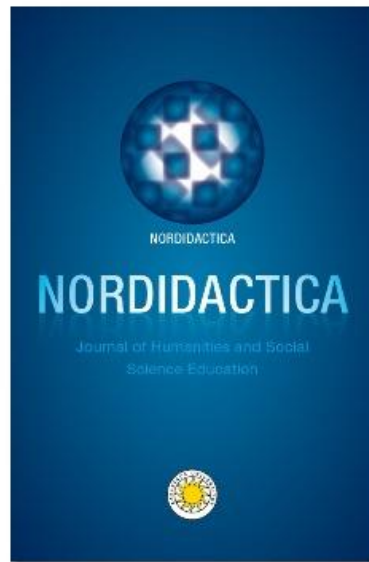


Skolan och samhällsvetenskapen

**Framväxt och etablering av en svensk gymnasial
samhällsvetarutbildning 1922-1970**

Johan Samuelsson



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2023:1 Jubileum

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:1 Jubileum

ISSN 2000-9879

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

Skolan och samhällsvetenskapen

Framväxt och etablering av en svensk gymnasial samhällsvetarutbildning 1922-1970

Johan Samuelsson

Karlstads universitet

Abstract: After the First World War, a reform was initiated in Swedish education and one area of change was the upper secondary programme system, which only offered the increasingly obsolete natural science and latin specialisations. The aim of this article is to describe and analyze, on the basis of government commission reports, curricula and debate articles, the revision of the upper secondary level grammar school programmes and in particular the introduction of a third specialisation option with a social science focus. The article shows that the introduction of the upper secondary social science specialisation programme in 1955 reflects the emergence of a new field of science, the Social Sciences. Changes in the labor market and the need to centre students' studies on fewer subjects also explain the development. Critics of the change feared that the third programme specialisation would attract untalented and lazy students. The critics further feared that in the long run it would impoverish Sweden as a nation of knowledge, a criticism that was mainly articulated during the interwar period. After the Second World War, when the decision was finally made to introduce the third option with a social science emphasis, this was implemented without any major political debate.

KEYWORDS: SAMHÄLLSVETENSKAP, GYMNASIELINJER, SKOLREFORMER, BILDNING

About the author: Johan Samuelsson är professor i historia vid Karlstad universitet. Hans huvudsakliga forskningsområde kretsar kring utbildningshistoria. Framförallt är det nu framväxten av det svenska högstadiet och målstyrningens historia han intresserar sig för.

Inledning

Efter första världskriget kom en rad genomgripande reformförslag riktas mot svenska skolan. Den stora frågan var hur en för alla elever gemensam bottenskola skulle organiseras. Men även frågan om synen på bildningsuppdraget och behovet av ett reformerat gymnasium kom att utredas och diskuteras. Det var nu inte bara frågan om en kamp om synen på bildning mellan de ”två kulturerna” naturvetenskap och humaniora utan också en tredje ”samhällsvetenskaplig kultur” krävde utrymme (Jmfr Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences 1996). Systemet med endast två linjer, reallinjen och latinlinjen blev nu alltmer obsolet i ett föränderligt samhälle. I den process som låg bakom det som på sikt ledde till att en tredje linje med ett samhällsvetenskapligt perspektiv etablerades var det tydligt att olika utbildningsnivåer samspelade med varandra. Exempelvis kom centrala politiker och forskare att medverka i utredningar av samhällsvetenskap som forskningsfält samtidigt som de utredde linjesystemet. Vidare var ett återkommande argument för ett reviderat linjesystem att det nu på universitet fanns ämnen och ämnesområden som studenterna på de nya linjerna kunde läsa efter avslutad gymnasieexamen. En studie av linjereformeringar ger alltså nya perspektiv på hur ämnesområden etableras, förankras, legitimeras och utvecklas. Syfte med denna artikel är beskriva och analysera revideringen av gymnasiet linjesystem och då i synnerhet införandet av en tredje linje med samhällsvetenskaplig inriktning.

Tidigare forskning avseende skolans mer övergripande förhållande till synen på bildning och allmänbildning har i hög intresserat sig för framväxten av natur- och teknikvetenskapliga perspektivet, även det klassiska-humanistiska perspektivets förlorade ställning har studerats (Lövheim 2006; Wennås 1966). Den period som ska studeras innebar också att samhällsvetenskapliga perspektiv på bildning och kunskap radikalt kom att flytta fram sina positioner, inte minst via ett reviderat linjesystem.

En 50-årig historia

Genombrottet för samhällsvetenskapliga perspektiv på gymnasiet kan förstås i relation till samhällsvetenskapernas allmänt stärkta position under det tidiga 1900-talet i stora delar i västvärlden, inte minst i Norden. Ekonomer, sociologer, statsvetare och pedagoger fick en allt viktigare roll som experter och utredare. Under framförallt efterkrigstiden flyttade samhällsvetenskapen fram sina positioner, vilket inte minst syns på universiteten och i den diskussion om ett samhällsvetenskapligt forskningsråd som fördes strax efter kriget (Wisselgren 2008; Kallenberg 2008; Hasselberg 2007; Larsson 2001). Det svenska *skolämnet* samhällskunskap och dess framväxt är väl utrett. Sammanfattningsvis brukar ämnets etablering kopplas till den demokratiska skolans genombrott under efterkrigstiden och behovet av ett nytt medborgarfostrande ämne. De tidigare centrala medborgarfostrande ämnena, historia och religion, behövde kompletteras med ett modernt samtidsanpassat ämne (Englund 1986; Broman 2009; Olsson, 2016; Sandahl 2015). Dock har tidigare forskning inte intresserat sig för framväxten av den samhällsvetenskapliga gymnasieutbildningen. Linjereformeringarna innebar diskussioner, debatter, resonemang och till slut konkreta manifestationer av

särskilda ämneskombinationer gällande samhällsvetenskap organiserat i linjer eller program. I denna process artikuleras enskilda ämnens karaktär, men också enskilda ämnens samband med snarlika ämnen. Därmed kom specifika ämnesområden att utkristalliseras och skapas som exempelvis samhällsvetenskap, ett skapande som skedde i samspel mellan en rad institutioner, aktörer och samhällsförändringar (Jmfr Goodson 2004).

Breddad syn på allmän bildning och ämnesområden

Synen på bildning och allmänbildning är av stor vikt för att förstå hur samhällsvetenskap etablerades på gymnasiet. Vid ingången av 1900-talet fanns i huvudsak två innehållsliga spår avseende gymnasiet allmänna bildningsmål, det klassiska och det reala, som också konkretiserades i den två linjerna latinlinjen och reallinjen. Bildning sågs i huvudsak som ett fast gods och ett specificerat kunskapsinnehåll som man kunde ha mer eller mindre av. Men den bildning som erbjöds framförallt på gymnasiet tänktes också vara av så allmän och bred karaktär att den var användbar inom en rad områden. Bildning gav studenten förmågor och kompetenser att hantera områden som låg utanför ett snävt ämnesområde, de formalbildande förmågorna latin gav var något som exempelvis var användbart inom en rad områden. Dessa perspektiv ligger sammanfattningsvis nära vad som exempelvis Sven Sødning Jensen kallar en *materiel* konception gällande bildning i meningen att det är ett traditionellt innehåll som är centralt. Detta innehåll eller kulturarv är också relativt statiskt och icke-föränderligt (Sødning Jensen 1978).

I takt med att samhällets utveckling och den ständiga tillväxten av ny kunskap behöver också skolans övergripande bildningsmål ändras, enligt vissa bildningsperspektiv. Kring förra sekelskiftet kom *formella* (eller pragmatiska) perspektiv på bildning att vinna inflyttande. Här betonades bildningens processuella aspekter i meningen att använda och utveckla kunskaper och vetande. Ytterligare en aspekt av detta är också att bildningens betydelse för den samhälleliga skolningen. Skolan ska ge kunskaper och bilda eleverna så att de blir dugliga samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle. Men centralt är också att det som är avgörande för bildningens innehåll är dess relevans för eleven. Även en medvetenhet om att bildningens och kunskapens innehåll är föränderligt utgjorde en del av denna hållning. Ytterligare en bildningskonception är det *kategoriala* bildningsperspektivet (Sødning Jensen 1978, Andrée & Bladh 2021; Broady 1992). Denna konception kan ses som ett sätt att relevanta göra innehållsliga aspekter av undervisning och samtidigt beakta elevens intressen. Betydelsefullt är att undervisningen ska ge eleven verktyg att förstå samhället genom att skapa sammanhang i tid och rum. Metod, stoff och elev och samhälle är aspekter att ta hänsyn till i undervisningen. Efterhand kom synen på vad som borde inkluderas i de frivilliga skolformernas allmänna bildningsmål att vidgas och omförhandlas, denna öppning ser jag som viktig för etableringen av nya linjer.

Universitetsdisciplin och skolämne

När det gäller ämnens framväxt och etablering är det vidare fruktbart att relatera det till diskussionen om hur relationen mellan ämne och universitetsdisciplin gestaltas och förändras. Internationell och svensk forskning visar att forskningsfältets framväxt och skolämnens etablering bör relateras till mer övergripande samhällsliga förändringar som exempelvis nya perspektiv på kunskap och samhällsutveckling. Vidare handlar det också om att mer organisatoriska aspekter där etablering av institutioner, tillsättning av tjänster, organisering av utbildning och koppling mellan olika nivåer inom utbildningsväsendet behöver kopplas till utvecklingen (Goodson 2004). Exempelvis har förhållandet mellan samhällskunskap och olika universitetsämnen analyserats. Man har då sett bland annat sett på lärarutbildningen och vilka krav som ska finnas för de blivande lärarna. Även den så kallade ”kongruensproblematiken” har behandlats, och då har frågor om hur disciplinära perspektiv överförs och eventuellt etableras inom ramen för skolämnen varit föremål för intresset (Ekdal & Larsson 2009). När det gäller program eller inriktningar på gymnasiet blir det inte lika enkelt att rakt av relatera utvecklingen av program / inriktningar till enskilda discipliners utveckling. Här handlar det snarare om att relatera utvecklingen till utvecklingen av *forskningsfält* och dess status i samhället.

Linjernas inre kärna

Utvecklingen av program och linjer på gymnasier har också inneburit att kunskapsområden utmanats, omförhandlats och förändrats på själva skolnivån. Samhällsprogrammens framväxt har ofta skett i en konfliktfylld relation till framförallt humanistiska/klassiska program. Men framväxten av program har också inneburit att programmets inre kärna har behövts identifierats. För att bättre förstå reformeringen av linjesystemet kommer utvecklingen sammanfattningsvis relateras till några teman som rör programmets utveckling i relation till

- den förändrade synen på bildning
- framväxten av samhällsvetenskap som ett vetenskapligt fält
- linjernas inre kärna

Avgränsningar, material, begrepp och metod

Den period som studeras är i huvudsak 1922-1970. Nedslag har gjorts i centrala utredningar och annat offentligt material. Centrala skolutredningarna som gjordes perioden 1922-1965, samt läroplaner och stadgor som reglerat linjeindelning är grundmaterialet. 1922 har satts som en startpunkt då diskussionen om ett reviderat linjesystem på gymnasiet på allvar påbörjades i och med att 1918 års skolkommision presenterade sitt betänkande 1922. 1970 är slutpunkten då vi fick ett helt fristående samhällsvetenskapliga program i gymnasiets läroplan. När det gäller den generella utvecklingen av samhällsvetenskapen som fält är det inte artikelns syfte att analysera detta, snarare kommer beskrivningen ta spjärn mot tidigare forskning.

För att komma åt utveckling har två huvudsakliga arenor identifierats utifrån tidigare forskning, den politisk/administrativa, samt den pedagogiska (Lövheim 2006). Den politisk/administrativa arenan är i detta sammanhang i huvudsak de utredningar och propositioner som låg till grund för reformerna. Vidare har stadgor och läroplaner där reviderade linjeindelningar stadfästes använts som material. I samband med utredningar kom också i vissa fall utredarna själv att kommentera och sammanfatta förslagen, även det sammanfattande materialet har gått igenom. I detta material speglas de överväganden som låg till grund för reformförslag gjorda av utredningarnas huvudaktörer. I remisser och tidskrifter fördes kritiska diskussioner om utredningarnas förslag, vilket ger en breddad ingång till samtida perspektiv på föreslagna förändringar och speglar perspektiv från den pedagogiska arenan. Av avgränsningsskäl har ett starkt begränsat urval gjorts och strategiska nedslag har gjorts. De pedagogiska tidskrifter kan ses som ett slags stödmaterial i artikeln. Val av tidskrifter har gjort utifrån tidskrifter som använts i tidigare studier (Jmfr Herrström 1966).

I Sverige användes begreppet ”linje” hela perioden. En linje bestod dels av gymnasiegemensamma ämnen som alla studenter läste, som exempelvis modersmål, matematik och historia. Dock gavs ämnena olika mycket utrymme. Sedan fanns ämnen som kan kallas karaktärsämnen eller kärnämnen. Det var ämnen som var unika för olika linjer. Fram till revideringen av linjesystemet 1955 var latin det ämne som var unikt för latinlinjen, medan kemi var unikt för reallinjen.

I läsningen av materialet har stöd tagits i de perspektiv på bildning som presenterades tidigare. Det innebär att de perspektiv som framträder i materialet kommer att relateras till dem. Jag kommer också på ett mer övergripande plan relatera materialet till samhällsvetenskapens utveckling och etablering.

I skuggan av latinet; mellankrigstidens utveckling

Den stora utbildningspolitiska frågan under mellankrigstiden var inte huruvida det skulle finnas program på gymnasiet som hade en mer samhällsorienterad prägel, det var framförallt hur det så kallade parallellskolesystemet med en folkskola för ”bönder och arbetare” och läroverk för barn till medel- och överklassen skulle reformeras. Även flickors skolgång var föremål för utredningar och debatter. Dessa frågor speglar också frågan om skolans roll i ett demokratiskt och modernt samhälle. Reforminriktade vänsterkrafter och liberaler betonade ofta att skolan måste vara i takt med tiden och därmed anpassas och förändras och till och med driva utvecklingen framåt, exempelvis genom att förändra skolans organisation och öppna upp den för en bredare rekrytering. Men i detta, att vara i takt med tiden, låg också frågan om undervisningens organisering på gymnasiet (Samuelsson 2021).

Efter första världskriget tillsattes 1918 års skolkommision. Kommissionen skulle framförallt se på hur relationen mellan folkskola och läroverk kunde reformeras. Men en fråga som nu väcktes var om inte tiden var mogen för en reformering av själva linjesystemet. I grunden hade utredarna en reformagenda som betonade att skolan måste vara i takt med samtiden, då samhället förändras måste också skolan förändras

var utgångspunkten. Man konstaterade att inga gymnasielinjer hade existensberättigande i sig. Den diskussion som initierades här kan sägas utgöra startpunkten för framväxten ett gymnasium med en linje med samhällsvetenskapligt innehåll.

Utredningen, som kom 1922, påpekade att linjeindelningar hade ett pedagogiskt-psykologiskt och praktiskt ekonomiskt perspektiv och att de speglade ”kulturens egen utveckling” med nya vetenskapliga perspektiv och nya behov (SOU 1922:1:1, s. 296). 1922 fanns i Sverige som sagt två linjer på gymnasiet, reallinjen med inriktning på matematik och naturvetenskapliga ämnen och latinlinjen inriktad på språk. Studenter från reallinjen tänktes få anställningar inom den expanderande sektorn som krävde teknisk eller naturvetenskaplig kompetens. Latinlinjen hade snarast en allmänbildande och karaktärsdanande inriktning via sin formalbildningskaraktär. Latinets ”tankefärdigheter” ansågs vara ett slags verktyg av generell karaktär och användbara i arbetsliv och på universiteten. Föreställningen om latinets (och andra humanistiska ämnens) formbildande karaktär hade rötter i en 1800-tals syn på skola och bildning. Vidare studier som ledde till yrken som präst, lärare, jurist var exempel på karriärvägar för latinare. Linjeindelningen speglade också en välförankrad syn på att bildning kunde vara så väl klassisk-humanistisk som matematisk-naturvetenskaplig (Nilehn 1975).

Kunskapstillväxt krävde nya linjer

Men nya tider krävde nya linjer. En tanke var att linjer eller program skulle grupperas kring närbesläktade ämnen, en fråga som rörde den pedagogisk-psykologiska aspekten av linjesystemet. Två breda linjer innebar att studenterna kom att syssla med en slags mångläseri som verkade splittrande. Ett förslag restes i utredningen 1922 om att inrätta en tredje linje; den nyspråkliga linjen som kunde fånga de elever som inte tänkte sig en karriär inom det naturvetenskapliga eller tekniska området och som inte heller såg nyttan med latinstudier (SOU 1922:1:1). Förslaget går också att se som en spegling av kulturens och samhällets utveckling då betydelsen av moderna språk blev viktigare i ett alltmer internationaliserat samhälle.

Förslaget realiserades inte och några år senare återkom förslaget om att inrätta en tredje linje i den utredning som kan sägas ha jobbat vidare med de frågor som restes i 1918 års skolkommision (SOU 1926:5). I den såg man sig nödgad att tydliggöra vad en sådan linje skulle bidra rent bildningsmässigt med. Utredningen påpekade att latinlinjens bildande värden var obestridliga och att de bidrog till ”intellektets utbildande” och ”formella skolning”. Reallinjen bidrog med central tankeförmåga ”framför allt genom det omfattande matematikstudiet och genom skolningen i naturvetenskapens induktiva metod”. Men, påpekades, en stor grupp studenter läser inte vidare och har begränsad nytta av dessa kunskaper. Vad skulle då en central ”ämnesgrupp” vara i en ny linje, möjligen skulle det kunna vara exempelvis historia och geografi resonerades det om. Utredningen valde att tala om en ”modern-humanistisk linje” där centrum för ämnesstudier kretsade kring den moderna kulturen och de levande kulturspråken. Historia och en ny geografikurs med ekonomiska inslag kunde bli viktiga

inslag, det påtalades att så var fallet i övriga Norden (SOU 1926:5, s. 249-260). Resonemanget i utredningen speglade alltså också att framväxten av nya ämnen, som exempelvis ekonomisk geografi, innebar att nya sätt att organisera linjer kring nya ämnesområden krävdes.

Linjefrågan behandlades vidare 1927 av ansvarigt statsråd liberalen John Almqvist. Almqvist var i grunden positiv till en tredje linje, bland annat av pedagogiska skäl. Fler linjer skulle innebära att eleverna kunde koncentrera studierna till färre ämnesområden, vilket var en spegling av resonemanget i 1918 års skolkommision. Dock såg han att det rent praktiskt skulle bli svårt att genomföra, däremot föreslogs en försöksverksamhet där några få läroverk helt enkelt fick pröva om det fungerade (Proposition 1927:116). Inte heller den socialdemokratiska ministern Arthur Engberg förverkligade förslaget med en tredje linje, möjligen påverkades bevarandet av linjesystemet av Engberg nyhumanistiska bildningssyn och vurm för klassiska studier (Gustavsson 1991).

Samhällsvetenskapliga karaktärsämnen

Även om inte förslaget realiserades var det ett diskursivt genombrott för samhällsvetenskapliga perspektiv på gymnasiet. Geografin föreslogs få en mer framträdande roll i skolan och ämnet skulle ha en samhällsvetenskaplig inriktning då ekonomiska aspekter av ämnet lyftes fram. I den debatt som uppstod kring frågan om linjeindelning och olika ämnens karaktär kom nu geografi att bli ett ämne som betraktades stå mellan humaniora och naturvetenskap. Det var också ett ämne som var väl anpassat till den framtida arbetsmarknaden enligt debattinlägg och remissvar. I frågan om ämnens olika status kom också olika samhällsvetenskapliga ämnen att ställas mot varandra. I vissa remissvar betonades att samhällslära exempelvis borde få mer utrymme än ekonomilära och geografi (SOU 1923:56; Nelson 1923).

Men även historia förändrades som ämne nu. Av tradition hade historia varit starkt förankrat i en humanistisk tradition. Men då ämnet nu gavs beteckningen Historia med *samhällslära* blev det ett mer samtidsorienterat ämne med inslag av ekonomiska begrepp och perspektiv. I utredningen betonades att det fanns en allmän diskussion om betydelsen av att ekonomiska perspektiv skulle förmedlas till eleverna. Noterbart är att ett ämne som kristendomskunskap i högre grad placerades i en samhällsvetenskaplig kontext då religionsundervisningen föreslogs inkludera psykologiska perspektiv (SOU 1922.1:1). Det visar på en slags tidig nedsipping av mer samhällsvetenskapliga vetenskapliga perspektiv i skolans värld inom flera ämnesområden. Det visar också på att det inte bara är ämnens egna ”moderdiscipliner” som inverkar på utvecklingen, även kringliggande ämnesfält spelar roll (Jmfr Goodson 2004).

En föränderlig syn på allmänbildning och bildning

Reformeringen av linjerna aktualiserade vidare en diskussion om bildning och allmänbildning. I samband med att reformförslaget presenterades lyftes nämligen frågan om gymnasiets bildningsmål. Den ständiga tillväxten av ny kunskap krävde också att synen på vad som kunde betraktas vara ett centralt allmänbildande innehåll omprövades. Att allmänbildningsbegreppet var konturlöst och obestämt hävdade B. J:son Bergqvist

som tillika var skolutredare, tidigare direktör för Skolöverstyrelsen och ecklesiastikminister. Karaktären av allmänbildningen påverkades av kultur- och samhällsutveckling. Innehållet i den kunskap som alla skulle känna till var inte statiskt, enligt Bergqvist. Kunskapens tillväxt krävde också en öppenhet för att revidera innehållet i skolans undervisning och i förlängningen skolans linjeorganisation. En ståndpunkt som också Bergqvist uttryckt tidigare var att om studenterna tvingades läsa för många ämnen av olika karaktär skulle bildningen bli lidande (Bergqvist 1923; 1913). Det fanns också behov av att tydligare dela in allmänbildningsmålen till tydligt identifierade ämnesområden, vilket påpekades av andra centrala aktörer i samtiden. Dessa områden måste ha koppling till universitetens ”olikartade fackliga utbildningsområden” hävdade socialdemokraten Wilhelm Björck som också var ansvarig för arbetet i kommissionen (Björck 1922, s. 88).

Ledande pedagoger, politiker och utredare hade alltså uppmärksammat att det dåvarande linjesystemet med en alltför stor ämnesträngsel behövde reformeras för att bättre svara mot en mer modern differentierad bildningssyn. Även det faktum att den ständiga kunskapstillväxten krävde en ny mer öppen syn på bildning användes som argument av centrala aktörer. Men detta ställningstagande kom inte att stå oemotsagt.

Ett pedagogiskt monstret, linjereformeringen kritiserar

I remissvaren framfördes kritik från tunga institutioner som filosofiska fakulteten vid Uppsala universitet. En aspekt kritikerna lyfte var att den allmänna bildning skulle bli för grund om gymnasiet delades upp på tre linjer, den kunskap som erhöles från de två bildningslinjerna var tillräcklig för att klara av universitetsstudier helt enkelt (SOU 1923:56). Men också på andra arenor framfördes kritik och fick representanter för den klassiska bildningen att mobilisera. Ett exempel är latinisten och rektorn för södra latin Nils Lundqvist artikel i *Pedagogisk Tidskrift* 1923, ”Skolkommisionens betänkande och den klassiskhumanistiska bildningen”. Den tredje linje som föreslogs var som vi såg ovan en nyspråklig, vilket upprörde vissa försvarare av det rådande systemet. Lundqvist såg uppenbarligen den nyspråkliga linjen som ett hot mot latinlinjens ställning, den föreslagna linjen var ett ”pedagogiska monstret”. Den påminde om det ”menlösaste av allt menlöst inom vår hittillsvarande erfarenhet, d. v. s. om en latinlinje utan både latin och grekiska” slog Lundqvist fast. Problemet med linjen var att den skulle bli ”lättare och därför mera lockande för de obegåvade och odeciderade” studenterna (Lundqvist 1923).

I *Pedagogisk tidskrift* återkom sedan också andra artiklar som direkt eller indirekt kom att lyfta fram behovet av klassisk bildning på gymnasiet. I Svenska humanistiska förbundets kommentar till skolkommisionen konstaterades att kommissionen i en ”allmän pedagogisk böjelse, sökt lösningen i en tidig specialisering på skilda ämnesgrupper”, vilket på sikt skulle underminera Sverige som bildningsnation. Av stor vikt var att ”uppfostran äga kontakt med den humanistiska bildningsform, som hittills dominerat i den högre europeiska kulturen, så måste det finnas en jämvikt mellan läroverkens alla bildningslinjer” slog förbundet fast. Det var då också viktigt ”att icke den ena [linjen] underbjuder den andra i fråga om kraven på arbete och kunskaper”

hävdade förbundet, en ståndpunkt som låg nära Lundqvist resonemang (Svenska humanistiska förbundet 1923; Jmfr Thunell 1923).

Kritikerna förordade alltså en bredare mer sammanhållen syn på bildning och allmänbildning där eleverna läste gemensamma ämnen, tanken med detta var att de formalbildande ämnena som matematik och latin skulle ge eleverna goda förutsättningar att klara universitetsstudier oavsett vilken inriktning som lästes. Även om argument mot en reformering av linjesystemet ofta tog sin utgångspunkt i ett försvar för en klassisk bildningssyn, var också ekonomiska motiv inte oviktiga. I exempelvis Almqvists proposition påtalades svårigheten för mindre läroverk att kunna samla tillräckligt med studentunderlag för tre linjer (Proposition 1927:116).

En moderniserad linjeindelning genomfördes inte under mellankrigstiden. I en nordisk kontext avvek faktiskt Sverige härvid. I exempelvis Danmark fanns delvis en snarlik organisationsstruktur så till vida att det fanns en ”klassiskspråklig” gren som motsvarade den svenska latinlinjen och en matematisk gren som till sin karaktär hade drag av den svenska reallinjen. Dock kom man i Danmark att införa en tredje linje med nyspråklig karaktär. Även i Norge var strukturen snarlik men med tre grenar, reallinje, latinlinje och nyspråklig linje. Noteras bör att även i dessa länder var frågan om latinets ställning omdebatterat, vilket rapporter i svenska pedagogiska tidskrifter vittnade om (Nilsson 1917; Berlind 1925; Johansson 1932)

Skördetid för samhällsvetenskap, efterkrigstiden

I Sverige fick samhällsvetenskaperna ett påtagligt genombrott efter andra världskriget i samhället i stort. Även om namnkunniga samhällsvetare som Gunnar Myrdal och Gösta Bagge i olika sammanhang redan under mellankrigstiden lyft frågan om betydelsen av samhällsvetenskaplig forskning, blev tiden kring 1945 en samhällsvetenskaplig skördetid. Ett samhällsvetenskapligt forskningsråd inrättades exempelvis. I utredning som låg till grund för rådets etablering påtalades bland annat att ”samhällsvetenskapliga arbetet bli av stigande betydelse för det allmänna”. Exempel på forskningsområden som lyftes fram var befolkningsutveckling, hushållning och organisationers utveckling. Sociologi, statskunskap, ekonomisk geografi, statistik, psykologi och ekonomisk historia nämndes som exempel på ämnen som kunde ses hemmahörande samhällsvetenskaplig forskning. Även behovet av ett specifikt råd för socialvetenskaperna diskuteras efter kriget (SOU 1944:19; SOU 1946:74; Jmfr SOU 1946:81). Noteras bör att i utredningarna satt representanter som deltog i de centrala skolutredningarna, ett exempel är Erik Lönnroth som medverkade i 1946 års skolkommision. Det var dåvarande utbildningsminister Gösta Bagge, som tillsatte utredningen om inrättandet av ett samhällsvetenskapligt forskningsråd, som var ansvarig för en av de stora 1940-tals utredningarna (Larsson 2001). I två stora skolutredningar, 1946 års skolkommision och Gösta Bagges skolutredning återkom man till frågan om linjeindelning som alltså trots genomtänkta förslag inte reviderats. Skolkommisionens betänkande kom 1948 och skolutredningens gymnasiestudie 1947. Noteras bör att Bagge själv var samhällsvetare med sin bakgrund som statsvetare och

nationalekonom. Han var vidare en varm förespråkare för socialvetenskap (Larsson 2001).

Sociallinjen, skolutredningens nya perspektiv på linjeindelning

I skolutredningen fördes resonemang om gymnasiets övergripande syfte som också hade inverknings på linjeorganisationen. Gymnasiet hade uppdraget att ge eleverna en fördjupad allmänbildning eller ”högre bildning”, men gymnasiet skulle också förbereda eleverna för högre studier och kommande arbetsliv. Frågan om allmänbildning hängde också samman med synen på bildning. Enligt utredningen hade läroverket i huvudsak tidigare erbjudit en väg till allmänbildning, nämligen via latinet och ”antikviteterna”. Visserligen hade nu det naturvetenskapliga fältet fått status som en viktig bildningsväg, men enligt utredningen måste ytterligare bildningsspår erkännas. I utredningen konstaterades åter att begrepp som bildning och allmänbildning var svårfångade, det var dock enkelt att säga vad det inte var; yrkesrelevant bildning. Men med tanke på kunskapsstillväxt och samhällsförändringar borde inte bara klassisk och real bildning inkluderas i allmänbildning, vi måste också erkänna andra ”ämneskretsar” som centralt för bildningen påtalade utredarna. Tanken på ett enhetligt perspektiv på vad som skulle räknas som bildning var vidare inte möjligt noterades vidare. I utredningen fördes resonemang om att gymnasiet borde erbjuda högre allmänbildning med specialisering anpassad till universitetens ämnesområden (SOU 1947:34, s. 170-182).

En vidgad syn på bildning kom också till uttryck i de resonemang som fanns kring betydelsen av elevens självaktivitet, vilket var viktigt för de kommande högskolestudierna. I utredningen sågs denna egenskap som en central del av gymnasiets allmänbildande uppgift. Bildning var alltså inte bara en fråga om att tillägna sig ett kunskapsstoff, utan även en fråga om hur elever agerade och visade förmåga till självaktivitet (SOU 1947:34).

En slutsats som drogs i anslutning till att utredningen accepterade ett vidgat bildningsbegrepp var att en reviderad linjeindelning var nödvändig. I skolutredningen väcktes nu frågan explicit om inte en ”sociallinje” skulle inrättas som en tredje linje jämte latin – och reallinjen. Tanken var liksom tidigare att samhällsförändringar krävde revideringar av skolan och linjesystemet. Viktiga yrken efter kriget krävde också nya kompetenser för yrken inom bank, försäkringsväsendet, juridiken och det sociala arbetet. Vidare fanns det nu, skrev utredningen, en expanderande högskolesektor där samhällsvetenskapliga ämnen kunde fånga upp studenter från en tredje linje. I anslutning till diskussionen om linjen kom också frågan upp om hur stor plats de ”samhällsvetenskapliga och näringsgeografiska” perspektiven skulle få.

Skolämnen som skulle kunna utgöra ”karaktärsämnen” diskuterades i utredningen. En ämnesgrupp var moderna språk i en tredje linje. Men det historisk-geografiska ämnesområdet med betoning av de samhällsvetenskapliga, ekonomiska och näringsgeografiska momenten skrevs fram. Men även statistiska beräkningar och statistiska metoder borde ges en central roll i det uppdaterade gymnasiet. Utredningen föreslog att det samhällsvetenskapliga perspektivet skulle vara en gren på en linje med

nyspråklig inriktning, språklig-matematiska linje skulle den kallas och här skulle eleverna fördjupa sig i de samhällsvetenskapliga perspektiven (SOU 1947:37).

I förhållande till tidigare utredningar och diskussioner hade en positionsförskjutning skett i skolutredningen, de samhällsvetenskapliga perspektiven fick en mer explicit plats. Dock skulle de inrymmas i en språklig gren som delades i två delar, en språklig och en språklig-matematisk linje. Den öppning för ett vidgat bildningsbegrepp som diskuterats redan i 1918 års skolkommision kvarstod, vilket innebar att man öppnade för ett bildningsbegrepp som inte bara inkluderade klassisk och real bildning.

Allmän bildning och specialisering, skolkommisionens motiv till ny linjeindelning

Den något yngre utredning, 1946 års skolkommision, fångade upp diskussionen från skolutredningen angående linjeindelningen. Kommisionen brukar ses som den utredningen som lade grunden för efterkrigstidens enhetliga nio-åriga grundskola. I huvudsak kom de förslag som där lades fram gällande skolans mål, pedagogikens progressiva karaktär och undervisningens innehåll manifesteras när grundskolan genomfördes under 1960-talet. Kommisionen påbörjade sitt arbete strax efter andra världskriget, men då hade redan den ovan refererade skolutredningen bedrivit sitt arbete i flera år. Men kommissionen kom att förhålla sig till de förslag som lades fram i skolutredningen.

I huvudsak var kommissionen enig med skolutredningen och dess syn på bildning och linjeindelning, även om det fanns skillnader. En fråga gällde förhållandet till skrivningar i läroverksstadgan. Kommisionen var skeptisk till formuleringarna kring medborgerlig bildning. Medborgerlig bildning var något alla elever behövde för att klara sig i samhället. Skolutredningen vill nämligen behålla begreppet medborgerlig bildning. Men kommissionen hävdade att den medborgerliga bildningen var den obligatoriska skolans ansvar, gymnasiet skulle ge något utöver det. Men liksom skolutredningen såg kommissionen att gymnasiet skulle ge en fördjupad *allmän bildning* som också var specialiserad. I förlängningen innebar det att den allmänna och fördjupade bildningen kunde få ett skiftande innehåll. Denna syn på bildning innebar dock inte att humanistiska och reala perspektiv på bildning förlorade sin starka ställning, alla studenter på gymnasiet skulle få ”fördjupad *orientering* i de humanistiska och naturvetenskapliga ämneskretsarna”. När det gällde bland annat samhällslära och psykologi skulle alla elever få viss allmän orientering, det samhällsvetenskapliga perspektivet var inte fullt ut likställt med de redan etablerade perspektiven (SOU 1948:27; s. 267-268).

Den fördjupade kunskapen inom olika områden skulle ges via själva linjesystemet. I sak var man positiv till inriktningen med ett tredelat gymnasium med en sociallinje. Dock förespråkades en annan beteckning, allmänna linjen. Det fanns flera skäl som talade för en tredje linje, en aspekt var pedagogisk och handlade om hur elevens intressen tillvaratogs, koncentration kring vissa ämnesområden en annan. Men det riktades också kritik mot nyttan med latinets och matematikens ”formalbildande karaktär”. Internationella intelligensmätningar och svenska analyser visade att latinet

inte gav kunskaper som var användbara i andra sammanhang enligt skolkommisionen, därför var det knappast nödvändigt med fördjupade latinstudier för alla elever. Här fanns det alltså delvis motsägelsefulla resonemang mellan utredningen och den sammanfattning av kommissionen som dess sekreterare och ideolog Stellan Arvidson presenterade 1948 (SOU 1948:27).

Det handlade vidare om en arbetsmarknad där exempelvis studenter från den allmänna linjen tänktes kunna verka som kommunala och statliga tjänstemän. Även utbudet på universitetskurser nämndes och relativt nya ämnen som geografi, pedagogik, psykologi och nationalekonomi var lämpliga ämnen att studera för elever från den allmänna linjen. Ytterligare ett argument användes för att motivera en tredje linje med en samhällsvetenskaplig inriktning, elevernas intresse. Införandet av en ytterligare linje skulle nämligen innebära att det gavs bättre möjlighet för elever att välja inriktning på sina studier efter intresse. Den kommentar till utredningen som Arvidson gjorde betonade till och med att elevernas intresse var ett av de främsta skälen till att införa en ny linje med samhällsvetenskaplig inriktning. Arvidson hävdade att mycket ”tyder på att studier av samhället, i dess historiska tillblivelse, och i dess nuvarande gestalt, i framtiden för allt fler lärljungar kommer att framstå som skolarbetets medelpunkt” (Arvidson 1948, s. 44-45). Den starkare betoningen av elevens intresse kan ses som en motivförskjutning i förhållande till tidigare utredningar.

Historiskt grundade samhällsstudier

Skolkommisionen var skeptisk till en tredje linje med en språklig inriktning mot moderna språk. Snarare borde latinlinjen uppdateras och ge större utrymme åt moderna språk. Den tredje linjen borde istället förbereda för yrken med koppling till det moderna samhällets uppgifter, vilket också inkluderade det sociala arbetet. I fokus skulle det ”historiskt grundade samhällsstudiet” vara och övriga ämnen grupperas efter detta. Karaktärsämnen på linjen, den allmänna, föreslogs bli samhällskunskap, geografi, psykologi samt biologi med hälsolära (SOU1948:27 s. 286-287). Noteras bör att historia var ett viktigt ämne på samtliga linjer redan. I remissvaren fick förslaget om den allmänna linjen ett starkt stöd från myndigheter och läroverk. De föreslagna karaktärsämnen för linjen föreslogs också i remissvaren vara samhällskunskap, geografi, psykologi och biologi. Viss fördjupning i matematik borde vara möjligt också påpekades i remissvaren (SOU 1949:34). Skolkommisionens förslag vann också ansvarigt statsråd gillande och i den proposition som föreslog ett reformerat skolsystem var den allmänna linjen ett inslag (Proposition 1950:70). Sedermera kom en allmän linje att införas på läroverken i mitten av 1950-talet. Linjen fick två grenar, social linje och språklig linje. På den sociala linjen lästes nu bland annat historia med samhällslära, geografi och biologi i större omfattning än på den språkliga linjen (SFS 1954:649; 650).

Den kritik som framfördes under tidigt 1950-tal mot ett reviderat linjesystem påminde till viss del om mellankrigstidens diskussion. Exempelvis påtalades i en artikel i Läroverkslärarnas riksförbunds tidskrift, *Pedagogisk debatt*, att den nya allmänna linjen riskerade att konkurrera ut latinlinjen. Misstanken var att studenterna skulle välja

mer lättillgängliga linjer. En rädsla fanns också för latinets sotdöd, som i och för sig påbörjats 1905, men intensifierades i samband med det nya gymnasiet (Cavallin 1954).

Ett plastiskt allmänbildningsbegrepp och elevernas intresse i fokus

I mitten av 1950-talet var det samhällsvetenskapliga perspektiv på gymnasiet fullbordat via den allmänna linjen. Etablering är en spegling av framväxten av samhällsvetenskapens etablering på universitet på flera vis. En aspekt handlar helt enkelt om att den allmänna linjen förväntades producera elever som kunde söka sig mot samhällsvetenskapligt inriktade ämnen på universiteten. Det är också en spegling av att samhällsvetenskap som forskningsområde får sitt genombrott efter 1945. Det ska inte heller underskattas att flera av de ledande svenska samhällsvetarna, vissa med världsrykte, kom att engagera sig i skolfrågor. Gunnar Heckscher och Gustav Cassel tog fram kursplaner i ekonomilära, Gösta Bagge skrev i progressiva pedagogiska tidskrifter, var utbildningsminister och skolutredare. Paret Myrdals engagemang skolfrågor är också väldokumenterat (Samuelsson 2021).

Det kan också ses som ett resultat av en allmän samhällsutveckling där yrken med samhällsvetenskaplig karaktär nu expanderade, i framförallt utredningar som kom efter kriget är det ett framträdande argument. Men det bör också relateras till ett vidgat perspektiv på vad allmänbildning kunde vara. Efter 1945 kunde samhällsvetenskapliga perspektiv inkluderas i vad som uppfattades som allmänbildning. Det var i linje med en utveckling som pågått åtminstone från 1920-talet där ett ”plastiskt” bildningsbegrepp var betydelsefullt. Även om samhällsvetenskapliga perspektiv gavs status som en del av ett allmänt bildande kunskapsinnehåll, kom alltså de humanistiska och naturvetenskapliga perspektiven ha en starkare ställning då tanken var alla elever skulle få en fördjupad orientering inom denna ämneskrets. Det som framförallt lyftes fram av kretsen av ledande skolreformatorer efter 1945 var elevens intresse. En linje med samhällsvetenskaplig karaktär bedömdes locka många samhällsintresserade elever.

Viss kritik framfördes mot en reformerad linjeindelning, men i det omfattande remissarbetet som följde på 1940-talets två stora skolutredningarna var kritiken ringa. Det som utmärkte detta var snarast en bred acceptans för införandet av en linje med en samhällsvetenskaplig karaktär. I förhållande till de perspektiv på bildning skedde en tydlig glidning från ett materiellt perspektiv, till perspektiv som i högre grad betonade samtidsanpassning, men att fullt ut se det som att formella perspektiv tog över vore en förenkling. Det fanns alltså spår av de materiella perspektiven. Även om inga explicita resonemang fördes om förhållande mellan innehåll, samhälle och elevens intressen fanns det ändå drag av kategoriala perspektiv (Jmfr Andrée & Bladh 2021).

I förhållande till forskning om *ämnet* samhällskunskap kan noteras att de aspekter som handlade om att ett demokratiskt samhälle krävde ett nytt medborgarämne inte återfanns i debatten om revideringen av linjeindelningen (Jmfr Englund 1986; Olsson, 2016; Sandahl 2015). Ämnet samhällskunskap (eller samhällslära) gavs visserligen en viktig roll i det programmet, men det var snarare den samhällsvetenskapliga ämneskretsen med ämnen som geografi, psykologi och samhällskunskap/samhällslära som kom att utmärka kärnan i den linje som växte fram efter första världskriget.

Den samhällsvetenskapliga utbildningens stadfästelse, 1960-1970.

Under 1960-talet infördes namnet ”samhällsvetenskaplig” som namn på en linjeinriktning i det nya reformerade gymnasiet. Notera att detta sker parallellt med att de första samhällsvetenskapliga fakulteterna etableras på svenska universitet (Larsson 2001). I den utredning som låg till grund för reformeringen kom nu ett reviderat allmänbildningsbegrepp tydligt att framträda. En översyn av allmänbildningsbegreppet var till och med framskrivet i ministerns direktiv. Daniel Lövheim, som studerat naturvetenskapens ställning i högre utbildning, noterar att ledande politiker såg att begreppet behövde fyllas med nytt innehåll (Lövheim 2006).

Utredningen tog tydligt avstånd från en syn där bildning och allmänbildning avsåg ett specifikt stoff. Via en ”rationellt prövande attityd” skulle centrala aspekter identifieras och definieras som allmänbildande. Utredningen tog utgångspunkt i analyser av samhällets krav, men även studenternas syn på vad för slags kompetenser de behövde i framtiden. Utifrån denna analys skrevs några centrala mål fram såsom personlighetsutveckling, kritisk skolning, förståelse för andra och förberedelser för framtiden. I utredningens resonemang betonades inte den klassiska synen på bildning som synes, vilket kan ses som ett markant brott mot 1946 års skolkommision och ett närmande av en formell bildningssyn (SOU 1963:42 s. 190-205).

Det fördes nu också resonemang om vad som utmärkte ”ämnesfältet” samhällsvetenskap. Det kom att definieras som svensk och internationell samhällsorientering, orientering om religiösa, filosofiska och psykologiska frågor samt det historiska perspektivet på samhällsliv och kultur. I grunden känns innehållet igen från tidigare utredningar, men samhällsvetenskap som perspektiv kom i utredningen att diskuteras mer utförligt än tidigare. Ämnet samhällskunskap gavs en stark ställning men även ämnen som geografi och socialkunskap skrevs fram som fundament i det samhällsvetenskapliga perspektivet på gymnasiet. De historiska perspektiven tänktes ämnen som historia, filosofi och idéhistoria bidra med (SOU 1963:42).

Även om utredningen tydligt tog utgångspunkt i samtidens uppfattning om behov av framtidens bildningssyn, inte traditionens, innebar det inte att humanistiska perspektiv helt försvann från gymnasiet. En tydlig koppling till humanistiska perspektiv fanns kvar i den första läroplanen för det nya gymnasiet. Det första året hette linjen ”Humanistisk samhällsvetenskaplig” i läroplanen från 1965, vilket kan ses som en vidareutveckling av den allmänna linjen som hade en social och språklig riktning. Att det inte blev ett fristående samhällsvetenskapligt program kan nog förstås som att en äldre läroverkstradition och bildningssyn levde kvar då inte bara moderna språk utan även latin hade lyfts fram som betydelsefulla ämne eleverna borde ha kunskap i det nya gymnasiet (Läroplan för gymnasieskolan 1965).

1970 blev då slutligen det samhällsvetenskapliga programmet ett helt fristående tre-årigt program. Karaktärsämnen för programmet blev psykologi, religionskunskap, historia och samhällskunskap. I förhållande till det humanistiska programmet lästes mer matematik och biologi på linjen (Läroplan för gymnasieskolan 1970).

Det samhällsvetenskapliga skolorhundradet, sammanfattande slutsatser

Den vidgade synen på allmän bildning där bildningens innehåll skrevs fram som något föränderligt och icke essentiellt lade en av grunderna för den revidering av det svenska linjesystemet som på sikt ledde fram gymnasieprogram med samhällsvetenskaplig inriktning. Vid ingången till undersökningsperioden kan man säga att en materiell syn på bildning dominerade, där ett klassiskt humanistisk innehåll jämte det reala innehållet hade en stark ställning (Jmfr Andree & Bladh 2021). Men en uppluckrat perspektiv där mer formella processperspektiv vinner inflytande påverkade debatten om linjeindelningen. Framträdande personer kom nu att se att bildningens innehåll var föränderligt och måste anpassas i takt med tiden, den materiella bildningen kompletteras med perspektiv av mer kategorial och formell karaktär.

Det är dock en relativt lång process. Frågan om ett mer differentierat linjesystem diskuterades intensivt tidigt 1920-tal av ledande byråkrater och skolpolitiker, men det var först 1955 som Sverige fick ett tredelat gymnasium där en av linjerna hade en samhällsvetenskaplig inriktning.

Samhällsvetenskap som ett explicit bildningsspår skrevs inte fram i de centrala skolutredningarna 1922-1948. Men via tanken om att en fördjupad *allmän* bildning skulle prägla gymnasiet och att denna nådes via specialisering kom på sikt det samhällsvetenskapliga perspektivet att inkluderas i synen på vad som var allmän bildning på gymnasiet. Men också samhällsvetenskap som ett vetenskapsområde på universiteten i kombination med efterfrågan av nya kompetenser är viktigt att beakta (Jmfr Larsson 2001; Wisselgren 2008; Kallenberg 2008). Yrken med koppling till det moderna efterkrigssamhället så som socialarbetare, kommunala byråkrater och ekonomer tänktes kräva en arbetskraft skolad på en samhällsvetenskaplig gymnasielinje. Det faktum att många namnkunniga svenska samhällsvetare i mycket hög grad också var engagerade i utredningar, kursplanearbete och skoldebatter ska inte heller underskattas.

Det skedde också på gymnasiet, liksom inom övriga utbildningssystemet, en övergripande förskjutning där individens och elevens intresse i allt högre grad blev centralt att beakta. Framförallt kom det att skrivas fram i 1946 års skolkommission, där gjordes bedömningen att eleverna i allt högre grad skulle komma att intressera sig för frågor och problem där samhällsvetenskapen hade svaren. Detta innebar att också linjesystemet måste anpassas. I 1960-talets gymnasieutredning återkom elevernas intresse som ett grundskäl till att reformera linjeindelningen.

Ser vi på ämnesinnehållet eller snarare kombinerandet av ämnen i den linje som blev den samhällsvetenskapliga framträder några aspekter över tid. I relation till latinlinjen och den humanistiska linjen är det kombinationen av samhällskunskap, matematik och biologi som utmärker inriktningen hela perioden.

TABELL 1.

Centrala ämnen inom samhällsvetenskaplig gymnasial utbildning 1922-1970

	1918 års skolkommission	1946 års skolkommission	Latinlinjen 1928	Allmänna linjen 1955, social gren.	Lgy 70
Centrala ämnen	Exempel på ämnen som nämndes och skrevs fram i utredningen var geografi, psykologi, ekonomi och historia med samhällslära	Exempel på ämnen som nämndes och skrevs fram i utredningen var historia och samhällskunskap, geografi, biologi med hälsolära, fysik, kemi och matematik	Latin var det dominerande ämnet, följt av modersmål. Men även franska gavs stort utrymme. Historia med samhällslära var efter dessa ämnen det ämne som gavs mest utrymme	Filosofi Historia med samhällslära Geografi Matematik Biologi med hälsolära Kemi	Filosofi Historia Psykologi Samhällskunskap Matematik Naturkunskap

Källor: SOU 1922:1:1; SOU 1948:27. SFS 1928:252; SFS 1954:649; 650; *Läroplan för gymnasieskolan*, LGY 70.

Ser vi över tid måste det samhällsvetenskapliga perspektivet på gymnasiet betraktas som en framgångssaga, när det gäller gymnasiet finns det fog att tala om 1900-talet som samhällsvetenskapens århundrade, eller möjligen den ”tredje kulturens” segertåg (Jmfr Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences 1996). I tabellen nedan har antal elever på respektive linjer jämförts över tid. Linjerna är inte helt jämförbara, men ger en bra bild av utvecklingen. Notera att allmän linje hade två grenar, en social och språklig. Linjer med ämnen där naturvetenskap och matematik varit dominerande inslag (Reallinjen och Naturvetenskaplig och teknisk linje) har relativt sett tappat sin ställning i förhållande till framförallt linjer med samhällsvetenskaplig inriktning. De stora förlorarna är dock de linjer där språk och andra humanistiska ämnen varit kärnämnen (Latinlinjen och Humanistisk linje), över tid har den inriktningen närmast raderats. Vinnaren är som tabellen visar linjer med samhällsvetenskaplig inriktning.

TABELL 2

Fördelning av elever i procent på studieförberedande linjer och program 1921-2019

	Latinlinjen	Reallinjen	Allmän linje	Samhällsvetenskapliga linjer (samhällsvetenskaplig och ekonomisk linje)	Naturvetenskaplig och teknisk linje	Humanistisk linje
1921	46	54				
1962	26	44	30			
2019				51	36	1

Källor: SCB 1950, tabell 266; SOU 1963:42; s. 107-108; Skolverket Beskrivande statistik Dokumentdatum: 2020-03-10. Notera att International Baccalaureate (IB) och Estetisk linje inte har inkluderats i tabellen. Eleverna på Estetisk linje utgör cirka 10 procent av eleverna på de studieförberedande program, motsvarande siffror för IB är knappt 2 procent.

Etableringen av ett nytt vetenskapsområde, en ny syn på bildning och kunskap och förändringar av arbetsmarknaden är viktiga aspekter som förklarar samhällsvetenskaps starka ställning på gymnasiet, men den kanske viktigaste faktorn i modern tid är nog ändå elevernas val av linje.

Käll- och litteraturförteckning

Tryckta Källor

Statliga utredningar, stadgor, läroplaner och offentliga tryck

Läroplan för gymnasiet, LGY 65. SÖ-förlaget, 1965.

Läroplan för gymnasieskolan, LGY 70. Utbildningsförlaget, 1970.

Proposition 1927:116 *angående omorganisation av det högre skolväsendet m.m.*,

Proposition 1950:70 *angående riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*.

SFS 1928:252. *Kungl. Maj:ts kungörelse angående undervisningsplan för rikets allmänna läroverk*.

SFS 1954:649. *Kungl. Maj:ts kungörelse om ändring i kungörelsen den 3 februari 1950 (nr 60) angående timplaner för rikets allmänna läroverk*.

SFS 1954:650. *Kungl. Maj:ts kungörelse om ändring av förnyade stadgan den 17 mars (nr 109) för rikets allmänna läroverk*.

Skolverket Beskrivande statistik Dokumentdatum: 2020-03-10 Dnr 2019:00860

SOU 1922:1:1. *Skolkommisionens betänkande 1. Grunder för en ny läroverksorganisation*. Norstedt & Söner.

SOU 1923:56. *Sammanfattning av utlåtanden och yttranden i anledningen av*

skolkommissionens den 28 april 1922 avgivna betänkande. Norstedt & Söner.

SOU 1926:5. *Utredning angående det svenska skolväsendets organisation.* Nord. Bokh.

SOU 1944:19. *Om inrättande av ett samhällsvetenskapligt forskningsråd: betänkande.* Nord. Bokh.

SOU 1946:74. *Betänkande angående socialvetenskapens ställning vid universitet och Högskolor.* Nord. Bokh.

SOU 1946:81. *1945 års universitetsberedning 2 Akademiska lärarbefattningar samt anslag till den vetenskapliga utbildningen m. m.* Nordiska bokh.

SOU 1947:34. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar 9 Gymnasiet.* Esselte AB.

SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.* Ivar Häggströms Boktryckeri.

SOU 1949:34. *Skolöverstyrelsens utlåtande över vissa av 1940 års skolutrednings betänkanden och 1946 års skolkommissions principbetänkande.* Ivar Häggströms Boktryckeri.

SOU 1963:42. *1960 års gymnasieutredning 4 Ett nytt gymnasium* Ecklesiastikdep.

Statistisk årsbok för Sverige 1950. Stockholm: Norstedt & Söner.

Litteratur

Andrée, M, Bladh, G. (2021). Didaktik och didaktikens traditioner. I Andrée, M, Bladh, G, Tväråna, M. & I. Carlgren, (red.) *Ämneslärarens arbete: didaktiska perspektiv*, ss. 67-111. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur, ss. 67-111.

Arvidson, S. (1948). *Skolreformen.* Gleerups.

Bergqvist, B.J. (1913). *Tankar om undervisning och undervisare* P.A Nordstedt & söners förlag.

Bergqvist, B. J. (1923). *Våra skolor: En överblick i anledning av skolkommissionens reformförslag.* Norstedt & Söner.

Berlinde, F. (1925). Den norska skolorganisationen. *Pedagogisk Tidskrift*, ss. 43-56.

Björck, W. (1922). *Skolreformen.* P.A Nordstedt & söners förlag.

Broady, D. (1992). Bildningstraditioner och läroplaner. I SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande* Norstedts, ss. 347-370

- Broman, A. (2009). *Att göra en demokrat?* Karlstads universitet.
- Cavallin, S. (1954). Latinet på det nya gymnasiet. *Pedagogisk debatt*, ss. 80-85.
- Englund, T. (1986). *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Uppsala universitet.
- Eklund, N. & Larsson, A. (2009). Samhällskunskapen och disciplinfråga. *Utbildning och demokrati*, 18(1), ss. 69-91.
- Goodson, I. (2004). *The Making of Curriculum*. Routledge.
- Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences (1996). *Open the social sciences: report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*. Calif.: Stanford Univ. Press.
- Gustavsson, B. (1991). *Bilningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Wahlström & Widstrand.
- Hasselberg, Y. (2007). *Industrisamhällets förkunnare*. Gidlund.
- Herrström, G. (1966). *1927 års skolreform*. Stockholm. Svenska Bokförlaget.
- Johansson, A. (1932). Röster från Norge. *Pedagogisk Tidskrift*, ss. 54-69.
- Kallenberg, R. (2008). Sociologists as Public Intellectuals During Three Centuries in the Norwegian Project of Enlightenment. I Eliaeson, S. & Kalleberg, R. (red.) *Academics as Public Intellectuals* Cambridge Scholars Press, ss. 17-48
- Larsson, A. (2001). *Det moderna samhällets vetenskap: om etableringen av sociologi i Sverige 1930-1955*. Umeå Universitet.
- Lundqvist, N. (1923). Skolkommissionens betänkande och den klassiskhumanistiska bildningen. *Pedagogisk Tidskrift*, ss. 1-5.
- Lövheim, D. (2006). *Att inteckna framtiden: Läroplansdebatter gällande naturvetenskap, matematik och teknik i svenska allmänna läroverk 1900–1965*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Nelson, H. (1923). Geografien i skolkommissionens förslag. *Pedagogisk Tidskrift*, ss. 8-20.
- Nilehn, L. (1975). *Nyhumanism och medborgarfostran: Åsikter om läroverkets målsättning 1820-1880*. Lund: Gleerup, 1975),
- Nilsson, MP. (1917). Reformplaner för gymnasiet i Danmark och Norge. *Pedagogisk Tidskrift*, ss. 225-234.
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Karlstads universitet.
- Samuelsson, J. (2021). *Läroverken och progressivismen 1930-1950: Perspektiv på*

undervisning och policy, exemplet historieundervisning. Nordic academic press.

Samuelsson, J (2021). Historiker och läroverkslärare som sociala ingenjörer. I Ludvigsson, D. & Åberg, M. *Historikern i samhället: Roller och förändringsmönster.* Gidlunds förlag, ss. 156 -175.

Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning.* Stockholms universitet.

Svenska humanistiska förbundets kommentar till skolkommissionen. (1923). *Pedagogisk Tidskrift*, ss. 68-71.

Sødring Jensen, S. (1978). *Historieundervisningsteori.* Christian Ejlers' Forlag.

Thunell, K. (1923). De klassiska språken vid våra läroverk. *Pedagogisk Tidskrift* 1923, ss. 6-8.

Young, M. & Müller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), Part I.

Wennås, O. (1996). *Striden om latinväldet: Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet.* Almqvist & Wiksell.

Wisselgren, P. (2008). Reforming the Science-Policy Boundary. The Myrdals and the Swedish Tradition of Governmental Commissions. I Eliaeson, S. & Kalleberg, R. (red.) *Academics as Public Intellectuals.* Cambridge Scholars Press, ss. 173-195.