



C-uppsats

VT 2011

Läroarutbildningen

Framtidens medborgare

En ideologikritisk analys av den nya skolan i
ljuset av demokrati och samhällsmedvetande

Författare

Henrik Larsson

Handledare

Peter Gustavsson

www.hkr.se

The Citizens of the Future

An analysis of the new school in the
light of democracy and social consciousness

Abstract

The purpose of this study is to investigate whether the schools' pupils have the capacity to understand societal change through social consciousness. In order to investigate that a theory has been developed specifying what social consciousness means and how it is used. The theory has been used as a tool in an ideology critical analysis of the steering documents on which the schools' work is based. The results of the study show difficulties when it comes to providing the prerequisites which are necessary to create social consciousness among the pupils in school today. Subsequently, the pupils acquire an instrumental view of how democracy operates and therefore lose the comprehension of the intrinsic meaning of democracy itself.

Ämnesord:

Ideologikritik, kritisk samhällsteori, demokrati, skola, samhällsmedvetande

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	4
1.1 Syfte.....	8
2 Teoretisk bakgrund.....	9
2.1 Bildning och utbildning.....	9
2.2 (Ut)bildningsfilosofiska perspektiv.....	10
2.2.1 Naturalismen.....	10
2.2.1.1 Konstruktivismen.....	11
2.2.1.2 Det sociokulturella perspektivet.....	12
2.2.2 Perennialism.....	12
2.2.3 Essentialismen.....	13
2.2.4 Progressivismen.....	14
2.2.5 Rekonstruktivismen.....	15
2.3 Den endimensionella människan i det endimensionella samhället.....	16
2.4 Ekonomisk profit och konsumtion.....	18
2.5 Skolan i det senmoderna samhället.....	19
2.6 Skolans uppdrag.....	20
2.7 En teoretisk ansats till ett konkretiserande av ett samhällsmedvetande.....	21
3. Studiens tillvägagångssätt.....	24
3.1 Metodval.....	24
3.2 Urval och material.....	25
3.3 Genomförande av ideologikritisk textanalys.....	26
4. Resultat och analys.....	28
4.1 Lgr 11.....	28
4.2 Kommentarmaterial och kursplanen för samhällskunskap i Lgr 11.....	30
4.3 Samhällskunskap på gymnasienivå.....	33
5. Diskussion.....	36
5.1 Slutsatser.....	38
6. Sammanfattning.....	40

Litteraturförteckning

1 Inledning

Enligt Ulrich Beck pågår det en fortskridande rationalisering av människan och samhället vilket påverkar och sätter ramarna både för demokrati och för utbildning (2000). Vidare menar Beck att det senmoderna samhället och dess förändring är en konsekvens av att tekniken och det vetenskapligt bevisade styr både den politiska sfären och den privata. Resultatet är att samhället ständigt har fått inkorporera de konsekvenser som uppstår, vilka enligt Beck är ett resultat av samhällets ständiga jakt på ekonomisk tillväxt, som en del i det vardagliga livet. Denna ekonomiska rationalitet rättfärdigar att vissa delar av världen får ta en större del av dessa konsekvenser som ett led att föra samhället framåt mot nya vetenskapliga framsteg. Det Beck ser som problematiskt i denna förändring är bland annat att denna utveckling – den teknokratiska tilltron – inte längre är solid. Människan börjar misstro vetenskapen och därmed också politiken då det sker en halvering av demokratin (s. 318). Beck menar att möjligheten för befolkningen att konstruera samhället (genom demokratisk påverkan) och inte minst genom medborgarens utbildning minskar drastiskt när möjligheterna flyttar från det politiska till det vetenskapliga och till följd därav minskar medborgarens inflyttande inom den politiska sfären.

Herbert Marcuse (1969) framför en liknande kritik som en konsekvens av industrisamhällets framväxt. Marcuse menar att människans medvetande är ett falskt medvetande varvid människans förnuft rationaliserats till ett teknologiskt förnuft som även införlivats i politikens sfär. Människan lever i förtryck där tänkandet standardiserats och som följd av det har även språk och inlärning instrumentaliserats. Konsekvensen är att människan inte kan förstå verkligheten såsom den är utan istället uppfattas verkligheten såsom den påbjuds av de styrande eliterna. I förlängningen innebär det att människan inte förmår att skapa en alternativ konception av verkligheten utan den till synes reella verkligheten fortsätter att oavbrutet försiggå.

Samhällets förändring från det moderna industrisamhället till en senmodernitet och dess konsekvenser beskrivs också av Bauman (1999). Bauman framställer en annan aspekt av samhällsförändringen även om den tangerar både Beck och Marcuse. Bauman menar att samhället har gått från att ha en arbetsetik till en konsumtionsetik. Utvecklingen kan summeras som en övergång från att se arbete som ett värde i sig till ett medel för att konsumera. I denna process har övergången från en social tillvaro blivit en tillvaro för individen. Samhället Bauman målar upp är ett samhälle som i allt större utsträckning präglas

av en konsumtionsdygd och ett egocentriskt leverne. Det centrala i samhället är att spendera pengar. Avsaknaden av värden och förtöjningar till familj, kollektiv eller den andre är inte längre av värde istället är det en ekonomisk rationalitet som styr människans handlande, vilket även Beck och Marcuse framhåller som centralt i sina analyser av samhället. Bauman framhåller också en avsaknad av en demokratisk offentlighet hos medborgarna. Han betonar att medborgarens incitament till att arbeta och finnas till har blivit ekonomiska (s. 36) och när statusen medelklass blivit erhållen är medborgaren mycket mån om att behålla denna status vilket i sin tur välkomnar en politik som garanterar den rådande samhällsordningen – en politik som garanteras genom en avsaknad av aktiva politiska medborgare; blickas medelklassen tryggas framtiden för den politiska eliten. Eller med andra ord: dagens uppgift för medborgaren är att konsumera och bidra till efterfrågan och inte engagera sig i den offentliga politiska debatten.

Utifrån ovan presenterade samhällsanalyser är det inte orimligt att hos medborgarna tala om en rationalisering av medvetandet som i sin tur leder till att medborgarna inte längre är i behov av ett aktivt förhållningssätt till samhället. Vad som kan benämnas som ett samhällsmedvetande är inte nödvändigt hos medborgarna då de inte av tvång måste, eller egentligen behöver, förstå eller ens delta aktivt inom den politiska sfären.

Som en följd av denna samhällsutveckling och dess fortsatta existens eller potentiella omdanande blir det aktuellt att problematisera hur utbildningen av samhällets medborgare införlivas i denna samhällsstruktur. Carlheden (2002) påpekar att utbildningen av samhällets medborgare ”har alltid... mer eller mindre öppet och medvetet handlat om att överföra de värden till eleverna som det omgivande samhället i allmänhet förfäktar” (s. 43). Diskussionen blir av intresse då det är tänkt att skolan enligt Lgr 11 ska ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall präglade verksamheten” (s. 7). Däremot ute i samhället är det inte dessa värden som i realiteten eftersträvas, i alla fall inte om man ska tro Bauman, Beck och Marcuse. Vidare är skolan enligt Carlheden en politisk socialisation eller fostran och ”samhällets viktigaste instrument [för] att påverka det uppväxande släktets normativa övertygelser” (s. 43). Då är det relevant att ställa frågan vilka kunskaper skolan internaliserar hos sina elever och vilka kunskaper som sätts åt sidan till förmån för andra? Svaret på den frågan återfinns i den utbildningspolitiska debatten och stipuleras i styrdokument som skolans verksamhet vilar på. Den kanske viktigaste individen inom den utbildningspolitiska debatten idag är

utbildningsminister Jan Björklund då det är han tillsammans med regeringen som styr riktningen som skolan ska ta idag och i framtiden.

I detta resonemang om vilka kunskaper som skolan bör lära ut får Jan Björklund figurera som företrädare för den rådande kunskapssynen i samhället. Jan Björklund har flertalet gånger figurerat i media och framhållit att striktare regler och tidigare betyg i skolan leder till bättre kunskaper hos eleverna, kunskaper som ämnar skapa framtida entreprenörer vilka driver Sverige framåt. För att styrka sina argument använder Björklund flitigt PISA-undersökningarna, vilka är årliga OECD-studier som mäter kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap hos grundskolans elever.

Enligt den senaste PISA-undersökningen, vilken presenterades i december 2010, har Sverige halkat efter kunskapsmässigt jämfört med tidigare år (OECD, 2010). Läsförståelsen hos de svenska eleverna har deklinerat, likaså de matematiska färdigheterna samt kunskapen inom naturvetenskapen. Det har i sin tur föranlett en intensiv debatt inom skolpolitiken varpå Jan Björklund går till hårt angrepp mot dagens ”flumpedagogik”. I en artikel i Dagens Nyheter med titeln *Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder* argumenterar Björklund för ett återinförande av traditionell katederundervisning i ett led att strukturera undervisningen så att eleverna återigen kan tillgodose sig de kunskaper som är nödvändiga för att föra samhället framåt och stärka Sveriges konkurrenskraft. Björklund menar att de senaste decenniernas undervisning i allt för stor utsträckning låtit elever ta alldeles för stort ansvar för sin egen utbildning när det istället bör vara läraren som bestämmer och formar lärostoffet och faktiskt ser till att eleverna tillgodoser sig den kunskap som de behöver för att uppnå målen.

I ett led att komma till rätta med nedgången inom den svenska skolan har regeringen på kort tid författat en ny skollag, nya läroplaner, nya kursplaner, en ny lärarutbildning och tagit fram en ny gymnasieskola för att ge eleverna den rätta kunskapen – den kunskap som når upp till målen, den kunskap som ger bättre resultat i PISA-undersökningarna. Enligt de nya reformerna som trädde ikraft hösten 2011 är tanken att skolan åter igen ska kunna förmedla de kunskaper som krävs för att Sverige ska kunna vara konkurrenskraftigt på marknaden och för att Sverige inte ska halka efter i den tuffa köp- och säljmarknad som är världsmarknaden.

Kritiken mot utformandet av framtidens skola och dess kunskapssyn har inte väntat på sig. Den blinda tilltro till instrumentell kunskap som Björklunds skola förespråkar resulterar i digra konsekvenser för utformandet av Sveriges framtida medborgare, i alla fall enligt Sven-

Eric Liedman som i sin bok Hets från 2011 kritiserar den nya skolan och menar att ”den skola som håller på att ta form kommer att misslyckas” (s. 12). Liedman förmodar att en skola som fokuserar så pass mycket på prov och betyg kommer ofrånkomligen resultera i att faktakunskaper kommer i fokus. Istället bör skolan, enligt Liedman, ”lägga tyngdpunkten på förståelse, överblick och kritisk sans” (s. 12). Vidare menar Liedman att kunskaperna som lärs ut i skolan först och främst sätter kunskapens ekonomiska värde i fokus och inte längre vad individens behov samt det goda samhället är. Konsekvensen av ett sådant resonerande innebär att Sverige inte får samhällsmedborgare utan istället endast individer med instrumentella kunskaper, alltså ekonomiskt-kalkylerande rationella medborgare. De demokratiska värdena som ska införlivas i eleverna finns visserligen kvar men de är inte längre i det främsta rummet utan blivit undanknuffade till förmån för ekonomiska värderingar. Det Liedman argumenterar för, precis som Bauman, Beck och Marcuse också indirekt pekar på i sina samhällsanalyser, är att skolan bör skapa förutsättningar för eleverna att skapa ett samhällsmedvetande. Eleven måste långsamt få möjligheterna till att forma och skapa ett samhällsmedvetande vari eleven i egenskap av framtida medborgare kan förstå och kritiskt reflektera över hur samhället fungerar.

Utifrån ovan förda resonemang är följande motsatsförhållande befogat – leder Björklunds instrumentella syn på kunskap Sverige framåt och i så fall framåt mot vadå? Framåt mot en djupare förståelse för hur samhället fungerar eller framåt mot en reproduktion av den rådande samhällsutvecklingen? Vad som är av intresse är att belysa de potentiella konsekvenser som en bristande förståelse för och ytlig insikt av hur samhället fungerar resulterar i. Det vill säga vad bristen av ett forfarande av ett samhällsmedvetande i skolan faktiskt innebär för det framtida samhället och det demokratiideal som så länge beundrats i Sverige. Ett demokratiideal som i Sverige länge aviserats som eftersträvansvärt och med stark förankring hos aktiva och delaktiga samhällsmedborgare. Ett demokratiideal där en universell välfärd och humanism är grunden för människans agerande.

1.1 Syfte

Studiens syfte är undersöka förutsättningarna för utvecklandet av ett samhällsmedvetande i dagens och framtidens skola utifrån en samhällsdidaktisk och ideologikritisk granskning av en reell praktik i Sverige, det vill säga av den utbildningspolitik som förs i Sverige idag.

2 Teoretisk bakgrund

I följande avsnitt presenteras en ingång till en distinktion mellan bildning och utbildning. Vidare diskuteras kunskapens ursprung utifrån normativa filosofiska perspektiv och vad som anses vara skolans uppdrag utifrån en normativ kritisk hållning, detta görs i förhållande till teorier och tidigare forskning. Vidare diskuteras samhällsförändring i relation till den svenska skolan ur ett historiskt och nutida perspektiv. I slutet av kapitlet presenteras även studiens teoretiska utgångspunkt vilken ligger till grund för analysen av undersökningens resultat.

2.1 Bildning och utbildning

Innan de (ut)bildningsfilosofiska perspektiven beskrivs bör det göras en distinktion mellan bildning och utbildning. Enligt Sven-Eric Liedman (2011) är bildning ”inbegreppet av de kunskaper som på ett genomgripande och djupgående sätt präglar en människa” (s. 266). Det är alltså kunskaper som formar en människas personlighet. Liedman menar vidare att det är kunskaper som ”rubbar och fördjupar världsbild och livssyn, de öppnar nya horisonter, de ger oss ett nytt sätt att tänka... De blir föremål för vår reflektion, de berikar vår upplevelse av själva tillvaron” (s 266). Liedman understryker också att i dagens samhälle behandlas bildning och utbildning som varandras motsatser (Liedman i Burman & Sundgren (red), 2010 s. 382). Utbildning är en bestämd process varvid den som utbildas måste anpassa sig efter ett visst antal regler. Den som utbildas är på väg mot ett mål och hela processen är målinriktad. Däremot är bildning en process som styrs inifrån, den kommer från en hunger att lära. Kunskapen ses alltså som ett egenvärde och inte ett mål i sig. Detta motsatsförhållande är enligt Liedman inte något som måste vara. Liedman menar att bildningen inte klarar sig utan utbildningen och de båda begreppen måste införlivas i varandra inom utbildningsprocessen för att det ena perspektivet inte ska förpassa det andra. (a.a. s.384-385)

Burman & Sundgren (2010) definierar också bildning i likande termer som Liedman, om än inte så djupgående. De framhäver att bildning inte är något utifrån påbördat eller en snäv professionsutbildning, istället är det ”en fråga om en allsidig, fördjupad kultivering av hela människan” (s. 11). Vidare påpekar de att historiskt sett har det inte alltid funnits en gränsdragning mellan vad som är utbildning och bildning utan det blev först senare när samhället började prata om en allmän utbildning för alla medborgare som en klarare distinktion mellan de två begreppen uppstod. För att få en klarare bild av vad som anses vara bildning och som kan anses ingå följer nedan en genomgång av olika (ut)bildningsfilosofiska perspektiv.

2.2 (Ut)bildningsfilosofiska perspektiv

Vad som är den rätta vägen till kunskap och insikt har alltid varit ett omdebatterat ämne. Platon hade redan för 2400 år sedan en uppfattning om kunskapens beskaffenhet. Han gör gällande att all kunskap om omvärlden är omöjlig om man inte känner till dess slutmål, vilket enligt Platon är det absolut goda (Stensmo, 1994 s. 57). Människan ska sträva efter det goda för att på så sätt uppnå sann kunskap. De intryck människan får genom sinnesvärlden (världen människan lever i) är flyktiga och kan inte anses vara sanna utan det är först när människan transcenderar sinnesvärlden och höjer sig över jordelivet som hon får klarhet genom rationellt tänkande fritt från sinnesintrycken och på så sätt får tillgång till idévärlden – vari verklighetens sanna beskaffenhet finns (a.a. s. 57-58).

I kontrast till Platons idealism anser Aristoteles med sin realism att verkligheten och kunskapen om den är objektiv och existerar oberoende av vad människan vet om den (Stensmo, 1994 s. 70). Aristoteles har lagt grunden till den empiriska kunskapstraditionen varvid kunskap härrör ur systematiska och allmängiltiga observationer som står emot falsifikation eftersom vetandet är objektivt utifrån resultaten. Aristoteles anför att det som finns i tanken ej kan uppenbara sig om det först inte varseblivs vilket går rakt emot Platons föreställning om att människan har medfödd kunskap (a.a. s. 73).

Vidare perspektiv om epistemologiska resonemang som hör följer emanerar, till större eller mindre del, ur Platons idealism och Aristoteles realism.

2.2.1 Naturalismen

Naturalismen utgår från att verkligheten är identisk med naturen och att kunskapen har sitt ursprung ur människans sinnen; kunskap uppnås genom handling och ej genom ord (Stensmo, 1994 s.107-110). En av flera förespråkare för naturalismen är Jean Jacques Rousseau vars inlärningsteoretiska resonemang och epistemologi är inspirerad av upplysningens ideal då han själv levde under 1700-talet. Ett symptom av tidens särdrag var att ”kunskapen skall frigöra människan och förändra samhället” (a.a. s. 107). I enlighet med rådande ideal så erhålls kunskap främst genom handling och genom att sysselsätta sig med praktiskt göromål och inte med abstrakt teoriserande. Enligt Rousseau är den ideala inlärningssituationen den empiriska i sitt naturliga sammanhang (a.a. s. 110). Allteftersom människans fem sinnen samspelar för att begripa verkligheten så bearbetar och behandlar människans sjätte sinne – förnuftet –

informationen för att sätta in iakttagelserna i ett större sammanhang till sammansatta idéer. Det är i sin tur dessa sammansatta idéers omfattning som determinerar den enskilda människans kunskaper (a.a. s. 110). Rousseau anser vidare att en förutsättning för att inläring ska inträffa är att en utbildning måste utgå från den lärandes intresse och mognadsnivå annars kan inte kunskapen internaliseras hos eleven (a.a. s. 117).

En samtida naturalist är Jean Piaget. Piaget betonar vikten av hur undervisning och inläring skall genomföras och har konstruerat en stadieteori som innebär att barnet vid en viss ålder är kognitivt moget för en viss typ av kunskap. Teorin innefattar tre stadier, den pre-operationella, den konkret-operationella och den abstrakt-operationella (Stensmo, 1994 s. 130). En kort sammanfattning ger att det pre-operationella stadiet kännetecknas av att barnet tillägnar sig språkkunskaper med vilka barnet kan föreställa sig att något finns. Vidare grundläggs barnets handlingsvanor (a.a. s. 130). Stadie två – det konkret-operationella – innebär att barnet kan tänka reversibelt det vill säga att barnet kan tänka kausalt och vända på resonemang. Vidare menar Piaget att detta stadie karakteriseras av att enskildheter sätts in i ett sammanhang för att kunna föra ett logiskt resonemang gällande erfarenheter och iakttagelser (a.a. s. 131). I det sista stadiet – det abstrakt-operationella – börjar barnet tänka som en vuxen människa. Den unga människan kan tänka ”i termer av teorier, hypoteser och andrahandsoperationer; det vill säga föreställa sig handlingar och förlopp som den unge inte har konkreta erfarenheter av.” (a.a. s. 131).

2.2.1.1 Konstruktivismen

En annan viktig aspekt av Piagets arbete är hans bidrag till konstruktivismen. Konstruktivismen som bildningsfilosofi innebär att kunskaper tillägnas genom att kunskapsförmedling konstrueras utifrån människans livsvärld och att kunskaperna kan relateras till människan. I ett skolsammanhang innebär det att ”kunskaper och procedurer får ett bredare användningsområde om de konstrueras av eleverna själva än om de är föremål för direkt undervisning” (Bråten & Thurmann-Moe i Bråten (red.), 1998 s. 110). Det är alltså människan själv som konstruerar kunskapen utifrån tidigare erfarenheter som sätts in i ett nytt sammanhang; lärandet är en aktiv process varvid ”barn och ungdomar erövrar kunskaper genom egna handlingar och erfarenheter” (Stensmo, 1994 s.134). Att människan tillägnar sig kunskap effektivare då lärandet sker utifrån hennes egen livsvärld må vara korrekt däremot anser anhängare av det sociokulturella perspektivet att kunskap inte kan erhållas enbart utifrån den enskilda människans erfarenheter utan det är i samspel med andra individer som lärande uppstår (Säljö, 2000).

2.2.1.2 Det sociokulturella perspektivet

Den kanske främsta förespråkaren för det sociokulturella perspektivet var Lev Vygotskij. Hans teori om hur kunskap framstår behandlas ingående i antologin *Vygotskij och pedagogiken* från 1998. I den tolkar Bråten med flera Vygotskijs teorier och lägger fram konkreta genomgångar för bland annat Vygotskijs utvecklingsteori – den närmaste utvecklingszonen – vari språket och den sociala kontexten samt samspelet med andra människor spelar stor roll för medierandet av nya kunskaper (Øzerk i Bråten (red.), 1998 s. 82-83). Inom det sociokulturella spektrumet spelar språk och kommunikation en central roll för inläring. Bland annat framhålls att ”utvecklingen av abstraktionsförmågan på det teoretiska och det praktiska planet hänger samman med hur väl utvecklat språk vi har” (a.a. s. 83). Vidare förklaras det att det är i samspel med andra och att det i ”reciprok undervisning är tänkt att skapa utvecklingszoner som kan ge stöd åt elever på olika färdighetsnivåer. Gruppen försöker gemensamt arbeta sig fram till enighet om vad informationen betyder och hur viktig den är och bidra till förståelsen, även om enskilda medlemmar inte kan delta fullt ut” (Bråten & Thutmann-Moe i Bråten (red.), 1998 s. 112). Kärnan i Vygotskijs utvecklingsteori – den närmaste utvecklingszonen – är att människan tillsammans med andra mer erfarna kan nå en högre progression i sin inläring än på egen hand.

Även om det kan argumenteras för att människan skapar sin personliga erfarenhet på egen hand eller i samspel med andra och därigenom kunskap, så finns det enligt perennialisterna en viss typ av kunskap som är evig och som bör förevigas i generation efter generation oavsett om den kan erfaras eller ej vilket går emot naturalisternas (och därmed också konstruktivisternas och de sociokulturella förespråkarnas) syn på kunskapsförkovran.

2.2.2 Perennialism

Perennialismen innefattar till stor del ett värderationellt och patriarkalt synsätt och har drag av Platons idealism. Filosofin söker kunskap som är bestående och som anses vara oundgänglig för varje generation; det handlar om grundläggande värden som anses vara eviga sanningar (Gustavsson, 2002 s. 87).

Humanismen och nyhumanismen, som fokuserar främst på människans värde och vikten av bildning (NE), härstammar från perennialismen och fokuserar på en klassisk bildning som framförallt förkovras genom studiet av klassiska språk (latin och grekiska) och klassisk

litteratur. Esaias Tegnér sade 1827 i sitt tal i Jönköpings skola att ”vad är språk i avseende på människobildningen? Först och främst dess nödvändiga villkor, för det andra dess säkraste mätare” (Tegnér i Burman & Sundgren (red), 2010 s. 34). Det innebär att språket är en förutsättning för att människan ska kunna bilda sig överhuvudtaget. För att illustrera hur vitalt studiet av den klassiska litteraturen är för bildningen enligt Tegnér rättfärdigas ett längre citat. Ett citat vari Tegnér pläderar om relevansen av de gamla litterära verken som håller på att skuffas undan som en konsekvens av vetenskapens intåg under 1800-talet:

”... men så fast äro många av deras verk anlagda, så enkelt och lätt utförda, så skönt avrundade, att mänskligheten ännu efter årtusenden speglar i dem sin ädlaste och sannaste bild. Därför verka de blott på ungdomen, utan mannen återvänder även vid mognare år med glädje till de stora mästarna. Eller vem är den som, om han kan, icke gärna lever om igen en idyll med den gamle Homerus, eller ett hjälteliv med Plutarkus? Vem lyssnar ej villigt för andra, kanske för tionde gången, till en sermon av överhovpredikant, av den visaste bland skalder, den sokratiske Horatius? Eller också stiga vi ner på djupet med Tacitus, och tänka de bottenlösa, de centnersviktiga, de världomfattande romaretankarna. Att *förbereda* möjligheten av detta och öppna tempelportarna till forntidens helgedomar detta är i sanning ett värdigt mål för skolläraren; och om det uppnås, då är hans möda icke förspild på mänskligheten” (a.a. s. 36).

Underförstått var Tegnér motståndare till vetenskapens opposition mot den klassiska litteraturen och de klassiska språken som en del av bildningen och vidhöll i nyhumanistisk anda att bildning inte var för flertalet utan endast till för de högre samhällsklasserna som var predestinerade för bildning (a.a. s. 30). Även om humanismen hade många anhängare under 1700 och 1800-talet så gör vetenskapen stora landvinningar och blir mer och mer central för bildningen och skolans utformning. Dessutom anser ledande liberaler att utbildning och bildning efterhand mer och mer även är ämnat en större folkmassa och inte reserverad för de mest privilegierade i samhället. Essentialismen som bildningsfilosofi erhåller mer och mer mark.

2.2.3 Essentialismen

Som bildningsfilosofi söker essentialismen grundläggande kunskaper som går att fastställa vetenskapligt. Den vetenskapliga positivismen gör sig här gällande och en instrumentell rationalitet härskar över kunskapen och dess giltighet (Gustavsson, 2002 s. 89). Mätbara kunskaper ersätter i essentialismen de moraliska värden som perennialismen håller högst. En konsekvens av essentialismen och dess genomslagskraft under 1800-talet är att samhällsordningen numera mer och mer betvivlas och de absoluta värden som tidigare härskat istället ifrågasätts då de inte går att säkerställa vetenskapligt; samhället framskrider med hjälp

av experter med vetenskapen som främsta ledstjärna (a.a. s. 89). Vetenskapens upplysande karaktär kan illustreras med Carl Adolph Agardhs ord ur hans *Reservation mot Stora undervisningskommitténs slutbetänkande* från 1828: ”Naturvetenskapernas första företrädare är således det, att en människa endast genom dem lyfter sig från djuret och blir människa” (Agardh i Burman & Sundgren (red), 2010 s. 60).

Inom essentialismen finns också en syn på utbildning som innebär att medborgarna behöver bildas utifrån en vetenskaplig ansats för att kunna delta i samhället och för att kunna arbeta när efterfrågan på mer kvalificerad arbetskraft är eftertraktad (Gustavsson, 2002 s. 90). Denna medborgerliga bildning innebär att synen på samhället blir instrumentellt då vissa kunskaper och färdigheter föredras framför andra. I en essentialistisk syn på utbildning betraktas ideologier som ett falskt medvetande; ideologierna skapar ett hölje som fördunklar människans möjligheter att se objektivt på verkligheten och samhället. (a.a. s. 90).

Ellen Key motsätter sig bestämt vetenskapens instrumentella syn på verkligheten och framför en gedigen kritik i hennes skrift *Bildning. Några synpunkter* från 1897. Där beskriver hon vad som enligt henne är bildning och den är inte baserad på ett positivistiskt tänkesätt. Key säger: ”Överallt eftersträvas förståndsmässigheten på bekostnad av fantasin och känslan, och förstånds bildningens resultat blir därför en slapp åskådning och ett djupt främlingskap för det levande livet” (Key i Burman & Sundgren (red), 2010 s. 130). Key framställer istället bildning som ett komplext fenomen som innefattar betydligt mer än bara fakta och instrumentella kunskaper, istället har den en andlig kvintessens eller som hon också formulerar det har bildning ”lärt hjärtat att tänka och förståndet att känna” (a.a. s. 147). Trots motstånd från Ellen Key med flera så blir vetenskapen samhällets grundpelare och skolväsendet kommer så småningom att konstrueras utifrån vetenskaplig grund varpå andliga och kvasivetenskapliga läror får mindre plats till förmån för vetenskapligt fastställda kunskaper (Richardson, 2010 s. 156 ff.). Som en reaktion på att undervisningen fokuserar på teori framför praktik och att eleven blir en åskådare i lärosituationen växer det åter igen fram röster (se naturalismen) för att förändra detta.

2.2.4 Progressivismen

En grund för progressivismen är att se till människans förmåga att förändra sin livssituation och skapa ett humanare samhälle (Gustavsson, 2002 s. 91). Progressivismen som bildningsfilosofi ser till människans förmåga att utveckla sig själv genom självbildning och praktiska göromål – lära genom att göra – är progressivismens ledord. Vidare menar

utbildningsfilosofen John Dewey att all utbildning ska utgå från elevens sociala liv annars våldför skolan sig på barnen (Dewey, 2004 s. 50). Dewey menar att den utbildningstradition som är sprungen ur essentialismens instrumentalism, ”dess passiva attityd, dess mekaniska hopfösande av barn, dess uniformitet när det gäller läroplan och metod” (s. 75) på intet sätt utgår från barnets sociala värld. Dessutom vidhåller Dewey att det inte är ”naturvetenskap, litteratur, historia eller geografi, utan barnets egna sociala aktiviteter” (s. 51) som är den verkliga anknytningspunkten till skolan för eleverna. Han menar därför att det är expressiva och konstruktiva aktiviteter som bör vara anknytningspunkten till skolan och inte separata enheter tagna ur ett sammanhang (s. 51). Som ett exempel på konstruktiva och expressiva aktiviteter finner vi att Dewey avser användandet av praktiska handlingar som vägen till kunskap; det är när en människa upptäcker något som hon till fullo inte ännu behärskar eller förstår, vilket genererar en lust till att aktivt söka svar på frågan, som genom erfarenheten genererar klarhet och ny kunskap (Stensmo, 1994 s.174). Ett ytterligare steg från vetenskapens och essentialismens rigida och instrumentella framställning av verkligheten finns i bildningsfilosofin rekonstruktivismen.

2.2.5 Rekonstruktivismen

Som bildningsfilosofi ämnar rekonstruktivismen att genom samtal i en deliberativ demokrati i motsatsförhållande till en representativ demokrati (en essentialistisk hållning) förändra samhället. (Gustavsson, 2002; 2005). Det är en bildning som kräver jämställdhet både socioekonomiskt och ur ett genusperspektiv för att kunna realiseras. Det är genom kommunikation och språklig konsensus i samstämmighet med ”meningsskapande samtal och kommunikativ rationalitet” (Gustavsson, 2002 s. 93) som en rekonstruering av samhället kan ske. Det interpersonella samtalet ”medför att kunskap inte endast är kognitiv eller mental utan också kroppslig och social” (a.a. s. 94). Det innebär att människor, i deliberativa samtal, med hjälp av nya formuleringar och konstruktioner av det gamla skapar premisser med vilka en rekonstruktion av samhället är möjligt. För att se bortom vetenskapens instrumentella kunskapssyn och hegemonistiska särställning i samhället vilken innefattar en ”scientistisk kunskapssyn vars normativitet ofta döljs” (Gustavsson, 2005 s. 186) måste man istället enligt Gustavsson anamma en differentierad kunskapssyn eller mer ordagrant: ”Utifrån rekonstruktivismen... framhålls istället en öppen normativitet, varvid dolda ideologier medvetandegörs” (Gustavsson, 2005 s. 186), och på så sätt bidrar rekonstruktivismen till en förståelse av verkligheten både ideologiskt och andligt; materiellt och kroppsligt (Gustavsson, 2002 s. 94).

Hur samhället har förändrats och till vad kommer härefter i nästa sektion behandlas ingående utifrån Herbert Marcuse och Zygmunt Bauman. De båda har gjort en djupgående samhällsanalys och drar i viss mån likartade slutsatser. Samhället och människan har rationaliserats och instrumentaliserats, om än på olika sätt, för att mer eller mindre förlita sig på en vetenskaplig och ekonomisk rationalitet istället för vad som skulle kunna vara en annan typ av social rationalitet.

2.3 Den endimensionella människan i det endimensionella samhället

Herbert Marcuse framför en samlad kritik mot industrisamhället och dess härskande ideologi – det instrumentella tänkandet – i sin bok *Den endimensionella människan* från 1969. Han menar att industrisamhällets främsta prestation är att förhindra social förändring. Det görs genom att förena samhällets motsatsförhållanden till en gemensam enhet för nationens framåtskridande med hjälp av vetenskapen (s. 12). Det i sin tur förebygger ett utrymme för tanke och handling att mötas; människans medvetande är ett falskt medvetande varvid människans förnuft är ett teknologiskt förnuft som även införlivas i politikens sfär. Marcuse framhåller att för att förändring i samhället ska kunna ske måste det ske en omvälvning av människans medvetande, utan det blir det ingen förändring (s. 14).

Människans medvetande har formats och fortsätter formas av det endimensionella samhället hon lever i. Marcuse beskriver hur människan styrs av falska och pådyvlade behov skapade av särskilda samhällsintressen för att undertrycka människan (s. 22). Det är dessa behov som ”håller slit och aggressivitet, fattigdom och orättvisa vid liv” (s. 22). Även om enskilda individer upplever lycka utifrån dessa falska behov menar Marcuse att denna lycka inte får ”skyddas och bevaras om den tjänar till att hindra förmågan... att igenkänna sjukdomen i samhället som helhet och gripa de möjligheter som finns att bota sjukdomen” (s. 22). Sjukdomen är samhällets behov av kapitalackumulation som genereras genom att förmedla en bild av människan som en lycksökande individ. Denna bild förstärks, anser Marcuse, genom reklam och en nidbild av vad människan egentligen behöver för att vara lycklig. Behov såsom att koppla av, att ha roligt och att konsumera utifrån reklam är några av dessa falska behov skapade av särskilda samhällsintressen. Det är egentligen endast de livsnödvändiga behoven som behöver tillfredsställas, såsom mat, bostad och kläder, vilka i sin tur fungerar som en förutsättning för att de sekundära behoven ska kunna realiseras (s. 23). Det hela resulterar i att människan är underkastad tingens lag vilket kan illustreras med ett längre citat av Marcuse där han beskriver denna process och dess konsekvenser mer ingående:

Produktiviteten och effektiviteten, förmågan att öka och sprida bekvämlighet och att göra onyttigheter till behov och destruktionen till konstruktion, kort sagt den omfattning i vilken denna civilisation omvandlar tingvärlden till en förlängning av människans själ och kropp gör det tveksamt om man kan använda själva begreppet alienation. Människan igenkänner sig själv i sina varor, de finner sin själ i sin bil, sin hi-fi-anläggning och sina köksredskap. Hela den mekanism som knyter individen till hans samhälle har förändrats, och det sociala behärskandet av honom förankras i de nya behov som samhället självt har skapat (s. 26)

Marcuse ifrågasätter här Marx begrepp alienation eftersom att människan egentligen inte är fjärrad från produktionen av varor utan istället förefaller det snarare så att arbetet i sig är ett mål för att kunna realisera dessa falska behov för att bli lyckliga. Istället opererar människan under ett falskt medvetande varvid de primära behoven kommer i skymundan för de sekundära, falska behoven. I förlängningen innebär det att människan förlorar sitt samhällsmedvetande och underkastar sig tingens lag istället för att ge tingen deras lag – samhällets lag. Marcuse förklarar själv sitt ifrågasättande av alienation med att alienationen har blivit objektiv. Han understryker hur det ”alienerade subjektet uppslukas av sin alienerade existens. Det finns bara en dimension, och den finns överallt och i alla former” (s. 28). Människan står alltså utan alternativ till något annat – vilket också är industrisamhällets främsta bedrift enligt Marcuse.

Marcuse resonerar också kring hur politiken har införlivats i den teknologiska rationalitetens sfär. Inom denna sfär ryms också entreprenörskapet – samhällets nervsystem. Företagens ägare är inte längre de som behöver ta ett ansvar, de är istället reducerade till byråkrater i en korporativ maskin. Den företagshierarki av styrelser och direktioner som, enligt Marcuse, indirekt styr samhället sträcker sig långt bortom företagets lykta dörrar. Den sträcker sig till vetenskapliga laboratorier och forskningsinstitut och enda bort till landets regering och nationens mål (s. 46). ”Utsugningens synliga källa försvinner bakom en fasad av objektivitet och förnuft. Hat och besvikelse har berövats sin speciella skottavla, och den teknologiska dimridån hindrar insikten att bristande jämlikhet och förslavning fortskrider” (s. 28). Konsekvensen av det Marcuse framställer är att folkets röst inte längre gör sig hörd – rösten finns inte ens längre där. De demokratiska grundvalarna vittrar sakta bort och kvar blir en teknokrati som fattar beslut utifrån särintressen ovanför folkets huvud. Människan befinner sig i en falsk tillvaro med ett falskt medvetande skapade av falska behov utan alternativ till en annan verklighet – människan lever i omedvetet förtryck.

2.4 Ekonomisk profit och konsumtion

Zygmunt Bauman analyserar även han samhället och människans roll däri i sin bok *Arbete, konsumtion och den nya fattigdomen* från 1999. Det centrala i Baumans skildring av det senmoderna samhället är att människans tillvaro präglas och genomsyras av en konsumtionsdygd – människans roll i samhället är att hålla ekonomins ekorrhjul rullande. Bauman inleder med att beskriva en av samhället skapad arbetsetik. En arbetsetik som samhället vilar på och är i behov av. Under det moderna samhällets framväxt skapas denna arbetsetik som går ut på att få arbetarna att arbeta mera eftersom det mänskliga råmaterialet behövs i fabriken. Under premisen att det är moraliskt fördärligt att inte arbeta och att vara nöjd med det du har skapas en mentalitet som går ut på att införliva ett specifikt tankesätt hos arbetaren. Ett tankesätt som innebär att det enda av värde är att arbeta och anstränga sig för sitt uppehälle; att arbeta har ett egenvärde i sig. Dock värdesätts inte all sorts arbete utan det är främst ett arbete som går att sälja och betingar lön som innefattas under arbetsetiken (s. 13-15).

Bauman förklarar vidare hur denna arbetsetik sakta eroderar och så småningom ersätts av en konsumtionsetik. Efterhand som det moderna samhället utvecklas minskar incitamentet att arbeta för arbetandets skull och arbetsmoralen luckras upp. Istället måste arbetarna lockas med något annat vilket blir pengar. Jobbar du mer får du mer pengar som du i sin tur kan spendera som du själv önskar. Ledordet är numera *mer* istället för *tillräckligt* (s. 36). I förlängningen innebär detta begär för människan att hon inte är nöjd med det hon har för tillfället utan mer behövs för att släcka begäret. Det förrädiska är, vilket Bauman framhäver, att begäret blir bara starkare ju mer det belönas.

Till skillnad från det moderna samhället med dess starka fokus på att få människan att arbeta för arbetandets skull präglas det senmoderna samhället istället av konsumtion, vari arbetet har reducerats till ett medel för att kunna konsumera. Inom arbetsetiken fanns också en känsla av samhörighet mellan arbetarna, en samhörighet som inte finns i dagens konsumtionssamhälle. Bauman gör tydligt att i konsumtionssamhället är det den enskilda individen som är av intresse. Det är den enskilda individens till synes fria val som är i centrum. Begäret har funktionen att få konsumtion att framstå som ett frivilligt val (s. 43). När det i själva verket, enligt Bauman, är marknaden som skapat denna konsumtionstörst hos individen. ”Marknaden har redan valt ut dem och skolat dem som konsumenter och alltså berövat dem friheten att ignorera dess frestelser” (s. 43). I enighet med Marcuse kan det också anses att Bauman argumenterar i termer av ett bristande samhällsmedvetande hos medborgarna. Människan

handlar utifrån skapade behov under ett falskt medvetande som fortskrider tack vare bristen på andra reella alternativ.

Bauman framhäver också det endimensionella i akten konsumtion. Att konsumera är en individuell handling som motarbetar all form av samordning och organisation (s. 49-50). Vidare beskrivs konsumtion som en ”isolerad och i sista hand ensam verksamhet; en verksamhet som genomförs genom kvävning och framkallning, dämpning och stimulering av ett begär som alltid är en privat och föga kommunicerbar sensation” (s. 49). Detta fokus på att konsumera och vad det innebär för människans tillvaro präglar människans väsen. Människans tillvaro genomsyras av begär som ska tillfredsställas omedelbart; det är ett nusa-hälle. Ett samhälle som vill ha, inte vänta.

Detta tankesätt har givetvis inte stannat hos medborgarna utan förstärks och förespråkas genom den drivna politiken i samhället. För att kunna konsumera krävs det pengar som staten gärna förser medborgaren med genom rationaliseringar och nedskärningar inom offentlig sektor, för det ger i sin tur utrymme för skattesänkningar till de som har ett arbete (s. 82). Bauman målar också här upp ett demokratiskt dilemma. Han menar att nedskärningarna inom offentlig sektor går hand i hand med ett sviktande politiskt engagemang från medborgarnas sida. Bauman menar att medborgarnas politiska intresse har reducerats till ”att hålla finansministerns fingrar borta från deras fickor. Det finns egentligen inte så mycket annat som står på spel – de räknar inte med att staten ska erbjuda så mycket annat och ser därför allt mindre anledning att engagera sig aktivt i det politiska livet” (s. 75). Att det i sin tur skapar stora klyftor i samhället mellan de som har och de som inte har är inte relevant i konsumtionssamhället. De individer som inte lyckas skaffa ett arbete har endast sig själv att skylla och anses av konsumtionssamhället vara lata individer med bristande arbetsmoral (s. 59).

2.5 Skolan i det senmoderna samhället

Enligt Hargreaves (2004) så präglas givetvis också skolan av det typ av samhälle som både Marcuse och Bauman målar upp. Hargreaves kallar dock det senmoderna samhället ett kunskapssamhälle som formas i en kunskapsekonomi där kunskapen är den viktigaste handelsvaran (s. 35 ff.). Människans vardag och liv genomsyras av kunskap och samhället kräver expertkunskap för att fortskrida, vilket i sin tur kräver att människan får en utbildning som kan tillgodose dem med de kunskaper som samhället kräver. Vad Hargreaves understryker som en konsekvens av kunskapsekonomins ekonomiska rationalitet är att även skolan inkorporerat dessa värden i utformningen av skolans mål. I enlighet med Liedman

(2011) påvisar också Hargreaves att skolan är en institution som genomsyras av en ekonomisk rationalitet där prestationer och måluppfyllelse är i centrum när skolan istället borde fungera som en grogrund för gemensamma värderingar och humanism; det är skolan som ska införliva en värdegrund hos framtidens medborgare som inte endast vilar på en ekonomisk rationalitet. Den ekonomiska rationaliteten innebär att även skolor med privata huvudmän kan driva en skola med ett vinstdrivande syfte. Det i sin tur står i klar kontrast till vad både Liedman och Hargreaves argumenterar för däremot är det i linje med samhällets rådande tidsanda, vilket både Marcuse och Bauman visar i sina samhällsanalyser.

2.6 Skolans uppdrag

Vad skolan istället bör fokusera på är att undervisa för ett liv utanför och bortom kunskapssamhällets krav på ekonomisk konformism och instrumentell rationalism (Hargreaves, 2004; Liedman, 2011). Hargreaves menar att dagens lärare i skolan måste ”vara hängiven uppgiften att bygga karaktär, gemenskap, humanism och demokrati hos unga människor; att hjälpa dem att tänka och agera ovan och bortom kunskapsekonomins förförelser och krav” (s. 92). Hargreaves påpekar att den demokratiska processen är en del av allmänbildningen och avsaknad däri leder till att människan inte förmår att ”skapa medkänsla eller empati för dem som inte lyckas” (s. 88). Desto värre blir det när social darwinism slår till med full kraft och människan endast ser till sitt eget bästa och sina egna möjligheter och intressen. ”Vi kommer att blunda för världens kastlösa... [och] detta är en orättvis och orättfärdig värld för de utstötta och en sorlig värld för resten” (s. 88). Det som är av stor vikt enligt Hargreaves är att lärarna i skolan måste fungera som en motvikt till kunskapsekonomin. De måste bland annat ”främja socialt och emotionellt lärande, engagemang och karaktär; etablera en grundläggande tilltro till människor; bygga upp emotionell förståelse” (s. 92). Dessa egenskaper som läraren ska besitta är en del av vad skolan bör förmedla till eleverna så att de som framtida medborgare kan fungera som en motvikt till det endimensionella samhället konsumtionssamhället och kunskapssamhället. Det är början till en förändrad mentalitet hos människan i egenskap av individ men också som aktiva förfäktare för demokratiska värden hos samhällets medborgare. Det är ett samhällsmedvetande som hos eleverna ska ta form och som bland annat Marcuse, Bauman och Hargreaves på sitt sätt beskriver saknas hos samtidens människa.

2.7 En teoretisk ansats till ett konkretiserande av ett samhällsmedvetande

För att kunna uppnå förändring i samhället måste människan ha tillgång till föreställningsvärlden eller för att använda Platons språkbruk – idévärlden. Tillgången dit är språklig och hindras tack vare en standardisering av språket i det moderna samhället. Det hävdar i alla fall Marcuse (1969) som utvecklar sitt resonemang om hur ett falskt medvetande uppstår som ett resultat av hindrad tillgång till föreställningsvärlden. Det falska medvetandet återges som ett lyckligt medvetande. Lyckligt eftersom det bär med sig ”tron att det verkliga är förnuftigt och att systemet håller oss med livets goda” (s. 89). Istället avspeglar det lyckliga medvetandet ”den nya konformism som är en facett av den teknologiska rationaliteten översatt i socialt arbete” (s. 89). Samhällets avigsidor förlåts kontinuerligt tack vare effektivitetens och produktivitetens skull och just därför hägrar friden i samhället trots det negativa som händer i periferin.

Marcuse hänvisar till språket och dess standardisering i det moderna samhället som en anledning till bristen av ett reellt alternativ till en annan samhällsordning. (s. 92). Marcuse menar att innebörden i dessa ord har blivit reducerade till att endast kunna förstås utifrån en viss bestämd mening och på så sätt vara immuna mot kontradiktoriska innebörder. ”Att den dominerande arten av frihet är slaveri och att den dominerande arten av jämlikhet är påtvingad ojämlikhet hindras därför från att komma till uttryck genom den tillslutna definitionen av dessa begrepp, som utgår från vilka makter som skapar de olika språkvärldarna” (s. 92). Att dessutom den allmänna opinionen accepterar dessa definitioner visar väl att samhällets instrumentella tänkande har segrat över det dialektiska tänkandet.

Vad som saknas hos medborgarna i det samhälle som Marcuse beskriver är förmågan att kunna reflektera kritiskt över den rådande samhällsordningen då det inte finns verktyg för att kunna göra det. Det slutna språk som beskrivs varken ifrågasätter eller förklarar någonting, det vidarebefordrar endast beslut, utslag och befallningar och saknar därför utrymme för kritiskt tänkande (s. 103). Vad människan gör för att kunna fungera i detta samhälle är att vända det negativa till något positivt. Det som sker är en omvärdering av själva tänkandet så att det anpassas till samhällets förväntningar. Denna anpassning omdanar och påverkar människans väsen ”där de begrepp bildas med vars hjälp den etablerade verkligheten kan förstås” (s. 106). När en analys väl görs ”av den mänskliga verkligheten, den individuella eller den sociala, den andliga eller den materiella, med hjälp av dessa stympade begrepp, så når man en falsk konkretion – en konkretion isolerad från de villkor som formar dess verklighet” (s. 108). Det som Marcuse redogör för innebär att en analys gjord av ett operationellt

språkbruk inte kan frambringa ett resultat som transcenderar de uppenbara valen eller möjligheterna. Vad människan behöver för att kunna se de kontradiktoriska innebörderna i värdeladdade ord är en omvälvning av människans medvetande (s. 14) vilket filosofin kan möjliggöra. Det är inom filosofin som människan får tillgång till föreställningsvärlden, tillgång till verktyg för att kunna förändra samhället.

Ett filosofiskt-abstrakt tänkande kräver att människan kan sätta fakta åt sidan för att kunna tillgodose sig en annorlunda abstraktion av samhället och vad livet istället kan och bör vara. Det är i detta abstrakta tänkande en ny ontologisk logik uppenbarar sig då ”abstraktion är tankens livsluft” (s. 133). Det är i filosofin det dialektiska tänkandet föds och med hjälp av det uppenbarar sig motsägelser som får en innebörd och substans, vilka i sin tur ifrågasätter samhällets väsen och hur det opererar för stunden. Det är här samhällsmedvetandet tar sin form och här förutsättningarna för en kritisk analys av samhället bildas.

Vad som innefattas i begreppet samhällsmedvetande är två delar: samhället och medvetandet. Med samhället avses hur människan existerar och varseblir samhället utifrån två dimensioner. Den första är den juridisk-instrumentella dimensionen, vari människan samexisterar utifrån konstruerade lagar i egenskap av medborgare. Utifrån denna dimension fordras en instrumentell kunskap med vars hjälp människan kan existera och fungera utan någon egentlig samhörighet med andra individer. Den andra dimensionen kräver en annan typ av kunskap; kunskap som förmår människan att samexistera i en social gemenskap. Sociala relationer mellan människor kan inte förstås utifrån en instrumentell perception av samhället. Traditioner, kulturella uttryck och den sociala samvaron mellan individer är något som står över och går bortom människan vilket också tangerar den andra aspekten av begreppet samhällsmedvetande, det vill säga medvetandet.

Medvetandedelen innehar till skillnad från samhällsdelen en rad kritiska aspekter. Dessa aspekter är omarbetade och inspirerade av bland annat Marcuse och Baumans samhällsanalyser men också av Alvesson & Deetz (2000) vilka presenterar vad en kritisk samhällsvetenskaplig ansats kan innebära. Vad som kan anses rymmas inom medvetandebegreppet är:

- att människan ska kunna identifiera och ifrågasätta de antaganden som ligger bakom de traditionella och socialt accepterade sätten att varsebli, förstå och handla

- att inneha en förmåga att kunna se bortom och förbi den verklighet som påbjuds individen av dels de särintressen som ideologiskt formar samhället och dels de systembundna förhållanden som utgör villkor och förutsättningar för människans levnadsförhållanden
- att genom abstrakt tänkande kunna transcendera det operationella språkbruket för att kunna tillgodose kontradiktoriska begrepp som utmanar det standardiserade rådande språkbruket
- att inte endast genom kognitiv upplysning utan också genom konkret handlande agera efter samhällsmedvetandet, det vill säga att människan i sitt agerande inte endast ser till sitt eget bästa utan ser till andra individers behov, villkor och förutsättningar

Vad som blir konsekvensen av ovanstående aspekter är att människan har en möjlighet att forma ett förnuft som innebär en strävan efter att förstå verkligen såsom den är istället för att förstå verkligheten såsom den påbjuds och i realiteten handla därefter. Därutöver finns det en medvetenhet om att det krävs en omdaning av samhället och människans sätt att tänka för att detta fullt ut ska vara möjligt. När det handlar om samhällsförändring är det inte ovanligt att etablerade samhällsvetare såsom Marx och Marcuse behandlar begrepp som revolution. Det är dock inte avsikten med samhällsmedvetandet som teori att revolutionera samhället utan teorin ska ses som en utgångspunkt för en samhällsdidaktisk och ideologikritisk granskning av en reell praktik i Sverige idag, det vill säga av den utbildningspolitik som förs i Sverige idag.

3. Studiens tillvägagångssätt

I följande kapitel presenteras studiens metodval, material, tillvägagångssätt och studiens avgränsning.

3.1 Metodval

Då studien har som syfte att undersöka huruvida skolans elever har möjligheten att förstå samhällsförändring med hjälp av ett samhällsmedvetande ställer det krav på valet av metod. Då det inte är möjligt inom tidsramen för denna studie att genomföra en longitudinell studie som vid ett tillfälle fastställer möjligheten att förstå samhällsförändring med hjälp av ett samhällsmedvetande för att sen jämföra det vid ett annat används istället ett mer pragmatiskt metodval. En kritisk ideologianalys används.

Innan en djupare diskussion om den kritiska ideologianalysen är det på sin plats att definiera begreppet ideologi och hur det används. Bergström & Boréus (2005) använder sig av Goldman m.fl. (1997) definition som definierar en ideologi som ”en målinriktad och systematisk sammanställning av politiska ståndpunkter, eller som utopier, eller som verklighetsfrämmande spöken” (Bergström & Boréus, 2005 s.150). En ideologi är alltid falsk i den meningen att den inte representerar en reell praktik eller verklighet, den blir en falsk föreställning av verkligheten. Även om det finns flertalet divergerande definitioner av begreppet ideologi så innefattar den generellt två huvudstråk. Det ena innebär att en ideologi är en form av idésystem (s. 150). Denna definition är också en neutral definition utan några normativa innebörder i själva definitionen. Det andra stråket innefattar en definition som inrymmer ideologins funktion. Ett sådant exempel är Marx definition av en ideologi vari han utifrån ideologibegreppet bland annat belyser klassintressen och klasskamp. Vad som ämnas göras inom ramen för denna studie är att inringa den ideologi som ligger bakom och befäster de ståndpunkter som antingen explicit eller implicit uppenbarar sig i skolans styrdokument, det vill säga ringa in och synliggöra en ideologi som vilar på en normativ ideologiskt betingad verklighetsuppfattning inom den utbildningspolitiska sfären.

Vad den ideologikritiska analysen mer konkret syftar till att göra är att synliggöra problem inom det som verkar vara oproblematiskt, naturligt eller givet, det vill säga avslöja eller blottlägga den dominerande ideologin som latent finns dold bakom exempelvis en texts uppenbara budskap. Det handlar om att jämföra den dominerande ideologin med en yttre verklighet (a.a. s. 157) för att på så sätt synliggöra underliggande och kontrasterande

perceptioner av en verklighet. Det hela resulterar ofta i, men ej nödvändigtvis, en omfattande systemkritik av det rådande samhället och hur det fungerar.

För att en ideologikritisk analys ska kunna göras fullgott måste tre steg uppfyllas vilka presenteras av Bergström & Boréus (2005). Steg ett innebär att exempelvis en text analyseras (i detta fall studiens empiriska material) dock utan att det ingående beskrivs hur det går till. Steg två innebär att ”begripliggöra den latent delen och det görs genom att ställa följande fråga: Vilken verklighet handlar texten om? Varje del i texten handlar om någonting” (s. 167). På så sätt talar texten om för läsaren vad den handlar om och vilka dolda innebörder som gömmer sig i texten. I det tredje steget måste textens innehåll kontrasteras till en social verklighet för att på så sätt kunna klargöra ideologins funktion. Frågor såsom vilka som ligger bakom texten, vad som argumenteras och på vilka premisser blir inte synliggjorda om de inte sätts in i en kontext.

3.2 Urval och material

För att göra ett relevant urval och inringa studieobjektet kan studien använda sig av den debatt som florerat i media den senaste tiden med Jan Björklund i spetsen. Dessutom finns det ett stort antal artiklar angående den skolpolitiska debatten och vad som bör styra skolans utformning. Däremot kan det anses att centrala utbildningspolitiska dokument, såsom skolans styrdokument, är kärnan och representerar den utbildningspolitik som är idag. Det finns en medvetenhet om att dessa dokument inte är en spegel av skolan och att de inte täcker alla utbildningspolitiska ambitioner emellertid är det kärnan och de dokument som skolans verksamhet officiellt vilar på. De dokument som valts ut för denna studie är *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)*, *Kursplanen i samhällskunskap i Lgr 11*, *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap* och *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena* vilka alla är dokument som är essentiella för bedömningen av elevers möjlighet att förstå samhällsförändring med hjälp av ett samhällsmedvetande.

I Lgr11 har kapitel 1: *Skolans värdegrund och uppdrag* och kapitel 2: *Övergripande mål och riktlinjer* analyserats då de ligger till grund för hela skolans verksamhet. Vidare har också kursplanen för ämnet samhällskunskap i Lgr11 analyserats då det är främst inom detta ämne som eventuella förutsättningar för möjligheten att förstå samhällsförändring med hjälp av ett samhällsmedvetande bör finnas. För att få ytterligare förståelse för och inblick i de premisser som ligger till grund för utformandet av kursplanen i samhällskunskap i grundskolan har

också kommentarmaterialet till kursplanen i samhällskunskap analyserats. Anledningen till att det finns ett kommentarmaterial är enligt skolverket att ”ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna” (s. 4) Därav är det av intresse att också analysera detta dokument.

Vad gäller analysen av *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena* så har ämnesplanen för ämnet samhällskunskap analyserats vilket innefattar alla kurser som ges i ämnet. Det innefattar även internationell ekonomi och internationella relationer. Vad som ligger till grund för detta urval är att det inom ämnet samhällskunskap (och alla kurser däri), framförallt på gymnasienivå, bör finnas en stor möjlighet att potentiellt ytterligare fördjupa sig inom ämnet och därmed få förutsättningar för att förstå samhällsförändring med hjälp av ett samhällsmedvetande.

Studien har medvetet avgränsats till att inte omfatta utbildningspolitiska dokument som berör förskolan, grund- och gymnasiesärskolan, specialskolan och sameskolan då det inom tidsramen för denna studie inte varit möjligt. Istället har endast centrala utbildningspolitiska dokument inom grundskolan och gymnasiet analyserats då flertalet av samhällets framtida medborgare formas och utbildas inom dessa skolformer. Därmed inte sagt att de andra skolformerna inte fyller en viktig funktion i utformandet av samhällets framtida medborgare.

3.3 Genomförande av ideologikritisk textanalys

Bergström & Boréus (2005) påpekar att en nackdel med en ideologikritisk textanalys är att det kan vara problematiskt att följa hur analysen görs då det är svårt att uttrycka explicit (s. 175). Grunden för problemet ligger i att texten måste in i ett kontextuellt sammanhang vilket i sin tur är perspektivberoende, det vill säga att den verklighet som kontrasteras till den i den analyserade texten är föremål för urvalsmekanismer som är perspektivberoende. För denna studie är det den verklighet som bland annat Marcuse och Bauman beskriver som är det kontextuella sammanhanget.

Vad gäller själva analysen av textmaterialet har varje text lästs noggrant med precision och känslighet för uttryck och formuleringar som kännetecknar en ideologisk funktion. Vidare har dolda budskap och innebörder genom fraser och formuleringar identifierats för att belysa vilken ideologi som format texterna. Detta har gjorts för att klarlägga vilken verklighet som har beskrivits i texterna för att på så sätt identifiera texternas latent budskap. Texternas budskap och innebörder har i sin tur analyserats med utgångspunkt från de fyra punkter som

ligger till grund för hur begreppet samhällsmedvetande ska uppfattas (se 2.7 En teoretisk ansats till ett konkretiserande av ett samhällsmedvetande) för att på så sätt också kunna avgöra huruvida eleverna har förutsättningarna för att kunna forma ett samhällsmedvetande.

4. Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras studiens resultat och analys. För att göra resultatet och analysen strukturerad presenteras en analys av varje dokument utifrån samhällsmedvetandeteorin.

4.1 Lgr 11

Redan i de inledande meningarna i kapitel ett: *Skolans värdegrund och uppdrag*, står det att ”utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (s. 7). Ordet ”kunskap” är framskrivet och inleder som det viktigaste målet inom skolan. I andrahand efter ”kunskap” kommer ”värden”. Det som lämnas obesvarat är hur en elev förväntas inhämta dessa värden? Eller ens om det är möjligt? Det är också stipulerat redan tidigt i dokumentet att skolan har som mål att främja en livslång lust att lära, det vill säga att det finns en tydlig preferens om bildade framtida medborgare. Används bildning i den mening som Liedman (2011) förespråkar (se stycke 2.1 Bildning och utbildning) innebär det att redan här finns en möjlighet till ett formande av ett samhällsmedvetande. Det är emellertid inte utskrivet i Lgr 11 hur man ska tolka orden livslångt lärande och därför är det tvetydigt och vanskligt att befästa en sådan ståndpunkt. Det livslånga lärandet och lusten därtill kan emellertid i sin tur kontrasteras till den hets för betyg som Liedman beskriver och hur den minskar lusten att lära då det istället blir en kamp om betyg. Utifrån Liedmans resonemang finns det alltså redan en motsättning mellan två verkligheter i de inledande styckena i Lgr 11.

Vad gäller de grundläggande värderingarna som grundskolan ska införliva hos eleverna är de främsta och först föreskrivna värdena ”respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna som det svenska samhället vilar på” (s. 7). Vad som utelämnas i denna formulering är vilka de demokratiska värderingarna kan vara. Det finns dessutom ett implicit antagande att de mänskliga rättigheterna inte ska problematiseras eller ifrågasättas. Värden såsom ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor samt solidaritet med svaga och utsatta” (s. 7) är värden som kan verka självklara däremot är det rimligt att ifrågasätta om värdena efterlevs och om skolan kan och har möjligheten att förändra den mentalitet som råder i samhället i dag – den mentalitet som bland annat Marcuse (1969) beskriver. Enligt Liedman har skolan inte den möjligheten att förändra människan och få henne att förstå samhällsutveckling utifrån ett samhällsmedvetande. Det beror framförallt på att den kunskap som lärs ut i skolan idag ”först och sist ska bidra till både den enskildes och

samhällets ekonomiska styrka” (Liedman, 2011 s. 115) och alltså inte till att främja gemenskap och förståelse för andra människor.

Det finns däremot uttalat att skolan ska främja förståelse och att medmänsklighet ska prägla skolans verksamhet. Föreställningen är att skolan ska internalisera ett etos – kristna humanistiska värderingar – hos människan som innebär att eleven i skolan ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (s. 12). En viktig del för att kunna säga sig inneha ett samhällsmedvetande är att kunna agera efter det, det vill säga att människan inte endast agerar utifrån sitt eget bästa utan samtidigt ser till andra individers behov, förutsättningar och villkor. Även om det finns inskrivet i Lgr 11 så finns det utifrån Marcuse (1969) och Baumans (1999) resonemang om hur samhället ser ut idag en stor kontrast mot de grundläggande värderingarna som skolan vilar på. Åter igen finns det fog för att ifrågasätta om skolan har förutsättningarna för att införliva empati och medmänsklighet när i själva verket kunskapssynen är till synes instrumentell vilket i sin tur inte är förenligt med ett samhällsmedvetande. Dessutom må det förefalla så att dessa kristna värderingar endast är värdekonserverade värderingar och inte en människosyn som i realiteten efterlevs och genomsyrar utbildningsväsendet.

Även om Lgr 11 har uttalade demokratiska och humanistiska värderingar syftar kunskapssynen inte till att förankra en djupare och kritisk förståelse för demokratin hos eleverna. Exempelvis skrivs det att ”undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet” (s. 8). Det innebär implicit att det endast må krävas av framtidens medborgare att lägga sin röst på ett parti för att aktivt delta, ingenstans framgår det varför och vikten av att lägga en röst och varför det är en av grundstenarna för en demokrati. Vad som också är av intresse att belysa är definitionen av begreppet demokrati. Utifrån Lgr 11 figurerar en typ av demokrati – den liberala demokratiteorin. Det finns ingalunda ett djup eller en möjlighet att förstå demokratibegreppet på ett annat sätt; resultatet är en endimensionell förståelse av begreppet demokrati. Vilket också påpekas av Marcuse. Han menar att ord och begrepp har reducerats till att endast uppfattas utifrån den styrande elitens definition och konsekvensen därav blir att divergerande och alternativa perceptioner av exempelvis begrepp såsom demokrati blir tomma och innehållslösa då de inte kan realiseras (1969 s. 92).

Lgr 11 stipulerar vidare något som är genomgående i alla skolans kursplaner och läroplaner vilket är att skolan måste se till att alla elever ”utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta

och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ” (s. 9). Ett sådant tydligt uttalat mål är beundransvärt då det är en viktig del för förutsättningarna för ett samhällsmedvetande. Däremot finns det en avsaknad av en djupare dimension i resonemanget. Förutom att kritiskt kunna granska fakta och inse konsekvenserna av olika alternativ krävs det också, vilket är en viktig del av samhällsmedvetandebegreppet, att kunna identifiera och ifrågasätta de antaganden som ligger bakom de traditionella och socialt accepterade sätten att varsebli, förstå och handla.

Vidare står det skrivet att ”skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver” (s. 9). Eleverna behöver det för att kunna ”orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och snabb förändringstakt” (s. 9). Detta mål är intressant då det inte är tydligt vilka dessa ”mer beständiga kunskaper” är som utgör den gemensamma referensramen för alla i samhället. Istället antas det implicit att dessa värden är underförstådda och universella. Det finns alltså fog för att ifrågasätta vilka dessa beständiga kunskaper är då de redan är på förhand bestämda. Precis som Marcuse gör gällande är definitionen av värdeladdade begrepp reducerade till ord som bestämts av den styrande eliten; ord såsom frihet, demokrati och fred innefattar en rad redan på förhand bestämda kvaliteter som oföränderligt framträder när ordet skrivs eller uttalas. På så sätt är dessa värden på förhand bestämda, fasta och orubbliga värden. Det finns inte utrymme för alternativa tolkningar av dessa värden.

Ett av dessa värden som kan anses vara underförstådda då de återkommer i kursplanen för samhällskunskapen och finns framskrivna i Lgr 11 under *Skolans uppdrag* är att eleverna ”utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap” (s. 9). Vilket innebär att redan i tidig skolålder anläggs ett perspektiv på entreprenörskap som en viktig del av den framtida medborgarens kunskaper.

4.2 Kommentarmaterial och kursplanen för samhällskunskap i Lgr 11

Kursplanen i samhällskunskap inleds med att befästa syftet för ämnet vilket bland annat innebär att ”eleven utvecklar kunskaper om hur individen och samhället påverkar varandra” (s. 199). Alltså finns det här en antydning till att ämnet samhällskunskap inte endast syftar till individen och dennes förutsättningar utan också till hur samhället påverkas av individen och omvänt. Undervisningen ska belysa samhällsfrågor ur flera perspektiv för att på så sätt ge eleven förutsättningar för att ”utveckla kunskaper om hur man kritiskt granskar samhällsfrågor och samhällsstrukturer” (s. 199). I skolverkets kommentarmaterial till

kursplanen i samhällskunskap beskriver de hur den ”kritiska granskningen” ska tolkas och vad den innebär rent konkret i undervisningen. Det står skrivet att ”kritisk granskning innebär att man undersöker fenomen ur olika perspektiv, inte att man i största allmänhet för fram negativa åsikter... Undervisningen i samhällskunskap ska därför ge eleverna rika möjligheter att träna på att underbygga tolkningar och åsikter med argument som grundas på faktakunskaper och värderingar” (s. 9). Vad som faktiskt inryms i ämnets syfte tillika i kommentarmaterialet vad gäller hur man ska tolka kritisk granskning är endast den första delen av samhällsmedvetandet, det vill säga den instrumentella kunskapen med vars hjälp människan kan existera och fungera utan någon egentlig samhörighet med andra individer. Det framgår att eleven ska kunna underbygga argument med fakta och värderingar däremot inte vad det faktiskt innebär att inneha en förmåga att kunna se bortom och förbi den verklighet som påbjuds individen av dels de särintressen som ideologiskt formar samhället och dels de systembundna förhållanden som utgör villkor och förutsättningar för människans levnadsförhållanden. Eleverna må utveckla en förståelse för sina egna och andra människors livsvillkor men det problematiseras aldrig varför det finns olika levnadsförhållanden och på så sätt blir det endast en ytlig kunskap om ett värde som saknar innebörd. Återigen är det inte möjligt att forma en inkongruent åsikt som bygger en alternativ förståelse eftersom det inte går att få fram en parallell analys då människans endimensionella språkbruk inte kan möjliggöra det.

För att ytterligare exemplifiera det urholkade innehåll dessa kunskaper innefattar så framhävs det att undervisningen ska ”bidra till att eleverna utvecklar förtrogenhet med de mänskliga rättigheterna och med demokratiska processer och arbetssätt. Den ska också bidra till att eleverna tillägnar sig kunskaper om, och förmågan att reflektera över, värden och principer som utmärker ett demokratiskt samhälle” (s. 199). I detta resonemang är det beundransvärt att demokratiska principer och arbetssätt tillsammans med mänskliga rättigheter står i fokus däremot lägger ordet ”om” ett abstrukt dunkel över innebörden i meningen. Det handlar om kunskap *om* och inte *i*, vilket är en skillnad. Åter igen finns det en risk för att det endast blir en ytlig kunskap om vad som är mänskliga rättigheter och demokratiska principer, alltjämt saknas det som fordras för att kunna se förutsättningar för ett samhällsmedvetande. Det finns inget till synes djup eller en problematiserande karaktär i ämnet samhällskunskap och dess syfte, åtminstone inte i grundskolan.

Vid en djupgående anblick på de centrala målen för samhällskunskapen i grundskolan innefattar de till väldigt stor del instrumentella kunskaper om hur saker och ting fungerar och

förhåller sig. Ett av de centrala innehåll i samhällskunskap i årskurs 7-9 är ”svenska välfärdsstrukturer och hur de fungerar, till exempel sjukvårdssystemet, pensionssystemet och arbetslöshetsförsäkringen. Vilket ekonomiskt ansvar som vilar på enskilda individer och familjer och vad som finansieras genom gemensamma medel” (s. 202). Här finns en instrumentell dimension i kunskapen då den endast syftar till att förstå hur saker och ting fungerar eller som det förklaras ytterligare i kommentarmaterialet: ”Genom detta innehåll kan ämnet samhällskunskap bidra till att eleverna får bättre kunskap om sina egna och andras rättigheter och skyldigheter” (s. 24). Det vill säga den endimensionella instrumentella kunskap som behövs för att kunna leva enskilt tillsammans med andra individer. Vad gäller den ekonomiska aspekten i citatet ovan säger kommentarmaterialet att ”här finns också utrymme för att studera och problematisera för- och nackdelar med offentlig och privat finansierad välfärd” (s. 24). Vad som skrivs är inte förvånande då det faller väl i linje med den instrumentella ekonomiska rationalitet som härskar i samhället, det vill säga att den ekonomiska allt som oftast sätts i centrum. Däremot finns det ett utrymme för undervisande lärare att på djupet problematisera för- och nackdelarna som läraren behagar då det inte är stipulerat hur läraren ska behandla innehållet. Det finns alltså här en möjlighet för läraren att anamma ett kritiskt förhållningssätt som skulle kunna utmana den traditionella perceptionen av samhället. Värt att påpeka är att det inte är instrumentaliteten i sig som är det största problemet, utan att den trycker undan en förståelseorienterad inläring av kursmålen. De instrumentella målen görs till de enda målen och en brist på utrymme för en djupare förståelse brer ut sig.

Det finns fler områden där läraren har en stor möjlighet att utmana och ifrågasätta de traditionella och socialt accepterade sätten att förstå samhället. Bland annat finns det utrymme under rubriken *Samhällsresurser och fördelning*. I kursplanen står det skrivet att undervisningen ska behandla ”skillnader mellan människors ekonomiska resurser, makt och inflytande beroende på kön, etnicitet och socioekonomisk bakgrund” (s. 203). Dessutom ska begreppen jämlikhet och jämställdhet behandlas, däremot står det inte skrivet hur det ska behandlas vilket lämnar ett utrymme för undervisande lärare att faktiskt skapa förutsättningar för en grund till ett samhällsmedvetande. Trots det är det inte tillräckligt för att införliva en annan sorts mentalitet hos eleverna som genomsyrar elevernas handlande och väsen. Grundskolan överlag verkar inte ha möjligheten att förmedla de förutsättningar som krävs för att kunna internalisera ett samhällsmedvetande då alla aspekter i begreppet inte kan realiseras.

4.3 Samhällskunskap på gymnasienivå

Ämnet samhällskunskap är i dag ett gymnasiegemensamt ämne vilket innebär att alla elever på gymnasiet läser minst 50 poäng samhällskunskap. Det är den minsta möjliga mängden samhällskunskap som går att läsa. Det i sin tur innebär att undervisande lärare, om ambitionen finns, endast har 50 poäng för att internalisera ett samhällsmedvetande för de elever som ej väljer att läsa mer samhällskunskap. I denna kurs ingår sju stycken punkter som är det centrala innehållet, det vill säga det som ska behandlas under kursens gång. Bland annat står det att kursen ska behandla ”demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU... Medborgarnas möjligheter att påverka politiska beslut på de olika nivåerna. Maktfördelning och påverkansmöjligheter i olika system och på olika nivåer utifrån olika demokratimodeller och den digitala teknikens möjligheter” (s. 206). De kunskaper som ska behandlas inom ramen för kursen är till synes instrumentella då det är kunskap om bland annat hur politik fungerar samt vilka människans påverkansmöjligheter är. Däremot finns även här en möjlighet för undervisande lärare att forma undervisningen om det centrala innehållet med avsikten att utmana och ifrågasätta den verklighet som påbjuds individen varje dag och på så sätt skapa vissa förutsättningar för ett samhällsmedvetande. Denna möjlighet finns också bland annat i det centrala innehåll som behandlar ”grupper och individers identitet, relationer och sociala livsvillkor med utgångspunkt i att människor grupperas utifrån kategorier som skapar både gemenskap och utanförskap” (s. 207). Här kan läraren forma innehållet och på djupet provocera de socialt accepterade sätten att varsebli, förstå och handla. Det finns alltså vissa möjligheter att skapa förutsättningar för ett samhällsmedvetande, åtminstone delar av det.

Vad gäller syftet med ämnet samhällskunskap på gymnasienivå så bygger det vidare på kunskaperna från grundskolan med tanken att de ska vidareutvecklas. Samma värden och principer finns kvar men med en djupare progression i lärandet. Exempelvis vad gäller undervisningen i samhällskunskap ska den ”bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Ett komplext samhälle med stort informationsflöde och snabb förändringstakt kräver ett kritiskt förhållningssätt... Det omfattar förmåga att söka, strukturera och värdera information från olika källor och medier samt förmåga att dra slutsatser utifrån informationen” (Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena, 2010 s. 205). Återigen beskrivs det en önskan om aktiva medborgare som kan leva i ett förändringsbenäget samhälle med ett stort informationsflöde. För att klara av det krävs ett kritiskt förhållningssätt. Det kritiska förhållningssättet innefattar flera förmågor men inte till synes vad som bland annat är avgörande för ett samhällsmedvetande, det vill säga ett

ifrågasättande handhavande av information som transcenderar det operationella språkbruket för att kunna tillgodose sig kontradiktoriska begrepp som utmanar det standardiserade språkbruket. Eleverna ska kunna granska information kritiskt från flera olika källor men denna information kan endast granskas med ett endimensionellt språkbruk och en endimensionell språkförståelse därför blir det problematiskt att få en analys som inte blir tillika endimensionell.

Vidare fokuserar det centrala innehållet i kursplanen på arbetsmarknaden och dess olika parter. Fokus ligger på hur arbetsmarknadens parter samspelar och fungerar gentemot varandra. Dessutom tar det upp anställningsvillkor vilket är ytterligare kunskaper om hur saker och ting fungerar. Det handlar i slutändan om att bli anställningsbar i ett företag eller kunna starta ett eget företag. I anslutning till arbetsmarknaden så ska även privatekonomin behandlas och konsumtion i relation till behov. Här finns ett utrymme att ta in Baumans aspekter om konsumtion och hur konsumtion har transformerat människan till i första hand konsument och i andra hand människa i en värld tillsammans med andra människor.

Även betygskriterierna för samhällskunskap är tämligen instrumentella, framförallt de lägre betygen. För betyget E krävs bland annat att eleven ”översiktligt kan redogöra för de mänskliga rättigheterna” (a.a. s. 207) och att eleven kan ”översiktligt redogöra och analysera olika samhällens organisation och samhällsförhållanden samt de bakomliggande idéerna” (s. 207). Yttrycket ”de bakomliggande idéerna” visar enkom vilket antagande om verkligheten som ligger bakom det författade dokumentet. Att samhället och verkligheten styrs av idéer är ett fundamentalt liberalt antagande istället för att samhället styrs såsom bland annat Bauman och Marcuse påvisar – genom konsumtion och en ekonomisk rationalitet – vilket i sin tur innebär att det finns en kontrast mellan den verklighet som kursplanen för samhällskunskap framför och den verklighet som Bauman och Marcuse redogör för i sina analyser av samhället. För att ytterligare påvisa en sådan tendens krävs det också av eleven att ”översiktligt redogöra för individens rättigheter och skyldigheter i rollen som konsument, förhållandet mellan hushållets inkomster och utgifter, tillgångar och skulder samt för sambanden mellan den privata ekonomin och samhällsekonomin” (s. 207). Det är av intresse att notera att sambandet mellan privatekonomin och samhällsekonomin kommer sist i kriterierna då det är det som är centralast för förandet av ett samhällsmedvetande.

Även när det gäller det högsta betyget – A – är det fortfarande en instrumentell kunskap i grunden som fordras, även om kriterierna har blivit tuffare. Istället för en översiktlig

redogörelse krävs det en utförlig och nyanserad redogörelse om samma fenomen som behandlas i de lägre betygsgraderna (s. 209). Vad det innebär att en redogörelse är nyanserad är inte angivet, det må innebära att ett kritiskt förhållningssätt appliceras, dock är det inte fastställt i texten och därmed går det inte utesluta att kunskapen endast förblir instrumentell och därmed en kunskap som inte altererar eller transformerar ett sedan tidigare internaliserat handlingsmönster hos eleven och i slutändan människan. Istället befäster den nya kunskapen som eleven ska lära sig den rådande samhällsordningen och därmed en säker fortsatt existens för den endimensionella människan i det endimensionella samhället.

5. Diskussion

I början av studien formulerades syftet och vad studien ämna undersöka, det vill säga huruvida skolans elever har möjligheten att förstå samhällsförändring med hjälp av ett samhällsmedvetande.

De generella resultaten från denna studie tyder på att den skola, formad utifrån de styrdokument som ligger till grund för verksamheten idag, inte fullgott förmår eller kan skapa de förutsättningar som krävs för att eleverna ska kunna förstå samhällsutveckling med hjälp av ett samhällsmedvetande. Anledningarna till detta är kortfattat att de styrdokument som ligger till grund för skolans verksamhet och de kursplaner som implementeras i skolan inte kan anses vara författade med den intentionen. Istället finns det en till viss del latent agenda med hur dokumenten är författade. Resultaten är tecken på och i enlighet med Marcuse och Baumans samhällsanalys vad gäller en endimensionell uppfattning av samhället och dess fortsatta existens. Skolan syftar till största del att befästa sakernas tillstånd, att bevara och cementera den rådande samhällsordningen, precis såsom Carlheden (2002) påpekar är skolan en politisk socialisation och fostran. Det är i skolan som framtidens normativa uppfattningar formas.

Mer detaljerat visar resultaten på en konfrontation mellan två uttalade paradigmer hos författarna av styrdokumentet vilket resulterar i en paradox. Å ena sidan finns det en klar och tydlig önskan om aktivt deltagande, demokratiska och ansvarstagande medborgare samtidigt som ett marknadsekonomiskt perspektiv genomsyrar utbildningen redan från grundskolan till gymnasiets slut. Två perspektiv som enligt Marcuse (1969), Bauman (1999), Hargreaves (2004) och Liedman (2011) inte är förenliga med varandra eftersom det ekonomiska perspektivet ej inhyser några reella demokratiska och egentliga medmänskliga värderingar. Det är två perspektiv som ej kan eller klarar av att samexistera utan bekostnad av det andra, och utifrån det samhälle som bland annat Marcuse och Bauman beskriver så härskar det ekonomiska paradigmet över det medmänskliga och sociala perspektivet. Som en konsekvens av det marknadsekonomiska perspektivets överhand finns det ej heller ett spelrum för humanistiska och deltagardemokratiska värderingar då det inte är ekonomiskt försvarbart utifrån den rådande ekonomiska rationalitet som styr samhället idag. Resultatet blir att värderingar hamnar i skymundan till förmån för ekonomiska vinningar.

Värderingar som är centralt för skapandet av ett samhällsmedvetande är ej heller framskrivet som det främsta skolan ska lära eleverna. Istället är det att inhämta och utveckla kunskap som

har högsta prioritering i dagens skola. Liedman (2011) för fram åsikten, vilket också denna studies resultat påvisar, att kunskaperna är främst av den karaktären att de går att bedöma utifrån en betygsskala utan egentlig djupgående analysförmåga även om den finns med i betygskriterierna. Konsekvensen av denna ”betygshets” som Liedman beskriver är att betygskriterierna inte lämpar sig för att lyfta fram en livslång lust att lära då det istället handlar om att få bra betyg inför fortsatta studier vilket i slutändan handlar om att bli anställningsbar på arbetsmarknaden. Följaktligen fallerar skolans styrdokument vad gäller skapandet av de förutsättningar som krävs för ett reellt samhällsmedvetande som förmår eleverna att se en kausalitet i samhället mellan den ekonomiska rationalitet som styr samhället och fördelningen av samhällets resurser. Således är människan ej i stånd att forma ett förnuft som innebär en strävan efter att förstå verkligheten såsom den är istället för att förstå verkligheten såsom den påbjuds. Människan agerar utifrån sina egna preferenser utan egentlig hänsyn till sina medmänniskor. Återigen – skolan klarar inte av att förena två vitt skilda sätt att se världen även om styrdokumentet stundom stipulerar det så.

Slutligen och för att ytterligare befästa skolans marknadsekonomiska profilering står det att ett av skolans uppdrag är att utveckla, hos eleverna, ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. Detta förhållningssätt som skolan vill främja både understödjer och befäster denna studies resultat samt den samhällsordning som är prevalent idag. Även Liedman diskuterar tydligt vad denna fixering vid entreprenörskap innebär för framtidens medborgare. Liedman tar upp ett exempel ur Mona Sahlins slutanförande som socialdemokratisk partiledare: ”Vi ska investera brett i kunskap för att göra fler klassresor möjliga. Vi är äntligen företagets och entreprenörernas parti”. Här ser man klart och tydligt hur politiken i samhället har överförts till skolans värld och vise versa när även Socialdemokratin har införlivats i den ekonomiska rationaliteten där kampen om social rättvisa och jämlikhet har förpassats till förmån för entreprenörskapet eftersom det är där de framtida jobben finns. Det samhällsmedvetande som någonstans bör finnas och som faktiskt finns delvis uttalat i styrdokumentet blir till stor del en uppgift för läraren att förmedla. Hargreaves (2004) menar att skolans lärare har ett stort ansvar för att motverka denna härskande ”kunskapsekonomi”. Som motvikt ska läraren förmedla bland annat karaktär, gemenskap, humanism och demokrati hos unga människor. Värderingar som finns framskrivna i styrdokumentet men som alltjämt hamnar i undangömd vrå i relation till entreprenörskap och hets för bra betyg.

5.1 Slutsatser

Den övergripande slutsatsen utifrån de analyserade styrdokumenterna är att skolans elever inte har möjligheten att förstå samhällsförändring i med hjälp av ett samhällsmedvetande och det främst för att skolan inte givits de möjligheterna utifrån de stipulerade styrdokumenterna som ligger till grund för skolans verksamhet. Eleverna är inte kapabla att förstå samhället utifrån en djupare transcendent förståelse. Vad eleverna kan förstå och varsebli är en instrumentell och endimensionell förståelse för verkligheten och det samhälle de lever i. Denna slutsats bygger främst på resultatet att det blir upp till läraren att internalisera ett samhällsmedvetande hos eleverna, en uppgift som alla lärare säkerligen inte förmår då styrdokumenterna generellt inte förmedlar de riktlinjerna till lärarna. Däremot finns det passager i kursplanerna där läraren har stort utrymme för att problematisera och ifrågasätt de accepterade sätten att varsebli och förstå samhället, det i sin tur räcker sannolikt inte för att genomsyra elevernas sätt att tänka, varsebli och handla. Det blir i slutändan endast en ytlig förståelse för hur samhället fungerar och hur det är uppbyggt.

Ur ett större perspektiv är det ingalunda kontroversiellt att framhålla samhällets rådande ekonomiska rationalitet som den främsta orsaken till skolans bristande möjlighet att hos eleverna skapa och införliva ett samhällsmedvetande. En ytterligare slutsats som studien påvisar är att förutsättningarna för att framtidens elever ska kunna förstå samhällsförändring med hjälp av ett samhällsmedvetande ej är stora eftersom skolans styrdokument helt enkelt inte kan anses vara författade med den intentionen.

Slutligen indikerar studiens resultat på att dagens skola inte förordar en demokrati i ordets rätta bemärkelse då demokratin har reducerats till ett instrumentellt handlande där medborgaren är införstådd i sina rättigheter och skyldigheter. Den främsta skyldigheten är att rösta i valen men mer än så är inte fordrat av medborgarna. Styrdokumenterna föreskriver en önskan om aktiva medborgare när i själva verket kursplanen i samhällskunskap endast sträcker sig till att beskriva medborgarens rättigheter och skyldigheter i vad som kan anses vara en marknadsliberal demokratiteori vari värderingar ej är samhällets ledstjärna utan det är entreprenörskap.

Då denna studies resultat och slutsatser bygger på en ideologikritisk metod hade det också varit av intresse att genomföra en studie över tid för att på så sätt också i realiteten undersöka huruvida skolans elever har förmågan att förstå samhällsförändring med hjälp av ett samhällsmedvetande i den nya skola som nu tagits fram på kort tid. Dessutom hade det varit

av intresse att undersöka elevernas uppfattning av begreppet demokrati när den nya kursplanen använts under en längre tid för att se om det registrerats någon förändring av elevernas förståelse för demokrati, eller om eleverna fortfarande har en endimensionell och instrumentell förståelse för demokratin såsom den till viss del framträder i styrdokumentet idag.

6. Sammanfattning

Denna studie har undersökt huruvida skolans elever har möjligheten att förstå samhällsförändring med hjälp av ett samhällsmedvetande. Vidare har nivån och förutsättningar för ett samhällsmedvetande i dagens och framtidens skola också problematiserats.

Som teoretisk utgångspunkt har ett teoretiskt analysverktyg tagits fram baserat på främst Marcuse och Baumans samhällsanalyser. Samhällsmedvetandeteorin består av fyra aspekter som tillsammans ger människan en möjlighet att forma ett förnuft som innebär en strävan efter att förstå verkligheten såsom den är istället för att förstå verkligheten såsom den påbjuds och i realiteten handla därefter. Forskningsbakgrunden skildrar hur dagens samhälle är uppbyggt och fungerar. Det är en marknadsekonomisk rationalitet som hägrar med social divergens som resultat samt att människan har reducerats till konsument med ett falskt medvetande utan egentlig insikt om vad som ligger bakom samhällets fortskridande. Som metod har en ideologikritisk analys gjorts av de styrdokument som skolans verksamhet bygger på.

Studiens resultat visar på en svårighet för skolan att internalisera ett samhällsmedvetande hos eleverna då styrdokumentet inte kan anses vara författade med den intentionen, samt att det är mycket upp till lärarna om och hur mycket ett samhällsmedvetande faktiskt kan skapas hos eleverna. Vidare får värderingar träda tillbaka till förmån för kunskap som anses vara det viktigaste skolan ska lära ut. Dessutom är kunskapen till största del instrumentell och syftar mestadels till att kunna redogöra för olika fenomen och hur de fungerar.

Studiens övergripande slutsats är att eleverna i dagens skola inte förmår skapa ett samhällsmedvetande främst på grund av att skolan inte har den intentionen samt att det marknadsekonomiska perspektivet dominerar med entreprenörskap som ledstjärna. Konsekvensen blir att demokratin i ordets rätta bemärkelse undermineras då den reduceras till att endast lägga sin röst på ett parti och därefter är rollen som aktiv demokratisk medborgare fullgjord. Den djupare förståelsen för hur samhället är uppbyggt och hur det fungerar får träda tillbaka till förmån för ett endimensionellt och instrumentellt samhälle med en ekonomisk rationalitet som främsta kompass.

Litteraturförteckning

Internetkällor:

Dagens Nyheter. (2011). *Dags för läraren att åter ta plats i skolans kateder*. Hämtad 2011-04-02 från <http://www.dn.se/debatt/dags-for-lararen-att-ater-ta-plats-i-skolans-kateder>

Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena. Hämtad 2011-06-01 från <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/35/65/Gymgemensamma.pdf>

Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap. Hämtad 2011-06-01 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2564>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011- Lgr11
Hämtad 2011-06-01 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Nationalencyklopedin, sökord humanism. Hämtad 2011-04-19 från <http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/lang/humanism/206087>

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*, PISA, OECD Publishing. Hämtad 2011-04-02 från <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>

Fysiska källor:

Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bauman, Z. (1999). *Arbete, konsumtion och den nya fattigdomen*. Göteborg: Daidalos

Beck, U. (2000). *Risksamhället: på väg mot en annan modernitet*. Göteborg: Daidalos

Bergström, G., & Boréus, K. (2005). *Textens makt och mening – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Författarna och studentlitteratur. 2:a upplagan.

Bråten, I. (Red). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Burman, A., & Sundgren, P. (Red). (2010). *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos.

Carlheden, M. (2002). Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, vol. 11, nr. 3, sid. 43-72.

Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Falköping: Natur och Kultur. 4:e upplagan, 2:a tryckningen.

Gustavsson, K. (2002). Några bildningsfilosofiska perspektiv i synen på folkbildningen. *Utbildning & Demokrati*, vol. 11, nr. 2, sid. 83-106.

Gustavsson, K. (2005). *Föreställningar om folkbildning: en organisationsdidaktisk och filosofisk belysning av olika bildningsideal*. Örebro universitet: Pedagogiska institutionen.

Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.

Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Bonnier.

Marcuse, H. (1969). *Den endimensionella människan*. Stockholm: Aldus. 2:a upplagan.

Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur. 8:e upplagan.

Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur. 1:a upplagan.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.