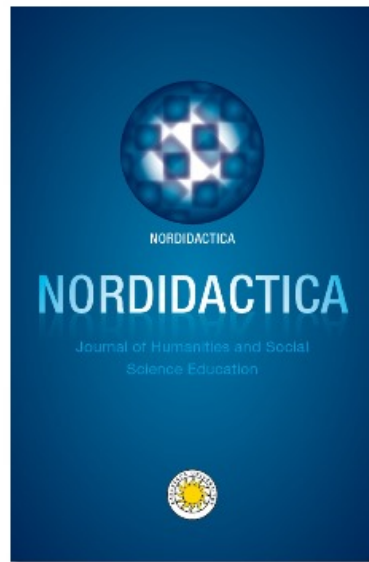


Var framtiden bättre förr?

Temporal orientering i skolpolitiska dokument

Fredrik Alvé



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2019:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2019:2

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Var framtiden bättre förr?

Temporal orientering i skolpolitiska dokument

Fredrik Alvéén,

Malmö Universitet, Lärande och samhälle, Samhälle, kultur och identitet

Abstract: This article presents a study of how the purpose of school in general and the civic education in particular has been told at the formal curricula. The used material are governmental documents about the compulsory school. The method used emanates from the concept of historical consciousness. It is however the concept's narrative and temporal content that is the starting point, when David Carr's theory of lived stories is used to understand temporal perceptions behind the formal curricula. Two time periods with different purposes for the school and the civic education, emanating from different temporal orientations, have been found, namely 1969-1980 and 1994-2011. During the first time period the temporal orientation was rather short in time, and the future vision clear. The purpose of school and civic education were told to prepare the citizens to cooperate in labour intensive workplaces. Cooperation and willingness to defer to the collective, were the most important abilities. During the second time period the temporal orientation becomes more prolonged, a distant past was used to meet an uncertain future. The purpose of school and civic education were now told to foster a western moral cultural heritage together with a new creative entrepreneurial spirit.

KEYWORDS: HISTORICAL CONSCIOUSNESS, TEMPORAL ORIENTATION, NARRATION, FORMAL CURRICULA, CIVIC EDUCATION

About the author: Fredrik Alvéén arbetar som lektor i historia och historiedidaktik vid Malmö universitet. Hans forskningsintresse rör framför allt begreppet historiemedvetande som möjligt analytiskt begrepp, historia och historieundervisning kopplat till moraliska frågeställningar samt bedömningsfrågor inom historieämnet.

Att förstå utbildningshistoria utifrån temporal orientering

”Att vara i historien betyder att aldrig kunna bli helt självmedveten”, skriver Gadamer, och sätter fingret på det som kanske är historikerns svåraste uppdrag: att försöka lösgöra sig från sin egen verkningshistoria, den hermeneutiska situationen, för att kunna tolka och förstå historiens aktörer på deras egna villkor (Gadamer, 1997, s. 147–155, citat sidan 147). För att inte bara kunna beskriva vad som en gång faktiskt hände, utan också förstå och kunna beskriva tidigare aktörers verkningshistorier, det vill säga de mentala processer som har påverkat handlandet, måste historikern försöka distansera sig från sin egen hermeneutiska situation. En sådan historieskrivning skulle kunna leda till att kunskap om det förflutna också påverkar vår uppfattning om samtiden, som Lowenthal skriver (1985, s. 234–235). Förmodligen menar han att det omvända oftast gäller, det vill säga att samtiden utgör tolkningsramen när vi förstår dåtiden. När jag tar del av två nyare verk vilka skildrar Sveriges skolpolitik tycker jag att det är tydligt. Historieprofessor Hans Albin Larssons bok ”Mot bättre vetande” utgiven 2011 och språkprofessorn Inger Enkvists bok ”De svenska skolreformerna 1962–1985 och personerna bakom dem” utgiven 2016. Redan Larssons titel ”Mot bättre vetande”, måste förstås som att de dåtida skolaktörernas beslut snarare var omdömeslösa, än att de togs i ett annat sammanhang, en annan hermeneutisk situation. Enkvist låter i sin bok ständigt tolkningen av dåtidens skolpolitik studsa mot en nutida stark föreställning om att skolan främst ska ge eleven ämneskunskaper (Se till exempel Enkvist, 2016, s. 79, 113, 126, 246). Det är emellertid långt ifrån någon självklarhet att dåtidens skolpolitiker verkade för att vi idag skulle få en, med våra mått mätt, välfungerande skola. Andra utbildningshistoriker och läroplansteoretiker har däremot på ett förtjänstfullt sätt pekat på helt andra historiskt förankrade syften med den svenska skolan. Thomas Englund (2005; 1986) beskriver hur det han kallar utbildningskonceptioner efter andra världskrigets slut har påverkat utrymmet för definitionen av syftet med skolan. För att kunna kartlägga utbildningskonceptionerna har han utgått ifrån att syftet med skolan bestäms i en process som handlar om ”att definiera verkligheten, presentera en världsbild och att inneha kontrollen över den verklighetsbild och världsbild etc. som förmedlas” och han menar att det i sin tur ger att ”kampen om läroplanernas perspektivering och därmed skolkunskapens formering är en ständigt pågående kraftmätning mellan olika sociala krafter och i många avseenden en politisk och ideologisk kamp” (Englund, 2005, s. 49, 11). Englund utgår alltså från att definitionen av syftet med skolan har formerats på en maktorienterad arena, där de med makt har fått styra diskursen. Ett sådant maktperspektiv ger en strukturell analys, där samtida makt och kamp om makt driver utvecklingen. Den diskursiva metoden, det vill säga att förstå verkligheten som ett språkligt maktspel, ligger för övrigt inte långt ifrån Englunds utgångspunkter och bildar underlag för att, som Jan Morawski uttrycker det, beskriva ”hur verkligheten har skapats”. Med utgångspunkt i diskursbegreppet har både Morawski och Andreas Nordin analyserat policydokument och styrdokument för skolan och satt dem i ett historiskt sammanhang (Morawski, 2010; Nordin, 2012). Det har också blivit till strukturella analyser där verkningshistorien förvisso påverkar aktörerna i sitt sammanhang, men inte blir till utgångspunkt för analysen av

uppfattningar och beslut. Istället blir det resultatet av maktkampen inom en verkningshistoria som blir analysens ändamål. Morawskis (2010) resultat visar hur skolans styrdokument under 1960-talet inrymmer en tro på objektiv undervisning. Den kunskapssynen byts under 1970-talet ut mot en konstruktivistisk som bevaras och sedan blir till en beskrivning av dagens skola som ska skötas som en affär. En affär som, enligt Morawski, har blivit till ett olyckligt konglomerat av ”en konstruktivistisk kunskapssyn” och ”mätbara uppnåendemål” i styrdokumentet (Morawski, 2010, s. 232). Nordin (2012, s. 8, 37–38), som också har använt diskurs som metod för att beskriva det som har uppfattats som ”giltig kunskap”, beskriver sin empiri, centrala policydokument, som historiskt producerade, och därmed ”tidsligt och rumsligt situerade”. Nordin ser i sina källor en kristematik kring skolan som bildar underlag för skolans reformer (Nordin, 2012, s. 186). Morawski och Nordin förankrar tydligt såväl källor som resultat i historiska sammanhang olika vårt samtida.

Det finns emellertid utrymme för ytterligare en tidlig dimension att tillgå för att försöka förstå tillkomsten av dåtida skolreformer, nämligen dåtidens uppfattningar om framtiden, både eftersträvansvärda visioner och fruktade dystopier. En sammanhållen tidsdimension i då, nu och sedan möjliggör att förstå människan i hela sin utsträckt tidslighet och som både varande och görande historia som Jeisman (1979) uttryckte det när han definierade begreppet historiemedvetande. Framtiden ger oss i en sådan utgångspunkt både riktlinjer och handlingsutrymme, vår historicitet (Heidegger, 2013). Det är i skärningspunkten mellan rådande verkningshistoria och uppfattningar om handlingsutrymme för att påverka framtiden, som historiemedvetandet opererar. Människan uppfattas genom begreppet historiemedvetande sålunda inte bara som existerande i tid, utan också som någon som själv uppfattar sin existens genom tempusen dåtid, samtid och framtid. Denna närmast existentiella förståelse av tillvaron gör att människans egen förståelse av varifrån hen kommer, vem hen är och vart hen är på väg måste förstås som att den hänger samman (Jeismann, 1979). Människans temporalitet blir den process utifrån vilken hen både förstår sin tillvaro och inom vilken hen handlar. Med en sådan utgångspunkt räcker varken strukturella analyser eller diskurs som metod för att förstå intentionerna bakom skolans reformer. Sådana utgångspunkter tilldelar inte människans temporalitet som drivkraften bakom handlandet. Istället blir resultaten till strukturella analyser av olika tidsperioder vilka ”analyseras som en diskursiv maktkamp om tolkningsutrymme mellan olika intressen och intressenter” (Nordin, 2012, s. 8), vilka kan läggas bredvid varandra för jämförelser.

Tomas Wedin (2017[a&b]), som också har analyserat 1990-talets skolreformer utifrån offentliga utredningar och styrdokument, använder emellertid en mer utdragen diakronisk tid som sitt analytiska verktyg. Han finner då resultat som problematiserar den gängse bilden av skolreformerna på 1990-talet som ganska överrumplande och tidstypiska och som en ny- eller återuppväckt nyliberal idé. Wedin menar istället att uppfattningen om jämlikhet och skola strukturerades av synen på framtiden i de skolpolitiska dokumenten från 1930-talet fram till 1970-talet. Därefter kom samtiden att bli den strukturerande tiden för begreppets innehåll. Eleven skulle, kort sagt, från 1970-talet behandlas jämlikt i den samtida skolan, inte som tidigare förberedas för att bli jämlik i det framtida samhället. Analyser som även innesluter dåtida perceptioner

om framtiden som reella påverkansfaktorer tycks alltså kunna ge nya kompletterande resultat för att förstå bakgrunden till skolreformer. Likväl är analyser där människans faktiska temporala orientering tolkas sällsynta. Det är synd eftersom sådana analyser inte bara tycks kunna förklara människors uppfattningar utan också bidra till förståelse mellan människor. När våra framtidsförhoppningar och framtidsfarhågor får ta utrymme tycks de också bidra till ömsesidig intersubjektiv förståelse för våra olika temporala orienteringar (Alvé, 2017).

I artikeln beskriver jag uttryck för temporala orienteringar i skoldokument, och visar hur de beskrivna temporala orienteringarna också kan bidra till förståelsen av olika tiders syftesbeskrivningar för skolan och dess medborgerliga bildning.

Metod och avgränsningar

Historiemedvetande är ett komplext begrepp, med disparata uppfattningar om dess innehåll. Förvisso finns ett samförstånd kring att det på något sätt handlar om människans tolkning av dåtid, nutid och framtid, men i övrigt råder inte samstämmighet (Thorp, 2013). Därmed krävs ett förtydligande av hur historiemedvetandets temporala orientering har tolkats och operationaliserats för att kunna användas som metod. Den narrativa förståelsen av historiemedvetandet har fått bilda utgångspunkt (se till exempel: Ricoeur, 1984, s. 52; Rüsen, 2005, s. 21–40), och historiefilosofen David Carrs teori om levda berättelser har fått bilda ramverk för analysen (Carr, 1986a). Carr skiljer på first-order narratives och second-order narratives. First-order narratives är de berättelser som han menar att vi lever, levda berättelser. Dessa berättelser byggs upp av uppfattningar om var vi kommer ifrån och vart vi tror vi är på väg och vart vi vill. Genom att handla eller uppmana till handling vill människan påverka samtiden i en viss riktning för att möta framtiden. Genom att just vara intentionella och praktiska är de levda berättelserna också verklighetsskapande, därav uttrycket levda berättelser (Carr, 1986b). Möjligen skulle de kunna utgöra en del av den verkningshistoria som Gadamer beskriver, eftersom de levda berättelserna formar verklighetsuppfattningar som sedan bildar grundval för intentioner och handlingar. Carr menar att när kollektiv berättar sina levda berättelser utgår de från ett gemensamt vi. Ett vi med gemensamt ursprung och som uppfattar att det går samma öde till mötes. Samtiden blir den arena där handlingarna kan påverka framtiden. Vi vet förvisso att oförutsedda saker kan hända, men dessa kan vi varken berätta eller bemöta. Den levda berättelsen hjälper oss därför att i en osäker och kaotisk värld handla mot en förutspådd framtid (Carr, 1986a).

Carrs åsikt att berättelserna skapar verklighet måste uppfattas som en ovanlig hållning bland de teoretiker som intresserat sig för narrationer och dess verkan (Lundmark, 1990). Andra historiefilosofiskt intresserade teoretiker som Paul Ricoeur (Se till exempel Ricoeur, 1991, s. 20) och Hayden White (Se till exempel White, 2001, s. 375) menar att vi inte lever berättelser utan riktar istället sitt intresse mot avslutade berättelser, det vill säga Carrs second order narratives, och hur dessa kan påverka världen. Carr (2001, s. 198) har gått i polemik mot dem men den diskussionen är på en djup filosofisk nivå och utrymmet att fördjupa sig i den är här allt för trångt.

Utgångspunkten har i föreliggande studie varit att använda Carrs begrepp levd berättelse, som ett sätt att förstå den temporala orienteringen i källorna. För att kunna ta del av kollektivets berättelse bör man enligt Carr leta efter uppfattningar om ursprung och framtid samt hur kollektivet vill handla i samtiden för att möta framtiden. Kollektivet agerar, och berättar samtidigt för sig självt och andra varför det agerar som det gör. Intentionen bakom handlingarna i den levda berättelsen kan finnas i något av tempusen då, nu eller sedan. Det kan till exempel vara det förflutna som ska återetableras, samtiden som ska bevaras eller en helt ny framtid som ska konstrueras (Carr, 1986a). Finns det en levd berättelse innehåller den sålunda en temporal orientering. Det ligger i berättelsens natur (Dray, 2001).

Materialet som har analyserats består av statliga dokument som rör grundskolan mellan åren 1969-2011. Att starta med 1969 utgår från antagandet att först då blev grundskolan med implementeringen av läroplanen Lgr 1969 helt sammanhållen. Då blev skolan den skola som främst socialdemokrater hade kämpat för sedan slutet av 1800-talet, det vill säga en helt gemensam statlig bottenskola (Richardson, 2010). Den sammanhållna skolformen splittrades under 1990-talet och ersattes av en skola som istället drevs av decentralisering och en fri marknad. Det var ett tydligt brott mot idén om den tidigare statliga skolan. Skolan fick nya läroplaner 1994 och 2011 vilka formellt reglerade den nya skolan (Larsson, 2011). Hypotesen har varit att detta radikala skolpolitiska skifte måste ha föregåtts av nya uppfattningar om syftet med såväl skolan som medborgarbildningen. 1990-talet är samtidigt en tid av flera skolreformer som mycket forskning pekar ut som orsaken till de problem som svensk skola sägs brottas med idag (Se till exempel Gustavsson, Sörlin & Vlachos, 2016; Stenlås 2011, 2009).

Två skäl gör att studien utgår från statliga dokument. Ett skäl är att det är på den politiska formuleringsarenan det beslutas om statliga utredningar vilka behandlar skolan och där nya styrdokument och lagar fattas som aktörerna i skolans dagliga arbete på något sätt måste förhålla sig till (Goodlad, 1979; Lindensjö & Lundgren, 2000). Därtill kommer också ett led när tjänstemän tolkar och formulerar den politiska viljan i konkreta anvisningar tänkta att direkt reglera skolans undervisning. Det andra skälet är att de forskare vars forskning som har beskrivits i inledningen har använt sig av samma eller liknande källor.

De källor som används i föreliggande studie och som behandlar skolans innehåll och syfte tycks också passa särskilt väl för att förstå uttryck för temporal orientering. Sammanhanget för källornas tillkomst, skolans roll i samhället, är tydligt och åsikterna om syftet med framtidens skola är ofta explicita. Beslut om nya läroplaner och utredningar om skolan tas i tider när ett kollektiv med makt att förändra skolans innehåll oroar sig för samhällets utveckling i allmänhet och skolans i synnerhet. Källorna röjer därför ofta en oro för vart samhället är på väg, och en uppfattning om att skolan måste förändras för att påverka utvecklingen. När samhället hotas påminner kollektivets temporal uppfattning om dess gemensamma förflutna, formulerar samtidens problem och orienterar mot framtiden skriver Carr (1986). I källorna har sådant som uttrycks som ursprung för skolan, samtida hot mot skolan, samt möjliga åtgärder och visioner eller dystopier inför framtidens skola uppmärksammas. För att kunna identifiera

uttryck för temporala orienteringar har följande frågeställningar löpt genom hela arbetet med att tolka källorna:

- Vilka uttryck finns i källorna om hur skolan har varit? Frågeställningen lyfter den levda berättelsens dåtidsperspektiv.
- Vilka uttryck finns i källorna om hot eller möjligheter som skolan måste möta? Frågeställningen lyfter den levda berättelsens samtidsperspektiv.
- Vilka uttryck finns i källorna om hur skolan kommer att bli eller bör bli? Frågeställningen lyfter den levda berättelsens framtidsperspektiv.

Givetvis finns inte svaren på frågeställningarna explicit i källorna. De måste tolkas för att kunna förstås i den narrativa teori Carr beskriver. Oftast har arbetet börjat med översiktsläsningar och sedan genomläsningar av passager i källorna där uttryck för temporala orienteringar kunde finnas. Vid den första läsningen har enstaka stycken, eller enskilda meningar bildat fragment av uttryck för temporala orienteringar. Tillsammans har sedan delarna bildat större meningsbärande helheter (Carr, 1986; Ricoeur 1984, 1988; Straub, 2005). Jag dekonstruerar således inte texterna i källorna för att peka på paradoxer och spänningar utan försöker istället lyssna på dem som berättelser, och vilken mening de bär på.

Arbetet har konkret inneburit en prövande strategi där olika indikatorer för temporal orientering har jämförts och kodats (Jämför Strauss, 1987, s. 25). Kodningen är influerad av Charmaz' (2006) tre steg för kodning av ett empiriskt material: initial kodning, fokuserad kodning och teoretisk kodning. Den initiala kodningen har inneburit att koda väldigt detaljerat, där nästan varje mening i textpassagerna som har kunnat härledas till någon form av temporal orientering har kodats. Den fokuserade kodningen har därefter medfört att koderna från den initiala kodningen har grupperats i genomgående uppfattningar om dåtid, samtid och framtid. Det innebar att en del uppslag från den initiala kodningen med endast enstaka eller ett fåtal träffar lämnades. För den som vill finns med andra ord uttryck i empirin för andra uppfattningar än de jag redogör för. Det har varit helheten och den mentala flodens huvudfåra som har varit intressant och inte dess enstaka bifloder. Under den teoretiska kodningen, slutligen, skapades utifrån Carrs narrativa teori förståelse för vad kodningarna innebar i form av hela temporala orienteringar vilka kunde underbygga levda berättelser.

Svaren på de tre frågeställningarna utgör underlaget för de två följande empiriska avsnitten. Dessa avsnitt följer en diakron beskrivning av två skäl. Dels är berättelser diakrona till sin natur, och den epistemologiska utgångspunkten för förståelse genom levda berättelser blir därmed också diakron. Dels är inte uttrycken i källorna för temporala orienteringar så tydliga som en strukturell jämförelse mellan tidsperioderna hade kunnat inbjuda läsaren att tro. Tvärt om glider den levda berättelsens temporala orientering, och det framgår förhoppningsvis av den diakrona beskrivningen och de många citaten, som de empiriska avsnitten innehåller. Tillsammans utgör de empiriska avsnitten underlag för att i det tredje och avslutande avsnittet diskutera hela temporala orienteringar i källorna under tidsperioden 1969-2011. Avsnittet fungerar därför samtidigt som en sammanfattning av svaren på de tre frågeställningarna. I det sista avsnittet besvaras också den underliggande frågan om hur de temporala orienteringarna har påverkat uppfattningen om vilken typ av skola och medborgare som har efterfrågats

i olika tider, det vill säga den levda berättelsen runt syftet med skolan och dess medborgarbildning. Medborgarbildning är ett begrepp som försöker samla hela uppfattningar, eller narrativ om man så vill, om skolans syfte och vilken typ av medborgare som framtiden kräver. Begreppet omsluter uppfattningar om kunskaper, förmågor, attityder och erfarenheter som eleverna behöver för att senare i livet kunna bidra till samhället (Jfr Biesta 2006 och Liedman 1997). Genom att använda temporal orientering som metod för att förstå de uppfattningar som styrde tidigare makthavares syn på skolan och vad medborgarutbildningen syftade till försöker jag också tillmötesgå pedagogen Donald Broadys uppmaning:

I hållningen till läroplanen fortlever rester av den tid då läraren hade ett religiöst uppdrag. Ställningstagandet till läroplanen uppfattas som en trosfråga. Under lärarutbildningen tränas kandidaterna i att bekänna sig till läroplanen. Man kunde tänka sig en mer professionell hållning till arbetsinstruktionen, ja kanske till och med kritiska frågor om varför denna ser ut som den gör. (SOU 1992:94, s. 368)

Med framtiden inom nära räckhåll, 1969-1980

I kampen mot klassamhället hade ett starkt önskemål från socialdemokratiskt håll under hela 1900-talet varit att införa en helt sammanhållen grundskola. Den linjedelade årskurs nio som fanns kvar i läroplanen från 1962 uppfattades därför som en rest från den klassuppdelade skolan (Richardson, 2010). I samklang med dessa åsikter krävde den nye socialdemokratiska skolministern Olof Palme att skolan skulle göras till ett tydligt instrument för att helt avskaffa klassamhället (Palme, 1969). Skolöverstyrelsen beslutade sålunda 1966, efter politiska påtryckningar från främst socialdemokratiskt håll, att en översyn av läroplanen var nödvändig. En läroplansgrupp tillsattes, och den fann snart att en revidering av läroplanen var önskvärd (Skolöverstyrelsen, 1967). År 1968 tog riksdagen del av Skolöverstyrelsens förslag på en ny läroplan. Förslaget antogs, och året därpå tillkännagavs den nya läroplanen, Lgr 69, vilken började gälla från och med år 1970 (Richardson, 2010).

I Lgr 69 betonades kollektivet som en kraft som kunde användas för att såväl avskaffa ett obsolet och orättvist klassamhälle som att stärka den för framtiden helt avgörande storindustriella och arbetsintensiva arbetsplatsen (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 10–14). Som ett led i detta underströk man att skolan måste ge eleven möjlighet att ”leva och verka i gemenskap med andra” (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 10), och skolan beskrevs som en plats där gemenskapskänsla, samarbete och medansvar skulle vara riktpunkterna för arbetet och fostran i skolan, vilken syftade till en stark solidaritetskänsla (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 10–14). Uppfattningen att samhället var stadd i snabb omvandling, bort från det gamla, och att det därför var viktigt att eleverna förbereddes för ”nya krav” var genomgående i läroplanen (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 11).

Det var emellertid inte bara framtiden som låg till grund när skolans syfte formulerades. Erfarenheten av ett förflutet märkt av splittrande klasskonflikter, tillsammans med en vision om en framtid där stora industrier också innebar stora

arbetsplatser gjorde sammantaget att egenskaper som tolerans och positiv inställning till samverkan beskrevs som något eleverna måste lära sig. Utan att problematisera skrev man att "[b]etydelsefullt är, att eleverna vänjes till hjälpsamhet mot och samarbete med alla människor" (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 15). Ett krav på att kunna samarbeta med alla människor är radikalt, och implicit finns i läroplanstexten från 1969 uttryck för rädsla för konflikter i samhället i allmänhet och på den framtida arbetsplatsen i synnerhet. Individerna måste därför förberedas att underordna sig den framtida arbetsgemenskapen, även när hennes individuella önskemål krockade med kollektivets:

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 14–15)

Det var särskilt två grupper som uppfattades som potentiella hot mot det framtida kollektiva och konfliktfria arbetet, kvinnorna och invandrarna. I Lgr 69 hette det att "skolan ska skapa förståelse för grupper med särskilda problem" (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 42). Förlegade könsroller från det förflutna höll kvinnorna borta från arbetsmarknaden och eleverna skulle därför "stimuleras till att ifrågasätta rådande förhållanden" (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 14). För att kvinnorna skulle kunna komma in på och verka på arbetsmarknaden behövdes nya och jämlika könsförhållanden fostras. En annan grupp som också var ny för arbetsmarknaden var invandrarna. I ett supplement till Lgr 69, *Undervisning av invandrarbarn m. fl.*, kan man läsa att eleverna måste:

... redan under skoltiden få öva sig att leva och verka i gemenskap med andra och förbereda sig för sin roll som aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människorna. (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 10)

Förkortningen m. fl. i titeln till supplementet ska förstås som de grupper som idag betecknas som de nationella minoriteterna (Dahlstedt & Olson, 2013).

Det visionära framtida samhälle som målades upp i läroplanen från 1969 var ett friktionsfritt samhälle där alla hittade sin plats och fungerade problemfritt tillsammans på en arbetsmarknad, vilken samtidigt hade ett stort behov av arbetskraft. Olika sociala klasser, kvinnor och män samt arbetskraftsinvandrare från andra länder skulle tillsammans fungera på arbetsmarknaden. Skolan skulle inkludera samtliga elever, och genom samarbete, samverkan och arbete för solidaritet avskaffa klassamhället och möjliggöra ett konfliktfritt samhälle och en framtida konfliktfri arbetsmarknad (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 55–67).

Samtidigt som förmågan till samverkan och samsyn pekades ut som de viktigaste egenskaperna för de framtida medborgarna för att samhället skulle kunna fungera fanns det resonemang om det individuella kritiska tänkandets självklara plats i en fungerande demokrati. Det var två önskemål som inte med självklarhet lät sig förenas, eftersom ett individuellt kritiskt tänkande skulle kunna innebära en påfrestning för kollektivet. Eleverna skulle trots det få möjlighet att uppöva "förmågan att pröva kritiskt och självständigt och motstå tendentiös påverkan, att analysera, jämföra och sammanfatta" (Skolöverstyrelsen, 1969, s. 13). Den samtidiga viljan till både kollektivt underordnande

och fritt kritiskt tänkande skulle komma att inordnas under en stark tro på den vetenskapliga objektiviteten som grindvakt för det kritiska tänkandet. Övertygelsen om att det fanns fakta som var verklighetsformerande tillsammans med distinkta samtida överenskommelser om vilka dessa fakta var minskade därmed antalet giltiga självständiga och kritiska slutsatser (Skolöverstyrelsen 1969, s. 14, 42). Det minskade i sin tur den potentiella spänningen mellan kollektivets vilja och individens kritiska tänkande drastiskt. Flera forskare (Englund, 1986; Morawski, 2010 och Jensen 1979 i Danmark) har redan pekat på hur skolans styrdokument under denna tid innehöll en stark tilltro till att fakta och objektivitet ansågs kunna främja samsyn, eftersom den tilltron pekade mot ett gemensamt sätt att förstå tillvaron. Cloun i denna uppfattning innebar att eftersom det kritiska tänkandet måste utgå från en neutral och objektiv vetenskap skulle det inte heller utmana den kollektiva vilja som framfördes i skolans läroplan eftersom den byggde på samma objektiva vetenskap. På det sättet kunde det individuella kritiska tänkandet inordnas under kollektivets samverkan.

Skolan som hade följt efter implementerandet av Lgr 69 fick emellertid snart stark kritik av lärarna. De klagade på oordning i klassrummen och stora svårigheter att undervisa i de nya heterogena elevgrupperna i den gemensamma enhetsskolan. De nya elevaktiva metoder, inte minst grupparbetet, som skulle användas för att främja samverkan tycktes också göra klassrummen oroliga (Larsson, 2011, s. 76–77). Antalet elever som inte fungerade i den stora gruppen och därför placerades i egen grupp i specialundervisning hade på kort tid mångdubblats och börjat ta allt större resurser från den ordinarie undervisningen i anspråk. Många lärare argumenterade för en återgång till lärarledd undervisning, och försvarade sin egen lärarledda undervisning med att det varken fanns resurser eller pedagogiska möjligheter att genomföra de progressiva elevaktiva metoderna på ett adekvat sätt. Lärarfacken gjorde påstötningar hos regering och riksdag, och en rad motioner med skolans problem i fokus skrevs. En majoritet i riksdagen beslöt därför våren 1970 att begära en statlig utredning om skolans problem. Redan på sommaren tillsattes den så kallade SIA-utredningen, Skolans Inre Arbete. Ordförande för utredningen blev Skolöverstyrelsens dåvarande chef Jonas Orring (Richardsson, 2010). Efter fyra års utredning presenterades utredningen, Skolans arbetsmiljö (SOU, 1974:53). Utredningens moteld mot skolans problem gick inte alls lärarna eller lärarfacken till mötes. Förslagen i utredningen handlade istället om att skolorna skulle anpassa sig efter lokala förutsättningar, att skoldagen skulle innehålla andra inslag än undervisning och att det skulle finnas frivilliga aktiviteter för eleverna efter skoldagens slut. Rekommendationerna var tänkta att lätta upp skoldagen så att eleverna orkade hela skoldagen. Utredningen hörsammade alltså lärarnas problemformulering genom att komma med åtgärder som kunde mildra deras tunga arbete, men som egentligen inte innebar något fundamentalt nytt i klassrummet. De skolreformer SIA-utredningen förordade lades fram som förslag genom propositionen Skolans Inre Arbete (Proposition, 1975/76:39). Propositionen antogs av riksdagen, och inleddes med meningarna:

I propositionen föreslås en fortsatt utveckling av grundskolans inre arbete samt en utökad omsorg för barn och ungdom under skoldagen och i nära anslutning till denna. I propositionen förordas att grundskolan i högre grad

*än f.n. skall tillämpa arbetsätt och arbetsformer som mer knyter an till
förskolepedagogiken. (Proposition, 1975/76:39, s. 1)*

De önskade reformerna fokuserade sedan snarare mer på elevernas trivsel och samvaro än på lärarnas efterlysta kunskapsarbete.

När propositionen väl var tagen i riksdagen fick Skolöverstyrelsen uppdraget att göra en översyn av grundskolans dåvarande läroplan, Lgr 69. I april 1978 överlämnades översynen av Lgr 69 till regeringen (Proposition, 1978/79:180, bilaga 1, s. 125). I översynen slog man fast att de genomförda skolreformerna under 1960-talet hade ”syftat till ökad jämlikhet i och genom utbildningen, dels mellan olika grupper i samhället, dels mellan kvinnor och män” (Proposition, 1978/79:180, bilaga 1, s. 127). Samtidigt konstaterade man att det var lång väg kvar till en skola där alla typer av elever lyckades lika väl. Invandrarnas barn pekades fortfarande särskilt ut som en grupp som kunde ha svårt att uppnå syftet med skolan. Det beskrevs även potentiella konflikter med en ökad invandring och att kunskap om invandrargrupperna därför skulle kunna mildra sådana framtida destruktiva konfrontationer (Proposition, 1978/79:180, bilaga 1).

Samtidigt som Skolöverstyrelsens arbete med översynen av läroplanen hade pågått arbetade en annan statlig utredning med betygsfrågan. Betygsutredningen hade tillsatts redan 1973, men lade fram sin utredning Betygen i skolan först i april 1977 (SOU 1977:9). Främst tillsattes utredningen på grund av en häftig kritik mot betyg i allmänhet och mot det så kallade relativa betygssystemet i synnerhet. Det finns, trots denna utgångspunkt för utredningen, intressanta passager i utredningen som är av intresse för föreliggande studie. I utredningen konstaterade man till exempel att de tidigare decenniernas skolreformer hade syftat till att skolan skulle utveckla elevernas personlighet och att kunskapsarbetet därför hade fått träda tillbaka för det fostrande uppdraget (SOU 1977:9, s. 55). Man öppnade förvisso dörren för att det kunde finnas en paradox i skolans uppdrag om att å ena sidan utveckla den enskildes frigörelse och kritiska tänkande och å den andra sidan behovet av samverkan och skolans ”uppgift att vara pådrivande, att vara ett medel att främja en utveckling av samhället efter riktlinjer som det råder politisk enighet kring” (SOU 1977:9, s. 56). Dörren till denna svåra diskussion, som funnits redan i Lgr 69, stängdes emellertid med konstaterandet att eftersom Sverige är en demokrati, ”som utformas och vidmakthålls av fria och självständiga människor” (SOU 1977:9, s. 56), blir också individens krav kompatibla med samhällets och skolans. Individerna uppfattades som kollektivet och kollektivet uppfattades som individen. Kollektivet antogs garantera den individuella friheten eftersom man menade att ”först i en gemenskap kan den enskildes allsidiga utveckling främjas” (SOU 1977:9, s. 56). Den som inte kunde följa beslut tagna i konsensus och under de giltiga demokratiska former vilka skolan stod under hade således inte förstått sitt eget bästa tycktes man resonera. En sådan utgångspunkt blev än tydligare längre fram när man förklarade utredningens utgångspunkt som att ”[d]et är gruppen som helhet som står i centrum” (SOU 1977:9, s. 57). Enskilda individers eventuella krockar med skolans kollektiva värderingar var alltså av mindre intresse. Det var gruppens kritiska tänkande som skulle utvecklas, och detta kritiska tänkande skulle vara i

samklang med politiskt tagna beslut i konsensus inom det som bedömdes som en väl fungerande demokrati.

Tidigare hade man låtit objektivitet och det vetenskapliga förhållningssättet utgöra ramen för det individuella kritiska tänkandet. Nu var det istället majoritetsbeslut tagna i den svenska demokratin som skapade ramarna för det individuella kritiska tänkandet.

Uppdraget att förankra den svenska demokratin och dess beslut hos medborgarna överskuggade skolans alla andra uppdrag och i mars 1978 tillkännagav dåvarande moderata skolministern Britt Mogård att hon tänkte tillsätta en arbetsgrupp som särskilt skulle undersöka skolans fostransuppdrag. Som motiv angav hon att:

Det räcker inte enbart med de organisatoriska förutsättningar som SIA-reformen skapat. Samhällets ansvar för normbildning och normöverföring måste fullgöras i skolan. (Utbildningsdepartementet, 1979, s. 8)

Arbetsgruppen kring normbildning och normöverföring, vardagligt kallad Normgruppen, tillsattes samma år, och redan året efter fick den nya skolministern, folkpartisten Birgit Rodhe, rapporten Skolan skall fostra på sitt skrivbord (Utbildningsdepartementet, 1979). I rapporten nämndes särskilt två kategorier i samhället som i framtiden kunde tänkas utmana de gemensamma värderingarna: nya invandrargrupper, liksom tidigare, och en ny typ av ungdomssubkulturer som hade uppstått ur det förhållande att vuxna inte hade tid att fostra sina barn längre. Kvinnorna som en särskild grupp att integrera på arbetsmarknaden nämndes däremot inte. Problemen upplevdes som så utmanande att Normgruppen slog fast att ”Skolan skall fostra, dvs. aktivt söka påverka barn och ungdomar att omfatta de grundläggande och gemensamma värderingarna i vårt samhälle” (Utbildningsdepartementet, 1979, s. 8).

Normgruppen tog för ändamålet fram tre utgångspunkter för ett arbete i skolan som skulle kunna främja normöverföringen. Dessa var för det första att elevens trygghet skulle stärkas så att denne vågade tro på sig själv och sin förmåga, för det andra att eleven fick utveckla en förmåga att undersöka saker med djup respekt för fakta och slutligen, för det tredje, att skolan uppmanade eleven att också kommunicera sina åsikter. Alla tre punkterna utgick ifrån att om eleven utifrån egen övertygelse och egna undersökningar fick arbeta i trygga rum och med rätt information skulle hen också komma att omfatta de gemensamma värderingar skolan stod för. Att Normgruppen föreslog ett sådant arbetssätt för att föra över skolans normer skvallrade om en stor tilltro till den samtida svenska demokratin. Medborgarna ville inkluderas i denna om de bara gavs möjlighet genom trygghet, fakta och eget ställningstagande. Som summering av detta resonemang skrev man också att ”Det finns därför inte någon motsättning mellan skolans mål för fostran och för kunskapssökande” (Utbildningsdepartementet, 1979, s. 45). Det var ett uttalande som starkt uttryckte en övertygelse om att det inte fanns någon motsättning mellan de samtida värderingar och normer som den svenska skolan vilade på efter beslut i den svenska demokratin och individens egna önskemål. Den samtida demokratin, dess form och värderingar var därmed en självklar utgångspunkt för skolans normöverföring som ett sätt att möta framtiden.

Birgit Rodhe var i egenskap av skolminister ansvarig för den proposition som senare skulle leda till att en ny läroplan antogs 1980. I propositionens inledning tryckte man

också hårt på skolans normativa överföring. Man skrev till exempel om jämlikhet, som en rätt för alla elever att få känna att de lyckas i skolan, att skolan så tidigt som "möjligt [ska] söka ge eleverna den inställningen att hemarbete bör utföras av både pojkar och flickor" (Proposition 1978/79:180, s. 17), att teknik skulle bli obligatoriskt eftersom nästan enbart pojkar hade valt att läsa det tidigare, att maskinskrivning skulle föras ner till mellanstadiet eftersom man ansåg att det var lättare att påverka elevernas attityder då än i högstadiet, och att kurser som kunde tänkas ge en sned könsfördelning i val inte skulle få konstrueras, att eleverna skulle förberedas på internationaliseringen och vara delaktiga och tränas i att ta ansvar för skolans miljö (Proposition 1978/79:180).

Propositionen antogs i riksdagen och läroplan Lgr 80, skulle komma att börja gälla från och med läsåret 1982/83, och i den fastslogs kollektivets värde redan i de första meningarna:

Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 13)

Det var i samverkan med andra man blev till som människa. Uppfattningen om vilken framtid man ville styra mot var ännu tydligare än på 1960-talet, och en del beskrevs redan som fullbordat och gott nog, inte minst den svenska demokratins kollektiva vilja. Inom den skulle eleverna "fostras till ansvar, till goda arbets- och fritidsvanor och till ett demokratiskt handlingsätt", och vidare skulle de "förstå arbetets värde" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 13). De karaktärer och värderingar som eleverna fostrades till i skolan skulle de i framtiden använda för att vidareutveckla samhället mot den vision som fanns. På formuleringsarenan hade man beslutat om innehållet i det framtida samhället, och det hade man gjort "med hänsyn till vårt nutida och framtida samhälle" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14). Av Lgr 80 framgick det att eleverna inte alltid förstod sitt eget bästa inför framtiden och hade svårt att se vilka kunskaper de behövde för att sedan fungera i samhället. Därför måste skolan överbrygga denna spänning. Med det framtidsperspektivet som tolkningshorisont skulle skolan sålunda fostra grundläggande värderingar om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor, jämställdhet mellan män och kvinnor, solidaritet med utsatta, och verka för en vilja att handla med andra människors bästa för sina ögon och verka för att invandrarna skulle innefattas i gemenskapen. Dessa värderingar skulle inte påtvingas eleverna med tvång utan skolan skulle "försöka förankra de etiska normerna i barnets egen personlighet och konkreta omvärld [eftersom] ett barns moral formas genom kontakt och gemenskap med människor som barnet har tillit till och vill likna" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 18). Lärarna, och andra förebilder, skulle "verka för dessa [skolans, förf. anm.] värderingar och fostra eleverna till att respektera dem" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 19). Lärarnas roll var viktig eftersom de skulle fungera som demokratiska förebilder. Lärarna skulle "förankra de etiska normerna i barnets egen personlighet och konkreta värld" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14).

Det fanns fortfarande grupper som särskilt tycktes utmana den framtida samverkan och samsynen, nu elever med särskilda svårigheter och barn som tillhörde olika

minoritetsgrupper (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14). Skolan skulle därför verka för att eleverna kände solidaritet med eftersatta grupper, som till exempel invandrarna och de med särskilda behov, och en vilja att lösa konflikter på fredlig väg (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 17). Majoritetsgruppen skulle därför förmås att inkludera de grupper som behövdes i kollektivet i framtiden. Om grupper som inte var en del av majoriteten accepterades av denna, skulle de genom att tas upp i den samverkande gemenskapen också inkarnera den konsensus och det kritiska tänkande som grundade såväl samhällets som skolans värderingar. På det sättet ställdes krav på majoriteten att bjuda in dessa elever i gemenskapen (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14).

Det fanns ingen djupare kunskapsdiskussion i Lgr 80, men ett långt avsnitt om arbetsformer och arbetssätt. Arbetsmetoder som samarbete och elevaktiva arbetssätt har en stor plats i läroplanen från 1980 (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 42–50). Det var ett fortsatt led i tanken att det främst var arbetsmetoderna som utvecklade den demokratiska människan och som på det sättet inneslöt skolans hela syfte. På samma sätt uppmanades lärarna att planera undervisningen i teman vilket skulle göra det lättare att genomföra de arbetssätt, som förordades i läroplanen. Av samma anledning slogs de naturvetenskapliga ämnena, biologi, kemi och fysik ihop till ämnet NO och de samhällsorienterande ämnena samhällskunskap, geografi, religion och historia till ämnet SO. Det skulle underlätta övergripande arbeten som varade under längre tid, och där eleverna fick tillfälle att träna sina kollektiva förmågor (Skolöverstyrelsen, 1980).

Under perioden 1969-1980 var det förflutna inget tempus som gav upphov till någon starkare drivkraft. Istället var det något som man skulle distansera sig ifrån. I början av perioden var framtidsvisionen om det jämställda samhället det som överskuggade allt annat för skolans syfte. Detta tidsperspektiv kom sedan att krympa allt mer då idealsamhället låg allt närmare i den temporala orienteringen. Inte minst det svenska demokratiska samhällets organisation, beslut och vilja var en sådan storhet som i slutet av tidsperioden fick utgöra en samtida utgångspunkt för handling när skolans syfte beskrevs

Med dåtiden in i framtiden, 1990-2011

År 1985 hade den statliga utredningen Demokrati och makt i Sverige (SOU 1990:44) tillsatts för att analysera frågor kring makt och inflytande i det svenska samhället. Orsaken till att utredningen tillsattes var en uttalad oro för demokratins överlevnad i framtiden. Slutbetänkandet stod klart 1990 och i det uttrycktes det tydligt att man önskade en ny svensk modell:

Oavsett hur den svenska modellen preciseras blir bilden att samhällsförändringarna går i riktning från den modell som länge ansetts utgöra Sveriges speciella signum. Den svenska modellen måste därför sägas ha nått sin kulmen. (SOU 1990:44, s. 393)

Något som beskrevs som en centrerad och kollektiv demokratisyn började under 1990-talets början ifrågasättas i viktiga offentliga utredningar. Både ekonomin och demokratin ansågs hotad i framtiden om man inte förändrade det som refererades till

som den svenska modellen. Samtidigt som Maktutredningen delgav sitt slutbetänkande gick Sverige in i en ekonomisk kris. En ekonomikommission tillsattes under ledning av nationalekonomen Assar Lindbeck, och 1993 la den fram sitt slutbetänkande Nya villkor för ekonomi och politik (SOU 1993:16). Kommissionen menade att man inte kunde särskilja politik och ekonomi och ansåg att "ekonomins kris kan också bli demokratins kris" (SOU 1993:16, s. 20). En mörk framtid målades upp om inget gjordes. Lösningen framställdes som en ansvarstagande medborgare på en marknad full av individuella valmöjligheter (SOU 1993:16).

Ytterligare en stor demokratiutredning tillsattes 1997 för att "belysa de nya förutsättningar, problem och möjligheter som det svenska folkstyret möter inför 2000-talet" (Dir. 1997:101). I direktivet till utredningen skildrades ett kristillstånd för Sveriges demokrati. Även häri sammanfördes ekonomi och demokrati som varandras förutsättningar. Den ekonomiska krisen sades ha ökat misstron mot demokratin. Snabba förändringar som globalisering och den statsfinansiella krisen antogs utmana demokratin. År 2000 presenterade Demokratiutredningen sitt betänkande, En uthållig demokrati: Politik för folkstyrelse på 2000-talet (SOU 2000:1). I betänkandet skildrades en ny moralisk ordning som behövdes för att hålla liv i den svenska demokratin i framtiden. Tilliten till samhället i allmänhet och demokratin i synnerhet måste nu varje medborgare själv erövra och ansvara för. Den nya moraliska ordningen i de ovan nämnda statliga utredningarna skulle under 1990-talet och i början av 2000-talet komma att flytta ansvaret för den framtida demokratin från ett statligt fostrat kollektiv i grundskolan till den enskilda individen på en fri skolmarknad. Det var en naturlig följd av en stark diskurs som betonade att:

Varje tecken på att den offentliga makten önskar kontrollera det civila samhället måste bedömas kritiskt. (SOU 2000:1, s. 20)

Det var den ansvarstagande och aktiva medborgaren som nu eftersträvades. Aktivitet i sig uppfattades som att det genererade demokrati och tillit mellan människor och aktivitet på en fri marknad var därmed helt avgörande för framtidens demokrati. Deltagande och väljande medborgare behövdes och sågs som en tillgång, medan passiva medborgare var ett framtida hot mot demokratin (SOU 2000:1, s. 33).

Skolpolitiken skulle komma att möta den problematik som beskrevs i andra viktiga SOU-utredningar under 1990-talet och början av 2000-talet genom decentralisering, kommunalisering, skolpeng, individualisering, valmöjligheter genom fler friskolor och en ny konstruktivistisk kunskapssyn. Reformen som alla passade den fria marknaden bättre.

I propositionen Om ansvaret för skolan, presenterad 1990 (Proposition 1990/91:18), föreslog den socialdemokratiska regeringen med statsminister Ingvar Carlsson och skolminister Göran Persson i spetsen en tydligare ansvarsfördelning mellan stat och kommun för grundskola, gymnasieskola och den kommunala vuxenutbildningen. Ett av de huvudsakliga förslagen i propositionen innebar att staten endast skulle styra skolan med nationella mål som skulle kunna utvärderas (Proposition 1990/91:18). Den statliga styrning som skolan haft tidigare med både förklaringar och kontextualiseringar av skolans syften hörde inte längre hemma i en decentraliserad skola, vilken bäst sköttes

lokalt menade man. Det fanns en rädsla att, som tidigare, verka normerande på centralt plan och i det sammanhanget lanserades parollen att skolan istället skulle bedrivas på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (Proposition 1990/91:18, s. 100). Vetenskapen fick åter ikläs rollen att föra fram politiska värderingar som skolan skulle förmedla, den här gången för att ta avstånd från tidigare decenniers, som man uppfattade det, normerande läroplaner.

I samband med regeringsförklaringen i riksdagen 1990, kungjorde statsminister Ingvar Carlsson att arbetet med en ny läroplan skulle inledas (<http://www.svenskatal.se/19901002-ingvar-carlsson-regeringsforklaringsen-1990/>, hämtad 2014-05-13). I ett kommittédirektiv (1991:9) beskrev i sin tur skolminister Persson det uppdrag som sedan skulle resultera i den arbetsgrupp, Läroplanskommittén, som skrev den SOU-utredning, Skola för bildning (SOU 1992:94), som låg till grund för läroplanen 1994, Lpo 94, och som även i stora delar låg till grund för läroplanen från 2011, Lgr 11 (http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, hämtad 2014-05-14). I direktivet beskrev skolminister Persson en rad samtida och framtida anledningar till att en ny läroplan behövdes, och dessa påminde om de som Maktutredningen och Demokratiutredningen redan hade pekat på (http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, hämtad 2014-05-14).

Utmaningarna samhället stod inför skulle enligt skolministern mötas med nya kunskaper och färdigheter. Samtidigt fanns ett annat perspektiv som gjorde sig gällande i direktivet under rubriken Generella frågor. Det handlade om djupt förankrade värderingar i det svenska samhället som Läroplanskommittén hade att rätta sitt arbete efter, och särskilt skulle beakta i samband med etiska frågor för skolan. Längre ner i texten utvecklade Persson tankarna om dessa djupt förankrade värden i en uppmaning till kommittén:

Kunskaper om det svenska kulturarvet, vår historia och vårt språk liksom förståelse och respekt för andra folks och nationaliteters kulturarv bör genomsyra utbildningen. En fast förankring i det egna kulturarvet skapar goda förutsättningar att förstå både det egna samhället, den kulturella mångfald som finns i Sverige och främmande kulturer.
(http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, hämtad 2014-05-14)

Med denna passage som grundfundament skulle det förflutna, med långa utvecklingslinjer bakåt, komma att under hela perioden 1994-2011 också spela en stor roll för hur såväl skolans syfte som medborgarbildningen kom att uppfattas och beskrivas. Tiden i den temporala orienteringen drogs ut på ett drastiskt sätt och sökte kompasskoordinater långt tillbaka.

Den utmaning som krävde fast historisk förankring och långa perspektiv bakåt, tycktes främst vara den kulturella mångfalden. Citatet kan givetvis uppfattas och tolkas på flera sätt. Ofrånkomligt torde det dock vara att Persson tilltalade ett vi, uppfattat som svenskar, och andra, som han valde att kalla främmande kulturer. Dessa främmande

kulturer skulle förstås och respekteras. Däremot är det svårt att se att de bjöds in i den gemenskap som handlade om djupt förankrade värderingar i det svenska samhället, vilka tycktes ligga i tryggt förvar i det svenska kulturarvet uttryckt i singularis. Utgångspunkten för att förstå begreppet kultur i citatet tycks alltså vara att det är något tämligen oföränderligt. Du föds in i en kultur och kulturer kan förstås i singularis, som den svenska kulturen. Samhället tillhörde därför majoritetskulturen, som måste förstå de andra. Det var på det sättet som det ställdes krav på majoritetsbefolkningen, det tycktes nämligen vara de som hade förmågan att förstå mångfalden och de främmande kulturerna i Sverige, förutsatt att de var tryggt förankrade i ”egna” traditioner med rötter långt tillbaka i tiden. När dåtiden så tydligt skapade tolkningshorisont för självförståelsen blev det svårare än tidigare för andra att få tillhöra majoritetskulturen. Tidigare hägrade en inkluderande gemensam framtid för alla.

Den 14 februari 1991 började Läroplanskommittén med pedagogen och dåvarande generaldirektör för Skolverket Ulf P. Lundgren som ordförande sitt arbete. Arbetet hann knappt starta innan det var val i Sverige vilket skulle komma att innebära regeringsskifte. Moderaten Carl Bildt blev statsminister i en koalitionsregering och han utsåg Beatrice Ask till ny skolminister. I december gav Ask läroplanskommittén delvis nya arbetsuppgifter och en ny sammansättning. Ny huvudsekreterare blev istället studierektor Berit Hörnqvist. I samband med dessa förändringar kom ett nytt direktiv till kommittén som ytterligare stärkte arbetet med värderingar förankrade i ett svenskt kulturarv (http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utedningar/Kommittedirektiv/Nya-direktiv-till-laroplskom_GFB1117/, hämtad 2014-05-14).

Året efter, i september 1992, överlämnades Läroplanskommitténs huvudbetänkande Skola för Bildning (SOU 1992:94) till skolminister Beatrice Ask. I utredningen presenterades bland annat analyser av bildningsbegreppet, kunskapssyn, omvärldsförändringar och etiska perspektiv. Den sista analysen i Läroplanskommitténs utredning behandlade de framtida omvärldsförändringar som författarna till utredningen menade att framtidens skola måste förhålla sig till. Sådana förändringar var barn och ungdomar som tillbringade allt mindre tid tillsammans med sina vårdnadshavare, en ökad internationalisering och invandring, en ny informationsteknologi samt nya och omfattande miljöproblem (SOU 1992:94, s. 75).

Om barnen och ungdomarna som spenderade allt mindre tid med sina vårdnadshavare drog Läroplanskommittén slutsatsen att skolan måste ta ett större ansvar för deras fostran. Det innebar att skolan behövde ta en stor roll för att de blivande medborgarna skulle kunna möta de utmaningar samhället stod inför (SOU 1992:94, s. 85–88). En sådan utmaning beskrevs som internationaliseringen som i utredningen dels uppfattades på en mellanstatlig nivå när det gällde miljöförstöring, handel och teknikutveckling och dels en statlig nivå när det gällde en ökad kulturell mångfald på grund av större invandring till Sverige. Återigen kan man ana en syn på kultur som något fast och oföränderligt när den kulturella mångfalden beskrevs som en utmaning. Att den kulturella mångfalden uppfattades som en nationell utmaning gjorde att den skulle mötas inom en nationellt förankrad ram. Det krävdes därför enligt kommittén en fast förankring i den egna kulturen för att kunna respektera andra folk och andra

kulturer. Sverige beskrevs samtidigt som ett land som till viss del hade förlorat sin egen kultur på grund av sekularisering, rationalisering och en vetenskaplig förståelse av världen. Denna antydan om vad kultur innebar drog mot en uppfattning om kulturer som gemensamheter med väldigt långa historiska rötter. Läroplanskommittén skrev också att kulturarv innefattade historia, traditioner, författare, konstnärer och vetenskapsmän och att kultur handlade om gemensamheter och uppfattningar om självklarheter (SOU 1992:94, s. 89–90). Det är svårt att inte uppfatta Läroplanskommitténs analys av invandringen som ett hot om att de sista spillrorna av en svensk kultur skulle komma ha svårt att överleva. Det kunde i sin tur kunna komma att utmana den förmåga till handlande och tillit inom den svenska demokratin som stora utredningar sedan 1990-talet hade beskrivit (SOU 1992:94, s. 90–92). Det som under den tidigare perioden hade uppfattats som ett hot, det vill säga obsoleta traditioner med rötter långt tillbaka i historien, skulle alltså nu plötsligt garantera trygghet och en utgångspunkt för att kunna möta ett nytt samhälle i framtiden. Det fanns också en antydan om en nostalgisk längtan tillbaka till en tydligare svensk kultur. Det som i början av perioden hade antytt skolreformer som garanterade individens frihet att genom val på en fri marknad själv bestämma riktning mot framtiden, liknade nu mer en tydligt kulturellt förankrad essentialism, där liberal ekonomi också bestämdes utifrån historiskt och religiöst formade moraliska värderingar.

Samtidigt som det fanns en stor tilltro till möjligheten att förankra skolan i traditionella rötter för att möjliggöra konstruktiva möten med nya utmaningar, fanns det fortfarande uppfattningar om att en del av framtidens problem behövde lösas av enskilda kritiskt tänkande och kreativa individer, vilka orienterade sig på en fri marknad. I Läroplanskommitténs utredning beskrevs miljöproblemen som att de spände över så olika saker som privata konsumtionsmönster och staters och internationella företags regnskogsskövling. I utredningen kopplades emellertid lösningen till miljöproblemen till en individuell nivå där ett lokalt miljöperspektiv och vardagliga individuella handlingar skulle vara utgångspunkten för skolans miljöundervisning. Detta sattes i samband med att problemen allt mer upplevdes som en ”följd av våra konsumtionsvanor och levnadsvanor” (SOU 1992:94, s. 101). Lösningarna stod därmed också att finna hos var och en som väljande och handlande individ (SOU 1992:94, s. 102). Det var som konsument i ett komplext samhälle medborgaren behövde utveckla ett kritiskt tänkande (SOU 1992:94, s. 106).

Sammantaget blev bilden av den önskade medborgaren till en paradoxal hybrid av en försiktig konservativ kulturessentialist och en liberal djärvt nytänkande homo economicus på en marknad full av möjligheter.

Efter en livlig debatt i riksdagen 1993 antogs propositionen som byggde på Läroplanskommitténs utredning och den 1 juli 1995 började Läroplan 1994, Lpo 94, att gälla för årskurserna 1–7, och följde sedan dessa generationer upp i samtliga årskurser i grundskolan (Proposition 1993/93:220). Lpo 94 bestod, förutom av ämneskursplanerna, av två inledande kapitel: Skolans värdegrund och uppdrag samt Mål och riktlinjer. Under rubriken Skolans värdegrund och uppdrag beskrevs de gemensamma värderingar som skolan skulle ”förmedla och hos eleverna förankra” (Lpo 94, s. 5). Värderingarna beskrevs som ”vårt samhälles gemensamma värderingar” (Lpo

94, s. 10). Här återkom de värden som redan fanns i de första direktiven till Läroplanskommittén. Dessa värden skulle tolkas utifrån en historiskt given ”kristen tradition och västerländsk humanism” (Lpo 94, s. 5).

Samtidigt som eleverna skulle fostras inom en kulturgiven värdegrund, skulle skolan ”vara öppen för skilda uppfattningar och uppmantra att de förs fram” (Utbildningsdepartementet, 1994, Lpo 94, s.6.) Det var en uppmaning som skulle förstås i samband med uppdraget att utbilda individer som för det första ”utvecklar sitt eget sätt att lära”, för det andra ”utvecklar tillit till sin egen förmåga” och för det tredje ”lär sig att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (Utbildningsdepartementet, 1994, Lpo 94, s. 11–12).

Den svårlösta paradoxen i skolans arbete mellan att å ena sidan utbilda kritiskt tänkande individer, vilka skulle lösa framtidens problem, och å andra sidan säkerställa att de erkände sig till den av kristna och humanistiska traditioner stipulerade värdegrunden, påminde om tidigare spänningar mellan individen och kollektivet. Lösningen skulle denna gång hittas i idén om entreprenören. Den första utredningen som förde ihop skolan med tanken om entreprenörskap var en utredning på uppdrag av Närings- och Handelsdepartementet 1997. I den menade man att ”Globalisering och snabb teknisk utveckling driver fram flexibla arbetsorganisationer vilket ökar behovet av handlingskraftiga individer” (DS 1997, s. 3). För att säkra framtiden behövdes självsäkra och kreativa framtida medborgare, och det var i skolan dessa förmågor skulle grundläggas.

År 2009 kom så en strategiförklaring från regeringskansliet, underskriven av Jan Björklund, Lars Leijonborg och Maud Olofsson där de menade att entreprenörskapet var värdeskapande, inte bara i ekonomiska termer utan också som ett sätt att leva idérikt och kreativt. Därför skulle idén om entreprenören löpa som en röd tråd genom hela utbildningssystemet (Regeringskansliet, 2009, s. 2). Entreprenören ansågs vara kreativ och kunna omsätta idéer till handling, men också samtidigt vara lyhörd för andra och bra på att samarbeta (Regeringskansliet, 2009). Ekonomiska termer fördes på det sättet in och sattes i samband med värderingar från skolans värdegrund och lösningarna på framtidens problem blev på det sättet marknadsekonomiskt influerade inom värdegrundens djupa försänkning i kulturarvet, ekonomi och värdegrund gick inte att skilja åt.

Införandet av Lpo 94 hade varit en genomgripande och radikal förändring av styrningen av den svenska grundskolan, och implementeringen hade gått trögt. I kommittédirektiv 2006:19 från skolminister Jan Björklund beslutades det därför att en utredare skulle se över hur målsystemet kunde förtydligas. År 2006 förordnades Leif Davidsson till särskild utredare och drygt ett år senare lämnades utredningen Tydliga mål- och kunskapskrav i grundskolan till skolminister Björklund. År 2009 togs riksdagsbeslutet om en ny läroplan, som skulle komma att heta Lgr 11 (http://193.11.1.138/sv/dokument-lagar/dokument/riksdagsskrivelse/riksdagsskrivelse-200809189_GW0K189, 2014-09-06). Innan den implementerades fick Skolverket i uppdrag av regeringen att utforma en strategi för entreprenörskap inom

utbildningsområdet. I rapporten fick entreprenörskapet en lika viktig plats som storheterna jämställdhet och värdegrund (Skolverket, 2010).

Genom Lgr 11, kom sedan entreprenören in i skolans läroplan:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. (Skolverket 2011, Lgr 11, s. 9)

Entreprenören uppfattades som demokratiskt smidig, socialt kompetent och fokuserad på problemlösning. Det var demokratiska kompetenser som dels tillvaratog individens egna idéer och på det sättet kunde generera vinst dels innebar tolerans för andras åsikter i en plural liberal demokrati. Entreprenören blev i styrdokumentet marknad och demokrati i ett, hen var valfrihet och gemensamma värderingar på en och samma gång. Entreprenören ville också, som ett sätt att vinstmaximera, lära sig hela livet. I detta sammanhang blev eleven som individ på en marknad redan i skolan en viktig del av medborgarbildningen. Dels förväntades eleverna själva, med lärarens insyn, planera och utvärdera undervisningen, dels skulle de ”utveckla förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna” (Utbildningsdepartementet, 1994, Lpo 94, s. 16, 18; Skolverket, 2011, s. 15, 18). Med tydliga mål skulle eleverna kunna bedöma sin egen utveckling och vara sina egna målsättare och utvärderare inom en tydligt framskriven kultur, vilken hade som syfte, liksom under föregående period, att vinstmaximera, men nu på den fria ekonomiska marknaden. Men när hen satte sina individuella mål skulle hen göra det i en kultur med traditioner långt tillbaka i tiden. Det gav möjligheten att ”låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Skolverket, 2011, s. 7). Att vara ansvarig måste i sammanhanget förstås som att hålla sig till skolans värdegrund.

Under tidsperioden dras den temporala orienteringen ut och hittar moraliska och etiska rötter långt tillbaka i det förflutna, samtidigt som framtiden beskrivs som mer osäker än tidigare. Det gör att framtiden varken upplevs som lika nära eller lika gripbar som i tidigare period.

Slutdiskussion

Under den första tidsperioden, 1969-1980, är inte uttrycken i den temporala orienteringen i källorna så utsträckt i tiden. De aktörer som uttalar sig tycks ha menat att samhället delvis redan hade uppnått något som också borde bevaras inför framtiden. Den levda berättelsens riktning med ursprunget för intentionerna i framtiden är tydlig, inte minst i början av perioden. Skolans arbete, vilket också var riktat mot framtiden, skulle göra upp med de sista resterna av ett obsolet klassamhälle kännetecknat av traditionella könsroller, som hindrade den ekonomiska utvecklingen. En ekonomisk utveckling som krävde många arbetare, arbetsintensiva arbetsplatser och därför en

förmåga att kunna samarbeta. Ursprunget för det vi som berättar i källorna finns i en ganska ung gemensam kamp mot ett äldre traditionellt och konservativt samhälle, vilket stod för en föråldrad kvinnoyn och en nationalistisk ovilja att släppa in invandrare i arbetsgemenskapen. Vilka de önskade resterna från det äldre samhället var, var fastställt och därmed klara att åtgärdas. Tidens riktning skedde genom en tydlig distansering bort från det traditionella samhället, och en tydlig vilja att så snart som möjligt nå den framtid man såg framför sig. Framtiden kännetecknades av att samtliga grupper i samhället inkluderades på arbetsmarknaden, och det var då som Sverige också skulle kunna kalla sig ett sant demokratiskt land. Arbete och samverkan skapade demokrati.

För att kunna delta i arbetslivet var medborgaren tvungen att kunna samverka på arbetsplatser med många arbetstagare. Sådana innebar flera olika typer av människor, där förmåga till samarbete och tolerans var förutsättningar för ett friktionsfritt arbete. Därför var det viktigt att skolan förberedde medborgaren på just samverkan och konsensus i större kollektiv. Det gjordes bäst i en skola som redan var framtiden:

Den inövning av sociala vanor och attityder, som betyder så mycket för elevens framtida anpassning i samhället, sker bäst i klasser, som erbjuder en mångsidig social miljö, i vilken ett gott gemenskapsförhållande råder. Skolstyrelsen bör därför verka för att klasserna anordnas så, att en så allsidig social sammansättning som möjligt erhålls. (Skolöverstyrelsen, 1969, Lgr 69, s. 17)

Att den temporala orienteringen i den levda berättelsen i källorna kan förstås som kort, trots berättarnas tydliga vilja att distansera sig från ett traditionellt samhälle, svårt att placera i tid, beror på var intentionerna för handling finns i deras berättelse. Det som inspirerar till handling ryms i den levda berättelsen inom en överblickbar och ganska kort tidsrymd. Berättelsen hämtar inspiration till ett berättande vi i en relativt ung samtidig historia vilken har inneburit en, för berättarna uppskattad, kamp mot det orättvisa klassamhället och för en inkluderande demokrati. Den framtida visionen tycks också finnas inom tydligt räckhåll där nödvändiga åtgärder och handlingar för att nå visionen beskrivs lika tydligt som självsäkert. I framtiden ligger drivkraften för berättelsens intention, visionen om det klasslösa samhället. Wedin ser, i kongruens med detta resultat, i sin forskning hur uppfattningen om framtiden tycks ha drivit fram hur skolans arbete för jämställdhet konstruerades under den här tiden (Wedin, 2017a). Resultatet i föreliggande studie skulle möjligen också kunna underbygga Morawskis slutsats att Lgr 69 är den läroplan som tydligast manifesterar ett innehåll som ska överföras från skola till elev (Morawski, 2010, s. 230). Med en klart definierad och återgiven framtid är det givetvis lättare att veta vad eleven behöver ha med sig in i framtiden. Medborgarbildningen syftade under den här tiden till medborgare som förstod förmånen av att leva i en demokrati där kollektivet var självändamålet.

Under tidsperioden krymper tidsperspektivet ytterligare från och med sent 1970-tal. Den svenska demokratin beskrivs i källorna nu som i närmast färdigutvecklad. Framtiden har till viss del redan nått samtiden i den temporala orienteringen. Med utgångspunkt i den svenska demokratin och med lärarna som förebilder för den samma skulle eleverna förstå att rätta sig efter den samtida demokratin. Därför skulle elevernas

skoldagar få dem att verka inom en likartad demokrati som den svenska i miniatyr, där klassrådet var dess tydligaste signum. Beslut fattade i den svenska demokratin uppfattades sålunda som sanna och rättfärdiga för alla. Den senare åsikten ledde därvidlag till uppfattningen att det inte fanns någon motsättning mellan den kunskapssökande individen och den vilja majoriteten hyste. Majoritetens vilja var nämligen samtidigt kunskapen, och med den åsikten hade tidsperspektivet för intentionerna i den levda berättelsen i stort blivit samtida. Medborgarbildningen syftade till demokrater i konsensus, och vägen till konsensus påbörjades redan i skolans vardagliga arbete. Under samma period ser Morawski hur innehållet i skolan får träda tillbaka för en mer processorienterad undervisning, där inte minst arbetet är viktigt (Morawski, 2010, s. 232). Det stämmer med en bild av att eleverna mer ska göra demokrati, än att lära om demokrati.

Från tidigt 1990-tal till och med 2011 blev uppfattningarna i den levda berättelsen på formuleringsarenan osäkrare. I början av tidsperioden började man ifrågasätta det man kallade den svenska modellen, och det man ville distansera sig ifrån var nu snarare en väldigt nära historia, såväl i tid som i upplevd historisk påverkan. Det kollektiv man tidigare hade förlitat sig på var nu istället orsaken till fruktade framtida problem och i den levda berättelsen stod man i samtiden vid ett vägska, som innebar att man kunde, eller till och med måste, bryta med den inslagna vägen. Tiden i den temporala orienteringen i den levda berättelsen drogs ut och skulle bli mer komplicerad än i tidigare tidsperiod. Berättelsen fick sin utgångspunkt för intentioner för handlingar i flera olika tempus. Tidsperspektivet blev också väldigt långt, med intentioner för handling i dels ett utsträckt arv från ett Europeiskt kristet och humanistiskt förflutet, och dels en ekonomiskt globaliserad och osäker framtid. Vilket tidsperspektiv som låg till grund för handling i den levda berättelsen kom också att bli beroende av vilken aspekt av medborgarbildningen som skulle förankras hos eleverna vilket skapade en svårhanterlig spänning för medborgarbildningen.

Samtidens marknadsorientering och den väljande individen på den fria marknaden beskrevs som samtidens och framtidens garant för ekonomisk utveckling och tillit till den svenska demokratin. Den fria individens val omöjliggjorde nämligen det som beskrevs som den tidigare svenska kollektiva modellen. Samtidigt tornade utmaningar som ny teknologi, miljöproblem, större invandring och globalisering upp sig i framtiden. Hur skulle man våga lita på att den väljande individen på en fri marknad skulle ta ansvar för allt detta? Axelsson har beskrivit hur entreprenören kom att beskrivas som en person som kunde befinna sig i en total osäkerhet och samtidigt ändå navigera (Axelsson, 2017, s. 42), och entreprenören skulle också så småningom komma att bli lösningen på problemet även i skolan. Men först skulle en tydlig spänning uppstå mellan ekonomisk och orädd kreativitet och kritiskt tänkande och moralisk dygd med långa kulturellt fast förankrade historiska anor.

Dåtiden, förankrat i ett kulturarv långt bak i tiden, innehöll de värderingar och den etik som skolan skulle fostra hos eleverna, och med vilken de sedan skulle orientera sig på den fria marknaden mot framtiden.

Det berättande viet i den levda berättelsen hittade sitt ursprung väldigt långt tillbaka. Viet blev därför nu mer exkluderande än tidigare mot de som inte uppfattades rymmas

inom viet. Tidigare uppstod gemenskapen i en berättelse med riktning mot ett kollektiv i konsensus i framtiden. Nu hittade det sina rötter i ett gemensamt förflutet. Det var i detta ursprung individen också förmodades vara meningssökande och ha en inneboende vilja till förståelse. Med en ny temporal orientering med en osäker framtid som utgångspunkt vågade man inte längre på samma självklara sätt berätta om framtiden. Individens egna lärande och möjlighet att möta en föränderlig värld blev därför viktig att förankra hos medborgaren. Skolan skulle ”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” (Skolverket, 2011, Lgr 11, s. 7). När eleven förbereddes att möta framtiden som en väljande individ på en fri marknad måste hen emellertid först förankras i ett moraliskt och etiskt kulturarv. Demokratisynen och de moraliska frågorna, formulerat i skolans värdegrund, var därför inte det som skulle prövas och omprövas av framtidens generationer när de släpptes med förmågan till livslångt lärande eller förmågan till ”kritiskt tänkande och [att] självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden” (Skolverket 2011, Lgr 11, kapitel 2). I den levda berättelsen ansågs Sverige redan vara väl rustat att moraliskt tackla framtiden. Den idealiske medborgaren var därför den som internaliserade skolans värdegrund och förde vidare kulturarvet, men som samtidigt kunde använda den fria marknaden för att lösa ekonomiska och andra framtida problem på ett kreativt sätt. Lösningen blev givetvis en paradox där kritiskt individuellt väljande på en fri marknad skulle samsas med ett fast kulturarv. Skolan kännetecknades sålunda dessa decennier av en långt driven individualism å ena sidan, och en stark förväntan om ett tydligt etiskt och moraliskt kollektiv å andra sidan. En moralisk kulturöverföring av långa historiska utvecklingslinjer samsades med tekniskt och monetärt kreativt nytänkande som måste bryta med historiska lösningar.

Lösningen på denna paradox fann man så småningom i idén om entreprenören som på en och samma gång var kreativitet, demokrati och fri marknad. Entreprenören beskrevs som problemlösaren, en som alltid var beredd att lära nytt. Hen var socialt kompetent och undvek smidigt konflikter. Entreprenören var kritiskt tänkande och kunde med lätthet tänka nytt. Däremot ställde hen inte upp värdegrunden som analysobjekt. Synen på den individuella friheten innebar individens möjlighet till val på en fri marknad, inte att hen skulle kritisera eller tänka kring samhällets själva fundament, den liberala demokratin, som i sig möjliggjorde entreprenören. Hela tanken om entreprenören var därför fast förankrad i de värderingar som rymdes i skolans värdegrund, med marknaden som tydlig utgångspunkt för sitt handlande. Entreprenören var sålunda värdegrunden inkarnerad. När entreprenören agerade gjorde hen värdegrunden. På det sättet låste man fast medborgarbildningen i dåtiden, samtidigt som den skulle förbereda medborgaren för framtiden. Tidsperspektivet i den levda berättelsen var därmed långt när syftet med medborgarbildningen förstods, medan handlingsutrymmet för medborgaren blev snävt.

Den temporala orientering som kan hittas i källorna, och som kan lägga grunden för att förstå levda berättelser, kan också förklara didaktiska val och på det sättet hjälpa oss att förstå arbetet i klassrummet. Det entreprenöriella lärandet beskrivs till exempel gärna som en pedagogik vilken tar avstånd från den tidigare skolan, dess arbetssätt och metoder. Den entreprenöriella undervisningen uppfattas som progressiv och

förberedande för framtiden, genom nytänkande och framåtanda (Skolverket, 2010, s. 29). Leffler och Mahie (2010) går så långt att de menar att skolan inte längre enligt styrdokumentet ska fostra medborgare utan ekonomiska subjekt.

Kanske är det så att uppfattningar om ursprung, samtida utmaningar och hopp eller fruktan inför framtiden också bestämmer vilken sorts medborgare som skolan syftar till, och i förlängningen vilken undervisning som behövs. Sundberg menar att det uppstår en spänning i skolans uppdrag att å ena sidan överföra traditioner och stabilitet, och å andra sidan att anpassa till nya samhällsvillkor (Sundberg, 2005, s. 14). Det tycks vara inom just detta spänningsfält den levda berättelsen om skolan söker sin *raison d'être*. När den gör det kan den också påverka hur uppmaningarna om vad som ska göras i klassrummet ser ut. Med en levd berättelse med en tydlig vision om framtiden under 1960-talet skulle eleverna till exempel enligt inledningskapitlet i Lgr 69 (Skolöverstyrelsen 1969, s. 51) i fråga om miljöarbete ”få tillfälle att tillägna sig vissa kunskaper om naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga fakta”. Kunskaperna stod i fokus när framtiden tycktes gå att förstå och med en fast övertygelse om vilka de nödvändiga kunskaperna var. Med en osäkrare framtid i tolkningshorisonten, vilken skulle mötas med individens egen moral, skulle eleverna istället enligt inledningskapitlet i Lgr 11 (Skolverket 2011, s. 9) få möjlighet att ”ta ansvar för den miljö de själva direkt kan påverka och skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande och globala miljöfrågor”. Medborgaren skulle nu istället förberedas till ett moraliskt ställningstagande objekt på en marknad full av val som kunde påverka miljön.

Genom att påverka vår mentala förståelse ger den levda berättelsen oss möjliga tolkningshorisonter, vilka vi sedan tar beslut utifrån, till exempel om hur miljöundervisningen måste se ut. Kan vi förstå den levda berättelsen som verkningshistoria kan den hjälpa oss till både förståelse av andra tiders aktörer och vår egen självförståelse. Med Carrs ord:

Again we can say that the narrative function is practical before it is cognitive or aesthetic; it renders concerted action possible and also works toward the self-preservation of the subject which acts. (Carr, 1986 b)

Det hade därför varit intressant didaktisk forskning att förstå levda berättelser bakom skolämnenas utformning. Sådan forskning hade kanske kunnat ge upphov till nya spännande svar på didaktikens huvudfråga – Varför ska vi läsa och lära oss just detta? Svaret kan möjligen finnas i den levda berättelsen.

Referenser

Alvé, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt. Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö Högskola.

Axelsson, K. (2017). *Entrepreneurship in a school setting: introducing a business concept in a public context*. Eskilstuna: Mälardalens Högskola.

Carr, D a. (1986). *Time, Narrative, and History*. Bloomington: Indiana Univ. Press.

Carr, D b. (1986). "Narrative and the real world: An argument for continuity", *History and Theory*, Vol. 25, No. 2 (May 1986), 117–131.

Carr, D. (2001). "Getting the Story Straight". I Roberts, G (red.), *The History and Narrative Reader*. London & New York: Routledge.

Charmaz, K. ((2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.

Dahlstedt, M., & Olson, M. (2013). *Utbildning, demokrati, medborgarskap*. Malmö.

Dray, W. H. (2001). Narrative and Historical Realism. I Roberts, G (red.), *The History and Narrative Reader*. London & New York: Routledge.

Englund, T. (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg.

Englund, T. (1986) *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala.

Enkvist, I. (2016). *De svenska skolreformerna 1962-1985 och personerna bakom dem*. Möklinta: Gidlunds Förlag.

Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Gustafsson, J-E, Sörlin, S. & Vlachos, J. (2016). *Policyidéer för svensk skola*. SNS Förlag: Stockholm.

Heidegger, M. (2013). *Vara och tid*. Göteborg: Daidalos.

Jensen, S. S. (1978) *Historieundervisningsteori*. København: Christian Ejlens' Forlag.

Jeismann, K. E. (1979). Geschichtsbewußtsein. I Bergman, K. & Boldt, W (red), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Band 1, Düsseldorf.

Larsson, H.A. (2011). *Mot bättre vetande: en svensk skolhistoria*. Stockholm: SNS förlag.

Leffler, E. & Mahieu, R. (2010). "Entreprenörskap: ett nytt fostransprojekt i skolan". I Larsson, A. (red), *Fostran i skola och utbildning: Historiska perspektiv*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. New York: Cambridge University Press.

Lundmark, L. (2008). *Berättande och verklighet i historieskrivningen*. Scandia 1990, 56(2).

Morawski, J.(2010) *Mellan frihet och kontroll – om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro: Örebro universitet.

Nordin, A. (2012). *Kunskapens politik – en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy*. Linnéuniversitetet.

Palme, O. (1969). *Politik är att vilja*. Stockholm: Prisma.

Proposition 1975/76:39. *Skolans Inre Arbete*.

Proposition 1978/79:180. *Läroplan för grundskolan*.

Proposition 1978/79:180. *Om läroplan för grundskolan m.m.*

Proposition 1990/91:18. *Om ansvaret för skolan*.

Proposition 1993/93:220. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*.

Regeringsdirektiv 1997:101.

Richardson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. Lund.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Vol. 1 Chicago.

Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative*. Vol. 3 Chicago.

Ricoeur, P. (1991). "Life in Quest of Narrative". I Wood, D. (red), *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*. London.

Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books.

Selander, S., & Ödman, P-J. (2005). *Text & Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.

Sjöstrand, W. (1965). *Pedagogikens historia. 3:2, Utvecklingen i Sverige under tiden 1809-1920*. Lund: Gleerups.

Skolverket. (1998). *Läroplanerna i praktiken*.

Skolverket. (2001). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm.

Skolverket (2010). *Skola i förändring*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2010). *Skapa och våga: Om entreprenörskap i skolan*. Stockholm.

Skolverket. (2011). *Lgr 11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm.

Skolöverstyrelsen (1967). *Läroplansöversyn: grundskolan : förslag till Kungl. Maj:t angående översyn av läroplan för grundskolan : november 1967*. Stockholm.

Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan, 1, Allmän del*. Stockholm 1969.

Skolöverstyrelsen. (1980). *1980 års läroplan för grundskolan: inledning: mål och riktlinjer*. Stockholm.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*.

SOU 1977:9. *Betygen i skolan*.

SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige*.

SOU 1992:94. *Skola för bildning*.

SOU 1993:16. *Nya villkor för ekonomi och politik*.

SOU 2000:1 *En uthållig demokrati! – Politik för folkstyrelse på 2000-talet*.

Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm. Lärarkyrkan mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2009:6. Stockholm: Finansdepartementet.

Stenlås, N. (2011). "Lärarkyrkan mellan autonomi och statliga reformideologier", *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17.4.

Straub, J. (2005). *Telling Stories, Making History: Toward a Narrative Psychology of the Historical Construction of Meaning*. I Straub, J (red), *Narration, Identity and Historical Consciousness*. New York.

Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.

Thorp, R. (2013). "Vad är ett historiemedvetande egentligen och varför är det viktigt?", i Ludvigsson, D. (red), *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken*, Aktuellt om historia 2013.2, 97–119.

Utbildningsdepartementet. (1979). *Skolan skall fostra*. Stockholm.

Utbildningsdepartementet (1994). *Lpo 94, Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm.

Wedin, T(a). (2017). "In praise of the present: the pupil at centre in Swedish educational politics in the post-war period". *History of Education*, Vol. 47, NO. 6, s. 768–787.

Wedin, T(b). (2017). "The paradox of democratic equality: on the modified teacher role in post-war Sweden". *Confero*, Vol. 5, NO. 1, s. 197–244.

White, H. (2001). "The Historical Text as Literary Artefact". I Roberts, G (red.), *The History and Narrative Reader*. London & New York: Routledge.

Internetadresser

Carlsson, I, *Regeringsförklaringen 1990*, <http://www.svenskatal.se/19901002-ingvar-carlsson-regeringsforklaringen-1990/>, 2014-05-14.

Kommittédirektiv 1991:9, *Mål och riktlinjer m.m för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet*, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Mal-och-riktlinjer-m-m-for-b_GFB19/, 2014-05-14.

Kommittédirektiv 1991:117, *Nya kommittédirektiv till läroplanskommittén*, http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Nya-direktiv-till-laroplanskom_GFB1117/, 2014-04-14.

Riksdagsskrivelse 2008/09:189, http://193.11.1.138/sv/dokument-lagar/dokument/riksdagsskrivelse/riksdagsskrivelse-200809189_GW0K189, 2014-04-14.