

**Medborgarskap som demokratins praktiska
uttryck i skolan**
– diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans
elever som medborgare

Acta Wexionensia

Nr 84/2006

Pedagogik

**Medborgarskap som demokratins praktiska
uttryck i skolan**

– diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans
elever som medborgare

Lena Carlsson

Växjö University Press

Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan –diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen vid Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet 2006.

Skriftserieredaktörer: Tommy Book och Kerstin Brodén

ISSN: 1404-4307

ISBN: 91-7636-495-X

Tryck: Intellecta Docusys, Göteborg 2006

Abstract

Carlsson, Lena (2006). *Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan. Diskursiva konstruktioner av gymnasieelever som medborgare* (Citizenship as the practical expression of democracy at school. Discursive constructions of upper secondary pupils as citizens). Acta Wexionensia No 84/2006. ISSN: 1404-4307, ISBN: 91-7636-495-X. Written in Swedish with a summary in English.

School and education have a specific status owing to their task to educate young citizens and further their development. It is thus possible to regard schools as a type of public sphere, where individual and private matters are transcended. According to the curriculum for the secondary school system, the professional school staff's task is two-fold insofar as they should mediate both knowledge and democracy. In this doctoral thesis the focus is placed on *how* and by *what* means education can contribute to young members of society finding their place and coping with their roles as citizens in a democratic society. The overall aim of this thesis is to present a deeper interpretation of the meanings and consequences of teachers' speech concerning upper secondary pupils as citizens. More specifically, the aim is to empirically problematise and theoretically reconstruct pedagogical discourses on citizenship as practical expressions of democracy in the context of education. Two central terms, which are thus highlighted are democracy and citizenship. Both Durkheim and Dewey provide significant theoretical points of departure, which are drawn upon in this thesis. Bourdieu contributes with perspectives on the ideological role, which institutions of education play in legitimising already existing societal orders. Foucault poses questions about power and knowledge. Habermas' emphasis is placed on the discursive rationality expressed in verbal communication, which serves as an overall perspective for this thesis. Thus, in terms of methodology language constitutes the most central tool. Analyses are made in three stages. Reforms and policy are supposed to have been created within a central discursive framework and are therefore examined by way of analytical perusal of a) post-war education policy texts and b) current national policy documents concerning the Business and Administration Programme in upper secondary education. The third stage involves analysis of c) eight conversations from the professional school staff's discursive practice by applying critical discourse analysis as a methodological tool. Four separate discourses have evolved, each pointing to different perspectives on human beings, knowledge and society: a discursive perception which is directed towards traditional values, a second perception which has communication and democracy as its superior ideal, and yet another discourse is directed towards trade and industry while, finally, one more discourse which is mainly characterised by a protective attitude towards pupils. Finally, how these contradictory as well as concordant discourses dictate the conditions and frameworks for the sort of citizenship which is constructed and constituted in the pedagogical practice is discussed, and thus how school as a public sphere may be understood in a more profound way.

Key words: democracy, citizenship, critical discourse analysis, discursive constructions, reforms, policy, communication.

Förord

Att vara bosatt i den småländska glesbygden, i skogen vid en liten sjö, och samtidigt skriva en avhandling innebär högst skiftande upplevelser. Somliga dagar har tanken funnit klarhet i stillhet och natur. Det har varit glitter över sjön och sikten över vattnet varit god. Andra dagar har dimman legat tät och tung och skogens mörker skuggat vägarna. Människan är inordnad i naturens skiftningar. Från en fjärran del av världen gjorde tsunamin på det mest brutala sätt oss medvetna om detta på Annandag Jul 2004. Här hemma slog orkanen Gudrun till med fruktansvärd kraft i januari 2005, lämnade kaos och förödelse efter sig och isoleerade oss från omvärlden i flera dygn utan möjlighet att färdas eller kommunicera. Under några få timmar föll drygt 150 miljoner träd i delar av södra Sverige. Någon vi kände miste livet. Andra vi kände räddade sig under en nedfallen gran eller flydde in i ett ödehus. Uteslutande tack vare ett otroligt krävande och dessutom riskfyllt arbete som tre invånare i vår by utförde med sina motorsågar kunde vi efter flera dygn ta oss ut ur isoleringen. Under en månads tid var vi likväl förflyttade till 1800-talet, eftersom det saknades både el och tele.

Hela det år som följde präglades av stormens efterverkningar. Tyska skördare kom och gick, baltiska och österrikiska skotare gjorde sitt jobb. Därefter kom timmertransporterna. Alla var efterlängtrade – men lämnade djupa spår efter sig. Världen var förändrad. Stigarna gick inte att finna. Svampställena var borta. Ort-namnskylten vid väggkanten var krossad av en skogsmaskin. Fortfarande ett år efter stormen ligger telekabeln på marken. Under långa perioder har el och telefoni varit en bristvara. När något så dramatiskt och omvälvande som en naturkatastrof inträffar, vid Indiska Oceanen eller i Småland, föds frågor om samhällets ansvar och betydelse för de enskilda individerna – och tvärtom. Vem är jag som medborgare? Vad är en medborgare i samhället? Vad betyder samhället för individen? Kanske är det något av ödets ironi att verkligheten på ett så ytterligt påfallande sätt spelat med i slutskedet av avhandlingsskrivandet, där just relationen mellan individen och samhället stått i fokus.

Det säger sig självt, att utan en stabil plattform att stå på i forskarutbildningen hade det inte varit möjligt att slutföra denna avhandling. Jag är många människor stort tack skyldig. Speciellt tänker jag på en trio som förmått att lyfta både täta dimmor, mörka skuggor och förlamande hinder på vägen och som på samma gång konstruktivt kunnat utnyttja de ljusa dagarnas solreflexer. Främst riktar jag mig till min huvudhandledare professor Christer Fritzell, som med stor tanke-skärpa och lika stor lyhördhet fungerat som vägvisare och kvalificerad kunskapskälla genom hela avhandlingsarbetet. Varmt tack, Christer! Du har i alla avseenden visat på det kommunikativa handlandets möjligheter i handlednings-sammanhang. Ett mycket varmt tack också till bihandledare fil.dr Lena Fritzén, som stått för ovärderliga insatser från början till till slut. Tack, Lena, för upp-muntran, stöd och hjälp under årens alla dagar. Du har dessutom läst avhand-lingstexten både på, mellan och bortom raderna, vilket betyder att du förstått vad jag försökt uttrycka utan att jag ens själv alltid varit medveten om det. Mycket varmt tack också till bihandledare docent Per Gerrevall, som alltid bidragit med sådana konstruktiva synpunkter som inneburit att arbetet kunnat föras framåt.

Tack, Per, för din mycket skärpta blick! Till de professionella i arbetslagen vänder jag mig med värme och stor tacksamhet. Utan er medverkan hade denna avhandling inte kommit till.

När stormen härjar och världen förändras över en natt är det väsentligt att ha en plats att känna igen sig i och att vara hemma på. Jag vill tacka *alla* på Institutionen för pedagogik för omtänksamhet, intresse och uppmuntran. Särskilt vill jag tacka mina doktorandkollegor under årens lopp, en del numera disputerade, för både vänskap och konstruktiv hjälp med granskning av texter och manus. Marianne Lundgren, Marita Rosell, Maud Ihrskog, Susanne Linnér, Carina Henriksson, Stefan Lund, Jan Håkansson, Ia Nyström och Lena Stenmalm-Sjöblom: stort tack! Var och en av er har betytt något särskilt för mig. För kritisk läsning av avhandlingsmanuset och värdefulla synpunkter i arbetets slutskede tackar jag Daniel Sundberg. Till opponenterna på mitt slutseminarium Gill Croona och Joakim Krantz vill jag också rikta ett varmt tack. För synpunkter och kommentarer på texter, framför allt under min första tid i forskarutbildningen, vill jag tacka professor Håkan Jenner och fil.dr Ingeborg Moqvist – Lindberg. Ett särskilt tack riktas här också till Skolverket, MÅS-projektet, för finansiering under forskarutbildningens första år.

Jag vill också framföra ett tack till en person som stått för stabilitet i en föränderlig tillvaro: forskningssekreterare Marianne Thureson, som i en rad sammanhang bidragit med både kunskap och vänskap. Tack, Marianne! Tack också till Pia Palm och Bodil Rönn, som på olika sätt stått för professionell hjälp i datorhantering respektive ekonomiska frågor. Varmt tack också till Martin Järnek, som expertgranskat delar av manuset. Anna Bäcklund tackar jag för hjälp med det datatekniska, Claudia Gillberg för hjälp med översättningar och Mikael Blomqvist för arbetet med omslaget. Tack även till bibliotekarie Cissi Borggren för professionell service med litteratursökning och till Kerstin Brodén för arbete i samband med utgivningen av avhandlingen. För uppmuntran och stöd under hela avhandlingsarbetet tackar jag varmt min lärarkollega sedan många år: Mariann Simonsson. Dessutom riktar jag ett stort tack till alla andra vänner som på längre eller kortare avstånd med intresse och värmande ord följt avhandlingsarbetet.

Till sist ett oändligt stort tack till mina närmaste. Till Anna-Lisa för omsorger i alla sammanhang. Till Sune och Linda och vår gemensamma ögonsten Frithiof för uppmuntran, tålamod och stöd i både orkan, storm och stiltje. Kanske kan vi återfinna stigarna i skogen och kanske är det möjligt att efter hand upptäcka nya svampställen.

Göteryd vårvintern 2006

Lena Carlsson

Till Linda

INNEHÅLL

DEL I – UTGÅNGSPUNKTER OCH ÖVERVÄGANDEN	9
1 INLEDNING	9
1.1 <i>Utbildning och demokrati</i>	9
1.2 <i>Medborgarskap som demokratins diskursiva och praktiska uttryck</i>	12
1.3 <i>Ett didaktiskt forskningsintresse</i>	15
1.4 <i>Gymnasiereformen 1991</i>	16
1.5 <i>Syfte</i>	17
1.6 <i>Avhandlingens disposition</i>	17
1.7 <i>Löpande summering</i>	18
2 PROBLEMATISERINGAR	20
2.1 <i>Pedagogik som samhällsangelägenhet</i>	20
2.2 <i>Pedagogikens frågor i en ekonomisk diskurs</i>	23
2.3 <i>Skolans uppdrag</i>	25
2.4 <i>Två mångtydiga begrepp</i>	26
2.4.1 <i>Demokratibegreppet – några perspektiv och skiljelinjer</i>	27
2.4.2 <i>Ett medborgarskapsbegrepp med förändrade innebörder</i>	28
2.5 <i>Löpande summering</i>	34
3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN ...	36
3.1 <i>Teoretiska infallsvinklar på pedagogikens roll i relationen mellan individ och samhälle</i>	36
3.1.1 <i>Moral och autonomi</i>	36
3.1.2 <i>Perspektiv på demokrati, differentiering och marginalisering</i>	37
3.1.3 <i>Förnuft som kommunikation</i>	39
3.2 <i>Metodologiska överväganden och vägval</i>	40
3.2.1 <i>Mellan policy och praktik – samhälleliga föreställningar och institutionellt handlande</i>	40
3.2.2 <i>Metodologi som utsiktspunkt</i>	41
3.2.3 <i>Från dualism till intersubjektivitet</i>	42
3.2.4 <i>Samhällsanalys – en avgränsning med bestämt syfte</i>	45
3.2.5 <i>Den diskursiva vändningen</i>	46
3.2.6 <i>Det diskursanalytiska fältet</i>	48
3.2.7 <i>Rekonstruktionistisk metodologi</i>	49
3.2.8 <i>Reflexiv metodologi</i>	50
3.2.9 <i>Kritisk-hermeneutisk ansats</i>	51
3.2.10 <i>Kritisk diskursanalys som teori och metod</i>	52
3.2.11 <i>Språk, makt och diskursordning</i>	53
3.3 <i>Löpande summering</i>	55
DEL I I FÖRDJUPAT SAMMANDRAG	57
DEL II – POLICYTEXT OCH DISKURSIV PRAKTIK.....	59
4 POLICY OCH DISKURSIV PRAKTIK	59
4.1 <i>Policy making som ett diskursivt skeende</i>	59
4.2 <i>Policy i ett kritiskt tolkande perspektiv</i>	60
4.3 <i>Från upplysning till nutida läroplansteori</i>	62
4.4 <i>Medborgarskapsfrågan i reformer och policy – en tillbakablick på efterkrigstiden</i>	64

4.4.1 1946 års Skolkommision.....	64
4.4.2 1960-talets utredningar: Gymnasieutredningen och Fackskoleutredningen.....	65
4.4.3 1965 års Läroplan för fackskolan	66
4.4.4 Yrkesutbildningsberedningen	67
4.4.5 Läroplan för gymnasieskolan (Lgy70).....	69
4.4.6 SIA-utredningen och efterföljande Läroplansproposition. En reformerad gymnasieskola.....	70
4.4.7 Skola för bildning och Läroplanerna Lpo94 och Lpf94.....	71
4.4.8 Åtta vägar till kunskap.....	72
4.4.9 Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan ...	74
4.5 Löpande summering	77
5 PROGRAMMETS STYRDOKUMENT OCH DISKURSIV PRAKTIK	79
5.1 Styrdokument för Handelsprogrammet.....	79
5.2 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna.....	79
5.2.1 Demokrati som övergripande värde.....	79
5.2.2 Samhällsmedborgarens intressen och behov.....	81
5.3 Programsmål.....	82
5.4 Ämnen, kursplaner och betygskriterier.....	84
5.5 Löpande summering	86
DEL II I FÖRDJUPAT SAMMANDRAG	87
DEL III – DE PROFESSIONELLAS SAMTAL SOM DISKURSIV PRAKTIK.....	89
6 PEDAGOGISKA SAMTAL SOM DISKURSIV PRAKTIK PÅ HANDELSPROGRAMMET	89
6.1 Att möta verksamheten.....	89
6.2 Genomförande.....	90
6.3 Forskarrollen.....	93
6.4 Arbetslagens möten och samtal	95
6.5 Diskursiva händelser	97
6.6 Löpande summering	99
7 ANALYS AV SAMTAL UR DISKURSIV PRAKTIK	100
7.1 Introduktion till analysarbetet	100
7.1.1 Text 1.....	101
7.1.2 Text 2.....	111
7.1.3 Text 3.....	121
7.1.4 Text 4.....	124
7.2 Diskursiva föreställningar – grundläggande skillnader	127
7.3 Fortsatt analys av texter.....	128
7.3.1 Text 5.....	129
7.3.2 Text 6.....	131
7.3.3 Text 7 och Text 8.....	133
7.4 Löpande summering	135
8 KONSTRUKTIONER OCH DISKURSER	137
8.1 Konserverande diskurs	138
8.2 Kommunikativ diskurs	139
8.3 Marknadsorienterad diskurs.....	140
8.4 Beskyddande diskurs.....	142
8.5 Löpande summering	143
DEL III I FÖRDJUPAT SAMMANDRAG	144
DEL IV – AVSLUTANDE REFLEKTIONER OCH TANKETRÅDAR OM SKOLAN SOM OFFENTLIGT RUM.....	149

9 METODOLOGISK SJÄLVREFLEKTION OCH ASPEKTER AV SKOLAN SOM	
OFFENTLIGT RUM	149
9.1 <i>Forskning i diskursiv praktik – en metodologisk självreflektion</i>	151
9.2 <i>Diskursernas inbördes samspel och kamp</i>	153
9.3 <i>Influenser och diskursiv växtnäring</i>	154
9.4 <i>Ansvar i diskursiv praktik</i>	156
<i>Summary</i>	159
<i>Referenser</i>	167
<i>Bilagor</i>	176

DEL I – Utgångspunkter och överväganden

1 Inledning

1.1 Utbildning och demokrati

Skolan har en speciell ställning i samhället genom att den utbildar samhällsmedlemmar i utveckling. I stor utsträckning fungerar den som en arena för ungdomars individuella livsprojekt samtidigt som den kan sägas vara vuxenvärldens särskilda verksamhet för att möta och ta hand om, utbilda och utveckla barn och ungdomar med avseende på mer gemensamma samhällsangelägenheter. Skola och utbildning kan på så sätt förstås som ett slags offentligt rum, som överskrider den privata erfarenheten och i vilket både stat och civilt samhälle¹ förväntas ha intressen. De ungdomar som genom sin utbildning deltar i skolans offentliga rum betraktas därför som medborgare, både i juridisk mening² i relation till staten och som medlemmar i en samhällsgemenskap i ett civilt samhälle. Hur och med vilka innebörder ett visst utbildningssammanhang bidrar till att konstituera sina elever som medborgare står i fokus för denna avhandling.

Filosofen Hanna Arendt (1958/1998) har i sin politiska teoribildning beskrivit ”det offentliga rummets verklighet” (a.a.:91) med avseende på förekomsten av otaliga aspekter och perspektiv på något gemensamt. På denna gemensamma samlingsplats, menar Arendt, intar alla församlade olika platser och positioner och det är just detta som är meningen med den offentliga samvaron. Oavsett plats och position kan var och en bidra med sina aspekter. ”Att ses och höras av andra erhåller sin betydelse från det faktum att var och en ser och hör från en annan utgångspunkt.” (a.a.:91). Inom ramen för skola och utbildning skulle detta kunna innebära att innehållsliga sakfrågor i undervisningen diskuteras med flera skilda utgångspunkter, där var och en får möjlighet att delge andra sina erfarenheter och ståndpunkter. Mångfalden av perspektiv, oavsett från vilken plats eller position de kommer, kan förväntas berika sakfrågans innehåll och därmed främja ett mer mångfacetterat lärande. En lika central fråga i pedagogisk verksamhet är

¹ Civilt samhälle förstås här som den sociala basen för autonoma offentliga områden, både från det ekonomiska området och offentlig förvaltning.

² För Sveriges del beskrivs rättspolitiskt medborgarskap i följande termer: ”Medborgarskap är ett rättsligt bindande förhållande som uppstår mellan en stat och en individ (medborgare) antingen automatiskt vid födelsen eller efter en anmälan eller en ansökan. Det mest påtagliga beviset på medborgarskapet är det svenska passet och att man som svensk medborgare har en ovillkorlig rätt att vistas i Sverige.” (www.migrationsverket.se)

emellertid också *på vilket sätt* vi blir sedda och hörda av andra. Det är bl.a. genom andras sätt att se på oss och att tala om oss som vi intar våra platser och positioner, inom utbildningsinstitutioner och i samhället. Det är om detta tal denna avhandling handlar.

Om mångfalden i perspektiv och aspekter av en eller annan anledning ödeläggs, riskerar den gemensamma världen och det offentliga rummet att falla sönder. ”Den gemensamma världen försvinner när den endast ses ur en aspekt; den existerar över huvud taget endast i en mångfald perspektiv” (Arendt 1958/1998:92). När människor inte längre kan enas eller göra sig förstådda med varandra, t.ex. genom diktatur, tyranni eller andra förhållanden under vilka ingen längre kan se och höra, ses eller höras, blir var och en av oss inspärrad i sin egen subjektivitet, där de erfarenheter vi gör ”inte blir mindre singulära på grund av att de verkar vara ändlöst multiplicerade” (a.a.:92). Om vi således inte kan kommunicera med andra om mening och möjligheter kommer vi helt enkelt inte ur vår isolering och subjektiva enskildhet, även om vi försöker ett oändligt antal gånger. Dessa ”andra förhållanden” skulle, enligt Arendt, kunna handla om vad hon benämner som det hon kallar en långtgående privatisering. Privatmänniskan uppträder nämligen inte i det offentliga rummet. Det privata privata karaktär ligger i stället i frånvaron av andra människor. Det som angår privatmänniskan angår således ingen annan. Därigenom ser och hör vi inte, lika lite som vi ses och hörs.

I tankarna om det offentliga och det privata aktualiserar Arendt betydelsen av vad Phillip Hansen (1993) i sin analys av hennes politiska teoribildning betecknar som *medborgerlig rationalitet*. Medborgarskap förstås i Arendts ögon handla om hur ”människor förhåller sig till makten, lagen och styret och därigenom bestämmer villkoren för sin samverkan i det kollektiva, gemensamma livet” (a.a.:18). Hennes egen erfarenhet från nazismens Europa hade fört henne fram till insikten om hur absolut nödvändigt det var att människor tänkte kritiskt och självständigt. Arendt hävdade, att medborgarskap måste ingå förening med förnuftet och att denna förening måste tillskapas inom ramen för ett aktivt medborgarskap (Hansen 1993). Hennes begrepp *medborgerlig rationalitet* bygger på ett par centrala antaganden. I det ena, som gällde hennes analys av våldet och staten, menade hon att den sanne medborgaren inte är en människa som utan vidare lyder, eftersom lydnad starkt är relaterad till politik som dominans. Arendt tog bestämt avstånd från detta synsätt. Det andra antagandet hade sin grund i människans reaktion på nazitidens kriminella anspråk. Hon menade att de människor som t.ex. bjöd nazismen det starkaste motståndet var de som hade förmåga att tänka och bedöma självständigt och att kritiskt undersöka och ta ställning (Hansen 1993).

För att möjliggöra människors politiska tänkande med avseende på det offentliga rummets liv krävs stödjande institutioner och praktiker (Hansen 1993). Skola och utbildning kan, med de övergripande demokratiuppdrag som ges i Läroplanerna, förstås som en sådan stödjande praktik. Varje tid och varje praktik försöker också på sitt sätt besvara frågan om hur skolans mål och innehåll ska relateras till samhället och de förändringar som pågår där.

Kopplingen mellan demokrati, medborgarskap och utbildning knyts ihop genom frågan om *hur*, och med *vad*, utbildning kan bidra när det gäller lärande

som syftar till att människor i ett demokratiskt samhälle ska kunna hantera livet inom ramen för den mosaik av politiska och kulturella sammanhang som de finner sig i. Medborgarskapets språkliga uttryck och praktiska utövande inrymmer därför sidor av både etisk och moralisk, filosofisk, kulturell och politisk art.

Gymnasieutbildningen är genom de uppdrag Läroplanen (Lpf94) formulerar nära knuten till begreppet demokrati, bl.a. genom de innebörder som läggs i ordet medborgarskap. Medborgarskap förstås i denna avhandling som *medborgerlig praxis* och som *demokratins diskursiva*³ och *praktiska uttryck*. Medborgarfrågan hanteras alltså inom ramen för ett lärande i det dubbla uppdrag som Läroplanen formulerar om kunskap och demokrati.⁴ Diskurs kan förstås på en rad motstridiga och överlappande sätt. Begreppet inrymmer emellertid oftast en idé om att språk är strukturerat i olika mönster som skilda yttranden ingår i när människor agerar på sociala arenor (Winther Jörgensen & Phillips 2000). Det reflekterar eller representerar dock inte bara sociala fenomen och relationer utan konstruerar och konstituerar dem också, enligt den definition av diskurs som Fairclough (1992) formulerar.

Mellan Läroplanernas (Lpo94, Lpf94) kunskapsuppdrag och demokratiuppdrag råder, i mina ögon, en intern relation⁵ och hur denna relation kan hanteras är ytterst en integrativ fråga, där uppdragen går in i varandra. Denna interna relation och integrativa process fokuseras i ljuset av de didaktiska frågorna. Innebörderna i dessa antas stå i relation till både kunskap och demokrati. De förväntningar som formuleras i läroplanernas övergripande formuleringar beskriver medborgaren som en självständig människa som omsätter sin kunskap i demokratiska processer inom relationer till andra människor i samhället. Medborgarskap förstås därmed både utifrån individuellt och samhälleligt, privat och offentligt perspektiv.

På vilket sätt unga människor uppfattar sin medborgarroll i samhället är ett resultat av hur demokrati diskursivt definieras och praktiskt utövas – i skolan och i samhället i övrigt. I ett diskursteoretiskt perspektiv fokuserar avhandlingen begrepp som demokrati och medborgarskap och analyserar betydelsemöjligheter i olika kontextuella sammanhang. Om demokrati exempelvis uppfattas handla om att i funktionalistisk anda välja representanter för klassen eller programmet till elevråd eller programråd (eller att på en samhällelig nivå välja ombud till kommunfullmäktige, landsting och riksdag) får det sannolikt konsekvenser för förståelsen av innebörden i medborgarskapsrollen. Om demokrati däremot innebär att i mer normativ mening själv ta ansvaret och föra sin egen – och förhoppningsvis andras – talan, att förhålla sig reflexivt och förhandla med andra människor om mening och möjligheter, så uppstår andra konsekvenser av hur medbor-

³ Språket fokuseras som en social företeelse snarare än en individuell färdighet. Se kap. 3.2.5.

⁴ I Läroplan för de frivilliga skolorna (Lpf94) formuleras demokratiuppdraget: "Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö."

⁵ En intern relation existerar mellan två element på ett sådant sätt att de refererar och hänvisar till varandra och bildar en enhet, som innebär något mer än de olika elementen var för sig (Israel 1980).

garrollen uppfattas. Den ena demokratimodellens innebörd utesluter dock inte den andra utan samhället förutsätter och har behov av båda, och kanske ytterligare andra varianter, beroende på situation och sammanhang. Det intressanta för avhandlingsarbetet är således *vilken* innebörd som läggs i begrepp som demokrati och medborgarskap.

1.2 Medborgarskap som demokratins diskursiva och praktiska uttryck

Att formas till medborgare och samhällsmedlem innebär ingen entydigt utstakad väg. Medborgarskap är genom sin knytning till demokratin en i flera avseenden problematisk historisk och social konstruktion som förändras från tid till annan, ett dynamiskt begrepp som beroende på det kontextuella sammanhanget kan laddas med olika innebörder. Detta speglas i avhandlingen genom en analytisk läsning av centrala reform- och policytexter från efterkrigstiden. Utbildningspolicy påverkar pedagogisk praktik åt bestämda håll genom olika sätt att styra (Ball 2003) och av intresse för denna läsning är i vilka riktningar en sådan styrning skett över tid just med avseende på dimensioner som demokrati och medborgarskap, d.v.s. individens roll i stat och samhälle.

Avhandlingen ställer frågor kring vad nuvarande yrkesinriktad utbildning har att bidra med när det gäller gymnasieelevers väg till förståelsen av sin egen medborgerliga identitet i en tid som präglas av genomgripande förändringar. Analysen sker med utgångspunkt i ett kritiskt tolkande perspektiv och inbegriper dels olika reform- och policydokument som diskursiva praktiker⁶ i historiskt perspektiv, dels aktuella styrdokument för Handelsprogrammet t.ex. läroplan, program mål, kursplaner och betygsriterier. Vidare analyseras, med kritisk diskursanalys som angreppssätt, diskursiva konstruktioner av elevers medborgarskap i professionella⁷ samtal genomförda i ett antal arbetslag inom yrkesförberedande utbildning i gymnasieskolan.

Att pedagogiken har en central roll i individens relation till det samhälle hon lever i kan knappast negligeras. Den beskriver hur samtiden är, hur den kan vara och hur den bör vara. En särskild tyngdpunkt ligger i detta avhandlingsarbete just på pedagogikens betydelse för vad medborgarskap konkret kan visa sig innebära. Att anlägga samhällsteoretiska perspektiv på pedagogiska fenomen följer i detta sammanhang då en fruktbar logik. Med perspektiv menas här ett antal grundantaganden som manifesteras i den vetenskapliga processen och som, utöver samhällsperspektivet, avser *ontologiska* och *epistemologiska* aspekter av fenomen som har med synen på människa och kunskap att göra.

Handelsprogrammet har valts ut – som exempel på ett yrkesförberedande program – för en empirisk studie av det skälet att det antas befinna sig i skärningspunkten mellan flera olika, och eventuellt också motstridiga, intressen. På samma gång förväntas Läroplanens dubbla uppdrag (kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget) hanteras i en och samma process. Utbildningen förväntas dessut-

⁶ Detta begrepp utreds i kap. 2.1.

⁷ Ordet "professionell" används här enbart i betydelsen "yrkesmässig".

om i hög grad innehålla sådana inslag som i olika avseenden starkt riktar sig mot det omgivande samhället i situationer (ibland oförutsedda) som bl.a. handlar om bemötande och service, försäljning, avtal, förhandling, beställning m.m. Därför framstår Handelsprogrammet i en mening som särskilt intressant genom att det antas inbegripa ett lärande som bl.a. stärker elevers initiativförmåga, handlingsberedskap, kommunikationsförmåga och flexibilitet.

Medborgarskap inrymmer dock också något annat, i en annan och vidare mening, som syftar längre än till utbildning av yrkesmänniskor och arbetskraft inom olika branscher. Ungdomarna i gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar ska inte enbart lära sig att arbeta med service och försäljning, laga bilar eller bygga hus, vårda sjuka och laga mat, de ska *också* fungera som föräldrar, som vänner, som grannar – som medborgare i ett demokratiskt samhälle och som deltagare i en politisk och kulturell offentlighet. Både nutiden och framtiden kräver av dem att de tar aktiv ställning i en rad komplicerade samhällsfrågor och kanske också att de engagerar sig i dem i en djupare mening. Detta gäller inte minst frågor på global nivå.

I rapporten Ung i demokratin (Skolverket 2003) uttrycks att den studie som ligger till grund för rapporten bidrar till förståelsen av gymnasieelevers väg till sitt eget medborgarskap. Den bild som undersökningen visar är att gymnasieskolans struktur tros förstärka – inte utmana – den livshållning som eleverna har genom sin sociala tillhörighet i övrigt. Undersökningen bekräftar därmed bilden av en gymnasieskola som bidrar till att fördjupa socialt betingade skillnader. Mot denna bakgrund blir det relevant att fråga vad som händer beträffande konstitueringen av elever som medborgare inom ramen för programstrukturen.

Den empiriska studien i avhandlingen går ännu längre än till programstrukturen. Den sker vid konferensbordet inom ramen för Handelsprogrammets pedagogiska verksamhet och genomförs tillsammans med utbildningens professionella i en rad möten om pedagogiska angelägenheter. Lärare och forskare möts i en gemensam diskursiv process, som ligger inbegripen i ett vidare sammanhang – en pedagogisk praktik. Processen är styrd av ett delat didaktiskt intresse, men uppgifterna och rollerna skiljer sig åt på flera sätt. En fråga som ständigt gör sig påmind i en lärares arbete är vilka didaktiska överväganden som behöver ske i relation till innehåll och arbetssätt. En lärares arbete syftar till att bistå elever på ett sådant sätt att dessa både *kan*, *vill* och *vågar* ta sig an den verklighet de lever i. En forskande medarbetare är främst upptagen av hur vetenskapligt arbete mer generellt ska förstås och genomföras. Då avses i första hand inte enskilda metoder och tekniker utan vad dessa kan innebära och hur de kan hanteras inom ramen för ett forskningsarbete.

Avhandlingen fokuserar inte klassrummets händelser på något specifikt sätt. I stället centreras intresset kring de professionellas samtal kring skolans vardagsfrågor, där elever konstrueras⁸ som medborgare i betydelsen samhällsmedlemmar. I detta ligger ett antagande om att när skolans professionella formellt och informellt möts och samtalar om undervisning och lärande, om bedömning och

⁸ Den diskursiva konstruktionen väntas bli styrande för hur elever konstitueras som medborgare genom de bindande talhandlingarna i pedagogisk och diskursiv praktik. Se vidare kap. 3.2.3.

betyg, om styrdokument, elevärenden och pedagogiskt ledarskap etc. så sker det med bilden av elever och andra ungdomar i förgrunden. Med sig in i dessa möten bär också varje deltagare sina egna samlade erfarenheter. Att i olika språkliga ut-sagor tillskriva elever vissa förmågor och tilldela dem olika roller är, enligt samma antagande, ett handlande i likhet med allt annat handlande i övrigt gent-emot ungdomarna. Det görs alltså ingen avgörande åtskillnad mellan tal och handling. Tal utgör ett handlande i sig (Austin 1962, Searle 1969). Med detta menas att språkliga yttranden är ett slags grundelement i mänsklig interaktion och att sociala förhållanden och samhällelig praktik både formas och förändras genom bruket av språket.

I utgångspunkterna ligger att *just där* – i den diskursiva dimensionen av peda-gogisk praktik i skolan – konstrueras unga människor som medborgare genom talhandlingar. En utbredd föreställning gör gällande att detta enbart skulle ske i mötet mellan lärare och elev inom klassrummets fyra väggar. I antagandet ligger att konstruktionen av medborgaren också sker vid konferensbordets formella sammanhang, vid kaffebordets mer informella samtal eller i det snabba profes-sionella mötet varhelst det sker. Genom uttryckssätt och meningsinnehåll i ett yttrande ges besked om ett visst förhållningssätt, som inte utan vidare kan över-ges i handlandet. Vad jag värdemässigt uttrycker om Kalle inbegriper mitt för-hållningssätt till honom som i nästa steg väntas bli styrande för hur jag ser, be-möter, beskriver och behandlar honom. Vad som yttras om Kalle bidrar därmed till konstitueringen av honom som människa och medborgare⁹.

Utgångspunkten för hela projektet ligger i mina egna erfarenheter från arbete med ungdomar inom gymnasieskolans yrkesförberedande program. Som deras samtalspartner, både inom ramen för högst ordinär kärnämnesundervisning och i rollen som speciallärare, har jag vid åtskilliga tillfällen haft anledning att reflek-tera över hur ungdomar i yrkesförberedande utbildning med utgångspunkt i sko-lans pedagogiska verksamhet diskursivt konstruerats och i nästa steg också upp-fattat och förstått sin tillskrivna roll som samhällsmedlemmar och medborgare.

Tilldelade platser och positioner inom gymnasieutbildning har, enligt min yr-keserfarenhet, handlat om såväl integration som differentiering, i den meningen att en del elever upplevts som inbjudna till delaktighet i det offentliga rummet, medan andra inte kommit längre än till tröskeln. Begreppet integration kan dis-kuteras i termer av de båda dimensionerna etisk och politisk (Habermas 1996b). Offentliga rum som skola och utbildning är främst att jämföra med sammanhang där social och politisk integration har sin plats, vilket innebär att medborgarna i kraft av sitt medborgarskap tillerkänns vissa rättigheter, t.ex. rätten till delaktig-het. Begreppet differentiering relaterar mindre till det förhållandet att människor är olika. I stället åsyftas den omständighet att människor *görs olika* av de sociala sammanhang som de involveras i – eller utestängs ifrån. Dessutom knyts an till den omständighet att de skillnader som nödvändigtvis måste finnas mellan män-

⁹ Den egna självbilden påverkas av hur människan uppfattar att andra ser på eller agerar mot henne. Detta är en av de grundläggande tankegångarna i Meads (1934) intresse för utvecklingen av det mänskliga självet inom ramen för socialt samspel.

niskor av olika slag används som avstamp för att skapa nya former av skillnader mellan dem (Laursen 2000).

Mer konkret har integration och differentiering tagit sig uttryck i att den professionella tilltron till vissa elever eller grupper av elever har framstått som större än till andra elever och elevgrupper. Några elevgrupper har naturligt och självklart ”räknats in” i gemensamma skolangelägenheter, medan andra snarare ”räknats ut”. Frågan uppkommer på vilka grunder denna sorteringsprocess skett, eftersom några rationella skäl sällan diskuteras utan snarare ”sitter i väggarna”. Handelsprogrammet har inte i mina ögon på något specifikt sätt framstått som ett program där sortering av denna typ förekommer. Orsakerna till att detta program ställs i fokus för avhandlingen är helt andra. Dels utgör Handelsprogrammet *ett exempel* på yrkesförberedande utbildning i gymnasieskolan, dels framstår just det programmet som en utbildning med omfattande kontaktytor mot det omgivande samhället. I ljuset av detta blir frågor kring elevers medborgarskap i termer av integrering och differentiering intressanta. Vilka uttalade och outtalade normer och värden som ligger till grund för synen på olika elevers medborgarskap kommer då i fokus.

1.3 Ett didaktiskt forskningsintresse

En strävan finns att närma sig en förståelse av vad olika normativa konstruktioner av elever som medborgare innebär och vilka språkliga uttryck dessa tar sig i reformer och policy samt i det professionella samtalets komplexa väv av yttranden. Det handlar om att försöka förstå hur människor genom diskursiva konstruktioner bidrar till att konstituera andra människor som medborgare och vilka de sociala och samhällseliga konsekvenserna av detta blir i ett bredare perspektiv. I denna process blir relationen mellan vilken kunskap som eftersträvas och vilka forskningsfrågor som ställs av central betydelse. Det didaktiska forskningsintresset knyter det primära intresset till:

... den *teoretiska problematiseringen* av de relationsmönster som vi väljer att beteckna som ”pedagogisk praktik”. Fokus ligger då på möjligheterna att från olika teoretiska utgångspunkter söka rekonstruera de principiella skärningslinjerna i de motstridiga föreställningar, kommunikationsformer och handlingsmönster som det praktiska arbetet kan uppvisa. (Fritzell 1999:54)

Den vetenskapliga processen hanteras som en rörelse i flera faser och tar fasta på den interna relationen mellan teori och praktik, mellan forskare och praktiker. I en successiv process relateras teori och praktik till varandra på ett sätt som stegvis leder in i en fördjupad förståelse för problemet genom en teoretisk rekonstruktion av komplexiteten inom pedagogisk praktik¹⁰.

¹⁰ Se vidare kap. 3.2.3.

Avhandlingsarbetet inrymmer också en förhoppning om att den kunskap som uppnås ska kunna användas både av dem som utbildar och av dem som utbildas för att ta hand om barn och ungdomar på alla nivåer i skolan.

1.4 Gymnasiereformen 1991

Innan avhandlingens problematiseringar, centrala begrepp och teoretiska utgångspunkter närmare utreds, kan det vara på sin plats att kortfattat presentera bakgrund och huvudsakligt syfte i den gymnasiereform som ytterst ligger till grund för verksamheten i dagens gymnasieskola.

När riksdagen 1991 tog beslut om en reformering av gymnasieskolan hade tjugotre år gått sedan den senast förändrades. Genom propositionen "Ansvaret för skolan" (Prop. 1990/91:18) kommunaliserades skolan och en ny ansvarsfördelning skedde på skolans område som syftade till en decentralisering och ett ökat utrymme för lokala initiativ. Decentraliseringen innebar i princip att ansvaret för skolan delades mellan staten, kommunerna och de professionella. För kommunerna innebar det en frihet att med utgångspunkt i skollag och skolförordning organisera skolan så att de nationella målen skulle kunna nås. Skolans professionella fick i sin tur stor frihet att utforma undervisningen i relation till de nationella måldokumenterna. Målen för utbildningen skulle studeras av de professionella och därefter omformas till konkreta mål för den egna undervisningen (Skolverket 2000b).

Hand i hand med den förändrade ansvarsfördelningen gick en strävan efter att åstadkomma en högre kvalitet i gymnasieutbildningen. I propositionen "Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen" (Prop. 1990/91:85) föreslogs att sexton nationella program¹¹ skulle ersätta de tidigare linjerna. Ämnen indelades i kurser av olika omfattning och djup som kunde kombineras och betygssystemet blev nu målrelaterat i stället för som tidigare relativt. Alla program blev treåriga och fick en gemensam kärna av ämnen. Elever med fullföljd gymnasieutbildning hade, oavsett program, genom sin allmänna behörighet möjlighet att söka till vidare studier på universitet och högskola, ett faktum som kan ses i ljuset av demokrati- och medborgarskapsfrågor.

Olika inslag av val och valmöjligheter för eleverna föreslogs. Dessa inslag syftade till en ökad flexibilitet i utbildningen. Dessutom ingick ett samarbete med arbetslivet i förnyelsen, arbetsplatsförlagd utbildning (APU). "Tanken var att samarbetet med arbetslivet skulle påverka inte bara innehållet utan också pedagogiken i skolans undervisning. Förändringarna i arbetslivet skulle fungera som omvandlingstryck på skolans etablerade uppfattning om kunskap och lärande och på så sätt långsiktigt kunna påverka undervisningen" (Skolverket 2000b:18).

¹¹ De nationella programmen är numera 17 till antalet: Barn- och fritidsprogrammet, Bygg-, El-, Energi-, Estetiska, Fordons-, Handel- och administrations-, Hantverks-, Hotell- och restaurang-, Industri-, Livsmedel-, Medie-, Naturbruks-, Naturvetenskaps-, Omvårdnads-, Samhällsvetenskaps- och Teknikprogrammet.

Reformeringen av gymnasieskolan innehöll alltså krav på ökad kvalitet i utbildningarna. Varje enskild skola fick jämförelsevis stor frihet att själva utforma den pedagogiska praktiken. Kunskapsbegreppet definierades främst i termer av informationssökning och individens eget lärande. Kunskap sågs som det viktigaste medlet att möta omvärldsförändringar men ansågs också vara ett sätt att främja ekonomisk tillväxt. Det livslånga lärandet blev ett centralt begrepp i reformen och därmed de enskilda människornas vilja att ständigt lära om och lära nytt.

Utvärderingar av gymnasiereformen genomfördes med jämna mellanrum under perioden 1997–2000. I Wallins (Skolverket 1997) översikt över gymnasieskolan görs en begreppsåtskillnad mellan ”organisation” och ”institution”, där en organisation förstås som ett verktyg eller medel som inrättas för att nå vissa syften, medan en institution mer handlar om de värden som utvecklas inom organisationen och dess verksamhet. Skolverkets rapport ”Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys” (Skolverket 2000b, rapport 187) byggde på denna begreppsåtskillnad. Den konstaterade att ”Gymnasieskolan har liksom grundskolan ett uppdrag att ge en medborgerlig utbildning. För gymnasieskolan tillkommer dessutom att kvalificera för olika yrkesområden och inriktningar” (Skolverket 2000b:22). Gymnasiereformen förstås som innehållande förändringar både av organisatorisk och institutionell art.

Avsikten med reformen var att skolans syn på kunskap och inläring skulle påverkas institutionellt om skolan öppnades för andra intressenter, t.ex. arbetslivet. I en sammanfattande analys (Skolverket 2000b) konstateras att de professionella i många fall i stället försökt att överföra det invanda sättet att tänka om innehåll och arbetssätt till de nya organisatoriska formerna. I stället för att ifrågasätta etablerade föreställningar kom reformen därigenom snarare att verka konserverande på den innehållsliga delen. Vad detta förhållningssätt innebar för en medborgerlig utbildning är ännu i reformens sena och avslutande skede en central fråga för den konkreta pedagogiska praktiken. Just här, mellan det förflutna och framtiden, uppenbarar sig frågan om hur medborgerlig utbildning ska förstås. Vad det innebär att formas till medborgare i skärningspunkten mellan då och nu, mellan policy och praktik, är av avgörande intresse för avhandlingens frågor.

1.5 Syfte

Avhandlingens övergripande syfte är att presentera en successivt fördjupad tolkning av innebörder i och konsekvenser av de professionellt verksammas tal om gymnasieelever som medborgare. Mer specifikt är syftet att empiriskt problematisera och teoretiskt rekonstruera pedagogiska diskurser om medborgarskapet som demokratins praktiska uttryck i ett utbildningssammanhang.

1.6 Avhandlingens disposition

Del I i avhandlingen innehåller en inledande text (Kap.1) som ringar in forskningsfrågorna kring medborgarskap som demokratins diskursiva och praktiska uttryck, formulerar avhandlingens syfte och forskningsintresse och presenterar

kortfattat den gymnasiereform som dagens gymnasieskola har sin pedagogiska grund i. Därpå följer en problematiserande del (Kap.2) som fångar det principiellt intressanta i frågorna och lyfter upp bl. a. centrala begrepp som medborgarskap och demokrati. I Del I redovisas vidare de teoretiska utgångspunkterna och de metodologiska övervägandena och vägvalen (Kap. 3).

I Del II analyseras, utifrån ett kritiskt tolkande perspektiv, reformer och policy från efterkrigstiden. I kap. 4 görs en textanalytisk läsning av reform- och policytexter med utgångspunkt i hur demokrati- och medborgarskapsbegreppen behandlats över tid. Kap. 5 analyserar aktuella styrdokument för Handelsprogrammet i relation till ett lärande med demokrati som överordnat värde.

I Del III bearbetas, likaså utifrån ett kritiskt tolkande perspektiv och med diskursanalys som analytiskt verktyg, åtta samtal ur möten i olika arbetslag. I det inledande kapitlet i Del III (Kap. 6) beskrivs forskningsprocessen, forskarens roll i arbetet samt vilka etiska överväganden som förekommit. Vidare utreds begreppet diskursiv praktik. Kap. 7 utgör analys och tolkning av de professionella samtalen (Text 1-8), medan Kap. 8 beskriver de diskurser och konstruktioner som successivt formerats i analysen.

Del IV (kap. 9) utgör avhandlingens slutdiskussion, i vilken resultatet diskuteras utifrån en rad aspekter, t.ex. vilka ramar och villkor som skapas av skilda diskurser, deras förankring i vidare samhällelig mening samt det professionella ansvaret för vad som kommer till uttryck i en pedagogisk praktik. Dessutom förekommer i detta kapitel en metodologisk självreflektion. Slutligen lyfts, liksom i avhandlingens inledningskapitel, frågan om skolan som offentligt rum och hur den mer fördjupat ska förstås i ljuset av avhandlingens resultat i sin helhet.

Avhandlingens disposition syftar till att det för en tänkt läsare ska vara möjligt att läsa på tre nivåer: a) de fördjupade sammandragen, b) de löpande summeringarna eller c) hela texten. De löpande summeringar som följer efter varje enskilt kapitel är kortare texter som syftar till att ge läsaren en redogörelse för det mest centrala i varje kapitel. Del I, II och III avslutas med en text som syftar till att dra ihop och föra ett sammanfattande och successivt fördjupat resonemang kring det centrala i avhandlingens olika delar. Relationen mellan de olika delarna (Del I – IV) ska därför ses som en stegvis pågående fördjupning i förståelsen av dess centrala frågor.

1.7 Löpande summering

Genom att skola och utbildning har ett uppdrag att utbilda unga samhällsmedlemmar får det också en speciell ställning i samhället. Skolan är möjlig att se som ett slags offentligt rum som går utöver det enskilda och privata. I detta offentliga rum betraktas barn och ungdomar som fullvärdiga medborgare.

Filosofen Hanna Arendt (1958/1998) har beskrivit det som hon kallar det offentliga rummets verklighet med utgångspunkt i betydelsen av mångfalden av perspektiv som kan och bör finnas på det gemensamma samlingsplatser. För att möjliggöra människors deltagande i det offentliga rummets liv krävs stödjande praktiker. Skola och utbildning ses som en sådan stödjande praktik. Begrepp som demokrati, medborgarskap och utbildning knyts ihop genom den fråga som gäller *hur* och med *vad* utbildning kan bidra när det gäller hur unga samhällsmed-

lemmar kan finna och förhålla sig till sin medborgarroll i ett demokratiskt samhälle. Medborgarskap förstås då som demokratins diskursiva och praktiska uttryck.

I läroplanerna ges ett dubbelt uppdrag till de professionella. Detta uppdrag inbegriper både kunskap och demokrati. Att formas till medborgare pekar inte ut någon entydigt utstakad väg utan ses här som resultat av historiska och sociala konstruktioner som förändras över tid. Avhandlingen sätter ljus på frågan vad medborgarskap skulle kunna innebära i en utbildning på Handelsprogrammet under det nya millenniets första år.

Avhandlingens övergripande syfte är att presentera en successivt fördjupad tolkning av innebörder i och konsekvenser av de professionellt verksammas tal om gymnasieelever som medborgare. Mer specifikt är syftet att empiriskt problematisera och teoretiskt rekonstruera pedagogiska diskurser om medborgarskapet som demokratins praktiska uttryck i ett utbildningssammanhang.

Analyserna försiggår i tre steg. Utbildningspolitiska dokument ses som formade i ett diskursivt skeende och analyseras genom en textanalytisk läsning av a) reformer och policy under efterkrigstiden och b) aktuella styrdokument för Handelsprogrammet. Det tredje analyssteget innebär att c) åtta samtal ur de professionellas diskursiva praktik analyseras med hjälp av kritisk diskursanalys som metodologiskt verktyg.

2 Problematiseringar

I det följande sätts fingret på några ”kritiska punkter”, här kallade problematiseringar, beträffande pedagogikens roll i relationen mellan individ och samhälle. En sådan kritisk punkt handlar om den medborgarbildande pedagogikens betydelse i utvecklandet av människors reflexiva förmåga när det gäller att finna balansen mellan å ena sidan det individuellt privata och å andra sidan det samhälleligt gemensamma. En annan punkt gäller skolans utsatthet för samhällets marknadskrafter, som tränger sig på och stundtals påverkar villkor och vägval för individer och utbildningsinstitutioner. I relation till de båda föregående blir den tredje kritiska punkten frågan om hur skola och utbildning hanterar sina uppdrag om kunskap och demokrati. Centrala, men också komplexa och problematiska, i hela resonemanget om pedagogikens roll som samhällsangelägenhet är begrepp som demokrati och medborgarskap liksom en rad begrepp som speglar olika praktiker.

2.1 Pedagogik som samhällsangelägenhet

Pedagogikens frågor hämtar oftast sin mening från och får sin innebörd i ett offentligt samhälleligt rum. Det händer ständigt numera att det rummet har globala dimensioner. Vi kan, som privata individer eller som tillhörande en avgränsad delkultur, knappast sätta vår egen prägel på vad som gäller det offentliga samhälleliga rummet, eftersom vi på en mängd plan är sammanlänkade med och beroende av vår omgivning. Vi lever livet i en värld som vi delar med andra och inte minst därför förefaller frågor om ansvar, omdöme, kritiskt tänkande, ställningstaganden och resonemang vara frågor för pedagogisk, politisk och filosofisk problematisering. Samtidigt som det finns en önskan hos individen att kunna uppträda som en autonom människa så finns det önskningar om en samhällelig gemenskap. Relationen mellan å ena sidan det enskilda och å andra sidan det gemensamma kan knappast sägas vara entydig och oföränderlig utan snarare mångtydig och problematisk. I relationen mellan människan och det samhälle hon lever i kan just pedagogikens frågor få en central betydelse genom:

”... att pedagogiska fenomen på ett övergripande plan väsentligen kan sägas gälla relationer mellan individ och samhälle, d v s att de vare sig avser individuella eller samhälleliga omständigheter utan just förhållandet mellan dessa” (Fritzell 1989:5).

I sitt lärande blir individer i en eller annan mening nödsakade att förhålla sig reflexivt till en mängd motsägelsefulla och motstridiga fenomen på ett flertal nivåer i det offentliga rummet. Det kan för individens del t.ex. handla om ett lärande som avser att i olika sammanhang våga föra sin talan i offentliga rum, att förmå se kritiskt på innebörden i olika verksamheter som han eller hon deltar i eller att ta strid för och värna om utsatta människor i omvärlden. I pedagogiska avseenden förutsätter ett sådant reflekterande förhållningssätt en träning i att kritiskt be-

trakta och problematisera olika samhällsliga fenomen. En fråga av största intresse blir därför vad utbildning har att bidra med i dessa sammanhang.

Praktikbegreppet är centralt i avhandlingen och figurerar i en rad olika sammanhang. I sin beskrivning av ontologiska och epistemologiska utgångspunkter för vad den sociala världen består av och hur den kan studeras sätter Chouliaraki & Fairclough (1999) fingret på praktik.

With respect to social life, we begin from the assumption (shared within a considerable body of contemporary social theory) that it is made up of *practices*. By practices we mean habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world (Chouliaraki & Fairclough 1999:21).

Ett teoretiskt begrepp som inbegriper spänningsfältet mellan individ och samhälle är *pedagogisk praktik*. Fritzén (1998) definierar pedagogisk praktik som en social kontext där deltagarna utvecklas såväl kunskapsmässigt som socialt. Den sociala kontexten kan inbegripa möten mellan olika individer och de skilda kulturer och kunskapsmiljöer som dessa individer företräder (Fritzén & Fritzell 1997). Dessa möten kan gälla lärare och elever, men begreppet pedagogisk praktik kan även avse t.ex. möten och samtal mellan professionella i skolan och de olika antaganden, föreställningar och synsätt som de bär med sig in i dessa, så som t.ex. är fallet i denna avhandling. Fritzell (2003a) talar om pedagogisk praktik som "a socially structured meeting among at least two real persons in which aspects of knowledge and meanings are acted upon and reconstructed by the participants." (a.a.:94). Pedagogikens vetenskapliga uppgift blir därmed att teoretiskt och forskningsmässigt förhålla sig till denna praktiska realitet. Utgångspunkten är, menar Fritzell (2006), den grundläggande föreställningen om mänskligt handlande som en personlig, social och kulturell helhet:

"... in which people go about their daily activities, act and react towards others, fulfil their intentions in some way or the other, communicate their problems and reach agreements, get into conflicts, turn back and go forward again. Social practices in this sense involve habitualised ways of carrying out particular tasks in particular times and places together with particular persons. This strange mix of daily pursuits, which also fills part of our professional time, is based in institutions and taken-for-granted frames of reference, social roles and cultural values, often constituted in and by discursive practices" (Fritzell 2006:133f).

I avhandlingsarbetets forskningsprocess är det den diskursiva sidan av pedagogisk praktik som främst står i fokus. Pedagogisk praktik kommer nämligen till uttryck i denna diskursiva sida, som i fortsättningen benämns i termer av diskur-

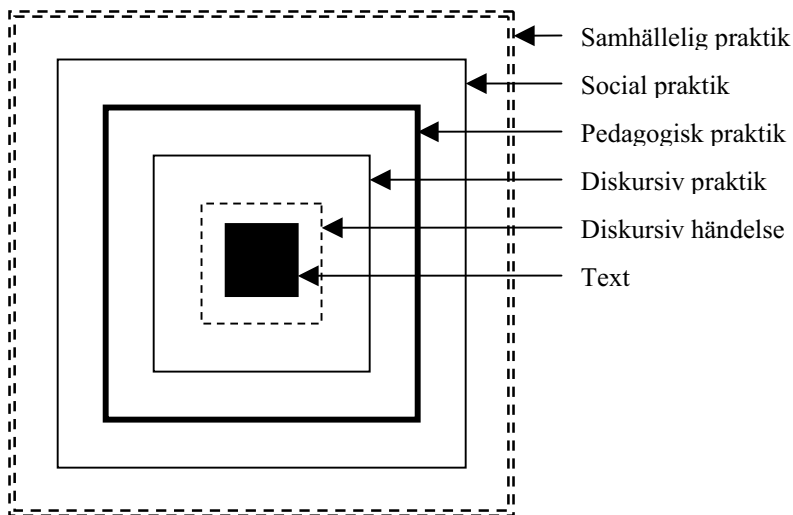
siv praktik. Vad som där yttras innebär i sig ett pedagogiskt handlande genom den språkliga bindning som kan uppstå när deltagarna i ett samtal antingen accepterar innehållet i andras yttranden eller kritiskt ifrågasätter dem.¹² Vad som yttras i samtal professionella emellan förutsätts alltså kunna få konsekvenser för vad som senare händer i det direkta mötet mellan lärare och elev. När lärare diskuterar och planerar pedagogiska aktiviteter involveras eleverna både synligt och osynligt i sammanhanget. Det kan gälla frågor som exempelvis handlar om den professionella synen på elevers/elevgruppers egenskaper, förmågor och kompetenser samt vilka platser och positioner de kan tilldelas i arbetet för gemensamma och individuella angelägenheter i skolan. I detta indikeras olika professionella infallsvinklar på vad vi ska ha skolan till och på individens roll i en social och samhällelig praktik.

Pedagogisk praktik inrymmer emellertid också andra sidor än den diskursiva, t.ex. sociala och samhällliga. När pedagogisk praktik studeras med olika infallsvinklar handlar det således om skilda sidor av *samma konkreta* praktik. De olika sidorna av pedagogisk praktik benämns som diskursiv praktik, social praktik och samhällelig praktik etc. men dessa olika ”praktiker” är mer att betrakta som analytiska begrepp än som exempel på rent konkreta sammanhang.

Text, både talad och skriven, utgör ingen isolerad och fritt svävande dimension utan relaterar således till olika ramar och sammanhang, vilket betyder att en mängd sociala, politiska och kulturella omständigheter påverkar hur en texts innebörd kan förstås. I text är alltså både diskursiv, pedagogisk, social och samhällelig praktik närvarande samtidigt. Mer konkret betyder det att när lärare X kommer till sitt arbetslagsmöte (diskursiva praktik) och yttrar sig i tal/text kan detta ytterst vara en spegling av erfarna skeenden i andra kontextuella sammanhang och praktiker.

Faircloughs (1992) modell över praktikerna utgörs av tre olika dimensioner. I detta avhandlingsarbete förekommer ytterligare dimensioner: diskursiva händelser, pedagogisk och samhällelig praktik. En diskursiv händelse är det omedelbara sociala sammanhang där texten produceras (Fairclough 1992). Alla enskilda diskursiva händelser *sammantaget* utgör i detta arbete en diskursiv praktik. Som ytterligare en dimension betraktas den samhällliga, som i förhållande till den sociala praktiken ses som en vidare kontext. Både enskilda diskursiva händelser, diskursiv och pedagogisk praktik har sociala dimensioner genom det faktum att människor kommer samman i möten, där ett socialt samspel väntas ske. I samhällelig praktik ges skrivna eller oskrivna ramar och förutsättningar för människors privata och gemensamma angelägenheter. Det kan då handla om ekonomiska, politiska och ideologiska fenomen både i statens och i det civila samhällets olika instanser. Det förda resonemanget åskådliggörs i figuren nedan.

¹² Detta förhållande utreds vidare i kap. 3.2.3.



Figur 1. Figuren bygger på Faircloughs (1992) tredimensionella modell, här kompletterad med ytterligare tre dimensioner: diskursiva händelser, pedagogisk och samhällelig praktik.

En central tanke i avhandlingsarbetet är således att pedagogisk praktik med dess skilda dimensioner ytterst relaterar till samhälleliga sammanhang genom alla ömsesidigt relaterade element. Dessa kan inte lösas från varandra. Den pedagogiska praktiken med hela dess komplexa mönster av interna relationer utgör en helhet. Den pedagogiska praktiken förändras och förändrar, efter hand som elementen i den byter karaktär i relation till dess övriga sidor. Denna ständiga rörelse är det konkreta uttrycket för pågående processer, eftersom diskursiv praktik medierar budskap hela vägen mellan text och samhälleliga sammanhang – och tvärtom. De individer som inbegrips kan alltså genom rörelsen både sägas vara författare till och författade av sin omvärld.

2.2 Pedagogikens frågor i en ekonomisk diskurs

I de kapitalistiska systemen är marknadskrafterna, åtminstone kortsiktigt, många gånger helt styrande för villkor och vägval i samhällsutvecklingen. För västvärldens del antas detta gälla även i utbildningssammanhang (Lund 2006). Ball (2001) beskriver de nyliberala tendenserna som ett globalt fenomen i reformer och policy och menar att en ekonomisk diskurs kommit att överordnas i den globala utbildningspolitiken. I stället efterlyser han en pedagogisk diskurs som vilar på en teoretisk och forskningsbaserad grund. Daun (2002) hävdar att policy främst formuleras i en ekonomisk diskurs som knappast erkänner några andra intressen. Genom att skolans frågor formuleras i ett globalt ekonomiskt sammanhang är det också häri som lösningar på skolans problem står att finna. Dahlin (2002) skriver: "Det tycks bli mer och mer naturligt att de institutioner som har hand om samhällets ekonomiska politik också ska vara med och bestämma

hur skolan ska se ut, vad undervisningen ska handla om och i vilka former den bör ske” (a.a.:14). Därmed, menar Dahlin (a.a.), dras skola och utbildning in i den ekonomiska konkurrensen mellan stater eller världsdelar och talet om framgångsfilosofin i de förändringar som samhället genomgår t.ex. med avseende på ökad internationell konkurrenskraft kan förstås som ett exempel på en sådan ytlighet som snarare leder bort uppmärksamheten från skolans mer grundläggande och väsentliga uppgifter.

Som bärare av traditionen inom den s.k. Frankfurtskolan har Habermas i sitt stora socialfilosofiska teorikomplex beskrivit det moderna samhället och dess problem, bl.a. i termer av en tes om systemets ”kolonisation” av människans livsvärld, en maktutövning av endimensionell karaktär med hjälp av medel som makt och pengar. I ljuset av kolonisationstesens begripliggörs delvis ovanstående resonemang om skolans frågor formulerade i en ekonomisk diskurs.

I förhållande till den första generationen av Frankfurtskolan innebar Habermas teorier i flera avseenden en vidareutveckling. Habermas (1984b, 1996a) teorikomplex innehåller således en tudelning av samhället i två språkligt burna dimensioner: system och livsvärld. Han menar, att båda begreppen är nödvändiga för att förstå samhällsutvecklingen. De relaterar till två olika – men båda lika nödvändiga – slag av samhälleliga integrationsmekanismer, nämligen för systemets del till mekanismer som har med styrningsmedlen makt och pengar, förvaltning och ekonomi att göra och för livsvärldens del till sådana mekanismer som kan etablera samförstånd genom värden, normer och språklig aktivitet (Habermas 1984b, 1996a). Livsvärldsdimensionen aktualiseras i en privatsfär med familjen i centrum och i en kulturell och politisk offentlighet.

Ett djupgående problem i det moderna samhället är, enligt Habermas (1984b; 1996a), att systemet tenderar att kolonisera livsvärlden. Mänskliga handlingar äger ofta rum inom ett system där ett instrumentellt och strategiskt förnuft råder. Eriksen & Weigård (2000) talar om att ett målrationalt förhållningssätt tränger in i livsvärlden och börjar prägla relationerna där. Genom att målrationaliteten i det moderna samhället börjat spränga sina gränser kan man tala om systemimperativens kolonisering av livsvärldssammanhangen. Ett konkret exempel på detta skulle t.ex. för skolans del kunna vara att reformer och policy formuleras i en global ekonomisk diskurs, att tysta differentieringsprocesser iscensätts inom ramen för ett utbildningssystem eller att studieframgång ensidigt definieras i termer av effektiv uppfyllelse av kursplanemålen.

Ett avhandlingsarbete som berör relationen mellan det enskilda och det gemensamma, mellan individ och samhälle, mellan kunskap och demokrati, mellan integration och differentiering, sedd i ljuset av något så centralt som en fas i unga människors tillblivelseprocess som medborgare inom ramen för sin utbildning har sitt fokus på pedagogikens roll i dessa spänningsfält. Ett antagande finns att ungdomar tillskrivs och behäftas med vissa språkliga attribut och epitet då skolans professionella samtalar om dem. Att bli beskriven, omnämnd eller omtalad på ett visst sätt, med vissa ord och begrepp innebär inte att allt bara är just – ord. Orden får i sitt sammanhang en innebörd och vad som genom dessa ord tillskrivs riskerar att bli styrande för förståelsen av människors samhälleliga roll och plats.

Den egna självbilden påverkas av hur människan uppfattar att andra ser på henne eller agerar mot henne. Detta är också en av de grundläggande tankegång-

arna i Meads (1934) intresse för utvecklingen av det mänskliga självet inom ramen för socialt samspel. Mot bakgrund av det bemötande och den respons vi får från andra skapar vi en bild av oss själva. När elevers individuella och kollektiva identitet som medborgare diskursivt formas och uttrycks utifrån skilda föreställningar om egenskaper, förmågor, platser och positioner i samhället så antas också att innebörden av deras egen bild av sin samhällsroll påverkas genom internalisering.

Skolans utsatthet för kolonisering från marknadsekonomiskt håll är värd att uppmärksamma i relation till hur elever diskursivt konstrueras som medborgare. Frågan kan ställas om det är möjligt att närma sig ett förverkligande av skolans uppdrag i termer av kunskap och demokrati i tider då pedagogiska frågor ofta formuleras i en ekonomisk diskurs och då mänsklig kompetens ses som ett av de främsta ekonomiska konkurrensmedlen på den globala marknaden. I varje fall utgör motstridigheten i detta ett svårt dilemma i pedagogiska avseenden.

2.3 Skolans uppdrag

Skolans roll när det gäller Läroplanens (Lpf94) kunskapsuppdrag är tydligt formulerad och är av tradition mycket väl förankrad i verksamheten. Ingen ifrågasätter väl om skolan verkligen är till för att bistå eleven i kunskapsutvecklingen. Hur kunskapsuppdraget verkligen ska tolkas råder det däremot vissa oklarheter om. Traditionellt sett torde den vanligaste tolkningen av uppdraget vara att det handlar om förmedling av ämneskunskaper.

Med demokratiuppdraget förhåller det sig annorlunda. Det uttrycks i Läroplanernas övergripande mål (Lpo94, Lpf94) i termer av att gestalta och förmedla grundläggande demokratiska värden. Redan 1946 års Skolkommision ansåg i sitt betänkande att det var skolans uppgift att ge barn och ungdomar en bildning som svarade mot livet i ett demokratiskt samhälle. ”Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor.” (SOU 1948:27:3). Därefter har skolans demokratifostrande roll formulerats på olika sätt i de efterföljande läroplanerna; läroplanerna 1962 och 1969 präglas av en kritisk rationalism med stark tilltro till möjligheterna i vetenskap, teknik och ekonomi, medan läroplan 1980 formulerar en rationalism med mer deliberativt demokratiska inslag¹³.

Enligt nu gällande läroplaner ska skolans verksamhet utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar, d.v.s. att ”var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö” (Lpo94:5). Det s.k. värdegrundsarbete som demokratiuppdraget inrymmer förväntas handla bl.a. om arbete för inflytande, jämställdhet mellan könen och människors lika värde och ett arbete för solidaritet med svaga och utsatta. Demokratiutredningens huvudbetänkande (SOU 2000:1) formulerar demokrati på en etisk och moralisk grund som, menar Boman (2002), ger konkret mening åt 1990-talets abstrakta tal om ”värdegrunden”. Be-

¹³ Se även kap. 4.4.6.

tänkandet tillskriver skolan ett särskilt ansvar för demokrati, något som inte explicit ingick i det skolpolitiska talet i början av 1990-talet. Men demokratiuppdraget bär med sig fler dimensioner. Skolan har även enligt samma betänkande ansvar för att lära unga medborgare att utifrån deliberativa utgångspunkter (Skolverket 2000a) arbeta för ett aktivt deltagande i yrkes- och samhällslivet och att genom reflektion, ställningstaganden, medvetna val och överläggningar med andra försöka uppmuntra och lära dem att engagera sig i demokratiska frågor av mer övergripande natur. Boman (2002) kallar detta ”den stora demokratis frågor” (a.a.:351).

Demokratiuppdraget inrymmer ingenting självskrivet. Hur de professionella i skolan betraktar demokratiuppdragets innebörd och dess relation till kunskapsuppdraget och sin egen roll i förverkligandet av denna relation kan antas variera beroende på en rad omständigheter, bl.a. på hur demokratibegreppets innebörd tolkas. En fråga gäller hur skolan kan bidra till att skapa konkreta chanser för unga människor att utveckla demokratisk kompetens.¹⁴ Hur kan i så fall detta ske? Och med vad? Roth (2003) påpekar bl.a. att den nationella läroplanen (grundskolans) och skollagen saknar tydliga formuleringar som legitimerar elevernas rätt att demokratiskt överväga sådant de berörs av. Att gymnasieskolans läroplan skulle vara väsentligt annorlunda formulerad är svårt att se. En annan fråga handlar om vilka demokratiska strukturer för att verkligen fånga upp detta uppdrag som finns i de professionella ”folkdjupen” i skolan.

2.4 Två mångtydiga begrepp

Avhandlingens centrala begrepp är demokrati och medborgarskap i betydelsen demokratis diskursiva och praktiska uttryck. Båda begreppen är problematiska i den meningen att de kan laddas med varierande innebörder. Kanske är det ändå inte mångfalden och det sammansatta som utgör de största svårigheterna i tolkningen av demokratibegreppet utan snarare det mångtydiga och motsägelsefulla.

Demokratibegreppet karakteriseras av mångfald, komplexitet, mångtydighet och motsägelsefullhet och allt detta samtidigt och under ständig förändring (Lundquist 1998). Demokratin kan därmed ta sig många olika uttrycksformer och i utbildningssammanhang står vi inför uppgiften att försöka hantera och balansera alla. De olika konceptionerna och deras innebörder blir således relevanta i skilda situationer och sammanhang inom ramen för utbildningen. Den ena varianten utesluter inte den andra. Det är således inte givet att en speciell variant av demokrati skulle vara bättre (eller sämre) än den andra – det beror på sammanhanget.

Medborgarbegreppet och medborgarskapets innebörder har allt mer kommit att fokuseras i nutidens samhällsdebatt. Som sådant framstår det heller inte som någonting alldeles oproblematiskt. Från att ha varit ett i många avseenden sta-

¹⁴ Jfr Demokrati-projektet på Institutionen för pedagogik vid Växjö Universitet med syfte att utveckla grund för bedömning av demokratisk kompetens. Olika infallsvinklar på demokratisk kompetens presenteras av Fritzell (2003), Gerrevall (2003), Fritzén (2003) och Krantz (2003) i tidskriften Utbildning & Demokrati Nr 3, 2003.

tiskt begrepp har dess innebörd i nutiden blivit något som är kulturellt baserat, dynamiskt och diskursivt konstruerat i språkliga sammanhang, vilket betyder att det kan laddas med innebörder som går vitt isär. Detta kan betraktas både som en spännande tillgång i forskningsuppgiften – men också som problematiskt i den meningen att begreppets möjliga innebörder ständigt måste preciseras eller omformuleras och sättas i relation till de aktuella sammanhangen.

2.4.1 Demokratibegreppet – några perspektiv och skiljelinjer

För att belysa mångtydigheten och komplexiteten i demokratibegreppet presenteras i det följande några vanligt förekommande perspektiv på demokrati genom en markering av några viktiga skiljelinjer, som berör både den politiska, ekonomiska och mänskliga sidan av begreppets innebörd.

En betydelsefull skiljelinje i frågan om demokratibegreppets innebörd går å ena sida mellan att betrakta politiken, och därmed demokratin, som ett område för specialister och å andra sidan som ett engagemang för var och en i avsikt att åstadkomma något bättre. Det senare betraktelsesättet har bäring på innehållsfrågor och arbetssätt i utbildningssammanhang. Utbildning i riktning mot ett *aktivt* medborgarskap har sin utgångspunkt i ett synsätt som det senare. De läroplaner som styr verksamheten i skolan har sin tyngdpunkt i ”demokratis grund” (Lpf94:5). Någon mer preciserad definition av demokratibegreppet förekommer inte i läroplanstexten i sig.

En annan skiljelinje kan skönjas mellan å ena sidan att se demokrati som något offentligt, ett instrument för jämlikhetsskapande, ett slags normativ demokratiuppfattning (Englund 1999, 2003) och å andra sidan som ett fenomen där individuell frihet med optimala möjligheter att själv välja råder. I det förra fallet har demokrati i pedagogiska sammanhang kommit att gälla hur utbildning skulle kunna kompensera för ojämlikhet av olika slag eller differentiera rättvist, t. ex. i fråga om betyg. I det senare fallet kommer frågan att gälla individens valfrihet att välja utbildning utifrån egna intressen och behov (Fritzell 2003a).

Det är också möjligt att betrakta demokrati antingen i ett smalt funktionalistiskt perspektiv, där ordets innebörd åsyftar ett rent beslutfattande via valda ombud i en representativ modell, eller i ett normativt perspektiv med medborgarnas direkta deltagande i en partipatorisk eller deliberativ modell. Den deliberativa varianten innebär i korthet en betoning på skilda synsätt i samtal. Den ställer krav på hur människor deltar i samtalet ”genom att fokus inte bara ligger på samtal som metod för problemlösning och beslutsfattande, utan att dessa samtal förutsätts ha en särskilt kvalificerad karaktär” (Fritzell, 2003a:21). Detta innebär att tyngdpunkten läggs på den argumenterande kommunikationen mellan människor i situationer som handlar om beslut och problemlösning. I ett deliberativt perspektiv blir det möjligt att se skolan som en plats för argumentation och som en arena där demokratiska kompetenser skulle kunna utvecklas och bedömas (Gerrevall 2003) i relationen mellan lärande och pedagogisk samordning i övrigt inom den pedagogiska praktiken. Barn och ungdomar ges då ”utrymme att förstå, analysera och utvärdera konsekvenser av handlingar, att lösa problem, och att argumentativt legitimera kunskap, värden och handlingsnormer” (Roth 2003:43).

Det är alltså möjligt att skilja mellan demokrati i politisk, ekonomisk eller mänsklig betydelse. Det kan handla om en viss statsform, och blir då ett närmast

rättsligt och formellt begrepp som relaterar till en viss beslutsordning. Demokrati kan vidare kopplas till fördelningen av ekonomiska resurser eller till respekten för människovärde och mänsklig frihet (Zackari & Modigh 2000). Det är möjligt även att se på demokrati både som innehåll och relaterat till frågan *vad* och som form och relaterat till frågan *hur*. I en demokratisk skola måste demokratin som form och som innehåll kopplas samman (Skolverket 2000a). När det gäller relationen mellan demokratibegrepp och läroplan kan demokrati betraktas som ett övergripande värde, mot vilket övriga angivna värden i läroplanen kan tolkas och förstås (Zackari & Modigh 2000). Såväl undervisningen som den mellanmänniska atmosfären i övrigt i skolan ska utgå från dessa värderingar (Larsson 2003). Det är därför av största vikt för alla parter i den pedagogiska praktiken att reflektera kring demokratins innebörd i samband med att andra värden tolkas och uttrycks i relation till detta begrepp (Linnér 2005). ”Innehållet i undervisningen berörs i högsta grad. Det skall anpassas för att nå målen i kursplanerna samtidigt som det skall stimulera till ökad demokratisk insikt och mognad” (Larsson 2003:155).

Enligt det som i det tidigare sagts skulle alltså skolarbetet något tillspetsat kunna sägas ske i ”demokratiska arbetsformer” när eleverna har representanter i programråd och elevråd. Är då detta demokrati? Ja, i en mening, men inte i en annan. Exemplet belyser det problematiska i demokratibegreppet.

2.4.2 Ett medborgarskapsbegrepp med förändrade innebörder

Medborgarskap har traditionellt använts som ett juridiskt begrepp knutet till individen och som har reglerat individens förhållande till staten. Det har då förståtts som ett rättsligt bindande förhållande som uppstår mellan en stat och en individ (medborgare) antingen automatiskt vid födelsen eller efter anmälan eller en ansökan. Det mest påtagliga beviset på medborgarskapet är ett svenskt pass och att man som svensk medborgare har en ovillkorlig rätt att vistas i Sverige. ”I juristernas språk har emellertid ’medborgarskap’ länge bara betytt statstillhörighet eller nationalitet. Först på senare tid har begreppet utvidgats till att omfatta en medborgarstatus som definieras av medborgerliga rättigheter.” (Habermas 1995:129).

Traditionellt har alltså medborgarskapsbegreppet beskrivits i företrädesvis statiska och juridiskt relaterade termer. Relativt få problem har varit kopplade till den rent rättsliga relationen mellan stat och individ, åtminstone inom Europa, eftersom de flesta europeiska samhällen har uppfattats som tämligen homogena i etniska, kulturella och språkliga avseenden, och detta trots närvaron av olika minoritetsgrupper i många samhällen.

Durkheim och Dewey – moral och kommunikation

Den innebörd som redan Durkheim (1957/1992) lade i begreppet medborgarskap hade sina förutsättningar i begrepp som rationalitet och solidaritet. Det finns emellertid kritiker som hävdar att denna typ av medborgarskap tillhör en förgångens tid, eftersom det västerländska samhället under senare delen av 1900-talet genomgått en omfattande förändring. Samtidigt förhåller det sig så, menar Wesselingh (1998) att demokrati endast kan blomstra i ett post-industriellt sam-

hülle när dess medborgare är välinformerade, kompetenta och villiga att delta i det offentliga livet (och inte bara i de rent politiska aspekterna av offentligt liv). Durkheim (1957/1992) uppfattade demokrati just som ett "system based on reflection". Den medborgerliga rollen i samhället karakteriseras av att "there is a constant flow of communication between citizens and the state" (Durkheim 1957:91). Durkheims perspektiv fokuserar sålunda den offentliga kommunikationen och den moraliska och sociala grunden i all utbildning.

Det var moralfrågorna som i störst utsträckning drog till sig Durkheims (1925/1961) egen uppmärksamhet och han menade att utbildning, utöver kunskapsuppgiften, också inrymmer en moralisk uppgift. Mot dem som hävdade motsatsen, nämligen att utbildning ska vara neutral och värdefri, vände sig Durkheim med påståendet att moraliska ideal är allmänna och offentliga. Vidare hävdade han, att socialisation och inte privata själv-uttryck är utbildningens mål samt att socialiserade individer bör utgöra en moralisk strävan. "We are moral beings only to the extent that we are social beings" (Durkheim 1925/1961:64).

En annan av Habermas inspiratörer är John Dewey. Deweys (1916/1997) perspektiv på medborgarens roll i samhället sätter kommunikationen i centrum. "Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession" (Dewey 1916/1997:9). De delade erfarenheter som kommuniceras mellan människor gör demokratin till en sorts livsform i stället för enbart ett styrelseskick. "A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience" (Dewey 1916/1997:87). Dewey betonar utbildningens betydelse för medborgarnas möjligheter att ta ställning till en mängd fenomen i samhället och världen. Utbildning i vid mening bidrar därmed till att forma en medborgerlig identitet. Den är konstituerande för arten av individers medborgarskap beroende på vad som möter inom ramen för utbildning. Min självförståelse som medborgare bärs, åtminstone delvis, av utbildningens innehåll och konkretisering.

En utvidgad nutida innebörd

Både Durkheim och Dewey hade betydelse som inspiratörer för Habermas tänkande kring den medborgerliga rollen i samhället. Habermas har utifrån den kritiska teorin byggt vidare på t.ex. Durkheims idéer om det kollektivt medvetnas betydelse och den sociala och moraliska grunden i all utbildning. Han levandegör på nytt Deweys tankar kring utbildning, demokrati och medborgarskap. Det demokratiska medborgarskapet består, i Habermas (1984a) perspektiv, av förmågan att forma självständiga åsikter och att tillvarata möjligheter till intellektuell autonomi. Enligt de uppdrag läroplanen ger antas skola och utbildning kunna bidra med sådana möjligheter till självständigt tänkande.

Efter hand har medborgarskap fått en utvidgad och vidare innebörd som handlar om individens autonomi i en samhällsgemenskap, där den medborgerliga praxisen står i centrum. Mer konkret handlar det om hur individer kan delta i en politisk och kulturell offentlighet. "Medborgarnationen får inte sin identitet genom gemensamma etnisk-kulturella kännetecken utan genom medborgarnas praxis, deras aktiva utövande av sina demokratiska deltagar- och kommunikationsrättigheter" (Habermas 1995:127).

Så som begreppet medborgarskap kommit att användas under senare år har det sålunda handlat om en vidare och mer flytande och dynamisk innebörd i ordet. Att finna en tillräckligt allmän och vid definition av medborgarskapsbegreppet för att den ska passa in i de sammanhang som aktualiseras i denna avhandling låter sig inte enkelt göras. I sin artikel "Citizenship and National Identity" (1990), publicerad i *Between Facts and Norms* (1996b), formulerar emellertid Habermas sig på följande sätt:

... the social boundaries of a political community do not just have a *functional* meaning. Rather, they regulate one's belonging to a historical community of shared destiny and a political form of life that is constitutive for the citizens' very identity: "Citizenship is an answer to the question, 'Who am I?' and 'What should I do?' when posed in the public sphere" (Habermas 1996b:512).

Medborgarskap handlar här om hur tillhörighet i en historisk och politisk gemenskap blir avgörande för vem jag är bland andra och vad jag förväntas kunna bidra med för mitt eget och vårt gemensamma bästa. Vad jag tillskrivs och tilldelas som ung gymnasieelev blir på samma sätt styrande för vem jag blir som samhällsmedlem och vad jag som sådan kan bidra med i samhällsbyggandet på längre sikt.

Osler & Starkey (2005) ser ett förändrat medborgarbegrepp som ett svar på en "educational challenge" (a.a.:1) och formulerar sig så här:

Within the globalized and multicultural communities that characterize today's societies, the concept of citizenship is pivotal. Educators, politicians and the media are using the concept in new contexts and giving it new meanings. While not wishing to deny its complexity, we believe that fundamentally citizenship is about making a difference (Osler & Starkey 2005:2).

Medborgarskap är, hävdar Osley & Starkey, ett område för politisk kamp. Det definieras ofta med utgångspunkt i väsentligen två aspekter, "first a status and a set of duties and secondly a practice and an entitlement to rights" (a.a.:9). Dessa två, status och praktik, utgör säkerligen ett par av de mest grundläggande elementen i medborgarskapsbegreppet. Däremot tas inte med i beräkningen, menar Osley & Starkey, att medborgarskap antagligen ofta upplevs som en känsla av tillhörighet – åtminstone omedelbart. Enligt Osley & Starkey har då medborgarskap tre dimensioner: "a *status*, a *feeling* and a *practicice*" (a.a.:9), som kan inbegripas i Habermas frågeställning: Who am I? What should I do?¹⁵ Vad utbildning gör åt den tredje och mer utforskade dimensionen, *the feeling* of citizenship, blir i fortsättningen då också av stort intresse för pedagogisk verksamhet.

¹⁵ Se kap. 2.4.2.

Centrala aspekter av medborgarskapets nutida innebörder

Medborgarskapsbegreppet är i sin nutida innebörd starkt knutet till frågan om kunskap och demokrati genom att vi själva som medborgare utgör en förutsättning för det samhälle vi är med och skapar. Ur detta förhållande föds då också frågan om vad kunskap och bildning egentligen är och vilken typ av kunskap och bildning som är väsentlig med tanke på nuet och framtiden. Utifrån pågående senmoderna samhällsförändringar, beskrivna bl.a. av Giddens (1991) och Beck (1992), kan några aspekter av medborgarskap ringas in som särskilt centrala, nämligen *viljan och förmågan till kritisk reflektion och reflexiv livsplanering samt förmågan att kommunicera och förhandla kring mening och handling.*

Intresset för medborgarskapsbegreppet har lyfts upp genom ett antal politiska händelser och trender som under senare tid fått aktualitet i Europa och världen. Kymlicka & Norman (1995) och Habermas (1995) pekar på fenomen som frågor om nationalstatens framtid, den ökande passiviteten i samband med demokratiska val, de nationalistiska rörelserna i Östeuropa och en ökande mångkulturell befolkning i Västeuropa till följd av invandring. Potter (2002) ser terrorismen som ett ökande hot och lyfter fram attacken mot World Trade Center i New York som exempel. Att alla människor, bofasta såväl som tillfälliga besökare, riskerar att bli berörda av terrorhandlingar är attackerna i London sommaren 2005 exempel på. Fenomen som dessa, som nästan alla på ett eller annat sätt berör relationen mellan medborgarskap och nationell identitet, har bl.a. gjort klart att en modern demokrati i många avseenden är beroende av vilka förhållningssätt som finns hos medborgarna. Habermas uttrycker att "the institutions of constitutional freedom are only worth as much as a population makes of them" (Habermas 1995:7). Kymlicka & Norman (1995) skriver:

"- - - for example, - - - their ability to tolerate and work together with others who are different from themselves; their desire to participate in the political process in order to promote the public good and hold political authorities accountable; their willingness to show self-restraint and exercise personal responsibility in their economic demands and in personal choices which affect their health and environment" (Kymlicka & Norman 1995:284).

Kymlickas & Normans (1995) analys av det förnyade intresset för medborgarbegreppet pekar mot att vi inte bara är i behov av en teori som avser demokrati och rättvisa utan också en teori om medborgarskap. Hur detta låter sig göras är emellertid en ytterst komplicerad fråga, eftersom de historiska, kulturella och politiska variationerna är stora i stater med en mångkulturell befolkning. Det vore ett misstag att tro, menar Kymlicka & Norman, att man kunde utveckla en generell teori vare sig beträffande en gemensam medborgerlig identitet eller en differentierad sådan inom ramen för ett mångkulturellt samhälle.

Habermas (1995) pekar på händelser som Vietnamkriget, de politiska omvälvningarna i Östeuropa såväl som på Gulfkriget och menar att dessa är exempel på "world political events" i strikt mening genom att massmedia gjort händelserna tillgängliga för en massmedial publik överallt och ögonblickligen. Re-

dan Kant reflekterade, i ljuset av Franska Revolutionen, kring vilken roll det kan kallas en deltagande/resonerande publik kunde ha när det gällde händelsernas utveckling. Habermas hävdar beträffande nutidens deltagande och resonerande publik att det enbart är det demokratiska medborgarskapet som förmår förbereda vägen för ett tillstånd av världsmedborgarskap, som inte stänger in sig i fördomar och som accepterar en världsomfattande form av politisk kommunikation. Habermas (1995) drar slutsatsen, att världsmedborgarskap inte längre framstår som en avlägsen fantombild, även om vi är långt ifrån att verkligen ha realiserat föreställningen om den.

I sitt resonemang om skolans roll när det gäller undervisning *om* och *för* världen, moral och medborgarskap tar John Beck (1998) utgångspunkt i sociologiska analyser av samhällsförändringar i postindustriella samhällen som Tyskland och Storbritannien. Han hänvisar till det uttryck som Giddens (1991) och Beck (1992) använder för att beskriva de fundamentala samhälleliga förändringar som sker, nämligen *reflexiv modernitet*. Giddens talar om "reflexivt organiserad kunskap" som själva hjärtat i människans självmedvetenhet och speglar samtidigt det kalkylerade risktagande som Beck (1992) ser som tidstypiskt för senmoderniteten. "Den reflexivt organiserade livsplaneringen blir ett centralt drag i struktureringen av självidentiteten, något som normalt förutsätter att man överväger risker, som är filtrerade genom kontakten med expertkunskaper." (Giddens 1991:14). De drivande motorerna för samhällsförändringarna är, utöver den reflexivt organiserade kunskapen, de krav globaliseringsprocessen och arbetslivet ställer.

När det gäller innebörden i medborgarskapsbegreppet i det reflexivt moderna menar John Beck (1998) att flera debattörer har tagit fasta på Marshalls (1964) tredelade koncept avseende medborgarskapsbegreppets olika dimensioner: den civila, den politiska och den sociala. Heater (1990) t.ex. lyfter särskilt fram den sociala dimensionen i Marshalls medborgarskapstanke och menar, kanske speciellt med tanke på Citizenship Education i Storbritannien, som analyseras och beskrivs av Potter (2002), att "- - - it is the duty of government to enable people to have an equal opportunity to participate in citizenship. The duty includes the provision of a floor of social entitlements" (Heater 1990:21). Vad Heater alltså speciellt delar med Marshall är tron att en form av medborgarskap som starkt understryker den *sociala* dimensionen spelar en central roll i modernt demokratiskt samhällsliv. Han gör, enligt Beck (1998), ett välgrundat och ambitiöst försök att definiera och förespråka "an ideal of perfect citizenship", som ytterst kan tjäna som en referenspunkt, eftersom detta ideal (det holistiska medborgarskapet) har en global tillämpning:

- - - the case for defining an ideal of perfect citizenship for the world is even more cogent: the whole social and political tone of the life of mankind depends on the construction of such an ideal and the will of states and individuals to strive towards its realisation (Heater 1990:314).

Medborgarskap i skola och undervisning

Vad konkret undervisning *om* och *för* ett holistiskt medborgarskap i praktiken skulle kunna innehålla är en fråga med ett stort antal problematiska komponenter. Heater (1990) konstaterar att enskilda lärare knappast kan förväntas kunna förbereda unga människor för vuxenlivet som medborgare utan en fullständig och samstämmig förståelse för vad detta innebär. Motstridiga uppfattningar om medborgarskapets innebörder kan dessutom förekomma i ett samhälle – kanske snarare som regel än undantag. I det holistiska idealet av medborgarskap ligger två väsentliga komponenter inflätade, nämligen både utvecklandet av *medborgerliga dygder*¹⁶, som t.ex. får sitt uttryck i intresset för andra människors väl och ve, samt utvecklandet av en egen *medborgerlig identitet*. Oavsett vilken hållning som än tas i frågor kring medborgarskapets innebörd så menar Heater (1990) att "Future citizens need, for example, to understand the potentialities for conflict which exist both within pluralistic societies and also between nation states and supra-national organizations" (Heater 1990:106). Vad han otvivelaktigt är inne på är tanken på ett "world wide citizenship", men hur vägen dit ska gestalta sig är i många stycken en öppen fråga.

Utbildningsfilosofen McLaughlin (1992) uppmärksammar ännu mer än Heater komplexiteten i olika undervisningsdilemman kring medborgarskap. Speciellt pekar han på bristen på samstämmighet om vad framför allt education *for* citizenship går ut på. "It is the absence of agreement about... 'public virtues' and the common good, which gives rise to the various disputes about 'citizenship' and 'education for citizenship' which have been alluded to" (McLaughlin 1992:243). Vad McLaughlin ser som absolut nödvändigt, om ett samhälle genom sina skolor ska ge undervisning *i* medborgarskap (och inte bara *om*), är en omfattande och informerad nationell debatt i syfte att så långt som möjligt försöka etablera en gemensam förståelse för vad begrepp som "medborgerliga dygder", "det gemensamma bästa" och "utbildning i medborgarskap" kan tänkas stå för. En kvalificerad och öppen debatt kring medborgarskapets innebörder är emellertid i sig beroende av en demokratisk plattform.

När det gäller utbildningsinstitutioner för Sveriges del hävdar Englund (2003), att något centralt är vilken politisk kultur (samtalskultur) som tar plats i t.ex. skolan och vilket utrymme "politisk bildning" får i samtalskulturen. Genom ett utbildningspolitiskt systemskifte som föregick 1990-talets Läroplaner har emellertid medborgarskapsbegreppets innebörd på nytt kommit att förskjutas i riktning mot dess juridiska innebörd och framhävandet av individens rättigheter gentemot staten på bekostnad av dess politiska innebörd.

Medborgarrollen är, som vi sett i det tidigare, något som är föremål för ingående diskussion i flera länder. Att praktiskt utöva sitt medborgarskap har allt mer kommit att handla om att positivt och konstruktivt hantera olikhet, mångfald och snabba förändringar i det dagliga livet. Det har också kommit att gälla viljan och

¹⁶ Badersten (2002) har i sin avhandling *Medborgardyg*d ställt den tidlösa frågan om vad som gör ett samhälle möjligt och vad det innebär att vara en god medborgare och därvid använt tre begrepp i ett historiskt perspektiv: ordning, dygd och stad.

förmågan till kritisk reflektion i samband med att innebörden i olika begrepp och i olika sätt att handla blir föremål för granskning och förhandling.

Undervisning och lärande som syftar till att utbilda och utveckla ett sådant aktivt medborgarskap kan inte beskrivas i termer av något slags "extra tillägg" till den redan befintliga agendan i skolan utan genomsyras helt igenom, från början till slut, av sådana specifika och nödvändiga inslag som leder mot utbildning i och om medborgarskap. Just viljan och förmågan till kritisk reflektion och reflexiv livsplanering samt förmågan att kommunicera och förhandla kring mening och handling när det gäller oförutsedda situationer är sådana centrala aspekter av medborgarskapets praktik som framstår som särskilt viktiga och intressanta i avhandlingsarbetet, därför att dessa förmågor otvivelaktigt tycks utgöra själva kärnan av medborgarskapet i en demokrati av senmodernt västerländskt snitt. Vem är jag? Vad kan jag bidra med? Vilken skillnad kan jag göra?

2.5 Löpande summering

I avhandlingen sätts ljuset på några kritiska punkter, problematiseringar, i förhållandet mellan individ och samhälle. Pedagogiska fenomen kan varken anses gälla individuella eller samhällsliga omständigheter utan snarare förhållandet dem emellan. Relationen ses som inrymmande en rad betydelsemöjligheter som kan vara både motsägelsefulla och motstridiga.

Pedagogisk praktik är ett begrepp som har sin plats mitt i spänningsfältet mellan individ och samhälle. Det inbegriper en rad möten mellan olika individer, t.ex. mellan professionellt verksamma i utbildningssammanhang eller mellan dem och deras elever. De människor som involveras i mötena representerar olika kulturer och kunskapsmiljöer. I avhandlingen är det den pedagogiska praktikens diskursiva dimension som står i fokus. Den innersta kärnan i den diskursiva praktikens olika händelser är tal-/textdimensionen. De vidare sammanhang som går utöver pedagogisk praktik ses som sociala och samhällsliga. En avgörande tanke i arbetet är att tal och text i den innersta kärnan ytterst hänger samman med samhällsliga fenomen genom alla ömsesidigt relaterade praktiker. Diskursiv praktik ses i detta som en medierande instans mellan tal/text och samhällslig praktik – och tvärtom.

Två begrepp som står i centrum är demokrati och medborgarskap. Demokrati-begreppet är möjligt att betrakta med utgångspunkt i en rad perspektiv och skiljelinjer, t.ex. som ett område för specialister å ena sidan och å andra sidan som ett engagemang för var och en. Demokrati kan vidare ses som något offentligt i avsikt att åstadkomma något bättre, men också som något individuellt och knutet till individuell valfrihet. Demokrati kan vidare ses som representativ, som partiparticipatorisk eller som deliberativ. Därutöver kan demokrati kopplas till mänskliga värden, till fördelningen av ekonomiska resurser och till respekten för människovärde och mänsklig frihet.

Medborgarskap har av tradition inneburit ett bindande förhållande som funnits mellan en stat och en individ. Både Durkheim och Dewey fokuserar på utbildningens betydelse för medborgarskapets innehåll. Medborgarskap har under senare år fått en utvidgad betydelse, en vidare och mer dynamisk innebörd som mer kan relateras till frågorna: Vem är jag? Vad kan jag bidra med? Utifrån frå-

gor som dessa och mot bakgrund av senmoderna samhällsförändringar har några aspekter av medborgarskapets innebörd ringats in som särskilt centrala, nämligen viljan och förmågan till kritisk reflektion och reflexiv livsplanering samt förmågan att kommunicera och förhandla kring mening och handling.

3 Teoretiska utgångspunkter och metodologiska överväganden

Det didaktiska forskningsintresset för hur och med vilken innebörd unga människor konstrueras och konstitueras som medborgare på diskursiva arenor – i reform- och policytexter och i professionella samtal inom en utbildningsinstitution – leder tanken till frågor som gäller hur man väljer eller tilldelas sin plats i samhället. Utbildning och lärande förväntas spela en betydande roll i denna process genom att dels erbjuda ett relevant kunskapsalternativ men också genom att bidra till att möjliggöra människors integrering in i en samhällsgemenskap. Lärande kan emellertid innebära insikter om såväl autonomi och integrering som differentiering och marginalisering.

I det följande är syftet att utifrån ett antal centrala infallsvinklar på pedagogikens roll i relationen mellan individ och samhälle formulera några allmänna utgångspunkter för ett teoretiskt perspektiv, som kan bidra till fördjupad förståelse av innebörden i och konsekvenserna av diskursiva föreställningar om begrepp som demokrati och medborgarskap i reformer och policy och av olika diskursiva konstruktioner av gymnasieelever som medborgare i professionella samtal. Dessa allmänna teoretiska utgångspunkter pekar framåt och in i den metodologiska ansatsen, där de sedan successivt fördjupas i de överväganden och vägval som sker.

3.1 Teoretiska infallsvinklar på pedagogikens roll i relationen mellan individ och samhälle

I de följande texterna presenteras ett antal infallsvinklar på vad pedagogiken kan bidra med i konstitueringen av medborgare inom ramen för en utbildningssituation. De bildar i någon mening utgångspunkt för ett fortsatt resonemang om bl.a. vilka metodologiska överväganden som kan ske inför det fortsatta arbetet. Det handlar då om hur man med utgångspunkt i Durkheims syn på utbildningens uppgift kan tolka t.ex. läroplanens demokratiuppdrag, hur Deweys föreställning om demokrati som livsform aktualiserar vad som läggs i demokratibegreppet, vad Bourdieu ser i skolans roll när det gäller samhällets reproduktion eller vad Foucault menar att kunskap och makt betyder i relation till hur subjekt konstitueras och/eller marginaliseras. Men framför allt handlar det om Habermas föreställning om att individer är infogade i strukturer av språk, som i sig inrymmer en rad möjligheter – uttryck för en integrativ ideologi såväl som utestängning och marginalisering.

3.1.1 Moral och autonomi

Durkheims perspektiv på utbildningens uppgift tar fasta på den offentliga kommunikationen och den moraliska och sociala grunden i all utbildning. Det var moralfrågorna som i största utsträckning drog till sig Durkheims egen uppmärksamhet (Durkheim 1925) och han menade att utbildning, utöver kunskapsuppgif-

ten, också inrymmer en moralisk uppgift. De två viktigaste aspekterna av moraliskt lärande hos individerna handlar för Durkheims del om disciplin och autonomi. Här kan, något enkelt uttryckt, sägas att disciplin i Durkheims ögon i många avseenden har att göra med självkontroll (self-mastery), ”- - - the will to master one’s life” (Cladis 1998:24). ”Self-mastery is the first condition of all true power, of all liberty worthy of the name” (Durkheim 1925/1961:45). Den andra aspekten av moral som Durkheim fokuserade handlar om autonomi i den meningen att individen, förutom självkontroll, behöver en så klar och fullständig medvetenhet som möjligt om bevekelsegrunderna kring sitt handlande. Om autonomi skriver Cladis (1998):

Autonomy, then, is an important virtue to inculcate in young citizens of modern, pluralistic democracies, for these societies benefit from an active citizenry that explores present social practises, asks for reasons and pursues just reforms (Cladis 1998:25).

Autonomin medverkar till individens medvetenhet om grunderna för en moralisk övertygelse och de praktiska uttrycken för denna. Men den autonome medborgaren är samtidigt fri att antingen omfatta denna moral eller förkasta den. Reflektion och kritiskt tänkande är därför en av de viktigaste innebörderna i Durkheims idéer när det gäller undervisning och lärande kring moralfrågor. Till detta kan läggas betoningen på förändring. Den sociala verkligheten, menar Durkheim, befinner sig i ständig förändring och denna process ”- - - needs to be made ‘perceptible to the child’.” (Durkheim, 1909/1979:132).

Om man i läroplanernas demokratiuppdrag ser skolans ansvar för att försöka bidra till att ungdomar utvecklas och integreras till aktiva, självständiga och moraliskt handlande medborgare i ett föränderligt samhälle, så har Durkheim i det perspektivet något viktigt att bidra med. Grunddragen i det som står i fokus – innebörden i den *pedagogiska praktikens konstruktion av eleven som ’medborgare’* – kan i något avseende relateras till delar av innehållet i Durkheims samhällsanalys. Framför allt åsyftas Durkheims betoning på att en samhällelig moral krävs för att hålla ihop ett samhälle och att staten genom skolan måste sörja för att barn och ungdomar tar till sig denna moral.

3.1.2 Perspektiv på demokrati, differentiering och marginalisering

Sökarljuset i avhandlingsprojektet är riktat mot hur den interna relationen mellan kunskap och demokrati konkret tar sig uttryck dels i reform- och policytexter i historiskt perspektiv, dels som en förmodad integrativ process i pedagogisk praktik – inte direkt i klassrummen utan i de professionellas diskursiva praktik, i talet om unga människor som medborgare och i relation till skolans didaktiska frågor. Forskningsintresset har ursprungligen en utgångspunkt i Deweys (1916/1999) perspektiv på frågor som rör utbildning, medborgarskap och demokrati, där han hävdar, att demokrati inte bara är en styrelseform utan i *än högre grad* en livsform, ”en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet” (Dewey 1916/1999).

Habermas (1984b, 1996a) tar på nytt upp de filosofiska frågor som Dewey introducerade i fråga om utbildning och demokrati genom sin formulering av den

deliberativa demokratimodellen och sin rekonstruktion av förnuftsbegreppet i kommunikationsteoretiska termer. Hans perspektiv blir betydelsefullt då det inrymmer något normativt väsentligt i demokratisk mening. Sökarljuset stannar dock inte vid en enda punkt utan beskriver en bana eller ett spänningsfält som sträcker sig över vidare områden i den pedagogiska praktiken. Vissa infallsvinklar pekar in i dess allra dunklaste vrår, där osynliga och kanske också outtalade normer och värden kan finnas.

Även om analysen av de professionellas diskursiva praktik inte sker utifrån renodlat sociologiska utgångspunkter i detta arbete är det ändå så att Bourdieu (1984), liksom på sitt sätt tidigare Durkheim, spelar en roll som vägvisare och stigfinnare in i en innehållsmässig problematik som kan ha betydelse för avhandlingens frågor kring integrering och differentiering. Med Dewey kan integrering förstås som en delad erfarenhet och demokrati som livsföring. Med Bourdieu (1984) kan i stället utbildningsinstitutioners tysta differentieringsprocesser få sökarljuset på sig. Han pekar på att dessa institutioner på många sätt bidrar till att reproducera "det sociala rummet". Genom att uppehålla sig vid utbildningsinstitutioners ideologiska funktion hävdar han att deras förtäckta roll är att legitimera den redan befintliga sociala ordningen i ett givet samhälle. Bourdieu (1977) menar att utbildningsinstitutioner existerar i ett starkt – men dolt – beroende av givna samhällsliga strukturer. Traditionellt sett har ursprunget till skolans problem emellertid mer sökts i resonemang kring elevens olika brister, i mellanmänskliga relationer eller i attityder och förhållningssätt än i analyser av relationen mellan samhälle och utbildning.

Bourdieu (1984) hävdar, att bland en utbildningsinstitutionens hemligaste och mest dolda effekter finns det han kallar för "effekten av statustillskrivning". Det handlar om en makt att åtskilja människorna genom att dels tillskriva dem vissa egenskaper och en viss status och dels att därmed förvänta sig ett visst beteende. På så sätt bidrar utbildningsinstitutioner till att permanenta skillnader mellan människor. En central fråga hos Bourdieu är hur skillnader konstrueras och organiseras utifrån principer om människors olika kapital, d.v.s. om olika aktörers positioner i det sociala rummet leder till olika mål samt hur vi konstrueras av samhällets utbildningsinstitutioner till olika slags medborgare beroende på tillgången på förkroppsligat kapital (habitus). Bourdieus tankegångar tros kunna bidra till förståelsen av vilka slag av medborgare som konstrueras i yrkesförberedande sammanhang i gymnasieskolan.

Foucaults (1972/1992) perspektiv på makt och kunskap och om hur subjekt konstitueras och/eller marginaliseras i förhållande till dessa bidrar till att fördjupa perspektivet på spänningsfältet mellan integrering och marginalisering. Både Habermas och Foucault bryter mot medvetandefilosofin i det klassiskt moderna, men det sker med olika utgångspunkter och syften. Förnuftet finns enligt de båda inte naturligt hos människan. Frågor om individens relation till samhället och om bevekelsegrunderna för hennes moraliska och förnuftiga handlande måste därför ställas på nytt. Dessa frågor får särskild relevans i förhållande till begrepp som integrering, differentiering och marginalisering.

Att individer på förhand och enligt tillvarons logik är infogade i strukturer av språk och intersubjektivitet lyfts fram i Habermas (1984b, 1996a) kritik av medvetandefilosofin och dess monologiska subjekt/objekt-modell, som har domine-

rat det västerländska tänkandet sedan Platon. I medvetandefilosofin uppfattas medvetandet som en spegel genom vilket omvärlden (objektet) förmedlas till subjektet. Habermas ersätter medvetandet med språket i det som i vetenskapsteoretiska sammanhang kallas "the linguistic turn"¹⁷ och vänder sig därmed bort från arvet efter Platon och Descartes. Språk inrymmer alltså en rad möjligheter som å ena sidan kan vara uttryck för en integrativ ideologi och å andra sidan uttryck för sådana strukturer som utestänger, utesluter och marginaliserar.

Foucaults kritik mot medvetandefilosofin har däremot helt andra förtecken än hos Habermas och gäller bl.a. frågan om hur subjekt marginaliseras i relation till kunskap och makt. Foucault (1972/1992) intresserar sig också för vad han kallar normalisering och disciplinering på t.ex. mentalsjukhus, kaserngårdar och fängelser. Boman (2002) menar, med utgångspunkt i Foucault, att *skolan* inte utgör något väsentligt annorlunda än de övriga institutionerna när det gäller samhällelig disciplinering och formering av dugliga samhällsmedborgare. Den utgör snarare en ny och moderniserad form för medborgares anpassning till det senkapitalistiska samhället.

Denna tolkning av Foucaults perspektiv framstår som intressant för frågor som handlar om elever som medborgare inom en yrkesförberedande kontext i skolan. Verksamheten inom skolan är i en mening möjlig att se som en strävan att fostra kompetenta medborgare för det senkapitalistiska samhället.

3.1.3 Förnuft som kommunikation

Att Habermas teori lyfts in som central i ett teoretiskt perspektiv sker inte utan överväganden och argumentation. Habermas ingår i en tradition av kritisk teori, som har sin grund i ett visst sätt att tänka kring samhällsteoretiska och filosofiska frågor. Hans socialfilosofiska teorier kommer forskningsintresset till mötes i en rad avseenden och öppnar därmed för möjligheten till fördjupad förståelse när det gäller de frågor som avhandlingen aktualiserar. Till exempel kan detta gälla frågan om vad man anser kännetecknar den tid vi lever i. Habermas har hävdat att det moderna upplysningsprojektet fortfarande har potential att övertyga. Genom att rekonstruera modernitetens förnuftsbegrepp med hjälp av den språkliga kommunikationens potentiella möjligheter uppmärksammar han förutsättningarna för att tala om en intersubjektiv kommunikativ rationalitet i det som har kallats "det andra moderna"¹⁸. Det är just förnuftet i den språkliga kommunikationens möjligheter som står till buds i sökandet efter möjliga svar på de frågor som ställts.

Habermas socialfilosofi handlar om individens roll i samhället, sedd i vidvinkel. Han försöker förmedla en helhetssyn på samhällsutvecklingen, han vänder sig bort från den traditionella monologiska modellen med människan som ett isolerat subjekt utan samtalspartner och ersätter den modellen med en teori om kommunikativt handlande. Avhandlingsprojektet är centrerat kring vad människor talar om, och hur de gör det, inom ramen för en pedagogisk praktik. I av-

¹⁷ Se vidare kap. 3.2.5.

¹⁸ I sin avhandling *Det andra moderna* (1996) ger Mikael Carleheden en beskrivning av Habermas samhällstänkande och för en kritisk diskussion om samhällsteorier och samhälle.

handlingens grundantaganden ligger att kunskap uppstår i samtal och samspel tillsammans med andra. Dessa konstruktioner kommer till uttryck i diskursiva föreställningar. Den kommunikativa föreställningen om vad förnuft innebär får också konsekvenser för innebörden av medborgarbegreppet. Den politiska, kulturella och etiska dimensionen av medborgarbegreppet kan med Habermas ses som aspekter av en demokratisk process och demokratin som livsform. I utgångspunkterna ligger att det förnuftiga i skolans demokratiuppdrag – i fostrandet av politiskt och moraliskt handlande medborgare – i hög grad har med mänsklig kommunikation att göra.

Utan att påstå att jag har tillägnat mig *hela* bilden av hur Habermas förstår sitt samhälle vill jag ändå hävda, att hans syntetiserande förmåga och långtgående utblickar (både i tid och rum) över samhällsteori och filosofi kvalificerar och ger trovärdighet åt min egen förståelse av sådana fenomen som rör mina forskningsfrågor kring talet om ungdomars roll som medborgare. Framför allt är det Habermas formulering om förnuftet i den språkliga kommunikationens möjligheter som blir centralt i en rad vägval i metodologiska avseenden.

3.2 Metodologiska överväganden och vägval

Metodologi förstås i avhandlingsprojektet som ett slags metateoretisk utsiktspunkt, varifrån en rad spänningsfält ska hanteras. Häri inkluderas grundantaganden och centrala begrepp, teoretiska utgångspunkter och perspektiv, resonemang kring empiriska frågor som lyfter upp relationen mellan teori och praktik, mellan lärares tal om eleven som medborgare i relation till de didaktiska frågorna och de metodologiska implikationerna för hur detta tal ska studeras. Några färdiga och absolut självklara vägval i metodologiska avseenden och konkret forskningsprocess finns inte. Metodologi kan alltså snarast förstås som reflektion både över grundläggande teoretiska utgångspunkter och avgörande vägval i forskningsprocessen och vad dessa vägval eventuellt kan bidra med i teoretiska och empiriska avseenden.

3.2.1 Mellan policy och praktik – samhälleliga föreställningar och institutionellt handlande

En relation som står i centrum för avhandlingens didaktiska forsknings- och kunskapsintresse handlar om diskursiva föreställningar om ungdomar som medborgare och vad dessa föreställningar betyder för det medborgarskap som därigenom blir deras. Vilka konkreta uttryck och innebörder tar dessa föreställningar sig i den pedagogiska praktiken? Föreställningarna förstås som grundade i en social och samhällelig kontext. De institutionaliseras in i olika utbildningssammanhang, bl.a. genom reformer, lagtext, förordningstext och annan policytext som gäller skola och utbildning. Texterna ger legitimitet åt vissa institutionella talhandlingar och därigenom bidrar offentlig utbildningspolicy på sitt sätt till att konstituera ungdomar som samhällsmedlemmar. I två avsnitt i DEL II: a) utbildningspolitiska dokument i historiskt perspektiv och b) aktuella styrdokument för Handelsprogrammet blir frågan om relationen mellan individ och samhälle aktuell inom spänningsfältet integrering – differentiering. ”Att definiera grupper är att beskriva verkligheten på ett specifikt sätt, där den kollektiva identitet som

framhävs bidrar till att legitimera politiken” (Mörkenstam 1999:42). Vilka föreställningar om unga människors medborgarskap som etableras är därför av central betydelse för att upprätthålla ett samhälles reproduktion och betydelsefulla maktrelationer, på samma gång som möjligheten finns att de kan överskridas och innebära något nytt. De definierades handlingsutrymme blir avhängigt av hur definitionen ser ut. Handlingsutrymmet kan både inskränkas och utvidgas beroende på hur medborgarskapet definieras.

Föreställningen om unga människor som medborgare skapas både inom policy och konkret verksamhet främst med *språket som verktyg*. Språket har inte bara en rent kommunicerande sida utan även en konstituerande dimension. ”... företeelser, handlingar och praktiker konstitueras delvis av det sätt på vilket de beskrivs. - - - Språket skapar genom distinktioner en gemensam utkiksplats över omvärlden och etablerar gemensamma ramar för hur omvärlden beskrivs” (Mörkenstam 1999:44). Diskurser möjliggör eller begränsar handlingsutrymmet för den definierade gruppen i enlighet med det som är möjligt respektive omöjligt att artikulera i olika utsagor inom dessa. Mer konkret innebär detta att olika utsagor om ungdomars medborgarskap, uttalade i reform- och policytexter och av professionella inom gymnasieskolans yrkesförberedande utbildning, sammanlänkas med varandra så att ett mönster, ett visst tanke-system eller föreställningsvärld kring begreppet medborgarskap successivt visar sig. Det första steget mot det målet handlar om en lång rad metodologiska vägval.

3.2.2 Metodologi som utsiktspunkt

När talhandlingar i en diskursiv och socialt samhällelig praktik står i fokus för intresset är det i första hand mycket grundläggande – och samtidigt mycket avgörande – metodologifrågor som behöver diskuteras och i detta speciella fall dessutom i ett pedagogiskt sammanhang. Några exempel på sådana frågor är: Hur närmar jag mig mitt forskningsobjekt? Vilka antaganden ligger till grund för de metodologiska vägval som görs? Hur uppnås kunskap och hur kan den valideras och legitimeras? Närmandet till det empiriska materialet och analysen av det samma tar form i en diskursiv och social praktik inom ett pedagogiskt sammanhang, nämligen yrkesförberedande utbildning i gymnasieskolan. Den diskursiva arenan utgörs i det här fallet dels av reform- och läroplanstext (inklusive kursplaner, program mål och betygskriterier) dels av tal (text) ur ett antal professionella samtal. Utgångspunkten är att policy ses som diskurs (Ball 1994) och text förstås som diskursiv praktik, där olika ideologiska föreställningar om samhälle och utbildning bryts och strävar efter att vinna legitimitet.

Social praktik utgör ingen kontrast till diskursiv praktik, utan diskursiv praktik ingår snarare som en sida av både social och pedagogisk praktik. Diskursiva praktiker är alltså socialt inlagrade. Social praktik är ett begrepp som enligt vad Fairclough (1992) menar orienterar sig åt olika håll: ekonomiskt, politiskt, kulturellt och ideologiskt. Mot bakgrund av att begrepp som medborgare och medborgarskap ställs i fokus i avhandlingsprojektet är det främst den breda politiska och ideologiska orienteringen i social och samhällelig praktik som är av intresse. Fairclough (1992) tar här hjälp av sociologisk teori. En relevant fråga blir hur det som yttras i den diskursiva praktiken kan förstås och relateras till denna bredare samhälleliga praktik. Den allra minsta och innersta delen av alla praktiker, tal-

/textdimensionen, inbegriper i sig också den allra vidaste, den samhälleliga praktiken.

I bearbetningen av det empiriska materialet kommer begreppet ”betydelsemöjligheter” i fokus. Detta betyder att det finns olika tolkningsmöjligheter med olika innebörder. Det handlar alltså om att kommunikation måste förstås i relation till språkets sociala och kulturella innebörder och denna relationella förståelse inrymmer en mängd öppna möjligheter. Vilken självförståelse som finns i det pedagogiska sammanhanget (den pedagogiska praktiken) blir dessutom av intresse och fokuseras i ett slags etnografiskt närmande till dess vardagsverklighet.

De metodologiska ställningstaganden som görs i det följande har sin grund i föreställningen om en pedagogisk praktik som ett specifikt pedagogiskt sammanhang, en helhet, samlingspunkt eller en mötesplats för lärande både när det gäller individuella och samhälleliga angelägenheter. En pedagogisk praktik är både diskursiv, social och samhällelig till sin karaktär. Dessutom inbegriper den sidor ur en bredare samhällelig praktik. Då skolans professionella möts i reella samtal kring olika pedagogiska angelägenheter, t.ex. undervisning och lärande, är de i en konkret pedagogisk praktik, där relationen mellan teori och praktik präglas av ömsesidighet och ett inbördes beroende.

Med den pedagogiska praktikens alla relationer i centrum, med språket som grundval för kunskapsutveckling och som konstitutivt för identitet och verklighet formuleras centrala villkor för en lärandemiljö, där unga människor skapar en grund för självförståelsen av sin roll som samhällsmedborgare i vidare mening. När de professionellas språkligt bundna föreställningsvärldar, värden, erfarenheter och perspektiv möts i samtal förväntas de påverka varandra. I den pedagogiska praktikens diskursiva dimension är relationerna särskilt förtätade och komplexa genom sitt virrvarr av yttranden och uttryck. De ligger inte omedelbart tillgängliga för forskaren, utan de måste utsättas för granskning och analys för att successivt kunna förstås på ett djupare plan. På samma sätt måste betydelsemöjligheterna i de professionellas diskursiva konstruktioner tolkas och analyseras för att kunna förstås på en principiellt intressant nivå. Vad är t.ex. den reella innebörden av att elever enskilt eller kollektivt tillskrivs en viss egenskap eller tilldelas en bestämd roll i skolarbetet? Hur ska dessa tillskrivanden och tilldelningar förstås i en vidare bemärkelse?

Språkets betydelse i kunskapsteoretiska avseenden, den diskursiva vändningen, har sin utgångspunkt i dialektikens tankemönster. I en konkret pedagogisk praktik utgör språket det nav, kring vilket mycket kretsar. Det är i och genom språket som ungdomar konstrueras och konstitueras som samhällsmedborgare. Hur den konstruktionen sker vill jag, utifrån det didaktiska forsknings- och kunskapsintresset, kritiskt diskutera. Det är likaså här som de professionella på samma gång, i samma process, är i färd med att konstituera sig själva som medborgerliga pedagoger eller pedagogiska medborgare. Utifrån ett reflexivt intresse är jag som forskare själv delaktig i den konstruktions- och konstitueringsprocessen.

3.2.3 Från dualism till intersubjektivitet

Under lång tid var den dualistiska vetenskapssynen förhärskande inom samhällsvetenskaperna. Descartes skapade sitt filosofiska system som en dualistisk

åskådning som förstår och ger mening åt olika fenomen genom en kvalitativt radikal åtskillnad, som har sin grund i helt olika principer. Dessa olika principer handlar om att polariteten mellan subjekt och objekt har präglat den västerländska synen på kunskapens natur och på människan som en sorts solitär, utan förbindelse med de objekt som omger henne. Uppdelningen av världen i dessa externt relaterade delar, utan inbördes relationer, har i vetenskapsteoretiska avseenden försvårat och motverkat ett helhetstänkande (Israel 1980). Samhällsvetenskaplig teoribildning har också, förenklat uttryckt, i många stycken kretsat kring två olika perspektiv med sin grund i denna dualitet: det ena med utgångspunkt i ett objektivistiskt perspektiv och med samhällsanalys i ett strukturperspektiv och det andra med en subjektivistisk position och med analysen riktad mot aktörens handlande.

Avhandlingsarbetet försöker fånga de interna relationerna inom den diskursiva praktikens dimension i gymnasieskolans pedagogiska praktik. I detta finns influenser från filosofin i det dialektiska tänkandet. Några grundläggande och för arbetet centrala drag i dialektikens tankemönster har att göra med synen på *språket* a) som grundval för kunskapsprocessen¹⁹, b) som konstitutivt för verkligheten och c) som varande icke-privat, d.v.s. alltid allmänt och intersubjektivt. Någon skarp åtskillnad mellan språk och konkret verklighet framhävs inte, men därmed accepteras heller inte ett monistiskt tänkande, som skulle innebära att verkligheten på ett idealistiskt sätt reducerades till enbart språk eller det motsatta att språket förvandlades till ett naturalistiskt fenomen. Med ett avstamp i dialektikens helhetstänkande blir det möjligt att betona beroendet mellan diskursiv och samhällelig praktik.²⁰ Vad som i den diskursiva praktiken alltså tillskrivs unga människor står i förbindelse med vad deras medborgarroll i vidare mening kan innebära.

I kunskapsteoretiska avseenden tas utgångspunkten i *språket*. Konsekvenserna av detta innebär bl.a. att den traditionella kunskapsteoretiska förankringen i psykologin överskrids, att den privata erfarenheten via perceptionen ersätts med kunskap på språklig intersubjektiv grund. Språket ger vårt tänkande och vårt handlande innebörd och mening. Tal och handling står i en intim relation till varandra, vilket gör det möjligt att tala om språk- eller talhandlingar som formar och omformar, förändrar och överskrider verkligheten. Trots medvetenheten om att avståndet mellan tal och handling kan vara stort (att säga ett och göra ett annat) är det på språkfilosofisk grund möjligt att hävda, att språkligt formulerade perspektiv och värderingar inte utan vidare kan överges i konkret handlande. Aktören är i sitt sätt att handla starkt socialt bunden till innebörden i sina egna yttranden. Samma bundenhet gäller för den som lyssnar till andras utsagor och samtycker till dessa.

Meningsteorin, så som den grundlagts av filosofen Frege och utvecklats av exempelvis Wittgenstein och Dummett, definierar semantik utifrån relationen

¹⁹ I den kunskapsteoretiska traditionen var inte språket grunden för kunskapssökande utan perception och sinneserfarenheter (Israel 1980:27).

²⁰ Detta beroende uppmärksammas i ett annat sammanhang av Bourdieu (1977) som sätter ljuset på utbildningsinstitutioners mer eller mindre dolda beroende av de samhälleliga strukturerna.

mellan språket och omvärlden. Meningsinnehåll separeras inte från frågan under vilka villkor detta innehåll är sant (truth-conditional semantics). Austin (1962) och Searle (1969) utvecklade talaktsteorin med dessa utgångspunkter. I arbetet med den kommunikativa handlingsteorin tar Habermas (1998) fasta på Austins begrepp "illocutionary acts" och definierar det på följande sätt: "Through *illocutionary acts*, the speaker performs an action by saying something" (a.a.:122). De illokutionära talhandlingarna kan gälla påståenden, löften, uppmaningar, önskaningar etc. Genom att t.ex. påstå något – "Det kommer att gå bra för Kalle" – har talaren handlat genom att säga något. "... to act *by saying something*" (a.a.:122). Den som lyssnar på yttrandet kan å sin sida antingen samtycka eller bestrida innebörden i yttrandet. Genom ett "ja" eller "nej" tar lyssnaren ställning, "that is, he accepts or rejects the speech-act offer; ..." (a.a.:122). Vad som yttrats och reagerats på blir styrande för det fortsatta handlandet.

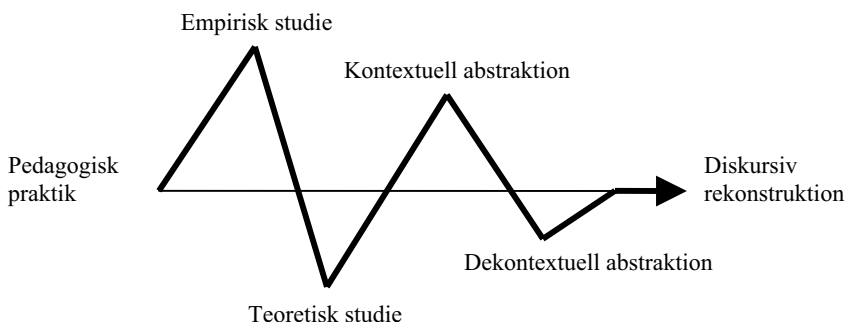
...; and in consequence of an achieved agreement, the hearer directs his action according to *conventionally fixed obligations to act in a certain way*" (a.a.:131).

Den illokutionära kraften i ett yttrande kan alltså föra den som lyssnar och säger "ja" eller tigger och samtycker in i "... *a rationally motivated binding and bonding relationship (Bindung)*" (a.a.:110).

Då man i ett avhandlingsarbete ger sig in i den pedagogiska praktikens komplicerade mönster av fenomen och interna relationer, t.ex. olika diskursivt konstruerade begrepp och utsagor om medborgarskap eller kanske osynliga allianser och diskursordningar²¹, ligger den väsentliga innebörden i dessa inte omedelbart öppen utan måste granskas och efter hand stegvis förstås i en vetenskaplig process. Som "forskare" är det långt ifrån säkert att jag omedelbart förstår vad som möter mig. I vilken mån ett samtal svarar upp mot de villkor som det kommunikativa handlandets *bindande* konsekvenser förutsätter, är exempelvis en empirisk fråga som också behöver problematiseras från teoretiska utgångspunkter.

En metodologisk princip som betraktar den vetenskapliga processen (kunskapsproduktionsprocessen) som en rörelse i flera faser tar fasta på den interna relationen mellan teori och praktik, mellan forskare och praktiker. Figur 1 nedan åskådliggör de olika faserna (Fritzell 2003b:95):

²¹ Begreppet diskursordning diskuteras i kap.3.2.11.



Figur 2. Forskningsprocessens olika faser.

I förhållandet mellan teori och praktik etableras en kontakt i termer av ett eller flera "samtalsämnen" eller "problem" som forskare och praktiker gemensamt diskuterar. Samtalet koncentreras inledningsvis kring ett visst fokus i praktikerns praktik, som båda sidor har intresse av att ventilera, men avgränsas efter hand till att gälla en viss abstrakt aspekt av den praktiken. Efter hand som forskare och praktiker stegvis bearbetar det aktuella "problemet" i en gemensam kunskapsprocess är det forskarens uppgift att introducera mer principiella argument och tolkningar baserade på teoretiska överväganden. I sådana fall överskrids den lokala praktikens kontext och "problemet" placeras in i ett vidare och mer allmänt teoretiskt ramverk. I denna successiva process relateras teori och praktik till varandra i riktning mot en fördjupad förståelse av problemet (Fritzell 2003b).

3.2.4 Samhällsanalys – en avgränsning med bestämt syfte

En central metodologisk utgångspunkt för analysen av samhället handlar för dialektikens del om att det knappast är möjligt att ge fullständiga beskrivningar av något, eftersom den sociala världen är mycket komplex och vi kan förhålla oss till den på många sätt. De beskrivningar vi gör innebär därför i en eller annan mening *en avgränsning* med ett bestämt syfte. Kosik (1978) menar, att man knappast med ett sådant urval kan vara naiv nog att göra anspråk på att omfatta alla aspekter av verkligheten. Samhället är dessutom möjligt att beskriva på en mängd olika sätt beroende på urval av aspekter. Israel (1980) hävdar, att samhället också måste beskrivas utifrån två helt olika utgångspunkter, dels som ett nätverk av relationer och dels som ett system av institutioner och strukturer.

När vi ser samhället som ett system av institutioner och strukturer blir processer det sekundära. När vi betraktar samhället som totaliteten av samhällsliga relationer blir processer det primära och strukturen resultatet. I ett dialektiskt betraktelsesätt är det människorna som genom processerna producerar strukturer. Dessa struk-

turer utgör sedan både ram och inskränkningar för själva processerna (Israel 1980:13).

Ett sätt att benämna samhällets komplexa väv av processer genom vilka förändring och överskridande kommer till uttryck är *praxis*. Praxis är på en och samma gång både förvandlingens aktivitet och dess begränsning genom trögheten i de institutioner som processerna skapat. Både processer och de strukturer som dessa resulterat i har förändrats under tidens gång. I samhällsanalysen måste därför det historiska perspektivet beaktas.

3.2.5 Den diskursiva vändningen

Den omsvängning inom samhällsvetenskaperna som med utgångspunkt i dialektiken sätter *språket* i centrum brukar benämnas ”den diskursiva vändningen”. Denna uppmärksamhet mot språkliga möjligheter har i hög grad präglat efterkrigstidens vetenskapliga arbete inom filosofi och samhällsvetenskap. Diskursbegreppet har under senare årtionden fått stor spridning inom samhällsvetenskaperna och har oftast kommit att användas som ”språk” i en vid och mycket allmän mening. Flera forskare använder diskursbegreppet i denna vida mening, t.ex. Winther Jørgensen & Phillips (2000), som definierar ”diskurs” som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (a.a:7). Jaworski & Coupland (1999) menar att vad än ”diskurs” är, hur konkret eller abstrakt termen än används så finns det åtminstone enighet om att dess fokus handlar om språk, mening och kontext. Om diskursbegreppet säger Fairclough (1992): ”Discourse is a difficult concept, largely because there are so many conflicting and overlapping definitions formulated from various theoretical and disciplinary standpoints” (a.a:3). Om hur han själv definierar diskursbegreppet säger han vidare:

The term *discourse* is widely and sometimes confusingly used in various disciplines. It is helpful to distinguish two main senses. One is predominant in language studies: discourse as social action and interaction, people interacting together in real social situations. The other is predominant in post-structuralist social theory (e.g. in the work of Foucault): a discourse as a social construction of reality, a form of knowledge. My use of the term ‘discourse’ subsumes both of these, and indeed sets out to bring them together. The first sense is most closely associated with the interpersonal function of language, and with the concept of genre. The second sense is most closely associated with the ideational function of language, and with discourses – notice that in addition to being used as an abstract noun for this general view of language in social use, discourse is used as a count noun (*a discourse, several discourses*) as a category (alongside ‘genre’) within the intertextual analysis of texts (Fairclough 1995b: 18-19).

Inom lingvistik har ”diskurs” oftast använts för att referera till talat eller skrivet språk, t.ex. som olika typer av språk som används i olika sociala samman-

hang. Dessutom är diskursbegreppet emellanåt använt inom samhällsteori och samhällsanalys, som t.ex. i Foucaults arbeten, och refererar då till olika sätt att strukturera kunskapsområden och social praktik, alltså i betydelsen *en* bestämd diskurs som kan skiljas från andra diskurser (Fairclough 1992).

Vilken roll och betydelse Fairclough (1992) tillmäter diskurser i social och samhällelig praktik framgår i följande rader:

Discourses do not just reflect or represent social entities and relations, they construct or 'constitute' them; different discourses constitute key entities (be they 'mental illness', 'citizenship' or 'literacy') in different ways, and position people in different ways as social subjects (e.g. as doctors and patients) and it is these social effects of discourse that are focused upon in discourse analysis (Fairclough 1992:3f).

Den diskursiva vändningen har i många avseenden inneburit en omförhandling när det gäller frågor kring den enskilda människans kunskapssökande i relation till hennes sammanhang i övrigt. Den har därmed förändrat synen på både ontologiska, epistemologiska och metodologiska frågor. Den diskursiva vändningen har inneburit en fokusering på språket som en *social* företeelse och inte en individuell. I det senare fallet med traditioner från Saussure (1960) sågs människan som frikopplad sin kontext, ett autonomt subjekt utan samtalspartner i kunskapandet, medan synen på språket som en social företeelse innebär att människan genom språklig aktivitet är sammanlänkad med sitt sammanhang. Vetenskapsteoretiskt innebär detta en utgångspunkt i det *intersubjektiva*, i relationen mellan två eller flera subjekt. För forskarens arbete har denna utgångspunkt den ontologiska innebörden att människan betraktas som en tänkande och autonom men likväl intersubjektivt konstituerad förnuftsvarelse. I epistemologisk bemärkelse blir innebörden att kunskapen förstås i sitt sammanhang och uppkommer i interaktion med omvärlden, särskilt den sociala världen. Den metodologiska implikationen leder fram mot att kunskapssökandet omöjligen kan begränsas till en process i varje individs enskilda medvetande utan måste ske i dialog med andra människor.

Boundaries between social sciences are weakening, and a greater diversity of theory and practice are developing within disciplines. And these changes have been accompanied by a 'linguistic turn' in social theory, which has resulted in language being accorded a more central role within social phenomena (Fairclough 1992:2).

Utifrån frågeställningar som handlar om hur människor (de professionella i skolan) i sina talhandlingar och diskurser konstruerar andra människor (eleverna - och sig själva som professionella) förefaller den pedagogiska praktiken vara en arena att ta plats i som forskare – inte som utanförstående åskådare utan som en deltagare bland flera andra i de samtal som förs där.

Habermas (1984b, 1996a) sätt att förhålla sig till kommunikation och intersubjektivitet blir intressant för utbildning och lärande genom att han uppmärk-

sammar kommunikationen människor emellan. Hans intresse för språket gäller främst hur det används praktiskt och riktar fokus mot det som språkligt utspelar sig mellan människor. Han analyserar sålunda språket som kommunikationsmedel, språket som handling och inte i första hand som struktur. Med den utgångspunkten kan tal förstås som ett sätt att handla - något som får betydelse i den diskursiva praktik där unga människor språkligt tillskrivs skilda förmågor, egenskaper eller tilldelas värden.

3.2.6 Det diskursanalytiska fältet

Som en följd av den diskursiva vändningen har det diskursanalytiska fältet vuxit fram under 1970- och 1980-talen. Hansen, Bech & Torfing (2003) menar, att den ökade uppmärksamheten på den täta sammanvävningen mellan språkliga och samhälleliga förändringar starkt har bidragit till detta. I tvärvetenskapliga analyser har man försökt visa på hur mening och betydelse konstrueras inom konkreta kontexter eller sammanhang som ständigt skapas och omformas genom politisk kamp. Antagandet i diskursteori är att samhälleliga strukturer och identiteter formas av diskurser, som utgör brytpunkter i utvecklingen av mening och betydelse. Det centrala påståendet är att vi bara kan förhålla oss till världen genom diskursivt konstruerad meningsbildning. Vi har dock ingen omedelbar tillgång till de diskursiva system som sätter villkoren för talhandlingarna, eftersom samhället inte kan läsas som en öppen bok. Kunskap om världen kan enbart erhållas genom bearbetning och analys av ett speciellt objekt, som vi själva medverkar till att konstruera (Hansen m.fl 2003).

Metodologiskt ställs forskaren inför problemet att det inom de diskursanalytiska ansatserna inte finns några entydiga metodregler som kan hjälpa till att "avtäcka" världen sådan som den "verkligen" är. Lund & Sundberg (2004) beskriver det diskursanalytiska fältet mer som en tvärvetenskaplig mötesplats än som självskrivna metodologiska vägval. Inte heller tillhandahålls något sätt att kontrollera om den konstruerade bilden av världen verkligen överensstämmer med sakernas faktiska tillstånd. Det vi påstår om världen kan bara jämföras med andra utsagor om den. Trots detta kan forskaren ändå förhålla sig till världen på ett meningsfullt sätt genom att producera ett systematiskt vetande om diskursiva kontexter. Fokus riktas då mot villkoren för människors förhållande till världen (Hansen m.fl. 2003). Kunskapsproduktionen måste i en mängd avseenden präglas av en problematiserande hållning med reflektion och reflexivitet för ögonen. I forskarens goda minne bör också finnas att grunden för de överväganden som görs ytterst vilar på en diskursiv och social konstruktion.

Flera typer av ansatser inom det diskursanalytiska fältet har sin grund i ett vetenskapligt perspektiv som går under benämningen *socialkonstruktionism*.²² Det

²² De filosofiska antaganden som ligger till grund för socialkonstruktionismen har formulerats av Vivien Burr (1995). Hon menar att fyra premisser binder ihop det socialkonstruktionistiska fältet. För det första, ett kritiskt förhållningssätt till självklar kunskap. Vår kunskap är inte en direkt spegelbild av 'verkligheten' utan en produkt av det sätt på vilket vi väljer att kategorisera världen. För det andra, kunskap och omvärldsuppfattning är kontextbundna. Vi är påverkade av vår kultur och den historia som format kulturen. För det tredje, kunskap uppstår och upprätthålls genom sociala processer i mänsklig kommunikation via språket. För det fjärde, den framförhandlade kunskapen kan ta

som Berger & Luckman (1966/1998) kallar *the social construction of reality* handlar om ett kollektivt formande av en social verklighet genom interaktionsprocesser. ”Det är viktigt att hålla i minnet att den institutionella världens objektivitet, hur solid den än kan tyckas för den enskilde, är en konstruerad objektivitet som producerats av människor” (Berger & Luckman 1966/1998:77). Konstruktionsprocessen innebär att olika grupper i samhället strävar efter makt för att realisera sina intressen och för att skapa sociala institutioner som kan passa dessa intressen och syften. Det finns sannolikt inte några goda skäl för att göra gällande att skola och utbildning skulle vara undantagna konstruktionsprocessen och den sociala och diskursiva dragkampen. I denna skapas inte bara institutioner som passar syften utan denna process skulle även kunna tänkas omfatta *individer* i lärande t.ex. elever, lärare och forskare. Vilka individer och medborgare bidrar då gymnasieskolans yrkesförberedande utbildning till att konstituera? I vems intresse och syfte? På vilka grunder och med vilka konsekvenser?

3.2.7 Rekonstruktionistisk metodologi

Det är inte bara språket som kan betraktas som en social företeelse utan även forskningen i sig. Usher (1997) menar att om forskning kan förstås som ett slags social praktik²³ så konstrueras också den ”värld” som ska utforskas i den sociala aktivitet som pågår. “If research is a social practise, a practise of producing knowledge that is socially validated, then it is the socially located activity of research that *constructs* a world to be researched” (Usher 1997:35). I konstruktionen av den avgränsade arena, eller ”värld”, som ska utforskas i avhandlingsarbetet tas hjälp av ett antal centrala begrepp (demokrati, medborgarskap) som utkristalliserat sig i mötena mellan de teoretiska föreställningarna och den konkreta verkligheten i pedagogisk praktik. Dessa centrala begrepp presenteras i ett tidigare kapitel²⁴.

Den diskursiva vändningen har sålunda inneburit att intresset för språk och diskursivitet metodologiskt hanterats på olika sätt, delvis beroende på forskningsintresse och syfte. I vid mening handlar dessa olika sätt om att studera pedagogiska processers språkliga konstituering genom att *dekonstruera* och/eller *rekonstruera* bärande principer i institutionella praktiker där lärande sker och att försöka beskriva dem i alternativa ordalag (Lund & Sundberg 2004). Att forska innebär i detta sammanhang att själv delta i interaktionen. I metodologiska avseenden påminns forskaren ständigt om att det inte är fråga om att tillämpa en metod utan mer att ha tillägnat sig ett väl grundat förhållningssätt i det konkreta språkliga samspelet med andra människor. Dekonstruktionismen inriktas mot att avslöja maktstrukturer och dominansmönster. Rekonstruktionistisk metodologi handlar om att rekonstruera grundläggande villkor för kommunikation mellan

sig olika former och skillnaden mellan dessa former är att i en världsbild blir vissa uttalanden och handlingar legitima och andra otänkbara. Burr (1995) menar, att detta får konsekvenser för hur människor handlar utifrån sin världsbild. Vad en världsbild inrymmer i fråga om kunskapssyn och människosyn blir direkt avgörande för vilka sociala identiteter vi bidrar till att forma.

²³ Den egna rollen som forskande deltagare diskuteras framför allt i kap. 6.3

²⁴ Se avsnitt 2.4.1 och 2.4.2

människor. Dessa villkor är ofta osynliga och oartikulerade i det språkliga och sociala samspelet. Habermas (1979) talar om *reconstructive science*.

I den rekonstruktionistiska utgångspunkten ligger antaganden om att människan är dialogisk till sitt väsen och att hennes sätt att uttrycka sina tolkningar av världen kan öppna gränserna över språk och kultur i riktning mot en relationell förståelse (Lund & Sundberg 2004). Intresset för villkoren i de professionellas diskursiva och sociala praktik innebär främst att ta avstamp i en rekonstruktionistisk metodologi, men att drivkraften i forskningsprocessen handlar om frågor som har med osynlig definiering och differentiering, makt och vetande att göra. Det betyder alltså inte att ett dekonstruktionistiskt intresse lämnas därhän i avhandlingsarbetet.

Hur jag som forskande medarbetare försöker problematisera min egen roll i det sociala samspelet med de professionella i gymnasieskolan leder tanken vidare mot reflexiv metodologi.

3.2.8 Reflexiv metodologi

Olika typer av ansatser laborerar med och företräder olika aspekter av språk, språkanvändning och verklighet: de icke-reflexiva och de reflexiva. De icke-reflexiva ansatserna kännetecknas av empiriskt-deskriptiva drag och har sin grund främst inom språkvetenskap och lingvistik. Icke-reflexiva är de i den meningen att de främst på empirisk grund *beskriver* språkets grammatiska och semantiska funktioner. Forskarens roll och position problematiseras inte så påtagligt inom ramen för teoribildningen utan denna roll förutsätts vara neutral och objektiv (Lund & Sundberg 2004).

De reflexiva ansatserna däremot kännetecknas av sina kritiskt-analytiska inslag och inom dessa ansatser förstås *språket som diskurser* med sociala, kulturella och politiska innebörder, vilka bildar bakgrundsfond till de tolkningar som görs. Reflexiv forskning kan förstås som ”- - - a particular, specified version of reflective research, involving reflection on several levels or directed at several themes.” (Alvesson & Sköldberg 2000:5). Forskarens roll problematiseras i relation till diskurserna och kommer till uttryck i reflexivitet. Reflexivitet och reflektion handlar således om det komplexa sambandet mellan kunskapsproduktionsprocessen i sig och förhållningssättet hos den som söker kunskapen. Metodologiskt betyder detta att det inte finns några nivåer eller några villkor, steg eller inslag i forskningsprocessen som kan tas för givna utan att bli föremål för problematisering. Steier (1991) menar, att kärnan av reflektionen, nämligen reflexivitet, präglas av ett intresse för hur forskaren konstituerar sig själv socialt medan han/hon konstruerar olika fenomen i sin forskning.²⁵

Empirisk forskning som präglas av reflexivitet och reflektion har som utgångspunkt en skepsis mot vad som vid första påseendet förefaller vara ”opblematiska avspeglningar av hur verkligheten fungerar, - - -” (Alvesson & Sköld-

²⁵ Detta torde vara översättbart till ytterligare en annan nivå, nämligen kring frågan hur skolans professionella konstruerar sig själva socialt medan de är i färd med att konstruera eleverna som ’medborgare’.

berg 1994:12). Detta är också något centralt i dialektiken, som skiljer mellan fenomen som någonting givet och självklart och en djupare förståelse för principer, som inte omedelbart kan förstås utan som måste arbetas fram genom kunskapsproduktionsprocessen (Israel 1980). Det som skiljer en ytlig kunskap om fenomen från kunskap om mer väsentliga principer är just reflektion och teoretisk analys.

Det måste produceras, arbetas fram genom kunskapsproduktionsprocessen. I denna spelar reflektion en viktig roll. Det som är omedelbart givet är ofta oproblematiskt. Det framträder vanligtvis som självklart. För att övervinna det som är givet, måste det som framstår som oproblematiskt problematiseras och det som verkar självklart ifrågasättas (Israel 1980:89).

3.2.9 Kritisk-hermeneutisk ansats

Kritisk teori kännetecknas av en tolkande ansats kombinerad med ett uttalat intresse för att kritiskt diskutera social verklighet. Dess vägledande princip är det emancipatoriska kunskapsintresset. ”It is sometimes referred to as critical hermeneutics” (Alvesson & Sköldberg 2000:110).

Kritisk teori har sitt ursprung hos den tyska s.k. Frankfurtskolan, som på 1920-talet inledningsvis använde uttrycket för att beskriva en speciell ansats för att tolka marxistisk teori. Termen har dock efter hand fått nya innebörder, utanför den ursprungligt tyska kontexten. McCarthy (1978) beskriver den som empirisk men ändå inte reducerad till empirisk-analytisk vetenskap, som filosofisk i kritisk bemärkelse, som historisk i betydelsen att beakta det historiska perspektivet och som praktisk i betydelsen att vara inriktad på upplysning och emancipation. Jürgen Habermas brukar beskrivas som en framträdande företrädare för den andra generationen av Frankfurtskolan och numera med en helt dominerande position inom kritisk teori (Alvesson & Sköldberg 1994).

När Morrow (1994) försöker precisera de grundläggande dragen i kritisk teori som ett vetenskapligt perspektiv, tar han fasta på olika dimensioner av och innebörder i ”kritisk”.

Further, the term *critical* itself, in the context of ”critical theory”, has a range of meanings not apparent in common sense where critique implies negative evaluations. This is, to be sure, one sense of critique in critical theory, given its concern with unveiling ideological mystifications in social relations; but another even more fundamental connotation is methodological, given a concern with critique as involving establishing the presuppositions of approaches to the nature of reality, knowledge, and explanation; yet another dimension of critique is associated with the self-reflexivity of the investigator and the linguistic basis of representation. All of these are central to contemporary critical theory (Morrow 1994:7).

Det specifika i kritisk teori, hävdar Morrow (1994), är det sätt varpå den införlivar ”det kritiska”. På en metateoretisk nivå utgör ”det kritiska” en från början *in-*

tegrerad komponent i forskningsprocessen snarare än en biprodukt som uppkommit av en händelse. Centralt för detta integrerade element är vilket kunskapsintresse som finns. Positivismen förutsatte traditionellt ett enda slags kunskap och kunskapsintresse, medan Habermas (1971) hävdade, att det var nödvändigt att skilja mellan åtminstone tre olika sådana, beroende på den vetenskapliga kunskapens syfte och frågeställningar. Det a) empiriskt-analytiska intresset syftar till att vinna teknisk kontroll över naturen och den sociala verkligheten, b) det hermeneutiskt-historiska kunskapsintresset syftar till att kvalitativt tolka och förstå realiteter, medan c) det kritiskt-emancipatoriska intresset avser att omforma vårt individuella och kollektiva medvetande om verkligheten för att maximera den mänskliga potentialen för frihet och jämlikhet. Kritiskt-emancipatorisk kunskap är, menar Morrow (1994), ett speciellt fall av hermeneutisk-historisk kunskap. Om skillnaden mellan dem säger han att "The difference is that it involves a different attitude toward meanings: Rather than merely describe and understand them, the objective is to criticize and transform them" (Morrow 1994:148). *Kritiskt-hermeneutisk* kunskap är därför en tolkande ansats med kritiska inslag, vilka syftar till att fördjupa, förändra och omforma människors individuella och kollektiva vetande. En kritisk-hermeneutisk ansats med sina analytiskt-tolkande inslag skulle kunna bidra till en förståelse av hur tysta differentieringsprocesser spelar med i konstitueringen av ungdomar som samhällsmedborgare. Ett verkamt redskap som kritisk teori erbjuder handlar om att ställa bild mot motbild och ha i åtanke att världen inte alltid är vad den synes vara.

3.2.10 Kritisk diskursanalys som teori och metod

Den ansats inom det diskursanalytiska fältet som i flera avseenden fångar upp dialektikens grundval i språket, den pedagogiska praktiken som en mötesplats, det kritiska inslaget i forsknings- och kunskapsintresse samt fokuseringen på analys av samtida samhällsdiskurser är *kritisk diskursanalys*.²⁶ Den erbjuder ett teoretiskt och analytiskt redskap för att problematisera och analysera relationen mellan koncentrationspunkter som diskursiv praktik och sociala/kulturella/samhälleliga sammanhang. Detta "critical-dialectical perspective" (Morrow 1994:59) är inriktat mot att analysera maktrelationer på olika nivåer i det mänskliga samspelet. Faircloughs angreppssätt anses vara den mest utvecklade ansatsen för forskning om kommunikation, kultur och samhälle (Winther Jörgensen & Phillips 2000), eftersom den innehåller en stor mängd olika begrepp som är kopplade till en komplex tredimensionell modell.²⁷ Faircloughs ansats har i många stycken influerat arbetet med det empiriska materialet i avhandlingen.

Kritisk diskursanalys beskrivs av Fairclough (1995a) som en riktning som har till syfte att problematisera och empiriskt undersöka de ofta ogenomskinliga orsaks- och determinansförhållandena mellan diskursiva praktiker och breda sociala/kulturella strukturer. Att världen är ogenomskinlig och inte ligger omedelbart

²⁶ Critical Discourse Analysis, CDA.

²⁷ Den tredimensionella modellen avser diskursiv praktik, text och social praktik och introduceras i ett tidigare avsnitt (Se 2.1). I avhandlingen förekommer den i utvidgad form, i sex dimensioner i stället för tre.

öppen och åtkomlig för teoretiserande, granskning och åskådning är en central tanke också i dialektiken (Kosik 1978).

By 'critical' discourse analysis I mean discourse analysis which aims to systematically explore often opaque relationships of causality and determination between a) discursive practices, events and texts, and b) wider social and cultural structures, relations and processes; to investigate how such practices, events and texts arise out of and are ideologically shaped by relations of power and struggles over power; and to explore how the opacity of these relationships between discourse and society is itself a factor securing power and hegemony (Fairclough 1995a:132f).

Att ha "kritiska" mål i en diskursanalytisk ansats innebär, menar Fairclough (1995a), att kasta ljus på det faktum att ideologiska representationer i språket successivt har blivit naturaliserade och har kommit betraktas som icke-ideologisk common sense. Han ställer sig kunskapsteoretiskt kritisk till att sådan naturaliserad common sense i flera diskursanalytiska ansatser med deskriptiva mål kallas för bakgrundskunskap i kunskapsproduktionsprocessen. På så sätt riskerar ideologiska common sense-representationer i språket att undgå att bli föremål för problematisering. Det kritiska syftet i diskursanalysen är alltså en *integrerad* komponent i kunskapsprocessen från början till slut och är ingenting som har tillkommit i efterhand (Morrow 1994, Fairclough 1995a).

Ett viktigt mål för kritisk diskursanalys är sålunda att undersöka och analysera relationen mellan språkbruk och social och samhällelig praktik. Detta sker genom att fokus läggs på produktions- och konsumtionsprocesserna i den diskursiva praktiken, som är dialektiskt förbunden både med språkbruket/texten och bredare sociala och kulturella sammanhang. "Relationen mellan texterna och den sociala praktiken medieras av den diskursiva praktiken" (Winther Jörgensen & Phillips 2000:75). Det är enbart genom diskursiv praktik som texter formar och formas av social och samhällelig praktik. Kritisk diskursanalys ställer sig därmed avvisande till sådana analyser som ensidigt fokuseras mot antingen bindande strukturella förhållanden eller mot fria handlingsutrymmen för individen.

I Faircloughs diskursanalytiska angreppssätt förutsätts det att *allt inte är diskurs*, utan att det finns en mängd samhälleliga fenomen som inte har en språkligt-diskursiv karaktär. För skolans del kan sådana fenomen exempelvis gälla vilka rent materiella resurser som ställs till förfogande för att bidra till att möjliggöra utbildningen. Det kan t.ex. handla om sådana konkreta ting som arbetsmiljö i klassrummen, antal tillgängliga datorer, möjligheter att hitta intressanta APU-platser eller antal elever per grupp. I denna studie fokuseras inte dessa *icke-diskursiva fenomen* på något specifikt sätt. Det innebär emellertid inte att de är utan betydelse. De utgör tvärtom en viktig baslinje för all pedagogisk verksamhet i skolan.

3.2.11 Språk, makt och diskursordning

Ett centralt drag inom CDA (Critical Discourse Analysis) är det *problembaserade* i ansatsen (Fairclough 2002). Här är det relevant att ställa sig frågan: ett pro-

blem, för vem? CDA har emancipatoriska ambitioner och är fokuserad mot problem inom speciella former av socialt liv som t.ex. kan gälla marginalisering och exkludering i olika former. Ansatsen bör förstås mer som ett *teoretiskt perspektiv* och mindre som en metod i meningen ”a technique, a tool in a box of tools, which can be resorted to when needed and then returned to the box” (Fairclough 2002:121). Dessutom ingår CDA i en dialektisk relation till andra samhällsteoretiska teorikomplex som ryms i avhandlingens teoretiska perspektiv och CDA blir på så sätt en *multidisciplinär* ansats. Teorier från en rad till pedagogik angränsande discipliner som exempelvis filosofi, sociologi och språkvetenskap involveras i arbetet.

Att studera vilka diskursiva föreställningar som finns beträffande unga människor som samhällsmedlemmar i yrkesförberedande utbildning handlar i hög grad om att kritiskt studera hur *språket* figurerar i sociala praktiker. Wodak (2002) menar att ” - - - language is entwined in social power in a number of ways: language indexes power, expresses power, is involved where there is contention over and a challenge to power” (a.a.:11). Ett definierande drag i CDA är dess intresse för *makt* som ett centralt villkor i socialt liv och speciellt vilka språkliga uttryck detta kan få. Att beskriva och bedöma kunskapskvaliteter i termer av egenskaper, förmågor och kompetenser hos elever innebär ju ett tolkningsföretade eller en definitionsrätt och därmed ett slags maktposition i sig. Att med CDA som plattform studera diskurs som en viktig form av social och samhällelig praktik är att försöka komma under den språkliga ytan för att se efter vad olika utsagor i verkligheten kan innebära om de betraktas i ett visst perspektiv och diskuteras i ett vidare samhälleligt sammanhang.

Winther Jörgensen & Phillips (2000) föreslår att man i en konkret diskursanalys inför en *diskursordning*, som fungerar som ett slags ram för analyserna. Begreppet användes ursprungligen av Foucault och definieras av Fairclough (1992) i termer av ”en komplex och motsägelsefull konfiguration av diskurser och gener²⁸ inom samma sociala område eller institution” (Winther Jörgensen & Phillips 2000:134). Mer konkret uttryckt betecknar alltså diskursordning ett slags ”socialt rum” vars yta täcks av olika diskurser men där överlappningar sker. Om detta sociala eller offentliga rum talar teoretiker som Arendt, Habermas, Foucault och Bourdieu, om än i något skilda ordalag och med olika utgångspunkter och syften. Diskurserna konkurrerar inbördes om att ge innehåll och mening var och en på sitt sätt. Vilken diskursiv innebörd eller mening som i vid mening ges åt begreppet medborgarskap i en utbildningsinstitution är alltså här den centrala frågan.

Vissa av avhandlingens avsnitt kan anses bidra till att visa hur det sociala rum som täcks av olika medborgardiskurser kan avgränsas. De utredande samhällsteoretiska avsnitten i det tidigare kring begreppen demokrati och medborgarskap²⁹ utgör exempel på olika diskursiva föreställningar som figurerar i debatt och forskning. Analysen i det följande (Del II) av utbildningspolitiska dokument i hi-

²⁸ En genre är ett speciellt språkbruk som är förbundet med och konstituerar en bestämd social praktik.

²⁹ Se kap. 2.4.1 och 2.4.2.

storiskt perspektiv utgör ytterligare ett exempel, liksom analysen av aktuella styrdokument för Handelsprogrammet. I dessa styrande dokument tydliggörs dessutom en diskursiv kamp.

3.3 Löpande summering

Utifrån några centrala infallsvinklar på pedagogikens roll i förhållandet mellan individen och samhället formuleras några teoretiska utgångspunkter som kan bidra till en fördjupad förståelse av innebörden i skilda diskursiva föreställningar om gymnasieelevers medborgarskap.

Durkheims syn på utbildningens roll tar fasta på den offentliga kommunikationen och den moraliska och sociala grunden i all utbildning. Deweys perspektiv på frågor som rör utbildningens koppling till demokrati och medborgarskap handlar om demokrati som en livsform snarare än en styrelseform. Den delade erfarenheten står i centrum. Habermas tar på nytt upp sina föregångares frågor om utbildning och demokrati genom sin formulering av den deliberativa demokrati-modellen och sin rekonstruktion av förnuftsbegreppet i kommunikationsteoretiska termer. Det är förnuftet i kommunikationens möjligheter som står demokratin till buds.

Med Bourdieu får fenomen som effekten av statusillskrivning ljuset på sig. Bourdieu hävdade att utbildningsinstitutioners ideologiska roll i många avseenden är att legitimera den redan existerande ordningen i ett samhälle. Med Foucault aktualiseras frågor kring makt och kunskap och kring hur subjekt och objekt konstitueras och/eller marginaliseras. Uppmärksamheten riktas därmed mot spänningsfältet mellan integrering och marginalisering.

Habermas betonar starkt förnuftet i språklig kommunikation. I metodologiska avseenden är därför språket det allra mest centrala verktyget. Utgångspunkten är den omsvängning inom samhällsvetenskaperna som brukar kallas ”den diskursiva vändningen”. I ett socialkonstruktionistiskt perspektiv har språket inte enbart en kommunicerande dimension utan även en konstituerande. I analysen av det empiriska materialet kommer olika betydelsemöjligheter i fokus. Inom det diskursanalytiska fältet visas på hur mening och betydelse konstrueras inom konkreta kontexter. Några absolut självklara metodologiska vägval finns dock inte, utan metodologi förstås mer som en tvärvetenskaplig mötesplats och en reflektion över en rad grundläggande frågor i forskningsprocessen.

Den av Austin (1962) och Searle (1969) utvecklade talaktsteorin gör det möjligt att hävda att tal och handling går in i varandra. Talaren är genom illokutionära handlingar starkt bunden till innebörden i sina yttranden. Den som å sin sida lyssnar till vad som sägs har möjlighet att ta ställning genom ett ja eller nej. Den vetenskapliga processen ses som en rörelse i flera faser, där forskare och praktiker gemensamt diskuterar sig fram till en stegvis fördjupad förståelse av ett visst ämne eller problem. Successivt kan då den lokala praktikens kontext lämnas och förståelsen sättas in i ett mer principiellt teoretiskt ramverk. Metodologin har vidare ett rekonstruktionistiskt syfte, d.v.s. den handlar om ett försök att rekonstruera grundläggande villkor för kommunikation mellan människor. Med hjälp av kritisk teori, en tolkande ansats med uttalat intresse för att diskutera social verk-

lighet, och kritisk diskursanalys som konkret analytiskt redskap genomförs analysen av det empiriska materialet.

Del I i fördjupat sammandrag

Sammanfattningsvis kan sägas att det mot bakgrund av olika pågående samhällsliga förändringsprocesser framstår som intressant att på tre fronter – i reform- och policydokument, i aktuella styrdokument och i professionella samtal – studera vilka diskursiva föreställningar om elever i yrkesförberedande utbildning som figurerar och vilka innebörder dessa föreställningar har i relation till demokrati- och medborgarskapsbegreppen.

Med medborgare avses en enskild individs relation till staten, men ändå främst samma individs göranden och låtanden i ett civilt samhälle. Staten och det civila samhället har en gemensam mötesplats i det som kallas det offentliga rummet. Olika utbildningsarenor utgör exempel på offentliga rum och på dessa arenor är elever medborgare. Medborgare *blir* man därför inte i en tänkt framtid; medborgare *är* man redan under sina tidiga år inom ramen för sin utbildning, för vilken både stat och civilt samhälle, t.ex. arbetslivet, antas ha intressen. Vad en medborgare egentligen visar sig vara i ett visst utbildningssammanhang är dock en empirisk fråga.

Beträffande policy- och styrdokument görs textanalytiska läsningar, där avhandlingens centrala begrepp läggs i vågskålen. I de professionella samtalens talhandlingar förväntas bilder och föreställningar om elever och grupper av elever byggas upp diskursivt. Dessa föreställningar antas ha skilda innebörder med avseende på hur de på olika sätt relaterar elever/grupper av elever till deras roll i samhället. Vilket lärande sker med utgångspunkt i de kompetenser, förmågor och egenskaper jag tillskrivs i det professionella samtalet? Vilket lärande sker med utgångspunkt i den agenda som handlar om den plats, roll eller position jag tilldelas? De pedagogiska implikationerna antas bli av skilda slag.

De förändringar som pågår i relationen mellan de diskursiva praktikerna och vidare sociala och kulturella sammanhang kräver, menar Fairclough (1995a), en medvetenhet om språk och diskurs, inte minst som en förutsättning för ett *demokratiskt medborgarskap*. Den metodologiska vägvisaren uppmärksammar på så sätt de centrala begreppen i avhandlingen. De posttraditionella alternativa möjligheterna pekar mot olika innebörder och betydelsemöjligheter i begreppet medborgarskap. Skolans processer i form av samtal kan både skapa strukturer i form av vida och generösa ramar för ungdomars vidare utveckling i sitt medborgarskap men också problematiska begränsningar och insnävningar mot en ensidig tillvaro som effektiv arbetskraft och köpvilliga konsumenter.

De redovisade metodologiska vägvalen har i flera avseenden bidragit till att förbereda mötena med den konkreta pedagogiska praktiken i skolan. Denna pedagogiska praktik förstås både som en diskursiv och en social praktik, mellan vilka en dialektisk relation råder. Språket ses som konstitutivt för verkligheten och som ett nav i skolans praktiska verksamhet. Språk förstås också som diskurser med sociala, kulturella och politiska innebörder. Diskurs både konstituterar och konstitueras av den sociala praktiken. Kunskapsprocessen i forskningsarbetet vilar på en intersubjektiv, språklig grund och rollen som forskande deltagare i den pedagogiska praktiken måste upprepat problematiseras.

DEL II – Policytext och diskursiv praktik

4 Policy och diskursiv praktik

Text utgör ingen isolerad dimension utan relaterar till olika ramar och sammanhang, vilket betyder att en mängd sociala, politiska och kulturella omständigheter påverkar hur en texts innebörd kan förstås. Relationen mellan text och diskursiv praktik är specifik i det avseendet att det enbart är genom den senare som texter formar eller formas av social och samhällelig praktik. Diskursiv praktik ses alltså som dialektiskt förbunden med å ena sidan text och å andra sidan vidare samhällsliga praktiker (Fairclough 1992).

I det följande görs en textanalytisk läsning av reformer och policy under efterkrigstiden. Analysen går ut på att utifrån ett kritiskt tolkande perspektiv förstå vad innebörden i de överordnade begreppen i texterna har handlat om över tid. I skolans praktiska arbete antas dessa texter ha den betydelsen att de speglar både nutidens och dåtidens syn på och samtal om utbildning som idé. På samma gång som de antas bli styrande för innehåll och utformning av verksamheten här och nu, bidrar kunskapen om tidigare reformer och policytexter till att förstå sambandet och sammanhanget mellan olika texter från skilda tidsperioder. Fairclough (1992) talar om intertextualitet³⁰. Det historiska, sociala och kulturella sammanhanget blir då betydelsefullt. Speciellt intresse tilldrar sig spänningsfältet mellan integrativa strävanden och differentiering.

4.1 Policy making som ett diskursivt skeende

Ett antagande är att de professionella i olika slag av utbildningsinstitutioner måste förhålla sig till innehåll och formuleringar i olika reform-, policy- och läroplanstexter. Denna typ av texter kan betraktas och beskrivas på olika sätt. Francia (1999) utgår från att de utbildningspolitiska dokumenten dock inte alltid blir styrande för de professionellas arbete och inställning, men att de ändå skapar förutsättningar, möjligheter och begränsningar för deras arbete.³¹ Även andra forskare, t.ex. Berg (1999), har ifrågasatt utbildningspolitiska texters betydelse för skolans styrning och menar att det i stället är skolans kultur som är den avgörande faktorn i pedagogisk praktik.

³⁰ Begreppet definieras i kap. 7.1.1. Se även Fairclough 1992:101.

³¹ I avhandlingen *Policy som text och som praktik* analyserar Francia (1999) talet om likvärdighet utifrån 1990-talets utbildningspolitiska dokument på kommunal nivå och skolnivå för att undersöka om och hur detta tal anger förutsättningar, möjligheter och begränsningar för praktiken.

Ball (1994) använder uttrycken *policy as text* och *policy as discourse* när han positionsbestämmer sig i relation till begreppet policy och menar att det inte är frågan om antingen – eller utan både – och. ”... policy is not one or the other, but both: they are 'implicit in each other.'” (a.a.:15). Policy som text innebär att betrakta reformer som instrument och medel för att iscensätta politiska mål och ideologier för att åstadkomma eftersträvansvärda förändringar i utbildningssammanhang. Policy förstås då som produkten av politiska kamper och kompromisser på olika nivåer innehållande en lång rad influenser och handlingsprogram som formulerats och omformulerats under resans gång. Ball (1994) hävdar att detta sker inom en rörlig, *diskursiv* ram som uttrycker möjligheter och antaganden till tolkningar och konkretiseringar. På så sätt är policy som text och policy som diskurs varandras förutsättningar.

Den diskursteoretiska ansatsen i detta arbete ser reformer och policy som inbegripna i ett diskursivt skeende, där olika ideologiska föreställningar om skola, utbildning och samhälle överlappar, bryts mot varandra och försöker vinna legitimitet.

4.2 Policy i ett kritiskt tolkande perspektiv

Att ha ett kritiskt tolkande forskningsperspektiv på utbildnings- och läroplansreformer handlar om att försöka tolka och förstå innebörden av en viss reform, policy eller läroplan och att samtidigt kritiskt reflektera över vad den kan innebära för relationen mellan individen och det samhälle han/hon lever i. Den kritiska funktionen, menar Sundberg (2005), kan ”ses vara att särskilja de innebörder och förändrade förhållanden mellan stat, samhälle och individ som reformer implicerar och kritiskt reflektera över makt- och kontrollmönster” (a.a.: 75). Reformerna är sålunda inte entydiga och synonyma med framsteg, utan snarare i stället mångtydiga och inrymmande en rad dilemman. Framför allt måste de förstås i ljuset av sin historia och pågående samhällsförändringar. De lämnar därmed utrymme för olika tolkningsmöjligheter.

Reformer kan i ett kritiskt tolkande perspektiv mer förstås som institutionella och samhälleliga processer och diskurser som skapar och återskapar vissa mönster och strukturer i en ständigt pågående förhandling än som en linjär framstegsutveckling mot uppsatta mål. Socio-ekonomiska strukturer, kulturmönster, statlig utbildningspolicy, skolsystemets ramar och kontrollapparat utgör exempel på samhälleliga processer som antas påverka innehåll och organisation (Sundberg 2005). Därutöver spelar skolans aktörer en central roll med sina värderingar och bevekelsegrunder för det pedagogiska handlandet.

Utbildningsreformernas konkreta uttryck i policy- och läroplanstexter kan mot denna bakgrund och med en diskursteoretisk utgångspunkt förstås som relaterade till ett diskursivt skeende, där ett ständigt pågående offentligt samtal förs över tid utifrån skilda sätt att uppfatta och definiera skola och utbildning. Vi behöver, säger Ball (1994), uppmärksamma och värdera ”the way in which policy ensembles, collections of related policies, exercise power through a *production* of ‘truth’ and ‘knowledge’, as discourses” (a.a.:21). Att se policy som formerad i ett diskursivt sammanhang innebär då att uppmärksamma att vissa sätt att tänka och tala om skola och utbildning blir möjliga i specifika kontexter, medan andra sätt

att tänka omöjliggörs: "... it does not matter what some people say or think, and only certain voices can be heard as meaningful and authoritative" (a.a.:23). I det pågående samhällliga samtalet kan alltså spåras en kamp om diskursordningen, om vad som är väsentligt att lyfta fram och betona och vad som för tillfället får stå tillbaka, om den styrande normativa tanken och den överordnade idén. Kampen om diskursordningen kan ses som ett uttryck för ideologiska skiljaktigheter. Som deltagare i processen kring hur "curriculum making" verkligen sker menar även Carlgren (1995) att det snarare är fråga om ett diskursivt skeende än om politiska kompromisser och mer en fråga om vem som har rätten att tala och vad som går att sätta på agendan och diskutera än att försöka inrätta sig och nå fram till en kompromiss. "Depending on whether an interest can be connected to the dominant discourse, it can be expressed and thereby negotiated" (a.a.:427).

Diskurser är inga isolerade konfigurationer av tankar, idéer, föreställningar och känslor utan måste förstås som meningsbärande praktiker, relaterade till en rad samhällliga processer. Policy, formerad inom ett diskursivt sammanhang, inbegriper ett fält av sociala, politiska och kulturella praktiker som konstituerar skolans uppgifter, lärarnas roll och "the distinctions and differentiations about who the child is and should be" (Popkewitz & Lindblad 2004:229). I varje reform ligger sålunda en styrande normativ tanke eller överordnad förnuftsmässig idé om skolans roll i det liv som varje ung samhällsmedlem ska leva och denna får betydelse för hur reflektioner sker, bedömningar görs och slutsatser dras.

The 'reason' or thought of schooling governs procedures that order the objects of reflection, and how judgments are made, conclusions drawn, rectification proposed, and the fields of existence made manageable and predictable. (Popkewitz & Lindblad 2004:230)

Popkewitz & Lindblad (a.a.) beskriver hur problemet med inkludering och exkludering i nutida reformer omramas av "salvation themes" som går tvärsöver både neoliberala och välfärdsinriktade traditioner. Dessa nya mönster i reformer och policy kan bland annat handla om "who the child is and should be, and who is not that child" (a.a.:237). De skilda konstruktionerna av unga människor i ett utbildningssammanhang kan förstås genom en fokusering på de kulturella och psykologiska karaktärsdrag som tillskrivs och tilldelas utifrån vissa kontextuella villkor, t.ex. framtida ekonomisk framgång, löften om jämlikhet och rättvisa i utbildningssammanhang eller samarbete och deltagande i samhällsangelägenheter. "This production of two different human kinds embodies unspoken norms and values in the reform texts ..." (a.a.:240). Bourdieu (1984) kallar fenomenet för statustillskrivning³².

Av intresse i det följande är att se vad de överordnade och klart uttalade begreppen i efterkrigstidens reform-, policy- och läroplanstexter handlat om över tid³³. En fråga av mer övergripande art är hur spänningsfältet mellan en integra-

³² Se även kap. 3.1.2.

³³ Husén redovisar i *Skolreformerna och forskningen* (1988) sina studier av psykologisk-pedagogisk forskning från mitten av 40-talet fram till 60-talets början som en del av projektet "Svensk utbild-

tiv ideologi och differentiering hanterats. Vilka ”unspoken norms and values” som skulle kunna finnas i texterna utgör på samma sätt en intressant fråga. Men först en kort teoretisk utblick.

4.3 Från upplysning till nutida läroplansteori

En fråga som infinner sig när det gäller meningsinnehåll och innebörder i begrepp som medborgare och medborgarskap i en institutionaliserad kontext som skolan hänger delvis samman med vilka läroplansteoretiska traditioner och skilda perspektiv på utbildning som gjort sig gällande över tid. Som en teoretisk bakgrund till den fortsatta analytiska läsningen av reform-, policy och läroplanstexter från efterkrigstiden skisseras här kortfattat några viktiga utvecklingslinjer i relation till demokrati- och medborgarskapsbegreppen.

Upplysningsfilosofins syn på kunskap präglades av ett kritiskt förnuft. Människan skulle använda sitt eget förstånd. Kant (1784/1992) ger detta som svar på frågan om vad upplysning är. Förnuft kan förstås som en förmåga att tänka självständigt och att reagera på hot mot frihet och autonomi. I Bomans (2002)³⁴ analys av utbildningspolitiska texter sägs att förnuftet identifierades som en autonomi och som en känslighet inför förtryck. Efterkrigstidens diskussion om utbildning och demokrati kopplades i mycket till just autonomi kontra förtryck, vilket bl.a. kom att sätta avtryck i Skolkommissionens³⁵ betänkande 1946. Det kritiska förnuftet förknippades också liksom under upplysningen med vetenskapen och sanningssökandet blev ett adelsmärke för bildning och vetenskapligt arbete. ”... vetenskapen togs som intäkt för en tro på ett fortskridande framsteg” (Boman 2002:240).

Den traditionella utbildningssociologins föreställningsvärld och vetenskapsyn präglades av effektivitets- och jämlikhetssträvanden. Den tog främst sin utgångspunkt i Marshalls (1964) analys av medborgarbegreppets olika dimensioner: den civila, den politiska och den sociala. ”Marshall’s analysis supports the thesis that the status of the citizen in modern societies has been expanded and buttressed step-by-step” (Habermas 1995:267). Utbildning hade, enligt Marshall, en direkt bäring på medborgarskap och därvid betonas utbildning som en social rättighet.

The education of children has a direct bearing on citizenship, and, when the state guarantees that all children shall be educated, it has the requirements and the nature of citizenship definitely in mind. -
- - The right to education is a genuine social right of citizenship,

ningsforskning 1944-71”. Marklund överblickar i *Skolan förr och nu* (1984) vad som hänt inom skolutvecklingsområdet under femtio år och poängterar sambandet mellan samhällsförändringar och skolreformer.

³⁴ Bomans (2002) avhandling analyserar de begreppsliga och historiska villkoren för att relatera utbildning till ett moraliskt och politiskt grundat medborgarskap.

³⁵ Se vidare kap. 4.4.1.

because the aim of education during childhood is to shape the future adult (Marshall 1964:81).

Varken utbildningssociologin eller den näraliggande vetenskapliga pedagogiken i form av den tidiga ramfaktorteorin, relativiserar eller problematiserar dock innehållsfrågan i undervisningen utan skolämnesinnehållet tas för givet i enlighet med vetenskapernas utveckling och kraven i ett teknologiskt samhälle (Englund 1996). Inte heller uppmärksammas reproduktionen av förhållanden som har sin grund i en klasstruktur eller hur utbildning samspelar med maktstrukturer eller att "citizenship operates as an instrument of social stratification" (Marshall 1964:110).

Den tidiga ramfaktorteorin fördjupades och utvecklades i riktning mot en läroplansteori³⁶ och detta skedde främst i dess möte med den nya utbildningssociologin. Antaganden och problemställningar, främst gällande begrepp som reproduktion, social kontroll och legitimitet, hämtade inspiration från Bernstein och Bourdieu. Callewaert & Nilsson (1979) pekar på skolan som en institution som inte är inriktad mot ett lärande om de verkliga förhållandena utan mer mot hur dessa förhållanden avspeglar sig i den dominerande ideologins framträdelseform. Den svenska varianten av den nya utbildningssociologin och dess kritiska läroplansteori handlade i mycket om vad utbildning går ut på, hur urval görs och legitimeras. Däremot blev, menar Englund (1990), de sociala krafternas kamp om utbildningens innehåll i mindre grad föremål för analys, vilket också gällde frågan om hur innehållet kan och bör förändras över tid. Medan den traditionella utbildningssociologin lyfte upp medborgarperspektivet, kom den nya kritiska utbildningssociologin och läroplansteorin att negligera den. Dessa förutsätter implicit att det faktiskt finns ett rättviseperspektiv i det rådande samhällssystemet, vars syfte antas vara att erbjuda utbildning som en förutsättning för människor att utöva sina medborgerliga rättigheter. Perspektivet på innebörden av medborgarskap var emellertid smalt individualistiskt och betonade individens frihet i förhållandet till staten.

What is most striking in these traditions is, perhaps, the emphasis on an individualistic, human and civil rights perspective of freedom against the state as the expression of emancipation, not a collective, communitarian citizenship perspective of democracy and civic life related to the role of education (Englund 1996:7).

Det är först i ett tredje stadium av läroplansteori och en medborgarbaserad utbildningssociologi som "innehållet fokuserats som uttryck för motsättningar på alla nivåer, (historisk) förändring och som (didaktisk) urvalsfråga" (Englund 1990:126). I detta perspektiv har lärarna uppgiften att skapa förutsättningar för det offentliga samtalet genom att t.ex. lärare och lärarutbildare söker utveckla re-

³⁶ Lundgren (1979) uppmärksammar i *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori* sambanden mellan samhällsutveckling och skolans utveckling samt hur olika uppfattningar om utbildningar påverkat mål, innehåll och sätt att undervisa.

flekterande och resonerande medborgare. Den pedagogiska utbildningsfilosofi som fokuserat relationen mellan demokrati-utbildning-medborgarskap sätts därmed i centrum.

4.4 Medborgarskapsfrågan i reformer och policy – en tillbakablick på efterkrigstiden

Analysen av reformer och policy tar sin början vid tiden strax efter andra världskrigets slut. I en rad betänkanden, propositioner, beredningar och läroplaner återspeglas vilka värden som präglat föreställningen om innebörden i skola och utbildning över tid. Speciellt intresse tilldrar sig spänningen mellan integrativ ideologi och differentiering.

4.4.1 1946 års Skolkommision

I början av 1946 tillsattes en parlamentariskt sammansatt kommitté som skulle planlägga det allmänna skolväsendets framtida organisation och lägga fram riktlinjer för genomförandet i praktiska avseenden. I andra världskrigets spår med totalitära ideologier i färskt minne blev utbildning ett viktigt led i demokratiseringen av samhället³⁷. I stället för att anlita en rad experter blev det nu i stället politiker som skulle medverka till att forma skolan. Talet om skolan fördes in i talet om det demokratiska samhället (Boman 2002). I betänkandet konstaterades att skolans målsättning ställer skolan inför nya uppgifter och nya problem. ”Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan verksamhet måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor” (SOU 1948:27:3). Skolkommisionen formulerar alltså demokratins framtid³⁸ i efterkrigstidens Sverige som ett pedagogiskt problem och det gällde att hantera spänningen mellan å ena sidan den individuella friheten och å andra sidan gemenskapen (Boman 2002).

Den grundläggande uppfattning om skolans roll i samhället som genomsyrade såväl Skolkommisionens (1948:27) betänkande som propositionen 1950 (Prop. 1950:70) kan sägas höra hemma inom ramen för det som Englund (1986) benämner *demokratisk konception*.³⁹ I utbildningsfilosofisk mening förutsattes medborgarskapet bära upp och utforma demokratin och därigenom skulle medborgarna vara med och utforma sin egen framtid. Sedd i ljuset av de totalitära ideologierna under andra världskriget blev denna fråga central och brännande.

³⁷Isling har i sin avhandling *Kampen för och emot en demokratisk skola* (1980) beskrivit demokratiseringssträvandena i det skolhistoriska förloppet från 1800-talets början till nutid.

³⁸Richardson har i *Drömmen om en ny skola* (1983) behandlat politiska visioner och pedagogiska utvecklingsidéer i efterkrigstidens Sverige med särskilt avseende på demokratiseringsprocesser.

³⁹Englund (1986) hävdar, att vilken mening som uppstår vid kunskapsutveckling i skolan är starkt beroende av den kontext eller det diskursiva sammanhang där den sker. I en utbildningshistorisk granskning av det svenska utbildningssystemet med speciellt avseende på samhällsorientering och medborgarfostran definieras konceptionerna patriarkalisk, vetenskapligt-rationell och demokratisk.

4.4.2 1960-talets utredningar: Gymnasieutredningen och Fackskoleutredningen

Skolkommissionens grundtankar i betänkandet levde vidare genom en verkställande utredning under slutet av 1950-talet och början av 1960-talet. 1962 beslöt riksdagen att successivt införa grundskolan i hela landet. Den första skollagen (SFS 1962:319) och den första läroplanen (Lgr62) för grundskolan, med gemensamma mål för hela riket, skrevs. Ganska många år av olika typer av försöksverksamhet hade förflutit mellan Skolkommissionens betänkande och 1962 års skollag och läroplan. Skolkommissionens överordnade ideal om demokrati i spåren efter andra världskriget hade under tiden skjutits i bakgrunden och fanns inte uttalat i 1962 års skollag, och Lgr62 ger snarare uttryck för en vetenskapligt rationell utbildningskonception än en demokratisk (Ljunggren 1996). I stället var det idealet om medborgarnas jämlikhet och målet att skapa ett jämlikt samhälle som var det övergripande (Boman 2002). Dessutom hade ett nytt drag i synen på vetenskap och teknik i det dåtida föränderliga samhället börjat framträda, nämligen en positiv tillit till vetenskapens möjligheter på olika plan. Ljunggren (1996) pekar på att retoriken om skolan förskjutits i takt med industrisamhällets ökade behov av utbildad arbetskraft och att välfärdspolitiken alltmer formuleras i ett tekniskt och ekonomiskt tänkande. Frågorna om skolans innehåll lämnades därför till vetenskaplig expertis att avgöra. Undervisningen skulle vara objektiv och värderingsfri.

Med formuleringen av enhetsskolan utvecklades ett starkt krav på objektivitet och en saklig gestaltning av den egna samtidens möjlighet att börja något nytt. Objektivitetskravet och kravet att undervisningen skulle vila på en vetenskaplig grundval kan tolkas som en kunskapsform som är oförmögen att ta ställning i frågor som hör till politikens och moralens område (Boman 2002:248).

Den konception om utbildning som togs för given låg mer i linje med den essentialistiska traditionen (Englund 1986), vilken betonar de olika skolämnenas specifika drag och relationen till bakomliggande discipliner. Lundgren (1979) har beskrivit denna s.k. rationella läroplanskod i termer av pragmatism, centrering kring individen, pedagogikens orientering mot psykologin och positivismen som kunskapsteoretisk grund. I Lgr62 var det relationen mellan individens behov och samhällets krav som fick en framskjuten plats i läroplanstexten. Just denna relation bestämmer i mycket skolans innehåll och medborgarformerande uppdrag (Boman 2002).

Gymnasieutredningen (SOU 1963:42) tillsattes 1960 genom att ett antal sakkunniga fick i uppdrag att utreda den gymnasiala utbildningens framtida uppgifter, innehåll och organisation. Syftet med utredningen var att undersöka möjligheterna att föra samman de tre gymnasieformerna allmänna gymnasiet, handelsgymnasiet och tekniska gymnasiet till en integrerad skolform. Skälen till att genomföra utredningen var bl.a. införandet av den 9-åriga obligatoriska grundskolan och gymnasiet allt starkare kvantitativa utveckling. Målet var att bereda alla ungdomar möjlighet att inom en integrerad gymnasieform utveckla de kunskaper som behövdes för att delta i samhällsliv och yrkesliv. Liksom i Lgr62 är

demokratifrågorna skjutna i bakgrunden till förmån för en sammanvägning mellan både samhällslivets krav och individernas krav som resulterar i en målbeskrivning för gymnasiet, där begrepp som personlighetsutveckling, kritisk skoling, internationella kontakter och teknisk/naturvetenskaplig utveckling har en framskjuten plats. Demokratifrågorna diskuteras däremot inte explicit på samma sätt som i Skolkommissionen.

I Fackskoleutredningens (SOU 1963:50) betänkande föreslås en ny typ av gymnasial utbildning som ett alternativ till gymnasiet och yrkesutbildningen. Fackskolan skulle utgöras av tre två-åriga linjer, social, ekonomisk och teknisk linje. Skälen till att skapa och utveckla denna alternativa gymnasieform var flera. Bl.a. sägs i ett annat huvudbetänkande, Grundskolan (SOU 1961:30), att en tanke var att erbjuda ungdomar ökade möjligheter till vidare utbildning av olika slag efter grundskolan i gymnasieavlänkande syfte. Fackskolan skulle utformas så att den svarade mot ungdomars önskan om en icke alltför specialiserad utbildning på mellannivå och av måttlig längd. Samtidigt poängteras att samhället inte kan tillhandahålla en utbildningsform som fackskolan av enbart sådana skäl som hade med unga människors önskningar att göra. "Samhällets egna behov av utbildade människor måste tillmätas avgörande betydelse" (SOU 1963:50:33) Beträffande innehåll och mål i utbildningen ansluter sig Fackskoleberedningen till Gymnasieutredningens skrivningar om personlighetsutvecklande uppgifter av mer allmän karaktär. Begreppet "allmän" förekommer ofta för att beskriva mål och innehåll. Utbildningen skulle, enligt krav från förvaltning och näringsliv, innehålla "en för alla elever gemensam undervisning i en kärna av allmänna ämnen..." (SOU 1963:50:42). Fackskoleutredningen diskuterar lika sparsamt som Gymnasieutredningen demokratins frågor. Däremot explicitgörs dilemmat i balansgången mellan den "allmänna" dimensionen i utbildningen och den mer yrkesförberedande i termer av "att det i många fall kan vara svårt att dra en markerad gräns mellan allmän utbildning och yrkesförberedande utbildning." (SOU 1963:50:42). Det handlar här snarare mer om att söka efter svårfunna skiljelinjer och gränser än att utveckla ett integrativt tänkande i fackskolan.

4.4.3 1965 års Läroplan för fackskolan

1965 års Läroplan för fackskolan var den första mer sammanhållna planen för yrkesförberedande studier i Sverige. Dessförinnan hade en flora av olika anvisningar, handledningar och betänkan den kring yrkesförberedande undervisning förekommit. Fackskolan som skolform hade tillkommit under 1960-talet och omfattade två år, den hade en i huvudsak fackteoretisk inriktning och var avsedd för de elever som inte ville gå i gymnasiet eller i en direkt yrkesinriktad utbildning (yrkesskola).

Fackskolans läroplan betonar på flera ställen i sin inledande text att de övergripande formuleringar som finns i såväl skollagen som i grundskolans läroplan (Lgr62) "äger tillämpning jämväl på fackskolan" (Läroplan för Fackskolan 1965:11). Synen på eleven som medborgare i fackskolans läroplan, liksom i grundskolans, var den att den enskilde eleven skulle stå i centrum, att skolan skulle främja hans individuella egenart och att jämlikhet i betydelsen "lika möjligheter" och "lika behandling" var det ordnande idealet. På sikt kom emellertid

innebörden ”lika behandling”, d.v.s. en mer sammanhållen och enhetlig studiegång för grundskolans del (Lgr69), att prioriteras (Boman 2002).

Läroplan för fackskolan (1965) sätter jämlikhet och individuell fostran i centrum – men det finns betydande reservationer.

Att helt låta var och en förverkliga sina intressen är dock inte möjligt. De personliga önskemålen i mer begränsad mening måste vägas mot de krav på förberedelser som ställs av arbetsmarknad och samhälle. Fackskolans uppgift kan dock inte vara att mera slutgiltigt fastställa den avvägningen. Det måste sålunda i läroplanen och skolarbetets organisation finnas möjligheter att möta personliga anlag och intressen och låta dessa ge utslag i form av mer eller mindre individualiserade studieprogram. Men även om avvikelser tillåts inom den gemensamma ramen, får detta inte leda till att den enskilde individens studieprogram alltför starkt avviker från de krav som ställs inom den verksamhet dit han kan komma att söka sig (Läroplan för fackskolan 1965:13).

Läroplan för fackskolan (1965) ger i någon mening dubbla budskap i sin syn på individens roll i en samhällsgemenskap. Den säger ja till individuell utveckling - men reserverar sig i nästa ögonblick genom att hänvisa till arbetsmarknadens och samhällets krav. Önskningarna hos individen om självförverkligande och arbetslivets krav på arbetsduglighet förefaller i vissa stycken motstridiga. Individens egna önskningar och behov får inte inkräkta på kraven från arbetslivet. Skolans viktigaste roll framstår i detta som leverantör av utbildning för effektiv och väl förberedd arbetskraft för ett samhälle i stark förändring och tillväxt.

4.4.4 Yrkesutbildningsberedningen

Fram till 1960-talet hade yrkesutbildning diskuterats mycket sparsamt i den utbildningspolitiska debatten. När Yrkesutbildningsberedningen 1963 tillkallades uttrycktes i direktiven att det främst fanns två grundläggande skäl till att se över yrkesutbildningen. Det ena skälet hade att göra med andra stora förändringar inom utbildningssektorn, t.ex. införandet av den 9-åriga grundskolan och utformandet av fackskolan som ett alternativ till det allmänna gymnasiet. Det andra skälet var att yrkesutbildningen ständigt måste anpassas efter de allt snabbare förändringarna i produktionslivet (SOU 1966:3). ”Utvecklingen under senare år har starkt understrukt behovet av en ändrad ram för det egentliga yrkesutbildningsområdet” (SOU 1966:3:20). I direktiven betonades bl.a. vikten av att komma fram till en sådan definition av begreppet yrkesutbildning som på ett adekvat sätt avspeglade verkligheten inom produktionen och dessutom var anpassad efter samhällets struktur och behov. Direktiven för beredningen lade också mycket stor vikt vid att yrkesutbildningsväsendet betraktades i sitt utbildningspolitiska sammanhang och inte som en företeelse som var skild från annan utbildning – en integrativ tanke som känns igen från senare utbildningspolitiska strävanden.

Yrkesutbildningsberedningens överväganden utmynnade i ett förslag om att den gymnasiala yrkesskolan i princip borde vara 2-årig. När det gällde frågan om innehåll, ämnen och moment, mellan kunskap, färdighet och fostran, mellan teori

och praktik, explicit görs det orealistiska i att dra gränser och skiljelinjer mellan dessa. Den integrativa dimensionen uttalas alltså med tyngd i beredningstexten. Men liksom i de två andra stora utredningarna från 60-talet lyfts demokratifrågorna inte upp på något specifikt sätt. Över huvud taget figurerar begrepp som ”demokrati” och ”demokratisk” sällan i texten på något övergripande samhällsteoretiskt sätt. Frågan kan ställas om det var så att demokratifrågorna inte låg i tidens intresse att diskutera eller om de möjligen togs för givna. Yrkesutbildningsberedningen ger sig emellertid in i frågan om jämlikhet och likvärdighet med en annan infallsvinkel och skriver:

Först när de praktiska utbildningsvägarna ger lika goda och med de teoretiska studierna likvärdiga möjligheter till fortsatt utbildning har förutsättningar skapats för ett i egentlig mening fritt val. Fritt i den betydelsen att man verkligen vågar välja efter anlag och intresseinriktning i förvisning om att ha vägar öppna mot framtiden (SOU 1966:3:120).

Om det fria valet accentuerades som ett led i avläkningsprocessen från gymnasiet får vara osagt. Möjligen kan man se det som att frågan om differentiering och avläkning löstes med hjälp av en förhoppning om ett intresse bland ungdomar för en utökad bredd i allmänna ämnen i yrkesutbildningen och elevers s.k. fria val. Hur fria nu dessa val i verkligheten var kan diskuteras. De timplaneförslag som föreslogs gav i praktiken inte någon större valfrihet. Eleverna erbjöds en jämförelsevis liten kärna av obligatoriska allmänna ämnen just med tanke på att de inom en viss ram fritt fick välja till ytterligare ämnen ur t.ex. yrkesskolans, fackskolans och gymnasieskolans läroplan (SOU 1966:3).⁴⁰ Detta fria tillval, som för övrigt först var möjligt i årskurs 2, antogs för elever på den s.k. distributions- och kontorstekniska linjen – dåtidens motsvarighet till Handelsprogrammet - framför allt gälla ämnen som språk, stenografi och bokföring. Ämnet arbetslivsorientering, som var till för att ”belysa individens ställning i dagens arbetsliv” (a.a.:150) skulle motsvara en veckotimme under ett år. Med tanke på att elever i yrkesutbildning i många fall var barn till lågutbildade föräldrar med brist på studietraditioner torde valmöjligheterna, både i stort och smått, ha framstått som mycket begränsade (a.a.:487, Arnman m.fl 2004:94).

Det som i högre grad fångar intresset är att Yrkesutbildningsberedningen med sin formulering i citatet ovan pekar framåt mot en helt integrerad gymnasieskola, som kom att förverkligas i Lgy70. ”Vuxenutbildningssystemet måste enligt beredningens mening i sig innebära en totalintegration mellan yrkesskola, fackskola och gymnasium” (SOU 1966:3:120). Likvärdiga möjligheter till fortsatt utbildning (åtminstone i formell mening) förverkligades långt senare genom det faktum att alla typer av gymnasieutbildning i princip skulle kunna innebära allmän behörighet för högskolestudier.

⁴⁰ För ungdomar med särskilda svårigheter i vissa ämnen skulle det vara möjligt att helt eller delvis befrias även från den obligatoriska undervisningen i dessa ämnen (SOU 1966:3:149).

4.4.5 Läroplan för gymnasieskolan (Lgy70)

Lgy70 trädde i kraft den 1 juli 1971. Därmed blev gymnasieskolan ”integrerad”, d.v.s. alla yrkesförberedande former av utbildning samlades, tillsammans med de olika tre- och fyraåriga studieförberedande linjerna, under ett tak. I Lgy70 fanns den dubbla målsättningen att utbilda både för yrkesliv och vidare studier, men man kan ändå säga att de olika skolformer som sammanförts i den integrerade gymnasieskolan fortfarande hade kvar flera av sina egna specifika drag. Tanken på ”lika möjligheter” från Läroplan för fackskolan 1965 fanns t.ex. explicit uttryckt i Lgy70 (a.a.:11) och objektivitetskravet i undervisningen formulerades på en framskjuten plats (a.a.:12). Kunskap relaterades till bakomliggande vetenskaper, enligt den vetenskapligt-rationella konceptionen (Englund 1986). Dessutom betonades att det var *individens* behov och *samhällets* krav som var bestämmande för innehållet och formerna för skolans verksamhet. Det var i just den relationen, mellan individ och samhälle, som innebörden i medborgarrollen visade sig och tog sig uttryck i läroplanstexten.

Trots att läroplanen Lgy70 satte individen i centrum var det inte möjligt att låta var och en förverkliga sina intressen. De begränsande ramarna utgjordes i Lgy70 inte enbart av arbetsmarknad och samhälle som i Läroplan för fackskolan (1965) utan dessutom av ”varje skolenhets resurser och organisatoriska spelrum ...” (Lgy70:12). Resurserna till skolan fastställdes av staten genom länskolnämnderna och var en förhandling mellan aktörer som kommun, politiker och arbetsliv.

”En huvudlinje i gymnasieskolans undervisning är att utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt” (Lgy70:12). Huruvida det var möjligt att hjälpa elever på tvååriga yrkesförberedande linjer att upparbeta ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt med avseende på en mängd samhällsfenomen kan möjligen diskuteras, då deras respektive fackteori och arbetsteknik upptog en mycket stor del av tiden och då målen för dessa främst beskrevs i termer av att inhämta, skaffa sig kunskap om, iaktta, tillämpa, utföra, använda, öva sig etc. Det torde möjligen mest ha gällt att inse, acceptera och lära sig – men i mindre grad att förhålla sig självständigt kritisk och reflekterande till olika företeelser i omvärlden. Ämnen som samhällskunskap och religionskunskap, som traditionellt påtagit sig ett särskilt ansvar för demokratifrågor respektive etiska frågor, saknades dessutom som obligatoriska ämnen på de tvååriga yrkesinriktade linjerna (Lgy70). Lgy70 innebar i stället att de yrkesteoriska ämnen förstärktes, eftersom branschorganisationerna hade en stark ställning i läroplanarbetet. Ämnet arbetslivsorientering fick inte heller en kritisk inriktning i Lgy70 utan blev i princip ett ämne som var följsamt mot arbetslivet med sin tonvikt på kunskap om organisation, lagar och avtal.

Lgy70 var alltså, trots sina sammanhållande element, en läroplan med en tydlig gränslinje mellan studieinriktade och yrkesinriktade linjer i den integrerade gymnasieskolan, oavsett vad som uttrycktes i dess Mål och riktlinjer. Det förefaller alltså som om eleverna på de yrkesinriktade linjerna i gymnasieskolan enligt läroplan Lgy70 fortfarande utbildades till en tämligen given och traditionsenlig plats i samhället. Möjligen skulle denna plats kunna beskrivas med ord som har med någon form av underordning och anpassning till arbetslivets krav att göra.

4.4.6 SIA-utredningen och efterföljande Läroplansproposition. En reformerad gymnasieskola.

I sin analys av betydelsefulla utbildningspolitiska texter under efterkrigstiden pekar Boman (2002) på att den s.k. SIA-utredningen (Skolans Inre Arbete) i flera avseenden både omprövar och omformulerar skolans roll i den pågående samhällsutvecklingen. I huvudbetänkandet "Skolans arbetsmiljö" (SOU 1974:53) beskrevs eleven som ett aktivt subjekt med eget ansvar och inte som ett objekt för andras verksamhet. Det relationella perspektivet tas in i förhållandet mellan individ och institution på så sätt att de ansågs förutsätta varandra. I den Läroplansproposition (Prop. 1978/79:180) som följde på SIA-utredningen betonades att det skett en politisering av vetenskapliga frågor i samhällsdebatten. Genom kärnkraftsdebatten hade man insett att värderingen av vetenskaplig kunskap inte kunde överlätas till expertisen, utan att vetenskapens konsekvenser hade politiska dimensioner som nödvändigtvis måste bedömas av medborgarna. På så sätt relateras utbildning till både politik och etik och i detta var det möjligt att pröva argument mot varandra och värdera dem. Det kritiska förnufts diskursiva och kommunikativa karaktär fick alltså en huvudroll i det utbildningspolitiska talet om skolan. Den läroplan som följde på Läroplanspropositionen, *Lgr80*, kom att öppna dörren för ett medborgarskapsbegrepp som vilade på politisk och moralisk grund (Boman 2002).

Det ovan beskrivna skeendet utspelade sig med avseende på grundskolan. Gymnasieskolans läroplan, *Lgy70*, hade varit i kraft i tre år när SIA-utredningens betänkande kom. Endast sex år efter tillkomsten *Lgy70* tillsattes en ny gymnasieutredning med direktiv att pröva vilka åtgärder som behövdes för att åstadkomma en jämnare social och könsmässig rekrytering till olika utbildningsvägar i gymnasiskolan. Den utmynnade i ett principbetänkande SOU 1981:96 En reformerad gymnasieskola. Där uttrycktes:

Kritiker tar också ofta fasta på att gymnasieskolan endast till namnet är en integrerad skolform. Till gagnet präglas den helt av den klara åtskillnad som har gällt de tidigare skolformerna. En gräns går, menar man, mellan en yrkesförberedande, manuellt inriktad utbildning och en teoretiskt inriktad utbildning som förberedelse för akademiska studier (SOU 1981:96:25).

Arnman m.fl. (2004) analyserar de åtgärdförslag som formulerades i betänkandet och lyfter fram att en utgångspunkt var att alla elever borde få en bättre medborgerlig utbildning för att kunna delta i samhällslivet. Vad beträffar frågan om social snedrekrytering sägs klart i betänkandet att "Här finns i själva verket en inbyggd konflikt i gymnasieskolan, som inte återspeglar annat än den socialt betingade fördelning av arbetsuppgifter som vårt samhälle i stor utsträckning bygger på" (SOU 1981:96:26). Målet blev, säger Arnman m.fl (2004), att ge alla elever som gått ut gymnasieskolan möjlighet att gå ut i förvärvslivet och att fortsätta med studier. Grunden för studierna skulle också göras mindre beroende av familjeförhållanden och socialgruppstillhörighet och mer avhängig av individens intressen. Betänkandet följdes inte av någon proposition. Arnman m.fl (2004)

ställer frågan om reformförslaget var alltför radikalt, eftersom en mer stegvis förändring av gymnasieskolan i stället kunde skönjas.

4.4.7 Skola för bildning och Läroplanerna Lpo94 och Lpf94

Att ett utbildningspolitiskt systemskifte ägde rum i svensk skolpolitik alldeles i slutet av 1980-talet är en uppfattning som bl.a. har diskuterats av Englund (1994). Tanken om den sammanhållna skolan övergavs och skolpolitiken formulerades i nya innehållsliga sammanhang. En central referenspunkt i detta sammanhang är att Maktutredningen (SOU 1990:44) i sitt huvudbetänkande omformulerade demokratibegreppet i riktning mot det individcentrerade och i motsättning till det samhällscentrerade som fanns i direktivet. Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94) resulterade i de nya läroplanerna Lpo94 och för gymnasieskolans del Lpf94. Man befann sig nu på väg bort från ett i svensk utbildningspolitik traditionellt samhällscentrerat perspektiv till ett perspektiv som i högre grad satte individuella värden i centrum, vilket sannolikt kom att påverka synen på relationen mellan medborgare och samhälle i riktning mot t.ex. betoning på det individuella livsprojektets betydelse, personlig valfrihet och mångfald. Om Lgy70 i sin kunskapssyn präglades av objektivism skulle man kunna säga att Lpo94 och Lpf94 hade mer av subjektivism, individualism och språklighet över sig. Kunskapens konstruktiva, kontextuella och funktionella sidor framhävdes. Bildningsbegreppet kom att diskuteras med utgångspunkt i den klassiska tyska innebörden att meningen är att åstadkomma något som inte på förhand är givet. Bildning är utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig (SOU 1992:94) och inte en visst mått av kunskap.

Den skolpolitiska tradition som 1946 års Skolkommision grundlade är den tradition som Skola för bildning i en del avseenden bryter med. Honnörsorden blev termer som kulturell tillhörighet, identitet och valfrihet⁴¹. Skolan hade kommunaliserats och decentraliseringen hade t.ex. tagit sig uttryck i olika skolformer såsom friskolor och skolor med olika utbildningsprofiler. Talet om skolan präglades nu av delvis motstridiga ideal. Förutom valfrihet var olikhet och mångfald sådant som skulle främjas. Den sammanhållande kraften var kulturell identitet och tillhörighet. De konkreta konsekvenserna av skrivningarna i läroplanernas mer övergripande delar blev då inte med automatik inkluderande. Trots uttryck som "allas lika värde" blir konsekvensen exkluderande, då gränsdragningen i realiteten avser vilka medborgare som kan känna tillhörighet innanför det gemensamma gräns vad gäller kulturell identitet respektive vilka som måste stå utanför. På lite längre sikt hamnade emellertid talet om kulturell tillhörighet och identitet mer i bakgrunden.

⁴¹ I rapporten *Valfrihet – fiktion och verklighet* (2004) belyser Arnman, Järnek & Lindskog frågor kopplade till valfrihet inom grundskola och gymnasium och menar bl.a. att differentiering leder till att nya typer av eliter använder valfriheten för att ta sig fram i utbildningssystemet. Begreppet valfrihet diskuteras likaså av Stefan Lund (2006) i avhandlingen *Marknad och medborgare*, där syftet är att förstå hur decentraliserings- och valfrihetsreformer inom gymnasieskolan påverkar elevers valhandlingar.

Englund m.fl. (1995) har kallat den ovan beskrivna förskjutningen från ett perspektiv till ett annat för ett utbildningspolitiskt systemskifte i riktning mot ett nyliberalt och marknadsorienterat perspektiv, där medborgares enskilda livsprojekt blir styrande för politiken och där de samhälleliga framtidsmålen inte förefaller lika klart formulerade som tidigare. Den vetenskapliga rationaliteten, som vi känner igen från 1950- och 1960-talens utbildningspolitik, återkom i viss mån i läroplanerna Lpo94 och Lpf94 och målstyrning efterträdde regelstyrning som styrningsprincip. En teknologisk rationalitet återupprättades i många stycken i kursplanernas målbeskrivningar (Englund 2000). Genom ett flertal utvärderingar vet vi också att det som i hög grad kommit att styra gymnasieskolans verksamhet är målformuleringarna i kursplanerna samt betygskriterierna för varje kurs. Kunskapsuppdraget har på så vis erövrat mark – på bekostnad av läroplanens s.k. demokratiuppdrag, som handlar om hur skolan hanterar värdegrundsfrågorna.

I Lpf94 är alla program treåriga, även de yrkesförberedande, och syftet med detta är att alla elever som lämnar gymnasieskolan ska ha uppnått högskolebehörighet. Ett antal kärnämneskurser i de nationella programmen, med kursplanemål och betygskriterier, är därmed gemensamma för alla elever i gymnasieskolan. För elever/medborgare i de yrkesförberedande utbildningarna har detta inneburit vissa problem då det gällt att nå målen i kärnämneskurserna, som ofta utformas identiskt lika i alla program. Ljunggrens (1996) kritiska läsning av betänkandet Skola för bildning (SOU 1992:94) leder läsaren mot frågan om det möjligen var betoningen på det vetenskapligt präglade kulturarvet och kulturreproduktionen som blev en stötsten i skolans pedagogiska praktik.

I den målstyrda gymnasieskolan var tanken att så lika villkor som möjligt skulle råda mellan de studieförberedande och de yrkesförberedande programmen. Förverkligandet av de gamla honnörsorden ”lika villkor” och ”lika behandling” ledde emellertid i praktiken åt ett annat håll än vad som ursprungligen fanns i intentionerna. Eleverna inom yrkesförberedande program fick enligt utvärderingar svårare att nå målen för godkänt betyg, bl.a. genom att kärnämneskurserna i sitt kunskapsuppdrag oftast tog utgångspunkt i de studieförberedande programmens traditioner och intressen. På så sätt fick dock alla elever ”lika behandling”. Det individuella förverkligandet hade dock svårt att ta form, eftersom personliga resurser i form av god utbildning och studietraditioner i hemmen saknades för vissa. För många av de unga medborgarna på yrkesförberedande program blev då ”kulturell tillhörighet” ett exkluderande begrepp.

Läroplanerna formulerade ett demokratiuppdrag genom att slå fast att ”verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar” (Lpf94:5). På senare tid, och kanske mest i samband med skolans värdefrågor, har demokratiuppdragets innebörd successivt kommit att uppmärksammas mer och främst i termer av deliberativ demokrati. Betänkandet ”Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan” (SOU 2002:120) förespråkade t.ex. en framskjuten plats för demokratiuppdraget i de olika styrdokumenten.

4.4.8 Åtta vägar till kunskap

I maj 2000 tillkallade regeringen en parlamentarisk kommitté med uppdrag att utreda och lämna förslag till en framtida utformning av gymnasieskolan. Betän-

kandet (SOU 2002:120) bar titeln ”Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan”. De åtta vägarna innebar, att i stället för de sexton nationella programmen skulle gymnasieskolan delas in i åtta sektorer, vilket innebar att ingångarna skulle bli ”bredare”, d.v.s. fånga upp elever med likartade yrkesintressen över ett bredare fält än de nationella programmen. År 1 skulle utgöras av ett sammanhållet sektorsblock om ca 600 gymnasiepoäng. Därefter följde ett inriktningsblock om 300 poäng under år 2 och slutligen ett fördjupningsblock om 300 poäng. Under hela utbildningen skulle kärnämnen läsas (800 gymnasiepoäng) och individuella val (300–400 gymnasiepoäng) parallellt med blocken. Handels- och administrationsprogrammet ingick då i Servicesektorn i den nya gymnasiestrukturen.

Den förändrade strukturen hade sin utbildningsfilosofiska grund i en intention att försöka främja bred, generaliserbar kompetens som gäller alla, även elever i yrkesförberedande sektorer. Uppdelningen mellan yrkesförberedande och studieförberedande program har visat sig vara problematisk i programgymnasiet. ”Gymnasiekommittén finner att det är olyckligt att en sådan uppdelning av elever sker så tidigt i utbildningen och vill skapa en struktur som inte sorterar eleverna redan från början” (SOU 2002:120:23).

Den framtida gymnasieskolan skulle, enligt utredningsdirektiven, kvalificera eleverna för a) personlig utveckling, b) ett demokratiskt samhällsliv c) ett utvecklande arbetsliv samt d) ett livslångt lärande. Kommittén menade, att gymnasieskolans demokratiska uppdrag över tid fått en allt starkare ställning. För att kunna tillvarata sina medborgerliga rättigheter och påverka sitt eget liv krävs breda generella kunskaper motsvarande grundläggande behörighet för högskolan (SOU 2002:120).

Enligt kommitténs uppfattning är det angeläget att skolan ger ungdomarna de redskap som de behöver för att kunna göra sin röst hörd, såväl när det gäller att ta vara på demokratiska rättigheter som att påverka samhällsutvecklingen. Viktiga komponenter är språket, både det skriftliga och muntliga, samt kunskaper om demokratiskt tillvägagångssätt och hur demokratin fungerar (SOU 2002:120:81).

En bred generell utbildning krävs vidare för att, utöver personligt tillvaratagande av de egna demokratiska rättigheterna, kunna skapa en gemensam sektor i kunskapssamhället som en sammanhållande social arena och gemensam referensram i samhället, menade kommittén. Det var alltså Gymnasiekommitténs mening att demokratiuppdraget även i fortsättningen skulle ha en mycket framskjuten position i styrdokumentet.

Utöver breda generella kunskaper framhöll kommittén värdet av personlig utveckling. Vidare diskuterades bildningsbegreppet utifrån olika utgångspunkter och det framhölls att kunskap i bildande mening är införlivad med personligheten, d.v.s. att eleven införlivar den i sitt eget medvetande. Medborgaren blir en centralgestalt om man med bildning avser ”en gemensam vilja att söka och pröva vad som är sant, att genom kommunikation utbyta och delge varandra sina erfarenheter och vardagliga livsförståelse” (SOU 2002:120:147). Här kopplades

bildningsbegreppet till ett kommunikativt handlande med utgångspunkterna i livsvärlden. Beskrivningen av vad bildning här förstås som leder tankarna till en deliberativ demokratimodell. Att tillsammans med andra pröva vad som är kritiskt, väsentligt och möjligt i nya situationer ingår i ett deliberativt lärande (Fritzell 2004). Bildning blir då i nästa steg en nödvändig förmåga för att kunna leva med det oförutsedda och att ständigt kunna reflektera och förhandla om innebörder och konsekvenser och om vad som är förnuftigt att göra⁴².

4.4.9 Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan

Som ytterligare ett led i utvecklingen av gymnasieskolan överlämnade regeringen den 22 april 2004 en proposition som togs av riksdagen under hösten 2004. Den hade rubriken ”Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan” (Prop. 2003/04:140) och inbegrep dels den programstruktur med åtta breda ingångar som föreslogs i ”Åtta vägar till kunskap” (SOU 2002:120) och dels ett antal andra förändringar som gällde gymnasieskolans utformning. Bl.a. innebar förändringarna en ny gymnasieexamen, ämnesbetyg i stället för kursbetyg, gymnasiearbete i stället för projektarbete, historia som nytt kärnämne och införandet av lärlingsutbildning. Dessa förändringar, med undantag av lärlingsutbildningen, avsåg gymnasieskolan generellt sett.

I ”Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasiskolan” (Prop. 2003/04:140) påpekas i ett tillbakablickande sammanhang att 1990-talets gymnasiereform i stora stycken var framgångsrik. Inte minst handlade framgången om att alla gymnasieutbildningar blev treåriga och att alla program fick kärnämneskurser som skapade en kunskapsbas för t.ex. deltagande i samhällets demokratiska processer, yrkesliv och fortsatta studier. Det sägs också att gymnasieskolan framöver måste utvecklas och kvaliteten höjas så att fler elever når de gemensamma målen och ”därmed får de kunskaper som krävs för personlig utveckling, aktivt deltagande i ett demokratiskt samhällsliv, ett utvecklande arbetsliv, vidare studier och ett livslångt lärande” (Prop. 2003/04:140:). Vid en jämförelse förefaller således de grundläggande ambitionerna i 90-talets reformer och de idag aktuella reformförslagen ungefär likartade. Åtminstone gäller detta vid första påseendet. Vid en närmare läsning uppstår emellertid en del frågor.

Yrkesförberedande, yrkesinriktad eller regelrätt yrkesutbildning?

Den del av propositionen som specifikt berör yrkesinriktad utbildning har rubriken ”Gymnasial yrkesutbildning”. I det följande uppmärksammas några ord och begrepp som skulle kunna inrymma några ”unspoken norms and values.” (Popkewitz & Lindblad 2004:240). I dagligt tal används en rad olika begrepp för att beskriva programstrukturen i gymnasieskolan. Det talas om nationella program, specialutformade program, individuellt program etc. Det vanligaste snittet i vardagligt språkbruk går dock mellan det som kallas *studieförberedande* och *yrkesförberedande* program. Ibland har även ordet *yrkesinriktad* använts. Både orden

⁴² Jfr Fritzell (2005).

”-förberedande” och ”-inriktad” pekar på att det här inte varit fråga om en komplett yrkesutbildning utan snarare en bred grundutbildning men ändå med inriktning mot ett visst område i arbetslivet.

I propositionen ”Kunskap och kvalitet” (Prop. 2003/04:140) kvarstår begreppet *studieförberedande*. Däremot har ordet *yrkesförberedande* i stort sett försvunnit ur språkbruket. Begreppet *yrkesinriktad* används på vissa ställen. Två andra beteckningar figurerar däremot, nämligen *grundläggande yrkesutbildning* och enbart *yrkesutbildning*, varav den senare beteckningen har förts upp i kapitelrubriken ”Gymnasial yrkesutbildning”. Denna förskjutning i ordval skulle kunna förstås som att ett skifte från en yrkesförberedande utbildningsväg till en mer regelrätt yrkesutbildning håller på att introduceras på nytt.

Individ – arbetsliv

Den gymnasiala yrkesutbildningen i ”Kunskap och kvalitet” (Prop. 2003/2004:140) beskrivs med en tydlig koppling till den ekonomiska tillväxtens drivkrafter och det förändrade arbetslivets krav⁴³. Kunskap och kompetens har blivit ett allt viktigare konkurrensmedel inte minst globalt sett. Så som huvudtexten i propositionen är utformad är det framför allt *en* specifik relation som uppmärksammas, nämligen relationen arbetsliv – individ. Den konstellationen kommer även tillbaka i flera andra skepnader och relationer, t.ex. profession – individ, arbetsliv – individens angelägenheter i termer av vidare studier och livslångt lärande. Medan betänkandet ”Åtta vägar till kunskap” (SOU 2002:120) mer talar i termer av konstellationen ”samhällsliv och yrkesliv” tillsammans, formulerar propositionen ”Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan” (Prop. 2003/04:140) för den yrkesinriktade utbildningens del främst frågor och förslag i relation till arbetslivets önsknings och krav.

Yrkesinriktad/yrkesförberedande utbildning är orienterad mot arbetsliv och yrkesliv. En fråga som uppstår är dock hur yrkesförberedande utbildning relateras till ”samhällsliv” i termer av demokratiskt deltagande och aktivt medborgarskap, något som föreskrivs i de mer övergripande skrivningarna i de nu gällande läroplanerna. Vilken roll kärnämnen ska spela ligger implicit. Det konstateras endast kortfattat att ”Även kärnämnen är viktiga inslag i utbildningen för ett kommande yrkesliv” (Prop. 2003/04:140:62). Att reducera kärnämnen till ”inslag” skulle kunna innebära att de riskerar att betraktas som mera perifera och lätt vägende än karaktärsämnen.

Arbetslivets krav och ett fullvärdigt liv utanför arbetet

Att betona relationen arbetsliv – individ i den grundläggande yrkesutbildningen har sin grund i följande formulering: ”Arbetslivets krav på självständiga människor avviker inte från vad vi behöver för att leva ett fullvärdigt liv utanför arbetet” (Prop. 2003/04:140:60). Vad ordet ”självständig” här har för reell innebörd

⁴³ Viveca Lindbergs avhandling *Yrkesutbildning i omvandling* (2003) behandlar yrkesutbildningens utveckling och omvandling i relation till det förändrade arbetslivet. Fokus ligger på att belysa vad eleverna ges möjlighet att lära sig inom ramen för en yrkesutbildning.

framgår inte. Det talas emellertid om generella nyckelkompetenser: ”förmågan att planera och genomföra en arbetsuppgift, vara lyhörd för kund- och kvalitetskrav, fungera i lagarbete etc.” (Prop. 2003/04:140:61) som ”tillämpbara i de flesta sammanhang, såväl i arbetslivet som i samhällslivet i övrigt” (a.a.:61). Arbetsliv och privatliv har oftast olika utgångspunkter, perspektiv, innehåll och mål för sina syften. Att leva ett fullvärdigt liv utanför arbetslivet kräver därför också andra kompetenser som bl.a. aktualiseras i kärnämnen som samhällskunskap, svenska och religionskunskap.

Medborgarskap i ett demokratiskt samhälle innebär inte bara olika typer av lyhördhet för olika verksamheters förväntningar och krav. Förmågan till kritisk reflektion över samband och sammanhang i tillvaron är central liksom förmågan att förhandla och samverka med andra människor kring möjligheter och utvägar i mer kollektiv mening. I individens egen livsvärld är – med tanke på det mediala utbudet, antalet valbara fenomen och influenser som gör sig gällande – ett kritiskt förhållningssätt till innebörder i bild, text och retorik som efterfrågas. Självständighet i den egna livsvärlden innebär reflektion och kritiskt tänkande i förhållande till det individen väljer att involvera sig i eller distansera sig från eller rent av avstå ifrån. Detta är något väsentligt annorlunda än att lära sig att lyhört lyssna in, förstå och effektivt uppfylla krav som ställs från olika håll.

Citatet ovan, ”Arbetslivets krav på självständiga människor...”, är hämtat ur propositionen ”Kunskap och kvalitet” (Prop. 2003/04:140:60). Ursprungligen fanns detta citat att läsa i betänkandet ”Åtta vägar” (SOU 2002:120) men då i en något längre version med följande lydelse: ”Arbetslivets krav på hela, självständiga människor avviker inte från vad vi behöver för att leva ett fullvärdigt liv utanför arbetet *och för en vidareutveckling av våra demokratiska institutioner* (min kursiv.)” (SOU 2002:120:106). I propositionstexten återfinns endast den första hälften av denna menings lydelse, så som den ursprungligen formulerades i betänkandet ”Åtta vägar”, medan den senare delen – här kursiverad – fallit bort.

Ord, begrepp och formuleringar i propositionstexten som uppmärksammar läroplanens övergripande perspektiv i relation till de föreslagna förändringarna är sparsamt förekommande. På något enstaka ställe föreslås att läroplanens övergripande skrivning (som bl.a. inbegriper demokratifrågor, värdegrundsfrågor, kulturfrågor, etiska och moraliska frågor) i praktiken skulle kunna ”tillämpas” i samband med den arbetsplatsförlagda tiden (APL). ”En arbetsplatsförlagd uppgift kan också utformas så att den ger rika möjligheter att involvera och i praktiken tillämpa läroplanens övergripande perspektiv” (Prop. 2003/04:140:65). Frågan är om man kan betrakta de övergripande perspektiven i termer av något som ska ”tillämpas”. Demokratiska processer, kulturell förståelse, etiska och moraliska frågor väntas snarast handla om att dessa perspektiv ska integreras in i och genomsyra all verksamhet i skolan. Det gäller då mer att ”tillägna sig”, vilket i så fall är något väsentligt annorlunda än att ”tillämpa”. Att tillägna sig ett förhållningssätt har sin grund i en kunskapssyn som går mycket djupt in i människors föreställningar om t.ex. demokratiska värden och vad det innebär att vara medborgare, medan talet om tillämpning för tankarna till en positivistiskt influerad kunskapssyn.

4.5 Löpande summering

När reform-, policy- och läroplanstexter förstås som formerade i ett diskursivt sammanhang och när detta skeende studeras utifrån ett kritiskt tolkande perspektiv, framgår det att det samhälleliga samtalet om skola och utbildning i mycket liten utsträckning följt raka linjer som inneburit en självklar utveckling i en viss bestämd riktning. Snarare är det så att den diskursiva processen är dynamisk och samspelande med historiska förändringsprocesser från en tid till en annan. Det offentliga samtalet i skol- och utbildningsfrågor har, som framgått av det tidigare, tvärtom tagit olika vändningar och inriktningar beroende på vad som t.ex. ideologiskt legat i tiden. Någon gång uppstår en förnimmelse av att denna rörelse över tid beskrivit en cirkel, då utbildningsfilosofiska grundtankar och läroplanskoder visat sig återkomma i nya sammanhang.

Den diskursiva kampen om det ideologiska innehållet i skola och utbildning har oftast handlat om motstridigheterna mellan det demokratiskt/kommunikativa och det marknadsinriktade sättet att se på pedagogik. Den demokratiska och kommunikativt intresserade diskursen har haft ordet och initiativet vid tiden för Skolkommissionen 1946 och åren därefter, då minnet av de totalitära ideologierna i Europa fortfarande levde sig kvar. Läroplan 80 kan likaså ses som ett uttryck för en strävan efter en deliberativ demokratisk grundsyn med integrativa tankar i utbildningspolitiken. Däremellan har andra läroplanskoder dominerat, som t.ex. den vetenskapligt-rationella i 60-talets reformer. Den nu gällande läroplanen för gymnasieskolan går både att förstå som individcentrerad och inriktad mot mer marknadsorienterade intressen, men också som orienterad mot de värdegrundfrågor som på senare tid präglat skoldebatten. Nutida policy kan därmed inte på något sätt ses som entydig. Vill man dra frågan ytterligare till sin spets skulle man kunna påstå att senare tiders reform- och policytexter kan tolkas som ytterligare steg på vägen mot ett nyliberalt tänkande i utbildningsfrågor.

Medborgarskapsbegreppet får skilda innebörder beroende på syftet i reformer, policy och läroplaner. En central fråga i texterna är relationen mellan en integrerande ideologi och differentiering. I alla aktualiserade reform- och policydokument upptas demokrati och demokratiska värden högt, eller högst, på agendan. Vad som däremot läggs i demokratibegreppet varierar och när det kommer till enskildheter förefaller en del "unspoken norms and values" (Popkewitz & Lindblad 2004:240) inrymma differentierande krafter.

I reform- och policytexter konstrueras medborgare till olika roller. Det sker inte i de stora och svepande penseldragen utan i de små och liksom omärkliga detaljerna, vilka måste sättas under luppen för att förstås. Det är knappast i de stora rubrikernas språk som diskurser förändras och differentiering sker utan i undertexter och fotnoter. Cherryholmes (1988) beskriver vad Foucault ser:

Foucault describes long, slow, almost imperceptible changes in discursive practices, occasionally interspersed with jarring disjunctures, that constitute meaning in sign systems (Cherryholmes 1988:34).

Cherryholmes (1988) hänvisar med poststrukturalistiska utgångspunkter till Foucault i sin beskrivning av hur praktiker transformeras och innebär i diskurser förskjuts. För att förstå dynamiken i förändringar och diskursiva förskjutningar i vår tids policy på ett mer grundläggande sätt bör man titta närmare på de aktuella styrdokumentet, i detta fall Handelsprogrammets.

5 Programmens styrdokument och diskursiv praktik

De texter som på ett mer konkret och nära sätt är kopplade till verksamheten på Handelsprogrammet – programmets aktuella styrdokument – står i fokus i det följande. Utgångspunkten är att dessa styrdokument både i någon mening har tillkommit inom en diskursiv ram och att de därmed kan diskuteras, tolkas och förstås utifrån skilda perspektiv. Analysen sätter ljus på texternas ordval, uppbyggnad och inbördes relation och blir på det sättet mer närgående än den tidigare policyanalysen. Syftet är att förstå dynamiken i de texter som styr skolans vardag och att upptäcka förändringar och förskjutningar i betydelse och perspektiv inom och mellan de olika delarna av styrdokumenten. Mer specifikt är intentionen att se hur läroplanens överordnade värden, bl.a. demokrati, skrivs in i och tar form i de texter (programmål, kursplaner, betygskriterier) som står de professionella allra närmast i deras yrkesmässiga vardag. Textanalysen ska ses som ett led i avhandlingens övergripande diskursanalys.

5.1 Styrdokument för Handelsprogrammet

De dokument som på mer nära håll påverkar och styr tillvaron för elever på Handelsprogrammet tecknar en bild av hur, och med vad, utbildning är tänkt att bidra när det gäller att hantera det privata livet, samhällslivet och yrkeslivet i ett komplext och föränderligt samhälle. Därmed säger de också något om vilken samhällsfilosofi och utbildningsfilosofi som varit utgångspunkten för synen på relationen mellan individ och samhälle. Lpf94 och de därtill hörande styrdokumenten anses ha tillkommit i ett utbildningspolitiskt systemskifte i riktning mot ett mer marknadsorienterat perspektiv och med demokrati som ett övergripande värde.

I avhandlingens kritiskt tolkande perspektiv är det mer de etiskt-moraliska frågorna i reformer och policy som får en central plats än t.ex. effektivitets- eller nyttofrågor. Alla reformer – och till dem knutna läroplaner – innebär på ett eller annat sätt en förändring i relationen mellan medborgare och stat, d.v.s. individens privata autonomi och den offentliga samhällsgemenskapen (Sundberg 2005). Det som i det följande fokuseras och problematiseras är styrdokumentens (programmål och kursplaner) innebörd i relation till ett lärande med demokrati som överordnat värde.

5.2 1994 års läroplan för de frivilliga skolorna

5.2.1 Demokrati som övergripande värde

Både Skollagens portalparagraf och Läroplanen (Lpf94) slår fast, att verksamheten i skolan vilar på demokratins grund och att undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer. Demokratibegreppet står som ett övergripande värde,

ett slags överideologi, mot vilken övriga angivna värden i läroplanerna kan förstås och tolkas (Zackari & Modigh 2000). Det är emellertid inte entydigt *vilken* innebörd demokratibegreppet ges och läroplanens text ger i sig ingen helt otvetydig vägledning eller ledtråd. Det är i detta sammanhang viktigt att betänka att en läroplanstext har tillkommit i ett diskursivt sammanhang, som inrymmer möjlighet till tolkningar i olika riktningar. Hur tolkningen sker beror på perspektiv och infallsvinkel.

Många olika skiljelinjer kan läggas i demokratibegreppet. En skiljelinje av enkelt snitt går mellan former som representativ, participatorisk och deliberativ demokrati, där främst den deliberativa modellen på senare tid uppmärksammats i relation till utbildning.

Inom modernare demokratiforskning har en demokratisyn utvecklats som sätter kommunikationen, samtalet, i centrum. Här använder man begreppet deliberativa samtal, för att beskriva samtal och dialog där deltagarna kan ge uttryck för och överväga egna och andras åsikter och synpunkter. Inom denna forskning betraktas sådana samtal som demokratins bärande element. Att arbeta med denna form av samtal möter både det krav som finns på demokratiska arbetssätt inom barnomsorg och skolor, samtidigt som samtalen är en viktig förutsättning för att stödja utvecklingen av barns och ungas demokratiska kompetens (Skolverket 2000a:15).

Översatt till skolsammanhang kan den representativa modellen t.ex. aktualiseras i samband med programkonferenser och elevråd, den participatoriska i klassrådsdiskussioner som skulle kunna gälla den gemensamma klassfesten eller klassresan, där var och en tämligen självcentrerat argumenterar för sina intressen och önskemål. Deliberativ demokrati som en argumenterande förhandling mellan olika parter skulle t.ex. kunna förekomma i samband med den gemensamma planeringen av ett större projektarbete som har bärighet direkt för lärande.⁴⁴ Reflekterade argument ligger då i vågskålen och många aspekter vägs in i samtalet. Samtalet fokuserar sakfrågan och ett aktivt lyssnande gäller. Den ena demokratimodellen utesluter dock inte den andra utan möjligheter finns att välja med utgångspunkt i sammanhanget.

Medborgarskap kan förstås som *demokratins praktiska och diskursiva uttryck*. Hur demokratibegreppet uppfattas av de professionella i gymnasieskolan får därigenom betydelse för innebörden i medborgarskapsbegreppet. Utifrån den representativa demokratitanken spelar medborgarna en roll av det mer formella slaget. Eftersom de ofta anses sakna de kunskaper som krävs för att besluta i viktiga frågor, väljs kompetenta ombud till att företräda deras intressen. Ibland underförstås dessutom en snäv definition av begreppet politik (Pettersson m.fl 1998).

Det förefaller alltså tveksamt om demokrati som enbart en formell styrelseform har potential nog att bidra till att de demokratiska målen i läroplanen uppnås. Representativ demokrati framstår som mer hemmahörande inom systemets

⁴⁴ Jfr Fritzén & Gustavsson (2004).

strukturer, t.ex. i kommunal och statlig styrning, än i utbildningssammanhang och människors livsvärld. Den participatoriska demokratitanken inrymmer visserligen människors aktiva deltagande i överläggningar och beslut och definierar politik i vidare ramar, men den löper ibland risk att i alltför hög grad bortse från behovet av ledarskap och institutionaliserade former för beslut och ansvaret för dessa. Den participatoriska demokratin deltagande tar visserligen sin utgångspunkt i människors livsvärld men den riskerar därmed också att ge utrymme åt självcentrerade strategiska bevekelsegrunder i stället för ömsesidigt kommunikativa.

Medborgaren i den deliberativa demokratimodellen⁴⁵ har sannolikt det gemensamma för ögonen i den argumenterande förhandlingen om vad som kan vara ett för sammanhanget förnuftigt handlingsalternativ, men detta betyder inte att individuella ståndpunkter inte kommer till uttryck, utan tvärtom. Det praktiska medborgerliga uttrycket för deliberativ demokrati är i utbildningssammanhang det mest relevanta, eftersom detta uttryck i hög grad svarar mot vad en medborgare i allmänhet måste vara beredd på i en stor mängd sammanhang, nämligen att överlägga och förhandla om vad som är förnuftigt att göra och välja. Inom det demokratiprojekt – med syftet att utveckla underlag för bedömning av demokratisk kompetens – som bedrivits på Institutionen för pedagogik i Växjö talas om *deliberativt lärande* ”i termer av pedagogiska aktiviteter i vilka människor i samtal kritiskt prövar och fördjupar sina kulturella övertygelser” (Fritzell 2003c:35). I ett föränderligt samhälle pågår det dessutom ständigt omförhandlingar. Grundtanken i den deliberativa demokratin handlar om intellektuell autonomi *som förutsättning för offentlig autonomi*. Det medborgerliga lärandet tar sig då helt andra uttryck i den deliberativa demokratiuppfattningen än i t.ex. den representativa, och den förstås bäst utifrån ett livsvärldsperspektiv, eftersom den tar sin början i individens värden, normer och språkliga aktiviteter.

5.2.2 Samhällsmedborgarens intressen och behov

Under avsnittet om ”Skolans huvuduppgifter” står att läsa följande: ”Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (Lpf94:7).⁴⁶ För att uppnå detta mål föreskriver läroplanstexten att undervisningen skall ”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Lpf94:6). Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och intressen. Undervisningen kan därför aldrig göras lika för alla men den skall däremot inom varje skolform bedömas som likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Att utgångspunkten i undervisningen och lärandet skall tas i elevernas behov och intressen öppnar dörren för elevens inflytande över sin kunskapsprocess på väg mot bl.a. de demokratiska målen. Dessa formuleringar i läroplanstexten framstår som mycket klara i ett livsvärldsperspektiv men skulle knappast tilldra sig någon större uppmärksamhet vid ett betraktande

⁴⁵ Klas Roth (2001) har i sin avhandling *Democracy, education and citizenship* formulerat en teori om utbildning av deliberativt demokratiska medborgare i ett mångkulturellt samhälle.

⁴⁶ ”Yrkeslivet” föregår här ”samhällslivet”.

utifrån t.ex. det ekonomiska systemets perspektiv, som har andra syften, mål och infallsvinklar.

Läroplanen kan sägas öppna olika vägar till uppnåendet av de demokratiska mål som texten talar om. Den har vida ramar och högt till tak i olika avseenden, *men avgörande är i vilket sammanhang och med vilka ögon den läses.*

5.3 Program mål

Program mål för varje program fastställs av regeringen och ger en sammanfattande beskrivning av programmet och förklarar hur detta program skiljer sig från andra. Program målen är utgångspunkt för utbildningen i sin helhet och för undervisningen i de enskilda kurserna. Det är dock läroplanens överordnade värden och kvaliteter som ska prägla bl.a. program målen, eftersom dessa förväntas sippa ner och genomsyra hela verksamheten.

De grundläggande värden och kvaliteter som läroplanen uttrycker skall prägla hela kedjan av styrdokument, dvs program mål, kursplaner och betygskriterier (Skolverket 2000c:07:18).

Det finns en risk för att en systemmässig ekonomisk och teknisk rationalitet, som på många sätt präglar det senmoderna samhället, sträcker sig utanför sitt giltighetsområde och tränger sig in på områden där den inte med självklarhet hör hemma. Habermas (1996a) talar om detta i termer av systemets kolonisation av livsvärlden. Det mänskliga handlandet riskerar därigenom att färgas av ett systemmässigt tänkande inom särskilt känsliga områden som t.ex. skolan. Program målens texter för HP skulle kunna ses som exempel på att kolonisering föresiggår.

Om läroplanstexten, utifrån ett visst perspektiv, å ena sidan bidrar till att öppna vägen mot de demokratiska målen, så kan å andra sidan konstateras att program målen för Handelsprogrammet närmast bidrar till att försvåra att så sker. Innehållet i program målen kretsar i många stycken kring systemmässiga villkor i termer av vad branschen⁴⁷ kräver i en rad avseenden. Förståelse av och förståelse för liksom hänsyn till olika omständigheter och fenomen efterfrågas. I avsevärt mindre grad talas om vilka möjligheter som erbjuds eleven som självständigt kunskapande subjekt. Det fastslås att utbildningen grundlägger en bred bas för yrkesverksamhet inom handel. Vad som kan utläsas som programmets möjligheter omnämns dels i termer av specialisering och dels i termer av arbete utomlands.

Att de olika delarna i kedjan av styrdokument är skrivna utifrån skilda utgångspunkter och perspektiv kan ha sin grund i att det vid tiden för tillkomsten av de första utbildningsplanerna (senare program mål) 1991 inte fanns någon färdig läroplan att utgå ifrån, vars övergripande mål kunde genomsyra alla delar av kedjan. Vid tiden för skrivandet var det fortfarande Lgy70 som formellt gällde,

⁴⁷ Numera talas ofta om sektorer i stället för branscher, då t.ex. kommunal organisation inte stämmer på bransch-begreppet.

men utbildningsplanerna/programmålen och kursplanerna skulle skrivas med kunskapspropositionen SOU 1990/91:85 Växa med kunskaper som grund. Läroplanen kom först 1994 och då gällde det för programmålen att spegla – men inte upprepa – läroplanen. Fyra aspekter: historiska, etiska, miljömässiga och internationella skulle skrivas in i programmålen, men för övrigt lämnades uppenbarligen fältet tämligen fritt för författare till program mål och kursplaner att skriva in sina ämnestraditioner. Program mål och kursplaner har senare uppdaterats, men det är tydligt att denna första skrivning blivit förebild och levt vidare som rättsnöre.

De program mål som formuleras som skolans ansvar vid fullföljd utbildning lyfter fram kunskap inom ett tämligen smalt och givet yrkesområde och i mycket mindre grad, om ens alls, individens/medborgarens relation till lärande *om* och *för* ett demokratiskt samhällsliv i vidare mening. Läroplan och program mål kan därför förstås som texter skrivna utifrån olika samhälls- och utbildningsfilosofiska perspektiv, även om det i program presentationen sägs att de ”grundläggande värden och kvaliteter som läroplanen uttrycker ska prägla hela kedjan av styrdokument, dvs. program mål, kursplaner och betygskriterier” (Skolverket 2000c:18). Medan det är möjligt att i läroplanens text se ett perspektiv som har sin utgångspunkt elevens vardagliga liv, tenderar programmålen mer att bli förespråkare för systemmässiga villkor. Frågan är om det, i ljuset av detta, då blir möjligt för läroplanens övergripande värden att prägla hela kedjan av styrdokument.

Medborgaren, så som han/hon framstår i programmålen (Skolverket 2000c) är reducerad till en kompetent och effektiv arbetstagar, som ”kan arbeta på ett serviceinriktat sätt” (a.a.:10), ”har förmåga att” (a.a.:10), ”kan använda” (a.a.:10), ”har insikt om” (a.a.:10) eller kan ”utföra arbetsuppgifter” (a.a.:10). Precis som i 1965 års Läroplan för fackskolan (1965) förefaller utbildning även i de nutida programmålen ytterst vara ensidigt kopplad till att frambringa arbetsduglig personal för branschen. Arbetsduglighet har dock i våra dagar en betydligt bredare och annorlunda innebörd än för några decennier sedan. Visserligen anses en samverkan mellan karaktärsämnen och de möjligen mera medborgarfostrande kärnämnen som en ”förutsättning” (Skolverket 2000c:10) för att uppnå en ”helhet” (a.a.:10) i utbildningen, men *vilken* helhet eftersträvas? Den medborgare som är möjlig att skönja i läroplanens öppnande formuleringar har nämligen en helt annan uppsättning kompetenser än den arbetstagar som skisseras i programmålen, där det i första meningen slås fast att ”Handels- och administrationsprogrammets kärna är service...” (a.a.:9). Kompetenser för service i yrkeslivet framstår som avsevärt överordnade i relation läroplanens uppdrag om demokrati.

Utifrån de främst systemmässiga mål som formuleras i programmålen i termer av sådan kunskap och tillämpning som gäller *yrkesområdet* kringskärs individens möjligheter att utveckla något slags individuell autonomi och att utveckla kompetenser och förhållningssätt som i vidare mening kännetecknar ett aktivt och reflexivt medborgarskap i en deliberativ demokratimodell. I Program målen ”Syfte” (a.a.:9) för HP uttrycks t.ex. att programmet syftar till 1) ”kunskaper för arbete” (a.a.:9), 2) ”lärande i arbetslivet” (a.a.:9), 3) ”vidare studier” (a.a.:9). Läroplanens (Lpf94) centrala begrepp – samhälle, samhällsliv, samhällsmedborgare –

nämns endast undantagsvis i programmålen, t.ex. i samband med betydelsen av ”kännedom om samhällets lagar och förordningar” (Skolverket 2000c:9). Under rubriken ”Skolans ansvar” anges att eleverna efter fullföljd utbildning kan ”kommunicera på svenska och engelska med sikte på behovet i yrket, samhällslivet och vidare studier” (a.a.:10).⁴⁸

Att länka det ena styrdokumentet (i det här fallet Läroplanen) till det andra (programmålen) handlar nu inte om att enbart söka efter centrala ord och uttryck som upprepas i det ena och det andra dokumentet. Det handlar i högre grad om att försöka se djupare innebörder i de olika texterna. Därvidlag kan sägas att kärnämnenas mer *medborgarbildande* karaktär har i många avseenden osynliggjorts i programmålen. Huruvida ett förgivettagande eller ett förbiseende är den bakomliggande orsaken får lämnas därhän. Läroplanens öppnande formuleringar är visserligen tänkta att genomsyra pedagogiskt handlande på alla nivåer, men programmålen är, i ett kritiskt tolkande perspektiv, inte möjliga att se i någon annan kontext än den systemmässiga. I ett livsvärldsperspektiv säger texten inte speciellt mycket. Läsaren känner inte igen sig. Den öppna hållningen i läroplanen återfinns inte i programmålen för HP, som därmed utgör någonting väsentligt annorlunda i relation till läroplanen.

Det förefaller att vara en betydande svårighet att förverkliga läroplanens intentioner med hjälp av målbeskrivningar som visserligen framstår som relevanta för ett avgränsat yrkeslärande men knappast för möjligheten att hantera samhällslivets många andra vidare och djupare dimensioner i övrigt. Trots att styrdokumentet framstår som skrivna utifrån helt skilda perspektiv och rationaliteter slås ändå fast att:

Det är varje skolas skyldighet att inom läroplanens ram se till att eleverna får så god utbildning som möjligt. Verksamheten kan se olika ut från skola till skola, men ska alltid återspegla läroplanens intentioner. De grundläggande värden och kvaliteter som läroplanen uttrycker skall prägla hela kedjan av styrdokument, dvs. program mål, kursplaner och betygskriterier (Skolverket 2000c:18).

Ett svar på frågan om hur detta mer konkret skulle kunna gå till ges under rubriken ”Att tänka programinriktat” (a.a.:19) och handlar om samverkan över ämnesgränserna, integrering och s.k. infärgning samt projekt och övningsföretag – något som mer framstår som praktisk och metodisk utveckling än en fråga om djupgående rationalitet i synen på utbildningens betydelse i relationen mellan individen och samhället.

5.4 Ämnen, kursplaner och betygskriterier

Kursplanerna är underordnade programmålen men ändå ytterligt centrala för vad som konkret sker i skolans pedagogiska praktik. Det som i sammanfattad form formuleras i programmålen för Handelsprogrammet återges i termer av mer spe-

⁴⁸ ”Yrkeslivet” föregår återigen ”samhällslivet”.

cificerade kunskapskvaliteter i kursplanernas mål och i tillhörande betygskriterier. Begreppet "kunskapskvalitet" (Skolverket 2001:18) är centralt i den meningen att det innebär en annan syn på kunskapsutveckling än enbart faktainläring. "Att se och förstå sammanhang och principer blir viktiga aspekter av kunskapsutvecklingen. - - - Även kvaliteter som handlande, initiativtagande, social kompetens och ansvarstagande för de egna studierna värderas numera högre än memorerandet av fakta" (Skolverket 2001:18). Kursplanernas mål och betygskriterierna beskrivs alltså i termer av kunskapskvaliteter, d.v.s. ett slags reflekterad kunskap som löper rakt igenom olika typer av kunskapsstoff och teman. Sådana kvaliteter förefaller att vara av central betydelse för medborgare i olika sammanhang, dels därför att de är möjliga att ständigt utveckla och fördjupa och dels därför att de kan tillägnas och utövas i alla möjliga kontexter.

Vid en närläsning av kursplanemål och betygskriterier för betyget G inom programmet HP har dock formuleringar som beskriver kunskapskvaliteter befunnits problematiska att hitta i texterna. Kursplanemålen uttrycks i många stycken med ord som att ha kunskap om, kunna utföra, kunna genomföra, känna till, kunna utforma, använda med viss handledning, kunna föreslå, kunna regler för etc. Betygskriterierna för betyget G handlar i många avseenden om att ge exempel på, utföra arbetsuppgifter, tillämpa, genomföra, ta hänsyn till, upprätta eller identifiera. De samlande kunskapskvaliteterna har för betyget G mer eller mindre finfördelats till atomistiska arbetsmoment, medan de något tydligare kan skönjas i kriterierna för VG och MVG, där uttryck som analysera, värdera och ta initiativ förekommer.

Varje kurs ingår i ett ämne. Varje ämnes syfte samt karaktär och uppbyggnad beskrivs i termer av en kort historisk tillbakablick, vad yrkesområdet historiskt sett har handlat om, vad det innebär idag och vad det kan förväntas handla om i framtiden. Dessutom beskrivs förändringar i relation till fenomen som globalisering, IT- teknik, miljöfrågor, etik etc. För kärnämnenas del följs syftet av Mål att sträva mot. Strävansmålen beskrivs av Utbildningsdepartementets Värdegrundsprojekt 2000:

Strävansmålen är både samhällets uppdrag till skolorna och ett redskap i lärarnas planeringsarbete. Målen att sträva mot ska vara själva utgångspunkten i skolornas arbete, medan mål att uppnå ska vara utgångspunkten i utvärderingen av elevernas kunskaper. Till skillnad från uppnåendemålen kan en diskussion om strävansmålen handla om hela skolans verksamhet och förhållningssätt, vilken värdegrund man har, skolans organisation, arbetssätt, elevers deltagande etc (Zackari & Modigh: Värdegrundsboken 2000:79).

Strävansmålen är alltså bl.a. tänkta som ett slags plattform för samtal om demokrati och värdegrundsfrågor i skolan. De uttrycker samtidigt något om att kunskapskvaliteterna inte har någon egentlig begränsning utan kan utvecklas och fördjupas utan någon definitiv borte gräns. Strävansmålen formuleras ofta för kärnämnenas del i termer av att analysera och förstå samspel, omfatta och praktisera demokratis värdegrund, fördjupa, reflektera, kritiskt granska, se handlingsalternativ och påverka (Strävansmål i kärnämnen Sv, Na, Sh, Re).

Karaktärsämnen har inte några strävansmål. ”För yrkesämnen finns i stället kursmål som har en liknande uppgift” (Skolverket 2000c:07:6). Ett par exempel på sådana kursmål är följande från kursen ”Inköp och varuhantering” 100 poäng i HP-programmet: ”ha kunskap om inköpsarbete och varudistribution inom olika branscher” (a.a.:67) och ”kunna använda butiksdatasystem och annat datorstöd vid inköp och varuhantering.” (a.a.:67). Kursmål hämtade från kursen ”Projekt och företagande” 50 poäng är t.ex att: ”ha grundläggande kunskaper om entreprenörskap och projekt som medel för utveckling” (a.a.:35) och ”kunna ge förslag till finansiering och marknadsföring av projekt” (a.a.:35). Samtal om demokrati och värden är naturligtvis möjliga att föra i de mest skiftande sammanhang och kanske även med utgångspunkt i kursmål som de ovan citerade, men det förefaller långsökt att de inbjuder till tankeutbyte kring sin innebörd i termer av demokrati.

Kursplanernas mål måste tolkas, diskuteras och konkretiseras för att kunna bilda underlag för en lokal arbetsplan, d.v.s. ett dokument som på något sätt besvarar frågorna vad? och hur? Det dominerande intrycket är att det är vadfrågorna som tar störst plats och att det är kursplanens mål att uppnå och betygskriterierna som blir styrande för undervisningen. Det har också visat sig, att det är kursplanerna och betygskriterierna som tilldragit sig mest uppmärksamhet i gymnasieskolan – på bekostnad av det samlande i läroplan och program mål. På det sättet riskerar helhet och sammanhang i utbildningen att gå förlorad, påpekar bl.a. Gymnasiekommittén i sitt betänkande Åtta vägar till kunskap (SOU 2002:120).

5.5 Löpande summering

En textanalytisk läsning av läroplantext och andra tillhörande styrdokument (program mål och kursplaner) börjar i läroplanen med formuleringar som gäller demokratiska arbetsformer, att aktivt delta i samhällslivet, att tänka kritiskt, att stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro och att ge en förberedelse för vuxenlivet som samhällsmedborgare och som ansvariga för sina egna liv. Läsningen slutar i betygskriterier för karaktärsämneskurser för betyget G med uttryck som att ge exempel på, att utföra arbetsuppgifter, att genomföra och att ta hänsyn till. De exemplifierade kunskapskvaliteterna i betygskriterierna förväntas inrymma potential nog för att förverkliga läroplanens överordnade värden, som omvänt förväntas sippra ner och genomsyra hela verksamheten.

Läroplanens demokratiuppdrag och övergripande värden är formulerade med utgångspunkt i människors mer vardagsnära liv. Program mål, kursplaner och många av betygskriteriernas kunskapskvaliteter förefaller däremot snarare att vara formulerade i en ekonomisk rationalitet och framstår som en spegling mer av marknadens intressen för utbildning av effektiv arbetskraft och yrkesmännskor än av demokrati, samtal och kritisk reflektion. En fråga uppstår beträffande hur läroplanens överordnade värden samordnas med program målets, kursplanernas och betygskriteriernas intressen. Utifrån en textanalytisk läsning av alla aktuella styrdokument förefaller motstridiga intressen att i så hög grad påverka textinnehåll, ordval och uppbyggnad i styrdokumentet att de olika delarna knappast ger intryck av att hänga samman till något helt. Som ett led i avhandlingens

diskursanalytiska ambition kan textanalysen ge besked om att styrdokumentet genomgår en värdeförskjutning under resan från läroplan via program mål, kursplaner till betygs kriterier. Läroplanens överordnade idé går förlorad någonstans på vägen och en annan idé kommer i förgrunden: marknad, effektivitet och nytotänkande.

I de professionellas diskursiva praktik väntas aktuella styrdokument stå i centrum. Betydelser och innebörder antas förhandlas diskursivt. Här inryms en rad tolkningsmöjligheter och valhandlingar när det gäller hur relationen mellan läroplanens övergripande värden ska förstås och genomsyra pedagogisk praktik i skolans vardag.

Del II i fördjupat sammandrag

När reformer och policy betraktas utifrån ett kritiskt tolkande perspektiv och ses i relation till ett diskursivt skeende, visar det sig snart att det utbildningspolitiska samtalet om skola och utbildning inte försiggått utmed en rak linje som inneburit en stegvis utveckling i en och samma ideologiska riktning. Utgångspunkterna för samtalet har tvärtemot växlat och varierat och därmed sägs också något om den diskursiva kampen om skolans grundläggande mål och innehåll. Under efterkrigstiden har framför allt två föreställningar om skola och utbildning satt avtryck i policy. Den ena sätter demokratins frågor i förgrunden, inte bara som ett överordnat värde i formella avseenden utan som ett genuint intresse för hur innebörden i demokratibegreppet kan få genomslag i klassrummet i termer av värden och normer. Den andra föreställningen sätter likaså demokrati på agendan, men utgår på samma gång i många stycken från arbetslivets behov av utbildad arbetskraft och inrymmer dessutom mer av en vetenskapligt – rationell läroplanskod. I aktuell policy inbegrips dessa föreställningar. Därutöver framträder en allt mer marknadsorienterad föreställning om skolans mål och innehåll. De läroplanstexter, måldokument och kursplaner som reellt styr verksamheten i dagens skola och utbildning utgörs därmed på intet sätt av något entydigt utan innehåller ett tolkningsutrymme för de professionella att förhålla sig till och ta hjälp av.

En textanalytisk läsning av aktuella styrdokument för Handelsprogrammet pekar på de skilda ideologiska utgångspunkterna och motstridigheterna som skisserats ovan. Det demokratiuppdrag som ges i läroplanens övergripande skrivningar har svårt att finna sin motsvarighet i de målformuleringar som finns närmare klassrummets konkreta verklighet. Genom detta kan kedjan av styrdokument framstå som skrivna utifrån olika rationaliteter. Demokratiuppdraget har sin värdegrund i ett livsvärldsperspektiv, medan andra mål är formulerade utifrån ett mer systemmässigt perspektiv. Om varje enskild situation domineras och styrs av antingen det ena eller andra perspektivet, inte båda samtidigt, så infinner sig frågan hur de professionella hanterar reformer, policy och styrdokument i skolans faktiska vardag. Vad väljer man att se? Eller att bortse ifrån? Och vidare, på vilket sätt väljer skolans professionella att se och höra sina elever? Hur väljer de att beskriva de unga medborgare som de har att utbilda? Kopplingen mellan utbildning, demokrati och medborgarskap knyts ihop genom frågan *hur* och med *vad* skolan kan bidra när det gäller lärande som syftar till att människor ska kun-

na hantera sitt medborgarskap inom ramen för alla de politiska och kulturella sammanhang som de lever i. Frågor och resonemang som dessa bärs med in i gymnasieskolans pedagogiska praktik och utgör den fond mot vilken analys och tolkning av talhandlingar i diskursiv praktik ska ske.

DEL III – De professionellas samtal som diskursiv praktik

6 Pedagogiska samtal som diskursiv praktik på Handelsprogrammet

Konkret verksamhet inom Handelsprogrammet speglas av ett antal samtal, som tre olika arbetslag deltagit i under loppet av drygt ett år. Dessa samtal ses sammantaget *som* en diskursiv praktik och sätts i det fortsatta under luppen. Uttryckt på ett annat sätt kan sägas, att det är den pedagogiska praktikens diskursiva sida som studeras. Medan i Del II författad och övervägd text analyserades i relation till ett diskursivt skeende över tid, är det i Del III så att vi befinner oss mitt *i* en diskursiv praktik, här och nu. I denna är det det talade språket som är utgångspunkten för de skilda texterna.

I det följande beskrivs hur närmandet till den konkreta verksamheten på Handelsprogrammet gått till, hur forskarrollen hanterats och hur den diskursiva praktikens olika händelser kan bidra till att forma och formas av vidare samhälleliga sammanhang.

6.1 Att möta verksamheten

Analysen av det empiriska materialet grundas i ett antagande om att den pedagogiska praktikens professionella samtal inrymmer föreställningar och tänkesätt som handlar om hur demokratiskt arbete kan bedrivas inom ramen för utbildningen. Därmed inbegriper det i någon mening också tankar om gymnasieelevers medborgerliga identitet. Unga människor i en utbildningssituation är både elever och samhällsmedborgare på en och samma gång, eftersom en utbildningsarena kan förstås som ett offentligt rum⁴⁹, där både stat och civilt samhälle har intressen. Samtalen antas alltså i viss utsträckning inrymma utsagor och yttranden som är möjliga att se som diskursiva strukturer hemmahörande i kanske delvis motstridiga perspektiv. I utgångspunkten ligger också att begreppet medborgarskap ingalunda är entydigt. Tvärtom, genom att definiera det som ett diskursivt och praktiskt uttryck för en viss föreställning om demokrati är det ett i alla avseenden dynamiskt begrepp som kan laddas med olika föreställningar och värderingar beroende på hur demokratibegreppet uppfattas och upplevs. Vad är medborgarskap i relation till demokrati? Vilken demokrati-konception som är närvarande i den diskursiva föreställningen blir således av stort intresse.

Utbildningens kunskapsfrågor och demokratifrågor är knutna till olika policytexter och styrdokument. En fråga som ständigt gör sig påmind i de professionel-

⁴⁹ Se kap.1.1 om skolan som offentligt rum.

las arbete är vilka överväganden som behöver ske i relation till dessa. I denna avhandling är det dock i högre grad de aktuella styrdokumentens demokratiuppdrag än kunskapsuppdrag som står i centrum för analysen. I avhandlingens syfte ligger främst att, utifrån ett kritiskt tolkande perspektiv, söka klargöra hur begreppet medborgarskap kan förstås i relation till elever på Handelsprogrammet och att kritiskt reflektera kring konsekvenserna av de olika diskursiva föreställningarna sedda i en vidare samhällelig bemärkelse. Avhandlingens didaktiska forskningsintresse driver frågan om hur – och framför allt med *vad* – människor (de professionella i skolan) på olika sätt konstruerar och konstituerar *andra* människor (elever/medborgare), medan ett emancipatoriskt intresse bidrar till ett kritiskt övervägande beträffande hur den uppnådda kunskapen i ett senare skede kan användas för att eventuellt överskrida givna ramar.

På samma gång som utbildningen på Handelsprogrammet syftar till en viss typ av kunskapsmässig förberedelse inför yrkeslivet är den även tänkt att medverka till ungdomars egen fördjupade förståelse av sin roll som medborgare. Olika demokratifrågor kommer då oundvikligen i förgrunden. En av de viktigaste frågorna blir hur elever/grupper av elever relateras till samhället i sin helhet. Hur ser skolans professionella på relationen mellan elever i Handelsprogrammets utbildning och samhället i stort? En grundfråga är hur dessa medborgare betraktas, om de iakttas med utbildningsprofessionella ögon. Med vilka ord kan de faktiskt beskrivas och värderas? Och hur tolkas, beskrivs och värderas uppdraget och målet för utbildningen, framför allt vad avser demokratifrågor? Vilka uppgifter kan de unga medborgarna i programmet tänkas få och vilka roller kan de tänkas spela i ett samhälle? Vad blir möjligt att uppnå som yrkesmänniska och framför allt som medborgare? Hur ser glädjeämnen och svårigheter ut i dessa sammanhang? Med dessa tämligen öppna och osorterade frågeställningar för ögonen togs det första steget in i analysarbetet.

6.2 Genomförande

Den mest omfattande och djupgående delen av studien om gymnasieelever som medborgare i yrkesförberedande program har genomförts i tre arbetslag inom Handelsprogrammet. Detta program har valts av det skälet att utbildningen förväntas innehålla sådana inslag som i flera avseenden starkt riktar sig mot det omgivande samhället i situationer som kan handla om bemötande och service i olika former, försäljning, avtal, förhandling, beställning m.m. Förmågan att skapa förtroende och tillit i relation till beställare, leverantörer, kunder, kollegor och andra utgör i dessa sammanhang något centralt. Programmet framstår därmed som utåtriktat i relation till omvärlden och som sådant är det av särskilt intresse för avhandlingens syften. Den breda kontaktytan gentemot det omgivande samhället antas bidra till att olika samhällliga signaler eller föreställningar finner väg in i Handelsprogrammets pedagogiska praktik, både med avseende på yrkeskvalificering och medborgerlig bildning.

Som forskande deltagare har jag medverkat i en rad samtal kring undervisning och lärande. Initiativet till deltagande i arbetslagens ordinära konferenser togs av mig på olika sätt, både genom rektor och genom enskilda lärare i arbetslagen. Syftet med min medverkan i samtalen var att närmare förstå hur de professionel-

la hanterade relationen mellan kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget inom ramen för utbildningen och hur de i detta diskursivt konstruerade och beskrev sina elever som medborgare. Samtalen har ägt rum under perioden september 2002 – december 2003. Arbetslag inom Handelsprogrammet har besökts på tre olika gymnasieskolor och besöken har i de flesta fall sammanfallit med de olika arbetslagens ordinarie konferenstid. Vid något tillfälle har extra konferenstid tagits i anspråk av arbetslagen för att tillmötesgå önskemål om att få samtal till stånd. Vid ett antal tillfällen har jag dessutom deltagit i klassrumssituationer för att bli bekant med det specifika sammanhanget i utbildningen.

En rad forskningsetiska krav ställs på forskaren och dessa krav ligger till stor del inbyggda i genomförandet och forskningsprocessen (Gustafsson m.fl. 2005). Ett sådant krav innebär att informera om syftet med den forskning som ska genomföras. Ett annat är att de involverade ska lämna sitt samtycke till att medverka, sedan information getts. Samtliga involverade har vid speciella möten fått information om syftet med projektet och att datamaterialet avsågs att avidentifieras i samband med analys och publicering. Därefter har de lämnat sitt muntliga samtycke.

Deltagarna i samtalen har varit både kärnämneslärare och karaktärsämneslärare. De ingick i autentiska och redan fungerande arbetslag och var inte på något sätt sammankallade från olika håll för att tillgodose önskemål om samtalspartners. Antalet deltagare i arbetslagen har varierat något – både *mellan* de olika lagen och även *inom* dessa från gång till annan. Vid de flesta tillfällena har dock antalet deltagare varit 4 eller 5 stycken. Samtalen har spelats in och de för avhandlingens syfte mest relevanta delarna har skrivits ut till text. I framställningen har principen varit den att efterhand som analysen fortskridit har texterna av utrymmesskäl måst återges mer översiktligt. För att i någon mening kompensera detta finns i bilagor ett något längre citat av text 4–8.

Några på förhand givna frågor att diskutera utifrån färdiga teman har inte funnits. Samtalens innehåll har tagit form främst utifrån deltagarnas initiativ med avseende på behov och intresse och har tagit de vändningar som varit möjliga. Det har dock inte varit samtal vilka som helst, utan de har för min del haft sin grund i ett forskningsintresse med utgångspunkt i avhandlingens syfte och frågeställningar. Arbetslagens syften med samtalen har, enligt flera av de professionellas egen utsago, dels varit att få möjlighet att mer ingående diskutera och bearbeta aktuella frågor i vardaglig pedagogisk praktik, dels att få dessa frågor belysta med utgångspunkt i ett vetenskapligt perspektiv. Mitt lyssnande har inte varit ett lyssnande i största allmänhet utan har skett på ett specifikt sätt med avseende på de frågor som ställts om föreställningar av elever som medborgare. Inom ramen för våra gemensamma samtal har det varit möjligt för vem som helst av deltagarna att lyfta alla typer av pedagogiska och praktiska frågor som gällt undervisning och lärande och andra för sammanhanget relevanta frågor. I det avseendet har det funnits en strävan att så långt möjligt åstadkomma demokratiska samtal i en mer deliberativ mening.⁵⁰ Dock kan man nog påstå att motstridiga

⁵⁰ Se kap. 3.2.3.

diskurser och diskursiva kamper emellanåt stått i vägen när det gällt möjligheten för ”alla” att fritt ge uttryck för ”allt”.

Gemensamt för alla samtal har varit att grunden för dem varit de professionellas egen, d.v.s. att de speglar egna val, egen vardag, egna överenskommelser. Exempelvis har de ibland tagit sin början i en konkret och aktuell klassrumssituation, medan de andra gånger lagts på en mer filosofisk nivå. Självklart har en lång rad olika samtalsämnen berörts och alla kan av utrymmesskäl inte redovisas inom ramen för detta arbete. Några av de mest centrala har handlat om vad det kan innebära att undervisa på Handelsprogrammet; vilka möjligheter och hinder som ligger i det arbetet. Vidare har styrdokumentens innehåll och betydelse för arbetet i skolans vardag ofta berörts och då med särskild tonvikt vid värdegrundsfrågor och de demokratiska målen i läroplanen. Även frågor som gäller elevers inflytande över sin skolsituation, elevers möjligheter inför framtiden och elevers motivation har diskuterats.

Tabellen nedan visar de olika samtalens deltagare. ”Text” betyder att samtalet nu omvandlats från tal till text genom transkription.

Text	Deltagare			
1 I	D-ka	E-kä	F-kä	LC
2 II	A-ka	B-kä	C-kä	LC
3 I	D-ka LC	H-kä	G-kä	I-ka
4 III	M-kä	N-ka	O-ka	LC
5 III	M-kä LC	N-ka	O-ka	P-ka
6 II	A-ka	B-kä	K-ka	LC
7 I	D-ka T-ka	F-kä LC	G-kä	S-kä
8 II	A-ka	B-kä	K-ka	LC

Figur 3 Översikt över de olika samtalens deltagare. Ka= karaktärsämneslärare, Kä= kärnämneslärare. De romerska siffrorna är beteckning på arbetslaget.

Tabellen visar att sammanlagt åtta samtal ingår i de analyser, tolkningar och tolkningsresultat som totalt redovisas i den empiriska studien. Två arbetslag bidrar med tre samtal vardera och ett arbetslag med två. Som framgår av tabellen varierar arbetslagens sammansättning. Detta hänger samman med en rad omständigheter, t.ex. förhinder, andra konferenser, sjukdom och vikarier.

Utöver arbetet med de åtta samtalen har jag under perioden september 2000 – april 2002 följt ett programarbetslag (HP) i genomförandet av ett utvecklingsarbete samt ytterligare ett HP-lag under ordinarie konferenser under läsåret 2002/2003. Några bandinspelningar härifrån finns inte utan endast anteckningar. Kunskap och erfarenhet från dessa samtal får självfallet betraktas som värdefull och relevant, men den lyfts dock inte upp på något speciellt sätt i avhandlingen. Några direkt återgivna citat från samtalen i dessa båda arbetslag förekommer således inte.

6.3 Forskarrollen

Uttrycket ”forskande deltagare” kan inte förstås på något helt entydigt sätt. Det indikerar snarare att två skilda roller för min del varit aktuella i mötet med de professionella i gymnasieskolan, nämligen dels som lärare, d.v.s. vanlig professionell deltagare och dels som forskande deltagare. I de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna ligger ett intersubjektivt synsätt i kunskapsteoretiska avseenden. Som deltagare med egen professionell kännedom om de kontextuella sammanhangen i gymnasieskolan var det möjligt att ta plats vid samtalsbordet som *en* bland andra. I det specifika avseendet kan det empiriska materialet sägas ha tillkommit utifrån ett slags etnografiskt närmande till det sammanhang som utbildning på Handelsprogrammet utgör.

Inläggen i diskussionerna har från min sida givetvis haft sin utgångspunkt i ett didaktiskt forskningsintresse, där mina egna erfarenheter som gymnasielärare å ena sidan varit betydelsefulla genom att jag varit väl införstådd med den typ av problematik som ofta diskuteras i gymnasieskolan, t.ex. när det gäller styrdokument, ämnen och kursutformning, bedömning, betygsättning och kunskapskvaliteter. Yrkeserfarenhet och förförståelse har ibland också använts för att uppmärksamma vad som inte kommit till uttryck i samtalen. Vad var det som möjligen kunde förväntas sägas men som i verkligheten aldrig blev sagt? En nackdel kan å andra sidan ha varit att jag väl känner till lärares inställning och förhållningssätt i många frågor som diskuteras i gymnasieskolan. Denna omständighet kan stundtals ha fungerat som ett filter i lyssnandet på så sätt att jag exempelvis utifrån min förförståelse antingen kan ha missförstått, övertolkat eller omedvetet ignorerat det som uttryckts.

Åtskilliga försök har gjorts att försöka kartlägga de olika roller en forskare kan få i skilda sammanhang. Hammersley & Atkinson (1995) utreder rollproblematiken i det de kallar ”fältrelationer” (a.a:80ff) som säger något om de roller och relationer forskaren kan involveras i på fältet. De refererar därvid till Junker (1960) som talar om ”participant as observer”, en roll med ett perspektiv på de involverade som subjekt i stället för objekt. Rollen som forskande deltagare och medarbetare svarar i det här fallet i någon mening mot den beskrivningen. Samtalsdeltagarna har inte betraktas som objekt utan som medarbetande subjekt i en

jämlik relation. Det har varit en forskningsetisk strävan från min sida att upprätta en kollegial och jämlik relation till deltagarna i samtalen och att komma dem nära; dock utan att gå förlorad i närheten. Gustafsson m. fl. (2005) betonar kravet på hederlighet och integritet och menar att dessa krav kan sträckas mycket långt.

Med utgångspunkt i den i vetenskapliga sammanhang återkommande frågan om kunskapens validitet kan sägas att en diskursanalytisk ansats inte inbegriper några garanterade validitetskriterier av traditionellt slag. Inte heller görs anspråk på att presentera en avbildning av verkligheten. Snarare är syftet att problematisera sådana förgivettaganden, ojämlikheter och maktförhållanden som kan visa sig i de sammanhang som studeras. Habermas (1996a) menar att för att människor ska känna igen sig i vad som sägs och för att en ömsesidig förståelse ska kunna uppnås måste deras talhandlingar möta och prövas mot ett antal giltighetskriterier som relaterar till skilda aspekter av verkligheten: objektiv, subjektiv och normativ. Ett kommunikativt handlande i ett gruppsamtal förväntas pröva dessa aspekter utifrån sanning, sannfärdighet och riktighet och bygger på detta sätt in validitetsaspekten i processen. Därigenom kan legitimitet för kunskapen uppnås. Min avsikt har varit att försöka upprätthålla ett kommunikativt handlande i samtalen. Giltighetskrav med avseende på sanning, sannfärdighet och riktighet har förhoppningsvis inbegripit *alla* i samtalen, d.v.s. även den forskande deltagaren.

I analysprocessen har intentionen varit att upprätta distans till det empiriska materialet. Hammersley & Atkinson (1995) och Junker (1960) talar om "observer as participant", vilket i detta fall skulle innebära att när analysen av texterna genomförs, så är förhållningssättet förändrat från närhet till distans och rollen ombytt från en närstående samtalsdeltagare till en observerande och analytiskt inriktad forskare. Det är i det utrymme som skapas genom en sådan distansering som det analytiska arbetet kan ske (Hammersley & Atkinson 1995).

Min egen framtoning, betraktad mer i detalj, i de diskursiva händelsernas samtal kan beskrivas i termer av balansgång på slak lina. I samband med information om projektet till arbetslagen har avsikten varit att främja forskningsetisk uppriktighet och hederlighet och att skapa tillit utan att för den skull redan i förväg sätta fingret på exakta förväntningar på de kommande samtalen. Det ligger i sakens natur att preciserade önskemål om vart samtalen exakt skulle leda har varit omöjliga att ha, då några förberedda samtalsämnen inte funnits från min sida utan endast intresseområden med utgångspunkt i själva avhandlingens syfte och frågeställningar. Detta kom att leda till att både aktuella problem och brännande frågor diskuterades liksom mer allmänna synpunkter på skola och utbildning. En annan balansakt har varit att förhålla sig till den "expertroll" som gärna tilldelas företrädare för den vetenskapliga världen. Om expertrollen antas, riskerar den frågande hållningen att mer övergå i ett svarande mönster. Ett konststycke är det, att inte dölja eller överge de egna tankarna, idéerna, värderingarna och föreställningarna – att inte oärligt mörklägga dem, men heller inte att låta dem få en alldeles framträdande roll i ett samtal där intresset främst är riktat mot andras diskursiva uttryck. Men, säger Hammersley & Atkinson: "There must always remain some part held back, some social and intellectual 'distance'" (a.a:115). Att lyssna och konstruktivt hantera värden och föreställningar som man eventuellt personligen inte delar är ytterligare något att förhålla sig till. I sådana fall har

forskningsuppgiften satts i första hand och egna ståndpunkter förhoppningsvis underordnats.

Det kan ifrågasättas om det är möjligt att hålla ögonen på sig själv och att kritiskt iaktta lindansen, på samma gång som den pågår. Ovan har dock redovisats ett antal ambitioner vars förverkligande ständigt eftersträvs. Vid distanseringen gentemot det empiriska materialet skärskådas även de egna inläggen, som inte på något sätt ses som neutrala i relation till diskurser. Då dessa inlägg redovisas i de olika textdelarna från de diskursiva händelsernas samtal lämnas fritt för läsaren att se och bedöma hur jag i mina olika roller har bidragit till samtalens riktning. Beträffande urval och presentation av textdelar i allmänhet kan sägas, att urvalet skett med utgångspunkt i sådant som ansetts relevant med avseende på mitt teoretiska perspektiv och i relation till mitt didaktiska forskningsintresse.

6.4 Arbetslagens möten och samtal

Fairclough (1992, 1995a) menar att relationen mellan text och social/samhällelig praktik medieras av den diskursiva praktiken – den praktik där människor möts, samtal om och lyssnar till olika budskap. Den diskursiva praktiken har därigenom en central ställning och det är i den som analysarbetet och tolkningarna tar sin utgångspunkt. Uttrycket ”diskursiv praktik” används i detta avsnitt med hela det empiriska materialet, inalles åtta samtal, *sammantaget* i åtanke. Det sammanhållande elementet utgörs av att det är en viss gemensam och generell problematik som fokuseras i de aktuella arbetslagens möten och samtal och denna problematik antas vara en del av en större generell diskursordning, i vilken alla professionellt verksamma gymnasielärare inbegrips. Den överordnade dimensionen är att tal analyseras som handling; lärares samtal får väsentlig betydelse för elever, eftersom språket i sig inbegriper en handlingsdimension. Därmed sträcker sig den aktuella problematiken i olika avseenden också långt utanför en enskild gymnasieskolas gränser.

Det som yttras i de professionellas samtal (diskursiva praktik) anses inte enbart ha betydelse för ögonblicket utan antas vara av väsentlig betydelse för senare skeenden i klassrummet och i mötena mellan lärare och elev i övrigt. Grundläggande värderingar – både uttalade och outtalade – i synen på människan, på kunskap och lärande och på relationen mellan individ och samhälle antas påverka skeenden i medierande och konstituerande sammanhang. Utsagornas meningsinnehåll kan därmed förstås som ett språkligt handlande i sig. Vilka föreställningar om Handelsprogrammets elever som medborgare figurerar i samtalen, vilket kunskapsperspektiv aktualiseras och vad blir, utifrån dessa föreställningar, innebörden av medborgarskapsbegreppet? Det blir då av intresse att fråga sig vad som egentligen sades bland allt som yttrades. Diskursanalys är på så sätt en selektiv verksamhet genom att specifika frågor ställs till sociala och diskursiva händelser och texter. Kritisk diskursanalys är, som t.ex. Rogers (2004) hävdar, dessutom ett redskap för att beskriva, tolka och diskutera relationer mellan språk och ”important educational issues.” (a.a:1).

Något väsentligt i ansatsen är att text både *formar och formas* av social/samhällelig praktik. Människan är på så sätt både författare till och författad av sin omvärld. När lärare kommer till sitt möte (diskursiva praktik) för att sam-

tala om styrdokument, undervisning, lärande och andra pedagogiska angelägenheter bär de med sig sina samlade kunskaper, erfarenheter och värdemässiga ställningstaganden från en bred social praktik och sociala strukturer (sambandsstrukturer) in i samtalet. Det kan exempelvis gälla kunskaper, erfarenheter och värden som har sitt ursprung i skolans värld i mer allmän mening men också i den egna lokala skolkulturen samt i privatliv och samhällsliv i stort. Historia och samhälle, demokrati och kultur, handlingar och tankar, övertygelser och värden, det förflutna och det närvarande – allt detta inbegrips i den diskursiva praktiken och kan inte särskiljas och diskuteras var för sig. På så sätt ligger social och samhällelig praktik implicit innesluten i textdimensionen.

Inom ramen för arbetslagets samtal möts dessa skilda föreställningar, uppfattningar och perspektiv. Olikheterna till trots förväntas dessa ändå utnyttja i något slags gemensam strävan efter ömsesidig förståelse av utbildningsuppdragets innebörder och mål, som i nästa steg kan ta sig konkreta uttryck i ett försök till samordnat handlande i pedagogiska frågor. Ett praktiskt exempel skulle kunna vara att lärare talar sig samman om vilka kvalitetskriterier som kan anses rimliga för godkänt resultat på en viss textproducerande uppgift i ett kärnämne. Ett annat exempel skulle kunna gälla frågan om hur utbildningens demokratiuppdrag kan tolkas och konkretiseras. I båda fallen krävs en inbördes förståelse av vad saken gäller och ett samordnat konkret pedagogiskt handlande i praktiken.

I sin introduktion av begreppet kommunikativt handlande menar Habermas (1996a) att just en sådan inbördes förståelse är avgörande för koordineringen av handlingar. "... inom ramen för kommunikativt handlande kan de bara uppnå ett eftersträvat mål genom en lyckad förståelseprocess: inbördes förståelse är avgörande för koordineringen av deras handlingar" (a.a.:101). Ett lyckat kommunikativt handlande innebär således att samtalsdeltagarna tar ställning – explicit eller implicit - till kritiserbara giltighetsanspråk genom att säga ja eller nej till dessa. Vad som yttras vid det pedagogiska mötets samtalsbord blir i ljuset av detta av största betydelse. Vilka påståenden får passera? Vilka möter motstånd? Vad accepteras och vad kritiserar?

Förståelseorienterade handlingar kan analyseras med hjälp av en talhandlingsmodell, i vilken kommunikativt och strategiskt handlande utgör huvudtyperna. En kommunikativ talhandling kan bestridas utifrån tre olika aspekter genom att kritiserar som antingen osann, osannfärdig eller oriktig beroende på det sociala handlandets grundinställning och relationen till den objektiva, subjektiva eller sociala världen (Habermas 1996a). Oftast blir denna grundinställning och relation till världen synlig i yttrandets uttryckssätt. Det är genom ett yttrandes uttryckssätt som det framgår hur talaren vill att hans uttalande ska förstås, d.v.s. vilka avsikter som finns i relation till lyssnaren och till det samtalsämne som behandlas i samtalet. I sin analys av talhandlingar använder sig Habermas (1996a) av "yttrandets modus" (a.a.:102) som bidrar till att precisera de grundläggande inställningar som talaren intar. Det kan då antingen handla om a) en *objektiverande* inställning, där "en neutral betraktare förhåller sig till något som skett i den objektiva världen" (a.a.:102f), b) en *expressiv* inställning då ett subjekt yttar något ur sin inre värld eller c) en *normativ* inställning genom vilken medlemmarna av en social värld uppfyller vissa generaliserade beteendeförväntningar. Dessa tre grundläggande inställningar motsvarar, menar Habermas (1996a),

var sitt begrepp om ”världen”. I den teoretiska konstruktionen av kommunikativt handlande tjänar dessa kommunikationsmodi som centrala element.

De kunskaper, föreställningar, uppfattningar och perspektiv som de professionella bär med sig in i samtalet ligger som en del till grund för sådant som artikuleras i den diskursiva praktiken. Denna ger också deltagarna möjligheter att ompröva och/eller fördjupa de kunskaper och ställningstaganden de fört med sig in i samtalet. På så sätt formas å ena sidan texten (talet) av social/samhällelig praktik men via diskursiv praktik. Å andra sidan bidrar texten (talet), återigen via diskursiv praktik, till att forma pedagogisk och social/samhällelig praktik – i det här fallet med särskilt avseende på *sociala identiteter* i termer av medborgarskap. Men vilka? Hur? Och med vilka konsekvenser? Relationen i alla sina steg mellan text och social/samhällelig praktik i vidare mening ligger inte omedelbart öppen att förstå.

6.5 Diskursiva händelser

Från den diskursiva praktiken finns texter från sammanlagt åtta enskilda diskursiva händelser inlagrad. Texterna ingår i en kedja av diskursiva händelser på så sätt att de utgör led i den normala, återkommande institutionella konferensverksamheten och är i det följande omvandlade från tal till skrift. I Faircloughs (1992) tredimensionella modell av kritisk diskursanalys utgör social praktik, diskursiv praktik och text olika dimensioner⁵¹ som måste åtskiljas analytiskt även om de olika praktikerna är inlagrade i varandra. Att säga något mer bestämt om den diskursiva praktiken är alltså inte möjligt förrän de åtta samtalen/texterna analyserats. I detta avhandlingsarbete är Faircloughs modell kompletterad med ytterligare tre dimensioner, diskursiva händelser samt pedagogisk och samhälls-
lig praktik.

Den diskursiva praktiken omtalades i det tidigare i termer av något *sammanhållet*. I analysen av samtalen är det sammanhållna *upprutet* och samtalen/texterna omtalas som åtta skilda *diskursiva händelser*. Att uttrycket diskursiv händelse används innebär en påminnelse om att diskursanalys inte enbart handlar om text utan att texten har tillkommit i ett pedagogiskt socialt sammanhang vid ett visst tillfälle: bland vissa professionella, på en viss skola, i ett visst arbetslag etc., men någon speciell fokusering på i *vilket* arbetslag eller på *vilken* skola en diskursiv händelse ägt rum sker inte. Syftet med det är att av forskningsetiska skäl inte sätta ljuset på någon särskild skola eller ett specifikt arbetslag. Social praktik, som t.ex. elevers och lärares relationer och aktiviteter i klassrummet, uppmärksammas inte på något specifikt sätt i detta arbete utan antas finnas inlagrad och speglad i den diskursiva praktiken på en språklig nivå. Den lokala kontexten ses emellertid principiellt som betydelsefull för vilka diskurser som formeras. Vissa diskursiva föreställningar har sannolikt en mer fördelaktig grogrund i ett speciellt lokalt sammanhang än i ett annat, beroende på historiska, sociala, ekonomiska och möjligen personliga omständigheter.

⁵¹ Se figur 1, kap. 2.1.

Analysarbetet tar sin utgångspunkt i frågan hur de olika uttryckssätt och innehållsliga implikationer som finns i det empiriska materialet spelar en roll för hur elever genom sin utbildning på Handelsprogrammet kan få en fördjupad förståelse av sin egen medborgarroll. Detta handlar i många stycken om att förstå relationen mellan språklig form och funktion i de professionellas tal. Syftet med kritisk diskursanalys är heller inte neutralt. "Within this framework of 'critical', the analyst's intention is to uncover power relationships and demonstrate inequities embedded in society" (Rogers 2004:3). Vad som faktiskt sker i en utbildning, t.ex. hur elever beskrivs, vad de tillskrivs och vilka roller de tilldelas i skolarbetet, antas ha något att säga om hur skolan ser på en social inplacering i vidare mening. Möjligen skulle det kunna förhålla sig så att en dold agenda med tysta normer och naturaliserade common sense-antaganden bidrar till att sätta villkoren i dessa avseenden.

Kress (1985) menar att varje text i allmänhet innehåller strukturer från ett antal diskurser och är därför knappast "of one piece" in terms of the linguistic features that it contains ... (a.a.:29). Vid första påseendet ligger textens djupare mening dock inte omedelbart öppen att uppfatta. Det är i detta sammanhang viktigt att påpeka, att den "text" som uppstått med talat språk som grund har en anorlunda karaktär än den som från början formulerats skriftligt enligt konstens alla regler.

Fowler (1991) menar att varje individ inom sina språkliga resurser har möjlighet att ge diskursiva uttryck för ett stort antal föreställningar på grund av de olika roller en människa spelar och de olika situationer hon ställs inför. Det betyder att varje individ har en valmöjlighet i det som ska uttryckas. Detta blir av central betydelse när ljuset senare i analysen sätts på olika uttryckssätt, vilka därigenom kan ses som olika förhållningssätt eller sätt att vilja bli uppfattad och förstådd i ett visst sammanhang eller sakfråga. I de professionellas diskursiva praktik antas var och en som deltar i samtal ha denna valmöjlighet att analysera, tolka och framställa människor och händelser utifrån olika föreställningar och diskurser. Ett grundläggande begrepp i detta sammanhang är *transitivitet* (Halliday, 1967/1968) som just åsyftar de olika språkliga möjligheterna att framställa samma fenomen på flera sätt. Fairclough (1992) bygger på kritisk lingvistik⁵² (t.ex. Fowler 1991, Fowler m.fl. 1979) och menar att "... a real process may be signified linguistically in a variety of ways, according to the perspective from which it is interpreted." (Fairclough 1992:179). Han ser ett motiv i att uppmärksamma dessa olika sätt att språkligt framställa något, eftersom den uppmärksamheten kan säga något om vilka sociala, kulturella, ideologiska, politiska eller teoretiska faktorer som bestämmer "how a process is signified in a particular type of discourse (and in different discourses), or in a particular text" (a.a.:180).

Eftersom transitivitet gör olika tolkningar av samma fenomen möjliga, innebär detta att i samma ögonblick som uttryck ges för ett visst sätt att förstå världen och människorna så utesluts andra möjligheter. Att uttrycka sig på ett visst sätt i

⁵² Winther Jørgensen & Phillips (2000) påpekar att Fairclough dock tar avstånd från den kritiska lingvistikens tendens att betrakta mottagarna som passiva och att ta texternas ideologiska verkningar för givna.

relation till ett speciellt fenomen blir därigenom också ett sätt att förhålla sig till fenomenet och i nästa steg också att inrätta sitt handlande därefter.

En central fråga i det följande blir vad de professionella innehållsligt ger uttryck för, vad som inbegrips och utesluts, samt hur detta mer konkret sker. Avsikten är dock inte att i analysen av textdimensionen förklara vilken enskild professionell eller vilken grupp som upprätthåller en viss diskurs. Syftet är i stället att säga något om *vilka* diskurser och diskursordningar som figurerar i det professionella samtalet, att se vilka uttryck dessa tar sig samt att diskutera innebörder av diskurser i en vidare samhällelig mening. Intressant blir att att som Phillips & Winther Jörgensen (2000) uttrycker det: "... klarlägga de ideologiska konsekvenser som olika framställningsformer kan ha" (a.a.:87).

6.6 Löpande summering

Den tredje delen av studien om gymnasieelever som medborgare har genomförts i tre autentiska arbetslag inom Handelsprogrammet. Åtta samtal med professionella i verksamheten presenteras i avhandlingen. För egen del har jag haft rollen som en forskande deltagare i samtalen. Målet har varit att med forskningsetiska utgångspunkter skapa en jämlik relation och att försöka upprätthålla ett kommunikativt handlande.

En central tanke är att när de professionella i skolan kommer till sina arbetslagsträffar (sin diskursiva praktik) för att diskutera konkreta pedagogiska angelägenheter bär de sin kunskap, sina samlade erfarenheter, normer och värden med sig in i mötena. Budskap från en vidare social och samhällelig praktik kommer till uttryck i tal och text, som i sin tur bidrar till att påverka vad som tillskrivs och tilldelas elever i en pedagogisk praktik. Meningsinnehållet i tal/textdimensionen ses som ett språkligt handlande av väsentlig betydelse i konstituerande sammanhang.

De samtalsämnen som aktualiseras speglar de professionellas egna val och handlar i mycket om konkret verksamhet i skolans vardag. Några i förväg förberedda frågor att diskutera har inte funnits utan samtalen har haft sina utgångspunkter i avhandlingens syfte och frågeställningar. Kritisk diskursanalys är ingen neutral ansats. Ett av dess syften är att undersöka kommunikationsprocesser i sociala sammanhang, t.ex. i organisationer och institutioner, och att bidra till att avtäckta maktrelationer och visa på hur ojämlika förhållanden är inbäddade i samhälleliga praktiker.

7 Analys av samtal ur diskursiv praktik

I det följande presenteras arbetet med analysen av åtta *samtal som omvandlats till texter* ur de professionellas diskursiva praktik. Texterna bygger i sin helhet på de samtal som genomförts i arbetslagen. De utvalda frågor som ställs till texterna handlar om hur – och med vad – gymnasieelever formas som medborgare i det vardagliga talet om pedagogiska angelägenheter i utbildningen. I analysen skrivs slutligen fyra diskursiva föreställningar fram. Dessa konstruerar och konstituerar unga medborgare på mycket olika sätt⁵³.

7.1 Introduktion till analysarbetet

Analysen tar sin början i uppmärksamheten på olika formspråk och uttrycks sätt i det professionella talet. Distinktionen *konstativt – regulativt* skrivs fram ur det empiriska materialet. I nästa steg riktas uppmärksamheten mot den innehållsliga dimensionen i texterna. Eftersom inga i förväg strukturerande teman funnits, vänds intresset mot några sammanhållande aspekter såsom synen på människa, kunskap och samhälle. Fritzell (1996) beskriver dessa tre som en helhet ”... a tripartite structure of such a perspective in which (a) the *individual* (such as child, learner, or teacher), (b) *society* (socially and institutionally), and (c) *knowledge* (in its broadest sense of cultural representations) are seen to make up a whole” (a.a.:203). Dessa aspekter ses som helt eller delvis som återkommande i talet om pedagogiska frågor i utbildningen. Den innehållsliga dimensionen skrivs fram ur det empiriska materialet längs axeln *medborgare – medborgarskap*.

Intentionerna i analysarbetet går ut på att mer resonera sig fram längs de båda dimensionerna uttrycks sätt och meningsinnehåll än att söka svar som entydigt går att arkivera i färdiga boxar. Betydelser och innebörder uppstår framför allt i sitt specifika sammanhang. Avsikten är heller inte att slutgiltigt peka ut, ringa in och måla upp i svart eller vitt utan snarare att föra *ett* resonemang av flera möjliga om hur texten rimligen kan tolkas och förstås. Men för att lättare ta sig fram i den djungel som utgör textmaterialet är det emellertid ibland nödvändigt att dela upp, sortera och dra skiljelinjer och snitt – för att i nästa steg återigen sätta sätta samman delar till en helhet.

Den analysmodell som uppstått ur det empiriska materialet, med formdimensionen konstativt – regulativt och med innehållsdimensionen medborgare – medborgarskap, används därefter i analysen av de återstående texterna. De fyra första presenterade texterna täcker in de aktuella diskurserna. I Kap. 8 ges en mer samlad bild av de diskurser som skapat skilda innebörder av gymnasieelever som medborgare och dessa unga människors medborgarskap.

I texterna har några mindre ändringar gjorts av sekretessskäl. Deltagarnas bokstavsbezeichnungar överensstämmer t.ex. inte med det verkliga namnet mer än i

⁵³ Se kap. 8.

mitt eget fall (LC). Därmed får det forskningsetiska kravet på konfidentialitet anses vara uppfyllt.

7.1.1 Text 1

Den diskursiva händelse som Text 1 har sitt ursprung i innehåller en rad skilda samtalsämnen. Till exempel diskuteras demokratifrågor i relation till styrdokumentens innehåll. Dessutom dryftas tänkbara konsekvenser av det vid tidpunkten för samtalet aktuella betänkandet ”Åtta vägar till kunskap” (SOU 2002:120) som då bl.a. föreslog att behörighetskravet till gymnasieskolan skulle tas bort och att det individuella programmet därmed skulle upphöra. Därutöver berörs också frågor kring olika sätt att tala om – och med – elever.

De för forskningsfrågorna mest intressanta delarna av samtalet i den diskursiva händelsen återges i det följande. Syftet är att inledningsvis i ett längre sammanhang visa de olika deltagarnas specifika sätt att uttrycka sig. Deltagare är två kärnämneslärare (E och F), en karaktärsämneslärare (D) och jag själv (LC).⁵⁴ Vi inleder med att tala om de uppdrag som formuleras i styrdokumentet.

E (Kä): –Det man möts av ... det är att det är bra tankar som presenteras ... i styrdokumentet ... men framför allt i kursplanerna, men det är ju alltid svårt att omsätta det i praktiken ... därför att det styrs ju av andra saker också...med målen och så vidare ... och då kan det bli svårt ibland...att följa den demokratiska tankegången från början till slut. ...[- - -]

LC: –Du menar att det är svårt att veta hur jag ska uppnå målen i kursplanerna på samma gång som jag har ett demokratiskt förhållningssätt ...?

E (Kä): –Hm ... Och ett tredje också att man ska se till individens behov ... så där tycker jag att den här triangeln skapar ett problem ... därför att det handlar om individens behov och individens målsättning ... men samtidigt så bygger en demokratisk tanke på ett slags kollektiv ... plus att jag då har på förhand uppsatta mål...så det där blir en triangel ... [- -]

[- -]

D (Ka): –Hur ska vi klara av att se individen när vi ska ta bort individuella programmet ... och låta dom bli helt integrerade i en klass ... jag fattar inte hur vi ska hinna med dom ... helt och hållet ... samtidigt tillgodose dom som är ... om vi nu får klassificera elever som topelever och dom som är ... så att säga i botten då ... hela spektrat. Nu kommer vi att få in elever som är ...

F (Kä): –Som behöver mycket hjälp ...

D (Ka): – ... som behöver massor av hjälp ... samtidigt som vi ska få fram dom som är ... alltså som kanske är mycket självgående ... men dom ska ju ändå ha hjälp framåt. Alltså spektrat kommer att bli ännu större ... och det är för mig obegripligt. Ännu mer obe-

⁵⁴ Kä = kärnämneslärare, Ka = karaktärsämneslärare.

gripligt blir att tänka att dom ska få sin hjälp i klassrummet ... alternativt att man lyfter ur dom ur klassrummet så att säga ... och ibland då är vid sidan om ... men då tappar dom ju det som är i klassrummet just då ...

[- -]

D (Ka): –Du kommer ändå att få välja det program du vill komma in på ... det finns inga kriterier om vad du ska göra för att komma in på det programmet ... du kan välja vilket program du vill, oavsett ...

LC: –Hur ser ni på det?

D (Ka): –Där ser jag ett jätteproblem ... Jag har jobbat på grundskolan i tre år ... och där ser man ju alla dom här eleverna som totalt skiter i skolan ... dom vet säkert ... och vi vet att dom hamnar ju på IV ... och får läsa upp svenska engelska matte ... ett år, kanske två år ... men efter det har dom ju fått en grund och kan komma in på program och liksom få den vanliga utbildningen som alla andra får ... och ingen skillnad för någon. Men NU kommer skillnaden ... nu kommer det stora problemet ... dom kommer att få jättesvårt ...

LC: –Varför tror du det?

D (Ka): –Jo därför att dom kommer att hamna i en klassrumssituation där alla kommer att sitta och vänta på dom ... nu tar jag alla över en kam här ... för givetvis är det inte så ... för alla. Men för många ... så kommer dom alltså att få sitta och vänta på dom här ... lite grand, om vi nu överdriver lite ... för att dom kommer att kräva så mycket extrahjälp ... och då tar vi vissa ämnen givetvis mer och vissa mindre ... så jag tror att det här kommer bara och göra så att vi får fler personer som slutar gymnasiet innan man har fått en utbildning.

LC: –Tror du det också F...?

F (Kä): –Det beror ju på vad dom själva ... om dom har någon självinsikt ... vilket program väljer man om man inte klarar av matten till exempel ... eller engelska och svenska ... man måste klara av det ... det krävs ju ändå på programmet ... ofta är det föräldrarna som bestämmer ... ytterst. [- -]

[- -]

LC: –Jag tänker på att du säger det, D, att det blir så att alla tvingas in i någon sorts långsammare takt ... nu i dom olika programmen ... man har ett antal elever där som inte är lika effektiva ... Kan man tänka sig ... jag vet inte, men ... kan man tänka sig att man tar utgångspunkten i att alla är så olika ... eller blir det en omöjlig tanke att lägga upp en undervisning på det sättet ... ? Att här har jag en grupp ... och alla är olika där ...

D (Ka): –Men det är mycket enklare på ett program som HP med 16 elever än vad det är på SP med 30 elever ... Det är mycket enklare för mig att lägga upp ett lite mer individuellt program ... jag hinner ju se alla sexton ...

LC: –Du menar att det skulle vara möjligt för dig på HP i alla fall ... ?

D (Kä): –Ja ... i alla fall mycket större chans ... men jag vet ju bara sen förra året att det var väldigt svårt... då fick vi ju in fem från IV förra året ... och det brakade ju åt skogen ... vi tappade sex elever på ett halvår ... som inte klarade av det ... för dom har inte den traditionen ... eller hur man nu ska uttrycka sig ... att läsa i skolan ... utan dom ... dom är här ... dom har ingen frånvaro men ... dom gör ingenting ... inte läser sina läxor. Och hur ska jag kunna få med dom ... alltså jag kan ju bara jobba till en viss gräns ... det hänger ju nästan till nittio procent på eleven att den vill. Finns inte viljan ...

[- - -]

LC: –Vad kan man göra som lärare för elevernas motivation?

E (Kä): –Där har jag en fundering ... som nyexaminerad och idealist ... säkert ... ni får ursäkta mig ...

LC: –Det är inte alls säkert att du är så idealistisk...

E (Kä): –Jo det tror jag nog ... det brukar man få höra ... Jag tror att det är viktigt att först och främst skapa en grund där man får bort all Pygmalion-effekt ... och som det ser ut idag i skolan så pratar man om ”svaga” elever ... det tycker jag är ett begrepp som är förskräckligt ... Jag ryser varje gång jag hör det ... eftersom det är ingenting man stoppar så mycket i ... men det blir väldigt mycket ... det finns ingen direkt definition ... av det hela ... det kan vara en bråkig elev ... det kan vara en icke studiemotiverad elev ... det kan vara en som inte bryr sig om skolan över huvud taget ... det kan vara nån som har väldigt svårt ... och som inte uppnått en viss nivå när det gäller teoretisk begåvning ... och så vidare i alla olika avseenden ... men jag tycker att det begreppet pratar om hela människan ... det blir det till slut ... för det är inte avgränsat. Och det är ju ingenting som eleverna hör ... men det är ändå någonting som man hela tiden använder sig av ...

LC: –Tror du dom förstår det?

E (Kä): –Ja absolut ... därför att är vi duktiga lärare så ska ju vi veta vad dom har för begrepp som dom slänger sig med ...

LC: –Vad tycker du man ska säga i stället ... ?

E (Kä): –Ja jag använder mig av ... beroende vad det är för någonting ... en stökig elev till exempel ... en icke studiemotiverad och så vidare ... därför att det ska inte vara att man ser *hela* människan på det sättet ... till exempel Ronny han kan vara elitboxare på fritiden ... men har inte orkat läsa i skolan liksom ... så pratar man om Ronny som en svag elev så uppfattar han det som att det blir hela självbilden ...

[- - -]

E (Kä): –Men jag tänker mig faktiskt att det är diskussioner som man alltid har haft när det gäller klassresor och så vidare att ... att Pygmalion-effekten finns där hela tiden ... och det är bara dom

som vi har pratat om innan som har viljan att ta sig upp därifrån som går vidare ... och det kan låta jättetransigt ... men jag tror att det är i den här åldern som man formas som mest som människa ... har som mest funderingar kring vem man är och vart man är på väg ... och det är ju hemskt förvirrande och allting sånt ... och då tror jag det är känsligt.

[- - -]

D (Ka): –Men jag tror det är en jargong ...

E (Kä): –Ja men det är en farlig jargong ...

D (Ka): –Ja, det kanske är farligt ... man jag tror det är en jargong ändå ... jargongen är kanske så ... men jag tror inte att när man träffar den här personen tänker ”Du är en svag elev”... det är det man har i huvudet, så att säga ...

F (Kä): –Och vi kastar aldrig en sak i ansiktet ... jag tror inte det finns nån här som kastar sånt i ansiktet ... på människan. Och så tror jag vi kan skilja på sak och person ...

D (Ka): –Ja!

E (Kä): –Naturligtvis är det ju inte det ... det jag säger att man säger det i ansiktet på någon ... det existerar ju inte ... men jag tror att du har en fundering ... det är ändå så att du spenderar åtta timmar av din vakna tid i skolan som elev... det är det viktigaste du gör ... som nu i början kan jag själv känna ... usch, jag hinner inte med allting ... alla människor vill ju vara bra på det dom gör ... på en sån stor del av sin tid och om det ... det finns runt omkring ... det här att ”jag är inte så himla bra i skolan” så blir det en väldigt stor del av personligheten ... så det är så jag menar ...

LC: –Är det här en viktig fråga med Pygmalion ...? Du trycker mycket hårt på detta ... är det något du har upplevt utifrån dig själv eller utifrån kamrater ... eller. Det här att dom attityder man möter får en viss effekt på en ...?

E (Kä): –Jo absolut! Dels är det erfarenheter från en själv men också från kamrater ...

D (Ka): –Men jag tror detta var värre förr ... [- - -] just det här tror jag var värre förr.

F (Kä): –Avarter har alltid funnits ...[- - -]

[- - -]

Text 1 – olika sätt att uttrycka ett innehåll

I det följande ges en sammanfattande redogörelse för Text 1 i syfte att dels visa på hur textens centrala innehåll har förståtts och dels i syfte att bli medveten om deltagarnas helt skilda sätt att uttrycka sina tankar och föreställningar kring elevers egenskaper och förmågor, kring de uppdrag som ges i styrdokumentet och kring undervisning och lärande. Språklig form och språkligt innehåll ses som in-ternt samspelande. Denna första läsning utmynnar i ett försök att mer bli klar över vilken betydelse skilda sätt att uttrycka sig kan ha i talet om elever, kunskap och lärande än att fokusera på skilda meningsinnehåll.

E reflekterar inledningsvis kring problematiken som handlar om att uppnå de kunskapsmål som formulerats i styrdokumentet på samma gång som det gäller att låta demokratiska processer genomsyra verksamheten. Speciellt problematiseras relationen mellan *"individens behov"* (E-Kä) och det faktum att *"en demokratisk tanke bygger på ett slags kollektiv"* (E-Kä). Att i undervisningssammanhang tillgodose såväl individ som kollektiv kompliceras ytterligare av *"på förhand uppsatta mål"* (E-Kä). Med relativt få ord uttrycks komplexiteten i en professionell pedagogisk verksamhet och några etiketteringar av elever eller tilldelning av roller görs inte. I alla händelser ställs relationen mellan individ och samhälle i centrum och leder tanken vidare mot relationen mellan medborgare (vem) och medborgarskapets innebörd (vad). Yttrandet från E understryker att det främst är en professionell angelägenhet att på ett öppet och ej givet sätt hantera både de uppdrag som formuleras i styrdokumentet och att rent konkret utforma den pedagogiska praktiken.

D knyter an till talet om *"individens behov"* (D-Ka) och *"att se individen"* (D-Ka) och berör egentligen samma fråga som E inledningsvis är inne på, nämligen hur balansen mellan individ (en enskild elev) och kollektiv (andra elever i klassen) kan upprätthållas i relation till måluppfyllelse för alla elever. *"... jag fattar inte hur vi ska hinna med dom ... helt och hållet ... samtidigt tillgodose dom som är ... om vi nu får klassificera elever som topp elever och dom som är... så att säga i botten då ..."* (D-Ka). D skiljer sig både i uttryckssätt och innehåll på flera punkter från E. Den demokratiska dimensionen av undervisning och lärande lämnas helt därhän av D och aktualiseras därigenom inte alls. En annan grundläggande skillnad handlar om att D involverar eleverna i resonemanget om skolans uppdrag till de professionella. Genom att lägga stark vikt vid individers olika egenskaper, förmågor och kompetenser kategoriseras de i grupper som *"topp elever"* och *"dom som är ... så att säga i botten då ..."* (D-Ka). Medan topp elever omnämns som *"självgående"* (D-Ka) blir det i bottenelevs fall obegripligt *"att tänka att dom ska få sin hjälp i klassrummet ..."* (D-Ka). Hos D förefaller det sålunda att finnas en klar och på förhand given föreställning om hur undervisning och lärande ska gå till. En alternativ pedagogik är att *"man lyfter ur dom ur klassrummet så att säga ... och ibland då är vid sidan om ..."* (D-Ka). I det pedagogiska handlandet – att lyfta ut elever ur klassrummet – får de en roll "vid sidan om" på den pedagogiska kartan.

De olika typer av yttranden från D och E som vi hittills sett prov på kan ses som exempel på skilda sätt att uttrycka sig i talet om skola och utbildning. De kan också förstås som hemmahörande i skilda grundläggande föreställningar om undervisning och lärande och om elever och deras väg till sitt medborgarskap.

I det fortsatta samtalet går D vidare på den inslagna vägen och konstaterar och fastställer egenskaper, beteenden och potentiella problem. *"... dom här eleverna som totalt skiter i skolan ...[---] ... dom kommer att få jättesvårt ..."* *"... dom kommer att kräva så mycket extrahjälp..."* (D-Ka). Att ta utgångspunkten för undervisningen i vetenskapen om att alla elever är olika är med tämligen stor självklarhet en fråga om antalet elever i gruppen, menar D. Men ändå *"... jag vet ju bara sen förra året att det var väldigt svårt ... då fick vi ju in fem från IV förra året... och det brakade ju åt skogen ..."* (D-Ka). Misslyckandet förklaras med stora brister i elevers egen motivation.

I den avslutande delen av det återgivna samtalet tar E återigen till orda och ber inledningsvis om ursäkt för sina "idealistiska" funderingar. E kan här uppfattas som självvironisk med en kritisk underton riktad mot obestämda cynismer i det professionella talet. E ställer sig öppet kritisk till att tillskriva elever olika egenskaper, förmågor och kompetenser. "... och som det ser ut idag i skolan så pratar man om 'svaga' elever ... det tycker jag är ett begrepp som är förskräckligt ... Jag ryser varje gång jag hör det ..." (E-Kä). E menar att om en elev omnämns som "svag" drabbar detta hela självbilden, eftersom begreppet inte på något sätt är avgränsat. Att etiketteras på ett ofördelaktigt sätt är känsligt, för att inte säga förödande för självbilden, i en ålder då man formas mest som människa, menar E. Som svar på detta kritiska inlägg menar D att fenomenet med att så starkt betona individers egenskaper och kompetenser är exempel på en jargong, som ändå kan försvaras med att det inte är något som uttalas till eleven personligen. F ingriper till förmån för D och menar att "... vi kan skilja på sak och person ..." (F-Kä). D konstaterar avslutningsvis att just "det här" var "värre förr" och därmed är i princip den diskursiva händelsens samtal avslutat.

I samtalets allra sista sekund lyfter deltagarna, dem själva ovetande, två för avhandlingen verkligt relevanta frågor, nämligen för det första huruvida tal också kan förstås som handling. D och F hävdar att man kan skilja på sak och person, d.v.s. att det som sägs om elever paradoxalt nog ändå inte skulle gälla dem, åtminstone inte på individnivå. Att starkt fokusera på individers ofördelaktiga egenskaper och kompetenser skulle därmed kunna förstås som relativt oskyldiga exempel på jargong. Inför detta ställer sig E tveksam för att inte säga kritisk. Med uttrycket "... jag tror att du har en fundering ..." säger sig E (Kä) kunna förstå att ungdomar både är lyhörda för och uppmärksamma på vad som sägs om dem i deras frånvaro. Den andra frågan gäller var olika föreställningsvärldar historiskt kan tänkas ha sina rötter och samband. Om man så vill kan man påstå att D och F enkelt och kort besvarar den frågan för sin egen del genom att belysa tanketrådar som leder långt bakåt i tiden. Medan E försöker förhålla sig till den tid som är, konstaterar D (Ka) att Pygmalion-effekten i negativ bemärkelse nog "... var värre förr ..." och F (Kä) att "Avarter har alltid funnits ..." Att den diskurs som D och F företräder har sina rötter i en tid som skulle kunna kallas "förr" är det fullt möjligt att anse. Avart eller inte. Den frågan måste i detta sammanhang lämnas därhän.

Sammanfattningsvis kan sägas att Text 1 kan förstås som inrymmande i varje fall två skilda sätt att uttrycka sig i talet om olika skolangelägenheter. D och E får representera vart och ett av dessa. F däremot framträder endast marginellt i samtalet och med ett fåtal inlägg. D förefaller att se på människor och verksamhet i skolan med en kategorisk infallsvinkel, medan E har ett mer relationellt perspektiv. Meningsinnehåll och innebörder är möjliga att se som samspelande med dessa olika uttryckssätt. Tills vidare ställs dock de innehållsliga dimensionerna och innebörderna något i bakgrunden för att lämna plats åt en fokusering av språklig form och funktion. Syftet är att bli klar över vilken mening och funktion språkets formella sidor kan ha när det gäller talad eller skriven text. Gee (2004) hävdar, att den mest grundläggande premissen för hela det diskursanalytiska projektet är att *hur* människor säger eller skriver något bidrar till att konstituera *vad* som blir innebörden. Men han vill gå längre än så:

How people say (or write) things (i.e., form) helps constitute *what* they are doing (i.e., function). In turn, *what* they are saying (or writing) helps constitute *who* they are being at a given time and place within a given set of social practices (i.e., their socially situated identities). Finally, *who* they are being at a given time and place within a given set of social practices produces and reproduces, moment by moment, our social, political, cultural, and institutional worlds. (Gee 2004:48)

Vad som yttras, och hur det sker, bidrar således till att konstituera talaren/skribenten själv. Vad talaren/skribenten yttrar bidrar på så sätt indirekt till att konstituera även individer som talaren eller skribenten uttalar sig *om*, eftersom dessa individer är beroende av *hur* något framställs, *vad* som är meningsinnehållet och dessutom av *vem* det uttalas. Vad Gee (2004) också menar är att sociala praktiker av olika slag tilldelar roller och positioner, inom vilka människor konstrueras som insiders, outsiders eller marginaliserade.

Skilda uttryckssätt – med avseende på individ, kunskap och samhälle

En svårighet i samband med analysen av textdimensionen är att några strukturerande teman eller väl avgränsade diskussionsfrågor inte funnits. Samtalen har varit så öppna och autentiska som de beskrivits i det tidigare – på gott och ont. Det är därför inte självklart vilka gemensamma och sammanhållande *aspekter* av samtalen som ska fokuseras i försöket att närma sig en förståelse av olika yttranden. Att utifrån det teoretiska perspektivet och de metodologiska utgångspunkterna uppmärksamma aspekter av samtalsämnen som, inom ramen för arbetet med såväl kunskapsuppdraget som demokratiuppdraget, handlar om synen på människan, på kunskap och lärande och på relationen mellan individ och samhälle skulle i detta sammanhang kunna ses som fruktbart. Dessa är i alla händelser centrala sidor av demokratiskt arbete i en pedagogisk praktik. Aspekterna uppmärksammas i relation till hur de diskursivt hanteras inom spänningsfältet mellan integrativ ideologi och differentiering.

Sättet att uttrycka sig, att tala om människa, kunskap och lärande och om individens relation till samhället i stort varierar högst väsentligt beroende på *vem* som yttrar sig i Text 1. Vad gäller sättet att formulera sig om människan/eleven/medborgaren⁵⁵ så förefaller huvudaktörerna D och E att väsentligt skilja sig åt. D har ett många gånger självklart och ofta också konstaterande uttryckssätt, medan E mer talar med normativa utgångspunkter. Medan D med given självklarhet sätter språkliga etiketter på människor, förefaller E att vilja undvika detta. Etiketteringen som D står för bidrar till en strikt klassificering och kategorisering av elever i ett helt spektrum. Olikheter accentueras därigenom starkt.

⁵⁵ Vilket ord som fortsättningsvis används i framställningen beror på sammanhanget, men i stort betraktas de som synonyma.

D håller det individuella i fokus och lämnar t.ex. relationen mellan individ och kollektiv därhän, medan E problematiserar och kvalificerar frågeställningarna just genom att betrakta dem i relation till något och med flera infallsvinklar. I det uttryckssätt som D (Ka) står för finns *"toppelever"* och *"bottenelever"* och alla slag av mellanvarianter, medan E (Kä) *"ryser"* vid tanken. D (Ka) objektifierar människan/eleven/medborgaren, som gärna framställs som passiv och utan något större inflytande (... *man lyfter ur dom ur klassrummet* ...). Samtidigt reflekterar E normativt över hur man bör – och inte bör – göra. D uppehåller sig mycket kring "hur det är" och "hur det ska bli", medan E förefaller fullt upptagen med att reflektera kring frågor som är mer obundna till tiden.

Talet om kunskap och lärande, vad kunskap kan vara och hur lärande sker inbegriper på samma sätt som talet om människan/eleven/medborgaren olika sätt att uttrycka sig. De mer givna och oreflekterade skildringarna från pedagogisk praktik handlar mycket om konsekvenser av tänkta förändringar i termer av "så här kommer det att bli." ("*... nu kommer det stora problemet.*" D) Det betyder att lärande betraktas som något som sker på ett givet och bestämt sätt som inte kan frångås. Elever som inte "*... har den traditionen ... eller hur man nu ska uttrycka sig ... att läsa i skolan ...*" kommer, enligt D (Ka), ovillkorligen att få problem med studierna. Detta framställs närmast som en lagbundenhet.

Fairclough (2003) talar om ett uttryckssätt i termer av "propositional assumptions: assumptions about what is or can be or will be the case" (a.a:55). Traditionen implicerar också att det handlar om en viss typ av kunskap som tas för given och att den kunskapen främst är teoretisk och har sin grund i en kanon. Medan det uttryckssätt D använder hänvisar till mer bestämda sätt att tillägna sig en viss kunskap, är inte E på samma sätt lika givet orienterad mot något självklart i sådana avseenden. E uttrycker i stället mer av ett sökande fram mot normativa lösningar på komplexa problem och hinder i demokratiska och pedagogiska avseenden. I sådana resonemang involveras de aktuella styrdokumentet, främst Lpf94, som ett exempel på implicit intertextualitet. Med intertextualitet avses att en text relateras till en annan på ett mer eller mindre uppenbart sätt, t.ex. genom direkta citat eller indirekta hänvisningar. Fairclough (2003) definierar intertextualitet i sin vidaste bemärkelse som: "[- - -] intertextuality is the presence of actual elements of other texts within a text – quotations" (a.a:39). Det finns emellertid, påpekar han, flera andra och mindre tydliga sätt att inkorporera element från andra texter än genom direkta citat.

Då tiden i skolan är av avgörande betydelse för unga människor, "*... det är det viktigaste du gör ...*" (E-Kä), är det mest väsentliga i E:s ögon att skapa en lärandemiljö som är värd namnet, d.v.s att "*... först och främst skapa en grund där man får bort all Pygmalion-effekt ...*" (E-Kä)⁵⁶. Med detta yttrande säger E att hur elever blir sedda och omnämnda har stor betydelse vad som verkligen sker i deras utveckling.

Skilda uttryckssätt tolkas som uttryck för olika perspektiv på hur elever i Text 1 relateras till samhället i stort. Medan E uttrycker att pedagogiskt arbete bör in-

⁵⁶ Uttrycket Pygmalioneffekt används för att beskriva hur förväntningar kan fungera som självuppfyllande profetia.

riktas mot och ta hänsyn till att individer inbegrips i ett större kollektivt sammanhang, så fokuserar D gärna på pedagogisk verksamhet inom ramen för ett enskilt klassrum. E framhäver betydelsen av elevers stimulerande aktiviteter utanför utbildningssituationen och menar att skolans ofördelaktiga etiketter kan påverka hela självbilden på ett snedvridet sätt, medan D inte alls uppehåller sig kring sådana funderingar utan i stället på ett mycket bestämt och odiskutabelt sätt beskriver vad som sker och kan komma att ske i klassrummen, om ett visst reformförslag vinner gehör. När det gäller relationen mellan elev/individ och samhälle/kollektiv uttrycker sig alltså E på ett helt annorlunda sätt än D. E är normativt orienterad i sitt sätt att uttrycka sig och inbegriper relationen mellan individen och samhället i ett öppet och problematiserande resonemang, något som inte alls förekommer i det sätt att tala som D har.

Sammanfattningsvis kan sägas, att Text 1 pekar åt olika håll när det gäller sätt att uttrycka sig om människa/elev/medborgare, om kunskap och lärande och om elevers/medborgares integrering i samhället i stort. Den analytiska uppmärksamhetens fokus ligger framför allt på hur världen framställs intersubjektivt, mellan människor. Det ena sättet att framställa något kan betecknas som avgjort, konstaterande och därmed slutet i den meningen att det oftast talar om något som objektivt, givet, sant och giltigt. Det andra sättet att uttrycka sig är normativt och problematiserande. Det förra uttryckssättet säger något om "hur det är", medan det senare söker svar på "hur det bör vara" eller "skulle kunna vara".

Relationen konstativ – regulativ

Text 1 präglas, som framgått av det tidigare, av två helt olika sätt att uttrycka sig om ett innehåll. Vad D yttrar om människan/eleven/medborgaren och hennes kunskap och lärande samt hennes integrering i samhället i stort framställs som objektivt, sant och givet och anses knappast kunna bli föremål för diskussion och förhandling. Genom sin tonvikt på det lagbundna, ofrånkomliga eller redan avgjorda riskerar detta sätt att uttrycka sig att bidra till att alternativa möjligheter inte så ofta övervägs eller diskuteras. E bidrar däremot med sitt sätt att relatera sig socialt till diskussion och förhandling kring möjligheter att handla normativt riktigt. Hur kan då dessa olika uttryckssätt förstås?

I analysen kommer fortsättningsvis en grundläggande distinktion att användas, nämligen den mellan konstativa och regulativa talhandlingar. Denna distinktion ingår i den teori om kommunikativt handlande som presenterats av Habermas (1996a). I denna analyseras tal som handling. Talhandlingar kan vara av olika karaktär: konstativa, expressiva eller normreglerade, och relaterar sig antingen till den objektiva, subjektiva eller sociala världen. Dessa olika uttryckssätt bidrar till att precisera talarens grundläggande inställning, samtidigt som de måste ses och bedömas i ljuset av kritiserbara giltighetsanspråk i termer av sanning, sannfärdighet och riktighet.

En konstativ talhandling är faktakonstaterande. Dess grundinställning relaterar sig till den objektiva världen. "Konstativa talhandlingar förkroppsligar inte bara ett vetande; till skillnad från de andra handlingstyperna används de också för att framställa vetande. De kan kritiserars ur aspekten sanning" (Habermas, 1996a:105). Normreglerade eller regulativa handlingar relateras till sociala

sammanhang och ett moraliskt-praktiskt vetande. De kan bestridas ur aspekten riktighet. En handlings riktighet kan alltså prövas i förhållande till en given norm liksom riktigheten i en norm i sig själv. *Expressiva talhandlingar* ger uttryck för talarens egen subjektivitet och ”ligger till grund för önskningar, attityder och känslor som framkallas i bestämda situationer” (Habermas 1996a:106). *Expressiva talhandlingar* kan tillbakavisas med avseende på aspekten sannfärdighet. Aktörerna i en talhandling relaterar sig inte enbart till en av grundinställningarna objektiv, subjektiv eller social utan oftast till alla tre samtidigt. Tyngdpunkten i talhandlingen antas dock vara förlagd till en av handlingstyperna.

I fortsättningen benämns de båda uttryckssätt som hittills visat sig i analysen som *konstativa* och *regulativa*. Det finns, som det empiriska materialet visat, ett antal yttranden som skulle kunna ses som konstativa talhandlingar i den mening- en att de förefaller att i sin grundinställning relatera sig till den objektiva världen. På ett mer eller mindre sakligt eller förment objektivt sätt beskriver de olika kvaliteter hos elever och på samma sätt preciserar de innehållet i de roller, uppdrag och uppgifter som elever ställs inför. I Text 1 är det främst D som står för detta uttryckssätt. Konstativa yttranden framställer alltså sitt innehållsliga vetande *som om* det i någon mening vore en mer eller mindre självklar och objektiv sanning. Sådana talhandlingars allmänna funktion är, menar Habermas (1996a), att framställa sakförhållanden, varför de i princip kan tillbakavisas utifrån aspekten sanning.

Det andra sättet att uttrycka sig, i Text 1 främst synligt i yttranden som E gör, benämns fortsättningsvis som *regulativa* (Habermas 1996a). Det ska understrykas, att det konstativa och det regulativa inte utgör något slags dualistiska begrepp utan är inbegripna i en inbördes relation. Regulativa yttrandens framträdelseform har att göra med normativitet och i dessa prövas riktigheten i en handling visavi en norm eller riktigheten i normen i sig. Regulativa talhandlingar relateras till den sociala världen. Text 1 innehåller ett antal yttranden som kan ses som normreglerade i den meningen att de prövar olika vägar i normativa och praktiskt pedagogiska avseenden. De tar i dessa avseenden hänsyn till att individens behov måste tillgodoses på samma gång som tanken på individens tillvaro som samhällsvarelse i ett kollektivt sammanhang lyfts upp och prövas. I Text 1 är det E som står för denna typ av talhandlingar, vilka sålunda kritiskt skulle kunna prövas med utgångspunkt i aspekten normativ riktighet.

Den subjektiva världens upplevelser, *expressiva talhandlingar*, aktualiseras inte på samma sätt som den objektiva och den sociala världens. I arbetslagets professionella samtal förutsätts att de språkliga uttrycken för det subjektivt upplevda faktiskt är sannfärdiga – eller i varje fall inte medvetet framställda på lögnaktig grund. I det kommunikativa handlande som fokuseras i de professionellas samtal är det inte heller ideologiska eller strategiska undertexter som tilldrar sig intresset. Jagets upplevelser och personliga eller privata intentioner är inte i fokus för forskningsfrågorna. Den subjektiva världen uppmärksammas därför inte specifikt utan figurerar implicit som en väl utvecklad kollegial samtalskultur, som jag för övrigt själv delar i egenskap av en forskande medarbetare. Det förutsätts således att det finns en sannfärdighet och en uppriktighet i samtalsklimatet. Även om enstaka uttryck för exempelvis mångbottnad humor och ironi deltagarna emellan figurerar på några ställen i texten antas dessa knappast ha någon

nämnvärd betydelse för hur konstruktionerna av medborgare byggs upp. Någon särskild analytisk uppmärksamhet riktas därför inte mot den subjektiva världens språkliga uttryck utan i fokus står relationen konstativ – regulativ.

En kommunikativ handling inbegriper ett antal aktörer som talar och lyssnar. När dessa kommer samman i ett samtal relaterar de sig inte längre på ett direkt sätt till den objektiva, subjektiva eller sociala världen utan de talar då i stället om något i förhållande till möjligheten att deras giltighet kan bestridas av andra aktörer. Ett lyckat kommunikativt handlande innebär således att samtalsdeltagarna tar ställning till kritiserbara giltighetsanspråk genom att säga ja eller nej till dessa (Habermas 1996a). Då gymnasieskolans professionella möts i samtal kring pedagogiska angelägenheter talar de om något. Det blir därför av intresse att se på hur talhandlingarna relateras till de olika grundinställningarna. En viss grundinställning är på samma gång uttryck för ett visst förhållningssätt. Vilka uttryck tar sig aktörens relation till de olika "världarna"? Vilka påståenden accepteras av övriga deltagare i samtalet och vilka bestrids?

7.1.2 Text 2

Analysarbetet förväntas nu, efter hand som det pågår i de följande texterna, successivt utmytna i en alltmer fördjupad förståelse av vilka diskursiva föreställningar av elevers medborgarroll och medborgarskap som inbegrips i texterna. Omedelbart ligger emellertid texternas budskap i dessa avseenden inte helt öppna att förstå. Så som Kosik (1978) hävdar, är det först när man fångat ett fenomen och begripit det som man har skaffat sig tillträde till en djupare förståelse av dess innebörd. Att fånga, bearbeta och successivt uppnå en fördjupad förståelse är syftet i analysarbetet.

Så här långt kan sägas, att den professionella infallsvinkeln på människor och verksamhet inom ramen för en utbildning kan variera i betydande grad, så som framgått av Text 1. Vad den variationen i meningsinnehåll (vad?) mer i detalj kan innebära återstår fortsättningsvis att se. Tills vidare läggs i stället skarpare fokus på variationen i *sättet* att uttrycka sig (hur?). Det spänningsfält i uttrycksätt som definierats sträcker sig från konstativt till regulativt.

Syftet med bearbetningen och presentationen av Text 2 är att se hur den förhåller sig till den variation i uttryckssätt som visade sig i analysen av Text 1. Text 2 prövas alltså mot Text 1 med avseende på dimensionerna konstativ och regulativ.

Den diskursiva händelse som Text 2 har sin grund i är ett möte som aktualiserar frågan om vad det kan innebära att vara lärare för elever på Handelsprogrammet. Ett centralt avsnitt ur ett samtal mellan LC och lärare A (karaktärsämneslärare), B (kärnämneslärare) och C (kärnämneslärare) presenteras. I den del av samtalet som här återges framträder dock inte C.

A (Ka): –Om jag då börjar lite grand...jag som har karaktärsämnen ...

LC: –Mmm ...

A (Ka): –Så kan man många gånger känna att man har dom oerhört mycket ... många timmar i veckan. Och det är ofta lågpresterande elever, det fordrar ett tålmod, tycker jag, dom kräver mycket av en både specifikt kunskapsmässigt, men det kräver också, så

som vi har det här, att hyscha ner dom, det är vissa grupper då va, för det är högljudda elever...och det tar väldigt mycket av ens energi. Man kan vara väldigt förberedd när man går in i vissa klasser och tycka att nu så ska man göra världens lektion här, va och så blir man bemött av ett konstigt klimat i klassen...och så kommer man ur sin roll på nåt sätt...man spelar ju en roll många gånger när man står där framme. Och sen vissa gånger så fungerar det jättebra.

LC: –Vad är det som gör den skillnaden? Har du tänkt på det? Jag känner ju igen det du säger ...

A (Ka): –Det är svårt ...

[- - - - -]

LC: –Ja, det är svårt ... och när jag ställer frågan: Vad innebär det att vara lärare på Handelsprogrammet, så är det en väldigt vid fråga ... då är jag inte så inriktad på en speciell årskurs eller nån speciell grupp utan då tänker jag på vad det innebär i allmänhet... och det är naturligtvis svårt att fånga in därför att det ni ser framför er det är olika grupper av elever som jag inte träffat eller vet om.

A (Ka): –Men om man för övrigt ser just på dom yrkesförberedande programmen ... så krävs det ... ja jag tycker att man får ha en ängels tålamod många gånger och man får upprepa saker flera gånger ... det är inte självklara saker – eftersom jag då har andra elever också på andra program ... att det går hem så här direkt, men man får hela tiden ... vid flera flera tillfällen och man får repetera dagen efter ... och så har dom glömt och ... det är mycket det här, va ... tålamod, tålamod, tålamod ... och se så att eleven har förstått, för det är viktigt att de förstår vad det är de ska göra ...

LC: Undervisar du på studieförberedande program också?

A (Ka): Ja...

LC: –Och det gör ni andra också?

B (Kä): –Ja...

A (Ka): –Där kan jag känna skillnaden då att det är lite tyngre som lärare att bara jobba med yrkesförberedande program ... och det tror jag att många ... att du också B som också har flera yrkesförberedande plus studieförberedande program ... att du känner skillnaden där att man är tvungen att lägga ner mer tid på eleverna på nåt sätt...när det är studieförberedande så är det så självklart ... dom tar till sig och snappar åt sig och sen så ...är det nästa moment och så där vidare, va. Lite annorlunda ...

LC: –Vad säger du då ...? Håller du med?

B (Kä): –Ja, jag håller med absolut, i mångt och mycket ... Vad man kan säga är att det handlar väldigt mycket om att motivera eleverna i större utsträckning än vad det gör på studieförberedande program ... det handlar generellt om elever som inte är så särskilt motiverade, många av dom skulle kanske inte gått på gymnasiet om vi pratar om för tio år sen ... men nu ska ju precis alla gå vidare till ... så vi har i Handelsprogrammet en stor klick elever som

saknar motivation ... som saknar faktiskt förmåga också ... och ... inte är särskilt intresserade av kärnämnen ... som jag då utgår ifrån. Och därför handlar det mycket om att jag inte kan gå in i klassrummet och utgå ifrån att dom ska tänka Wow! Yes! Nu har vi ”det ämnet” eller nu har vi ”detta ämnet”... utan när jag går in i klassrummet ... när jag har handelsprogramselever ... så handlar det snarare om att fundera över att hur ska jag försöka – med betoning på försöka – att få dom att vara eller bli något så när intresserade av den uppgift dom ska lösa under den här lektionen eller under det här passet eller det här momentet...det handlar också om att när man väl förhoppningsvis fått dom hyfsat intresserade och när man fått dom att utföra den på ett hyfsat sätt, ett slags process där dom lämnar in utkast ... ett ganska omfattande merarbete just när det gäller dom här eleverna ... för att dom ska kunna nå dom fastställda målen ... medan elever på studieförberedande program generellt, finns undantag där också, är mer självgående ... i bemärkelsen att dom vet vad som ska göras ... dom vet hur dom ska ta sig till målet och jag behöver mer eller mindre bara sätta igång dom så är dom mer självgående. Här handlar det hela tiden om att har jag väl fått dom hyfsat intresserade av uppgiften så räcker det inte med det ... utan det behövs kanske påminnas en gång i halvtimmen ... vad är det nu vi ska göra? ... varför ska vi göra det här och varför är vi här? Handelsprogrammet ... där handlar det också om att ... det svåra är naturligtvis att vi har en hög andel elever som kommer att ge sig ut i yrkeslivet direkt efter gymnasiet, men vi har också en andel elever som faktiskt, faktiskt med citattecken, ska läsa vidare ... det svåra är där också balansgången ... att man måste hjälpa både dom här eleverna som är svagpresterande ... dom finns där, det ska vi inte sticka under stol med ... fram till ett G och samtidigt dom mer ... ska vi säga, ambitiösa, motiverade eleverna ... försöka få dom stimulerade också. Medan ... kanske på vissa studieförberedande program har du elever som generellt ligger på VG och MVG-nivå och som ska plugga vidare ... har bestämt sig för det och vet att dom ska läsa vidare ... och därför är det viktigt i sig med det dom lär sig, därför att dom kan se en direkt nytta av att den här kursen har jag haft glädje av när jag ska läsa sociologi eller när jag ska läsa statskunskap eller vad det kan vara ...

Relationen konstativ - regulativ, som ytterst handlar om skilda grundinställningar (kommunikationsmodus), framträder på liknande sätt i Text 2 som i Text 1. Sådana konstaterande (konstativa) yttranden som D står för i Text 1 återfinns även i Text 2, främst hos A och B. Däremot förefaller inte E från Text 1 med sina normativa utgångspunkter och sitt mer regulativa sätt att uttrycka sig att osökt ha någon allierad i Text 2.

A (Ka) sätter t.ex. i sin syn på människan/eleven odiskutabla och kategoriserande etiketter av konstateranden som ”*tålmodskrävande*” och ”*högljudda*” el-

ler "okoncentrerade" och "glömska". De citerade orden används dock inte alla i sin här återgivna form, utan i några fall används omskrivningar och andra uttryck. T.ex. används inte ordet "glömsk" utan formuleras som "... man får repetitioner dagen efter ... och så har dom glömt ..." (A-Ka). Flera exempel på denna typ av omskrivning finns.

Det verkar att finnas en uttalad vilja hos de professionella att så långt möjligt neutralt och realistiskt beskriva vad det verkligen innebär att arbeta med utbildning för Handelsprogrammets elever. Detta arbete kan också beskrivas som att det ibland "... fungerar jättebra" (A-Ka), även om problematiska omständigheter i arbetet dominerar bilden av Handelsprogrammet. De kategoriserande uttrycken verkar syfta till att helt objektivt beskriva hur det faktiskt "är".

I talet om vad kunskap kan vara och hur lärande sker befinner sig både A och B oftast på den konstativa sidan i relationen konstativ - regulativ. A uppfattar undervisning mer som ett slags föreställning med inövade roller än som en öppen dialog utan givet och på förhand bestämt innehåll. "Man kan vara väldigt förberedd när man går in i vissa klasser och tycka att nu så ska man göra världens lektion här, och så blir man bemött av ett konstigt klimat i klassen ... och så kommer man ur sin roll på nåt sätt ... man spelar ju en roll många gånger när man står där framme." (A-Ka). Det på förhand bestämda och självklart givna i en undervisningssituation låter sig möjligen också lättare framställas som ett konstaterande än sådant som efter hand och först under resans gång visar sig pedagogiskt lämpligt och fruktbart.

Flera yttranden i Text 2 förutsäger elevernas/medborgarnas sociala inplacering. Uttryckssättet pekar oftast åt det konstativa hållet. Andemeningen är den att en stor del elever på Handelsprogrammet förväntas om inte marginaliseras så i alla fall få underordnade roller i samhället. Inte minst gäller detta mot bakgrund av de uppenbara problem de anses ha med sina studier och som beskrivs i en rad yttranden. De elever på HP som tänker sig vidare studier kan bli föremål för ett visst implicit ifrågasättande. "Handelsprogrammet ... där handlar det också om att ... det svåra är naturligtvis att vi har en hög andel elever som kommer att ge sig ut i yrkeslivet direkt efter gymnasiet, men vi har också en andel elever som faktiskt, 'faktiskt' med citattecken, ska läsa vidare ..." (B-Kä). Sättet att uttrycka sig, t.ex. att ironiskt betona att ordet "faktiskt" har citattecken, indikerar att "unspoken norms and values" (Popkewitz & Lindblad 2004:240) inryms i yttrandet. "What is 'said' in a text is always said against the background of what is 'unsaid' – what is made explicit is always grounded in what is left implicit" (Fairclough 2003:17).

Samtalets inledande frågeställning, vad det kan innebära att vara lärare på Handelsprogrammet, föranleder även B att beskriva individer eller grupper av individer på ett kategoriserande sätt. Den grundinställning som de språkliga yttrandena hos A ger uttryck för accepteras av B, utan något kritiskt ifrågasättande med avseende på sanning. Vad A yttrar, ofta i konstativa termer, får på så sätt oftast passera utan invändningar eller kritisk prövning. Tvärtemot skulle man kunna påstå att B i stället understödjer och förstärker A. Medan vi således i Text 1 såg diskursiva brott och brytpunkter i samtalet, framträder till synes inga sådana i Text 2. Genom en rad konstativa uttryck framställs i stället omständigheter även av B som objektivt sanna, t.ex. "... det handlar generellt om elever som inte är

så särskilt motiverade ...” eller ”... som saknar faktiskt förmåga också ...”(B-Kä). Just genom att de framställs som sanna och gällande kan man anta att de kommer att utgöra en styrande faktor med långtgående konsekvenser för pedagogisk diskurs mer generellt.

Sammanfattningsvis kan sägas att då Text 2 prövas i relation till Text 1 med avseende på spänningsfältet konstativt – regulativt finner man att det konstativa sättet att uttrycka sig dominerar många yttranden på samma sätt som i Text 1. Text 1 inryms dock även ett mer regulativt uttryckssätt som stundtals utmanar det konstativa talet. En sådan dimension saknas däremot i Text 2.

Från form till innehåll. Relationen medborgare - medborgarskap

Bearbetningen av Text 1 och Text 2 har pekat på att det professionella samtalet i gymnasieskolan kan innehålla helt skilda sätt att uttrycka sig.

Det ena sättet har valts att kallas *konstativt*, därför att det på ett mer självklart och ofta oproblematiserat sätt framställer ett vetande och konstaterar ”fakta”. I varje fall framställs innehållet i yttrandena många gånger som om detta bygger på fakta. Det kan emellertid inte nog understrykas att hur förhållanden och fenomen framställs (Kalle saknar studieförmåga) är *inte* på något givet sätt desamma som hur de i realiteten ”är”. Det är ett valt sätt att språkligt framställa något.⁵⁷ Dock är det så, att i den stund jag uttrycker att Kalle saknar studieförmåga så innebär konstaterandet att jag förhåller mig till Kalles oförmåga på ett visst sätt och att jag inrättar mitt handlande därefter.

Det andra uttryckssättet har valts att benämnas *regulativt* av den anledningen att det lägger vikt vid ett problematiserande och ett sökande efter mål och möjligheter att sträva mot och normer att pröva och förhålla sig till. För tillfället lämnas nu den ensidiga fokuseringen av olika uttryckssätt till förmån för en mer samlad uppmärksamhet mot texternas innehållsliga sidor.

När bearbetningen av de diskursiva händelserna nu går vidare, är det alltså inte längre sättet att uttrycka sig som får hela ljustet på sig. Fortsättningsvis kommer den innehållsliga dimensionen mer i fokus. Grundläggande meningsinnehåll i synsätt och värderingar som gäller människan och hennes roll i samhället kommer i centrum. Aspekter kring kunskap och lärande aktualiseras likaså. Fokus riktas nu också mot *vad* som sägs, inte enbart specifikt *hur* det uttrycks. Väl medveten om att form och innehåll i grunden utgör något odelbart, är det ändå möjligt att argumentera för det analytiskt fruktbara i att betrakta de båda dimensionerna uttryckssätt – innehåll/innebörd var för sig, för att sedan återigen sätta samman dem till något helt. Uppdelningen skulle kunna möjliggöra ett skarpare fokus på vad saken gäller. När innehållsdimensionen i det professionella samtalet specifikt fokuseras reses frågor mer kring vad som sägs om eleverna och kring deras möjliga inplacering i ett samhällsliv i stort än hur detta uttrycks. Med innehåll avses då enkelt uttryckt ”vad som sägs”, medan innebörd avser ”vad som sägs i ett visst sammanhang”.

⁵⁷ Se kap. 6.5, begreppet transitivitet.

I de hittills bearbetade texterna fälls yttranden om vad elever eller grupper av elever kan, vet, vill eller vågar – egenskaper, förmågor och kompetenser som är av intresse genom att medborgare både förväntas kunna verka i ett yrkesliv, vara ständigt lärande och reflekterande och kunna förhålla sig till en mängd fenomen i samhället. Professionella uttalanden kan också gälla motsatsen och ha en innebörd som aktualiserar vad elever *inte* kan, vet, vill eller vågar. Likaså sätts individers mer kollektiva och samhälleliga roller, uppgifter och uppdrag på dagordningen. Av intresse blir då vilken samhällssyn som finns och hur människan relateras till samhället i allmänhet. Därigenom kommer samtalen även att handla om medborgarskap mer principiellt. Analysen av de diskursiva händelsernas meningsinnehåll, inom utbildningen på Handelsprogrammet, kommer mot denna bakgrund att röra sig om vad en medborgare kan vara och vad medborgarskap kan innebära.

Som framgått av de citat som tidigare presenterats i analysen av olika sätt att uttrycka sig kommer elevers egenskaper, förmågor och kompetenser (eller brist därpå) ofta på tal i de diskursiva händelserna. I den professionella rollen ingår av naturliga skäl att bedöma svårigheter och möjligheter, att betygsätta individer och att utdela omdömen av olika slag, både skriftligt och muntligt. De professionella yttrandena inbegriper inte enbart olika uttrycks sätt utan även ett högst varierande meningsinnehåll i talet om elevers potentialer. Redan vid första påseendet av Text 1 kunde dessa skilda infallsvinklar på människor och verksamhet i skolan anas. Föreställningen om vad en medborgare kan vara inrymmer alltså ett vidlyftigt innehållsmässigt spänningsfält. Exempelvis framställs vissa som ”i botten”, som ”svag”, som ”en som saknar förmåga” eller som ”ambitiös och motiverad” och som ”självgående topp elev”. Meningsinnehållet kring elevers egenskaper och förmågor, och därmed vad en medborgare kan vara, går vitt isär.

De ofördelaktigt laddade uttrycken som avser elever framstår som något opreciserade i sin betydelse. Uttryck som ”svag” och ”i botten” riskerar att inbegripa de aktuella individernas hela personlighet, medan de fördelaktigt laddade uttrycken mer relaterar till avgränsade situationer som kan handla om konkret arbete som utförs i skolan. Sådana exempel är uttrycken ”studiemotiverad” och ”självgående topp elev”, som syftar på en person som självständigt och målinriktat utför ett högkvalitativt arbete i skolan.

De kategoriserande uttryckens mening aktualiserar likaså frågan om hur kunskap och lärande kan förstås. Att på egen hand i en utbildning ta sig fram till kunskapsmålen, d.v.s. att vara ”självgående”, rankas högt på listan över goda förmågor. Frågan är om en effektivitetsinriktad, linjär och strategisk kunskapsyn döljer sig i detta. Innebär det en särskild favör att så effektivt och självständigt som möjligt och utan hänsyn till andra nå utbildningsmålen? Om så är fallet, vad innebär det då att vara ”svag” och ”i botten”?

Tillskrivanden som de ovan exemplifierade pekar i sin förlängning mot högst varierande medborgerliga roller. Beroende på vilka föreställningar som finns om elever, både som nuvarande och framtida medborgare, så får också medborgarskapet högst varierande innebörder. Den diskursiva konstruktionens innebörd blir på så sätt styrande för konstitueringen av medborgarskapet. Vissa elevgrupper förväntas implicit gå in i en mer framtonad medborgarroll än andra. Med Fairclough (2003) skulle det vara möjligt att också påstå det motsatta, d.v.s. att

det som yttras om medborgare har sin grund i en outtalad föreställning om medborgarskapet. ”--- - what is made explicit is always grounded in what is left implicit” (a.a.:17).

Sammanfattningsvis kan konstateras att det det hittills bearbetade empiriska materialet inte bara bär på olika språkligt formella sätt att uttrycka sig utan även att de innehållsliga dimensionerna går vitt isär. Talet om medborgare och medborgarskap inrymmer olika betydelsemöjligheter. För att komma närmare en förståelse av vilka möjliga tolkningsmöjligheter det kan finnas i dessa begrepp måste en endimensionell analys av språklig form och funktion lämna plats för ett analytiskt arbete som, troget de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna, grundas i ett helhetstänkande kring *både* uttryckssätt och meningsinnehåll. Vilken innehållslig förståelse av begreppen medborgare och medborgarskap utvecklar sig då?

Text 1 och Text 2 på nytt – både uttryckssätt och innehåll, innebörder och diskursiv kamp

När Text 1 och Text 2 ännu en gång sätts under luppen tas utgångspunkterna från två håll, denna gång både i uttryckssätt och i innehåll/innebörd. I ett yttrande utgör dessa *båda dimensioner* olika sidor av samma mynt. Det som nu blir centralt är hur spänningsfältet mellan det konstativa och det regulativa uttryckssättet samspelar med innehållsliga dimensioner i talet om medborgare och medborgarskap. Talet om elever/medborgare är explicit och oftast dominerande i de diskursiva händelserna. Vad som uttrycks om medborgare får implicit konsekvenser för hur deras medborgarskap gestaltar sig. Explicit tal om medborgarskap i mer generell mening är mycket mer sparsamt förekommande och finns mest ”mellan och bortom” raderna i texten, d.v.s. uttrycks underförstått. Möjligen kan detta tolkas som att talet om medborgarskapets innehåll och innebörd är ett känsligt ämne. Föreställningen om medborgarskapets innehåll och innebörd förblir därför många gånger ”unspoken” och ”left implicit” men skulle sannolikt likväl i det tysta kunna ligga till grund för vad som yttras om olika medborgare.

En viss tematisering bidrar till att hålla samman det empiriska materialet och utgör fortsättningsvis viktiga kristallisationspunkter i analysen. De teman som mer systematiskt uppmärksammas är även fortsättningsvis: grundläggande synsätt på människan, frågor kring kunskap och lärande samt relationen mellan individ och samhälle, d.v.s. frågor kring hur individen relateras till samhället i stort. Med de skilda uttryckssätten som utgångspunkt kan förhoppningsvis en mer fördjupad förståelse uppnås av vad olika yttranden egentligen bär på för meningsinnehåll. Språklig form samspelar med språkligt innehåll och får då en viss funktion och innebörd.

Onda och goda cirklar

I både Text 1 och Text 2 omtalas människor/elever/medborgare inte sällan med ett uttryckssätt som till sin karaktär är konstaterande. Några exempel ur den tidigare analysen av olika uttryckssätt är kategorier som ”toppelever” och ”botten-elever”, varken mer eller mindre. Med toppelever avses ofta ”självgående” elever, medan adjektiv som ”okoncentrerade” och ”glömska” beskriver dem som

befinner sig på efterkälken eller ”i botten”. Ytterligare andra och hittills inte aktualiserade exempel på yttranden som pekar åt det konstativa hållet och som på ett fördelaktigt sätt beskriver elever är: ”... *dom vet vad som ska göras ... dom vet hur dom ska ta sig till målet ...*” (B-Kä). I mer ofördelaktiga termer omtalas ”*lågpresterande*” (A-Ka) elever och elever som orsakar ”*ett ganska omfattande merarbete*” (B-Kä).

När ett konstativt uttryckssätt, med sitt starka sanningsanspråk, används tillsammans med ett visst meningsinnehåll uppstår en speciell dynamik. Genom att innehållet i ett konstativt yttrande framställs som sant och objektivt framstår det också som gällande och därmed som icke förhandlingsbart. På detta sätt bidrar sådana uttalanden till att över lång tid cementera meningsinnehåll och föreställningar om människor, kunskap och individens roll i ett samhälle snarare än till att hålla dörren öppen för utveckling och olika möjligheter. Att som människa omnämnas i ett meningsinnehåll som aktiv, stark och självgående eller med liknande fördelaktiga adjektiv blir då, i ljuset av konstativa yttrandens inneboende krafter, något väsentligt annorlunda än att beskrivas som en svag och lågpresterande individ, som orsakar ett omfattande merarbete för omgivningen. Som framkommit av Text 1 och Text 2 kan innehåll och innebörder i det professionella talet om elever/medborgare peka åt helt olika håll. En differentierande och tillbakablickande föreställning om vad som i skolsammanhang är lovvärt eller inte kan anas. Samtidigt framträder ett mer integrerande och kommunicerande mönster i talhandlingarna.

Kraften i ett konstativt uttryck verkar på så sätt att meningsinnehållet, framställt som objektivt, sant och avgjort, tenderar att gälla för lång tid framöver. Att framställas och presenteras på ett fördelaktigt sätt, och dessutom i konstativa termer, skulle kunna verka som en språngbräda; en början till en fördelaktig, uppåtgående spiral som pekar mot framtiden. Implicit ligger att elever och medborgare i den fördelaktiga spiralen genom goda ”sanningar” tilldelas specifika förutsättningar att bli aktiva i sitt medborgarskap. För de medborgare som omtalas i ofördelaktiga termer gäller samma cementerande villkor, men åt omvänt håll. Onda cirklar och nedåtgående spiraler kan bli följderna och dessa tenderar av tidigare nämnd anledning att leva sig kvar och påverka innebörden i medborgarskapet. Medborgare som upplever sig som mindre värda förhåller sig i allmänhet passiva och lämnar sannolikt över inflytandet till andra, både här och nu och senare i livet.

Ett konstativt uttryckssätt i pedagogiska praktiker förefaller att tillsammans med vissa typer av meningsinnehåll bidra till differentiering och hierarkisering genom att olikheter accentueras och förstärks över tid. För några unga medborgare skulle detta i vissa fall kunna ses som en vinstlott, för andra unga skulle det kunna innebära det en nitlott. Nitlotten kan betyda att nedåtgående spiraler börjar göra sig gällande. Vinstlotten kan innebära starkt stöd och positiva förväntningar. Däremot innebär det kanske inte alltid så mycket av lojalitet mot andra och inte heller av egna val och egen reflektion. Gemensamt för båda kategorierna gäller att utgången av lotteriet är beroende inte bara av vilket meningsinnehåll som uttrycks i det professionella samtalet utan även *hur* detta innehåll uttrycks.

Integrering

Det regulativa uttryckssättet har tidigare beskrivits som normativt laddat. När ett meningsinnehåll som handlar om medborgare och medborgarskap uttrycks i mer regulativa termer, som hos E i Text 1, förefaller det att finnas en strävan att undvika sådana tillskrivanden och kategoriserande etiketter som resulterar i onda cirklar. Hela personligheten riskerar nämligen att drabbas av en ofördelaktig etikettering. "... *det här att 'jag är inte så himla bra i skolan'... blir en väldigt stor del av personligheten... det är så jag menar*" (E-Kä). I stället bör, menar E, ett mer neutralt eller i varje fall klart avgränsat språkbruk användas. Medan sådana yttranden om människa, kunskap och samhälle som pekar åt det konstativa hållet ofta orienterar sig mot individuella frågor och fenomen i Text 1 och 2, så riktar sig regulativa yttranden i samma texter mer mot gemensamma och kollektiva strävanden. "... *samtidigt så bygger en demokratisk tanke på ett slags kollektiv...*" (E-Kä). Genom att fokus mer läggs på balansen mellan det gemensamma och det individuella så aktualiseras i högre grad begrepp som integrering och samling stället för differentiering och hierarkisering.

Att tala om kunskap och lärande i regulativa termer kan, som i Text 1, innebära att både det individuella och det gemensamma balanseras på dagordningen. Det betyder också att se kunskap i ett vidare perspektiv än som något linjärt och på förhand bestämt. Elitboxarens kunnande om t.ex. fysisk träning, boxningsteknik och kost bör respekteras och accepteras i skolan på så sätt att eleven/boxaren i fråga åtminstone inte beskrivs som "svag". Meningsinnehållet implicerar att varje individs specifika kunskaper kan spela en roll för det gemensamma i samhället. Detta förutsätter att frågan om vad kunskap är och hur lärande går till inte är på förhand avgjord.

När ett normativt meningsinnehåll kring frågor om människa, kunskap och samhälle uttrycks på ett mer regulativt sätt uppstår andra innebörder i begrepp som medborgare och medborgarskap än när ett på förhand fastslaget meningsinnehåll, fördelaktigt eller ofördelaktigt för den det gäller, uttrycks på ett konstaterande sätt. Det leder, som hos E i Text 1, bort från differentierande tankegångar i riktning mot en integrativ föreställning om hur individer inlemmas i en samhällsgemenskap. Om ett normativt innehåll, uttryckt i regulativa ordalag, i *alla* textsammanhang framstår i ett sådant fördelaktigt ljus får den fortsatta analysen visa.

En diskursiv kamp

I Text 1 kunde exempel ses på sådana brytpunkter som kan förstås som *en diskursiv kamp* mellan två skilda förhållningssätt och kommunikationsmodus i frågor som t.ex. handlar om grundläggande synsätt på människan, om hur kunskap och lärande kan förstås och om individens relation till samhället i stort. Denna kamp, som försiggår mellan de båda föreställningar som kan beskrivas som å ena sidan tillbakablickande och å andra sidan kommunikativ, kan tolkas som strävanden att diskursivt styra en utveckling som kan tänkas få djupgående följder för dem som saken gäller. Ett konkret exempel på diskursiv kamp i Text 1 utgörs

av att E inte låter de ståndpunkter som D har passera utan invändningar och kritik.

Inledningsvis yttrar sig E genom en problematisering av relationen mellan individen – kollektivet – utbildningsmålen. Yttrandena bjuder in till meningsutbyte och gemensam reflektion. I uttryckssättet finns en normativt social orientering i både språklig form och innebörd. Yttrandet om *"individens behov och individens målsättning"* (E-Kä) blir dock en brytpunkt i samtalet med anledning av det intresse D har för enskilda individfrågor. Detta intresse har dock en annan inriktning hos D än hos E genom att individen inte ställs i lika tydlig relation till exempelvis mer gemensamma intressen. D ifrågasätter, med avseende på det normativa riktighetskriteriet, det konstruktiva i att låta alla typer av elever inrymmas inom klassens ram. När D nu tar initiativet i samtalet upprättas en annan diskursordning⁵⁸ i den meningen att ett annat uttryckssätt och förhållningssätt kommer att överordnas, nämligen ett sätt som ofta tar utgångspunkten i ett kategoriskt perspektiv. Det självklara och det på förhand givna är dessutom teman som inte sällan går igen. I det fortsatta samtalet kommer detta uttryckssätt tidvis att dominera och tidvis att underordnas. Dominansen betyder också att delvis andra innehållsliga frågor lyfts än då det uttryckssätt som E företräder har ordet. Nu etiketteras och klassificeras elever och medborgare och nu beskrivs "hur det är" och "hur det kommer att bli". Vissa elever förespås få avsevärda svårigheter: *"... dom kommer att få jättesvårt ..."* (D-Ka).

Ytterligare en brytpunkt i samtalet inträffar när E, på förekommen anledning, aktualiserar begreppet "Pygmalion". Det normativa och problematiserande uttryckssättet återtar initiativet i samtalet när E tillkännager en kritisk hållning med avseende på riktighet mot sättet att så oreflekterat och samtidigt avgjort omnämna elever i kategoriska ordalag. *"... 'svaga' elever ... det tycker jag är ett begrepp som är förskräckligt..."* (E-Kä). Här blir det uppenbart att E inte tänker låta påståendena från D passera oemotsagda med avseende på giltighetsanspråket sanning. Giltigheten i beskrivningen av elever som "svaga" tillbakavisas. Aktualiseringen av Pygmalion - begreppet bildar på så sätt en övergång till att ett annat och mer normativt uttryckssätt återigen får utrymme i samtalet. Nu lyfts i stället frågor om lärares hänsynstagande till unga människor i en känslig livsfas. I detta sammanhang betonas frågor kring "hur det bör vara". Den sista tydliga brytpunkten i samtalet inträffar när ordet "jargong" aktualiseras av D, som gör ett försök att för tillfället avsluta den diskursiva kampen genom att bestämt hänföra negativa omnämnanden av elever till "jargong". Jargong eller inte – frågan fungerar som en katalysator för vad hela samtalet ytterst rör sig om, nämligen huruvida språk i de professionellas ögon kan analyseras som handling eller inte. Medan företrädaren för det självklara, oproblematiserade och givna uttryckssättet avfärdar sina egna beskrivningar av elever som "jargong" och menar att de inte har någon relevans i konkret verklighet, hävdar däremot E med sitt normativa sätt att yttra sig att denna "jargong" är farlig, eftersom den utgör exempel på ett handlande i sig.

⁵⁸ Se kap. 3.2.11.

Text 2 inrymmer inte, i motsats till Text 1, någon diskursiv kamp. Tvärtom förstärker deltagarna varandras yttranden och ståndpunkter genom att antingen instämma i dem eller i varje fall inte ifrågasätta dem kritiskt.

7.1.3 Text 3

Text 3 analyseras i relation till uttryckssätt/kommunikationsmodus och meningsinnehåll. Vilka uttryckssätt som används och vilka innehållsliga resonemang som förs i samtalet utifrån olika grundläggande synsätt på människan, utifrån frågor om kunskap och lärande och utifrån hur relationen mellan individ och samhälle kan te sig är av fortsatt centralt intresse. Liksom tidigare fokuseras också den diskursiva kampen mellan olika föreställningar genom att ljuset sätts på de grundläggande inställningar som talaren intar, nu både med avseende på sättet att uttrycka sig och beträffande innehåll/innebörd i yttrandena.

Text 1 och Text 3 inbegriper *samma* arbetslag men med något olika sammanställning beroende på frånvaro och vikarier, vilket givetvis har betydelse för hur samtalet gestaltar sig. I Text 3 deltar D (karaktärsämneslärare), H (kärnämneslärare), G (kärnämneslärare). I den diskursiva händelse som de citerade delarna av Text 3 av utrymmesskal endast är en mindre del av ventileras bl.a. innehåll i olika kärnämnen, nationella prov och hur elever rekryteras till Handelsprogrammet. Nedan återges ett sådant tankeutbyte:

D (Ka): [- - -] det är andra året jag är här och jag håller med I att förra året var det verkligen så att vi fick ... ursäkt uttrycket ... lite slask...och detta var på grund av att ett annat program inte blev av...då fick vi ju även dom som skulle ha gått på xx ...

LC: -Du säger att ni "fick" ... alltså ... det styrdes ... är det det du är inne på?

D (Ka): -... det tycker jag ... helt klart styrdes det till oss ... det fanns inte plats någon annanstans heller ... kanske ... det vet jag inte men ... det styrdes till oss. Och då slutar det i katastrof givetvis ... och då blir ju även programmet det här ... som vissa elever sa i min nuvarande tvåa att jag trodde att det här var ett slapp- och slöa-program. Oj då, här fick man visst jobba lite ... det hade inte jag en aning om.

H (Kä): -Jag menar det där är en bild som sprids också ... vårt skräckexempel är ju den där SYO-konsulenterna som sa: Vill ni inte läsa så mycket så kan ni gå på HP. Och jag menar sådana signaler är naturligtvis inte särskilt positiva ...

G (Kä): -Kärnämnen är ju samma för alla ... oberoende av program...där har dom ju nationella prov till exempel ... det skiljer inget om dom går på Handel eller dom går på NV ... det är samma prov.

LC: -Men innehållet i undervisningen ...?

G (Kä): -Ja, i "Kärnämnet" är det inte särskilt mycket som skiljer dom åt ... per program så har dom en särskild bok vid sidan om ... som handlar om ... ja som hör till programmet ... så att säga. Men grunderna i "Kärnämnet" är ju precis samma i alla program ...

De professionellas (D, H och G) sätt att uttrycka sig om elever är sådant att det konstaterar "hur det är". Omständigheter framställs som vilande på en objektiv grund. I Text 3 beskrivs elever både i fördelaktiga och ofördelaktiga termer. Just i den ovan citerade textdelen förekommer främst de mer ofördelaktiga. Uttryck som "slask" och "katastrof" antyder vad som kan inträffa när mindre motiverade elever "stys" till programmet. Elever framställs som bärare av de problem som kan sluta i något verkligt problematiskt. Fokus läggs på individens tillkortakommanden. "... och då blir ju även programmet det här..."(D-Ka). Programmet anses bli vad dess elever gör det till. Mot bakgrund av transitivetsbegreppet, som innebär olika valmöjligheter att analysera samma fenomen på flera sätt, kan sägas att vissa diskurser inrymmer vissa språkliga metaforer, medan dessa metaforer blir otänkbara i andra (Lakoff & Johnson 1980). Metaforena "slask" och "katastrof" i citaten ovan är starkt meningsbärande och kan förstås som drastiska bilder av något ytterst problematiskt, speciellt om utgångspunkten tas i konserverande infallsvinklar på skola och utbildning.

I Text 3 finns uttryck för ett något oproblematiserat perspektiv på kunskap och lärande. Proven blir styrande för ämnets innehåll. "Kärnämnen är ju samma för alla ... oberoende av program ... där har dom ju nationella prov till exempel ..." (G-Kä). Den styrande logiken gör gällande att eftersom de nationella proven är gemensamma för alla program, så är vägen till kursmålen det också.

I talet om relationen mellan individ/elev/medborgare och samhälle impliceras att utbildningen på HP har en stark orientering mot branscherna. "... man ska göra programmet intressant ... och då blir det ju större vikt lagt vid just företagen och branscherna och så vidare" (H-Kä). Meningsinnehållets implicita innebörd kan förstås som att de medborgare som utbildas på Handelsprogrammet i första hand ses som arbetstagare i ett yrkesliv. Medborgarskap relateras främst till arbete och arbetsliv och mindre, för inte säga *inte* *alls*, till demokratifrågor i djupare mening. När problemet med individers varierande potentialer inom samhällsliv och arbetsliv aktualiseras, leds tanken mot differentiering. "... det finns ju då politiska partier som är inne på att man kanske ska anpassa skolan till ... mer till ... efter individens förmåga så att säga ... så det är rätt intressant ... det går konjunkturen på sådant ..." (H-Kä). Konjunkturtänkandet skulle kunna tolkas som ett försök att med marknadsekonomiska termer säga att utbildningspolitiska systemskiften förekommer.

Synen på individers roll i ett samhälle har sannolikt en stark påverkan på vad kunskap anses vara, vad som ses som central kunskap samt på hur lärande sker. Det professionella talet kan därutöver tänkas innehålla både uttalade och outtalade föreställningar om *vilka* elever/medborgare som är aktuella för den ena eller andra typen av studiegång. På Handelsprogrammet önskar man sig ibland en annan typ av elever som "känner lite mer motivation". I en del av den diskursiva händelse som Text 3 ingår i diskuteras dessa önskemål utifrån frågan om hinder och möjligheter i Handelsprogrammet.

LC: -[- -]...om programmet HP...hinder och möjligheter i det programmet...bara precis som ni associerar och som ni tänker. Vad finns det för möjligheter? Vad finns det för hinder?

I (Ka): –Ja vad jag känner ... hur det har varit ... ja hur det har varit framför allt ... det har ju varit att man på något sätt har styrt in elever som inte riktigt vetat vad man velat och inte har heller haft den motivationen som krävs så att säga för att klara alla kurser ... in på HP ... vid valet till gymnasieskolan. Och det är ju mycket det nu som vi försöker jobba med ... bland annat genom ”Handels-gymnasiet” ... samarbete med Svensk Handel ... och liksom öppna ut mot andra organisationer som finns ... så att säga ute i samhället då va ... att man får fram en ... att göra programmet mer attraktivt och kanske få in elever som känner lite mer motivation. Sen kan man också tänka i dom banorna att dom här eleverna skulle haft lite mer stöd tidigare ... som kommer hit och inte vet ...

LC: –Du menar från grundskolan ... eller?

I (Ka): –Lite mer vägledning till ... eller mot vad man kan tänkas studera och så vidare ...

LC: –Så du menar att genom att tydligare göra en koppling till det omgivande samhället ... i form av ett övningsföretag då...så kan man öka elevernas motivation ...? Är det det det handlar om i skolan?

I (Ka): –På ett sätt är det väl det ... att dom ser sammanhangen här ... mellan dom olika ämnena ... kurserna ... att dom faktiskt hänger ihop ... att man inte separerar dom från varandra med tydliga klara gränser ...

LC –Har man gjort det tidigare tycker du?

I (Ka): –Ja det har av tradition varit så i skolan att man har läst ämnena för sig ... och kanske inte kopplat ihop dom så som det sedan fungerar när man kommer ut i arbetslivet ...

Lärare I (karaktärsämneslärare) orienterar sig mot den sociala världen i sitt tal genom att vända sig utåt mot andra samhälleliga sammanhang. Genom ”samarbete” (I-Ka) och genom att ”*öppna ut mot andra organisationer*” (I-Ka) uttrycks en vilja att anpassa utbildningen efter vad som krävs av branschorganisationer och andra. Detta regulativa tal och dessa normativa utgångspunkter har emellertid primärt inte elevers medborgarskap i fokus, utan snarare kan det ses som en öppenhet för näringslivets krav och en önskan om att genom ”*göra programmet mer attraktivt*” (I-Ka) lyckas dra till sig en ”annan” typ av elever.

Den grundläggande synen på människan/eleven/medborgaren i den typ av yttranden som exempelvis I gör handlar ändå inte uttryckligen om någon kategorisk indelning i ”bra” och ”dålig”, som i Text 1 och Text 2, utan fokus läggs i stället mer på samspelet mellan utbildningens olika aktörer. Eleven blir på så sätt inte ensam bärare av orsakssammanhang och förklaringsgrunder. T.ex. framhålls skolans ansvar för att stödja och stimulera elevers motivation genom integrering av olika ämnen till större innehållsliga sammanhang ”*så som det sedan fungerar när man kommer ut i arbetslivet ...*” (I-Ka). Tänkandet kring kunskap och utveckling lägger vikt vid integrering och sammanhang i stället för vid en traditionell ämnesuppdelning där proven styr ämnets och kursens innehåll.

Om det första citerade avsnittet ur Text 3 implicerade en viss medborgerlig underordning i samhälle och arbetsliv, så beskrivs motsvarande fenomen i avsnittet ovan i termer av "samarbete" med näringslivet och att "öppna ut mot andra organisationer" (I-Ka). I andra delar av Text 3 talas dessutom om "högskoleutbildningar", "kvalifikationer" och "ledande befattningar" som ett sätt att se på elevers långtgående möjligheter i samhälle och näringsliv.

I (Ka): Arbetsmarknaden då ... vi har ju då samarbete med Svensk Handel, som jag sa, och dom ... dom är ju liksom väldigt engagerade nu ... för dom vet ju att i framtiden kommer det liksom att saknas personal med dom kvalifikationerna som dom behöver i ledande befattningar... och ...

Innebörden av relationen mellan medborgaren och samhället kommer i denna typ av yttrande snarare att förstås som ett deltagande och aktivt medborgarskap med förankring i näringslivets övre skikt.

Sammanfattningsvis kan sägas att det är möjligt att förstå Text 3 som sammanfattning av olika uttryckssätt och skilda innehållsliga synsätt på individ, kunskap och individens möjligheter i samhället. I dessa avseenden finns den diskursiva kampen närvarande även i Text 3. Däremot ifrågasätts, prövas eller kritiserar knappast de olika yttrandena öppet. Samtalsdeltagarna går inte i inbördes diskursiv kamp och diskursordningen förändras inte under samtalsgång på samma sätt som t.ex. var fallet i Text 1. Det finns nämligen ett starkt innehållsligt sammanhållande element som bidrar till att överskugga och eventuellt också överbrygga diskursiva brytpunkter. Det är det gemensamma marknadsorienterade intresset, som begreppen arbetsliv och näringsliv är delar av. Att lyssna till krav från företag och branscher blir därmed ett naturligt gemensamt fokus i den pedagogiska praktiken. Här finns det, som analysen av Text 3 visar, två strömningar: en som är orienterad mot "arbetslivet" och som implicit inbegriper någon form av underordning och en som är orienterad mot "näringslivet" och som uttrycker att utbildning på HP är inriktad mot ledande befattningar.

7.1.4 Text 4

Det fortsatta analysarbetet sker i relation till uttryckssätt och meningsinnehåll på likartat sätt som i Text 1-3. Den analytiska uppmärksamheten är fortsatt riktad mot hur uttryckssätt och innehåll samspelar. Skilda diskursiva föreställningar börjar kunna anas. De följande texterna kommer av utrymmesskäl inte att citeras, vad gäller längre återgivning, på ett lika omfattande sätt som i Text 1-3. Bearbetningen av texterna kommer i stället att belysas med hjälp av en rad utvalda kortare citat ur yttranden av lärare M (kärnämneslärare), N (karaktärsämneslärare) och O (karaktärsämneslärare). I den här diskursiva händelsen aktualiseras bl.a. samtalsämnen som berör utbildningens dubbla uppdrag, relationen till näringsliv och branscher samt innebörden av att undervisa på Handelsprogrammet.

Text 4 inrymmer en del yttranden som kan tolkas som hemmahörande i två skilda föreställningar. Den ena föreställningen är möjlig att, liksom i Text 3, se som inbegripen i en diskurs som placerar människan/medborgaren i relation till

vad näringsliv och branscher kräver. Den andra kan ses som förankrad i ett slags beskyddande föreställning, framför allt i sin syn på människorna i verksamheten.

Den bransch- och marknadsorienterade föreställningen uttrycks å ena sidan som socialt orienterad och i regulativa termer. Å andra sidan kan en del uttryck för samma föreställning uppfattas som grundade i mer objektiva konstateranden, som t.ex. i det följande yttrandet: "... *med den elevkategori vi har så...*" (N-Ka) Uttalandet, som hör hemma i funderingar kring vad det kan innebära att undervisa på Handelsprogrammet, får ses som något oreflekterat, eftersom det framställer elever på ett enda sätt. Vad var det som sades i det som *inte* yttrades här? Huckin (2002) uppehåller sig vid olika typer av tystnader i texter och definierar dem som "the omission of some piece of information that is pertinent to the topic at hand [- - -]" (a.a. 2002:348). En kategori av tystnader är sådana där talaren eller skribenten utelämnar information som förväntas vara känd och redan accepterad av läsaren och lyssnaren och som lätt kan utläsas av sammanhanget (Huckin 2002). Om utgångspunkten tas i samtalsämnets sammanhang och saken gäller vad elever möjligen tillskrivs i textens tystnader, så skulle *en* slutsats här kunna vara att det blott och bart finns en enda kategori av elever på programmet och att den – underförstått – är problematisk i betydelsen krävande och i behov av mycket stöd.

I talet om kunskapssyn och vilken kunskap som är relevant i utbildningen, gäller liksom i Text 3 den lyhörda öppenheten och normativiteten primärt näringslivets krav mer än elevers medborgarskap. På frågan om man lyssnar mycket på branschernas krav svarar man: "*Ja, det försöker vi ju göra ... vi borde bli ännu bättre på det ... för vi borde ha branschråd eller programråd som det heter*" (N-Ka). Benägenheten att inordna sig i näringslivets och branschernas önsningar och krav när det gäller synen på kunskap kan också uttryckas i termer av följande: "... *är det ett yrkesinriktat program som detta då är ... så upplever jag jag ... och det tror jag att vi alla gör ... att vi måste lyssna på branscherna ... det är ju dom som ska ta emot våra elever sedan och fostra dom vidare ...*" (N-Ka). Det som skolans professionella har för ögonen kan tolkas som en anpassning till ett hårt styrande arbetsliv. "*Jag upplever att vi måste anpassa oss efter hur det är ute ... och lyssna av det ...*" (N-Ka). Det verkar finnas ett uttalat *bör* eller *måste* i den branschorienterade föreställningsvärlden. Den normativa hållningen handlar emellertid inte om demokratisk utveckling och medborgarskap utan mer om vad skolan kan göra för svara mot de krav som ställs från branschernas sida.

Om en näringslivsorienterad föreställning i Text 3 talade om *chefspositioner, ledande befattningar* och *högskoleutbildningar*, så handlar ett branschorienterat tänkande i Text 4 om en betydligt lägre nivå inom handel och service. Här kommer inga högtflygande planer till uttryck. Ledande befattningar och chefspositioner aktualiseras inte i talet om elevers utbildning. Snarare impliceras att den "elevkategori" som finns på programmet riskerar att få en underordnad roll i samhälle och arbetsliv till följd av sin personliga problematik, sin passivitet och brist på förmåga. I det avseendet faller denna föreställning väl in i sådana diskursiva föreställningar som figurerar i Text 3 och som handlar om passivt medborgarskap och underordning i arbetslivet.

Utöver uttryck för en marknadsorienterad föreställningsvärld finns i Text 4 uttryck för en syn på människa och kunskap som mer leder tanken till elevvård och

beskydd än till målstyrd utbildning för handelns olika branscher. "... *vi lägger ju ner ganska mycket tid per elev ... med olika sorters elevvård, tycker jag*" (O-Ka). "*Ja, vi är alltid tillgängliga ... det blir ju många samtal*" (N-Ka). Elevvård i olika former är i fokus i talet om det professionella vardagsarbetet. Det handlar om tillgänglighet och närhet från de professionellas sida och om mänskliga möten. Många yttranden har emellertid sin innehållsliga tyngdpunkt i pedagogernas eget arbete. Mycket kretsar kring "vad vi gör" och "hur vi arbetar här". "... *det är ju sociala saker man pratar om ... man pratar om elevens privatliv ... alltså det är ju där också som vi känner att vi engagerar oss ... ja, kanske att vi tar på oss lite för mycket, men det faller ganska naturligt för vår del här*" (N-Ka). I detta beskyddande tal ser man de unga medborgarna mest på avstånd och genom den skyddande dimridå som de professionella omger dem med. Men vilka är de då – och hur framställs de?

Med tanke på all den elevvård som krävs i den pedagogiska praktik som Text 4 avspeglar ges intryck av att många elever befinner sig i personligt kristillstånd. Elever *framställs* därigenom på ett konstativt sätt mer som hjälpbehövande än som kompetenta unga medborgare på väg mot framtiden. Intresset verkar i första hand riktat mot att försöka beskydda och rehabilitera de strandsatta för att i någon mån göra dem delaktiga i en egen kunskapsprocess. "... *en del elever repar sig ... fixar till sin studiesituation, tar tag i saker och ting, mår bättre – för en stund i alla fall*" (M-Kä). I bilden av eleven/medborgaren framträder därför drag av passivitet och en återkommande personlig problematik, som dock med hjälp av elevvårdande insatser åtminstone temporärt kan övervinnas.

Synen på kunskap grundas i denna beskyddande föreställningsvärld på vad som framställs som "sunt förnuft" och på "vad eleverna behöver". "... *jag utgår från vad eleverna behöver ... eller vad jag bedömer att eleverna behöver ...*" (M-Kä). Yttrandet kan förstås som regulativt i den meningen att det relaterar sig till den sociala världen (eleverna och deras behov), men vid närmare granskning blir ändå tolkningen att intresset primärt inte ligger i att ta reda på vad eleverna själva anser att de behöver, utan utgångspunkten tas i det egna professionella sunda förnuftet och någon ("jag") avgör vad som är relevant kunskap. I detta sammanhang anses inte styrdokument vara till någon hjälp i det pedagogiska arbetet utan dessa exkluderas. Yttrandet får passera utan invändningar från övriga deltagare i samtalet. Därmed accepteras det. Att t.ex. centrala styrdokument som läroplan, program mål och kursplaner exkluderas ur den professionella verksamheten och föreställningsvärlden får anses utgöra exempel på en specifik variant av intertextualitet (Fairclough 2003). Intertextualitetsbegreppet innebär nämligen inte bara att texter bygger på vissa tidigare texter, utan också att viktiga typer av texter lämnas därhän så som är fallet här.

I Text 4 inträffar det fenomenet att de skilda diskurserna, både den bransch-orienterade och den beskyddande, kommer till uttryck hos en och samma person (i detta fall N) beroende på vad som för tillfället avhandlas i samtalet. Vilken logik som styr denna hållning är inte helt tydlig, men någon enstaka gång kan en ansats till ett logiskt brobygge mellan den ena och den andra föreställningen framskymta i samtalet. Det kan då handla om att i någon mening medvetandegöra branschfolket om att många ungdomar har det svårt på skilda sätt. "... *så det är det vi försöker jobba med då ... att dom ska våga ... och att dom ska ... ja, där-*

för tycker vi det är så viktigt ... just det här samtalet ... med yrkeslivet eller näringslivet” (N-Ka). Att dubbla diskursiva ”tillhörigheter” förekommer skulle också kunna tillskrivas en viss omedvetenhet om vilka ”unspoken norms and values” (Popkewitz & Lindblad 2004:240) som egentligen figurerar i de egna uttalandena.

Någon direkt kamp utspelas inte i den diskursiva händelse som ligger till grund för Text 4, även om skilda diskursiva strukturer figurerar och vävs in i varandra. Några giltighetskrav bestrids dock inte öppet utan får passera mer eller mindre oemotsagda. Det som överordnas i samtalet är i stället den gemensamma grundläggande synen på många elever som människor i stort behov av hjälp.

Sammanfattningsvis kan sägas om Text 4 att den inbegriper två skilda föreställningsvärldar, som båda har sin grund i en mycket blygsam, för att inte säga pessimistisk, syn på människans/elevens/medborgarens förmåga. Den ena föreställningsvärlden tar sin inriktning mot arbetslivet och placerar passiva och defensiva medborgare i en underordnad ställning i samhället. Den andra tar sin inriktning mot ett slags beskyddande tänkande, som visserligen vid första anblicken kan framstå som något verkningsfullt och fördelaktigt för dem det handlar om, men som vid närmare granskning tecknar en bild av medborgare som i någon mening mer utgör en ”börda” än en tillgång för samhället.

Sedan Text 4 bearbetats och analyserats avstannar för tillfället analysarbetet med texterna och ett mer sammanfattande avsnitt kring arbetet så här långt följer.

7.2 Diskursiva föreställningar – grundläggande skillnader

Så här långt har fyra texter ur diskursiv praktik på Handelsprogrammet bearbetats. En diskursteoretisk ansats öppnar utrymme för att olika, och ibland helt motstridiga, föreställningsvärldar kan framträda då texter kritiskt tolkas. Text 1 – 4 har visat att olika infallsvinklar på individ, kunskap och samhälle har framträtt, både inom arbetslagen och mellan dem. Vid något tillfälle har dessutom skilda föreställningar uppfattats hos en och samma person beroende på vilken fråga som aktualiseras. Textbearbetningen har gett indikationer om att de olika infallsvinklarna på människa, kunskap och samhälle kan ses både utifrån dimensionen uttryckssätt och utifrån dimensionen innehåll/innebörd. En diskursiv kamp förs också på olika sätt och med varierande intensitet i den diskursiva praktiken. Visserligen kan kampens brytpunkter ses i klart ljus. Andra gånger visar sig inga diskursiva brott alls.

En sammanfattande tillbakablick på analysarbetet så här långt säger oss att de mest grundläggande skillnaderna mellan de olika diskursiva föreställningarna om gymnasieelever som medborgare och deras medborgarskap skulle kunna beskrivas så här:

En diskursiv föreställning formulerar en syn där elevers/medborgares roll och värde i ett samhälle ställs i stark relation till utbildningsnivå, främst teoretisk sådan. Den orienterar sig gärna i innehåll och terminologi mot förfluten tid när det gäller utbildningsfrågor och läroplansteoretiska resonemang. Kunskapssynen framstår som påverkad av en traditionellt buren kanon och kopplas till bakomliggande vetenskapliga discipliner. I traditionellt färgade termer beskrivs en

samhällelig hierarki, där olikhet accentueras genom kategorisering och där effektiv målpåfyllelse står i centrum.

En annan infallsvinkel i den diskursiva praktiken, hittills artikulerad av en tämligen ensam röst, intar en mer öppen, problematiserande och normativ hållning i sin syn på människans roll i samhälleliga sammanhang. Den orienterar sig inte mot någon speciell tid, plats eller verksamhet utan uppehåller sig oftast med sina frågor kring demokrati ”här” och ”nu”. Den lägger vikt vid relationen mellan individ och kollektiv och komplexiteten i det demokratiskt pedagogiska arbetet. Den kategoriserar ogärna, eftersom etikettering av ofördelaktigt slag riskerar att drabba helhetsbilden av en enskild människa.

En tredje diskursiv föreställning kan förstås som inbegripande både traditionellt färgade synsätt och mer öppna, problematiserande och normativa perspektiv. På ett övergripande plan hålls dessa perspektiv i slutänden ihop av en gemensam stark orientering mot näringsliv och branscher. Det mer traditionellt färgade synsättet orienterar sig mot arbetslivet i vid mening, medan det senare vänder sig mot den verksamhet som kan benämnas näringsliv. Arbetsliv förstås som ett tämligen brett och obestämt område av yrkesliv på lägre nivå, medan näringsliv här tolkas som ett mer avgränsat område på högre nivå i yrkeshierarkien.

En fjärde infallsvinkel på Handelsprogrammets verksamhet ser människan/eleven i sin pedagogiska praktik som passiv och på många sätt hjälpbehövande. Därmed får pedagogiken en starkt beskyddande och elevvårdande karaktär i konkret vardagsarbete i skolan. I denna föreställningsvärld finns dubbla bottnar på så sätt att det främst är genom beskrivningen av de professionellas eget arbete som det i sin tur går att förstå något om vilka eleverna/medborgarna är och hur deras inplacering i samhällelig kontext kan se ut.

De ovan beskrivna föreställningarna har knappast formerats fritt svävande, isolerade från andra samhälleliga sammanhang. Tvärtom, de professionella antas ha burit dem med sig in i pedagogisk praktik mot bakgrund av en rad olika faktorer som t.ex. egna privata erfarenheter, en viss syn på kunskap och samhälle eller ett viss förhållningssätt till policy och styrdokument etc. Fairclough (1992; 1995a) gör gällande, att text både formar och formas av social/samhällelig praktik. Detta kan förstås som att social och samhällelig praktik alltså ideologiskt bidragit till att forma sådana skilda diskurser som förefaller att finnas i texterna. Men därmed avstannar inte den diskursiva rörelsen. Texten – med sin form och sitt innehåll – bidrar i sin tur till att forma social och samhällelig praktik just genom att talet om elever också är talet om medborgare och medborgarskap. Innebördena i talet om programmets unga medborgare bidrar till att diskursivt forma föreställningar om personliga egenskaper, förmågor och kompetenser. Genom olika tillskrivanden skapas skilda diskursiva föreställningar om elever eller grupper av elever. Vad som tillskrivs antas sedan spela en avgörande roll för vad som tilldelas, d.v.s. hur rollen som medborgare i samhället gestaltar sig. Vilken blir innebörden i medborgarskapet utifrån en viss diskursiv föreställning?

7.3 Fortsatt analys av texter

I det följande bearbetas de fyra återstående texterna i relation till uttryckssätt och meningsinnehåll. Text 5 och Text 6 redovisas något mer ingående än Text 7 och

Text 8, som av utrymmesskäl endast refereras sammanfattande. Syftet med de återstående analyserna är att se hur de skilda infallsvinklarna på elevers medborgarroll kan falla in i de fyra ovan formulerade ansatser till diskursiva föreställningar som hittills utkristalliserat sig i den genomförda analysen. De diskursiva föreställningarna kan fortsättningsvis förväntas få tydligare konturer och mer substans efter hand som analysarbetet fortgår. Dessutom hålls möjligheten öppen för att nya diskurser och konstruktioner kan tillkomma.

7.3.1 Text 5

Den diskursiva händelse som Text 5 är en del av inträffar i samma arbetslag (M - kärnsämneslärare, N - karaktärsämneslärare och O - karaktärsämneslärare) som agerar i Text 4. Ytterligare en person (P- karaktärsämneslärare) är närvarande i Text 5. Text 5 kan i någon mening ses som sammanhängande med Text 4, eftersom den följer upp en del av de samtalsämnen som aktualiserades där. I Text 5 är det främst demokratibegreppet och elevens delaktighet i sin egen kunskapsprocess som kommer på tal, med utgångspunkt i de tillbakablickar som görs på det tidigare samtalet (Text 4).

Utifrån den bild av elevers personliga problematik och hjälpbehov som framträdde i den s.k. beskyddande föreställningen i Text 4 kan de delar av Text 5 som handlar om demokrati och elevers delaktighet anses falla väl in i denna. ”... *dom har ju ingen aning om vad kursen innehåller och då kan dom heller inte säga hur man ska lägga upp den ... dom tycker alltså det är jättesvårt ...* (N-Ka). Elever framställs som oförmögna att diskutera och ha synpunkter på utbildningens innehållsfrågor. ”... *dom kan ju inte säga någonting ... möjligen kan dom ha synpunkter om dom ska ha ett prov eller två ... eller inte ha nåt alls ... men mycket mer tycker inte jag ... eller ... vi vill ha variation kan dom säga ... men sen ... sen vet dom inte så mycket mer*” (P-Ka). Elevers delaktighet kan möjligen handla om arbetssätt och procedurfrågor vid redovisningar, d.v.s. de mer formella sidorna av undervisning och lärande, medan innehållsfrågor helt betraktas som en professionell angelägenhet. Elevers behov av professionell pedagogisk hjälp och även rent mänskligt stöd – så som detta formulerades i Text 4 – framställs inte som mindre när det gäller arbetet med att konkretisera kursplanemål och texter i andra styrdokument.

Elevers passivitet och brist på erfarenhet och idéer framställs som något som anses omöjliggöra delaktigheten i den pedagogiska planeringen av utbildningens innehållsfrågor. ”... *det är ju så himla svårt för dom att kunna vara med och bestämma om en grej ... egentligen är det väl ... som jag ser det ... det är ju vi fyra som ska bestämma vart vi ska komma ... väl vilket mål vi ska nå ...*” (P-Ka). Genom att elevers behov av hjälp och ledning understryks med ett mer eller mindre konstativt uttryckssätt legitimeras ett förhållningssätt, som innebär att frågor om demokrati och medborgarskap inte står särskilt högt på agendan. ”... *är det en form utav demokrati att dom ska få vara med och lägga synpunkter när dom inte har en aning om det?*” (P-Ka). Synen på eleverna är visserligen präglad av omhuldande och beskydd, men samtidigt skapas en i många stycken uppgiven och defensiv bild av dem. Speciellt gäller detta inför deras såväl nutida som framtida möjligheter till ett aktivt deltagande i gemensamma angelägenheter. En konstativ

dimension i sättet att tala tenderar, som tidigare sagts, att över tid bidra till att upprätthålla föreställningar och cementera värderingar.

Ett yttrande som ”... dom har ju ingen aning om vad kursen innehåller ...” (N-Ka) sätter synen på kunskap i fokus. I Text 4 betonades ”sunt förnuft” och elevernas behov vid planeringen av undervisningen, men vid närmare eftertanke var det ändå ett professionellt ”jag” som avgjorde vad eleverna behövde. I Text 5 beskrivs kursinnehållet som mer eller mindre givet. Det framställs som på förhand bestämt och därför kan det inte bli föremål för diskussion och förhandling.

Text 5 inrymmer en typ av diskursiv kamp, trots all vänlighet kollegor emellan till trots. Ett uttryck för denna kamp är meningsutbytet mellan M och P. P säger: ”Det är ju så här med sådana här grejer ... återigen ... det här är ju ett företag ... och ett företag är ju frågan ... hur demokratiserat ska ett företag vara när vi har mål och uppfylla ...” (P-Ka). Delar av utbildningen på Handelsprogrammet ses som ett företag. På detta reagerar M. ”... jag ser det mer som fri skapande verksamhet ... alltså ... jag vill nog lite annat ... företag är för mig ganska ... inrutat och tråkigt på det viset...” (M-Kä). På frågan från P (Ka) om hon ”ätit taggtråd” den dagen svarar M (Kä):

Nej, nej men ta demokrati då ... det kan vara rätt spännande också ibland ... att helt släppa taget ... det gör jag ibland ... att släppa taget totalt. Jag hade för ett tag sen en klass och så hade vi en massa moment som var kvar ... och så jag skrev upp dom på tavlan. Och så frågade jag då vilket ska vi ta nu nästa gång... och då ville dom Inte ... ja, dom ville inget av dom här... dom kände inte för det just då ... nej, sa jag ... vad ska vi göra då? Och dom kom med jättebra förslag på vad vi skulle göra ... och saker då som ... alltså där jag såg att olika bitar faller ju in i det här ... och så gjorde vi det dom ville. Jag gav lite ramar runt det här ... och så gjorde vi det dom ville ... och det blev jättebra! Dom jobbade som katten och gjorde jättebra ifrån sig ... och även dom då som inte brukar göra så mycket ... var jätteengagerade i det här. Så jag menar ibland kan det vara bra också då att ... för där upplevde jag att det var demokrati då. I det fallet ... där fick dom faktiskt bestämma ... (M-Kä)

Medan företrädare för den beskyddande föreställningen verkar se demokratibegreppet i representativa termer, t.ex. om det lönar sig att rösta eller inte, finns det i Text 5 (liksom i Text 1) en ensam röst, (M), som diskuterar demokrati utifrån en mer deliberativ infallsvinkel. Den situation som refereras i citatet ovan är exempel på att förhandling och överenskommelse kan ske kring vad som är bäst att göra i en speciell situation. Synen på människans möjlighet och tilliten till den är mer optimistisk än människosynen i den s.k. beskyddande föreställningen. Kunskap söks av individen utifrån olika behov och intressen, så som sker i situationen ovan. Samhället kan påverkas, men bara om skolan tar sitt ansvar för att lära eleverna att reagera. ”... vi har en skyldighet att lära dom att det lönar sig att reagera...” (M-Kä).

Så som framgått av ovanstående inträffar alltså en brytpunkt i samtalet när M vänligen för sin del tillbakavisar innebörden i de yttranden P gör med avseende

på demokrati. M bestrider riktigheten i att betrakta utbildning som ett företag. Därmed väljer M en något annan väg än de övriga i arbetslaget. M verkar i sina föreställningar snarast ansluta sig till E i Text 1 med avseende på deras gemensamma intresse för individens roll i en kollektiv gemenskap och för demokrati i mer deliberativ mening.

Sammanfattningsvis kan sägas, att Text 5 aktualiserar en föreställning som tämligen väl faller in i den beskyddande inställning till elever/medborgare som fanns i Text 4. I Text 5 ställs också den centrala frågan beträffande hur demokratisk en utbildning egentligen kan/ska vara i de fall den inriktas mot företagsamhet och näringsliv. Den andra föreställningen som inbegrips i Text 5 ses som orienterad mot kommunikativt och demokratiskt pedagogiskt arbete i den näraliggande praktiken. Mellan dessa båda föreställningar pågår en diskursiv kamp, all vänlig kollegialitet och humoristisk ironi till trots.

7.3.2 Text 6

Text 6 är hämtad från en diskursiv händelse som utspelas i samma arbetslag som Text 2. A (karaktärsämneslärare) och B (kärnämnslärare) från Text 2 är närvarande, men vid detta tillfälle inte C (kärnämnslärare). Däremot har K (karaktärsämneslärare) tillkommit, vilket visar sig ha betydelse för den diskursiva kampen, som i Text 2 uppfattades som i det närmaste obefintlig. Den del av Text 6 som finns i bilaga utgör endast en mindre del av ett längre samtal i arbetslaget kring en mängd olika pedagogiska frågor. Bl.a. dryftas innebörder i begrepp som social kompetens och hur social kompetens kan tränas i konkret pedagogisk verksamhet i utbildningen. Vidare diskuteras rättighets- och skyldighetsbegreppens innebörder i skolsammanhang. I slutet av den diskursiva händelsen aktualiseras värdegrundsfrågor som t.ex. människosyn. Därmed aktiveras den diskursiva kampen i samtalet.

K aktualiserar frågan om skolans värdegrund i termer av alla människors lika värde och ifrågasätter riktigheten i skolans agerande i frågor som gäller "innanförskap" och "utanförskap" samt om det förhåller sig så att skolan "utser" A-lag och B-lag genom sitt sätt att handla visavi de unga medborgarna. *"Det jag reflekterade lite över förra gången ... det var lite det här med A- och B-lag ... och innanförskap och utanförskap ... som man pratar om i samhället i stort ... hur vi gör i skolan ... om vi redan i skolan ser ut ett A- och ett B-lag eller ..."* (K-Ka). Det finns en oro – och ett kritiskt öga – när det gäller huruvida utbildningsinstitutioner i allmänhet ganska tidigt i ungdomars liv medverkar till att definiera A- och B-människor, d.v.s. de insiders och outsiders som Gee (2004) talar om. *"... alltså människovärdet ... och där är jag lite orolig och jag ser en viss oro att vi kanske redan i skolan väldigt lågt ner ser ut nästan A- och B-människor"* (K-Ka). Ett demokratiskt samhälle med utrymme och möjligheter för alla ingår i den föreställningsvärld som K ger uttryck för. *"... jag vill inte ha ett sånt samhälle där det liksom är det är en ström så ... och så är det en ström som går rakt ner"* (K-Ka). Det som beskrivs här kan tolkas som ett samhälle där olikheter accentueras. Metaforen "ström" är en bild för vilken inriktning ett liv kan ta. K tar ställning för det normativt riktiga i att till varje pris försöka undvika att "strömmarna" går isär, uppåt eller nedåt. Att samtalsämnet på något sätt är känsligt och ömtåligt blir märkbart i de otaliga avbrotten och tystnaderna (Huckin 2002). Hur som

helst så förefaller K att ha en demokratisk infallsvinkel på samhälle och medborgare. Demokratibegreppet bärs upp av termer som rättvisa och lika värde.

En brytpunkt i samtalet blir märkbar när B menar att det går att vända på problematiken kring olika ”strömmar” och att dessutom ha god grund för det. *”Jag skulle nästan vilja vända på problematiken och hävda – kanske med god grund – att vi på gymnasieskolan fokuserar mer på dom svaga eleverna än dom duktiga eleverna ...”* (B-Kä). I lärarutbildningen var, enligt B, de ”svaga” eleverna ständigt på tapeten, på bekostnad av de duktiga och motiverade. Synen på människan accentuerar olikheter. *”Man pratade ingenting som helst om hur stimulerar vi dom duktiga eleverna på ... även på dom yrkesförberedande programmen ... ja, oavsett program så att säga”* (B-Kä). Yttrandet syftar på lärarutbildning. Det uppstår en tystnad (Huckin 2002) kring på vilka program de duktiga eleverna finns. Tystnaden implicerar en underförstådd kännedom om vilka program som avses.

K vänder återigen tillbaka samtalet mot hur bemötandet av elever i behov av stöd sker. *”... när du säger att vi har fokuserat på dom som inte... som behöver mer hjälp... då borde vi vara jättebra på det... och det är vi ju inte... tycker inte jag... vi borde väl vara mycket bättre på det... och jag har inget svar på det... varför det är så”* (K-Kä). - - - Frågan kvarstår. Vad vi borde kunna göra ligger, enligt K, långt från vad som verkligen görs och skälet till detta förloras i ännu en tystnad.

Samtalet tar ytterligare en ny vändning. B har nämligen tillbakablickande utgångspunkter. *”... men jag tycker att det i större utsträckning än när jag gick på gymnasiet i alla fall har blivit en förlängning av högstadiet...”* (B-Kä). Dessutom aktualiseras prisbilden i relation till människans duktighet och indirekta värde i termer av att vissa utbildningar kostar mer, andra mindre. Uttryckssättet leder tanken till något konstativt.

Dom här programmen som inte kostar så mycket ... där vi har många av dom motiverade eleverna ... dom kostar inte alls lika mycket ... det satsas inte alls lika mycket resurser på dom ... och det är märkligt ... och jag tycker ... så det handlar om ... vad är det för medborgare man är ute efter att skapa? (B-Kä)

De duktiga, motiverade eleverna ses som berättigade till att kosta om inte mer, så i varje fall lika mycket som andra elever. B menar, att det finns en koppling mellan att i skolan göra erfarenheten att ”bli buren” framåt av skolans tjänstemän och att längre fram i livet som medborgare räkna med samhällets hjälp. *”... jag skulle vilja se en tydlig koppling till samhället i övrigt också ... det som bygger på principen att man kan alltid räkna med att samhället ställer upp för dig som individ ... med olika typer av bidragssystem, a-kassa och annat ...”* (B-Kä).

Samtalets sista brytpunkt inträffar när K på nytt uttrycker sin syn på ett människovärde utan prislappar. Även utan prissättning har människan ett värde i sig själv, menar K.

... då tycker jag att man redan sätter en stämpel på att ni som redan ... så att säga ... ligger ... ni kostar mest ... och det är klart ... alltså

... får vi veta det så kan det komma ut till eleverna ... då vet dom också ... dom har en prislapp på sig ... det är ungefär som att det kostar att ha gamla ... på nåt vis ... ska vi i skolans värld också trycka på ... att helst vill vi bli av med alla gamla... helst vill vi bli av med alla som kostar pengar ... jag ser en fara i det också (K-Ka).

Sammanfattningsvis kan sägas, att den syn på människan som B och K ger uttryck för har olika utgångspunkter och kan förstås som hemmahörande i skilda diskurser. K har en normativ utgångspunkt och vill se utveckling och människovärde som en moralisk fråga. Att individen/eleven borde ha rätt att känna trygghet i det kollektiva sammanhang som skolan utgör uttrycks klart. Hur människors lika värde konkretiseras i pedagogiskt arbete är det mest väsentliga för K. B har en konserverande utgångspunkt och en preferens för accentuering av olikheter. Ett gränslinje som återkommande figurerar är de snitt som går mellan skolans olika inriktningar och program, mellan de duktiga och de svaga, mellan teori och praktik, mellan olika betygssteg. Innebörden i den syn på människan som B står för faller in i den diskurs som beskrivits som traditionell, medan innebörden i det som K yttrar ses som hemmahörande i en diskursiv föreställning med intresse för kommunikation och demokrati "här och nu", utan specifika kopplingar till tid, plats eller verksamhet.

7.3.3 Text 7 och Text 8

De återstående texterna, Text 7 och Text 8, redovisas mer översiktligt än tidigare presenterade texter. Syftet är att bli klar över vilka diskursiva strukturer som inbegrips i texterna och hur dessa eventuellt faller in i tidigare beskrivna ansatser till diskurser.

Samtalet i den diskursiva händelse som ligger till grund för Text 7 handlar i många stycken om vad det är som Handelsprogrammets elever inte når upp till i traditionella avseenden. Deltagare är D (karaktärsämneslärare), F (kärnämneslärare) och G (kärnämneslärare) från ett par tidigare texter. Nya i sammanhanget är S (kärnämneslärare) och T (karaktärsämneslärare). Elever på HP framställs som avvikande i olika avseenden, speciellt om de betraktas utifrån ett traditionellt perspektiv på skola och utbildning. Normen utgörs framför allt av elever på studieförberedande program.

I Text 7 finns en stark fokusering på individuella egenskaper, förmågor och kompetenser hos elever. HP-elever konstateras vara oansvariga och ovilliga att planera sin tid och att arbeta med sina läxor. "... dom kan inte ens planera att läsa en läxa.." (G-Kä). När det gäller att fungera tillsammans med andra människor så fastslås, att de ofta varken kan eller vill ta ansvar för andra. De beskrivs som ointresserade av samarbete och lagarbete. Istället anses de vilja lägga över ansvaret på andra, som kan ansvara och utföra arbetet åt dem. Många av Handelsprogrammets elever framställs som utpräglade individualister i flock, ego-trippade, självcentrerade unga människor hos vilka lust-aspekten är starkt uttalad. Lust-aspekten gäller dock inte målinriktade studier utan skolan ses som ett ställe att "träffas och trivas" (F-Kä) på. Handelsprogrammets ungdomar ställs i Text 7 många gånger i relation till de studieförberedande programmets elever,

speciellt dem på det Naturvetenskapliga programmet, som anses kunna se längre och därmed disciplinera sig. De framställs som vakna, initiativkraftiga och öppninded.

Den samhällseliga inplaceringen, medborgarskapet, av Handelsprogrammets elever går ofta ut på att individualistiska önsknings och drömmar krossas mot samhällets krav. De unga HP-medborgarna tillmäter sig själva inte någon större betydelse i samhället, men på samma gång är paradoxalt nog det individualistiska draget hos många av dem starkt uttalat. Det "jag" inte har lust med, det gör jag inte. I kraschen tar medborgarskapet skada. Energin tar slut och man blir gående för att till slut fastna. Man blir vid sin läst i det lilla sammanhanget och prövar sällan sina vingar för att flyga högt och långt.

Text 7 inbegriper knappast några diskursiva brytpunkter. En ensam röst (S) talar visserligen med omtänksamhet om programmets unga människor utifrån ambitionen att hjälpa dem finna ett livslångt intresse för det ämne han företräder, men någont kritiskt ifrågasättande av andras konstativa yttranden sker inte. Det sammanlagda intrycket av Text 7 blir att den diskursiva föreställning som formernas skulle kunna vara en del av en konserverande diskurs.

I Text 8 deltar A, B och K. De uppehåller sig mindre den här gången vid elevers individuella egenskaper, förmågor och kompetenser och mer kring vad demokratiskt arbete med HP-elever i stort kan innebära. Inledningsvis diskuteras t.ex. vad en avsides placering i rent fysisk mening kan betyda för elevernas upplevelse av sin roll på en offentlig arena som en utbildningsinstitution. K menar att det finns en risk att elever "*känner sig mindre viktiga*" (K-Ka). Att undervisningslokaler kan vara belägna långt bort från "*maktens korridorer*" (B-Kä) där skolledning och andra viktiga funktionärer sitter är möjligen en sak, men att skolans ledning sällan eller aldrig visar sig i Handelsprogrammets separata undervisningslokaler är ett annat och allvarigare problem. På detta sätt skapas ett utanförskap både hos elever och hos lärare på programmet som i nästa steg leder till en misstänksamhet mot dem som besitter makten. Detta främjar inte intresset och engagemanget för demokratiskt arbete.

Demokratiskt arbete med eleverna manifesteras av skolledning i s.k. programkonferenser. Dessa beskrivs av de professionella som trista möten, vars fattade beslut sedan ignoreras av samma skolledning. Eleverna befinner sig i "*en uppenbar skendemokrati*" (B-Kä). De professionella uppmanas, för att inte säga beordras, att arbeta med demokratifrågor gentemot eleverna. I denna uppmaning ligger i förväg färdigställda frågor och dagordningar. Ledningens syn på de professionella saknar demokratiska dimensioner, säger man. Att de professionella själva saknar möjlighet till påverkan på en rad för dem centrala frågor, t.ex. innehåll i studiedagar, är ett exempel på det diktatoriska i perspektivet. Avsaknaden av dialog och diskussion är påtaglig och detta anses som allvarligt, eftersom det fenomenet riskerar att sippra ner genom hela verksamheten. Att arbeta med demokratifrågor i utbildningen på ett demokratiskt sätt är en i det närmaste omöjlig uppgift för de professionella, menar man, eftersom man för egen del inte på något sätt är inbegripna i några demokratiska strukturer i sitt arbete.

Text 8 lyfter på ett något annorlunda sätt frågor som har med skapandet av elever som medborgare att göra, eftersom de professionella här mer beskriver skolledningens förhållande till å ena sidan eleverna på HP och å andra sidan dem

själva som yrkesmänniskor. I den skapelseprocessen marginaliseras de unga medborgarna, liksom i någon mening de professionella själva. Om detta talar man framför allt i mer konstativa termer och utan någon som helst diskursiv kamp, eftersom samstämmigheten är total i synen på hur skolledning hanterar sitt förhållande till eleverna och till dem själva.

Sammanfattningsvis kan sägas, att Text 7 med unison stämma ger uttryck för en diskursiv föreställning som främst hör hemma i ett tillbakablickande och traditionellt färgat sammanhang och som i många stycken ställer sig frågande och oförstående till sådana ”annorlunda” egenskaper, förmågor och kompetenser som ett stort antal elever på Handelsprogrammet anses ha. Text 8 faller inte med full självklarhet med en gång in i något redan definierat diskursivt sammanhang. De professionella i den texten har nämligen i andra sammanhang främst gett uttryck för en tillbakablickande och kategoriserande diskursiv hållning, men när man nu förmår placera in sin egen professionella roll och position i närheten av elevernas relation till skolledning och andra makthavare, blir perspektivet ett annat. Nu förespråkas överläggning, samtal och dialog för ett mer långtgående deltagande och en möjlighet till påverkan. Det väckta intresset för demokratiskt arbete avser dock mer relationen skolledning – elever och skolledning – professionella än de professionellas eget arbete med elever.

7.4 Löpande summering

Analysen av åtta texter ur de professionellas diskursiva praktik tar sin början i uppmärksamheten mot olika uttryckssätt. Eftersom inga i förväg strukturerade teman funnits har uppmärksamheten riktats mot sådana yttranden som gäller synen på människa, kunskap och samhälle, vilka antas kunna knytas till konkret arbete med frågor som handlar om demokrati och medborgarskap.

Text 1 pekar åt olika håll vad gäller sätt att uttrycka sig om människa, kunskap och samhälle. Dessa skilda uttryckssätt förstås i ett spänningsfält mellan vad som benämns konstativa och regulativa yttranden. Ett uttalande anses ha sin hemmahörighet någonstans på skalan mellan dessa båda. Text 2 prövas i relation till Text 1 med avseende på spänningsfältet konstativt – regulativt. Yttranden som pekar åt det konstativa hållet är vanligt förekommande i Text 2, medan den regulativa dimensionen saknas i denna text. Text 1 och Text 2 visar också på att meningsinnehållet går vitt isär. Fokus läggs nu på *vad* som sägs, inte *hur*, och den innehållsliga dimensionen som har med medborgare – medborgarskap att göra uppmärksammas. Analysen av Text 3 sker både utifrån frågan *hur?* och frågan *vad?* Bearbetningen av texterna visar också på den diskursiva kamp som förs mellan olika diskursiva föreställningar. Text 4 prövas mot dimensionerna uttryckssätt (konstativt – regulativt) och meningsinnehåll (medborgare – medborgarskap). Sedan Text 4 bearbetats avstannar analysen tillfälligt för en summering av vad som skrivits fram ur det empiriska materialet.

Fyra skilda diskursiva föreställningar har skrivits fram, som var och en pekar in mot olika infallsvinklar på människa, kunskap och samhälle: en diskursiv föreställning som orienterar sig mot traditionella värden, en som sätter kommunikation och demokrati som överordnade ideal, en som orienterar sig mot näringsliv och branscher samt en som sätter en beskyddande hållning visavi elever

högst. Text 5 – 8 prövas utifrån både uttryckssätt och meningsinnehåll för att se hur uttalanden om människa, kunskap och samhälle kan falla in i de skilda föreställningar som beskrivits ovan. Sedan analysarbetet avslutats har fyra diskurser skrivits fram: en konserverande, en kommunikativ, en marknadsorienterad och en beskyddande diskurs.

8 Konstruktioner och diskurser

Inom ramen för arbetslagens möten har en lång rad samtalsämnen dryftats. De olika sakfrågorna har diskuterats utifrån helt skilda perspektiv och nivåer. Med sig in i mötena och samtalen har deltagarna burit ”allt”, d.v.s. sina egna personliga erfarenheter och professionella kunskaper, sitt förhållningssätt till policy- och styrdokument och sin syn på människa, kunskap och samhälle. I mötena har perspektiv och ståndpunkter mötts och ibland gått i närkamp med varandra, vilket visat sig i en rad brytpunkter. Av analysen har framgått att olika diskurser ligger inbäddade och inflätade i samtalen i ett komplext mönster, som knappast låtit sig enkelt förstås. De utgör inte några isolerade företeelser, utan kan förstås som förankrade i en samhällelig praktik. Denna samhällliga praktik är den vidaste dimensionen i analysmodellen och antas ha något att säga om vilken syn på individens relation till samhället som inryms i de skilda diskurserna. Därmed aktualiseras indirekt frågan om vad medborgarskap kan visa sig vara.

De båda tidigare textanalyserna av dels reformer och policy, dels aktuella styrdokument för Handelsprogrammet har bidragit med insikten att skilda föreställningar om mål och innehåll i skola och utbildning ständigt kämpar om utrymme och legitimitet. I en föreställning, med de allra djupaste rötterna i Skolkommissionen 1946, blir utbildning ett viktigt led i relationen mellan individen och samhället och frågor kring demokratins framtid ses som ett pedagogiskt problem. I de nutida läroplanernas demokratiuppdrag och värdegrundorientering tar detta synsätt gestalt återigen. En annan föreställning formulerar däremot de pedagogiska frågorna inom ramen för ett tekniskt och ekonomiskt tänkande. Detta sätt att se på mål och innehåll i skola och utbildning förefaller närmast att ha växt sig starkare, då orienteringen mot arbetsliv och näringsliv snarare kan sägas ha tilltagit än minskat i senare tiders reformförslag, program mål och kursplaner.

I det följande görs försök till en mer samlad berättelse med avseende på de betydelsemöjligheter och innebörder som ligger inbegripna i de diskursiva föreställningar som de åtta professionella samtalen formerat. I denna berättelse inkluderas också kunskap och insikter som bibringats genom de tidigare textanalyserna av reformer, policy och styrdokument. Det betyder att de åtta samtalen i många avseenden ska förstås i ljuset av dessa analyser. Vad gäller samtalsanalysen ska resultatet förstås längs den centrala axel i avhandlingen som problematiserat fenomenet ”gymnasieelever som medborgare”. Däri inbegrips också ett försök att förstå innebörden i medborgarskapet i ett något vidare perspektiv. Vilka sammanhang och syften, referensramar, värden, kunskapsteoretiska perspektiv, rationaliteter eller demokratiperspektiv som kan vidhäftas de skilda diskursiva föreställningarna om medborgare och medborgarskap kommer i fokus. De utgör därmed viktiga begrepp för avgränsningen och skiljelinjerna mellan de olika diskurserna.

8.1 Konserverande diskurs

I en traditionellt färgad diskurs, som efter hand visar sig som tillbakablickande och konserverande beskrivs elever som medborgare mot en bakgrund där gårdagens linje-gymnasium framtonar som mönster, bl.a. i terminologi och referensramar. Studieförberedande, traditionellt teoretiska, program utgör normen och många elever på Handelsprogrammet beskrivs, ofta med ett konstativt uttrycks-sätt, som avvikarna från normen. Syftet med skolan kan för elever på Handelsprogrammet ses som utbildning för en mer eller mindre given plats i arbetsliv och samhällsliv. I en rad sammanhang accentueras olikheter. Olikheterna diskuteras ofta i termer av ett antal iögonfallande brister hos ”avvikarna”, både beträffande intellektuella och sociala sidor av identiteten. Att ge sig själv eller någon annan en identitet innebär, menar Börjesson (2003), att man är tvungen att tala om vad man själv eller någon annan *inte* är – vad identiteten står i motsats till. Därmed blir det också möjligt att veta något om hur det annars kunde ha varit och på vilket annat sätt det studerade fenomenet kunde ha beskrivits. I den konserverande diskursen är talet om vad elever numera *inte* vet, kan, vill eller vågar ett vanligt inslag.

Kategoriseringar framstår både i fördelaktig och i ofördelaktig mening som betydelsefulla i strävandena att bestämma hur gymnasieelever på Handelsprogrammet ska förstås som medborgare. Genom att uppmärksamma kategorierna blir det möjligt att förstå vilka värden som diskursen bygger på. I den konserverande diskursen är kategorier som studiebegåvning, studief framgång och måluppfyllelse de goda idealen. Därefter följer, i fallande skala, en lång rad kategorier. Kategorisering är knappast något alldeles oskyldigt språkspel. ”Kategorier är inte nollställda ur moralisk synvinkel – med dem följer maktordningar, värden, hierarkier” (Börjesson 2003:38).

Synen på kunskap och lärande tar sin utgångspunkt i en essentialistisk utbildningsfilosofi, där skolans ämnen relateras till de bakomliggande akademiska disciplinerna. Kunskapsinnehåll diskuteras därför ofta som något givet och som möjligt att förmedla. De kunskapsteoretiska frågorna aktualiseras mer i termer av den lärande som ett ensamt subjekt än som inbegripen i en intersubjektiv relation. Ett kategoriskt perspektiv gäller och det är därmed individen, inte relationen, som blir bärare av såväl svårigheter som möjligheter. I vidare samhälllig mening kan den konserverande diskursen placeras in i ett hierarkiskt och konservativt sammanhang. Gångna tiders pedagogiska synsätt har en stark förankring i de diskursiva sammanhangen. De nu gällande styrdokumenterna framstår som marginella i just denna pedagogiska kontext, där de diskursiva föreställningarna inbegriper en annan och mer inaktuell referensram i det pedagogiska språkbruket. Snarast är det en vetenskapligt – rationell syn på skolans mål och medel som diskursen ansluter till.

I försöket att förstå mänskligt handlande aktualiseras frågan om rationalitet. Habermas (1995)⁵⁹ menar att ett målrationellt handlande kan beskrivas som effektivt, framgångsorienterat och inriktat på resultat. Det är *strategiskt* när det in-

⁵⁹ Habermas bygger på och utvecklar Max Webers arbete om rationaliseringsprocesser i samhället.

riktas mot rationella val och värderingen av effekten av dessa val. Rationalitet kan förstås som relaterad till diskurser genom att människor ger uttryck för sina förnuftsmässiga föreställningar, som i sin tur inbegrips i vidare språkligt diskursiva strukturer. Den konserverande diskursen är möjlig att förstå i ljuset av en strategisk rationalitet genom att framgångsorientering och måluppfyllelse utgör något centralt.

I den konserverande diskursen verkar det förhålla sig så att många elever på Handelsprogrammet, genom sina många tillskrivna brister och tillkortakommanden, framstår som passiva och begränsade medborgare, i många avseenden oförmögna att aktivt delta i gemensamt arbete och att ta ansvar. I ett hierarkiskt samhällssystem, så som den konserverande diskursen uttrycker det, innebär detta ett medborgarskap som tilldelas mindre inflytande, mindre delaktighet och mindre ansvar. I stället tilldelas mer ansvarsfulla uppgifter och beslut till en intellektuell och social elit i skolan och samhället, nämligen till dem ”som kan se längre och disciplinera sig” (Text 7) och vars medborgarskap då ses som aktivt och ansvarsfullt. I denna typ av resonemang finns en speciell demokrati-konception närvarande, nämligen den representativa. Kompetenta ombud väljs för att representera de mindre engagerade och lämpliga. Skolarbetet bedrivs i representativt demokratiska arbetsformer som elevråd, programråd etc., men de som är aktiva på dessa mer offentliga arenor utgörs av någon sorts övre skikt i utbildningen och samhället. Icke desto mindre råder demokrati i den konserverande diskursen, även om det förhåller sig så att utbildningsvägen för ett stort antal unga medborgare *leder bort från* deltagande i det offentliga rummet.

8.2 Kommunikativ diskurs

I det empiriska materialet utvecklar sig en diskursiv föreställning som placerar innebörder som samråd, ömsesidighet, relation och människors lika värde i centrum. Den benämns här som *kommunikativ*⁶⁰. Den är lågmäld och tillbakadragen och framförs inte av någon större talkör i den diskursiva praktiken. Snarare är det några ensamma, spridda röster som på distans från varandra utvecklar den med ett uttryckssätt som kan beskrivas som regulativt.

Den kommunikativa diskursen skiljer sig från den konserverande genom att den inte orienterar sig mot någon bestämd tidsperiod, plats eller verksamhet utan uppehåller sig kring sådana pedagogiska frågor som är för handen ”här” och ”nu”. Därför finns det ingen helt *given* norm som styr. I stället finns en strävan att öppet och avvägt balansera det individuella och det gemensamma. I synen på människa och kunskap aktualiseras ett relationellt perspektiv mer än ett kategoriskt. Individuella blir på så sätt inte ensam bärare av problem och möjligheter. Kunskapsteoretiskt diskuteras lärande utifrån intersubjektiva utgångspunkter, där

⁶⁰Croona (2003) och Linnér (2005) skriver var och en fram en kommunikativt inriktad diskurs, som i flera avseenden överensstämmer med hur den kommunikativa diskursen i detta arbete uppfattas, t.ex. när det gäller öppenhet inför det icke givna, strävan efter samtal, samförstånd och betoning på alla människors möjlighet till deltagande.

både den professionella rollen och ansvaret för vad utbildningen erbjuder problematiseras.

Den konserverande diskursen kunde förstås som relaterad till ett målrationellt handlande inriktat på framgång och resultat. Den kommunikativa diskursen är förståelseinriktad. Samförstånd, vilande på ett gemensamt intresse, eftersträvas. Handlandet blir då i stället förståelseinriktat i en kommunikativ rationalitet. (Haberma 1995).

Olikheter accentueras inte i den kommunikativa diskursen. Snarare verkar det finnas en vilja att sätta parentes kring olikhet. Alla människor framstår som kompetenta men i olika avseenden. Vad människor *inte* är aktualiseras även i denna diskursiva föreställning men här genom ett kraftigt avståndstagande från etikettering av en typ som drabbar hela människan ("svag"). Människan är *inte* svag, obegåvad etc. utan i så fall något annat och mer preciserat, som inte riskerar att gälla för helhetssynen på en enskild individ.

I den kommunikativa diskursen leder innebörden av medborgarskapet *in* i det offentliga rummet snarare än därifrån. Syftet med att utbilda är att skapa möjligheter till delaktighet och kommunikation. Genom frånvaron av en given norm tillåts medborgarskapet att ta sina egna steg. Utifrån det normativa sättet att förhålla sig söks gemensamma lösningar och i detta knyts det ena ihop med det andra i en kommunikativ och integrerande process i stället för en differentierande. I medborgarna ses en tänkbar möjlighet till ansvar och delaktighet utan att först verkställa en strikt sortering. Därigenom sätter den kommunikativa medborgarskapets diskurs inte några specifika gränser för vad som skulle kunna åstadkommas.

Deliberation blir ett grundläggande värde i synen på demokrati, som blir det överordnade idealet. I den meningen knyter den kommunikativa diskursen an till de läroplansteoretiska strömningar som i historiskt perspektiv orienterat sig mot demokrati, inte som en form för styrning utan som ett sätt att leva och förhålla sig. Att samtala och överlägga om vad som är förnuftigt att göra förstås då som medborgarskapets praktiska uttryck för vad demokrati anses innebära. Medborgarskapets karaktär i den kommunikativa diskursen inrymmer därigenom inte så många förgivettaganden som t.ex. den konserverande. Den låser inte fast sig i fördomar och den försöker förespråka kommunikation på alla nivåer.

8.3 Marknadsorienterad diskurs

Ur det empiriska materialet utvecklas successivt en diskursiv föreställning kring elever som medborgare som starkt relaterar sig till företag och branscher. Den benämns här som *marknadsorienterad* diskurs och är, i jämförelse med de övriga framskrivna diskursiva föreställningarna, av en mer sammansatt karaktär med avseende på uttryckssätt, terminologi och referensramar. I den marknadsorienterade diskursen finns två strömningar. Den ena strömningen förefaller att främja aktivt deltagande på en offentlig arena såsom utbildning, yrkesliv och politik, medan den andra snarare riskerar att leda medborgare bort därifrån. Den ena syftar till att utbilda för att erbjuda utvecklande karriärmöjligheter, medan den andra mer tar fasta på att utbilda effektiv arbetskraft för branscherna. I båda fallen inbegrips en pragmatisk kunskapssyn.

Den marknadsorienterade diskursen kan antas ha sina förgreningar och djupaste rötter i 1960-talets policytänkande med en central utgångspunkt i industri-samhällets behov och arbetslivets krav på effektiv arbetskraft. I nutida policy och styrdokument är det marknadsorienterade tänkandet i tilltagande, på samma gång som läroplanens övergripande skrivningar uppehåller sig kring värdegrund och demokrati som de överordnade idealen. I propositionen Kunskap och kvalitet (Prop. 2003/04:140) beskrivs t.ex. den s.k. gymnasiala yrkesutbildningen med en tydlig koppling till den ekonomiska tillväxtens drivkrafter och det förändrade samhällets krav.

Den ena strömningen vidhåftar medborgarna sådana sammanhang och värden som har med framgångsfilosofi och social positionering att göra. Med ett uttrycks sätt som framstår som regulativt visar sig en öppenhet för möjligheter och en problematiserande förmåga. Det normativa handlar emellertid mindre om unga människors väl och ve och mer om en lyhördhet för de krav näringslivet ställer. I den ambitionen hamnar innebörden i läroplanens demokratiuppdrag på undantag. Perspektivet är visserligen mer relationellt än kategoriskt, men den diskursiva föreställningen har, paradoxalt nog, en målrationell och strategisk rationalitet över sig. På det sättet inbegriper den marknadsorienterade diskursen något motsägelsefullt. Det målrationella antas härröra från den starka knytningen till näringslivet. Målen ska uppfyllas, varpå framgång följer. Var och en som uppfyller målen kan ”jobba sig upp” och ”få ledande befattningar”. Genom idogt arbete kan var och en på det sättet bli sin egen lyckas smed. Detta ligger närmast som ett förgivettagande i den näringslivsrelaterade strömningen.

I vidare samhällelig mening innebär en diskurs som den marknadsorienterade att Handelsprogrammets unga medborgare rankas högt på en social steg. Medborgarskapet handlar om en stark social positionering som är orienterad mot näringslivet, d.v.s. mot de övre skikten inom handel och affärliv. Det handlar om aktivt deltagande, inflytande och livschanser i offentligt liv, d.v.s. ett slags bakomliggande participatorisk demokratitanke, där starka medborgare talar för det man engagerar sig i och sätter sina valda ombud i sin egen tjänst. Den marknadsorienterade diskursens näringslivsrelaterade strömning öppnar på så sätt vägarna för deltagande och inflytande på det offentliga livets olika arenor.

Den andra strömningen vidhåftar flera värden och referensramar till föreställningen om elever som medborgare från något som påminner om ett traditionellt eller konserverande perspektiv. Här sorteras utbildningens medborgare genom kategorier och klassificeringar. Inte sällan sker detta i konstativa termer. Här skiljs agnarna från vetet genom att olikheter accentueras. Normen antas utgöras av de framgångsinriktade i den tidigare beskrivna strömningen och avvikarna är då de som på skilda sätt är otillräckliga. Orienteringen mot företag och branscher finns, men det handlar här mer om ett intresse för vad som kan kallas arbetslivet, en odefinierad arbetsmarknad med diverse olika inriktningar på lägre nivåer inom handel, till skillnad från det högt rankade näringslivet med ledande befattningar och andra ansvarsfulla poster. De arbetslivsinriktade förväntas, genom sina brister och sin otillräcklighet, inte spela någon större roll på en offentlig arena utan mer som effektiv arbetskraft i ett styrande arbetsliv och möjligen som goda konsument i sitt privata liv. Därmed kan sägas, att vägen till delaktighet i offentligt liv förefaller lång att gå. Otillräcklighet föder i allmänhet dåligt själv-

förtroende i offentliga sammanhang och därtill en negativ självbild, om den internaliseras.

Den marknadsorienterade diskursen inrymmer således ett spänningsfält, som bildligt kan beskrivas som att vägar delar sig och leder till synnerligen skilda inbörder av medborgarskapet. Oavsett hur detta sker är den starka sammanhållande orienteringen mot företag och branscher möjlig att förstå som ett konkret exempel på anpassning i enlighet med systemets kolonisation av människors livvärld (Habermas 1996a).

8.4 Beskyddande diskurs

Den diskursiva föreställning som skulle kunna kallas beskyddande tar utgångspunkt i de professionellas eget arbete. Utifrån hur det egna arbetet går till, vad man gör eller inte gör i det vardagliga arbetet, inbegrips eleverna indirekt. Det är dock mera sällan som de unga medborgarna beskrivs på ett direkt sätt. Den beskyddande diskursen kan – åtminstone vid första påseendet – förstås som inrymmande ett omhuldande förhållningssätt i relation till eleverna. Här inryms humanitet, empati och inlevelseförmåga. Handlandet framställs som förståelseinriktat och beskrivs som grundat i en kommunikativ rationalitet.

Eleverna tillskrivs egenskaper, förmågor och kompetenser som leder tanken till personlig problematik av skilda slag. Passivitet, hjälplöshet och oförmåga är några nyckelord i dessa tillskrivningar. Innebörden av nyckelorden legitimerar både närhet, omsorg och intresse på samma gång som den legitimerar en stark och tydlig vägledning, för att inte säga en dominerande styrning, i det pedagogiska arbetet.⁶¹

Beskrivningen av hur arbetet bedrivs i den beskyddande diskursen svarar mot en bild av unga medborgare som strandsatta, hjälpbehövande människor i en viss beroendeställning till de professionellt verksamma i utbildningen. Det frekventa inslaget av elevvård i vardagen pekar på detta. De många stödjande, mänskliga mötena anses ha sin självklara plats inom ramen för utbildningskontexten. Syftet med att utbilda kan tolkas som att undvika marginalisering.

Ett medborgarskap som förstås utifrån den beskyddande diskursen kan tolkas med två bottnar. Vid första anblicken kopplas människors medborgarskap i en samhällsgemenskap till humanitet, civilisation och en demokrati åt det deliberativa hållet. I den meningen kan den beskyddande diskursen anses falla in under den demokratiska föreställning om skolans mål och innehåll som med början i Skolkommissionen 1946 återkommande visat sig i policy. Vid nästa anblick, och utifrån ett något annat perspektiv, framträder delvis andra dimensioner såsom beroende, utanförskap och en hotande marginalisering. I det första fallet förstås medborgarskapet utifrån de professionellas eget yrkesperspektiv. I det andra handlar det om de unga medborgarnas aktuella situation och tänkta framtid. Re-

⁶¹ Jfr Croona (2003) där den omsorgsinriktade diskursen beskrivs som sammansatt: ”På samma gång som diskursen medierar värden av närhet, djupa relationer och gemenskap medierar den också en formellt ansvarsgrundad asymmetri” (a.a.:183).

sultatet av all omsorg och välvilja skulle kunna bli vingklippta och beroende medborgare.

Begreppet beskyddande demokrati, lånat från Held (1996), är en typ av representativ demokrati som förespråkar att det bästa för medborgarna är att en kunnig och informerad elit fattar besluten. På så sätt skyddas medborgarna från att sådana felbeslut tas som kan skada deras intressen. Medan det i den participatoriska demokratitanken förhåller sig så att de valda ombuden står i väljarnas tjänst, blir det enkelt uttryckt tvärtom i den beskyddande demokratitanken. Den utsedda eliten har legitimitet att agera för medborgarnas räkning. Att genom olika tillskrivanden frånta unga medborgare möjligheten till växande och att göra det i namn av omsorg är ett dubbelbottnat fenomen, som sannolikt behöver ytterligare analys för att förstås. Formuleringsarenan konstruerar helt andra föreställningar än sådana som utvecklas om ljust sätts på realiseringsarenan, där ett medborgarskap i beroendeställning till olika insatser från samhällets sida riskerar att sluta i marginalisering.

8.5 Löpande summering

Sedan analysen av de åtta samtalen avslutats sätts fokus återigen på diskursiv praktik med begrepp som "betydelsemöjligheter", "tolkningar" och "innebörder" för ögonen. Resultatet ska förstås i ljust av den centrala axel i avhandlingen som problematiserar gymnasieelever som medborgare. Avgörande begrepp och skiljelinjer i avgränsningen av varje diskurs är syften, referensramar och värden, kunskapssyn, rationalitet och demokratiförståelse.

Den konserverande diskursen kan beskrivas som tillbakablickande. Normen utgörs av elever på studieförberedande program och utgångspunkten för många resonemang är en gymnasieskola av äldre datum. Elever på Handelsprogrammet tillskrivs i de flesta fall en rad brister och framstår därmed som passiva och begränsade medborgare. Deras medborgarskap tilldelas i allmänhet mindre inflytande, mindre delaktighet och mindre ansvar och leder på så sätt snarast bort från aktivitet i det offentliga rummet.

Den kommunikativa diskursen placerar innebörder som samråd, ömsesidighet och människors lika värde i högsätet. Någon bindning till en viss tidsepok, plats eller verksamhet förefaller inte att finnas och därmed framstår människor som fria att handla utifrån vad som kan vara rationellt här och nu. Elever involveras och integreras in i detta handlande och därmed förefaller vägen också att vara mer öppen för deltagande på en offentlig arena.

Den marknadsorienterade diskursens båda strömningar har det gemensamt att intresset och lyhördsheten för näringsliv och branscher dominerar. Den strömning som orienterar sig mot näringslivet rangordnar elever i allmänhet högt på den sociala stegen. Det handlar om inflytande och livschanser i ett offentligt liv. Den andra strömningen, den arbetslivsorienterade, beskriver gärna elever som rätt långt från deltagande i det offentliga rummet och mer som arbetskraft i ett styrande arbetsliv.

Den beskyddande diskursen, avslutningsvis, arbetar för att undvika att unga människor marginaliseras inför hotet att varken få ett arbete efter gymnasieutbildningen eller att ha möjlighet att gå vidare med fortsatta studier. Det paradox-

ala är emellertid att i just denna beskyddande verksamhet som skolan utgör riskerar elever att bli ytterligare passiva och beroende av ständig hjälp. I all välvilja riskerar de att vingklippas ytterligare.

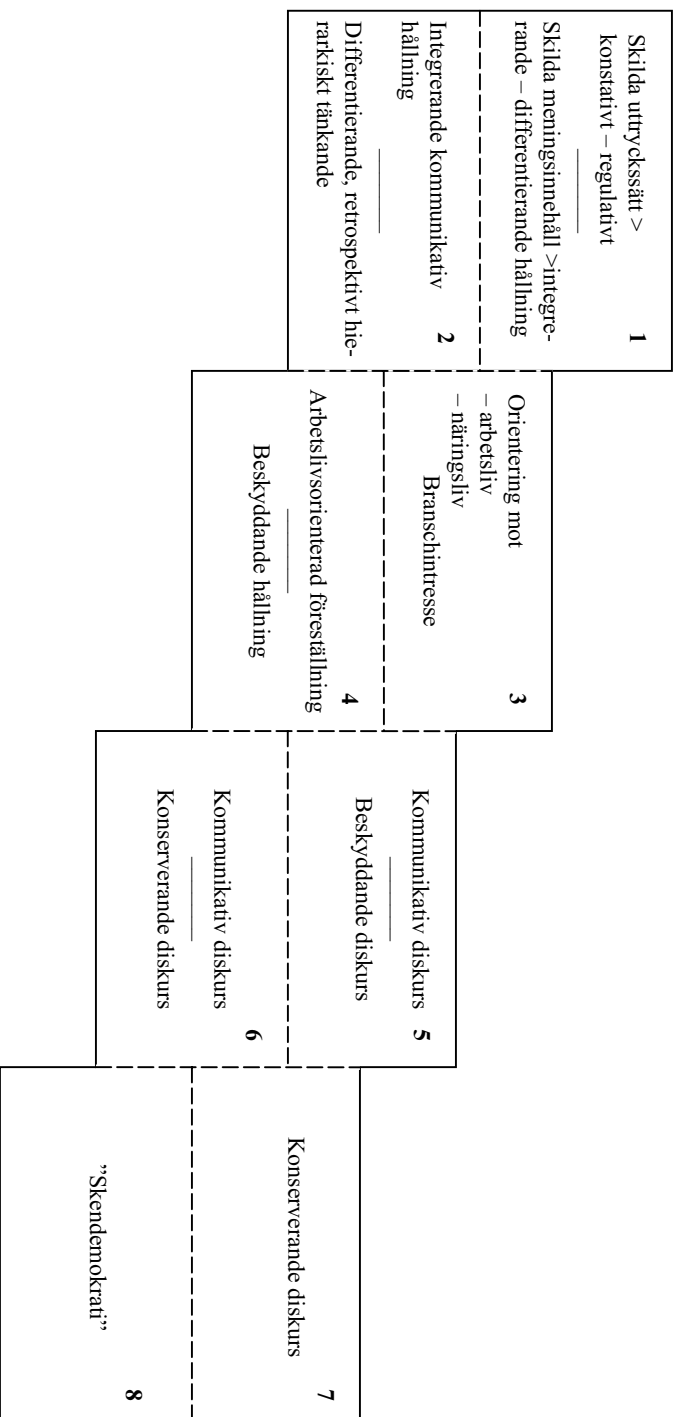
Analysen har visat att inga vattentäta skott finns mellan de skilda diskurserna. I vissa fall sjunger de samma stämma i kören av röster, i andra fall är det växel-sång eller total disharmoni. Mitt i allt detta befinner sig eleverna, som därmed ställs inför en rad olika, för att inte säga förvirrande, villkor och förutsättningar för sin utbildning till yrkesmänniska och samhällsmedborgare.

Sammanfattningsvis kan sägas, att om policy och styrdokument på ett mycket övergripande plan främst har handlat om två diskursiva föreställningar i relation till kampen om mål och innehåll i skola och utbildning – den demokratiskt orienterade och den marknadsinriktade – så skulle det i någon mening och på ett mer principiellt plan vara möjligt att förstå de diskurser som formerats i samtalsanalysen i förhållande till dessa två. Den kommunikativa diskursen skulle då falla in under den demokratiskt orienterade. Det skulle i vissa avseenden även den beskyddande diskursen kunna sägas göra, beroende på hur man väljer att se den. Åtminstone utifrån de professionellas perspektiv framstår den som demokratisk och kommunikativ. Den marknadsorienterade diskursen kan ses som starkt knuten till intresset för näringslivets och branschernas krav så som detta avspeglats både i dåtida och nutida policy. Den konserverande har utgångspunkterna i en tid med en annan skola och ett annat samhälle och därmed är den knappast möjlig att helt förstå i ljuset av diskursiva föreställningar i aktuell policy. Den är snarare knuten till sådana föreställningar om kunskap, skola och samhälle som var aktuella på 1960-talet med en essentialistisk utbildningskonception och en vetenskapligt – rationell läroplanskod. Men liksom att den tidens reformer och policy tog starka hänsyn till arbetslivets krav och behov, så talar röster ur den konserverande diskursen idag ofta om arbetslivet som en utväg ur skolan för dem som misslyckas. På denna specifika punkt kan den sägas tangera den marknadsorienterade diskursen.

Del III i fördjupat sammandrag

Att utveckla en fördjupad förståelse av vad skilda diskursiva föreställningar i en pedagogisk praktik kan innebära, att med hjälp av analysverktygen fånga dem, skriva fram dem och kommunicera innebörderna i dem är en långsam och successiv process. Det handlar här inte om någon summativ dimension i kunskapsutvecklingen utan snarare om en integrativ sådan. Enkelt uttryckt kan sägas, att den kunskap som utvunnits ur analysen av de första samtalen (Text 1 och 2 etc.) har tagits med in och legat till grund för analysen av de följande samtalen, som i sin tur spelat en roll för de övriga o.s.v. Det är i denna stegvisa process som till slut en fördjupad förståelse av innebörderna i de olika föreställningarna utvecklats sig.⁶² Figuren på motstående sida illustrerar forskningsprocessen i en förenklad form.

⁶² Jfr Figur 2, kap. 3.2.3.



Figur 4. Analysprocess av Text 1-8.

Processen har tagit sin början i en konkret pedagogisk praktik – en ostrukturerad helhet, där ett virrvarr av handlingar, värden, normer, frågor, motstridigheter och föreställningar går in i varandra, bryts och kämpar om legitimitet och utrymme. Ett urval av frågor av gemensamt intresse har diskuterats och bearbetats i de professionella samtalen med utgångspunkt i en praktisk verksamhet. När forskare och praktiker möts i Text 1 och Text 2 påbörjas en serie samtal vars resultat och innebörder vi inte i förväg anar. I en gemensam bearbetning av frågor ur en näraliggande praktisk skolkontext involveras teoretisk kunskap och det blir därigenom möjligt att reflektera över ett visst fenomen på ett mer distanserat sätt. Som ett exempel kan nämnas att det i Text 1 och Text 2 blev möjligt att från teoretiska utgångspunkter problematisera och senare förstå innebörden i de skilda uttrycksätt som deltagarna hade t.ex. i talet om skolans elever. Omvänt kan man säga att teoretiska aspekter fördjupas av och finner en resonansbotten i praktikkens erfarenheter. T.ex. utvecklas genom praktiken ett sinne för hur ett s.k. konstativt eller regulativt yttrande i verkligheten kan låta.

Mötet mellan teori och praktik sker otaliga gånger under en forskningsprocess som denna. Att ge sig in i den komplexa helhet som en pedagogisk praktik är, med anspråk på att försöka förstå något i djupare mening, betyder att ständigt vara på väg mellan teori och empiri och i relation till praktiken. De första indikationerna på att de diskursiva föreställningarna i sina innebörder divergerade åt främst två håll, det differentierande och det integrerande, visade sig t.ex. på allvar först efter Text 2. Vad detta emellertid vidare skulle innebära var fortfarande en öppen fråga.

I Text 3 möter ett marknadsorienterat intresse, som var möjligt att förstå i ljuset av ett antal teoretiska resonemang, t.ex. med kunskap och erfarenhet från aktuella policytexter. Marknadsorientering som fenomen kunde efter hand lösas från skolans kontext och ses i ett vidare och mer dekontextualiserat sammanhang.

Varje gång något nytt och obekant visat sig i texterna har vandrigen mellan teori och empiri börjat om på nytt, men den har dock inte varje gång startat från noll. Kunskap och erfarenhet från tidigare texter i kedjan har burits med in i nya sammanhang. Medan i Text 4 en marknadsorienterad föreställning nu tämligen enkelt kunde kännas igen och diskuteras på ett mer principiellt plan, visade sig ett oidentifierat fenomen i samtalet – den beskyddande diskursen, vilken krävde all den möda som det innebär att ständigt vara på väg mellan teori och empiri. Text 1 – 4 inrymmer ansatserna till de diskurser som slutligen presenteras. I processens senare del (Text 5 – 7) har det varit möjligt att på ett något mer lättillgängligt sätt nå fram till en distanserad förståelse av de fenomen som diskuterats, eftersom kunskap och erfarenhet från tidigare bearbetningar kunnat bäras med och integreras. I detta har olika analyser bidragit på högst skilda sätt. Text 8 bidrar t.ex. främst med att kasta ljus på hela processen med sitt tal om vad demokrati kan vara. Undan för undan har fyra diskurser växt fram ur det empiriska materialet och rekonstruerats teoretiskt⁶³. Några aspekter av de villkor och förut-

⁶³ Se kap. 8.

sättningar som diskurserna medverkar till när det gäller gymnasieelevers medborgarskap diskuteras i det avslutande kapitlet.

Forskningsprocessen slutar i praktiken, där intresset och processen en gång tog sin början. Genom teoretiska resonemang och abstraktioner, både kontextualiserade och dekontextualiserade, har det således visat sig möjligt att förstå något av praktiken – men nu på en annan, högre konkret nivå.

DEL IV – Avslutande reflektioner och tanketrådar om skolan som offentligt rum

9 Metodologisk självreflektion och aspekter av skolan som offentligt rum

Avhandlingens övergripande syfte har varit att presentera en successivt fördjupad tolkning av innebörder i och konsekvenser av de professionellas tal om gymnasieelever som medborgare. I mer specifik mening har syftet varit att empiriskt problematisera och teoretiskt rekonstruera pedagogiska diskurser om medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i ett utbildningssammanhang. En diskursanalytisk ansats har tillsammans med kritisk kommunikationsteori utgjort de centrala redskapen på vägen mot en stegvis fördjupad förståelse av hur gymnasieelevers medborgarskap konstrueras. I det professionella talet kommer diskursiva föreställningar till uttryck genom innehållsliga dimensioner men också genom olika uttryckssätt. Fyra diskurser har skrivits fram ur analysen av åtta professionella samtal: den konserverande, den kommunikativa, den marknadsorienterade och den beskyddande. Dessa har på flera punkter varit möjliga att ställa i relation till diskursiva föreställningar i reformer och policy i ett historiskt perspektiv. I den pedagogiska praktiken både förstärker diskurserna varandra och samspelar, på samma gång som de för en kamp och motverkar varandra. Dessa samspel och kamper kan vara betydelsefulla för hur verksamheten i pedagogisk praktik konkret utformas. Den diskurs som för tillfället dominerar diskursordningen i en viss utbildningskontext förväntas också slå an den pedagogiska tonen.

Avhandlingens inledande kapitel har aktualiserat skolans speciella roll i samhället genom dess utbildning av samhällsmedlemmar i utveckling. Den ses som exempel på ett offentligt rum, som går utöver det privata och individuella och som orienterar sig mot det gemensamma. Verksamheten har att förhålla sig till och hantera det dubbla läroplansuppdraget med avseende på både kunskap och demokrati. I det offentliga rum som skolan är konstrueras elever diskursivt som medborgare utifrån *vad* som sägs men också *hur* det uttrycks. Flera intressenter vill ha ett ord med i samtalet, ibland utifrån delvis motstridiga utgångspunkter. Ett virrvarr av olika dilemman, motsatser och andra komplexiteter döljer sig här. De diskursiva föreställningarna hämtar sin näring både från skilda läroplansteoretiska ideologier och dessutom från samhällsliga och kulturella sammanhang i allmänhet. Mot denna bakgrund blir det av intresse att ställa sig frågan vilka värden som överordnas respektive underordnas i en utbildningsverksamhet som har detta dubbla uppdrag och dessa delvis motstridiga intressen att hantera.

På en övergripande nivå sätter avhandlingen ljus på medborgarskap som diskursivt uttryck för demokrati. Den diskursiva dimensionen av pedagogisk praktik medierar budskap mellan tal/text och vidare praktiker. Denna mediering försiggår i båda riktningarna. När de professionella i skolan sammanstrålar i ett möte bär de med sig kunskap och erfarenhet från en rad praktiker in i den diskursiva händelsen. För den pedagogiska praktikens alla dimensioner är det väsentligt vad som bärs med in och blir till tal/text, eftersom det är här som innebörder i subjekt och objekt diskursivt förhandlas och konstrueras, beroende på vilken diskurs de professionella är med och bär upp. Det är här de språkliga övervägandena är särskilt förtätade. Det är här kampen står om vilken diskursordning som ska gälla för tillfället. Det är här som ett oändligt antal talhandlingar sker och som kan antas av väsentlig betydelse för lärande och identitetsskapande. Händelseförloppet slutar dock inte i tal/textdimensionen. Både de professionellt verksamma i skolan och deras elever lever och verkar i sina respektive sociala och samhälleliga sammanhang. Med sig ut ur den diskursiva händelsen bär de på delvis andra erfarenheter än när de gick in, beroende på hur ”förhandlingsprotokollet” ser ut. De återgår till sin pedagogiska praktik, till sina sociala och samhälleliga sammanhang. Med sig tillbaka har de fört ”något” som i olika avseenden antas påverka både pedagogiska sammanhang och samhälleliga förhållanden. Detta ”något” tros i mycket handla om utmanade föreställningar och kanske omprövade förhållningssätt. Och när de sedan på nytt sammanstrålar i ett möte ... Den diskursiva praktiken medierar på detta sätt budskap i båda riktningarna mellan tal/text och vidare samhälleliga sammanhang. Så skapas och återskapas ständigt individer och samhälle.

I avhandlingen har ljuset satts på en lång rad enskilda små talsituationer, där mängder av föreställningar kommit till uttryck i yttranden. Dessa yttranden kan inte ensidigt tolkas och förstås i sitt enskilda sammanhang utan måste sättas in i en vidare kontext för att fördjupat kunna förstås. Den pedagogiska praktikens diskursiva dimension är nämligen inte bara en arena av mer eller mindre personlig eller privat karaktär utan kan också ses som tal i en vidare diskursiv praktik. Det är dock först när detta tal sätts in i ett större socialt och samhälleligt sammanhang som det kan uppfattas i ett bredare perspektiv.

Avhandlingen igenom har fokus legat dels på policy, dels på de professionella och deras diskursiva uttryck. Att så varit fallet har inte utgjort något självändamål i sig, utan syftet med det har varit att förstå vilka villkor och ramar, hinder och möjligheter som skapas för *elever* i ett utbildningssammanhang. Intresset förskjuts därmed från de professionellas tal till de unga medborgare som detta tal är med och formar. Med utgångspunkt i talaktsteorin (Austin 1962; Searle 1969) ses tal som handling. Habermas (1998) betonar den bindande kraften mellan tal och meningsinnehåll som uppstår om yttrandet accepteras, förkastas eller inte bemöts alls. Tal bidrar därmed till att bli styrande för hur villkor, möjligheter, svårigheter och hinder skapas. Mot denna bakgrund uppstår ett antal intressanta aspekter som rör just de villkor och omständigheter som är med och konstruerar elever som medborgare.

En aspekt gäller elevers exponering för både samspelande och motstridiga diskursiva föreställningar. Diskurserna skapar mycket olika villkor och omständigheter för elever och vad som utifrån vissa utgångspunkter kan anses gott och

riktigt kan uppfattas som ointressant utifrån andra. Vad som utifrån pedagogiska syften kan anses mest adekvat blir i ljuset av detta en intressant fråga. En annan aspekt berör betydelsen av varifrån diskurserna får sina influenser. De diskursiva föreställningarna utgör ingenting fritt svävande utan har sin förankring i bredare sociala och kulturella sammanhang som antas påverka både synen på kunskap och individens roll i samhället. Ytterligare en aspekt handlar om det ansvar som läggs på professionella i en diskursiv och pedagogisk praktik med utgångspunkt i att de talhandlingar som kommer till uttryck där kan få långtgående konsekvenser för dem som oftast tillskrivs eller tilldelas något, nämligen eleverna. Här aktualiseras också frågan om i vilken grad de professionella själva antas ingå i demokratiska strukturer i sin yrkesutövning. En sista aspekt för tanken tillbaka till avhandlingens inledning. Skolan som offentligt rum – hur kan det nu förstås? I detta avslutande kapitel diskuteras dessa aspekter.

Forskning i diskursiva praktiker ger inte bara anledning att fördjupa sig i innehåll, innebörder och konsekvenser av konstruktioner och diskurser. Det finns välgrundad anledning att också ägna uppmärksamhet åt metodologisk självreflektion. Innan de tidigare nämnda aspekterna diskuteras, följer ett avsnitt med några självreflekterande infallsvinklar på vad forskning i diskursiv praktik har inneburit för denna avhandlings vidkommande.

9.1 Forskning i diskursiv praktik – en metodologisk självreflektion

Analyserna har visat att de ideologiska utgångspunkterna för hur reformer och policy konstrueras i mycket är beroende av vad som för tillfället ligger i tiden i politiska, ekonomiska och kulturella avseenden. På samma sätt pekar åtskilligt på att hur elever som konstrueras och konstitueras som medborgare inom ramen för en utbildning är beroende av de professionellas perspektiv på människa, kunskap och samhälle. Det blir därmed av stor betydelse *vem* den människa är som dömer, bedömer och betygsätter. På liknande sätt blir konstruktionen av en avhandling beroende av forskarens och skribentens val i en rad teoretiska och metodologiska frågor. I detta avslutande kapitel kan det därför vara på sin plats att utöver aspekter av skolan som offentligt rum också uppehålla sig kring metodologisk självreflektion.

Syftet med detta avhandlingsarbete har inte varit att försöka avbilda en sann verklighet och peka ut rätt och fel utan snarare att utifrån vissa bestämda teoretiska utgångspunkter problematisera förgivettaganden och visa på sådana motstridigheter och komplexiteter som döljer sig i de sammanhang som studeras samt att teoretiskt rekonstruera pedagogiska diskurser om medborgarskap. Avhandlingen kan därför mer ses som ett inlägg i ett samtal på en offentlig arena. Avsikten har heller inte varit att utifrån diskurserna måla upp och beskriva vad som kan hända i konkreta klassrumssituationer utan detta lämnas till var och en att reflektera över och förhålla sig till. Det intressanta har i stället varit att se vilka diskurser som utifrån det empiriska materialet formerats i analysen och vad dessa diskurser på ett mer principiellt plan är bärare av när det gäller föreställningar om elevers medborgarskap. Utgångspunkterna för hela avhandlingsarbetet står att finna i de omständigheter som beskrivs i kap. 1.2 och som har att göra

med egen erfarenhet och förförståelse av hur ungdomar ibland något lättvindigt och slentrianmässigt tillskrivs förmågor och egenskaper eller tilldelas platser och positioner inom ramen för sin utbildning. Vilken betydelse denna förförståelse kan ha haft i de tolkningar som gjorts kan naturligtvis diskuteras. Förförståelse kan sannolikt i någon mening definieras som fördomar. Å andra sidan kan denna förförståelse ha varit en tillgång i mötena med de professionella genom bekantskapen med deras yrkeskontext i mer generell mening.

De tolkningar som gjorts i det empiriska materialet har främst inte skett på personlig grund utan med hjälp av ett teoretiskt perspektiv. Detta är i någon mening ett val och därmed en sorts konstruktion av forskaren själv. Perspektivet hjälper till att skärpa optiken inför vissa fenomen men i detta riskeras naturligtvis samtidigt att andra faller utanför synfältet. Att resultatet blivit annorlunda med ett annat teoretiskt perspektiv och andra analytiska verktyg och tolkningsramar kan inte bortses ifrån. Faircloughs modell av CDA har å ena sidan visat sig vara ett skarpt verktyg i den meningen att den laborerar med sociala och samhällsliga dimensioner i relation till tal/text. Å andra sidan kan invändas att CDA i Faircloughs variant i allmänhet är synnerligen "textnära", d.v.s. att analysen oftast är mycket detaljerad och närgående och att kvantiteten text i denna studie varit alltför omfattande för att möjliggöra en detaljerad kartläggning.

Validitetsfrågan berördes i mer abstrakt mening i kap. 6. I vilken mån validitet uppnåts utifrån ett kommunikativt handlande får bli en fråga som inte helt kan besvaras. Den kräver i så fall att de inblandade blir överens om hur det förhåller sig i denna fråga. Hur som helst så har en strävan funnits att så långt möjligt validera resultaten. Detta grundas i det förhållandet att giltighetskraven objektivt, subjektivt och normativt ständigt varit närvarande och prövats i samtalen med de professionella. Validitetsfrågan ligger på så sätt inbyggd i kommunikationen i sig. Forskare och praktiker har gemensamt bearbetat vissa utvalda frågor av ömsesidigt intresse, i enlighet med den modell som presenterades i kap. 3.2.3 (Fritzell 2003b). Därvid har frågan om vår ömsesidiga förståelse för vad vi diskuterat, vad vi varit överens om eller oense om ständigt återkommit och besvarats. Varje nytt möte i de olika arbetslagen har t.ex. inletts med reflektion kring det föregående. Att på detta sätt återföra tolkningar av de frågor som diskuterats i tidigare möten är ett sätt att försäkra sig om en ömsesidighet kring sakfrågorna. Kommunikationen i varje arbetslag har alltså varit av den karaktären att en ömsesidighet i förståelsen av vad saken gällt eftersträvats. Dialogen med den studerade praktiken har sålunda präglats av närhet på intersubjektiv grund. I en successiv process har vi närmat oss en medvetenhet om i vilken mån vi verkligen uppnått en delad förståelse eller om sakfrågan kunnat förstås på annat sätt. Även i andra sammanhang, t.ex. i seminarier och i föreläsningar för utomstående pedagoger, har kunskap och erfarenhet ur de aktuella arbetslagens diskursiva praktik kommunicerats med samma krav på tydlig ömsesidighet i förståelsen för vad saken gällt.

Den lokala praktikens kontext har varit Handelsprogrammet på tre gymnasieskolor. Handelsprogrammet valdes som ett exempel på ett yrkesförberedande program. Valet kunde, kanske med något andra utgångspunkter, ha fallit på ett annat program. Utifrån tanken att den lokala praktikens villkor i princip kan förstås i ett mer allmänt sammanhang vore det rimligt att tänka sig att vad vi fått

veta om Handelsprogrammets lokala praktiker också i någon mening och på en mer övergripande nivå kan antas gälla både gymnasieskolan i sin helhet och därutöver andra typer av utbildningar från förskola till vuxenutbildning och högskoleutbildning. Begreppet pedagogisk praktik kan anses utgöra en gemensam utgångspunkt för alla slag av utbildningar. De diskursiva uttrycken antas bara se annorlunda ut i andra utbildningskontexter. Vad det som skrivits fram ur helheten, de diskursiva händelserna sammantaget, har för bärighet och generaliserbarhet är av intresse att fråga sig. För ett ögonblick återvänder vi på nytt till den metodologiska princip som ser den vetenskapliga processen som en rörelse i flera faser och som tar fasta på relationen mellan teori och praktik (Se figur 2, kap. 3.2.3). Efter hand som forskare och praktiker stegvis bearbetat en viss fråga har mer principiella argument och övergripande tolkningar formuleras. På så sätt överskrids den lokala praktikens kontext och frågan är möjlig att placera in i ett vidare och mer generellt sammanhang i riktning mot en successivt fördjupad förståelse.

9.2 Diskursernas inbördes samspel och kamp

I ett utbildningssammanhang befinner sig eleverna bildligt talat i ett korsdrag mellan olika diskurser som var och en speglar en viss syn på individer och deras plats och roll i samhället. Dessa uttryck bidrar till att skapa mycket olika villkor för utvecklingen och konstitueringen av elever som samhällsmedborgare. De fyra diskurser som skrivits fram ur samtalsanalysen står inte i ett entydigt förhållande till varandra. I vissa avseenden samspelar de med varandra, i andra avseenden motverkar de varandra och för de en inbördes kamp. Dessutom står var och en i ett specifikt förhållande till policy.

Den konserverande diskursen och den marknadsorienterade får exempelvis sin ideologiska näring från skilda håll och divergerar bl.a. i fråga om hur innebörden i demokratibegreppet uppfattas. Däremot finns ett samspel i människosyn på det sättet att människor i båda diskurserna är utsatta för likartad klassificering och en strikt indelning i kategorier. Den marknadsorienterade diskursen och den beskyddande överlappar varandra och samspelar när det gäller lyhörddheten mot arbetsliv och näringsliv. Däremot finns ett stort gap mellan den beskyddande diskursen och den näringslivsinriktade strömningen av den marknadsorienterade diskursen när det gäller diskursiva uttryck för vad medborgarskap skulle kunna innebära. Den beskyddande diskursen har det gemensamt med den kommunikativa diskursen att lyhörddhet, samtal och ömsesidighet är centralt i båda; i den beskyddande diskursen dock bara till en viss gräns. Den kommunikativa diskursen, som inte på samma sätt som de övriga diskurserna styrs av en given ideologi, står i ett motstridigt förhållande till den konserverande, den marknadsorienterade och i viss mening även till den beskyddande diskursen i fråga om demokratiuppfattning och om hur individens roll i samhället kan förstås. Så överlappar, samspelar och förstärker vissa dimensioner av diskurserna varandra, medan de i andra avseenden motarbetar varandra och för en diskursiv kamp – och allt detta under ständig förändring.

Att i detta sammanhang avgöra och fastslå vilken diskurs som generellt skulle vara mer lovvärd än den andra är inte relevant och motsvarar inte heller syftet

med avhandlingen. Utifrån vissa intressen och utifrån vissa elevers syften och ambitioner får man kunna anta att den konserverande diskursen sannolikt är den mest adekvata. Exempelvis skulle högt motiverade elever med universitetsstudier i ögonvrån kunna se denna föreställning om skola och utbildning som rätt och riktig. Utifrån andra intressen och andra elevers situationer skulle den marknadsorienterade eller den beskyddande kunna sägas vara den mest lovvärda. Elever med ambitioner inom näringslivet skulle kunna uppfatta en marknadsorienterad diskurs som ett stöd för sitt tänkande. På samma sätt skulle elever i utsatta situationer kunna känna en viss trygghet i den beskyddande föreställningen. Utifrån pedagogiska intressen och i ljuset av vad medborgarskap anses innebära här och nu, i den tid vi lever, är det emellertid rimligt att påstå att den kommunikativa är den mest relevanta, eftersom den främjar lärande på en språkligt intersubjektiv bas. Den har inget givet handlingsprogram att följa, varför en öppenhet finns inför att hantera olikheter, mångfald och motstridigheter. Den kommunikativa diskursens integrativa dimension och lyhörddhet för andras argument blir i detta sammanhang centralt. I ett diskursivt givande och tagande kan successivt ett samförstånd uppstå. Vägen dit innebär ett lärande, som för elevernas del skulle kunna innebära ett förändrat, och mer aktivt, språkligt deltagarmönster i sociala och samhällliga praktiker.

9.3 Influenser och diskursiv växtning

Ett sammanhang som förväntas influera verksamheten i skola och utbildning är policy. Trots ett i flera fall distanserat, för att inte säga avståndstagande, förhållande till läroplan och andra centrala styrdokument så fanns det ändå i de diskursiva föreställningarna anknytningar till olika ideologiska strömningar som i ett historiskt perspektiv präglade innehållet i reformer och policy. Andra sammanhang som antas utgöra växtning för diskurser är ekonomiska och politiska intressen eller kulturella fenomen.

Diskursiva föreställningar formeras inte som solitärer utan förankring i vidare sociala och samhällliga sammanhang. De uppkommer knappast ur ett intet, vilket betyder att de hämtar sina influenser och sin näring någonstans ifrån och antas samspela med kulturella, politiska och ekonomiska intressen. Dessa "yttre" samhällliga omständigheter finner därigenom sin väg in i skolans pedagogiska och diskursiva praktik, diskursiva händelser och tal/text, tar del i den interna kontextualiseringen och antas påverka villkor och vägval.

Den konserverande diskursen orienterar sig i sin syn på kunskap och lärande mot den vetenskapligt rationella konception som varit stark i 1960-talets reformer och policy. Den essentialistiska traditionen, med skolämnenas koppling till bakomliggande vetenskapliga discipliner, figurerar också. Industrins behov av arbetskraft var t.ex. under 60-talet ett viktigt faktum att ta hänsyn till i den tidens utbildningssammanhang. I både den konserverande diskursen och den marknadsorienterade förefaller detta tänkande att dröja sig kvar med tanke på den indelning och kategorisering som sker när det gäller elevers egenskaper, förmågor och kompetenser. De mer "otillräckliga" ungdomarna förväntas lämna skolan och försvinna ut i arbetslivet så snart det är möjligt. En fråga som därmed aktualiseras gäller vad som kännetecknar vår tids arbetsliv. I tider då produktionen allt

oftare förläggs till låglöneländer i andra delar av världen ser arbetslivets villkor, inklusive sektorer som service och handel, annorlunda ut än tidigare. Arbetslivet, och framför allt industrin, bidrar inte längre på samma sätt som under tidigare decennier till att ta till sig en anseelig del av de ungdomar som vill börja arbeta i stället för att fortsatt gå i skolan. Tvärtom visar det sig ofta idag vara en svår stötesten för många ungdomar, även högutbildade, att ens ta sig in på arbetsmarknaden. I ekot av andra tiders arbetsmarknadsvillkor finns en risk för att en tro, för att inte säga övertro, på givna platser i ett odefinierat arbetsliv tenderar att dröja sig kvar. I valfrihetens namn läggs ansvaret på individen när det gäller att finna något att göra. I den mån det uppstår svårigheter med detta så kan det bli så att individen själv får bära sitt misslyckande.

Den kommunikativa diskursen är relationellt inriktad i sin kärna. Eleven ses som ett aktivt subjekt snarare än som ett passivt och mottagande objekt. I människosyn och kunskapssyn är det snarare ett relationellt än ett kategoriskt perspektiv som gäller. Genom de intersubjektiva utgångspunkterna blir individen inte ensam bärare av hinder och möjligheter utan lärande uppstår i samspel med andra. Den professionella rollen och det professionella ansvaret blir därmed betydelsefulla faktorer. Genom sin orientering mot en deliberativ demokratiförståelse kan den kommunikativa diskursen också ses som inrymmande ett slags självmotiverande värde genom att elever tillmäts en förmåga att styra sin egen kunskapsprocess. Detta skulle kunna innebära nya chanser och möjligheter för många unga medborgare som i andra diskurser beskrivs som otillräckliga. I den kommunikativa diskursen tilldelas skola och utbildning en betydelsefull roll för de ställningstaganden medborgare gör i den pågående samhällsutvecklingen. I den meningen vilar medborgarskapet på politisk och moralisk grund.

Den strömning av den marknadsorienterade diskursen som inriktar sig mot näringslivet omfattas av ett tänkande där medborgares enskilda livsprojekt ofta blir styrande för handlandet. Det s.k. fria valets alla möjligheter står i fokus. Vad det handlar om är att ta för sig av vilka valmöjligheter som erbjuds för att uppfylla sina mål och nå framgång av typen ”ledande befattningar” och ”kvalificerat ledarskap.” Aktuell policy, åtminstone i sitt tidiga skede, har beskrivits som ett utbildningspolitiskt systemskifte bort från ett samhällscentrerat perspektiv i riktning mot ett betydligt mer individcentrerat och detta trots den uppmärksamhet som under senare år riktats mot värdegrundsfrågor. Aktuell policy är därför långt ifrån entydig. Samtidigt med talet om demokrati- och värdegrundsfrågor pågår talet om att inordna sig i branschernas krav. I den meningen skulle man kunna påstå att policyfrågor pekar åt högst motsatta och motstridiga håll. En grund för fortsatt marknadsorienterat tänkande i utbildningspolitiska frågor kan ses i propositionen Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan⁶⁴, som starkt fokuserar på arbetslivets krav på yrkesförberedande utbildning. Detta pekar i någon mening på att den marknadsorienterade diskursen är stark och att den mer är i tilltagande än i avtagande. En tolkning skulle kunna vara att utbildningspolitiska intentioner samspelar med näringslivets intressen - kanske en nödvändighet i just detta sammanhang. När de ekonomiska systemens intres-

⁶⁴ Se kap. 4.4.9.

sen tränger sig in och börjar påverka villkor i livsvärldssammanhang som skola och utbildning kallar Habermas (1996a) detta för systemets kolonisation av livsvärlden. Vilken roll skola och utbildning spelar i koloniseringen blir då en brännande fråga.

Det har visat sig att diskursiva föreställningar om gymnasieelevers medborgarskap i flera fall hämtar näring från policy och praktiker som inte alltid är helt i takt med tid och rum. Vad som i det avseendet gäller den s.k. beskyddande diskursen är svårt att säga något om. Policy utgör inte explicit någon särskilt styrande faktor, utan här är det vad man kallar för sunt förnuft och elevernas behov som i högre grad styr verksamheten. En fundering kan handla om vems sunda förnuft som ska gälla i ett samhälle som präglas av mångfald. En annan kan handla om vilken långsiktighet som finns i det pedagogiska perspektivet.

I dagligt tal beskrivs ofta s.k. curlingföräldrar⁶⁵ i betydelsen sådana föräldrar som går framför sina barn i syfte att tillrättalägga och hjälpa. Den beskyddande diskursen skulle kunna jämföras med curlingföräldrars intentioner att så långt det någonsin går bistå och hjälpa för att undvika att ungdomar blir outsiders eller marginaliserade. Följderna av detta agerande blir ofta närmast paradoxala. I allt omhuldande och beskydd riskerar nämligen många ungdomar att förlamas och passiviseras, ett faktum som i sig kan innebära ytterligare risker att marginaliseras. Den beskyddande diskursen kan ses som ett svar på en alltmer svårtillgänglig arbetsmarknad för många ungdomar. Gymnasieskolan har mer eller mindre blivit en skola för alla, vilket också innebär att en del elever kämpar i hård konkurrens och kanske motvind när det gäller chanser till arbete eller fortsatta studier. En särskilt utsatt grupp i dessa avseenden är invandrarungdomar. Alla ska emellertid icke desto mindre leva som samhällsmedborgare med allt vad det förhoppningvis kan innebära av delaktighet och ansvar. Ett relativt nytt fenomen är då att utbildningsinstitutioner ibland måste ha beredskap för att utbilda för ett liv utanför det direkta yrkeslivet. Det handlar i sådana fall om att hitta balansen mellan att både upprätthålla intentionerna i utbildningen och att stärka självförtroendet och känslan av meningsfullhet hos eleverna, så att de inte kvävs under all välvilja och därigenom löper risk att hamna i passivitet och utanförskap. Ungdomar som lever med en utsatthet när det gäller möjligheter till inträde på arbetsmarknaden kan i varje fall knappast avfärdas med tron att de ”ska börja jobba direkt efter skolan”. Det torde nog kunna anses som ett alltför enkelt svar på en stor problematik.

9.4 Ansvaret i diskursiv praktik

Som framgått av analysen spelar diskursiv praktik en central roll för vad konkret pedagogisk verksamhet leder till. I varje möte, i varje diskursiv händelse, kommer idéer, tankar och förställningar till uttryck som bär upp värden och normer, av stor betydelse för dem det gäller – eleverna. Diskursiv praktik spelar en viktig roll för vad som tillskrivs och tilldelas dem, eftersom den utgör ett forum för

⁶⁵ Begreppet relaterar till boken ”Curlingföräldrar och servicebarn” (2005) av den danske psykologen Bent Hougaard.

både språkligt burna värdegrundade dimensioner och en rad sociala och samhällsliga fenomen som hanteras diskursivt. De vidare sociala och samhällsliga sammanhangen är på så sätt närvarande i de små enskilda tal- och texthändelserna. Värden, ideologier och fenomen ur bredare samhällsliga sammanhang inbegrips i den allra innersta kärnan av alla praktiker, nämligen tal-/textdimensionen. Vad som sägs i ett enskilt yttrande kan inte tolkas i ett vakuum utan måste förstås i relation till något annat och större. För att förstå det lilla sammanhanget måste vi förstå vad som händer i det stora, och tvärtom. Och liksom att det lilla ingår i det stora, är det stora också närvarande i det allra minsta. Människan är genom detta ständiga språkspel både författare till och författad av sin omvärld.

Att ingå i en professionell diskursiv praktik är förenat med ett ansvar som förutsätter att yttranden är reflekterade och väl övervägda, då dessa talhandlingar väntas kunna få långtgående konsekvenser för dem som tillskrivs, tilltros eller tilldelas något visst bestämt. Ett särskilt ansvar för reflektion och kvalificerade argument i pedagogiska avseenden skulle rimligen kunna läggas på de professionella. I detta är det inte bara väsentligt vad och hur något sägs utan detta bidrar till att konstituera vem den människa är som yttrar något vid en given tidpunkt och plats inom en viss praktik. Vem är den professionelle själv som medborgare? Att närma sig en förståelse av *hur*, med *vad* och till *vem* en professionellt verksam individ konstitueras på samma gång som han eller hon är i färd med att bidra till elevens tillblivelse som medborgare är en utmanande framtida forskningsuppgift att ta sig an.

Dynamiken och ansvaret för vad som kommer till uttryck på en mötesplats som skolan kan inte ses som undantagen skolledare och politiker. Tvärtom är det rimligt att fråga sig om och hur länge professionella pedagoger orkar föra diskussionen om demokrati vidare, i det fall de inte själva upplever att de ingår i demokratiska strukturer inom ramen för sin yrkesutövning. De professionella har mer än en gång gett uttryck för att de upplever en djupgående ensamhet när det gäller den egna delaktigheten i skolans beslutsprocesser.

Avhandlingen har försökt sätta ljus på det komplicerade mönster, för att inte säga virrvarr, av relationer, kamp, samspel, osäkerhet och motstridigheter som finns i en pedagogisk praktik. Vad som visat sig i det ljuset är att bilden av unga människor framstår som synnerligen beroende av vad som sker däri och vad som yttras om individer och grupper av individer i relation till vad deras respektive medborgarskap förväntas innebära. En utmaning som t.ex. kan riktas till lärarutbildningarna är att på ett mer distinkt sätt betona talhandlingars betydelse, den bindande kraften i ett yttrande och vad det innebär att låta argument förbli oprövade eller tyst låta dem passera i ett samtal. En annan utmaning är att inse innebörden av ett relationellt perspektiv i utbildningssammanhang. Det betyder att ingen individ - varken elev, professionell, förälder, skolledare eller politiker - ensam bär ansvaret för svårigheter och motgångar utan delar det tillsammans med andra i ett kommunikativt handlande. Så som nu är fallet framstår snarare ett individperspektiv som dominerande, vilket betyder att det yttersta ansvaret oftast hamnar på den som allra mest är i behov av att dela det - eleven.

Denna avhandling tog sin början i att uppmärksamma skolans specifika ställning i samhället som en plats, där som unga människor har möjlighet att pröva sina egna individuella livsprojekt, på samma gång som den har uppdraget att ut-

bilda och utveckla barn och ungdomar med avseende på mer gemensamma samhällsangelägenheter. Den speciella ställning som skolan har innebär att den förstås som ett offentligt rum, öppet för alla och som överskrider det privata och individuella. Skolan som offentligt rum – hur förstår vi det nu?

Hanna Arendt menade att det offentliga rummets verklighet var sådan att alla, oavsett plats och position, kunde bidra till det gemensamma. Värdet i det gemensamma tolkades av Arendt som sammanhållande just genom mångfalden av perspektiv. Föreställningen om medborgaren hade i Arendts ögon sin grund i två sammankopplade dimensioner. Det ena handlade, med tanke på de totalitära regimerna under andra världskriget, om en människa som inte utan vidare lyder, det andra om människors förmåga att tänka och reflektera självständigt.

I ljuset av denna avhandling har det visat sig att skola och utbildning med utgångspunkt i vissa diskursiva föreställningar differentierar ut vilka medborgare som tilltros en förmåga att kunna bidra till det gemensamma eller inte. Några konstrueras som insiders, andra som outsiders. För en hel del elever på Handelsprogrammet kan utbildning snarare förstås i termer av anpassning och underordning än av utveckling till självständig reflektion och autonomi. I andra föreställningar kommer starka integrativa strävanden till uttryck som innebär att inget medborgerligt bidrag är för litet för att ingå i samhällsgemenskapen. Samtidigt måste man våga se att styrkeförhållandena mellan de olika perspektiven förefaller ojämma. De differentierande diskurserna framstår som starka och väletablerade. De integrativa som tillbakaträngda och splittrade. Men genom blotta närvaron av några ensamma och spridda röster ur en kommunikativ diskurs finns ändå möjligheten till något bättre. I denna möjlighet inryms nämligen värdet i att våga se pedagogisk praktik som en helhet och en ”öppen fråga”, där de viktigaste verktygen för att ta sig an dilemman, osäkerhet och motstridigheter är samtal och strävan efter ömsesidighet i förståelsen av var de framkomliga vägarna går.

Summary

Background, purpose and problematisation

The task of schools is to educate young members of society and it is due to this fact that schools are given special status in society. It is possible to regard school as a public sphere which transcends the particular and the private. In this public sphere, children and young people are seen as worthy citizens of society.

The philosopher Hanna Arendt, describes what she calls the public sphere's reality. Her starting point is the significance of diversity of perspective, which can and ought to be found in communal spaces. There need to be supportive practices in order to enable human beings to participate in the life of the public sphere. School and education are such a supportive practice. Terms such as democracy, citizenship and education are tied together by posing the question as to how and by means of what education can contribute regarding young citizens' possibilities to find and relate to their roles in a democratic society. Citizenship is thus understood as democracy's discursive and practical expression. In the Swedish national curriculum, teachers are given a two-fold task, namely to mediate both knowledge and democracy. Being moulded into a citizen is not a straightforward process; it is here regarded as a result of historical and social constructions which change over time. This doctoral thesis highlights the question of the possible meaning of citizenship within the Business & Administration programme at an upper secondary school.

The analyses are done in three stages. Reforms and policies are regarded as having evolved within a discursive framework and are analysed by an analytical reading of a) post-war educational policy texts and b) current national policy documents for the Business & Administration programme. The third analytical stage comprises c) eight conversations from the professional teacher's discursive practice which are analysed by applying critical discourse analysis as a methodological tool. The overall purpose of this thesis is to present a more profound interpretation of meanings in and consequences of the professional teachers' speech acts about secondary school pupils as citizens. On a more specific level, the purpose is to empirically problematise and theoretically reconstruct pedagogical discourses on citizenship in an educational context.

The focus in this thesis is placed on some critical issues and problematisations in relation to individuals as well as to society. Pedagogical problems can neither be seen as individual circumstances nor as societal circumstances but rather as the relation between these two. This relation can be said to comprise a number of possibilities of meaning which can be both disputable and contradictory.

Pedagogical practice is a term which is placed in the field of tension between individual and society. It comprises a number of encounters between different individuals, e.g. between professional school staff or between the school staff and their pupils. The individuals who are involved in these encounters represent different kinds of cultures and environments where knowledge is produced in different kinds of learning environments. In this thesis the focus is placed on the

discursive dimension of pedagogical practices. The innermost core of the discursive practice's various occurrences is the speech/text dimension. The wider contexts that transcend pedagogical practice are viewed as social and societal. One of the ideas in this study is that speech and text at their very core are intertwined with societal phenomena by means of reciprocally-related practices. Discursive practice is thus regarded as a mediating carrier between speech/text and societal practice – and vice versa.

Two focal terms are democracy and citizenship. The term democracy can be viewed in several perspectives and boundaries, e.g. as a field for experts on the one hand and as a matter of engagement for each and every one on the other hand. Democracy can also be regarded as a public matter, aiming at improvement, but also as an individual matter that is connected with individual freedom of choice. Moreover, democracy can be representative, participatory or deliberative. In addition to this, democracy can be connected to human dignity and freedom.

Citizenship has traditionally meant a close relationship between the state and individuals. Both Durkheim and Dewey focus on the meaning and significance of education in relation to the contents in citizenship. In recent years, citizenship has been understood in a wider sense. It has acquired a broader and more dynamic meaning, which can preferably be related to questions such as: Who am I? How can I contribute? Against the backdrop of such questions and late-modern changes in society, some aspects of what citizenship means have been identified as particularly central. These aspects cover the will for and the capability of critical reflection and a reflective mapping out of our lives as well as an ability to communicate and negotiate meaning and action.

Points of departure and considerations

In the light of some central aspects on the role pedagogy plays in the relation between individuals and society some theoretical points of departure are formulated here, which can contribute to reaching a deeper understanding of the meaning of different discursive perceptions/notions about upper secondary pupils' citizenship.

Durkheim's view on the importance of education draws on the public communication and the moral and social fundament of all education. Dewey's perspective on issues regarding the link between democracy and citizenship is rather about the way in which citizens lead their lives than about leaning towards a particular life style. Shared experience is of central importance. By formulating the deliberative model of democracy and by reconstructing the term "reason" in a theoretical communication light, Habermas continues with his predecessors' discussions about education and democracy. Democracy has recourse to this reason, which lies within the possibilities of communication. Bourdieu sheds light on phenomena such as the effects of ascribing status to individuals. Bourdieu maintains that the ideological role of educational situations in many ways legitimises an already existing order in society. Issues on power and knowledge and about how subject and object are constituted and/or marginalised are brought to the fore by Foucault. Particular attention is therefore paid to the field of tension be-

tween integration and inclusion on the one hand and marginalisation on the other hand.

Habermas strongly emphasises reason in verbal communication. In terms of methodology, language thus becomes the most central tool. The point of departure is the shift in social science, which is usually called "the discursive turn". Not only does language in a social-constructionism perspective have a communicative dimension, it is also constitutive. In the analysis of the empirical material various possibilities of meaning are focused. In the discursive-analytical field it becomes evident in what way meaning and significance are constructed in concrete contexts. There is, however, no such thing as self-evident methodological options. Methodology is more of a cross-scientific meeting point and a reflection upon a number of fundamental issues within the research process.

The speech-act theory developed by Austin (1962) and Searle (1969) makes it possible to argue that speech and action overlap. The speaker is strongly bound to the meaning of his or her utterances by way of illocutionary actions. Those who listen to what is said may take their stand by either saying yes or no. The scientific process is viewed as a dynamic process which is characterised by several stages in which researchers and practitioners together reach a gradually deeper understanding of a certain subject or problem. Successively, the local practice's context can be abandoned and step by step a deeper understanding can be placed in a more fundamentally theoretical framework. Furthermore, methodology has a reconstructive purpose, i.e. methodology is about attempting to construct fundamental conditions for communication between humans. The analysis of the empirical material will be done by applying critical theory, an interpretive approach with an explicit interest in discussing social reality, and critical discourse analysis as a concrete analytical tool.

Analytical perusal of reforms and policy documents

When the text in reform documents, policy documents and curricula is understood as being formulated within a discursive course of events, and when these texts are examined in a critical-interpretive perspective, it becomes evident that society's talk about school, *Bildung* and education has hardly followed a straight line, which could have meant a given development in one particular direction. On the contrary, the discursive process is dynamic and harmonises with historical processes of change from one point in time to the next. As mentioned earlier, society's talk about school and education has taken different courses and directions, depending on the prevailing ideology during a certain period of time. A vague feeling of the process being repetitive over time is unavoidable whenever educational-philosophical basic ideas and codes in the curricula appear in new contexts.

The discursive fight about the ideological contents in school and education has mostly been about the democratic and market-oriented way of looking at pedagogy. The discourse that expresses a democratic interest has often been predominant at the time of the 1946 School Commission and in the years to follow, since the memory of totalitarian ideologies in Europe was still vivid. In the same vein, curriculum 80 (Lgr 80) can be seen as an expression for a democratic, mildly deliberative discourse with integrative ideas in educational policy. In the

period between 1946 and 1980 other curricular codes were predominant, e.g. the scientific-rational discourse expressed in the reforms of the 1960s. The current curriculum for upper secondary education can be understood as individual-focused and oriented towards more market-oriented interests, but also oriented towards norms and values, which have influenced the more recent school debate. Therefore, the current policy cannot be viewed as unambiguous. An even more pointed emphasis on this ambiguity would be to claim that recent reform and policy texts could be interpreted as yet another step towards a neo-liberal attitude on educational issues. The meaning of the term citizenship varies depending on the purpose of reforms, policy and curricula. A central question in the texts is the relationship between an integrative ideology and differentiation. In all the revised reform and policy documents, democracy and democratic values rate highly or are at the top of the agenda. On the other hand, the denotation of these terms varies; when it comes to particularities some "unspoken norms and values" (Popkewitz & Lindblad 2004:240) appear to comprise differentiating powers.

In reform and policy texts citizens are constructed into different roles. This does not happen in one sweeping movement but becomes apparent in small, often almost unnoticed details, which must be minutely examined in order to understand them. Changes in discourses and differentiation hardly occur in the language of large headlines but in sub-texts and footnotes. Cherryholmes (1988) on Foucault: "Foucault describes long, slow, almost imperceptible changes in discursive practices, occasionally interspersed with jarring disjunctures that constitute meaning in sign systems" (Cherryholmes 1988:34).

On the assumption of post-structural points of departure, Cherryholmes (1988) refers to Foucault when describing his own view of how practices are transformed and changes in discourses come about. In order to understand the dynamics in changes and discursive shifts in today's policy in a more profound way, a closer look ought to be taken at the currently effective national policy documents for the Business & Administration Programme in upper secondary school.

My analytical perusal of the curriculum's text and other connected national policy documents begins with the curriculum's formulations concerning democratic work styles, active participation in society, critical thinking, the necessity of enabling pupils to believe in themselves, in the future, preparation for adult life and becoming participating citizens who are responsible for themselves. The text analysis is concluded with an examination of the criteria for obtaining grade G in programme-specific courses. In order to obtain a G the pupil shall be able to exemplify, carry out a certain task and make relevant considerations. These exemplified qualities of knowledge expressed in the grading criteria are expected to comprise sufficient potential for the realisation of the curriculum's superordinate values, which are expected to trickle down and subsequently permeate all school activities.

The curriculum's democratic task and superordinate values are formulated in consideration of people's daily life. The programmes' set-up aims, syllabuses and many of the knowledge qualities of the grading criteria therefore appear rather to formulate an economic rationality and a reflection of market interests in order to educate an efficient workforce and professionals than democratic values

and critical thinking. This raises questions as to how the curriculum's superordinate values are coordinated with the interests expressed in the programmes' aims, syllabuses and grading criteria.

A text analysis of all current policy documents reveals conflicting interests that appear to affect the contents of the texts, choice of terminology and disposition of the policy documents to such a degree, that different parts of these texts hardly give the impression of amounting to something coherent and complete. As part of this thesis' discourse analytical ambition, the text analysis can reveal a shift in values in policy documents on its journey from curriculum via programme-specific aims, syllabuses, down to grading criteria. Somewhere along the way, the superordinate idea of the curriculum is lost and other ideas come to the fore: market, efficiency and utilitarian thinking.

The focal point of the professional school staff's discursive practice is supposed to be current national documents. Presumably, meanings and significances are subject to discursive negotiations. If the latter were the case, there would be scope for a number of possible interpretations and actions of choice regarding the relation between the superordinate values of the curriculum and the way they are to permeate pedagogical practice in schools.

Analysis of discursive practice

The third part of the study on upper secondary pupils as citizens has been carried out in three authentic teams of teachers on the Business & Administration programme. Eight conversations with professional school staff are presented in the thesis. My role in these conversations was that of a researching participant. In accordance with research ethics the aim was to establish a relationship between equals and to attempt to maintain communicative action.

A central thought with this procedure was that professional school staff are the bearers of knowledge, the sum of their experience, norms and values, all of which they bring to their team meetings (i.e. their discursive practice) where concrete pedagogical issues are discussed. Opinions formed in a wider social and societal practice are expressed orally and in writing, which will then contribute to influence what is ascribed and attributed to pupils within a pedagogical practice. The meaning of what the speech/text dimension contains is regarded as a linguistic action of fundamental significance in constitutive contexts.

The subjects discussed reflect the professional staff's own choices and mostly concern themselves with concrete school matters. There was no pre-determined agenda for our conversations other than the purpose of the thesis and the ensuing research questions. Critical discourse analysis is not a neutral approach. One of CDA's purposes is to unmask power relations and reveal the ways in which unequal conditions are embedded in society. The starting point for the analysis of eight texts from the professional staff's discursive practice was to pay attention to different styles of expression. Since there were no structured themes prior to these meetings, the focus of attention was placed on utterances concerning views on humans, knowledge and society, assuming that these can be connected to concrete work on issues such as democracy and citizenship.

Text 1 points in several directions as far as different styles of expression about humans, knowledge and society are concerned. These different styles are under-

stood in a field of tension between what is referred to as constative and regulatory utterances. Different styles of expression are seen to be found somewhere between the stating facts end of the scale and the regulatory end. Text 2 is examined in relation to Text 1 and within the field of tension between constative and regulatory. Utterances that point to the constative end of the scale usually appear in Text 2, whereas the regulatory dimension is absent in this sort of text. Texts 1 and 2 also show that contents of meaning are greatly divergent. The focus is now placed on *what*, not *how*, something is said, and the dimensions of meaning regarding citizen – citizenship are focused. The analysis of Text 3 is done by asking *how* and *what*. Close examination of the texts also reveals the discursive struggle between different discursive notions. Text 4 is examined in relation to the dimensions style of expression (constative – regulatory) and meaning of contents (citizen – citizenship). After examining Text 4, summing up of what had hitherto been detected in the empiric material was given temporary precedence over the analysis.

Four different discursive notions have evolved in the process of writing, and each separate discourse points to different kinds of perspectives on humans, knowledge and society: a discursive notion which is oriented towards traditional values, another discursive notion that has communication and democracy as its overarching ideal, a third notion with an orientation towards the business world and various trades, as well as a fourth notion whose first and foremost concern is to take a protective stance towards pupils. Texts 5 – 8 are examined on the basis of both styles of expression and meaning of contents in order to establish which pronouncements on humans, knowledge and society belong to the different kinds of notions as described above. After conclusion of the analytical work, four discourses have evolved in the process of writing: a traditional preserving discourse, a communicative discourse, a market-oriented discourse and a protective discourse.

The outcome ought to be understood in the light of the central axis of this thesis, which problematises pupils as citizens in upper secondary school. Decisive terms and boundaries, in order to separate the respective discourses, are the purpose, frames of reference and values, view on knowledge, rationality and grasp of democracy.

The traditional preserving discourse can be described as looking back. Norms are determined by the pupils who attend theory-oriented programmes and, often, debates are led in consideration of the pre-reform upper secondary school. Often, pupils attending the Business & Administration programme are ascribed a number of shortcomings and thus appear to be passive and somehow less citizens. Their citizenship is generally thought to weigh lighter than others, it is characterised by less participation and less responsibility. As a consequence, these circumstances are likely to lead to less activity in the public sphere.

In the communicative discourse, significations such as consulting each other, reciprocation and equal human rights have precedence over everything else. A connection with a certain era in time, place or institution is not apparent and humans are therefore considered free to act upon what can be rational here and now. Pupils are involved and integrated in this action and the way to participation in the public sphere seems more open.

Both streams in the market-oriented discourse share a predominant interest in and an awareness of the business world and trades. In the stream that is oriented towards the business world, pupils in general rank highly on the social ladder. It is all about having influence and a good outlook on life in the public sphere. The other stream, which has an orientation towards working life, often describes pupils as quite distant from participating in the public sphere and rather as a work-force determined by working life.

By way of conclusion, the protective discourse's purpose is to defend young people from being marginalised as this could threaten their chances for a future job or future studies. Paradoxically, pupils may be at risk of becoming yet more passive and dependent on help from others in protective schools.

The analysis has shown that the different discourses are not strictly separated. In certain cases the same sort of voices can be heard in all discourses, whereas in others, discrepancies or total disharmony are in evidence. The pupils are right in the centre of all this and thus confronted with a number of different, if not to say confusing, conditions and frameworks for an education which is supposed to prepare them for working life and being citizens of society.

Discussion

The concluding discussion comprises a number of aspects concerning contributory conditions and frameworks in the constructing and constituting of upper secondary pupils into citizens. This last chapter also include a text of methodological self-reflection where for example the question of validity is discussed. Validity I seen as partly embedded in the model of the research process presented in 3.2.3 by the close relation between theory and practice aiming at a mutual understanding of the specific issues discussed.

The first aspect deals with the pupils' exposure to both concordant and contradictory discursive notions. The discourses create very different kinds of prerequisites for pupils, and what can be seen as right and good from a certain angle can be perceived as uninteresting and wrong from another. The matter of adequacy is also discussed from a pedagogical standpoint here.

The second aspect touches upon the significance of whence the influences and nourishment for these discourses emanate. The discursive notions are by no means detached occurrences, on the contrary, they are rooted in broader contexts which can be assumed to have an impact on the view on knowledge and individuals' role in society.

The third aspect deals with the responsibility that is put on the professional school staff's shoulders in a discursive practice whose starting point is that speech acts may have far-reaching consequences for those who often are ascribed certain traits, in this case the pupils. The question as to what degree school staff in their professional roles can be assumed to be part of the democratic structures is once again posed.

The fourth and last aspect, which is discussed in the concluding chapter, reflects the initial thoughts expressed in the thesis. School as a public sphere - how can it be understood after all? Hanna Arendt maintained that the reality of the public sphere was such that anyone, regardless of location and position, could contribute to the collective. In the light of this thesis, we can see some individu-

als being constructed as insiders and others as outsiders whilst even more run the risk of being marginalised. The power relations between these different kinds of discourses appear to be uneven. The differentiating discourses stand out as decidedly effective and well established, whilst the integrative ones as pushed aside and dissipated.

However, there are possibilities towards something better owing to the sheer presence of a few, isolated voices originating from a communicative discourse. In this there may be a possibility of seeing pedagogic practice as an “open question” where the most important tools for handling dilemmas, uncertainty and conflicting perspectives are dialogue and efforts for mutual understanding of where the passable roads are to be found.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbörg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbörg, K. (2000) *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Arendt, H. (1958/1998) *Människans villkor*. Göteborg: Daidalos.
- Arnman, G., Järnek, M. & Lindsöög, E. (2004) *Valfrihet – fiktion och verklighet*. Research Reports 4, STEP Uppsala Universitet: Department of Education.
- Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*. Oxford: Clarendon.
- Badersten, B. (2002) *Medborgardygden*. Lund Political Studies 126, Lund University. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ball, S. (1994) *Education reform. A critical and post-structural reform*. Buckingham: Open University.
- Ball, S. (2001) Labour, learning and the economy: a 'policy sociology' perspective. I: M, Fielding (red) *Taking education really seriously. Four years' hard labour*. London and New York: Routledge Falmer.
- Ball, S. (2003) *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*. London/New York: Routledge Falmer.
- Beck, J. (1998) *Morality and citizenship in education*. London: Cassell Education.
- Beck, U. (1992) *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Berg, G. (1999) *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Gothia.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966/1998) *Kunskapsöologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Boman, Y. (2002) *Utbildningspolitik i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro Universitet: Örebro Studies in Education 4.
- Bourdieu, P. (1977) Utbildningssystemets ideologiska funktion. (Urval ur Bourdieu & Passeron *La Reproduction*, 1970. Sv. övers. Boel Berner) I: Berner, B., Callewaert, S. & Silberbrandt, H. *Skola, ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bourdieu, P. (1984) *Kultur och Kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Burr, V. (1995) *An introduction to social constructionism*. London: Sage.

- Börjesson, M. (2003) *Diskurser och konstruktioner*. Lund: Studentlitteratur.
- Callewaert, S. & Nilsson, B.A. (1979) *Skolklassen som socialt system*. Lund: Lunds Bok- och tidskrifts AB.
- Carleheden, M. (1996) *Det andra moderna. Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna*. Göteborg: Daidalos.
- Carlgrén, I (1995). National curriculum as a social compromise or diskursive politics? Some reflections on a curriculum-making process. *Journal of curriculum studies*, 27 (4), 411-430.
- Cherryholmes, C. (1988) *Power and criticism*. New York: Teachers College Press.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999) *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cladis, M. S. (1998) Moral education in a pluralistic society. I: Walford & Pickering (red) *Durkheim and modern education*. London: Routledge.
- Croona, G. (2003) *Etik och utmaning. Om lärande av bemötande i professionsutbildning*. Acta Wexionensia Nr 28, Växjö Universitet: Växjö University press.
- Dahlin, B., Ingelman, R. & Dahlin, C. (2002) *Besjälat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Daun, H. (2002). *Educational restructuring in the context of globalization and national policy*. New York & London: Routledge Falmer.
- Dewey, J. (1916/1997) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Durkheim, E. (1909/1979) A discussion on the effectiveness of moral doctrines. I: Pickering (red) *Durkheim: essays on morals and education*. London: Routledge.
- Durkheim, E. (1925/1961) *L'Education morale*. Paris: Alcan.
- Durkheim, E. (1957/1992) *Professional ethics and civic morals*. London/New York: Routledge.
- Englund, T. (1986) *Curriculum as a political problem. Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Uppsala Studies in education 25. Acta Universitatis Upsaliensis. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1990) På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys. Möjligheter och begränsningar. *Forskning om utbildning*, 17 (1), 115-135.
- Englund, T. (1994) Utbildning som "public good" eller "private good" – svensk skola i omvandling? I Andersson, Jordheim, Nilsson & Skovgaard- Petersen (red): *Kampen om lärohusen. Studier kring statsmakt och föräldrarätt i nordisk skolutveckling*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Englund, T. (1995) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS-förlag.

- Englund, T. (1996) The Public and the text. *Journal of curriculum studies*, 28 (1), 1-35.
- Englund, T. (1999) Den svenska skolan och demokratin. *Det unga folkstyret*. SOU 1999:93. 13 – 50.
- Englund, T. (2000) *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (2003) Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal? I: Jonsson, B. & Roth, K. (red) *Demokrati och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen, E. O. & Weigård, J. (2000) *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995a) *Critical discourse analysis*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1995b) *Media discourse*. London: Arnold.
- Fairclough, N. (2002) Critical discourse analysis as a method in social scientific research. I: Wodak & Meyer (red) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse*. London/New York: Routledge
- Foucault, M. (1972/1992) *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. & Trew, T. (1979) *Language and control*. London: Routledge.
- Fowler, R. (1991) Analytic tools: critical linguistics. *Language in the news: discourse and ideology in the press*. London/New York: Routledge.
- Francia, G. (1999) *Policy som text och som praktik*. Stockholm: Pedagogiska institutonen, Stockholms universitet.
- Fritzell, C. (1989) *Om pedagogikens normativa grund i socialfilosofiskt perspektiv: från Marx, Weber och Frankfurtskolan till Habermas*. Pedagogiska Rapporter 53, Lunds Universitet.
- Fritzell, C. (1996) Pedagogical split vision. *Educational Theory* 46 (2), 203-216.
- Fritzell, C. (1999) Om pedagogikens värdeorientering och integrativa uppgifter. Installationsföreläsning, Växjö universitet.
- Fritzell, C. (2003a) *Pedagogisk praktik som demokratiska samtal*. Växjö universitet: Pedagogisk kommunikation, Nr 2.
- Fritzell, C. (2003b) Towards deliberative relationships between pedagogic theory and practice. *Nordisk Pedagogik*, 23 (2), 92-103.

- Fritzell, C. (2003c) Demokratisk kompetens – några steg mot en praktisk-pedagogisk delibrationsmodell. *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 9–39.
- Fritzell, C. (2004) Ett bildningsdidaktiskt perspektiv. I: Fritzé, L (red) *På väg mot integrativ didaktik*. Acta Wexionensia, Nr 53, 13-26.
- Fritzell, C. (2005) A late-modern concept of Bildung. Presentation at the European Conference on Educational Research /ECER/ at University College Dublin Ireland, 7-10 September 2005.
- Fritzell, C. (2006) On the reconstruction of educational science. *Educational Philosophy and Theory* 38 (2), 133-134.
- Fritzé, L. & Fritzell, C. (1997) Mellan skola och behandling. Om den pedagogiska praktiken på de särskilda ungdomshemmen. I: Jenner (red) m.fl. *När skola möter behandling – om pedagogikens villkor på de särskilda ungdomshemmen*. Högskolan i Växjö: Pedagogiska rapporter Nr 1, 1997.
- Fritzé, L. (1998) *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lund University Press.
- Fritzé, L. (2003) Ämneskunnskap och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 67 – 88.
- Fritzé, L. & Gustavsson, B. (2004) Sustainable development in terms of democracy - an educational challenge for teacher education. I: Wickenberg, P. m. fl. (red) *Learning to change our world?* Lund: Studentlitteratur.
- Gee, J. P. (2004) Discourse analysis: what makes it critical? I: Rogers, R. (red) *Critical discourse analysis in education*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerrevall, P. (2003) Bedömning av demokratisk kompetens – en pedagogisk utmaning. *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 41– 66.
- Giddens, A. (1991) *Modernitet och självidentitet*. Göteborg: Daidalos.
- Gustafsson, B., Hermerén, G. & Petersson, B. (2005) *Vad är god forskningssed?* Vetenskapsrådets rapportserie. www.codex.vr.se 2005-10-28.
- Habermas, J. (1971) *Knowledge and Human Interests*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1979) *Communication and the Evolution of Society*. McCarthy, T. (red), Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1984a) *Borgerlig offentlighet*. Lund: Arkiv.
- Habermas, J. (1984b) *The theory of communicative action*. Vol.1 Boston: Beacon.

- Habermas, J. (1995) Citizenship and national identity: some reflections on the future of Europe
I: Beiner, R. (red.) *Theorizing citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Habermas, J. (1996a) *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Molander, A. (red.) Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1996b) *Between facts and norms*. Cambridge: Polity.
- Habermas, J. (1998) Social action, purposive activity, and communication. I: Cooke, M. (red) *On the pragmatics of communication*. Cambridge, MA: MIT.
- Halliday, M. (1967/1968) Notes on transitivity and theme in English I. *Journal of Linguistics* 3 (1), 37-81.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995) *Ethnography. Principles in practice*. London/New York: Routledge.
- Hansen, A.D., Bech Dyrberg, T. & Torfing, J. Hvad er diskursteori og diskursanalyse? Forskellige former for diskursteori og diskursanalyse. Skaermkursus. Dansk center for Diskursteori. www.diskurs.dk 03-09-01
- Hansen, Ph. (1993) *Hanna Arendt - Politik, historia och medborgarskap*. Göteborg: Daidalos.
- Heater, D. (1990) *Citizenship: the civic ideal in world history, politics and education*. Harlow: Longman.
- Held, D. (1996) *Demokratimodeller. Från klassisk demokrati till demokratisk autonomi*. Göteborg: Daidalos.
- Hougaard, B. (2005) *Curlingföräldrar och servicebarn*. Stockholm: Pan Reprint.
- Huckin, T. (2002) Textual silence and the discourse of homelessness. *Discourse & Society* 13 (3), 347 – 372, London: Sage.
- Husén, T. (1988) *Skolreformerna och forskningen*. Stockholm: Verbum Gothia.
- Isling, Å. (1980) *Kampen för och emot en demokratisk skola*. Stockholm: Sober.
- Israel, J. (1980) *Språkets dialektik och dialektikens språk*. Lund: Esselte.
- Jaworski, A. & Coupland, N. (1999) *The discourse reader*. London/New York: Routledge.
- Junker, B. (196) *Field work: an introduction to the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kant, I. (1784/1992) Svar på frågan: Vad är upplysning? I: Östling, B. (red) *Vad är upplysning? Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren*. Stockholm: Symposion.
- Kosik, K. (1978) *Det konkratas dialektik. En studie i människans och världens problematik*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Krantz, J. (2003) Skolverksutvärderingar av demokratisk kompetens – en kritisk granskning. *Utbildning & Demokrati* 12 (3), 89-111.
- Kress, G. (1985) Ideological structures in discourse. I: van Dijk, T. (red) *Handbook of discourse analysis*. Vol. 4. London: Academic Press.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (1995) Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. I: Beiner, R. (red.) *Theorizing citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Larsson, H.A. (2003) *Från illusion till konkretion? Om förutsättningarna för demokrati-fostran i skolan och i lärarutbildningen*. I: Jonsson, B. & Roth, K. (red) *Demokrati och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Laursen, E. (2000) *Laering – oplysning og social differentiering*. Tiltraedelseforelaesning. Videncenter for Laereprocesser. Aalborg Universitet. Elektronisk utgåva. http://www.laering.aau.dk/dk/forskning/publikationer/publikationer_i_vcl-serien.htm (2005-09-30)
- Lgr62 (1962) *Läroplan för grundskolan 1962*. Allmän del. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgr69 (1969) *Läroplan för grundskolan 1969*. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgy70 (1970) *Läroplan för gymnasieskolan*. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lgr80 (1980) *Läroplan för grundskolan*. Allmän del. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Lindberg, V. (2003) *Yrkesutbildning i omvandling*. Studies in Educational Sciences 64, Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- Linnér, S. (2005) *Värden och villkor – pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument*. Acta Wexionensia Nr 78, Växjö Universitet: Växjö University Press.
- Ljunggren, C. (1996) *Medborgarpubliken och det offentliga rummet*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 68, Uppsala.
- Lpf94 (1994) *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet.
- Lpo94 *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Utbildningsdepartementet.

- Lund, S. & Sundberg, D. (2004) *Pedagogik och diskursanalys – metodologiska orienteringsförsök på ett framväxande forskningsfält*. Växjö Universitet: Pedagogiska arbetsrapporter, Nr 5.
- Lund, S. (2006) *Medborgare och marknad*. Acta Wexionensia Nr 82, Växjö Universitet: Växjö University Press.
- Lundgren, U.P. (1979) *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundquist, L. (1998) *Demokratins mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan för Fackskolan (1965) Skolöverstyrelsens skriftserie 81. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Marklund, S. (1984) *Skolan förr och nu*. Stockholm: Liber.
- Marshall, T.H. (1964) *Class, citizenship and social development: essays*. New York: Garden City.
- McCarthy, T. (1978) *The critical theory of Jürgen Habermas*. London: Hutchinson & Co.
- McLaughlin, T.H. (1992) Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education* 21 (3), 235 – 250.
- Mead, G. H. (1934/1976) *Medvetandet, jaget och samhället – från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Migrationsverket www.migrationsverket.se 2005-09-26
- Morrow, R. (1994) *Critical theory and methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Mörkenstam, U. (1999) *Om "Lapparnes privilegier" Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883-1997*. Stockholm Studies in Politics 67, Stockholms Universitet.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005) *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Petersson, O. m.fl. (1998) *Demokrati och medborgarskap*. Demokratirådets rapport 1998. Stockholm: SNS.
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2004) Historicizing the future: educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change* 5 (3), 229-247.
- Potter, J. (2002) *Active Citizenship in Schools*. London: Kogan Page.
- Prop. 1950:70 *Angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.
- Prop. 1978/79:180 *Om läroplan för grundskolan m.m.*

- Prop. 1990/91:18 *Ansvar för skolan*.
- Prop. 1990/91:85 *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.
- Prop. 2003/04:140 *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan*.
- Richardson, G. (1983) *Drömmen om en ny skola*. Avd. för utbildningshistoria, Göteborgs universitet. Stockholm: Liber.
- Rogers, R. (2004) An introduction to critical discourse analysis in education. I: Rogers, R (red) *Critical discourse analysis in education*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roth, K. (2000) *Democracy, education and citizenship. Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*. Studies in Educational Sciences 32. Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Roth, K. (2003) *Valfrihet, gemenskap och deliberativa samtal*. I: Jonsson, B. & Roth, K. (red) *Demokrati och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Saussure F. (1960) *Course in general linguistics*. London: Owen.
- Searle, J.R (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SFS 1962:319 *Skollag*
- Skolverket (2000a) *Med demokrati som uppdrag. En temabild om värdegrunden*. Stockholm.
- Skolverket (2000b) *Reformeringen av gymnasieskolan. En sammanfattande analys*. Rapport 187. Stockholm.
- Skolverket (2000c) *Handels- och administrationsprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer Gy 2000:07*. Stockholm.
- Skolverket (2001) *Bedömning och betygsättning*. Stockholm.
- Skolverket (2003) *Ung i demokratin*. Stockholm.
- SOU 1948:27 *Skolkommisionens huvudbetänkande*.
- SOU 1961:30 *Grundskolan*. Huvudbetänkande av 1957 års skolberedning.
- SOU 1963:42 *Ett nytt gymnasium*. 1960 års gymnasieutredning.
- SOU 1963:50 *Fackskolan*. Betänkande avgivet av Fackskoleutredningen.
- SOU 1966:3 *Yrkesutbildningen*. Yrkesutbildningsberedningen.

- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA.
- SOU 1981:96 *En reformerad gymnasieskola*. Ett principbetänkande av gymnasieutredningen.
- SOU 1990:44 *Demokrati och makt i Sverige*. Maktutredningens huvudrapport. Stockholm.
- SOU 1990/91:85 *Växa med kunskaper: om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Regeringens proposition.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén.
- SOU 2000:1 *En uthållig demokrati*. Demokratiutredningens huvudbetänkande.
- SOU 2002:120 *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*. Gymnasiekommitténs betänkande.
- Steier, F. (1991) *Research and reflexivity*. London: Sage.
- Sundberg, D. (2005) *Skolreformernas dilemman*. Acta Wexionensia Nr 61. Växjö Universitet: Växjö University Press.
- Usher, R. (1997) Telling a story about research and research as story-telling: postmodern approaches to social research. I: McKenzie, G. m.fl (red) *Understanding social research*. London/Bristol: Falmer.
- Van Dijk, T. A. (1998) Opinions and ideologies in the press. I: Bell, A. & Garrett, P. (red) *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell.
- Wallin, E. (1997) *Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid*. Stockholm: Skolverket.
- Wesselingh, A.A. (1998) Émile Durkheim, citizenship and modern education. I: Walford, G. & Pickering, W.S.F. (red) *Durkheim and modern education*. London: Routledge.
- Winther Jörgensen, M. & Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wodak, R. (2002) What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. I: Wodak & Meyer (red) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Zackari, G. & Modigh, F. (2000) *Värdegrundsboken – om samtal för demokrati i skolan*. Rapport från Utbildningsdepartementets värdegrundsprojekt. Stockholm: Regeringskansliet.

Bilagor

BILAGA 1

TEXT 4

Deltagare: M (kä), N (ka), O (ka), LC

LC: – Vad innebär det att vara lärare på HP?

M: – Engagemang ... först och främst tycker jag ...

LC: – Hur tänker du då ...?

M: – Att det krävs mycket av mig som lärare ... att jag engagerar mig i mina elever...

LC: – Menar du att det är specifikt på HP?

M: – Jag tror ... jag tror det är mer ... att det krävs mer engagemang på Handelsprogrammet än på en del andra program, ja. Det kanske har med yrkesprogram att göra över huvud taget ... jag vet inte ... Men med den elevkategorin vi har så... så tycker jag det krävs mycket engagemang.

LC: – O... vad innebär det att vara lärare på HP?

O: – Jag tiger och håller med ... det stämmer ... vi lägger ju ner ganska mycket tid per elev ... med olika sorters elevvård, tycker jag ...

LC: – Mm ... Hur vårdar ni dom?

N: – Samtal ... det har vi ju väldigt mycket här ... ta de vanliga utvecklingssamtalen... det har ju alla... men i och med att vi jobbar så tight ... vi är här ... vi är här alltid i stort sett.

LC: – Alltid tillgängliga ...

N: – Ja, vi är alltid tillgängliga ... det blir ju många samtal. Det är naturligt att dom tar tag i oss ... och vi ser ju det ... i och med att vi jobbar så tight också, så har vi möjlighet att informera varandra. När jag varit inne på en lektion och du ska in på nästa lektion ... så kan man stämna av i dörren lite grand hur eleverna mår... det tycker jag känns bra.

LC: – Innebär det ett merarbete att vara lärare på HP då?

M: – Ja... på så sätt så gör det det ... men samtidigt är det ju då ... alltså merarbete på så sätt att samtal tar tid ... elevarbete tar tid ... men vi har ju också igen det ... därför att vi får ju en relation till våra elever och förhoppningsvis kan vi få igång dom då så att ... så att ... vi har igen det i slutänden ändå ... det tror jag. Alltså ... vi hade inte jobbat så här om vi inte känt att vi fått igen det ... det tror jag inte.

LC: – Hur kommer det igen?

M: – Det kommer igen ... att en del elever repar sig ... fixar till sin studiesituation, tar tag i saker och ting, mår bättre – för en stund i alla fall ...

N: – Vi kan känna det ... att det är ... om man kan uttrycka sig så ... några har vi räddat på något sätt ... faktiskt ... alltså vi tror att dom skulle hoppat av om inte vi hade engagerat oss ... om vi inte hade uppmärksammat dom som vi försöker göra här då.

LC: – Det handlar om pedagogiska möten ...?

M och N: – Jaaa ... och mänskliga möten ...

M: – Mänskliga möten framför allt ...

LC: – Är inte pedagogiska möten mänskliga möten?

M: – Ibland ...

N: – Ja ... det är ju inte alltid pedagogik ... det är ju sociala saker man pratar om ... man pratar om elevens privatliv ... alltså det är ju där också som vi känner att vi engagerar oss ... ja kanske att vi tar på oss lite för mycket, men det faller ganska naturligt för vår del här. Då blir det inga pedagogiska möten ... det blir kanske resultatet av det hela ... att det blir bättre ... studiesituationen känns tryggare.

- - -

LC: – När ni nu pratar om vad det innebär att vara lärare på HP så har ni utgått från engagemang ... innebär det något annat?

N: – Ja... jag tycker att det innebär att vi är väldigt uppdaterade med vad som händer runt om ... i näringslivet och på det sättet... att vi framför allt när eleverna kommer ut då inom handel... att vi har den kontakten... att vi bygger upp relationerna... att vi tycker det är kul att göra det... det är jätteviktigt. Så vi menar... att vi har ju ständigt telefonkontakter och... med dom olika företagen där eleverna hamnar...

LC: – Då tänker du på APU...?

N: – Ja precis... Att vi ser det som en oerhört viktig bit för våra elever... jätteviktig är den ju.

- - -

M: – Vi försöker överbrygga lite grand ... att där är näringslivet ... och där är skolan. Att vi försöker få ihop det.

LC: – Alltså att skola och näringsliv närmar sig varandra ...?

N: – Ja ... vi vill ju det ... och man pratar ju så vackert om detta att det är så viktigt ... och att skolan ... skolan måste öppna upp lite mer säger man ju då ... men ibland så tycker vi ju att det är tvärtom, att näringslivet borde öppna upp ännu mer ... vi gör ju så många försök ... vi bjuder in och vi försöker på många sätt ...

LC: – Jag funderar lite på detta som du säger att man pratar om detta att skolan behövde närma sig ... vad vinner man på det och vad förlorar man på det? Förlorar man över huvud taget något på det?

N: – På ett yrkesinriktat program tror jag inte man gör det ... det är ju ... dom ska ju ut i det här yrket ... det tycker jag är självklart att vi måste ... jag ser det så. Det är väl annorlunda ... ja annorlunda ... man måste väl ha ögonen öppna utåt näringslivet även om man går på teoretiska program ... det är självklart ... - - -

LC: – Lyssnar ni mycket på branscherna eller branschen?

N: – Ja, det försöker vi ju att göra ... vi borde bli ännu bättre på det ... för vi borde ha branschråd eller programråd som det heter.

- - -

TEXT 5

Deltagare: M (kä), N (ka), P (ka) och LC

LC: – Förra gången pratade vi mycket om vad det står i styrdokumenterna ... om kunskapsuppdrag visavi demokratiuppdrag ...

M: – Eleverna ... eleverna säger ju emellanåt ... jag vet vi har haft någon undersökning vem det var som gjorde den kommer jag inte ihåg ... men ... och då säger eleverna så här ... alltså demokrati är ... för mig är det att alla ... alla är delaktiga i det som händer ... alla är delaktiga i beslut och så där ... och då säger eleverna så här att vi får vara med och bestämma sådana här fjuttgrejer ... dom menar att dom får inte vara med och bestämma dom stora sakerna ... utan ...

LC: – Vad skulle dom stora sakerna vara då?

M: – Ja ... jag vet inte vad det skulle kunna vara ...

N: – Ja ... stora sakerna ... kan det vara innehållet i våra kursplaner ... hur vi lägger upp kursen till exempel? Jag tror inte dom tänker på det egentligen ... för att där tycker jag ju ... den erfarenheten har jag då att ... om man presenterar en kurs som man ska jobba med ... om man presenterar den ... och så diskuterar man lite hur tycker ni att vi ska jobba... hur ska vi jobba nu här? Och så lägger man själv fram lite förslag ... men inte för mycket ... men lägger fram lite förslag och diskuterar detta ... och det är så jättesvårt för eleverna att säga ... dom har ju ingen aning om vad kursen innehåller och då kan dom heller inte säga hur man ska lägga upp den ... dom tycker alltså det är jättesvårt ... men sen kan dom ha synpunkter i slutändan då och kommentera att vi fick inte vara med och säga nånting och så vidare... jag tycker det där är lite konstigt ... Jag tycker ... för mig är det ... varenda kurs frågar jag eleverna och vi diskuterar ... och sen kommer det kommentarer i slutändan sen ... dom kan ju inte säga någonting ... möjligen kan dom ha synpunkter om dom ska ha ett prov eller två ... eller inte ha nåt alls ... men mycket mer tycker inte jag ... eller ... vi vill ha variation kan dom säga ... men sen ... sen vet dom inte så mycket mer.

M: – Nej ... dom överlåter ju med varm hand åt lärarna att planera det ju ...

N: – Ja. Men sen kommer det i slutändan att vi fick inte vara med och bestämma ... kan ju en del tycka sen ...

M: – Ja och då tycker dom att dom har fått vara med och bestämma dom där småsakerna ...

P: – Men ... är det inte så att ... det ... det är ju så himla svårt för dom att kunna vara med och bestämma om en grej ... egentligen är det väl ... som jag ser det ... det är ju vi fyra som ska bestämma vart vi ska komma ... väl vilket mål vi ska nå ... och sen så kan man ju ... som du säger presentera det ... att dit vill vi komma med denna kursen... och sen... hur vi kommer dit det måste man justera från gång till gång ... bara man vet att man har nåt mål ... där man ska gå in ... och du ska ha dom kunskaperna ungefär ... men om det då är kraftigt utskrivet vilka kunskaper

per man ska ha ... ska man då bara köra vidare med dom som kan och låta dom som inte hänger med sitta där ...?

LC: – Det är ju ett dilemma ...

P: – Är det demokrati ... eller? Att dom som är duktiga ska få lida för att dom andra inte hänger med?

LC: – Skolan ska ju omhänderta alla typer av elever ...

P: – Jo ... men som i våra ämnen då va ... vi kör så tigt ihop ... och vi är så beroende av varandra ... för att man ska komma någonstans ... i alla ämnen är vi så beroende av varandra ... och då måste det väl vara vi fyra som bestämmer att dit ska vi komma det och det datumet ... och sen måste vi kunna jobba oss ihop ... och sen kan man i för sig presentera det ... men jag menar ... är det en form utav demokrati att dom ska få vara med och lägga synpunkter när dom inte har en aning om det?

LC: – Ja ... alltså ... varför har man demokratiuppdraget i skolan? Det tycker jag att man kan diskutera... utifrån det du säger ... alltså ... lite grand det du är inne på... man trycker på att det inte bara är ett kunskapsuppdrag utan det är också en fostran för demokrati eller för ett demokratiskt samhällsliv ... det står så tydligt uttalat i styrdokumentet ... Om dom då inte har några egentliga förutsättningar... varför har man lagt det uppdraget på lärare?

M: – Men jag tänker också så här ... demokrati kan ju vara ... när du säger att det är fostran då för samhällsliv ... det är ju också viktigt då att vi hjälper eleverna att ... har dom synpunkter på någonting ... dom tycker att ... ja vi hade ett exempel här ... dom tyckte inte att det fungerade inne i en sal ... därför att möbleringen var kass ... då tycker jag det är viktigt att vi lär dom att om man har synpunkter på nånting ... då måste man ... säga till ... då måste man reagera och man måste reagera till den eller dom som har möjlighet att göra något åt det ... och så då tycker jag att vi har en skyldighet där att lära dom att det lönar sig att reagera ...

TEXT 6

Deltagare: A (ka), B (kä), K (ka) och LC

A: – Det är intressant tycker jag ... då ... nu har ju X då haft ... en HP då som han följt i tre år ... och man hör ju elever ... man märker ju på eleven när den skriver ... när den ifrågasätter ... det har den naturligtvis med sig från svenskan ... att dom har fått hela tiden tänka i dom banorna ... och visst är det väl bra när man kommer ut också att kunna det ... även om man går ett yrkesförberedande program ...

LC: - Ja men ... absolut ...

A: – Mm ... och det är ju det ... vi har ju då alltid ... så här jobbar vi och sen så får dom då tycka ... att man behöver inte lägga ribban så högt på Handelsprogrammet ... det har jag hört många gånger va ... från andra ... lärare då ... att man kan ju sänka den lite grand ... men jag tror inte eleverna vill ha den sänkt heller ...

LC: – Men vad ger man för signaler ... vad är det för signaler i det ...?

A: – Jo ... då ger man ... ett B-program ...

B: – A- och B- program ja ... precis ...

A: – Hm ... Och eleverna vill absolut inte att man sänker ... för jag tror att dom tycker det är väldigt roligt ... väldigt roligt att lära precis samma sak som dom vet kanske att ... dom gör på SP ... kanske på NV också ...

LC: – Det är ju faktiskt en rättighet ...

A: – Ja ... det tycker jag ...

LC: – Verkligen ...

A: - Hm ...

K: – Hm ... det jag reflekterade lite över förra gången ... det var lite det här med A- och B-lag ... och innanförskap och utanförskap ... som man pratar i samhället i stort ... om vi gör i skolan ... om vi redan i skolan ser ut ett A- och ett B-lag ... eller ...

LC: – Tänk det har jag undrat länge, du ... det är därför jag är här, X ...

K: – Jaa... och så tänker jag så med styrka och svaghet ... alltså ... var lyfter man det här med styrka ... svaghet ... det är någonting som är ... det ska vi helst förintå på nåt vis ... och då tänker jag ... hur man liksom är ... hur jag som förebild i en grupp då är i ett klassrum ... och ... på nåt vis tycker jag det är viktigt att lära alla elever att det finns ... alltså ... det finns alla spektra på nåt vis ... och alla människor är lika mycket värda ... oavsett ... alltså människovärdet ... och där är jag lite orolig ... eller jag ser en viss ... oro ... att vi kanske redan i skolan ... eller väldigt lågt ner ser ut ... nästan A- och B-människor ... att ... alltså många ... ungdomar och barn dom slås ut... redan när dom inte klarar... kärnämnen till exempel... och hur vi som lärare då ... alltså ... det är klart att vi tycker det är jätteroligt när eleverna vill lära sig ... så det är ju lite kollision där, för det tycker man ju ... allt-

så man vill gärna lära ut och dom som är mottagliga ... dom ... på nåt vis är det enklare ... men vad gör vi då med dom som ... det är en liten kollision där ...

K: – Jag tänkte lite på det du sa ... om jag ska jobba i Singapore eller New York eller så här ... alltså det är nån strömning ... med människor som ... dom klarar sig ... och man kan ju se det nästan redan hos oss ... och ta för sig och ... styrka ... och ...

LC: – Passar in överallt ...

K: – Javisst ... och kunna språk och det här ... och sen har vi en ... liksom ... strömning ... där du liksom ... och ... och gör vi ... alltså tänker vi på det i skolan att det gäller för oss att verkligen ... bekräfta dom som människor och att försöka så gott vi kan i alla fall ... att dom också ska känna ... eller är det så att dom ... är utslagna och dom ... dom ... blir arbetslösa ... eller får nåt deltidsjobb eller lågavlönat jobb ... Jag tycker alla... alla människor alltså på nåt vis ... jag vill inte ha ett sånt samhälle ... där det liksom är en ström så ... och sen är det en som går rakt ner ... Jag tycker att ... alla de här nyanserna måste finnas. ---

B: – Ja, jag skulle nästan vilja vända på problematiken och hävda ... kanske med god grund ... att gymnasieskolan fokuserar mer på svaga elever än dom duktiga eleverna ... att vad vi skapar är nån slags medelmåtta snarare än någonting annat ... vi pratar väldigt lite om hur vi ska stimulera dom duktiga eleverna och väldigt mycket hur vi ska hjälpa dom svaga eleverna ... och det har jag med mig från universitetet ... det var bara på lärarhögskolan fokus på hur man ska hjälpa dom svaga eleverna ... i ämnet x till exempel ... --- Man pratade ingenting som helst om hur stimulerar vi dom duktiga eleverna på ... även på dom yrkesförberedande programmen ... men oavsett program så att säga ... Och likadant här på skolan så pratas det mycket mer om hur ska hjälpa dom svaga eleverna än hur vi ska stimulera dom duktiga ... och jag vill vara så krass att jag vill hävda ... att ... visst ... alla människor är lika mycket värda ... men jag tror vi gör ett kapitalfel om vi inte också ser till att stimulera dom här procenten som är riktigt duktiga ... så att också dom känner sig stärkta efter gymnasiegången... att inte allt fokus hamnar ... på ... på ... på den här klicken som ... som har jättesvårt för sina studier. Självklart ska dom också stimuleras ... men det är svårt ... problematiskt ...

B: – jag tycker det är ett ensidigt fokuserande på dom elever som är ... omotiverade ... hur ska vi få dom motiverade ... det talas väldigt lite om hur ska vi stimulera dom motiverade ... duktiga ... hur ska vi få dom att få ännu större vingar ...

Deltagare: D (ka), F (kä), G (kä), S (kä), T (ka) och LC

TEXT 7

G: – Dom ska ju ha så mycket ansvar ... redan i från mellan- eller kanske till och med lågstadiet ... ska dom ju ta mycket eget ansvar ... och det ... det är dom alltså inte mogna för ... dom vill inte ta det heller ...

F: – Vi ser väldigt lite spår av det ... den övningen ...

G: – Mmm...

LC: – Annars hävdar ju dom tidigare ... att under dom tidigare skolåren ... så tar eleven väldigt stort ansvar ... jag vet inte vad det ligger i det ... planerar sin vecka ... och... ja ni vet ...

S: – Ja ... det är så ...

G: – Men det kan dom ju inte göra när dom går på gymnasiet ... Då undrar man hur dom kan ha gjort det tidigare ... för här kan dom inte planera själva utan dom måste ha hjälp ... dom kan ju inte ens planera att läsa en läxa ... för det har dom aldrig fått lära sig ... tydligen ... så att det ... och det här med individen ... dom tänker inte på nästan ... dom tar inte ansvar för gruppen tycker jag ... dom här som kommer för sent alltid till exempel ... respektlösa för andra ... bryr sig inte om andra ... utan här kommer jag ... det är väl inte så konstigt ...

F: – - - - här finns en konflikt mellan individens önskningar och drömmar ... och samhällets ... ska vi säga ... krav.

LC: – Hm...

F: – Alla kan inte bli programledare i TV4 ... och här kan man då väl tänka sig att ... mediaprogrammen är fyllda till brädden över hela Sverige ... här finns oändligt många drömmar ... som kommer att krossas ... Hur hanterar vi det? - - -

F: – Det där med lustaspekten ... den tycker jag är mera uttalad i HP och BF ... bland den typen ... bland den sortens elever ... än i ett NV-program ...

G: – Det sa han ju också ... X (en föreläsare, min anm.) där kan det ju gå på som det alltid har gjort ... liksom ...

F: – Därför att dom kan se lite längre och inte bara ... hur känner jag idag ... hur känner jag nu ... dom kan se lite längre ... och disciplinera sig ...

G: – Hm...

LC: – Min fråga blir ... utifrån det du ... och ni ... säger allihop ... Vilken betydelse tillmäter dom sig själva? I ett samhälle?

G: – Ja...

D: – Ingen alls ... fast egentligen tror jag att dom tycker dom är oerhört viktiga...

G: – Precis så tänkte jag också ... att man blir frustrerad där...

D: –Ja ...

G: – Det är precis både och ...

D: – Det är precis alltså ... för det första tror dom att dom är oerhört viktiga ... att utan mig klarar sig inte X (företagsnamn) ... jag måste jobba sju dar i veckan ... men samtidigt så ... det här som dom inte har lust med... det fixar sig... det fixar kassaapparaten ... eller det fixar den som räknar ut lönen åt mig ...

G: – Har jag inte lust att gå till skolan idag så sover jag lite längre ...

D: – Ja ...

T: – Dom tror lite fortfarande att dom kommer att bli omhändertagna ... dom lever i den förutsättningen ... - - -

LC: – Det här är intressant ... min fråga blir då ... är det här en ålderrelaterad sak ... under tonårstiden? Eller är det en sak som relaterar till en brytningstid... alltså en samhällelig brytningstid ...? - - - En fråga till ... vad blir av dom? Ett steg till ... dom lämnar ... vad kan det bli av dom? Och dom kommer ut i det här enormt stora kravsamhället ... - - - Men ändå så kommer dom att bli ... i en eller annan mening ... vingklippta ... i den meningen att dom kommer inte att flyga högt och långt bort ...?

G: – Nej ... det är skillnad ... då på detta programmet och teoretiska program ... för frågar du dom ... liksom ... så ska dom ju genast ut i världen ... dom ska ju resa alla ... om man frågar ...

D: – Nu lyckas ju givetvis inte alla göra det ... men ... många gör det säkert ...

G: – Nej ... men planen är i alla fall det att dom ska ut och ta ett sabbatsår och så

...

LC: – Vad är då resandet ett tecken på?

G: – En frihet ...

D: – Ja jag tycker ju att det bara är ett tecken på att man har vaknat ...

T: – Initiativförmåga ... att man vågar ut och prova vingarna lite ...

D: – Ja ...

T: – Och testa hur mycket man klarar ju ... det krävs ju ändå en hel del om dom ska ut och resa själva ... och ta sig fram och så ... och då får man ju verkligen prova på sin egen kraft ...

TEXT 8

Deltagare: A (ka), B (kä), K (ka), LC

LC: – Vad tror ni det betyder för elevernas uppfattning av sig själva som medborgare ... det är ju medborgarskapsbegreppet och demokratifrågorna som jag är rätt intresserad av ... - - - vad kan ett sånt här fenomen (att skolledningen verkar sakna intresse för Handelsprogrammets elever, min anm.) betyda för deras uppfattning av ... av deras egen förståelse av sin väg till medborgarskap?

B: – Jag kan väl börja med att säga ... det är min subjektiva åsikt ... att det finns olika typer av elever ... det finns på Handelsprogrammet ... det finns elever som tar för sig... och tar själva initiativ och går upp till ledningen och ... uttrycker åsikter ... det finns elever som tar dom initiativen ... och jag ser det som att man ska inte behöva ta dylika initiativ jämt och ständigt ... utan det ska också finnas nån slags respons i ... att ledningen faktiskt kommer ner till exempel på klassråd och frågar ... ber om åsikter ... tankar om ... saker och ting ...

B: – ... dom som gynnas av det system vi har nu ... det är dom som är ... redan starka ... tar initiativ ... tar för sig ... och det är ju sådana som också gynnas i stort ... i samhället i övrigt ... medan övriga har svårare att hävda sig... och ska man då arbeta för att skapa ett ... elevdemokrati som gäller alla ... då får man också ... tror jag ... från ledningens sida... arbeta mer aktivt ... själva besöka verksamheten ... själv tänka i förväg ... - - - ... det är en god kundpolitik.

LC: – Och hur dom i nästa steg kommer att behandla andra kunder ...

B: – Hm. Absolut.

K: – Man får en känsla av att dom kanske inte känner sig lika viktiga ... att dom känner sig mindre viktiga på nåt vis ... om man ... men sen ... jag vet inte ...

B: – Nånting som är väldigt intressant är ... alltså från ledningens sida så är elevdemokrati ... den ansträngning man gör ... det är dom här programkonferenserna ... där man bjuder in två representanter från varje klass på Handelsprogrammet ... och man bjuder in mentoreorna och så sitter det en rektor med ... och jag tror dessutom att studievägledaren brukar sitta med ... problemet är att det är så uppenbart att man inte bryr sig egentligen ... så mycket ... som jag tolkar det ... för att skulle man bry sig så skulle man också befinna sig mer ute i verksamheten ... så jag tror att eleverna får en ganska negativ bild av demokrati... det är trista möten ... där man beslutar saker där ledaren ... vad blir det... i det här fallet rektorn sedan fullständigt struntar i när beslutet ska fattas ... vilket vi har konkreta exempel på ...

A: – Mmm...

LC: - Demokrati tolkas då som någon form av representativ demokrati ... men det finns ju andra demokratibegrepp ...

B: – Ja...

LC: – Och annat innehåll man kan lägga i det ...

A: – Hm... Just ... ibland får man ju den här känslan ... det håller jag med dej X ... att dom ... programmötena som vi har med eleverna det är bara för att det ...

B: – Ska vara så ...

A: – ... ska vara så.

B: – En intressant sak ... nu kommer vi kanske lite grand utanför ämnet ...

LC: – Nej då ...

B: – När det gäller demokrati så uppmanas vi ständigt att arbeta elevdemokratiskt ... till exempel på klassråd ... vi ska på olika sätt ha elevernas åsikter, tankar med oss när vi planerar kurser ... vad det nu kan vara ... nu har vi satt i gång en temadagsgrupp ... så att eleverna kan få vara med och påverka innehållet i en temadag som vi har på skolan ... Samtidigt har man från ledningens håll en helt annan syn på oss som pedagoger ... på skolan. Det finns ingen som helst demokrati eller demokratiskt synsätt på oss ... i bemärkelsen att man kanske frågar oss vad vi skulle önska oss för innehåll på studiedagar ... att man frågar oss vad vi skulle tycka var bra i olika sammanhang eller frågar oss efter våra åsikter. Och det tror jag i sin tur sipprar ner genom verksamheten naturligtvis ... ledningen har inte demokratisk syn på sin personal ... samtidigt som man mer eller mindre tvingar sin personal att ha ett demokratiskt synsätt på eleverna ... för att försöka tvinga fram någon slags elevdemokrati ... så problemet är att ... om man skulle vända på det att låta oss arbeta demokratiskt och vara med och påverka ... och sedan blir det också naturligt för oss ... att låta eleverna få vara med och påverka. Som det är nu är det helt snett ... vi tvingas att låta eleverna vara med och påverka ... samtidigt som vi upplever en verklighet där vi inte har den minsta möjlighet att påverka ... saker som är relevanta för oss ... till exempel ... vad våra studiedagar ska fyllas av.

LC: – Hm... jag tycker det är intressant ... frågan är ... frågan är ju då ... du säger ni tvingas att arbeta demokratiskt ... alltså skolläring menar ni måste göra det och så ... min fråga är... eller min fundering är ... Förmår ni att ... göra det? Utifrån en ordergivning ... inom citationstecken ... va ... ni får en order ... order uppifrån. Förmår ni arbeta demokratiskt med eleverna?

B: – Det är precis det jag är ute efter att det är väldigt svårt att själv tillämpa den här typen av demokrati ... att tillåta ... när man själv inte tillåts vara med och påverka. Det blir en väldigt motsägelse ... och det känns löjligt ... - - -

Acta Wexionensia

Nedan följer en lista på skrifter publicerade i den nuvarande Acta-serien, serie III. För förteckning av skrifter i tidigare Acta-serier, se Växjö University Press sidor på www.vxu.se

Serie III (ISSN 1404-4307)

1. *Installation Växjö universitet 1999. Nytt universitet – nya professorer. 1999.* ISBN 91-7636-233-7
2. *Tuija Virtanen & Ibolya Maricic, 2000: Perspectives on Discourse: Proceedings from the 1999 Discourse Symposia at Växjö University.* ISBN 91-7636-237-X
3. *Tommy Book, 2000: Symbolskiften i det politiska landskapet – namn-heraldik-monument.* ISBN 91-7636-234-5
4. *E. Wåghäll Nivre, E. Johansson & B. Westphal (red.), 2000: Text im Kontext,* ISBN 91-7636-241-8
5. *Göran Palm & Betty Rohdin, 2000: Att välja med Smålandsposten. Journalistik och valrörelser 1982-1998.* ISBN 91-7636-249-3
6. *Installation Växjö universitet 2000, De nya professorerna och deras föreläsningar. 2000.* ISBN 91-7636-258-2
7. *Thorbjörn Nilsson, 2001: Den lokalpolitiska karriären. En socialpsykologisk studie av tjugo kommunalråd (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-279-5
8. *Henrik Petersson, 2001: Infinite dimensional holomorphy in the ring of formal power series. Partial differential operators (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-282-5
9. *Mats Hammarstedt, 2001: Making a living in a new country (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-283-3
10. *Elisabeth Wåghäll Nivre & Olle Larsson, 2001: Aspects of the European Reformation. Papers from Culture and Society in Reformation Europe, Växjö 26-27 November 1999.* ISBN 91-7636-286-8
11. *Olof Eriksson, 2001: Aspekter av litterär översättning. Föredrag från ett svensk-franskt översättningssymposium vid Växjö universitet 11-12 maj 2000.* ISBN 91-7636-290-6.
12. *Per-Olof Andersson, 2001: Den kalejdoskopiska offentligheten. Lokal press, värdemönster och det offentliga samtalets villkor 1880-1910 (Doktorsavhandling).* ISBN: 91-7636-303-1.
13. *Daniel Hjorth, 2001: Rewriting Entrepreneurship. Enterprise discourse and entrepreneurship in the case of re-organising ES (doktorsavhandling).* ISBN: 91-7636-304-X.
14. *Installation Växjö universitet 2001, De nya professorerna och deras föreläsningar, 2001.* ISBN 91-7636-305-8.
15. *Martin Stigmar, 2002. Metakognition och Internet. Om gymnasieelevers informationsanvändning vid arbete med Internet (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-312-0.
16. *Sune Håkansson, 2002. Räntefördelningen och dess påverkan på skogsbruket.* ISBN 91-7636-316-3.
17. *Magnus Forslund, 2002. Det omöjliggjorda entreprenörskapet. Om förnyelsekraft och företagsamhet på golvet (doktorsavhandling).* ISBN 91-7636-320-1.

18. *Peter Aronsson och Bengt Johannisson (red)*, 2002. Entreprenörskapets dynamik och lokala förankring. ISBN: 91-7636-323-6.
19. *Olof Eriksson*, 2002. Stil och översättning. ISBN: 91-7636-324-4
20. *Ia Nyström*, 2002. ELEVEN och LÄRANDEMILJÖN. En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-351-1
21. *Stefan Sellbjer*, 2002. Real konstruktivism – ett försök till syntes av två dominerande perspektiv på undervisning och lärande (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-352-X
22. *Harald Säll*, 2002. Spiral Grain in Norway Spruce (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-356-2
23. *Jean-Georges Plathner*, 2003. La variabilité du pronom de la troisième personne en complément prépositionnel pour exprimer le réflexi (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-361-9
24. *Torbjörn Bredenlöv*, 2003. Gestaltning – Förändring – Effektivisering. En teori om företagande och modellering. ISBN: 91-7636-364-3
25. *Erik Wångmar*, 2003. Från sockenkommun till storkommun. En analys av storkommunreformens genomförande 1939-1952 i en nationell och lokal kontext (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-370-8
26. *Jan Ekberg (red)*, 2003. Invandring till Sverige – orsaker och effekter. Årsbok från forskningsprofilen AMER. ISBN: 91-7636-375-9
27. *Eva Larsson Ringqvist (utg.)*, 2003, Ordföljd och informationsstruktur i franska och svenska. ISBN: 91-7636-379-1
28. *Gill Croona*, 2003, ETIK och UTMANING. Om lärande av bemötande i professionsutbildning (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-380-5
29. *Mikael Askander*, 2003, Modernitet och intermedialitet i Erik Asklunds tidiga romankonst (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-381-3
30. *Christer Persson*, 2003, Hemslöjd och folkökning. En studie av befolkningsutveckling, proto-industri och andra näringar ur ett regionalt perspektiv. ISBN: 91-7636-390-2
31. *Hans Dahlgvist*, 2003, Fri att konkurrera, skyldig att producera. En ideologisk granskning av SAF 1902-1948 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-393-7
32. *Gunilla Carlsson*, 2003, Det våldsamma mötets fenomenologi – om hot och våld i psykiatrisk vård (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-400-3
33. *Imad Alsayouf*, 2004. Cost Effective Maintenance for Competitive Advantages (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-401-1.
34. *Lars Hansson*, 2004. Slakt i takt. Klassformering vid de bondekooperativa slakteriindustrierna i Skåne 1908-1946 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-402-X.
35. *Olof Eriksson*, 2004. Strindberg och det franska språket. ISBN: 91-7636-403-8.
36. *Staffan Stranne*, 2004. Produktion och arbete i den tredje industriella revolutionen. Tarkett i Ronneby 1970-2000 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-404-6.
37. *Reet Sjögren*, 2004. Att vårda på uppdrag kräver visdom. En studie om vårddandet av män som sexuellt förgripit sig på barn (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-405-4.
38. *Maria Estling Vannestål*, 2004. Syntactic variation in English quantified noun phrases with *all*, *whole*, *both* and *half* (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-406-2.

39. *Kenneth Strömberg*, 2004. Vi och dom i rörelsen. Skötsamhet som strategi och identitet bland föreningsaktivisterna i Hovmantorp kommun 1884-1930 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7686-407-0.
40. *Sune G. Dufwa*, 2004. Kön, lön och karriär. Sjuksköterskeyrkets omvandling under 1900-talet (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-408-9
41. *Thomas Biro*, 2004. Electromagnetic Wave Modelling on Waveguide Bends, Power Lines and Space Plasmas (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-410-0
42. *Magnus Nilsson*, 2004. Mångtydigheternas klarhet. Om ironier hos Torgny Lindgren från *Skolbagateller* till *Hummelhönung* (doktorsavhandling). ISBN:91-7636-413-5
43. *Tom Bryder*, 2004. Essays on the Policy Sciences and the Psychology of Politics and Propaganda. ISBN: 91-7636-414-3
44. *Lars-Göran Aidemark*, 2004. Sjukvård i bolagsform. En studie av Helsingborgs Lasarett AB och Ängelholms Sjukhus AB. ISBN: 91-7636-417-8
45. *Per-Anders Svensson*, 2004. Dynamical Systems in Local Fields of Characteristic Zero (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-418-6
46. *Rolf G Larsson*, 2004. Prototyping inom ABC och BSc. Erfarenheter från aktionsforskning i tre organisationer (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-420-8
47. *Päivi Turunen*, 2004. Samhällsarbete i Norden. Diskurser och praktiker i omvandling (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-422-4
48. *Carina Henriksson*, 2004. Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-425-9
49. *Anne Haglund*, 2004. The EU Presidency and the Northern Dimension Initiative: Applying International Regime Theory (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-428-3
50. *Ulla Rosén*, 2004. Gamla plikter och nya krav. En studie om egendom, kvinnosyn och äldreomsorg i det svenska agrarsamhället 1815-1939. ISBN: 91-7636-429-1
51. *Michael Strand*, 2004. Particle Formation and Emission in Moving Grate Boilers Operating on Woody Biofuels (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-430-5
52. *Bengt-Åke Gustafsson*, 2004. Närmiljö som lärmiljö – betraktelser från Gnosjöregionen. ISBN: 91-7636-432-1
53. *Lena Fritzén* (red), 2004. På väg mot integrativ didaktik. ISBN: 91-7636-433-X
54. *M.D. Lyberg, T. Lundström & V. Lindberg*, 2004. Physics Education. A short history. Contemporary interdisciplinary research. Some projects. ISBN: 91-7636-435-6
55. *Gunnar Olofsson* (red.), 2004. Invandring och integration. Sju uppsatser från forskningsmiljön ”Arbetsmarknad, Migration och Etniska relationer” (AMER) vid Växjö universitet. ISBN: 91-7636-437-2
56. *Malin Thor*, 2005. Hechaluz – en rörelse i tid och rum. Tysk-judiska ungdomars exil i Sverige 1933-1943 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-438-0
57. *Ibolya Maricic*, 2005. Face in cyberspace: Facework, (im)politeness and conflict in English discussion groups (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-444-5
58. *Eva Larsson Ringqvist* och *Ingela Valfridsson* (red.), 2005. Forskning om undervisning i främmande språk. Rapport från workshop i Växjö 10-11 juni 2004. ISBN: 91-7636-450-X
59. *Vanja Lindberg*, 2005. Electronic Structure and Reactivity of Adsorbed Metallic Quantum Dots (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-451-8
60. *Lena Agevall*, 2005. Valfärdens organisering och demokratin – en analys av New Public Management. ISBN: 91-7636-454-2

61. *Daniel Sundberg*, 2005. Skolreformernas dilemman – En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-456-9.
62. *Marcus Nilsson*, 2005. Monomial Dynamical Systems in the Field of p -adic Numbers and Their Finite Extensions (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-458-5.
63. *Ann Erlandsson*, 2005. Det följdriktiga flockbeteendet: en studie om profilering på arbetsmarknaden (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-459-3.
64. *Birgitta Sundström Wireklint*, 2005. Förberedd på att vara oförberedd. En fenomenologisk studie av vårdande bedömning och dess lärande i ambulanssjukvård (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-460-7
65. *Maria Nilsson*, 2005. Differences and similarities in work absence behavior – empirical evidence from micro data (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-462-3
66. *Mikael Bergström och Åsa Blom*, 2005. Above ground durability of Swedish softwood (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-463-1
67. *Denis Frank*, 2005. Staten, företagen och arbetskraftsinvandringen - en studie av invandringspolitiken i Sverige och rekryteringen av utländska arbetare 1960-1972 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-464-X
68. *Mårten Bjellerup*, 2005. Essays on consumption: Aggregation, Asymmetry and Asset Distributions (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-465-8.
69. *Ragnar Jonsson*, 2005. Studies on the competitiveness of wood – market segmentation and customer needs assessment (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-468-2.
70. *Ali M. Ahmed*, 2005. Essays on the Behavioral Economics of Discrimination (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-472-0.
71. *Katarina Friberg*, 2005. The workings of co-operation.. A comparative study of consumer co-operative organisation in Britain and Sweden, 1860 to 1970 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-470-4.
72. *Jonas Sjölander*, 2005. Solidaritetens omvägar. Facklig internationalism i den tredje industriella revolutionen – (LM) Ericsson, svenska Metall och Ericssonarbetarna i Colombia 1973-1993 (doktorsavhandling) ISBN: 91-7636-474-7.
73. *Daniel Silander*, 2005. Democracy from the outside-in? The conceptualization and significance of democracy promotion (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-475-5.
74. *Serge de Gosson de Varennes*, 2005. Multi-oriented Symplectic Geometry and the Extension of Path Intersection Indices (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-477-1.
75. *Rebecka Ulfgard*, 2005. Norm Consolidation in the European Union: The EU14-Austria Crisis in 2000 (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-482-8
76. *Martin Nilsson*, 2005. Demokratisering i Latinamerika under 1900-talet – vänstern och demokratins fördjupning (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-483-6
77. *Thomas Panas*, 2005. A Framework for Reverse Engineering (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-485-2
78. *Susanne Linnér*, 2005. Värdens villkor – pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument (doktorsavhandling). ISBN: 91-7636-484-4.
79. *Lars Olsson* (red), 2005. Invandring, invandrare och etniska relationer I Sverige 1945-2005. Årsbok från forskningsmiljön AMER vid Växjö universitet. ISBN: 91-7636-488-7.

80. *Johan Svanberg*, 2005. Minnen av migrationen. Arbetskraftsinvandring från Jugoslavien till Svenska Fläktfabriken i Växjö kring 1970. ISBN: 91-7636-490-9.
81. *Christian Ackrén*, 2006. On a problem related to waves on a circular cylinder with a surface impedance. ISBN: 91-7636-492-5.
82. *Stefan Lund*, 2006. Marknad och medborgare – elevers valhandlingar i gymnasieutbildningens integrations- och differentieringsprocesser. ISBN: 91-7636-493-3.
83. *Ulf Petäjä*, 2006. Varför yttrandefrihet? Om rättfärdigandet av yttrandefrihet med utgångspunkt från fem centrala argument i den demokratiska idétraditionen. ISBN: 91-7636-494-1.
84. *Lena Carlsson*, 2006. Medborgarskap som demokratins praktiska uttryck i skolan – diskursiva konstruktioner av gymnasieskolans elever som medborgare. ISBN: 91-7636-495-X

Växjö University Press

351 95 Växjö

www.vxu.se