

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 1, 15 hp | Grundläroplaner med inriktning F-3 |  
Vårterminen 2015

# Lärarens roll i att skapa demokratiska medborgare

– En diskursanalys av lärarens subjekt i svenska  
läroplaner från år 1980 och år 2011

Av: Sofia Alveryd

Handledare: Fredrika Björklund

## **Abstract**

**English Title:** The teacher's role in creating democratic citizens. A discourse analysis of the teacher's identity in the Swedish curriculum of 1980 and 2011.

**Author's name:** Sofia Alveryd

**Supervisor's name:** Fredrika Björklund

**Semester:** 7

In this degree project, a study of the teacher's identity in the Swedish curriculum of 1980 and 2011 is presented. The aim of this study is to examine and compare how the Swedish curriculum of 1980 and 2011, respectively, portrays the teacher's role in creating democratic citizens. With discourse analysis of the teacher's identity as the method, the study aims to answer the questions below:

- How is the character of the teacher's role in creating good citizens, described in the curriculum and the syllabus for social sciences?
- What is included and excluded in the teacher's duty within the task of creating good citizens?
- What kind of perspectives on the purpose of education is formulated in the curriculum?

The theoretical bases of this study are taken from; Joel Westheimer and Joseph Kahne's categorizations of the democratic citizen, Gert J.J. Biesta's account of the different functions of education, Leonora. M Cohen's definitions of three philosophical perspectives on education and Carsten Ljunggren and Ingrid Unemar Öst's model of teachers different reactions to controversy.

As a conclusion this study finds that the portrait of the teacher's role in creating democratic citizens has changed in its description from the curriculum of 1980 to the curriculum of 2011. The identity of the teacher has gone from describing a qualifying, socializing and pragmatic mediator of social standards in 1980's curriculum to in the 2011's curriculum describing a qualifying promoter of knowledge and discussion. The study also finds that the professional authority of the teacher is, in the curriculums, given very little room and instead focus lies on either the aspect of knowledge or pragmatism.

**Keywords:** teacher, curriculum, the democratic citizen, knowledge, pragmatism

**Nyckelord:** lärare, läroplan, den demokratiska medborgaren, kunskap, praktiskt arbete

# Innehållsförteckning

1. Inledning (s.4-5)
2. Bakgrund (s.5-8)
  - 2.1. Lärarrollens formella introduktion som yrkesroll i Sverige (s.5)
  - 2.2. Läroplanen i Sverige – Historik och problematisering av begrepp (s.5-7)
    - 2.2.1. Läroplanens historia i den svenska grundskolan (s.6)
    - 2.2.2. Problematisering av begrepp: Att vidga begreppet läroplan (s.6-7)
  - 2.3. Samhällskunskapens introduktion som ämne i den svenska skolan (s.7-8)
  - 2.4. Svårigheten i att definiera demokrati (s.8)
3. Syfte och Frågeställningar (s.8-9)
  - 3.1. Syfte (s.8)
  - 3.2. Frågeställningar (s.8-9)
4. Teoretiska utgångspunkter (s.9-14)
  - 4.1. Utbildningsfilosofiska perspektiv (s.9-11)
    - 4.1.1. Progressivism (s.10)
    - 4.1.2. Essentialism (s.10)
    - 4.1.3. Rekonstruktivism (s.10-11)
  - 4.2. Gert J.J. Biestas formulering av tre utbildningsfunktioner (s.11-12)
    - 4.2.1. Kvalificering (s.11)
    - 4.2.2. Socialisation (s.11)
    - 4.2.3. Subjektifiering (s.11-12)
  - 4.3. Westheimer och Kahnes tre medborgarideal (s.12-13)
    - 4.3.1. Den personligt ansvarige medborgaren (s.12)
    - 4.3.2. Den delaktige medborgaren (s.12)
    - 4.3.3. Den rättvisorienterade medborgaren (s.12-13)
  - 4.4. Carsten Ljunggren och Ingrid Unemar Östs modell för lärarens acceptans av kontroverser i relation till vald kommunikativ strategi (s.13-14)
    - 4.4.1. Debattledaren (s.14)
    - 4.4.2. Normförmedlaren (s.14)
    - 4.4.3. Fostraren (s.14)
    - 4.4.4. Avvisaren (s.14)
5. Tidigare Forskning (s.15-17)
6. Material (s.17-18)
  - 6.1. Urval av material (s.17-18)

- 6.2. Materialets begränsningar (s.18)
- 7. Metod (s.19-21)
  - 7.1. Definition av diskurs och diskursanalys (s.19-20)
  - 7.2. Redogörelse för diskursanalys med inriktning på subjektpositioner (s.20)
  - 7.3. Hur diskursanalys av subjektpositioner kommer användas i denna uppsats (s.21)
  - 7.4. Nackdel med metod (s.21)
- 8. Resultat och Analys (s.21-34)
  - 8.1. 1980 års läroplan – Den kvalificerande, socialiserande och normförmedlande praktikern (s.21-28)
    - 8.1.1. Resultat (s.21-27)
      - 8.1.1.1. En progressivistisk och konstruktivistisk utbildningsfilosofi (s.21-23)
      - 8.1.1.2. Medborgaridealet: En delaktig samt personligt ansvarig medborgare (s.23-25)
      - 8.1.1.3. Läraren, en normförmedlare (s.25)
      - 8.1.1.4. Kvalificering, socialisation och subjektifiering i läroplanen (s.25-27)
    - 8.1.2. Analys av lärarens subjektpositioner i 1980 års läroplan (s.27-28)
  - 8.2. 2011 års läroplan – Den kvalificerande kritiskt kunskapsförmedlande diskussionsledaren (s.28-34)
    - 8.2.1. Resultat (s.28-32)
      - 8.2.1.1. En essentialistisk och konstruktivistisk utbildningsfilosofi (s.28-29)
      - 8.2.1.2. Medborgaridealet – En rättviseorienterad medborgare (s.29-30)
      - 8.2.1.3. Läraren, en debattledare men även normförmedlare (s.30-31)
      - 8.2.1.4. Kvalificering, socialisation och subjektifiering i läroplanen (s.31-32)
    - 8.2.2. Analys av lärarens subjektpositioner i 2011 års läroplan (s.32-34)
  - 8.3. Jämförelse 1980 års läroplan och 2011 års läroplan (s.34)
- 9. Slutsats (s.35-36)
- 10. Vidare Forskning (s.36)

## 1. Inledning

År 1948 lades det fram ett förslag om att göra samhällskunskapen till ett eget ämne i skolans högre stadium av 1946 års skolkommision i SOU 1948:27. Detta var ett förslag vars motivering grundade sig i en tanke om att en förstärkning och förändring av samhällskunskapen skulle kunna leda till en förbättring av elevernas kunskaper om samhället (SOU 1948:27, s.147 & 163 ). Idag är det mer än 60 år som har gått sedan dess och med dessa år har samhällskunskapen växt till att bli ett ämne som inkluderas i alla stadier. Samhällskunskapen har kommit att med tiden bli det ämne som ska få eleverna att förstå hur man lever och verkar i samhället, hur man blir den medborgare som samhället söker. Dock, när frågan om elevernas möjlighet att leva upp till denna medborgare kommer upp, är det alltid ur ett elevperspektiv som frågan problematiseras. Detta trots att läraren är den avgörande faktorn för hur undervisningen läggs upp och därmed för hur det medborgarideal som samhället föreskriver i mål och riktlinjer uppnås.

Tomas Englund, professor och en av de mest aktiva läroplansteoretikerna, beskriver i introduktionskapitlet till *Föreställningar om den goda läraren* hur kraven och förväntningarna på lärarna har, från 1980-talet fram tills idag, blivit allt mer mångfacetterade och motstridiga (2012, s.9). Englund menar att som ett resultat av detta har lärarens jobb blivit allt mer *komplikerat och utsatt för motsägelsefulla krav och förväntningar* (2012, s.9). Detta eftersom läraren är den som blivit satt att *förverkliga det gigantiska samhällsuppdrag som skolan har och de uppgifter som olika intressenter samtidigt förväntar sig att skolan skall utföra* (Englund, 2012, s.10). Läraren, utifrån Englunds citat, kan därmed ses som den som påverkas mest av de förändringar av krav och förväntningar som enligt Englund skett. Detta då läraren blir den som är satt att förverkliga samhällets mål med skolan och därmed satt att förverkliga läroplanernas mål och syfte.

Läraren, utifrån detta, blir därmed den som utefter styrdokumentens (däribland läroplanernas) ramar och förutsättningar ska utforma undervisningen så eleverna uppnår målen och blir de medborgare som samhället efterfrågar. Lärarens perspektiv borde därför vara det som lyfts fram i diskussionerna om samhällskunskapens förmåga att göra eleverna till medvetna medborgare. Det fokus som i debatterna idag riktar mot elevernas förmågor och brister till att bli medborgaren som samhället söker, borde därför i viss mån riktas mot lärarna och mot deras uppdrag i skolan. Detta för att få ett perspektiv på det uppdrag som läraren ges av samhället i att utbilda unga till demokratiska medborgare.

Jag som blivande lärare har därför i denna uppsats intresserat mig för att undersöka vilken roll som skrivs fram för läraren i läroplanens och samhällskunskapens formuleringar av mål, syfte och riktlinjer. Detta då jag anser att dessa kan lägga fram vilken roll som läroplanen tilldelar läraren och som därmed utformar ramarna för lärarnas didaktiska möjlighet att utforma undervisning.

## **2. Bakgrund**

Nedan presenteras kort fyra punkter som denna uppsats har som grund att utgå ifrån. Inledningsvis beskrivs kort om lärarrollens formella introduktion som yrkesroll i Sverige. Därutöver ges i läroplansavsnittet, förutom en kort historik, även en problematisering av begreppet läroplan. Detta eftersom läroplaner utgör denna uppsats material och därmed gör läroplans-begreppet till en väsentlig del av denna uppsats. Vidare ges i avsnittet om samhällskunskapens introduktion som ämne i den svenska skolan, en kort historik om hur detta kom sig att ske. Slutligen beskrivs kort om demokratibegreppet och svårigheten i att ge en klar definition av vad demokrati innebär.

### **2.1 Lärarrollens formella introduktion som yrkesroll i Sverige**

I *Det pedagogiska kulturarvet* framhåller författaren Sven Hartman att det vi idag ser som den formella skolan måste ses till en bakgrund av den informella fostran och utbildning som varit en del av samhället i alla tider. Den lärare som vi idag ser som ett faktum var, enligt Hartman, praktiskt taget tvungen att erövra sin professionella roll från informella utbildare utgörandes av föräldrar och vuxna omkring barnen (2012, s.19).

Det var först med folkskolestadgan 1842 och den allmänna skolplikten som yrkesrollen som lärare började utvecklas och lärarrollen fick sin plats i det svenska samhället (Hartman, 2012, s.48). De föreskrifter som 1842 års folkskolestadga innebar, gjorde lärarrollen till ett existerande faktum. Detta genom att den formulerade krav för utbildning av lärare, lön för lärare och även gav läraren dess inskrivna plats i undervisningen (Hartman, 2012, s.53). Läraren i dess yrkesprofessionella roll fick därmed i och med 1842 års folkskolestadga sin plats i skolans värld och har sedan dess fortsatt att utvecklas och förändras i de styrdokument som kommit att följa.

### **2.2 Läroplanen i Sverige – Historik och problematisering av begreppet**

Nedan presenteras en kort historik om läroplanen i den svenska grundskolan, från normalplanens införande år 1878 till dagens läroplan. Därefter följer en kort problematisering av innebörden av begreppet läroplan i det svenska språkbruket.

### **2.2.1 Läroplanens historia i den svenska grundskolan**

I *Att organisera omvärlden* framhåller professorn Ulf P. Lundgren att det var först vid 1872 års riksdag som ett första försök togs till en organisering av en gemensam skrift för den svenska skolan. Detta var 30 år efter folkskolans införande och det försök som då gjordes av 1872 års riksdag motiverades utifrån en vilja att göra folkskolan mer enhetlig (Lundgren, 1989, s.67). Dock blev detta försök inte till mer än en motion framlagd av Julius Mankell. Det skulle ta tre år innan idén om en gemensam skrift kom upp igen och ytterligare tre år innan det, år 1878, kom att utges en gemensam skrift för skolan i form av en normalplan (Lundgren, 1979, s.67).

Denna 1878 års normalplan, den svenska skolans första gemensamma skrift, kom inte att verka så länge utan ersattes redan år 1889 med en ny normalplan. Orsaken till detta, förklarar Lundgren, var att erfarenheterna av 1878 års normalplan hade gett underlag till att skapa en ny normalplan som ännu tydligare angav vad eleverna behövde kunna (1989, s.68). År 1900 utgavs åter igen en ny normalplan och denna blev den sista normalplanen för svenska skolan. Detta då normalplanen kom att ersättas med 1919 års undervisningsplan.

Historikern och pedagogen Gunnar Richardson beskriver i *Svensk Utbildningshistoria*, att ett viktigt steg i folkskolans utveckling togs genom tillkomsten av 1919 års undervisningsplan. Detta då skolan, genom 1919 års undervisningsplan, reglerades både i sin organisation och i sina skolämnens innehåll (2010, s.103). Dock kom 1919 års undervisningsplan att ersättas år 1955 av 1955 års undervisningsplan, vilket kan ses som ett resultat av det Richardson beskriver som 1940-talets intensiva reformarbete av skolväsendet. Ett reformarbete som skulle år 1962, vilket Richardson framhåller, leda fram till införandet av den nioåriga grundskolan och den första läroplanen år 1962 (2010, s.115).

Efter införandet av 1962 års läroplan har ett antal läroplansskiften skett. År 1969, 1980, 1994 och nu senast 2011 har föregående läroplaner blivit efterträdda av nya läroplaner. Detta allt eftersom skola, utbildning och samhälle har utvecklats och förändrats. Dock har läroplanen sedan dess introduktion 1878 förblivit en del av de styrdokument som styr den svenska skolan.

### **2.2.2 Problematisering av begrepp: Att vidga begreppet läroplan**

Professorn Ulf P. Lundgren problematiserar i *Att organisera omvärlden*, det svenska språkbrukets definition av begreppet läroplan som *ett dokument i vilket utbildningens mål, innehåll och fördelning av tid anges* (1989, s.21). Lundgren menar att denna definition av begreppet läroplan gör betydelsen snävare än i jämförelse med betydelsen av engelskans och tyskans motsvariga ”curriculum”. Engelskans och tyskans ”curriculum”, enligt Lundgren, avser inte endast ett konkret

dokument utan också en vidare definiering av den filosofi samt föreställningar som finns bakom den konkreta läroplanen (1989, s.21).

Ulf P. Lundgren framhåller att det därav krävs en utvidgning av läroplans-begreppet i det svenska språkbrukets definition. Lundgren menar att förutom aspekten av läroplan som ett dokument som föreskriver mål och innehåll, behövs i begreppsförståelsen även en inkludering av läroplanens kontrollprocess och dess kod. Detta då det anses kunna belysa hur läroplanen, förutom att vara ett dokument som skriver fram mål, även är ett dokument som styr samtidigt som det själv blir styrt (Lundgren, 1989, s.21-22). Perspektivet av läroplanens kontrollprocess anses av Lundgren lyfta fram aspekten av läroplanens styrning av utbildning och undervisning genom dess exkludering och inkludering av innehåll. Läroplanens kod eller "läroplanskoden" anses därtill belysa de grundläggande principerna bakom en läroplans konstruktion. Principer som, enligt Lundgren, har formulerats utifrån samhällets villkor och föreställningar om utbildning (Lundgren, 1989, s.22).

Denna utvidgning av läroplan som begrepp framhåller Lundgren som ett viktigt steg i att kunna möjliggöra förklaringar till varför inläring av ett visst innehåll sker. Detta då det vidgade begreppet av läroplan, enligt Lundgren, anses kunna ge verktyg som möjliggör att se hur utbildningen utformas från ett samhällsplan till ett individplan (1989, s.22-23). En vidgning av begreppet läroplan skulle därmed innebära att begreppet sätts i en samhällskontext, i vilken läroplanen formuleras av samhället samtidigt som det formulerar samhället åt eleverna.

### **2.3 Samhällskunskapens introduktion som ämne i den svenska skolan**

När 1946 års skolkommision la fram SOU 1948:27 år 1948 var, som tidigare nämnts i denna uppsats, ett av förslagen att göra samhällskunskapen till ett eget ämne. Detta förslag grundade sig i ett uttalande från 1946 års skolkommision om en nödvändighet i att hos barn och unga skapa starkare anknytningar till samhällslivet (1948, s.147 & s.163). Det var ett antaget faktum vid denna tid att ungas kännedom om samhället var för låg i relation till det växande behovet av grundliga insikter i samhällskunskap. Samhällskunskapens införande som ett eget ämne sågs därav som en lösning på problematiken med ungdomars bristande samhällskännedom (1948, s.165 & s.170).

I Johan Sandahls avhandling *Medborgarbildning i Gymnasiet*, framhålls att 1946 års skolkommisions övertygelse om samhällskunskapens viktiga roll i utveckling av elevernas bildning inte var något nytt. Den grund som samhällskunskapen kom att utgöras av, kom från en lång historia som integrerad del i historieundervisningen med olika accentueringar av dess betydelse (Sandahl, 2015, s.12) Dock betonas att det var först efter andra världskrigets slut som samhällskunskapen började ta märkbar plats i den svenska skolans undervisning och först år 1948 som det kom att föreslås som ett eget ämne i skolan (Sandahl, 2015, s.14 ). Sandahl beskriver att



orsaken till detta genombrott för samhällskunskapen som ämne utgjordes av en tanke att kunna *vaccinera de unga medborgarna mot totalitära ideologier* (Sandahl, 2015, s.15)

Professorn Tomas Englund utvecklar ett liknande resonemang i sin avhandling *Samhällsorientering och Medborgarfostran i Svensk Skola Under 1900-Talet*. I denna avhandling framhåller Englund att samhällskunskapen var det som sågs som en nödvändig komplettering till de samhällsorienterade ämnena (1986b, s.309). Englund beskriver samhällskunskapen som det ämne som vid dess införande fick *speciellt svara för hur samhället faktiskt fungerande och vilka problem som fanns* (1986b, s.309). Samhällskunskapen kom därmed, enligt Englund, att bli det medel som svarade för att uppfylla skolans roll i samhällets demokratiska fostran av medborgarna (1986b, s.361-362).

## **2.4 Svårigheten i att definiera demokrati**

I *Models of Democracy* definierar professorn David Held demokrati som en form av styrelse i vilket "folket" styr och samhället utgörs av någon form av politisk jämlikhet inom folket. Dock framhålls av Held att denna definition inte är så självklar som den kan tyckas vara. Istället menar Held att idén bakom demokrati är komplex och utgörs av en rad skilda föreställningar om vad demokrati egentligen innebär (2006, s.1). Dessa skilda föreställningar, enligt Held, utgörs bland annat av att varje formulering av demokratins "folk", "styrning" och "styrning av" väcker frågor om; "Vilka det är som inkluderas i "folket"?", "Vad själva styrningen innebär och utifrån vilka aspekter ska det styra?" samt "Vem är det som ska styra vem?" (Held, 2006, s.2). Held betonar därav, att demokrati aldrig har haft och aldrig kommer att få en definitiv mening som svarar till alla föreställningar om vad demokrati innebär (2006, s.2).

Utifrån Helds resonemang om demokratibegreppet, framkommer att demokrati inte är ett statiskt begrepp med en definitiv mening, utan är ett begrepp som tolkas utifrån en rad olika föreställningar. I denna uppsats kommer det här resonemanget att utgöra en viktig utgångspunkt. Detta särskilt då den svenska skolan syftar till att vara demokratisk och utveckla demokratiska medborgare och därmed måste ge en definition i vad det innebär att vara demokratisk.

## **3. Syfte och Frågeställningar**

### **3.1 Syfte**

Syftet med denna uppsats är att undersöka och jämföra hur lärares uppdrag i att skapa demokratiska medborgare formuleras i 1980 års läroplan och 2011 års läroplan för skolans tidigare åldrar.

### **3.2 Frågeställningar**

- Hur beskrivs lärarrollens karaktär inom ramen för uppdraget att skapa demokratiska medborgare i läroplanen och dess formuleringar av samhällskunskapen?
- Vad inkluderas och exkluderas innehållsmässigt i lärarens uppdrag inom ramen för uppdraget att skapa demokratiska medborgare?
- Vilka föreställningar om syftet med skolans utbildning framhålls i läroplanen?

#### **4. Teoretiska utgångspunkter**

Nedan beskrivs de teoretiska utgångspunkter utifrån vilka uppsatsen grundar sin diskursanalys av lärarens subjektposition i 1980 års läroplan och 2011 års läroplan. Inledningsvis presenteras tre utbildningsfilosofiska perspektiv utifrån professorn Leonora M Cohens definitioner. Dessa perspektiv kommer att i uppsatsen användas för att belysa utifrån vilka principer som det anses att utbildningen ska utformas. Detta för att uttyda vilka ramar som sätts för lärarens didaktiska möjligheter och för dess lärarsubjekt. Professorn Gert J.J. Biestas definitioner av tre skilda men relaterade utbildningsfunktioner presenteras därefter som ett teoretiskt komplement till de beskrivna utbildningsfilosofiska perspektiven. Detta då Biestas definitioner ger verktyg för att kunna uttyda utifrån vilka motiv som det framhålls att utbildning ska ges till folket i samhället.

Därefter presenteras professorerna Joel Westheimer och Joseph Kahnes formuleringar av tre olika medborgarideal. Dessa medborgarideal kommer att utgöra ett verktyg i denna uppsats i försöken att uttyda vilken sorts medborgare som läroplanerna framhåller. Detta för att ge en inblick i vilka kvaliteter som läraren ska utveckla hos eleverna och därmed vilka didaktiska möjligheter som läraren ges. Avslutningsvis presenteras professorn Carsten Ljungsten och forskaren Ingrid Unemar Östs modell av lärarens acceptans av kontroverser i relation till vald kommunikativ strategi. Denna modell presenteras i uppsatsen då den kan ge verktyg för att i analysen belysa hur läroplanerna anser att lärare ska hantera rollen som fostrare av demokratiska medborgare.

##### **4.1 Utbildningsfilosofiska perspektiv**

I *Curriculum as a Political Problem* framhåller professorn Tomas Englund, att innehållet i skolans medborgarundervisning alltid varit mål för olika tolkningar baserade på utbildningsfilosofiska perspektiv. Englund menar därav att en viktig komponent vid analys av de varierande föreställningarna av struktureringen av skolans arbete, utgörs av en förståelse för de utbildningsfilosofiska perspektiven (1986a, s.229). Det är även utifrån detta resonemang som det i denna uppsats presenteras tre olika utbildningsfilosofiska perspektiv. Detta för att ge en presentation av hur olika föreställningar om utbildningens mening och konstruktion kan gestalta sig.

### **4.1.1 Progressivism**

Inom progressivismen betonas barnet samt dess lärande och dess utveckling genom ett aktivt prövande. Lärandet, enligt progressivismen, ska vara aktivt med grund i de frågor som uppstår när man upptäcker världen genom att pröva sig fram. Det ska utgöras av en betoning på hur förståelse uppnås, vilket ska genomsyra hela lärandet (Cohen, 1999). Eleven inom progressivismen är därav en tänkare och problemlösare, som utifrån kulturell och fysisk kontext använder sin erfarenhet för att göra mening. Detta ges elever möjlighet till då deras intressen och frågor är det som ska utgöra grunden för läroplanernas formuleringar av innehåll (Cohen, 1999).

Läraren, inom progressivismen, ska vara en som bistår eleverna med möjligheter till laborativt och kreativt arbete, detta så att eleverna ges möjlighet till lärande genom sina egna upplevelser. De aspekter vilka utgör nyckelkomponenter för läraren inom progressivismen är: gemensam planering med eleverna, ett gemensamt ansvar i beslutstagande och ett utgörande av ämnen valda utifrån elevernas intressen (Cohen, 1999).

### **4.1.2 Essentialism**

Inom essentialismen läggs fokus på de intellektuella och moraliska normerna som skolorna ska lära ut. Detta då det, enligt essentialismen, finns en gemensam kärna av kunskaper som genom ett systematiserat och disciplinerat lärande behöver bli överförda till unga (Cohen, 1999). Kärnan av läroplanen skall därför utgöras av väsentliga kunskaper, färdigheter och akademisk logik som eleverna ska skolas in i. Lärandet utifrån essentialistisk läroplan utgörs därför av ett fokus på objektiva fakta och basala färdigheter såsom att kunna skriva, läsa, tala och räkna, i vilka eleven ska tränas av läraren. (Cohen, 1999). Detta fokus innebär även att lärandet framhålls och formuleras utifrån en aspekt av nytta och produktivitet. Eleverna ska i skolan förberedas, genom undervisningen, till att bli värdiga medborgare av samhället. De ska lära sig hårt arbete, disciplin och respekt för auktoriteter. Läraren i detta perspektiv, blir den kontrollant som ser till att eleverna lär sig de väsentliga kunskaperna samtidigt som de håller sina ickeproduktiva instinkter i skick (Cohen, 1999).

### **4.1.3 Rekonstruktivism**

Rekonstruktivism betonar i sitt perspektiv, ett adresserande av samhällsfrågor och ett sökande efter att skapa ett bättre samhälle och en bättre demokrati världen över. Inom rekonstruktivismen dominerar en tro på att samhällets system måste förändras för att förbättra mänskliga villkor och överkomma förtryck. Därav utgörs skolans utbildning, inom rekonstruktivismen, av en aspekt att förbereda eleverna för att skapa den nya samhällsordningen (Cohen, 1999). Läroplaner inom rekonstruktivismen fokuserar därför på att lyfta fram elevernas erfarenheter samt vidtagande av

”riktiga” problem utifrån sociala åtgärder. Därigenom utformas lärarens arbete utifrån en undervisning vars grund ska utgöras av analys, dialog, socialt lärande och mångfaldiga perspektiv samt på att ta in världen i klassrummet (Cohen, 1999)

## **4.2 Gert J.J. Biestas formulering av tre utbildningsfunktioner**

I *God utbildning i mätningens tidevarv* formulerar professorn Gert J.J. Biesta att utbildning utgörs av tre skilda men relaterade utbildningsfunktioner. Dessa tre formuleras av Biesta som kvalificering, socialisation och subjektifiering och framhålls som tre utbildningsdimensioner med skilda motivgrunder vilka i utbildningen verkar överlappande (2011, s.27 & s.30).

### **4.2.1 Kvalificering**

Enligt Biesta, grundar sig utbildningsfunktionen *kvalificering* i skolors och utbildningsinstitutioners viktiga uppgift att ”kvalificera” barn, ungdomar och vuxna för livet. Det som kvalificering mer specifikt utgörs av är att utrusta barn, ungdomar och vuxna med *kunskap, kompetens och förståelse* (Biesta, 2011, s.28) och då oftast tillsammans med *en inställning och benägenhet att ’göra någonting’* (Biesta, 2011, s. 28). Detta framhålls hänga samman med den roll utbildningen spelar i att bidra till samhällets ekonomiska utveckling och tillväxt. Dock betonas att kvalificeringen inte endast förbereder för arbetslivet, utan även har en viktig roll i att förbereda och utveckla medborgarskap och kulturell förståelse hos eleverna (Biesta, 2011, s.28)

### **4.2.2 Socialisation**

Den socialiserande utbildningsfunktionen eller *socialisation* utgörs av *de många sätt på vilka vi, via utbildningen, blir del av specifika sociala, kulturella och politiska ”ordningar”* (Biesta, 2011, s.28). Det som socialisation bidrar till i utbildningen, enligt Biesta, är en infogning av individerna (eleverna) i existerande sätt att göra och vara. Detta har av utbildningsinstitutioner ibland aktivt uppmuntrats, exempelvis när det gäller professionella socialisationssyften men även gällande överföringar av normer och värderingar utifrån levande kulturella eller religiösa traditioner (Biesta, 2011, s.28). Både ifråga om de positiva och de negativa aspekterna av utbildningens socialisationsfunktion, framhålls socialisationens viktiga roll i utbildning i att bevara kulturer och traditioner (Biesta, 2011, s.28).

### **4.2.3 Subjektifiering**

Biesta betonar att utbildning inte endast bidrar till kvalificering och socialisation utan även bidrar till individualiseringar, det som av Biesta definieras som *subjektifiering*. Subjektifiering, enligt Biesta, beskriver den process i vilken subjekten blir till och utgörs därav i stor mån av ett oberoende av existerande ordningar (2011, s.29). Det som istället betonas är sätt att vara där individen inte

endast är ett ”*exemplar*” i en större ordning (Biesta, 2011, s.29) och processerna som leder till att individerna blir mer autonoma och oberoende i tanke och handling (2011, s.29).

### **4.3 Westheimer och Kahnes tre medborgarideal**

I *What Kind of Citizen? The Politics of Education of Democracy* betonar professorerna Joel Westheimer och Joseph Kahne att även om demokrati framhålls av de flesta som eftertraktansvärt, skiljer sig uppfattningarna åt om vad demokrati innebär (2004, s.237). Detta är ett påstående de, förutom att betona, även illustrerar genom att konstruera tre olika medborgarideal. Dessa ideal, vilka utgörs av *den personligt ansvarige medborgaren*, *den delaktige medborgaren* och *den rättviseorienterade medborgaren* (Westheimer & Kahne, 2004, s.239, min översättning), avspeglar var och en för sig *en distinkt uppsättning av teoretiska mål och läroplansmål* (Westheimer & Kahne, 2004, s. 241, min översättning).

#### **4.3.1 Den personligt ansvarige medborgaren**

Den personligt ansvarige medborgaren definieras som en medborgare vilken, i samhället, agerar utifrån en aspekt av ansvarighet. De är medborgare som lyder lagen, betalar skatt, återvinner, ger blod och utför volontärarbete i tider av nöd. Dessa medborgare betonar individer vars karaktär understryker värden som ärlighet, integritet, självdisciplin och hårt arbete (Westheimer och Kahne, 2004, s.240-241).

#### **4.3.2 Den delaktige medborgaren**

Den delaktige medborgaren definieras som en medborgare vilken, i samhället, agerar utifrån en aspekt av aktivt deltagande i samhällslivet. De framhålls som medborgare vilka agerar som organisatörer av kollektiva hjälpinsatser i samhället. Dessa medborgare beskrivs som individer vilka är medvetna om hur statliga administrationer fungerar, vet strategier för hur man framgångsrikt organiserar kollektiva uppgifter och har förståelse för hur möten organiseras (Westheimer och Kahne, 2004, s.240-242).

#### **4.3.3 Den rättviseorienterade medborgaren**

Den rättviseorienterade medborgaren definieras som en medborgare vilken, i samhället, agerar utifrån en aspekt av att kritiskt analysera samhället och påpeka orättvisor som finns. De framhålls som medborgare vilka förstår samspelet av sociala, ekonomiska och politiska makter och som kritiskt analyserar dessa för att adressera sociala problem och orättvisor. Dessa medborgare verkar för att förbättra samhället genom att ifrågasätta, argumentera och ändra etablerade sociala system och strukturer som anses reproducera orättvisor. De är de medborgare som, hellre än att själva

engagera sig i välgörenhet och volontärarbete, föreläser om sociala rörelser och sätt att påverka och förändra samhället (Westheimer och Kahne, 2004, s.240 & s.242).

#### 4.4 Carsten Ljunggren och Ingrid Unemar Östs modell för lärarens acceptans av kontroverser i relation till val av kommunikativ strategi

I Skolverkets analysrapport *Skolor som Politiska Arenor: Medborgarkompetens och Kontrovershantering* tittade professorn Carsten Ljunggren och forskaren Ingrid Unemar Öst i kapitlet *Skolan och lärarens kontrovershantering*, närmare på hur lärare och skolor hanterar kontroverser i skolmiljön. Syftet med deras kapitel var att bland annat lyfta fram och beskriva de faktorer som inom skolans inre kontext ”*kan relateras till skolans och lärares kontrovershantering*” (Ljunggren & Unemar Öst, 2010, s.18). Inom ramen för detta presenterar Ljunggren och Unemar Öst, en modell av relationen mellan lärarens acceptans av kontroverser och val av kommunikativ strategi.(Se figur 1)

**Figur 1** Lärarens acceptans av kontroverser i relation till val av kommunikativ strategi

		Kontroversacceptans	
		Hög	Låg
Kommunikativ strategi	Normdialog	<p><b>Debattledaren</b> Läraren låter eleverna få motivera sina åsikter och kommentera varandras i grupp. Läraren ger sin åsikt så objektivt som möjligt.</p>	<p><b>Fostraren</b> Läraren förhindrar uttalanden från eleverna under lektionerna men diskuterar enskilt med dem efteråt. Läraren vill helst undvika att andra elever dras in i diskussionen</p>
	Normförmedling	<p><b>Normförmedlaren</b> Läraren öppnar upp för diskussion men markerar tydligt vad denne reagerar på i elevens uttalande. Berättar hur samhället skulle reagera på ett sådant uttalande och hänvisar till aktuella lagar och förordningar.</p>	<p><b>Avvisaren</b> Förhindrar dialog och visar avståndstagande till kontroversiella åsikter med en kort motivering till varför. Avvisar elever om de fortsätter att vilja framföra sin åsikt.</p>

(Utefter källa: Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.35)

Ljunggren och Unemar Östs modell av lärarens acceptans av kontroverser i relation till val av kommunikativ modell visar på fyra olika roller som lärare kan anta i sin hantering av kontroverser. Fyra roller som Ljunggren och Unemar Öst menar är olika representationer av hur lärare på skilda sätt förhåller sig till och tolkar *skolans värdegrund och medborgarbildande uppdrag* (2010, s.34). Dessa roller utgörs av *debattledaren*, *fostraren*, *normförmedlaren* och *avvisaren*. Av dessa framhåller Ljunggren och Unemar Öst i *Skolan och lärarens kontrovershantering*, att det i det svenska läroplansperspektivet är *normförmedlaren* som förespråkas. Dock är avsikten i deras resonemang

inte att värdera dessa olika roller/ideal (2010, s.36). Det de istället vill hävda är hur alla dessa ideal, när de framhålls i policysammanhang, kan begränsa läraren i sitt professionella handlande och hur de snarare ser en kontextmedvetenhet hos lärare än en följdning av ett föreskrivet ideal (Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.36). Nedan presenteras de fyra olika rollerna formulerade av Ljunggren och Unemar Öst.

#### **4.4.1 Debattledaren**

*Debattledaren* beskrivs i modellen som en lärare vilken öppnar upp för diskussion om olika åsikter i klassrummet. Det är en lärare som låter elever få diskutera åsikter och argument öppet i diskussioner där de får pröva skilda argument mot varandra och själva ta ställning. Läraren i denna roll uttalar i diskussionerna sin egen åsikt men då endast för att bidra till diskussionen och inte för att hävda den som den enda riktiga (Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.35).

#### **4.4.2 Fostraren**

*Fostraren* framhålls av Ljunggren och Unemar Öst som en lärare som vill undvika att den ordinarie undervisningen i klassrummet påverkas av diskussioner om kontroversiella yttranden. Det är en lärare som hellre flyttar diskussion till enskilda samtal efter lektionen med de eleverna som är involverade. Detta då denne inte vill att kontroversiella yttranden ska passera obemärkta men samtidigt inte vill skapa rum för en offentlig diskussion i klassrummet som kan involvera andra utomstående elever (2010, s.35-36).

#### **4.4.3 Normförmedlaren**

*Normförmedlaren* beskrivs av Ljunggren och Unemar Öst som en lärare som tillåter diskussion om olika åsikter, dock är denna lärare samtidigt tydlig med att visa vad den anser om elevers åsikter (Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.36). Läraren i denna roll markerar tydligt sin åsikt för eleverna och förstärker de argument som den har genom att hänvisa till ”*samhälleliga normer och eventuellt aktuella lagutrymmen*” (Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.36). På detta sätt förmedlar läraren vilka normer som eleverna anses borde följa och hur de genom dessa normer ska ta ställning till kontroversiella yttranden (Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.36).

#### **4.4.4 Avvisaren**

*Avvisaren* är den lärare som aktivt förhindrar möjligheten till diskussion om skilda åsikter samtidigt som den tydligt markerar och motiverar sitt avståndstagande till kontroversiella åsikter. När elever upprepade gånger uppvisar att de vill framföra kontroversiella åsikter eller yttrande så avvisas dessa elever från klassrummet av läraren så denne kan fortsätta med den ordinarie undervisningen (Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.36).

## 5. Tidigare Forskning

I den forskning som finns, om hur läroplaners formuleringar sätter ramar och ger förutsättningar för undervisningen, framhålls i flertalet artiklar att styrdokument som läroplaner utgör en stor faktor i konstruktionen av samhälleliga föreställningar. Nedan presenteras tre artiklar från 2004-2014 utifrån vilka denna aspekt belyses på olika sätt.

I artikeln *What Kind of Citizen? The Politics of Education for Democracy* presenterar Joel Westheimer och Joseph Kahne, en analys av en tvåårig studie av tio utbildningsprogram i USA som arbetar för att främja demokrati. Denna analys, vilken de presenterar, verkar för syftet att utvärdera vilken medborgare som utbildningsprogrammen framhåller som nödvändig för samhället (Westheimer & Kahne, 2004, s.237 & s.239).

I arbetet med att uppnå detta syfte konstruerar Westheimer och Kahne tre medborgarkategorier utifrån teori och fältarbete, vilka de benämner som: *den personligt ansvarige medborgaren*, *den delaktige medborgaren* och *den rättvisorienterade medborgaren* (2004, s.239, min översättning). Dessa kategorier används av Westheimer och Kahne i arbetet med studien för att belysa och göra mening av de ”*underliggande mål och föreställningar som driver olika utbildningsprogram*” (Westheimer & Kahne, 2004, s.241, min översättning). Resultatet av Westheimer och Kahnes studie visar på att utbildningsprogrammen som deltog i studien antingen lägger en betoning på den delaktige medborgaren eller den rättvisorienterade medborgaren. Studiens resultat visar även på att det är en stor skillnad mellan de utbildningsprogrammen beroende på vilken medborgare de framhåller i sina styrdokument (Westheimer och Kahne, 2004, s.253-254). Westheimer och Kahne är dock noga med att betona att ett framhållande av ett visst medborgarideal inte innebär ett direkt utvecklande av idealets önskvärda egenskaper. Tvärtom menar de att en allt för stark betoning på ett visst medborgarideal kan resultera i att nödvändiga medborgerliga egenskaper trängs bort (Westheimer och Kahne, 2004, s.264-265).

I Gert J.J. Biestas artikel *What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish Curriculum for Excellence*, utgår Biesta från ett liknande koncept och syfte som Westheimer och Kahne. Biesta presenterar i sin artikel en kritisk textanalytisk studie av skotska styrdokument, där syftet utgörs av att karakterisera uppfattningar av demokratiskt medborgarskap (2008, s.39). Detta syfte grundar Biesta i ett antagande om att styrdokument aldrig kan vara ”neutrala”, då styrdokumentet alltid *förespråkar en viss ideologisk position inom spektrumet av föreställningar om demokratiskt medborgarskap* (2008, s.39).

I analysen av styrdokumentet, utifrån Westheimer och Kahnes tre medborgarkategorier, befäster Biesta antagandet ovan. Detta genom att Biesta framhåller hur de skotska styrdokumentet i sin



formulering betonar en utveckling av en individualistisk/personligt ansvarig medborgare. Något som Biesta, liksom Westheimer och Kahne ovan, framhåller som problematiskt. Biesta menar i linje med Westheimer och Kahnes resonemang, att en allt för stark betoning på en viss medborgarkategori ökar risken för att inte alla medborgerliga kunskaper som behövs i samhället utvecklas (2008, s.40 & s.47 & s.49-50). Dock menar Biesta som slutlig kommentar, att en lösning för detta kan ligga i en omformulering av styrdokumentens ensidiga framhållning av demokrati (2008, s.50).

Även forskarna Jessica Gerrard och Lesley Farrell framhåller i *Remaking the professional teacher: authority and curriculum reform*, en textanalytisk studie av hur de australiensiska styrdokumenterna konstruerar föreställningar om samhället. Dock, till skillnad från Biesta samt Westheimer och Kahne inriktar sig Gerrard och Farrell på att undersöka formuleringen av lärarens professionella auktoritet i styrdokumenterna. Detta då de anser styrdokumentens formulering av lärarens professionalitet som otydlig (2014, s.635 & s. 639).

Det som Gerrard och Farrell finner, i sin analys av de australiensiska styrdokumenterna, är en långtgående spänning mellan lärares anspråkande på auktoritet och styrdokumentens anspråkande på att begränsa och styra lärares arbete. Det som betonas i artikeln är hur styrdokumenterna framhåller sina föreställningar i auktoritet när det kommer till skapandet av god utbildning. Att styrdokumenterna, enligt Gerrard och Farrell, uttrycker sig som mer kapabla än lärare att formulera vad god utbildning utgörs av (2014, s.650-651).

Utifrån den forskning vilken presenteras i denna del av uppsatsen, framhålls att styrdokumenterna utgör en stor faktor i sina formuleringar av föreställningar om den demokratiska medborgaren och lärarens roll. Den makt som styrdokumentens formuleringar anses erhålla, betonas och problematiseras i alla artiklar. Dock ligger fokus på ett elevperspektiv samt organisationsperspektiv när det kommer till beskrivningar av hur dessa formuleringar styr. Även i Gerrard och Farrells artikel där läraren lyfts fram, faller fokus på ett organisatoriskt perspektiv med betoning på vem det är som är i auktoritet att avgöra god utbildning.

I forskningen saknas därav ett lärarperspektiv som behandlar hur lärarens roll definieras i styrdokument som läroplanen. Detta särskilt i ämnen som samhällskunskaper där läraren är den som ska fostra och utbilda den medborgare läroplanen framhåller. Den tidigare forskning som finns visar därmed på ett behov av att analysera och lyfta fram lärarens subjekt i läroplanernas formuleringar. Detta då läraren är den som i slutändan ska genomföra undervisningen och därmed är den som tolkar och verkar utefter läroplanernas definitioner. I denna uppsats ska därför ett försök

göras att analysera och tolka lärarens subjekt i läroplanerna. Detta för att få fram ett perspektiv på den roll läraren ges i läroplanerna i utbildandet av morgondagens medborgare.

## 6. Material

Materialet för denna uppsats utgörs av ett urval av två läroplaner utgivna år 1980 respektive år 2011, vilka listas nedan:

- Läroplan för grundskolan 1980 (LGR 80)
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (LGR 11)

1980 års läroplan är hämtad från GUEPAs (Göteborgs Universitets Publikationer – Elektroniskt Arkiv) hemsida och från deras samling av digitaliserade läroplaner. 2011 års läroplan är hämtad från Skolverkets hemsida.

Det val som gjorts i att basera uppsatsens material på läroplaner, motiveras utifrån två likartade aspekter på läroplanernas funktion. Den ena aspekten hämtas från 1980:s och 2011:s styrdokumentens beskrivningar av läroplanernas funktion, i vilka funktionen av läroplanen skrivs fram som ett instrument för styrning av skolan (SFS 2010:800, 1 kap. 11§ Läroplan; Skolöverstyrelsen, 1980, s.9). Den andra aspekten består Joakim Ekman och Lina Pilo med i *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*, i vilken de framhåller läroplanen som en av de faktorer som sätter ramarna och förutsättningarna för skolans demokratiska uppdrag (2012, s.10). Utifrån dessa likartade aspekter på läroplanens funktion anser jag att läroplanerna kan uttolkas som en styrande faktor för skolan och kan därmed ses som ett verktyg för att sätta ramar och förutsättningar för lärarnas arbete. Utifrån detta anser jag mig kunna motivera mitt val att använda läroplaner som material för denna uppsats. Detta då läroplanerna kan enligt mig, efter genomförd diskursanalys av lärarens subjektspositioner som beskrivs nedan i metod, tjäna till att uppfylla uppsatsens syfte att undersöka formuleringen av lärarens roll i uppdraget att skapa demokratiska medborgare.

### 6.1 Urval av Material

Ett urval och en begränsning av materialet har gjorts. Detta då materialet annars skulle ha blivit alldeles för stort och alldeles för omfattande för att kunna göra en kvalitativ diskursanalys av lärarens subjektspositioner. Det har därför gjorts en begränsning till att endast inkludera två av de läroplaner som utgivits mellan år 1980 och år 2011: 1980 års läroplan för grundskolan och 2011 års läroplan för grundskolan. Valet av år 1980 års läroplan och 2011 års läroplan kan motiveras utifrån två grunder. Den ena är att de båda tillhör bland de senaste läroplanerna som utgivits och den andra är att 1980 års läroplan och 2011 års läroplan, till skillnad från 1994 års läroplan, inte skiljer sig

markant i deras strukturering av kursplanen för samhällskunskapen i tidigare åldrar vilket förenklar möjligheten till jämförelse mellan läroplanerna.

Ett urval har därefter gjorts över vad i läroplanerna som ska tas med. Det som då valts för denna uppsats är att endast ta med läroplanernas inledande del samt tidigare åldrars kursplaner för samhällskunskap. Läroplanernas inledande del har valts att inkluderas eftersom denna del av läroplanerna utgör de mål och riktlinjer som den svenska skolan ska följa. Kursplanerna för samhällskunskap har däremot valts att inkluderas i denna uppsats på grund av bakgrunden till samhällskunskapens introduktion. Samhällskunskapen har endast funnits i 60 år som ämne i skolan och när den infördes var det för att öka ungas medvetenhet om samhället (se SOU 1948:27, s.147, 163 & 167). Samhällskunskapen som ämne borde utifrån detta ha en särskild ställning i skapandet av demokratiska medborgare och borde därmed också sätta ramar och förutsättningar för lärarens uppdrag. Detta gör samhällskunskapens kursplaner intressanta för denna uppsats, då det borde kunna bidra till att ge en bild av lärarens uppdrag i att skapa den demokratiska medborgaren.

Slutligen ska nämnas att fokus för denna uppsats har lagts på grundskolans tidigare åldrar. Att fokus läggs vid tidigare åldrar beror på att jag själv kommer att, efter genomgången utbildning, arbeta i dessa stadier. Det gör därmed ämnet intressant för mig men även för andra verkande inom grundskolans tidigare åldrar och för de som forskar om hur lärarens uppdrag formuleras.

## **6.2 Materialets begränsningar**

I och med att materialet utgörs av text, i det här fallet läroplantexter, uppkommer begränsningar i vad materialet kan ge vid analys. Detta eftersom texterna, vid den diskursanalys av lärarens subjektspositioner som beskrivs nedan, endast kan ge tolkning av vad som uppfattas av mig som uppsatsskrivare då texten analyseras.

Texterna kan även vid analys inte ge en beskrivning av hur de i praktiken används utan endast ge en tolkning av vad jag uppfattar vid analysen att texterna framhåller som idealt och som mål för skolan. Dock är läroplanerna tillsammans med skollagen, de styrdokument vilka ska styra den svenska skolan vilket gör dem till texter vilka lärarna måste följa till den mån det går. Detta gör det därmed möjligt för mig som uppsatsskrivare att vid analys kunna finna de ramar och förutsättningar som läroplanerna formulerar. Därav är materialet för denna uppsats, trots sina begränsningar, möjligt att använda vid analys för att uppfylla syftet med denna uppsats.

## 7. Metod

Då syftet med denna uppsats är att undersöka och jämföra läroplaners formuleringar av lärarens uppdrag i samhällskunskapen, har jag valt att bearbeta mitt material genom att göra en diskursanalys av lärarens subjektpositioner. Detta val baseras på att diskursanalys, utefter dess definition, kan möjliggöra att finna de ramar och förutsättningar som i läroplanen definieras för läraren. Nedan presenteras därför en definiering av diskurs och diskursanalys, en redogörelse för diskursanalys med inriktning på subjektpositioner samt en redogörelse för hur denna form av analys kommer att användas i denna uppsats. Detta för att ge utgångspunkterna som denna uppsats metod utgår ifrån.

### 7.1 Definition av diskurs och diskursanalys

Till att börja med, behövs en förklaring av begreppet diskurs för att förstå diskursanalys som metod. Forskaren Kristina Boréus beskriver i *Handbok i Kvalitativa Metoder*, diskurser som språkliga praktiker i vilka sätt att kategorisera och att tala formuleras i regler och regelbundenheter (2011, s.151). Dessa regler och regelbundenheter beskrivs vidare under samlingsbegreppet regelsystem i *Textens mening och makt*, i vilken Boréus tillsammans med författaren Gustav Bergström framhåller att dessa regelsystem innefattar en legitimering av vissa kunskaper framför andra och även en auktorisering av en viss talan (2012, s.360-361). Dock framhåller Boréus och Bergström även att diskurser inte är statiska utan har ett dynamiskt inslag då de regelsystem som de utgörs av kan förändras med tiden (2012, s.361).

Utifrån det vilket refereras till ovan, kommer denna uppsats att utgå från en definition av diskurs som ett språkligt regelförhållande i vilket vissa kunskaper och en viss talan premieras framför andra. När det dock kommer till att definiera diskursanalys för denna uppsats krävs det två ytterligare aspekter, vilket Boréus även påpekar i *Handbok i Kvalitativa Metoder*.

Enligt Boréus krävs det för att kunna definiera diskursanalys som metod, en förståelse för perceptionens varians och språkets betydelse. Först och främst, framhålls det att alla diskursanalyser borde utgå från en förståelse av att perceptioner - uppfattningar om företeelser i sin omvärld - är varierande beroende på samhälle och epok. Förutom detta, framhålls även att en diskursanalys borde utgå ifrån en förståelse av att vi människor med språkets hjälp delar in och tolkar omvärlden på ett sådant sätt som har konsekvenser för andra konkreta människor (Boréus, 2011, s.150-151)

Detta gör att i definitionen av diskursanalys för denna uppsats, inkluderas även betydelsen av språkets funktion vilket blir till stor vikt för denna uppsats då materialet utgörs av texter. Därefter beaktas och inkluderas i förståelsen för diskursanalys i denna uppsats, att perceptionerna som utgör grunden för diskursernas regelsystem/regelförhållanden inte är statiska utan är varierande beroende

på rådande samhälle och tidsepok. Diskursanalys kommer därmed att i denna uppsats, framhållas som en metod i vilken de språkliga praktikernas regelsystem/regelförhållanden, utifrån en aspekt av tid och samhälle, analyseras för att få fram vilka kunskaper och vems talan som premieras när människor med språkets hjälp tolkar och delar in omvärlden.

## **7.2 Redogörelse för diskursanalys med inriktning på subjektspositioner**

Då syftet med denna uppsats är att undersöka och jämföra 1980 års och 2011 års läroplans formuleringar av lärarens uppdrag inom ramen för läroplanens formuleringar av samhällskunskapen, har en diskursanalys av subjektspositioner valts som metod.

Kristina Boréus påpekar i *Handbok i Kvalitativa Metoder* att det inom diskursanalys finns en rad olika inriktningar, däribland studier av utestängningsmekanismer, kritiskt diskursanalys och diskursteori (2011, s.152-53). I denna uppsats kommer dock inte alla de olika inriktningarna att behandlas utan fokus kommer att läggas på den inriktning vilken behandlar studium av subjektspositioner.

Boréus tillsammans med Gustav Bergström definierar i *Textens mening och makt* att med subjektspositioner menas de positioner som inom en diskurs definieras för individer och organisationer. Det är de positioner som inom ramen för diskursen skapas för individer och organisationer och som vars handlingsutrymme i med detta definieras av diskursen (2012, s.362). Boréus sammanfattar i *Handbok i Kvalitativa Metoder*, att med subjektspositioner ”*avses det utrymme som människor kategoriserade på olika sätt ges för sitt agerande*” (2011, s.139). Utifrån detta kan diskursanalys av subjektspositioner därmed framhållas som ett studium av positioner skapade ur diskursen och som vars handlingsutrymme utgörs av diskursen.

Kristina Boréus utvecklar detta i *Handbok i Kvalitativa Metoder*, i vilken Boréus menar att en analys av subjektspositioner innebär att man använder texter för att:

1. urskilja vilka kategorier av människor som refereras till i en diskurs
2. förstå kategoriernas begreppsliga bas, det vill säga vad som gör att en person kategoriseras på ett bestämt sätt
3. undersöka hur personer kategoriserade på detta sätt framställs, det vill säga hur de beskrivs, vilka egenskaper de tillskrivs och vilket slags handlingar de sägs utföra
4. ta reda på vilka policyer eller praktiker som föreslås för denna grupp eller som framställs som normala och berättigade gentemot gruppen
5. undersöka hur relationer till andra grupper framställs  
(Boréus, 2012, s.159-160).

### **7.3 Hur diskursanalys av subjektpositioner kommer användas i denna uppsats**

I denna uppsats kommer diskursanalys av subjektpositioner användas för att undersöka de subjektpositioner som lärarna ges i 1980 års läroplan och 2011 års läroplan. Den kommer att användas på så sätt att texterna vilka utgör materialet kommer att analyseras utifrån en lärardiskurs vilket därmed belyser de regler och regelsystem/kategoriseringar som sätter ramarna och förutsättningarna för lärarnas agerande. Fokus kommer dock läggas på de regler och regelsystem/kategoriseringar som belyser vilken medborgare som läroplanerna framhåller som den samhället eftersöker. Utifrån detta kommer analysen att snävas in till att fokusera vilka subjekt eller vilka ”jag” som möjliggörs för läraren i läroplanstexterna och därmed vilken roll som läraren ges i skolans uppdrag att skapa medborgare. De teoretiska utgångspunkterna kommer därefter användas för att grunda analysens resultat i befintliga teorier.

### **7.4 Nackdel med metod**

Den största nackdelen med analys som metod är framförallt att det som förs fram som resultat endast är tolkningar utifrån den som gör analysen. Även om analysen grundas utifrån teoretiska aspekter och verktyg, är analysen fortfarande endast en tolkning av vad den som analyserar finner och tolkar. Detta innebär dock inte att en analys inte kan ge perspektiv på materialet som analyseras. Det som dock ska kommas ihåg är att det som framförs som resultat utifrån en analys endast en tolkning av vad den som analyserar finner viktigt och väsentligt.

## **8. Resultat och Analys**

I denna del presenteras uppsatsens resultat och analys utifrån studierna av 1980 års läroplan och 2011 års läroplan. Uppsatsens resultat och analys har delats upp så att 1980 års läroplan och 2011 års läroplan presenteras enskilt i var sin del, detta för att sedan presentera en jämförelse mellan studierna av läroplanerna

### **8.1 1980 års läroplan - Den kvalificerande, socialiserande och normförmedlande praktikern**

Nedan presenteras resultatet av studien av 1980 års läroplan samt den analys av lärarens subjektposition som gjorts på läroplanen.

#### **8.1.1 Resultat**

##### **8.1.1.1 En progressivistisk och konstruktivistisk utbildningsfilosofi**

I 1980 års läroplan läggs en aktiv betoning på det praktiska arbetet och på tillämpning av teorier. Det anses till och med att en undervisning som inte framhåller sambandet mellan teori och

tillämpning förfelar sitt syfte (Skolöverstyrelsen, 1980, s.42). Det framhålls i läroplanen att utan tillämpning och teori går det inte lära sig något:

”Man kan inte lära sig samarbeta om man inte får praktisera samarbete, man kan inte lära sig disponera en uppgift och redovisa den klart och åskådligt, om man inte tillämpar arbetssätt som kräver detta, man lär sig aldrig ta ansvar för gemensam trivsel, om ingen ger en ansvaret och stället kravet”

(Skolöverstyrelsen, 1980, s.48)

Det framhålls även starkt i 1980 års läroplan att det värdefullaste arbetssättet ligger i en varvning av iakttagelser, teori och tillämpning. Detta då det ger eleverna möjlighet att tillägna sig kunskap genom att delta i praktiskt arbete. Det anses att det är först genom det praktiska arbetet som kunskaperna och insikterna hos eleverna befästs och blir meningsfulla (Skolöverstyrelsen, 1980, s.48-49). Kunskapsinhämtandet i 1980 års läroplan framhävs som en *aktiv och skapande process* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.14) och vikt läggs vid att studier inte får bli ensidigt teoretiska utan måste ha inslag av praktiskt arbete (Skolöverstyrelsen, 1980, s.113). Det framhålls hur utgångspunkten för undervisningen så långt som möjligt bör vara *iakttagelser och experiment* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.30) och att dessa krav utesluter arbetssätt där eleverna endast passivt samlar fakta (Skolöverstyrelsen, 1980, s.49).

Utifrån detta som nämns ovan, vilket framhålls i 1980 års läroplan, framkommer en utpräglad progressivistisk utbildningsfilosofi i läroplanens formuleringar. Formuleringarna visar på en betoning av lärande och utveckling genom en aspekt av att upptäcka världen genom aktivt prövande vilket överensstämmer med Leonora M Cohens definition av progressivism (1999). Vidare är framhållningen av lärarens bistående med möjligheter till praktiskt och laborativt arbete för att möjliggöra lärande genom sina egna upplevelser (Leonora M Cohen, 1999), ytterligare ett bevis på den starka progressivistiska framhållningen i 1980 års läroplan.

Förutom vikt på det praktiska arbetet och på tillämpning av teorier läggs i 1980 års läroplan en betoning på barnens egna erfarenheter. Det betonas på ett flertal ställen hur undervisningens utgångspunkt ska ligga i de kunskaper, erfarenheter och intressen som eleverna har med sig till skolan (Skolöverstyrelsen, 1980, s.14-16, s.22, s.48 & s.121). Det framhålls även hur läraren och skolan har en skyldighet att gå elevernas intressen till mötes och knyta an till detta i undervisningen och därigenom stimulera elevernas lärande och utveckling (Skolöverstyrelsen, 1980, s.22, s.33 & s.48). Det formuleras en tanke om att eleverna ska *lära sig utvinna kunskap ur egna erfarenheter, tex genom praktiskt arbete såväl inom som utom skolan* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.121).

I 1980 års läroplan framhålls även, som en vidareutveckling av betoningen på barnens egna erfarenheter, att det är elever och lärare som tillsammans ska utforma undervisningen. Det betonas

att för ett lyckat arbete i skolan är det avgörande att det finns ett gott samarbete mellan lärare och elever. Detta då det är läraren och eleverna som tillsammans söker komma överens om innehållet i undervisningen och de mål som ska nås (Skolöverstyrelsen, 1980, s.29, s.43-44 & s.46). Det framhålls att det är läraren och eleverna som tillsammans *måste söka komma överens om den kärna av kunskaper som är nödvändig* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.30) och att läraren måste stimulera eleverna *till deltagande i skolans beslutsprocesser* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.21).

Det som beskrivs ovan om framhållningen av elevernas erfarenheter och deras möjlighet att delta i undervisningsplaneringen bestyrker ytterligare att det i 1980 års läroplan framkommer ett starkt progressivistisk tänkande. Detta då det överensstämmer med progressivismens framhållning av att ämnen ska väljas utifrån elevernas intressen/frågor och att det är ett gemensamt ansvar för både elever och lärare att delta i beslut om planering och undervisning (Leonora M Cohen, 1999).

Förutom uttrycken för en progressivistisk utbildningsfilosofi i 1980 års läroplan framkommer även uttryck för ytterligare en utbildningsfilosofi. Dessa utgörs av formuleringar vilka betonar vikten av att eleverna utvecklar en förmåga att kunna tänka kritiskt, att kunna ifrågasätta teorier samt kategoriseringar och att kunna diskutera olika sociala relationsförhållanden (Skolöverstyrelsen, 1980, s.37). Det beskrivs som en förmåga som ska grundas i de frågor som eleverna själva ställer och därefter vidareutvecklas i en analytisk förmåga där eleverna kan analysera dagens samhälle utifrån gårdagens handlingar och beslut (Skolöverstyrelsen, 1980, s.48 & s.120). Utifrån detta framhålls att undervisningen ska utgöras av naturliga möjligheter till diskussion om konflikt och konfliktlösningar och att eleverna ska göras medvetna om att rådande förhållanden kan förändras (Skolöverstyrelsen, 1980, s.32-33 & s.120). Sammanfattningsvis framhålls att:

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

(Skolöverstyrelsen, 1980, s.120)

Utifrån det, vilket beskrivs ovan, framkommer i 1980 års läroplan, förutom en progressivistisk utbildningsfilosofi, även uttryck för en rekonstruktivistisk utbildningsfilosofi. Detta då dessa uttryck svarar till rekonstruktivismens tankar om att adressera samhällsfrågor och söka förbereda eleverna för att skapa den nya samhällsordningen (Leonora M. Cohen, 1999). Att det samt svarar till rekonstruktivismens idé om att undervisningens grund ska utgöras av analys, mångfaldiga perspektiv och ta in världen i klassrummet (Leonora M. Cohen, 1999), påvisar att det i 1980 års läroplan finns uttryck för en rekonstruktivistisk utbildningsfilosofi likväl som en progressivistisk.

### **8.1.1.2 Medborgaridealet - En delaktig samt personligt ansvarig medborgare**



I 1980 års läroplan framhålls att det är *aktivitet och ansvar, inte en passiv serviceinställning* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.23) som måste präglade den roll eleverna ges i skolan. Det målas fram en bild av människan som aktiv, skapande, ansvarsfull och vars mål i sökandet av kunskap ligger i en vilja att förstå omvärlden och förbättra livsvillkoren för sig själv och andra (Skolöverstyrelsen, 1980, s.13). Det betonas hur *den starkares ansvar för och omsorg om den svagare* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.18) måste i undervisningen klargöras och hur eleverna ska stimuleras till egna insatser i samhället. Eleverna ska även, enligt 1980 års läroplan, stärkas i sin tilltro till förmågan att påverka och förbättra levnadsförhållande samt göras medvetna om möjligheten till förändring i samhället (Skolöverstyrelsen, 1980, s.119-120).

Utifrån det som framhålls ovan, framkommer utifrån Westheimer och Kahnes tre medborgarideal att 1980 års läroplan lägger en betoning på en delaktig medborgare som det ideala för samhället. Detta då det svarar till Westheimer och Kahnes definitioner av den delaktige medborgaren som en vilken i samhället agerar utifrån en aspekt av aktivt deltagande i samhällslivet (2004, s.240-242). Att formuleringarna i 1980 års läroplan även beskriver en medborgare vilken verkar för att förbättra samhället för sig själv och andra, förstärker även bilden av det Westheimer och Kahne framhåller som en delaktig medborgare. Detta eftersom det svarar till deras definition av den delaktige medborgaren som en vilken är medveten om hur samhället fungerar och utifrån detta verkar till förbättring (Westheimer och Kahne, 1980, s.240-242).

Samtidigt som den delaktige medborgaren betonas framkommer även beskrivningar av en medborgare vilka svarar till ytterligare ett ideal. Dessa beskrivningar framhåller att skolan har till syfte och ansvar att utveckla och fostra eleverna till dugliga, demokratiska och ansvarskännande medborgare (Skolöverstyrelsen, 1980, s.13, s.17 & s.44). De betonar även att skolan ska utveckla *egenskaper hos eleverna som kan bära upp och förstärka demokratins principer* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.17), detta genom att *väcka respekt för sanning och rätt, för människans egenvärde, för människolivets okränkbarhet och därmed rätten till personlig integritet* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.17). De menar att eleverna i skolan ska ges kunskap och förståelse för samhällets grundläggande lagar och normer samt insikt i vikten av att värna om demokrati och fullgöra samhällliga skyldigheter (Skolöverstyrelsen, 1980, s.119).

Dessa formuleringar, vilka beskrivs ovan, svarar som nämnts tidigare till ytterligare ett medborgarideal och utifrån Westheimer och Kahnes tre medborgarideal svarar dessa formuleringar främst till den personligt ansvarige medborgaren. Detta då formuleringarna i ovanstående paragraf svarar till definitionerna av den personligt ansvarige medborgaren som en medborgare vilken vet och fullgör sina skyldigheter i samhället (Westheimer och Kahne, 2004, s.240-241). Men även

eftersom formuleringarna betonar framhållningen av individer som understryker värden som ärlighet och integritet (Westheimer och Kahne, 2004, s.240-241).

### **8.1.1.3 Läraren, en normförmedlare**

I 1980 års läroplan framhålls att skolan inte får ställa sig passiv eller neutral i fråga om samhällets grundläggande demokratiska värderingar. Det betonas att skolan istället är skyldig att fostra eleverna till att respektera och omfatta samhällets grundläggande demokratiska värderingar för att i praktisk handling låta dem komma till uttryck (Skolöverstyrelsen, 1980, s.16-17, s.19 & s.33). Utifrån detta framhålls att skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta dessa värderingar (Skolöverstyrelsen, 1980, s.16). Men samtidigt betonas att skolan ska vara öppen för skiljaktiga värderingar/uppfattningar och låta dem öppet redovisas och bearbetas. Dock framhålls att det alltid ska finnas en klarhet i vem som står för vad och att det hos läraren ligger en viktig uppgift i att klargöra vad som anses kontroversiellt respektive okontroversiellt i samhället (Skolöverstyrelsen, 1980, s.19 & s.32).

Med utgångspunkt i det som nämns ovan och Ljunggren och Unemar Östs modell av lärarens acceptans av kontroverser, framträder i 1980 års läroplan det Ljunggren och Unemar Öst definierar som normförmedlaren. Detta då det, i formuleringarna likväl som i Ljunggren och Unemar Östs definition av normförmedlaren, framhålls att skiljaktiga åsikter tillåts redovisas men samtidigt kan komma att punktmarkeras av läraren (Skolöverstyrelsen, 1980, s.19 & s.32; Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.36). Men även genom att formuleringarna ovan understryker det Ljunggren och Unemar Östs betonar i sina beskrivningar av hur normförmedlaren i sina argument förmedlar samhällets normer (2010, s.36).

### **8.1.1.4 Kvalificering, socialisation och subjektifiering i läroplanen**

Det framhålls i 1980 års läroplan att skolan har till syfte att meddela kunskaper samt öva elevernas färdigheter. Det menas även att en huvuduppgift för skolan utgörs av att eleverna får goda kunskaper och färdigheter och genom detta ge eleverna en god start och förberedelse inför det kommande samhällslivet (Skolöverstyrelsen, 1980, s.13-15). Vidare betonas grundskolan som *samhällets största insats för barn och ungdom* (Skolöverstyrelsen, 1980, s.20) och att det är genom denna eleverna ges möjlighet till att skaffa sig insikt i olika verksamhetsförhållanden och arbeten i samhället (Skolöverstyrelsen, 1980, s.28). Det menas att eleverna i skolan ska ges en kärna av kunskaper vilka anses nödvändiga för att delta i samhällslivet samt få insikt i hur eleverna själva kan påverka i samhället (Skolöverstyrelsen, 1980, s.30 & s. 119-121). Därigenom betonas i 1980 års läroplan formuleringar vilka framhåller att läraren ska låta elever ”inse”, ”förstå”, ”få insikt i”,

”få veta” ”göras/bli medvetna/bekanta”, ”lära sig”, ”vidga” samt ”beredas i” (Skolöverstyrelsen, 1980, s.31, s.33, s.27 & s. 119-121).

Utifrån det vilket beskrivs ovan, går det att antydan en fokusering på en kvalificerande utbildningsfunktion. Detta då formuleringarna svarar till Biestas definition av kvalificering som en utbildningsfunktion vars uppgift ligger i att utrusta eleverna för framtiden med den kunskap, kompetens och förståelse som samhället anser som nödvändig (Biesta, 2011, s.28). Men även genom att läroplanen understryker Biestas formulering av kvalificering som den utbildningsfunktion vilken har en viktig roll i att förbereda och utveckla medborgarskap hos eleverna (Biesta, 2011, s.28).

Dock betonas i 1980 års läroplan inte endast en utbildningsfunktion vilken kan hänvisas till Biestas definitioner av kvalificering. Det framkommer även andra formuleringar vilka betonar utbildningsfunktioner vilka kan hänvisas till Biestas definitioner av socialisation och subjektifiering.

Biestas definition av socialisation framkommer tydligt i de formuleringar vilka betonar skolans skyldighet i att fostra eleverna till demokratiska samhällsmedborgare. Detta då dessa formuleringar framhåller att det är skolan som ska klargöra, hävda och hos eleverna förankra de grundläggande demokratiska värderingarna som utgör samhället. Detta samtidigt som skolan ska klart ta avstånd från motstridiga värderingar (Skolöverstyrelsen, 1980, s.16, s.18-19, s.21, s.31, s.33 & s.119). Men även genom att skolan framhävs vara den som aktivt ska verka för samhällets värderingar och hos eleverna utveckla egenskaper som kan bära upp samt förstärka samhällets demokratiska principer (Skolöverstyrelsen, 1980, s.17, s.19 & s.119-120).

Detta svarar till Biestas beskrivningar av socialisation då formuleringarna uttrycker utbildning som en funktion vilken infogar eleverna i samhällets existerande lagar och normer (Biesta, 2011, s.28). Men även eftersom läroplanens formuleringar belyser Biestas beskrivningar av socialisation som ett överförande av *normer och värderingar utifrån levande kulturella eller religiösa traditioner* (Biesta, 2011, s.28) för att därigenom *bevara kulturer och traditioner* (Biesta, 2011, s.28).

I läroplanen framkommer även i en liten mån formuleringar vilka kan hänvisas till Biestas definition av subjektifiering som framhåller de processer i vilka individer blir till jag som är oberoende av existerande ordningar (Biesta, 2011, s.29). Detta då formuleringarna i läroplanerna uttrycker att skolan inte ska sträva efter att göra barn lika varandra samt uttrycker en nödvändighet i att undervisningen utarbetas, så långt det är praktiskt möjligt, utefter elevernas intressen, erfarenheter och förutsättningar (Skolöverstyrelsen, 1980, s.14, s.22, s.33, s.48-50 & s.121).

Med utgångspunkt i det som presenteras ovan kan avslutningsvis framhållas att 1980 års läroplan betonar funktionen av utbildning främst utifrån en aspekt av kvalificering och socialisation men även i en liten mån utifrån subjektivering.

### **8.1.2 Analys av lärarens subjektpositioner i 1980 års läroplan**

Med utgångspunkt i resultaten ovan framkommer en rad olika faktorer som definierar lärarens subjektposition i 1980 års läroplan. Läroplanens starka utbildningsfilosofiska drag, betoningen av ett medborgarideal influerat av ansvar och delaktighet, framhållningen av läraren som normförmedlare och utbildningens fokus på kvalificering och socialisation utgör alla komponenter vilka definierar lärarens subjektposition.

Den starka progressivistiska utbildningsfilosofin vilken framträder i 1980 års läroplan markerar de tydligaste ramarna och förutsättningarna för lärarens subjekt. Den framhäver läraren som en praktiker vilken alltid framhåller det praktiska arbetet och tillämpningen av teori. Det är en lärare som hela tiden utgår från elevernas erfarenheter och intressen och som även inkluderar eleverna i alla beslutsprocesser. Därmed är det en lärare definierad av aktivitet, deltagande och praktiskt handlande som framkommer i 1980 års läroplan. Det är en lärare vars auktoritet är starkt begränsad i bestämmelserna av undervisningens innehåll och utformning och vars möjlighet till en egen definition av vad det innebär att vara lärare är liten. I 1980 års läroplan är läraren först och främst en praktiker som stimulerar eleverna till ett aktivt och deltagande samhällsliv.

Läraren som en praktiker befästs ytterligare i läroplanens framhållning av ett medborgarideal där eleven stimuleras till deltagande och ett aktivt samhällsliv. Detta då läraren för att möjliggöra detta medborgarideal måste utöva en undervisning och framhålla en personlighet vilken betonar aktivitet, ansvar och som praktiskt utövar ett demokratiskt handlingsätt som fostrar eleverna in i samhället. Dock definieras läraren inte endast utifrån en aspekt av aktivitet och praktiskt arbete utan även utifrån en aspekt av samhällets normer.

I 1980 års läroplan utgör förutom den progressivistiska synen på utbildning och didaktik, även en förmedling av normer en avgörande aspekt för definitionen av lärarens subjekt. Utifrån Ljunggren och Unemar Östs modell framkommer det att läraren i 1980 års läroplan, likväl som den är en praktiker, även är en förmedlare av samhällets normer. Läraren i 1980 års läroplan är en som tillåter diskussion men samtidigt är oerhört noga att poängtera vad samhället anser om de åsikter och uppfattningar som framhålls. Det är därmed en lärare som även definieras utifrån samhällets normer då den agerar som en förmedlare av dessa.

Samtidigt går det dock att finna i 1980 års läroplan en antydning till en rekonstruktivistisk utbildningsfilosofi och med detta en vilja att förbereda eleverna för att förändra och förbättra samhället omkring. Dock överskuggas detta av den progressivistiska utbildningsfilosofin och den starka framhållningen av samhällets normer, vilket gör att de rekonstruktivistiska dragen endast blir till ett medel i den större kalkylationen. Detta då den rekonstruktivistiska utbildningsfilosofin i 1980 års läroplan endast verkar verka utifrån en aspekt av att öka elevernas tilltro till deras förmåga att kunna utgöra en aktiv och deltagande del i samhället.

De ovan nämnda aspekterna vilka definierar lärarens subjekt förstärks ytterligare utifrån den aspekt av kvalificering och socialisation som 1980 års läroplan framhåller. Detta då funktionen med utbildning tydligt framhålls som kvalificerande och socialiserande. Kvalificerande i det sättet att läraren med sin undervisning ska göra eleverna till praktiska, delaktiga och ansvariga medborgare och socialiserande i det sätt att läraren ska tydligt betona de normer samhället utgörs av. Till och med det fokus som ges till elevernas egna personliga utveckling och det som Biesta därmed definierar som subjektifiering, formuleras utifrån en aspekt av att läraren ska kvalificera och socialisera eleverna in i samhället. Därav sätts också ramar för lärarnas egna personliga stil och utveckling, detta då utbildningens betoning av kvalificering och socialisation utifrån samhällets krav och normer ytterligare begränsar möjligheterna till ett lärarsubjekt som går emot dessa.

Sammanfattningsvis kan lärarens subjektposition utifrån det som nämns ovan definieras utifrån fyra aspekter; tillämpning av praktik, normer, kvalificering och socialisation. Läraren i 1980 års läroplan kan därav framhållas som en kvalificerande, socialiserande och normförmedlande praktiker.

## **8.2 2011 års läroplan - Den kvalificerande och kritiskt kunskapsförmedlande diskussionsledaren**

Nedan presenteras resultatet av studien av 2011 års läroplan samt den analys av lärarens subjektposition som gjorts på läroplanen.

### **8.2.1 Resultat**

#### **8.2.1.1 En essentialistisk och konstruktivistisk utbildningsfilosofi**

I 2011 års läroplan slås det fast att utbildning syftar till att eleverna ska inhämta kunskaper och värden. Det betonas att det är skolan som har i uppdrag att förmedla och överföra de grundläggande samt beständiga kunskaperna och värdena som eleverna behöver för att leva i samhället (Skolverket, 2011, s.7 & s.9). Skolan ska därav ansvara för att kunskaper och värden som är nödvändiga för samhällslivet inhämtas av eleverna genom strukturerad lärarledd undervisning. De

ska även få eleverna att uppleva kunskap som meningsfullt och ge dem insikt i att det är kunskaper om företeelser omkring oss som ger verktygen för att orientera oss i omvärlden (Skolverket, 2011, s.9, s.13-15 & s.199). Undervisning ska därför bidra med att förutsättningar ges för eleverna att utveckla, inhämta och tillägna sig kunskaper (Skolverket, 2011, s.9, s.14 & s.199).

Det ovanstående antyder att 2011 års läroplan grundar sig i en mycket stark essentialistisk utbildningsfilosofi. Detta då de ovanstående formuleringarna svarar till Leonora M Cohens definition av essentialism som en utbildningsfilosofi vilken betonar vikten av att överföra en gemensam kärna av kunskaper och värden genom disciplinerat lärande (Leonora M Cohen, 1999). Men även eftersom det svarar till essentialismen framhållning av att syftet med utbildningen utgörs av att förbereda eleverna till medborgare av samhället och att se till att de lär sig de väsentliga kunskaperna (Leonora M Cohen, 1999).

Trots det främst går att uttyda en stark essentialistisk utbildningsfilosofi i 2011 års läroplan, framkommer även en antydning till influenser av en rekonstruktivistisk utbildningsfilosofi. Detta då det i 2011 års läroplan bland annat framhålls en nödvändighet i att eleverna utvecklar en förmåga att tänka kritiskt och att kritiskt kunna granska samt analysera samhället och dess sociala förhållanden (Skolverket, 2011, s.9, s.13 & s.199). Men även genom att det betonas i 2011 års läroplan att undervisningen ska ge eleverna möjligheter att utifrån personliga erfarenheter få redovisa samt diskutera skiljaktiga värderingar och uppfattningar. Det betonas även att eleverna ska ges förutsättningar att se samhällsfrågor ur olika perspektiv (Skolverket, 2011, s.13 & s.199). Att detta skulle svara till en rekonstruktivistisk utbildningsfilosofi motiveras utifrån att rekonstruktivism definieras utifrån en aspekt av betoning på adresserande av samhällsfrågor och att undervisningens grund ska utgöras av dialog, analys och mångfaldiga perspektiv (Leonora M Cohen, 1999).

Med utgångspunkt i det ovanstående framkommer det att det i 2011 års läroplan finns en mycket stark essentialistisk utbildningsfilosofi som bistås av aspekter av en rekonstruktivistisk utbildningsfilosofi.

#### **8.2.1.2 Medborgaridealet – En rättviseorienterad medborgare**

I 2011 års läroplan framhålls vikten av att eleverna ska kunna samtala om samhällsfrågor, beskriva hur handlingar i vardagen påverkar samhället samt även kunna beskriva hur möten kan organiseras och genomföras (Skolverket, 2011, s.204). Det framhävs även att ett ideal ligger i att eleverna kan samtala om normer och regler i samhället och att de i dessa samtal kan *argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv* (Skolverket, 2011, s.200 & s.204). Det menas att eleverna i undervisningen aktivt ska stimuleras och ges möjlighet till att engagera sig i och diskutera samhällsfrågor utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser. Detta ska göras möjligt

genom att undervisningen utvecklar hos eleverna grundläggande kunskaper om och förtrogenhet med mänskliga rättigheter samt värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2011, s.199 & s.204). Vidare framhålls en vikt i att eleverna utvecklar en *helhetsyn på samhällsfrågor och samhällsstrukturer* (Skolverket, 2011, s.199). Detta för att möjliggöra att eleverna ska kunna utveckla en förmåga att både tänka kritiskt samt analysera och kritiskt granska samhället ur olika perspektiv (Skolverket, 2011, s.9, s.13 & s.199).

Det som framhålls ovan uttrycker ett medborgarideal vilket svarar till Westheimer och Kahnes definition av den rättvisorienterade medborgaren. Detta då de ovanstående formuleringarna svarar till beskrivningarna av en medborgare som agerar i samhället utifrån en aspekt av att kritiskt analysera samhället och adressera problem i samhället (Westheimer och Kahne, 2004, s.240 & s.242). Samt att de svarar till beskrivningarna av den rättvisorienterade medborgaren som en medborgare vilken kan argumentera och ifrågasätta samhällets sociala system och strukturer (Westheimer och Kahne, 2004, s.242).

### **8.2.1.3 Läraren, en debattledare men även normförmedlare**

I 2011 års läroplan framhålls tydliga formuleringar om att lärare i sin undervisning ska ge eleverna förutsättningar att;

”utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar” (Skolverket, 2011, s.199)

Detta då det i undervisningen ska öppet diskuteras och redovisas olika skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem, vilka eleverna får bearbeta. Detta för att hos eleverna utveckla en förmåga att göra medvetna ställningstaganden i samhällsfrågor, vilka grundas i kunskaper om mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar (Skolverket, 2011, s.8, s.12-13 & s.199).

Med utgångspunkt i denna lärare som beskrivs ovan så kan kopplingar dras mellan den och det Ljunggren och Unemar Öst definierar som en debattledare. Detta motiveras utifrån att debattledaren framhålls som en lärare vilken öppnar upp för diskussion i klassrummet och låter eleverna i dessa få ventilera åsikter och argumentera öppet med varandra (Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.35). Därav kan det framhållas att det i 2011 års läroplan uttrycks en tydlig debattledarroll för läraren i undervisningen. Dock framkommer i formuleringarna att denna kompletteras inom vissa aspekter av en roll vilken definieras av Ljunggren och Unemar Öst som en normförmedlare.

I 2011 års läroplan uttrycks att skolan och utbildningen har ett uppdrag utöver att få eleverna att diskutera om samhället, vilket utgörs av att överföra grundläggande värden som ska förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. Det betonas att eleverna aktivt och medvetet ska

stimuleras och påverkas av skolan att omfatta samhällets gemensamma värderingar (Skolverket, 2011, s.9 & s.12). Men även att alla inom skolan ska *hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem* (Skolverket, 2011, s.8).

Utifrån detta framkommer det Ljunggren och Unemar Öst beskriver som en normförmedlare. Detta då det som framhålls ovan påvisar Ljunggren och Unemar Östs definition av en lärare som tillåter diskussion i klassrummet men samtidigt markerar värdet av vissa åsikter (2010, s.36). Att 2011 års läroplan framhåller en lärare som förmedlar vilka normer som det anses av samhället att eleverna borde följa (Ljunggren och Unemar Öst, 2010, s.36), förstärker även det att 2011 års läroplan förmedlar en normförmedlarroll för läraren.

I 2011 års läroplan framkommer därav en stark roll av att verka som en debattledare i klassrummet, men samtidigt kompletteras denna roll av att läraren i överföringen av samhällets grundläggande värden ska agera normförmedlare inför barnen.

#### **8.2.1.4 Kvalificering, socialisation och subjektifiering i läroplanen**

I 2011 års läroplan framhålls att utbildning ska leda till att eleverna utvecklas till kompetenta och ansvars-kännande medborgare och att skolan ska förbereda dem för de rättigheter och skyldigheter de har som medborgare i ett demokratiskt samhälle. Det framhålls vidare att skolan ska bidra med underlag som ger förutsättningar att kunna välja fortsatt utbildning efter skolan och att nödvändiga kunskaper utvecklas som svarar till detta (Skolverket, 2011, s.9, s.13-15 & s.17). Detta uttrycks vidare genom att läroplanen framhåller att eleven efter skolans utbildning kan ”ta del av”, ”ge exempel”, ”beskriva”, ”identifiera”, ”ange”, ”argumentera”, ”reflektera” och ”analysera”. Det förstärks vidare av att läroplanen betonar att skolan ska se till att eleverna utvecklar, tillägnar sig och därmed efter grundskolan har en bas av grundläggande kunskaper de kan använda (Skolverket, 2011, s.9, s.14-15, s.199 & s.204).

Utifrån det som nämns ovan, påvisas en markant framhållning av utbildning som en kvalificeringsfunktion. Detta då de svarar till Biestas framhållning av kvalificering som en funktion vilken definieras av att den betonar utbildningens viktiga funktion att utrusta individer med de rätta kompetenserna och kunskapen (Biesta, 2011, s.28). Det betonas ytterligare då det svarar till kvalificeringens framhållning av utbildning som en viktig katalysator för att förbereda eleverna inför samhällslivet (Biesta, 2011, s.28). Detta påvisar som sagt en stark framhållning av utbildning som en kvalificeringsfunktion, dock kommer det fram i 2011 års läroplan även andra aspekter på utbildningens funktion.



Detta märks främst i de formuleringar vilka framhåller vikten av att utbildningen förmedlar, klargör, gestaltar och förankrar respekt för samhällets grundläggande värden. Att skolan har ett uppdrag att överföra och hävda dessa och att den aktivt och medvetet påverkar eleverna att omfatta dem (Skolverket, 2011, s.7-9 & s.12). Detta då dessa svarar till Biestas definition av socialisation och därigenom betonar en funktion av utbildning vilken utgår utifrån en aspekt att skolan gör oss till en del av samhällets ordningar samt infogar oss i samhällslivet (Biesta, 2011, s.28). Därav går det att framhålla att det i 2011 års läroplan förutom en aspekt på utbildning som en kvalificeringsfunktion även går att finna uttryck vilka antyder utbildning som en socialiseringsfunktion.

Biestas definition av utbildning som en funktion för subjektifiering framkommer inte lika tydligt i 2011 års läroplan som de andra utbildningsfunktionerna. Dock finns det formuleringar vilka betonar denna funktion av utbildning. Dessa utgörs av en framhållning av elevernas olika förutsättningar och behov och lärarens skyldighet att utifrån dessa ta hänsyn samt stärka elevernas tillit till den egna förmågan. Att skolan ska stimulera elevernas kreativitet och nyfikenhet och att det för att nå målen finns olika vägar (Skolverket, 2011, s.8-9 & s.14). Dessa motiveras framhålla en betoning på subjektifiering då de svarar till dess definition som en funktion vilken gör individer till mer än en del i en större ordning och även skapar rum för subjekten att bli till (Biesta, 2011, s.29).

Sammanfattningsvis kan därav framhållas att i 2011 års läroplan påvisas en övertygelse om utbildning som en kvalificeringsfunktion men även att utbildning inom mindre områden av läroplanen även betonas utifrån en funktion vilken socialiserar och subjektifierar individerna.

### **8.2.2 Analys av lärarens subjektpositioner i 2011 års läroplan**

Utifrån de resultat som presenteras ovan framkommer att det är en rad faktorer som spelar roll när lärarens subjektposition definieras. Den starka essentialistiska utbildningsfilosofin, medborgaridealet vilket framhåller ett adresserande av samhällsfrågor, lärarens roll definieras av både debatt och normförmedling samt utbildningens fokus på kvalificering och socialisation definierar alla i viss mån lärarens subjektposition.

Den starka essentialistiska utbildningsfilosofin, vilken framkommer i 2011 års läroplan, markerar tydligt en roll för läraren som kunskapsförmedlare av de kunskaper som samhället anser som nödvändiga. Detta då det läggs i formuleringarna en stark betoning på kunskaper och en övertygelse om det finns en kärna av kunskaper vilka alla behöver för att fungera i samhället. Lärare ges därmed en roll som en kunskapsförmedlare som ska överföra allt det som krävs för att vara den medborgare samhället söker.

I 2011 års läroplan går det även att antyda en rekonstruktivistisk utbildningsfilosofi, dock verkar denna endast verka för att ge kunskapsförmedlingen ett fokus på analys och kritisk granskning. Den rekonstruktivistiska utbildningsfilosofin verkar i 2011 års läroplan framhållas för att markera att förutom basala kunskaper krävs i dagens samhälle även kunskaper och färdigheter vilka ifrågasätter kunskaperna som finns. Detta gör även att lärarens roll ges en dimension av att inte endast förmedla kunskap utan tanke, utan att läraren när den förmedlar kunskaper även ska förmedla att kunskapskärnan inte är definitiv. Att läraren i sin lärarroll är en lärare som förmedlar kunskaper utifrån en aspekt av att kritiskt se på dem och analysera dem.

Rollen läraren ges som kritisk kunskapsförmedlare utifrån den essentialistiska och den rekonstruktivistiska utbildningsfilosofin understryks ytterligare av det medborgarideal som framkommer i 2011 års läroplan. Detta då den rättviseorienterade medborgaren är en medborgare som, för att uppnå till de krav som krävs för att nå idealet, behöver utveckla en rad kunskaper och färdigheter genom undervisningen. Det sätts därav ett ansvar på läraren att agera förmedlare av dessa kunskaper och färdigheter och att skapa förutsättningar och en miljö som stimulerar dessa. Utifrån detta ges läraren ytterligare en roll som en debattledare, vilket Ljunggren och Unemar Öst uttrycker, eller ledare av diskussion. Samtidigt blir denna öppna diskussionsledarroll även begränsad i sin öppenhet då det i lärarens uppdrag även finns en aspekt av att förmedla de normer som samhället utgörs av. Därav ges läraren en ledarroll vilken kan förefalla öppen men som i verkligheten är begränsad av de ramar och förutsättningar som läroplanen skapar med sina formuleringar.

Vidare så är det, i 2011 års läroplan, aspekten av att se utbildning som en kvalificeringsfunktion som står i majoritet. Detta då den sträcker sig över hela läroplanen och inte endast över vissa aspekter av läroplanen. Läraren ges därmed i 2011 års läroplan även ett uppdrag att kvalificera eleverna till medborgare av samhället och även till individer vilka efter skolan studerar vidare. Kvalificeringsaspekten formuleras här främst utifrån en kunskapsaspekt, där utbildningen ska ge, förmedla och överföra de kunskaper som anses nödvändiga för ett liv i samhället. Detta gör därmed att man återkommer till lärarens roll som kunskapsförmedlare då läraren genom att förmedla kunskaper lever upp till den kvalificeringsfunktion av utbildning som 2011 års läroplan framhåller.

Framhållningen av utbildningens kvalificeringsfunktion blir även ett ytterligare sätt i vilken läroplanen begränsar läraren i sin egen subjektformulering. Detta då aspekten av utbildning utifrån en funktion av kvalificering gör att läraren sätts att forma eleverna utefter de ideal, normer och karaktärer som läroplanen anser gynnsamma. Det innebär därmed att läroplanen framhåller sig i auktoritet och läraren sätts att fullfölja det läroplanen skriver fram. Läraren ges en roll där den

kvalificerar eleverna till medborgare utefter läroplanens principer. Det är även det som gör att socialisationsaspekten av utbildning blir av vikt, läraren socialiserar nämligen eleverna in i samhällets normer och lagar utefter läroplanens formuleringar.

Med utgångspunkt i det ovanstående påvisas att lärarens subjekt i 2011 års läroplan definieras utifrån dess utbildningsfilosofiska perspektiv och dess framhållning av utbildningens funktion. Det framkommer att lärarens subjektsposition i 2011 års läroplan definieras utifrån aspekter av kritisk kunskapsförmedling, diskussion och kvalificering. Läraren i 2011 års läroplan ges inte mycket rum att själv definiera sin subjektsposition utan definieras utifrån det läroplanen anses gynnsamt, dock ges läraren ett stort spelrum för att själv bestämma över arbetssättet i klassrummet och därmed en större didaktisk frihet. Men samtidigt påtvingar kvalificeringskravet i läroplanen ett fokus på kunskaper och kunskapsutveckling vilket kan påverka lärarens möjlighet att fullt ut bestämma över utformningen av sin undervisning.

### **8.3 Jämförelse 1980 års läroplan och 2011 års läroplan**

I en jämförelse mellan 1980 års läroplan och 2011 års läroplan, finner man att ett skifte har skett i vilket utbildningsfilosofiskt perspektiv som betonas. Det har gått från ett tydligt progressivistiskt tänkande i 1980 års läroplan till ett mer essentialistiskt tänkande i 2011 års läroplan. Detta skifte är även det som färgar resten av olikheterna läroplanerna emellan då skiftet gjorde att fokus gick från en skola vilken ingående betonade ett praktiskt handlande till en skola vilken mera betonade inhämtandet av kunskaper.

Det framkommer även att läraren i 2011 års läroplan ges mer frihet i att själv bestämma utformningen av sin undervisning i jämförelse med 1980 års läroplan. Den starka progressivistiska utbildningsfilosofin som präglar 1980 års läroplan definierar i mångt och mycket hur undervisningen ska gå till i klassrummet. Detta gör inte den essentialistiska utbildningsfilosofin i lika stor mängd, dock begränsas ändå läraren i 2011 års läroplan av betoningen på kunskaper och kunskapsutveckling.

Trots de stora olikheterna emellan finns dock en likhet i att de båda läroplanerna lägger i sin definition av utbildningens funktion en betoning på att skolans utbildning främst ska kvalificera och socialisera eleverna till de medborgare som samhället behöver. Likheten utökas i att de båda läroplanerna endast behandlar subjektifiering och elevernas egna personliga utveckling utifrån en aspekt som gynnar utbildningsperspektivet och ytterligare kvalificerar och socialiserar in eleverna i samhället.

## 9. Slutsats

Den slutsats som denna uppsats kommer fram till utifrån dess resultat och analys är att det utbildningsfilosofiska perspektiv som läroplanen framhåller färgar i stor mån vilken medborgare som läroplanen premierar och därmed även definierar vilken roll som läraren ges. Utifrån studien framkommer att det i läroplanerna läggs en stor betoning på de egenskaper, roller och drag som befäster och förstärker det utbildningsfilosofiska perspektiv som dominerar i läroplanen. Det kommer även fram i studien att funktionen av utbildning i båda läroplanerna benämns utifrån aspekter av främst kvalificering och därefter i en större eller mindre mån socialisation.

Denna betoning av både ett specifikt utbildningsfilosofiskt perspektiv och utbildningsfunktioner som kvalificerande och socialiserande, leder i mångt och mycket till ensidiga formuleringar av både medborgarideal och lärarens subjekt. De egenskaper som framhålls är de som anses gynnsamma för de betonade utbildningsfilosofiska perspektiven samt utbildningsfunktionerna och i och med detta sätts begränsningar för de egenskaper som inte inkluderas i dessa. Detta framkommer tydligt när det utbildningsfilosofiska perspektivet i en läroplan byts ut och ett skifte sker i vilket det som framhålls främst av den gamla läroplanen exkluderas i den nya.

Utifrån detta har och kan det problematiseras att det läggs en ensidig betoning på aspekter av undervisningen. Professorerna Westheimer och Kahne samt Biesta framhåller i sin forskning, att det ligger en problematik i att ensidigt betona ett visst medborgarideal och tillika anser jag att det finns en problematik att ensidigt betona ett visst utbildningsfilosofiskt perspektiv. Detta då det framhäver ensidiga perspektiv på vem läraren ska vara och skapar begränsade möjligheter för läraren att utforma ett subjekt som inte endast svarar till läroplanens krav.

I denna uppsats framkommer även att den roll som läraren ges, i undervisningens uppdrag att skapa elever som lever upp till samhällets medborgarideal, utgörs avgörande av läroplanens direkta och indirekta formuleringar. Det framkommer även att läraren i mångt och mycket ges en förmedlande position i uppdraget och läraren gentemot läroplanens formuleringar står i underläge. Det är läroplanen som formulerar krav, mål och bilden av de medborgare som undervisningen ska bidra till att samhället utvecklar medan läraren är den som ska utföra det läroplanen framhåller.

Gerrard och Farell framhåller i *Remaking the professional teacher: authority and curriculum reform*, att de finner att styrdokument framhåller sig som mer kapabla än lärare att formulera god utbildning och framhåller sina föreställningar i auktoritet (2014, s.650-652). Detta är även något som jag anser att studiens läroplaner gör genom att de formulerar vad som är av vikt och vad som inte är det. Läroplanerna sätter med sina betoningar av vissa utbildningsfilosofiska perspektiv och

utbildningsfunktioner väldigt snäva ramar för läraren att i sin position utveckla ett subjekt som svarar till deras egen personlighet.

Avslutningsvis kan därav framhållas, utifrån denna uppsats studie, att de betoningar som görs av ett visst eller vissa utbildningsfilosofiska perspektiv avgör det medborgarideal som betonas och även den roll som läraren ges i uppdraget att skapa de medborgare samhället söker. De karaktärsdrag, egenskaper och vad som inkluderas och exkluderas i lärarens roll är fullt beroende av vilket utbildningsfilosofiskt perspektiv som är i auktoritet. Utifrån uppsatsens studie framkommer även att läroplanerna framhåller sina formuleringar i auktoritet mot lärarens och att deras ramar och förutsättningar snävar in lärarens möjlighet att utforma sitt eget subjekt i lärarrollen.

## **10. Vidare Forskning**

Utifrån denna uppsats resultat kan det vara intressant att undersöka verksamma lärares perspektiv på styrdokumentets formulering av målen med den demokratiska undervisningen. Detta för att undersöka hur de tolkar styrdokumentet och på vilket sätt de anser att styrdokumentet sätter ramar och förutsättningar för deras utformande av undervisning. Det skulle även kunna vara intressant att undersöka vilken medborgare eleverna anser att skolan, undervisningen och lärarna premierar och lyfter fram. Detta för att sätta i relation med vilken medborgare som styrdokumentet kan uttolkas framhållas eller med vilken medborgare som lärarna anser sig premieras i undervisningen.

## Källförteckning

- ❖ Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- ❖ Biesta, Gert J.J. (2008) *What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish Curriculum for Excellence*, *Scottish Educational Review*, 40 (2), pp. 38-52. Tillgänglig från <http://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/964>
- ❖ Biesta, Gert J.J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- ❖ Boréus, Kristina (2011) *Texter I Vardag och Samhälle*. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber
- ❖ Cohen, Leonora. M (1999) Section III: Philosophical perspectives in education, Part 3. (Hämtad) från <http://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP3.html>
- ❖ Ekman, Joakim & Pilo, Lina (2012). *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. 1. uppl. Malmö: Liber
- ❖ Englund, Tomas (1986a). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Diss. Uppsala : Univ.
- ❖ Englund, Tomas (1986b). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet. Kap 5-8*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala univ.
- ❖ Englund, Tomas & Englund, Tomas (2012). *Föreställningar om den goda läraren*. Göteborg: Daidalos
- ❖ Gerrard, Jessica & Farrell, Lesley (2014) *Remaking the professional teacher: authority and curriculum reform*, *Journal of Curriculum Studies*, 46:5, 634-655. Tillgänglig på Internet: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.854410>
- ❖ Hartman, Sven G. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. 2., [rev] utg. Stockholm: Natur & kultur
- ❖ Held, David (2006). *Models of democracy*. 3. ed. Cambridge: Polity
- ❖ Ljunggren, Carsten & Unemar Öst, Ingrid (2010) *Skolan och lärarens kontrovershantering. I: Skolor som politiska arenor: medborgarkompetens och kontrovershantering: internationella studier*. (2010). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.oru.se/PageFiles/2756/Skolor%20som%20politiska%20arenor%20-%20slutrappport-1.pdf>
- ❖ Lundgren, Ulf P. (1989). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. 2. [dvs 4.] uppl. Stockholm: Utbildningsförl. på uppdrag av Gymnasieutredningen
- ❖ Richardson, Gunnar (2010) *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*. 8. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

- ❖ Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- ❖ Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner* [Elektronisk resurs]. Stockholm: LIBER Läromedel/Utbildningsförl. Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/31016>
- ❖ SOU 1948:27 (1948) *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kb:sou-704718>
- ❖ Westheimer, Joel & Kahne, Joseph (2004) *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*. *American Educational Research Journal*. Vol. 41, No. 2, pp. 237-269