



**LUNDS**  
UNIVERSITET



**Masteruppsats**

VT 2018

Institutionen för utbildningsvetenskap

Samhällskunskap

# **Politiken att skapa en värdegrund**

**En ideologikritisk analys av läroplanens politiska syfte och  
anspråk i senmoderniteten**

Författare

**Emma J. Persson**

Handledare

**Peter Gustavsson**

Examinator

**Lars-Erik Nilsson**

## Abstract

Syftet med denna studie är att belysa den senmoderna skolans värdegrund och urskilja dess samhällsliga funktion. Ideologi kommer således att vara ett centralt begrepp för att ringa in värdegrundens funktion varpå det metodologiska avstampet har gjorts i den ideologikritiska traditionen. Vidare baserar sig studien på ett teoretiskt ramverk som diskuterar såväl individualismens som kapitalismens inflytande på skolan i relation till dess syfte som fostrare och förmedlare. Ideologikritiken och teorin appliceras sedan på material från Skolverket, Skolinspektionen och likabehandlingsplaner från olika svenska gymnasieskolor med intentionen att belysa relationen mellan det fostrande anspråket och kunskapsförmedling.

Studiens resultat tyder på en skola och en värdegrund som befinner sig i förändring, vilken kan härledas till en brist på ett verkligt anspråk gentemot sitt syfte, eller en ”brist på en meningsfull helhet”.<sup>1</sup> Utifrån studiens tes och Skolverkets material kan sålunda ett moralistiskt uttryck skönjas. Värdegrunden fyller därigenom en ideologisk funktion då den tillhandahåller en illusion som ger upphov till en snedvriden världssyn vari anspråket på godhet fortsatt kan uppfyllas utan något egentligt innehåll utanför fantasins sfär.

## Nyckelord

Förenkling, förtingligande, kunskap, ideologi, individualisering, Lgy11, mening, moralism, reproduktion, senmodernitet, varufetischism, värde

---

<sup>1</sup> Bauman, Zygmunt. *Det individualiserade samhället*. Daidalos, Göteborg. 2002. S. 116.

# Innehållsförteckning

|              |   |    |
|--------------|---|----|
| <b>1</b>     | <b>Inledning</b> .....                                    | 5  |
| <b>2</b>     | <b>Syfte och frågeställningar</b> .....                   | 7  |
| <b>3</b>     | <b>Teori</b> .....  | 8  |
| <b>3.1</b>   | <b>Senmodernitet</b> .....                                | 8  |
| <b>3.1.1</b> | <i>Det individualiserade samhället</i> .....              | 8  |
| <b>3.1.2</b> | <i>Varufetischism</i> .....                               | 10 |
| <b>3.1.3</b> | <i>Reproduktion</i> .....                                 | 15 |
| <b>3.2</b>   | <b>Kunskapens former</b> .....                            | 17 |
| <b>3.2.1</b> | <i>Episteme</i> .....                                     | 17 |
| <b>3.2.2</b> | <i>Techne</i> .....                                       | 18 |
| <b>3.2.3</b> | <i>Fronesis</i> .....                                     | 19 |
| <b>3.2.4</b> | <i>Kunskap i senmoderniteten</i> .....                    | 20 |
| <b>3.3</b>   | <b>Värdet</b> .....                                       | 22 |
| <b>3.3.1</b> | <i>Moralteori</i> .....                                   | 22 |
| <b>3.3.2</b> | <i>Handlingsteori</i> .....                               | 23 |
| <b>4</b>     | <b>Metod</b> .....  | 27 |
| <b>4.1</b>   | <b>Materialet</b> .....                                   | 27 |
| <b>4.2</b>   | <b>Kritisk teori</b> .....                                | 29 |
| <b>4.3</b>   | <b>Den moderna ideologins syfte</b> .....                 | 30 |
| <b>4.4</b>   | <b>Den senmoderna ideologins syfte</b> .....              | 32 |
| <b>5</b>     | <b>Analys</b> .....                                       | 35 |
| <b>5.1</b>   | <b>Skolans samhälleliga funktion och värdegrund</b> ..... | 35 |
| <b>5.1.1</b> | <i>Skolans strukturella funktion</i> .....                | 35 |
| <b>5.1.2</b> | <i>Institution och förmedlare</i> .....                   | 38 |
| <b>5.2</b>   | <b>Målstyrning, kunskapsöverföring och kontroll</b> ..... | 40 |
| <b>5.2.1</b> | <i>Senmodernitet i Lgy11</i> .....                        | 40 |
| <b>5.2.2</b> | <i>Relationen kunskap-värde</i> .....                     | 42 |
| <b>5.3</b>   | <b>Värdegrunden som ett nytt skolämne</b> .....           | 44 |
| <b>5.3.1</b> | <i>Att skriva ett skolämne</i> .....                      | 45 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 5.3.2 | <i>Likabehandlingsplaner som kursplaner</i> ..... | 47 |
| 6     | <b>Resultat</b> .....                             | 50 |
| 7     | <b>Sammanfattning</b> .....                       | 52 |
| 8     | <b>Avslutning</b> .....                           | 53 |
| 9     | <b>Käll- och litteraturförteckning</b> .....      | 56 |
| 9.1   | <b>Tryckt litteratur</b> .....                    | 56 |
| 9.2   | <b>Offentliga tryck</b> .....                     | 57 |
| 9.3   | <b>Internet</b> .....                             | 57 |

# 1 Inledning

Ämnet för denna studie är skolan, närmare bestämt den värdegrund vilken går att finna i läroplanen för gymnasieskolan, Lgy11. Här formuleras såväl den rådande utbildningens syfte som skolans övergripande mål och riktlinjer. Vidare är det i avsnittet *Skolans värdegrund och uppgifter* som två av skolans viktigaste begrepp, kunskap och värde, introduceras och definieras. Att studera och analysera värdegrund förfaller möjligtvis föga intressant då dess innehåll vid första anblick kan uppfattas som oproblematisk och i det närmaste vedertagen. Dock hävdar föreliggande studie att skolans värdegrund är allt annat än oproblematisk, något som bland annat kan skönjas genom dess gradvisa förändring mot en striktare formulering och dess allt mer explicita närvaro i skolvardagen, illustrerat av exempelvis likabehandlingsplaner, temadagar och även tidningsrubriker vilka stoltserar med slogans som ”de arbetar med värdegrunden varje vecka”.<sup>2</sup>

Idéhistorikern Sven- Eric Liedman skriver i sin bok *Hets! En bok om skolan* att svensk skola genomgått en förändring i den mån att kunskap och värde blivit strikt separata företeelser i läroplanen och att det till resultat av denna delning uppstår en ytterligare maktdimension begreppen emellan. Han hävdar vidare att den rådande skoldebatten också premierar kunskapen som det överordnade målet för svensk skola.<sup>3</sup> Vidare påpekas den problematik som åtföljer brytningen mellan begreppen kunskap och värde, nämligen att båda begreppen blir instrumentella. Liedman hävdar därför att kunskap *om* värden istället för *i* värden resulterar i att kunskapens syfte reduceras till något mätbart nyttigt, det vill säga ett ting att använda som medel.<sup>4</sup> På liknande vis bör sålunda också begreppet värde analyseras och diskuteras i relation till kunskapens förändrade position. Detta då en förändring i skolans kunskapssyn följaktligen borde ha en inverkan på värdegrundens funktion.

En av utgångspunkterna för denna studie är det senmoderna samhället, vilket Gustavsson beskriver som något ”man antar vara ett annorlunda samhälle än det moderna, med nya förändrade villkor för politik och ekonomi”.<sup>5</sup> Detta är att jämföra med Giddens tes om

---

<sup>2</sup> Pedagog Stockholm. *De arbetar med värdegrunden varje vecka*. 2017-06-05. <http://pedagog.stockholm.se/trygghet-och-studiero/med-vardegrundsarbete-pa-schemat---varje-vecka/> (2018-05-01)

<sup>3</sup> Liedman, Sven-Eric. *Hets! En bok om skolan*. Albert Bonniers förlag, 2011. S. 112-113.

<sup>4</sup> Liedman. 2011. S. 114-115.

<sup>5</sup> Gustavsson, Peter. *Samhällskunskapsämnets kris* I Persson, A. & Johansson, R. (red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang. – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lunds universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap. 2014. S. 276.

moderniteten som en accelererande kraft, det vill säga att senmodernitet inte är något väsensskilt från modernitet utan snarare en radikaliserings av dess karaktärsdrag.<sup>6</sup> Gustavsson hävdar vidare, i likhet med Liedman, att i detta nya senmoderna samhälle har kunskapen intagit den dominanta utbildningspositionen, och att denna följaktligen (liksom arbetet) reduceras till en vara att nyttja byteshandel med på olika marknader. Resultatet av kunskapens förtingligande menar han således blir att dess essens samt relation till sociala och samhällsliga demokratiska processer förloras.<sup>7</sup>

Det föreliggande arbetet utgår från att värdegrunden i Lgy11 är problematisk till sin karaktär. När individualisering och dess medföljande partikulära intressen blir samhällets största anspråk och vision påverkas också värdets funktion i denna kontext. Frågan är dock huruvida denna funktion tar sig uttryck genom att bli en irrelevant kvarleva från en svunnen tid av kollektivistiska gemenskaper och erfarenheter, eller om de senmoderna individerna behöver värdegrunden mer än någonsin för att skapa mening och gemenskap i en annars ensam och osäker samtid.

---

<sup>6</sup> Giddens, Anthony. *Modernitetens följder*. Studentlitteratur, Lund 1996. S. 152.

<sup>7</sup> Gustavsson. 2014.

## 2 Syfte och frågeställningar

*Syftet med studien är att teoriprovande urskilja värdegrundens funktion i skolan som en senmodern institution, och speciellt belysa relationen mellan värdegrundens fostrande anspråk och läroplanens kunskapsöverförande innehåll.*

För att urskilja värdegrundens syfte i ett senmodernt samhälle är det inledningsvis centralt att definiera vad den lägger vikt vid. Således blir det studiens första fråga att urskilja: (1) *Vilka värden och kunskaper syftar Lgy11 till att skapa och reproducera?*

Då de ovanstående begreppen kunskap och värde också berörs inom ramen för Lgy11:s värdegrund är de följaktligen centrala för den föreliggande studien. Relationen och maktförhållandet begreppen emellan är blir således en källa för granskning då det är oklart vilket av de två begreppen som premieras i den rådande läroplanen. Av den anledningen är den andra frågeställningen följande: (2) *Hur uttrycks relationen mellan begreppen värde och kunskap i Lgy11 och vilka potentiella motsatsförhållanden går att urskilja?* Således blir studiens andra ambition att belysa maktförhållandet begreppen emellan, det vill säga hur eller om kunskap och värde blir varandras motsättningar.

Ett politiskt policydokument vilket Lgy11 bör betraktas som, är ett uttryck för en politisk önskan om hur något bör vara, inte hur det nödvändigtvis verkligen är och är således ett ideologiskt dokument. Ett ideologiskt policydokument gör anspråk på hur handlingar i verkligheten ska utföras, något som i skolan utförs genom läroplaner och olika kontrollinstitutioner som exempelvis Skolinspektionen. För att kunna dra några slutsatser om hur dessa ideologiska visioner kommer till uttryck är det därför centralt att först urskilja och definiera följande: (3) *Vilka ambitioner och anspråk innehåller Lgy11:s värdegrund och hur avses dessa att uppfyllas?*

(4) *Vilka senmoderna drag går att urskilja i Lgy11:s värdegrund?* Att urskilja dessa och belysa skolan i relation till en större samhällelig kontext är ett uttryck för ambitionen att även gå utanför den förklarande ansatsen om hur något är och närma sig det ideologikritiska anspråket på att urskilja varför något är, det vill säga att belysa de inneboende historiska motsättningar som formar rådande förhållanden och villkor.

## 3 Teori

I detta avsnitt är ambitionen att belysa och utveckla de begrepp och teorier som är utgångspunkten för den kommande studien av den senmoderna skolans kunskaps- och värdeanspråk. Följaktligen är det av intresse att inledningsvis urskilja och formulera de begrepp som kommer att vara centrala för att förstå Lgy11 och dess värdegrund inom ramen för det senmoderna samhället. Senmodernitet och dess uttryck kommer följaktligen att diskuteras närmare genom teoretiker som Bauman, Giddens och Marx. Med stöd av dessa tolkningar av såväl det moderna som det senmoderna samhället torde skolans och värdegrundens strukturella funktion framträda.

Vidare är det teoriavsnittets ambition att belysa skolans samhällsfunktion och fostrande anspråk genom att använda och applicera bland annat Bourdieus slutsatser i rörande det franska skolsystemet och dess syfte i relation till den nuvarande svenska skolans värde- och kunskapsanspråk. Genom att definiera skolans övergripande samhällsrelaterade funktion, tydliggörs vidare också dess påverkan på och av värden och kunskaper, vilka tar sig uttryck i värdegrunden. Eftersom relationen mellan kunskap och värde är central för studiens frågeställningar är det följaktligen av vikt att på djupet belysa dessa begrepps ursprung och användningsområden. För att genomföra en sådan definition rörande begreppet kunskap används Aristoteles tredelade kategorisering i relation en motsvarande diskussion om värdet vilken utgår från Arendts analys av värdets och meningens ursprung.

### 3.1 Senmodernitet

#### 3.1.1 *Det individualiserade samhället*

Senmodernitet är inte ett endimensionellt eller enkelt fenomen och dess karaktärsdrag är många och komplexa. Det är med andra ord något som kan uttryckas på många olika sätt och belysas ur olika perspektiv. Senmodernitetens uttryck och konsekvenser har bland annat intresserat sociologen Zygmunt Bauman vilket resulterat i att han beskrivit och belyst de mest framträdande dragen i senmoderniteten för att sedan kunna berätta en samhällsrelaterad historia i



likhet med Marx redogörelse över det motsvarande moderna samhället. På samma vis som Marx gör en helhetsanalys av det moderna samhällets uttryck och mekanismer gör också Bauman en beskrivning av det senmoderna samhället, det vill säga att han skriver ännu ett kapitel om människans villkor i historien. Detta innebär således att den postmoderna tesen om de ”stora berättelsernas död” inte är förenlig med Baumans senmoderna utgångspunkt. Ett av de senmoderna drag som tar stor plats är individualiseringen, en process där människan blir till egna öar, och vars livsprojekt drivs av egna mål och preferenser. Denna förändring, från universella kollektiva projekt till partikulära och individuella, kan sedermera tolkas som uttryck för mer övergripande förändringar i samhällsstrukturerna, i de mänskliga relationerna samt arbetets karaktär och syfte. I Baumans berättelse om det senmoderna samhället görs exempelvis en analys av individualiseringens och privatiseringens konsekvenser samt hur de skiljer sig från det moderna samhället. Slutsatsen om den rådande samhällsordningen är följaktligen, för att använda Gustavssons uttryck, ”att oavsett om man vill kalla dagens samhälle för globaliserat, nätverkssamhälle, kunskapssamhälle eller nöjer sig med det senmoderna kan det konstateras att en genomgående förändring rörande maktens fördelning och människans villkor har ägt rum”.<sup>8</sup> I Baumans skildring av senmoderniteten härleds förändringen till en strävan efter effektivisering och utveckling, samtidigt som det parallellt urskiljs en omfattande förändring av människans själv- och världsuppfattning. Ett begrepp som Bauman använder för att beskriva och belysa den senmoderna definitionen av utveckling är ”skapandets förstörelse”, vilket illustrerar en ostoppar drivkraft att effektivisera, avveckla och ”slimma” där inget undkommer, minst av allt människan.<sup>9</sup>

Parallellt med Baumans omfattande analys av det senmoderna samhället finner man Anthony Giddens. Han lägger liksom Bauman fokus vid senmodernitetens uttryck och belyser inom denna människans och samhällsinstitutionernas allt mer osäkra framtid genom att måla upp modernitet som något ständigt accelererande och okontrollerbart. Det är att jämföra med den ”skapande förstörelsen” men Giddens kallar istället fenomenet för ”modernitetens Jagannath” (på engelska ”juggernaut”), det vill säga att moderniteten är en skenande maskin med potential att förstöra allt i sin väg. Giddens påpekar dock att färden med maskinen inte alltid är oangenäm utan i många fall exalterande och inspirerande.<sup>10</sup> Denna maskin, vilken används som en metafor för det kapitalistiska senmoderna samhället, saknar även ett adekvat styrmedel, men trollbinder

---

<sup>8</sup> Gustavsson. 2014. S. 276.

<sup>9</sup> Bauman, Zygmunt. *Det individualiserade samhället*. Daidalos, Göteborg 2002. S. 128.

<sup>10</sup> Giddens. 1996. S. 131.

sina passagerare med löften om en ny morgondag fylld av nya möjligheter till den grad att riskerna för kollision hamnar i skymundan.

Vidare beskriver och belyser Giddens senmodernitetens konsekvenser för människan på en mikronivå, det vill säga hur individens ansvar för sin identitet blivit en del av livsprojektet. Reflektion över både samhället och det egna jaget utgör grunden för den senmoderna individen och ansvaret för och formandet av jaget ligger just på individen själv.<sup>11</sup> Det innebär att ansvaret, för såväl framgång som misslyckande, nu ligger i individens händer vilket genererar en allmän fokus på det privata och individuella. Detta är något som speciellt framträder i värdegrundens formuleringar rörande just ”individens ansvar”. Det ligger nu på ett individuellt plan att både skapa och blir skapad genom skolan där eleven själv måste pussla ihop en unik, men samtidigt god, identitet.

### **3.1.2 Varufetischism**

Karl Marx ekonomiska och sociala teori grundar sig den ständiga dialektiken mellan arbete och kapital, en motsättning som han menar är nödvändig för att driva samhällsutvecklingen framåt. Det är genom denna inneboende intressekonflikt som historien drivs på och förändras, det vill säga kapitalismens krav på att exploatera arbetarna för att få ut vinst kontra arbetarnas önskan om att få behålla delar av profiten. Detta ansåg Marx utgöra kapitalismens kärna och att exploateringen också skulle öka i takt med industrins efterfrågan på arbetskraft.<sup>12</sup> Eftersom det kapitalistiska samhället definieras utifrån ägande och produktion, närmare bestämt att ett litet antal människor äger och resten arbetar, medför detta att kapitalismen överstiger att vara enbart ett ekonomiskt system utan blir också till ett maktmedel genom att omvandla politiska relationer till ekonomiska, vilket innebär att arbetarna kan exploateras utan fysiskt våld utan istället med hjälp av hot om ekonomiska repressalier vid motstånd.<sup>13</sup>

Vidare bidrar kapitalismens strukturer till att människan alieneras från sitt arbete i meningen att hon inte längre förfogar över vare sig produktionsmedlen eller själva produkten. Marx menade

---

<sup>11</sup> Giddens, Anthony. *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Daidalos, Göteborg 1997. S. 10-12.

<sup>12</sup> Ritzer, George. *Sociologisk teori*. Liber AB, Lund 2009. S. 43.

<sup>13</sup> Ritzer. 2009. S. 52.

att det i den mänskliga naturen finns en inneboende relation till arbete, något som är ett uttryck för mänskliga förmågor och målsättningar som omskapar henne så länge arbetet tillhör människan. I det kapitalistiska systemet tillhör dock inte arbetet människan själv utan reduceras till medel för att nå ett mål, nämligen att tjäna pengar. Genom denna alienering från det egna arbetet menar Marx att människan också avskämmas från sin egen mänskliga natur.<sup>14</sup> Genom den av kapitalismen genererade alienationen klipps således både de band som människan har till sitt arbete och relationen människor emellan, det första genom att äganderätten tillfaller kapitalisten och det andra genom krav på effektivitet och konkurrens om arbetsplatserna.<sup>15</sup>

Varufetischism är enligt Marx ett fenomen som uppstår till följd av alienation och reifikation, där det sistnämnda är en benämning på den process av ”förtingligande” där människoskapade sociala former börjar anses som naturliga, universella och absoluta ting.<sup>16</sup> Låt oss säga så här; alla varor är produkter av mänskligt arbete och har i det kapitalistiska systemet inget vidare objektiv utanför dess bytesvärde. Men bytesvärdet är inte fysiskt sammankopplat med varan utan befinner sig i en egen abstrakt sfär, marknaden, vilken styrs av utbud och efterfrågan. Detta innebär vidare att dessa marknader i det kapitalistiska samhället får ett objektivt syfte, och varor får genom denna också en nästintill ”mystisk yttre existens”. Detta är enligt Marx varufetischismens innebörd, det vill säga att människans egen produkt blir föremålet vi dyrkar.<sup>17</sup> Detta är en konsekvens av att det mänskliga arbetet i kapitalismen blir skilt från henne, något som sker genom att arbetet blir till en bytesvara skilt från mänskliga behov och beslut. Således blir människan alienerad genom varan, det vill säga att på grund av att arbetet är fristående från henne själv producerar hon endast för den abstrakta marknaden, det föremål som används för att dominera henne. Det som tidigare skapats genom arbetets sociala dimension är i den kapitalistiska ordningen förflyttat till ekonomin, nämligen skapandet av värde.<sup>18</sup> Människan blir och betraktar sig själv därigenom som ett *ting* och en del av en fast social ordning.

Marx utgår dock från ett industrisamhälle som saknade den möjlighet till den produktion som tillhandahålls av den senmoderna globala industrin som innebär ett ekonomiskt överflöd som också genererar möjligheten att göra ytterligare profit på arbetet. Det förtingligande av människan och hennes arbete som uppstår i samband med varans fetischliknande karaktär

---

<sup>14</sup> Ritzer. 2009. S. 49.

<sup>15</sup> Ritzer. 2009. S. 51.

<sup>16</sup> Ritzer. 2009. S. 53.

<sup>17</sup> Ritzer. 2009. S. 53.

<sup>18</sup> Ritzer. 2009. S. 53.

reducerar därför i förlängningen själva människan.<sup>19</sup> I det senmoderna samhällets sökande efter den mest effektiva produkten minskar följaktligen människans roll stadigt och arbetslöshet blir ett mer utbrett tillstånd för individer, utan löftet om nya arbeten runt hörnet som i det moderna samhället. Men denna varufetischism eller förtingligande tar sig vidare uttryck i att individens självbild förändras till att definiera det egna och andras människovärde i kronor och ören då arbetet blir till en bytesvara fristående från individen själv.<sup>20</sup> För att återgå till Bauman blir människor överflödiga i en värld där kapitalets begränsningar är långt mindre än både statens och den enskilde människans.<sup>21</sup> Men även arbetets karaktär har i grunden genomgått en förändring, från fast och i närmaste tayloristisk standardisering till ombytligt och flexibelt. Den lojalitet och livslånga relation till arbetsplatsen som utgjorde arbetets karaktär när den tunga industrin gick på högtryck är nu ersatt med flexibelt deltidsarbete. Det innebär att de identitetsskapande dimensionerna av arbete nu är upplöst och kvar står individer vars enda gemensamma erfarenhet är att de ser sig själva som just individer. Det betyder vidare en upplösning av de sociala kontexter som historiskt genererat trygghet och mening i utbyte mot en verklighet byggd på motsättningar, otrygghet och allmän ambivalens.

När man talar om skola och utbildning i en traditionell mening går det inte att förneka att den har en reproducerande natur bestående av normer och värden som utgår från en politisk vision om det allmänt goda samhället. Dock uppstår en motsättning i senmoderniteten på grund av den inneboende ambivalensen rörande just det ”goda”. I ett högt individualiserat samhälle är målsättningar, livsprojekt och självidentitet drivna av individers preferenser och strävanden, vilket resulterar i att det ”goda” inte kan standardiseras. En självidentitet är något som Giddens hävdar är centralt för den senmoderna människan då den inbegriper samma föränderlighet och omskapelse som definierar själva senmoderniteten. Bauman hävdar dock att en strävan efter något universellt gott inte har en plats i ett högt individualiserat samhälle då bristen på en gemensam politisk vision också innebär avsaknaden av en ”meningsfull helhet”.<sup>22</sup> Dock bör det tilläggas att det är svårt att definiera vad som konstituerar det allmänt goda när det ”allmänna” innebär den *individuella* strävan. I och med den förändring som övergången till ett senmodernt samhälle innebär luckras såväl också de generella målen och syftena upp genom att betonggrunden ersatts med sand, vars struktur förändras med tidvattnet. Livets syfte och individens plats i världen blir, liksom Giddens hävdar, ett reflexivt projekt, det vill säga att

---

<sup>19</sup> Bauman, Zygmunt. *Vi vantrivs i det postmoderna*. Daidalos AB, Göteborg 1998. S. 54.

<sup>20</sup> Ritzer. 2009. S. 53.

<sup>21</sup> Bauman. 2002. S. 141-144.

<sup>22</sup> Bauman. 2002. S. 116.

identiteten blir något att ständigt reflektera över, förändra och utveckla. Han uttrycker detta som att ”modernitetens reflexivitet sträcker sig in i självetets kärna...[självet] blir till ett reflexivt projekt” och gör därigenom livsprojektet till en del av det ständigt föränderliga och reflexiva vilket är en grundbult i den accelererande moderniteten eller senmoderniteten.<sup>23</sup>

Bauman urskiljer i senmoderniteten en förändring i hur världen betraktas genom att den ersatt långsiktighet med kortsiktiga lösningar, inte enbart i ekonomiska termer utan även i mänskliga förhållanden och vänskaper.<sup>24</sup> Där det senmoderna definieras av en lätthet som uttrycks av en flytande tillvaro, både för kapitalet och individen, präglades modernitetens tidevarv av tyngd och permanens. Kapitalet har i senmoderniteten brutit sig loss från nationens gränser och blivit global, medan individen och staten fortfarande är fjättrad till marken den står på. Denna senmoderna lätthet skapar också en flyktighet vars konsekvens är en ny form av samhällslig otrygghet, en ombytlighet som bryter den historiska kontext vari relationer och gemenskap blir till. Utan denna historiskt och socialt förankrade grund överlämnas sökandet efter en fast punkt att fästa säkerhetslinan i till individen själv, men eftersom spelreglerna ständigt ändras hindras människan från att ta ”greppet om sin framtid”.<sup>25</sup>

Även arbetets situation har förändrats och påverkar därmed också hur individen förhåller sig till det. Det innebär att den, för Marx, centrala sociala dimensionen av arbete är borta i det senmoderna samhället och kan möjligtvis även räknas som ett offer för den individualiseringsprocess som fråntar människan hennes möjlighet till frigörelse genom de gemensamma erfarenheterna.<sup>26</sup> Genom att privatisera det mänskliga projektet och göra enbart individen själv ansvarig för sitt eget liv, lycka eller olycka, upplöses de historiskt betingade sociala band som är centrala för att den mänskliga tillvaron ska behålla sin mening. Utan denna mening blir följaktligen de politiska visionerna begränsade, må de vara en kommunistisk utopi eller nyliberal demokrati, varpå det universella sökandet efter det goda samhället upphör. Ett exempel på ett senmodernt uttryck för varufetischism är det accelererande ”skapandet”, vilket kan liknas vid en skenande juggernaut för att använda Giddens uttryck, och förarhytten är tom. Genom att överlämna samhället åt kapitalismens nycker förlorar även människan kontrollen över den modernitetsmaskin som krossar i samma mån som den bygger upp förväntningar om framtiden.<sup>27</sup> Människans mening och syfte i denna värld kan liknas vid en tågresa utan

---

<sup>23</sup> Giddens. 1997. S. 45.

<sup>24</sup> Bauman. 2002. S. 34-35.

<sup>25</sup> Bauman. 2002. S. 35.

<sup>26</sup> Ritzer. 2009. S. 48.

<sup>27</sup> Giddens. 1996. S. 131.

slutstation och hennes syfte saknar möjligheten till fullbordan, utan är istället en uppgift utan slut, ett bestående tillstånd av förändring och upphävande vilket är det enda syfte och mening en individ kan hoppas uppnå.<sup>28</sup>

”Den som behärskar det förflutna behärskar framtiden; den som behärskar nutiden behärskar det förflutna”, skriver Orwell i sin dystopiska kritik av 1900-talets totalitära stater och ideologier. Dock klingar det mer bekant i ett individualiserat samhälle än man kanske skulle önska. Liksom Bourdieu skriver att ”för att forma framtiden måste man ha grepp om nutiden” ligger makten i behärskandet av ett system och dess spelregler, men detta ansvar är nu förflyttat till den enskilda individen och hennes förmåga att skapa sin egen framtid, en i bästa fall osäker utmaning att anta i en flexibel värld utan fasta parametrar.<sup>29</sup> Dock är det just denna kvalitet som utmärker den verkligt individualiserade människan. Ambivalensen inför den sociala verkligheten och bekämpandet av alla former av stabilitet och trygghet *är* det som utmärker en senmodern individ. Oviljan att binda sig och rädslan för staket och grindar ligger i stark kontrast till rädslan för ensamhet men utgör samtidigt det enda meningsfulla att bevara då skräckscenariot utgörs av det statiska och oföränderliga. Individens ansvar för sin framtid är således ett evigt sökande efter *mer* varpå alla trygga hamnar blir misstänkliggjorda och otillräckliga.<sup>30</sup>

Liksom Bauman konstaterar Biesta att det senmoderna samhällets allmänna otrygghet mynnar ut i ökad individualisering. När man sätter in det i relation till skolväsendet och dess demokratiska uppdrag går han så långt som att hävda att avståndstagande från tydlig socialiserande medborgarfostran till förmån för värdeneutral kunskap om formella demokratiska processer är skadligt för själva demokratin då den inte uttrycker vem medborgaren är. Dock är det ett karaktärsdrag för den högt individualiserade skolan att bevara individens frihet från yttre påverkan och verka för en värdeneutral kunskapsförmedling, varpå anspråket på en demokratisk medborgarfostran blir en direkt motsättning. Vidare uppstår en problematik då vetenskapen ”förbiser den kulturella aspekten” och blir teknisk. Denna tekniska aspekt riskerar således att tillskansa sig en dominerande roll inom kunskapsbegreppet vilket i ett vidare perspektiv leder till urholkningen av värdets mening.<sup>31</sup> Bristen på samhörighet, lojalitet och gemenskap menar Bauman är sammanlänkad med hur människan i det senmoderna ser på sig själv och andra. När individen och dennes personliga mål och preferenser står i

---

<sup>28</sup> Bauman. 1998. S. 100.

<sup>29</sup> Bauman. 2002. S. 138-139.

<sup>30</sup> Bauman. 1998. S. 107-108.

<sup>31</sup> Biesta, Gert. *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber AB, Stockholm 2011. S. 31.

centrum för handlandet ersätts den sociala relationerna med andra strategier. Med denna ”lätthet” följer också individens ansvar, något som i värdegrunden benämns som ”ansvarig frihet”.<sup>32</sup>

### 3.1.3 Reproduktion

Skolans reproducerande samhällsroll är central för studiens syfte då relationen mellan det fostrande anspråket och kunskapsöverföringen i den senmoderna skolan på många punkter ligger i motsatsförhållande till varandra. I *Reproduktionen* använder Pierre Bourdieu sig av det franska skolsystemet som exempel för att belysa samhällets reproducerande maktutövning genom att hävda att all utbildning är en reproduktion av de redan existerande klasstrukturerna. För att göra det ännu tydligare använder Bourdieu sig av språket som exempel för maktutövningen.<sup>33</sup> Denna dimension av makt kan uttryckas på så vis att förutsättningar, vilka enbart kan genereras genom härkomsten ur en samhällsklass som introducerat skolsystemets språkbruk och tankebanor redan innan den officiella skolningen tagit sin början, möjliggör en smidigare övergång till en traditionell undervisningssituation än om samhällsklassens språkbruk inte är kompatibelt med traditionell utbildning. Således gynnas generellt sätt de övre samhällsskikten inom utbildningsväsendet varpå den rådande klasstrukturen ständigt reproduceras och bevaras.

Sökandet efter det allmänt goda är det som driver människans handlingar och samhällsbygge, i alla fall utifrån Aristoteles kunskapsbegrepp. Handlandets mening och värde framträder även genom kunskapssökandet och genom den sociala kontext den uppstår i. Men som Arendt påpekar finns det en problematik när man försöker definiera människan som social och politisk på samma gång. Detta språkliga missförstånd hänvisas till översättningen från grekiskans *politikon* till latinets *socialis* som enligt Arendt förvränger vilken sorts djur människan är. Grekiskan saknar motsvarighet till den betydelse man idag lägger i ordet social, det vill säga att människan till sin natur önskar att leva tillsammans, och betraktar istället samhällsbyggen som en nödvändighet, inte en önskan. Men inte ens latinets *societas* syftar till en önskan att leva

---

<sup>32</sup> Skolverket. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Edita, Västerås 2011. S. 5

<sup>33</sup> Bourdieu & Passeron. 2008. S. 161.

med andra enligt Arendt utan beskriver de överenskommelser som uppstår mellan människor med specifika mål.<sup>34</sup> Det kan i modern tappning beskrivas och jämföras med de samhällskontrakt som uppstår i Mills idealbild av människans naturtillstånd.

Trots Arendts språkliga kritik kan det konstateras att själva samhällsbygget med dess politik, meningar och värden är en social process, liksom all aktivitet inom Aristoteles *polis* utgår från samtalet.<sup>35</sup> Genom det talade ordet infinner sig insikter och utveckling, det är även på detta vis kunskaper förs vidare, och sålunda skapas en skola. När man talar om skolan som institution och dess roll för samhället blir följaktligen språket en självklar del av diskussionen. Det är genom språket som kunskapens makt utövas och så även den fostran som sker i samband med undervisning. Man bör dock undvika det förenklade begreppet kunskapsöverföring när diskussionen kommer in på skolväsendet då själva handlingen att undervisa är ett uttryck för samhällets makt över individen. Att en förutbestämd kunskap överförs inom ramen för en institution och en pedagogiskt definierad miljö hävdar Bourdieu är tillräckligt bevis för att urskilja den socialt betingade avgränsning som avgör vad som utgör legitim kunskap och vad den syftar till.<sup>36</sup> Det innebär sålunda att värdeneutralitet inom utbildning är en omöjlighet då själva syftet med den institutionaliserade skolan är reproducerandet av tradition och värden. Bauman hävdar i samma linje att all utbildning har en reproducerade karaktär genom överförandet av sociala ordningar. Förutom funktionen att kvalificera eleven inordnar utbildningssystemet henne i en kultur och tradition som, på gott och ont, bevarar rådande strukturer.<sup>37</sup> Det som skaver med detta resonemang är då den sociala ordningens otrygghet i senmoderniteten, den ”skapandets förstörelse” vilken driver det senmoderna samhällets utveckling. När strukturer omvandlas och bryts ner i samma takt som nya byggs upp i dess ställe infinner sig frågan om huruvida reproduktion av kunskaper, mening och värde kan överleva. Ett kort svar är att ja, det kan den, men inte i den form som kan spåras tillbaka till Athens skolor. Det som reproduceras i senmoderniteten är den ständigt föränderliga verklighet som, i sin brådska att röra sig framåt, aldrig låter bläcket torka. I relation till utbildning markeras denna övergång från ”kunskap som makt” till ”kunskap som medel” eller som Biesta hävdar, ”från utbildning till lärande” och från ”relation till process”.<sup>38</sup> Det markerar dessutom en förändring från det allmänna bästa till det individuellt bästa.

---

<sup>34</sup> Arendt, Hannah. *Människans villkor - Vita activa*. Daidalos, Göteborg 1998. S. 52-53.

<sup>35</sup> Arendt. 1998. S. 56.

<sup>36</sup> Bourdieu & Passeron. 2008. S. 154.

<sup>37</sup> Biesta. 2011. S. 28-29.

<sup>38</sup> Biesta. 2011. S. 25-26.



## 3.2 Kunskapens former

Med bakgrund av ovanstående avsnitts beskrivning av det senmoderna samhällets uttryck, och i förlängningen även skolans, är det av vidare intresse att studera ett av de begrepp som utgör en central del av utbildningskonceptionens kärna, nämligen kunskap. Vad är kunskap och hur påverkas dess innehåll i den komplexa verklighet som det senmoderna samhället utgör?

En av historiens kanske mest kända filosofer, Aristoteles, började sin analys av begreppet kunskap genom att skapa tre underkategorier; episteme, techne och fronesis. Genom dessa idealtyper urskiljer sig följaktligen en bild av vad samhället söker i kunskapen och vidare också vad skolan kan göra för anspråk på att agera som förmedlare av denna.

### 3.2.1 *Episteme*

Att veta något förutsätter en övertygelse och en nivå av klarsynthet gällande ett specifikt faktum. Vetande har även nära släktskap med vetenskapen, det vill säga en viss form av metodologisk kunskap vilken använder sig av slutledningar baserade på empiri och premisser för att skapa universella lösningar och bestämda sakförhållanden. Denna form av kunskap kallas av Aristoteles för episteme, vars utvecklande även leder till en ökad abstraktionsförmåga på så vis att den möjliggör sammansmältningen av enskilda företeelser till kategorier och begrepp vilka kan användas till att öka förståelsen för omvärlden. Vetandet ger således en väg bortom de enkla slutsatserna och erfarenheterna mot en förmåga att se ett fenomenorsaker. Att veta något och kunna göra anspråk på kunskap om tingens beskaffenhet blir följaktligen en maktfaktor liksom citatet från Bacon antyder. Det är dock en makt som utgörs av ett djupare vetande om sakförhållanden på så vis att argument bemöts med respekt och inte riskerar att avfärdas som lösa ord. Denna maktutövning kan härledas till upplysningen och de vetenskapliga och tekniska framsteg vilka möjliggjorde den form av kontroll och underkuvning av naturen som kunskapens makt möjliggör. Således blir vetandet en form av maktutövning som genom sin tekniska överlägsenhet även utgör en sofistikerad kontroll över människor och kulturer.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Gustavsson, Bernt. *Kunskapsfilosofi – Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand, Stockholm 2000 S. 37.

Det är just denna nyfikenhet och inneboende sökande som finns närvarande hos varje människa, ett mänskligt driv efter att förstå världen som är villkoret för en kunskapsform som tar sig uttryck genom vetande. Ett driv som under upplysningen ofta kopplats samman med naturvetenskapernas anspråk på lagbundenheter och universella samband. Det uppstår däremot en problematik i samband med en absolut tro på en objektiv sanning vid studiet av människan vilket har gett upphov till en bredare samling teorier anpassade efter det som ska studeras inom humaniora.<sup>40</sup> Vid diskussionen rörande kunskapens maktperspektiv kan man konstatera att förmågan att, med kunskapens hjälp, ha möjligheten att forma en världsbild och definiera hur något verkligen är samtidigt genererar en maktposition. Det är en maktutövning som historiskt sätt varit förbehållet en elit, under upplysningen representerad av filosofer som förespråkade en sann empirisk kunskap. Dock har makt börjat problematiseras ytterligare under 1900-talet och möjligheterna till sann kunskap kritiserats. Makt är tätt sammankopplad med utestängning och definitionen av vad som är avvikande och vansinnigt. Ett exempel på en sådan utestängning belyser Simone de Beauvoir vid tolkningen av kvinnan som ”det avvikande” i förhållande till mannen som norm, vilket urskiljer problematiken i att de med makt även definierar vilka egenskaper som premieras.<sup>41</sup> Det är inte självklart vilken typ av kunskap som genererar makt idag och om man ska tolka den aktuella kritiken mot dagens skola kan man måhända urskilja en maktkamp där epistemisk kunskap är förtryckt av techne.

### **3.2.2 *Techne***

Där episteme betonar det teoretiska resonemanget och ett allmänmänskligt driv efter att förstå världen är techne en mer praktiskt orienterad kunskapsform. Den betonar tänkandet kring och realiserandet av någontings skapande eller produktion. Den är centrerad runt den tanke- och handlingsverksamhet som utgör pragmatismens kunskapstradition, det vill säga att kunskap uppstår genom människans praktiska verksamheter. Vid arbete eller produktion uppstår problem som måste lösas vari lösningen på dessa utgör kunskap. Man definierar alltså kunskap utifrån dess förmåga att lösa problem och dess syfte blir således att vägleda människans handlande mot den mest praktiska lösningen. Denna form av kunskap blir följaktligen ett medel för att nå ett mål vilket gör den ändamålsenlig eller instrumentell, något som även gör att den

---

<sup>40</sup> Gustavsson, Bernt. *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber AB, Stockholm 2009. S. 55-56

<sup>41</sup> Gustavsson. 2000. S. 85.

är utbytbar och tillfällig då nya och bättre lösningar ständigt bryter ner och ersätter de gamla.<sup>42</sup> Vidare innebär det att en kunskapssyn dominerad av techne är inkompatibel med en normativ och värdebaserad samhällssyn då en sådan grundar sig i historiska och sociala förutsättningar som är oföränderliga och gör anspråk på en universell tolkning av det allmänna goda och det goda samhället.

Det är ingen slump att de språkliga begreppen techne och teknik liknar varandra men syftar inte enbart till kunskap inom teknik utan även teknik som ett ändamålsenligt medel. Skillnaden mellan en teoretisk kunskapssyn eller ”knowing that” och en praktisk ”knowing how” baserar sig var kunskapen uppstår. I den förstnämnda rör man sig mot logiska slutledningar medan den andra utgår från själva aktiviteten och där kunskap och förståelse uppstår i praktiken. Inom denna pragmatiska kunskapssyn anses människan vara en handlande varelse som skapar sig kunskap just genom sin verksamhet. Kunskapens värde och sanningshalt beror dock på huruvida den uppfyller sitt syfte som den mest effektiva lösningen på problemen.<sup>43</sup> När man talar om en techne-baserad skola är det därför generellt sett en kritik då den premierar målstyrning, en ökad rationalisering och en instrumentell kunskapssyn.

### **3.2.3 *Fronesis***

I de två ovanstående kunskapsformerna kan man kortfattat säga att diskussionen har rört sig kring teori kontra praktik. Det är dock inte fullt så separerat då teori har inslag av praktik och praktik innehåller teori. Men Aristoteles delade in den handlingsbaserade kunskapen i två delar där den förstnämnda, techne, är knuten till produktion och tillverkning medan den andra, fronesis, syftar till människans etiska och politiska liv. Denna definition är baserad på indelningen av olika kunskaper i *den nichomatiska etiken* där fronesis snarast kan benämnas som klokhets av en praktisk art vilken är möjlig att skilja från sociala gemenskaper och vidare även från normer och värden.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Gustavsson. 2000. S. 138-139.

<sup>43</sup> Gustavsson. 2000. S. 104.

<sup>44</sup> Gustavsson. 2000. S. 161.

Där episteme kopplas samman med det oföränderliga, eviga och oantastliga härleds fronesis istället till det mänskliga planet och blandar sig i livets angelägenheter. Det gör följaktligen att denna form av kunskap i de det närmaste en är dygd, det vill säga en form av handling som är god i sig och är kopplad till en kontroll över den egna karaktären. Aristoteles hävdar att det är mänskligt att söka efter det som är gott och rätt samt att detta sökande är en del av människans syfte och mening vilket gör att det inte kan sökas i det ideala utan endast i relation till samhället.<sup>45</sup> Det som däremot särskiljer fronesis från techne är dess syfte som utgörs av handlingen i sig i motsats till technes målorientering. Den skiljer sig även från vetandet i den mån att klokheten är kontextuell och innefattar förmågan att överväga goda beslut, inte enbart för individen utan för människan som samhällsvarelse. Genom de ständiga övervägandena och strävan efter människans förbättrade villkor utvecklar även den fronesis-baserade kunskapstraditionen en kritiskt ton som enligt Martha Nussbaum utgör den rannsakande kvalitet som är nödvändig för ett samhälles långtgående fortlevnad.<sup>46</sup>

### **3.2.4 Kunskap i senmoderniteten**

”Kunskap är makt” lyder Francis Bacons välkända uttalande, men i en senmodern kontext är kunskap även medel och en bytesvara. Det är med andra ord ett mångfasetterat begrepp och tar sig uttryck inom en rad områden så som det vetenskapliga, politiska, ekonomiska, etiska, musikaliska, sociala och praktiska. Begreppet är därför väldigt komplext men har likväl en tendens att förenklas och reduceras till enbart ekonomiska och teknologiska variabler som kan jämföras med de som styr den kapitalistiska ekonomin. I svensk skolpolitisk debatt talas det exempelvis om en kamp mellan en så kallad ”kunskapsskola” kontra ”flumskolan” som tar sitt avstamp i den nedåtgående trend som uppvisats i PISA-resultat under 2000-talet och mynnar ut i att ”mer kunskap och ökad jämlikhet i skolan” kan beskrivas som skolfrågans huvudområde.<sup>47</sup> Men vad är det för kunskap politiken verkligen söker och hur uttrycker den sig i relation till skolans demokratiska uppdrag? Bernt Gustavsson beskriver träffande kunskapsbegreppets problematik, vilken uppstår när man antar att ett begrepp som *kunskap* är självklart och

---

<sup>45</sup> Gustavsson. 2000. S. 163-171.

<sup>46</sup> Gustavsson. 2000. S. 185-186.

<sup>47</sup> Regeringskansliet. <http://www.regeringen.se/regeringens-politik/regeringens-prioriteringar/mer-kunskap-och-okad-jamlikhet-i-skolan/> (2018-03-06)

färdigpaketerat varpå dess innebörd blir överförenklad och mister den bredd och djup som gör kunskap till ett egenvärde.<sup>48</sup> Genom att reducera dess komplexitet till något som kan överföras och användas som medel eller bytesvara förloras följaktligen också kunskapens demokratiska och emancipatoriska dimensioner.

Frågorna om vad vetande och kunskap innebär och betyder har sysselsatt filosofer genom alla tider. En klassisk utgångspunkt är, som ovan nämnt, Aristoteles tredelade kunskapsbegrepp, en indelning som används inte bara av honom själv utan även av Platon och senare av Arendt och Gustavsson i återkommande diskussioner rörande kunskapens olika former. Aristoteles ser på människans handlingar som teleologiska, det vill säga att de kan och bör förklaras utifrån sina ändamål. Han hävdar även att alla mänskliga handlingar syftar till något och att detta något är det goda. Men vad detta goda består av är inte självklart utan kan för den kloke möjligtvis definieras som det goda ”i sig” medan det som är gott för andra kan definieras utifrån det som är gott ”för dem själva”. I en senmodern samhällskontext med en hög grad av individualisering kan det därför urskiljas en problematik då livsprojekten byggs på individuella strävanden och det individuellt goda. Problematiken som betraktas härleds därigenom till de olika handlingarnas syfte, det vill säga huruvida det är realiserandet av handlingens mål som ger dem mening eller om handlingen i sig utgör ett mål och ett egenvärde.

Det är i ljuset av denna syn på kunskap och vetande som ständigt aktiva handlingar och processer i ett samhälle som Aristoteles tolkning av begreppet bör förstås, men också den kritik som riktas mot det senmoderna samhällets orientering mot teknekunskap. Denna kritik är även aktuell när man talar om skolan och den ändamålsenlighet som numera definierar kunskapsförmedlingen. Dock kan här kanske nämnas att Aristoteles tredelade begrepp som innefattar episteme, techne och fronesis på senare tid har fått en förnyad relevans för utbildningsvetenskapliga frågeställningar rörande kunskap.<sup>49</sup> Detta innebär möjligheten för en framtida kritisk analys av den senmoderna utbildningskonceptionens användning av kunskap som medel och vara.

---

<sup>48</sup> Gustavsson. 2000. S. 28.

<sup>49</sup> Gustavsson. 2000. S. 28-29.

## 3.3 Värdet

### 3.3.1 Moralteori

Vad är värdefullt, och hur skapas ett värde? Ett kort svar är att ett värde är bundet till en social och historisk kontext som utgår från människans livsvillkor, det vill säga det samhälle de producerats i. Bauman hävdar att ”alla samhällen är meningsfabriker” i inledningen till *Det individualiserade samhället*, ett uttalande som ringar in problematiken med livets mening i den mån att ett samhälle är den makt som legitimerar de upphöjda och delade överenskommelser som distraherar människan från sin egen dödlighet och gör hennes liv till en del av en meningsfull helhet. Det är nämligen den egna dödligheten, eller glömskan, som identifieras som människans största rädsla. Men ett samhälle är mer än bara ett metaforiskt löpande band av värden, det är skolan för vad som utgör möjligheterna till ett ”meningsfullt liv”, ett liv bortom avvikelsernas galenskap och välkommandet in i underkastelsens befrielse och följaktligen den enda vägen till ett lyckligt liv.<sup>50</sup> Ett exempel på en sådan befriande underkastelse går ännu en gång att återfinna i Orwells *1984*, där frigörelsen och vägen till lycka målas upp genom den totala underkastelsen inför partiets ideologi, varpå meningen med livet kan komma att realiseras genom partiets odödlighet. Här kan vi således fånga och urskilja en del av meningens essens, nämligen att enbart samhället har förmågan att ge människan mening. Dock sker inte denna meningsskapande underkastelse med det våld som Orwell huvudkaraktär behöver utstå, utan sker istället genom en socialisation, exempelvis genom den institutionaliserade form som skolsystemet utgör.

När man talar om socialisation är begreppet ”skolning” närbesläktat, det vill säga en inläring och förmedling av färdigheter som formar en människa. Vid diskussioner rörande skola och utbildning bör man fråga sig vad innehållet för en god skolning, och vidare vad det allmänt goda, faktiskt är. Frågor om godhet, människans förbättrade villkor och meningen med livet har som tidigare nämnts engagerat människor i alla tider, från Antiken till dagens politiska debatt. Dock tyder nuvarande politiska debatter och beslut på att just definitionen av ”god utbildning” krympt och i nuläget enbart behandlar *behovet* av god utbildningen samtidigt som de, motsägelsefullt nog, utelämnar vad en sådan innehåller.<sup>51</sup> Vid ett likande närmande av *värde*, ett begrepp som återfinns i skolans mest grundläggande policydokument, tyder dess explicita

---

<sup>50</sup> Bauman. 2002. S. 10.

<sup>51</sup> Biesta. 2011. S. 12.

närvaro på att Baumans ”fabrik” har förlorat produktionens ritningar. En socialisation är en process där grundläggande normer och värderingar överförs från en människa till en annan, eller i en skolkontext från lärare till elev, och är sålunda en social handling. När relationen reduceras till inläsning av nedtecknat material förloras samtidigt den värderande aspekten av socialisationen. Där Nationalencyklopedin definierar en värdegrund som ”de grundläggande värderingar som formar en individs normer och handlingar”<sup>52</sup>, det vill säga en ytterst generell och intetsägande förklaring som kräver att läsaren själv avgör ordets innebörd, är det snarast mer lämpligt att istället hänvisa till den moraliskt och historiskt sett ofta religiöst förankrade livssyn som dominerar hela samhällets världsbild som definitionen av en värdegrund. Dock bygger den sistnämnda tolkningen på ett starkt anspråk på den universella sanningen, en utgångspunkt som inte gifter sig väl med det krav på värdeneutralitet skolan för nuvarande eftersträvar utifrån de aktuella policydokumenten. Problematiken kvarstår även när en värdegrunds konkreta innehåll och syfte inte kan definieras, och inte heller vad en grundläggande värdering eller en norm innebär varpå hela begreppet värdegrund kan tolkas som godtyckligt eller subjektivt. Om en avgränsning och definition av värdets fundamentala mening och ursprung inte kan göras innebär det följaktligen att den legitimitet saknas som gör den till något med ett värde i sig själv och som är bestående och samhällsbyggande.

### **3.3.2 Handlingsteori**

Kapitalismens utbredning och övertagande av positionen som den dominanta ideologin i det moderna och senmoderna samhället har kritiserat av såväl Marx som Weber, där den sistnämnde lyfts fram ytterligare här i och med observationen rörande människans förändrade villkor under kapitalismen. Weber hävdar att människans handlande har genomgått en förändring från traditionellt till ändamålsenligt, och att de mänskliga livsvillkoren således blir fångade i en oundviklig rationalitet. En serie av fyra idealtyper utvecklades för att försöka urskilja olika motiv för mänskligt handlande där det traditionella handlandet i närmast kan beskrivas som ett ingrott beteende, och affektueellt handlande som emotionellt betingat. Dessa två idealtyper menade Weber var typiska för ett förindustriellt samhälle vars tidsuppfattning

---

<sup>52</sup> Nationalencyklopedin. <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/v%C3%A4rdegrund> (2018-02-28)

tolkades som cirkulär och återkommande. Däremot de målrationala och värderationella idealtyperna utmärks av att de syftar till *handlande*. Den målrationala eller målorienterade rationaliteten beskrivs även som den materiella rationaliteten, vilken syftar till den handlingsprocess där medlen väljs för att uppnå mål inom ett specifikt värdesystem. I detta fall det system som bygger på den liberala kapitalismens rationalitet, vilken utgörs av strävanden efter effektivisering och privatisering. Den andra handlingstypen, värderationaliteten, definieras av Weber istället genom att vara ”bestämt av en medveten tro på det etiska, estetiska, religiösa eller liknande egenvärdet hos ett beteende som sådant och oberoende av dess resultat”.<sup>53</sup> Det är således handlingens intention som ger utförandet mening snarare än resultatet, samtidigt börjar man närma sig en kärna för vad som kan tänkas definiera ett värde, dess egenvärde. Men hur ett beteende tillskansar sig detta egenvärde är inte något som Weber lägger särskilt stor vikt vid, utan är snarare en filosofisk fråga som bland annat diskuterats i relation till kunskap och dess former, där Aristoteles teorier om kunskapen för ”det allmänna goda” kan betraktas som en utgångspunkt.

Liksom ovanstående avsnitt försökte belysa är begreppet *värde* långt ifrån endimensionellt och dess ursprung komplext. I det senmoderna liberala samhället värderas flexibilitet och neutralitet högt, något som återspeglas i skolans policydokument. Dock återfinns man även en rad motsägelser i form av värdegrundens vara, det vill säga dess samhällsfunktion och mening. Begreppen värde och mening används i vardagsspråk nästintill synonymt varpå det blir i princip omöjligt att definiera begreppen separat. Men liksom begreppet värde är meningens ursprung inte självklart, utan har enligt Arendt sitt ursprung i *doxiska* och politiska relationer.<sup>54</sup> Det är mer än enbart ett uttryck för språkbruk utan definierar också själva människan och hennes medvetande utifrån sociala interaktioner som färgar det politiska handlandet och vidare även framtidsvisionerna. Människans liv och verksamhet blir således begränsad till människoskapade ting och social interaktion, och skulle enligt Arendt mista sin mening utan dem. Att dessa verksamheter, det vill säga arbete, tillverkning och handlande, är beroende av mänsklig samvaro hänger i detta resonemang ihop med att människan ständigt lever tillsammans. Något som dock väcker intresse är att det enligt Arendt endast är handlandet som uteslutande bygger på andras närvaro. Arbete och tillverkning kan däremot existera utan en social dimension, även om de i sin ensamhet verkar mista sina mänskliga egenskaper.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Ritzer. 2009. S. 108.

<sup>54</sup> Buhre, Frida. *Hannah Arendt om framtidens dilemma*. Fronesis 2016. S. 212.

<sup>55</sup> Arendt. 1998. S. 51.



En tydlig skillnad mellan Arendts och Marx definitioner av arbetet ligger i hur stor roll den spelar för meningsskapandet. I motsats till hur Marx använder arbete som ett helhetsbegrepp för mänsklig produktion och meningsskapande menar Arendt att arbetet endast är den del av människans verksamheter som utgör basen för överlevnad. Det innebär att denna verksamhet är cirkulär och ämnad för direkt konsumtion. Den andra verksamheten, tillverkningen, ger däremot upphov till något bestående och ”artificiellt” i form av ting där människans liv hör hemma. Det kan jämföras med Aristoteles ändamålsenliga kunskapsform *techne*, vilken utgör en nödvändighet för att, på en praktisk nivå, bygga ett samhälle. Den tredje delen av Arendts verksamhetsbegrepp är handlandet, vilken utgör den enda av de mänskliga verksamheterna som utspelar sig direkt mellan människor utan att någon form av ting som förmedlas. Här är grundvillkoret pluralitet och dess koppling till det politiska, det vill säga det politiska livet i meningen ”att vara bland människor”.<sup>56</sup> Alla tre delar av människans verksamhet är självklart av likvärdig vikt för att skapa förutsättningar för ett gott liv och samhälle, men när man talar om värde och meningsskapande föreligger det mest naturligt att utgå från handlandet då arbetet och tillverkningen uppfyller bas- och livsbehov snarare än att skapa mening. Vid studiet av en värdegrund blir det således tämligen bakvänt att utgå från exempelvis tillverkning då värdets syfte befinner sig utanför dess ram.

I motsats till Arendts doxiska och politiska relationer ligger den marxistiska och socialistiska tolkningen av sociala ordningar, arbetet och hur människan kommer till uttryck genom dessa. Det vill säga att människans målsättningar kommer till uttryck genom produktionen. De sociala interaktionerna människor emellan baserar sig följaktligen på de betingelser för hur behoven tillfredsställs och den sociala ”medvetenheten” utgår från produktionsmedlen. Dock kan dessa villkor inte uteslutande tolkas som ekonomiska utan för även med sig en socialisation som formar en specifik ”god” människa.<sup>57</sup> Denna syn på människan som materiellt betingad och vars villkor är förutbestämda delas delvis av Arendt, men kritiseras samtidigt av henne för att ta avstamp i arbetet som frigörande. För medan teserna överlappar i fråga om människans förutbestämda villkor menar hon att människan har kraften att skapa mening utanför produktionen samt att förhållandet istället utgår från människans interaktioner varpå produktionen är resultatet, inte startpunkten. Med denna utgångspunkt för vad som är allmänmänskligt och meningsskapande är det föga förvånande att Arendt hävdar att ”meningen med livet” inte kan definieras utifrån arbete i marxistisk mening på grund av den inneboende

---

<sup>56</sup> Arendt. 1998. S. 33-34.

<sup>57</sup> Ritzer. 2009. S. 48, 58.

motsättning som identifieras när arbete är vägen till frihet samtidigt som utopin är arbetets avskaffande.<sup>58</sup> Frågan om det allmänna goda och vägen till ett ständigt förbättrat samhälle blir således inte materiellt på samma vis som den marxistiska frigörelsen hävdar, utan bygger enligt Arendt snarare på människans förmåga att skapa sin framtid genom de mellanmännsliga politiska relationerna. En motsättning till detta utgörs dock av det förtingligande som den senmoderna människan utsätts för på grund av upplösningen av de sociala ordningar som genererat förutsättningarna för de gemensamma erfarenheter som är centrala både för Marx arbete och Arendts handlande. I det senmoderna samhället byggs inte längre de individuella livsprojekten utifrån en social relation till arbetet och människor, utan gentemot marknadens instrumentella och ekonomiska relationer. Det innebär följaktligen att skapandet av det goda samhället inte längre är livsdugligt då den sociala utgångspunkten gått förlorad till förmån för individuell strävan inom ramen för det kapitalistiska systemets varufetischism.

---

<sup>58</sup> Buhre. 2016. S. 216.

## 4 Metod

I detta avsnitt presenteras studiens användning och val av metod och teoretiska utgångspunkter. Valet har gjorts att ta avstamp i den ideologikritiska traditionen för att lägga grunden för en analys av värdegrundens funktion och syfte genom dess ideologiska uttryck. Avsnittet inleds med en genomgång av studiens användning av material, det vill säga texter från Skolverket, Skolinspektionen och likabehandlingsplaner. Vidare görs en genomgång av studiens metodologiska val, den kritiska teorin, och med den dess användningsområden, styrkor och svagheter som metod betraktat. Detta då det kritiska förhållningssättet utgör en grundbult för denna studies teoriprovande utgångspunkt varpå metodens grundläggande förutsättningar bör urskiljas och diskuteras i relation till det aktuella ämnet. Slutligen utgör de två sista delarna av metodavsnittet en redogörelse av de moderna och senmoderna ideologbegreppen där de definieras och ställs mot varandra för att senare i analysen användas i relation till värdegrundens anspråk och kunskapssyn.

### 4.1 Materialet

Denna studie av skolan som senmodern institution använder material från Skolverket, Skolinspektionen och aktiva svenska gymnasieskolor. Dessa fyller rollen som exempel och uttryck för den verklighet studiens hypotes grundar sig i. Dokumenten bör således inte betraktas som underlag för en grundlig textanalys utan snarare som en inblick i skolans som institution vilken belyser värdegrundens förändrade funktion i den senmoderna skolan och vidare i det senmoderna samhället i stort. Bergström och Boréus använder Lukes tredelade begrepp om makt när de beskriver samhällsvetenskaplig textanalys. I de två första kategorierna kan makt beskrivas som ”explicit synlig”, exempelvis i politiska sammanhang där en opposition tvingas vika, eller anta en form av ”icke-beslut”, det vill säga att frågor som berör någon bestämd grupp inte tas upp på dagordningen. Det är dock den tredje kategorin som är mest intressant i relation till denna studie då den utforskar ”makten över tanken”, det vill säga en form av dold maktutövning som bör studeras i relation till omgivande strukturer och massmedier då dessa påverkar sätter på vilket ett fenomen betraktas samtidigt som alternativa tolkningar trängs

undan.<sup>59</sup> På likande vis bör materialet till denna studie betraktas, nämligen som en del i en större analys av maktutövning över tanken, eller ideologins inverkan på hur omvärlden uppfattas och vidare hur handlingar formas. Språk och text är sålunda grundbultar för samhällsvetenskaplig forskning men liksom Bergström och Boréus påpekar är texten endast en del av analysen, för att skapa en större förståelse för omvärlden bör exempelvis även handlingar, hierarkier och maktstrukturer betraktas.<sup>60</sup> Det innebär följaktligen att de politiska policydokument som ligger till grund för den aktuella studiens syfte och frågeställningar bör sättas i relation till teorier om det kringliggande samhället för att till fullo belysa den kontext de tillkommit i och hur de påverkar världen runt sig. Bergström och Boréus beskriver texter på så vis att det är skapade av människor, för människor och att detta gör dem *samhällsvetenskapligt intressanta*.

Det finns människor som skapat texterna. Det finns för det mesta människor som är deras mottagare. Texterna speglar både medvetna och omedvetna föreställningar som människor i textens tillkomstmiljö hyser. Texterna speglar, reproducerar eller ifrågasätter till exempel makt. Men de är inte i sig makt. De kan användas för att komma åt relationer mellan individer eller grupper som ligger utanför texterna. De är så betraktade vi menar att texterna är *samhällsvetenskapligt intressanta*.<sup>61</sup>

Materialet från Skolverket (det vill säga Lgy11) används här på det vis som beskrivs genom ovanstående citat, nämligen som en i inblick i och uttryck för den senmoderna skolans anspråk, det vill säga som exempel på hur rådande maktstrukturer speglas och reproduceras. Det är således inte fråga om en innehållsanalys av läroplanens och värdegrundens innehåll som utgör objektet i denna studie, utan materialet används snarare för att belysa skolans förändrade anspråk i senmoderniteten. Valet att utgå från skolans officiella policydokument har gjorts då dessa speglar skolan på en institutionell nivå, det vill säga att de normer och värden som uttrycks i dessa dokument också representerar skolans föreställningar. Detta gör materialet intressant då det vidare också stödjer sig på och hänvisar till bland annat barnkonventionen, skollagen, Skolinspektionen, vilket gör att det anses spegla skolans verklighet.

---

<sup>59</sup> Bergström, Göran & Boréus, Kristina. *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Studentlitteratur, Lund 2000. S. 13.

<sup>60</sup> Bergström & Boréus. 2000. S. 14.

<sup>61</sup> Bergström & Boréus. 2000. S. 15.

## 4.2 Kritisk teori

Kritisk teori är ingen endimensionell metod utan kan utföras på olika vis beroende på analysmaterial och den teoretiska utgångspunkten. Att läroplanen är en central utgångspunkt när man vill förstå något om skolan, samhället och hur dessa relaterar till varandra föreligger tydligt och följaktligen naturligt om man utgår från att läroplanen utgör grunden för institutionens ideologi. Den kritiska traditionen innehåller ett brett spektrum av analyser, från brister i rationaliteten och misslyckande inom sociala institutioner, till att urskilja subtil social dominans och att kritiskt förhålla sig till etablerad kunskap och problemlösningar som utger sig för att vara den enda sanningen. Det innebär följaktligen att intresseområdet är mer vinklat åt makroperspektiv och hur historiska förutsättningar påverkar rådande maktförhållanden. Således utgör den kritiska traditionen ett förhållningsätt till studiematerialet och dess relation till samhället och övrig forskning snarare än en fast metod för hur samhällsvetenskaplig forskning ser ut.<sup>62</sup> Det förefaller därför lämpligt att anamma detta förhållningssätt i denna studie då tesen bygger på en kritik av den rådande kunskapssynen och hur denna påverkar skolans fostrande och reproducerande anspråk.

De sociala förhållanden som utgör grunden för den kritiska teorin anses inom traditionen vara historiskt skapade och påverkade av maktsymmetrier och särintressen.<sup>63</sup> Det innebär följaktligen att en ideologikritisk analys av nödvändighet är präglad av materialet men även en förståelse för metoden vilken är nödvändig för att urskilja den sociala kontext materialet är producerat i. Det är därför svårt att tala om ideologikritik som en helt objektiv forskningstradition, och än mindre att kräva detta för att presentera legitima resultat. Då verkligheten beskrivs som en social kontext, präglad av intressen och strukturer, är det också nödvändigt att inkludera forskaren och metoden i denna varpå forskningens resultat måste innehålla flera dimensioner och motsättningar.<sup>64</sup> Denna tillåtelse av multipla svar och motsättningar generar även en motsättning och problematik för forskaren själv då utrymmet för legitim kreativitet ökar samtidigt som ansvaret ökar i form att ytterligare krav på tolkning. Det blir således en omöjlighet att förhålla sig passiv till resultatet av en kritisk analys då svaren

---

<sup>62</sup> Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2:a uppl. Studentlitteratur, Lund 2008. S. 283-289.

<sup>63</sup> Alvesson & Sköldberg. 2008. S. 288.

<sup>64</sup> Alvesson, Mats & Deetz, Stanley. *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur AB, Lund 2000. S. 20.

inbjuder till reflektion och ytterligare tolkning. En viktig aspekt av denna tolkning är därför konstruktionen av frågeställningar som undviker att befästa befintliga maktstrukturer utan istället ställer sig kritiskt mot grundantaganden i syfte att utmana vårt sätt att tänka, handla och förstå världen.<sup>65</sup>

För att bedriva en ideologikritisk analys av skolans anspråk på kunskapsförmedling och fostran är det nödvändigt att studera den i tre steg som kortfattat kan sägas syfta till att göra det osynliga synligt. Det första steget för att uppnå detta är att urskilja den manifesta ideologin, det vill säga den del av skolans ideologi som är explicit och synlig genom olika policydokument. Men liksom det finns en synlig del av ideologin finns det även en osynlig motpart, den latent sidan, där intentionen är att synliggöra det som tidigare förblivit utanför analysramen genom att belysa vilken verklighet den aktuella texten behandlar. Slutligen är det nödvändigt att placera den i sin samhällliga kontext för att begripliggöra vem ideologin representerar.<sup>66</sup> För att göra den skolideologi som representeras av den gymnasiegemensamma värdegrunden och den övriga läroplanen överskådlig och begriplig är det följaktligen nödvändigt att belysa vad denna explicit uttrycker, vilken verklighet den åsyftar samt samhällskontexten den existerar i, vilket är föremålet för studiens analys.

Utgångspunkten för denna studie av den svenska gymnasieskolans värdegrund är dess mening och syfte i en senmodern samhällskontext och bygger på teorier som hävdar att den ändamålsenliga kapitalistiska rationaliteten koloniserat hur människor tänker, handlar och legitimerar sina val. Detta har blivit verklighet på grund av de teknologiska vetenskapliga framsteg som möjliggjort en institutionalisering av den ideologi genom vilken det senmoderna samhället kan förstås. Av denna anledning har valet gjort att i denna studie utgå från ett ideologikritiskt förhållningssätt, trots de motsättningar och svårigheter den kan innebära.

### **4.3 Den moderna ideologins syfte**

Begreppet ideologi har genom historien varit föremål för olika tolkningar och kan därför kort sagt beskrivas som ett tvetydigt begrepp. Dock används här samma tolkning som företrädde

---

<sup>65</sup> Alvesson & Sköldbeg. 2008. S. 325-331.

<sup>66</sup> Bergström & Boréus. 2000. S. 165-166.

av Frankfurtskolan, nämligen Marx tolkning av begreppet, där ideologi definieras genom att vara ett medel för att upprätthålla och reproducera rådande maktförhållanden. Den är därmed ett uttryck för en falsk verklighet i syfte att överskugga de dialektiska motsättningar som utgör grunden för förändring. Ideologi kan därför bestå av exempelvis religion eller politiska försök att cementera ett begrepps giltighet eller sanningshalt. Skolan är en sådan institution som omfattas av en ideologi. Dock är denna i många fall outtalad på ett sätt som exempelvis religionen, med dess heliga texter, inte är. Det som utmärker en religiös eller politisk ideologi är att den är explicit och kan analyseras utifrån dokument och partiprogram. Skolans ideologi är däremot generellt sätt inte nedtecknad, utan befinner sig snarare i idéerna för vad god utbildning innebär.<sup>67</sup> Dock går en skolideologi att urskilja genom de policydokument som ligger till grund för hur verksamheten ska bedrivas, vilka kunskaper som ska överföras och hur värden ska förmedlas. Genom att behandla exempelvis läroplaner och andra policydokument som uttryck för skolans dominerande ideologi kan den betraktas om en ideologi i liknande mån som ett politiskt partiprogram.

Marx utgick från motsättningen mellan klasser, arbete och kapital i sin analys av ideologi där vidmakthållandet av maktstrukturer ligger till ideologins grund. Det gör att själva synen på samhället utgår från att det är ett kluster av konflikter där de med makt dominerar och de utan makt exploateras. Samhället är alltså en struktur dominerad av kapitalismen och gynnas ständigt av att människan gör ändamålsenliga beslut. I ett individcentrerat samhälle, så som Bauman beskriver, blir livsprojektet förflyttat till individens eget ansvarsområde varpå tillvaron blir till en kamp att göra de mest gynnsamma valen. En framgångsrik och unik identitet ska skapas och med den underordnas den politiska viljan de privata intressena snarare än att bygga på gemensamma värden och det allmänt goda. Politiken kan därigenom definieras utifrån sin brist på vision och anspråk på en universell lösning, och ägnar sig därför istället åt kortsiktiga lösningar som identitets- och rättvisepolitik liksom de Brown hävdar är nödvändiga för att upprätthållandet av en liberal stat.<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Bergström & Boréus. 2000. S. 152-153.

<sup>68</sup> Brown. 2008. S. 39-40.

#### 4.4 Den senmoderna ideologins syfte

I det ovanstående avsnittet diskuterades den moderna tappningen på begreppet ideologi och dess inflytande på den kritiska traditionen, vilken kan beskrivas som ett verktyg för forskarens analys av samhället. Där det moderna ideologibegreppet kunde användas som en utgångspunkt för en samhällsanalys i form av en falsk verklighet i behov att belysas är däremot den senmoderna ideologin mer svårfångad. Istället för att göra anspråk på en universell sanning rörande det goda samhället är den senmoderna ideologins funktion snarare att fylla i de luckor som uppstår när individer bygger sitt livsprojekt och ge detta en mening och roll i samhällskontexten.<sup>69</sup>

Där det moderna ideologibegreppet är universellt, det vill säga att *en* verklighet är utgångspunkten för både samhällsanalysen och lösningen på dess problem, är istället den senmoderna innebörden riktad mot avsaknaden av stora berättelser. Ett exempel på en sådan berättelse är enligt Lyotard den marxistiska systemanalysen, vars genomgripande anspråk på tingens logiska uppbyggnad är föremål för kritik. Lyotard, liksom andra postmodernistiska tänkare hävdar istället att även de ”sannaste” berättelser i slutändan ändå är berättelser som bör utsättas för kritisk analys.<sup>70</sup> Den senmoderna ideologin är således sprungen från ”de stora berättelsernas fall” och omfammandet av såväl individualismen och den liberala kapitalismens tillfällighetskontrakt.

Slavoj Žižek hävdar likaså att, i motsats till det moderna ideologibegreppet, har den senmoderna ideologins funktion förflyttats från det latent och falska till en del av offentligheten. Det innebär att människan i det senmoderna samhället är medveten om ideologins inverkan på samhällslivet men den betraktas snarast som nödvändig för individens egna livsprojekt. Ideologi är således inte ett ”falsk medvetande” i betydelsens av en illusorisk representation av verkligheten: det är snarare denna verklighet som redan i sig är ideologisk.<sup>71</sup> Verkligheten i det senmoderna samhället är enligt Žižek följaktligen präglad av en cynism som ifrågasätter universella anspråk på sanningar, varav ett exempel är Marx ekonomiska och social teori.

I det den ideologikritiska traditionen ligger den marxistiska tolkningen av ideologi till grunden för analysen, det vill säga att ideologin utgör en falsk bild av verkligheten varpå frigörelsen

---

<sup>69</sup> Fridolfsson, C., Isaksson, E., Strand, D., Svärd, P-A., Örestig, J. *Ideologi i makt och motstånd*. Fronesis 2015, (52-53) 8-21. S. 11-13.

<sup>70</sup> Alvesson & Skoldberg. 2008. S. 410.

<sup>71</sup> Žižek, Slavoj. *Ideologins sublima objekt*. Glänta, Göteborg 2001. S. 27.



ligger i avslöjandet av denna. Kritikens syfte är således att urskilja och peka ut dessa falskheter och motsättningar och ge människan ”verklig” kunskap om världen. Detta kan liknas vid avtagandet av ett par ”ideologiska glasögon” som förvränger bilden av verkligheten varpå bortkastandet av dessa låter människan se verkligheten som den är. Den senmoderna ideologin är däremot inte osynlig för människan utan hon är medveten om dess påverkan och inflytande genom ett ”cyniskt förnuft” vilket urskiljer distansen mellan den ideologiska masken och verkligheten. Den senmoderna människan är följaktligen medveten men fortsätter likväl att handla ideologiskt, det vill säga att ”de vet mycket väl vad de gör, men gör det ändå”.<sup>72</sup> I detta fall kan istället frigörelsen sägas vara den motsatta, att ta på glasögonen, i syfte att korrigera det ideologiska synfelet. Den senmoderna ideologin är, i motsats till den moderna tolkningen, inte förvrängningen utan utgångspunkten för hur människan uppfattar den sociala verkligheten vilket följaktligen innebär att frigörelsen från denna blir en smärtsam process. Att följa ideologin, att lyda dess befallningar är nämligen lustfyllt och kopplat till njutning i meningen att det möjliggör förverkligandet av det egna livsprojektet. Detta då ideologin utgör medlet för hur människan organiserar sin njutning och sitt liv.<sup>73</sup> Genom att ”ta av glasögonen” ställs människan inför den traumatiska insikten att ideologin är hennes enda substans och det enda som ger hennes handlingar mening. I relation till individualiseringens konsekvenser för ideologins syfte kan det följaktligen konstateras att det moderna ideologibegreppets anspråk på universella sanningar nu är ogiltigförklarade och ersatta med löften om individuell vinning. Žižek beskriver detta med att belysa den totalitära ideologins makt och dominans genom att den ligger i dess manipulativa instrumentella värde, inte i dess sanningshalt.<sup>74</sup> Detta kan illustreras med hjälp av exemplet fairtrade-kaffe. I det moderna samhället var konsumtionen av kaffe just konsumtion, det innebar att de skuldkänslor som uppstod i samband med att hänsynslöst konsumera blev föremål för separata försök att upprätthålla illusionen om att vara en god människa i ett gott samhälle. I det senmoderna samhället är dock ”skulden” inkluderad i priset. På ett valfritt kafé (se exempelvis Starbucks eller Espresso house) är nämligen kaffets pris medvetet satt lite högre på grund av dess fairtrade-status, varpå den potentiella skuldkänslan blir som bortblåst då handlingen att köpa just denna kopp kaffe är en välgärning i sig. Den ideologiska illusionen om det allmänna goda upprätthålls således samtidigt som de rådande maktstrukturerna legitimeras och reproduceras.

---

<sup>72</sup> Žižek. 2001. S. 35-36.

<sup>73</sup> Žižek. 2001. S. 87-88.

<sup>74</sup> Žižek. 2001. S. 38.

På vilket sätt yttrar sig då den senmoderna ideologin? Liksom livsprojektet och dess mening i det senmoderna samhället migrerat från det universella till individens ansvarsområde har även ideologins syfte vandrat ner till en praktisk nivå. Den illusion som ideologin utgör befinner sig inte längre på kunskapens nivå då den cyniska människan inte längre accepterar ideologiska sanningar. Den existerar snarare i handlingen i den mån att människan väljer vem som ska exploatera dem men inte ifrågasätter själva utnyttjandet. Det syfte som den senmoderna ideologin istället fyller är att utgöra den fantasi som strukturerar hela den sociala verklighetsbilden.<sup>75</sup> Ideologin är således ett självändamål vilket närmast kan illustreras på ett sådant vis att den fungerar som en direkt motsats till ”den populära föreställningen om jesuitmoral; målet, syftet, finns här för att rättfärdiga medlen”.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Žižek. 2001. S. 40-41.

<sup>76</sup> Žižek. 2001. S. 99.

## 5 Analys

### 5.1 Skolans samhälleliga funktion och värdegrund

I denna första del av analysen kommer skolans strukturella villkor att diskuteras samt att, med utgångspunkt i Lgy11 och studiens teori, urskilja den senmoderna skolans anspråk som institution och förmedlare. De delar av Lgy11 som främst kommer att agera som exempel i denna del av analysen är *skolans värdegrund och uppgifter*, vilka redogör för skolans grundläggande verksamhet och uppgift, samt *övergripande mål och riktlinjer*, som behandlar de kunskaper, värden, normer och arbete som är centrala för skolans funktion.

#### 5.1.1 Skolans strukturella funktion

Utbildning har i traditionell mening alltid handlat om en överföring av kunskap om världen. Den har även mer eller mindre öppet och medvetet syftat till att överföra de normer och värden som samhället förespråkar. Det innebär vidare att en önskan för utbildningen har varit att fostra samt att få de framtida medborgarna att ta till sig dess värden och normer till den nivå att de görs till medborgarens egna. Den utbildningsrelation där denna överföring tog plats ansågs sedermera komplett när eleven lät dessa värden färga sina handlingar.<sup>77</sup> Detta utgör det traditionella sättet att betrakta utbildningens vara, det vill säga dess samhällsfunktion. Liksom Bourdieu hävdar att skolans funktion är att reproducera rådande klass- och maktförhållanden är det följaktligen också naturligt att det senmoderna samhället reproducerar sin egen ideologi som utgörs av individualisering och ändamålsenlighet.

Reproduktionen av normer och värden är kanske den funktion som Bourdieu starkast hävdar att skolan har i relation till dess roll som kunskapsförmedlare. Dock är skolan även ett politiskt verktyg och påverkas av den dominerande samhällsideologin. I det senmoderna samhället består en betydande del av denna av liberalismen. Denna samhällssyn hämtar inspiration från bland annat Mills teori om frihet för individen och marknaden och kan idag kännetecknas

---

<sup>77</sup> Carleheden, Mikael. Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning och demokrati*. Nr. 3. Vol. 11, s. 43-72. 2002. S. 43-44.

genom sin individualism och effektivisering. Skolan har i svensk politik sedan början av 1900-talet varit föremål för en ideologisk kamp om skapandet av det goda samhället och har ansetts vara en av de viktigaste institutionerna för samhällets fortlevnad och utveckling. Den är således fortfarande ett utmärkt föremål för analyser om den rådande samhällsideologin då en bild av den gode medborgaren och samhället är mer närvarande i skolans policydokument än exempelvis ett politiskt partiprogram, vilket syftar till att locka väljare. Skolans utgör därigenom ett tydligare exempel på de genomgripande ideologiska illusioner som binder samman samhället än motsvarande politiska institutioner. Lgy11 och dess värdegrund är således i högsta grad politiska genom att ta ställning för och peka ut *rätta* normer och värden samtidigt som den även ger uttryck för den rådande partikulära politiken genom att *inte* ta ställning i andra lägen. Det är i denna del som ideologin uppfyller sitt syfte genom att fylla i de luckor som lämnas öppna med ett handlande som ständigt tjänar institutionen. Det innebär att den explicita delen av värdegrunden utgörs av de förespråkade kunskaperna och värdena medan den osynliga, eller latent, sidan består av de delar där inget ställningstagande om det rätta eller goda görs över huvud taget. Žižek beskriver ideologins syfte genom att jämföra den med religionen och dess dolda kort, nämligen att det är attityden som krävs av handlandet som utgör den verkliga meningen och inte handlingen i sig.<sup>78</sup> I jämförelse med värdegrunden skulle det därför kunna sägas att handlagen att, ”aktivt delta” och agera ”solidarisk” inte är intentionen för dokumentet utan snarare den attityd som krävs för att utföra handlingen.

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen ska i skolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.<sup>79</sup>

Det är inte helt enkelt att tala om reproduktion i den senmoderna skolan då anspråket på denna inte är lika tydligt uttalat som det var under andra halvan av nittonhundratalet, det vill säga i den moderna skolan. Den politiska vilja och vision som definierar Bourdieus analys av skolans

---

<sup>78</sup> Žižek. 2001. S. 97.

<sup>79</sup> Skolverket. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Edita, Västerås 2011. S. 5.

reproducerande natur har i senmoderniteten blivit allt mindre närvarande. Detta är ett uttryck för det som Žižek kallar för det ”cyniska förnuftet” vilket utger sig för att vara medvetet om de illusioner som förmörkar verkligheten men samtidigt handlar i enlighet med dessa. Dock är skolans policydokument så som Lgy11 och dess värdegrund politiska i sitt anspråk på rätta normer och värden samt att själva avståndstagandena från politiken i övrigt kan tolkas som ett uttryck för den rådande partikulära samhällssynen. Ett avståndstagande från politiken och ett närmande av individualismen är ett fenomen som inte enbart går att urskilja i skolan utan delas av det övriga samhället. Det vill säga en kapitulation inför individualismen och människans ökade ansvar inför sina livsval, och i förlängningen också för sina potentiella framgångar och misslyckanden.<sup>80</sup> Den svenska skolan ska verka för jämställdhet, alla människors lika värde och individens frihet. Samtidigt pekas även förståelse för andra människor ut som ett av skolans värderande mål. Dock kan man fråga sig hur dessa värden är tänkta att användas av de individer som genomgår en svensk skolutbildning då de ovanstående kvalitéerna förväntas kombineras med en kunskap vinklad mot konkurrenskraft på arbetsmarknaden. I läroplanen beskrivs exempelvis att ett av målen med en yrkesutbildning är att ”eleven ska utveckla en förståelse för det egna yrkets betydelse för samhället samt hur relationer med kunder fungerar.”<sup>81</sup> En ändamålsenlighet och målrationalitet går således att urskilja inom ramen för utbildningen genom att de värden och normer som utgörs av exempelvis ”förståelse för andra människor” blir medel för ökad ekonomisk vinst och konkurrenskraft.

Detta avståndstagande från det politiska går även att urskilja i värdegrunden som ingår i Lgy11. Genom att löst och generellt uttrycka sig om rättigheter och friheter skapas en bild av att värdegrunden syftar till något universellt medan det snarare bör tolkas som det partikuläras dominans över det kollektiva. Det är således tydligt att skolans villkor domineras av den rådande samhällsideologin, i vilken ändamålsändlighet och en rationalitet baserad på Aristoteles *techne* är ledande. Utbildningens mål och syfte kan därför kokas ner till en rad förmågor som gör individen maximalt attraktiv på arbetsmarknaden. Detta påverkar följaktligen även den kritiska ansats som läroplanen gör anspråk på genom att använda denna som ett medel för ett ändamålsenligt och nyttomaximerande syfte, vilket sedan legitimeras genom att kalla den ”ett vetenskapligt förhållningssätt”.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Bauman. 1998. S. 102.

<sup>81</sup> Skolverket. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Edita, Västerås 2011. S. 19.

<sup>82</sup> Skolverket. 2011. S. 7.

### 5.1.2 *Institution och förmedlare*

”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”.<sup>83</sup> Detta citat går att finna under rubriken *skolans värdegrund och uppgifter* och ger kortfattat uttryck för den kritik som diskuterats i ovanstående avsnitt, det vill säga att den individuella friheten tagit den dominanta positionen i skolans syfte och samhällsfunktion. Värdet som i främsta hand åsyftas att beskyddas inom institutionen är således individens frihet och inget annat. Deltagandet i samhällslivet är alltså reducerat till individens förmåga att ändamålsenligt använda de, av skolan, överförda kunskaperna för att generera ett framgångsrikt yrkesliv.<sup>84</sup>

Ett uttryck för den effektivisering och privatisering av samhällets institutioner, där skolan ingår, går att urskilja genom att belysa läroplanens vilja att reproducera just dessa egenskaper. Liksom Bourdieu hävdar att en utbildningsinstitutions funktion är att reproducera rådande klass- och maktförhållanden söker den senmoderna upplagan följaktligen också sin legitimitet i dessa dominerande ideologier och strukturer.<sup>85</sup> Det innebär att den senmoderna liberala ideologin, byggd på ändamålsenlighet och privatiserande, nu dikterar villkoren för den senmoderna skolans reproduktion. Sålunda blir det också naturligt att skolan som institution nu söker att åter bekräfta sin legitimitet och existens som förmedlare genom att omformulera sin egen funktion för att undvika den brännmärkning som orden ”omodern” eller ”rigid” skulle innebära för en senmodern institution. Genom att anpassa institutionens funktion till den flexibilitet och föränderlighet som är utmärkande för det senmoderna samhällets villkor, kan skolans legitimitet åter bekräftas. Bauman hävdar att den senmoderna formuleringen av ett helvete, det vill säga en bild av stillastående och visshet, har samma effekt på dagens individer och strukturer som kyrkans traditionella skrämstaktik hade på Medeltiden, nämligen att få människan att självmant välja ovissheten framför det skrämmande alternativet.<sup>86</sup> Det innebär följaktligen att skolans försök att inordna sig under den senmoderna ideologin och införskaffa sig legitimitet från det samhälle vilket dikterar dess villkor utmynnar i en förändring av de

---

<sup>83</sup> Skolverket. 2011. S. 5.

<sup>84</sup> Skolverket. 2011. S. 6.

<sup>85</sup> Bourdieu & Passeron. 2008. S. 170-171.

<sup>86</sup> Bauman. 2002. S. 143-144.

policydokument som utgör skolans ideologiska ståndpunkter. I Lgy11 kan sådana förändringar urskiljas genom att betrakta anspråket på medborgarfostran, eller snarare avsaknaden av ett omfattande fostrande anspråk.

Där begreppet medborgarfostran förväntas förekomma i läroplanen, det vill säga under rubriken *skolans uppdrag*, återfinner man istället en formulering rörande individens utveckling till en ”ansvarskännande människa som aktivt deltar i yrkes- och samhällslivet”.<sup>87</sup> Det är alltså inte tal om en medborgarfostran som åsyftar ett ansvarstagande gentemot samhället och dess utveckling utan snarare en utbildning i den demokratiska processens formella regler. Vidare poängteras målet att eleven ska kunna orientera sig i en komplex och föränderlig värld varpå ett av skolans ändamål är att ge eleven verktygen för att snabbt kunna tillskansa sig och använda ny kunskap.<sup>88</sup> Detta innebär sålunda att skolans anspråk på både medborgarfostran och bestående värden och kunskap i det senmoderna samhället är ersatta med kortsiktig ändamålsenlighet i likhet med de krav på flexibilitet och ombytlighet som definierar det liberala kapitalistiska arbetet.<sup>89</sup>

För att återgå till den moderna skolans funktion, att förmedla och reproducera den ideologi som samhället förespråkar, var en central utgångspunkt välfärdsstaten och dess universalistiska strävan efter människans frigörelse. Legitimitetens grund för efterkrigstidens skola var således baserad på ett genomgripande politiskt anspråk på samhällsbygget, det vill säga att utbildningsreformer inte var beroende av enstaka politiska aktörer utan grundade sig på välfärdsstatens strukturer och institutioner.<sup>90</sup> Den moderna skolan var med andra ord inte explicit politiserad utan utgjorde en del av en meningsfull frigörande helhet. I motsats finns således en politiserad skola, vilket är en omskrivning av den liberala ideologins effekt på skolinstitutionen i en senmodern kontext. Den bygger på en liberal definition av frihet vilken till sin natur innebär avsaknaden av universella anspråk till förmån för individens frihet gentemot andra individer, eller som Brown uttrycker det: ”Staten och medborgarskapet blir på sin höjd föremål för politiska eller ekonomiska *särintressen*”.<sup>91</sup> Den liberala friheten är istället baserad på kontroll och rättigheter, det vill säga att individen har rätt att ta del av skolans innehåll och kunskaper men inte mer. Att sträva efter något större än överföring av

---

<sup>87</sup> Skolverket. 2011. S. 6.

<sup>88</sup> Skolverket. 2011. S. 7.

<sup>89</sup> Bauman. 2002. S. 34.

<sup>90</sup> Gustavsson. 2014. S. 271.

<sup>91</sup> Brown. 2008. S. 41.

ändamålsenlig kunskap skulle ligga i motsats till den liberala friheten i sig.<sup>92</sup> Det innebär följaktligen att den moderna skolans funktion och anspråk på förmedlingen av universella värden blir oönskad i den senmoderna skolan på grund av motsättningen mellan det kollektiva och individuella. Genom att reducera skolans funktion från strävan efter mänsklig frigörelse genom utbildning till individens ackumulering av kunskap som handelsvara blir också skolan som institution förminskad till en del av den kapitalistiska marknadens ständiga strävan efter effektivisering.

## **5.2 Målstyrning, kunskapsöverföring och kontroll**

Strävan efter effektivisering och kvalitetssäkring har påverkat alla samhällets institutioner i det senmoderna samhället och den form av effektivitet som har störst betydelse är den som kan mätas med samma instrument som inom industrin. Inom skolan kan detta urskiljas genom målstyrning utifrån färdigformulerade kunskapsmål, en ökad närvaro av nationella och internationella tester samt kontrollenheter i likhet med Skolinspektionen. I denna andra del av analysen kommer därför värdegrundens formuleringar rörande kunskapens mål och syfte att vara centrala. En annan aspekt av Lgy11:s anspråk på utbildningen kommer även att diskuteras, nämligen en *likvärdig skola*, samt vilka svårigheter och motsägelser detta medför. Det innebär att denna del av analysen syftar till att belysa värdegrundens mål och mening.

### **5.2.1 Senmodernitet i Lgy11**

I det föregående avsnittet av analysen belystes skolans strukturella villkor genom en samhällskontext som premierar individualism och ändamålsenlighet. Den samhällsfunktion som Bourdieu och Carleheden hävdar bygger på tradition bestående av värden och normer har sålunda visat sig vara borta till förmån för flexibilitet som mynnar ut i en allmän

---

<sup>92</sup> Gustavsson. 2014. S. 278.



anspråkslöshet.<sup>93</sup> De kunskaper och värden som traditionellt har genomsyrat skolan som institution har ersatts med en individuell strävan efter kunskap som bytesvara. I värdegrunden poängteras återkommande skolans uppdrag som förmedlare av kunskaper och värden så som ”grundläggande demokratiska värderingar” men inga djupare försök att definiera dessa begrepp genomförs. De formuleringar som istället används för att beskriva värdegrundens innehåll är i stort sett direkt hämtade från FN:s deklaration för mänskliga rättigheter och inbegriper exempelvis, *människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet* och *alla människors lika värde*.<sup>94</sup> Det är med andra ord snarare en användning av en internationell lagstiftning som utgör värdegrundens innehåll i Lgy11 snarare än en politisk, historisk och socialt producerad samhällssyn. Om man blickar tillbaka på skolans samhällsfunktion i det moderna samhället under andra halvan av nittonhundratalet är den tydligt influerad av en större och genomgripande samhällsvision, det vill säga att den utgick från en universell strävan efter det goda samhället.<sup>95</sup> Denna målsättning var inte något som uppstod i ett tomrum utan influerades av de rådande politiska maktförhållandena, vilka vid denna tidpunkt dominerades av vänsterideologi, och resulterade i en skola vars värdegrund förblev outtalad då den ingick ett större frigörelseprojekt, nämligen hela människans frigörelse. Denna frigörelse är även föremålet för en av skolans förändringar då man studerar genom vilka medel frigörelsen sker. Liksom Gustavsson påpekar i *Samhällskunskapsämnets kris* är den moderna utbildningskonceptionens anspråk centrerat på kunskap, närmare bestämt kunskap som medel för frigörelse från ideologier, värden och tro.<sup>96</sup> Motsatsen till detta är att frigörelsen ligger inom ramen för det ideologiska, något som kan illustreras genom att belysa den senmoderna skolans värdegrund. Istället för att, genom kunskap, ta av sig de ideologiska glasögonen och bli fri är istället värdegrunden ett uttryck för den reproducerande ideologi som upprätthåller den rådande samhällsordningen. Det är följaktligen genom ideologin som skolans anspråk i senmoderniteten upprätthålls på bekostnad av de reella frigörelsen.

För att återkoppla till skolans strukturella villkor i senmoderniteten måste motsättningen gentemot dess moderna motsvarighet belysas. Skillnaderna mellan dess anspråk går att härleda till övergången från det universella till det partikulära. Det förstnämnda exemplifieras här av den moderna skolans anspråk på det goda samhället och människans frigörelse, eller som Brown hävdar, att det återspeglar en önskan om ett ”vi” som ska frigöras, inte enskilda individer

---

<sup>93</sup> Bourdieu & Passeron. 2008. S. 153-155. Carleheden. 2002. S. 43.

<sup>94</sup> Skolverket. 2011. S. 5.

<sup>95</sup> Gustavsson. 2014. S. 271.

<sup>96</sup> Gustavsson. 2014. S. 271-273.

eller grupper. Hon hävdar vidare att i det senmoderna samhället är motsatsen regeln då det enda som faktiskt får tolkas som gemensamt gott är den politiska representationen. Resultatet menar Brown är en kraftfull byråkratiserad och ekonomiskt toppstyrd stat som ständigt reproducerar sig efter kapitalets krav.<sup>97</sup> På likande vis kan senmoderniteten återfinnas i Lgy11 genom en ständigt toppstyrd och formaliserad relation till såväl kursplaner som värdegrunden där byråkratins disciplinerande natur fått allt större inflytande. Själva konstruktionen och formuleringen av en explicit värdegrund, liksom den som finns representerad i Lgy11, är således ett uttryck för senmoderniteten då det enbart inom ramen för det senmoderna samhället kan finnas plats för en så omfattande byråkrati.

### **5.2.2 Relationen kunskap-värde**

Det förutsätter att värdegrunden integreras i kunskapsmålen. Skolan ska enligt läroplanen både överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att förbereda dem för att leva och verka i samhället.<sup>98</sup>

Ovanstående citat kommer från Skolinspektionens kvalitetsgranskning av skolors värdegrundsarbete och belyser den övergripande problematiken i relationen mellan kunskap och värde i läroplanerna från 2011. Detta genom att utgå från att de två begreppens syfte och mening enbart är medel för att nå ett ändamål, nämligen att vara maximalt effektiv på arbetsmarknaden. Den kunskap som eftersöks i Lgy11:s definition av skolans syfte är tydligt präglad av den praktiska kunskapsformen *techne* och med den också ett följande fokus på måluppfyllelse. Denna rapport från Skolinspektionen har som slutsats att arbetet med dessa områden är eftersatt trots att kunskaper och värden, enligt Skolverkets läroplan, förväntas gå hand i hand och genomsyra all verksamhet.<sup>99</sup> Dock hävdar samma rapport att värdegrunden hanteras separat från de ordinarie skolämnena vilket följaktligen resulterar i att strävan efter att låta *grundläggande demokratiska värden* genomsyra all verksamhet går förlorad.

---

<sup>97</sup> Brown. 2008. S. 39-41.

<sup>98</sup> Skolinspektionen. *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Kvalitetsgranskning rapport 2012:9, Stockholm, 2012. S. 6.

<sup>99</sup> Skolinspektionen. 2012. S. 26-27.

Detta innebär vidare en förändring i själva det demokratiska uppdraget, det vill säga att skolans anspråk på att vara emanciperande och frigörande nu har genomgått en förändring. Denna innebär att skolans demokratiska uppdrag nu är förflyttat från kunskapens sfär till värdegrunden. Således har anspråket även förflyttats från ett frigörande till ett upprätthållande av den rådande ordningen. Liksom Žižek hävdar att ideologi består av en illusion eller fantasi om det allmänt goda kan även skolans värdegrund tolkas som just en sådan fantasi. Den baserar nämligen sitt vara på en uppsättning värden som är innehållslösa förutom som medel för att upprätthålla den rådande ordningen. Žižek liknar den senmoderna tron på ideologin med ett tibetanskt bönehjul, där handlingen att placera sin nedskrivna bön inuti ett hjul och sedan mekaniskt snurra denna ersätter den egna bönen och följaktligen tillåter individen i fråga att tänka på något helt annat då ”tingen tror i dess ställe”.<sup>100</sup> På samma vis fungerar den explicita värdegrunden i Lgy11. Genom att exempelvis sätta upp den i korridorer och klassrum eller lägga in värdegrunden som en del av den schemalagda undervisningen blir den ett ting som kan ersätta den verkliga tron på dess innehåll.

Liksom redogörelsen i teoriavsnittet rörande värde och mening påvisade är begreppen tätt sammanlänkade med kunskap, inte minst när man studerar skolan där värdegrunden och skolans kunskapsbegrepp förekommer och definieras i samma kapitel av läroplanen. De distinktioner som görs av Gustavsson rörande Aristoteles kunskapsformer episteme, techne och fronesis baserar sig på dess handlingar och syfte. De kan även delas in i två kategorier, en teoretisk och en praktisk. Där episteme behandlar den teoretiska ideala sfären av kunskap ingår däremot både techne och fronesis i den praktiska sfären. Det som skiljer dessa åt är deras syfte och mål där den förstnämnda är målorienterad medan den sistnämndas funktion utgår från handlingen i sig. När man talar om värdegrunden bör man följaktligen även tala om fronesis, vilken behandlar den praktiska klokhet som är essentiell för människans etiska och politiska liv. Det är således där som värdet och värdegrunden bör befinna sig då dessa snarare är uttryck för dygder och det allmänt goda snarare än mål som ska uppfyllas. Dock utgår denna slutsats från att värdegrunden ska behandlas som ett egenvärde och ett ändamål, något som i senmoderniteten är omvänt och i det snaraste kan tolkas som att ändamålet är till för att rättfärdiga medlen.

Liksom Weber definierar ett värde som något som utgår från handlingen i sig, oberoende av resultatet, bör följaktligen värdegrunden betraktas på ett liknande vis, nämligen att dess mening

---

<sup>100</sup> Žižek. 2001. S .42.

och funktion inte består av ett resultat utan av handlingen i sig.<sup>101</sup> En jämförelse med denna form av rationalitet, av Weber kallad *värderationalitet*, är Arendts *handlande*, det vill säga den mellanmännsliga politiska handling vars mening uppstår. Den innebär att mening och värde uppstår i en sfär baserad på den goda handlingens egenvärde och inte genom att nå ett fast mål. Aristoteles hävdar vidare att medan kunskapsformen *fronesis* är praktisk till sin natur innehåller den även ett element av självbehärskning och kontroll över den egna karaktären, vilket omsatt i värdegrundens skolkontext kan tolkas som det ramverk den praktiska dygden består i. Detta utgör idealbilden för värdegrundens mening och funktion, det vill säga att den utgör ett förhållningsätt baserat på handlingens egenvärde och strävan efter att ständigt utveckla en förbättrad praktisk klokhet. Däremot kan man vid studiet av Lgy11 urskilja en motsättning mellan värdegrundens *fronesis*-baserade vara och den kunskapssyn som dominerar läroplanen och de övergripande målen. Denna motsättning kan kopplas till Žižeks definition av ideologi, det vill säga att värdegrunden, så som den är formulerad i Lgy11, är ett uttryck för den cynism som definierar den senmoderna ideologin. Ett exempel är att kunskapsuppdelningen i värdegrunden innehåller fyra kategorier: fakta, förståelse, förmåga och förtrogenhet. På det vis Lgy11 beskriver dessa kan de i det närmaste sägas utgöra all form av kunskap, även om läroplanen uttrycker att ”undervisningen inte ensidigt får betona den ena eller andra kunskapsformen”.<sup>102</sup> Det finns enligt detta påstående flera olika kunskapskategorier som alla måste tolereras och inkorporeras i undervisningen, samtidigt har värdegrunden endast angivit fyra former av kunskap i ett försök att strukturera sin uppgift och har således tagit del av den ideologiska fantasins omedvetna påverkan.

### 5.3 Värdegrunden som ett nytt skolämne

I den moderna skolan under andra halvan av nittonhundratalet definierades skolans syfte genom överförandet av kunskaper och värden, vilka inte var markant skilda från varandra. Man kan snarast säga att kunskaperna filtrerades genom värdena och blev därigenom en social process som formade en samhällssyn.<sup>103</sup> I den senmoderna skolan kan man i det närmaste säga att det

---

<sup>101</sup> Ritzer. 2009. S. 108.

<sup>102</sup> Skolverket. 2011. S. 8.

<sup>103</sup> Gustavsson. 2014. S. 275.

motsatta utgör normen, det vill säga att värdet blivit till ännu en kunskapsform, och en instrumentell sådan vars syfte och mening har reducerats till att utgöra ännu ett skolämne i likhet med matematik, svenska eller samhällskunskap snarare än en livsåskådning. I denna tredje del av analysen är ambitionen att belysa värdegrundens förändrade karaktär genom att studera processen för hur den formuleras i relation till läroplanens övriga delar och ämnesplaner. Vidare är ambitionen att urskilja likheterna och bristen på skillnader mellan formuleringen av värdegrunden kontra en ämnesplan i exempelvis samhällskunskap.

### **5.3.1 Att skriva ett skolämne**

Att institutionen så tydligt tolererar och till och med uppmuntrar denna lek med de medverkande, och rentav sina egna regler, beror på att en pedagogisk verksamhet vid sidan av sitt innehåll alltid också måste överföra en bekräftelse på värdet hos detta innehåll. Det finns inget bättre sätt att lyckas med detta än att överföra det överförda innehållets prestige på de utbytbara förmedlarna. Det är givet att möjligheten att ta sig en viss frihet, till exempel med läroplanen, är på förhand inskriven i läroplanen.<sup>104</sup>

Det Bourdieu belyser i citatet ovan är att uppgiften att skriva en läroplan, ett skolämne eller en värdegrund av naturliga skäl är präglad av den dominerande samhällssynen och följaktligen också är en ideologisk handling. Det innebär dock inte ideologisk i meningen partipolitisk utan baserar sig i de övergripande ideologiska strukturerna som formar människans tolkning av den sociala verkligheten.<sup>105</sup> Den inbegriper även ett utnyttjande av skolans struktur och dess byråkratiska hierarki genom att låta ”de utbytbara förmedlarna”, det vill säga lärarna, ta sig ett visst tolkningsföreträde när det gäller värdegrundsarbetet och innehållet i läroplanen. Bourdieu hävdar att sådana mindre friheter både ökar den omedvetna acceptansen inför systemets spelregler samtidigt som den på bästa sätt bevarar denna. Detta kan exemplifieras genom att läraren som tillåts möjligheten att utnyttja systemets spelregler för egen vinning samtidigt tjänar systemets samhällsbevarande outtalade funktion på bästa sätt genom att omedvetet reproducera systemets hierarki.<sup>106</sup> Det innebär således att formuleringen av en senmodern läroplan utgår

---

<sup>104</sup> Bourdieu & Passeron. 2008. S. 172-173.

<sup>105</sup> Fridolfsson, Isaksson, Strand, Svärd & Örestig. 2015. S. 11.

<sup>106</sup> Bourdieu & Passeron. 2008. S. 173.

från de mest grundläggande egenskaperna för den rådande samhällsideologin, nämligen individualisering och en instrumentell kunskapssyn. Denna kunskapssyn kan relateras till Aristoteles *techne*, en praktisk kunskap, och markerar följaktligen en ändamålsenlig utgångspunkt för skolans syfte, det vill säga en kvalificerande aspekt. All utbildning har som en del av sitt syfte att förmedla praktiska kunskaper som ska användas för att delta i samhällsproduktionen, men har även ett andra syfte, nämligen att ingjuta normativa värden genom undervisningens sociala dimension. I värdegrunden kan det däremot urskiljas ett glapp mellan kunskapsförmedlingen och skolans fostrande anspråk till den grad att det sistnämnda i det närmaste inte existerar.

Vad som är grunden för utbildning och vilket innehåll den ska präglas av har debatterats sedan Antiken. I det antika Grekland premierades bland annat retorik, logik, aritmetik och fysik. I den romerska republiken premierades dock retoriken över allt annat då den ansågs vara den mest prestigefyllda av alla kunskaper på grund av dess koppling till politik och makt. Genom århundradena har sedermera kunskap och utbildning övergått från att enbart angå de mest privilegierade samhällsklasserna till att inbegripa hela nationers befolkning. Vad som har betraktats som värdefull kunskap har därför förändrats och anpassats till den rådande samhällskontexten och den rådande tidpunkten, i ett försök att ”organisera omvärlden”. En läroplan eller ämnesplan är därför en samling av mänsklighetens legitimerade kunskap vid en specifik tidpunkt samt även ett uttryck för de dominerande samhällsideologierna. Vid en diskussion rörande en läroplans skapande blir följaktligen utgångspunkten det rådande kunskapsidealet, och ännu mer fundamentalt frågan om vad som räknas som kunskap.<sup>107</sup> Denna fråga blir dock svårdefinierad i senmoderniteten på grund av den inneboende cyniska inställningen till såväl ideologiska sanningar som rent vetenskapliga sådana. Tänkandet är inte längre grunden för sanningen, den utgår istället från den praktiska verkligheten, det vill säga att ideologin inte längre befinner sig inom fältet för kunskap utan för handlingen.<sup>108</sup> Det blir således svårt att förespråka en värdegrund som utgår från förnuftet i meningen fronesis eller Arendts definition av handlingens verksamhet. Istället utgår den senmoderna ideologins praxis från människans värderande handlingar, men inte handlingen i Arendts mening, utan en handling där målet snarare är en eftertanke än utgångspunkten.

Läroplanen ses inte endast som ett styrdokument utan som ”hela den filosofi och de föreställningar som finns bakom en konkret läroplan”. De samlade principer som uttrycker vilka

---

<sup>107</sup> Wahlström, Ninni. *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups, Malmö 2015. S. 9-11.

<sup>108</sup> Žižek. 2001. S. 40.

dominerande föreställningar som bygger upp en viss läroplan kallas för läroplanens *kod*.<sup>109</sup> Detta kan således omskrivas som läroplanens, och i förlängningen värdegrundens, ideologi. Denna ideologi är till sin utformning baserad på vad som inte får göras genom de likabehandlingsplaner som svenska skolor i dagsläget är skyldiga att utforma och kontinuerligt uppdatera. Dessa innefattar främst de handlingar som inte tolerans av skolans huvudmän och hur repressalier formellt ska utföras. Ett sådant exempel är gymnasiekoncernen ProCivitas kvalitetsredovisning vilken omarbetat värdegrundsarbete till procentsatser rörande uppfyllnadsgrad.<sup>110</sup>

### **5.3.2 Likabehandlingsplaner som kursplaner**

Sedan april 2018 har en ny bestämmelse tillkommit i Skollagen rörande huvudmännens skyldighet att tillhandahålla en plan mot kränkande behandling i skolan innehållande både en översikt av de rådande förhållandena samt förslag på kommande åtgärder.<sup>111</sup> Det innebär således att skolans funktion har tagit ytterligare ett steg mot en explicit politisering och byråkratisering genom de dokument vilka används som grund för formuleringen av ännu ett skolämne, i likhet med exempelvis historia eller matematik, att trycka in i ett redan fullbelagt schema.

I Lgy11 kan man återfinna ett antal mänskliga rättigheter som beskrivs som de ”grundläggande värden” skolans värdegrund vilar på. Det är utifrån dessa, samt sju diskrimineringsgrunder definierade av diskrimineringsombudsmannen, som likabehandlingsplanerna skapas och upprätthålls. Formuleringar så som ”människolivets okränkbarhet och individens frihet och integritet” är de värderingar som Lgy11 hävdar är tongivande för det arbete som ska genomföras med hjälp av ”individens fostran till rättskänsla, generositet, solidaritet och ansvarstagande”.<sup>112</sup> I samma avsnitt hävdas även att värdegrunden ska genomsyra hela skolans verksamhet. Dock är själva konstruktionen av en explicit värdegrund en stark motsättning för en sådan funktion

---

<sup>109</sup> Lundgren. 1989. S. 21. Citerad i Wahlström. 2015. S. 25.

<sup>110</sup> ProCivitas. *Kvalitetsredovisning för ProCivitas privata Gymnasium AB 2012/2013*. S. 10-14.

<http://www.procivitas.se/wp-content/uploads/2013/12/Kvalitetsredovisning-ProCivitas-huvudman-20131.pdf> (2018-05-07)

<sup>111</sup> Skollagen. 2010.800. Kap 6, 8 §. [http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K6](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K6) (2018-05-01)

<sup>112</sup> Skolverket. 2011. S. 5.

då den uttrycker ytterligare ett mål att uppfylla snarare än ett sätt att betrakta världen och förhållandet till andra människor. Om en värdegrund blir föremål för ett aktivt arbete i form av konferenser, planeringsdagar eller till och med blir schemalagt med lektioner och lärare blir det tydligt att värdena inte längre är normativa. Ett exempel på ett sådant tillvägagångssätt kan återfinnas i skolor redan i dagläget, där ledning och lärare stolt proklamerar att värdegrundsarbete finns schemalagt varje vecka, både för lärare och elever.<sup>113</sup>

Det kanske mest uppseendeväckande av dessa är värdegrundens övergång från ett normativt handlande grundat i fronesis eller Arendts handlande, det vill säga från strävandet efter det självständigt goda, till ett explicit och formaliserat lagstiftande rörande mellanmänsklig interaktion. Ett exempel på denna förändring skulle kunna illustreras på så vis att en ”genomsyrande” värdegrund skulle resultera i att ”Kalle inte drog Lisa i håret för att han inte ville det, medan en explicit värdegrund förutsätter att Kalle inte drar Lisa i håret för att värdegrunden säger det”. Skillnaden är följaktligen uppenbar, för att en värdegrund ska vara fungerande i dess normativa mening måste den förbli outtalad för att undvika att bli moralistisk. Denna moralism blir således en del av skolans uppgift i det senmoderna samhällets partikulära klimat. Brown hävdar att moralismen är politikens anti-tes då den endast får fotfäste i ett politiskt vakuum präglad av nihilism och den maktlöses förtvivlan, där moralismen vänder upp och ner på det ursprungliga värdets mening och blir en perverterad avbild. Följaktligen blir moralismen ett kraftlöst substitut för den ursprungliga moralen, på samma vis som värdegrunden utgör ett substitut för en normativ skola. Resultatet blir enligt Brown en ”religion som reducerats till rent moralistiskt skick och bruk”, det vill säga att det allmänt goda i handlingens andemening gått förlorad och kvar finns enbart en ritualiserad sekundär tillämpning som ofta fokuserar på bestraffning.<sup>114</sup>

I likabehandlingsplaner från olika svenska gymnasier finner man exempel på en sådan moralism som Brown beskriver i den mån att dessa fokuserar kraftigt på åtgärder för hypotetiska framtida kränkningar. I ”planerna” dikteras därefter både rutiner för hur dessa ska hanteras men även hur de ska förebyggas. Ett sådant exempel på förbyggande åtgärder går att återfinna i ännu ett dokumentationsförsök som illustreras i en skolas formalisering och byråkratisering av värdegrundens innehåll. Genom att låta elevrådets medlemmar skriva under på planen, ha inplanerade lektioner om värdegrundens innehåll samt att genomföra ”kundenkäter” hävdar

---

<sup>113</sup> Pedagog Stockholm. *De arbetar med värdegrunden varje vecka*. 2017-06-05. <http://pedagog.stockholm.se/trygghet-och-studiero/med-vardegrundsarbete-pa-schemat--varje-vecka/> (2018-05-01)

<sup>114</sup> Brown. 2008. S. 106-108.



man att värdegrundens funktion uppfylls.<sup>115</sup> Det som dock blir tydligt är att värdegrundens normativa och fostrande anspråk obestridligt gått förlorat till förmån för en dokumentationsvilja som endast syftar till att legitimera sig själv på samma vis som Bourdieu pekar ut som ett klassiskt karaktärsdrag för en reproducerande skola. Det är således tydligt att skolans styrdokument och därigenom också värdegrunden blivit föremål för en byråkratisering. Weber beskriver byråkratisering som det mest effektiva sättet för en organisation att förutbestämma och kontrollera resultatet av en tjänst varpå skolan som en sådan institution kan fungera som exempel. Genom att kräva dokumentation av såväl brott mot paragraferna som de hypotetiska repressalierna kan skolan utöva den mest effektiva auktoriteten då den baserar sig på teknisk rationalitet. Denna dokumentation, krav på teknisk kvalifikation och lagbundenhet utgör grunden för ett i praktiken ”okrossbart” system, eller lite mer tillspetsat som medel för att hålla ryggen fri.<sup>116</sup> Ett andra exempel på skolornas instrumentella närmande av värdegrundens syfte är, i likhet med det ovanstående exemplet om schemalagd värdegrundsundervisning, att skolor på gymnasienivå också infört ”temaveckor” rörande värdegrundens innehåll med medföljande schema för ämnesområde och examination.<sup>117</sup> Värdegrundens innehåll blir således ett offer för den förvridande moralismen och blir ett nytt skolämne genom att dess ursprungliga normativa funktion urholkas och blir föremål för mätningar och effektivisering.

---

<sup>115</sup> Jensen gymnasium södra. *Likabehandlingsplan. Plan mot diskriminering och annan kränkande behandling*. 2016-2017.

<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=amVuc2VuZWR1Y2F0aW9uLnNlfHNrb2xpbnZvLXNvZHJhfGd4OjFKYzBIMzdjYmZiNjA4MjQ> (2018-07-08)

<sup>116</sup> Ritzer. 2009. S. 110-111.

<sup>117</sup> Malmö Latinskola. *Främjande åtgärder*. <http://likabehandlingsplan.malmolatin.se/insatser> (2018-05-01)

## 6 Resultat

Tesen för denna studie utgick från att värdegrundens funktion och syfte i den senmoderna skolan antingen blivit helt ogiltigförklarad eller tagit form som en av skolans mest relevanta dokument för utbildningsväsendets demokratiska anspråk. Det innebär att en av tesens utgångspunkter ligger i urskiljandet av det senmoderna samhällets uttryck, där Baumans begrepp om individualisering och effektivisering samt Giddens ”skenande modernitet” använts som teoretisk stöd. Denna teoriprovande studie har således utgått från antagandet om värdegrunden i den senmoderna skolan som en innehållslös kvarleva från den moderna skolans universella anspråk på det goda samhällsbygget, något som i senmoderniteten torde vara förlegat på grund av förändringen från modernitetens tanke om det allmänt goda som den högsta visionen, mot det senmoderna individuellt goda som människans högsta strävan. Det har dock blivit tydligt att det första antagandet, att värdegrunden skulle vara meningslös, motbevisats då det, genom de exempel från Skolverket vilka har använts i analysen, framkommit att tesens andra möjliga utfall förefaller mest trolig, det vill säga att värdegrundens funktion i den senmoderna skolan är viktigare än någonsin i modern tid. Detta då bristen på en ”meningsfull helhet” till följd av individualiseringen och ökad effektivisering i såväl produktion som konsumtion skapar utrymmen som fylls med ideologi i syfte att skapa en sådan mening.<sup>118</sup>

Den kunskapssyn som diskuterats i relation till Aristoteles tredelade kunskapsbegrepp (där diskussionen främst behandlat relationen mellan *techne* och *fronesis*) utgår från att kunskap är något som genererar frihet, eller i Bacons termer ”kunskap är makt”, vilket innebär att innehavet av kunskap ger innehavaren tillgång till valfrihet och inflytande.<sup>119</sup> Detta kan vidare kopplas till den moderna skolans frigörande anspråk vilket fokuserat på kunskapsförmedling där människan, genom att få kunskaper om världen, skulle kunna kasta av sig förtryckets och ideologins ok och därigenom blir fri. Detta kan följaktligen också kopplas samman med den moderna tolkning av ideologibegreppet, det vill säga att ideologi består av idéer och åskådningar som exempelvis förskönar eller förvränger verkliga intressen, verkar för sammanhållningen av ett samhälle och legitimeringen av specifika klassintressen.<sup>120</sup> Vidare innebär detta att frigörelsen från ideologi i modern tappning består i förkastandet av ”förvrängningen” för att kunna betrakta verkligheten som den *verkliga* är. I den senmoderna

---

<sup>118</sup> Bauman. 2002. S. 116.

<sup>119</sup> Alvesson & Deetz. 2000. S. 54.

<sup>120</sup> Bergström & Boréus. 2000. S. 149-150.

skolan är istället frigörelsen koncentrerad till värdegrunden och kunskapen är reducerad till en bytesvara vilken är till för arbetsmarknaden. Det är således genom ideologin och inte från den som den senmoderna människan upplever sig fri. Liksom Žižek hävdar att den senmoderna människan ”vet mycket väl vad de gör, men gör det ändå”<sup>121</sup> är också lärare och elever medvetna om värdegrundens färdigformulerade ideologiska sanningar men ifrågasätter inte dess varande då kritiken skulle radera de enda gemensamma referensramarna i ett annars partikulärt och ensamt tillstånd. Det är således mer bekvämt, eller som Žižek skulle uttrycka det; njutningsfullt, att fortsätta att agera i enlighet med ideologin då det är genom denna som de individuella livsprojekten struktureras och förverkligas.<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup> Žižek. 2001. S. 35-36.

<sup>122</sup> Žižek. 2001. S. 87-88.

## 7 Sammanfattning

Ambitionen med denna text ligger i att urskilja och belysa den ideologi som präglar Lgy11 och dess värdegrunds funktion i en senmoderna kontext. Syftet har baserat sig i en önskan att belysa de värden och kunskaper som dominerar både den svenska skolan och vidare även samhället utifrån teorier rörande individualisering, kunskapens teknifiering och meningsskapande utifrån bland annat Arendt, Aristoteles, Bauman och Žižek. Genom de resonemang som förts i analysen har dessa följaktligen tytt på att värdegrundens, och i förlängningen även skolans, funktion har genomgått en förändring, från det universella anspråket mot det partikulära och moralistiska. Där både Arendt och Aristoteles hävdar att mening och värde härstammar från mellanmänniska interaktioner som syftar till det allmänt och universellt goda är istället den senmoderna godheten partikulär och individuell i sin strävan. I skolans värdegrund kan detta urskiljas utifrån ett genomgående fokus på individens rätt och ansvar, det vill säga en förskjutning från det universella anspråket på ansvar mot det individuella. Det har även visat sig att den liberala synen på frihet präglar värdegrundens fostrande anspråk i den mån att den frihet som avses att beskyddas är individens gentemot andra individer. Denna utveckling kan förstås genom teorier som behandlar individualisering, självidentitet och den partikulära ordning som förespråkas av det liberala frihetsbegreppet. Det finns således ett utrymme för skolans värdegrund där individers livsprojekt saknar gemensamma erfarenheter, ett utrymme som kan fyllas med den senmoderna skolans moralistiska ideologiska uppdrag.

Ideologikritiken har utgjort avstampet för denna studies metodval och således har en definition gjorts mellan det klassiska moderna ideologibegreppet, företrätt av Frankfurtskolans tolkning av Marx, och den senmoderna motsvarigheten, representerat av Žižek. Det som framkommit i studiens analys är att den senmoderna ideologin, den gemensamma illusionen om att det goda existerar, bäst överensstämmer med värdegrundens innehåll då dess syfte består av att, genom ideologi, upprätthålla den illusion som möjliggör det senmoderna samhällets fortsatta reproduktion. Denna slutsats har framkommit genom att, förutom Lgy11, belysa exempel från gymnasieskolans likabehandlingsplaner och hur dessa ”arbetar med värdegrunden” samt hur repressalier och förbyggande arbete uttrycks. Genom exempelvis schemaläggande av värdegrunden, utvärderingar och vidare även upphängandet av värdegrundens paragrafer i klassrum och korridorer har värdegrunden och följaktligen också skolans anspråk gått över från normativt fostrande till byråkratisk moralism.

## 8 Avslutning

Syftet med denna studie har varit att urskilja den funktion skolans värdegrund fyller i en senmodern samhällskontext. Det har inte varit tal om några endimensionella eller konkreta svar av den enkla anledningen att politiska och samhällseliga funktioner är komplexa nätverk som sträcker sig långt och djupt i såväl historien som inom ekonomi och relationer. I detta avslutande kapitel kommer dock en förtydligande slutsats att presenteras i relation till studiens resultat.

Den slutsats som framkommit av den ovanstående analysen är följande; *värdegrundens syfte och funktion i det senmoderna samhället är att utgöra det enda legitima moralistiska styrmedlet i en annars meningslös tillvaro*. I studien har värdets och meningens ursprung diskuterats i relation till den rådande kunskapssynen varpå det uppenbarar sig en förskjutning i fältens tidigare symbiosförhållande mot en kunskapsdominans baserad på teknisk rationalitet (techne) som koloniserat såväl värdet som kunskapens andra former (episteme och fronesis). I relation till de frågeställningar som syftade till att (1) belysa de värden och kunskaper som reproduceras i Lgy11 samt (2) maktförhållandet dem emellan har det visat sig att det instrumentella och partikulära nu dominerar både kunskapssynen och värdets innehåll. Värdegrundens syfte har således reducerats till ändamål och medel för att framgångsrikt navigera social interaktion i syfte att generera individuell vinning, det vill säga att göra sig populär i en arbetsintervju eller att löneförhandla.

Skolans reproducerade samhällsfunktion har varit en grundbult för studien med utgångspunkt i Bourdieus tes om skolans bevarande av rådande makt- och klasstrukturer. Det som dock förefallit att bryta denna reproduktion är individualisering och den medföljande förändringen av ideologibegreppet. För där begreppet ideologi i modern tappning tolkas som den falska bild av verkligheten som fångar människan i sin alienation är den senmoderna ideologin i det närmaste medveten om illusionerna men väljer att behålla dess förvrängningar för att upprätthålla det egna livsprojektets njutning. Det innebär således att värdegrundens ideologiska funktion ligger i att upprätthålla fantasin om att skolan fostrar goda medborgare, när den snarare utgör en lagstiftning som genererar tillfredställelse genom underkastelse. Det innebär följaktligen att det finns ett motsatsförhållande i skolans värdegrund, nämligen mellan det demokratiserande och emancipatoriska kontra det upprätthållande ideologiska syftet. Emedan demokratiuppdraget syftar till en reell frigörelse genom kunskap är värdegrunden ett medel för bevarande och dessa är sålunda inkompatibla.

För att återgå till studiens fjärde frågeställning rörande värdegrundens samhällsfunktion i senmoderniteten har det framkommit att denna utgör en ideologi i senmodern tappning. Det innebär att värdegrunden utgör en fantasi och en tro som inte överensstämmer med verkligheten men som på grund av sin ideologiska position kräver underkastelse och lydnad. Den blir till en lag baserat på legitimiteten från den moderna skolans universella och normativa anspråk på det goda, och hämtar sin fortsatta legitimitet därifrån även om den senmoderna skolans anspråk är partikulärt och uttryckligt snarare än universellt och normativt. Liksom Brown belyser med sitt begrepp moralism, är värdegrundens anspråk i senmoderniteten snarare ett uttryck för ”den vanmäktiga vredens slutliga utbrott i en moralistisk (re)aktion”, det vill säga att avsaknaden av ett faktiskt anspråk på skolans uppgift har mynnat ut i en bestraffande lagstiftning i ett försök att hålla ryggen fri.<sup>123</sup>

För att slutligen återknyta till studiens tredje frågeställning rörande Lgy11:s anspråk och ambitioner är det snarare den anspråkslöshet som urskilts som är problematisk i relation till det demokratiuppdrag som Skolverket ålagt skolan genom läroplanen och värdegrunden, nämligen uppdraget att fostra just demokratiska medborgare. Att demokratisera och i förlängningen reproducera ett i verkligheten demokratiskt system kräver ett stort mått av emancipation, något som endast kan ske genom kunskap i det moderna samhällets mening. Genom att förflytta skolans frigörande uppdrag från kunskapens sfär till värdegrunden förloras således även möjligheten till reell frigörelse. Kunskap som maktmedel är, som tidigare nämnts, endast effektivt när den används för att frigöra människan från den ideologiska illusion som upprätthåller traditionella maktstrukturer, det vill säga att ”ta av de ideologiska glasögonen”. En värdegrund är däremot byggd på just sådana traditionella strukturer som upprätthåller de rådande maktstrukturerna varpå frigörelse förblir omöjlig. En frigörelse genom värdegrunden skulle alltså vara omöjligt även om man betraktade den som sprungen ur ett kollektivt politiskt handlande och praktisk klokhet som de Arendt och Aristoteles förespråkar. Lgy11 och dess värdegrund kan däremot inte tolkas som normativa och historiskt förankrade utan är produkten av en politik som härjas av formaliseringens och byråkratiseringens grepp, något som innebär att värdegrundens innehåll blir till föremål för moralism varpå dess syfte blir till dess egen anti-tes. Genom att göra värdegrunden till grundbulten för skolans demokratifostrande anspråk har följaktligen den sanna ideologiska underkastelsen uppnåtts, det vill säga att den mening som eftersträvas i det senmoderna ideologibegreppet ständigt reproduceras och upprätthålls genom skolans legitima ställning som institution. Denna senmoderna ideologiillusion består av att

---

<sup>123</sup> Brown. 2008. S .105-108.

upprätthålla den gemensamma fantasin om det goda samhället, i skolans fall genom tron på att värdegrundens innehåll och att lydnad inför denna kommer att generera goda människor och medborgare. Skolans värdegrund är således ett uttryck både för senmodernitetens byråkratiska natur samt för samhällets gemensamma ”synfel”, det vill säga den ideologiska fantasi eller illusion som möjliggör den fortsatta tron på det goda och i förlängningen också på samhällets maktanspråk.

## 9 Käll- och litteraturförteckning

### 9.1 Tryckt litteratur

- Alvesson, Mats & Deetz, Stanley. *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Studentlitteratur AB, Lund 2000.
- Alvesson, Mats & Sköldbäck, Kaj. *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2:a uppl. Studentlitteratur, Lund 2008.
- Arendt, Hannah. *Människans villkor – Vita activa*. Daidalos, Göteborg 1998.
- Bauman, Zygmunt. *Det individualiserade samhället*. Daidalos, Göteborg 2002.
- Bauman, Zygmunt. *Vi vantrivs i det postmoderna*. Daidalos, Göteborg 1998.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina. *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Studentlitteratur AB, Lund 2000.
- Biesta, Gert. *God utbildning i mätningens tidevarv*. Liber AB, Stockholm 2011.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Arkiv förlag, Lund 2008.
- Brown, Wendy. *Att vinna framtiden åter. Texter om makt och frihet i senmoderniteten*. Atlas, Stockholm 2008.
- Buhre, Frida. *Hannah Arendt om framtidens dilemma*. Fronesis, Stockholm 2016.
- Carleheden, Mikael. Fostran till frihet. Skolans demokratiska värdegrund ur ett habermasianskt perspektiv. *Utbildning och demokrati*. Nr.3. Vol. 11, s. 43-72. 2002.
- Giddens, Anthony. *Modernitetens följder*. Studentlitteratur, Lund 1996.
- Giddens, Anthony. *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Daidalos, Göteborg 1997.
- Gustavsson, Bernt. *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand, Smedjebacken 2000.
- Gustavsson, Bernt. *Utbildningens förändrade villkor. Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber AB, Stockholm 2009.
- Gustavsson, Peter. *Samhällskunskapsämnetets kris* I Persson, A. & Johansson, R. (red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang. – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds*



*universitet*. s. 269- 284. Lunds universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap. 2014.

- Liedman, Sven-Eric. *Hets! En bok om skolan*. Albert Bonniers förlag, 2011.
- Ritzer, George. *Sociologisk teori*. Liber AB, Lund 2009.
- Wahlström, Ninni. *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups, Malmö 2015.
- Žižek, Slavoj. *Ideologins sublima objekt*. Glänta, Göteborg 2001.

## 9.2 Offentliga tryck

- Skolinspektionen. *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Kvalitetsgranskning rapport 2012:9, Stockholm, 2012.
- Skolverket. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Edita, Västerås 2011.

## 9.3 Internet

- Fridolfsson, C., Isaksson, E., Strand, D., Svärd, P-A., Örestig, J. *Ideologi i makt och motstånd*. Fronesis 2015, (52-53) 8-21.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:899132/FULLTEXT01.pdf> (2018-05-07)
- Gymnasieskolan Vipan. *Likabehandlingsplan läsåret 2017-2018. Plan mot diskriminering, trakasserier och kränkande behandling*.  
<https://www.lund.se/globalassets/vipan/likabehandlingsplan-for-vipan-redigerad-171124.pdf> (2018-05-07)
- Jensen gymnasium södra. *Likabehandlingsplan. Plan mot diskriminering och annan kränkande behandling*. 2016-2017.  
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=amVuc2VuZWR1Y2F0aW9uLnNlfHNrb2xpbmZvLXNvZHJhfGd4OjFkYzBlMzdjYmZiNjA4MjQ> (2018-07-08)

- ProCivitas. *Kvalitetsredovisning för ProCivitas privata Gymnasium AB 2012/2013*.  
<http://www.procivitas.se/wp-content/uploads/2013/12/Kvalitetsredovisning-ProCivitas-huvudman-20131.pdf> (2018-05-07)
- Malmö Latinskola. *Främjande åtgärder*.  
<http://likabehandlingsplan.malmolatin.se/insatser> (2018-05-01)
- Pedagog Stockholm. *De arbetar med värdegrunden varje vecka*. 2017-06-05.  
<http://pedagog.stockholm.se/trygghet-och-studiero/med-vardegrundsarbete-pa-schemat---varje-vecka/> (2018-05-01)
- Regeringskansliet.  
<http://www.regeringen.se/regeringens-politik/regeringens-prioriteringar/mer-kunskap-och-okad-jamlikhet-i-skolan/> (2018-03-06)
- Skollagen. 2010.800.  
[http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800#K6](http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K6) (2018-05-01)