

En didaktisk diskursanalys av freds- och konfliktfrågors behandling i läroplaner för gymnasiet: del 1.

Stefan Andersson, FD.

Inledning

Om vi nu skulle införa en ny tideräkning kanske det finns många händelser som kunde tjäna som utgångspunkt, men jag tror att ingen händelse kan mäta sig i betydelse med det som hände den 6 augusti 1945. Redan tre veckor tidigare, den 16 juli, hade man visserligen sett prov på vilka krafter som finns dolda i materien, men det var först den 6 augusti och sedan tre dagar senare, som världen insåg att man trätt in i en helt ny tidsålder: KÄRNVAPENÅLDERN!

Under de senaste 60 åren har vi levt under ett potentiellt hot om att ett kärnvapenkrig skulle kunna bryta ut. Den grundläggande frågan i denna uppsats är hur freds- och konfliktfrågor i allmänhet och hotet om ett kärnvapenkrig i synnerhet har behandlats i *Läroplan för gymnasiet 1968*, *Läroplan för Gymnasieskolan 1970* och *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994* med särskild hänsyn tagen till filosofi, religionskunskap och samhällskunskap. Jag har också gått igenom en lärobok i samhällskunskap. Dessutom har jag intervjuat rektor, studierektor och två lärare vid en gymnasieskola för att få fram information om hur mycket vikt som läggs vid dessa frågor.

- I de två inledande avsnitten kommer jag att säga något om två av de centrala begreppen i detta arbete ”didaktik” och ”läroplansteori”. Ett tredje avsnitt handlar om svensk utbildningspolitik under 1900-talet och därefter följer ett avsnitt där jag kortfattat redogöra för dagens situation när det gäller förekomsten av kärnvapnen och vilket rejält hot de utgör.
- Under rubriken ”Syfte med frågeställningar” kommer jag att ta upp frågan hur freds- och konfliktfrågor med särskild hänsyn tagen till hotet om kärnvapenkrig behandlas i ljuset av fyra olika pedagogiska filosofier.
- I avsnittet ”Metod” redogör jag för den metod – didaktisk diskursanalys – som jag använder mig av i detta arbete.

- I avsnittet ”Resultat” kommer jag att genomföra en didaktisk diskursanalys av skollagen, tre läroplaner och kursplaner i religionskunskap, filosofi och samhällskunskap.
- I avsnittet ”En lärobok” gör jag en kort genomgång hur freds- och konfliktnfrågor med särskild hänsyn till kärnvapenfrågan behandlas i ett vanligt förekommande läromedel.
- I avsnittet ”Sammanfattning” kommer jag att betrakta vad som framkommit i ljuset av fyra olika synsätt och utbildningsfilosofier rörande skolans och undervisningens mål, som Christer Stensmo tar upp i sin bok *Pedagogisk filosofi* (1994). Han skiljer mellan dem som anser att skolan i huvudsak skall: 1) förbereda för arbetslivet 2) vara allmänbildande 3) vara personlighetsutvecklande 4) fostra demokratiska medborgare.
- I sista kapitlet ”Samtida utbildningsfilosofier” redogör jag för fyra olika utbildningsfilosofier – essentialism, perennialism, progressivism, rekonstruktionism – som spelat en stor roll i den amerikanska debatten under 1900-talet, men som också går att tillämpa på svenska förhållanden. Dessa knyter delvis an till Stensmos uppdelning.
- Den avslutande frågan kommer att beröra vilket av dessa fyra perspektiv och utbildningsfilosofier som haft den största genomslagskraften vid utformningen av de tre läroplanerna och kursplanerna.
- I det sista kapitlet ”Diskussion” tar jag upp betydelsen av mina resultat och ställer frågan hur man skall kunna tänka sig att forska vidare om hur freds- och konfliktnfrågor – och då speciellt frågor om atomvapen – behandlas i svenska gymnasieskolor och hur de kan och bör behandlas i framtiden, speciellt med tanke på den senaste tidens utveckling.

”Didaktik” och ”Didaktisk”.

I *Pedagogisk uppslagsbok* (1996) kan man läsa om termen ”didaktik”:

didaktik är ett centralt begrepp i tysk och nordisk pedagogik, men förekommer sällan i engelsk och amerikansk pedagogisk litteratur. Det finns inte någon enhetlig eller entydig uppfattning om didaktikens objekt, metod och system som en del av pedagogiken som vetenskap. Sammanfattande och förenklat kan man säga att didaktiken rör sig om normativa frågor om

- vad som skall undervisas och läras in (innehållsaspekten)
- hur det skall undervisas och läras in (förmedlings och inlärningsaspekten), samt

- i vilket syfte eller varför något skall undervisas och läras in (målaspekten)
- I didaktisk forskning ges dessa frågor en deskriptiv formulering: Vad undervisas om? Hur sker undervisning och inläring? Hur argumenteras för eller hur sker urvalet av undervisningsinnehåll? (s. 114)

En del didaktiker nöjer sig emellertid inte med de tre frågorna: vad, hur och varför. I en av Michael Uljens redigerad bok *Didaktik: teori, reflektion och praktik* finner man tre uppsatser av tyskarna Werner Jank och Hilbert Meyer, som hämtats från deras ”didaktiska bestseller” *Didaktische Modelle* (1991). Under rubriken ”En arbetsdefinition för ”didaktik” (s. 17-18) säger de att ”Didaktiken handlar om

- • vem som skall lära sig
- • vad man skall lära sig
- • när man skall lära sig
- • med vem man skall lära sig
- • var man skall lära sig
- • hur man skall lära sig
- • genom vad man skall lära sig
- • varför man skall lära sig
- • för vad man skall lära sig

Med tanke på det komplicerade samband som råder mellan alla de tänkbara faktorer som kan påverka undervisningen utöver dess innehåll och mål, kunde denna lista utökas med fler frågor, men jag kommer i min undersökning att inskränka mig till två av de mest centrala: *vad* och *varför*?

Läroplansteori

Med ”läroplan” avses en plan för undervisning. Oftast används termen som beteckning på en av staten fastställd plan för undervisningen. Planen handlar om undervisningens grundläggande mål och innehåll. Statligt fastställda regler och mål har i stort sett alltid funnits för svenska skolor. Med 1919 års undervisningsplan för rikets folkskolor började en nationell läroplan ta form och få ett innehåll som kom att gälla fram till 1994 års läroplan. Med grundskolereformen och gymnasiereformeringen under efterkrigstiden utvecklades den modell som formats med 1919 års undervisningsplan. Ordet ”läroplan” kom nu att användas för att referera till av riksdag och regering fastställda nationella mål, kursplaner och timplaner.

Termen ”curriculum” i engelskt språkbruk har en vidare innebörd. Den avser inte bara ett konkret dokument, utan också hela den filosofi och de föreställningar som ligger till grund för en viss läroplan. I enlighet med Ulf P. Lundgrens praxis (*Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. 1979.) kommer jag att använda mig av termen ”läroplan” i denna vidare betydelse. Den kommer inte endast att beteckna de tre läroplaner jag valt att analysera, utan hela den pedagogisk-filosofisk diskurs som varit styrande vid formulerandet av dessa och andra styrinstrument som lärarutbildning och läromedel.

Svensk utbildningspolitik under 1900-talet med särskild hänsyn till gymnasieskolan

Sedan socialdemokraterna återtog makten 1936 och Per Albin Hansson återinsattes som statsminister har de borgerliga endast suttit i regeringsställning under två perioder: från 1976 till 1982 och från 1991 till 1994. Det var under den senare perioden som den nuvarande reformen av skolan genomfördes, men det var under 1960-talet och speciellt när Olof Palme var utbildningsminister (ecklesiastikminister) 1967 till 1969 som de grundläggande förändringarna genomfördes, och de var i grunden politiskt betingade. Under sin tid som stadsråd och chef för utbildningsdepartementet sa Olof Palme att ”Skolan är och förblir en nyckel till att avskaffa klassamhället”.

Den svenska skolan hade sedan införandet av allmän skolplikt 1842 genomsträvt av värderingar och föreställningar med rötter i en auktoritär tolkning av kristendomen (se Tingsten, Herbert (1969) *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*.) Luthers Postilla (se Algotsson, Karl-Göran (1975) *Från katekestvång till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*.) var länge det centrala läromedlet. Man höll morgonsamlingar och skoldagen avslutades med bön. Endast medlemmar av Svenska kyrkan kunde bli lärare och dessutom krävdes att de kunde visa prov på gudsfruktan och sedlig vandel. Detta gällde även långt in på 1900-talet för dem som ville bli lärare vid våra universitet.

Efter hand sekulariserades skolan mer och mer, men man skall betänka att formell religionsfrihet inte infördes förrän 1951. Morgonsamlingarna försvann och kristendomskunskap blev religionskunskap då man också fick lära sig om andra religioner. Målet att göra eleverna till gudfruktiga lutheraner försvann och ersattes med den outtalade önskan att göra dem till goda socialister.

Den genomgående trenden i utbildningspolitiken har varit att gå från ambitionen att skapa en bildad befolkning till att producera individer som

är väl förberedda att så snart som möjligt hoppa in i arbetslivet och bidra till landets ekonomiska tillväxt. De fria universitetsstudierna ersattes under Palmes ledning med styrda studier på vissa begränsade linjer, som var tänkta att förbereda studenterna att så snabbt som möjligt finna sin plats på en krympande arbetsmarknad.

Hotet om kärnvapenkrig idag

Under en kort period var USA det enda land som hade kärnvapen, men inom loppet av några få år utvecklade Sovjetunionen egna. Atombomben följdes av den långt mer effektiva vätebomben och inom loppet av ytterligare några år hade också Storbritannien, Frankrike och Kina lyckats framställa egna kärnvapen.

Sedan Warszawapakten upplöstes och världen inte längre delas upp i två maktblock blev fokuseringen på kärnvapen i massmedierna inte så stor. Någon terrorbalans mellan de båda stormakterna existerar inte längre, och faran för ett globalt kärnvapenkrig anses ha försvunnit eftersom kapprustningen tycks ha bromsats. Den allmänna uppfattningen tycks t o m vara att kärnvapen inte längre är ett problem.

Fortfarande är dock kärnvapen i allra högsta grad ett hot mot fred och säkerhet. Världens kärnvapenarsenaler har i och för sig minskat, till följd av nedrustningsfördrag och ensidiga nedskärningar, men enligt de siffror som finns att tillgå har USA idag lika många kärnvapen som 1959 och Ryssland lika många som Sovjetunionen hade 1977. Den samlade sprängstyrkan är inte lika stor (dagens kärnvapen har större träffsäkerhet och är på så sätt effektiva utan att laddningarna behöver vara i megaton-storlek), men den är ändå tillräcklig för att utplåna stora delar av jordens befolkning mer än tusen gånger om. Det finns fortfarande enskilda kärnvapen i arsenalerna som har laddningar som är så kraftiga att de skulle kunna utlösa mer energi än alla konventionella vapen tillsammans gjorde under hela andra världskriget.

Kärnvapenhotet ser i dag något annorlunda ut än då de två stormaktsblocken stod emot varandra. Det finns risk för att stater, eller grupper av stater, på olika håll i världen söker utveckla eller på annat sätt få tillgång till kärnvapen eller andra massförstörelsevapen, i tron att sådana vapen skulle öka deras politiska inflytande och därigenom den egna säkerheten, framför allt gentemot grannstater. En annan påtaglig fara är de stora mängder klyvbart material som finns till följd av bl.a. nedmontering av kärnvapen. Klyvbart material kan tänkas spridas till länder som har en strävan att skaffa sig kärnvapen men som ännu inte kunnat göra det.

Nu skapas nya regionala strukturer för gemensam säkerhet: inom NATO, Organisationen för säkerhet och samarbete i Europa (OSSE, f d ESK), Västeuropeiska unionen (VEU) och i ett antal utomeuropeiska organisationer. Dessa säkerhetsarrangemang är tänkta att ersätta det kalla krigets bilaterala maktbalans och avskräckningspolitik, och i de sammanhangen debatteras även kärnvapnens framtida roll.

Idag har även Indien, Pakistan och Israel kärnvapen. Hur det egentligen förhåller sig med Nordkorea är inte helt klart. Det är heller inte lätt att avgöra vad Iran har för avsikter. En sak är emellertid säker: ju fler som har kärnvapen, ju större är risken att de används, och ju större är risken att de kommer i händerna på någon terroristorganisation. Risken att någon kommer att använda kärnvapen i något sammanhang ökar alltså för varje dag som går.

I maj 2005 drar det ihop sig till en s.k. "översynskonferens" vid FN-högkvarteret i New York. Ickespridningsfördraget (Nuclear Non-proliferation Treaty, förkortat NPT) står på dagordningen, och det är knappast någon överdrift att påstå att nedrustningspolitiken sett bättre dagar.

Sverige, som traditionellt har en hög profil i nedrustningsfrågor, ligger tydligt i startgroparna. Men rädslan för ett bakslag finns samtidigt och knappast någon kan ha intresse av att översynskonferensen misslyckas eller att hela NPT:s framtid sätts på spel. Det nuvarande fördraget har allvarliga kryphål. Idag kan exempelvis en stat inom ramen för ett civilt kärnkraftsprogram komma ganska långt i utvecklandet av kärnvapen utan att något traktatbrott begås. Det är samtidigt förenat med alltför små kostnader att lämna avtalet.

En klassisk efterlevnadsfråga är de fem ursprungliga kärnvapenmakternas oförmåga att leva upp till sina åtaganden enligt fördraget att faktiskt nedrusta. Detta har bidragit till att världen tvingas uppleva uppkomsten av nya kärnvapenmakter. Oviljan att på allvar skära ned i arsenalerna har satt fingret på den grundläggande orättvisan att några stater givits en rätt som förvägrats andra. Om inte USA, Ryssland och de andra kärnvapenmakterna håller sin del av avtalat, varför skall då t.ex. Iran och Nordkorea inte ha rätt att utveckla egna? Dessutom vad är det som säger att dessa länder utgör ett större hot mot freden än t.ex. USA, som varit den mest aggressiva staten sedan Andra Världskrigets slut? Vi behöver ju bara tänka på Cubakrisen, Vietnamkriget och nu senast en dåligt motiverad invasion av Irak.

Syfte med frågeställning

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur man i den frivilliga skolans styrdokument: skollagen, läroplan och kursplan för gymnasiet 1968, läroplan och kursplan för gymnasieskolan 1970 och läroplan och kursplan för de frivilliga skolformerna (Lpf-94) behandlar freds- och konfliktfrågor inom tre ämnen: filosofi, religionskunskap och samhällskunskap med särskild hänsyn tagen till hur man behandlar hotet om kärnvapenkrig. Jag kommer att inskränka mig till *vad* som tas upp men först kortfattat säga något om vad dokumenten har att säga om *varför* barn och ungdomar skall gå i skolan överhuvudtaget.

Christer Stensmo tar i sin bok *Pedagogisk filosofi* (1994) upp fyra olika synsätt rörande skolans och undervisningens mål. Han skiljer mellan dem som anser att skolan i huvudsak skall: 1) förbereda för arbetslivet 2) vara allmänbildande 3) vara personlighetsutvecklande 4) fostra demokratiska medborgare. (s.12)

I sista kapitlet redogör han för fyra olika ”utbildningsfilosofier”, som i många avseenden återspeglar de fyra synsätten. Dessa fyra är: 1) *Essentialismen*, som anser att skolans verksamhet skall baseras på den vetenskapligt framsprungna kunskapen uppdelad i olika ämnen, som eleverna tillägnar sig gradvis. Här betonas lärarens auktoritet och ämneskunnande och det är läraren som förmedlar kunskap till eleverna, som förväntas tillägna sig denna genom hårt arbete. 2) *Perennialismen* anser att skolans verksamhet skall utgå från mänsklighetens eviga frågor om sant och falskt, gott och ont, rätt och fel, vackert och fult. Människans grundläggande visdom finns i filosofers, författares och konstnärers klassiska verk från antiken och framåt. Läraren skall vara ett föredöme beträffande klassisk bildning och förnuft. 3) *Progressivismen* förespråkar att skolans verksamhet skall inriktas på elevernas aktuella och framtida behov och intressen. Lärarens roll är att stimulera elevernas målinriktade aktiviteter. 4) *Rekonstruktionismen* anser att skolan skall uppmuntra till kultur- och samhällskritik och arbeta för konkreta förbättringar. Verksamheten i skolan skall vara aktivitetspedagogisk med gränsöverskridande projektarbeten och tematiska studier. (s. 200-201)

I min didaktiska diskursanalys skall jag försöka få fram vilka av dessa fyra synsätt (eller kombinationer av dem) som bäst kännetecknar de olika läroplanerna. Det ena behöver ju inte utesluta det andra, men man kan ju ändå se skillnader mellan olika betoningar i svensk utbildningspolitik, delvis beroende på vilket eller vilka politiska partier som suttit vid makten och utformat de olika läroplanerna, men också beroende på förändringar ute i världen.

Metod

I min undersökning av skollagen, de olika läroplanerna och ett läromedel har jag använt mig av en didaktisk diskursanalys, som jag nu skall redogöra för lite mera. Till skillnad från en del rigoröst systematiserade undersökningsmetoder inom naturvetenskap och samhällskunskap tvingas man som texttolkare att tillgripa en rad hermeneutiska praktiker som inte är möjliga att exakt formalisera. Till skillnad från nomotetiska studier, där man söker efter invarianser i naturen eller samhället, tvingas humanisterna att använda sig av idiografiska metoder, där det unika görs till föremål för analys.

De egentliga studieobjekten i denna uppsats utgörs av regeringars, skolpolitikernas och byråkraternas synpunkter och värderingar om *vad* svenska elever vid olika tidpunkter bör studera, och *varför* de bör gå i skolan överhuvudtaget. Dessa synpunkter och värderingar finner man uttryckta i texter som skollagen, läroplaner, kursplaner och läromedel. Jag skall alltså genom att använda mig av en didaktisk diskursanalys försöka lyfta fram centrala tankegångar och värderingar i utvecklingen av vissa centrala styrdokument från 1968, 1970 och 1994.

Det franska ordet "discours" var fram till den franske filosofen Michel Foucault gav det en speciell betydelse allas egendom och kan till svenska översättas med "tal", "föreläsning" och "prat". Foucault använder oftast termen i två andra betydelser: dels i en mer generell mening som namn på alla skrivna eller yttrade fraser, dels i en för honom speciell bemärkelse, nämligen som namn på hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden. Det är i denna bemärkelse han använder termen när han talar om medicinens, naturhistoriens eller ekonomins diskurs. Det är i denna bemärkelse som jag kommer att förstå läroplanernas diskurs. Det handlar alltså om språket, makten och det spel som var och en som vill ta till orda oundvikligen måste ge sig in i och ta hänsyn till. Hos Habermas har det en lite annorlunda betydelse och syftar hos honom på en kritisk analys av t.ex. politiska och sociala maktanspråk. (Se t.ex. hans (1995) *Diskurs, rätt och demokrati*.)

Paul Ricoeur ger det en annan betydelse. Men ur dessa mer preciserade betydelser har det vuxit fram en mer allmän och användbar betydelse. Enligt *Nationalencyklopedien* bygger denna på uppfattningen att:

hela vårt förhållande till verkligheten uttrycks genom diskurser, och att diskursen så starkt styr vår verklighetsuppfattning att vi är fångade i den. Samtidigt finns det uppenbarligen många olika diskurser. Våra ords och därmed tankars innebörder styrs enligt detta föreställningssätt av i vilken diskurs vi befinner oss, och missförstånd eller oförståelse uppstår om vi i vår kommunikation med andra "inte är i

samma diskurs”. Uttrycket hör samman med det komplexa förhållningssätt som brukar kallas ”postmodernism”.

Foucault skriver i *Diskursens ordning*:

Utbildningen försöker förgäves, men med rätta, vara det instrument som i ett samhälle som vårt gör det möjligt för varje individ att få tillgång till vilken diskurs som helst. Vi vet mycket väl att fördelningen av utbildning, liksom vad utbildningen tillåter och förhindrar, följer de linjer som dragits upp genom distansering, motsättningar och sociala strider. Varje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tilläggnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig. (s. 31)

I det ovan citerade stycket kan man ersätta ”utbildning” och ”utbildningssystem” med ”läroplan”. Det är ju läroplanerna som är de styrmedel och styrdokument som politikerna använder sig av för att bestämma vad och varför eleverna skall lära sig och bli medvetna om vissa saker och inte andra.

Min diskursanalys kommer alltså att bestå i en kritisk närläsning av styrdokumentet där jag försöker finna svaren på de av mig ställda frågorna om behandlingen av freds- och konfliktfrågor.