer som får delarna i den nuvarande kursplanens bild av det sociala rummets differentiering att framstå som mer eller mindre väletablerade i skolpraktiken. Beträffande samhällsbilden i läroplanernas allmänna delar kan den rentav sägas erbjuda en dubbel legitimitet åt den nu gällande kursplanen: dels presenteras den i en formell styrkälla som i sammanhanget måste betraktas som överideologisk, och dels har den haft denna officiella sanktion i snart två decennier.

I det försök till syntes som presenteras i detta kapitel är det därför den samhällsbild och de delar av denna som ingår i kursplanen i Lgr 11 som tolkas, men i denna tolkning görs även jämförelser med läroplanernas allmänna delar och med texterna i Kursplan 2000. Dessutom diskuteras kursplanen i Lgr 11 ur ytterligare ett perspektiv, som varit frånvarande i de förgående kapitlen, men som signalerades i kapitel fyra: lämnar läroplanstextens föreskrifter för undervisningspraktiken i samhällskunskap något utrymme för det slags politisk-moraliska kunskapsinne-

håll som differentieringen i det sociala rummet här betraktas som? Det är alltså inte bara bilden av det sociala rummets differentiering – gestaltningen av det kritiska kunskapsinnehållet – som här placeras i fokus, utan även läroplanen som form.

Bild…

Trots att den bild av det sociala rummets differentiering som presenteras i samhällskunskapens nu gällande kursplan här karaktäriserats som ”kalejdoskopisk” (se kapitel sju), framstår vissa av dess detaljer som mycket tydliga. Det gäller generellt för de delar som är formulerade så att de ställer *krav* på att få bli upplåtna som ett *innehåll* i undervisningspraktiken. Tydligheten gäller omvänt också för de delar av det sociala rummet som är förpassade till osynlighet utanför bildens ramar genom de *begränsningar* för verksamheten som återfinns i kursplanen.

Det är två detaljer i bilden som framstår tydligare än alla andra. I ena fallet handlar det om ett krav och i det andra om en begränsning. I båda fallen gäller dock att de kan sägas vara väletablerade i kraft av att ha funnits med i läroplanen alltsedan Lpo 94 infördes och i kursplanerna i samhällskunskap i ett och ett halvt decennium. Det som åsyftas är dels vad som i texterna benämns ”jämställdhet” och den förstarangsställning detta ska ges bland sociopolitiska värden, och dels den frånvaro av problematisering i förhållande till den differentierade tillgången till olika typer av resurser som kännetecknar formuleringarna om etniska grupper, minoriteter och integration.

I bildens förgrund, utvald bland alla tänkbara skillnadsdimensioner, möter oss med andra ord ett krav på att relationerna mellan könen ska behandlas i undervisningen. Kravet består i att ”betydelsen av jämställdhet” finns inskriven redan i kursplanens syftesavsnitt, men också i att skillnadsdimensionen ”kön” hör till det som undslipper de begränsningar som följer av det progressionsmönster som kunnat konstateras i kursplanetexten (se kapitel sju). Redan i årskurserna 4-6 ska alltså ”könsroller” behandlas i samband med såväl studiet av stereotyper i medierna som i det innehåll som har familjen i fokus. Kön är också en skillnadsdimension som används genomgående tillsammans med etnicitet och socioekonomisk bakgrund när social differentiering skrivs fram som ett perspektiv på olika undervisningsinnehåll i de senare årskurserna. Men vad som framför allt skjuter fram könsdimensionen till förgrunden i bilden och ger den legitimitet är att den är såväl överideologiskt sanktionerad som väletablerad. Alltsedan Lpo 94 introducerades som läroplan i grundskolan har formuleringarna i avsnittet ”Skolans värdegrund och uppdrag” om ”jämställdhet mellan kvinnor och män” och om att ”motverka traditionella könsmönster” funnits som centrala inslag i skolans manifesta ideologi. Och även i kursplanerna i samhällskunskap har det i över ett decennium fun-

nits ett krav på att skillnadsdimensionen ”kön” ska ges en särställning när frågor om rättvisa ska behandlas. I den kursplan i ämnet som hör till Kursplan 2000 talas om ”… lika rätt och möjligheter” för människor av olika kön, medan ”klass” och ”etnisk bakgrund” endast anses motivera det symboliska erkännande som ligger i ”… aktningen för varje människas egenvärde”. Mot denna bakgrund torde den relativisering av jämställdhetstemat som kan sägas bli erbjuden i den gemensamma kursplanen för SO-ämnena i Kursplan 2000 väga lätt.

Om könsdimensionen och jämställdheten reser ett tydligt krav på behandling i undervisningen, utgör frånvaron av själva den sociala rumsligheten i de innehållssammanhang som innefattar frågor om etnicitet, minoriteter och integration ett lika tydligt exempel på att läroplanstexter innehåller begränsningar. Betydelsen av position i det sociala rummet, och den därmed vidhäftande tillgången till olika typer av socialt fördelade resurser, faller nämligen helt utanför bildens ramar, av de formuleringar som lyfter fram sådana frågor att döma. Och detta är dessutom sanktionerat och etablerat i en omfattning som gör att det tämligen väl tål en jämförelse med kravet på könsdimensionens förstarangsställning. Alltsedan den klasslösa ”kulturella mångfalden” skrevs in som kod för etnisk och nationell skillnad i värdegrundsavsnitten i Lpo 94, har denna kulturalisering av skillnad varit ett genomgående tema i skolans styrdokument. Texterna i Kursplan 2000 utgör här alls inga undantag: i både den för SO-ämnena gemensamma kursplanen och i den för samhällskunskapsämnet specifika kursplanetexten presenteras ”kulturell mångfald” som något som ”präglar” samhället. Och i ingen av dessa texter presenteras heller någon utgångspunkt för en alternativ tolkning av begreppet. Begränsningen i fråga kan med andra ord antas äga en dubbel legitimitet genom att vara såväl legal som traditionell.

Mönstren i bildens förgrund är intressanta i sig, eftersom de kan sägas åskådliggöra den selektiva specificeringen av social skillnad som gör det möjligt att skönja bildens ideologiska konturer. Men de är också betydelsefulla på ett annat sätt. För i och med att de är placerade framför bildens övriga delar bidrar de till att skymma de ideologiska spänningar som förefaller vara latenta i bildens centrum. I mitten av bilden, där den sociala rumslighetens själva definition återfinns i form av människors differentierade tillgång till socialt fördelade och omtvistade resurser av olika slag, är mönstren nämligen långt ifrån lika tydliga.

Å ena sidan återfinner vi där krav, tydligt formulerade kan det tyckas, på att den sociala rumsligheten, specificerad som den betydelse som kan tillskrivas ”kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund”, ska behandlas i innehållssammanhang som innefattar ”ekonomiska resurser, makt och inflytande”. Dessa krav omfattar även sambanden mellan olika former av resurser, närmare bestämt mellan ”socio-

ekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd". Här görs resursfördelning till ett politiskt och moraliskt laddat tema genom att kopplas till sociopolitiska värdebegrepp som "jämlikhet och jämställdhet" och "rättvisa och solidaritet" och sätts i relation till differentieringen i det sociala rummet. Resursfördelning beskrivs också som något som är av betydelse för människors möjligheter till inflytande på olika områden i samhället. Detta kan tyckas vara starka krav, särskilt som de återfinns i det avsnitt i kursplanen som har rubriken "Centralt innehåll".

I bildens mitt återfinns också olika erbjudanden, enligt vilka olika slags undervisningsinnehåll kan sättas i samband med differentieringen i det sociala rummet. Till dessa innehåll hör barns och ungdomars människoblivande som antas vara föremål för påverkan, "till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning". Dit hör också förhållanden och skeenden inom politiken, som kan presenteras som en kamp mellan olika intressen situerade i det sociala rummet, samt mediernas samhälleliga roll och de normer som gäller inom rättsområdet. Det förefaller alltså som om bilden av det sociala rummets differentiering tydliggörs av dessa erbjudanden.

Men detta är inte entydigt. Erbjudanden innebär inte att något *ska* utan att det *kan* utgöra del av ett undervisningsinnehåll. Detta innebär alltså omvänt att det också kan väljas bort till förmån för andra aspekter på samma innehåll. Denna valbarhet är, som vi redan sett i kapitel sju, en av de former i vilka det sociala rummet kan beslöjas. När kursplanen presenterar kopplingar till det sociala rummets differentiering som erbjudanden innebär detta alltså samtidigt att detta kunskapsinnehåll relativiseras. Kursplanen innehåller dessutom vad som kan ses som konkurrerande erbjudanden. Syftets bild av människor som "aktiva och deltagande" alldeles oavsett position i det sociala rummet är exempel på ett sådant konkurrerande erbjudande.

Krav och erbjudanden är också förenade med begränsningar. När det gäller kravet på att differentieringen i det sociala rummet ska finnas med som ett av de perspektiv utifrån vilka samhället studeras, är detta förenat med tydliga begränsningar. *För det första* är den sociala rumsligheten i långa stycken frånvarande i det innehåll som anges som centralt för de tidigare årskurserna. Det tydliga progressionsmönster som vi tidigare kunnat urskilja (se kapitel sju) är alltså i detta sammanhang en form av begränsning. För årskurserna 4-6 presenteras följaktligen olika delar av undervisningsinnehållet - inkomstfördelning, offentlig ekonomi, vad som kallas "välfärdsstrukturer" – antingen som uttryck för rationalitet eller ur ett livsloppsperspektiv. Massmedier framställs som relevanta studieobjekt i sig och som ett område där eleverna kan träna sina färdigheter. Dessa innehåll ska sättas i samband med det sociala rummets differentiering först i årskurserna 7-9. För det andra

skyms differentieringen i det sociala rummet när samhället skildras utifrån rationalistiska eller funktionalistiska perspektiv. Samhällsbilden i kursplanen kan med andra ord liknas vid en bild bestående av flera olika typer av bilder: förutom bilden av det differentierade sociala rummet, som kan sägas utgöra en sociopolitisk samhällsbild, finns där även bilder som kan karaktäriseras som rationalistiska och funktionalistiska. Själva den sociala rumsligheten skyms också av den dualistiska bild av ”individen och samhället” som är framträdande i kursplanetexten. Det sociala rummets differentiering ges med andra ord långt ifrån någon entydigt stark legitimitet som kunskapsinnehåll i kursplanen.

Denna spänning i bildens centrum – där det sociala rummets differentiering kan sägas vara *ett* av de perspektiv som konkurrerar om att prägla undervisningsinnehållet – är också traditionellt etablerad. Den har funnits i över ett decennium som en spänning mellan den gemensamma kursplanen för SO-ämnena och den ämnesspecifika kursplanen i samhällskunskap i Kursplan 2000, där den förstnämnda uppvisar en betydligt mer entydig bild av människans sociala tillvaro i ett socialt rum än vad som görs i den sistnämnda, där samhället är befolkat av vad som ses framställs som ”individer”. Och den ska också förstås mot bakgrund av den legalt legitima bild av det sociala rummet som vi möts av vid läsningen av läroplanens allmänna delar. För där är bildens centrum osynliggjort bakom en ideologisk slöja, som döljer den differentierade tillgången till resurser i olika positioner i det sociala rummet. Kursplanen är, vilket inte får glömmas bort, del av en läroplan som föreskriver och legitimerar tolkningarna av kursplanens samhällsbilder.

… och form

Det finns alltså ett kunskapsinnehåll i ämnet samhällskunskap. Den bild som här har tecknats av det sociala rummets differentiering kan sägas vara ett kunskapsinnehåll i det explicita undervisningsinnehåll som anges i kursplanen. Men läroplanen innehåller förutom ett anvisat innehåll också föreskrivningar om själva den praktik där det ska undervisas om innehållet. Läroplanen kan alltså sägas teckna ytterligare en bild, och i den bilden framträder villkor för undervisningen om det sociala rummets differentiering.

Lgr 11 är konstruerad för att möjliggöra planering för och kontroll av ett bedömnings- och graderingsbart utfall (se Nordin, 2012; 2014). Detta utfall ska kunna användas för jämförelser mellan elever, skolor och kommuner, eftersom det antas kunna fungera som mått på den likvärdighet som krävs i skollagen. Detta framkommer inte minst vid en läsning av det utredningsbetänkande - *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem : betänkande* (SOU 2007:28) – som förebådade läroplansreformen och i *Tydligare mål och kun-*

skapskrav – nya läroplaner för grundskolan (Prop. 2008/09:87), den proposition som regeringen överlämnade till riksdagen den 4 december 2008 och som där bifölls. I utredningsbetänkandet konstateras brister i den dåvarande läroplanen, Lpo 94, och det förespråkas därför tydligare samband i kursplanerna mellan de mål som undervisningen planeras utifrån och de kunskapskrav som ska ligga till grund för bedömningarna av elevernas prestationer:

> Sambandet mellan målen i kursplanerna å ena sidan och kraven för betygen å andra sidan måste vara tydligt och begripligt. Att kursplanemålen anger vilka kunskaper undervisningen i ett ämne skall leda till får anses vara självklart. Betygskriteriernas uppgift är att precisera de olika betygsstegen. Målen skall riktas till lärarna och ange vilka kunskaper undervisningen skall leda till, medan betygskriterierna skall ge lärarna ett verktyg för att bedöma de kunskaper eleven visar att han eller hon besitter. Ser man målen och betygskriterierna som delar i ett sekventiellt handlande så utgör målen underlag för planering och genomförande av undervisningen medan kunskapskraven i form av betygskriterier är instrument för att avgöra resultatet av undervisningen, dvs. vilka kunskaper eleverna visar att de har tillägnat sig genom undervisningen. (SOU 2007:28, s. 202f)

Detta följs upp i propositionen:

> Många fler elever bedöms kunna nå skolans kunskapsmål om målstrukturen görs tydligare, elevernas kunskaper kontinuerligt följs upp och utvärderas samt att stöd sätts in tidigt. För detta arbete måste dock skolan ha förbättrade redskap för uppföljning och utvärdering både av elevens kunskapsutveckling och den egna verksamheten. Dagens läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) och tillhörande kursplaner ger inte skolan de tydliga styrdokument som behövs för att kunna göra uppföljningar på individ- och verksamhetsnivå. En ökad precisering av mål och krav i styrdokumenten bedöms kunna ge en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper och graden av måluppfyllelse. Det bedöms också underlätta uppföljningar på verksamhetsnivå. Regeringen avser därför att införa tydligare och mer lättillgängliga styrdokument för grundskolan och motsvarande skolformer i form av samlade läroplaner med nya kursplaner. För att ytterligare stärka uppföljningen av elevernas kunskaper har regeringen också aviserat att införa nationella kunskaps- krav i årskurs 3, 6 och 9. (Prop. 2008/09:87, s. 7f)

Vad som med andra ord eftersträvas är ett stärkande av sambanden mellan läroplanens mål, medel och bedömningsinstrument, och därmed av den instrumentalitet som ses som garant för den önskade förbättringen av elevernas prestationer[54].

Att grundstrukturen i läroplanen kan ses som ett uttryck för en rationalitet präglad av *techne* blir också tydligt vid en tolkning av kursplanen i samhällskunskap. Vad de enskilda kursplanerna beträffar skiljer sig Lgr 11 på flera sätt från dess närmaste föregångare. Kursplanerna i Lgr 11 är en del i själva läroplanen, och inte – som i Lpo 94 – delar i ett separat dokument. Den uppdelning i strävansmål och uppnåendemål som fanns i Lpo 94:s kursplaner, där de förstnämnda skulle utgöra utgångspunkter för planering av undervisningen och de sistnämnda ange utgångspunkterna för bedömning, är borttagen. I stället finns i kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 ett syfte som utmynnar i sex övergripande och långsiktiga mål. Hur dessa mål är utformade får vi anledning att återkomma till längre fram. Målen kan i alla fall sägas utgöra ena delen i en slags inramning av det som i kursplanen kallas ”centralt innehåll”, och som också är nytt i jämförelse med de olika kursplaner som utkom under Lpo 94:s tid. Den andra delen av inramningen utgörs av de kunskapskrav – preciserade för olika betygssteg för årskurserna tre[55], sex och nio – som avslutar kursplanetexten.

Det finns en tydlig och uttrycklig relation mellan de sex långsiktiga målen och de kunskapskrav som enligt kursplanen ska utgöra utgångspunkter för bedömning och betygsättning. I Skolverkets kommentarmaterial framkommer detta explicit: ”Eleverna ska ges möjlighet att utveckla *förmågorna* i de långsiktiga målen genom hela grundskoletiden. ” (Skolverket, 2011a, s. 32; kursiv. tillagd). Det i citatet kursiverade ordet *förmågorna* ska ses som ett nyckelbegrepp i sammanhanget. Genom detta begrepp kan nämligen kunskapskraven sägas bli inskrivna redan i målen. Kommentarmaterialet fortsätter: ”Här följer en övergripande beskrivning av utvecklingen i förmågorna, *det vill säga progressionen*, i ämnet samhällskunskap och hur den skrivs fram i kunskapskraven.” (ibid.; kursiv. tillagd)

Texten i kommentarmaterialet refererar alltså till något man benämner ”förmågor”, som i kursplanen i samhällskunskap är sex till antalet. Det är dessa på-

---

[54] Den tolkning som här gjorts av Lgr 11 kan jämföras med den som återfinns i Sundberg och Wahlström (2012). Där karaktäriseras läroplanen som ”a standards-based curriculum”, det vill säga som en läroplan innehållande bland annat specificerade förväntningar på vad eleverna ska kunna, ett bedömningssystem för att utvärdera elevernas prestationer, och ett systematiskt ordnande [*alignment*] av de olika element som ingår i det aktuella bedömningssystemet (s. 348).

[55] Eftersom inga betyg ges i årskurs tre är kunskapskraven här endast formulerade i ett steg.

stådda förmågor som utgör den progression i ämnet som i avsnittet om kunskapskrav operationaliseras i form av bedömningsbara prestationer av olika slag. I kursplanen är det textavsnitt som innehåller de långsiktiga målen, och som presenteras som en sammanfattande konklusion av syftet, formulerat på följande sätt:

> Genom undervisningen i ämnet samhällskunskap ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att
> • reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar,
> • analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv,
> • analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller,
> • uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv,
> • söka information om samhället från medier, Internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet,
> • reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser. (Skolverket, 2011b, s. 199f)

Kommentarmaterialet åskådliggör hur var och en av dessa sex förmågor formuleras i kursplaneavsnittet om kunskapskrav i de olika årskurserna. För att visa hur mål och kunskapskrav binds samman genom det som kallas förmågor kan här följande exempel visas:

> [Förmågan att]
> – analysera och kritiskt granska lokala, nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv
> och
> – uttrycka och värdera olika ståndpunkter och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv
> När det gäller förmågorna att analysera och kritiskt granska samhällsfrågor och att uttrycka och värdera olika ståndpunkter utgår progressionen i de tidigare årskurserna från samtal om elevnära samhällsfrågor där eleven framför synpunkter, kommentarer och frågor. I senare årskurser på de högre betygsnivåerna krävs att eleven visar ett allt större djup i sina undersökningar och resonemang om samhällsfrågor, först utifrån något perspektiv och successivt utifrån flera olika perspektiv. På de högre betygsnivåerna i senare årskurser krävs dessutom att eleven värderar och uttrycker ståndpunkter med allt mer välgrundade resonemang och argument. (Skolverket, 2011a, s. 33)

Det torde redan här stå klart att kursplanen uppvisar tydliga tecken på den slags *techne*-präglade rationalitet som beskrivs av Joseph Dunne (1997; 2005) (se kapitel fyra). Kursplanen är – liksom de övriga kursplanerna som ingår i Lgr 11 – utformad för att tillhandahålla tydliga kriterier för att det ska vara möjligt att på förhand planera undervisningen och styra densamma i riktning mot ett önskat utfall. Men det går också att utifrån det givna exemplet diskutera vad som karaktäriserar den *kunskap* som undervisningen i samhällskunskap syftar till. Den citerade texten visar hur två till synes politiskt och moraliskt laddade mål under loppet av skolgången ska omsättas i bedömningsbara elevprestationer. Att ”kritiskt granska samhällsfrågor” och ”uttrycka och värdera olika ståndpunkter” förefaller vid första anblicken vara exempel på ett i ämnet etablerat demokratifostransinnehåll. Men om man skrapar lite på den retoriska fernissan så blir bilden en annan.

Skolverkets kommentarmaterial har nämligen redan tidigare, i ett resonemang om syftet i kursplanen, kommit med ett klargörande i fråga om hur politiska samtal ska betraktas i undervisningen. Detta resonemang kan här presenteras som en argumentationskedja. I kommentarmaterialet konstateras att:

> Ett centralt syfte med undervisningen i samhällskunskap är […] att eleverna ska få möjligheter att *uttrycka och pröva sina ställningstaganden*. (Skolverket, 2011a, s. 10; kursiv. i orig.)

Detta konstaterande ges stöd genom tre argument:

> [1] Ämnet samhällskunskap lever mitt i den pågående samhällsdebatten, då en stor del av ämnets innehåll handlar om aktuella intressekonflikter eller politiska kontroverser. [2] En grundförutsättning för att eleverna ska kunna delta i samhällsdebatten och vara med och påverka utvecklingen är att de har kunskaper om samhällets strukturer och samhällsvetenskapliga begrepp. [3] [Eleverna] behöver […] få övning i att ta del av samhällsdebatten i olika medier och hur man formulerar ståndpunkter och granskar budskap. (Skolverket, 2011a, s. 10)

Argumentationen avslutas med vad som kan ses som en bestämning i sammanhanget, det vill säga en utsaga som avgränsar giltigheten i det anspråk som resonemanget slår fast:

> Kursplanen kräver inte att eleverna ska bilda sig en egen uppfattning och argumentera för den. Att värdera någon annans ståndpunkt behöver inte heller betyda att man avslöjar huruvida man själv delar ståndpunkten eller inte. (Skolverket, 2011a, s. 10)

Man kan här börja skönja en underliggande begränsning i vad som läggs in i de ”förmågor” som kursplanen anger som mål för undervisningen. Om de ”stånd-

punkter" eleverna ska bilda sig och formulera inte behöver vara deras "egna", då är det också tänkbart att den "förmåga" som här avses inte behöver grundas i ett tillägnande av undervisningsinnehållet som en kunskap i moralisk mening. Och precis den tolkningen, som innebär att den kunskap som pekas ut som önskvärd och som kunskapskrav inte behöver vara något mer än en instrumentell förmåga, får stöd vid läsningen av ett annat avsnitt i kommentarmaterialet. Här handlar resonemanget om demokrati. Först slås något fast om undervisningen om detta innehåll:

> Kursplanen i samhällskunskap lyfter fram att eleverna ska få kunskaper om demokratiska arbetssätt och värden. Det betyder inte att eleverna ska bedömas utifrån i vilken grad de omfattar demokratiska värden och principer. Skolverket, 2011a, s. 10)

Därefter presenteras två argument för detta:

> [1] För det första vore det svårt att mäta i vilken grad en elev är demokratisk. [2] För det andra kan en demokratisk skola inte kräva att eleverna redovisar sina åsikter. (Skolverket, 2011a, s. 10).

Vi kan här se samma underliggande förutsättning för resonemanget som i förra exemplet: den kunskap om "demokratiska arbetssätt och värden" som undervisningen ska resultera i, behöver inte innefatta en moralisk fostran av demokratiskt disponerade människor.

Vad kan då det vi sett i dessa två exempel betyda för tolkningen av kursplanen som helhet? Om utgångspunkten är vad som tidigare kunnat konstateras, nämligen att kursplanen är konstruerad för att undervisningen ska kunna utformas för att möjliggöra bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper, och till detta lägger vad som framkommit i de båda exemplen, då innebär detta att tillägnandet av moralisk kunskap – *fronesis* – faller utanför de ramar av krav och erbjudanden som kan sägas återfinnas i kursplanetexten. Begreppet *fronesis* kan sägas stå för den moraliska dimensionen i människans kunskapstillägnande, och det är denna moraliska dimension som *externaliseras* i förhållande till den kunskap som fastslås som undervisningens mål. Här finns en skillnad gentemot kursplanerna i Kursplan 2000, vars målformuleringar åtminstone bitvis har ett tydligt moraliskt innehåll. Detta uppmärksammas också i det tidigare nämnda utredningsbetänkande om grundskolans mål och kunskapskrav som presenterades 2007. Där betraktas det som problematiskt att målen i ämnet samhällskunskap i så hög grad återspeglar innehållet i målen i den då gällande läroplanens (Lpo 94) allmänna delar. Det hävdas också att målens moraliska dimension innebär problem, eftersom elevernas moraliska dispositioner och handlande inte får betygsättas (SOU 2007:28, s. 83-94). I utredningen föreslås därmed att målen i enskilda ämnen som samhällskunskap ska avse "… de kunskaper i ämnet som eleven skall utveckla och att det är sådana

kunskaper som skall betygsättas." (a.a., s. 199). Utredaren finner det också olämpligt att "… betygsättningen inkluderar en bedömning av en elevs personlighet," (a.a., s. 200). I utredningen föreslås med andra ord just det som här kunnat konstateras, nämligen att det kunskapstillägnande som avses i kursplanens mål och kunskapskrav inte ska innefatta utvecklandet av elevernas politiska och moraliska dispositioner.

Grundskolans elever är själva positionerade i olika delar av det sociala rummet. Kursplanen i samhällskunskap innehåller som vi kunnat se en bild av differentieringen i detta sociala rum, bestående av vad som kan sägas gälla som krav och erbjudanden för undervisningen. Bilden är också beskuren av de innehållsliga begränsningar som återfinns i kursplanen. Här har vi kunnat konstatera ytterligare en sådan begränsning. För det slag av kunskapstillägnande som kursplanen genom sin av teknisk rationalitet präglade struktur och sin av techne präglade kunskapssyn kan sägas föreskriva förutsätter att eleverna bildlikt talat lyfts ut ur den sociala rumslighet där de faktiskt befinner sig. Den kunskap som värderas i undervisningen innefattar nämligen inte en utveckling av elevernas egna erfarenheter av att leva i olika positioner i det sociala rummet som politiskt och moraliskt handlande människor. Vad som kunde anas i bilden redan i de tidigare kapitlen, nämligen ett samband mellan å ena sidan individualitet och å andra sidan de olika läroplansdokumentens tal om "förmågor", framstår här med andra ord inte bara som en diffus kontur utan som del av en uttrycklig politisk styrning. Och denna politiska styrning kan tolkas som ett försök att omvandla grundskoleämnet samhällskunskap, som historiskt skapats med ett uttryckligt syfte att fostra eleverna politiskt och moraliskt, till ett i raden av ämnen som inordnas i en instrumentaliserad skolpraktik där omsorgen om det bedömningsbara utfallet ska ses som vägledande.

Avslutningsvis måste vi påminna oss om att det är dokument, i och för sig inte vilka dokument som helst, som här studerats. Vad som beskrivs i dessa dokument är inte självklart detsamma som vad som äger rum i en undervisningspraktik. Men tolkningen av dokumenten kan ändå sägas ha resulterat i vissa implikationer för undervisningspraktiken i samhällskunskap. Och dessa implikationer kan sägas vara begränsande, åtminstone om det frågande som lett fram till dem tagit utgångspunkt i en ambition om att kunna uttolka ett kritiskt kunskapsinnehåll av ett visst slag. Bilden av det sociala rummets differentiering är hårt inramad av begränsningar, och den kan dessutom sägas vara långt ifrån entydig. Dessa begränsningar kan sägas innefatta såväl dissimulering, i det att den sociala rumsligheten döljs, som rationalisering och funktionalistiska inslag. Dessutom finns det skäl att ifrågasätta de förutsättningar som ges av den nu gällande läroplanen för att bilden, oavsett innehåll, ska kunna tillägnas som ett kritiskt kunskapsinnehåll av betydelse för elevernas egna moraliska och politiska handlande bland andra människor. Det innebär emellertid inte att den fostran som underförstås av de nu gällande styrdo-

kumenten är en moralneutral sådan. Fostran till instrumentalitet är också såväl politisk som moralisk, i och med att den anpassar eleverna till den rådande ordningen i praxis. Det finns ingen neutral position i förhållande till denna ordning.

In i undervisningspraktiken!

Med de konstateranden som gjorts i de föregående avsnitten är dokumentstudien avslutad. Dessa konstateranden är intressanta i sig, eftersom de säger något om de villkor för undervisningspraktiken i samhällskunskap som formuleras i styrdokumenten. Här utgör de emellertid också utgångspunkter för de kapitel som följer, som innehåller en studie av undervisningspraktiken i samhällskunskap i grundskolan. Dessa utgångspunkter är av två slag.

För det första är urvalet av de undervisningsinnehåll som studerats gjort utifrån de mönster som kunnat uttolkas i styrdokumenten. Det som då funnits vara av intresse är inte i första hand vad som i det föregående beskrivits som tydliga mönster i bildens ”förgrund”. I stället har valet fallit på vad som beskrivits som spänningar i bildens ”centrum”. Vad detta val mer precist består i beskrivs och motiveras i kapitel nio.

För det andra antas de uttolkade mönstren i styrdokumenten ha betydelse i undervisningspraktiken i kraft av sin legalitet och traditionalitet. Läroplanen utgör därigenom del av den kontext som undervisningspraktiken äger rum i och får därför betydelse för analysen av de båda fall som studeras i de följande kapitlen. Även detta beskrivs mer ingående i kapitel nio.

KAPITEL 9. ATT TOLKA UNDERVISNING SOM EN IDEOLOGISK PRAKTIK

Skolans gestaltningar av det sociala rummets differentiering som ett kunskapsinnehåll i ämnet samhällskunskap kan inte belysas enbart genom en tolkning av de styrdokument som bedöms som relevanta. I denna avhandlings inledning återfinns också utfästelser om att de samhällsbilder som uttolkas ska följas – i metaforisk mening – in i klassrummen. Detta kapitel innehåller en redogörelse för de metodologiska överväganden och val som befunnits vara relevanta för tolkningar av de bilder som gestaltas i undervisningspraktikens meningserbjudanden.

Undervisning som en ideologisk praktik

Undervisning i samhällskunskap betraktas här som en praktik. I denna är de enskilda lärarnas och elevernas handlingsutrymme villkorat. I ontologisk mening handlar detta om att den mänskliga tillvaron alltid är en medvaro (Heidegger, 1993a, 1993b). Joseph Dunne karaktäriserar dessa det mänskliga handlandets villkor i praktiker på följande sätt:

> While the action of any agent may indeed be a real initiative, setting off something new, it is still inserted in a web of interaction, with its own power and limits conditioned by its capacity to mesh with – without manipulating – the actions of *other* agents which transpire in the same space of plurality, a space-between-agents. This is a space of possibility in so far as it can elicit initiatives that have an event-like quality, finding their intelligibility not in a predictable chain of causality but rather in the plot of a story that can be narrated only retrospectively. This possibility opens up only because it is also a space densely marked, though not fully saturated, by the effects of many previous actions, that is to say, by a tradition and the peculiar language and concepts through which it is expressed. (Dunne, 2005, s. 380f)

I en praktik ingår alltså mänskliga aktörer, och vad som gör att dessa kan benämnas som aktörer är att de kan ta initiativ (jfr Arendt, 1997, s. 237f). Men dessa initiativ är alltid tidsligt och socialt kringgärdade av andra människors handlande. En praktik ingår dessutom alltid i traditioner. I dessa finns den socialt burna förförståelse – de ”fördomar”, som det talas om i den hermeneutiska filosofin (se Gadamer, 2004, s. 268-285) – som utgör såväl förutsättningar som begränsningar för det praktiska handlandet (se även Taylor, 2004, s. 23-30).

Genom att de traditioner som bärs av en praktik utgör speciella instanser av den sociala förståelse som tidigare behandlats (se kapitel två), går de även att förstå som ideologiska. Sven-Eric Liedman använder metaforen ”frusen ideologi” för att begreppsligt fånga in traditionens betydelse:

> Ingen institution är […] neutral i förhållande till idéer. Ett kluster av idéer eller vad som här kallas en *frusen ideologi* finns inkapslad i institutionen. Vanligen är det inte bara fråga om en enda frusen ideologi utan många, den ena lagrad över den andra. ”Ideologi” innebär en rad sammanfogade idéer, nära förbundna med handlingsmönster i en spänningsfylld enhet. Frusenheten ligger i att det inte behöver vara en levande idévärld, närvarande i människors medvetanden; den frusna ideologin kan genom regelverket eller genom en kvardröjande, svårgripbar men ändå påtaglig anda fortsätta att styra deras steg. (Liedman, 1997, s. 51; se även Liedman & Olausson, 1988)

Att som Liedman mena att traditionen kan ”styra” aktörernas ”steg” är att ge den en deterministisk innebörd, som är oförenlig med de utgångspunkter som här hämtats från den hermeneutiska filosofin. Praktiker kan heller inte kontrolleras fullt ut, vilket påpekats av bland andra Joseph Dunne (Dunne, 1997; Dunne, 2005). Men traderad ideologi kan ändå, genom att operera ”… behind our backs, rather than appearing as a theme before our eyes” (Ricoeur, 2008, s. 244; förf. övers.), ge handlandet en riktning genom att få det att framstå som meningsfullt och berättigat.

När perspektivet ska snävas in mot den praktik som det här är fråga om, det vill säga undervisning, leder ovanstående utgångspunkter till att flera av de resonemang som förts i de tidigare kapitlen i studien återigen aktualiseras. Urvalet av innehåll i undervisningen sker inom ramen för selektiva traditioner som legitimerar valet av vissa undervisningsinnehåll och som osynliggör möjligheterna att välja andra (se t.ex. Englund, 2005, s. 45-49; Westlin, 2000a; Östman, 1995, s. 63f). Det har också påpekats av olika författare att undervisning som praktik kan ses som fångad i spänningar mellan olika ideologiskt och utbildningsfilosofiskt impregnerade uttolkningar av skolans samhälleliga syfte och roll (Carr & Hartnett, 1996, s. 20-26; Englund, 2005). Dessa uttolkningar – de betydande och väldokumenterade progressivistiska strömningar som länge funnits i den svenska grundskolan (se Lundgren, 1979, s. 83ff) kan anföras som exempel – kan antas finnas traderade på olika sätt i praktiken.

Det som också kringgärdar handlandet i undervisningspraktiken är olika typer av uttryck för utbildningspolitiska strävanden efter kontroll över vad som sker i undervisningen. Det som i Lindensjö och Lundgren (2000) benämns som ideologisk styrning, det vill säga styrning av undervisningens mål, innehåll och resultat (s. 25f), innefattar de krav, erbjudanden och begränsningar som finns formulerade i läroplanen (Forsberg & Wallin, 2006a; Forsberg & Wallin, 2006b), men även styrning genom olika slags utvärderingar som till exempel skolinspektioner (a.a.; se även Lindgren, Hult, Segerholm & Rönnberg, 2012). Den förda utbildningspoliti-

ken kan stå i konflikt med delar av innehållet i de traditioner som i nuet finns närvarande i undervisningspraktiken, men ska inte ses som väsensskild från vad som ryms inom begreppet tradition. Skolans traditioner kan nämligen också betraktas som ”avlagringar” av den utbildningspolitik som förts under tidigare epoker (Lundgren, 1979).

Den undervisningspraktik i samhällskunskap som här studeras kan alltså anses vara ideologisk i kraft av att äga rum i en politiskt impregnerad kontext. Den är dessutom ideologisk genom sitt innehåll. Den handlar om något, och utifrån det existentialontologiska antagande som den här studien utgår från måste undervisningsinnehållet förstås utifrån en spänning mellan legitimering och kritik. Den sociala världen kan inte gestaltas neutralt i förhållande till denna spänning, eftersom människan aldrig fullt ut kan separera det normativa från det faktiska i de sociala sammanhang som hon ingår i (Taylor, 2004).

Det som i den här delen av studien är i fokus kan liknas vid vad som av bland andra Tomas Englund benämns *meningserbjudande*. Englund menar att undervisning ska ses som en social handling med moralisk innebörd, med moraliska konsekvenser, och som innehållande ett erbjudande av mening (Englund, 1997). Det är alltså vad som erbjuds i undervisningen som studeras här. Det innebär bland annat, att elevernas tolkning och tillägnande av meningserbjudandet faller utanför studiens ramar. Däremot antas eleverna, i konsekvens med den syn på undervisningspraktik som redovisats ovan, delta i gestaltningarna av de samhällsbilder som meningserbjudandet utgörs av. Vid redovisningar, under diskussioner och i dialoger med lärarna presenterar eleverna utsagor om den sociala världen som här betraktas som delar i meningserbjudandet. Detta innebär emellertid inte att eleverna på egen hand kan peka ut vad som ska betraktas som legitim kunskap. I de situationer då kunskapstillägnandet sker genom tolkning är villkoren för detta tillägnande till stora delar formulerade av andra än eleverna själva (se Lundgren, 1979; Bernstein, 2000). Sålunda studeras meningserbjudandet här som bestående av dels de samhällsbilder som gestaltas i undervisningen och dels de villkor för kunskapstillägnandet som formuleras.

I och med att de samhällsbilder som studeras här gestaltas i en praktik av det slag som beskrivits ovan, går det att dra en slutsats av betydelse för utformningen av den metodologi som använts i denna del av studien. Tolkningar av undervisning som en ideologisk praktik kan inte göras utifrån ett snävt individperspektiv. De gestaltningar av den sociala världen som görs i undervisning kan liknas vid sammanflöden av mening från olika formuleringskällor: läromedel, lärarledda genomgångar, elevers redovisningar, dialoger mellan elever och mellan lärare och elever,

för att nämna några. Perspektivet är här alltså holistiskt snarare än individualistiskt (Patton, 2002, 58ff).

Som avslutning på detta avsnitt ska en kort erinring om att begreppet innehåll förekommer i texten i två betydelser göras: Dels talas det om *undervisningsinnehåll*. Det som då avses är de tematiska indelningar av innehållet som undervisningspraktiken utgår från. Ekonomi är ett undervisningsinnehåll, liksom politik. Dels används även begreppet *kunskapsinnehåll* i texten. Detta betecknar, med en definition lånad från Englund (1990), ett "teoretiskt avgränsat relationellt innehållsområde" (s. 21). De samhällsbilder som kan uttolkas i undervisningen, och de bilder av differentieringen i det sociala rummet som framträder i dem, ska ses som delar av ett kunskapsinnehåll. Begreppen undervisningsinnehåll och kunskapsinnehåll kan alltså sägas beteckna två olika nivåer i det som skildras här, där den ena nivån är deskriptivt empirisk och den andra är analytisk.

Det handlar om något

Utifrån studiens syfte är det i första hand innehållet i undervisningen som här betraktas som intressant. Det innebär inte att undervisningens former och de skeenden i vilka gestaltningarna äger rum är ointressanta. Som vi kommer att se längre fram i kapitlet antas sådana aspekter ha stor betydelse för de villkor under vilka meningserbjudandena äger rum, eftersom de samhällsbilder som gestaltas i meningserbjudandena legitimeras genom vad som i Bernstein (2000) benämns som *inramning*. Men det innebär att de urval som gjorts inför studierna av undervisningspraktiken i första hand skett utifrån överväganden som har att göra med vad denna undervisning handlar om.

Det sociala rummets differentiering kan inte förväntas utgöra något undervisningsinnehåll i sig. Det finns inget i de ämnestraditioner som finns belagda i litteraturen eller i de äldre styrdokumenten (se ovan, kapitel tre) som kan ses som skäl för att anta att så skulle vara fallet. Inte heller i de styrdokument som här tolkats i mer systematisk mening återfinns någon gestaltning av det sociala rummets differentiering som ett samlat och integrerat undervisningsinnehåll. Möjligen kan vissa aspekter av den sociala rumsligheten – som till exempel genus och vad som i läroplanen benämns som kulturell mångfald – identifieras som specifika undervisningsinnehåll. Det har här därför bedömts som mer rimligt att anta att differentieringen i det sociala rummet gestaltas som ett kunskapsinnehåll i relation till och inom ramarna för de undervisningsinnehåll som utgör undervisningspraktikens tematiska byggstenar. Så frågan om vad den studerade undervisningspraktiken ska handla om är därför primärt en fråga om vilka undervisningsinnehåll som bedömts som intressanta att studera i relation till det kunskapsinnehåll som egent-

ligen är i fokus i studien. Frågan har besvarats med hjälp av resultatet från dokumentstudien.

Det som främst tagits fasta på i den bild som framträder vid tolkningen av kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 är den spänning eller tvetydighet som kan sägas finnas mellan å ena sidan det sociala rummets differentiering formulerat som ett erbjudande och å andra sidan samma rumslighet formulerad som ett krav. Som vi kunde konstatera finns det flera olika undervisningsinnehåll som enligt kursplanen på olika sätt *kan* relateras till differentieringen i det sociala rummet. Det finns också krav på att andra innehåll *ska* sättas i samband med olika aspekter av social differentiering. Denna spänning är central i åtminstone två avseenden. Dels återfinns den i bildens själva centrum, i och med att formuleringarna i kursplanen innehåller referenser till inte bara en utan flera av de skillnadsdimensioner som social differentiering kan sägas vara en sammanfattningsbeteckning på. Den välkända begreppstriaden socioekonomisk bakgrund, genus och etnicitet återkommer på flera ställen i kursplanen och kommentarmaterialet. Dels innefattar spänningen också två traditionellt tunga undervisningsinnehåll i samhällskunskap: politik och ekonomi. Förhållanden och skeenden inom politiken kan enligt vad som kunnat uttolkas i kursplanen gestaltas som en kamp mellan olika intressen i det sociala rummet. Politik omfattas därmed av ett erbjudande om att sättas i samband med differentieringen i det sociala rummet. Ekonomi omfattas å andra sidan av ett tydligt formulerat krav på att bli relaterad till samma slags differentiering.

Det är således politik och ekonomi som valts ut som de undervisningsinnehåll som ska studeras närmare i den här delen av studien. Syftet med att studera hur dessa undervisningsinnehåll behandlas i undervisningspraktiken är dock att tolka de samhällsbilder som gestaltas med avseende på hur differentieringen i det sociala rummet framträder i dem.

Två fall i en flerfallstudie

Studien av undervisningspraktiken i samhällskunskap är utformad som en flerfallstudie innehållande två fall[56]. Det går att peka på flera skäl till att just denna slags utformning valts. För det första är den kunskap som efterfrågas i studiens syfte kvalitativ till sin karaktär, och i litteraturen om fallstudier beskrivs sådana studier som just kvalitativa. I Yin (2009) hävdas att fallstudier möjliggör förståelsen av komplexa sociala fenomen: de tillåter forskaren att ”… retain the holistic and mea-

[56] Den uppmärksamme läsaren torde i några av de missiv som här återfinns som bilagor lägga märke till att fallen från början var tänkta att bli tre till antalet. Av praktiska skäl uteslöts emellertid ett av dessa.

ningful characteristics of real-life events" (s. 4). Enligt Simons (2009, s. 21) är syftet med fallstudier att generera djupförståelse av ett speciellt ämne, ett program, en policy, en institution eller ett system. Och i Stake (1995, s. 1ff; 2006, s. 1ff), slutligen, där fallstudiers kvalitativa karaktär beskrivs som allra tydligast och mest konsekvent, framhålls att komplexiteten hos ett enskilt fall – det unika hos fallet – är vad som gör fall intressanta att studera.

För det andra är det möjligt att avgränsa de undervisningsinnehåll som valts ut med hjälp av dokumentstudien som just fall. Undervisningen i SO-ämnena är vanligtvis organiserad i enheter som är tematiskt och tidsmässigt avgränsade från varandra. Sådana enheter går under flera olika namn: arbetsområden, teman och projekt, för att nämna några. Undervisningen är också vanligen organiserad i sociala enheter – de kan kallas klasser, handledar- eller mentorsgrupper – som äger en beständighet över tid. Utifrån den beskrivning som ges i Stake (2006) kan ett fall utgöras av ett arbetsområde eller ett undervisningstema: "A case is a noun, a thing, an entity; it is seldom a verb, a particle, a functioning. Schools may be our cases – real things that are easy to visualize, however hard they may be to understand. Training modules may be our cases – amorphous and abstract, but still things, whereas 'training is not'." (Stake, 2006, s. 1). Simons ger oss ytterligare belägg genom att framhålla att avgränsningen av ett fall har såväl en social och rumslig dimension som en tidsdimension (Simons, 2009, s. 29ff). I den här studien har två fall avgränsats med utgångspunkt i två olika undervisningsinnehåll. Det första fallet handlar om politik och studeras i två handledargrupper (totalt 30 elever) i årskurs 8. Under tre veckor i september 2014 utgör dessa två handledargrupper en arbetsenhet medan de läser ett tema om val och partier. Det andra fallet handlar om samhällsekonomi och studeras i en klass i årskurs 9 som från slutet av februari till mitten av april 2014 läser ett arbetsområde om något som i det använda läromedlet givits namnet "Samhällets pengar" (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012). I båda fallen är det undervisningsinnehållet – organiserat som ett tema respektive som ett arbetsområde – som utgör själva fallen. Men det går också att avgränsa fallen rumsligt, socialt och i tid, eftersom de äger rum på specifika skolor, i specifika elevgrupper och under begränsade tidsperioder.

För det tredje kan valet av utformning motiveras utifrån den roll som i fallstudiesammanhang tillskrivs kontexten. Kontext är en term som betecknar det sammanhang i vilket skeenden äger rum. I den här studien är sådana sammanhang centrala, eftersom möjligheterna att förstå undervisning som gestaltning av ideologi ligger i att undervisningspraktiken äger rum i sammanhang som är politiska. Kontextens betydelse för förståelsen av den mening som kan uttolkas i ett fall beskrivs av framför allt Stake (1995, s. 16f; 2006, s. 12). En kontext kan sägas vara flerdimensionell. Stake menar att den kan vara historisk, men även bland annat politisk

och kulturell. Kontextens betydelse ligger i första hand inte i att den förklarar ett fall i kausal mening, utan snarare i att den utgör en slags bakgrund för förståelsen av fallets mening (Stake, 2006, s. 12). De båda fall som här studeras kan förstås mot bakgrund av en kontext som utgörs av de selektiva traditioner som utvecklats historiskt inom samhällskunskapsämnet, av de mönster som kunnat uttolkas i styrdokumenten och av vissa mönster i den kollektiva sociala förståelse som utvecklats i moderna västerländska samhällen. Kontexten kan därmed sägas motsvara en del av den sociohistoriska analys som utgör ett av de moment som ingår i det analytiska ramverk som används i studien som helhet. Nödvändigheten av att belysa kontexten korresponderar sålunda mot den av Thompson (1990) formulerade nödvändigheten av att analysera den sociohistoriska bakgrunden till ideologiska gestaltningar. Denna belysning ska emellertid inte göras här, utan sker i det kapitel som följer närmast efter de båda kapitel som innehåller framställningar av fallen. Möjligheterna att relatera vad som kan uttolkas i respektive fall till relevanta delar av den latenta kontexten bedöms bli större på det sättet.

De här båda fallen har valts för att de tillsammans fångar in den spänning mellan det sociala rummets differentiering som ett erbjudande respektive som ett krav som kunnat uttolkas i styrdokumenten. Fallen är alltså avgränsade utifrån utgångspunkter som kan betecknas som läroplansteoretiska. Enligt Yin (2009) kan fallstudier med fördel utformas utifrån explicita teoretiska utgångspunkter. Yin intar här en position som skiljer sig från den betoning på det enskilda fallet och dess partikulariteter som kan uttolkas hos Stake (1995, 2006). I Yins beskrivning är fallstudier *instrumentella* snarare än *intrinsikala*, medan det omvända förhållandet kan sägas gälla hos Stake. Skillnaderna mellan en instrumentell och en intrinsikal fallstudie ska dock inte uppfattas dikotomiskt. Fallstudier är teoriinformerade och genomförda med specifika syften samtidigt som de också kan ses som uttryck för ambitioner att fånga in vad som kännetecknar de specifika fallen.

Utifrån ovanstående kan den här studien dock kallas för en *instrumentell flerfallstudie*. Kunskapsintresset är styrt av teoretiska antaganden och vissa på förhand formulerade forskningsfrågor, och detta har fått bestämma villkoren för studiet av fallen i sig och de partikulariteter som de uppvisar (se Stake, 1995, s. 3). Detta instrumentella intresse för de ingående fallen kan också sägas karaktärisera flerfallstudier generellt, eftersom intresset i sådana i första hand är riktat mot vad som av Stake benämns *the quintain*. Termen betecknar "… an object or phenomenon or condition to be studied" (Stake, 2006, s. 6; förf. övers.). De ingående fallen är alltså *fall av* något, och det är detta något som termen *quintain* står för. Även i den här studien är de båda fallen fall av något, nämligen *gestaltningen av samhällsbilder i undervisningspraktik i samhällskunskap och hur differentieringen i det sociala rummet*

framträder i dessa bilder. Det är alltså om detta som de båda fallen egentligen handlar.

Insamling av data

Forskaren är en del av den värld som studeras. Detta antagande följer av de hermeneutiska utgångspunkter som formulerats i den här studien. Antagandets giltighet gäller inte minst inför och under empiriska studier. När en forskare befinner sig i en pedagogisk praktik är det i enlighet med detta ofrånkomligt att en påverkan på det som studeras sker. Dessutom tolkar forskaren alltid de iakttagelser, utsagor, yttranden, texter, med mera, som bedöms som relevanta för att besvara de forskningsfrågor som formulerats. Tolkningen är ontologiskt närvarande under alla led i forskningsprocessen (From & Holmgren, 2000). Det vore därför mer berättigat att tala om produktion av diverse förtolkade fenomen i stället för, som i rubriken ovan, ”insamling av data”. Att termen datainsamling ändå valts här ska alltså inte ses som en markering av de ontologiska och epistemologiska utgångspunkterna i studien. Det handlar i stället om en strävan efter att använda en term som kan ses som vedertagen och som refererar till delar av forskarpraktiken som är bekanta för läsaren. Det handlar även om att förenkla terminologin, eftersom vissa data som tolkats i studien – som till exempel läromedel och skrivna planeringsdokument – just samlats in snarare än att ha producerats av forskaren. Frasen ’dataproduktion och datainsamling’ har tett sig som omotiverat klumpig för att fånga in det som här ska beskrivas.

I det här avsnittet beskrivs insamlandet av de data som tolkats i studiens två ingående fall. Avsnittet inleds med en redogörelse för urvalet av de skolor, lärare och elevgrupper som figurerar i de två fallen, och för hur samtycke har erhållits av de människor som deltar i den praktik som studerats. Därefter beskrivs de utgångspunkter som formulerats för insamlandet av data, vilka typer av data som bedömts som relevanta för studien, hur själva datainsamlandet gått till och för de verktyg som konstruerats för att användas under datainsamlandet.

Urvalet av skolor, lärare och elevgrupper

Valet att konstruera de båda fallen runt undervisningsinnehåll är inte det enda till vilket motiven hämtats från resultatet av dokumentstudien. I framför allt den nu gällande kursplanen i samhällskunskap kan ett progressionsmönster uttolkas, som innebär att det differentierade sociala rummet ska upplåtas framför allt för eleverna i grundskolans högre årskurser. Den spänning mellan de erbjudanden och de krav som finns formulerade i kursplanen kommer tydligast till uttryck i det centrala innehållet för årskurserna sju till nio. Insamlandet av empiriska data har därför ägt rum i den samhällskunskapsundervisning som äger rum i dessa årskurser.

De båda fallen har studerats på två olika skolor. De är båda belägna i stadsmiljö i samma kommun. I detta avseende kan urvalet karaktäriseras som ett tillgänglighetsurval, eftersom kommunens geografiska läge gjort det möjligt att genomföra fallstudierna inom ramen för dagpendling. De båda skolorna uppvisar skillnader med avseende på huvudmannaskap. Den skola där fall A äger rum är en friskola som funnits sedan 2001, och som drivs av en ideell förening. Den skola där fall B äger rum är en kommunal skola, vars geografiska upptagningsområde förändrats flera gånger under den senaste tioårsperioden genom sammanslagningar av olika skolenheter.

I urvalet av de deltagande lärarna har rektorerna på de båda skolorna varit behjälpliga. Ett missiv i form av ett e-postmeddelande skickades till rektorerna, med en begäran om samtycke till att studera undervisningspraktiken i samhällskunskap på de aktuella skolorna. I detta presenterades den pågående studien och syftet med att förlägga en del av den i undervisningspraktiken på skolorna. Löfte gavs även om att skolor, lärare och elever skulle avidentifieras i studien. I detta meddelande ombads rektorerna även att komma med tips på lärare som de såg som lämpliga att delta i studien (se bilaga 1). Rektorerna blev därefter uppringda och gav sitt samtycke muntligt. De gav då även förslag på lärare som de bedömde vara lämpliga att delta. Detta skedde i januari 2014. Med tanke på att innehållet i undervisningen och inte lärarna utgör analysobjekt i studien, bedömdes valet av erfarna och trygga lärare, som hade varit svårare att göra utan rektorernas medverkan, ha fördelar. Förhoppningen var dels att sådana lärare skulle vara mer positivt inställda till att delta i studien, och att detta sålunda skulle innebära en fördel ur ett tillgänglighetsperspektiv, och dels att lärarna genom att vara trygga i praktikerrollen inte skulle bli alltför störda av att en utomstående observatör var närvarande.

De lärare som på detta sätt föreslogs av rektorerna var på skola A den lärare som här går under benämningen A2, och lärare B på skola B. Även med dessa togs kontakt genom att ett missiv i form av ett e-postmeddelande skickades till dem. I detta presenterades den pågående studien och syftet med att förlägga en del av densamma i den undervisningspraktik i vilken lärarna var verksamma. De ombads att ge sitt samtycke till att delta, och även här gavs löfte om att skolor, lärare och elever skulle avidentifieras i studien (se bilaga 2). I båda fallen gav lärarna samtycke till att delta i studien. På skola A skedde detta vid ett avtalat möte på skolan, där förutom A2 även två andra SO-lärare, A1 och A3, deltog. De gav då sitt samtycke till att delta i forskning under ett tema om politik som skulle genomföras i årskurs åtta i samband med riksdagsvalet senare samma år. Lärare B gav i ett telefonsamtal sitt samtycke till att delta i forskning när hon genomförde ett arbetsområde i samhällsekonomi i årskurs nio senare under samma vårtermin.

Under vårterminen 2014 genomfördes besök i de elevgrupper som skulle beröras av studien. De informerades då om studien och om syftet bakom att de var tänkta att delta i den. Vid besöket på skola A, där de aktuella eleverna var under 15 år, skickades ett informationsbrev med begäran om samtycke till elevernas deltagande i studien hem till vårdnadshavarna (se bilaga 3). Lärarna på skolan var därefter behjälpliga med att samla in de talonger på vilka vårdnadshavarna gav sitt skriftliga samtycke. I de elevgrupper på skola A som deltagit i studien har vårdnadshavarna till samtliga elever givit sitt samtycke. Vid besöket på skola B, där samtliga berörda elever hade fyllt 15 år, gav eleverna efter att ha blivit informerade om studien och om frivilligheten att delta i densamma sitt samtycke i muntlig form. Ett informationsbrev skickades dessutom hem till vårdnadshavarna (se bilaga 4). Ingen vårdnadshavare hörde av sig med synpunkter eller frågor.

Urvalet av lärare och elevgrupper har alltså varit underordnat i första hand valet av undervisningsinnehåll och i andra hand valet av skolor. Även valet av de perioder då data samlats in kan ses som underordnat i sammanhanget. Data till de i studien ingående fallen har samlats in från slutet av februari till mitten av april 2014, då arbetsområdet i samhällsekonomi genomfördes av lärare B och hennes elever i årskurs nio, och under tre veckor i september samma år, då temat om riksdagsvalet genomfördes i årskurs åtta på skola A.

Insamlandet av data

Enligt vad som hävdas i Stake (1995) eftersträvas i kvalitativa fallstudier en ökad förståelse av fallet. Forskningsfrågorna bör därför vara formulerade så att de ”… will direct the looking and the thinking enough and not too much” (a.a., s. 15). Det sista – ”inte för mycket” – handlar om den öppenhet för det oförutsedda som enligt Stake krävs för att det aktuella fallets unika särart ska kunna fångas in. Men i en instrumentell flerfallstudie som det här handlar om har forskningsfrågorna en dominerande roll före själva fallet. Frågorna – av Stake benämnda *issues* – är vad studien utgår från (a.a., s. 16). Detta är även i överensstämmelse med studiens hermeneutiska utgångspunkter. Framför allt Gadamer har skrivit om frågans centralitet och vikten av att upprätthålla en distans till det som studeras så länge det är möjligt för att tolkningen inte ska bli vad han kallar för ”naiv” (Gadamer, 2004, s. 305).

För att datainsamlingen ska bli frågestyrd har därför ett antal frågor formulerats med utgångspunkt i studiens problem och syfte. Dessa frågor kan liknas vid de *issues* som Stake skriver om, eftersom de inte ska förväxlas med frågor som kan besvaras med enkla beskrivningar av empirin. De frågor det handlar om är formulerade just för att fungera som utgångspunkter för datainsamlingen. Ett brett vetande om fallen och den *quintain* de ingår i har eftersträvats, och frågorna kan där-

för härledas från studiens teoridel. Utifrån dessa frågor har därefter andra frågor, mer möjliga att besvara direkt vid konfrontationen med empirin, formulerats. Slutligen har utifrån denna senare typ av frågor tagits ställning till vilka typer av data som bör samlas in.

Dessa i korthet beskrivna utgångspunkter för datainsamlandet finns samlade i figur 3 (se nästa sida). Figuren är utformad som en tabell innehållande tre kolumner. I kolumnen längst till vänster återfinns frågorna av den första typen, det vill säga de som fungerar som utgångspunkter för datainsamlandet. I kolumnen i mitten är frågor av en mer empirinära karaktär uppräknade. I kolumnen längst till höger, slutligen, anges *vad* som undersöks, det vill säga de delar av undervisningspraktiken som fokus riktas mot. Tabellen ska läsas från vänster till höger på varje rad för att det ska framgå hur respektive *issue* brutits ned i empiriska frågor och vart fokus riktats i undervisningspraktiken.

Figuren behandlas här i korthet för att demonstrera den systematik som präglat övervägandena om vilka typer av data som setts som relevanta och vilka datainsamlingsmetoder som kunnat komma i fråga. Innehållet i tabellen, som alltså formulerades före själva påbörjandet av datainsamlandet, har också legat till grund för utformningen av de verktyg för datainsamlandet som konstruerats. Tabellen kan ses som uttryck för en strävan efter att fånga in en så stor del av fallens komplexitet som möjligt och samtidigt behålla den orientering som måste anges av syftet i studien. Däremot ska inte de formulerade frågorna ses som forskningsfrågor i meningen att de alla besvaras i studien.

Med utgångspunkt i ovanstående har en rad olika typer av data samlats in. Det handlar om data om innehållet i och användningen av de läromedel som använts, innehållet i och utformningen av själva undervisningen och de kunskapskontroller som förekommit, skriftliga planeringar, scheman, bedömningsmatriser, elevernas skriftliga svar på undervisningsuppgifter, uppgifter om lärarnas och elevernas syn

Utgångspunkter (”issues”) (”Vad vill jag veta?”)	**Empiriska frågor (”Vad behöver jag få syn på?”)**	**Objektsnivå (”Vad ska jag titta på?”)**
Vad karaktäriserar den samhällsbild som framträder i undervisningen?	Vad innehåller undervisningen? Vilka sociala kategorier förekommer i undervisningen? Hur beskrivs relationerna mellan dessa? Hur beskrivs fördelningen av resurser? Konflikt och koncensus?	Innehållet i material/läromedel Innehållet i undervisningen (genomgångar, dialoger) Kunskapskontroll (vad efterfrågas?)
Hur produceras bilden?	I vilka former (arbetssätt, tidsåtgång, schema) sker undervisningen? Vad styrs av läraren? Vad har eleverna själva kontroll över? Hur annonseras kunskapskontrollen och vad annonseras den *som*? I vilka former sker kunskapskontrollen? Vilket material används? Hur används materialet?	Schemat. Lärarens planering. Undervisningen. Relationerna mellan lärare och elever. Kunskapskontrollen som utformad händelse. Användningen av material/läromedel i undervisningen.
Vad karaktäriserar den kunskapssyn som präglar undervisningen?	I vilka former (arbetssätt, tidsåtgång, schema) sker undervisningen? Vad styrs av läraren? Vad har eleverna själva kontroll över? Får elevernas förförståelse komma till uttryck i undervisningen? Används den som utgångspunkt i undervisningen? Vad annonseras kunskapskontrollen *som*? I vilka former sker kunskapskontrollen? Vilket material används? Hur används materialet? Vad syftar undervisningen till?	Schemat. Lärarens planering. Undervisningen som utformad händelse. Relationerna mellan lärare och elever. Kunskapskontrollen som utformad händelse och dess innehåll. Material/läromedel använt i undervisningen. Hur vill läraren karaktärisera undervisningen, dess innehåll och syfte? Hur vill eleverna karaktärisera undervisningen, dess innehåll och syfte?
Beröringspunkter med den utbildningspolitiska kontexten	Hur förhåller sig läraren till läroplanen vid planeringen av undervisningen? Har den senaste läroplansreformen fått några konsekvenser för planeringen av undervisningens innehåll och upplägg? I vilken mån påverkar andra kontrollinstrument, som t.ex. centrala prov i SO?	Läraren som informant. Skolledare som informant.
Skolan och klassen som kontext		SALSA Läraren som informant. Skolledare som informant. Hemsidor.
Klassifikations- och planeringskontext	Hur är undervisningen i SK klassificerad i relation till SO och lärarnas tjänstefördelning? Samplanerar lärarna undervisningen? Dyker frågor om resursfördelning, social differentiering och rättvisa upp i något annat innehållsligt sammanhang i SK? I SO?	Läraren som informant. Planeringsdokument. Eleverna som informanter.

Figur 3. Utgångspunkter för datainsamlandet.

på innehållet, uppgifter om hur undervisningen berörs av den utbildningspolitiska kontext som finns formulerad i läro- och kursplanen och som dessutom manifesteras genom exempelvis nationella prov, uppgifter om skolorna, uppgifter om vad eleverna läst om tidigare i de samhällsorienterande ämnena i allmänhet och i samhällskunskap i synnerhet, och uppgifter om hur planeringen av undervisningen går till.

En del av dessa data har funnits i skriftlig eller i annan färdigproducerad form. Det handlar framför allt om de läromedel som använts i undervisningen och som funnits tillgängliga via bibliotek och kommunens AV-central, men också om scheman, planeringar, bedömningsmatriser, prov, elevernas skriftliga arbeten[57], med mera, som tillhandahållits av lärarna. Dessa data har relativt enkelt kunnat samlas in.

Andra delar av datainsamlingen har emellertid varit mer arbetskrävande. Det handlar för det första om de observationer som gjorts av undervisningen i de båda fall som studerats. Under det tema om politik som utgör fall A har totalt 10 lektionstillfällen som varierat i längd mellan 45 och 120 minuter observerats. I det arbetsområde om samhällsekonomi som utgör fall B har 10 lektionstillfällen observerats. Dessas längd har varierat mellan 65 och 80 minuter. Under observationerna har en manual använts (se bilaga 5). Denna manual har konstruerats utifrån vissa av de empiriska frågor som nämns ovan i beskrivningen av utgångspunkterna för datainsamlandet och som finns återgivna i figur 3. Det handlar mer precist om de frågor som finns formulerade i mittkolumnen på de tre översta raderna i tabellen i figur 3, och som till största delen är riktade mot själva undervisningen. Observationsmanualen är indelad i tre delar: en del för anteckningar om den *samhällsbild* som gestaltas i undervisningen, en del för hur *gestaltningen* av denna bild går till, och en del för anteckningar om sådant som kan vara av relevans för den *kunskapssyn* som präglar undervisningen. De tre delarna är i sin tur indelade i ett antal anteckningsfält för olika aspekter av samhällsbilden, gestaltningen respektive kunskapssynen (se bilaga 5).

För det andra har data samlats in genom intervjuer. Dessa har i samtliga fall varit av ett slag som gör att de kan kallas semistrukturerade, eftersom de har genomförts med hjälp av intervjuguider som innehållit ett antal på förhand framtagna frågeområden med utrymme för improvisation från såväl intervjuare som respondenter (Bryman, 2008, s. 438). Förutom detta gemensamma drag har de varit av olika slag och, vilket framgår i figur 3, haft olika syften. De lärare som undervisat i de båda fallen har intervjuats för att deras syn på undervisningen och innehållet i denna ska kunna bli en del av det som tolkas i de båda fallen, men också för att de

[57] Dessa avidentifierades av lärarna innan tillgång gavs till dem.

bedömts kunna ge information om en del av de båda fallens kontext. De tre SO-lärare som undervisade i det tema som utgör fall A har undervisats i grupp vid ett tillfälle. Denna intervju kan karaktäriseras som fokusgruppsintervju, eftersom de deltagande lärarna hade möjlighet att interagera med varandra under samtalet och ta del av varandras yttranden medan samtalet pågick (se Patton, 2002, s. 385ff). Intervjun genomfördes samma dag som temat avslutades och varade cirka en timme. För denna intervju konstruerades en manual (se bilaga 6). Med lärare B som undervisade i det arbetsområde som utgör fall B har också en intervju genomförts. Denna intervju genomfördes cirka en vecka innan arbetsområdet avslutades och varade cirka 55 minuter. Den manual som användes vid intervjun återfinns i bilaga 7. Även elever har intervjuats vid två tillfällen. Dessa intervjuer har också handlat om innehållet i det tema respektive arbetsområde som studerats, och även dessa intervjuer kan karaktäriseras som fokusgruppsintervjuer. Under sista veckan av det tema som utgör fall A genomfördes en gruppintervju med sex elever i årskurs åtta. Denna intervju varade i cirka 30 minuter. Den intervjumanual som användes återfinns i bilaga 8. Under genomförandet av det arbetsområde som utgör fall B intervjuades fyra elever i grupp. Intervjun varade i cirka 25 minuter. Manualen till denna intervju återfinns i bilaga 9. De elever som deltog i de båda gruppintervjuerna hade anmält sig frivilligt efter att ha blivit informerade om syftet med intervjuerna, om att de skulle avidentifieras och att intervjuerna inte skulle innebära någon bedömning av deras prestationer. De intervjuer som nämnts hittills har transkriberats ordagrant.

Lärar- och elevintervjuerna har det gemensamt att de är gjorda med människor som deltagit i undervisningen i något av de båda fallen. Det har bedömts vara av intresse att ta del av hur lärarna och eleverna ser på undervisningens innehåll och former i respektive fall. Men förutom intervjuer med deltagare har även två intervjuer med rektorerna på de båda skolorna genomförts. Dessa intervjuer har gjorts främst för att de bedömts kunna ge information om de delar av kontexten till fallen som är specifika för respektive skola. En intervju med rektorn på skola A genomfördes i januari 2015, det vill säga några månader efter att övriga data som hör till det fallet samlats in. Intervjun varade i cirka 50 minuter. Manualen för denna intervju återfinns i bilaga 10. En intervju med rektorn på skola B genomfördes i slutet av datainsamlingsperioden på skola B, det vill säga i början av april 2014. Denna intervju varade i cirka 50 minuter. Den manual som användes vid intervjun återfinns i bilaga 11. De båda intervjuerna som gjorts med rektorerna har inte transkriberats. De har i stället lyssnats igenom varvid anteckningar har gjorts av det som bedömts vara relevant som information om respektive skola.

Forskningsetiska aspekter

I Schwandt (2000) förs ett resonemang om de moraliska dimensioner som ryms i att kunskapsteoretiska utgångspunkter innehåller bestämda synsätt på människor och människors handlande. I den här studien är det inte enskilda lärare och elever som är i fokus, som en följd av hur praktiker som undervisning kan betraktas utifrån de utgångspunkter som hämtats från hermeneutiken. Det kritiska kunskapsintresset är därmed inte i första hand riktat mot de enskilda aktörernas handlande, något som också kommunicerats till samtliga lärare och elever som deltagit i studien. Även elevernas vårdnadshavare har fått denna information (se bilagorna 1, 2, 3 och 4).

De etiska aspekterna av studiens genomförande kan i övrigt med fördel diskuteras utifrån det krav på individskydd som i Vetenskapsrådet (2011) presenteras som en överordnad forskningsetisk princip. Samtliga deltagare, och även elevernas vårdnadshavare, har informerats om vad studien syftar till och att det handlar om ett avhandlingsarbete i pedagogik. Denna information har kommunicerats såväl muntligt som skriftligt till de deltagande lärarna (se bilaga 2), muntligt till de elevgrupper som deltagit, och skriftligt till elevernas vårdnadshavare (se bilagorna 3 och 4). Även rektorerna på de båda skolorna har delgivits denna information (se bilaga 1). Vid samma tillfällen har deltagarna också informerats om att deltagandet måste vara frivilligt och bygga på deras informerade samtycke, och att alla deltagare i studien avidentifieras i materialet. Samtliga deltagare har samtyckt till att delta i studien på dessa grunder. När det handlar om de elever som inte fyllt 15 år har deras vårdnadshavare givit skriftligt samtycke.

Samtycke är emellertid svårt att erhållas en gång för alla. Ibland uppstår situationer då samtycket måste omförhandlas. Det kan handla om att forskaren vill sitta ned och lyssna på ett gruppsamtal mellan några elever, eller om ett önskemål om att få spela in en intervju som ska genomföras. Forskarens närvaro i ett klassrum innebär ständiga krav på omdöme i de situationer som kan uppstå. (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 219ff). Vid sådana tillfällen har de berörda deltagarna tillfrågats och givit sitt samtycke muntligt.

Valet att dokumentera observationerna genom anteckningar ska också ses som ett hänsynstagande till de människor som medverkat i studien. Forskarens närvaro i undervisningen innebär alltid i en mening en störning (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 63-96). Inför datainsamlingarna i de båda fallen gjordes därför bedömningen att bild- och ljudinspelningar av skeenden i klassrummen skulle innebära en ytterligare störningsfaktor för de inblandade lärarna och eleverna.

Ytterligare en etisk aspekt som måste behandlas följer av studiens teoriinformerade karaktär. Det som sker och sägs i undervisningen kommer att tolkas med teoretiska begrepp som utgångspunkt. I ett etiskt perspektiv innehåller detta en uppenbar risk för att de deltagande lärarnas och elevernas röster förvrängs för att passa in i ett teoretiskt schema. Detta kan sägas anknyta till resonemangen i Pendlebury och Enslin (2002, s. 63ff) och Bridges (2002, s. 78-86). I båda dessa artiklar diskuteras, utifrån skilda utgångspunkter, problemet med hur man ska undvika att tvinga in respondenters röster i ett universalistiskt schema och hamna i en position som kan ses som kulturimperialistisk. Även i Thompson (1984) behandlas frågan, och diskussionen utmynnar i ett krav på att forskning aldrig får legitimeras utifrån att forskarens tolkning påtvingas de deltagande. Thompsons föreslagna lösning går ut på att en ideologikritiskt orienterad forskning utifrån hermeneutiska utgångspunkter endast kan legitimeras genom att de deltagande erkänner dess legitimitet (s. 200ff). En återkoppling av tolkningarna av de båda fallen har sålunda skett genom att de deltagande lärarna fått läsa igenom utkast till kapitlen tio och elva och uppmanats att ge kritiska synpunkter på innehållet. Inga sådana synpunkter har emellertid inkommit.

Tolkningen

I det här avsnittet beskrivs hur tolkningen av de data som samlats in har gått till. Texten är uppbyggd med utgångspunkt i det metodologiska ramverk som använts. Det innebär att avsnittet inleds med en kort tillbakablick på de huvuddrag i detta ramverk som redan presenterats. Därefter följer beskrivningar av vart och ett av de tre momenten i ramverket och de analytiska verktyg som använts för dessa.

Kort erinran om det metodologiska ramverket

Det metodologiska ramverk som använts i denna del av studien är detsamma som i dokumentstudien. De ontologiska och epistemologiska utgångspunkterna är hämtade från den hermeneutiska filosofitraditionen, och den metodologi som valts utgör en tillämpning av Ricoeurs texter. Förutsättningar för att tolkningen ska kunna genomföras från en kritisk distans skapas genom vad Ricoeur kallar ”objektifierande moment” (Ricoeur, 2008, s. 121-139). Ramverkets mer precisa utformning har hämtats från Thompson (1990), där tolkningen beskrivs som bestående av tre faser eller moment. Det första av dessa moment utgörs av en formell eller diskursiv analys. Detta moment tar fasta på att ”något sägs om något”, och analysen går ut på att svara på *hur* detta ”något om något” sägs (s. 284). Det andra momentet utgörs av en sociohistorisk analys, vars syfte är att rekonstruera de sociohistoriska villkoren för den gestaltning som tolkas. Det tredje momentet, slutligen, är själva det tolkande och syntetiska moment då den aspekt av världen som den tolkade

gestaltningen handlar om framträder framför ”texten”.[58] De verktyg som valts ut för dessa moment är delvis andra här än i dokumentstudien, eftersom det tolkade denna gång är något annat än läroplansdokument. Det är dessa analytiska verktyg som beskrivs här.

Det formella momentet

De analyser som faller under det formella momentet i den tolkning som gjorts av de två fallen i studien behandlar hur själva samhällsbilderna gestaltas. I Thompson (1990) kallas detta moment även för ”diskursivt” (s. 284), och med detta signaleras att de verktyg som används behandlar vad som är internt för ”diskursen” eller det som ”sägs” i olika former. Flera olika verktyg har använts för sådana analyser av de data som samlats in om de två fallen i studien. Två skäl har framför andra tagits i beaktande vid valet av dessa verktyg. Det första av dessa skäl har att göra med datamaterialets mångskiftande karaktär, och innebär att typen av data har fått avgöra vilken analysmetod som valts. I analyserna av läromedel har exempelvis en distinktion gjorts mellan text av ett argumenterande slag och text av mer narrativ karaktär, vilket har lett till att olika slag av textanalys använts. Det andra skälet handlar om vad som varit praktiskt möjligt. Eftersom inspelningar av ljud och bild inte gjorts i klassrummen, har mycket av det som sagts under lektionerna inte kunnat analyseras som text.

De överväganden som gjorts har lett till att tre distinkta ”metoder” använts. Det handlar för det första om argumentationsanalys av samma slag som tillämpas i dokumentstudien (se kap fyra). Argumentationsanalys har använts när det handlat om läromedelstexter och annat textmaterial som använts i undervisningen, och där det kunnat konstateras att dessa texter varit av ett argumenterande slag, samt där så varit praktiskt möjligt för att analysera innehållet i lärarledda muntliga genomgångar. Analysen, som innebär att texten eller det sagda bryts ned i argumentationskedjor där påståenden (*claims*) och argument (*data*) identifieras, går ut på att lyfta fram de outtalade förutsättningar (*warrants*) som kan uttolkas bakom argumentationen (Toulmin, 2003, s. 87-134; se även Boréus & Bergström, 2005).

För det andra har det kunnat konstateras vid studiet av datamaterialet att vissa textavsnitt i de tryckta läromedlen och framställningar i audiovisuella läromedel har återgivit tidsliga skeenden och varit befolkade av mänskliga aktörer, och alltså varit av ett berättande slag. Dessa delar av materialet har analyserats som narrativ. Enligt Paul Ricoeur är narrativ gestaltningar av människors vardagliga erfarenhet av praxis, där aktörer utför handlingar som underförstår mål och motiv (Ricoeur,

[58] För mer detaljerade beskrivningar av det metodologiska ramverket och dess utgångspunkter hänvisas till kapitel fyra.

1984, s. 54-76; jfr Czarniawska, 2004, s. 6-12; Bruner, 1991, s. 7). Analysen av dessa delar av materialet har framför allt tagit fasta på två aspekter av vad som enligt litteraturen karaktäriserar narrativ. Dels innebär själva den narrativa formen att praxis framställs som motivdriven och därmed ges en rationell framtoning (Ricoeur, 2004, s. 54-76), och dels innehåller narrativ en slags ordning – en syntagmatisk struktur – där händelser ordnas sekventiellt för att kunna förstås i ett tidsligt förlopp (ibid.). Denna syntagmatiska struktur kan förstås som bestående av ett antal element. Det första av dessa element utgörs av ett tillstånd av jämvikt, som narrativ i allmänhet utgår från. Det andra elementet utgörs av en störning av den initiala jämvikten. Denna störning ger sig också till känna för de aktörer som befolkar narrativet, och detta tillkännagivande är det tredje av de element som ingår i den syntagmatiska strukturen. Därpå följer det fjärde elementet, som innehåller en kamp för att återställa det förlorade jämviktstillståndet. Narrativen avslutas i allmänhet med att ett nytt tillstånd av jämvikt uppnåtts (Todorov, 1990, s. 27-38). I den kamp för att återställa jämvikten som utgör det fjärde elementet i den syntagmatiska strukturen går det dessutom i allmänhet att identifiera krafter som verkar till fördel för aktörerna (”goda krafter”) respektive motverkar deras strävanden (”onda krafter”) (Brune, 2004, s. 46; se även Fiske, 1988, s. 128-148).

För det tredje har en del data analyserats genom att enkla tematiska kategoriseringar har utförts. Här handlar det om innehållet i elevers skriftliga reflektioner och observationsanteckningar från muntliga redovisningar, som kategoriserats för att mönstren i materialet ska framgå. Även innehållet i skriftliga instruktioner som delats ut till eleverna har kategoriserats. Vid kategoriseringarna har intern homogenitet och extern heterogenitet eftersträvats, det vill säga varje kategori har gjorts sammanhängande och begriplig och samtidigt möjlig att skilja från de övriga (Patton, 2002, s. 465f).

En mer utförlig beskrivning som i detalj innehåller redogörelser för exakt vilka delar av datamaterialet som analyseras med hjälp av vart och ett av de olika verktygen har bedömts vara alltför utrymmeskrävande för att återfinnas här. I stället har skildringarna av de båda fallen (kapitel tio och elva) utformats så att det framgår löpande i texten vilka typer av data som använts och hur dessa analyserats.

Det sociohistoriska momentet

Den sociohistoriska analysen handlar som redan nämnts om de villkor under vilka undervisningens gestaltningar av samhällsbilder äger rum. I och med att analysen här görs inom ramen för en flerfallstudie, aktualiseras därmed relationen mellan de båda fallen och de kontexter som de ingår i. Villkoren antas nämligen ges såväl i själva undervisningen, det vill säga inom ramarna för respektive fall, som i det som kan förstås som undervisningens kontext.

Som verktyg för att fånga in de villkor som formuleras i själva undervisningen har här begreppet *inramning* använts. Inramning är ett begrepp vars betydelse formulerats av Basil Bernstein, och som refererar till kontrollen av kommunikation i pedagogiska relationer mellan till exempel lärare och elever. Mer precist, och av större relevans för den analys som görs här, beskriver Bernstein inramningen som de medel genom vilka pedagogiska budskap görs *legitima*. Inramning handlar om vem som kontrollerar vad, och kan analyseras som fem olika aspekter av relationerna mellan lärare och elever. Det handlar om urvalet av det som ska kommuniceras, ordningsföljden i det som kommuniceras, kommunikationens tempo, det vill säga den takt i vilken eleverna förväntas tillägna sig det som kommuniceras, de kriterier som formuleras för vad som kan kommuniceras, det vill säga vad som pekas ut som legitim kunskap, och slutligen kontrollen över undervisningens sociala bas. Där läraren har den uttryckliga kontrollen över ovanstående fem saker är inramningen stark. Där eleverna däremot innehar en skenbar kontroll över kommunikationen kan man med Bernstein tala om en svag inramning. (Bernstein, 2000, s. 11ff).

Inramningsbegreppet är i Bernsteins texter del i en större teoribildning, och tillsammans med begreppet klassifikation länkat till samhälleliga förhållanden relaterade till makt och arbetsdelning. Här används det emellertid utan sådana kopplingar, något som också är möjligt enligt Bernstein själv (Bernstein, 2000, s. xvi-xvii). De olika aspekterna av inramning används för att ge svar på hur de gestaltade samhällsbilderna görs legitima i undervisningen.

Den del av den sociohistoriska analysen som handlar om olika aspekter av fallens kontext görs i form av en diskussion om vad som kan ses som en latent kontext till undervisningen i samhällskunskap. Tre olika dimensioner av denna behandlas: läroplanen som kontext till de båda fallen, de selektiva urvalstraditioner som utvecklats i ämnet samhällskunskap, och dominerande mönster i den moderna sociala förståelsen i samhället.

När fallet öppnar sig framför datamaterialet

En grundsats inom den filosofiska hermeneutiken är att en tolkning aldrig kan beskrivas fullt ut som summan av de ingående proceduriella delarna (se Gadamer, 2004). Tolkningen innehåller alltid element som undflyr systematiken, vilket också erkänns i Thompsons beskrivning av det metodologiska ramverk som används här. Då ”världen” – här representerat av vart och ett av de båda fallen – öppnar sig framför ”texten” – det vill säga datamaterialet – är heller inget ”moment” i bemärkelsen att det är avgränsat i tid (Ricoeur, 2008, s. 121-139; jfr. Stake, 1995, s. 71ff). Det syntetiska momentet representeras här av den mening som har uttolkats i de

båda fallen med utgångspunkt i de formella och sociohistoriska analyserna, och hur dessa uttolkningar slutligen har fixerats i form av text.

Skildringarna av de båda fallen och deras kontexter

Som avslutning på detta kapitel ska några ord formuleras om utformningen av texten i kapitlen tio, elva och tolv. I kapitel tio och elva skildras fall A respektive fall B. Kapitlen ska läsas som presentationer av tolkningarna av de samhällsbilder som gestaltas i undervisningen, hur differentieringen i det sociala rummet framträder som ett undervisningsinnehåll i dessa samhällsbilder, och hur deras legitimitet villkoras i undervisningen. I kapitel tolv förs ett resonemang om hur fallen kan tolkas i ljuset av de sociohistoriska mönster som här betraktas som latent kontext till de båda fallen.

Kapitel tio och elva är utformade för att kommunicera den mening som uttolkats i respektive fall. De båda fallen är olika, vilket lett till att även utformningen av de båda kapitlen kommit att bli olika. I kapitel tio är texten utformad för att visa hur en specifik typ av samhällsbild gestaltas i undervisningen och legitimeras genom inramningen av denna. I kapitel elva har två typer av samhällsbilder kunnat uttolkas. Framställningen i kapitlet är utformad för att dels visa vad som karaktäriserar dessa bilder, och dels hur den starka legitimering som görs av den ena av bilderna även villkorar den andra bildens legitimitet. För att möjliggöra detta är skildringen av fall B uppbyggd kring två ”mini-fall” (Stake, 2006, s. 4, 6) eller ”inbäddade fall” (Yin, 2009, s. 46ff), som genom att betraktas som varandras kontexter i fallet också kan ses som delar av varandras förståelsebakgrunder.

Eftersom kunskapsintresset i flerfallstudien kan ses som instrumentellt utifrån syftet och de teoretiska utgångspunkterna, är den mening som uttolkats i de båda fallen starkt beskuren jämfört med de faktiska skeenden som beskrivs i de båda kapitlen. De skildringar som återfinns i kapitlen tio och elva fångar därför inte in hela den komplexitet som kunnat observeras i undervisningen och som finns dokumenterad i datamaterialet. Fallen är i stället återgivna som fall av gestaltningen av samhällsbilder i undervisningspraktik i samhällskunskap och hur differentieringen i det sociala rummet framträder i dessa bilder, det vill säga av den *quintain* som formulerats för flerfallstudien.

Vidare är texten i kapitlen tio och elva formulerad för att kunna innehålla de ”fylliga beskrivningar” [*thick descriptions*] som behövs för att tolkningarna ska kunna framstå som transparenta för läsaren (Geertz, 1973b). Med transparens avses här i huvudsak två saker: att det ska framgå vilka utsagor eller motsvarande som de är baserade på, och att läsaren ska få veta vilken analysmetod som använts i varje enskilt fall.

KAPITEL 10. ETT TEMA OM POLITIK

Det första fallet handlar om undervisning om politik. Det riktar därmed uppmärksamheten mot ett ämnesinnehåll som är väl etablerat i ämnet samhällskunskap. I det huvudbetänkande som avgavs av 1946 års skolkommission omtalas det med frasen ”… folkstyrets institutioner och problem” (SOU 1948:27, s. 36), och i grundskolans tidiga läroplaner rubriceras det som ”huvudlinjerna i det svenska samhällets politiska organisation” (Lgr 62; Skolöverstyrelsen, 1962, s. 242f) respektive ”huvudlinjerna i det svenska samhällets politiska liv (Lgr 69; Skolöverstyrelsen, 1969a, s. 182). Politik har även i litteraturen beskrivits som ett centralt innehåll i ämnet (Kristiansson, 2014).

I den kursplan i samhällskunskap som återfinns i den nu gällande läroplanen för grundskolan, Lgr 11, är ”Beslutsfattande och politiska idéer” ett av de fem kunskapsområden som det centrala innehållet i ämnet delats in i (Skolverket, 2011b, s. 201ff). I den analys av kursplanen som gjorts här har vi kunnat konstatera en intressant spänning i hur innehållet i detta kunskapsområde ska gestaltas i undervisningen: Å ena sidan beskrivs det politiska livet som ett system med en underliggande rationalitet, där konflikter kan härledas till skilda idéer och synsätt. Vi har här kallat denna bild av politiken för rationalistisk (se kapitel sju). Å andra sidan innehåller kursplanen även ett *erbjudande* om att politik kan gestaltas såsom situerad i ett differentierat socialt rum, och därmed som en kamp mellan olika sociala intressen: ”Det kan […] problematiseras i samband med *skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande* i kunskapsområdet ’Samhällsresurser och fördelning’” (Skolverket, 2011a, s. 30; kursiv. i orig.). Denna konstaterade spänning ska ses som en bakgrund till det här fallet.

Fallet möter oss på en friskola i en svensk stad. Vi kan för enkelhetens skull kalla den för skola A. Där genomfördes under tre veckor i september 2014 ett ämnes- och årskursövergripande temastudium benämnt ”Riksdagsvalet 2014”. Själva riksdagsvalet inföll i slutet av den andra av dessa tre veckor, så temat påbörjades före och avslutades efter valet.

Skola A drivs av en ideell förening. Den har funnits i drygt ett decennium. Från början tog den emot elever i årskurserna 6 till 9, men sedan ett par år tillbaka innefattar verksamheten även årskurserna 4 och 5. Dessa håller till i en separat men intilliggande byggnad, men är ofta i huvudbyggnaden för att ha till exempel ämnen som musik, teknik, slöjd och bild. Totalt går cirka 340 elever på skolan. Årskurserna 6 till 9 omfattar 60 elever vardera, medan något färre finns i fyran och femman. Enligt skolans rektor tar skolan emot elever från hela kommunen och även i några fall från en av grannkommunerna. Det som förenar alla elever är att

de går på skolan till följd av ett aktivt val som en gång gjorts av deras föräldrar och att de i de flesta fallen fått stå i kö i många år för en plats (undantagen är de elever som fått plats genom så kallad syskonförtur). ”Kön är lång”, säger rektorn (Rektor A, 2015-01-23).

I var och en av årskurserna på skolan är eleverna indelade i fyra så kallade ”handledargrupper”. I de fyra högre årskurser som på olika sätt genomför temat om riksdagsvalet ingår 15 elever i varje handledargrupp. I det fall som avgränsats för den här studien ingår två handledargrupper i årskurs 8. De går under beteckningarna 8:1 och 8:3. Dessa båda handledargrupper genomför temat tillsammans, och bildar alltså en slags arbetsenhet under tre veckor. Det hindrar inte att de vid vissa tillfällen även under denna tid delas upp i sina handledargrupper. I de båda grupperna går totalt 17 flickor och 13 pojkar.

Av de totalt 31 lärarna på skolan undervisar tre i samhällsorienterande ämnen. I vanliga fall, när den del av undervisningen som inte hör till något tema pågår, har dessa olika samhällsorienterande ämnen. I temat om riksdagsvalet deltar de emellertid alla tre i undervisningen. Vi kan kalla dessa lärare för A1, A2 och A3.

A1 har varit lärare sedan 1992. Hon är utbildad som lärare i årskurserna ett till sju, men arbetade under de första åren i såväl årskurserna sju till nio som fyra till sex. Hon har sedan dess också läst fristående kurser i religion och statsvetenskap. Sedan 2001 jobbar hon på skola A. Hon har alltså varit med från starten.

A2 tog sin lärarexamen 2009. Hon är utbildad som lärare i grundskolans senare år, med religion som huvudämne. Hon har också läst historia, geografi och samhällskunskap i varierande omfattning. Hon har arbetat på skola A sedan 2011.

A3 är utbildad gymnasielärare i samhällskunskap, historia, religion och svenska. Han tog sin lärarexamen 2004, och jobbade först några år i gymnasieskolan. Därefter var han en tid på en högstadieskola i en grannkommun innan han fick jobb på skola A.

Skola A har alltsedan starten varit inriktad på det man kallar temabaserad undervisning. Under den förra läroplanen, Lpo 94, lästes det mesta i form av teman: ”Från början hade vi alltid tema. Teman gick in i varandra, så på ett läsår hade vi kanske tio teman. Nu är det fyra teman per läsår eller per årskurs.”, berättar A1 (Gruppintervju, 2014-09-19). Ett tema är på den här skolan alltid ämnesövergripande. Oftast ingår tre ämnen, men det förekommer också att två eller fyra olika ämnen samarbetar i ett tema (ibid.). I det tema som handlar om riksdagsvalet ingår endast två ämnen. Förutom samhällskunskap deltar svenskämnet, och två lärare i

svenska undervisar eleverna vid ett antal tillfällen under de tre veckor som temat pågår. Ansvarsfördelningen mellan ämnena är i grova drag att samhällskunskapen ansvarar för det innehållsliga medan svenskan tränar eleverna i retorik och presentationsteknik.

Under de tre veckor som temat pågår deltar 8:1 och 8:3 – var för sig eller tillsammans – i ett antal olika aktiviteter. Det som kan sägas vara den centrala aktiviteten är ett grupparbete, där eleverna studerar vad de åtta riksdagspartierna intar för ståndpunkter i fyra på förhand utvalda politikområden: skolan, jobben, migrationen och miljön. Eleverna i de båda handledargrupperna arbetar då tillsammans i åtta mindre grupper. Varje grupp studerar ett av de åtta partierna. Detta sker under längre (105-120 minuter) så kallade ”arbetspass”. Dessutom hålls lärarledda genomgångar om de åtta riksdagspartiernas uttryckta syn på de fyra politikområdena, och en lärarledd genomgång där partierna relateras till olika politiska ideologier. Vid samtliga genomgångar, samt vid de lektioner i svenska då eleverna går igenom retorik och presentationsteknik, är de båda handledargrupperna skilda åt.

Grupparbetet avslutas med en muntlig presentation, där grupperna presenterar de olika riksdagspartierna för eleverna i årskurs 7. Detta sker under ett lektionspass på 75 minuter. Därefter hålls ett ”val”, där sjuorna röstar på de olika grupperna. Valet följs upp av en valvaka.

De andra årskurserna – från sexan och uppåt – arbetar också med teman som på olika sätt knyter an till riksdagsvalet under dessa veckor. Fredagen närmast före riksdagsvalet hålls ett skolval på skola A. Moderaterna får överlägset flest röster i detta val, följda av socialdemokraterna och miljöpartiet.

Enligt lärarna själva finns flera syften bakom temat. Dels vill de att eleverna ska få kunskaper om hur det går till i ett riksdagsval, men de säger också att de vill att eleverna ska få kunskaper om själva partierna och vad dessa ”står för” i frågor inom de utvalda politikområdena (A1, gruppintervju 2014-09-19). Så anger de ytterligare ett syfte:

> A3: Sen tänker jag också att det finns liksom ett lite större syfte också i just det här att vi har ju ett uppdrag att forma demokratiska medborgare, och jag tror mycket av det här att man genomför till exempel ett skolval och försöker göra det så likt verkligheten som möjligt, att det liksom är ett led i det. Det är ju en form av, ja, ritual eller vad man ska säga. Att nu är det här nånting kollektivt som alla ska göra, det är så här det går till, och jag tror att det verkligen är en jättebra uppgift att göra för att säkerställa ett högre valdeltagande i framtiden för dom här generationerna. Dom har fått prova att göra det en gång nu när dom är tolv, tretton, fjorton år, och har fått delta i det här,

för det är ju nånting kollektivt, och det presenteras valresultat, man är delaktig liksom i nånting. Jag tror att det kan skapa bättre förutsättningar för att man röstar även i framtiden. Så att jag tror att just det här att det finns med som en del också, just det här att medverka till att vi får ut demokratiska medborgare i samhället.
A2: Och skapa ett samhällsintresse, känner jag. (Gruppintervju, 2014-09-19)

Demokratifostran genom kollektivt deltagande, skulle detta tredje angivna syfte kunna sammanfattas som.

Efteråt – när redovisningarna av grupparbetet är genomförda, när sjuorna röstat på de olika grupperna i åttan, när valvakan hållits och en segrare utropats bland de åtta grupperna – finns bland SO-lärarna en misstanke om att temat har varit "rörigt". Lärarna har haft många bollar i luften samtidigt, och de har varit tvungna att sköta samplaneringen med svensklärarna allt eftersom frågetecken dykt upp. Temat har ju infallit tidigt under terminen, så att "… det har kanske inte funnits tiden till att [---] hunnit prata så mycket om vad det är man vill ha ut av de olika ämnena… och så att det liksom inte kolliderar på nåt sätt i hur uppgifterna är upplagda, i och med att det är flera ämnen som ska vara med i själva bedömningen", säger A3 (Gruppintervju, 2014-09-19). Men de är långt ifrån eniga i frågan: "Jag tror inte att åttorna har upplevt det rörigt, det är nog mest vi… För dom har ju varit ganska klara med vad dom ska göra. Kanske dom har sagt en annan sak, givetvis, att dom tycker det är jätterörigt, men jag tycker att dom ju har varit med på tåget, liksom.", svarar A2 (ibid.).

För en utomstående tolkare framstår temat som långt ifrån rörigt. Det vi ska ta del av på de följande sidorna är en skildring av hur undervisningen om politik genom att ges en stark och tydlig *inramning* ger legitimitet åt en viss typ av samhällsbild. Vad som kännetecknar denna bild och hur den relateras till det sociala rummets differentiering kommer att visa sig efterhand under framställningen.

Undervisningens inramning och innehåll

Vi ska här börja med att resonera om ordningsföljden i det som sker under temat. Denna kontrollaspekt ger oss dels en bra deskriptiv överblick över vad som sker under de tre temaveckorna, eftersom den tillåter en kronologisk skildring av de olika aktiviteterna. Men ordningsföljden är också betydelsefull som just kontrollaspekt, genom att vad som sker i början av temat ger eleverna signaler om vad som är viktigt att ta med sig till de aktiviteter som ska inträffa senare. Genom ordningsföljden får det innehållsurval som görs i början av temat betydelse för vilka kriterier som kan sägas gälla för vilken kunskap som ska uppfattas som legitim. Efter att ha tagit del av ordningsföljden ska vi alltså rikta fokus mot urvalet, för att därefter ingående granska den aspekt av inramningen som här bedömts som central,

nämligen kriterierna. Även aspekter av vad som av Bernstein benämns undervisningens sociala bas och dess tempo kommer att kopplas till resonemanget om legitim kunskap. Avslutningsvis kommer fallet att sammanfattas med avseende på vad den gestaltade samhällsbilden betyder i spänningen mellan legitimering och kritik.

Ordningsföljd och innehållsurval

Ordningsföljden i vilken de olika aktiviteterna under temat sker är styrd av lärarna. Det är de som lämnat in önskemål om hur schemat ska se ut under de tre veckor som temat pågår. Schemat har därefter lagts av rektor tillsammans med en lärare som har tid för administration inlagd i tjänsten. Eleverna har inte medverkat i planeringen. Lärarna beskriver själva sina och elevernas roller i denna process:

> Intervjuaren: Är eleverna på nåt sätt delaktiga i planeringen? Observera att det är ingen värdering i frågan. Jag är bara nyfiken.
> A1: Väldigt lite, tycker jag…
> A2: Ja…
> A1: Alldeles för lite!
> Intervjuaren: Alldeles för lite?
> A1: Jaa! För vi har ju tittat utifrån centralt innehåll, och sen tittar vi på vilka ämnen som passar ihop, och så funderar vi på uppgifter, hur vi ska lösa… att vi ska få ihop det här. Och sen… så presenteras det för eleverna, och så ska dom lösa det. Och det är ju också lite att det här… vi måste ju planera i tid liksom och veta att vi får med allting. Det här tycker jag är en jättebrist! (Gruppintervju 2014-09-19)

Ordningsföljden mellan de lärarledda genomgångarna, elevernas egna arbete i grupper och den avslutande redovisningen är alltså genomtänkt och planerad. De lärarledda genomgångarna om partiernas syn på de fyra utvalda politikområdena – skolan, jobben, migrationen och miljön – inleder således temat. Så långt det är schematekniskt möjligt hålls dessa genomgångar under den allra första temaveckan. Varje handledargrupp deltar i fyra lärarledda genomgångar, en för vart och ett av de fyra politikområdena.

I slutet av den första veckan infaller det första av de arbetspass under vilka eleverna arbetar med sitt grupparbete om partierna. Även under den andra veckan infaller två sådana arbetspass, och under den tredje och sista veckan ett. Däremellan arbetar de också med grupparbetet på svenskan. Genomgångarna har alltså inletts innan eleverna börjar arbeta själva, och de har också därigenom fått fingervisningar om vad deras arbete förväntas handla om.

Var och en av grupperna får också en lärarledd genomgång om politiska ideologier. Denna infaller i början av den andra temaveckan. Eleverna kan då relatera den kunskap de tillägnat sig om riksdagspartierna under genomgångarna och under starten av sitt eget arbete i grupper till tre manifesta politiska ideologier som presenteras under genomgången.

I slutet av den andra veckan hålls ett skolval två dagar före det ”riktiga” riksdagsvalet. På torsdagen under den tredje veckan redovisar grupperna sina respektive partier för eleverna i årskurs sju under ett lektionspass på 75 minuter. På fredagen samma vecka avslutas temat med en ”valvaka”, då resultaten från sjuornas röstning på de olika grupperna presenteras. I samband därmed hålls även en utvärdering.

I och med att det är lärarna som kontrollerar ordningsföljden av de olika aktiviteterna under temat är alltså inramningen i detta avseende stark. Som vi ska se har ordningsföljden betydelse för flera av de andra aspekterna på inramning. Genom ordningsföljden kommer nämligen det innehållsurval som lärarna gjort även att fungera som kriterier för vad som betraktas som legitim kunskap inom ramen för temat.

Lärarna har gjort flera *innehållsurval* inför och under genomförandet av temat. De har gjort ett initialt urval som därefter följer med genom hela temat, i och med att de valt ut de fyra politikområdena skola, jobb, migration och miljö. Dessa politikområden ställs i centrum under såväl de lärarledda genomgångarna som under elevernas grupparbete och i förlängningen under redovisningarna. Vi tar därför del av hur lärarna motiverar detta urval:

> Intervjuaren: Varför blev det just dom här fyra kunskapsområdena då, alltså politikområdena skola, jobb migration och miljö?
> A1: Ja, alltså, det är det som känns mest aktuellt för eleverna. Skolan, dom går i skolan. Dom funderar på betyg och dom funderar på Björklunds utspel om ordningsbetyg och ska vi inte ha betyg alls, och vad säger vänstern om det här. Det är deras verklighet.
> A2: Och det är en stor valfråga i år.
> A1: Ja, det också. Miljö är också deras verklighet. Det är dom som ska ta över.
> A2: Och en stor valfråga. Det är det vi…
> A1: Ja. Arbete är också nånting som är en valfråga och verklighet. Dom kommer ut sen. Sen skulle jag vilja ha haft lite mer om skatter, för jag tycker att det är… men samtidigt så… allting avspeglas ju på nåt sätt i skattetänket.
> A3: Mmm.

> A1: Man kan inte diskutera skola och arbete utan att få in ett skattetänk, så jag tycker den frågan ska vara viktig. Men det är ju mitt samhällsintresse som ligger där… [skrattar] på nåt sätt, men det är också en stor fråga. (Gruppintervju 2014-09-19)

I det som här sägs av lärarna kan en strävan efter att knyta an undervisningsinnehållet till vad som är närvarande i elevernas egen tillvaro uttolkas. Vi får med andra ord se en glimt av en kunskapssyn där elevernas förförståelse tillmäts betydelse. Men här finns också uttryck för en anpassning av undervisningsinnehållet till vad som är aktuellt i valrörelsen (”Och det är en stor valfråga i år.”), och för vad som kan ses som en rationalistisk motivering (”… allting avspeglas ju på nåt sätt i skattetänket”). Motiven förefaller alltså ha flera olika utgångspunkter.

Lärarna har också gjort ett urval genom att välja ut de partier som ska studeras under temat. Det handlar om de åtta riksdagspartierna: Vänsterpartiet, Socialdemokraterna, Miljöpartiet, Folkpartiet, Centerpartiet, Kristdemokraterna, Moderaterna och Sverigedemokraterna. Detta urval får bland annat till följd att Feministiskt initiativ hamnar utanför de ramar som ställs upp för eleverna, något som torde vara av direkt betydelse för gestaltningen av den sociala rumslighetens närvaro i politiken. Lärarna får därför motivera även detta:

> Intervjuaren: Ni gjorde ju en avgränsning här, nu kommer jag in på en grej, ni gjorde ju en avgränsning här om att det här temat skulle handla om de åtta partierna som är med i riksdan…
> A1, A2: [unisont] Mmm.
> Intervjuaren: … och inte några andra. Hur motiverar ni det?
> A1: Just att det är riksdagspartierna.
> A2: Annars blir det ju för stort. Alltså det kan ju bli hur många partier som helst.
> A3: Ja.
> Intervjuaren: Men FI till exempel hamnar utanför.
> A2: Mmm! Ja, det är ju för att dom inte är med i riksdan. Hade det varit förra året… eller hade det varit förra valet hade vi inte haft med SD heller. (Gruppintervju 2014-09-19)

Även här går det att skönja en anpassning av innehållet till vad som betraktas som politikens realiteter. Det är partiernas eventuella representation i riksdagen snarare än politikens relation till olika intressen i det sociala rummet som fått tjäna som urvalskriterium.

Lärarna – framför allt A3 – har också gjort urvalet av innehållet i de genomgångar som hålls om vart och ett av de fyra politikområdena. Under dessa genomgångar sammanfattas vad som valts ut som relevant kunskap om de åtta partierna i ett

antal punkter. Den lärare som håller respektive genomgång redogör för detta muntligt med hjälp av Powerpointbilder. Innehållet i dessa exemplifieras i figur 4. Powerpointbilderna har kopierats upp och delas ut till eleverna i början av respektive genomgång.

Bild 1.

Vänsterpartiet • Ta bort vinstintresse ur skolan. • Statlig styrning av skolan. • 6000 nya lärare. • Betygsomdöme från åk 9.	[logotyp] [bild på Jonas Sjöstedt]
Socialdemokraterna • Mindre klasser, fler lärare och speciallärare. • Sommarskola om mål ej uppnås.	[logotyp] [bild på Stefan Löfvén]

Bild 2.

Miljöpartiet • Högre lön till lärare. • Högskolebehörighet på alla program. • Mer resurser och arbetsro.	[logotyp] [bild på Åsa Romson och Gustav Fridolin]
Centerpartiet • Friskolor, fritt skolval och elevpeng ökar konkurrensen. • Karriärtjänster för lärare.	[logotyp] [bild på Annie Lööf]

Bild 3.

Folkpartiet • Betyg från åk 4. • 10-årig grundskola. • Sommarskola för högstadiet. • Fler idrottstimmar.	[logotyp] [bild på Jan Björklund]
Moderaterna • Tydligare koppling mellan arbetsliv och skola. • Kraftigare åtgärder mot mobbning, för studiero.	[logotyp] [bild på Fredrik Reinfeldt]

Bild 4.

Kristdemokraterna • Tidiga stödinsatser för elever i behov. • Starkare samarbete mellan föräldrar och skola. • Ordningsomdöme. • Mer utrymme för praktiska, estetiska ämnen.	[logotyp] [bild på Göran Hägglund]
Sverigedemokraterna • Återförstatligande av skolan. • 10-årig grundskola. • Betyg från åk 4. • Satsningar på skolmat.	[logotyp] [bild på Jimmie Åkesson]

Figur 4. Innehållet i Powerpointbilder använda vid genomgångarna om politikområdet ”Skola”.

Som synes är det partiernas uttryckta ståndpunkter inom politikområdet som presenteras. Detsamma gäller även urvalet av innehåll inom de tre övriga politikområdena. A3 har enligt egen utsaga använt sig av i första hand partiernas egna hemsidor som källor för att kunna göra detta urval:

> A3: Ja, jag har ju framför allt utgått från deras egna sidor. Fast bara för att hålla det… alltså försöka hålla det så faktabetonat som möjligt… Om man ska… alltså, det är ju alltid just det här med källkritiken kring partiernas egna hemsidor, men samtidigt… alltså, om man ska göra en sån här typ av uppgift där man vill ha svar på hur dom ställer sig i olika frågor så är det ju… så kan det vara svårt att hitta andra källor, alltså om man vill ha tydliga svar liksom. (Gruppintervju 2014-09-19)

Hur lärarna använder och kommenterar detta innehållsurval kommer att behandlas längre fram, när vi kommer fram till avsnittet om kriterier.

Arbetsområdet om riksdagspartierna omges av en ideologisk ram. Denna visas upp för eleverna dels under genomgångarna om de olika politikområdena, och dels också i en särskild genomgång om tre manifesta ideologier: socialism, konservatism och liberalism, som A1 håller i början av den andra temaveckan. Det är värt att notera att det innebär ett urval i sig att presentera just en ideologisk ram för eleverna, eftersom det finns alternativ till en sådan ram. Att sätta in partipolitiken i ett socialt rum är exempel på ett sådant alternativ.

Även inom denna ram av manifesta politiska ideologier har det gjorts ett urval, i och med att det är just socialism, konservatism och liberalism som A1 går igenom. Riksdagspartierna relateras under hennes genomgång till dessa ideologier. Urvalet av ideologier motiveras så här:

> Intervjuaren: Sen var ni väldigt noga med, under dom här genomgångarna, och ni hade ju faktiskt en separat genomgång om det här med att förankra dom här partierna ideologiskt.
> A1: Mmm.
> Intervjuaren: Nån slags ideologisk bakgrund. Då hade ni valt ut tre, socialism, liberalism, konservatism.
> A1: Ja.
> Intervjuaren: Inte andra. Inte ekologism…
> A2: Men vi nämnde ju dom. I alla fall jag gjorde det…
> Intervjuaren: … feminism, nationalism…
> A2: Det drog jag lite grand.
> A1: Ja, lite grand. Men inte mycket.
> Intervjuaren: … fascism…
> A1: Inte alls, tror jag att jag nämnde det på min…
> A2: Jag pratade också om fascismen…
> Intervjuaren: Men hur motiverar ni att det här med socialism, liberalism och konservatism är det som… det är heller inte kritik, jag vill bara…
> A1: Nej, jag tänker mer, eftersom jag undervisar i historia, och historiskt så tar man ju upp dom här tre ideologierna, och då känns det som att då gör man en liten win-win där [svårtydbart]…
> A2: Och sen är det ju dom som tas upp i läroplanen också.
> A1: Ja.
> A2: Dom tre ideologierna… (Gruppintervju 2014-09-19)

Det A1 hänvisar till här – ”… och historiskt tar man ju upp dom här tre ideologierna…” – är vad hon ser som en vedertagen urvalspraxis i ämnet historia. Socialism, konservatism och liberalism är de tre ideologier som presenteras i historieundervisningen, och genom att knyta an till vad eleverna känner till därifrån hoppas hon kunna skapa förutsättningar deras förståelse (”… och då känns det ju som att man gör en liten win-win där…”). A2, å sin sida, kan sägas problematisera den tolkning som ligger bakom intervjuarens frågor, i och med att hon framhåller att hon visst lyft fram fler ideologier än de tre nämnda under sina genomgångar om de olika politikområdena.

Under merparten av de lärarledda genomgångar som observeras är undervisningen informativ och saklig. Det är tydligt att lärarna eftersträvar en slags ideologisk balans mellan de olika ståndpunkter som får komma till uttryck. Lärarna bemödar sig också om att inte röja sina egna politiska preferenser. Detta diskuteras av A1 och A3 under ett arbetspass som äger rum under den andra temaveckan. På en fråga om huruvida man som lärare ska tillåta sig att uppge sina egna politiska preferenser för eleverna uppger båda att de inte avslöjar sin politiska hemvist. De skäl de anger är två: För det första framhåller A1 att eleverna ska kunna lita på att vad man som lärare säger stämmer. För det andra menar A3 att om eleverna känner till lärarens politiska preferenser kommer de att tro att allt som läraren säger ska kopplas till dessa.

Det går alltså att här uttolka en strävan efter att göra undervisningen politiskt värdeneutral. Men det sker också ett undantag från detta, och det gäller den lärarledda genomgång som handlar om partiernas syn på migration. Här föregås presentationen av de olika partiernas ståndpunkter av en slags bakgrund om vad migration innebär och orsakerna till att människor är på flykt. Genom denna bakgrund situeras politiken i en konfliktfylld värld. I bakgrunden påstås bland annat att det råder en ”samsyn” bland sju av de åtta riksdagspartierna i ”den här typen av frågor” [det vill säga politiska frågor som rör migration och migrationspolitik] (A3, 2014-09-11, med 8:3). Eleverna får också veta att ”vi lever i en orolig värld” och att ”det är svårt att ta in vad krig innebär” (ibid.). Läraren framhåller Ukraina, Ghaza och Afrika som exempel på områden där det pågår konflikter, och slår fast: ”De här konflikterna påverkar hela världen.” (ibid.). De globala flyktingströmmarna framhålls för att ge perspektiv på det som eleverna kan erfara på nära håll: ”Till Europa är det ett mycket litet fåtal som lyckas ta sig.” (ibid.). Läraren pekar också på motiv bakom migrationen som kan sägas vara universellt mänskliga: ”Människor vill skapa en bättre framtid för sig själva och sina barn.” (ibid.).

Bakgrunden kan sägas ge svar på frågan om varför människor flyttar. Men den kan också tolkas som ett försök att legitimera en generös asylpolitik, och en ut-

gångspunkt är i så fall den ”samsyn” på migrationsfrågor som påstås råda mellan sju av åtta riksdagspartier. En sådan tolkning kan ge en antydan till en förklaring till det undantag från den annars rådande strävan efter politisk värdeneutralitet som görs i genomgången om politikområdet migration. Detta politikområde betraktas av lärarna som extra ideologiskt laddat, och deras strävan efter ideologisk neutralitet kommer här i konflikt med vad de uppfattar som innehållet i skolans demokratifostransuppdrag. Denna tolkning kan ses som rimlig ifall man betraktar ovanstående i ljuset av vad som yttras av lärarna under en gruppintervju. De får då en fråga som handlar om ifall de förändrat sitt sätt att arbeta med val och partier efter den senaste läroplansreformen. Detta leder till en längre diskussion om hur de i sin undervisning ska förhålla sig till den politiska agenda som företräds av Sverigedemokraterna:

> A2: Ja, inte just läroplansreformen. Jag var ju med och undervisade faktiskt om partier, sist, men, nää, den största skillnaden tycker jag är, det är faktiskt, men det har väl inte med det här att göra, men jag kan säga det ändå, det har med SD att göra. Innan så var inte dom med i riksdan, och då kunde man hålla en helt annan ton kring dom, upplevde jag, än nu, för nu är dom ett riksdagsparti.
> Intervjuaren: Hur tänker du nu?
> A1: [skrattar]
> A2: Ja, jag kunde vara mer kritisk själv som lärare. Alltså jag kunde ta upp dom som man gör med dom andra partierna som är mindre, typ SPI, Piratpartiet… Vad har vi mer? Svenskarnas parti… alltså man kunde vara kritisk på ett annat sätt kände jag. Men det har inte med det här att göra…
> Intervjuaren: Men det är intressant!
> A2: Det är en reflektion, därför att jag känner att shit, nu är dom ett riksdagsparti, nu måste man behandla dom som ett riksdagsparti, men egentligen är dom ju inte som dom andra riksdagspartierna.
> A1: Ja, fast det påverkar ju också, men det är väl våran… personliga åsikt att… vi har ju också tyckt att partierna inför 2010 skulle få komma, ja det var ju riksdagspartierna, och då begränsade man urvalet av dom partier som får komma till skolan. 2014 sa vi, nej vi tar hand om informationen själva. Vi bjuder inte in riksdagspartierna, och då har det att göra med vilka partier som sitter i riksdagen. Alltså jag säger att det är så för min del.
> A2: Ja, jag säger själv det, att det har blivit problematiskt, eftersom man ska vara objektiv.
> A1: Vilket ju i sig är helsjukt!
> A3: Mmm.
> A1: Men jag lutar mig mot det där du började med [vänder sig till A3], att vi fostrar demokratiska medborgare…
> A2: Ja, faktiskt.

A1: Men det är ju min tolkning av Sverigedemokraterna, att dom inte är fullt ut demokratiska.
A2: Jomen, min med.
A1: Och det blir ju fel!
A3: Mmm.
Intervjuaren: Men det är intressant, det du säger, att när ett parti har nått maktens tinnar , då…
A2: Ja!
Intervjuaren: … i bemärkelsen att dom kommit in, då förtjänar dom den respekten, att man inte ska vara kritisk mot dom.
A2: Jo, men kritisk är man ju mot alla partier, givetvis, men det är lättare att vara kritisk mot SD. Så jag måste ju vara neutral. Jag vill ju inte att mina personliga åsikter ska lysa igenom.
A1: Nä det är ju…
A2: Med nåt parti, med inget parti vill jag det, och det brottas jag med nog som det är, kring mina ideologiska… sånt jag tycker är självklart, liksom. Jag har svårt att avgöra vad är det självklara och vad… men det är väl därför jag inte är samhällslärare heller [skrattar]. Jag har svårt att dra den gränsen, där mina, det som jag tycker är självklart, det som man faktiskt får yttra och det som inte, det är jättesvårt! (Gruppintervju, 2014-09-19)

Det uppfattade kravet på att vara ideologiskt neutral ("Så jag måste ju vara neutral. Jag vill ju inte att mina personliga åsikter ska lysa igenom"), som i grundskolans tidiga läroplaner benämndes som objektivitet, har alltså som en följd av Sverigedemokraternas politiska framgångar blivit problematiskt ("Men det är ju min tolkning av Sverigedemokraterna, att dom inte är fullt ut demokratiska."). Ideologineutraliteten är då svår att förena med demokratifostran, som de här lärarna uppfattar som ett av syftena med undervisningen.

Den bild som här tecknats av en stark inramning av undervisningen med avseende på urvalet av innehåll är inte helt entydig. Under de arbetspass då eleverna arbetar i grupper med de partier som tilldelats dem, har de en relativ kontroll över urvalet. De kan själva avgöra vad som är relevant att ta med i sina presentationer, bara de håller sig till sitt tilldelade parti och till de fyra politikområden som lärarna valt ut. I praktiken har emellertid lärarna även stått för en del av urvalet av källor till grupparbetet, eftersom de delat ut sammanfattningar i punktform av de fyra presentationerna av politikområdena. Det visar sig också vid redovisningen att flera av grupperna – de flesta – till stor del stödjer innehållet i sina presentationer på genomgångarna och de skriftliga sammanfattningarna av dessa. Det urval som lärarna gjort för de egna presentationerna har alltså omvandlats till *kriterier* för vad som inför eleverna framstår som den legitima kunskapen inom temat.

Kriterierna för legitim kunskap formuleras – lärarnas genomgångar

Kriterier är vad som pekar ut viss kunskap som legitim. Kriterierna kan sägas innebära en slags innehållsliga rågångar mellan vad som ska tas med respektive lämnas utanför. Vad som framför allt annat ska tas med i det här temat är partiernas ståndpunkter i olika frågor och deras argument för dessa ståndpunkter. Dessa ståndpunkter förankras framför allt i ett ideologiskt ramverk. När en pojke i åttan under ett gruppsamtal i slutet av de tre temaveckorna ombeds sammanfatta innehållet i temat, gör han det i form av följande tre nyckelord:

> P1: Ja, jag valde ideologier, valet och åsikter om partier.
> Intervjuaren: Varför just dom?
> P1: Ideologier, det var ju för att det var ganska mycket om det i början, och valet det var ju vad allting kretsade kring, och åsikter hos partier, det är ju det vi haft genomgångar om. Så vi har fått veta det. (Gruppintervju, 2014-09-17)

Temat handlar i en vidare mening om de politiska idéer som kommer till uttryck i svensk partipolitik på riksplanet. Dessa idéer hålls upp mot en bakgrund som också består av idéer. Det är en rationalistisk samhällsbild som pekas ut som relevant kunskap och därmed legitimeras. Därmed gestaltas kampen mellan olika politiska iéeer också som något som pågår utanför det differentierade sociala rum som samhället kan förstås som. Det vi närmast ska ta del av här är olika exempel på hur undervisningen pekar ut just en sådan rationalistisk bild som den legitima under det studerade temat.

De lärarledda genomgångarna infaller som redan kunnat konstateras tidigt under de tre temaveckorna. Under dessa genomgångar går lärarna igenom partiernas ståndpunkter inom de fyra utvalda politikområdena. Som utgångspunkter för genomgångarna fungerar de Powerpointunderlag som vi redan tagit del av. Längden på genomgångarna varierar mellan 45 och 65 minuter, och beror ytterst på när respektive lektionspass infaller under skoldagen. Genom att lärarna här undervisar en handledargrupp i taget är antalet elever endast 15 vid varje genomgång, och lärarna kan ha en lugn och avspänd dialog med eleverna om partiernas uttryckta ståndpunkter.

Vad som framgår vid en närmare studie av vad som händer under de lärarledda genomgångarna, är att undervisningen är inriktad på att eleverna ska förstå rationalerna bakom partiernas ståndpunkter. När lärarna går igenom och presenterar det urval av ståndpunkter som uttrycks på partiernas hemsidor, förklarar de samtidigt för eleverna hur partierna resonerar för att motivera dessa ståndpunkter. Det skulle ta alltför mycket utrymme i anspråk att här redogöra för allt som gås igenom under dessa lektioner, men några exempel är ändå på sin plats för att illu-

strera det mönster som uttolkats. Dessa exempel presenteras här i enlighet med den argumentationsanalytiska uppställning som använts tidigare i studien. De ståndpunkter (*claims*) som presenteras har hämtats från Powerpointpresentationerna, och formulerats om för att utgöra tydliga påståenden. Lärarnas förklaringar av partiernas ståndpunkter betraktas här som argument (*data*).

Den allra första dagen under temat håller A3 en genomgång om partiernas ståndpunkter inom politikområdet ”Skolan”. ”Statlig styrning av skolan”, lyder en av de punkter som i den använda powerpointpresentationen representerar Vänsterpartiets skolpolitik. Denna punkt kan omformuleras som ett påstående:

> Skolan bör styras av staten.

Som argument för denna ståndpunkt pekar Vänsterpartiet enligt A3 på ett av de problem som följer av att skolan idag faller under kommunernas ansvarsområde:

> I vissa kommuner, med låg arbetslöshet och bra ekonomi, kan man satsa mer pengar på skolan. (A3, 2014-09-01, med 8:3)

Argumentationen bygger här på en outtalad rättvisetanke, som vi kan känna igen från såväl Skollagen som läroplanen: utbildningen ska vara likvärdig i alla delar av landet.

Från en genomgång om riksdagspartiernas ståndpunkter inom politikområdet ”Jobben” har två exempel hämtats. Folkpartiet intar enligt vad som presenteras under genomgången bland annat följande ståndpunkt:

> Yrkesintroduktion med lägre lön bör införas.

När A2 förklarar resonemanget bakom ståndpunkten, gör hon det genom att presentera ett argument:

> Företagen ska ha råd att anställa fler yngre människor. Man kanske också hellre har en låg lön än ingen lön alls. (A2, 2014-09-04, med 8:3)

Den outtalade förutsättningen för att den här argumentationen ska kunna betraktas som giltig handlar främst inte om att lägre lön för ungdomar ligger i företagens intresse, utan om den ekonomiska rationalitet som antas ligga i att ungdomar har en lägre lön än andra. Företagen får genom att lönerna sänks möjlighet att anställa fler.

Under samma lektion som i det föregående exemplet uppges att såväl Folkpartiet som Centern har synpunkter på utformningen av Lagen om anställningsskydd:

> Turordningsreglerna i LAS bör förändras.

A2 utvecklar denna ståndpunkt genom ett argument, som formuleras som en problematisering av ett motargument:

> LAS innebär i och för sig ett skydd för de anställda, men gör det samtidigt svårare för yngre att etablera sig på arbetsmarknaden. (A2, 2014-09-04, med 8:3)

Påpekandet om att LAS innebär ett skydd för anställda utgör här vad som i Toulmin (2003) kallas för *rebuttal*, det vill säga ett argument *mot* den ståndpunkt som anförs i påståendet. Motargumentet relativiseras emellertid genom det sätt på vilket det formuleras (”i och för sig”), och det därpå följande argumentet för den anförda ståndpunkten framställs därigenom som giltigt. Även här finns ett underliggande antagande om att den presenterade ståndpunkten kan förklaras utifrån en ekonomisk rationalitet.

Ett antagande om en ekonomisk rationalitet finns också som en förutsättning för en argumentation som kan uttolkas i ett resonemang om en av Centerpartiets ståndpunkter inom kunskapsområdet ”Migration”. Ståndpunkten lyder såsom följer:

> Välfärden är beroende av invandring.

A3 presenterar följande argument för ståndpunkten:

> På längre sikt har de här människorna massor av idéer och erfarenheter och bidrar till att utveckla länder. (A3, 2014-09-05, med 8:3)

Det outtalade antagandet bakom argumentationen handlar om invandringen som en företeelse som är rationell i ett nationalekonomiskt perspektiv. Genom den har länder råd med vad som i exemplet kallas för välfärd av partiet.

Det avslutande exemplet är hämtat från en genomgång om politikområdet ”Miljö”. Exemplet skiljer sig från de övriga, i det att A2 här låter eleverna själva formulera det rationaliserande argument som legitimerar ståndpunkten ifråga. Exemplet handlar om en ståndpunkt som enligt Powerpointunderlaget uttrycks av Centerpartiet:

> Lokalproduktion av livsmedel bör stödjas.

A2 kommenterar detta genom att rikta en fråga till eleverna:

> Varför är det bra att livsmedlen är lokalproducerade? (A2, 2014-09-05, med 8:3)

En elev svarar:

> Det är nära, man slipper transporter. (Observation 2014-09-14)

Lärarens formulering av frågan – ”varför är det bra…” – kan sägas illustrera den koppling mellan rationalisering och legitimering som kan uttolkas i argumentationen. Denna koppling framträder inte bara i det här exemplet, utan även i de övriga. Genom att argument för partiernas ståndpunkter presenteras, framställs dessa ståndpunkter – och i förlängningen politiken som praktik – som rationella och därigenom i en mening också som legitima.

Exemplen ovan illustrerar att undervisningen under de lärarledda genomgångarna om de olika politikområdena utgår från en rationalistisk modell. Därigenom gestaltas också en samhällsbild som kan sägas vara rationalistisk snarare än sociopolitisk, och de politiska idéer som kommer till uttryck relateras inte till olika intressen i det differentierade sociala rummet.

De rationalistiska utgångspunkter för innehållet i temat som kunnat uttolkas kan även skönjas i den ideologiska bakgrund till partiernas ståndpunkter som hålls upp för eleverna. Idéer görs därigenom till en förklaring av andra idéer. Detta sker bland annat under de inledande lärarledda genomgångar som hålls om de fyra politikområdena. Två exempel får här illustrera mönstret. Båda är hämtade från en genomgång som A2 håller om politikområdet ”Jobben”. Det första handlar om en ståndpunkt som intas av Sverigedemokraterna:

> Svensk kultur och etnicitet bör bevaras.

A2 förklarar detta genom en hänvisning till vad hon menar är Sverigedemokraternas manifesta ideologi:

> Sverigedemokraterna är nationalkonservativa. Man vill alltså bevara nationen. (A2, 2014-09-04, med 8:3)

Det är bland annat det här tillfället som B2 refererar till i det tidigare återgivna intervjuextraktet, när hon påpekar att fler ideologier än socialism, konservatism och liberalism behandlats. Under samma lektionstillfälle, i samband med genomgången av Vänsterpartiets ståndpunkter i fråga om jobben, behandlas följande ståndpunkt:

> Statliga satsningar bör göras på järnväg, bostäder, klimatomställning, vård, skola, omsorg, med mera.

Även denna ståndpunkt förklaras med en hänvisning till den manifesta ideologin:

> Eftersom V är ett socialistiskt parti, vill man ha en stark stat. Staten ska ta hand om samhället. (A2, 2014-09-04, med 8:3)

I dessa båda exempel vilar argumentationen på en och samma förutsättning: eleverna kan förstå partiernas ståndpunkter i politiska frågor genom att sätta dessa i samband med den manifesta ideologi som respektive parti bekänner sig till.

Som en del i den ideologiska bakgrund till riksdagspartiernas ställningstaganden som tecknas i undervisningen ingår också som redan nämnts en lektion per handledargrupp som handlar specifikt om tre manifesta ideologier: socialism, konservatism och liberalism. Av dessa observeras den lektion som hålls med 8:3.

Lektionen sker under ett pass på 45 minuter en förmiddag i början av den andra temaveckan. Det är A1 som håller genomgången ifråga, liksom motsvarande genomgångar med de övriga tre handledargrupperna i årskurs åtta. A1 är den lärare som eleverna vanligtvis har i historia, och hon försöker här knyta an till det som eleverna enligt hennes minnesbilder läst i detta ämne. Genom detta eftersträvas vad hon kallar för ett ”win-win”-förhållande (Gruppintervju, 2014-09-19). Lektionen annonseras inledningsvis som en repetition av något som eleverna

Socialism [behandlas först]	Liberalism [behandlas sist]	Konservatism [behandlas som nummer två i ordningen]
S, V Staten – vi tillsammans Förändring – förändra tillsammans Revolution – snabb, våldsam förändring Reform – långsam förändring Människosyn: människan formas av sin miljö Man pratar om klassen (”alla arbetare tillsammans”), det ekonomiska systemet och nationen, i den ordningen. Vi tillsammans ansvarar för allas bästa. ”Av var och en efter förmåga, till var och en efter behov.” ”Den stora tillsammans-tanken.” Kapitalism strider mot den mänskliga naturen.	Fp Frihet Individen har friheter och möjligheter. Individen och individens olika friheter i centrum. Lika inför lagen. Människan ska styras av förnuftet. ”Laissez faire”. Marknadsekonomi. ”Den stora friheten”. Vem som helst ska få bilda företag och sälja det kunderna vill ha. Tillgång och efterfrågan ska styra marknaden. Största möjliga lycka/nytta till största möjliga antal.	Kd, M, SD Bevara – historiskt ville man bevara det gamla ståndssamhället. Motståndare till snabba förändringar. Ex: Äktenskapet ska vara mellan man och kvinna, för så har det alltid varit. Lag och ordning. Det egna landet – nationen – är viktigt. Familjen är viktig. Fritt företagande och enskilt ägande Fritt företagande → tävling →bäst för alla

Figur 5. Sammanfattningen på whiteboardtavlan av innehållet i genomgången av tre manifesta ideologier. (Källa: Observation 2014-09-09).

läst i årskurs 7, men det visar sig att de inte kommer ihåg att de haft någon undervisning om politiska ideologier tidigare. Hon använder i sin genomgång whiteboardtavlan för att sammanfatta de tre ideologierna i ett antal punkter (figur 5). Inledningsvis under denna sammanfattning beskrivs ideologin som ”grundbulten” i partiernas syn, det som de ”bottnar i” (A1, 2014-09-09, med 8:3).

De sammanfattande punkter som läraren resonerar utifrån består av ett antal av de grundläggande antaganden om människan och det goda samhället som brukar presenteras som kännetecknande för respektive ideologi (jfr. Larsson, 2006).

Ideologierna relateras också till olika riksdagspartier. Däremot får vi inte veta ifall de tre ideologierna går att relatera till olika intressen eller positioner i det sociala rummet. Ett underliggande antagande som kan uttolkas i denna koppling mellan politiska partier och manifesta ideologier – en koppling som finns här under den specifika lektionen, men även under temat som helhet – består i att kunskap om partierna kan nås via kunskap om de ideologiska antaganden som de utgår från. Partier är ytterst uttryck för det som de ”bottnar i”, och detta är idéer snarare än social tillhörighet. Den rationalistiska samhällsbild som vi stött på under genomgångarna om partiernas ståndpunkter inom de fyra politikområdena förstärks sålunda här. Ideologierna relateras däremot inte till differentieringen i det sociala rummet.

Kriterierna för legitim kunskap tas i bruk - grupparbetet

Hittills har vi kunnat konstatera att inramningen av undervisningen under det tema om ”Riksdagsvalet 2014” som vi följer under fall A är stark med avseende på aktiviteternas ordningsföljd och urvalet av innehåll. Det är lärarna som i dessa båda bemärkelser stått för kontrollen av undervisningen. Vi har också kunnat konstatera att urvalet av innehåll leder till att en rationalistisk samhällsbild gestaltas under de lärarledda genomgångarna. Men vi har ännu inte stött på några grunder för det som tidigare hävdats om att innehållsurvalet genom att presenteras tidigt under temat omvandlas till kriterier för vad som av eleverna ska uppfattas som giltig kunskap. Därför ska här ägnas några sidor åt att presentera vad denna tolkning är baserad på. Vi måste då titta närmare på det grupparbete som hör till temat och vad som presenteras vid redovisningen av detta grupparbete.

Grupparbetet börjar redan under den första temaveckan. Alla de lärarledda genomgångarna är alltså inte genomförda när eleverna ska börja arbeta, utan aktiviteterna överlappar varandra delvis. Grupparbetet fortsätter därefter fram till torsdagen under den tredje veckan, då redovisningen sker i form av en presentation för eleverna i årskurs sju. Redan under det första av de arbetspass som observerats står det klart att eleverna här har frihet att själva organisera sitt arbete, men att

detta också sker inom fasta ramar som ställts upp av lärarna. Detta gäller inte minst det som i Bernstein (2000) benämns som *undervisningens sociala bas*. Lärarna har bestämt att 8:1 och 8:3 ska arbeta tillsammans under grupparbetet. På motsvarande sätt arbetar 8:2 ihop med 8:4. Lärarna – närmare bestämt A2 – har också satt samman de grupper som arbetet ska genomföras i. Grupperna är åtta till antalet, en för varje riksdagsparti, och varje grupp består av fyra elever. A2 kommenterar själv gruppindelningen:

> Intervjuaren: Visst hade ni satt ihop grupperna?
> A2, A3 [unisont]: Mmm.
> Intervjuaren: Vad hade ni utgått från för kriterier då? Alltså dom här åtta riksdagsgrupperna dom jobbade i?
> A2: Ja, det var jag som satte ihop dom grupperna. Och det jag tänkte på, det var dels vilka jobbar bra ihop, eller vilka skulle funka liksom, men även dom elever jag visste hade specifika åsikter om saker ville jag utmana och satte dom därför i en utmaningsgrupp. Så om jag visste att det var nån som var vänsterpartist så satte jag ju den i sverigedemokraternagruppen, vilket inte var så populärt först. Jag motiverade ju också varför jag hade gjort det, men jag ville att dom skulle få en utmaning att tänka… få ett annat perspektiv, liksom. Och det var ju det vi pratade om när vi skulle sätta ihop dom här grupperna. (Gruppintervju, 2014-09-19)

Innanför de ramar som lärarna satt upp har eleverna emellertid relativt fria händer att under lärarnas överinseende kontrollera vad de ska göra. Eleverna har frihet att själva lägga upp arbetet, prata med varandra, röra sig i och mellan salarna, skoja, skratta. Den rent numerära korrespondensen mellan fyra elever per grupp och fyra politikområden att studera leder snabbt till att eleverna delar upp arbetet mellan sig och studerar ett politikområde var.

Även ramarna för elevernas *arbetstempo* är bestämda av lärarna, i och med att det är de som i förväg bestämt den tid eleverna har till sitt förfogande. Temat kan liknas vid ett beting, där eleverna i förväg fått veta när redovisningen ska ske. Inom dessa ramar kan eleverna själva styra sitt arbetstempo. Det visar sig redan vid det allra första arbetspasset att några grupper relativt snabbt blir färdiga med att samla information till innehållet i redovisningarna. Under de båda arbetspass som äger rum under den andra temaveckan arbetar eleverna följaktligen i huvudsak med att redigera den information de funnit och med att förbereda själva presentationerna. De övar på sin presentation tillsammans i respektive grupp. De skriver stödord på små lappar. En del av dessa lappar har partisymboler på baksidan, det vill säga den sida som är tänkt att vara vänd mot åhörarna. Vid dessa tillfällen är förutom SO-lärarna även lärarna i svenska med och hjälper eleverna.

Till den uppgift som tilldelats eleverna hör också att de själva ska söka och sammanställa den information som de behöver för att presentera riksdagspartierna. Redan under det första arbetspasset står det klart att de källor de använder för detta är av framför allt tre slag. För det första använder eleverna de kopior av Powerpointunderlagen som delats ut vid de lärarledda genomgångarna. ”Ja, det är ju det som vi har fått den mesta energin från… [skrattar] informationen, för fan!”, förklarar en flicka under en gruppintervju i slutet av temat (Gruppintervju, 2014-09-17). Som vi ska se framgår detta även vid den avslutande redovisningen. Här får alltså lärarnas innehållsurval en direkt betydelse som kriterier för vilken information eleverna väljer att söka och presentera. För det andra används partiernas egna hemsidor. En del elever går till en särskild datasal för att leta fram dessa på Internet, men många sitter helt enkelt kvar i klassrummet och använder sina smartphones för att hitta partiernas hemsidor. Elevernas val av källor överensstämmer här med det val som lärarna gjort för sina presentationer. Även A3 hade ju som vi kunnat konstatera använt partihemsidorna för att hitta information om partiernas ståndpunkter inom de fyra politikområdena. Partiernas hemsidor är därmed indirekt den huvudsakliga typen av primärkällor även för de elever som i likhet med den citerade flickan i huvudsak använder sig av lärarnas presentationer. För det tredje används även andra källor på Internet, till exempel Nationalencyklopedin.

Lärarnas undervisning har alltså givit både signaler om vilket innehåll som är möjligt att ta med och möjligheter i form av ett skriftligt innehållsurval. Har då eleverna fått sig tilldelade några andra, mer uttryckliga kriterier att gå efter när de ska göra sitt urval under grupparbetet? Ja, det visar sig i en intervju utförd efter att temat är avslutat att en bedömningsmatris delats ut till dem. Detta avslöjas i ett sammanhang där SO-lärarna – främst A3 – uttrycker självkritik i frågan om hur uppgiften presenterats för eleverna i åttan. Att även svenskämnet deltar i temat har lett till att vissa samordningsproblem uppstått beträffande de signaler som getts till eleverna om vad som kommer att bedömas:

> A3: […]. Men där… det som jag har upplevt ibland är att det kan kanske ha gått ut olika budskap, olika information till eleverna, och att det då blir en otydlighet, nu har dom sagt att vi ska göra så här, att vi ska tänka på det här och inte det där…
> Intervjuaren: Vad har det gått ut olika budskap konkret i för grejer?
> A3: Ja, alltså, just det där som jag… i årskurs 8 så är det väl… och det är ju… mycket ligger ju på mig också, eftersom det är ganska mycket som har kommit på en gång så har det som tagit en bit in i temat innan även jag har fått klart för mig vad jag måste ha ut för att kunna göra en rimlig bedömning på alla betygsnivåer. Och där vet jag att det blev en… att svensklärarna hade tänkt på ett annat sätt. Inte så att det kolliderade i själva betygssättningen, men i hur man presenterade uppgiften.

Intervjuaren: Vad tänkte dom att…
A3: Nämen, jag… alltså, om man ser på hur dom här kriterierna ser ut, och stegringen i kunskapskraven [A3 refererar här till betygskriterierna och kunskapskraven i kursplanen för samhällskunskap i Lgr 11]. Om man ska nå dom högsta nivåerna så måste man kunna se en fråga liksom ur mer än ett perspektiv, och kunna jämföra, dra slutsatser, se fördelar-nackdelar och så vidare. Och om man bara ska… alltså, det blir svårt att göra det om man ska stå som representant för ett parti och bara säga positiva saker om sitt eget parti. Då blir man ju inte liksom… då är det svårt att se att man blir nyanserad, utan man ska ju se bara ur ett synsätt på alla frågor. Och det var nånting som jag när jag började titta och utforma dom här matriserna, då var det jamen vänta nu, om jag ska kunna liksom mäta det här på ett rättssäkert sätt, då måste vi liksom få in den här dimensionen i uppgiften också.
Intervjuaren: Du pratade om några matriser nu. Är det nånting som eleverna fått?
A3: Ja.
Intervjuaren: Skulle jag kunna få…
A3: Ja, absolut, den har du nog inte fått.
Intervjuaren: Nej , jag tror inte det.
A3: Så att den ska du få.
Intervjuaren: Så att eleverna är medvetna om vad det är som du…
A3: Ja, precis, och där vet jag att från svensksidan så blev det en liten kollision där i hur dom hade presenterat uppgiften, att det skulle vara ren information om partiet. Men det är ju också… ja, det är nog framför allt en tidsmässig aspekt… (Gruppintervju 2014-09-19)

Kriterierna för hur eleverna blir bedömda i samhällskunskap under temat har med andra ord presenterats för dem i skriftlig form. Utformningen av den bedömningsmatris som enligt A3:s utsaga har delats ut till eleverna har också tydliga kopplingar till de betygskriterier i kursplanen för samhällskunskap i Lgr 11 som han nämner i ovanstående intervjuextrakt (se figur 6 på nästa sida).

Vad som ska noteras beträffande innehållet i bedömningsmatrisen är att denna innehåller tre olika bedömningspunkter (”Analys av demokrati”, ”Reflektera över hur samhällen formas”, ”Uttrycka och värdera ståndpunkter i samhällsfrågor”). Dessa är hämtade från läroplanens kursplanedel (Skolverket, 2011b, s. 211f), och ska dessutom enligt anvisningarna i Skolverkets kommentarmaterial kopplas till de förmågor som finns uttryckta i samma kursplans syfte (Skolverket, 2011a, s. 30). För varje bedömningspunkt finns i matrisen tre bedömningssteg, som uttrycker en kvalitativ progression (grundläggande-goda-mycket goda; enkla-relativt väl utvecklade-välutvecklade och nyanserade). Men det finns inget i matrisen som eleverna kan använda som kriterium beträffande vad som är ett relevant och legitimt *innehåll* när de ska studera och presentera sina respektive partier. Här är de i stället

hänvisade till de kriterier som signalerats till dem genom undervisningens utformning. Och dessa kriterier kan sammanfattas som att de ska presentera de ståndpunkter som partierna själva ger uttryck för, resonemangen bakom dessa ståndpunkter och den ideologiska bakgrunden till dem. För att göra detta kan de använda sig av det innehållsurval som lärarna gjort.

Val 2014 Åk 8

Centralt innehåll

- Demokratiska fri- och rättigheter samt skyldigheter för medborgare i demokratiska samhällen. Etiska och demokratiska dilemman som hänger samman med demokratiska rättigheter och skyldigheter.
- Individers och gruppers möjligheter att påverka beslut och samhällsutveckling samt hur man inom ramen för den demokratiska processen kan påverka beslut.

Vad ska vi göra?

- Temat handlar om riksdagsvalet 2014.
- Gruppens uppgift är att undersöka och presentera ett parti utifrån fyra områden: skola, migration, miljö, och arbete.
- Temat består av genomgångar och arbetspass i där ni gruppvis jobbar med era olika partier och avslutas med en muntlig presentation av partiets frågor inför åk 7. Avsluta med att ange de källor du använt.

[ny sida]

Bedömningsmatris

Analys av demokrati	Du har **grundläggande** kunskaper om hur ditt parti fungerar	Du har **goda** kunskaper om hur ditt parti fungerar	Du har **mycket goda** kunskaper om hur ditt parti fungerar
Reflektera över hur samhällen formas	Du för **enkla** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra.	Du för **relativt väl utvecklade** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra.	Du för **välutvecklade och nyanserade** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra.
Uttrycka och värdera ståndpunkter i samhällsfrågor	Du uttrycker ståndpunkter om ditt parti med **enkla** resonemang och **till viss del** underbyggda argument och drar enkla slutsatser.	Du uttrycker ståndpunkter om ditt parti med **utvecklade** resonemang och **relativt väl** underbyggda argument. Visar på mindre tydliga slutsatser i material ni använt och **motiverar**.	Du uttrycker ståndpunkter om ditt parti med **välutvecklade** resonemang och **väl** underbyggda argument. Visar på mindre tydliga slutsatser i material ni använt, **motiverar**, och visar på olika synsätt.

Figur 6. Matris för bedömning av elevernas prestationer i samhällskunskap under temat.

Grupparbetet redovisas under ett lektionspass torsdagen under den tredje och sista temaveckan. Varje grupp genomför då en kort presentation av ”sitt” parti för eleverna i årskurs 7. Det som då också går av stapeln är ett ”val”, där sjuorna röstar på de olika partierna. Men det som ska ligga till grund för hur de lägger sina röster är inte innehållet i de presenterade partiernas ståndpunkter, utan hur dessa presenteras. Inför denna presentation har ett skriftligt bedömningsunderlag delats ut till eleverna i årskurs 7. För vart och ett av de åtta partierna finns ett antal bedömningskriterier formulerade, och sjuorna ska avge sina röster genom att poängsätta

prestationerna på en skala från ett till fem. Detta bedömningsunderlag finns här återgivit som figur 7.

Parti:_[partiets namn]_[förkortning av partinamnet]
Din uppgift är att **bedöma hur väl gruppen presenterar** sitt parti.
Du ska inte lägga någon vikt vid vad partiet står för utan på tekniken i **hur** medlemmarna framför sina åsikter.
Du ska poängsätta gruppen som helhet, inte vad varje person säger och gör individuellt.
EX: En deltagare talar mycket tydligt och bra =5 poäng,
en annan talar lite otydligt och tyst =2 poäng
alltså får hela gruppen en medelpoäng på 3 poäng.

Titta och lyssna på följande saker. Ringa in den medelsiffra du kom fram till.

Publikkontakt: Tittar deltagarna upp?				
1	2	3	4	5
Tydlighet / Budskap: Talar deltagarna tydligt, röst och tempo?				
1	2	3	4	5
Engagemang: Är deltagarna engagerade, verkar de själv tycka det är kul?				
1	2	3	4	5
Hur fungerar gruppen: Är de strukturerade, tydliga, lämnar de över ordet på ett bra sätt, hjälps de åt?				
1	2	3	4	5
Gick gruppens / partiets åsikter fram på ett tydligt sätt? Skulle du snabbt kunna sammanfatta vad partiet står för i de olika frågorna?				
1	2	3	4	5

Figur 7. Underlag för den bedömning av de olika grupperna som ska göras av eleverna i årskurs 7.

Vad som kan noteras är att bedömningskriterierna är uttryckta på ett konkret och tydligt sätt. Detta tar sig bland annat uttryck i de olika exemplifieringarna: ”Tittar deltagarna upp?”, ”Skulle du snabbt kunna sammanfatta vad partiet står för i de olika frågorna?” Bedömningsmatrisen är inget som de åttor som genomför grupparbetet har tagit del av. Men den visar ändå att formen för elevernas presentationer tillmäts en stor betydelse. Eleverna vet också om att det är genomförandet av presentationen och inte det politiska innehållet som kommer att bedömas av deras kamrater i årskurs 7. De elever som deltar i gruppintervjun uttrycker också en osäkerhet beträffande vilka kriterier de kommer att bedömas efter i samhällskunskap:

> Intervjuaren: Det ni har gjort nu när ni har suttit i det här grupparbetet under den här veckan, det har ju varit både på svenskan och på SO:n.
> Elever [unisont]: Mmm…
> Intervjuaren: Dom har samarbetat. När dom bedömer det ni gör, för det gör dom väl, vad tittar dom på då?
> P1: Dom tittar på hur vi presenterar partierna…
> Flicka: På svenskan är det…
> P1: Ja, på svenskan…

Flicka: Dom kollar både i samhälle och i svenska…
Intervjuaren: Men kollar SO-lärarna på det också?
Flicka: Nä.
Intervjuaren: Vad kollar dom på?
Flicka: Fakta.
Flicka: Upplägg. Olika perspektiv och sånt.
P1: Ja, hur man reflekterar över saker.
Intervjuaren: Mmm.
F4: B3 sa också att dom kollade på… äh, det var inget.
F3: Har vi fått några betygskriterier på det här?
Flicka: Nä. (Gruppintervju 2014-09-17)

Noteras bör att det första som kommer upp som svar på frågan är ”hur vi presenterar partierna”. Det eleverna uttrycker i intervjun kan tolkas som att de kriterier som gäller för själva genomförandet av presentationen – ovan uttryckta i form av den bedömningsmatris som sjuorna ska fylla i – har för eleverna framstått som mer tydliga och konkreta än de bedömningskriterier som gäller för det politiska innehållet.

De sjuor som utgör publik vid redovisningen – det handlar även här om två handledargrupper, alltså runt 30 elever – sitter uppradade på stolar i det klassrum där åttorna ska genomföra sina presentationer. Grupperna kommer in en och en från ett angränsande klassrum där de väntat, genomför sina presentationer och går ut igen. Några av grupperna ikläder sig rollen som företrädare för de partier som de presenterar: ”Vi är sverigedemokrater. Vi vill…”. (Observation, 2014-09-18). Andra presenterar partierna i objektsform: ”Vi ska berätta om Folkpartiet.” (ibid.). Varje grupp ska enligt lärarnas instruktioner genomföra sin presentation inom ett tidsutrymme som begränsats till mellan fem och sju minuter. Under denna tid ska alla fyra politikområdena hinna beröras. Det går alltså fort, och de observationsanteckningar som gjorts medger inte någon detaljerad bild av innehållet i presentationerna. Men vissa huvudmönster går ändå att urskilja, och de kan sägas bekräfta huvudtesen i det resonemang som förs här, det vill säga att det innehållsurval som gjorts av lärarna omvandlats till kriterier för vad eleverna uppfattar som legitim kunskap. Utöver dessa huvudmönster finns även en variation.

Samtliga grupper har inriktat sina presentationer på att berätta om partiernas ståndpunkter inom de fyra politikområden som lärarna valt ut. Eftersom eleverna fördelat dessa områden mellan varandra i respektive grupp redovisar varje elev i praktiken ett politikområde. I en grupp, där två av eleverna har fått ledigt för att genomföra en aktivitet utanför skolan, blir följaktligen bara två politikområden redovisade. Men grupperna har också lagt till innehåll, som namn på respektive

partiledare eller språkrör, historik om partiet och eventuella motsvarigheter i andra europeiska länder. Och det tillägg som framstår som mest tydligt är att alla grupper utom två (de som presenterar Miljöpartiet respektive Sverigedemokraterna) positionerar sina respektive partier i förhållande till de tre manifesta ideologier som gåtts igenom av A1 veckan innan. Vi får sålunda veta att Folkpartiet och Centerpartiet är liberala partier, att Socialdemokraterna och Vänsterpartiet är socialistiska sådana, och att såväl Moderaternas som Kristdemokraternas ideologi är en blandning mellan liberalism och konservatism. Två av grupperna anger vilka källor de använt för presentationerna.

Det är med andra ord regel snarare än undantag att partiernas ideologiska hemvist anges. Till den typ av tillägg som däremot är mer sparsmakade hör det som uttrycks av den grupp som presenterar Centerpartiet: ”Från början var det bönder som röstade på dom.” (Observation, 2014-09-18). Detta yttrande utgör faktiskt det enda exemplet från redovisningarna på att eleverna på något sätt relaterar respektive parti till differentieringen i det sociala rummet. Och detta enda exempel innebär dessutom att det sociala rum som åsyftas återfinns i det förflutna.

Sju av de åtta grupperna – alla utom den som presenterar Folkpartiet – berör i sina presentationer punkter som lärarna gått igenom och som funnits tillgängliga i de utdelade Powerpointunderlagen. Fyra av dessa grupper – C, V, SD och KD – återskapar lärarnas urval helt eller delvis inom alla fyra politikområdena. Centerpartiet kan här sägas utgöra ett typexempel. Gruppen reproducerar lärarnas innehållsurval genom att ta med att Centerpartiet är för friskolor (inom politikområdet skolan), att man vill förändra turordningsreglerna i LAS (jobben), att man är för öppnare gränser och fri rörlighet och att välfärden är beroende av invandring (migration) samt genom en rad punkter inom politikområdet miljö: ägandet av elbilar bör förenklas och stödjas, partiet är för en giftfri vardag och lokal produktion av livsmedel bör stödjas. De övriga tre grupperna – MP, S och M – reproducerar lärarnas innehållsurval i mer varierande omfattning. Den grupp som presenterar Folkpartiet, och som alltså är de som förefaller ha förhållit sig självständigt till lärarnas urval, presenterar en lång historik om partiet, och gör dessutom en reflektion om liberalismen som en slags samhällelig överideologi: ”Folkpartiet har vunnit slaget om Sverige.” (Observation, 2014-09-18).

Det finns två sätt att tolka ovanstående. Den ena tolkningen innebär att eleverna använt de lärarledda genomgångarna och de utdelade Powerpointunderlagen som källor till grupparbetet. Den andra tolkningen innebär att eleverna råkat göra samma urval som lärarna genom att källorna – partiernas hemsidor – varit desamma. Båda tolkningarna kan nog äga giltighet. Under den gruppintervju som hölls med några elever dagen innan redovisningen utspelades ett samtal som är

värt att återge i sin helhet. Eleverna ombads att skriva ned tre nyckelord för att sammanfatta vad de gjort under temat, och en av flickorna valde att bland annat lyfta fram de genomgångar som lärarna hållit:

> F4: Ja. Och Powerpoint, för A3 har ju haft presentationer eller redovisningar, eller vad säger man? Genomgångar! Åsså har A2 också haft! Ja, det är ju det som vi har fått den mesta energin… [skrattar] information, för fan!
> I: Okej!
> F4 [skrattande]: Och sen så har vi tränat på våran egna presentation.
> Intervjuaren: Är det så att den mesta informationen som ni fått till dom här gruppjobben kommer från Powerpoint…
> F4: Ja… man fick ju papper på dom sen.
> Intervjuaren: Ja, ni fick ju det. Så att det här att ni använt partiernas hemsidor och så, det är liksom bara lite grand det?
> Flicka: Lite extra.
> Intervjuaren: Var det så för allihopa?
> F3: Njaaa…
> P1: Vi har fått mer fakta från Internet än från genomgångarna
> F1: Jag skulle också säga det…
> Intervjuaren: Vilket parti har ni haft då?
> F3: Alla vi tre är från Miljöpartiet.
> Intervjuaren: Ni är från samma grupp alltså?
> F3: Ja.
> Intervjuaren: Aha! Är ni också från samma grupp? [vänder sig till de övriga]
> Flickor: Nej.
> Intervjuaren: Ni är från olika grupper alla tre?
> Flickor: Ja.
> Intervjuaren: Okej. Vad…
> F2: Centerpartiet.
> Intervjuaren: Centern, och F4 var i?
> F4: Vänstern.
> Intervjuaren: Och F5?
> F5: Socialdemokraterna. (Gruppintervju, 2014-09-19)

Det som uttrycks i det återgivna samtalet kan betraktas som trovärdigt. De elever som här säger sig ha ”fått mer fakta från Internet än från genomgångarna” – F1, F3 och P1 – hör till den grupp som fått sig tilldelade Miljöpartiet. Under redovisningarna är denna grupp en av de två grupper som anger sina källor. Och de anger då ”mp.se”, alltså Miljöpartiets egen hemsida, och ”ne.se”, det vill säga Nationalencyklopedins webbupplaga. Lärarnas genomgångar nämns inte. Ifall man ska tro på vad eleverna säger kan korrespondensen i urval mellan elevpresentationen av

Miljöpartiet och lärarurvalet handla om att samma källor använts. De tre elever som uttryckligen eller via tyst samtycke ställer sig bakom F4:s utsaga om att ha fått det mesta av informationen från genomgångarna tillhör grupper som vid redovisningen presenterar ett innehållsurval som i stor utsträckning korresponderar med lärarnas urval.

Det eleverna presenterar vid redovisningen av grupparbetet kan sålunda tolkas som belägg – om än inte entydiga sådana, med tanke på den variation som här redovisats – för tesen om att lärarnas innehållsurval omvandlats till kriterier för vad eleverna ska uppfatta som legitim kunskap. Variationen kan betraktas som uttryck för att kontrollen aldrig kan vara total i de situationer i en undervisningspraktik i vilka undervisningsinnehållet tolkas, men mönstren är ändå tillräckligt tydliga för att det ska gå att tala om att de olika aspekterna på inramning haft betydelse här. Eleverna relaterar partierna till de manifesta ideologier som gåtts igenom av A1, deras presentationer är inriktade på att ge en bild av partiernas uttryckta åsikter varvid de använder sig av det innehållsurval som gjorts av lärarna, och partierna relateras därmed inte till differentieringen i det sociala rummet.

Gestaltningen av en rationalistisk samhällsbild

Vad har då utspelat sig i det här fallet? Det är dags att sammanfatta de slutsatser som hittills presenterats löpande och emellanåt bara antytts i framställningen. Detta avsnitt, som alltså avslutar skildringen av fall A, innehåller emellertid inte endast rekapitulationer av vad som tidigare förekommit i texten, utan även några belysande detaljer som hittills inte passat in tematiskt i framställningen.

Det som efterhand har framträtt i det här kapitlet är en gestaltad samhällsbild, och denna samhällsbild har i framställningen karaktäriserats som rationalistisk. Vad är det då som föranleder detta val av beteckning? För det första att det är idéerna i politiken som sätts i fokus under temat. Som vi kunnat konstatera handlar temat om de ståndpunkter i olika politiska frågor som uttrycks av de politiska partierna. Dessa ståndpunkter ges för det andra förklaringar eller förståelsegrunder genom att kopplas till andra idéer. Dessa idéer utgörs av de legitimerande resonemang som finns bakom partiernas uttryckta ståndpunkter, och de utgörs av den bakgrund av manifesta ideologier som tecknas och presenteras som en ”grundbult” som partierna ”bottnar i”. Ett av de kriterier som brukar anges som utmärkande för rationalism är att kunskap om en idé eller ett påstående antas kunna nås på deduktiv väg utifrån andra idéer (se Markie, 2013), och det är mer eller mindre exakt vad som sker under temat.

Den kunskapssyn som kan uttolkas i fallet är tvetydig. Å ena sidan beskriver lärarna sina ambitioner som gör att dessa kan tolkas som en strävan efter att elever-

na ska utveckla en personlig kunskap inriktad på politiskt handlande. Detta kan ses som fronesis. Å andra sidan är kriterierna för bedömningen av innehållet i temat diffusa, samtidigt som det indikeras att de tekniska aspekterna av elevernas prestationer vid redovisningen ska värdesättas.

Den analys som gjorts av temat har utgått från ett antagande om att villkoren för de meningserbjudanden som gestaltas i undervisningen formas av inramningen av densamma, det vill säga av de olika former av kontroll som äger rum. Den rationalistiska samhällsbild som här kunnat uttolkas har i första hand gestaltats genom lärarnas innehållsurval. Bilden legitimeras genom att lärarnas urval omvandlas till kriterier för vad eleverna ska betrakta som giltig kunskap, och genom att detta urval inte utmanas av några alternativa kriterier. Genom att de alternativa kriterier som formuleras är vaga görs differentieringen i det sociala rummet heller inte till del i det sammanhang i vilket den gestaltade politiken sker. Lärarnas innehållsurval framstår som entydiga kriterier, och temat är i denna mening mycket välplanerat. Eleverna studerar vad de förväntas studera. Det finns emellertid alternativa kriterier formulerade på annat håll. I kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 anges i syftet för ämnet bland annat att eleverna ska utveckla förståelse för ”… hur olika intressen och åsikter uppstår och kommer till uttryck”. (Skolverket, 2011b, s. 199). I Skolverkets kommentarmaterial utvecklas den innebörd som begreppet intresse ges i sammanhanget:

> Intresse som samhällsvetenskapligt begrepp ligger nära begreppet drivkraft. Det är det som driver olika aktörer att handla för att påverka samhällsutvecklingen i en riktning som en individ eller grupp bedömer som gynnsam för sina syften. Intressekonflikter spelar en stor roll i förståelsen av samhällsfrågor: Vilka intressen ligger bakom olika sätt att beskriva ett problem och i vems intresse ligger det att frågan hanteras på det ena eller andra sättet? (Skolverket, 2011a, s. 8)

Något liknande formuleras även av eleverna själva under den gruppintervju som hålls i slutet av temaperioden. De får en fråga om vad partier är och en följdfråga om varför partier finns, och deras svar kan sammanfattas med att partierna är grupper som representerar olika åsikter och som finns därför att människor inte kommer överens. Därefter äger följande samtal rum:

> Intervjuaren: Varför kommer vi inte överens?
> F3: Ja för man gör inte det…
> F5: Vi är människor.
> P1: Man lever olika…
> F3: Ja, precis. Man ser ju ur olika perspektiv och sådär…
> P1: Ja.

F4: Utifrån vad man själv tycker.
Intervjuaren: Vad innebär det, att man ser det ur olika perspektiv?
F3: Jamen saker som kommer ur olika miljöer… var man kommer…
F1: Ja, precis.
F5: Vad man är van vid att få, som… hur man är van att leva…
F3: Och så kan det vara påverkan från föräldrar…
F5: Ja. Vad ens föräldrar tycker om saker och…
F3: Ja. Oftast är det…
Intervjuaren: Har det betydelse alltså, P1, hur man lever?
P1: Ja, det tror jag. Hur man röstar… Om man lever i… kanske lite… om man är arbetslös, då kanske man röstar på dom som vill höja a-kassan… till exempel. Eller om man… om man får betala mycket i skatt kanske man röstar på dom som vill sänka skatten. Om man har lite pengar kanske man vill använda pengarna till annat och inte lägga så mycket pengar på skatt… och då röstar man på det.
F5: Utifrån hur man har det. (Gruppintervju, 2014-09-17)

Här gör sig framför allt P1 till talesman för en uppfattning om politik som uttryck för olika intressen i det sociala rummet. Vi kan förstå det han säger som att erfarenheterna och omsorgen om de egna sammanhang i vilka människor ingår har betydelse för hur de organiserar sig i partier och hur de röstar i valen. En samhällsbild gestaltad utifrån sådana utgångspunkter kan kallas för sociopolitisk, och enligt de elever som deltar i intervjun har de aldrig läst om politik utifrån sådana utgångspunkter.

Som vi kunnat konstatera eftersträvar lärarna i sin undervisning neutralitet i förhållande till partierna, deras ståndpunkter och de manifesta ideologier som de kan kopplas till. Denna strävan visar sig här omfatta i första hand ideologi i manifest mening. Den visar sig också komma i konflikt med vad som av lärarna uppfattas som innehållet i skolans demokratifostransuppdrag. Men även om lärarna i stort lyckas med sin ideologiska balansgång är den samhällsbild som gestaltas i undervisningen ändå fångad i den latenta spänningen mellan legitimering och kritik. Den rationalistiska bild av politik som gestaltas i undervisningen innebär nämligen en legitimering av en rådande politisk ordning i åtminstone två avseenden. Det handlar för det första om att politiken rationaliseras: eftersom de ståndpunkter som uttrycks av partierna görs begripliga utifrån idéer som ses som bakomliggande, legitimeras politiken i en positiv mening genom att den fås att framstå som genomtänkt och rationell. För det andra sker även en dissimulering: politikens sociala kontext presenteras inte. Därmed avböjs också läroplanens erbjudande om att relatera politik till det kritiska kunskapsinnehåll som differentieringen i det sociala rummet utgör.

KAPITEL 11. ETT ARBETSOMRÅDE OM EKONOMI

Även det andra av de båda fallen som studeras handlar om ett undervisningsinnehåll som är väl etablerat i grundskolans samhällskunskap. Ekonomi har funnits med i beskrivningarna av samhällskunskapsämnet alltsedan 1946 års skolkommissions huvudbetänkande. Där finns det med bland de ”ämnesområden” som räknas upp summariskt, och benämns ”… den enskildes och samhällets ekonomi” (SOU 1948:27, s. 167). I Lgr 62 benämns undervisningsinnehållet kort och gott som ”samhällsekonomi” (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 243), en benämning som återkommer i vissa formuleringar i Lgr 69 (se t.ex. Skolöverstyrelsen, 1969b, s. 50). Ekonomi har även i litteraturen beskrivits som en central del i ämnesinnehållet i samhällskunskap. Redan i slutet av 1950-talet kunde Birger Bromsjö konstatera att samhällsekonomi prioriterades relativt högt av de lärare som undervisade i samhällskunskap i realskolan, flickskolan, den praktiska realskolan och enhetsskolans gymnasieförberedande och allmänna linjer (Bromsjö, 1965, s. 199ff), det vill säga i ett antal av de skolformer som föregick grundskolan.

I kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 är ”Samhällsresurser och fördelning” ett av de fem kunskapsområden som det centrala innehållet i ämnet utgörs av. I den analys av kursplanen som återfinns i dokumentstudiedelen har ett tydligt *krav* på att innehållet i detta kunskapsområde ska relateras till differentieringen i det sociala rummet kunnat uttolkas. I kursplanen formuleras detta i en innehållspunkt som avser vad som *ska* tas upp i samhällskunskapsundervisningen i årskurserna sju till nio:

> Skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund. Sambanden mellan socioekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd. Begreppen jämlikhet och jämställdhet. (Skolverket, 2011b, s. 203)

Detta krav är del av bakgrunden till det här fallet.

Den skola på vilken fallet studeras är en kommunal skola i samma stad där fall A ägde rum. Denna skola kallas här för skola B. Från slutet av februari till mitten av april 2014 läser en av klasserna i årskurs nio på denna skola ett arbetsområde om samhällsekonomi. Det är alltså detta arbetsområde som utgör fall B.

På skola B går elever i alla grundskolans årskurser. Den har kommit till genom en sammanslagning av två skolor som ägde rum några år innan det som skildras här. Enligt den rektor som ansvarar för verksamheten går det under vårterminen 2014 mellan 330 och 340 elever i årskurserna sju, åtta och nio. Eleverna kommer från

flera olika stadsdelar, men enligt rektorn är det relativt få som sökt sig till skolan till följd av ett eget aktivt val. I årskurs nio finns fyra parallellklasser. En av dessa är den klass som deltar i den här studien. I den aktuella klassen går 11 flickor och 13 pojkar.

Den lärare som undervisar klassen i samhällsorienterande ämnen kommer här att kallas lärare B. Hon berättar att hon har arbetat som lärare sedan hösten 1993. Att hon hamnat på skola B har att göra med den historik med nedläggningar och sammanslagningar av skolor som ägt rum i kommunen under de senaste 15 åren. Hon har i sin utbildning läst alla fyra SO-ämnena. I samhällskunskap har hon läst motsvarande 30 högskolepoäng. Hon tog över undervisningen i SO-ämnen i den aktuella klassen när de började i åttan. Hon säger att hon oftast planerar undervisningen helt själv, även om det händer att hon samarbetar med lärare i svenska, och att eleverna ibland får vara med och påverka arbetsformerna. Arbetsområdet om samhällsekonomi har hon emellertid lagt upp helt själv.

Närmast före det aktuella arbetsområdet har klassen läst om de båda världskrigen. När de är klara med samhällsekonomin ska de läsa om hinduism och buddhism och om etik och moral. Enligt lärare B skulle hon vilja att de hinner med att läsa om arbetslivet också. Den tid som finns till förfogande för att hinna med allt är emellertid begränsad. Eleverna i klassen kommer några månader senare att sluta i grundskolan. De har redan gjort sina gymnasieval. Under de sex veckor som arbetsområdet i samhällsekonomi pågår utgår schemalagda SO-lektioner vid fyra tillfällen på grund av att klassen skriver nationella prov i olika ämnen. De skall senare under våren även skriva nationellt prov i något av de fyra SO-ämnena, men vet vid den aktuella tidpunkten inte vilket ämne det kommer att bli.

I den lektionssal där lärare B har sin undervisning med den klass som ingår i det studerade fallet är borden grupperade i klungor om sex bord i varje klunga. Eleverna har fasta platser vid dessa bordsklungor. Pojkar och flickor är blandade i de grupperingar som därmed skapats. Det märks redan från början under arbetsområdet att undervisningen är mycket mångskiftande och att läraren strävar efter att variera arbetsformerna under varje enskild lektion. Hela arbetsområdet inleds med en brainstorming om ekonomi, och i övrigt förekommer högläsning, arbete med olika typer av uppgifter, det visas filmer och strömmade powerpointpresentationer, tidningsartiklar läses och diskuteras, eleverna arbetar med ett studiematerial där de får tänka sig att de ska starta en glasskiosk, de får läsa en skönlitterär bok och diskutera denna vid ett seminarium, de lämnar in olika skriftliga reflektioner, och det hålls muntliga och skriftliga läxförhör. Hela arbetsområdet avslutas med ett skriftligt prov, som emellertid äger rum en vecka senare än planerat, eftersom eleverna uttrycker önskemål om detta för att hinna förbereda sig.

I det datamaterial som dokumenterar denna mångskiftande undervisning framträder två olika typer av samhällsbilder i meningserbjudandet. Den ena bilden ges en sammanhängande och tydlig framställning i den lärobok som utgör det huvudsakliga läromedlet under arbetsområdet och i en rad andra tillfälliga läromedel som används. Denna bild ges en stark legitimitet i undervisningen, och kan därför betecknas som den dominerande. Den andra bilden framträder mer fragmentariskt i olika diskussioner mellan läraren och eleverna, i några av de tillfälliga läromedlen, men framför allt i en skönlitterär bok som eleverna läser.

I skildringen av fall B har dessa båda bilder placerats i centrum. De är intressanta dels genom vad som karaktäriserar dem, och hur de kan relateras till differentieringen i det sociala rummet, men också genom de villkor för tillägnandet av dem som skapas när de legitimeras i undervisningen. För att tydliggöra detta i kvalitativ mening har presentationerna av de båda bilderna utformats som två ”mini-fall” i fallet. Det första av dessa mini-fall utgörs av den bild som kan uttolkas i det aktuella kapitlet i läroboken och den undervisning som sker med boken som utgångspunkt. Det andra mini-fallet utgörs av den samhällsbild som gestaltas i den skönlitterära bok som eleverna läser och den undervisning som sker med boken som utgångspunkt.

En funktionalistisk samhällsbild

Det första av de båda mini-fallen utgörs alltså av en lärobokstext och dess användning i undervisningen. Här presenteras först en analys av den samhällsbild som gestaltas i själva texten. Därefter följer en analys av den legitimering som sker av denna samhällsbild genom den inramning den ges i undervisningen.

Samhällets pengar

”Behövs det pengar?”

Denna en aning retoriska fråga utgör rubrik till ett delavsnitt i kapitlet ”Samhällets pengar” i Andersson, Ewert och Hedengren (2012). Den framställning som svarar på frågan görs i två former: den ena är en berättelse, med namngivna aktörer vars handlingar utspelar sig i ett tidsligt skeende, medan den andra är ett argument rörande hur pengar kan underlätta i samband med handel. Vi börjar med att titta på berättelsen.

Den är öppet fiktiv och väldigt enkel. Den innehåller två aktörer, benämnda Sten och Olof. Båda är bönder. De lever i en tid som ur vårt perspektiv är förfluten. Detta får vi veta redan i berättelsens allra första mening:

> Innan man hade pengar kunde det gå till så här: (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 6)

Själva utgångspunkten i berättelsen är att Sten och Olof förfogar över olika typer av tillgångar. Sten har ”många sorters djur” medan Olof har ”flera kor”. I dessa omständigheter hittar båda motiv till att gå in i en bytesrelation: Sten ”behövde en ko” medan Olof ”ville ha ett får”. Sten är den förste att ta initiativ till en bytesaffär. Han frågar om Olof vill byta en ko mot ett får. Detta blir inledningen till en förhandling mellan de båda aktörerna, som slutar med att de kommer överens om ett pris: Olof får ett får, tio mått mjölk och fem hönor för sin ko (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 6).

Berättelsen om Sten och Olof är en *narrativ* framställning av den historiska bakgrunden till pengars användning i samhället. Narrativ är gestaltningar av människors vardagliga erfarenhet av praxis, menar Paul Ricoeur. Vi kan känna igen oss i narrativ i och med att de är uppbyggda kring en struktur som korresponderar mot en motsvarande struktur i vår förförståelse av mänskligt handlande: handlingar utförs av aktörer och de underförstår förekomsten av mål och motiv. Handlandet sker alltid med andra, i vad som kan förstås som antingen samarbete, tävlan eller kamp (Ricoeur, 1984, s. 54-76; jfr Czarniawska, 2004, s. 6-12; Bruner, 1991, s. 7). I den berättelse vi tagit del av stiger bönder med utpräglat svenska namn fram ur en dimmig urtid och agerar på ett sätt som för oss framstår som fullkomligt rationellt. Det som med andra ord här antyds genom användningen av ett narrativt framställningssätt är ett rationellt *motiv* för införandet av pengar som betalningsmedel i ekonomiska transaktioner. Motivet är grundat i de komplikationer som uppstår, när Sten och Olof ska komma fram till priset på en ko uttryckt som kvantiteter av får, mjölk och höns.

Motivet antyds med andra ord. Det uttrycks inte öppet. Men denna antydan blir desto tydligare, i och med att den narrativa framställningen är länkad till en huvudtext, som inte utger sig för att vara fiktiv. Lärobokstexten gör i huvudsak anspråk på att beskriva fakticiteter, och det går att urskilja argument för de påståenden som görs om olika företeelser. Det svar som ges i avsnittet på frågan om pengar behövs utgår från pengarnas *funktion* i människors mellanhavanden med varandra:

> Det blev mycket enklare att handla, även mellan länder, och handeln i världen ökade i takt med att pengar blev vanligare. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 6)

Pengar fungerar med andra ord som ett smörjmedel i ekonomin. Detta påstående underbyggs i framställningen med en skildring av vad som ska förstås som den

historiska bakgrunden till pengarnas uppkomst. Här återges denna bakgrund i korthet:

> För väldigt länge sedan, innan pengar användes, var *byteshandel* vanligt. Men det var inte alltid så enkelt att byta med varandra och det uppstod ständigt nya problem.
> [---]
> När det blev möjligt att använda pengar som betalningsmedel i stället för att byta varor kunde bonden Olof säga hur många mynt han ville ha för sin ko. Sedan kunde han spara pengarna och köpa något han behöver vid ett senare tillfälle, till exempel ett fisknät. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 6)

De ”problem” som nämns i den här argumentationen har vi redan stött på i berättelsen om Sten och Olof: avsaknaden av ett universellt betalningsmedel i form av pengar gjorde det svårt att uppskatta värdet av varor och tjänster utefter en enhetlig skala. Här är narrativ och huvudtext tydligt kopplade till varandra. I ovanstående argumentation för trovärdigheten i huvudpåståendet ges också berättelsen om Sten och Olof en konklusion: Olof kan spara pengar för framtida investeringar på ett sätt som osökt leder associationerna till de formuleringar om ”entreprenörskap” som återfinns i Lgr 11 (Skolverket, 2011b, s. 9). Det som framställs som fakta flyter samman med fiktionen, och pengarnas påstådda funktion – att på olika sätt underlätta i samband med handel – framstår som ett motiv för Olof. Här har vi alltså samtidigt vad som ska förstås som *skälet* till att pengar infördes.[59]

Funktion och skäl. Något som behövs för att en helhet ska fungera, och något annat som får världen att framstå som genomtänkt och rationell. De är i nämnd ordning de två mest meningsbärande delarna i den samhällsbild som framträder i ”Samhällets pengar”. I huvudsak byggs textens framställning upp med hjälp av en funktionalistisk modell, men denna ges också en rationaliserande armering som får

[59] Att den historiska sanningshalten i detta är långt ifrån oomtvistad kan vi få en antydan om genom följande skildring av motiven till att mynt började präglas i Skandinavien för omkring tusen år sedan: ”En annan skillnad [gentemot traditionell ekonomisk praxis i Skandinavien omkring år 1000 e. Kr.] som vi har goda belägg för är den som framgår av myntpräglingen. Visserligen kände kungarna till att det fanns folk, även i Östersjövärlden, som nyttjade mynt som värdemätare *per se*, men det var inte av penningekonomiska skäl som de tog initiativ till en ny typ av prägling. Det handlade om att manifestera sig själva och sin nya identitet inför omvärlden. Kristendomen slogs fast på mynten, liksom kungens namn och hans välde. Genom myntpräglingen visade kungarna att de härskade över egna riken, fria på jorden men underdåniga inför Gud, jämbördiga med riken som England och Tyskland.” (Harrison, 2009, s. 131f). Den här förklaringen har som synes sociopolitiska snarare än funktionalistiska utgångspunkter.

resursfördelningen att framstå som inte bara välfungerande och nyttig utan också som sinnrik och smart. Tillåter då denna i dubbel mening legitimerande modell någon insyn i det differentierade sociala rummet? Låt oss se efter.

Rummet och dess invånare

Det sociala rummet i ”Samhällets pengar” är framför allt befolkat av olika *kategorier*: hushåll, företag, banker, den offentliga sektorn, kunder, anställda och ägare. Dessa kategorier – och relationerna mellan dem – bestäms genom de funktioner de fyller för varandra inom ramen för en överordnad helhet, benämnt ”det ekonomiska kretsloppet”.

Den funktionalistiska modellen synliggörs redan i ingressen till ”Samhällets pengar”, där pengarnas betydelse i det sociala rummet understryks:

> Det råder ingen tvekan om att pengar är väldigt viktiga för att vårt samhälle ska fungera och utvecklas. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 5)

Påståendet blir underbyggt med två argument:

> [1] När du läser morgontidningen eller tittar på TV handlar det väldigt ofta om pengar – mycket pengar. Miljoner och miljarder betalas och lånas, företag gör investeringar, det förhandlas om löner för hundratusentals anställda och aktiebörser i olika länder går upp eller ned. [2] Det är som ett stort kretslopp där alla är med och påverkar – hushåll, banker, företag och så förstås staten. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 5)

För att ”vårt samhälle” ska kunna ”fungera och utvecklas” krävs med andra ord att pengarna strömmar genom det ”kretslopp” som här beskrivs. Pengarna görs här rentav till det som binder samman hela samhället, och den påverkan på samhället som ”alla” kan utöva sker också via dessa penningströmmar.

Alla – åtminstone alla de kategorier som nämns i det ovanstående – är med andra ord med och påverkar det som sker i samhället genom att delta i ekonomin. Sker då detta på någorlunda likvärdiga villkor, eller är det sociala rummet differentierat i någon mening? En del av svaret får vi i ett resonemang som beskriver hur priser på varor och tjänster bestäms:

> Mötet på marknaden innebär att de båda parterna [säljare och köpare] diskuterar med varandra för att komma överens om ett *pris* som köparen kan tänka sig att betala och säljaren också är nöjd med. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 8; kursiv. i orig.)

Detta påstående utvecklas och motiveras med två argument, där begreppen ”utbud” och ”efterfrågan” introduceras:

> [1] Om det är många som vill sälja en vara är *utbudet* stort. Eftersom det finns så många som vill sälja samma typ av vara har köparen mycket att välja på och därför blir priset relativt lågt. [2] *Efterfrågan* påverkar också. Bestämmer sig många för att sluta äta potatis och börja äta ris i stället blir potatisen billigare. Om folk sedan får höra att ris inte är så nyttigt som potatis, minskar efterfrågan på ris men ökar på potatis – priset på potatis blir högre igen. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 8; kursiv. i orig.).

Ovanstående resonemang förutsätter att förhållandet på marknaden mellan köpare och säljare är ett jämlikt sådant. De kan ”diskutera” med varandra för att ”komma överens” om priset. Det förutsätter också att konsumenter är rationella[60]. Denna bild bekräftas om vi går tillbaka till berättelsen om Sten och Olof. De var båda bönder, det vill säga vi fick veta att de var jämlikar. De inlät sig på helt frivilliga grunder i en affärsuppgörelse. De kom fram till priserna på de varor de bytte i ett samförstånd efter att ha förhandlat med varandra. De var alltså fria och jämbördiga aktörer på en likaledes fri marknad, vilket omvänt innebär att någon differentiering i deras tillgång till olika typer av resurser – sociala, kulturella, symboliska eller ekonomiska – inte hade någon betydelse i sammanhanget. Berättelsen undviker nämligen nogsamt alla antydningar om något annat som också enligt Ricoeur inbegrips i vår förförståelse om praxis: ”We also understand that these agents act and suffer in circumstances they did not make that nevertheless do belong to the practical field, precisely inasmuch as they circumscribe the intervention of historical agents in the course of physical events and offer favorable or unfavorable occasions for their action.” (Ricoeur, 1984, s. 55). Trots att kapitlets funktionalistiska grundstruktur här alltså kompletterats med berättelsens bild av ett historiskt skeende, görs ingen öppning för att problematiken ska kunna förstås utifrån en mer sociopolitiskt orienterad modell. I stället gäller tydligen den neoklassiska ekonomins antagande om *ceteris paribus*, det vill säga ”allt annan lika”. Det differentierade sociala rummet förblir beslöjat.

Det finns förvisso en differentiering med avseende på arbetsuppgifter i det sociala rummet. I ett avsnitt i texten som är avsett att utgöra ett svar på frågan i rubriken ”Varför handlar vi med varandra?” förklaras och motiveras arbetsfördelning som något i grunden oproblematiskt:

---

[60] Alternativt är de godtrogna och låter sig styras av vad de ”får höra”.

> Var och en koncentrerar sig […] på det som han eller hon är bra på. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 7)

Påståendet utvecklas och motiveras på följande sätt:

> I en skolklass finns personer med många olika talanger. [---] Om ni i er klass vore ett eget samhälle skulle förmodligen någon av dem som är bra på att laga mat jobba på en restaurang. Den som gillar att snickra skulle bygga ett hus och om det är någon som är extra påhittig skulle han eller hon kanske starta ett företag. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 7)

Sociala faktorer behöver med andra ord inte beaktas, utan hur arbetsfördelningen är ordnad kan förklaras med att olika människor är lämpade för olika arbetsuppgifter. Människors val av yrke har inget att göra med de socialt fördelade resurser som de utrustats med, och genus, etnicitet och socioekonomisk bakgrund osynliggörs som förklaringsfaktorer.

I läroboksstexten antyds också på flera ställen en annan form av differentiering som är värd att peka på: människor kan förstås som antingen tillgångar eller belastningar i sammanhang där den ekonomiska funktionaliteten står på spel. I det avsnitt i kapitlet som behandlar hushållens betydelse i ekonomin påstås följande:

> Staten är också beroende av hushållen. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 12)

Detta beroende demonstreras med hjälp av följande:

> Om hushållen handlar mindre får samhället in mindre pengar i skatt. Och ökar arbetslösheten måste staten lägga ut mer pengar för att hjälpa de arbetslösa ekonomiskt och även sätta igång utbildningar och andra satsningar så att de snabbt kan komma tillbaka till arbetslivet. Samma sak om fler blir sjuka och antalet pensionärer ökar – då måste stat, kommuner och landsting dra ner på service och bidrag eller höja skatterna för att betala de ökade kostnaderna för sjukvård och äldreomsorg. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 12)

Vissa människor – arbetslösa, sjuka och pensionärer – kan med andra ord förstås som ekonomiskt belastande snarare än som produktiva och funktionella. Bilden återkommer i sina huvuddrag när resonemanget förs utifrån bankernas perspektiv:

> Även bankerna påverkas när hushållens situation förändras. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 12)

Påståendet utvecklas och motiveras:

> Har många svårt att få ett arbete minskar deras inkomster och vissa kanske inte ens kan betala tillbaka de lån som de har tagit. Då blir bankerna försiktigare med att låna ut pengar till andra som planerar att köpa en bil eller en lägenhet. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 12)

Ur bankernas perspektiv kan en del människor enligt vad som antyds i texten sålunda förstås som tvåbenta ekonomiska risker.

Det finns emellertid sammanhang i texten där en social rumslighet om än inte beskrivs så i alla fall antyds. När begreppet bruttonationalprodukt introduceras i slutet av kapitlet görs detta med ett problematiserande resonemang, där det inledningsvis konstateras att ekonomiskt välstånd inte är lätt att mäta:

> Det är ganska svårt att mäta ekonomin i ett helt land. Man kan ju inte bara räkna hur mycket pengar som finns i landets banker. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 28)

Dessa svårigheter görs till argument för att BNP används som mått:

> I stället används ofta begreppet BNP, som är en förkortning för *bruttonationalprodukt*. Då räknar ekonomerna ut hur mycket alla varor och tjänster som tillverkats i ett land under ett år är värda. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 28; kursiv. i orig.)

Men BNP som mått är heller inte problemfritt. I texten presenteras två argument *mot* BNP-begreppet. Det är det andra av dessa som är intressant för oss:

> [1] Ett problem är att BNP inte mäter värdet på allt som produceras i ekonomin. [2] Dessutom visar BNP inte hur inkomsterna fördelas: om de flesta har det bra, eller om det finns väldigt få rika och många som är fattiga. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 28)

Det sociala rummet kan med andra ord vara differentierat. *Kan*, noterar vi – ”de flesta” kan ju ha det bra. Det kan också finnas ”väldigt få rika och många som är fattiga”. Här finns i alla fall en reva i den slöja som annars förhindrar insynen in i det sociala rummet. Men det är fortfarande inte upplyst inne i rummet, så hur differentieringen faktiskt ser ut i det rum som lärobokens läsare befinner sig i får de inte veta.

En sak får de i alla fall veta: det sociala rummets utseende är bestämt på ett rationellt sätt. ”De styrande” har nämligen kommit fram till hur våra resurser ska vara fördelade. Om denna fördelning påstås nämligen följande:

> För att avgöra på vilket sätt ett land ska sköta sin ekonomi – det vill säga hushålla med landets tillgångar – måste de styrande i varje land besvara tre frågor: [---] Hur ska resultatet av det som tillverkas fördelas? (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 9)

Denna den tredje av vad som brukar gå under benämningen ”samhällsekonomins tre grundfrågor” får sin utveckling och motivering:

> All produktion skapar inkomster. Därför måste man bestämma om inkomsterna främst ska hamna hos de som äger företagen eller om alla ska få del av rikedomarna. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 9)

Här får vi också veta något om hur lärobokens sociala rum ska förstås: det är differentierat mellan ”de som äger företagen” och övriga. Men framför allt visar resonemanget tydligt hur den funktionalistiska modell som dominerar framställningen i kapitlet om resurser och deras fördelning kompletteras med inslag om att det finns rationella tankar bakom denna fördelning.

Fördelningen av resurser och sysslor i det sociala rummet

Fördelningen av resurser i det sociala rummet är sålunda genomtänkt och rationell. Framför allt beskrivs den dock som funktionell. Det ekonomiska kretslopp som vi stötte på i kapitlets ingress är den grundstruktur som en stor del av framställningen i kapitlet byggs upp kring. I de specifika avsnitt som behandlar hushåll, företag, banker och den offentliga sektorn relaterar texten till de olika delarnas respektive funktioner i kretsloppet, och det ömsesidiga beroendet mellan ekonomins olika delar betonas:

> Går det dåligt för till exempel företagen påverkar det även hushållen, bankerna och staten. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 14)

Orsaken till att det är på detta sätt uttrycks på ett sätt som är omisskännligt funktionalistiskt:

> Alla delar i det ekonomiska kretsloppet påverkar varandra. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 14)

I denna funktionalistiska helhet sysslar människor med de arbetsuppgifter som de är mest lämpade för. Det är emellertid inte systemet som bestämmer arbetsfördelningen. Snarare är det människorna själva som sorterar in sig i de olika sysslor som tilltalar dem. Vi kan erinra oss den argumentation som vi redan tagit del av, där arbetsfördelningen beskrivs som en konsekvens av att människor gör rationella val

utifrån vad de är lämpade för. Även den internationella arbetsfördelningen ska förstås på detta sätt. Länder gör nämligen också rationella val med utgångspunkt i förutsättningar som beskrivs som naturliga. Följande står att läsa i direkt anslutning till det textavsnitt som innehåller liknelsen med de olika fallenheter som kan finnas i en skolklass:

> På samma sätt försöker olika länder tillverka och sälja det som de är duktiga på och har mycket av. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 7)

Påståendet motiveras och utvecklas så här:

> I Sverige har vi till exempel gott om berg och skog. Därför exporterar vi malm och virke till andra länder. På motsvarande sätt importerar vi sådant som är svårt att odla här hemma på grund av klimatet, bland annat ris och bananer. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 7)

Arbetsfördelningen är sålunda, förutom att ingå i ett funktionellt system och vara grundad på rationella val, också i överensstämmelse med vad som kan ses som givet av naturen. Glidningen i resonemanget från elevers ”talanger” via ”det som [olika länder] är duktiga på och har mycket av” till ”gott om berg och skog” och ”på grund av klimatet” är tillräckligt märkbar för att kunna antyda just detta.

När det gäller fördelningen av resurser i det sociala rummet ägnas särskild uppmärksamhet i läroboksterten åt de resurser som kommer företagen till del. Företagens villkor och deras funktioner i det ekonomiska kretsloppet behandlas på hela sju sidor, vilket kan jämföras med att till exempel hushållen och bankerna avhandlas på vardera en sida. I detta avsnitt återfinns en underrubrik som innehåller en fråga: ”Måste företag tjäna pengar?” Textens svar på frågan är jakande. Att vi ägnar den uppmärksamhet här beror emellertid inte enbart på detta, utan också på att den form i vilken svaret ges kan ses som ytterligare ett exempel på hur samspelet mellan narrativ och argumenterande text bidrar till att förstärka textens ideologiska karaktär.

Skildringen av företagens villkor och funktioner utgår från en fiktiv berättelse om två unga män, Erik och Gustav, som efter att ha gått ut gymnasiet har svårt att finna sig till rätta ute i yrkeslivet. En dag får de emellertid en idé: de ska bli företagare! De startar en biltvätt, ”Er-Gus-tvätten”. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 16).

Det är sannerligen inte lätt att bli företagare, få vi veta i texten. Erik och Gustav måste registrera sitt företag hos Bolagsverket, de måste ta ett banklån (och i sam-

band med det presentera en affärsplan och en budget för banken), de måste köpa in material, hyra en lokal, göra reklam, investera i en högtryckstvätt, kämpa mot sjunkande efterfrågan, bredda sitt utbud och anställa en person. Men till slut får de lön för sin möda: efterfrågan ökar och företaget börjar gå med vinst (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 16f).

I berättelsen återfinns med andra ord ett antal händelser och handlingar som är sekventiellt ordnade för att kunna fungera som en berättelse. Ett sådant ordnande av händelser i ett tidsförlopp innebär att berättelsens gestaltning av praxis ges en *syntagmatisk struktur*. En sådan struktur "… implies the irreducible diachronic character of every narrated story" (Ricoeur, 1984, s. 56). Enligt Todorov (1990, s. 27-38) består berättelsers syntagmatiska struktur av ett antal element:

För det första utgår berättelser från ett *tillstånd av jämvikt*. I berättelsen om Erik och Gustav kan deras gymnasietid förstås som ett sådant jämviktstillstånd. Det är när de slutar gymnasiet som de ställs inför vad som enligt Todorov är det *andra elementet* i berättelsens syntagmatiska struktur: det sker en *störning av jämvikten*, i och med att deras tillvaro med ens fylls med en osäkerhet beträffande vad de ska arbeta med. Denna störning *ger sig också till känna* i berättelsen, i och med att de först inte finner några jobb som verkar passa dem. De handlingar som följer på detta – allt de är tvungna att göra för att etablera "Er-Gus-tvätten" på marknaden – kan med Todorovs terminologi ses som en *kamp för återställande av jämvikten*. Till slut lyckas de uppnå vad som är varje berättelses kulmen: i och med att företaget börjar gå med vinst präglas berättelsens slut av ett *nytt tillstånd av jämvikt*.

Det är vad som sker under Eriks och Gustavs kamp för att återställa jämvikten i tillvaron som är av intresse här. De framstår som rationella aktörer i berättelsen i det att de vidtar genomtänkta åtgärder för att få företagets inkomster att bli större än utgifterna. Men de gynnas också av omständigheter som de inte själva råder över, men som bidrar till deras framgång: marknadskrafterna. Dessa görs till av som i Fiske (1998, s. 128-148) liknas vid goda krafter i narrativet. Vi får veta detta i klartext i den argumenterande text till vilken narrativet fungerar som vad som med Toulmins (2003) terminologi kan förstås som ett hjälpargument [*backing*]. Om företagens verksamhet påstås där bland annat:

> Ett företag finns till för att sälja något som kunderna vill köpa – i Eriks och Gustavs fall handlade det om att erbjuda rena bilar. Så småningom började Er-Gus-tvätten att gå med vinst – inkomsterna blev större än utgifterna. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 18)

Notera att företagens funktion i det ekonomiska kretsloppet – att producera och sälja varor och tjänster – här även görs till själva ändamålet för deras verksamhet. Påståendet utvecklas och motiveras med följande:

> Även Er-Gus-tvättens kunder tyckte att de gjorde en bra affär. Biltvätten var värd 150 kronor för kunderna, annars hade de inte betalat det priset utan valt en annan biltvätt. Er-Gus-tvätten utförde alltså en tjänst som kunderna upplevde som värdefull. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 18)

Vinst ska alltså förstås som ett tecken på att kunderna vill köpa företagens produkter. Detta följs upp med ett konkluderande påstående, där den goda kraften som understödjer Eriks och Gustavs kamp för att återställa jämvikten identifieras:

> Det är så konkurrensen fungerar. De företag som kan ge kunderna det bästa och billigaste erbjudandet får flest kunder. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 19)

Det vinstmotiv som driver Erik och Gustavs kamp för att återställa jämvikten i tillvaron framställs alltså som fullkomligt legitimt, och berättelsen om denna kamp görs i sin tur, genom narrativets koppling till den argumenterande texten, till ett rationaliserande argument för denna legitimitet.

Konflikt eller koncensus?

I ”Samhällets pengar” är den ekonomiska funktionaliteten ett ändamål i sig. Ekonomisk effektivitet kan rentav ses som överordnad andra samhälleliga värden. Detta framgår av argumentationen för ett resonemang i texten där själva begreppet ”ekonomi” introduceras och förklaras:

> *Ekonomi* betyder att hushålla. Med det menas att man använder sina pengar – eller tillgångar – på ett så effektivt sätt som möjligt. Det gäller såväl privatpersoner (privatekonomi) som företag (företagsekonomi) och hela länder (nationalekonomi). (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 9; kursiv. i orig.)

Tre argument räknas upp för detta påstående:

> [1] En vanlig familj måste avstå från mycket som är roligt för att inkomsterna ska räcka till mat, kläder och andra nödvändiga saker. [2] På samma sätt är det i ett företag. Betalar man för höga löner eller bygger ett lyxigt kontor räcker kanske inte inkomsterna till maskiner och annat som behövs för att producera de varor man ska sälja. [3] Även länder måste hushålla med sina tillgångar. Malm, skog och andra naturtillgångar är inte obegränsade, och det går inte att bygga motorvägar, simhallar

> och flygplatser i varenda liten småstad. Så mycket pengar finns inte. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 9)

Det är framför allt det tredje argumentet som är intressant för oss. Där fastslås i bestämda ordalag att det inte går att ”bygga motorvägar, simhallar och flygplatser i varenda liten småstad”, därför att det inte finns tillräckligt med pengar. Ekonomi har dessförinnan förklarats handla om att använda tillgångar ”på ett så effektivt sätt som möjligt”. Den ojämlikhet i utbud och infrastruktur som råder mellan olika orter kan alltså förklaras med att den är nödvändig av effektivitetsskäl. Ekonomi handlar alltså om ”effektivitet” och inte om moraliska och politiska värden som exempelvis rättvisa.

Även i ett resonemang om hushållens funktion i det ekonomiska kretsloppet framstår ekonomisk effektivitet som ett värde utan koppling till moraliska val. Hushållen är viktiga i det ekonomiska kretsloppet, hävdas det:

> De enskilda hushållen, till exempel ett par som bor tillsammans eller en familj, har inte alls samma makt att påverka samhällets ekonomi som staten, bankerna och storföretagen. Men tillsammans spelar de en mycket viktig roll. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 12)

Påståendet underbyggs med tre argument:

> [1] I hushållen ingår ju alla som arbetar i företag, på myndigheter och i kommuner, vilket betyder att de får lön som används för att köpa mat, kläder och annat som behövs. Ju mer hushållen köper, desto mer pengar kommer tillbaka till företagen, som då går allt bättre. [2] Det görs ofta undersökningar för att ta reda på vad människor tror om framtiden. De som jobbar på banker och i företag studerar noga resultatet från sådana undersökningar. Skulle det till exempel visa sig att hushållen räknar med att de ska få sämre ekonomi framöver finns risken att de börjar handla mindre, vilket påverkar hela samhällets ekonomi. [3] Lägre försäljning gör att företagen förlorar en del av sina inkomster och då måste de förmodligen minska antalet anställda, och anställda som förlorar jobbet kan inte köpa lika mycket varor som tidigare. Blir många människor arbetslösa försämras hela samhällsekonomin. (Andersson, Ewert & Hedengren, 2012, s. 12)

Hushållens konsumtion är alltså funktionell och därmed nödvändig för samhällsekonomin. Vår privata konsumtion ska förstås som något i grunden positivt som bidrar till ekonomins effektivitet, inte som handlingar med moralisk och politisk betydelse.

Den fördelning av resurser som sker genom penningströmmarna i det ekonomiska kretsloppet kan alltså på detta sätt framställas som moraliskt och politiskt neutral i kraft av att vara effektiv. Ekonomi ska förstås som en i grunden koncensuspräglad företeelse, något som också understryks av de skildringar av frivilliga överenskommelser i samförstånd som bär fram kapitlets bild av vad som sker på den fria marknaden. Sten och Olof var i denna mening förebildliga.

Ett socialt rum som imploderat

Den funktionalistiska modell som framställningen av den samhälleliga resursfördelningen i ”Samhällets pengar” vilar på innebär på flera sätt att differentieringen i det sociala rummet legitimeras. För det första sker detta i och med det enkla faktum att det handlar om just en *modell*. En modell kan sägas utgöra en öppet konstruerad objektifiering av förhållanden i världen: genom att förstå världen – i det här fallet resursfördelning – *som något*, eftersträvas en viss perspektiverad förståelse av faktiska förhållanden. Vi förstår i och för sig alltid företeelser i världen *som något*. Här presenteras emellertid innehållet i modellen som *fakticiteter*. Framställningen gör därmed anspråk på att skildra resursfördelningen som den faktiskt framträder för oss i vår mänskliga tillvaro. Ett visst synsätt på ekonomiska frågor har alltså valts för att gestalta den praxis som kan förstås på olika sätt, utan att detta presenterats som ett val. Det handlar inte heller bara om att ekonomiska skeenden och relationer förenklas för att kunna förstås av grundskoleelever, utan de funktionella sambanden i ekonomin visas upp som ett kalt skelett, avskalat det sociala, kulturella, politiska och moraliska kött och blod som finns där när vi möter dem i praxis[61]. I texten sker med andra ord för det andra en legitimering genom vad som i Thompson (1990, s. 60-67) och Skeggs (2000, s. 119) benämns dissimulering: dominansförhållanden i den sociala världen döljs genom att förtigas. En av de fakticiteter som i allt väsentligt förtigs i bokens gestaltning av resursfördelning är just differentieringen i det sociala rummet. Människor i olika positioner i detta sociala rum blir i stället hopfösta i olika objektifierande kategorier som ”hushåll”, ”anställda” och ”företag”. Den samhällsbild som erbjuds eleverna i ”Samhällets pengar” kan liknas vid ett svart hål, som det differentierade sociala rummet fallit in i genom att implodera.

För det tredje föreligger en latent risk för legitimering i själva valet av en funktionalistisk modell. Den risken består naturligtvis i att företeelser genom att presente-

[61] Exempel på en riktning inom nationalekonomin som betonar just den sociala kontextens betydelse för ekonomiska skeenden och relationer är den s.k. institutionella skolan (se t.ex. North, 1993). Den modell som återfinns i ”Samhällets pengar” är med andra ord inte oomtvistad.

ras som funktionella också uppfattas som legitima i kraft av att vara nödvändiga för en samhällelig helhet. ”Samhällets pengar” kan här ses som ett åskådligt exempel på att gestaltningar av hur olika typer av resurser fördelas i den mänskliga medvaron alltid är fångade i spänningen mellan legitimering och kritik.

För det fjärde förs element av rationalisering och naturalisering in i den funktionalistiska modellen på sinnrikt konstruerade vägar. Fördelningen av resurser presenteras som genomtänkt, och arbetsdelningen är en konsekvens av människors naturliga fallenheter. Detta medför att den legitimerande ideologin cementeras i åtminstone två avseenden: dels maskeras (ytterligare) det faktum att bilden är konstruerad runt en modell, och dels görs förståelsen av vissa företeelser som knyts till modellen – framför allt människors yrkesval – svår att förena med en förståelse utifrån sociopolitiska utgångspunkter.

För det femte presenteras ekonomi som en helt separat dimension av människans sociala värld. Den är frikopplad från sin politiska, sociala och moraliska kontext, och ekonomisk effektivitet görs till ett överordnat värde. Följden blir att kunskap om ekonomiskt handlande framstår som techne i läromedelstexten: ett instrumentellt kunnande, förment moralneutralt, som tjänar den rationella människan i en värld där marknadskrafternas osynliga hand ordnar allt till det bästa.

Den funktionalistiska bildens inramning

”Samhällets pengar” intar en central plats i undervisningen under de veckor arbetsområdet pågår. Läraren beskriver boken som ett ”ankare” i undervisningen och innehållet som en ”kärna”:

> Mmm. Sen har jag boken som ett ankare, så att om man är borta och inte alls har varit med, för det finns ju dom som är borta ganska mycket, så har dom i alla fall den. Och det kan dom läsa in. Det kan hända att dom missar vissa inlämningsuppgifter och diskussioner och sånt, men det finns i alla fall nåt som dom kan göra och lära sig *nånting* från kursen utan att missa allt för att dom inte har varit med på lektionerna. Så därför vill jag ha en bok. Det finns nåt som är lite… kärna. (Lärare B, intervju 2014-04-02)

Att den bild som återfinns i ”Samhällets pengar” möter eleverna i en lärobok innebär i sig på flera sätt en inramning. Genom läroboken får läraren dels kontroll över *urvalet* av undervisningsinnehållet, och även över *kriterierna* för vad som är legitim kunskap. Annorlunda uttryckt bidrar läroboken till att definiera vad som är ekonomi, vad eleverna ska kunna i ämnet, och vad som ska bedömas.

På sidan 2 i den pedagogiska planering (”Häftet”) som läraren delat ut till eleverna återfinns något som kallas ”Veckoplanering” (se Figur 8). Här får eleverna veta vecka för vecka när olika delar av innehållet i ”Samhällets pengar” ska behandlas i

Veckoplanering: Veckans pusselbitar: centrala begrepp/viktiga ord

v. 9	Tisdag Onsdag	Byteshandel. Olika ekonomier: Planekonomi, Marknadsekonomi. Blandekonomi. Utbud/efterfrågan. Varor/tjänster. Marknad. S. 5-10.
v.11	Måndag Tisdag Onsdag	Ekonomiskt kretslopp - hushåll, banker, företag och offentliga sektorn. Amortering. Ränta. S. 11-15.
v. 12	Måndag: NP sv. Tisdag Onsdag	Produktionsfaktorerna – arbetskraft, råvaror, realkapital, kunskap. Fasta kostnader. Rörliga kostnader. Konkurrens. Investering. Råvaror. Handelsbolag (HB) Aktiebolag (AB) Kooperativt ägande. Monopol. Oligopol. Kartell. Konkurrensverket. Aktiebörs. Enskild firma S. 15-23.
v. 13	Måndag Tisdag: NP eng. Onsdag	Stat, landsting och kommun. Direkta/indirekta skatter. Moms. Inflation. Skatt – vilka? Budgetpropositionen. Amortering. Välfärd. Offentliga sektorn. S. 25-31.
v. 14	Måndag Tisdag: Onsdag: NP Eng	
v. 15	Mån Tis: NP NO Ons: PROV	Repetition. Ons: Prov samhällets pengar

Till varje onsdag ska veckans sidor vara inlästa.

Figur 8. Veckoplanering till arbetsområdet i fall B. (Källa: Planering gjord av lärare B).

undervisningen. Till varje onsdag ska ett specificerat antal sidor i boken vara inlästa. Genom planeringen och bokens plats i denna kontrollerar läraren alltså såväl de olika innehållens ordningsföljd som det tempo i vilket de ska behandlas. Dessutom innehåller planeringen kriterier för vad som ska räknas som legitim kunskap: för varje vecka anges ett antal ”centrala begrepp/viktiga ord” som behandlas på de

sidor i boken som ska läsas under den aktuella veckan. Notera också att det prov på arbetsområdet som är inplanerat till onsdag vecka 15 (ändras senare till tisdag vecka 16) omnämns som ett prov på ”samhällets pengar”.

Vad bestämmer priset?

Priset på en vara eller tjänst bestäms av två saker: utbud och efterfrågan. Utbudet avgörs av hur mycket det finns av en vara på marknaden, eller hur många som erbjuder en tjänst. Efterfrågan bestäms av hur många som är villiga att köpa varan eller tjänsten. Uppgiften är att visa hur priset förändras när utbud och efterfrågan varierar.

Uppgift

Efterfrågan och utbud kan antingen öka, minska eller vara oförändrad. Hur påverkar det priset? Ange om priset ökar eller minskar i tabellen.

	utbud	efterfrågan	pris
1.	ökar	oförändrad	
2.	minskar	oförändrad	
3.	oförändrad	ökar	
4.	oförändrad	minskar	
5.	ökar	minskar	
6.	minskar	ökar	

Figur 9. Uppgift om prisbildning.

Källa: Swanelid, Pettersson & Behrnetz (2004).

”Häftet” innehåller inte endast en veckoplanering. Det innehåller också utdrag ur kursplanen i samhällskunskap. Där presenteras flera punkter ur det centrala innehållet för att legitimera innehållet i arbetsområdet – bland annat den formule-ring som här tolkats som ett krav på att resursfördelning ska kopplas till det sociala rummets differentiering[62] – flera av de förmågor som återfinns i kursplanens syfte, samt en matris med kursplanens kunskapskrav relaterade till olika betygssteg. Där finns också arbetsuppgifter som hämtats från olika lärarhandledningar[63]. Exempel på en sådan, som eleverna arbetar med under arbetsområdets allra första lektion (2014-02-25), återges i figur 9 (se föregående sida).

Uppgifter av det slag som denna utgör exempel på bekräftar den bild av resursfördelning som återfinns i ”Samhällets pengar”. Uppgifterna innehåller också signaler

[62] ”Skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund. Sambanden mellan socioekonomisk bakgrund, utbildning, boende och välfärd. Begreppen jämlikhet och jämställdhet.”

[63] Genom att köpa dessa handledningar köper skolor också rätten att kopiera fritt ur dem.

om vad som är viktigt att kunna: eleverna ska i det visade exemplet känna till innebörderna i vissa begrepp (utbud, efterfrågan, pris) och använda dessa för att göra deduktiva slutledningar. Genom att arbeta med uppgifter i ”Häftet” och i boken tar eleverna alltså del av information om vilka kriterier som gäller för den kunskap som de förutsätts tillägna sig. Uppgifterna görs därmed till delar av den funktionalistiska bildens inramning. Att deduktion och begreppsförståelse är vad som efterfrågas verkar heller inte ha gått eleverna förbi. ”Ganska mycket av det här är ganska logiskt… egentligen.”, lyder en flickas karaktäristik av vad det innebär att plugga inför det prov som avslutar arbetsområdet (Gruppintervju, 2014-04-09). ”Det är ganska svåra ord.”, fyller en annan i (ibid.). ”Ja, det är orden som ställer till det, tycker jag.”, bekräftar den första flickan (ibid.).

Innehållet i boken legitimeras även genom flera audiovisuella läromedel som utgår från samma strukturfunktionalistiska modell: redan vid det första undervisningstillfället ser klassen en 15 minuter lång film – ”Sveriges samhällsekonomi” – vars innehåll i mycket överensstämmer med ”Samhällets pengar” (Pfeiff, 2010). Vid andra tillfällen visas även en del av filmen ”Marknad & Pris” (Sandberg, 2009) och den strömmade powerpointpresentationen ”Prisbildning och efterfrågan” (Lindwert, 2012).

Under hela den period arbetsområdet pågår används högläsning och repetition av innehållet i ”Samhällets pengar” regelbundet och systematiskt. Vid fyra av de totalt tio lektionstillfällen som observerades under arbetsområdet får eleverna läsa högt ur boken. Vid lika många tillfällen[64] repeteras det innehåll i boken som gåtts igenom vid det föregående lektionstillfället. Härigenom förstärks ytterligare lärarens kontroll över urvalet av undervisningsinnehållet. Dessutom förstärks intrycket av att bokens innehåll är legitim kunskap. Högläsning och repetition innebär med andra ord även kontroll av kriterierna för vad eleverna förväntas lära sig. Det förekommer att högläsningen byts ut mot tyst individuell läsning, men inte med samma regelbundenhet.

Att eleverna på dessa olika sätt får bearbeta bokens innehåll på plats i klassrummet under överinseende av läraren innebär dessutom att hon får kontroll över vad som i Bernstein (2000) kallas ”den sociala basen” för undervisningens gestaltning av den funktionalistiska samhällsbilden i ”Samhällets pengar”.

Sammantaget innebär utformningen av undervisningen om den samhällsbild som återfinns i ”Samhällets pengar” att denna bild ges en stark inramning. Läraren uttrycker också medvetenhet om att hennes kontroll över undervisningen är stark:

---

[64] Ett av dessa tillfällen utgjordes av ett skriftligt läxförhör.

> Det blir ju ganska mycket lärarstyrt känns det, eller det har det blivit. Jag hade velat haft mera där dom pratar med varandra där dom jobbar ihop… mer där dom tänker mera. Förhoppningsvis kanske det har blivit det i alla fall, i diskussionerna som vi haft i helklass, men vissa kan sitta där då och försvinna i gruppen. Men då har jag haft lite uppgifter på vägen som jag inte hunnit titta på än. Förhoppningsvis har alla tänkt lite grand på vägen. (Lärare B, intervju 2014-04-02)

Denna starka inramning är intressant i sig. Tydligheten i urvalet och i kunskapskriterierna legitimerar den samhällsbild som möter eleverna i ”Samhällets pengar”. Men än mer intressant är inramningens relativa styrka gentemot inramningen av en annan typ av samhällsbild, som förekommer i undervisningen parallellt med den vi hittills tagit del av.

Fragment av en motbild

Det är en tidig tisdagsmorgon i mitten av mars. Klassen och läraren har genomfört en kort repetition av vad som gåtts igenom dagen innan: avsnittet om ”Ekonomiska system” i ”Samhällets pengar”. Lektionen fortsätter med att klassen ser på en strömmad powerpointpresentation med titeln ”Vad är grejen med politiska partier?”.

Det eleverna får veta i presentationen är att ”grejen” med politiska partier är att de ska tillhandahålla olika svar på vissa fundamentala frågor om hur samhället ska vara ordnat: Hur ska lagarna vara formulerade? Vilka straff ska gälla för olika brott? Ska till exempel sjukvården finansieras via skattemedel eller privata avgifter? Därefter kommer vi till den springande punkten:

> Allt det här är politiska frågor, och anledningen till att det finns politiska partier är att olika grupper och personer har olika svar på dom här frågorna om till exempel sjukhus, lagar, pengar, vägar, och så vidare, och har man ungefär samma åsikter i dom här frågorna, ja då har man gått samman och bildat ett politiskt parti. (Axelsson, 2013)

Fortsättningsvis behandlar presentationen skillnaderna mellan ”vänster” och ”höger” i politiken: vänsterpartierna (vänsterpartiet och socialdemokraterna) är för att staten ska bestämma mycket, äga mycket och ha stort inflytande, medan högerpartierna (moderaterna, folkpartiet, centerpartiet och kristdemokraterna) i stället vill att individen ska få behålla pengar och inflytande och därför förespråkar låga skatter. En annan skillnad som anges som viktig är synen på välfärden: vänstern vill att skola, sjukhus och äldrevård ska skötas av staten och kommunerna, medan högern menar att även privata företag kan förekomma i välfärden (Axelsson, 2013).

Det vi möts av här – under arbetsområdets andra aktiva vecka – är en skildring ur ett konfliktperspektiv, som gör det möjligt att börja skönja konturerna av en annan typ av samhällsbild än den funktionalistiskt byggda. Powerpointpresentationens innehåll ger nämligen en viss öppning för möjligheten att förstå resursfördelning med hjälp av en annan modell än den som mött oss i ”Samhällets pengar”[65]. Partier är exempel på politiska och sociala krafter i samhället. I den modell som åsyftas här påverkas fördelningen av resurser av sådana krafter. Vi kan därför tala om en samhällsbild som bygger på en *sociopolitisk* modell. I den undervisning som pågår under arbetsområdet går det stundtals att skönja fragment av en sådan samhällsbild. Detta sker undantagslöst vid tillfällen då undervisningens utgångspunkter hämtas från andra källor än läroboken. Vi ska i den här ingressen ta del av *ett* av dessa fragment samt belysa de villkor som ges i undervisningen för dess gestaltning. Därefter ska vi ägna uppmärksamheten åt den tydligaste och mest koherenta gestaltningen av en sociopolitiskt konstruerad samhällsbild som förekommer i undervisningen under arbetsområdet.

Lite senare under samma lektionspass – efter att innehållet i ”Vad är grejen med politiska partier?” diskuterats i korthet – gås en liberal ledarartikel i en lokaltidning igenom genom att eleverna får läsa högt. Artikeln handlar om föräldraförsäkringen och den ojämna fördelningen mellan män och kvinnor av uttagna dagar för vård av barn (VAB-dagar). Föräldraförsäkringen beskrivs i artikeln som ”generös”. Det är en ”ynnest” att få vara hemma med sitt barn, och det är dessutom möjligt att göra detta utan alltför stort inkomstbortfall. Problemet är att pappor bara tar ut ”24 procent totalt och bara 17 procent upp till barnet fyller två år”. En förklaring till detta som ”ofta förs fram” är den ojämna inkomstfördelningen: ”Män tjänar i genomsnitt mer än kvinnor, därför blir familjens ekonomiska avbräck större när männen stannar hemma.” Av detta skäl sägs regeringen ha infört en jämställdhetsbonus, ”just för att motverka att familjer av ekonomiska skäl väljer att låta mamman ta ut det mesta av föräldraledigheten”. (Lokaltidningen, 2014-03-09). I artikelns konklusion pekas därefter fler möjliga lösningar på problemet ut:

> Att lagstifta om fler månader som är vikta för vardera föräldern (det som ibland lite olyckligt kallas ”pappamånader”) är en väg framåt. I väntan på det – och risken är att vi får vänta eftersom det inte tycks finnas något bredare politiskt stöd för en sådan utveckling – måste vi som är pappor stå på oss och kräva att få vara hemma. Både på arbetsplatsen och i hemmet. (Lokaltidningen, 2014-03-09)

---

[65] Det innebär *inte* att presentationen ska ses som ett entydigt uttryck för en sådan modell. Det som här tagits fasta på är konfliktperspektivet, men utgångspunkten i ”Vad är grejen med politiska partier?” innehåller ingen koppling mellan de olika åsikter som nämns och intressen i det sociala rummet. Det är åsiktsskillnaderna i sig som är utgångspunkten.

Innehållet i artikeln görs vid samma tillfälle till utgångspunkt för en lärarledd diskussion i klassen om en rad frågor som kan sägas vara relaterade till differentieringen i det sociala rummet. Under återstoden av lektionspasset diskuteras mäns högre genomsnittsinkomst, den ojämna fördelningen av föräldraförsäkringen, den likaledes ojämna fördelningen av hushållsarbetet (”Kvinnor får ju bara lön till klockan tre!”, påpekar en flicka), och den ojämna fördelningen av ansvarstagandet för barnen.

Det här beskrivna undervisningsmomentet – innehållet i artikeln och i diskussionen utifrån densamma – kan i en mening ses som en reproduktion av det krav på att jämställdhet ska inta en förstarangsställning bland socioekonomiska värden som i två decennier varit etablerat i de läroplanstexter som gällt och gäller i grundskolan (se kapitel åtta). I och med att det specifikt är resursfördelningens könsdimension som här görs upplåten för eleverna, medan fördelning i mer generell mening döljs bakom begreppet ”genomsnitt” i artikeln, kan det också ses som en reproduktion av den otydlighet som kännetecknat och kännetecknar styrdokumenten när det gäller det sociala rummets differentiering generellt och mer specifikt den skillnadsdimension som i kursplanen i samhällskunskap går under benämningen ”socioekonomisk bakgrund”. Men samtidigt sker fler saker i det här momentet, och de kan ses som tecken på att vad som pågår inte innebär en slavisk reproduktion utan även innehåller produktiva inslag. Detta görs möjligt genom den inramning som undervisningen ges.

I den lärarledda diskussion som nämnts ovan släpper läraren ifrån sig kontrollen över en del av urvalet av undervisningsinnehållet och av de kriterier för vad som är den legitima kunskap som ska uppfattas gälla. Eleverna kan alltså i viss mån påverka innehållet i diskussionen och delta med inlägg som inte blir censurerade i termer av ”rätt eller fel”. Detta blir synligt genom att de spontant problematiserar de utgångspunkter för diskussionen som ges i artikeln och av läraren. Det visar sig därmed att frågan om hur hushållsarbetet ska delas mellan män och kvinnor inte ens är aktuell i alla hushåll. Mot lärarens uppmaning att ”… fundera på hur det är hemma hos er…”, invänder en av eleverna: ”Majoriteten här [i klassen] har ju skilda föräldrar!” Några elever vill också vidga problematiken om uttaget av föräldradagar till att även gälla parbildningar där de ingående parterna är av samma kön: ”Men om det är två kvinnor då? Eller två män?” Dessa revideringar av utgångspunkterna accepteras av läraren.

I den här diskussionen uppmanas eleverna att koppla frågan om arbetsfördelningen i hemmen till sina egna erfarenheter: ”Fundera på hur det är hemma hos er!”, säger läraren. De uppmuntras också till att göra egna ställningstaganden i frågan: ”Hur vill ni att det ska vara?”. Ifall frågan om hur män och kvinnor ska dela arbe-

tet sinsemellan betraktas som ett politisk-moraliskt problem, går det här att skönja hur en kunskap som är både personlig och handlingsinriktad eftersträvas i undervisningen. Följande utdrag ur en intervju utförd några veckor efter det aktuella lektionstillfället kan sägas stärka en sådan tolkning av vad som utspelas i klassrummet. Det tema som avhandlas i samtalet är vad som kännetecknar kunskap.

> Intervjuaren: Jag tänkte på, när du hade undervisningen om, eller på det där passet då ni diskuterade den där ledaren i Lokaltidningen, då blev det ju ganska mycket diskussioner kring hur dom själva hade det hemma, dom fick fundera på hur dom ville ha det…
> Lärare B: Ja, men det kan ju kanske vara kunskap, att kunna ha en åsikt, att tycka, använda allting runt omkring och faktiskt föra… ”det här tycker jag, därför att”… Jag ser det i alla fall lite som en förmåga, fast förmåga kanske är kunskap då. Ja, jag vet plötsligt inte alls vad kunskap är! Men bara att tycka… tycka, ha en åsikt, det tycker jag är superviktigt, för det är inte alla som har det. Jag har haft elever som har suttit i tre år och sagt ”jag vet inte”.
> Intervjuaren: Varför är det viktigt att ha en åsikt?
> Lärare B: Jamen annars så tycker du ju ingenting! Om du aldrig tycker nåt, tänker du överhuvudtaget så mycket då, om du inte har en åsikt? Vi vill ju ha tänkande människor, som inte bara följer nånting…
> Intervjuaren: Därför att…?
> Lärare B: För att människor som inte själva tänker är lättpåverkade. De kan följa vad som helst. Vem som helst.
> Intervjuaren: Och då anpassar dom sig, va?!
> Lärare B: Ja, då anpassar dom sig väldigt bra! [skrattar] Man kan anpassa sig till *situationer* och ta vettiga val. Det vill man ju också att dom ska kunna. Kloka val. Allmängiltigt kloka val.
> Intervjuaren: Mmm. Samtidigt som det är väldigt svårt att gå efter någon slags mall i specifika situationer.
> Lärare B: Ja. Fast dom flesta gör ju mycket kloka val… automatiskt. (Lärare B, 2014-04-02)

Om sammankopplingen mellan vad som utspelas i klassrummet och det sagda i intervjun kan ses som giltig, eftersträvas det en speciell aspekt av kunskap i det refererade undervisningsinslaget. Denna kunskap kan beskrivas som att ett politisk-moraliskt problem förstås mot bakgrund av en form av differentiering i det sociala rummet, och som dessutom innebär att eleverna kan göra ”kloka” och ”vettiga” val i specifika situationer. Med tanke på det sistnämnda ligger det därför nära till hands att benämna denna aspekt av kunskap fronesis.

Den typ av samhällsbild som här benämns sociopolitisk, och som kännetecknas av att resursfördelning förstås ur ett konfliktperspektiv, av att differentieringen i det sociala rummet görs synlig, och av att resursfördelning sätts i samband med politisk-moraliska ställningstaganden, kan i det sammanhang som utgörs av undervisningen i det studerade arbetsområdet förstås som en slags motbild till den bild som återfinns i ”Samhällets pengar”. Fragment av en sociopolitisk bild skymtar fram i undervisningen vid flera olika tillfällen: vid det ovan återgivna undervisningstillfället, i en skriftlig reflektion om sambanden mellan jämställdhet, föräldraförsäkring, välfärd, vinst, skatt och politik som eleverna får skriva dagen efter att de diskuterat Lokaltidningens ledarartikel, i ett antal uppgifter i Häftet, och i en av de frågor som återfinns på det avslutande provet. Förutom att den här bilden är fragmentariskt gestaltad i undervisningen ges den också en svagare inramning än den funktionalistiska bilden. Detta innebär å ena sidan att eleverna får möjlighet att utgå från sina egna erfarenheter och göra egna ställningstaganden, men det innebär också att bildens legitimitet är svag i relativ mening. För att åskådliggöra detta har analysen av ett specifikt moment i undervisningen valts ut för att återges utförligt. Det handlar om innehållet i och undervisningens inramning av en skönlitterär bok.

”Var det bra så?”

När undervisningen startar om efter sportlovet har en skönlitterär bok delats ut vid ett tillfälle utanför lektionstid. Det är vid det första undervisningstillfället inte helt uppenbart för eleverna vad boken ska användas till och vad som förväntas av dem i sammanhanget. ”Vad måste vi ha den här boken för?”, hörs från ett av borden i klassrummet. De får veta att boken ska läsas på deras fritid.

Boken i fråga heter ”Var det bra så?” och är skriven av Lena Andersson. Dess handling utspelar sig i den fiktiva Stockholmsförorten Stensby. Vi får följa ett antal barn – Lotta, Mustafa, Åsa, Jocke, Anna, Zeynep, Pia, Ahmed, Mia och några till – under deras uppväxt där under 1970- och 1980-talen (Andersson, 2004). Innehållet i boken har befunnits vara speciellt intressant för den här studien, eftersom det representerar en typ av samhällsskildring där det sociala rummets differentiering hela tiden finns närvarande som en fond i berättelsen. De liv som människorna i boken lever går att följa som banor genom det sociala rummets tidsdimension.

Handlingen utspelar sig också i ett sammanhang som är tydligt politiskt. Vi får bland annat veta att bokens Stensby är ett planerat och tillrättalagt område. De ansvariga för samhällsplaneringen har ordnat invånarnas tillvaro till det bästa:

> Här på slätten, runt medeltidskyrkan, ska det ligga. Husen ska vara höga och långa så att vi får in mycket folk. Och fort ska det gå. Ingen mer trångboddhet och ingen mer förnedring. Vi bryr oss om dem. (Andersson, 2004, s. 9)

Personerna i boken kan genom att berättelsen utspelar sig i en storstadsförort sägas ha fått en kollektiv social positionering. Stensby är nämligen byggt för att befolkas av människor från arbetarklassen. Fönstren i flerfamiljshusen är i huvudsak vända mot norr, så att de som inte har råd att åka på semester inte ska besväras av julivärmen:

> De ska vara hemma hela juli. Det kan bli en varm juli, men det gör inget; lägenheterna är praktiskt byggda med fönster mot norr för människor som inte har råd att åka bort. (Andersson, 2004, s. 20)

Resultatet har blivit vad författaren kallar ”apatia violencia”, som resulterar i ”våldsbenägenhet kombinerad med likgiltighet för de demokratiska värdena” (Andersson, 2004, s. 5)

Handlingen i berättelsen är svår att återge. Om ”Var det bra så?” betraktas som ett narrativ, framträder inga tydliga faser i en syntagmatisk struktur[66]. I stället för att utgå från ett tillstånd av jämvikt, kan berättelsen sägas handla om hur människorna kastats in i en medvaro som från början karaktäriseras av positioneringar och avståndstaganden. Kampen har alltså ingen början och heller inget tydligt resultat. I stället för ett nytt jämviktsläge karaktäriseras berättelsens slut snarast av huvudrollsinnehavarnas desillusionering.[67] De har blivit äldre (i en slags epilog i slutet av boken har det blivit sent 1990-tal), men de grundläggande villkoren för livet i Stensby är de samma.

Om ”Var det bra så?” ska ses som ett narrativ, innehåller detta med andra ord endast en av Todorovs faser: den fas som kännetecknas av kamp. Och i denna kamp kringgärdas människornas handlande av krafter som de inte råder över, men som har positiv eller negativ betydelse för deras möjligheter i kampen. Det

---

[66] Det är antagligen därför som eleverna upplever den som ”jobbig”. Följande är ett utdrag ur en gruppintervju med fyra av eleverna i klassen. Flicka 1: ”Och så känns det lite så här… inte så kul att läsa en bok som handlar om ekonomi… en skönlitterär bok som handlar om ekonomi, det kändes lite… Och så var den jobbig att läsa också.” Flicka 2: ”Ja, den var jättejobbig att läsa för den hoppade mellan olika personer och åsikter hela tiden.” (Gruppintervju, 2014-02-09).

[67] De faser som resonemanget byggs runt beskrivs i Todorov (1990, s. 27-38).

går att identifiera ett antal sådana krafter i berättelsen. Samtliga innehåller kopplingar till en social rumslighet.

Det handlar för det första om själva den sociala differentieringen. Att Stensby tvingar in bokens rollfigurer i en kollektiv social position har redan nämnts. Detta innebär emellertid inte att de identifierar sig som ett socialt kollektiv. Tvärtom! De söker hela tiden efter de resurser som erfordras för att markera avstånd till varandra. Att ha pengar och bo "rätt" är viktigt:

> - Du vet väl, säger Pia, att dom här husen är lite finare än dom andra i Stensby, så temperaturen är känsligare här. Det blir så. Det bor liksom rikare människor här också, såna som har lyckats. Din mamma har ju inte lyckats till exempel. Hade hon gjort det hade hon kanske bott här i stället för i den där snuskiga lägenheten ni har. (Andersson, 2004, s. 61)

Det gäller också att ha rätt kläder inhandlade i rätt butiker:

> - Den där täckjackan är för ljus för den här årstiden, säger Pia.
> Lotta upptäcker att stenplattorna på marken som hon sett miljoner gånger ligger i mönster av omväxlande slät och raspig yta. Hon försöker att bara gå på de släta.
> - Jag tycker inte heller den är vidare snygg, säger hon. - Men den är varm, det var därför jag köpte den.
> - Har du köpt den på Tempo eller? (Andersson, 2004, s. 55)

I bokens sociala rum befinner sig de vuxna som barnen stöter på i skolan på en bekväm social distans till elevernas positioner. Detta framgår i en konversation mellan en lärare och hennas make. De beklagar sig över det slarv som uppvisas av den lejda hemhjälpen, och spekulerar i huruvida hon uppbär socialbidrag:

> - Jag är inte säker. För hon städar på nätterna, på ett sjukhus tror jag. Det är tragiskt alltihop. Hon kan knappt nån svenska. Jag tror inte hon kan läsa ens. Hennes äldsta son blev mördad i ett knivbråk för ett tag sen. Och på den yngste sonen märks det ingenting. Han går i en av niorna. (Andersson, 2004, s. 92)

För det andra finns det också möjligheter att förflytta sig till andra positioner i det sociala rummet. Men för det krävs att man besitter de rätta resurserna. En elev vid namn Leyla Melik får byta skola[68] tack vare sin fars kulturella kapital, och detta uppmärksammas i flera tidningar:

---

[68] Merparten av händelserna i boken utspelar sig på 80-talet, det vill säga före skolvalsreformen.

> Lotta läser. Hon läser mycket noga. Två gånger läser hon artiklarna om Leylas skolbyte. Tidningarna, och särskilt chefredaktören för den stora morgontidningen, har gjort Leyla Melik till en fallstudie i hur man i undantagsfall kan komma ur statens kvävande grepp. Pappan har skrivit brev på brev om att Leyla måste få byta skola. Precis som han skrev brev på brev om att Leyla skulle slippa gå i förberedelseklass, och hon vederfors ynnesten att få gå i det som nu är 9a.
>
> Lotta lägger ifrån sig tidningarna, biter på en nagel och ser hastigt på Leyla.
>
> - Kul. Att du kom i tidningen, menar jag. (Andersson, 2004, s. 137)

För det tredje har många av personerna i boken utländsk bakgrund. I skolan hanteras detta på ett sätt som kan betecknas som välmenande men tafatt:

> Hon går i 2b. En förmiddag är de hos turkklassen och hälsar på. Era kamrater från Turkiet vill bara ha kontakt, förklarar fröken när det har varit bråk. Det är ofta bråk. Det är därför de är hos turkklassen. För att få kontakt. Genom att pyssla tillsammans. I turkklassen går man oavsett ålder; där är det ursprung som räknas, blodet som flyter i ådrorna. Lotta Svensson sitter bredvid Zeynep Uludag och ler onaturligt, för även så små människor kan le onaturligt när de känner att det behövs. (Andersson, 2004, s. 12)

Här sker en tydlig institutionalisering av etniska skillnader, samtidigt som konflikter tolkas och behandlas som något som beror på sådana skillnader. Vuxenvärlden bidrar alltså inte till att motverka barnens bild av sociala skillnader som något som har med etnicitet att göra. Snarare förstärks denna bild, och bland barnen själva görs den etniska bakgrunden till något viktigt. Berättelsen innehåller bland annat en sekvens där ungdomar med olika etniskt ursprung munhuggs om det de ser som brister i varandras matkultur. De svenska ungdomarna beklagar sig över att lammgrytan som serveras i skolbespisningen ”smakar kofta”, varvid de med utländskt ursprung kontrar med att svensk mat består av bland annat ”djurmagar” och ”hästballe” (Andersson, 2004, s. 81ff).

För det fjärde omgärdas den sociala situationen i förorter som Stensby av en förskönande offentlig retorik som symboliskt lyfter ut det som kallas för ”mångfald” ur det differentierade sociala rummet. Denna retorik visas här upp i bjärt kontrast mot Lotta Svenssons vid det här laget[69] desillusionerade erfarenhet:

> [En kvinna som är ute för att ”undersöka segregationen”] böjer sig mot Lotta. Pressvecket över byxan slätas ut över knät.

[69] Hon har här, i slutet av boken, hunnit bli 28 år.

- Vi ska ju ta reda på hur det är här, säger hon med låg röst. - Vi ska undersöka segregationen.

Lotta tar av sig glasögonen och putsar dem på tröjan.

- Jag förstår.

- En sån sak som doften av mat här, mat från så många olika ställen på en så här liten gård, är inte det nåt man uppskattar?

Frågan är försiktig som byxslitsen vid ankeln. Lotta drar in luft i näsan. Hon funderar.

- Jag tycker inte om matos.

Kollegan öppnar munnen för att säga något, men avbryts av kvinnan.

- Men känner du inte, säger kvinnan energiskt och irriterat, curry, piripiri, salvia, pepperoni, feferoni, spiskummin. Vad, tala om för mig, *vad* skulle svensk mat vara utan dessa tillskott? Det är helt fantastiskt att vi fått in så mycket kryddor till vår tråkiga matkultur. Tack vare. Jag handlar alla mina färska kryddor hos invandraren i mitt gathörn. Jag går inte nån annanstans.

Hon skriver i sina papper och ruskar på huvudet. Hon skäms å sina etniska landsmäns sida. Hon skäms. Och en våg av kärlek trycker skammen fram. En våg av kärlek till något abstrakt som man inte kan älska så. Men det vet inte hon. Hon har tagit ställning och känner sig nöjd med sig själv och sitt ställningstagande.

Lotta Svensson tar av sig ena skon och häller ut ett gruskorn som legat där och tryckt.

- Så du har en invandrare i ditt gathörn du, säger hon. (Andersson, 2004, s. 163f)

”Mångfalden” beskrivs i denna retorik i termer av ”kultur”. Genom att förtiga segregationens socioekonomiska dimensioner, bidrar den offentliga retoriken – här representerad av den entusiastiska kvinnan – till att legitimera förhållandena i Stensby.

För det femte finns också ett annat slags offentlig retorik närvarande i Stensbybornas tillvaro. Den handlar om ett välfärdssamhälle där alla människor har samma värde. Detta är emellertid en retorik som kan sägas bli relativiserad av människornas egna erfarenheter av att leva i Stensby.

Det går följaktligen att konstatera att handlingen i ”Var det bra så?” utspelar sig i ett socialt rum som i de avseenden som här betraktas som väsentliga beskrivs som differentierat. Människorna i boken kan genom att bo i den fiktiva storstadsförorten Stensby – tydligt modellerad på faktiskt existerande förorter i Stockholmsområdet – sägas vara kollektivt positionerade i det sociala rummet. Hur människorna förstår sina positioneringar i förhållande till varandra är vidare en tydligt framskriven tolkningsram för läsarens förståelse av deras inbördes relationer. Här ”ruvar ständigt”, för att använda Heideggers formulering, ”… omsorgen

om/bekymmer för/ en viss skillnad gentemot de andra…" (Heidegger, 1993a, s. 166). De tydliga ideologiska legitimeringar av förhållandena i Stensby som här exemplifierats kan slutligen ses som uttryck i den symboliska kamp som enligt Bourdieu äger rum i det sociala rummet. Även om boken inte innehåller några förklaringar till varför och hur den för berättelsen specifika fördelningen av resurser ser ut som den gör, går det av detta att dra slutsatsen att "Var det bra så?" erbjuder eleverna en samhällsbild som möjliggör att deras förståelse av människans medvaro kan ske utifrån en viss kritisk distans till den bild som erbjuds i "Samhällets pengar".

Det som därmed återstår att undersöka är den legitimitet för denna samhällsbild som skapas i undervisningen.

Undervisningens inramning av "Var det bra så?"

Det går att förstå valet att ta med "Var det bra så?" i undervisningen som ett uttryck för en strävan efter att ge eleverna insyn i det differentierade sociala rummet. Läraren beskriver själv sina motiv till att lyfta in boken i undervisningen i ordalag som ger stöd för en sådan tolkning:

> Intervjuaren: När du valde innehåll [i arbetsområdet], hade det då någon betydelse att det var just den här klassen?
> Lärare B: Ja, för det finns ju en hel del människor… personer i den här klassen som har det väldigt bra. Som har det socioekonomiskt väldigt gott. Och jag ville få upp deras ögon för att så här är det inte, alla har det inte så här. Sen är det ju egentligen… i klassen är det ju en väldig blandning på var dom bor. Jag vill få in en förståelse där att vissa har det inte som… som vissa av dom. Och där kan vissa vara lite naiva och tror att… dom har inte riktigt förståelse för hur andra kan ha det. Att inte alla har pengar.
> Intervjuaren: Var det anledningen till att du tog in till exempel den här boken av Lena Andersson?
> Lärare B: Ja. Jag skulle vilja koppla det till politiken också. Ideologier, alltså hur folk vill att samhället ska se ut. Jag vill att dom börjar tänka även där. (Lärare B, intervju 2014-04-02)

Det som hon här säger sig eftersträva skulle kunna tolkas i termer av vad Martha Nussbaum kallat utvecklandet av elevernas narrativa fantasi, det vill säga deras förmåga att sätta sig in i andra människors livsbetingelser och relatera dem kritiskt till den egna tillvaron. I utbildningssammanhang är det bland annat just skönlitteratur och andra konstformer som enligt Nussbaum kan bidra till utvecklandet av en sådan fantasi, som förutsätter kunskap om vilken betydelse social positionering (hos Nussbaum specificerad i något annorlunda termer) kan ha för människor

(Nussbaum, 1997, s. 10f, 85-112). ”Var det bra så?” kan som redan konstaterats läsas som en berättelse om just detta. Vad kan vi då få veta om villkoren för elevernas tillägnande av detta meningserbjudande genom att studera undervisningen om detsamma?

Att syftet med att de ska läsa ”Var det bra så?” till en början inte är helt uppenbart för eleverna har redan berörts. I samband med att boken delas ut får de veta att den ska läsas inom ramen för arbetsområdet, och att denna läsning ska ske utanför lektionstid. Inramningen görs här svag i åtminstone tre avseenden. För det första är kriterierna för vad eleverna ska använda boken till otydliga. För det andra överlämnas kontrollen över läsningens tempo till eleverna. Och för det tredje släpper läraren ifrån sig kontrollen över den sociala basen, i och med att eleverna förutsätts läsa boken utan hennes överinseende.

En vecka senare stärks denna inramning. Eleverna får då veta att boken ska vara utläst till vecka 15. Den ska då behandlas i form av en gruppdiskussion. Ett papper med frågor om innehållet i boken delas också ut. Eleverna får veta att de ska skriva individuella reflektioner om boken med utgångspunkt i dessa frågor. Detta meddelas under vecka 12, så de har alltså då tre veckor på sig att läsa ut boken och skriva sina reflektioner. Det som här sker kan tolkas som att läraren stärker inramningen av innehållet i ”Var det bra så?” med avseende på framför allt de kriterier som eleverna ska ha för ögonen vid sin läsning av boken. Detta sker i och med att de får veta att de ska skriva en reflektion om boken och att de ska diskutera dess innehåll i grupp i slutet av arbetsområdet. Men framför allt sker det genom innehållet i de utdelade frågor som ska utgöra utgångspunkter för deras skriftliga reflektion.

En enkel kategorisering av dessa frågor (se figur 10 på nästa sida) visar att endast två av totalt sjutton är formulerade så att de riktar elevernas uppmärksamhet mot de positioner i det sociala rummet som människorna i boken befinner sig i. Det som bör noteras är emellertid också den tonvikt som läggs på bokinnehållets historiska kontext. Fem av frågorna handlar om att eleverna på olika sätt ska bilda sig en uppfattning om när händelserna i boken utspelar sig och kunna förknippa dessa händelser med olika aspekter på det historiska sammanhanget. Ytterligare en fråga innebär att de ska göra en komparation mellan det 1980-tal i vilket händelserna i boken utspelar sig och deras egen samtid. Den historiska kontexten framstår därmed som ett tydligt kriterium för vad som är legitim kunskap vid läsningen av boken.

Kategori	Frågor
Positioner i det sociala rummet	1. Gör en mind-map kring personerna i boken. Hjälper dig att se vilka som hör ihop. Vilken levnadsstandard har de olika familjerna? 8. På sidan 56 nämns barnbidraget. I vilket sammanhang då?
Historisk kontext	2. Nixon avgår i bokens inledningsskede. Vem är det? Han efterträds, enligt Lottas pappa av ”en ännu större idiot”. Vem? 4. ”Över himlen svävar Leonid och Jimmy som mörka skuggor. När som helst kan de trycka på en knapp och utplåna deras hembygd. Röd tänker sig Lotta Svensson knappen, röd och gömd bakom en gardin.” Vilka är Leonid och Jimmy? Vad är det för knapp? (Kapitlet heter Brezjnev) 7. På sidan 48. Lotta tänker följande: ”Glädjen över att ha fått det så bra att man inte fryser, att kunna skaffa en mikrovågsugn, en ny klänning på semestern, att få ha semester, att få säga du till alla människor. För vi är lika mycket värda. Tack Gustav, Tage, Olof, Per Albin och Hjalmar”. Vilka är Tage, Olof, Per Albin och Hjalmar? Googla och läs, vilka är det som avses i boken? 10. På sidan 126 har Lottas mamma suttit på en stol hela dagen och vill inte göra middag. Varför? Av samma anledning hade de en tyst minut i Lottas klass. Vad hände då? 11. Mellan vilka år utspelar sig boken. Hur kommer du fram till det?
Relationer utifrån personlig-hetstyper	3. Vilka är huvudpersonerna i boken? Beskriv dem – egenskaper, starka-svaga, ledare-följare, inne-ute. Motivera varför du anser det du gör.
Politiska ställnings-taganden	5. Vilken politisk sida står Karin, Lottas mamma? Hur märker du det? Ge exempel. 6. Sid 44. Vilken politisk sida står Annas mamma på? Hur vet man det? Hur framgår det av Annas resonemang?
Historisk komparat-ion	9. På sidan 76 pratar dem om Luciafirande. När är boken skriven? Hur går debatten idag?
Situerad social miljö	12. Vilken bild av förorten ges i boken?
Öppna frågor	13. Boken behandlar flera olika teman, t.ex. klass, status, etnicitet, vänskap, familjerelationer. Vilka teman fastnade du för? Vad beror det på? 14. Vilken stämning genomsyrar boken? 15. Vad anser du vara bokens huvudsakliga budskap? Finns det något? Finns det flera? 16. Skulle du vilja rekommendera boken till någon särskild person? Vem/vilka tycker du borde läsa ”Var det bra så?”? 17. Har du några frågetecken kring handlingen? Var det något som vid slutet av din läsning förblev oklart?

Figur 10. Kategorisering av frågorna till ”Var det bra så?”. (Källa: Papper med frågor utdelat 2014-03-19.)

Veckan därpå sker ytterligare något som förstärker intrycket av att den historiska kontexten görs till det enskilt viktigaste kriteriet för hur innehållet i ”Var det bra så?” ska uppfattas. Klassen ser ett filmavsnitt som behandlar den historiska utvecklingen i Sverige under 1900-talet. Avsnittet har titeln ”Den svenska modellen” och utgör den tredje och sista delen av filmen ”När Sverige blev rikt” (Magnell,

2010). Eftersom avsnittet är så pass långt – 45 minuter – delas visningen upp på två lektionstillfällen.

Berättelsen i ”Den svenska modellen” kan liknas vid en framgångssaga med en tydlig narrativ struktur. I sagans början – det som av Todorov benämns det inledande jämviktsläget – har Sverige vid tiden strax före första världskriget blivit en ledande industrination. Men snart uppträder krafter som stör denna jämvikt: första världskriget, efterkrigsdepressionen, Kreugerkraschen, nazismen och fascismen, revolutionära krafter, misstro mot det kapitalistiska systemet och planhushållningsiver. Det som en gång för alla gör det tydligt för de historiska aktörerna i filmen att jämvikten rubbats är Ådalshändelserna. I filmen är det historikern Lotta Gröning som får uttrycka detta: ”Ådalen – det blev ju på nåt sätt så brutalt när polis och militär skjuter arbetare. Det blev ju också ett, ja, jag skulle tro att det blev ett startskott för att ’nu jävlar’ skulle man liksom organisera sig och ta makten.” (Magnell, 2010).

Ådalshändelserna blir i filmen startskottet för nästa fas i filmens syntagmatiska struktur: kampen för att återupprätta den förlorade jämvikten. I filmen går det att identifiera ett antal sociala krafter vars agerande bidrar till att ”göra Sverige rikt”: rivaliserande partier vars samarbete beskrivs som gynnsamt för samhället (”kohandeln” mellan socialdemokrater och bondeförbundare), näringslivet (Wallenbergarnas maktposition framställs som stabiliserande), kooperationen, medelklassen (som står för den nödvändiga efterfrågan) och den ekonomiska strukturomvandlingen. Saltsjöbadsavtalet 1938 framstår som en nyckelhändelse i berättelsen, och det är samförstånd snarare än konflikt som framhålls som förklaring till den svenska framgångssagan (Magnell, 2010).

I och med de s.k. rekordåren på 1950- och 1960-talen kan jämvikten sägas vara återupprättad. När filmen slutar tornar emellertid nya orosmoln upp vid horisonten: oljekrisen, svårigheter för varvs- och konfektionsindustrin, 70-talets finanskris och den avtagande tillväxten (Magnell, 2010).

”Den svenska modellen” slutar alltså vid 1970-talets början, det vill säga vid samma tidpunkt då händelserna i ”Var det bra så?” tar sin början. Filmen går alltså att se som en slags historisk bakgrund till händelserna i boken, trots olikheterna i övrigt mellan de båda berättelserna, och trots att filmen visas för eleverna efter att boken gjorts tillgänglig för dem. När filmen introduceras för klassen av läraren uppmanar hon dem också att koppla innehållet i filmen till ”Var det bra så?”. Filmen och boken görs härigenom till varandras kriterier, vilket kan ses som en förstärkning av vad som signalerats av frågorna som delats ut en vecka tidigare: ”Var det bra så?” kan med fördel läsas som en skildring av en historisk epok snarare än

som en gestaltning av en del av det sociala rum i vilket eleverna själva befinner sig. Efter att eleverna dagen därpå sett slutet på filmen diskuterar de innehållet tillsammans med läraren. De framhåller framför allt en beröringspunkt med ”Var det bra så?”: bokens Stensby identifieras som ett av de ”miljonprogramsområden” som byggdes i Sverige under 1960- och 1970-talen, och som nämns i filmen. Under diskussionen säger en flicka: ”Det var arbetarklassen som bodde i miljonprogramsområdena.” Notera tempus! De förhållanden som råder i bokens Stensby är något som hör det förflutna till.

Två veckor efter att klassen sett ”Den svenska modellen” är det dags för den gruppdiskussion om innehållet i ”Var det bra så?” som aviserats tidigare. Vid det här tillfället – en måndag – är det två dagar kvar till den aviserade tidpunkten för det avslutande provet i arbetsområdet. Inför diskussionen har läraren delat in klassen i fem grupper med fyra till fem elever i varje. Hon har också gjort ett urval av de frågor som delats ut till klassen några veckor tidigare, och detta urval[70] används som utgångspunkt i diskussionerna. I den skriftliga instruktion som delas ut till eleverna inför diskussionerna står det: ”Diskutera en fråga i taget. Ha ett strukturerat samtal där en börjar och gå sedan runt. På nästa fråga börjar person nummer 2 (så att inte samma person börjar hela tiden).” (Papper med instruktion utdelat 2014-04-07)

När diskussionerna ska till att börja visar det sig att ett stort antal av eleverna – närmare hälften – inte har läst ”Var det bra så?”[71]. Läraren klargör att diskussionerna ska äga rum ändå, och påminner om de skriftliga reflektioner som ska lämnas in. Då kontrar eleverna med att de vill att det avslutande skriftliga provet flyttas till veckan därpå, bland annat för att de ska få tid till att läsa ut ”Var det bra så?”

---

[70] Av de ursprungliga 17 frågorna, som här redovisats i kategoriseringen på s. 239, har tre frågor tagits bort inför gruppdiskussionerna: frågorna 3, 9 och 17.

[71] Läraren har i en intervju utförd veckan innan det i texten beskrivna skeendet sagt något som i efterhand kan tolkas som en förutsägelse:

> Lärare B: Det som är lite lustigt när man ser eleverna också… den här boken… för dom är det också ungefär det som kommer i sista hand.
>
> Intervjuaren: Ja, men inför provet tror jag inte det är så.
>
> Lärare B: Den orangea boken alltså.
>
> Intervjuaren: Jaha, du tänkte på Lena Anderssons bok…
>
> Lärare B: Ja. Det är ungefär som att det… dom frågorna, det är verkligen nåt som dom tycker att, det… dom vill ju mer fokusera på den där andra orangea, läroboken. (Lärare A, intervju 2014-04-02).

och skriva sina reflektioner. I en intervju utförd två dagar senare blir några av eleverna ombedda att ge sin syn på varför så få av dem hade läst boken:

> Flicka 1: Jag kan tänka att vi har ganska mycket andra läxor och nationella prov och allting, och då känns det ju ganska mycket att få typ en bok som man skulle läsa, och så fick vi ett papper med 17 frågor, och det var ganska omfattande frågor, så det känns liksom lite så här… då vill man hellre plugga till det andra istället för…
> Flicka 2: Mmm, och så hade vi ju SO-prov samtidigt också.
> Intervjuaren: Men det här är ju en del av SO:n. Är det inte det?
> Flicka 2: Jo men… det tar ju tid att läsa också.
> Flicka 1: Och så känns det lite så här… inte så kul att läsa en bok som handlar om ekonomi… en skönlitterär bok som handlar om ekonomi, det kändes lite… Och så var den jobbig att läsa också. (Gruppintervju 2014-04-09)

Även här uttrycks alltså en slags upplevd motsättning mellan att å ena sidan läsa ”Var det bra så?” och å andra sidan förbereda sig för provet.

De gruppdiskussioner i vilka ”Var det bra så?” behandlas är inte dokumenterade. Däremot har en kategorisering av innehållet i elevernas skriftliga reflektioner gjorts. Eftersom gruppdiskussionerna och reflektionerna i så hög grad utgått från samma kriterier – de utdelade frågorna – går det att med hjälp av de sistnämnda få en uppfattning om innehållet i diskussionerna och därmed av de meningserbjudanden som eleverna tillsammans presenterar för varandra. Reflektionerna kan sägas vara talande även i en annan mening: endast tio av klassens tjugofyra elever hade lämnat in dem vid arbetsområdets slut.

I elevreflektionerna framträder den sociala rumslighet som skildras i ”Var det bra så?” i olika utsträckning. I det som en av flickorna skriver uttrycks en förståelse för att människor formas i sin sociala miljö, och för att positionen i det sociala rummet har betydelse för hur man uppfattar företeelser i detta rum:

> De flesta karaktärerna har en typisk ”arbetarklassnormalitet”. [---] Pia står fast vid en åsikt att majoriteten av Sveriges befolkning väntar på pengar, genom just bidrag, i stället för att använda sina ”egna” pengar till det. Men med förmodan att Pia har det betydligt mer välställt än Lotta så har hon nog inte vetskapen om vad bidrag faktiskt är till för och drar därmed den slutsatsen. (Flicka 1)

Även de politiska åsikter som människorna i boken ger uttryck för kan förstås mot bakgrund av deras positioner i det sociala rummet (F1, F2). En annan av flickorna skriver:

> Annas mamma är mer åt högerpartierna. Hon vill ha lägre skatter så hon får mer frihet med sina pengar. Hon vill till exempel starta en kiosk, men det går inte eftersom skatten är för hög. Så på grund av det tror jag att hon är mer åt höger. (Flicka 2)

Flera av eleverna (F1, F3, F4, P1) uttrycker också sådant som kan tolkas som en förståelse för att den sociala rumsligheten är av betydelse för relationerna mellan bokens människor. En pojke skriver:

> Lottas familj har dåligt med pengar så Lotta kan inte köpa de snyggaste kläderna så därför anses hon vara ute: [---] Pia har konstiga föräldrar enligt Lotta men Pias familj har bra med pengar. Pias kompis är Mia som också har det bra med pengar. Pia och Mia framstår som högstatus i klassen. (Pojke 1)

De konflikter längs etniska skiljelinjer som skildras i boken sätts däremot inte i relation till den sociala rumsligheten (F2, F3, P1, P2). I stället kopplas konflikterna till ”främlingsfientlighet”:

> När man läser boken kan man uppfatta Stensby som ganska liten, snuskig och ofräsch. Det bor många invandrare där. [---] Jag fastnade för etniciteten pga att de i klasserna sinsemellan hade starka konflikter som ofta uppstod pga starka åsikter och främlingsfientligheten under 70 & 80-talet. (Flicka 3)

En av pojkarna verkar koppla bokens konflikter till etniciteten i sig:

> Zeynep är turk och hon gillar att bråka. (Pojke 1)

En pojke skriver något som kan tolkas som att han förstår att den värld som skildras i ”Var det bra så?” skiljer sig från hans egen:

> Dessa saker [frånvaro av fäder, hierarkiska relationer och skitsnack mellan kompisar] fastnade jag för därför att det är helt annat där vi bor. Jag tycker det är viktigt med respekt och att alla människor är lika mycket värda. (Pojke 2)

Allt i det ovanstående skulle kunna tolkas som att eleverna diskuterar bokens innehåll som en gestaltning av förhållanden som råder i det sociala rum de själva lever i, om än i andra delar av det. Men mot detta talar emellertid att flera av dem (F3, F4, P1, P3) verkar förknippa de sociala förhållanden som skildras i ”Var det bra så?” med de specifika decennier då bokens handling utspelar sig. En pojke skriver, som svar på vad i boken han fastnat för:

> Jag hamnade mest för klass och etnicitet eftersom att det var dessa ämnen de pratade mest om och att det ger en syn på hur vissa människor hade under denna tiden, ekonomiskt eller igenom rashat. (Pojke 3)

En flicka skriver:

> Jag fastnade för de olika samhällsklasserna. De hade ganska starka åsikter mot varandra. Det var intressant att läsa om hur de olika klasserna var under 70-talet och 80-talet. (Flicka 4)

Å andra sidan finns det i reflektionerna också explicita uttryck för en uppfattning om att vissa av de skildrade förhållandena fortfarande är aktuella (P2, P4). En pojke uttrycker detta så här:

> Jag fastnade för etnicitet, klass och vänskap. Det beror på att de nämner mycket saker om de teman och exempel är turkklassen som de säger. De säger som man fortfarande säger och gör än idag. (Pojke 4)

Ett par av elevreflektionerna (P5, P6) innehåller formuleringar som kan tolkas som att det överhuvudtaget inte är den sociala rumsligheten som skildras i boken. Så här skriver en pojke:

> Bokens budskap är att föräldrarna ska sätta mer gränser så att ej dagens barn blir som dom i boken är. (Pojke 5)

Det finns alltså en spännvidd i vad eleverna skriver om den sociala rumslighet som gestaltas i ”Var det bra så?”. Denna spännvidd kan sägas vara tvådimensionell. Den *ena dimensionen* omfattar å ena sidan uppfattningar om innehållet i boken som innebär att detta ska förstås mot bakgrund av en differentiering i det sociala rummet, och å andra sidan att helt andra företeelser lyfts fram. Den *andra dimensionen* omfattar å ena sidan uppfattningar som innebär att de förhållanden som gestaltas ska förstås som fortfarande aktuella, och å andra sidan uppfattningar som ger uttryck för att bokens Stensby ska ses som ”tidstypiskt” för 1970- och 1980-talen. Eleverna relativiserar alltså på två olika sätt det meningserbjudande som kan uttolkas i boken. Detta sker i deras individuella skriftliga reflektioner. I och med att de diskussioner som äger rum i klassrummet tar utgångspunkt i näst intill identiska kriterier som eleverna utgått från i sitt skrivande, kan vi anta att det meningserbjudande som eleverna tillsammans producerar i sina diskussioner också innehåller denna tvådimensionella spännvidd.

Detta delavsnitt inleddes med en fråga: Vad får vi veta om villkoren för elevernas tillägnande av det meningserbjudande som kan uttolkas i ”Var det bra så?” genom

att studera undervisningen om detsamma? Inte allt, bör poängteras. I och med att eleverna läser boken utanför lektionstid, är delar av villkoren – det som i Bernstein (2000) kallas ”undervisningens sociala bas” – inte överblickbara. Inte heller får vi veta allt om villkoren enbart genom att studera hur ”Var det bra så?” behandlas, eftersom bokens innehåll för eleverna ingår i det vidare sammanhang som utgörs av arbetsområdet. Här har med andra ord alltså endast lyfts fram vad som kunnat konstateras beträffande hur ”Var det bra så?” ramas in i undervisningen.

Vid elevernas läsning av boken kan lärarens kontroll över *den sociala basen* alltså sägas vara svag. Detsamma gäller den inramningsdimension som handlar om *tempot*: i och med att eleverna endast blivit ställda inför ett slutdatum då boken ska vara utläst, har de själva möjlighet att kontrollera i vilken takt de läser boken. Då innehållet i boken nämns under lektionerna – till exempel i samband med visningen av ”Den svenska modellen” – går det därför inte att förutsätta att alla elever läst boken och kan relatera till det som sägs om den. Denna svaga inramning kan också ställas i relation till det faktum att ett betydande antal av eleverna inte läst boken vid det tillfälle då den ska diskuteras.

De kriterier för vad eleverna ska uppfatta som legitim kunskap i samband med läsningen av boken förstärks som vi sett successivt under arbetsområdets gång. Det sker först genom de frågor som eleverna får en vecka efter att ”Var det bra så?” delats ut, och som ska utgöra utgångspunkter för de skriftliga reflektioner om bokinnehållet som de ska lämna in. Därefter sker det genom uppmaningen om att de ska koppla innehållet till vad som tas upp i filmavsnittet ”Den svenska modellen”. Slutligen sker en förstärkning genom den instruktion eleverna får inför den avslutande gruppdiskussionen, i och med att denna till sitt innehåll i så hög grad sammanfaller med de tidigare utdelade frågorna. Beträffande kriterierna som specifik dimension av inramningen är det emellertid inte endast styrkan utan även utformningen som här är intressant. Det vi kunnat konstatera är att dessa kriterier i en mening är öppna, i och med att de tillåter eleverna att själva avgöra vad de ska ta fasta på i boken. Att bokinnehållet ska sättas i samband med den sociala rumslighet som gestaltas i berättelsen görs alltså till ett erbjudande bland flera snarare än till ett krav. Vad som i stället framstår som ett starkare krav är att de ska kunna sätta in berättelsen i ett historiskt sammanhang. Den spännvidd som här uttolkats i elevernas skriftliga reflektioner kan förstås mot bakgrund av detta innehåll i kriterierna för vad eleverna ska betrakta som önskvärt att kunna.

Gestaltningen av två olika samhällsbilder

Under arbetsområdet erbjuds eleverna två typer av samhällsbilder: en baserad på en funktionalistisk modell, där differentieringen i det sociala rummet förtigs, och

en sociopolitisk, i vilken differentieringen finns som en utgångspunkt. Dessa har här exemplifierats med två texter som används som läromedel i undervisningen: lärobokskapitlet ”Samhällets pengar” respektive den skönlitterära ”Var det bra så?”. I den första texten erbjuds eleverna en skildring av resursfördelning som i flera avseenden innebär en legitimering av differentieringen i det sociala rummet. Den gestaltning av ekonomi som görs i boken är dessutom förment moralneutral, vilket ger vid handen att handlande i ekonomiska sammanhang ska förstås som instrumentellt. Texten signalerar därmed en kunskapssyn som präglas av *techne*. Den andra texten kan däremot ses som ett erbjudande som medger en kritisk insyn i det sociala rummet. Den samhällsbild som erbjuds eleverna i ”Var det bra så?” är tydligt distanserad från motsvarande bild i ”Samhällets pengar”. Denna bild kan också kopplas till en strävan hos läraren att utveckla elevernas egna moraliska handlande i det sociala rum de befinner sig i, vilket kan kopplas till begreppet *fronesis*.

För att fånga in hur bilderna ges legitimitet i undervisningen har här begreppet *inramning* använts. Det är viktigt att poängtera att undervisningens inramning inte ska ses som determinerande av elevernas förståelse av undervisningsinnehållet. Men den legitimitet som skapas genom inramningen måste ändå ses som del av de tolkningssituationer i vilka kunskaper tillägnas i undervisningen. Vi har kunnat konstatera att den funktionalistiskt uppbyggda samhällsbilden i ”Samhällets pengar” ges en i flera avseenden stark inramning i undervisningen under arbetsområdet. Det innebär att bilden ges en stark legitimitet, i och med att de i undervisningen givna och tydliggjorda kriterierna för vad som är legitim kunskap på olika sätt bekräftar innehållet i bokkapitlet. Den sociopolitiska samhällsbilden är däremot svagt inramad i undervisningen. Som vi sett släpper läraren i flera avseenden ifrån sig kontrollen av hur bilden behandlas. De kriterier som formulerats för hur eleverna ska förstå bilden pekar inte specifikt ut betydelsen av det sociala rummets differentiering som den legitima kunskapen, utan inramningen görs även här svag i och med att kriterierna i stor utsträckning är öppna eller inriktade på förståelse av den historiska kontexten. Det är sålunda inte bara styrkan i de båda bildernas respektive inramning som skiljer sig åt, utan även utformningen.

Hittills har de båda samhällsbilderna och deras respektive inramning hållits isär i framställningen. Men i undervisningen under arbetsområdet förekommer de sida vid sida. De presenteras där inte för eleverna som olika samhällsbilder, eller som gestaltningar utifrån olika modeller för att möjliggöra för dem att förstå resursfördelning ur olika perspektiv. De presenteras som delar av innehållet i ett arbetsområde om vad som i den gällande kursplanen i samhällskunskap kallas ”samhällsresurser och fördelning” (Skolverket, 2011b, s. 203) som ska bedömas som en del av underlaget för elevernas betyg i samhällskunskap. Att så få av eleverna läst ”Var

det bra så?" inför det här skildrade diskussionstillfället och att så få skriftliga reflektioner lämnats in i tid kan tolkas i ljuset av detta. Det vore därför ett misstag att förstå de situationer i vilka tillägnandet av de båda bilderna sker som åtskilda från varandra. Om undervisningen om innehållet i "Samhällets pengar" respektive "Var det bra så?" betraktas som vad som i Stake (2006, s. 4, 6) kallas "mini-fall" eller "inbäddade fall" (jfr. Yin, 2009, s. 46ff), så måste de förstås som delar av varandras kontexter inom det samlade arbetsområdets ramar. Den starka legitimitet som "Samhällets pengar" ges i undervisningen får då betydelse som en del av de villkor som elevernas tillägnande av det kritiska meningserbjudandet i "Var det bra så?" äger rum under. Att lärobokens bild av resursfördelning är den som på olika sätt pekas ut som den legitima, innebär samtidigt ett undergrävande av legitimiteten hos den samhällsbild som presenteras i "Var det bra så?".

KAPITEL 12. FALL OCH KONTEXT

Här har två fall av hur samhällsbilder gestaltas inom undervisningspraktik i grundskolans samhällskunskap och hur differentieringen i det sociala rummet framträder i dessa bilder skildrats. Båda dessa fall är hämtade från undervisningen inom centrala och traditionellt ”tunga” innehållsområden inom samhällskunskap.

I fall A gestaltas en rationalistisk samhällsbild, där de idéer som uttrycks inom politiken förstås som uttryck för andra idéer. I fall B gestaltas två typer av bilder: en funktionalistisk, som ges en starkare legitimering genom den tydliga inramning som sker i undervisningen, och en sociopolitisk, som ramas in svagare och mer otydligt. I båda fallen återfinns sålunda gestaltningar av aspekter på den samhälleliga ordningen där dessa aspekter – politik respektive ekonomi – inte sätts in i ett differentierat socialt rum. Det tydligaste exemplet på detta, den funktionalistiska gestaltningen av fördelningen av samhällets ekonomiska resurser som görs i läroboksavsnittet ”Samhällets pengar”, är samtidigt också den enskilda gestaltning som ges den starkaste och tydligaste inramningen av samtliga i de båda fallen sammantaget. Utifrån studiens teoretiska utgångspunkter kan såväl funktionalisering som rationalisering förstås som former av legitimering. I båda fallen sker också legitimering i form av vad som här kallats dissimulering, genom att det sociala rummets differentiering förblir dold genom att inte göras upplåten. I ”Samhällets pengar” förstärks dessutom den funktionaliserande legitimeringen genom att företeelser i ekonomin gestaltas som rationella och naturliga. I båda fallen möts vi med andra ord av dominerande samhällsbilder som kan tolkas som legitimerande av de företeelser som gestaltas i undervisningen. I fall B gestaltas å andra sidan också vad som kan betecknas som fragment av en kritisk motbild. Det är främst i denna bild som olika aspekter av differentieringen i det sociala rummet framträder.

Undervisningen erbjuder också eleverna en viss syn på kunskap. Tidigare i den här studien har de aristoteliska begreppen techne och fronesis använts för att skilja de instrumentella, tekniska och förment moralneutrala dimensionerna (*techne*) av kunskap från de dimensioner (*fronesis*) som direkt kan relateras till moraliskt och politiskt handlande i praktiska sammanhang. Det är fronesis som här kopplats till begreppet kritiskt kunskapsinnehåll. Med dessa begrepp som utgångspunkt kan också undervisningen i de båda studerade fallen diskuteras. Fall A ter sig då som svårtolkat. Å ena sidan finns hos lärarna en uttryckt strävan efter att eleverna ska tillägna sig personlig kunskap för ett aktivt deltagande i det politiska livet. Eleverna ges också en stor del av ansvaret för att lägga upp sitt arbete inom den formulerade inramningen. Å andra sidan finns i temats uppläggning en tydlig inriktning

på att arbetet ska resultera i en prestation.. En sådan instrumentalitet ska förmodligen ses som oundviklig i en praktik inriktad på att elevernas kunskapstillägnande ska bedömas. Genom de aspekter på inramningen i temat som illustrerats i kapitel tio förefaller det emellertid som att det tekniska framförandet snarare än det politiska innehållet sätts i förgrunden när eleverna ska redovisa sitt arbete. Fall B är i detta avseende tydligare. Den funktionalistiska bilden i ”Samhällets pengar” gestaltar ekonomiskt handlande som neutralt i politisk och moralisk mening. Den starka inramning som görs av denna bild är likaledes tydligt inriktad på att eleverna ska tillägna sig de begrepp och den deduktiva form av rationalitet som konstituerar den funktionalistiska samhällsbilden. Den undervisning som sker där innehållet präglas av den sociopolitiska bilden går att se som uttryck för en strävan hos läraren att utveckla elevernas politisk-moraliska omdöme. Den otydliga inramning som görs av de undervisningsinslag som kan kopplas till denna bild gör emellertid legitimiteten svag i relativ mening.

Ovanstående kan ses som en sammanfattande rekapitulation av slutsatser som redan finns uttryckta i fallbeskrivningarna i kapitlen tio och elva. Fall måste emellertid förstås i en kontext. Kontexten kan naturligtvis vara lokal och situationsbunden, och handla om exempelvis de rådande sociala förhållandena i de aktuella skolorna och lokalsamhällena där fallen studerats. Här tas emellertid fasta på mer latenta dimensioner av det som kan betraktas som kontext i de båda fallen. Det handlar närmare bestämt om att fallen i den följande diskussionen relateras till läroplanens betydelse, till de selektiva ämnestraditionernas betydelse för undervisningsinnehållets utformning, och till mönster i den sociala förståelse som kan förstås som dominerande i samhället.

Läroplanen som kontext

Det kan konstateras, att i fall A beaktade lärarna i sin planering av temat om politik inte det erbjudande som här har uttolkats i kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 om att politik kan relateras till differentieringen i det sociala rummet. Det var istället den rationalistiska bilden av politik, som också kan uttolkas i kursplanen, som gestaltades i undervisningen under temat. Lärare B var däremot lyhörd för kursplanens krav, i och med att hon i sitt praktiska genomförande av arbetsområdet om ekonomi lät olika aspekter på differentieringen i det sociala rummet behandlas i olika undervisningsinslag. Genom undervisningens inramning blev emellertid den sociopolitiska samhällsbild som gestaltades genom dessa undervisningsinslag underordnad en funktionalistisk bild, som också kan skönjas i kursplanen.

Läroplanens betydelse som kontext i de båda fallen kan bland annat diskuteras som en fråga om den tidpunkt då de undersöktes. De båda fallen är undersökta mellan ett och ett halvt och tre år[72] efter att Lgr 11 och dess kursplaner infördes i grundskolan. Det kan antas, även om det inte finns några säkra belägg för det i de båda fallen, att det fortfarande råder en osäkerhet bland lärarna beträffande hur undervisningspraktiken ska anpassas till de nya krav och erbjudanden som formulerats i den nya läroplanen. I fall A verkar lärarna ha haft svårigheter att anpassa bedömningskriterierna för temat till de kunskapskrav som återfinns i kursplanen. Det verkar även råda en osäkerhet bland eleverna beträffande hur bedömningskriterierna i samhällskunskap under temat ska tolkas. Även i fall B är läraren noga med att legitimera sin planering av arbetsområdet genom utförliga referenser till kursplanen i den skriftliga planering ("Häftet") som delas ut till eleverna.

Kursplanen i Lgr 11 har här (se kapitel åtta) tolkats som uttryck för en teknisk och instrumentell syn på kunskap. Denna kunskapssyn, med sin betoning på bedömningsbara prestationer, var mer närvarande i fall B än i fall A. Samtidigt kom också ett alternativt sätt att betrakta kunskap till uttryck i fall B. Det som dessutom måste tas med i diskussionen om fall B är att detta fall är hämtat från vårterminen i årskurs 9. Eleverna skulle få sina slutbetyg från grundskolan bara ett par månader efter att fallet utspelade sig. I deras tillvaro var dessutom fler utbildningspolitiska styrinstrument än läroplanen närvarande vid tiden för undersökningen, i och med att de innan slutet av vårterminen skulle skriva ett nationellt prov i något av SO-ämnena[73]. Att eleverna tänkte instrumentellt om vad som skulle betraktas som legitim kunskap under arbetsområdet om ekonomi ska nog därför inte ses som en speciellt djärv gissning i sammanhanget. Det ligger då nära till hands att tänka sig att inramningens starka legitimering av den funktionalistiska samhällsbilden förstärktes. Det är i det här sammanhanget illustrativt att en betydande del av klassen inte hade läst "Var det bra så?" vid det lektionstillfälle då den skulle diskuteras. Detta tillfälle inföll bara ett par dagar innan de skulle ha haft prov på hela arbetsområdet.

När fall A utspelade sig återstod det nästan två år till dess att de elever i åttan som deltog i temat om de politiska partierna skulle gå ut grundskolan och få sina av-

---

[72] I årskurs 9 började Lgr 11 att gälla från och med höstterminen 2012, det vill säga ganska exakt ett och ett halvt år innan tidpunkten för det som skildras inom ramen för fall B. I de övriga årskurserna i grundskolan gällde den nya läroplanen från och med höstterminen 2011. I årskurs 8 hade den med andra ord varit gällande i tre år när temat i fall A utspelade sig.

[73] Detta nationella prov visade sig vara i religionskunskap. Detta visste emellertid varken lärarna eller eleverna vid tiden för arbetsområdet i ekonomi.

gångsbetyg. Instrumentaliteten var i detta fall synlig främst inför och under den avslutande redovisningen av grupparbetet.

Fall A kan emellertid diskuteras i förhållande till läroplanen ur ytterligare en aspekt. Den objektivitetsprincip som sedan gammalt finns inskriven i grundskolans läroplaner var här närvarande som en strategi hos lärarna för att hantera den latenta spänningen mellan legitimering och kritik. Undervisningen kan tolkas som uttryck för en strävan efter neutralitet i förhållande till de manifesta politiska ideologier som presenteras som en förståelseram för det som uttrycks av de politiska partierna i olika sakfrågor. Läroplanens formulering om ”allsidighet” blir emellertid i Lgr 11:s kursplan i samhällskunskap kvalificerad till att inte enbart gälla manifesta åskådningar och ideologier. Formuleringarna i kursplanen och Skolverkets kommentarmaterial kan, som demonstrerats i kapitel sju, tolkas som att allsidigheten ska utvidgas till att även gälla belysandet av samhällsfrågor ur olika perspektiv. Genom att inte fler perspektiv än det rationalistiska kom till uttryck i undervisningen under temat om politik, kom heller inte utvidgningen av allsidighetsbegreppet att bli beaktad.

Traditionen som kontext

Att gestaltningar av politik och ekonomi särskiljs från andra aspekter – sociala (i fall A), politiska och moraliska (i fall B) – av den sociala ordning de är delar av, kan tolkas som exempel på vad som i Bernstein (2000) kallas klassifikation. Klassifikationsbegreppet kan användas för att fånga in hur gränser upprättas mellan olika kategorier – ämnen, praktiker, organisatoriska indelningar, lärare och elever, med mera – i de sammanhang där utbildning försiggår. Enligt Bernstein är gränserna uttryck för maktförhållanden, och bidrar till att upprätthålla arbetsdelningen i samhället (a.a., s. 5-11). Betraktade som avgränsade kategorier i denna betydelse kan de undervisningsinnehåll som studerats i de båda fallen – politik respektive ekonomi – härledas till olika discipliner i samhällets akademiska arbetsdelning. Politik är ett statsvetenskapligt studieobjekt, medan ekonomi kan knytas till disciplinen nationalekonomi. I de sammanhang som är aktuella här ställs dessa undervisningsinnehåll i relation till ett kunskapsinnehåll – differentieringen i det sociala rummet – som har sitt disciplinära ursprung inom sociologin. Detta sker inom ramen för en studie av ett skolämne, samhällskunskap, som allmänt beskrivs och uppfattas som ett ”blockämne”, där olika discipliner antas bidra med olika undervisningsinnehåll. De båda fallen kan därmed tolkas som fall av hur undervisningsinnehåll som traditionellt uppfattats som statsvetenskapliga respektive nationalekonomiska avgränsades i relation till ett kunskapsinnehåll som kommer från ett annat håll. I detta perspektiv var med andra ord en starkare klassifikation av undervisningsinnehållet synlig i fall A än i fall B, i och med att det sociala rummets

differentiering helt och hållet hamnade utanför avgränsningen i det förra fallet. I och med att undervisning är traditionsburen, kan den svaga legitimering som gjordes av den sociopolitiska samhällsbilden i fall B och denna bilds totala frånvaro i fall A också ses som uttryck för den relativt svaga ställning som sociologiskt präglade kunskapsinnehåll haft historiskt i den svenska samhällskunskapen (Kristiansson, 2014; se även kapitel tre).

Ett annat sätt att tolka fallen i en traditionskontext, som utgår från andra utgångspunkter än begreppet klassifikation utan att för den skull vara oförenliga med det senare, är att ställa de gestaltningar som gjorts av politik och ekonomi mot hur sådana kan utläsas i de ämnestraditioner som finns dokumenterade för ämnet samhällskunskap. De människor som ingår i en praktik som samhällskunskapsundervisning antas som vi sett här agera utifrån en social förståelse som bärs av de traditioner som praktiken bidrar till att återskapa. I denna förståelse finns med andra ord de handlingsrepertoarer som står till buds för de människor som agerar i praktiken. Om vi ska utgå från att ideologi opererar bakom människors ryggar, som vi sett att Paul Ricoeur hävdar (Ricoeur, 2008), tillhandahåller ämnestraditionerna alternativ för de val som människorna gör i sitt praktiska yrkesutövande, till exempel av utformningen av undervisningsinnehållet, och dessa alternativ kan då te sig som mer eller mindre självklara och attraktiva.

I de fall som studerats här är traditionens betydelse för innehållets utformning tydligast i det lärobokskapitel, ”Samhällets pengar”, som används i undervisningen om samhällsekonomi i fall B. Med tanke på den omsorg och det utrymme i kapitlet som ägnas åt företag och företagande, är det frestande att tolka framställningen som en anpassning till det i Lgr 11 nya kravet på att skolan ska ”… bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap.” (Skolverket, 2011b, s. 9). Men en sådan tolkning vore förhastad. Den bild av resursfördelning som läsaren möts av i ”Samhällets pengar” återfinns nämligen också i en lärobok i samhällskunskap från 2003 som innehåller en tidig version (Andersson, Ewert & Hedengren, 2003, s. 279-301) av det kapitel som används i undervisningen i fall B. Innehållet i denna äldre version – inklusive de avsnitt som behandlar företag och företagande – är i allt väsentligt identiskt med det vi redan bekantat oss med i läroboken från 2012. Den analys av texten som presenterats i kapitel elva skulle med andra ord i princip kunna gälla för båda upplagorna. Det intressanta är här inte enbart samstämmigheten i sig, utan att den funktionalistiska samhällsbilden möter oss i en text som är tänkt att användas i samhällskunskapsundervisningen vid en tid då den dåvarande kursplanen i ämnet inte gav vid handen att så behövde vara fallet. I de kursplaner som var knutna till Lpo 94 fanns ingen motsvarighet till de ”Huvudmoment” eller ”Centralt innehåll” som återfunnits i styrdokument från andra tidpunkter. I den kursplan i samhällskunskap som är från

2000, och som var gällande då den tidiga versionen av ”Samhällets pengar” gavs ut, är ett uppnåendemål avseende elevernas kunskaper i slutet av det nionde skolåret det enda som reglerar undervisningen om ekonomi: ”[Eleven skall] ha kännedom om samhällsekonomi, hushållsekonomi, och privatekonomi och kunna diskutera möjliga vägar som leder mot ett hållbart samhälle såväl lokalt som globalt” (Skolverket, 2008, s. 89). Detta nödvändiggör på intet sätt en funktionalistisk framställning. Med andra ord måste gestaltningen av resursfördelning i ”Samhällets pengar” förstås som uttryck för något annat än enbart de krav och erbjudanden som kan uttolkas i de styrdokument som varit gällande vid respektive upplagas utgivning.

Ämnesinnehållet i grundskolan under 1900-talet kan enligt Englund (1986a; 1986b; 2005) ses som uttryck för en samförståndsideologi. I kapitel tre har vi sett hur de kursplaner i ämnet samhällskunskap som ingick i de tidiga läroplanerna för grundskolan – Lgr 62 och Lgr 69 – bland annat innehöll krav på att undervisningen skulle betona olika samhällsföreteelsers funktionalitet. I Lgr 62 går det exempelvis att läsa följande:

> Vid stoffurvalet bör särskilt beaktas, att sådant stoff väljes, som kan belysa verksamhet och funktion. Om samhällskunskapen skall kunna stimulera eleverna till egna insatser i samhällslivet och till engagemang för gemensamma problem, måste de få uppleva, att det samhälle, som de utgör en del av, är ett levande samhälle, där var och en kan bidra till det gemensamma bästa. (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 244)

Det är mot bakgrund av denna samförståndsideologi som den del av ämnestraditionen i samhällskunskap som gäller frågor om ekonomi och resursfördelning ska ses. Undervisningen i samhällsekonomi har nämligen länge präglats av ett funktionalistiskt synsätt på sådana frågor. I det kapitel i Lgr 69 som har rubriken ”Undervisning” finns ett längre avsnitt som behandlar undervisningsinnehåll som pekas ut som ämnesövergripande. Ett av de innehåll som behandlas i detta sammanhang, och där samhällskunskapen identifieras som ett av de ämnen där ”den mera sammanhängande och planmässiga ekonomiska undervisningen bör ingå” (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 46), är ”Ekonomiska frågor”. Följande citat har redan presenterats i kapitel tre, men det får återkomma här, eftersom det illustrerar påvisandet av funktionalitet som ett centralt syfte med ekonomiundervisningen:

> Det är […] väsentligt att lära [eleverna] förstå arbetets värde och betydelse för individ och samhälle samt inse sambandet mellan arbete och pengar, mellan produktion, konsumtion och sparande. Man bör beskriva, hur sparandet från enskildas och företags sida samt inom offentliga sektorer är en förutsättning för investeringarna, vilka å sin sida är nödvändiga för att produktionen och konsumtionen skall kunna öka på

> önskvärt sätt. Kreditinstitutens roll i dessa sammanhang bör exemplifieras. När man diskuterar investeringarnas betydelse, bör framhållas, att man bör betrakta inte endast byggnadsverksamhet, inköp av maskiner och liknande som investeringar utan även kostnader, som enskilda, stat och kommun lägger ned på utbildningen. Att investera i utbildning innebär, att man nu avstår från konsumtion för att uppnå en högre produktions- och konsumtionsnivå längre fram. (a.a., s. 45)

Här hittar vi med andra ord, något annorlunda formulerad, samma typ av bild av resursfördelningen i samhället som gestaltas i *Samhällets pengar*. Det är en bild som innebär att olika företeelser i ekonomin legitimeras genom att framställas som funktionella.

Det sätt att framställa ekonomi och resursfördelning som möter oss i *Samhällets pengar* kan med andra ord ses som vedertaget. I den praktik som utgörs av undervisning i grundskoleämnet samhällskunskap har den funktionalistiska modellen över tid blivit en självklar didaktisk utgångspunkt för hur den samhälleliga fördelningen av resurser ska framställas. Denna modell har en gång blivit etablerad med en officiell politisk sanktion genom de tidiga läroplanerna, och därefter blivit betraktad som så självskriven att den lyckats övervintra med bibehållen hälsa även under perioder då styrdokumenten inte gett vid handen att den varit nödvändig. Den verkar dessutom ha blivit så självklar, att den inte ens behöver presenteras som en modell, utan antas kunna gälla som en realistisk avbildning av samhällets resursfördelning. Den konfliktfria samhällsbild utan social rumslighet som förmedlats historiskt genom ämnestraditionen kan därmed förstås som ett exempel på vad som i Liedman (1997) kallas frusen ideologi, och som innebär att ideologiska ”avlagringar” från tidigare epoker finns verksamma i de handlingsrepertoarer som återfinns i den praktikspecifika sociala förståelsen. Av fall B kan vi dessutom dra slutsatsen att fler än de undervisande lärarna är traditionsbärare i en praktik. Även om lärarna, som i fall B, givetvis gör aktiva val i undervisningen, är valen omgärdade av begränsningar. Läromedlens utformning är en sådan begränsning, och i det arbetsområde som studeras i fall B används flera kompletterande audiovisuella läromedel som förstärker den gestaltning som görs i ”Samhällets pengar”. En försiktig slutsats som här kan dras är att den selektiva traditionen i detta fall bärs framåt i tiden genom bland annat läromedlens utformning (jfr. Westlin, 2000b).

Det paradoxala med traditioner är att deras begränsningar av handlingsrepertoaren samtidigt också möjliggör handlande. För de lärare som arbetar i undervisningspraktiken innebär det naturligtvis ett stöd att kunna luta sig mot en tradition, som i metaforisk mening tillhandahåller läromedel och en kollegial förståelse av vad praktiken ska innehålla och syfta till. För lärare B innebar ”Samhällets

pengar", förutom att den gav henne kontroll över urvalet av undervisningsinnehållet, också att det *fanns* ett färdigt material att hämta innehållet ur. Den gav också, för att använda hennes egen term, innehållet en "kärna" som eleverna kunde återvända till och betrakta som legitim när de skulle förbereda sig inför det avslutande provet. Omvänt var hon till stor del tvungen att förlita sig till sin egen fantasi och kreativitet under de undervisningsinslag som här kopplats samman med den sociopolitiska samhällsbilden. Här tillhandahöll traditionen med andra ord inte samma stöd, och den svaga inramningen som gjordes av den sociopolitiska samhällsbilden måste ses mot bakgrund av detta.

Även fall A kan tolkas med utgångspunkt i traditionens betydelse. Vi behöver inte gå tillbaka särskilt långt i tiden för att kunna se att politik förutsätts bli relaterad till idéer i undervisningspraktiken. I de kursplaner för samhällskunskap i grundskolan som utkom 1994 och 1996 återfinns ett strävansmål som tyder på just detta:

> [Skolan skall i sin undervisning i samhällskunskap sträva efter att eleven] vill omfatta och praktisera demokratins värdegrund och förstår hur olika ideologier och traditioner ger olika sätt att se på samhället. (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 41; Skolverket, 1996, s. 65)

I huvudrapporten för bland annat samhällsorienterande ämnen i den nationella utvärdering av grundskolan som gjordes 2003 kan man läsa att eleverna i årskurs 9 "… har en mycket klar bild av att partierna, kan inordnas i en ideologisk höger-vänsterskala." (Skolverket, 2004, s. 82). De delar av det ovan citerade strävansmålet som handlar om ideologiers betydelse tycks med andra ord ha uppvisat en god måluppfyllelse vid tidpunkten för utvärderingen. Däremot verkar ett tillägg till det aktuella strävansmålet som gjordes i den ämnesspecifika kursplanen i "Kursplan 2000" helt "gått under radarn" i utvärderingen, med tanke på att innehållet i detta tillägg inte kommenteras eller utvärderas. Så här lyder samma strävansmål i Kursplan "2000":

> [Skolan skall i sin undervisning i samhällskunskap sträva efter att eleven] förstår hur olika *intressen*, ideologier och traditioner påverkar sättet att se på individ och samhälle samt hur samhällets normer och värderingar påverkar och påverkas av individen. (Skolverket, 2008, s. 87; kursiv. tillagd)

Tillägget av intressen till formuleringen om ideologiers och traditioners betydelse kan ses som en slags perspektivbalansering: till den uppenbart rationalistiska målskrivningen i kursplanerna från 1994 och 1996 har i "Kursplan 2000" tillförts ett sociopolitiskt perspektiv. Detta perspektiv återfinns också i framför allt Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i Lgr 11, i form av formuleringen om in-

tresse och intressekonflikter som förståelsegrund till varför ”… frågan hanteras på det ena eller andra sättet?” (Skolverket, 2011a, s. 8). Det sociopolitiska perspektivet verkar emellertid inte ha fått fäste, vare sig i den nationella utvärdering som genomfördes några år efter att ”Kursplan 2000” infördes, eller i det tema som här studerats. När lärarna i fall A ställer riksdagspartiernas ståndpunkter i relation till manifesta politiska ideologier gör de med andra ord en koppling som kan betraktas som etablerad i undervisningspraktiken i samhällskunskap. Att de inte relaterar partipolitiken till intressen i det differentierade sociala rummet förefaller också hänga samman med att detta inte framstår som lika självklart i en traditionskontext.

Den sociala förståelsen som kontext

Betraktade mot bakgrund av vissa dominerande mönster i vår moderna sociala förståelse ska det alls inte ses som speciellt anmärkningsvärt att ekonomi och politik på de sätt vi kunnat konstatera gestaltas som olika sfärer, separerade från samhällets övriga sociala ordning. Detta är nämligen något som kännetecknar den moderna sociala förståelse som kommit att ersätta det traditionella sättet att förstå samhället. Det är åtminstone en slutsats som kan dras utifrån Charles Taylors skildring (Taylor, 2004) av hur den moderna sociala förståelsen vuxit fram.

En central tes i Taylors resonemang går ut på att det moderna sättet att förstå våra sociala relationer, där de enskilda individerna utgör såväl utgångspunkter som ändamål i den sociala ordningen, möjliggjort flera andra mönster i vårt sätt att förstå samhället. Dit hör bland annat att vi i vår tid kan föreställa oss ekonomi, politik, kultur, religion och moral som olika områden. Detta hörde till vad som var otänkbart i det förmoderna samhället, där människan sågs som oupplösligt infogad i en kollektiv social ordning som samtidigt var sakral, politisk och moralisk. Taylor framhåller framför allt tre sådana områden om vilka den moderna sociala förståelsen fått fäste: ekonomin, den offentliga sfären och det demokratiska självstyrets praktiker och synsätt. Från början har det handlat om teorier, som efterhand kommit att ”infiltrera” den sociala självförståelsen. Förståelsen av ekonomi var först ut i denna utveckling. Den moderna förståelsen av ekonomi kan ses som en utveckling av uppfattningen om att Gud styr världen i enlighet med en välvillig plan. I uppfattningens moderna variant har Gud emellertid ersatts med ”den osynliga handen”, och planen syftar ytterst till ömsesidig nytta för individerna.

> Instead of being merely the management, by those in authority, of the resources we collectively need in household or state, the economic now defines a way we are linked together, a sphere of coexistence that in principle could suffice to itself, if only disorder and conflict didn’t threaten. Conceiving of the economy as a system is an

> achievement of eighteenth-century theory, with the physiocrats and Adam Smith, but coming to see the most important purpose and agenda of society as economic collaboration and exchange is a drift in our social imaginary that begins in that period and continues to this day. From that point on, organized society is no longer equivalent with the polity; other dimensions of social existence are seen as having their own forms and integrity. (Taylor, 2004, s. 76)

Förstådd på detta sätt saknar ekonomin den "kollektiva agens" som finns i våra föreställningar om exempelvis den suveräna "folkviljan" och den "offentliga sfären". Ekonomin fungerar tvärtom genom att vad var och en av oss syftar till – vårt egna privata välstånd – på en aggregerad nivå är till ömsesidigt gagn för alla, genom de opersonliga lagar som verkar i dessa skeenden. Däri ligger med andra ord dess rationalitet.

För att samhället på ett sådant sätt ska kunna ses som ett moralneutralt system krävs ett perspektiv på samhället där det betraktas som oberoende av den normativa ordning som definierar dess sammanhållning som en politisk enhet:

> Central to this is the idea that the political is limited by the extrapolitical, by different domains of life that have their own integrity and purpose. These include but aren't exhausted by the economic. It is thus built in to the modern social imaginary that it allows us to conceive of society in extrapolitical forms, not just through the science that came to be called political economy, but also through the various facets of what we have come to call sociology. The very meaning of society in its modern sense points us to this entity which can be grasped and studied in various ways, of which the political is only one and not necessarily the most fundamental. (Taylor, 2004, s. 164f).

Termen "*extrapolitical*" signalerar att olika dimensioner av samhället kommit att förstås som utompolitiska. Den traditionsburna bild av ekonomi som gestaltas i "Samhällets pengar" innehåller som vi kunnat konstatera gestaltningar av mänskligt handlande där detta framställs som moralneutralt och apolitiskt. Hushållens konsumtion, som leder till ökad efterfrågan och därmed bidrar till ekonomisk tillväxt, är ett exempel på detta.

Om "Samhällets pengar" med andra ord gestaltar ekonomin som extrapolitisk, är det idéburna politiska liv som gestaltas i temat i fall A å sin sida extrasocialt, för att parafrasera Taylors term. De politiska partierna saknar i den gestaltade bilden kopplingar till det differentierade sociala rummet, och de åsikter som bryts mot varandra i den rationalistiska bilden av politik kan därmed liknas vid en debatt som pågår på sidan om de olika intressen och den ojämna maktfördelning som

präglar den sociala världen. Detta är vad som enligt Taylor kännetecknar de föreställningar om en offentlig sfär som funnits i Europa från 1700-talet och framåt: en slags arena utanför makten från vilken det är möjligt att tala om makten (Taylor, 2004, s. 83-99).

Om Taylors teser kan ses som giltiga, finns det ett djupt liggande mönster i vår traditionellt burna sociala förståelse som korresponderar med den klassifikation av olika samhällsbilder som kunnat uttolkas i de båda fallen. Bakom detta mönster, som en slags nödvändig premiss, finns en förståelse av samhället som ett aggregat av försociala individer.

Avslutande reflektion

Den sociala förståelsen existerar inte i ett socialt vakuum. Vad som tvärtom är utmärkande för den, och som därmed kan sägas rädda resonemangen i den här studien från misstankar om idealism, är att den bärs av de praktiker som den samtidigt förser med en handlingsrepertoar. Om undervisning i samhällskunskap betraktas som en sådan praktik, har vi i de två fall som undersökts här kunnat få en förståelse, om än begränsad, för vad detta kan innebära. Framför allt har vi kunnat ta del av hur dominerande mönster i vår sociala djupförståelse av de sociala sammanhang i vilka vi ingår blir bekräftade och därmed legitimerade genom gestaltningarna av undervisningspraktikens kunskapsinnehåll. För att uttrycka det hela annorlunda, och för att återknyta till en utgångspunkt som formulerades i kapitel två, har vi kunnat ta del av hur kultur reproduceras i utbildning.

Samtidigt har vi också kunnat konstatera att det finns kritiska perspektiv som utmanar dessa dominerande mönster. Den sociopolitiska samhällsbild som framträdde i fall B kan, genom att göra delar av det differentierade sociala rummet upplåtet, sägas vara ett sådant perspektiv. Att denna samhällsbild ändå intog en underordnad plats bland de meningserbjudanden som presenterades för eleverna i undervisningen kan här förstås mot en bakgrund som framför allt utgörs av de selektiva urvalstraditioner som utvecklats i praktiken. Att den ens förekom i undervisningen kan möjligen också förstås mot bakgrund av dessa traditioner, även om inga säkra indicier på detta har kunnat uttolkas i de båda fallen. I fall B, där den sociopolitiska samhällsbilden gestaltades, förefaller det snarare som att det var på lärarens eget initiativ, med kursplanens krav som utgångspunkt, som det skedde.

Därmed är flerfallstudien avslutad. Det som återstår är nu en diskussion om de slusatser som kan dras av resultaten i de båda delstudierna – dokumentstudien och studien av undervisningspraktiken – sammantagna.

KAPITEL 13. AVSLUTANDE DISKUSSION

I detta avslutande kapitel ska resultaten från de undersökningar som ingått i studien diskuteras. I det första ingående avsnittet diskuteras studien med avseende på dess validitet och på trovärdigheten i de tolkningar som gjorts i de båda delstudierna. Därefter följer ett avsnitt där resultaten från de båda delstudierna – dokumentstudien och studien av undervisningspraktiken – diskuteras i förhållande till varandra. Efter detta följer en diskussion av hur studien kan sägas belysa det problem som formulerades i inledning. Detta avsnitt handlar följaktligen om utbildning och ideologi. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av de slutsatser som kan dras utifrån studien och med ett antal förslag på fortsatt forskning.

Validitet och trovärdighet

I Patton (2002, s. 542) betonas vikten av att bedömningen av den vetenskapliga kvaliteten och trovärdigheten i kvalitativa studier tar hänsyn till de specifika filosofiska utgångspunkter och teoretiska inriktningar som finns representerade. Den hermeneutiska ansats som formulerats i inledningen tillhandahåller i enlighet med detta några utgångspunkter (se kapitel ett) för ett resonemang om validiteten och trovärdigheten i den här studien.

Teoriinformerade tolkningar

I studien har tolkningar gjorts av samhällsbilder som gestaltats i såväl styrdokument som undervisningspraktik. Den första av de utgångspunkter som här hämtats från den hermeneutiska ansatsen handlar om att tolkningar ska betraktas som teoriinformerade. Detta ska därmed ses som en bakgrund till på vilka sätt validitet har eftersträvats i studien. Inför tolkningarna av såväl styrdokument som undervisningspraktik har det setts som nödvändigt att klargöra vad det tolkade betraktats *som*. Utformningen av de båda delstudierna ska således ses som uttryck för en strävan efter att ta avstamp i den teoretiska förståelsegrund som formulerats i de tidigare kapitlen.

I dokumentstudien kan såväl urvalet av texter som valet av de olika analytiska verktyg som använts motiveras utifrån den teoretiska förståelse av läroplaner som presenterats. Innehållet i läroplansdokument äger legitimitet bland annat genom att kunna betraktas som legala, men också genom att vara traditionellt förankrade. Därför har inte bara den nu gällande ämnesspecifika kursplanen i samhällskunskap tolkats, utan även de legalt överordnade allmänna delarna av läroplanen och den närmast föregående ämneskursplanen. De analytiska verktyg som användes vid tolkningen valdes och motiverades med utgångspunkt i förståelsen av läro-

plansdokument som texter med ett politiskt och moraliskt innehåll av betydelse för den undervisningspraktik för vilka de gäller.

Utgångspunkterna till studien av undervisningspraktiken i samhällskunskap har till en del hämtats från resultatet av tolkningen av styrdokumenten, vilket innebär att det som studeras har preciserats fortlöpande, för att låna en formulering från From och Holmgren (2002, s. 27). Valet av de båda fall som studerats har dessutom gjorts för att det ska kunna ses som välmotiverat mot bakgrund av att det som studeras i flerfallstudien är vad undervisningen handlar om. I Stake (2006) presenteras tre kriterier för urvalet av de ingående fallen i en flerfallstudie: (1) de ska vara relevanta för det som formulerats som *the quintain*, (2) de ska erbjuda variation över olika kontexter, och (3) de ska erbjuda goda möjligheter för förståelse av komplexiteten och kontexten (s. 23). Valet av politik och ekonomi som de undervisningsinnehåll som studeras kan därmed sägas ha validitet, i och med att båda innehållen är traditionellt etablerade och politiskt sanktionerade i undervisningspraktiken i samhällskunskap och att de även representerar en variation med avseende på hur de i kursplanetexten relateras till differentieringen i det sociala rummet. Slutligen ska det holistiska perspektiv som anläggs på undervisningspraktiken i de båda ingående fallen i flerfallstudien ses mot bakgrund av den ontologiska utgångspunkt som innebär att den mänskliga tillvaron betraktas som medvaro.

Genom att den teoretiska förståelsen av det tolkade i så stor utsträckning som möjligt har gjorts explicit representerar studien med andra ord en strävan efter förankring i filosofisk och vetenskaplig tradition.

Kritisk distans

Den andra av de utgångspunkter för resonemanget som hämtats från den hermeneutiska filosofin handlar om den kritiska distansens betydelse för tolkningarnas trovärdighet. Genom ett upprätthållande av distans till det som tolkas hålls den egna förförståelsen (de egna ”fördomarna”) i schack. I en metodologi som är baserad på vad som i första hand formulerats av Ricoeur (2008), representeras den kritiska distansen av de proceduriella analytiska verktyg som här har använts i de formella och de sociohistoriska momenten i tolkningarna av såväl styrdokument som undervisningspraktik. De analyser som gjorts av olika texter med hjälp av argumentations- och narrativanalytiska verktyg kan nämnas som exempel, liksom analysen av undervisningen som olika aspekter på inramning. Genom att en systematik hela tiden krävts vid genomförandet av de olika momenten i tolkningarna har det också varit nödvändigt att förankra de olika val som gjorts i vedertagen forskningspraxis. De formella och sociohistoriska momenten kan därmed representera en strävan efter tolkningar som inte är spontant naiva och subjektiva, utan

uttryck för en teoriinformerad förståelse med förankring i den pedagogiska forskningens traditioner.

En dialogisk rationalitet

För det tredje är hermeneutikens sanningsanspråk grundade i vad som kan kallas för en dialogisk rationalitet. Forskning är alltid öppen för diskussion och därmed för omtolkningar. Det är därför viktigt att vetenskapliga framställningar så långt det är möjligt görs genomskinliga och möjliga att följa för läsaren, och att argumenten för de val som görs är tydligt presenterade i texten. Detta har varit en ledstjärna vid författandet av studien. Presentationerna av de tolkningar som gjorts i framför allt de ”empirinära” kapitlen i studien har utformats för att de ska vara möjliga att bedöma med avseende på deras trovärdighet. Den stora mängd citat som infogats i dokumentstudien ska ses i ljuset av detta. De är medtagna för att hjälpa läsaren att förstå vad de tolkningar som gjorts av texterna är grundade på. Även i de kapitel som innehåller tolkningar av de gestaltningar som gjordes i den studerade undervisningspraktiken har ”tjocka beskrivningar” eftersträvats för att trovärdigheten i tolkningarna ska kunna bedömas och diskuteras. De referat av skeenden i undervisningen och citat från exempelvis läromedel och intervjutranskriberingar som infogats i texten ska med andra ord ses som uttryck för denna strävan.

Dokumentstudien och studien av undervisningspraktik

Två delstudier har genomförts: en dokumentstudie och en studie av undervisningspraktiken i samhällskunskap. Dessa båda delstudier hänger samman i en helhet genom vad de handlar om. I det här avsnittet ska därför resultaten från dem relateras till varandra. Först görs sammanfattningar av resultaten från var och en av de båda delstudierna. Därefter diskuteras dessa resultat i relation till varandra.

Dokumentstudien

I dokumentstudien tolkades ett antal styrdokument. De valdes ut för att ingå i studien med utgångspunkt i den betydelse de kunde antas ha för undervisningspraktiken i grundskolans samhällskunskap. De allmänna delarna i läroplanen togs därför med, eftersom de kan antas utöva ett inflytande över undervisningspraktiken i kraft av sin legalitet, medan de äldre kursplanerna i ämnet, här representerade av de relevanta texterna i ”Kursplan 2000“, kan antas utöva ett inflytande i kraft av att representera vad som ses som traditionellt etablerat. Dessutom tolkades givetvis kursplanen i samhällskunskap i den nu gällande läroplanen för grundskolan, Lgr 11.

I styrdokumenten kunde vissa genomgående mönster uttolkas. Differentieringen i det sociala rummet görs selektivt synlig i texterna. Den dimension som lyfts fram

allra tydligast (i samhällsbildens ”förgrund”, för att använda en metafor från kapitel åtta) innefattar de skillnader som kan kopplas till distinktioner mellan kvinnor och män. Den dimensionen lyfts också in i formuleringar som är manifest ideologiska, genom betoningen av jämställdhet som ett eftersträvansvärt sociopolitiskt värde. Även det som i dokumenten kallas för ”kulturell mångfald” intar en framträdande plats i de specificeringar av sociala skillnader som görs i dokumenten. Denna kulturella mångfald sätts emellertid inte i samband med den differentierade tillgång till resurser som kännetecknar det sociala rummet.

Att sociala skillnader ska kopplas till ojämnt fördelade resurser är däremot något som endast skymtar förbi undantagsvis, och i allmänhet inte med lika tydligt formulerad ideologisk emfas som kunde uttolkas i fråga om könsdimensionen. Tydligast framträder den skillnadsdimension som för enkelhetens skull kan kallas för klass i den ämnesövergripande SO-kursplanen i ”Kursplan 2000” och i vissa krav och erbjudanden som uttrycks i kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 med avseende på framför allt undervisningen i grundskolans senare år. Dessa krav och erbjudanden fick utgöra utgångspunkter för studien av undervisningspraktiken i samhällskunskap, som utformades som en flerfallstudie med två ingående fall.

I den samhällsbild som kan uttolkas i de allmänna delarna av läroplanen råder i huvudsak koncensus. Konflikter underförstås visserligen, tydligast genom formuleringen av den objektivitetsprincip som varit gällande sedan grundskolans införande. Det handlar då främst om konflikter mellan ideologier i manifest mening. Koncensus utmanas i kursplanerna. Framför allt i den ämnesövergripande SO-kursplanen i ”Kursplan 2000” finns ett tydligt konfliktperspektiv framskrivet. Ett sådant perspektiv finns även i den nu gällande kursplanen i samhällskunskap, även om det där konkurrerar med andra perspektiv. Det går rentav att tolka det krav på att samhällsfrågor ska belysas ur olika perspektiv som finns inskrivet i kursplanen i Lgr 11 som en förstärkning av allsidighetskravet i den tidigare nämnda objektivitetsprincipen.

Ett tydligt mönster är också att den individualitet som präglar samhällsbilden i läroplanernas allmänna delar successivt görs till ett genomgående mönster även i de kursplaner som gällt för samhällskunskapsämnet. I de kursplaner som utkom 1994 och 1996 präglas samhällsbilden av strukturer i den mänskliga medvaron: ”livsmönster” och ”samhällsorganisation”. Även i den gemensamma SO-kursplanen i ”Kursplan 2000” finns en samhällsbild där människans tillvaro gestaltas som till övervägande delen social. Det är emellertid också i ”Kursplan 2000” som individualitetens intåg i kursplanerna blir märkbar. Den gemensamma kursplanen kan sägas bjuda ett slags symboliskt motstånd, men i den ämnesspecifika kursplanen i samhällskunskap har individualiteten blivit i det närmaste total. I den

nu gällande kursplanen, slutligen, framstår bilden av människan som individ som etablerad.

Parallellt med att människan allt tydligare gestaltas som en individ, går även ett annat mönster att uttolka i styrdokumenten. Som uttryck för den kunskap som undervisningen ska syfta till och utfalla i används i varierad utsträckning termen ”förmåga” i styrdokumenten. I kursplanerna från 1990-talet, liksom i den ämnesövergripande SO-kursplanen i ”Kursplan 2000”, förekommer termen relativt sparsamt. I den ämnesspecifika kursplanen i ”Kursplan 2000” är den vanligare, och i och med ämneskursplanerna i Lgr 11 har den tagit över helt. Detta ska ses som uttryck för den tekniska rationalitet och instrumentella kunskapssyn som slutligen manifesteras i Lgr 11. För samhällskunskapens del innebär detta att utvecklingen av elevernas personliga omdöme i politiskt och moraliskt hänseende faller utanför vad undervisningen enligt kursplanen ska syfta till genom att inte betraktas som möjlig att betygsätta. Den instrumentalisering av undervisningen som föreskrivs i Lgr 11 riskerar därmed också att leda till att den typ av kritiskt kunskapsinnehåll som här representerats av differentieringen i det sociala rummet sätts på undantag.

Studien av undervisningspraktik

Studien av undervisningspraktiken i samhällskunskap utformades som en flerfallstudie. Två fall studerades. Detta innebar att två undervisningsinnehåll – politik och ekonomi – valdes ut därför att de tillsammans befanns representera den spänning mellan krav och erbjudande som kunde uttolkas i hur differentieringen i det sociala rummet gestaltas som kunskapsinnehåll i kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11. Såväl politik som ekonomi är dessutom traditionellt ”tunga” undervisningsinnehåll i grundskolans samhällskunskap.

I undervisningen i båda fallen kunde gestaltningar av samhällsbilder uttolkas. I fall A, som handlade om politik, gestaltades en rationalistisk samhällsbild, där politikens förståelsegrund utgjordes av manifesta politiska idéer. I fall B, som handlade om ekonomi, gestaltades dels en samhällsbild uppbyggd med utgångspunkt i en funktionalistisk modell, och dels en sociopolitisk samhällsbild. I ingetdera fallet presenterades dessa bilder som modeller av den sociala värld som gestaltades. Av dessa tre samhällsbilder var det bara i den sociopolitiska som eleverna erbjöds ett kritiskt kunskapsinnehåll som medgav insyn i det differentierade sociala rummet. Med andra ord gjordes den differentierade tillgången till resurser i samhället inte upplåten i vare sig den funktionalistiska eller den rationalistiska bilden. I dessa båda bilder gestaltades ekonomi respektive politik tvärtom som separata sfärer i förhållande till differentieringen i det sociala rummet.

Den undervisning i vilken dessa gestaltningar skedde analyserades i flerfallstudien med avseende på hur samhällsbilderna gjordes till legitim kunskap inför eleverna. Det som framkom i denna analys var att såväl den funktionalistiska som den rationalistiska samhällsbilden gavs en stark och tydlig legitimitet i respektive fall. Den sociopolitiska samhällsbilden gavs däremot en legitimitet som framstod som svag och otydlig i jämförelse med den bild som den gestaltades parallellt med, det vill säga den funktionalistiska. Den sociopolitiska bilden konstaterades därför ha fått en underordnad roll i undervisningen i fallet.

I båda fallen strävade lärarna efter att eleverna skulle utveckla en personlig och handlingsinriktad kunskap för att kunna agera moraliskt och politiskt. I båda fallen uttolkades emellertid också mönster som kunde antas verka i en annan riktning. I fall A fanns en tydlig inriktning mot att elevernas arbete skulle resultera i en bedömningsbar redovisningsprestation, där de tekniska aspekterna av själva framförandet gavs legitimitet. I fall B uppvisade gestaltningen av den dominerande funktionalistiska samhällsbilden tydliga tecken på att kunskapen om innehållet i denna bild kan ses som teknisk och instrumentell. Beträffande fall B kunde även ett kontextuellt faktum konstateras som föreföll vara av betydelse: fallet ägde rum under vårterminen i årskurs 9, och för eleverna innebar detta att de inom kort skulle skriva ett nationellt prov i något av SO-ämnena och få sitt slutbetyg i samhällskunskap.

De båda fallen diskuterades i relation till tre olika latenta aspekter på den kontext i vilka de ägde rum: läroplanen, de ämnestraditioner i samhällskunskap som går att utläsa, och de dominerande mönster i den moderna sociala förståelsen som skildras i Taylor (2004). De rationalistiska och funktionalistiska bildernas dominans i meningserbjudandena i respektive fall kunde därmed förstås mot bakgrund av framför allt de selektiva traditioner som tillhandahåller handlingsrepertoarer för undervisning om politik respektive ekonomi i ämnet samhällskunskap. Att ekonomi och politik i dessa båda bilder gestaltas som separata sfärer sågs i diskussionen som bekräftanden av djupt liggande mönster i den moderna sociala förståelsen. Därmed bekräftades och legitimerades också den individualistiska människosyn som enligt Taylor (a.a.) är en förutsättning för dessa mönster.

Läroplansdokumenten och undervisningspraktiken

Dokumentstudien och studien av undervisningspraktiken ska inte ses som separata studier. Att de båda förekommer här kan tvärtom ses som uttryck för en förväntan på att de tillsammans kan leda till kunskap om ett gemensamt sammanhang. Läroplansdokumenten och undervisningspraktiken antas med andra ord stå i någon typ av samband med varandra. Här ska resultaten från de båda studierna tas som utgångspunkt för ett resonemang om vad detta samband kan utgöras av.

I kursplanen i samhällskunskap, som ingår i läroplanen för grundskolan, kunde krav, erbjudanden och begränsningar uttolkas med avseende på hur olika undervisningsinnehåll relateras till differentieringen i det sociala rummet. Läroplanens roll som del av den direkta bakgrunden till de två fall som studerades i flerfallstudien bestod i kravet på att ekonomi *ska* relateras till differentieringen i det sociala rummet och erbjudandet om att politik *kan* relateras till densamma. Kravet uppfylldes visserligen i undervisningen i fall B, men differentieringen i det sociala rummet tilldelades i meningserbjudandet i denna undervisning en underordnad roll i förhållande till en dominerande funktionalistisk samhällsbild. Erbjudandet antogs inte alls i fall A. Där gestaltades politiken helt genom en rationalistisk samhällsbild.

I båda fallen kan läroplanens anvisningar om innehållet i undervisningen med andra ord sägas ha kommit i konflikt med samhällsbilder som gestaltar de sociala sammanhangen som något annat än ett differentierat socialt rum. Dessa samhällsbilder kan då ses som ingående i ett motstånd mot läroplanens krav och erbjudanden som bjuds från framför allt de traditioner som är etablerade i undervisningspraktiken. Om en sådan tolkning kan ses som giltig kan det som skildrats här ses som ett exempel på den konflikt mellan ”samtida reproduktion” och ”historisk reproduktion” som Lindensjö och Lundgren hävdar kännetecknar utbildning som ett samhällsfenomen. Den samtida reproduktionen betecknar i deras framställning samhällets krav på att utbildningssystemet ska svara upp mot de behov som uppfattas gälla i samtiden, medan den historiska reproduktionen betecknar den traditionella förståelse av utbildning som finns ”avlagrad” i själva utbildningssystemet. Konflikten mellan den samtida och den historiska reproduktionen är en konflikt mellan två processer, vilket gör att den kan uppträda i olika utbildningsrelaterade sammanhang (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 15-17).

Om relationen mellan läroplansdokumenten och undervisningspraktiken betraktas på detta sätt, är det i de här fallen uppenbart att kravet och erbjudandet om att respektive undervisningsinnehåll ska relateras till differentieringen i det sociala rummet hamnar i kläm som ingående del i en större konflikt. I och med att den typ av kunskapsinnehåll som representeras av differentieringen i det sociala rummet saknar det stöd som de dominerande samhällsbilderna har i de traditioner som konstituerar den historiska reproduktionen, har det svårt att få fäste i undervisningspraktiken. Med i bedömningen måste också tas att detta kunskapsinnehåll betraktat som krav och erbjudande i den samtida reproduktionen saknar ett tydligt legalt överideologiskt stöd i läroplanens allmänna delar. Följaktligen förblir det sociala rummet till stora delar beslöjat även i undervisningspraktiken.

Det är inte bara den legitimitet som ges de olika samhällsbilderna som går att tolka med utgångspunkt i det resonemang som förs av Lindensjö och Lundgren. Den tydliga utveckling mot instrumentalitet och teknisk rationalitet som kunde uttolkas i de anvisningar för undervisningen som återfinns i läroplansdokumenten är inte lika tydlig i undervisningspraktiken. I båda fallen gick det att uttolka en strävan hos lärarna mot att utveckla en personlig och handlingsinriktad kunskap hos eleverna, och i ingetdera fallet föreföll undervisningens uppläggning vara resultatet av operationaliseringar av kursplanens kopplingar mellan syfte och kunskapskrav. Repertoaren i undervisningspraktikens traditioner innehåller med andra ord inslag som inte är föreskrivna i den aktuella läroplanen, vilket innebär att den samtida reproduktionens krav och erbjudanden inte trängt igenom fullt ut.

Detta innebär att sambandet mellan å ena sidan läroplansdokumentens krav och erbjudanden och å andra sidan vad som sker i undervisningspraktiken inte ska förstås i termer av determinerande kausalitet. Bilden av det sammanhang som resultaten från de båda studierna ingår i är snarare komplex och framför allt konfliktfylld. Den innefattar ett läroplansdokument, Lgr 11 och den där ingående kursplanen i samhällskunskap, som i sig är tillräckligt mångtydigt (”kalejdoskopiskt”, för att påminna om den liknelse som användes i kapitel sju) för att kunna ses som uttryck för såväl politiska konflikter i samtiden som för konflikten mellan samtida och historisk reproduktion. Den innefattar också två fall av en praktik, undervisningspraktiken i samhällskunskap, där aktörernas överväganden och val för att tillmötesgå läroplanens krav och erbjudanden sker mot bakgrund av en traditionsburen förståelse av vad praktiken ska innebära. Det som sker är på intet sätt förutbestämt, men heller inte resultatet av en slump.

Det fortsatta utfallet av konflikten mellan den samtida och den historiska reproduktionen torde mot bakgrund av vad som här kunnat uttolkas i kursplanetexten vara avgörande för samhällskunskapspraktikens möjligheter att kunna behålla kontakten med de historiska rötter som ämnets politik- och moralfostrande uttolkningar härrör ur. Om kraven på att den samtida reproduktionen ska präglas av instrumentalitet och teknisk kunskap tillåts slå igenom fullt ut i undervisningspraktiken riskerar samhällskunskapsämnet i grundskolan att bli ett i den långa raden av ämnen som syftar till att eleverna ska utföra prestationer som utgör mått på förment moralneutrala förmågor.

Vilka växlar kan då dras på detta? Två fall kan givetvis inte sägas vara representativa för undervisningen i samhällskunskap i den svenska grundskolan. Förutom alla de skolklasser som inte ingått i undersökningen finns det också ett antal undervisningsinnehåll som skulle kunna relateras till det sociala rummets differentiering som inte har undersökts. Med i bedömningen måste också det faktum tas

att studien av de båda fallen genomfördes en relativt kort tid efter att den nya läroplanen började gälla. Resonemanget äger i stället giltighet i kraft av att vara teoretiskt förenligt med hur utbildning förstås i studien i övrigt. Utbildning har i kapitel två beskrivits som en politisk praktik, vars syften, mål och innehåll formuleras i ett politiskt kraftfält, där företrädare för olika uppfattningar om vad som ska ses som en önskvärd fostran i ett gott samhälle drar åt olika håll. Utfallet av denna politiska kamp kan betraktas som vad Lindensjö och Lundgren kallar för samtida reproduktion. Utbildning har också, med utgångspunkt i den hermeneutiskt inspirerade ontologin, beskrivits som en traditionsburen praktik (se särskilt kapitlen två och nio), vilket överensstämmer ganska exakt med innebörden i historisk reproduktion. Det som presenterats här ska med andra ord betraktas som en teoretiskt giltig tolkning av hur ideologi *kan* operera i undervisningspraktik snarare än av hur den opererar i varje tänkbart enskilt fall.

Även om det med andra ord inte i första hand är generaliserbarhet över tid och rum som eftersträvats i tolkningen, bör emellertid några saker hållas i åtanke som ger perspektiv på giltigheten av tolkningen av det differentierade sociala rummet som beslöjat även i undervisningspraktiken. Båda fallen studerades i de senare årskurserna i grundskolan, det vill säga i årskurser mot vilka de tydligaste kraven och erbjudandena gällande det sociala rummets differentiering är riktade genom det progressionsmönster som kunde uttolkas i kursplanen. Detta talar emot att det aktuella kunskapsinnehållet skulle ha kunnat uttolkas i en större utsträckning ifall praktiken i de båda fallen hade studerats i någon eller några av de tidigare årskurserna i grundskolan. Fallen utgjordes å andra sidan av gestaltningar av undervisningsinnehåll som inte med självklarhet hör hemma i det som i kapitel åtta kallades för förgrunden i den samhällsbild som kunde uttolkas i läroplanstexterna. Ifall undervisningsinnehåll som jämställdhetsfrågor och integration hade valts hade resultatet mycket väl kunnat ha blivit ett annat. Utgångspunkterna för hur fallen konstruerades har med andra ord varit av betydelse för det resultat som kunde uttolkas i dem.

Utbildning och ideologi

Det problem som formulerades i inledningen av den här studien handlar om utbildning som en ideologisk praktik, och preciserades som en fråga om huruvida ett kritiskt kunskapsinnehåll kan uttolkas i det offentliga utbildningssystemets reproduktion av social förståelse. Problemet avgränsades till att omfatta innehållet i grundskolans samhällskunskap. I den fortsatta diskussionen ska därför resonemanget lyftas upp från att handla om vad som kunnat uttolkas i den studerade empirin till vad som är värt att behandla med utgångspunkt i det formulerade problemet. Det här avsnittet inleds med ett resonemang om att en sådan diskuss-

ion måste ske utifrån andra utgångspunkter än den objektifiering som gjordes initialt, där begreppet kritiskt kunskapsinnehåll gavs en betydelse som kunskapsinnehåll om differentieringen i det sociala rummet. Därefter följer en diskussion om hur innehållet i läroplanerna kan betraktas som av betydelse för den ideologiska fostran som sker i skolan. Därefter följer ett försök att uttolka på vilka sätt ideologi har visat sig operera i de praktiska sammanhang som studerats i undersökningen. Denna del av avsnittet ska ses som en logisk följd av att studiens utformning i två led – en dokumentstudie följd av en studie av undervisningspraktiken – motiverades med en ambition om att kunna följa den ideologi som formuleras i styrdokumenten in i klassrummen för att kunna se hur den opererar där.

Ut ur objektifieringen

Den här studien är genomförd med utgångspunkt i en objektifiering. Det som här benämnts "differentieringen i det sociala rummet" har använts som ett begreppsligt verktyg för att fånga in vad som kan betraktas som ett kritiskt kunskapsinnehåll i grundskolans samhällskunskap. I och med att de empiriska undersökningarna nu kan betraktas som slutförda, har objektifieringen också tjänat sitt syfte, och det har blivit dags att släppa den. Om inte annat följer detta av de utgångspunkter som valts för studien. Som tidigare nämnts (se kapitel två) varnar Paul Ricoeur för att ideologikritik, hur nödvändig den än kan anses vara för människans frigörelse från ideologiska förgivettaganden om de sociala sammanhangen, löper risken att själv reduceras till enbart ideologi ifall dess innehåll betraktas som absoluta sanningar (Ricoeur, 2008, s. 255-262, 294-299). Som differentieringen i det sociala rummet använts här – konsekvent och kritiskt i förhållande till de samhällsbilder som gestaltas i läroplanstexter och undervisningspraktik – har den representerat en ambition om att möjliggöra tolkningar där resultaten är möjliga att diskutera med utgångspunkt i den ideologiska spänningen mellan legitimering och kritik. Samtidigt har risken varit uppenbar att denna objektifiering gett ett intryck av att vara det "korrekta" sättet att förstå relationerna i den sociala världen. I själva verket är den ett av flera sätt att förstå dessa relationer. Inte heller går det med trovärdighet att argumentera för att betydelsen av begreppet kritiskt kunskapsinnehåll kan reduceras till att samhället kan förstås som ett differentierat socialt rum. Den fortsatta diskussionen görs med andra ord utifrån en utgångspunkt som är bredare, nämligen den ideologiska spänning mellan legitimering och kritik som här antas omfatta samhällskunskapsämnet.

Läroplanen och ideologisk fostran

För att i korthet rekapitulera de utgångspunkter som formulerats i framför allt kapitel två, är den här studien av de samhällsbilder som gestaltas i grundskolans samhällskunskap genomförd utifrån antaganden om att dessa gestaltningar är

intressanta som ett studieobjekt i disciplinen pedagogik genom att vara del i den politiska och moraliska fostran som utbildningen bidrar till. I denna mening är dessa gestaltningar del av den kulturreproduktion som sker i utbildning.

Utbildning är en av de praktiker som bär och därmed reproducerar den förståelse av de sociala sammanhangen som tillhandahåller repertoarer för vårt politiska och moraliska handlande. *Vad* vi förstår dessa sammanhang *som* är därmed av betydelse för hur vi handlar i praktiska sammanhang. Människan kan antingen ta denna förståelse – de ”fördomar” som Gadamer skriver om (Gadamer, 2004, s. 268-285) – för givna, eller förhålla sig kritiskt till dem. Förgivettaganden ligger nära till hands för människan: enligt Heidegger utgör de en ”förhärskande varaart” i vilken människan förhåller sig till världen (Heidegger, 1993a, s. 151). För att kritik ska vara möjlig krävs därför att förgivettagandena – ”fascinationen” av världen, som Heidegger (ibid.) och Ricoeur (2008, t.ex. s. 164ff) benämner dem – utmanas av gestaltningar som till sitt innehåll avviker från den gängse förståelsen. Därmed kan innehållet i utbildning betraktas som fångad i en slags spänning mellan att bejaka den förgivettagna förståelsen av den sociala världen, och på så vis legitimera samhällsförhållanden, och att tillhandahålla gestaltningar som kan utgöra utgångspunkter för kritik. Eftersom samhället präglas av dominansförhållanden – människors makt över andra människor – som därmed antingen legitimeras eller ifrågasätts, är denna spänning ideologisk, och politisk och moralisk fostran är också en ideologisk fostran.

Det är med utgångspunkt i ovanstående som resultatet från undersökningen ska förstås i relation till det formulerade problemet. Det är då intressant att notera, att läroplansdokumenten på flera sätt legitimerar en dominerande social förståelse av den sociala världen. Enligt Taylor (2004) är denna i grunden individcentrerad, och i flera av styrdokumenten återfinns också en tydligt individualistisk människosyn. Som vi redan kunnat konstatera finns det undantag, men i de för den nuvarande undervisningspraktiken i samhällskunskap viktigaste texterna – läroplanens allmänna delar och den nu gällande kursplanen i samhällskunskap – är individen den dominerande gestalten i det samhälle som gestaltas.

Det kritiska kunskapsinnehåll som efterspanades i undersökningen lyfts däremot fram selektivt i olika grad i dokumenten. Tydligast är denna selektivitet i läroplanernas allmänna delar, som i kraft av sin legalitet innehar en överordnad ställning i förhållande till kursplanerna i enskilda ämnen. I de allmänna delarna kan ett tydligt framträdande tomrum uttolkas där riktlinjer för undervisningens hanterande av de sociala skillnader som har att göra med ojämnt fördelade resurser kunde ha funnits. Denna selektivitet ger en differentierad legitimitet åt de erbjudanden och krav om hur sociala skillnader ska hanteras som ett innehåll i under-

visningen som kan uttolkas i ämneskursplanerna. Jämställdhet, det som kallas ”kulturell mångfald” och andra skillnader som kan kopplas till diskrimineringslagstiftningen ges en starkare legitimitet än socioekonomiska skillnader. I kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11 är detta synligt genom bland annat det progressionsmönster som kunnat uttolkas: socioekonomiska skillnader ska tas upp i relation till olika undervisningsinnehåll först i årskurserna 7 till 9, medan genus, nationella minoriteter och sexualitet kan eller ska tas upp redan i årskurserna 4 till 6.

Det läroplanen med andra ord signalerar beträffande den ideologiska fostran som ska ske i undervisningspraktiken i samhällskunskap kan lite tillspetsat formuleras som att eleverna ska lära sig att förstå samhället som befolkat av individer. Det finns emellertid också olika perspektiv som ska anläggas, så att eleverna förstår att individer har olika typer av social tillhörighet, och att dessa typer av tillhörighet har betydelse i olika sociala sammanhang. Vissa av dessa typer är emellertid viktigare än andra, och de som kan anses ha med tillgången till resurser att göra kommer först en bit ner på denna skala.

Social förståelse är också självförståelse. Genom att förstå den sociala världen förstår människan också sig själv och sina möjligheter i olika sociala sammanhang. I denna mening innebär den individcentrering som kunnat uttolkas i läroplanernas gestaltningar av samhället också en tydlig politisk markering av hur eleverna ska fostras ideologiskt via undervisningens innehåll. Likaså innebär de selektiva specificeringarna av sociala skillnader som görs i läroplanerna att de krav och erbjudanden som riktas mot undervisningspraktiken också innehåller vad som kan liknas vid en politiskt formulerad karta över den sociala världen, där vissa mönster framstår som tydligare än andra. Det är denna karta, säger statsmakterna i metaforisk mening, som grundskolans elever ska använda för att inte bara orientera sig i den sociala världen utan också för att begreppsliggöra sin egen sociala tillvaro. I den ska de hitta utgångspunkter för att förstå den egna tillvaron i termer av inte bara ”jag” utan också ”vi”. Och detta har politiska implikationer av ett slag som kan betecknas som fundamentalontologiskt: ifall Heideggers tes om omsorg som den mänskliga tillvarons grundläggande mening äger ens den minsta giltighet, är tillhörighet och lojalitet, som kan ses som aspekter på omsorgsrelationen, alltid närvarande i människans politiska handlande.

Ovanstående resonemang, liksom studien i övrigt, tar främst fasta på kunskapsinnehållets betydelse för den fostran som sker i grundskolans samhällskunskap. Det innebär inte att fostran antas ske enbart genom hur världen gestaltas. Genom att delta i undervisningen som praktik fostras eleverna också in i den del av samhällets sociala ordning som skolan kan liknas vid. Detta faller i och för sig utanför studiens ramar, men det finns en aspekt av problemet som ändå kan belysas med

hjälp av studiens resultat: även i undervisningspraktiken lär sig eleverna att de i första hand är individer, eftersom det är som individer de blir bedömda och betygsatta. Det kan antas att den instrumentalitet och resultatfixering som kan uttolkas i Lgr 11 och dess ingående kursplaner förstärker denna aspekt av undervisningens inramning.

Ideologi legitimerar företeelser som ska förstås som politiska: politiskt handlande, politiska anspråk och fördelningen av olika typer av socialt fördelade resurser. När läroplanerna här beskrivs som ideologiska antyds med andra ord samtidigt att de kan ses som ingående i agendor där vissa sociala och politiska strävanden ska legitimeras och andra gömmas undan. Här ska därför en möjlig uttolkning av denna aspekt av läroplanerna presenteras, som ska ses som en utgångspunkt för fortsatt diskussion snarare än som en slutsats av studien. Om en analytisk distinktion görs mellan å ena sidan materiella och å den andra sidan symboliska resurser[74], så går det att konstatera att läroplanstexterna uppvisar en tydlighet i kraven på att undervisningen ska präglas av erkännande av olika typer av social skillnad som beskrivs i termer som gör att de kan betecknas som sammanhörande med symboliska resurser. ”Kön”, ”etnicitet” och ”kulturell mångfald” hör till dessa typer. Däremot är styrdokumentstexterna långt ifrån lika tydliga när det gäller hur den differentierade tillgången till materiella resurser ska hanteras i undervisningen. Den skillnadsdimension som omväxlande benämns ”klass” eller ”socioekonomisk bakgrund” i kursplanetexterna – de allmänna delarna i läroplanen benämner den inte överhuvudtaget – lyfts inte fram i förgrunden. Det här är intressant, om man betänker att symboliskt erkännande och materiell fördelning kan ses som två aspekter på social rättvisa (Fraser, 1995). Den selektiva specificering av skillnad som görs i läroplanstexterna kan då ses som uttryck för en mer allmän trend under de senaste decennierna: materiell omfördelning och klass har hamnat i skymundan till förmån för symboliskt erkännande i resonemang om social rättvisa och jämlikhet (Fraser, 1995; Phillips, 1999; Phillips, 2004; Skeggs, 2000). Och mer specifikt kan läroplanens beslöjning av skillnader i materiella resurser mellan människor då också ses som ett fall av att sociopolitiska värden som rättvisa och jämlikhet är föremål för omformuleringar som innebär att deras betydelse relativt andra hänsyn förändras varje gång utbildningspolitik omformuleras (Rizvi & Lingard, 2010,

[74] Denna distinktion ska med andra ord ses som just analytisk, eftersom allt annat innebär en reifiering av en falsk dikotomi, åtminstone om utgångspunkten hämtas i Bourdieus texter (se kapitel 2).

s. 72)[75]. I Phillips (2004) förs ett resonemang som kan läsas som en antydan om att det finns en realpolitisk bakgrund till denna typ av omformuleringar:

> At a political level, […], there is a widely shared perception that those who have and those who aspire now constitute the voting majority, so that what used to be a majority interest in redistributing resources from the more wealthy to the more needy now becomes a majority interest in ensuring that the successful can hold on to their 'legitimate rewards'. [---] […] as a growing proportion of voters have come to consider themselves 'middle class' – aligning themselves with the more rather than less fortunate majority – it becomes less likely than ever that the mechanisms of democracy will generate a strong challenge to economic power. (Phillips, 2004, s. 59f)

Som en förlängning av detta resonemang skulle med andra ord det mönster som kunnat uttolkas i läroplanen, som legitimerar identitetspolitik framför fördelningspolitik, kunna förstås mot bakgrund av hur den röstberättigade majoriteten är positionerad i vad som i den här studien har kallats för det sociala rummet. Nedtoningen av skillnader i materiella tillgångar kan då ses som ett ideologiskt uttryck för en politisk ovilja att utmana denna i relativ mening framgångsrika väljarmajoritet. I detta perspektiv kan de mönster som uttolkats i ”förgrunden” i styrdokumenten – kön och kulturell mångfald – betraktas som mindre utmanande och därmed också som mindre kontroversiella.

Undervisningspraktik och ideologi

Ett av motiven bakom utformningen av den här studien som en undersökning i två ”steg”, med tolkningar av både läroplanstexter och undervisningspraktik, bestod i en ambition om att därigenom kunna studera hur den ideologi som går att uttolka i styrdokumenten kan operera i praktiska sammanhang. Därför ska resultaten från studien här diskuteras med avseende på hur de kan ses som exempel på några sätt på vilka ideologi kan operera i undervisningspraktiken i samhällskunskap.

Det kanske tydligaste exemplet från studien på hur ideologi kan göras latent i undervisningens meningserbjudanden handlar om att undervisningen präglas av att olika teoretiska perspektiv egentligen aldrig ställs mot varandra. De uppträder i stället ett i taget, och då inte presenterade som modeller för hur olika sociala sammanhang kan förstås utan som realistiska avbildningar av dessa sammanhang. Det

---

[75] I Lindensjö och Lundgren (2000, s. 92-123) beskrivs en annan förskjutning av innebörden i jämlikhetsbegreppet som kan sägas vara parallell till den som framhålls här: jämlikhet har i den svenska utbildningspolitiska kontexten kommit att få innebörden ”likvärdighet”, bland annat för att kunna uppfattas som förenligt med andra värden som decentralisering och valfrihet.

går här, för att använda en term från Bronäs (2000), att konstatera att meningserbjudandena i undervisningen görs *homologa*, genom att varje social företeelse gestaltas utifrån ett enda perspektiv som därmed görs till det ”sanna”. I de båda fall som undersöktes gestaltades flera olika typer av samhällsbilder. Alla dessa typer – som här kallats funktionalistiska, rationalistiska och sociopolitiska samhällsbilder – går också att uttolka i den kursplan i samhällskunskap som ingår i Lgr 11. I undervisningen hölls dessa bilder isär. Politiken gestaltades enbart utifrån rationalistiska utgångspunkter. Den funktionalistiska bilden i ”Samhällets pengar” och den sociopolitiska bild som gick att uttolka i olika undervisningsinslag gestaltades parallellt i arbetsområdet om ekonomi, men de tilläts inte utmana varandra i bemärkelsen att de användes som alternativa modeller för förståelsen av samma företeelser. Att modeller inte erkänns som sådana utan i stället reifieras innebär dissimulering av de dimensioner av den mänskliga medvaron som inte fångas in av respektive modell. Detta gäller såväl funktionalistiska som rationalistiska modeller. Sådana kan självklart äga ett berättigande i meningserbjudandena i undervisning, men ifall de tillåts dominera desamma och inte öppet erkänns som olika sätt att förstå sociala sammanhang döljs samtidigt deras legitimerande budskap som därmed blir ideologiskt i en latent mening. Även modeller som tar fasta på olika typer av sociala skillnader, som den sociopolitiska, är till syvende och sist reduktionistiska. Det differentierade sociala rum som synliggörs av en sådan modell är med andra ord även det ett speciellt sätt att förstå samhället. Det lyfter fram vissa aspekter men döljer samtidigt andra. Att meningserbjudandena i undervisningen görs homologa torde dessutom motverka den del av kursplanens syfte som anger utvecklingen av en helhetssyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer som något att eftersträva i undervisningen i samhällskunskap. I kursplanen står det, som vi kunnat konstatera, att ”undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv” (Skolverket, 2011b, s. 199). Samtidigt går det att konstatera att kursplanerna i en mining möjliggör de homologa meningserbjudandena. Som vi kunnat se går det att uttolka vad som i kapitlen sex och sju benämns som ”bilder och motbilder” av den sociala världen. I framför allt samhällskunskapskursplanen i Lgr 11 är detta mönster framträdande. Å ena sidan påbjuder kursplanen en helhetssyn, men å andra sidan relativiseras samtidigt detta krav till ett erbjudande genom att punkterna i det centrala innehållet kopplas till sinsemellan olika perspektiv. I kombination med den valbarhetsprincip som också går att uttolka möjliggör detta att den påbjudna helhetssynen blir relativiserad i undervisningspraktiken. Detta går att se som ett exempel på vad som hävdas av Tomas Englund, nämligen att läroplaner är politiska kompromissprodukter. De principer som kodifieras i dem bär inom sig de ideologiska motsättningar de är ett uttryck för, och de kan därmed tolkas och operera på olika sätt i skolans praktik (Englund, 1986a, s. 8-17; Englund, 2005, s. 139-171).

Meningserbjudandenas homologa karaktär leder dessutom till att de mer detaljspecifika fallen av legitimering av olika sociala företeelser som kunnat uttolkas i undervisningen blir oemotsagda. Att politik gestaltas som enbart en kamp mellan olika idéer och åskådningar innebär i och för sig att ett konfliktperspektiv görs tydligt, men samtidigt också att det enda verktyg som antyds inför eleverna för ställningstaganden i denna kamp är deras eget förnuft. Olika aspekter av social tillhörighet tillmäts däremot ingen betydelse i sammanhanget. Att arbetsfördelning gestaltas som en konsekvens av människors fallenhet för olika typer av sysslor innebär en naturalisering av sociala skillnader som dessutom leder till en dissimulering av de sociala sammanhangens betydelse för hur mönster uppstår och upprätthålls i den sociala världen. Att ekonomiskt handlande, som till exempel konsumtion, gestaltas som enbart funktionellt i ett ekonomiskt kretslopp innebär att de moraliska aspekterna av detta handlande osynliggörs. Inte i något av dessa exempel erbjöd undervisningen i de båda fallen några utgångspunkter för kritik av innehållet i gestaltningarna.

Vi har också kunnat se exempel på hur traditioner kan bära ”frusen” ideologi. Sådan kan vara formad av vad som vid olika tidpunkter i skolans historia utgjort krav på och erbjudanden om en samtida reproduktion, för att åter använda Lindensjös och Lundgrens (2000) begreppsapparat. Det funktionalistiska sättet att gestalta resursfördelning är ett sådant, som förts in i skolpraktiken via innehållet i tidigare läroplaner. Via traditionen kan de homologa meningserbjudandena i undervisningen också kopplas till den legitimerande reproduktion av social förståelse som vi kunnat se att de dominerande samhällsbilderna i de fall som studerats här kan tolkas som (se kapitel tolv).

Traditioner är emellertid dubbelriktade: de kan konservera legitimerande samhällsbilder, men de kan också innehålla utgångspunkter för kritik. Detta innebär att utbildningspolitiska krav på samtida reproduktion kan stöta på motstånd i undervisningspraktiken ifall de går stick i stäv med starka och traditionellt etablerade uppfattningar bland de som verkar i praktiken. Den instrumentella undervisningspraktik som föreskrivs i Lgr 11, som innebär att elevernas personliga utveckling som moraliskt och politiskt handlande människor underställs träningen av tekniska ”förmågor”, kan komma att stöta på ett sådant motstånd, om det i undervisningspraktiken finns traditioner som formats med utgångspunkt i det som av Englund (1986a, 1986b, 2005) benämns som en demokratisk konception. Huruvida sådana traditioner verkligen kan uttolkas i undervisningspraktiken har emellertid inte undersökts här.

Slutsatser av studien

Som en konklusion av forskningsproblemet formulerades i inledningen två med vaarandra sammanhängande frågor: Går ett kritiskt kunskapsinnehåll att uttolka i det offentliga utbildningssystemets reproduktion av social förståelse? Som vad gestaltas relationerna i den sociala världen?

Åtminstone i de styrdokument som kan anses ha betydelse för undervisningen i samhällskunskap i grundskolan går det att uttolka ett kritiskt kunskapsinnehåll. Delar av ett differentierat socialt rum synliggörs i läroplanstexterna. Dess upplåtenhet görs emellertid selektiv. Fördelningen av resurser, framför allt materiella sådana, ges en undanskymd plats i de samhällsbilder som kan uttolkas i texterna. Speciellt i läroplanernas allmänna delar är differentieringen i det sociala rummet beslöjad. I de kursplaner för samhällskunskap som studerats finns den gestaltad i olika grader av tydlighet, men även där går det att uttolka en selektivitet i hur olika sociala dimensioner lyfts fram och pekas ut som betydelsefulla för undervisningen. Det kan dessutom diskuteras i vilken grad kunskapsinnehållet i fråga kan betecknas som *kritiskt* i egentlig mening. Två aspekter av studiens resultat är här av betydelse. Dels gestaltas människans tillvaro som i grunden individuell i de samhällsbilder som kunnat uttolkas, och dels ställer läroplanen krav på ett kunskapstillägnande som kan karaktäriseras som tekniskt och instrumentellt och som inte tar elevernas personligt moraliska och politiska människoblivande i beaktande. I de krav och erbjudanden som från politiskt håll riktas mot undervisningspraktiken i samhällskunskap är med andra ord det kritiska kunskapsinnehåll som här undersökts starkt kringskuret.

Att döma av de fall som studerades i undervisningspraktiken i samhällskunskap är det kritiska kunskapsinnehållet även där starkt kringskuret. Det förefaller som att det kommer i konflikt med traditionellt förankrade innehåll i de samhällsbilder som gestaltas inom ramen för olika undervisningsinnehåll, och som att det därmed, i den mån det alls förekommer, ges en svagare legitimitet i undervisningen än vad som gäller för dessa traditionsburna innehåll, vilka genom sina latent ideologiska utformningar legitimerar rådande strukturer i samhället.

Studiens kunskapsbidrag kan sammanfattas i några punkter:

För det första har det i den tidigare forskningen om samhällskunskapsämnet på det hela taget förbisedda hermeneutiska perspektivet möjliggjort att vissa aspekter av de överindividuella mönster och processer som förekommer i utbildningspraktiker kunnat belysas. De ontologiska utgångspunkterna kan här sägas ha medfört krav på att traditioners legitimerande närvaro i olika delar av utbildningspraktiken måste beaktas när vad som kommer till uttryck i dessa delar ska tolkas. Tradition-

alitetens legitimerande betydelse för såväl de samhällsbilder som gestaltas i såväl läroplanstexter som i undervisningspraktik har därmed kunnat belysas.

För det andra kan den uppmärksamhet som i studien riktats mot den ideologiska dimensionen av utbildningsinnehållet i ämnet samhällskunskap ses som en förnyelse av det intresse som tidigare riktats mot denna dimension av forskningen i den svenska läroplansteoretiskt orienterade didaktiktraditionen. Detta ska också ses i ljuset av att den läroplan som framför andra uppmärksammats i studien, och som är den som i skrivande stund gäller i grundskolan, är en förhållandevis ny sådan. Denna läroplan kan dessutom sägas syfta till en ny och högre nivå av instrumentalisering av undervisningspraktiken i bland annat samhällskunskap. Studien kan därmed sägas aktualisera objektet för den forskning som tidigare gjorts av till exempel Englund (1986a, b; 2005) och Westlin (2000b) vid en tidpunkt då de politiskt formulerade villkoren för undervisningspraktiken är delvis annorlunda än tidigare.

För det tredje har studien följt de ideologiska samhällsbilder som kunnat uttolkas i läroplansdokumenten in i utbildningspraktiken. De tolkningar av de gestaltningar av den sociala världen som därmed har kunnat göras har möjliggjort en belysning av hur ideologi kan operera i praktiska sammanhang. Även i detta avseende har studiens hermeneutiska utgångspunkter haft en avgörande betydelse för utformningen av kunskapsbidraget, i och med att det metodologiska ramverk som använts har möjliggjort att olika analytiska verktyg kunnat tas i bruk för tolkningarna av text respektive praktik.

Fortsatt forskning

Avslutningsvis ska några förslag formuleras om vilken forskning som kan göras fortsättningsvis utifrån vad som behandlats här. Det är i och för sig ingen självklarhet att det är samhällskunskapsämnet som ska befinna sig i blickfånget i undersökningar gjorda utifrån ideologikritiska ambitioner, men eftersom det är innehållet i detta ämne som undersökts här är förslagen tänkta att i första hand gälla detta ämne. Den här studien har följt de samhällsbilder som gestaltas i läroplanstexter in i klassrummens undervisningspraktik i grundskolan. I studien har emellertid gjorts halt vid de samhällsbilder som gestaltas i undervisningens meningserbjudanden. Det vore därför befogat att undersöka hur eleverna tillägnar sig och förstår kunskapsinnehållet i de samhällsbilder som gestaltas i undervisningen. Detta skulle kunna ge en fördjupad kunskap om den ideologiska fostran som sker i undervisningen.

Det finns givetvis andra undervisningsinnehåll än politik och ekonomi som mot bakgrund av vad som kunnat konstateras i den här studien kan ses som relevanta

att studera i undervisningspraktiken. Ett sådant innehåll berör frågor om migration och integration, som i styrdokumenten inte relateras till differentieringen i det sociala rummet utan mestadels beskrivs i termer av ”kulturell mångfald”. En studie av undervisningen om ett sådant innehåll i syfte att tolka hur det sociala rummets differentiering görs upplåten i de samhällsbilder som gestaltas skulle med andra ord kunna komplettera den här undersökningen genom att belysa vad som impliceras av läroplansdokumentens begränsningar.

Ett av de teman som diskuterats i olika sammanhang i den här studien är de traditioner som utvecklas i praktiker och som kan ses som handlingsrepertoarer för de människor som är praktiskt verksamma. En mer grundlig undersökning av de traditioner som utvecklats i undervisningspraktiken i samhällskunskap vore befogad. En sådan skulle också kunna omfatta frågeställningar om hur dessa traditioner och de människor som verkar i dem påverkas av de starka utbildningspolitiska krav på en instrumentell samtida reproduktion som nu riktas mot undervisningspraktiken.

I de båda fallstudier som ingår i den här undersökningen behandlades flera olika aspekter av undervisningspraktiken i samhällskunskap. En av dessa är innehållet i de läromedel som behandlades i undervisningen. Mer omfattande studier av läromedel i samhällskunskap skulle kunna göras utifrån de utgångspunkter som använts här. Sådana undersökningar skulle kunna ge mer generellt giltiga svar på frågor som här endast kunnat besvaras med avseende på de läromedel som användes i de studerade fallen: Vilka typer av samhällsbilder kan uttolkas i läromedlen? Innehåller gestaltningarna av dessa samhällsbilder ett kunskapsinnehåll som kan betecknas som kritiskt? Dessa undersökningar skulle kunna riktas mot dels ”reguljära” läromedel, som läroböcker utgivna av kommersiella förlag, men också mot den omfattande flora av digitala läromedel producerade av lärare för lärare som idag finns åtkomlig på Internet.

SUMMARY

Introduction

This study deals with the ideological dimension of education in the Swedish compulsory school [*grundskolan*]. It draws upon an assumption that since education involves the configuration of images of the social world, it contributes to the reproduction of our social imaginary. These images are caught in an ever present tension between legitimisation and critique, and education may thus be seen as an ideological practice.

In the study, critique is viewed as an existential necessity, and it is furthermore assumed that critical knowledge content is a prerequisite for critique in education. The theoretical problem that the study is based on can thus be formulated as a question about if, and in what form, such critical knowledge content is offered as part of the reproduction of the social imaginary that takes place in education.

To allow for an empirical delineation, the concept of critical knowledge content has been objectified as one specific way of understanding relations in the social world, namely a conception of society as a differentiated social space. This delineation is followed by two more: the study focuses on teaching content in the Swedish compulsory school, and furthermore attention is directed to one particular school subject, namely civics [*samhällskunskap*]. The empirical aim of the study is to interpret the images of society configured in policy documents and teaching practice in compulsory school civics with regard to how the differentiation of social space appears in these images. This means that the study contains two parts: the first being made up of interpretations of certain policy documents considered relevant for the study, and the second containing interpretations of selected parts of the teaching practice in civics.

The study is undertaken with a hermeneutical approach. More precisely, its ontological and epistemological premises are drawn from the tradition of philosophical hermeneutics. Ontologically the study is centred on Martin Heidegger's thesis that human existence must be understood as something irreducibly social (*being-with-one-another*). Above all, in the study this means that attention is given to education as a social practice embedded in tradition rather than specifically to the choices and conceptions of individual agents. Epistemologically the study draws upon the writings of Paul Ricoeur, as a result of which the interpretations undertaken include objectifying moments (procedural "methods"). This is in order to reach a better understanding of those images of society which are configured in texts and in teaching practice.

Theoretical perspective

Another ontological point of departure drawn from the tradition of philosophical hermeneutics is that interpretations always involve pre-understanding. Formulated in another way, this means that our understanding of a specific phenomenon in the world is always an understanding of this phenomenon *as something.* In this study, education is understood as a practice reproducing culture. Furthermore, while being embedded in tradition it also has a moral and political content that is politically contested. This means that education contributes to the shaping of people as moral and political beings, and that this contribution takes place as part of a struggle between different social and political forces. By focusing on the content of education, i.e. on the images of the social world which are configured in education, this study pays attention to an ideological dimension which is latent in the educational reproduction of our social imaginary.

In the study, the concept *social imaginary* stands out as central to this understanding of education as an ideological practice. This concept has been discussed, amongst others, by Paul Ricoeur and Charles Taylor, and refers to our collective and socially carried understanding of relations in the social world. The social imaginary is closely interwoven with practical action: we act from an understanding of ourselves in the social world, while this understanding is carried historically by social practices. Another important feature of these images of social order is that they are factual and normative at the same time, and they can therefore be used ideologically: "They may […] underlie revolutionary practice, [---] just as they may underwrite the establishment." (Taylor, 2004, p. 28).

Another concept that is central to the view of education presented here, is *ideology*. It is a complex and tricky concept, which can be defined in a number of ways. Therefore, a broad definition, formulated by Terry Eagleton, is used here: "…any significant conjuncture between discourse and political interests." (Eagleton, 2007, p. 221). This means that there is a conceptual relationship between ideology on the one hand, and power and dominance on the other. Here, power refers to people's capacity to accomplish things, and may therefore signify power over other people (power to dominate), as well as power to oppose dominating social forces. In both scenarios, people need access to actions which can be conceived of as both appropriate and legitimate. In this context, the social imaginary can be likened to a repertoire of conceivable actions. Ideology in other words, by being rooted in our social imaginary, may be used both to legitimize those aspects of power that can be characterised in terms of people's power over others, as well as to challenge prevailing patterns of dominance.

One way that education can be said to contribute to the reproduction of the social imaginary, is by presenting images of the social world to pupils. Thereby it also has a latent ideological dimension, since the normative and the factual aspects of the social imaginary are intertwined. To repeat a formulation from the beginning of this summary, it is caught in an ever present tension between *legitimisation* and *critique*.

Legitimisation may be achieved in a number of ways: by *rationalisation* (a social phenomenon is presented as planned and principled), by *universalisation* (by presenting the phenomenon as universal and thereby inevitable), by *naturalisation* (by presenting the phenomenon as natural or realistic), by *dissimulation* (by presenting a distorted or incomplete image of the phenomenon), by presenting phenomena as *functional* and thus in one sense necessary, and by the conception of phenomena as *traditional* or *legal*.

From a hermeneutical perspective, critique is the production of new meaning that becomes possible when something hitherto unfamiliar creates a tension with what is already familiar to the interpreter, and in this way allows the social world to present itself in a new light. So, if the images of the social world configured in education are to allow for even the tiniest possibility of critique, they must be able to differ from, and thus challenge, the common preconceptions about social relations in the world in which pupils live their lives. In other words, for the subject matter in education to earn the epithet of critical knowledge content, the pupils must be able to relate it to their own existence. It must also shed new light on the social world, and thereby also on that same existence.

According to Charles Taylor, some general preconceptions about social relations are indeed present in the social imaginary of the modern Western world. This is above all centred on the individual, who in a sense precludes every form of social and moral order. Society is seen as the result of voluntary agreements between free, equal and rational individuals. Political society is thereby made into an instrument for something that is basically pre-political. At the center of this moral order is a principle according to which society enables individuals to serve each other for mutual benefit. The social order and its hierarchies are thus legitimised on the basis of its instrumental qualities, rather than on the basis of moral virtues.

To provide for a theoretical distancing from this individual-centred image of society, the objectification of the concept "critical knowledge content", which is studied empirically here, takes account of the social dimensions of human existence. Bourdieu's image of society as a differentiated social space is characterised by the importance attached to socially distributed resources in the shaping of humans, by a

relational understanding of human existence and social processes, and by an explicit conflict perspective. This also gives due accordance to the importance of ideology (there's a "symbolic struggle" going on in social space [Bourdieu, 1987]). This image also makes it possible to capture configurations of different types of social relations, since the distribution of both economic and symbolic resources is taken into account. Any expectation of finding references to Bourdieu in the content of education is not the reason for this choice. Rather, it is a question of whether, and how, these characteristics of the image are present in the images of society configured in the policy documents and in those sections of the teaching practice which are interpreted in the study.

Above all, the empirical delineation which directs the attention of the study towards civics is motivated by the subject's characteristics of having moral as well as political content. Indeed, this content may also be conceived of as ideological. As has been shown by Tomas Englund, civics (and social studies in general) in the Swedish school system has been caught in the tension between different conceptions of education throughout the 20th century. These conceptions have been motivated by ideology and can also be related to different movements in educational philosophy. After the Second World War, civics was officially proposed as a new subject in the curriculum of the unitary comprehensive school which was currently being planned. The *Report of the 1946 School Commission*, a document that heralded this transition to a unified school system, advocates very strongly for civics as a subject with education for democracy as its primary objective. To a large extent, this "democratic conception", as Englund terms it, was pushed aside in favor of a "technical-instrumental" conception when the Swedish nine-year compulsory school was finally established in 1962. The primary objective of civics, just as for the education of the compulsory school in general, was seen as the preparation of pupils to contribute to the demands of a changing society characterised by rapid economic growth. Although the tension between these two conceptions was visible during the nineteen sixties and seventies, the technical-instrumental conception was not challenged in any significant way until the curriculum which was published in 1980.

The differentiation of social space was not a prioritised content in the syllabi of civics contained in the curricula published before 1980. For a long time, civics was a subject in which the teaching content largely consisted of orientation about different sectors of the Swedish labor market, while content taken from political science (the formal political system) and economics was also established as important in the traditions embedding the subject. At the same time, "objectivity" was established as the main strategy formulated in the curricula for dealing with the ideological tension between legitimisation and critique. However, various passages in

the syllabi of civics in the curricula indicate that this strategy included primarily explicit and manifest ideological differences, while latent forms of legitimisation through the configuration of social phenomena as functional or rational, were advocated in the same documents.

The study of the policy documents

In the first section of the two-part study, a number of policy documents are interpreted. These documents are instruments which govern education as a practice. Furthermore, they are produced by the state, in a politically saturated field of tension, and the formulations of curricula contained in them can thus be interpreted as ideology. The aim of the readings of the policy documents undertaken in the study is to disclose the images of the differentiation of social space which can be interpreted in these documents. It also aims to discuss how these images might operate ideologically in school practice and contribute to the ongoing shaping of politically and morally acting people.

The methodology in this part of the study is inspired by Ricoeur. More specifically, a methodological framework designed by Thompson (1990) is used. This framework is made up of three parts: a *formal or discursive analysis*, a *socio-historical analysis*, and an *interpretative element*. Here, the formal or discursive analysis is represented by an argumentation analysis. The conceptual points of departure in this analysis are elaborated by Toulmin (2003). The texts are regarded as chains of argument, containing *claims* and *data* in support of these claims. In the analysis, the implicit *warrants* underlying the arguments are constructed. The argumentation analysis is used to disclose the images of the differentiated social space configured in the texts. The socio-historical analysis is represented in the study by a curriculum theoretical framework. It aims at an understanding of the possibilities implied by the texts for critical knowledge content to be addressed in the teaching practice. To achieve this, two sets of conceptual tools are used. Firstly, whether the images of the differentiation of social space are presented as *demands*, *offers* or *limitations* for the teaching practice is discussed. Secondly, the Aristotelian concepts *techne* and *phronesis* are applied in a discussion about the forms of knowledge implied in the texts. Finally, the interpretative element is present throughout the whole analysis.

Several documents are interpreted in this way. First, the document with the most formal bearing on the teaching of civics today is the syllabus of civics in the current curriculum, *Curriculum for the compulsory school system, the preschool class and the recreation centre* (Skolverket, 2011b; henceforth referred to as Lgr 11). However, it can be assumed that those sections of this curriculum that apply in general to all

activities in the compulsory school are also valid here. The formulations in these sections give legitimacy to the syllabus by being legally superior to it. Therefore, these sections are also interpreted in the study. It can also be assumed that policy documents which applied previously continue to have an impact on the activities in school, by giving a traditional legitimacy to some activities and content. As a consequence of this assumption, the curriculum previously in force, *Curriculum for the compulsory school-system, the pre-school class and the recreation centre (Lpo 94)* (Skolverket, 2006), and the syllabus of civics previously in force, contained in a document called *Syllabi and rating criteria 2000* (Skolverket, 2008; henceforth referred to as Syllabus 2000), are also interpreted.

Some pervading patterns can be interpreted in the documents. The differentiation of social space is made visible in a selective way. The dimension of social difference that is highlighted most clearly in the foreground of the images of society, includes differences that can be linked to distinctions between men and women. This dimension is also formulated in a manifestly ideological way, by the emphasizing of equality between men and women as a desirable socio-political value. The dimension that is termed "cultural diversity" in the texts also occupies a prominent place in the images. However, this cultural diversity is not related to the differentiated access to resources in social space.

The link between social differences and an uneven distribution of resources can only be glimpsed sporadically in the texts, and is generally not formulated with the same ideological emphasis as that which can be interpreted for the gender dimension. The class dimension is most apparent in the part of Syllabus 2000 that is common to all the social studies subjects [*samhällsorienterande ämnen*], and in some demands and offers in the civics syllabus in Lgr 11, primarily with regard to teaching in the upper years of the compulsory school.

There is consensus in the image of society that can be interpreted in the sections of the curriculum common to all compulsory school activity. Conflicts are implied most clearly through the principle of objectivity. However, this consensus is challenged in the syllabi. Above all, in the syllabus common to the social studies subjects in Syllabus 2000 there is a clearly stated conflict perspective. A similar perspective can also be interpreted in the current syllabus for civics, even if it is contested by other perspectives in this document.

There is also a clear pattern of individuality in the social imaginary that is configured in the texts. In the sections of the curriculum that are common to all school activity, this pattern has been present since the 1990s. However, in the syllabi this pattern is visible from Syllabus 2000 onwards, with the exception of the syllabus

common to the social studies subjects in Syllabus 2000, in which human existence is configured as predominantly social.

Another pattern can also be interpreted in the texts, parallel to the increasingly clear configuration of human beings as individuals. To signify the kind of knowledge that the education should aim for and result in, the term "ability" is used to varying extent. In the syllabi from the 1990s, as well as in the syllabus common to the social studies subjects in Syllabus 2000, this term is used relatively sparsely. In the syllabus specific for civics in Syllabus 2000 it is more common, and in the syllabuses for all subjects in Lgr 11 it has gained total dominance. This might be seen as an expression of the technical rationality and the instrumental view of knowledge that is finally manifested in Lgr 11. For civics, this means that the shaping of the pupils' personal, moral and political judgment is externalised in relation to the aims of civics education. The instrumental education prescribed by the present curriculum thereby entails a risk that the critical knowledge content, represented here by the differentiation of social space, becomes marginalized.

The study of the teaching practice

In the second section of the two-part study, attention is given to teaching practice in civics. This study is designed as a multiple case study, in which two cases are studied. Two types of content of civics education – politics and economics – are chosen, because together they can be said to represent the tension between demands and offers that is characteristic of how the differentiation of social space is configured as critical knowledge content in the civics syllabus in in Lgr 11. Politics, as well as economics, is traditionally important as part of the curriculum in civics in the Swedish compulsory school. These two cases are studied in two different classes in the higher grades of the compulsory school. The methodological framework used to interpret the images configured in the practice is the same one used in the study of the policy documents.

In both cases, images of society can be interpreted. In case A, about politics, a rationalist image of society is configured, since the basis for the pupils' understanding of politics is made up of political ideas. In case B, about economics, two images are configured: an image based on a functionalist model of the distribution of resources, and a socio-political image. The images are not presented as models of the social world in either case, but as realistic representations of the same. Of these three images, only the socio-political image offers critical knowledge content that admits a transparent view of the differentiated social space. In other words, the differentiated access to resources is not disclosed in the rationalist and the func-

tionalist images. In these images, politics and the economy are configured as social spheres separate from the differentiation of social space.

The teaching in which these configurations take place is analysed with regard to how these different images of society are legitimised as knowledge to the pupils. For this analysis, different conceptual aspects of *framing*, as formulated by Bernstein (2000), are used. As well as the rationalist image, the functionalist image is given a strong and clear legitimacy. However, the socio-political image is given a legitimacy that appears weak and unclear compared to the functionalist image configured parallel to it. The socio-political image is thus given a subordinate role in case B.

In both cases, the teachers are striving for the students to develop a personal and action-oriented form of knowledge in order to act both morally and politically. However, in both cases, other patterns likely to counteract this ambition can also be interpreted. In case A, there is a clear orientation towards the pupils' work resulting in an assessable presentation, where the technical aspects of the presentation itself are given legitimacy. In case B, the configuration of the dominant functionalist image shows clear signs of a technical and instrumental form of knowledge being attached to this image. As to case B, there is also a contextual consideration which may be of importance: the case takes place during the spring term in the ninth grade. For the pupils, this means that they will shortly be taking a national test in one of the social studies subjects, and they will also shortly be given their final marks in civics.

The cases are discussed in relation to three different latent aspects of the context in which they take place: the curriculum, the traditions specific to the subject of civics that can be interpreted, and some patterns which according to Taylor (2004) are dominant in the social imaginary of the modern Western world. Above all the dominance of the rationalist and functionalist images in the two cases respectively can be understood against the background of the selective traditions which have developed historically in the subject of civics. These traditions provide the teaching of civics with repertoires of action. The configurations of politics and the economy as separate social spheres in these images can be viewed as confirmations of deep underlying patterns in the modern social imaginary. The individualistic view of human existence, which according to Taylor is a prerequisite for these patterns, is thereby legitimised.

Discussion

Taken together, the results from the study of the policy documents and the results from the study of the teaching practice can be said to present an example of what

Lindensjö and Lundgren (2000) refer to as a conflict between *contemporary reproduction* and *historical reproduction*. In the teaching studied in the two cases, the demands and offers that can be interpreted in the syllabus in Lgr 11, expressing that the differentiation of social space should, or may, be included in the teaching content of civics, encounter resistance from other images of society. In these other images, society is configured as something other than a differentiated social space, and these rationalist and functionalist images are furthermore supported by the traditions that embed the teaching of civics.

Two aspects of the theoretical problem presented in the introduction – the ideological dimension of education of the Swedish compulsory school – are then discussed. Firstly, the images of society interpreted in the curriculum texts are related to the problem in a discussion about ideological education. Regarding the ideological education that should take place in the teaching practice, the curriculum indicates that pupils should learn that society is populated by individuals. However, certain perspectives are to be deployed, indicating different types of social belonging for these individuals. Some of these types are more important than others, and those that can be associated with access to resources are not prioritised. As a consequence, certain political agendas are legitimised over others.

Secondly, the above is followed by a discussion on how the ideology formulated in the curriculum documents operates in the context of teaching practice. The clearest example given in the study is the fact that different images of society, or in other words different theoretical perspectives on society, are never brought into confrontation with each other in the classroom. Instead they appear one by one, and are not presented as theoretical models but as realistic representations of the social world. When models are not recognised for what they are, they can be said to dissimulate the dimensions of social human existence that are not captured by each individual model. Another example of the operations of ideology given in the study is the way in which traditions present in educational practice historically carry with them what can be referred to as "frozen" ideology. These traditions favour the configurations of some dominant images of the social world, and thereby contribute to the reproduction of the social imaginary.

To conclude, critical knowledge content can indeed be interpreted in the curriculum. However, it is selectively specified. Above all, the distribution of material resources is given a marginal place in the social imaginary that is open to interpretation. Furthermore, a relatively weak and unclear legitimacy is apparent with regards to critical knowledge content as seen in teaching practice.

REFERENSER

Abrahamsson, B., Berg, G. & Wallin, E. (1999). Organisations- och läroplansperspektiv: en väg mot en teori om skolan som institution. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(2), 145-161.

Andersson, K. (2012). *Deliberativ undervisning: en empirisk studie*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.

Andersson, L. (2004). *Var det bra så?: roman*. ([Ny utg.]). Stockholm: Natur och kultur.

Andersson, U.M., Ewert, P. & Hedengren, U. (2003). *Samhälle: Ämnesboken*. (1. uppl.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Andersson, U.M., Ewert, P. & Hedengren, U. (2012). *Samhälle. 9*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.

Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.

Apple, M.W., Au, W. & Gandin, L.A. (2009). Mapping critical education. In M.W. Apple, W. Au, & L.A. Gandin (red.) (2009). *The Routledge international handbook of critical education* (pp. 3-19). New York, NY: Routledge.

Arendt, H. (1998). *Människans villkor: vita activa*. (Rev. utg.) Göteborg: Daidalos.

Arendt, H. (2008). *Om våld*. ([Ny utg.]). Göteborg: Daidalos.

Aristoteles, (1993). *Politiken: Politika*. Partille: Åström.

Aristoteles, (2012). *Den nikomachiska etiken*. (3. uppl.) Göteborg: Daidalos.

Axelsson, M. (2013). *Vad är grejen med politiska partier?* [strömmad powerpoint-pres.]. Hämtad från http://www.so-rummet.se/ . Online 2014-03-11.

Barrett, M. (1991). *The politics of truth: from Marx to Foucault*. Cambridge: Polity.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Bernmark-Ottosson, A. (2009). Samhällskunskapslärare. I B. Schüllerqvist & C. Osbeck (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (s. 33-82). Karlstad: Karlstad University Press.

Bernstein, B. (2000[1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. (Rev. ed). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.

Bernstein, B. (red.) (2003). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Bernstein, R.J. (1983). *Beyond objectivism and relativism: science, hermeneutics, and praxis*. Philadelphia: Univ. of Pa P.

Best, S. (2005). *Understanding social divisions*. London: SAGE.

Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. In L.S. Levstik & C. Tyson (red.). *Handbook of research in social studies education* (pp. 155-171). London: Routledge.

Biesta, G. (1998). Say you want a revolution: suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational theory*, 48(4), 499-510.

Bjerg, J., Popkewitz, T. & Vislie, L. (1997). Pedagogy and Educational Research in Sweden – History and Politics. In K-E Rosengren & B. Öhngren (Ed.) *An evaluation of Swedish research in education* (pp.21-41). Stockholm: Swedish Council for Research in the Humanities and Social Sciences (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet).

Blanck, S. (2014). *När ämnen möts: en analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. Licentiatavhandling Karlstad: Karlstads universitet.

Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning i Stockholm).

Boglind, A. (2003). Strukturalism och funktionalism. I P. Månson (red). *Moderna samhällsteorier : traditioner, riktningar, teoretiker* (s. 25-69). Stockholm: Prisma.

Boréus, K. & Bergström, G. (2005). Argumentationsanalys. I G. Bergström & K. Boréus (red.). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 89-147). 2., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bourdieu, P. (1987). What makes a social class?: on the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley journal of sociology*, 32, 1-17.

Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological theory*, 7(1), 14-25.

Bourdieu, P. (1999a). *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.

Bourdieu, P. (1999b). *Praktiskt förnuft: bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.

Bourdieu, P. (2010). *Distinction: a social critique of the judgement of taste* (transl. by R. Nice). London: Routledge.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2008). *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Lund: Arkiv.

Brameld, T. (1971). *Patterns of educational philosophy: divergence and convergence in culturological perspective*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. (2., korr. uppl.) Stockholm: HLS (Högsk. för lärarutbildning).

Broady, D. & Lindblad, S. (1999). På återbesök i ramfaktorteorin: temaintroduktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 1-4.

Bridges, D. (2002). The ethics of outsider research. In M.J. McNamee & D. Bridges (Ed.). *The ethics of educational research* (pp. 71-88). Oxford: Blackwell.

Bromsjö, B. (1965). *Samhällskunskap som skolämne: målsättningar, kursinnehåll och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium*. Diss. Stockholm: Univ.

Bronäs, A. (2000). *Demokratins ansikte: en jämförande studie av demokratibilder i tyska och svenska samhällskunskapsböcker för gymnasiet*. Diss. Stockholm : Univ.

Brune, Y. (2004). *Nyheter från gränsen: tre studier i journalistik om "invandrare", flyktingar och rasistiskt våld*. Diss. Göteborg : Univ.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21.

Bryman, A. (2008). *Social research methods*. (3. ed.) Oxford: Oxford University Press.

Carlgren, I. (2007). The content of schooling – from knowledge and subject matter to knowledge formation and subject specific ways of knowing. In E. Forsberg (ed.). *Curriculum theory revisited* (pp. 81-96). Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala University.

Carr, W. & Hartnett, A. (1996). *Education and the struggle for democracy: the politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press.

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. London: SAGE.

Dahllöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet – en tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 5-29.

Deng, Z. & Luke, A. (2008). Subject matter: defining and theorizing school subjects. In F.M. Connelly, M.F. He & J. Phillion (red.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 66-89). Los Angeles: Sage Publications.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Dunne, J. (1997[1993]). *Back to the rough ground: practical judgment and the lure of technique*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

Dunne, J. (2005). An intricate fabric: understanding the rationality of practice. *Pedagogy, culture and society*, 13(3), 367-389.

Durkheim, É. (1956). *Education and sociology*. New York: Free Press.

Durkheim, É. (1982). *The rules of sociological method: and selected texts on sociology and its method*. London: Macmillan.

Eagleton, T. (2007). *Ideology: an introduction*. (New ed.) London: Verso.

Englund, T. (1986a). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 1-4*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala univ.

Englund, T. (1986b). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 5-8*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala univ.

Englund, T. (1990). På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning*, 17(1), 19-35.

Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red.) *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 120-145). Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. (1998). Teaching as an offer of (discursive?) meaning. In B.B. Gundem & S. Hopmann (ed.). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue* (pp. 215-226). New York: P. Lang.

Englund, T. (2000). Kommunikation och meningsskapande i fokus – ett sociopolitiskt perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande. I P.O. Svedner & C. Säwström (red.). *Didaktik : perspektiv och problem* (s. 44-54). Lund: Studentlitteratur.

Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1), 37-49.

Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Englund, T. (2007a). Is there a future for (Swedish) curriculum theory? In E. Forsberg (ed.). *Curriculum theory revisited* (pp. 31-41). Uppsala: STEP, Department of Education, Uppsala University.

Englund, T. (2007b). Skola för deliberativ kommunikation. I T. Englund (red.). *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet* (s. 153-168). Göteborg: Daidalos.

Englund, T., Forsberg, E. & Sundberg, D. (red.) (2012). *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Fairclough, N. (2001). *Language and power*. (2. ed.) Harlow: Longman.

Fiske, J. (1988). *Television culture*. (Repr.) London: Routledge.

Forsberg, E. & Wallin, E. (2006a). Bokslut. I E. Forsberg & E. Wallin (red.). *Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?: en antologi* (s. 172-183). Stockholm: HLS förlag.

Forsberg, E. & Wallin, E. (2006b). Skolan som moraliskt rum. I E. Forsberg & E. Wallin (red.). *Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?: en antologi* (s. 8-18). Stockholm: HLS förlag.

Forsberg, Å. (2011). *Folk tror ju på en om man kan prata: deliberativt arrangerad undervisning på gymnasieskolans yrkesprogram*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition?: dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *New left review 1*, 212, 68-93.

From, J. & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk pedagogik*, 20(4), 219-229.

From, J. & Holmgren, C. (2002). *Edukation som social integration: en hermeneutisk analys av den kinesiska undervisningens kulturspecifika dimension*. Diss. av båda förf. Umeå : Univ.

From, J. & Holmgren, C. (2003). Till frågan om människoblivandet: hermeneutik som allmän pedagogik. I M. Uljens & J. Bengtsson (red.) (2003). *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik: aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem* (s. 21-30). Helsingfors: Helsingfors Universitet.

Gadamer, H. (2004). *Truth and method*. (2., rev. ed.) London: Continuum.

Gallagher, Shaun. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany: State Univ. of New York Press.

Geertz, C. (1973a). Ideology as a cultural system. In C. Geertz. *The interpretation of cultures* (pp. 193-233). New York: Basic books.

Geertz, C. (1973b). Thick description: toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz. *The interpretation of cultures* (pp. 3-30). New York: Basic books.

Goodlad, J.I., Klein, M.F. & Tye, K. (1979). The domains of curriculum and their study. In J.I. Goodlad and associates (Eds.) *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.

Goodson, I.F. (1993). *School subjects and curriculum change: studies in curriculum history*. (3. ed.) London: Falmer.

Gramsci, A. (2000[1988]). *The Gramsci reader: selected writings, 1916-1935*. New York: New York University Press.

Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton U.P.

Gutmann, A. & Thompson, D. (2003). Democracy and disagreement. In R.A. Dahl, I. Shapiro & J.A. Cheibub (Ed.). *The democracy sourcebook* (pp. 18-24). Cambridge, Mass.: MIT Press.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon P.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. (3. ed.) Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Harrison, D. (2009). *Sveriges historia. 600-1350: [båtgravar och hallar, runor, Birka och Uppåkra, härjare, köpmän och väringar, kristnandet, från bygdehövdingar till kungar, Birger jarl och riksformationen, landskapslagar, Stockholm, riddare]*. Stockholm: Norstedt.

Heidegger, M. (1993b). *Varat och tiden. D. 1*. Göteborg: Daidalos.

Heidegger, M. (1993c). *Varat och tiden. D. 2*. Göteborg: Daidalos.

Kallós, D. & Lundgren, U.P. (1979). *Curriculum as a pedagogical problem*. Lund: LiberLäromedel/Gleerup.

Karlefjärd, A. (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

Karlsson, A. (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator: samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

Kincheloe, J.L. (2007). Critical pedagogy in the twenty-first century: evolution for survival. In P. McLaren & J.L. Kincheloe (Ed.). *Critical pedagogy : where are we now?* (pp. 9-42). New York: Peter Lang.

Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (red.). *Didaktik* (s. 215-228). Lund: Studentlitteratur.

Kristensson Uggla, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.

Kristiansson, M. (2014). Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica – journal of humanities and social science education*, 2014(1), 213-233.

Labaree, D.F. (1997). Public goods, private goods: the American struggle over educational goals. *American educational research journal*, 34(3), 39-81.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics*. (2. ed.) London: Verso.

Larsson, Ke. (2004). *Demokratiska dimensioner i skolans samhällsundervisning: en didaktisk studie*. Licentiatuppsats Örebro : Univ..

Larsson, Ke. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet: överväganden kring en deliberativ didaktik*. Diss. Örebro : Univ..

Larsson, Kr. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: en fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.

Larsson, R. (2006). *Politiska ideologier i vår tid*. (7., [utök. och rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Liedman, S-E. (1989). Om ideologier. I S-E. Nilsson & I. Nilsson (red). *Om ideologi och ideologianalys : uppsatser och texter* (s. 7-45). Göteborg: Institutionen för idé- och lärdomshistoria, Univ.

Liedman, S. (1997). *I skuggan av framtiden: modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.

Liedman, S. & Olausson, L. (1988). Inledning. I S. Liedman & L. Olausson (red.). *Ideologi och institution: om forskning och högre utbildning 1880-2000* (s. 7-28). Stockholm: Carlsson.

Liljestrand, J. (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Diss. Örebro : Univ..

Lindberg, J.O. & Olofsson, A.D. (2005). Phronesis – on teachers' knowing in practice. Towards teaching as embodied moral. *Journal of Research in Teacher Education, 12(3)*, 148-162.

Lindberg, L. & Berge, B-M. (1988). *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: LiberUtbildningsförl..

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.

Lindgren, J., Hult, A., Segerholm, C. & Rönnberg, L. (2012). Mediating school inspection: key dimensions and keywords in agency text production 2003-2010. *Education inquiry*, 3(4), 569-590.

Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Lindwert, J. (2012). *Prisbildning och efterfrågan* [strömmad powerpoint-pres.]. Hämtad från http://www.so.rummet.se . Online 2014-02-26.

Lokaltidningen (2014-03-09). *Föräldraskapet rör båda föräldrarna lika mycket* [ledare].

Lukes, S. (2005). *Power: a radical view*. (2. expanded ed.) Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden : en introduktion till läroplansteori.* Stockholm: LiberFörlag.

Magnell, C. (prod.) (2020). *När Sverige blev rikt* [DVD].

Mahieu, R. (2006). *Agents of change and policies of scale: a policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. Diss. Umeå: Umeå universitet.

Markie, P. (2013) Rationalism vs. Empiricism. In E.N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (summer 2013 edition). Hämtat från http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/rationalism-empiricism/ .

Marton, F. (1997). Mot en medvetandets pedagogik. I M. Uljens (red.). *Didaktik* (s. 98-119). Lund: Studentlitteratur.

Marx, K. (2003). Den tyska ideologin. I K. Marx (2003). *Karl Marx: texter i urval* (s. 108-115). Stockholm: Ordfront.

McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. *Educational theory*, 48(4), 431-462.

Morriss, P. (2002). *Power: a philosophical analysis*. (2nd ed.) New York: Manchester University Press.

Nordin, A. (2012). *Kunskapens politik: en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet.

Nordin, A. (2014). Europeanisation in national educational reforms: horizontal and vertical translations. In A. Nordon & D. Sundberg (ed.). *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field* (pp.141-157). Oxford: Symposium Books.

Nordmark, J. (2015). *Med en framtida demokrat som adressat: föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010*. Diss. Västerås: Mälardalens högskola.

North, D.C. (1993). *Institutionerna, tillväxten och välståndet*. (1. uppl.) Stockholm: SNS (Studieförb. Näringsliv och samhälle).

Månson, P. (red.) (2003). *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. (6., rev. uppl.) Stockholm: Prisma.

Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Nylén, U. (2005). *Att presentera kvalitativa data: framställningsstrategier för empiriredovisning*. (1. uppl.) Malmö: Liber ekonomi.

Odenstad, C. (2010). *Prov och bedömning i samhällskunskap: en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.

Olson, M. (2008). *Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Parker, W.C. (2008). Knowing and doing in democratic citizenship education. In L.S. Levstik, & C. Tyson (red.). *Handbook of research in social studies education* (pp. 65-80). London: Routledge.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3. ed.) London: SAGE.

Pendlebury, S. & Enslin, P. (2002). Representation, identification and trust : towards an ethics of educational research. In M.J. McNamee & D. Bridges (Ed.). *The ethics of educational research* (pp. 59-70). Oxford: Blackwell.

Pfeiff, G. (prod.) (2010). *Sveriges samhällsekonomi* [strömmad video]. Hämtad från http://mv0002.mediavault.org/index.php/ . Online 2014-02-25.

Phillips, A. (1999). *Which equalities matter?*. Oxford: Polity.

Phillips, A. (2004). Democracy, recognition and power. In F. Engelstad & Ø. Østerud, (red.) (2004). *Power and democracy: critical interventions* (pp. 57-77). Aldershot: Ashgate.

Pinar, W.F. (2008). Curriculum theory since 1950: crisis, reconceptualization, internationalization. In F.M. Connelly, M.F. He & J. Phillion (red.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-514). Los Angeles: Sage Publications.

Popkewitz, T. (1997). The Curriculum Theory Tradition: Studies in the Social/cultural and Political Contexts of Pedagogical Practices. In K-E. Rosengren & B. Öhngren (Ed.) *An evaluation of Swedish research in education* (pp.42-67). Stockholm: Swedish Council for Research in the Humanities and Social Sciences (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet).

Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för grundskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Regeringskansliet (2009). *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet.* Stockholm: Regeringskansliet.

Ricœur, P. (1984). *Time and narrative. Vol. 1*. Chicago: Univ. of Chicago P..

Ricœur, P. (1986). *Lectures on ideology and utopia*. New York: Columbia Univ. Press.

Ricoeur, P. (1991). The conflict of interpretations: debate with Hans-Georg Gadamer. In M.J. Valdés (Ed.). *A Ricoeur reader: reflection and imagination* (pp. 216-241). New York: Harvester Wheatsheaf.

Ricoeur, P. (2007). Existence and hermeneutics. In P. Ricoeur & D. Ihde: *The conflict of interpretations : essays in hermeneutics* ([new ed.]) (pp. 3-24). Evanston, Ill.: Northwestern University Press.

Ricœur, P. (2008[1991]). *From text to action: essays in hermeneutics, II*. London: Continuum.

Ricœur, P. (2011). *Homo capax: texter av Paul Ricoeur om etik och filosofisk antropologi*. Göteborg: Daidalos.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.

Rorty, R. (2003). *Hopp i stället för kunskap: tre föreläsningar om pragmatism*. Göteborg: Daidalos.

Roth, K. (2000). *Democracy, education and citizenship: towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*. Diss. Stockholm : Univ., 2001. Stockholm.

Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet.

Sandberg, B. (ansv. utg.) (2009). *Marknad & Pris* [DVD]. Solna: Filmo.

Schwandt, T.A. (2000). Three epistemological stances for qualitative theory : interpretivism, hermeneutics and social constructionism. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (ed.) *Handbook of qualitative research* (pp. 189-213). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2006:67. *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Kulturdepartementet.

SFS 2009:724. *Lag om nationella minoriteter och minoritetsspråk*. Stockholm: Kulturdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. London: SAGE.

Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel: konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.

SKOLFS 1998:4. *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 1994:3) om kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Regeringen.

SKOLFS 2000:135. *Förordning om kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Regeringen.

SKOLFS 2010:37. *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Regeringen.

SKOLFS 2011:19. *Skolverkets föreskrifter om kunskapskrav för grundskolans ämnen.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (1996). *Grundskolan: kursplaner, betygskriterier*. (1. uppl.) Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2000). *Grundskolan [Elektronisk resurs]: kursplaner och betygskriterier. Kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk.

Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: huvudrapport - naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2008). *Grundskolan [Elektronisk resurs]: kursplaner och betygskriterier : förordning (SKOLFS 2000:135) om kursplaner för grundskolan: Skolverkets föreskrifter (2000:141) om betygskriterier för grundskolans ämnen*. (2., rev. uppl.) Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsens skriftserie.

Skolöverstyrelsen (1969a). *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1969b). *Läroplan för grundskolan. 2, Supplement: kompletterande anvisningar och kommentarer. Orienteringsämnen. Högstadiet*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1970). *Läroplan för grundskolan. 2, Supplement: kompletterande anvisningar och kommentarer. Orienteringsämnen. Lågstadiet, mellanstadiet.* Stockholm: Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl..

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Statens offentliga utredningar.

SOU 2007:27. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem : betänkande*. Stockholm: Fritze.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.

Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman: en läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Diss. Växjö : Växjö universitet.

Sundberg, D. (2007). Läroplansteori efter den språkliga vändningen – några ansatser inom den samtida svenska pedagogiska och didaktiska teoribildningen. Paper presenterat vid den Läroplansteorietiska konferensen i Örebro 7-8 mars, 2007.

Sundberg, D. & Wahlström, N. (2012). Standards-based curricula in a denationalised conception of education: the case of Sweden. *European educational research journal*, *11(3)*, 342-356.

Svensson, P. (2011). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne, & P. Svensson (red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (1. uppl.) (s. 182-193). Malmö: Liber.

Svingby, G., Ekbom, D. & Lendahls, B. (1990). *Omvärldskunskap: SO: bakgrund, beskrivning av undervisningen, fostran till demokrati : [en rapport inom det Nationella utvärderingsprogrammet]*. Göteborg: Univ., Institutionen för pedagogik.

Swanelid, G., Pettersson, M. & Behrnetz, J. (2004). *Samhälle, Lärarbok. 3*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Taylor, C. (1999). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. (2., rev. uppl.) Göteborg: Daidalos.

Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Durham: Duke University Press.

Thompson, J.B. (1984). *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity.

Thompson, J.B. (1990). *Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication.* Cambridge: Polity.

Thornton, S.J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. In L.S. Levstik & C. Tyson (red.). *Handbook of research in social studies education* (pp. 15-32). London: Routledge.

Todorov, T. (1990). *Genres in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. (2003). *Uses of argument*. (Updated ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

Trankell, A. (1973). *Kvarteret Flisan: om en kris och dess övervinnande i ett svenskt förortssamhälle*. Stockholm: Norstedt.

Tväråna, M. (2014). *Rikare resonemang om rättvisa: vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?*. Licentiatuppsats Stockholm : Stockholms universitet, 2014. Stockholm.

Utbildningsdepartementet (1994). *Kursplaner för grundskolan.* Stockholm: Utbildningsdep.

Vattimo, G. (1997). *Utöver tolkningen: hermeneutikens betydelse för filosofin*. Göteborg: Daidalos.

Vernersson, F. (1999). *Undervisa om samhället: didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Warnke, G. (1995). *Hans-Georg Gadamer: hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.

Weber, M. (1978). *Economy and society: an outline of interpretive sociology. Vol. 1*. Berkeley, Calif.: Univ. of Calif. Press.

Westlin, A. (2000a). Samhällsorienteringens didaktik. I P-O Svedner & C-A Säfström (red.). *Didaktik: perspektiv och problem* (s. 77-92). Lund: Studentlitteratur.

Westlin, A. (2000b). *Teknik och politiskt handlande: rationalitet och kritik i den samällsorienterande undervisningen*. Diss. Uppsala: Univ.

Williams, R. (1988). *Keywords: a vocabulary of culture and society*. (Rev. and expanded ed.) London: Fontana.

Williams, R. (1997). Bas och överbyggnad i marxistisk kulturteori. I L. Furuland & J. Svedjeland (red.). *Litteratursociologi: texter om litteratur och samhälle* (s. 310-326). Lund: Studentlitteratur.

Yin, R.K. (2009). *Case study research: design and methods*. (4. ed.) London: SAGE.

Young, M. (2006). Curriculum studies and the problem of knowledge: updating the enlightenment? In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A.H. Halsey, A.H. (red.) *Education, globalization and social change* (pp. 734-741). Oxford: Oxford University Press.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Young, M. (2009). Education, globalisation and the 'voice of knowledge'. *Journal of education and work*, 22(3), 193-204.

Ödman, P-J. (1997). Pedagogikhistoria och hermeneutik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(2), 119-134.

Östman, L. (1995). *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem = [Socialization and meaning] : [science education as a political and environmental-ethical problem]*. Diss. Uppsala: Univ.

BILAGA 1: MISSIV TILL REKTORER

Hej!
Mitt namn är Lars Sandin. Jag är doktorand i pedagogik vid Mittuniversitetet i Härnösand. Jag har en bakgrund som SO-lärare på grundskolans högstadium och som lärare i bland annat samhällskunskap vid Mittuniversitetets lärarutbildning.
Att jag kontaktar Dig har att göra med att jag för närvarande skriver en avhandling som handlar om de samhällsbilder som förmedlas i ämnet samhällskunskap i grundskolan. Som en del av detta avhandlingsarbete ska jag genomföra fallstudier av undervisningen i samhällskunskap i de högre årskurserna vid tre olika grundskolor. Tanken är att jag vid var och en av de tre skolorna ska vara med som observatör vid undervisningen i ett arbetsområde/tema i samhällskunskap. Jag skulle därför vilja be om Ditt samtycke till att den skola där Du är skolledare blir en av dessa tre skolor.
Jag vill också be Dig om hjälp i min urvalsprocess. Jag skulle behöva komma i kontakt med en av de lärare som undervisar i samhällskunskap i årskurserna 7-9 vid Din skola för att be om att få närvara vid hennes/hans undervisning. Jag ser därför gärna att Du ger mig förslag på en person som Du finner lämplig. Jag tar därefter själv kontakt med läraren ifråga, presenterar mitt projekt och frågar om det finns intresse av att delta. Av forskningsetiska skäl vill jag att deltagandet ska vara frivilligt.
Jag genomför min studie utifrån läroplansteoretiska utgångspunkter, och det är de samhällsbilder som förmedlas i undervisningen som intresserar mig. Mitt fokus är alltså riktat mot undervisningsinnehållet och inte mot elevers och lärares prestationer. Givetvis kommer också elever, lärare och de i undersökningen ingående skolorna att avidentifieras när jag presenterar mina resultat. Samtycke till att delta kommer också att inhämtas från eleverna och deras vårdnadshavare.
Jag kommer att kontakta Dig per telefon nu på fredag den 24/1 (alternativt i början av nästa vecka, på en tid Du själv i så fall får föreslå) för att få bekräftelse på Ditt samtycke.
Givetvis kan Du kontakta mig om Du har några frågor eller om Du har synpunkter på när det är lämpligt att jag ringer Dig. Du hittar kontaktinformation nedan.
Med vänlig hälsning och förhoppningar om ett gott samarbete,
Lars Sandin
Tel: xxx – xxx xx xx
E-post: lars.sandin@miun.se

BILAGA 2: MISSIV TILL LÄRARE

Hej!

Mitt namn är Lars Sandin. Jag är doktorand i pedagogik vid Mittuniversitetet i Härnösand. Jag har en bakgrund som SO-lärare på grundskolans högstadium och som lärare i bland annat samhällskunskap vid Mittuniversitetets lärarutbildning.

Att jag kontaktar Dig har att göra med att jag för närvarande skriver en avhandling som handlar om de samhällsbilder som förmedlas i ämnet samhällskunskap i grundskolan. Som en del av detta avhandlingsarbete ska jag genomföra fallstudier av undervisningen i samhällskunskap i de högre årskurserna vid tre olika grundskolor. Tanken är att jag vid var och en av de tre skolorna ska vara med som observatör vid undervisningen i ett arbetsområde/tema i samhällskunskap. Jag har nyligen varit i kontakt med skolledaren på den skola där Du undervisar, och fått klartecken till att gå vidare med att kontakta en samhällskunskapslärare på skolan för att fråga om intresse finns för att låta mig komma och vara med vid undervisningen. Mitt val föll därefter på Dig.

Jag undrar därför om vi skulle kunna bestämma ett tillfälle inom den närmaste tiden då jag kan komma till skolan och presentera mitt projekt mer ingående för Dig.

Jag vill redan här informera Dig om att även om jag givetvis gärna ser att Du accepterar att låta mig komma och närvara vid Din undervisning, är beslutet givetvis helt och hållet Ditt eget. Din medverkan är alltså helt frivillig. Givetvis kommer också elever, lärare och de i undersökningen ingående skolorna att avidentifieras när jag presenterar mina resultat. Samtycke till att delta kommer också att inhämtas från elever och föräldrar. Jag genomför min studie utifrån läroplansteoretiska utgångspunkter, och det är de samhällsbilder som förmedlas i undervisningen som intresserar mig. Mitt fokus är alltså riktat mot undervisningsinnehållet och inte mot elevers och lärares prestationer.

Jag kommer att kontakta Dig per telefon nu på onsdag den 29/1 (alternativt vid ett annat tillfälle, på en tid Du själv i så fall får föreslå) för att få bekräftelse på att Du samtycker till att träffa mig för att få veta mer ingående vad jag vill göra.

Givetvis kan Du kontakta mig om Du har några frågor eller om Du har synpunkter på när det är lämpligt att jag ringer Dig. Du hittar kontaktinformation nedan.

Med vänlig hälsning och förhoppningar om ett gott samarbete,

Lars Sandin

Tel: xxx – xxx xx xx

E-post: lars.sandin@miun.se

BILAGA 3: MISSIV TILL FÖRÄLDRAR PÅ SKOLA A

MITTUNIVERSITETET
Avdelningen för utbildningsvetenskap
Lars Sandin
Campus Härnösand
Tel: 0611-863 34 (a); xxx-xxx xx xx (m)
E-post: lars.sandin@miun.se

2014-05-28

Till: Vårdnadshavare i årskurs 7,
Skola A, X-stad

Forskningsstudie om samhällskunskap

Jag heter Lars Sandin och är doktorand i pedagogik vid Mittuniversitetet. Att jag är doktorand innebär att jag går en utbildning för att bli forskare. Tidigare har jag bland annat arbetat som lärare i SO-ämnen i grundskolan och som lärare i Mittuniversitetets lärarutbildning. Jag skriver det här till Er för att jag vill informera Er om de delar av min forskning som kommer att beröra eleverna i årskurs 7 på Skola A samt för att jag av forskningsetiska skäl behöver Ert uttryckliga samtycke för att kunna genomför detta.

För närvarande håller jag på med en studie om undervisningen i samhällskunskap i grundskolan. Som en del av den har jag tänkt genomföra en fallstudie av det tema om riksdagsvalet 2014 som Era barn kommer att läsa i början av höstterminen. Det innebär att jag kommer att vara närvarande som observatör under lektionerna medan temat pågår. Jag har fått samtycke till detta av skolledningen på Skola A och av de undervisande lärarna. När Ni läser detta brev kommer även eleverna att vara informerade.

Det jag kommer att iaktta och dokumentera när jag är med i undervisningen är hur samhället skildras. Det är alltså *undervisningsinnehållet* jag kommer att titta på. Därför är jag intresserad av till exempel vad som eleverna och lärarna i sina samtal med varandra säger om förhållanden i samhället. Jag kommer också att titta på läromedel och annat undervisningsmaterial. Det kan också bli aktuellt att ta del av sådant som eleverna skriver (prov, inlämningsuppgifter, m.m.). I så fall kommer jag att be lärarna att avidentifiera materialet innan de låter mig ta del av det, för att jag inte ska kunna koppla det skrivna till enskilda elever. Dessutom kommer jag att samtala med eleverna och lärarna för att få höra hur de resonerar kring undervisningsinnehållet. Jag vill att både deltagarna och Ni som är vårdnadsha-

vare ska vara informerade om att det inte är eleverna som individer, deras hemförhållanden eller de resultat de presterar i skolan som är föremål för min forskning. Självklart kommer jag inte att röja namnen på skolan, läraren och eleverna för någon.

Som forskare är jag skyldig att iaktta vissa etiska hänsyn. Till dessa hör att de som medverkar i min forskning måste vara medvetna om vad den handlar om, att de blivit informerade om att deras medverkan är frivillig och samtyckt till detta, samt att jag inte kommer att röja deras identitet. När de medverkande ännu inte fyllt 15 år måste jag dessutom få samtycke från deras vårdnadshavare.

För mig är det alltså viktigt att jag får skriftligt samtycke **från Er alla** till att Era barn deltar i min forskning, även om de uppgifter jag kommer att samla in inte kan rubriceras som ”etiskt känsliga”. De handlar ju som sagt om undervisningsinnehållet och inte om enskilda elever. **Jag vill därför be Er om att fylla i nedanstående svarstalong och skicka tillbaka den till A2 senast torsdagen den 5/6.**

Jag ser fram emot ett gott samarbete med Er, eleverna i klassen och deras lärare. Hör gärna av Er om Ni har frågor om det jag ska göra! Jag nås enklast med e-post eller på min mobil (se föregående sida).

Med vänlig hälsning,

Lars Sandin
Doktorand i pedagogik

Elevens namn: ……..

Jag samtycker till att forskning om innehållet i temat ”Riksdagsvalet 2014” bedrivs vid de tillfällen då mitt barn deltar ☐

Jag samtycker ej till att forskning om innehållet i temat ”Riksdagsvalet 2014” bedrivs vid de tillfällen då mitt barn deltar ☐

……..
Vårdnadshavarens underskrift

……..
Namnförtydligande

BILAGA 4: MISSIV TILL FÖRÄLDRAR PÅ SKOLA B

MITTUNIVERSITETET
Avdelningen för utbildningsvetenskap 2014-02-13
Lars Sandin
Campus Härnösand
Tel: 0611-863 34 (a); xxx-xxx xx xx (m)
E-post: lars.sandin@miun.se

Vårdnadshavare i klass 9x,
Skola B, X-stad

Forskningsstudie om samhällskunskap

Jag heter Lars Sandin och är doktorand i pedagogik vid Mittuniversitetet. Att jag är doktorand innebär att jag går en utbildning för att bli forskare. Tidigare har jag bland annat arbetat som lärare i SO-ämnen i grundskolan och som lärare i Mittuniversitetets lärarutbildning. Jag skriver det här till Er för att jag vill informera Er om de delar av min forskning som kommer att beröra klass 9A på Skola B.

För närvarande håller jag på med en studie om undervisningen i samhällskunskap i grundskolan. Som en del av den har jag tänkt genomföra en fallstudie av det arbetsområde om samhällsekonomi som klass 9A kommer att läsa inom kort. Det innebär att jag kommer att vara närvarande som observatör under lektionerna medan arbetsområdet pågår. Jag har fått samtycke till detta av skolledningen på Skola B, av den undervisande läraren och av eleverna själva.

Det jag kommer att iaktta och dokumentera när jag är med i klassrummet är hur samhället skildras i undervisningen. Därför är jag intresserad av till exempel vad som eleverna och läraren i sina samtal med varandra säger om förhållanden i samhället. Jag kommer också att titta på läromedel och annat undervisningsmaterial. Dessutom kommer jag att samtala med eleverna och läraren för att få höra hur de resonerar kring undervisningsinnehållet. Jag vill att både deltagarna och Ni som är vårdnadshavare ska vara informerade om att det inte är eleverna som individer, deras hemförhållanden eller de resultat de presterar i skolan som är föremål för min forskning. Självklart kommer jag inte att röja namnen på skolan, läraren och eleverna för någon.

Jag ser fram emot ett gott samarbete med eleverna i klassen och deras lärare. Hör gärna av Er om Ni har frågor om det jag ska göra! Jag nås enklast med e-post eller på min mobil (se ovan).

Med vänlig hälsning,

Lars Sandin
Doktorand i pedagogik

BILAGA 5: OBSERVATIONSMANUALER

De tre manualark som återges här är i original handskrivna. De fält i vilka anteckningar ska föras är här komprimerade jämfört med de manualer som användes vid observationerna.

Samhällsbilden Datum och tid:……		
A Und. inneh.	Ann. 1	
	Inneh. 2	
B Soc. rumsl.	Soc. kat. 3	
	Relat. 4	
	Förd. 5	
	Konfl. konc. 6	

A= Undervisningens innehåll
1= Vad annonseras innehållet *som*?
2= Vad innehåller undervisningen?

B= Social rumslighet
3= Vilka sociala kategorier förekommer i undervisningen?
4= Hur beskrivs relationerna mellan olika sociala kategorier?
5= Hur beskrivs fördelningen av resurser?
6= Hur kommer konflikt och koncensus till uttryck i undervisningen?

Produktionen av bilden Datum och tid:……		
C Form	Sätt 7	
	Tid 8	
D Kont.	Lär. 9	
	Elev. 10	
E Kun. kont.	Hur 11	
	Vad 12	
F Mat.	Vilket 13	
	Anv. 14	

C= I vilka former sker undervisningen?
7= Arbetssätt, inkl. individualiserat-socialt
8= Tidsåtgång; tempo

D= Kontroll
9= Vad styrs av läraren?
10= Vad har eleverna möjlighet att kontrollera?

E= Kunskapskontrollen
11= Hur annonseras kunskapskontrollen?
12= Vad annonseras kunskapskontrollen som?

F= Materialet
13= Vilket material används?
14= hur används materialet?

Kunskapssyn Datum och tid……..		
Förf. G	Får? 15	
	Utg.p.? 16	
Syfte H		
		Undervisningens former – se bildens produktion
		Kontroll - -”-
		Kunskapskontroll - -”-
		Material - -”-
		Individuellt/socialt - -”-

G= Elevernas förförståelse

15= Får elevernas förförståelse komma till uttryck?

16= Används elevernas förförståelse som utgångspunkter i undervisningen?

H= Undervisningens syfte

BILAGA 6: MANUAL FÖR GRUPPINTERVJU MED SO-LÄRARNA PÅ SKOLA A

MITTUNIVERSITETET
Avdelningen för utbildningsvetenskap
Lars Sandin

<u>Manual för intervju 2014-09-19</u>

A. Bakgrundsfrågor

Hur länge har ni arbetat som lärare? Hur länge på den här skolan?

Vilka ämnen?

Utbildningsbakgrund?

Hur läggs ramarna för undervisningen fast här på skolan? Tydligen läggs ett nytt schema för varje vecka, men jag har inte riktigt förstått hur det går till.

Vet ni vad åttorna läst i SO tidigare under skolår 7-9? Vad kommer de att läsa när de är klara med valtemat?

Har frågor om politik behandlats i något annat innehållsligt sammanhang i de här grupperna?

Hur mycket av SO-undervisningen samplanerar ni? Delar ni upp ansvaret inbördes mellan de olika SO-ämnena? Sker samplanering med lärare i andra ämnen regelmässigt? Är eleverna på något sätt delaktiga i planeringen?

B. Undervisningens syfte, innehåll och upplägg

Hur skulle ni själv vilja beskriva er undervisning om ”Riksdagsvalet 2014”?

- Innehåll?
- Upplägg/arbetssätt?
- Syfte?
- Bedömning och betygsättning?

Hade ni samplanerat temat tillsammans med svenskalärarna i förväg, eller pratade ni ihop er under resans gång? Vad var i så fall bestämt från början? Vad bestämde ni i efterhand?

Vad skulle ni göra annorlunda ifall ni fick börja om från scratch?

Vilken betydelse har innehållet i läroplanen för er undervisning om ”Riksdagsvalet 2014”?

- Innehåll?
- Upplägg/arbetssätt?
- Syfte?

Har ert sätt att undervisa om valet och partierna förändrats efter den senaste läroplansreformen?

- Innehåll?
- Upplägg/arbetssätt?
- Syfte?

Hur motiverar ni valet av de fyra politikområden (skolan, jobben, migration och miljö)?

Vilka källor användes när ni konstruerade genomgångarna av vad partierna står för?

Hur motiverar ni avgränsningen av innehållet till att handla om enbart de åtta riksdagspartierna? Varför inte t.ex. FI?

Hur motiverar ni valet av just socialism, liberalism och konservatism till den ideologiska inramningen? Varför inte t.ex. ekologism, feminism, nationalism och fascism?

Som jag förstått det har även andra årskurser på skolan haft valet som tema samtidigt med åttorna. Vilka årskurser handlar det om? Hur har deras teman sett ut?

Vilka kriterier har ni utgått från vid sammansättningen av de åtta grupperna?

Vad är kunskap?

C. Vad jag själv kunnat konstatera

BILAGA 7: MANUAL FÖR INTERVJU MED LÄRARE B PÅ SKOLA B

MITTUNIVERSITETET
Avdelningen för utbildningsvetenskap
Lars Sandin

<u>Manual för intervju 2014-04-02</u>

A. Bakgrundsfrågor

Hur länge har du arbetat som lärare? Hur länge på den här skolan?

Vilka ämnen?

Utbildningsbakgrund?

Vet du vad klassen läst i SO tidigare under skolår 7-9? Vad kommer de att läsa när de är klara med ekonomiavsnittet?

Har frågor om resursfördelning och social differentiering behandlats i något annat innehållsligt sammanhang i den här klassen?

Hur mycket av SO-undervisningen samplaneras tillsammans med andra SO-lärare? Sker någon samplanering tillsammans med lärare i andra ämnen? Är eleverna på något sätt delaktiga i planeringen?

B. Undervisningens syfte, innehåll och upplägg

Hur skulle du själv vilja beskriva din undervisning om ”Samhällsresurser och fördelning”??

- Innehåll?
- Upplägg/arbetssätt?
- Syfte?
- Bedömning och betygsättning?

Hur skulle du vilja beskriva de läromedel som används? Hur motiverar du valet av lärobok?

Vilken betydelse har innehållet i läroplanen för din undervisning om ”Samhällsresurser och fördelning”??

- Innehåll?
- Upplägg/arbetssätt?
- Syfte?

Har ditt sätt att undervisa om ”Samhällsresurser och fördelning” förändrats efter den senaste läroplansreformen?

- Innehåll?
- Upplägg/arbetssätt?
- Syfte?

Vilken betydelse har de nationella proven för innehållet och upplägget i din undervisning?

Vad är kunskap?

C. Vad jag själv kunnat konstatera

BILAGA 8: MANUAL FÖR GRUPPINTERVJU MED ELEVER PÅ SKOLA A

Manual till gruppintervju med elever, 2014-09-17

A. Introduktion
- Kolla namnen
- Kul att ni vill vara med!
- Fråga än en gång ifall de förstått att det är frivilligt att vara med. Poängtera att de inte behöver svara på sådant de inte vill.
- Är det OK ifall jag spelar in samtalet?
- Avidentifiering – inte riktigt samma sak som anonymitetsgaranti.
- Jag är inte ute efter *hur mycket* ni lärt er. Jag är intresserad av **hur ni uppfattar innehållet** i området. Det finns inget rätt eller fel på mina frågor.

B. Frågor om innehåll och syfte
- Först tänkte jag att ni ska få berätta om vad ni gjort under de här tre veckorna. Sammanfatta med tre nyckelord. Skriv ned orden på papperet.
- Vad är det ni ska göra i morgon?
- Nu vill jag se vad ni uppfattar att temat handlar om. **Vad är ett parti?** Försök sammanfatta vad ett parti är i tre nyckelord/begrepp. Skriv ned orden på papperet. Vi går laget runt så att ni får berätta om vilka ord ni valt. Hur motiverar ni era val? Varför just de här orden?
- Varför finns det politiska partier?
- Varför har partier olika åsikter om hur det ska vara med olika saker i samhället?
- Hur gick det i skolvalet som ni hade här på skolan i fredags? Varför gick det som det gick?
- Har ni pratat nåt om resultatet i riksdagsvalet den här veckan. Vet ni hur det gick? Varför tror ni att det gick som det gick?
- Vad tror ni att SO-lärarna tittar på när de bedömer hur väl ni lyckats i det här temat?

C. Kontextfrågor

- Har ni läst om politik och sånt tidigare? Om hur Sverige styrs? Om olika ideologier? Vad läste ni om då? Vad kommer ni ihåg från det?
- Vad ska ni börja läsa i SO nästa vecka?

BILAGA 9: MANUAL FÖR GRUPPINTERVJU MED ELEVER PÅ SKOLA B

Manual för gruppintervju med elever, 2014-04-09

A. Introduktion
- Kolla namnen
- Kul att ni vill vara med.
- Fråga än en gång ifall de förstått att det är frivilligt att vara med. Poängtera att de inte behöver svara på sådant de inte vill.
- Är det OK att jag spelar in samtalet?
- Avidentifiering – inte riktigt samma sak som anonymitetsgaranti.
- Jag är inte ute efter att ta reda på *hur mycket* ni lärt er. Jag är intresserad av *hur ni uppfattar* innehållet i området.

B. Frågor om innehåll och syfte
- Först vill jag se vad ni uppfattar att innehållet handlar om. Försök sammanfatta innehållet i det här arbetsområdet i fyra nyckelord/begrepp. Skriv ned orden på papperet.
  Vi går laget runt så att ni får berätta om vilka nyckelord ni valt. Hur motiverar ni era val? Varför just de här orden?

- Varför ska man läsa om ekonomi?
- Ni har ju gjort en del olika saker under de här veckorna medan jag varit med på lektionerna. Dels har ni läst och pratat om det som står i boken, men ni har också gjort en del andra grejer. Ett exempel på det är boken ni diskuterade i måndags (”Var det bra så?” av Lena Andersson). Kan ni koppla den boken till vad som står i läroboken? Vad har innehållet i ”Var det bra så?” med ekonomi att göra?
- Det var ganska många som inte hade läst boken i måndags. Vad berodde det på?
- Vad har saker som jämställdhet och jämlikhet med ekonomi att göra?
- Ni ska ha prov på tisdag. Hur förbereder ni er inför provet?

C. Kontextfrågor

- Har ni läst om ekonomi tidigare?
- Har ni läst om sånt som har med jämlikhet och jämställdhet att göra någon gång tidigare i SO:n? I vilket sammanhang?

BILAGA 10: MANUAL FÖR INTERVJU MED REKTORN PÅ SKOLA A

Manual för intervju med rektor, 2015-01-23

A. Om henne själv

- Utbildningsbakgrund
- Yrkesbakgrund
- Hur länge har hon varit rektor på den aktuella skolan?
- Ansvarsområde?

B. Om skolan

- Vilken typ av friskola är det här? Hur finansieras verksamheten? Vilka är huvudmän? Hur länge har skolan funnits?
- Vilka skolår finns på skolan?
- Hur många elever i skolår 7-9?
- Hur många parallellklasser?
- Upptagningsområde?
- Går alla elever här som följd av ett aktivt val? Kösystem?
- Hur många lärare jobbar på skolan? Hur ser omsättningen av lärare ut?

C. Den skolpolitiska kontexten

- Hur upplevs den förda utbildningspolitiken ur ditt perspektiv som rektor? (läroplansreformen, skolvalet, skolinspektioner)
- Vad får skolpolitiken för konsekvenser för hur ni arbetar? (läroplansreformen, inspektioner, annan typ av resultatutvärdering)

BILAGA 11: MANUAL FÖR INTERVJU MED REKTORN PÅ SKOLA B

Manual för intervju med rektor, 2014-04-07

A. Om honom själv

- Utbildningsbakgrund
- Yrkesbakgrund
- Hur länge har han varit rektor på den aktuella skolan?
- Ansvarsområde?

B. Om skolan

- Vilka skolår finns på skolan?
- Hur många elever i skolår 7-9?
- Hur många parallellklasser?
- Upptagningsområde?
- Har du någon uppfattning om hur stor andel av eleverna som går här som följd av ett aktivt val?

C. Den skolpolitiska kontexten

- Hur upplevs den förda utbildningspolitiken ur ditt perspektiv som rektor? (läroplansreformen, skolvalet, skolinspektioner)
- Vad får skolpolitiken för konsekvenser för hur ni arbetar? (läroplans-reformen, inspektioner, annan typ av resultatutvärdering)

AKADEMISKA AVHANDLINGAR

Vid Avdelningen för utbildningsvetenskap (UTV), Mittuniversitetet

1. Hansson Anneli. *Arbete med skolutveckling - En potentiell gränszon mellan verksamheter? Ett verksamhetsteoretiskt perspektiv på en svensk skolas arbete över tid med att verksamhetsintegrera IT.* Härnösand: Mittuniversitetet, 2013. Mid Sweden University doctoral thesis, no 165.

2. Arvidson Catarina. *Genuspedagogers berättelser om makt och kontroll*. Sundsvall: Mittuniversitetet; 2014. Mid Sweden University doctoral thesis, no 182.

3. Perselli, Ann-Katrin. *Från datasal till en-till-en. En studie av lärares erfarenheter av digitala resurser i undervisningen*. Härnösand: Mittuniversitetet, 2014. Mid Sweden University doctoral thesis, no 196.

4. Rasmusson, Maria. *Det digitala läsandet. Begrepp, processer och resultat.* Härnösand: Mittuniversitetet, 2015. Mid Sweden University doctoral thesis, no 209.

5. Billmayer, Jakob. *Ska dörren vara öppen? Disciplin i klassrummet i Sverige och Tyskland.* Härnösand: Mittuniversitetet, 2015. Mid Sweden University doctoral thesis, no 218.

6. Sandin, Lars. *Det beslöjade rummet – ideologiska samhällsbilder i grundskolans samhällskunskap.* Härnösand, Mittuniversitetet, 2015. Mid Sweden University doctoral thesis, no 232.