

# VÄGVAL

## I SKOLANS HISTORIA

TIDSKRIFT FRÅN

FÖRENINGEN FÖR SVENSK LÄROVETNINGSHISTORIA

ARGANG 12 • NR 1 • 2012

ISSN 1652-0610

FRÅN START NR 44

### *I detta nummer*

Redaktören har ordet	2
Medverkande i detta nummer	2
<i>Andreas Bergh</i> : Kunskapsbegreppet – en central drivkraft i en förändrad syn på utbildningen	3
<i>Lena Persson</i> : Samhällskunskap blir eget gymnasieämne – en genomgång av offentliga dokument	9
<i>Daniel Sundberg</i> : Vägval i läroplanernas historia – noteringar om kunskap och tid	15
Kallelse till årsmötet 19 april 2012	21
PM ang. föreningens medlemsantal	24

### VÄGVAL I SKOLANS HISTORIA

Redaktion: Bertil Bucht (ordf.), Roger Bodin, Solweig Eklund, Eva Forsberg, Joakim Landahl, Esbjörn Larsson, Stig G. Nordström, Solveig Paulsson, Annika Andræ Thelin, Johannes Westberg.

Redaktionens adress: Box 2056, 750 02 Uppsala

ISSN 1652 – 0610

---

## Redaktören har ordet

---

”... varje ny läroplanskonstruktör tycks varje gång starta med den naiva utgångspunkten att ingen tidigare stått inför liknande problem.” I detta nummer förs vi ända tillbaka till jesuiternas 15- och 1600-tal av Daniel Sundberg i Växjö som berättar om *Vägval i läroplanernas historia*.

”Behöver skolelever undervisning om det samhälle de lever i?” Att denna fråga alls inte alltid varit av retorisk art berättar Lena Persson i Malmö i en genomgång av hur *Samhällskunskapen blir ett eget gymnasieämne*.

”När trender från det internationella utbildningssamarbetet rapporteras i slutet av 1980-talet, konstateras dock att de kvalitetsproblem som redovisas från andra länder inte gäller Sverige.” Hur kvalitetsbegreppet förvånansvärt snabbt vunnit mark i utbildningsdebatten beskriver Andreas Bergh i Örebro i artikeln *Kvalitetsbegreppet – en central drivkraft i en förändrad syn på utbildning*.

I detta nummer finner Du också en kallelse till årsmöte i FSUH den 19 april och styrelsens verksamhetsberättelse samt ett enkelt underlag för en viktig diskussion vid årsmötet om rekrytering av fler medlemmar till vår förening.

Har Du själv idéer om vad Du vill läsa i *Vägval* och tips på författare eller vill Du skriva själv? Hör av Dig på vår adress (se omslaget) eller gärna direkt till mig på [morfarb@gmail.com](mailto:morfarb@gmail.com) alt. på telefon eller sms till 0708-11 14 30.

Med hälsning och tillönskan om en allt ljusare och skönare vår!

Bertil Bucht

Redaktör för *Vägval*

### Medverkande i detta nummer

*Andreas Bergh* är universitetslektor i pedagogik vid Örebro universitet och har tidigare varit undervisningsråd i Skolverket samt lärare och skolledare inom grundskolan. Han disputerade 2010 med avhandlingen *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*.

*Lena Persson* är utbildad speciallärare och har undervisat i bl.a. samhällskunskap på gymnasiet innan hon 1994 blev metodiklektor i samhällskunskap vid Malmö/Lunds Universitet, där hon verkade fram till pensioneringen.

*Daniel Sundberg* är forskare och lärare vid Linnéuniversitetet. Hans forskning handlar om utbildningsreformer, läroplaner och undervisning, där förändringar över tid och rum kring vad som räknas som kunskap i skolan utgör ett centralt nav. Han är också koordinator för det europeiska nätverket ERECKS (finansierat av VR) som bedriver historiskt-komparativa studier av utbildningsreformer och kunskapspraktiker.

Artiklar i *Vägval* är numera sökbara via Bibliotekstjänst ([www.btj.se](http://www.btj.se)).

Klicka på länken [sob.btj.se/sb/FrontServlet?jump=asok](http://sob.btj.se/sb/FrontServlet?jump=asok)

---

# *Kvalitetsbegreppet – en central drivkraft i en förändrad syn på utbildningen*

---

Att tala om historiska vägval är en sann utmaning. Själva bilden av ett vägval kan lätt skapa en förväntan av att alternativen är tydligt utstakade, där en karta över terrängen lätt kan tala om för oss var vi kommer att hamna, om vi går åt det ena eller det andra hållet. Frågan är dock om någon kunde förutse hur den kvalitetsstrategi som regeringen introducerade i 1997 års utvecklingsplan (Skr. 1996/97:112) skulle utvecklas. Då aviserade nämligen regeringen att man prioriterade *utbildningens kvalitet* och att åtgärder måste vidtas på alla nivåer för att höja och säkra dess kvalitet.

Under de snart 15 år som gått sedan regeringen formulerade detta har kvalitetsbegreppet spridits snabbt inte bara i utbildningsväsendets olika delar utan även i många andra verksamheter, såväl privat som offentligt drivna, i Sverige liksom i många andra länder. Att just ett begrepp som kvalitet får en snabb spridning är i ett avseende kanske inte så förvånande. Det är sannolikt få som invänder mot ambitionen att utbildning ska hålla hög kvalitet. Men, trots kvalitetsbegreppets positiva klang, ger detta knappast något bidrag till en diskussion om vad som skulle kunna vara gott och eftersträvansvärt när det gäller utbildning.

*Vad händer då när kvalitetsbegreppet börjar användas i utbildning?*<sup>1</sup> För att kunna besvara den frågan är det till att börja med viktigt att skilja *begreppet* kvalitet från *ordet* kvalitet. Med stöd av Quentin Skinner (1988, 2002) och Reinhart Koselleck (2004) menar jag att det är rimligt att utgå från att det i diskussioner om utbildning

alltid har funnits idéer om vad som i allmän mening kan uppfattas som kvalitet, även innan dessa började benämnas som just kvalitet. Ett begrepp kan på så sätt finnas närvarande långt innan själva ordet som betecknar detta börjar användas. Medan ett ords betydelse kan fastställas, så måste ett begrepp, för att kunna vara ett begrepp, alltid förbli mångtydigt. Snarare än att begrepp därmed betraktas som stabila och oföränderliga är de i dubbel mening nyckeln till historisk kunskap, dels eftersom dåtidens erfarenheter och förväntningar lagras i dessa, dels eftersom språket i sig självt fyller en funktion för att sätta ord på och därmed styra samtida processer och förändringar. Med Skinners begreppsapparat kan kvalitet också förstås som ett begrepp med *performativ funktion*, det vill säga ett begrepp som inte enbart beskriver utan också värderar och skapar och som därför kan användas av olika språkanvändare för skilda syften.

Till kvalitetsbegreppets unika karaktäristik hör också att det innehåll det ges är beroende av den kontext det används i. Att det som uppfattas som kvalitet i bilproduktion åtminstone delvis är något annat än det som värderas som kvalitet i utbildning är sannolikt de flesta överens om. Men innebär då detta i förlängningen att kvalitetsbegreppet ständigt vidgas och tillförs nya innebörder, allteftersom det börjar användas i nya sammanhang? Eller, kan det tvärtom vara så att vissa innebörder, från andra sammanhang, blir så till den grad dominerande att de tränger ut tidigare uppfattningar från de nya sammanhang som begreppet börjar användas i? Enligt Skinner är det senare fullt möjligt, vilket som en konsekvens kan leda till att ett begrepp över tid kan förändra den sociala uppfattningen om det nya sammanhang som det börjar användas i.

---

<sup>1</sup> Frågan, ansatsen och de slutsatser som redovisas i artikeln baseras på en analys av regerings- och skolmyndighetstexter under de cirka två senaste decennierna, som redovisas i Bergh 2010 (jmf. även Bergh 2011).

Med vetenskap om den potentiella spänning som kan finnas mellan olika innebörder som kvalitetsbegreppet får i skilda sammanhang följer nu en beskrivning av några centrala utbildningspolitiska vägval när det gäller introduktionen och användningen av begreppet kvalitet i utbildning. Avslutningsvis diskuteras de konsekvenser som följer för utbildning, oavsett om dessa varit avsedda eller ej.

## Kvalitet blir en fråga för regeringen

Trots att 1997 års utvecklingsplan (Skr 1996/97:112) kan ses som en officiell startpunkt för kvalitetsbegreppets introduktion i utbildning så var kvalitet vid denna tid långtifrån en ny fråga för regeringen. Redan 1984 uppvaktades Industridepartementet av företrädare för näringslivet med budskap om att svensk industri hade problem i den internationella konkurrensen, särskilt i förhållande till japansk industri (Hasselbladh & Lundgren 2002). De år som sedan följde blev startpunkten för en nationell kvalitetssatsning, som bland annat ledde fram till bildandet av Institutet för kvalitetsutveckling (SIQ), utvecklandet av ett svenskt kvalitetspris samt förslag om att alla studenter som följde ett civilingenjörs- eller civilekonomprogram skulle följa minst en grundläggande kurs i kvalitetsstyrning.

Även om det i utbildningssammanhang dröjde drygt ett decennium till 1997 års kvalitetssatsning så berördes emellanåt ändå frågan om kvalitet i regeringstexter. När trender från det internationella utbildningssamarbetet rapporteras i slutet av 1980-talet, konstateras dock att de kvalitetsproblem som redovisas från andra länder inte gäller Sverige (Prop. 1988/89:100). Tvärtom framhålls att skolstandarden i Sverige är både hög och jämn och med mindre skillnader mellan skolor än i något annat land. Ytterligare ett drag i den internationella utbildningsdebatten, utöver oron för att skolan inte har fungerat som den drivkraft i samhällsutvecklingen man hoppats att den skulle vara, uppges handla om utvärderingens betydelse: ”Det har uppenbarligen upplevts som en naturlig följd av oron för kvaliteten i skolväsendet att ägna ökad uppmärksamhet åt att ta reda på hur skolan lyckas med sin uppgift”, skriver regeringen (a.a. s. 9).

Några år in på 1990-talet är inte den internationella kvalitetsoron längre något regeringen betraktar på distans. I propositionen (1992/93:220) som föregick läroplanen för grundskolan (Lpo 94)

konstateras att det finns ett väl belagt samband mellan utbildningsväsendets kvalitet och kunskaper samt ekonomisk tillväxt. Samtidigt som man framhåller att kvalitet är en viktig konkurrensfaktor och att den svenska skolan måste tillhöra de absolut bästa i världen, så uttrycks dock samtidigt en medvetenhet om de svårigheter det innebär att mäta skolans kvalitet och att avgöra olika kunskapers relevans. Med blicken vänd mot framtiden konstaterar regeringen att det för lärares och skolledares del kommer att ställas nya krav på fortbildning och pedagogisk utveckling och även att skolan kommer att utsättas för fler och understundom oförenliga krav.

## Kvalitetsfrågan får fäste i utbildning

Om frågan om utbildningens kvalitet under 1980-talet var något som först dök upp vid den fjärran horisonten för att under det tidiga 1990-talet successivt komma allt närmare, så hade den i slutet av 1990-talet blivit en realitet. Med hänsyn till kvalitetsbegreppets spridning, internationellt och nationellt, förefaller det inte troligt att just det svenska skolväsendet skulle ställas utanför. Oavsett om det fanns problem eller inte, så kom här en lösning som krävde ett problem som kvalitetsbegreppet kunde appliceras på. Samtidigt innehåller 1997 års utvecklingsplan (Skr 1996/97:112) ett flertal förklaringar till att en kvalitetssatsning inom svensk utbildning var både motiverad och nödvändig.

I utvecklingsplanen riktas till att börja med fokus mot måluppfyllelse och resultat, framför allt med referens till internationella kunskapsmätningar. De resultat som avses är dels de som påvisas genom det nya betygssystemet, eftersom detta tydliggör skolans resultat på ett helt annat sätt än tidigare, dels de som kommer fram genom andra styrinstrument. Framför allt måste kommuners utvärdering ges hög prioritet för att ta fasta på grundläggande mål som kvalitet och likvärdighet. Det är också på lokal nivå som de segregande effekter som valfriheten kan leda till är möjliga att uppmärksamma, skriver regeringen.

Utan kvalitet är likvärdigheten tömd på innehåll och utan likvärdighet leder kvalitetsdiskussionen bort från målen rättvisa och demokrati. Utvärderingar skall säkra att eleverna får en likvärdig utbildning med den kvalitet som målen anger. Skolan finns för elevernas skull och för dem är det resultatet av tiden i skolan som är det viktiga. (Skr 1996/97:112, s. 8)

Andra förklaringar handlar om individens utvecklingsmöjligheter och samhällsutvecklingen i förhållande till såväl demokrati- som arbetslivsmotiv. Ökande klyftor mellan elever och skolor lyfts fram som ett problem och alla elevers behov av en kvalitativt god utbildning betonas.

Problemen beskrivs såväl utifrån ett samhällligt perspektiv som mer specifikt riktade mot den undervisning som bedrivs lokalt. Därtill nämns att 1990-talets reformarbete i tiden har sammanfallit med krympande resurser i kommunsektorn samt att flera av de statliga styrmedel som förutsågs i den s.k. Ansvarspropositionen (Prop. 1990/91:18) har mist sin kraft. Ytterligare motiv utgår från sådant som uppmärksammats genom utredningar, uppföljningar och utvärderingar. Bland annat hänvisas till att Skolverket har påtalat att det finns brister i den lokala styrningen samt att Riksdagens revisorer och Riksrevisionsverket har framfört att Skolverkets tillsyn behöver prioriteras. Dessutom hade ett förslag lagts fram i riksdagen om ett fristående granskningsinstitut för skolan, det vill säga fristående i förhållande till regering och riksdag.

Sammantaget pekar de olika förklaringar och motiv som ges till kvalitetssatsningen på att ett starkt tryck riktades mot regeringen, såväl genom det internationella utbildningssamarbetet som från olika inomnationella krafter och utmaningar. Att Sverige i och med medlemskapet i EU har blivit en del av ett internationellt sammanhang är något som regeringen konstaterar, samtidigt som man betonar att utbildningssamarbetet bygger på frivilliga överenskommelser och att utbildningspolitik är och bör förbli en nationell angelägenhet. Vad som är viktigt att notera är att de förväntningar som formuleras i förhållande till kvalitetsbegreppet och de innebär det därmed ges kan beskrivas både som utbildningssträvanden i mer traditionell mening och som sådant som snarare pekar på nya utmaningar.

### Kvalitetsbegreppet tar över utbildning

De konkreta åtgärder som beslutades i och med 1997 års kvalitetssatsning innebar till att börja med att huvudmän och skolor ålades att skriva lokala kvalitetsredovisningar och att det på nationell nivå utvecklades allmänna råd för detta ändamål av Skolverket (1999b). Dessutom påbörjade Skolverket ett arbete med nationella

tematiska kvalitetsgranskningar som genomfördes av statliga utbildningsinspektörer och något senare genom de så kallade utvecklingsdialogerna, utvecklingsstödjande insatser gentemot den lokala ansvarsnivån. I förhållande till det tidiga 1990-talets intentioner med decentraliserat ansvar och så kallad deltagande målstyrning innebar dessa åtgärder att staten nu inte längre stannade vid kommungränsen.

Att regeringens kvalitetssatsning för Skolverket innebar ett vägval som krävde nyorientering är något som framgår av olika texter som skrevs under denna tid. I en text förs exempelvis prövande diskussioner om relationen mellan den nya kvalitetsgranskningen och den sedan tidigare etablerade tillsynsverksamheten (Skolverket 1999a) och i en annan om möjligheten att tillämpa den kvalitetsstyrning som samlat benämns som Total Quality Management (TQM) i styrningen av svensk skola (Skolverket 1998). Bland annat konstaterar Skolverket (1999a) att man genom tillsyn tidigare inte tagit ställning till den lokala verksamheten annat än i förhållande till de krav som staten ställt upp i författningarna. Uppfattningen har varit, skriver Skolverket (1999a), att värderingar av kvalitet, utöver om statens krav är uppfyllda eller inte är ett ansvar för den enskilda skolan och för huvudmannen.

Det vi nu står inför är ett uppbrott från denna ståndpunkt i den meningen, att vi, genom utbildningsinspektörerna, skall uttala oss värderande i en bredare skala på skolnivå och huvudmannanivå. Kravet på kvalitetsgranskningar innebär i själva verket att regeringen ålagt Skolverket att göra (en viss slags) utvärderingar på skol- och huvudmannanivå. (Skolverket 1999a, s. 12).

Skolverket (1998b) uttrycker också en förhoppning om att kvalitetsgranskningarna ska ge stöd för en ny typ av debatt som, även om den kräver förbättringar, inte ska leda in det offentliga samtalet på fel spår. Utvärdering och granskning bör vara incitament till handling, inte till uppgivenhet, framhåller Skolverket.

Trots de förhoppningar som uttrycks från Skolverket om att inte leda in det offentliga samtalet på fel spår och trots de argument som i regeringstexter förs fram kring kvalitetsaspekter av mer traditionell utbildningskaraktär så sker över tid i både myndighets- och regeringstexter en språklig förskjutning av vilket innehåll man ger

kvalitetsbegreppet. Redan ett par år efter millennieskiftet blir det märkbart att förväntningar om internationell konkurrenskraft, systembyggande och juridiska motiv blir allt mer dominerande medan tidigare utbildningsförväntningar marginaliseras. I 2002 års utvecklingsplan (Skr 2001/02:188) kvarstår visserligen den tidigare spänningen mellan strävanden efter demokrati och behovet av att stärka Sveriges konkurrenskraft. Sammantaget höjs ändå tonläget då regeringen konstaterar att det under de närmaste åren finns behov av förstärkta statliga insatser för att påskynda utvecklingsarbetet och höja utbildningens kvalitet. Budskapet är tydligt: nu måste åtgärder vidtas mot bristerna så att måluppfyllelsen kan höjas. Det höjda tonläget och budskapet blir än tydligare i det kvalitetsprogram (Regeringskansliet 2003, s. 2) som regeringen presenterar påföljande år: ”Sverige ska vara en ledande kunskapsnation”. I kvalitetsprogrammet är det inte längre demokratimotiv som lyfts fram, utan en betoning på individanpassning, kunskapsuppdraget samt en tydligare information och kvalitetskontroll på alla nivåer i utbildningssystemet. Idealet är en kunskapsskola för alla där elevernas utveckling mot de nationella målen står i centrum.

### Avslutande kommentarer – en förändrad syn på utbildning

När jag nu återvänder till den fråga jag formulerade inledningsvis, *Vad händer när kvalitetsbegreppet introduceras i utbildning?*, så kan detta summariskt beskrivas som att kvalitetsbegreppet över tid i allt högre grad används i utbildning med de innebörder det har tillskrivits i andra sammanhang. Det innebär att kvalitetsbegreppet knappast har berikats och tillförts nya innebörder när det tagit form i utbildningsområdet. Med stöd av talhandlingsteorin (Skinner 1988, 2002) kan i stället motsatsen hävdas. Det vill säga: *användningen av kvalitetsbegreppet, med dess sedan tidigare dominerande innebörder, har lett till att nya sociala uppfattningar har skapats om vad utbildning är, kan och bör vara.*

Jag har redan inledningsvis nämnt att kvalitetsbegreppet är ett gammalt begrepp som i vår samtid används i en mängd olika sammanhang och att det beroende på vilka referenser det ges tillskrivs olika innebörder. Medan samtidens mer vardagliga betydelse av kvalitet ofta innebär att

något är bra eller dåligt så går det *filosofiska* kvalitetsbegreppet att härleda till den grekiska antiken (Liedman 2007). Det är dock inte det vidare filosofiska kvalitetsbegreppet som har kommit att dominera samtidens användning i utbildningssammanhang. Snarare är det ett mer instrumentellt *kvalitetssystemstänkande* som har vuxit fram i förlängningen av efterkrigstidens japanska bilproduktion och med betoning av systematik och effektivitet. Vidare finns också influenser från *internationellt policyarbete* utifrån motiv om konkurrens, resultat och ekonomisk tillväxt samt *juridiska* motiv som handlar om rättssäkerhet och likvärdiga bedömningar. På framför allt lokal nivå tilldelas därtill kvalitetsbegreppet innebörder som följer av att det används på en konkurrensutsatt *marknad*, såsom kundnöjdhet och leverans.

Fram till 1997 års kvalitetssatsning dominerade vad som kan kallas ett mer utbildningspräglat kvalitetsbegrepp, med karaktäristiska innebörder som kunskap, bildning och demokrati, även om de inte benämndes med just termen kvalitet. Från 1997 och några år framåt så användes dessa parallellt med utmanande innebörder såsom systematik, effektivitet, konkurrens, resultat, ekonomisk tillväxt, rättssäkerhet, likvärdiga bedömningar, kundnöjdhet, leverans o.s.v.

Mycket snart efter millennieskiftet marginaliseras dock de traditionella utbildningsinbörderna då språkanvändningen i regerings- och skolmyndighetstexter alltmer domineras av de utmanande innebörderna, vilka enligt ovan kan härledas till de sammanhang som jag benämner kvalitetssystem, internationell policy, juridik och marknad. Den språkliga förändringen kan annorlunda uttryckas som att utrymmet för erfarenheter av mer traditionell utbildningskaraktär successivt har krympt samtidigt som utrymmet för nya förväntningar, med innebörder från andra sociala sammanhang eller, med Kosellecks (2004) språkbruk, erfarenhetsrum har ökat.

Medan de uppfattningar som förs fram av regeringen i slutet av 1980- och in på 1990-talet signalerar en viss tveksamhet kring möjligheten att mäta och utvärdera skolors kvalitet, så är detta något som över tid successivt förändras. När regeringen i Skollagspropositionen (Prop. 2009/10:165, s. 538) framför att ”en likvärdig skola kräver att rättssäkerheten och kvaliteten i verksamheten kan säkerställas” och att det för

elevernas skull är av ”yttersta vikt att tidigt uppmärksamma och påpeka brister” är det argument som förs fram med en självklar och ohotad status. Budskapet är därmed av helt annan karaktär än när läroplanskommittén (SOU 1992:94) knappt två decennier tidigare lyfte fram bildningsbegreppet och betonade att skolan inte enbart får vara ett planeringsinstrument för att effektuera den rådande konjunkturen och tidsandans krav.

En kritisk fråga som kan ställas är hur giltigt det resultat jag pekar på är för den utbildning som tar form lokalt. Det vill säga, går det att hävda att den sociala uppfattningen om vad utbildning är, kan och bör vara också har förändrats på den nivån? För fördjupning kring denna fråga hänvisas den intresserade läsaren till min avhandling (Bergh 2010), där jag förutom studier av regerings- och myndighetstexter även har intervjuat olika aktörer från tre lokala huvudmän och skolor (två kommunala och en fristående). I korthet pekar dock resultatet av min analys på att det där finns liknande dominansförhållanden som på de nationella arenorna. Lokalt framstår dock både spänningen mellan olika innebörder och aktörer tydligare och, med variation mellan de tre, i ett mer konfliktfyllt förhållande. Den nationella utbildningsretoriken får på så sätt ett tydligt genomslag när den möter de lokala huvudmännen och skolorna. Att så sker kan förklaras på flera sätt. En första förklaring, som är av strukturell och juridisk karaktär, handlar om att själva avsikten

med dokumentationskrav och utökade kvalitetskontroller har varit just att åstadkomma förändring. En annan förklaring, av språklig karaktär, handlar om kraften i språket. När det nationella talet om utbildning, både i generell mening och specifikt när staten riktar sig mot enskilda huvudmän och skolor, handlar om måluppfyllelse, resultat, dokumentation, systematik, tydlighet, ansvar etcetera, så är det svårt för den lokala arenan att använda ett helt annat språkbruk.

Huruvida den förändrade sociala uppfattningen om vad utbildning är, bör och kan vara, med Skolverkets (1998b, s. 142) ordval, kan värderas som ”fel spår” lämnar jag som en öppen fråga. Helt klart är dock att kvalitetsbegreppet har varit en central drivkraft för att åstadkomma den förändring som har skett under de två senaste decennierna och framför allt då det senaste. Hur vi ska klara av att orientera oss i framtidens vägval är till stor del beroende av hur medvetna vi är om det normativa språk som håller vår tids dominerande uppfattningar på plats. Som Skinner (2002, s. 7) påpekar så kan vi vara friare än vad vi kanske tror, eftersom: ”- - - those practices owe their dominance in part to the power of our normative language to hold them in place, and it is always open to us to employ the resources of our language to undermine as well as to underpin those practices”.

Andreas Bergh

## Referenser

- Bergh, Andreas (2010): *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education, 29.
- Bergh, Andreas (2011): Why Quality in Education – and what Quality? *Education In-quiry* 2(4), s. 709–723.
- Hasselbladh, Hans & Lundgren, Rikard (2002): Kvalitetsrörelsen i Sverige. I: Eva Bejerot & Hans Hasselbladh, red: *Kvalitet utan gränser*. s. 40–58. Lund: Academia Adacta.
- Koselleck, Reinhart (2004): *Erfarenhet, tid och historia. Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Liedman, Sven-Eric (2007): Sancta Æmulatio, Den heliga tävlingslusten. Om kvantiteternas roll i ett historiskt perspektiv. I: Leif Strannegård, red: *Den omätbara kvaliteten*. s. 26–40. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Prop 1988/89:100. *Regeringens proposition med förslag till statsbudget för budgetåret 1989/90. Bilaga 10*.
- Prop 1990/91:18. *Regeringens proposition om ansvaret för skolan*.
- Prop 1992/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.
- Prop 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Regeringskansliet (2003): *Alla skolor ska vara bra skolor – regeringens kvalitetsprogram för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skinner, Quentin (1988a): *Language and Social Change*. I: James Tully, red: *Meaning and Context*. Quentin Skinner and his Critics, s. 119–132. Princeton: Princeton University Press.

- Skinner, Quentin (2002): *Visions of Politics. Volume 1, Regarding Method*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolverket (1998a): *Kvalitetssäkring i skolan. En rapport om kvalitet – begreppsanalys, TQM:s historia och dess användbarhet vid utvärdering av skolans kvalitet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1998b): *Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Rapport nr 160*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999a): *Vad menar vi? Dnr 99:382*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999b): *Skolverkets allmänna råd om kvalitetsredovisning inom skolväsendet*. Stockholm: Skolverket.
- Skr 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skr 2001/02:188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbetet i förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Läroplanskommitténs betänkande*. Stockholm: Allmänna Förlaget.



---

# Samhällskunskap blir ett eget gymnasieämne – en genomgång av offentliga dokument

---

Denna artikel är ett sammandrag av ett större arbete jag gjort för att ge studenter i lärarutbildningen en god orientering om sitt ämnes historia. Det är inte alltid lätt att i mängden av utredningar, propositioner, beslut och läroplaner se sammanhangen och fånga de stora utvecklingslinjerna men jag har gjort en systematisk genomgång för att försöka hitta dessa sammanhang och samband.

## 1. Från en kunglig förordning 1620 fram till 1940-talets reformer

Här presenteras några av de offentliga dokument som pekar på dels faktorer angående skolans organisation som kan ha haft betydelse för samhällskunskapsämnets framväxt, dels diskussioner som mer konkret berör synpunkter på ett eventuellt behov av medborgerlig (ut)bildning.

Behöver skolelever undervisning om det samhälle de lever i?

Denna fråga har ställts förr! Birger Bromsjö skrev 1965 i sin avhandling "Samhällskunskap som skolämne" att lärarna i historia enligt en kunglig förordning av den 13 april 1620, i de inrättade gymnasierna, skulle meddela undervisning om bl.a. de svenska lagarna. (a.a. s. 46)

Kanske är detta den äldsta dokumenterade samhällsundervisningen!

I 1649 års skolordning, som var både organisationsplan, metodiska anvisningar och kursplaner, infördes kanske för första gången en fast organisation för svenska gymnasier, en organisation som skulle hålla i 200 år. I denna förordning framgår det att en lektor i historia och poesi skulle "meddela historisk kunskap och lämna några antydningar om den svenska samhällsläran samt om grunderna för de svenska lagarna." (Bromsjö s. 45). Denna skolordning var storstilad men kom aldrig att helt genomföras.

År 1745 tillsattes *Uppfostringskommissionen*. Denna fick ta ställning till många förslag från lärare angående förbättringar av skolväsendet.

Eric Eklund, som 1746 i sin skrift "Uppfostringsläran" visade vägar "till ungdomens rätta skötsel och undervisning". Eklund bröt med den gängse uppfattningen att samhällsundervisningen främst skulle innefatta kunskap om våra lagar genom att föreslå att undervisningen nu skulle behandla moment som "vår föda, vår bostad, vår hygien, psykologi" (Bromsjö s. 46).

1700-talet präglades av stora sociala förändringar och kulturell nyorientering. Mot den bakgrunden skulle man kanske kunnat förvänta sig en mer genomgripande förändring rörande skolväsendet. Under några riksdagar sökte man också att få till stånd en undervisning som tog hänsyn till både behovet av att utbilda ämbetsmän och vikten av att ha kännedom om grundlagarna, men av olika skäl kom dessa förslag om en starkare ställning för de samhällsorienterande momenten aldrig att genomföras. Tiden var uppenbarligen ännu inte mogen.

Kanslirådet Gustaf Abraham Silverstolpe skrev 1811 en "Lärobok i svensk historia", där varje tidsperiod börjar med en skildring av statens ställning som bakgrund till "samhällslevnaden och dess utveckling":

"Flera familjer förenade till samhällslefnad kallas ett Folk. Om detta folk öfverenskommer om vissa villkor därför, inträder det i et lagligt Stats-tillstånd, och det land som detta folk besitter kallas en Stat." Silverstolpe redogjorde också för regeringssätt, ständernas makt och den lagstiftande makten. (Bromsjö s. 47)

Den 29 januari 1812 tillsattes en *Uppfostringskommitté*, vars medlemmar genom utbildning och erfarenheter var väl insatta i frågor rörande undervisning och utbildning. Denna kommitté blev därför under hela sin verksamhet mellan 1812 och 1825 en viktig samlingspunkt för den pedagogiska diskussionen i landet.

I sin avhandling ”Pedagogisk reformverksamhet. Ett bidrag till den svenska skolpolitikens historia 1810–1812” ger Sven Askeberg en målande beskrivning av kommittéledamöterna. I hans presentationer kan man få en god bild av hur en kommitté på den tiden var sammansatt – och möjligen också utröna vilka konsekvenser detta kunde få för de framlagda förslagen! Några exempel på titlar: ärkebiskop, medlem av Svenska Akademien, hovkansler, statsråd, biskop, kyrkoherde, kronprinsens livmedikus, professor, kansli- rådgivare, rektor, universitetskansler, regementspastor. (a.a. s. 22–24). Det tycks som om tjänsteställning snarare än personliga egenskaper placerade ledamöterna i kommittén!

Samma år som Uppfostringskommittén hade sitt sista sammanträde tillsattes *1825 års undervisningskommitté*, som också fick benämningen ”Snillekommittén”. Dess betänkande kom 1828 med förslag om att läroverket skulle delas i två bildningslinjer, en klassisk och en modern. Detta förslag kom att genomföras först 1849 genom en omorganisation som också innefattade ett kungligt cirkulär till domkapitlen om hur undervisningen skulle organiseras. (SOU 1947:34 s. 186)

Var detta ett embryo till ett nytt tänkande om samhällskunnandet?

Genom 1904 års riksdagsbeslut om *1905 års läroverksstadga* delades det nioåriga läroverket upp i två olika skolformer: realskolan och gymnasiet. Nu skulle man få samhällets behov av en allmän medborgarskola ovanför folkskolan tillgodosett. Nu kan man också allt tydligare se vilken betydelse dessa omorganisationer haft för samhällskunskapsämnets framväxt.

En tanke på en tredje linje för gymnasiet presenterades 1915 för första gången officiellt i ett av läroverksöverstyrelsen utarbetat organisationsförslag. Denna presentation skedde vid *läroverkslärarmötet 1915*. Linjen skulle till sin karaktär vara nyspråklig, vilket så här i backspegeln kan ses som ännu ett förberedande steg för samhällskunskapens inträde på gymnasiearenan.

En ny statlig utredning, *1918 års skolkommision*, fick ta tag i de ökande kraven på minskad ämnesbredd och ökad specialisering. Denna kommission leddes under 1918–20 av den socialdemokratiska ecklesiastikministern Värner Rydén. Sekreterare var Wilhelm Björck.

1922 kom ett förslag om att gymnasiet skulle vara treårigt och uppdelat på tre linjer – reallinje,

latinlinje och nyspråkig linje. Wilhelm Björck skrev i sin bok ”En orienterande redogörelse för skolkommisionens förslag till enhetsskoleorganisationen” följande motivering:

”- - - Gymnasiet har till ändamål att med arbetsformer, som äro ägnade att utveckla en mognare ungdoms individuella anlag och intressen, meddela en vidgad och fördjupad allmän medborgerlig bildning, lämpad att tjäna som underlag för högre utbildning” (a.a. s. 191–205). - - - Vid undervisningen i historia har det syntts nödvändigt att bereda erforderligt utrymme ej blott åt samhällslära utan även åt ekonomilära, varför ämnet framträder under benämningen historia med samhälls- och ekonomilära - - -” (a.a. s. 94–95)

Skolkommisionen anslöt sig till tankarna från 1905: Gymnasiet borde främja allmänbildningen, men inte en allmänbildning efter realskolans modell.

I en *proposition till 1927 års riksdag* föreslogs att en nyspråklig linje borde inrättas vid några läroverk och vid de särskilda flickläroverk som borde komma till stånd. Nyspråkliga linjen ansågs nämligen ”väl motsvara behoven hos den begåvningsstyp som var vanlig bland kvinnlig ungdom”.

Riksdagen var emellertid av en annan mening och i *1927 års riksdagsskrivelse nr 262* framhölls att det inte var nödvändigt med en ny fast linje. Här betonades att gymnasiet hade två huvuduppgifter, varav den ena var ”att giva lärjungarna den allmänbildning, som en högre elementarundervisning kunde meddela och som med fog kunde fordras av den som genomgått ett högre allmänt läroverk”.

För de allmänna läroverken gällde enligt *1928 års undervisningsplaner* att samhällsundervisningen skulle meddelas i ämnet Historia med samhällslära (SFS 1928:252)

Ämnet historia får nu alltså sitt namn utbytt mot historia med samhällslära och det betonas att undervisningen skall ”införa eleverna i ett historiskt betraktelsesätt ävensom på grundval av de historiska kunskaperna meddela dem kännedom om det nutida samhällets byggnad och verksamhet och för dem klargöra innebörden av vår tids viktigaste och ekonomiska problem”.

1930-talet medförde några reformförslag som dock inte fick något större genomslag.

I *1933 års förnyade läroverksstadga* kan man läsa att ”Gymnasiet har till ändamål att på grundvalen av det i realskolan meddelade

*kunskapsmättet bibringa en fördjupad och utvidgad allmän medborgerlig bildning*” (SOU 1947:34 s. 187 ) ”*Vissa ämnen, såsom - - - historia med samhällslära - - - fingo sin ställning förstärkt genom ökning i undervisningstid.*” (SOU 1947:34 s. 379)

Även 1936 års lärarutbildningssakkunniga hade dessa diskussioner på sin agenda, men då med fokus på innehåll och arbetsformer:

”Inom ämnet historia med samhällskunskap blir huvudsyftet att bereda lärjungarna tillfälle att arbeta på egen hand individuellt och i arbetsgrupper. Erfarenheten visar, att historieämnet kan i hög grad fånga elevernas intresse och stimulera dem till en ofta ganska omfattande bredvidläsning, mången gång på rätt tidigt stadium. Undervisningen i de två högsta gymnasieringarna avser att ytterligare utveckla detta individuella arbete genom att ge eleverna övning att själva följa de stora linjerna i en utförligare skildring, fästa sig vid huvudpunkterna i ett historiskt skeende, studera olika sidor av ett historiskt problem. Vid grupp- arbete, ej minst när det gäller historiska översikter eller ämnen ur samhällskunskap, gäller det för deltagarna att på egen hand tillgodogöra sig en bredare historisk framställning, redovisa huvudpunkterna inför kamraterna inom arbetsgruppen och inordna resultaten i en större framställning, avsedd att i föredrags- eller uppsatsform föreläggas hela ringen. Den större vana vid självständiga studier, som detta grupparbete avser att bibringa, kommer alla lärjungar tillgodo och måste vara av särskild betydelse för de elever, som senare skola ägna sig åt fortsatta akademiska studier”. (SOU 1947:34 s. 417–418)

1937 lämnade SÖ ett förslag om att en nyspråklig linje skulle införas på försök vid tre högre allmänna läroverk. Denna linje skulle ge kompletteringskurser i historia med samhällslära (SOU 1948:27 s. 282)

## 2. 1940-talets reformiver

Under 1940-talet präglades debatten av de båda stora utredningarna 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommission. Båda deras avlämnade betänkanden framhöll två huvuduppgifter för skolan: ”att bidra till samhällets ekonomiska, kulturella och sociala utveckling och att främja ett demokratiskt samhälle”.

1940 års skolutredning (SU 40) hade vida direktiv, rikt studiematerial och ett stort intresse för ämnet samhällskunskapens plats i den framtida

skolan. Denna utredning innebar en ljusning för ämnet, då professor G Åkerman förde fram tanken på en social linje.

Utredningen föreslog dock en språklig linje med två varianter, av vilka den ena skulle ha betoning på det moderna samhällets förhållanden. Motiveringen lød: ”*Viktigare än individens rätt till önskad utbildning är att samhället får sitt behov av arbetskraft på skilda områden fyllt på ett ändamålsenligt sätt.*” (SOU 1944:20 s. 136).

En kursplaneöversyn i historia med samhällskunskap gav följande resultat presenterat i SOU 1947:34 :

”Undervisningen i historia med samhällskunskap på gymnasiet har till uppgift att, på grundval av elevernas i realskolan förvärvade kunskaper, bibringa dem en fördjupad uppfattning av det historiska händelseförloppet och därvid framför allt uppvisa orsak och verkan, sammanhang och överblick ävensom att ge dem en grundlig kännedom om det moderna svenska samhällets livsformer samt sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden mot en bakgrund av dessas historiska förutsättningar.” (a.a. s. 448)

Innan 1940 års skolutredning hann avsluta sitt arbete tillsatte den nya socialdemokratiska regeringen 1946 års skolkommission med eklestistikministern Tage Erlander som ordförande och Stellan Arvidson som huvudsekreterare. Kommissionen var parlamentariskt sammansatt men arbetade också med en rad expertgrupper, bl.a. Lärarnas Riksförbund.

Skolkommissionen presenterade 1948 sitt betänkande SOU 1948:27 med riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Några citat:

”- - - Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor - - - Demokratien har ingen nytta av osjälvständiga människor - - -. Också i fråga om undervisningens innehåll ställer det moderna, komplicerade samhället nya krav på skolan. Skolan ska förbereda för det liv, till vilket den unge ska gå ut - - -. Ur medborgerlig synpunkt är särskilt den bristfälliga samhällsorienteringen att beklaga. - - -” (a.a. s. 1–17)

Kommissionen betonade vidare att skolan försummat en lång rad kunskaper av omedelbar betydelse för det praktiska medborgerliga livet. Man framförde kritiska synpunkter på att skolan sysslade med död kunskap, otidsenliga metoder och bristande förankring i verkligheten o.s.v.

Skolkommisionen ville nu åtgärda dessa missförhållanden genom att föreslå införandet av ämnet *samhällskunskap som ett självständigt ämne genom hela skolan*. (a.a. s. 30)

Man framhöll att den konkreta samhällsundervisningen borde ges i ämnet samhällskunskap. Där skulle behandlas familjens ekonomiska och rättsliga villkor, samhällsinstitutionernas uppgifter, det ekonomiska livet från den enskildes och från samhällets synpunkt, folkrörelserna, folkstyrets institutioner och problem. Man menade vidare att det var angeläget att ge eleverna konkret och praktiska upplysning om hur man utträtt ärenden på post, järnväg, tull, banker och om hur man kommer i förbindelse med de samhällsinstitutioner, som ger hjälp i juridiska, sociala och ekonomiska angelägenheter, t.ex. sjukförsäkring samt hur man ordnar sitt försäkringskydd och gör en familjebudget o.s.v. (a.a. s. 36):

”- - - De viktigaste målen för undervisningen i samhällskunskap måste vara att väcka lärjungarnas intresse för ämnesområdet och att ge dem de färdigheter och den inledande orientering, som de behöver för att ett fortsatt sysslande med samhällsfrågor inte skall bereda dem för stora intellektuella svårigheter. - - - Stor vikt måste läggas vid att eleverna får ökad färdighet att på egen hand förvärva kunskaper i samhällsfrågor” (a.a. s. 166–167).

Kommisionen återupptog tanken på en tredje linje på gymnasiet och lade förslag om en ny gymnasielinje – den allmänna – där samhällskunskap skulle bli ett karaktärsämne. Denna linje skulle inte sikta direkt till universitetsstudier:

”- - - En stor del av klientelet torde komma att söka fortsatt utbildning av annat slag. Blivande klasslärare går till lärarhögskolorna, blivande socialarbetare till socialinstitutet o.s.v. En ej obetydlig grupp torde dock övergå till universitetet för samhällsvetenskapliga studier. Därvid är kunskaperna i historia och samhällslära av grundläggande betydelse - - -” (a.a. s. 315).

I kapitel 4 föreslog Kommisionen att samhällskunskap skulle få en stärkt ställning i framtidens skola:

”- - - Eleverna i gymnasiet befinner sig i en mycket viktig utvecklingsperiod, under vilken de mognar till vuxna. Deras jämnåriga, som befinner sig i yrkesutbildning eller yrkesarbete, får göra konkret och på egna erfarenheter grundad bekantskap med samhällets struktur och problem; de har dessutom tillgång till det

fria och frivilliga folkbildningsarbetet och till självstudier efter eget intresse, något som gymnasieeleverna endast i ringa utsträckning har tid över för. Risk föreligger därför att gymnasieeleverna isoleras från samhället, att de kommer att stå valhanta vid mötet med livet eller att de med intelligens-aristokratisk nedlåtenhet kommer att betrakta de folkgrupper, vilkas arbete är en förutsättning såväl för deras studier som för deras kommande ställning i samhället. Man bör också i detta sammanhang observera att eleverna endast något år efter avgången från gymnasiet får rösträtt vid politiska val. De får redan av denna anledning inte stå främmande för samhällets problem. En av gymnasiets viktigaste uppgifter är sålunda att upprätta den nödvändiga samhällskontakten.

Problemet är inte lättlost, för att målet ska nås måste alla samverka, liksom skolans eget sociala liv och lärjungarnas förenings- och självstyrelseliv måste bidra. Att ägna ett särskilt ämne åt samhällskontakten är säkerligen inte nog. Emellertid kan ett sådant ämne, som hellre bör kallas samhällskunskap än samhällslära, kunna få stor betydelse som centrum i gymnasiets samhällsorientering. En lektion kan mycket väl utbytas mot deltagande i ett allmänt diskussionsmöte, åhörandet av en radiodebatt eller bevisandet av en teater- eller filmföreställning, som har intresse för ämnet; skriftliga och muntliga redogörelser bör i så fall avlämnas och problemen upptas till debatt i klassen. - - - Mer än något annat skolämne bör samhällskunskapen kunna fostra eleverna till en kritisk inställning mot miljöbetonade åsikter men samtidigt göra dem positivt intresserade av det samhälleliga livet i dess olika facetteringar och förbereda deras kommande insats som samhällsmedborgare. Frågan uppstår då, huruvida ett ämne av denna läggning kan bibehållas samordnat med historia eller bör ges en självständig ställning. - - - Under alla förhållanden bör de på allmänna linjen och latinlinjen kunna ha skilda timmar på schemat. Risk föreligger eljest att samhällskunskapen försummas på historiens bekostnad. De båda ämnenas ställning till varandra måste underkastas ytterligare prövning, sedan universitetsreformen förts i hamn och lärarutbildningsfrågorna slutligen utretts.” (a.a. s. 324–327).

### 3. Från skolkommision till självständighet

Skolkommisionen publicerade 1948 sitt principbetänkande i *proposition 1950:70 Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Det blev en

stor händelse. Skolfrågan kom med i det årets valdebatt och den fick framför allt fotfäste i de politiska partierna.

Riksdagen fattade beslut att inrätta en allmän linje. Kungl. Maj:t gav SÖ i uppdrag att starta ett utredningsarbete för att kunna genomföra en provisorisk gymnasierreform (SOU 1963:42 s. 23). Detta nya förslag lades fram i *proposition 1953:145 Ang. omorganisation av gymnasierna vid de högre allmänna läroverken m.m.* Allmänt gymnasium blev alltså från 1954 uppdelat på tre linjer, var och en med två grenar.

1955 överlämnade SÖ en skrivelse till kanslern om att historia med samhällslära borde delas på två ämnen. Samhällsläran som självständigt gymnasieämne utreddes därefter av Sixten Björklund som avlämnade sitt förslag den 11 november 1959.

Sixten Marklund har i sin bok ”Skolsverige del 5; Läroplaner” karakteriserat 1950-talets kursplanearbete med följande ord: ”I 1950-talets omfattande kursplanearbete var det inte sällan företrädarna för universitetsämnena och deras forskningsdiscipliner som i vällovligt nit att främja sitt ämne såväl som i dess påbyggnad med ett nytt treårigt gymnasium.”

Tidigare, i sin roll som ”bihang” till historia, hade också kursinnehållet varit väsentligen strukturellt. Dess tyngdpunkt hade legat på vad eleven som blivande samhällsmedborgare borde veta om stat och kommun, om förvaltning, försvar, rättsväsende och samhällsekonomi. Samhällets institutioner var det centrala. - - - När man nu ville skapa en skola för ’demokratins samhälle’ med aktiva, kritiska, självständiga och ansvariga samhällsmedlemmar, var det inte längre nog med kunskaper om samhällets struktur. Därtill kom nu funktionella frågor om den mänskliga samlevnadens dynamik med skilda värdemönster men med ett gemensamt socialt ansvar. Skolan skulle förmedla kunskaper om allt detta men därtill vara samhällsfostrande. (a.a. s. 175ff.)

1960-talet blev i detta avseende ett oerhört dynamiskt årtionde, sannolikt det hittills mest händelserika i svensk utbildningshistoria.

Beslutet 1962 om *Grundskolans allmänna genomförande* förändrade helt och hållet betingelserna för det gymnasiala stadiets skolor, där reformerna nu blev konsekvenser av grundskolebeslutet. Den första reformen var riksdagens beslut 1964 om ”*Det nya gymnasiet*” sådant det tog form i 1965 års läroplan för gymnasiet.

#### 4. Vändpunkten 1962

Fram till 1962 var samhällskunskapen fortfarande knuten till historia med benämningen *Historia med samhällslära*, där undervisningen i samhällslärodelen huvudsakligen rörde sig om stats- och kommunalkunskap och mindre om ekonomiska och sociala samhällsfrågor.

I Aktuellt från SÖ publicerades under 1961 och 1962 av Kungl. Maj:t fastställda *nya kursplaner för bl.a. samhällskunskap*. Tiden för en boskillnad var alltså mogen.

Den gymnasieutredning som hade förespeglats redan i 1950 års skolbeslut hade kommit till stånd den 30 juni 1960 med Nils Gustav Rosén, SÖ:s generaldirektör, som ordförande. Det var alltså ingen helt politisk utredning.

Den resulterade i betänkandet ”*Ett nytt gymnasium*” (SOU1963:42). Här framgick det av direktiven att allmänbildningsbegreppet måste analyseras utifrån den snabba utvecklingen inom teknik och naturvetenskap:

”den förlängda skolplikten, de ökande och mera mångsidiga internationella kommunikationerna liksom massmedias större roll som bildningsmedel - - - påverkar och kommer att påverka samhällsstrukturen och därmed också den enskilda människans levnadsvillkor och livssituation. - - -” (a.a. s. 79)

Här betonades också vikten av att tränas i kritisk bedömning och konstruktivt tänkande.

I utredningen redovisades också ett långtidsperspektiv för arbetsmarknad och utbildningsbehov. Här betonades att efterfrågan på samhällsvetare skulle komma att öka, eftersom den handelspolitiska utvecklingen gick mot en ökande globalisering, där analyser av konjunkturutveckling, befolkningsrörelser och uppbyggnad av nationella och internationella organ skulle komma att kräva denna kompetens. Likaså skulle den kommunala verksamheten och de kommunala myndigheterna komma att byggas ut (a.a. s. 165):

”Den svenska och internationella samhällsorienteringen bör samlas i ett ämne kallat samhällskunskap. I detta bör ingå även en rad kulturgeografiska och ekonomisk-geografiska moment. - - - Utredningen anser att ämnesbeteckningen samhällskunskap är adekvat som sammanfattande rubricering av ett ämnesstoff med anknytning till de akademiska disciplinerna statskunskap, nationalekonomi, sociologi och kulturgeografi med ekonomisk geografi

- - -. Utredningen har emellertid diskuterat benämningen sociografi...” (a.a. s. 353–354)

Efter sedvanlig remissbehandling avlämnades en proposition till 1964 års riksdag. Denna beslöt om en genomgripande förändring av hela gymnasieorganisationen. Det blev nu ett enda gymnasium med fem linjer.

I denna nya organisation fick ämnet samhällskunskap ett betydande utrymme. Detta skedde inte slumpartat. Grundliga undersökningar om behovet hade kartlagts och finns bl.a. redovisade i Urban Dahllöfs skrift ”Kraven på gymnasiet” (SOU 1963:22). Denna kartläggning omfattade främst två huvudundersökningar. Den ena avsåg avnämargruppen universitetsprofessorer och den andra företrädare för näringsliv och förvaltning.

Debatten blev nu livlig angående gymnasieutredningens olika förslag. Intresset och engage-

manget kring gymnasiet och dess innehåll blev intensivt – även inom politiska partier, lärarfacken och ämnesföreningarna. Men motståndet var inte obetydligt från lärarhåll – men det är en annan historia!

\*

Sammanfattningsvis kan man konstatera – då man följer utvecklingen – att tidsepoken från 1930-talet med kulmen under 40-talets världskrig starkt bidragit till att samhällskunskapen växte sig stark och gick sin egen väg, separerad från historieämnet. Det var en ny tid som väntade runt hörnet och samhällskunskapen som ämne behövde avsevärt större utrymme i varje elevs skolgång och medvetande. Efterhand resulterade detta också i att vi fick en separat lärarutbildning i samhällskunskap.

*Lena Persson*

## Käll- och referenslitteratur

1905 års läroverksstadgar (B. Rud. Hall) (1930) Årsböcker i svensk undervisningshistoria 31

1927 års riksdagsskrivelse nr 262

Aktuellt från SÖ 1961:29

Aktuellt från SÖ 1962:4

Aktuellt från SÖ 1962:12

Askeberg, Sven (1976) Pedagogisk reformverksamhet. Ett bidrag till den svenska skolpolitikens historia 1810–1825  
Årsböcker i svensk undervisningshistoria 135

Björck, Wilhelm (1922) Skolreformen, en orienterande redogörelse för skolkommissionens förslag till enhetsskoleorganisation PA Nordstedt och söner

Bromsjö, Birger (1965) Samhällskunskap som skolämne: målsättning, kursinnehåll och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium. Akademisk avhandling Stockholm

Dahllöf, Urban (1963) 1960 års gymnasieutredning 2 Kraven på gymnasiet. Undersökningar vid universitet och högskolor, i förvaltning och näringsliv. SOU 1963:22

Marklund, Sixten (1987) Skolsverige 1950–1975 Del 5 Läroplaner Liber/Utbildningsförlaget

Prop. 1950:70 Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling (Skolkommissionens principbetänkande)

Prop. 1953:145 ang. omorganisation av gymnasierna vid de högre allmänna läroverken m.m.

SFS 1928:252 1928 års undervisningsplaner

SOU 1944:20 Skolan i samhällets tjänst

SOU 1947:34 1940 års skolutrednings betänkande och utredningar IX Gymnasiet Ecklesiastikdepartementet Stockholm 1947

SOU 1948:27 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling Ecklesiastikdepartementet Stockholm 1948

SOU 1963:42 Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning IV Ecklesiastikdepartementet Stockholm 1963

---

# Vägval i läroplanernas historia

## – noteringar om kunskap och tid

---

### Inledning

Nya läroplaner för alla barn och ungdomar i Sverige har lanserats. Det finns all anledning att stanna upp och fråga sig vad en läroplan är och vad den uttrycker om vår tids föreställningar om bildning, kunskap, undervisning och lärande. Trots att det klingar välbekant rymmer ordet läroplan en lång, vindlande och fascinerande historia över flera sekler och kontinenter. Ingen läroplan kan förstås isolerad sin historiska kontext. Det är inte svårt att stämma in i Arno Bellacks kritik (1969) att varje ny läroplanskonstruktör tycks varje gång starta med den naiva utgångspunkten att ingen tidigare stått inför liknande problem.

Läroplanen är dock att betrakta ett svar på en serie av grundläggande frågor för utbildning och skola i samhället, vad ska vi undervisa om? hur? varför? När? Vem? Jag kommer särskilt i denna historiska utflykt<sup>1</sup> ta fasta på hur man under vissa historiska tider konstruerat läroplaner och därtill hörande tidsplaner för att definiera och försöka rationellt 'säkra framtiden', fastlägga vilka kunskaper som behöver undervisas om, hur detta ska gå till, men också härigenom styra, organisera och kontrollera tiden i skolan.

Ett problem som varje läroplanskonstruktör oundvikligen ställs inför är just kunskapernas tidsmässiga organisering. I alla moderna definitioner av läroplaner finns vissa grundläggande antaganden om kunskap och tid. En läroplan säger inte bara vilka kunskaper som är de viktigaste, den säger också en hel del om vad vi ska ta med av det förflutna och mot vilken framtid som skolan riktar sig, hur tiden ska uppfattas och

organiseras. Vi har alla fått lära oss läxan att göra våra skolaktiviteter i rätt tid, rätt ordning, rätt takt. Just denna koppling mellan kunskap och tid, läroplaner och timplaner gör att det delvis blir ett annat urval av läroplanstexter som blir intressanta att dyka ned i än de som vanligen brukar utgöra milstolparna i läroplanernas historia. Tiden ger, är textens tes, en viktig nyckel till att förstå 'läroplanernas grammatik'.

### Ett script för moderna läroplaner – Kunskaper för framtiden

Läroplaner kan å ena sidan ses som lika gamla som skolan. Så länge vi haft skola så har det funnits idéer för hur kunskaperna ska organiseras och delges elever. Läroplansteorins första fråga är, som Lundgren uttrycker det, hur kan vi organisera vårt vetande så att vi kan lära ut det? (Lundgren, 1979). Men om vi betraktar läroplaner just som ett styrningsverktyg som organiserar kunskaper i ordnade tidssekvenser så faller det sig naturligt att påbörja sökandet efter rötterna i klosterkommuniteterna under medeltiden. Termen curriculum (som blivit det internationella namnet på läroplansforskningen) härleder Hamilton etymologiskt till Peter Ramus' *Professio Regia*, 1576 (Hamilton 1990). Här ges innebörden av ordet en ordnad studieplan (strukturell koherens) och tidsordning (intern sekventiering). Det som är särskilt intressant ur ett läroplanshistoriskt perspektiv är hur kontroll (politisk såväl som pedagogisk) vid denna tid knyts till läroplanerna. Termen *curriculum* refererar inte bara till en lista av viktiga kunskaper utan också till en plan för deras överföring, d.v.s. de innebär en metodisering av undervisningsprocesser i skolan. Läroplanerna skulle inte bara följas, de skulle nu också fullföljas. Det är i dessa tidiga exempel på läroplaner från slutet på 1500-

---

<sup>1</sup> Innehållet bygger till stora delar på läroplanshistorikerna David Hamilton (ex. 2000) och Ulf P. Lundgren (ex. 1979), till vilka jag står i stor tacksamhetsskuld.

talet som en modern linjär tidsuppfattning kan härledas.

Låt oss göra ett nedslag hos Jesuiterna vid denna tid. Det är inom klosterorden, kanske särskilt inom jesuiternas ordensgren som läroplaner också kommer att inrymma tidsplaner. Med Ignatius av Loyola, grundaren av jesuitorden (Societas Jesus), etableras lärorytmer för uppgifter, skyldigheter och liv i och utanför klostren. Det är en ny typ av läroplans- eller undervisningstexter som Loyolas texter representerar. Det klassiska idealet av en "perfect orator perfectly equipped for political life" (Hamilton, 2000) börjar utmanas. Med reformationen blir läroplanstexterna inte bara deklarativa utan också diskursiva. De inbegriper en fråga-svarsbaserad undervisning (katechism). De moderna läro- och timplanerna kommer att fylla tre funktioner, som fortfarande kan sägas är grunderna i 'läroplanernas grammatik'.

För det första slog de fast vissa principer för kunskapsorganisering (med ett engelskt uttryck, *compartmentalization*). De första moderna läroplanerna kom att bygga på en ämnesindelning som inte var politisk eller praktisk, utan återopade en kunskapsmässig sortering av allt det som är tänkbart innehåll för undervisning. För det andra organiserade de lärorytmer (vad som också brukar benämnas segmentering). De byggde på en linjär plan för tidsindelning, faser av utbildningsgången, reglerade repetitionscyklar etc. De angav när, i vilken ordning, i vilken takt innehållet skulle behandlas. För det tredje licensierade de också vissa aktörer att få ansvar för kunskapsförmedlingen (alltså behörighetsfrågan) och ansvara för tidsordningens efterlevnad. På så sätt kom de också att institutionalisera specificerade lärandeidentiteter och en tidsmässig ordning för undervisningen.

Ett särskilt intressant och viktigt läroplansscript som uttrycker ovanstående tre funktioner och som i hög grad blivit en slags förlaga till moderna läroplaner, är Ignatius av Loyolas Ratio Studiorum<sup>2</sup>. Den innehöll en kodifiering (ratio eller schema) av urvalsprinciper (institutio) som relateras till en uppsättning kunskaper (studiorum). Den föreskrev också en ordning, en viss typ av tidsdisciplinering och hur kontrollen av detta skulle gå till. Även om

---

<sup>2</sup>Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu (Den officiella planen för Jesuiternas utbildning).

den slutgiltiga versionen som kom år 1599 var nästan bantad till hälften och antalet regler reducerat från 837 till 456 så var just den detaljerade tidsmässiga kontrollen av lärande ett påtagligt och nytt inslag i pedagogisk litteratur. (Hamilton, 2003)

Läroplanernas livslängder säger något om styrkan hos utbildningsidén som ligger bakom. Ratio Studiorum kom att gälla från 1599 till 1859. Emile Durkheim ägnar stor uppmärksamhet mot Jesuiternas pedagogik när han i klassikern *The evolution of educational thought* historiskt blottlägger grunderna till det franska utbildningssystemet. Ratio Studiorum kom snabbt att bli obligatorisk läroplan för de jesuitiska skolor som etableras. Det är i hög grad en regelstyrd och metodstyrd läroplan som påvisar hur föreläsningar, repetitioner, skrivna uppgifter och deras rättning och andra klassaktiviteter ska gå till<sup>3</sup>. Läroplansstyrd undervisning och den moderna skolan kan ses som varandras förutsättningar.

Den metodiska skolningen och nötningen förutsatte såväl självdisciplin, tålmod, tid, ansträngning som egen reflektion. Återkommande repetition och kunskapsprov var centrala inslag. Ratio Studiorum skulle i den meningen kunna ses som ett tidigt ideal för livslångt lärande. Genom att undervisning och lärande kopplas samman och så även innehåll och metod läggs successivt grunden för didaktikens framväxt.

De första moderna läroplanerna var transnationella och spreds bl.a. med Jesuiternas pedagogiska undervisning och missionsverksamhet över olika nationella gränser och verksamhetsområden. Läroplansscriptet kunde överföras till skolor, fattighus och sjukhus m.m. Jesuiternas främsta uppgifter var just att predika och undervisa. Det finns mycket som tyder på att Jesuiterna kom att sätta prototypen för det vi idag kallar föreläsning. Dittills hade föreläsning just betytt vad det motsvarar på latin, lectio, jag läser. Föreläsning har åtminstone i två europeiska språk, svenskan och tyskan (vorlesung) behållit den ursprungliga formen föreläsning (praelectio). Jesuiterna uppfann förvisso inte föreläsningen, men de kom

---

<sup>3</sup>Skriften, som fortfarande är den rådande läroplanen för jesuitisk skola och utbildning består av tre huvudrubriker. Först ett antal kapitel som introducerar idén med övningarna. Därefter den generella ordningen och undervisningsmetoden (kapitel 6–23). Det tredje delen den särskilda ordningen och undervisningsmetoden för varje av de fem klasserna av grammatik, i humaniora och retorik (kapitel 24–55).



att sprida den som undervisningsform på ett helt nytt sätt.

De jesuitiska pedagogiska nydaningarna poängterar undervisningens tidsmässiga organisation, att lyssna in det vanliga folkets frågor och behov samt kombinationen av muntliga och skriftliga praktiker (Hamilton, 2006). Åhörarna uppmanades inte bara lyssna utan också skriva ned vad de hört. Om undervisningen kunde metodifieras kunde den också överföras. Jesuiterna kom på detta sätt att bli Europas tidiga vetenskapsdiplomater, där man startade skolor, universitet och laboratorier i missionsfrämjande syfte. Sådana yttre manifestationer är väl belagda. Vad som däremot inte är välkänt är hur dessa förlagor till de moderna läroplanerna också rymmer en ny typ av tidsocialisering, hur de fostrar till en ny typ av tidsuppfattning och tidsorientering. De syftade inte bara mot en efterkommande tid, utan också mot en hinsides – att rätt bruka sin tid under jordelivet. Denna pedagogiska rörelse var en del av myllan ur vilken den moderna skolan växer fram och nya former av tidsstyrning och tidskontroll tar form.

### Den moderna skolan – Att planlägga framtiden

Den moderna skolan tar form under perioden 1500–1650. Det är i början av denna period som kursplan (syllabus) börjar brukas som term och kan återfinnas i europeiska skrifter. De tidiga moderna didaktiska texterna kulminerar i vad som är själva prototypen för den moderna läroplanen och undervisningen, Johann Amos Comenius' *Didactica Magna* (1657). Comenius presenterade sitt didaktiska storverk med argumentet att det dittills bara hade funnits diverse olika studieformer som alla hade betonat lärande. Vad *Didactica Magna* kunde erbjuda var en samlat program för undervisning (Comenius, 1657/1999). Medeltidens lärande skulle konkurreras ut av undervisning i och för den moderna världen. Under 1500-talet så blev just individualismen i den tidiga humanismen utmanad på bredare front av ordning, rutin och framförallt metod. Vissa forskare har beskrivit förändringen som från humanism till humaniora. I denna vändning låg inte minst att ämnen och ämneskursplaner formaliserades, undervisningspraktiker institutionaliserades och att texter om och för undervisning skrevs och spreds.

De tidigare medeltida lärandepraktikerna i klostren var i hög lärandeorienterade, snarare än undervisningsbaserade. De grundades på den enskildes överlåtelse vid läsning av de heliga skrifterna, d.v.s. tyst individuell tillägnelse av inte bara bokstaven utan också tillämpningen i det egna yttre och inre livet ('lecture individuelle-silencieuse'). Tidigare didaktiska texter var sprungna ur en särskild genre, som kan kallas läsplaner snarare än läroplaner. De kombinerade en litterär praktik av läsande och skrivande med en andlig meditativ praktik (*lectio divina*). De var sprungna ur en sammanvävd lärandepraktik där *meditari* (att tänka, reflektera, meditera) knöts samman med *legere* (att läsa).

Vad Hamilton (2007) benämner som vändningen mot undervisning ('the instructional turn') vid denna tid var alltså en successiv orientering mot läroplanstexter som byggde på vissa principer för urval av kunskaper, organiserade undervisningspraktiker och sekventiering av undervisnings- och lärandeprocesser. Comenius teoribygge syftade till att utveckla en generell metod för att undervisa och främja lärande. Comenius stora verk kom på detta sätt att bli prototypen för denna stora kulturella vändning mot undervisning. Med de framväxande naturvetenskapernas systematik i ryggen och ett encyklopediskt bildningsideal banade han vägen mot en linjär framåtblickande pedagogisk progression (Lundgren, 1979).

En realistisk läroplanskod får successivt fäste. Tiden rationaliseras. En framväxande industrialisering, nya politiska ideologier och vetenskapliga, tekniska framsteg på många områden var samhällsförändringar som förutsatte en tid som rationellt kan planläggas. Moderniseringen driver fram en formaliserad och metodiserad läroplan med ordning, framsteg och effektivitet. Detta sätter också tryck på att utveckla kunskaper om undervisningens framåtskridande. Och med Comenius börjar didaktiken formeras som ett specifikt pedagogiskt problemområde. Curriculum som begrepp kom att koppla samman lärandeprocesser med en linjär tidsuppfattning. Termen blev en del av den nya pedagogiska vokabulären under 1600-talets Nordeuropa, men försvann därefter från tyskt språkområde för att sedan återupptagits i anglosaxisk litteratur. Curriculum viate blir inte bara den enskildes livsresa utan

dennes bildningsgång i vid bemärkelse (curriculum scholae).

Det var Johann Friedrich Herbart (1776–1841) som kom att lägga grunden för den vetenskapliga disciplinen av undervisning och lärande. Hans *Allgemeine pedagogik* kan ses som den första sammanhållna moderna teorin. Genomsyrad av den nymornade upplysningsrationalismen kom den att lägga grunderna för en ny typ av pedagogiska texter och tidsstyrning av undervisning. Hopmann & Riquarts (2000) menar att det viktigaste bidraget från herbartismen var att den markerade ut området från allmänna utbildningsteorier, skolan från hemmet eller självbildningen. Det är dock viktigt att påpeka att Herbart själv, liksom sin föregångare på lärostolen i Königsberg, Immanuel Kant, var mycket kritisk till instrumentell formalism. Herbart gjorde etiken till grundläggande för pedagogiken, vilket sedermera fick en mycket mer undanskymd tillvaro i skuggan av psykologin. Det är i slutet av 1800-talet som pedagogiken i symbios med psykologin så växer fram som vetenskaplig disciplin. (Lundgren, 2012)

Med den framflyttande moderniteten blir läroplaner ett centralt medel för att skapa framtid, inte bara återskapa ett förflutet. Hos Herbart var denna framtidsskildring vägledd av etiken och filosofin. Medlet var psykologin. Den kontinentala läroplanstraditionen bär ett långt historiskt arv av spänningar mellan en humanistiskt bildande läroplan (öppen tid) och en naturvetenskapligt rationell läroplan (styrd tid). Den första förespråkar en fördjupning av formalbildande karaktär (att träna intellektet med vägledning av etiken och med hjälp av filosofin), den senare att ge nyttig kunskap och göra effektivt bruk av tiden.

Den rationella läroplanskoden (Lundgren, 1979) som successivt blir allt mer framträdande stadfäster den senare, en linjär, kronologisk och mätbar tid. Läroplaner bygger in allt mer av tidskontroller. Skolan blir ett av de viktigaste verktygen i samhället för att disciplinera tiden. Att vara modern är att vara tidsdisciplinerad, tidseffektiv och framtidsorienterad. En cirkulär allmogetid trängs successivt undan och i skolan kom punktlighetsträning att bygga in en klocka i varje barns medvetande, att bli ett grundfundament i den moderna projektet (Sundberg, 2005).

## Läroplanernas politik – Att välja framtider

Som vi sett var Didaktik fram till Comenius en praktisk och normativ doktrin (Lehrkunst). Med Johann Friedrich Herbart (1776–1841) kom didaktik att inta en central position i utbildningsfältet. Med sina formalnivåer och undervisningsprinciper fick didaktiken en systematisk överbyggnad och blev erkänd som vetenskapligt fält (Wissenschaft). Herbart själv betonade samspelet mellan läraren, innehållet och eleven, men hans senare uttolkare kom att reducera systematiken till en formell överföringsmodell som skulle följa de fem stegen; förberedelse, presentation, association, generalisering och tillämpning. Arvet efter Herbart blev således i hög grad en rigid och schematisk ansats till undervisning (Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000). Det har sedermera omprövats. Men även om olika skolbildningar därefter utvecklats inom den kontinentala didaktik traditionen har den alltid varit filosofisk, teoretiserande och byggd på teoretiska modeller (Kaasanen, 2002). Sammantaget bildar variationerna en tradition som utgör grundfundamentet för utbildning och skola i Norden och Nordeuropa. Spänningen mellan en öppen tid (bildning) och en sträng nyttostyrd och effektiv tid finns inskriven i de moderna läroplanernas 'kulturella grammatik'.

Den anglosaxiska idétraditionen har inte samma långa läroplanshistoria. Den herbartianska didaktiken importerades delvis i amerikanskt läroplansarbete men då i starkt modifierad form. Westbury, Hopmann & Riquarts (2000) menar att även om det funnits en export av Didaktik till Amerika, så är det endast vissa delar av t.ex. Herbarts utbildningsfilosofi som importerats. Från Herbart grundade G. Stanley Hall och John Dewey framförallt pedagogik som en tillämpning av utvecklingspsykologin. Det fanns helt enkelt inte något behov av en helhetsteori som kopplade samman statliga läroplaner och lokala undervisningsförhållanden i det amerikanska decentraliserade skolsystemet vid denna tid. Det är en av anledningarna till att innehållsfrågorna och pedagogik som samhällsvetenskap sällan behandlats inom forskningsfältet undervisning och lärande i USA (a. a.).

Systematisk kunskap om undervisning och lärande, om vi intar en amerikansk utgångspunkt, har stark förankring till pragmatismen i slutet på

1800-talet. John Dewey, Williams James och William Heard Kilpatrick kom att ha ett särskilt betydande inflytande. Samtidigt växte inte sällan i polemik till pragmatismen utvecklingspsykologin med Edward L. Thorndike sig stark och intog en central position i teorier om undervisning och lärande. Och, med Lagemanns ord, Thorndike vann och Dewey förlorade 1900-talets stora amerikanska utbildningsdebatt. Intresset blev i hög grad praktiskt och empiriskt. Forskningen sökte bestämma de faktorer som var avgörande för effektiv för att nå skolans målsättningar. "Mastery learning" var ett tidigt exempel som baserades på John B. Carrolls och Benjamin S. Blooms taxonomiska modeller. Även om en sådan empirisk-analytisk forskning med process-produktorientering varit dominerande finns det i dag flera olika paradig och forskningsansatser. Det är dock möjligt att hävda, enligt Kaansanen, att tyngdpunkten fortfarande ligger på pedagogisk psykologi, inom amerikansk såväl som brittisk forskning, undervisning och lärande. Metod hamnar i centrum för intresset.

Under 1920-talet blir en intensiv läroplansperiod i amerikansk utbildning. Det är då det växer fram en profession kring läroplaner. Franklin Bobbitt (1876–1956) var i denna utveckling en central förgrundsgestalt. Hans intressen var praktiska och kan sammanfattas i doktrinen utbildning som social nytthet (social efficiency). Alla skolans aktiviteter skulle vägas mot kriterier samhällelig social nytthet. Bobbitt försökte slå fast att vetenskapliga principer bör tillämpas i praktiska läroplanskonstruktioner. 'Scientific management', experimentell teori och psykologisk mätning kopplades samman. Kliebard visar särskilt hur denna läroplanstradition kom att cementera två dikotomier som sedan haft en avgörande betydelse för 1900-talets läroplaner. Den första var de akademiska kontra de praktiska skolämnena. Den andra var åtskillnaden mellan högskoleförberedande kontra praktiska utbildningsvägar.

Ur ett läroplanshistoriskt perspektiv riktat mot förhållandet kunskap och tid är det särskilt intressant hur läroplanerna inkorporerar en abstrakt och kvantitativ tid ifrån Fordismen och Taylorismen (Sundberg, 2005). Ett särskilt tydligt exempel är undervisningsteknologin. Denna kännetecknas av detaljerade målbeskrivningar som både ska vara utgångspunkter och kriterier för prestationer.

Läroplaner skulle enligt detta synsätt konstrueras som värdefria och tekniska planer för tillämpning i vid skala. Fokus ligger på effektiva metoder som också kan mätas och utvärderas.

I den amerikanska utbildningstraditionen är på detta sätt vad- och hur-frågorna oftast strängt separerade från varandra i olika faser. I första skedet sker via utbildningspolitiken ett val av framtid och en läroplan konstrueras, "curriculum matrix" (Reid, 2002, s. 18). I det andra skedet paketeras denna i program som sedan ska tillämpas i skola/klassrum ("instructional packages"). I synsättet blir tiden en kvantifierbar resurs som ska fördelas för att maximera en effektiv måluppfyllelse. En grundläggande spänning i den moderna läroplanens grammatik består alltså i ett sådant sätt att uppfatta kunskap och tid kontra den tysk-kontinentala bildningstraditionen där personen som ska bildas in i kulturen placeras i förgrunden och där framtiden måste skapas i en process av självrealisering.

### Dagens läroplaner – Att säkra framtiden

Om vi då återvänder avslutningsvis till startpunkten för denna historiska utflykt, de nya läroplanerna för svensk skola. Vad uttrycker de för föreställningar om kunskap och tid? Som vi sett är kunskap och tid intimt sammanvävda. Vi har följt tre olika temporala dimensioner av läroplanerna.

*För det första* finns det socio-kulturella moment. Läroplanerna uttrycker vissa typer förväntade tidssocialiseringar. Läroplanerna kodifierar (Lundgren, 1979) vissa kulturella tidsuppfattningar och vissa synsätt på kunskap och tid. Dagens läroplaner kan i det avseendet förstås som hypermoderna. De uttrycker en stark tilltro till att framtiden kan rationellt planläggas in i minsta detalj.

*För det andra* är de moderna läroplanerna också verktyg för maktutövande, för det rationella förnufts vilja att kontrollera, systematiskt säkerställa framtiden. Men i en framtid som ter sig allt mer osäker blir frågan om vem som planerar vems framtid en brännande fråga om makt. När kunskapsekologiernas kretslopp är stadd i stark förändring ter sig försöken att politiskt säkra framtiden som mer och mer osäkra. De politiska helgarderingarna genom att rationellt planera i minsta detalj och minimera spilltider blir inte lika självklara. Samtidens standardiserade läroplaner

kanske just missar de formalbildningskompetenser och den kulturella kalibrering som krävs för navigera i ett alltmer osäkert socialt kunskaps-landskap utan att bli desillusionerad.

*För det tredje* är läroplaner också uttryck för en slags disciplinering av individer. Dagens läroplaner bygger i hög grad på individen som ansvarig för att skapa sig sin framtid. I tidig ålder förväntas individen rationellt planlägga sig framtid och därefter hålla sig till sin plan. Det kan

vara en tung börda att bära med potentiell skuldbeläggning som följd. Vi har ett system där avvikelser från de stora utbildningsmotorvägarna blir allt svårare och mer kostsamma för den enskilde. Men det finns också andra framtider som öppnar sig för den som ger sig ut på egna kunskapsvägar. Det finns gott om vägval i läroplanernas i historia.

Daniel Sundberg

## Referenser

- Bellack, Arno A. (1969). History of Curriculum Thought and Practice. *Review of Educational Research*, Vol. 39, No. 3, Curriculum (Jun., 1969), pp. 283-292
- Comenius, Johan Amos. (1657/1999). *Didactica Magna – Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Durkheim, Emile. (1938/2006). *The evolution of educational thought – lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge.
- Hamilton, David. (1990). *Learning about education – an unfinished curriculum*. London: Open University Press.
- Hamilton, David. (2000). *The instructional turn*. Work paper from the Textbook Colloquium. (Nedladdat 2012-03-02, <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/textcol/HAMILTO2.html>)
- Hamilton, David. (2003). *When does a 'house of studies' become a 'school'?* *A comment on the Jesuits and the beginnings of modern schooling*. Paper presented at the annual conference of the History of Education Society, Cambridge (England), 12–14th, December, 2003.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg & Hopmann, Stefan (eds.). (1998). *Didaktik and/or curriculum: an international dialogue*. New York: Peter Lang, cop.
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden – En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- Lundgren, Ulf P. (2012). Den svenska läroplansteoretiska forskningen – en personligt hållen reflektion. I: Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.). *Vad räknas som kunskap? – Läroplansteoretiska utblickar och insikter i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber Förlag.
- Sundberg, Daniel. (2005). *Skolreformernas dilemma – En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö Universitet (doktorsavhandling).
- Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (eds.). (2000). *Teaching as a relective Practice: the German Didaktik tradition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, cop.



## **Föreningen för svensk undervisningshistoria (FSUH) kallar till årsmöte torsdagen den 19 april 2012 kl. 18**

Lokal: Lärarnas Hus, Segelbåtsvägen 15, Stora Essingen, Stockholm

Vid årsmötet skall enligt stadgarna följande ärenden behandlas:

1. Val av ordförande och sekreterare för mötet.
2. Val av protokollsjusterare att jämte ordföranden justera protokollet.
3. Fråga om kallelse till mötet utfärdats i behörig ordning.
4. Fråga om ansvarsfrihet med anledning av styrelse- och revisionsberättelserna.
5. Val av funktionärer i föreningen.
6. Fastställande av årsavgiftens storlek.
7. Fastställande av arvoden till vissa funktionärer.
8. Övriga ärenden

Under punkt 8. Övriga ärenden kommer frågan om rekrytering av medlemmar till FSUH att tas upp. (Se PM på sista sidan i detta nummer av Vägval.) Vid årsmötet ges också en presentation av planerad utgivning inom Årsboksserien och tidskriften Vägval.

Efter årsmötesförhandlingarna ger seniorprofessor Ulf P. Lundgren en personlig betraktelse över Skolverkets tillkomst.

Därefter serveras en enkel måltid till självkostnadspris.

Vi hälsar alla medlemmar varmt välkomna!

Styrelsen

# Föreningen för svensk undervisningshistoria

## Verksamhetsberättelse för år 2011

Föreningens styrelse bestod vid årets ingång av följande ledamöter: Solveig Paulsson (ordförande), Bertil Bucht (Vägvalsredaktör), Solweig Eklund, Eva Forsberg, Esbjörn Larsson (sekreterare) och Stig G. Nordström (kassaförvaltare och årsboksredaktör) samt suppleanterna Bengt Johansson, Elisabeth Nihlfors och Annika Andrae Thelin.

Styrelsen har under 2011 sammanträtt tre gånger. Redaktionskommittén för tidskriften Vägval i skolans historia har sammanträtt fyra gånger..

Föreningen höll sitt årsmöte med 18 deltagande medlemmar den 13 april 2011 i Lärarnas Hus, Stora Essingen, Stockholm. Vid mötet hölls en tyst minut med anledning av att Vägvals grundare Sven-Åke Johansson hade gått bort.

Årsmötesförhandlingarna omfattade de stadgeenliga punkterna. Styrelsen beviljades ansvarsfrihet. Till ordförande omvaldes Solveig Paulsson liksom också övriga styrelseledamöter och suppleanter. Agneta Linné och Henrik Román omvaldes som revisorer liksom Johannes Westberg som revisorssuppleant. Till valberedning utsågs Sven Salin (omval och sammankallande) samt Johanna Ringarp och Sten Svensson (båda nyval). Stefan Rimm kvarstod som suppleant i valberedningen.

Också vid detta årsmöte diskuterades olika vägar att behålla och även rekrytera medlemmar till föreningen.

Föreningens medlemsantal var vid utgången av året drygt trehundra.

Årsavgiften har under 2011 varit 250 kronor, för sammanboende 300 kronor. För studenter under utbildning tillämpas reducerad avgift, 100 kr. Beträffande föreningens ekonomi hänvisas till årsredovisningen.

Under 2011 har två volymer i årsboksserien utkommit:

214 Johan Enegren: *Friskolor och statsmakter 1830–2000*. Fören. för svensk undervisningshistoria, Uppsala, 2011

215 *Specialpedagogiska nybyggare. En historisk antologi om organisation, funktionshinder och särskilt stöd under 1900-talet*. Red.: Rolf Helldin, Helen Dwyer och Mara Westling-Allodi. Fören. för svensk undervisningshistoria, Uppsala, 2011

Tidskriften Vägval utkom under året med två enkelnummer och ett dubbelnummer.

Föreningen anordnade i oktober 2011 tillsammans med Stiftelsen för förvaltning av Sveriges allmänna folkskolläraryrkesföreningens tillgångar och Sällskapet för folkundervisningens befrämjande en heldagskonferens om matematikämnet. Detta samarrangemang var det femte i ordningen och lockade nu för första gången över 100 deltagare. Föreningens medlemmar var inbjudna att delta utan kostnad.

Stockholm och Uppsala den 15 mars 2012

Solveig Paulsson  
Ordförande

Bertil Bucht  
Vägvalsredaktör

Solweig Eklund

Eva Forsberg

Esbjörn Larsson  
Sekreterare

Stig G Nordström  
Kassaförvaltare och  
årsboksredaktör

## **Anmälan till FSUH:s årsmöte och måltid den 19 april 2012**

*Anmälan är frivillig men hjälper oss att planera både lokal och måltid!*

Jag kommer att vara med på årsmötet och måltiden

*Namn* .....

*Telefon* .....

*Mail* .....

Styrelsen är tacksam för anmälningar senast den 11 april, antingen

- med post till FSUH  
att: Bertil Bucht  
Rävstigen 6  
131 50 Saltsjö-Duvnäs

eller

- via mail på adressen [morfarb@gmail.com](mailto:morfarb@gmail.com)

### Rekryteringen av fler medlemmar till vår föreningen

---

1. Under flera år har föreningens medlemsantal minskat.
2. Tänkbara orsaker:
  - a) Åldrande medlemskader
  - b) Innehållet i årsböckerna verkar vara mindre intressant för medlemmarna
  - c) Den läströtthet som råder i dataåldern – särskilt hos yngre personer, som helst vill ha en ”flashig” information på en dataskärm och som kanske därför tvekar att bli medlemmar.
3. Trots sviktande medlemsantal har föreningen kunnat upprätthålla en god ekonomi genom att anslag för utgivningen av årsböckerna har kunnat utverkas.
4. Tänkbara åtgärder kring medlemsantalet:
  - a) Traditionell medlemsvärvning (som dock inte har givit så bra resultat)
  - b) Låta utgivningen innehålla mer lättillgänglig läsning: Satsa på korta uppsatser i st. f monografier
  - c) Satsa på en utvidgad tidskrift ”Vägval” som huvudpublikation.

Ovanstående mycket kortfattade punkter bör ses som ett första incitament till årsmötets och styrelsens ”brain-storming” kring en fråga som är svår men mycket viktig att lösa om föreningen skall kunna existera hundraårsdagen 2020 (d.v.s. om åtta år).