



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Historieämnets grammatik

Undervisningens syfte i en förändrad utbildningskonception

Robin Eklånge

Självständigt arbete L6XA1A
Vårterminen 2020

Examinator: Kristina Ahlberg

Abstract

Titel: Historieämnets grammatik – Undervisningens syfte i en förändrad utbildningskonception

Title: Grammar of the history subject – The purpose of history instruction in a changed educational conception

Författare: Robin Eklånge

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Kristina Ahlberg

Nyckelord: 'history instruction' 'purpose' 'educational conceptions' 'functions of education' 'curriculum' 'history didactics'

This essay departs from the perception that in a Swedish context of educational policy, a change in the educational conception has occurred, from a democratic conception of education to an instrumental one. The purpose of the study is to explore how the purpose of the history subject can be understood in relation to this change. This is done through a comparative analysis of how the three functions of education – qualification, socialization and subjectification – takes shape in the history subject in curriculum documents. Three Swedish curriculum documents are used in the comparison. The curriculum of 1980, as an expression of a democratic conception of education, the curriculum of 2011 and a proposal for a revised syllabus for the history subject, as expressions of an instrumental conception of education. The study finds that the understanding of the purpose of the history subject has changed. Within a democratic conception of education, the purpose of history instruction is primarily understood in terms of socialization and to some extent subjectification. Within an instrumental conception of education on the other hand, the purpose is almost exclusively understood in terms of qualification, at the cost of socialization and especially subjectification.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Bakgrund.....	1
Problemformulering.....	2
Syfte.....	2
Frågeställningar.....	3
Studiens signifikans.....	3
Tidigare forskning.....	4
Didaktisk forskning om historieämnets syfte.....	4
Läroplansteoretisk forskning.....	5
Läroplansanalyser - en översikt.....	8
Teoretiska utgångspunkter och begrepp.....	10
En läroplansteoretisk ansats.....	10
Utbildningens funktioner.....	11
Metod.....	13
Läroplansanalys.....	13
Genomförande.....	14
Urval och avgränsningar.....	15
Forskningsetiska överväganden.....	16
Resultat och analys.....	17
Texternas uppbyggnad - en inledande beskrivning.....	17
Utbildningens funktioner i texterna.....	17
Förskjutningar i syftets tyngdpunkt.....	24
Diskussion.....	26
Didaktiska implikationer.....	26
Slutsatser.....	28
Avslutning.....	29
Referenser.....	30
Bilaga 1.....	33
Analysschema.....	33

Inledning

Denna uppsats är ett examensarbete inom ramen för *Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6* på Göteborgs universitet, genomfört under vårterminen 2020.

Uppsatsens titel är *Historieämnets grammatik*. Grammatiken utgör regler för språket. En grammatik kan vara deskriptiv, preskriptiv eller generativ (Encyclopaedia Britannica, 2020). På samma sätt skulle man kunna säga att det förhåller sig med syftet för undervisningen. För det första ringar det in och beskriver vad undervisningen är genom vad den förväntas åstadkomma. På så sätt är det deskriptivt. För det andra ger syftet också undervisningen en riktning. Det föreskriver en viss undervisning och ett visst urval. Det är alltså också preskriptivt. För det tredje så kan nya sätt att tänka om undervisningens syfte generera nya idéer och ideal för undervisningen. På så vis är syftet också generativt. I denna mening skulle man kunna säga att syftet utgör ett skolämnes grammatik. I fokus för denna uppsats står just frågan om hur man kan förstå utbildningens, eller mer specifikt historieämnets syfte.

Bakgrund

Biesta (2015) menar att frågan om syfte kan betraktas som konstituerande för all utbildning. Han pekar här på att det utan syfte inte går att fatta grundade beslut om hur varken innehåll eller relationer ska ordnas. Det går alltså, anser han, inte att tala om utbildning utan syften. Därför bör vad som skänker utbildningen dess syfte och mening utgöra utgångspunkten för all diskussion om utbildning, enligt Biesta (2009). Ofta förblir dock utbildningens syften i min erfarenhet, åtminstone i lärarutbildningen, oreflekterade eller tagna för givet. Diskussioner på seminarier såväl som i den verksamhetsförlagda utbildningen har rör oftare hur man ska nå högre måluppfyllelse än varför just vissa mål ska uppnås. Men i min mening får de syften och värden utbildningen tar utgångspunkt i verkliga konsekvenser för undervisningen och de elever som genomgår den, såväl som för samhället i stort. Uppfattningar om utbildningens syfte och funktion styr och formar undervisningen (Englund, 1988). Apple (2008) hävdar att varje analys av hur ojämlikhet reproduceras eller ifrågasätts i samhället måste ta hänsyn till utbildningen. Han anser att utbildningsinstitutioner är bland de viktigaste platserna där makt upprätthålls såväl som utmanas. Mot denna bakgrund ser jag därför, liksom Englund (1988), frågan om utbildningens syfte och funktion som ett etiskt och politiskt problem.

Lite tillspetsat handlar frågan om utbildningens syfte om vem utbildningen är till för. Frågan kan eller bör inte ges ett entydigt svar, utan är en öppen fråga, där olika perspektiv av nödvändighet kommer väga olika tungt. Biesta (2009) identifierar tre olika funktioner som han anser att utbildning fyller. Dessa är kvalifikation, socialisation och subjektifiering. Kvalifikation handlar om vilka kunskaper, förmågor och dispositioner som eleverna förser med, socialisation om vilka värden och traditioner eleverna införlivas i, och subjektifiering om på vilka sätt (och i vilken mån) eleverna utvecklas till självständiga subjekt (Biesta, 2009). Han menar att varje svar på frågan

om vad som är god utbildning, på ett eller annat sätt, måste besvara vilka syften utbildningen ska fylla inom respektive funktion.

Vad gäller historieämnet så har det framhållits som särskilt viktigt för den medborgerliga utbildningen och har historiskt sett ansetts spela en viktig roll i fostran av de kvaliteter som önskas av samhällets medborgare (Englund, 1988; Holmén, 2015). Ämnet har alltså en stor politisk potential. Historieämnets syften skulle därför kunna ses som särskilt angelägna att förstå i relation till utbildningens mer övergripande syften. Vilka syften och funktioner tillskrivs ämnet och på vilka grunder? Vad får det för konsekvenser för historieundervisningen?

Problemformulering

I ett svenskt sammanhang har utbildningspolicy i termer av policydokument och läroplaner enligt Wahlström (2014) i allt högre utsträckning kommit att influeras av transnationella organisationer som OECD och EU. Hon menar att detta tar sig uttryck i ökade krav på evidens och mätbara resultat för att möjliggöra jämförelser mellan olika länders utbildningssystem och för att öka utbildningssystemens effektivitet. Införandet av mål- och resultatstyrning kan enligt Wahlström (2014) ses som ett exempel på ett sådant inflytande. Biesta (2009) hävdar att vi lever i en mätbarhetskultur och betraktar utbildningsdiskursen som präglad av effektivitet som ideal. Hur utbildningen kan bli effektivare står i fokus för så gott som all diskussion om utbildning, påstår han, medan frågan om vilka mål som ska uppnås på ett mer effektivt sätt får stå tillbaka. Wahlström (2014) anser att kunskapssynen i den internationella utbildningsdiskursen är instrumentell – kunskap värderas i den mån den betraktas som användbar, inte utifrån inneboende värden. Särskilt premieras enligt Sundberg och Wahlström (2012) kunskap som anses ha ekonomiskt värde. De urskiljer här en instrumentell utbildningskonception. Utbildningskonceptioner är ett begrepp som används för att kategorisera rådande synsätt på utbildningens funktion (Englund, 1988). Wahlström (2011) kontrasterar den instrumentella utbildningskonceptionen med en demokratisk utbildningskonception, som hon menar föregår den instrumentella. Medan den instrumentella utbildningskonceptionen har en individualistisk syn på demokrati innefattar den demokratiska utbildningskonceptionen en partipatorisk (deltagande) och kollektiv syn på demokrati såväl som utbildning, enligt Wahlström (2011). Hur påverkar då den ovan beskrivna utbildningspolitiska utvecklingen syftet för historieämnet? Hur kan ämnets syfte så som det kommer till uttryck i läroplanen förstås i en utbildningspolitisk kontext präglad av ökade krav på effektivitet och mätbara resultat?

Syfte

Utgångspunkterna för uppsatsen är att en förskjutning i synen på utbildningens syfte och funktion har skett. Syftet med denna uppsats är därför att utforska hur historieämnets syfte kan förstås i relation till en förändring i utbildningskonceptionen, från en demokratisk till en instrumentell utbildningskonception.

Jag betraktar uppsatsens syfte som en läroplansteoretisk fråga, då det berör de övergripande kriterier som styr urval av mål och innehåll för undervisningen. Frågan om sådana urvalskriterier är enligt Lundgren (1983b) läroplansteorins mest grundläggande frågeställning. Utbildningens urvalskriterier antas samtidigt hänga samman med synen på historieämnets syfte och funktion. Historieämnet är inte fränkopplat utbildningens generella syften, utan behöver förstås i relation till dessa. Frågan berör alltså historieundervisningen och hur den påverkas av urvalskriterierna. I denna mening är uppsatsens syfte också en didaktisk fråga. Frågan är hur förändringen i utbildningskonceptionen relaterar till vilken historieundervisning som betraktas som önskvärd, eller rent av möjlig. Resultaten kommer därför att diskuteras i relation till dess didaktiska implikationer.

Frågeställningar

Uppsatsens syfte preciseras genom följande frågeställningar:

- Hur kommer kvalifikation, socialisation och subjektifiering till uttryck i historieämnets syfte i en demokratisk utbildningskonception?
- Hur kommer kvalifikation, socialisation och subjektifiering till uttryck i historieämnets syfte i en instrumentell utbildningskonception?
- Vilka förskjutningar sker i tyngdpunkten för historieämnets syfte mellan utbildningskonceptionerna, avseende vilken betydelse de olika funktionerna får?

Frågorna besvaras genom en komparativ analys av läroplanerna *Läroplan för Grundskolan, Lgr 80* (Lgr 80) och *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11), samt Skolverkets förslag till reviderad kursplan i historia, som förväntas antas av regeringen under hösten 2020. Jag utgår från Wahlströms kategorisering och använder mig av Lgr 80 som ett uttryck för en demokratisk utbildningskonception och Lgr 11, samt Skolverkets förslag till reviderade kursplaner som uttryck för en instrumentell utbildningskonception.

Studiens signifikans

Kunskap om hur ämnesundervisningens syfte kan förstås i relation till den utbildningspolitiska utvecklingen är av signifikans för såväl utbildningsvetenskap som yrkesverksamma och blivande lärare. Sådan kunskap rör de konkreta effekterna av utbildningspolicy på undervisningen. Studien skulle kunna bidra med kunskap om relationen mellan en förändrad utbildningskonception och förståelsen av historieämnets syfte. Vidare kan studien bidra med kunskap om Skolverkets förslag till reviderade kursplaner för grundskolan. Då dessa sannolikt kommer att antas är det angeläget att förstå vilka effekter förslagen kan tänkas ge för ämnesundervisningen. Till sist kan olika sätt att rama in och förstå en av didaktikens och undervisningens huvudfrågor, nämligen varför-frågan, tänkas ha betydelse för hur lärare kan förstå sitt arbete.

Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer jag att synliggöra uppsatsens förankring i tidigare forskning. Inledningsvis visar jag hur frågan om historieundervisningens syfte besvarats i den historiedidaktiska forskningen, för att synliggöra hur historieämnets syfte kan förstås generellt, ur ett didaktiskt perspektiv. Sedan redogör jag för läroplansteoretisk forskning för att på så vis positionera uppsatsen inom en läroplansteoretisk forsknings-tradition med fokus på utbildningskonceptioner. Slutligen lyfts tidigare genomförda analyser av svenska läroplansdokument, samt tidigare läroplansanalyser av historie-ämnet.

Didaktisk forskning om historieämnets syfte

Inom den historiedidaktiska forskningen framhålls en rad olika syften som historieundervisning antas kunna uppfylla. Perspektiven sträcker sig från kognitiva förmågor som betraktas som centrala att utveckla i ett demokratiskt samhälle, till de existentiella behov som historia anses fylla.

Historiskt tänkande

Historieämnets syfte har i historiedidaktiken ur ett perspektiv förstås som utveckling av det historiska tänkandet (det tänkande som förknippas med den moderna historievetenskapliga disciplinen) och de förmågor man associerar med detta tänkande. Man menar att det historiska tänkandet går hand i hand med demokratiska kompetenser. VanSledright (2004) framhåller kritisk literacy som ett resultat av att träna källkritiskt tänkande. Han menar att detta i sin tur ger goda förutsättningar för demokratiskt deltagande. Barton (2012) hävdar att det finns en koppling mellan historiskt tänkande och agens. Han definierar här agens som förmågan att utifrån ett beslut agera för att uppnå ett önskat mål. Han menar att det historiska tänkandet förmår hantera spänningen mellan människors handlingsförmåga och samhällsstrukturers begränsningar för densamma. På så sätt kan man utveckla en nyanserad förståelse för hur samhället har påverkats och kan påverkas (Barton, 2012). Wineburg (2011) kopplar det historiska tänkandet till en större förståelse för vad det innebär att vara människa, och i förlängningen för andra människor. Seixas (2017) framhåller också etisk kompetens som central för det historiska tänkandet. Han menar att förmågan att göra moraliska bedömningar utvecklas när det historiska tänkandet tränas.

Historiemedvetande

Ur ett annat perspektiv ses istället historia som ett svar mot ett grundläggande allmänmänskligt behov att förhålla sig till tidens ovisshet (Nordgren, 2019). Grundantagandet är enligt Nordgren (2019) att alla människor har ett historiemedvetande, vilket betraktas som en universell mänsklig förmåga. Historiemedvetandet kan enligt Rösen (1987b) förstås som en mental process där uppfattningar om det förflutna kopplas samman med behovet att förstå nutiden och med förväntningar på framtiden. Historiemedvetandet innebär alltså att de tre tidsdimensionerna relateras till varandra. Historiska narrativ ses också som av avgörande betydelse för den mänskliga identiteten (Rösen, 1987a; Nordgren, 2016). Med hjälp av historiska narrativ menar Rösen (1987a) att vi orienterar det praktiska livet mot tiden. Eftersom historia fyller en sådan funktion bör

undervisningen också breddas till att omfatta samtliga tidsdimensioner (Rüsen, 1987b). Fokus utifrån ett sådant perspektiv blir alltså inte vilka förmågor eleven ska utveckla genom undervisningen, utan hur undervisningen kan ta utgångspunkt i elevens livsvärld och behov. Nordgren (2016) menar här att historieundervisningen bör breddas till att innefatta förståelse för historiebuk, som ett sätt att i undervisningen hantera relationen mellan de tre tidsdimensionerna. Ahonen (2014) kopplar också ihop analys av historiska narrativ och historiebuk med etisk reflektion och konfliktlösning. Hon menar att man genom en ökad förståelse för kollektiva minnen och användning av historia hos olika sidor i en konflikt, bättre kan förstå konflikten och närma sig förståelse för den andres perspektiv och försoning.

Forskare som Seixas (2016) och Körber (2016) har försökt förena de två perspektiven. Nordgren (2019) menar att sådana försök präglats av en annan syn på historiemedvetande, som "...a specific ability that has emerged through the specific historical process of Western modernity" (s. 780). Förmågan förutsätter ur detta perspektiv, hävdar han, en kultur med en utvecklad idé av vad modern historia och historicitet innebär och förstås därmed som en västerländsk kulturell bedrift. Denna syn på historiemedvetande kopplar han samman med försök att införliva begreppet i en teori om historiskt tänkande. Målet för historieämnet blir med detta synsätt att utveckla ett historiemedvetande, tolkat som en förmåga att historisera det förflutna såväl som nuet. Han menar att det inflytande historiemedvetande fått i läroplaner och i undervisning har färgats av krav på att mäta lärandemål. Utifrån ett synsätt på historiemedvetande som en förmåga för undervisningen att utveckla har konceptet använts för att försöka identifiera olika kognitiva nivåer, hävdar han.

Läroplansteoretisk forskning

Det som hittills beskrivits är i viss mening normativa teorier som försöker besvara vad historieämnets syfte *bör* vara. Emellertid kräver dessa syften att vissa premisser uppfylls. Läroplansteori kan på ett plan sägas beröra just premisserna för undervisningen. Jag kommer här att redogöra för läroplansteoretisk forskning av relevans för uppsatsens frågeställningar och visa på uppsatsens utgångspunkt i denna forskning.

Läroplanskoder

Lundgren (1983a) definierar läroplan som dels ett urval av innehåll och mål för den sociala reproduktionen, dels en organisering av kunskaper och färdigheter, dels metoder för hur innehållsurvalet ska sekvenseras och läras ut. Därför, argumenterar han, måste det bakom varje läroplan finnas en uppsättning principer för hur kunskaper och färdigheter ska väljas. En homogen uppsättning sådana principer kallar han för en läroplanskod. Läroplanen förstås således som mer än den konkreta läroplanen. Begreppet inkluderar också "... hela den filosofi och de föreställningar som finns bakom en konkret läroplan" (Lundgren, 1989, s. 21)¹. Lundgren utgår här ifrån ramfaktorteorin, vars utgångspunkt enligt Englund (1988) är att utbildningsprocesser måste förstås utifrån vad som är möjligt. Ramar indikerar, utvecklar han, vad som begränsar vilken form

¹ I uppsatsen avser begreppet läroplan dess mer omfattande innebörd i de fall då det inte används för att referera specifikt till de konkreta läroplansdokument som står i fokus för analysen.

undervisningen kan anta. Läroplanskoder skulle därmed kunna förstås som den idé-
mässiga aspekten av undervisningens ramar.

Den medborgerliga läroplanskoden

Englund (1988) utvecklar, utifrån Lundbergs kod-koncept, en medborgerlig läroplanskod². Han menar att det övergripande målet för utbildningen inom denna läroplanskod anses vara att träna eleverna i medborgarskap. Utbildning betraktas som ”... a means of integrating the lower classes into a 'new' society, as part of a policy of social welfare” (Englund, 1988, s. 8). Den medborgerliga läroplanskodens mest utmärkande särdrag är Englund (1988) att den införlivar olika och motstridiga ideologier. På så sätt förkroppsligas konflikter i samhället, utifrån styrkeförhållandet mellan olika sociala grupper, utvecklar han. I den medborgerliga läroplanskoden, menar han, uppstår därför en spänning i skolans roll mellan social integration och samhällsförändring. Detta öppnar för olika uppfattningar om vad som ska läggas i utbildningen av samhällets medborgare (den medborgerliga utbildningen). Sådana uppfattningar kallar Englund (1988) för utbildningskonceptioner.

Utbildningskonceptioner

Englund (1988) formulerar, utifrån en periodisering av den medborgerliga utbildningen, tre utbildningskonceptioner inom en medborgerlig läroplanskod. Han betraktar utbildningskonceptioner som sammanhängande angreppssätt till de faktorer som formar den medborgerliga utbildningen. Olika konceptioner tillskriver ämnen olika positioner och påverkar deras status, karaktär och innehåll. De medför, menar han, olika synsätt vad gäller utbildningens ideologi, utbildningsfilosofi och undervisningsinnehåll. De tre utbildningskonceptionerna är den patriarkala, den tekniskt-rationella och den demokratiska. Sundberg och Wahlström (2012) tar utgångspunkt i Englunds forskning och formulerar ytterligare en utbildningskonception – den instrumentella. I det följande redogör jag för de olika utbildningskonceptionerna. I uppsatsen tar jag utgångspunkt i denna läroplansteoretiska forskningsinriktning genom att analysera och jämföra hur synen på historieämnets syfte relaterar till två av utbildningskonceptionerna – den demokratiska och den instrumentella.

Den patriarkala utbildningskonceptionen

Den patriarkala utbildningskonceptionen dominerade enligt Englund (1988) från utbildningsreformerna år 1918–1919, fram till andra världskrigets slut. I denna konception ansågs det inte finnas något behov av någon djupare medborgerlig utbildning för arbetarklassen (Englund, 1988). Konceptionen tog sig alltså uttryck i en avsaknad av politisk och medborgerlig utbildning för en stor del av alla de som gick igenom utbildningssystemet. Vidare omfattade den patriarkala utbildningskonceptionen enligt Englund (1988) en konstitutionalistisk syn på politik med fokus på regler och lagar, där politik utövas av de organ som stiftar lagarna. De flesta elever som genomgick utbildningen ansågs därmed ha mycket begränsade möjligheter att delta i och bidra till den politiska utvecklingen. Med social stratifiering som en direkt följd av ett

² För en utförligare diskussion om relationen mellan Englunds medborgerliga läroplanskod och Lundbergs läroplanskoder, se Wahlström (2015, s. 29).

uppdelat utbildningssystem blev skolans enhetsskapande funktion också viktig för att hålla ihop samhället. Nationell enhet kan, menar Englund (1988), i den patriarkala utbildningskonceptionen betraktas som syftet för utbildningen och som utbildningens överordnade princip.

Den teknisk-rationella utbildningskonceptionen

Under efterkrigstiden anser Englund (1988) att en teknisk-rationell utbildningskonception dominerade den svenska läroplansutvecklingen, till följd av en stor tilltro till vetenskapen. Han menar att den teknisk-rationella utbildningskonceptionen stod för en avpolitisering. Genom att framhålla utbildningen som grundad i objektivitet kom politiska dimensioner att osynliggöras och undervisningsinnehållet blev en fråga för experter. Den sociala utveckling som pågick i samhället togs för given och ansågs vara av egenvärde (Englund, 1988).

Den demokratiska utbildningskonceptionen

En demokratisk utbildningskonception tog enligt Englund (1988) form som ett svar på efterkrigstidens utmaningar, men kom att trängas undan av den teknisk-rationella. Först under slutet av 1960-talet och framåt anser han att den kom att utmana den teknisk-rationella utbildningskonceptionen, som dock fortsatt hade ett tydligt inflytande. Han beskriver denna konception som grundad i ett rekonstruktionistiskt perspektiv. Skolans roll är i detta perspektiv att utbilda medborgare som är förberedda på att delta i förbättrande av samhället och ses som ett medel för att utveckla och förverkliga demokrati och jämlikhet som demokratiska ideal. Jämlikhetsbegreppet breddas och frågor om makt och inflytande blir centrala (Wahlström, 2015). För Englund (1988) var den demokratiska utbildningskonceptionen alltså en begynnande konception och vad den mer konkret innebär en öppen fråga, beroende på konceptionens utveckling.

Den instrumentella utbildningskonceptionen

Den demokratiska utbildningskonceptionen kom enligt Wahlström (2011) aldrig att få starkt fäste utan trängdes undan till följd av ökade krav på effektivitet och kontroll i utbildningen. Sundberg och Wahlström (2012) formulerar här ytterligare en utbildningskonception, med start i 1990-talets utbildningsreformer. De menar att ett ökat inflytande från transnationella organisationer som framför allt EU och OECD gett upphov till en denationaliserad och instrumentell utbildningskonception. Detta inflytande tar sig uttryck i ett ökat fokus på evidens, mätning och jämförbarhet mellan utbildningssystem, samt i en utveckling mot så kallade standards-baserade läroplaner. De ser den transnationella diskursen om utbildning som ett synsätt på utbildning där kunskapens ekonomiska nytta, snarare än egenvärde står i centrum. Det är också i denna mening de betraktar utbildningskonceptionen som instrumentell. Kunskap får sitt värde utifrån det ekonomiska värde den tillför. I denna utbildningskonception blir fokus på livslångt lärande och nyckelkompetenser ett svar på behoven hos en globaliserad och snabbt föränderlig ekonomi. Utgångspunkten är att läroplanen ska svara mot ekonomins och arbetsmarknadens behov. I den denationaliserade utbildningskonceptionen förskjuts enligt Wahlström (2011) demokratibegreppets fokus i en individuell riktning mot mänskliga rättigheter, i kontrast till det partipatoriska demo-

kratibegreppet i den demokratiska utbildningskonceptionen, som konkretiseras genom kollektiv förhandling och argumentation.

Läroplansanalyser - en översikt

Hittills har jag redogjort för läroplansteoretisk forskning på en abstrakt nivå, där fokus legat på utvecklingen av teoretiska koncept för läroplansanalys. Här kommer jag slutligen att redogöra för den del av den läroplansteoretiska och didaktiska forskning som analyserat läroplaner utifrån de konkreta läroplansdokumenten i en svensk kontext. Jag synliggör hur forskningen tyder på en utveckling i riktning mot en instrumentell utbildningskonception. Jag går också igenom läroplansanalyser av historieämnet, med fokus på historieämnets syfte.

Mot en instrumentell utbildningskonception?

Wahlström (2014; 2016) visar genom analyser av svenskämnet hur Lgr 11 påverkats av transnationell utbildningspolicy och ger uttryck för en instrumentell utbildningskonception. Hellberg (2012) ser en liknande utveckling för svenskämnet. Genom analyser av skolans läroplaner från 1962–2011 visar han hur en utbildningspolitisk utveckling skett mot ökat fokus på målformuleringar för olika betygssteg. Han menar att svenskämnet på så sätt styrts i riktning mot en syn på svenska som förmågor, på bekostnad av perspektiven svenska som kritisk literacy och svenska som personlig utveckling. Quennerstedt (2015) lyfter hur mänskliga rättigheter framhålls som relevanta i läroplanerna för såväl förskolan som grundskolan och gymnasiet. Hon menar att mänskliga rättigheter görs relevanta som ett värdefundament för fostran, som ett kunskapsobjekt för undervisning, och som barns inflytande över utbildningen. Detta blir intressant i relation till Wahlströms (2011) resonemang om demokratisynen i den instrumentella utbildningskonceptionen som inriktad på individuella rättigheter. I Lgr 11 blir alltså en sådan demokratisyn framträdande.

Hillbur et al. (2016) undersöker genom analyser av grundskolans läroplaner hur skolans miljöutbildning använts och används för att konstruera önskade medborgare. De pekar på att den av skolan 'eko-certifierade' medborgaren framstår som en individuell och global person som fattar beslut grundade på vetenskaplig kunskap. Uppfattningen om medborgarskap har i utbildningen, hävdar de, på så sätt förskjutits från en syn på medborgarskap som en pågående praktik till en syn på medborgarskap som en kompetens. Med en sådan syn kan utbildningens syfte förstås som träning av de förmågor som anses relevanta för medborgarskapet, vilket går i linje med en instrumentell utbildningskonception. De forskningsresultat som jag här redogjort för pekar alltså på en generell läroplansutveckling i riktning mot vad Sundberg och Wahlström (2012) benämner en instrumentell utbildningskonception.

Historieämnets syfte i läroplanerna

Tidigare läroplansanalyser för historieämnet ger en översikt över de större generella förändringar som skett i ämnets syfte. Målsättningen är att undersöka och beskriva förändring. Sådan deskriptiv forskning ger en viktig förförståelse av historieämnets läroplansutveckling, men den besvarar inte frågan om relationen till den utbildningspolitiska utvecklingen. Ingången är historiedidaktisk eller historiografisk. Ansatsen är

i denna uppsats emellertid inte endast att beskriva en förändring, utan också att förstå den i en utbildningspolitisk kontext. Jag tar alltså utgångspunkt i den tidigare forskning som jag här redogör för, men min ansats är istället läroplansteoretisk och komparativ.

Från fostran till samtidsförståelse

Ända fram till 1960-talet stod förmedling av värden i fokus för historieundervisningen. Först i form av "... fosterlandskänsla och god samfundsanda" (Ammert, 2013, s. 23) och under efterkrigstiden i form av fredlig fostran och av objektivitet som ideal (Persson, 2018). Från och med 1960-talets läroplaner för den nya grundskolan är det enligt Persson (2018) den egna tiden som utgör historieundervisningens fokus. Ämnets relevans motiveras genom att det kan tillföra till förståelsen av samtiden. I och med Lgr 80 anammas enligt Ammert (2013) synen på ämnets samtidsrelevans fullt ut. Genom historiska kunskaper skulle eleven få större tilltro till sin förmåga att påverka och förbättra sina och andras levnadsvillkor. I 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) såväl som i Lgr 11 menar Persson (2018) att undervisningens syfte enligt kursplanen är att hjälpa eleverna förstå och förändra sin egen tid. Synen på historia som ett perspektiv för att förstå samtiden består alltså.

Förståelse och tolerans i läroplanen

Sedan 1994 går det, anser Hammarlund (2015), att tolka det som att kursplanen i historia lägger an ett interkulturellt perspektiv. Han menar att kursplanen för Lpo 94 kan tolkas som att historieämnet framför allt förväntas bidra till att skapa förståelse för dagens kulturella mångfald. I Lgr 11 blir dock skrivningarna om förståelse för andra kulturer, enligt Hammarlund (2015), mindre specifika och det blir oklart om undervisningen förväntas bidra till förståelse för kulturella skillnader och likheter i dagens samhälle, eller enbart i det förflutna.

Historiemedvetande i läroplanen

I Lpo 94 lyfts för första gången begreppet historiemedvetande in i läroplanen. Hammarlund (2012) lyfter att begreppet trots att en mångfald av delvis motstridiga definitioner fanns, aldrig definierades i läroplanen. Den vaga formuleringen av begreppet lät sig fortfarande väl förenas med en traditionell historiesyn med fokus på det förflutna, påstår han. Han visar vidare att begreppet i Lgr 11 reducerats till att beskriva ett en-dimensionellt orsakssamband, där det förflutna påverkar nuet och framtiden. Han menar att begreppsdefinitioner som tydligare öppnar för elevernas uppfattningar och förhållande till det förflutna som utgångspunkter för undervisningen får stå tillbaka.

Teoretiska utgångspunkter och begrepp

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de teoretiska utgångspunkter och begrepp som är centrala för analysen. Först kommer jag förtydliga uppsatsens utgångspunkt i läroplansteori. Jag utvecklar hur uppsatsens syfte knyter an till läroplansteorins grundläggande frågeställningar, preciserar vilka aspekter av läroplanen som står i fokus för analysen och utvecklar hur konceptet utbildningskonception förstås och används. Efter det redogör jag för de begrepp som används i analysen för att möjliggöra en jämförelse av läroplanerna.

En läroplansteoretisk ansats

En av läroplansteorins mest centrala frågeställningar är vad som räknas som kunskap (Deng & Luke, 2008). Apple (2008) förstår utbildning (och i förlängningen läroplaner) som "... a site of conflict about the kind of knowledge that is and should be taught, about whose knowledge is official, and about who has the right to decide what is to be taught, how it is organized, and how teaching and learning are to be evaluated" (s. 25). Läroplansteoretisk forskning intresserar sig alltså för hur kunskap väljs ut och ordnas inom utbildningssystemet, samt för vilka konsekvenser det får för utbildningen. Lundgren (1983b) hävdar att "the question of what criteria should be used in the selection of the content and goals of compulsory schooling is the basic, classical question of curriculum theory" (s. 145). I anslutning till detta resonemang pekar Wahlström (2015) på synliggörandet av förskjutningar och förändringar i de underliggande antaganden som läroplaners urval bygger på som centralt för läroplansteorin. I denna mening är ansatsen i denna uppsats läroplansteoretisk. Uppsatsens syfte rör just övergripande kriterier och underliggande antaganden för urval av kunskaper och innehåll och hur förskjutningar i dessa relaterar till uppfattningar om historieämnets syfte.

Formulerings- och realiseringsarenan

Lundgren (1983a; 1991) skiljer på två olika kontexter för utbildningen. Uppdelningen kan sägas ha sin utgångspunkt i representationsproblemet, som han menar uppstår när kontexterna för den sociala produktionen och reproduktionen åtskiljs i ett samhälle. Problemet handlar om hur sociala produktionsprocesser då ska representeras för att kunna reproduceras (Lundgren, 1983a). Vid den tidpunkt då processen att upprätta en läroplan inleds, menar han att kontexten för den sociala reproduktionen (vilken i huvudsak i ett modernt samhälle utgörs av utbildningen) delas i två olika sociala kontexter – 'the context of formulation' och 'the context of realisation', eller i ett svenskspråkigt sammanhang – formulerings- och realiseringsarenan. Jag intresserar mig i uppsatsen i huvudsak för formuleringsarenan, det vill säga den kontext där läroplanen formuleras, eller mer specifikt för de antaganden som styr formuleringen och hur de kan förstås. Samtidigt är jag medveten om att det är på realiseringsarenan, det vill säga den kontext där läroplanen omsätts i undervisning, som det slutligen avgörs vilken undervisning eleverna möter och om att lärare tolkar vad läroplanen avser när de omsätter den i undervisning.

Utbildningskonceptioner

Utbildningskonceptioner betecknar ett rådande synsätt på utbildningens, och i förlängningen undervisningens, funktion och mening. De för med sig antaganden om var i undervisningens relevans ligger, vilket i sin tur får konsekvenser för hur undervisningen utformas och vilken kunskap som kommer att betraktas som meningsfull. De anger vad som är "educationally possible" vid olika tillfällen i historien (Englund, 1988, s. 5). Jag ansluter mig i uppsatsen till en sådan förståelse. Utbildningskonceptioner antas hänga samman med synen på ämnesundervisningens syfte. Relaterat till varje utbildningskonception bör det alltså gå att urskilja olika uppfattningar om historieämnets syfte.

Utbildningens funktioner

För att undersöka historieämnets syfte i en demokratisk respektive en instrumentell utbildningskonception blir ett komparativt perspektiv användbart. Genom att undersöka skillnader i och förändring av ämnets syfte, i olika utbildningskonceptioner, kan det unika och specifika urskiljas. För att åstadkomma en sådan jämförelse behöver någon typ av klassifikation av undervisningens syfte göras. En sådan klassifikation hämtas här från Biesta (2009, 2015), som formulerar ett ramverk för diskussion om utbildningens mål och syften. Biesta (2009) ser tre funktioner som han menar att all utbildning fyller. Dessa är kvalifikation, socialisation och subjektivering, vilka i det följande beskrivs närmare.

Kvalifikation

Utbildningens kvalificerande funktion har för Biesta (2015) med överförande och förvärvande av kunskaper, färdigheter och dispositioner att göra. Poängen i sammanhanget, framhåller han, är att dessa gör det möjligt för eleven göra något (jfr. instrumentella värden: Wahlström, 2014). Kvalifikation innefattar alltså de delar av utbildningens som förväntas kvalificera eleven för att göra någonting utanför det aktuella undervisningsmålet. Den kvalificerande funktionen har enligt Biesta (2009) en särskild, om än inte exklusiv, koppling till ekonomiska argument, eftersom utbildning anses förbereda arbetskraft och på så sätt bidra till ekonomisk tillväxt och utveckling. Funktionen är dock inte begränsad till denna typ av kvalifikation. Utbildningen kan också, påstår han, bidra med kunskaper och färdigheter som krävs av ett medborgarskap (politisk literacy) eller för att fungera i samhället mer generellt (kulturell literacy).

Socialisation

Biesta (2015) lyfter också att utbildningen initierar barn och unga i särskilda sätt att vara och göra och på så sätt upprätthåller såväl önskade som oönskade aspekter av kultur och traditioner, vilket utgör utbildningens socialiserande funktion. Han menar att utbildning inordnar oss i sociala, kulturella och politiska ordningar (Biesta, 2009). Socialisation kan vara ett explicit mål, men även när så inte är fallet kommer utbildningen oundvikligen att fylla denna funktion enligt Biesta (2009). Han refererar här till forskning om den dolda läroplanen – ett begrepp som syftar till de implicita och ofta moraliska effekterna av utbildningen. Apple och King (1977) beskriver den dolda

läroplanen som "...a social distribution of knowledge within classrooms" (s. 347). De menar att olika 'sorters' elever får olika 'sorters' kunskap. Utbildning, fortsätter Biesta (2009), kan aldrig vara neutral, eftersom den alltid representerar något och på ett visst sätt. För den socialiserande funktionen har alltså valet av undervisningsinnehåll central betydelse.

Subjektifiering

Subjektifiering handlar för Biesta (2009) om de processer genom vilka vi blir till subjekt, snarare än objekt för andras handlingar. För utbildning i modern tid kopplas utbildningens subjektifierande funktion ofta enligt Biesta (2015) ihop med karaktärsdrag som autonomi, självständighet, ansvar, kritiskt tänkande och omdöme (s. 85). All utveckling har en inverkan – antingen positiv eller negativ – på eleven som person (Biesta, 2015). Därmed påverkar utbildning hur vi förstår oss själva. Medan socialisation för Biesta (2015) handlar om identitet så handlar subjektifiering om att utveckla vad som karaktäriserar att vara ett subjekt. Subjektifiering kan, menar han, förstås som motsatsen till socialisering (Biesta, 2009). Han anser att skillnaden ligger i att subjektifiering just *inte* handlar om att initiera någon i redan existerande ordningar, utan om att skapa utrymme att existera bortom dessa. I vilken utsträckning utbildning faktiskt bidrar till subjektifiering går enligt Biesta (2009) att diskutera. Men den centrala frågan är, menar han, vilken kvalitet utbildningens subjektifierande funktion bör ha. Det vill säga "... the kind of subjectivity – or kinds of subjectivity – that are made possible as a result of particular educational arrangements and configurations" (Biesta, 2009, s. 41).

Utbildningens funktioner och historieämnets syfte

Dessa funktioner kan enligt Biesta (2015) också förstås som "... domains of educational purpose" (s. 77). Han hävdar att utbildningen alltid har en inverkan på dessa domäner, men att denna inverkan, inom varje syftedomän, kan se ut på olika sätt, samt att en mängd olika uppfattningar om hur den bör se ut kan förekomma. Vilken funktion utbildningen fyller inom en domän är alltså inte på förhand givet eller entydigt. Han påpekar även att domänerna inte heller ska betraktas som fullständigt åtskilda, utan att de ofrånkomligen inverkar på varandra. Om utbildningens kvalifikation ter sig på ett visst sätt kan det få konsekvenser för utbildningens socialiserande och subjektifierande funktioner och vice versa. Samtidigt är det enligt Biesta (2009) så att det kan finnas potential för konflikt mellan de olika domänerna. Särskilt, menar han, mellan kvalifikation och socialisation å ena sidan och subjektifiering å andra sidan. En domän kan med andra ord få större utrymme i utbildningen, på bekostnad av en annan. Med detta resonemang kommer historieämnet att fungera i relation till samtliga syftedomäner, och vilka specifika funktioner, samt vilken vikt varje domän tillskrivs formar ämnets syfte. Därför undersöks i analysen hur de tre funktionerna tar sig uttryck och förhåller sig till varandra, i de utvalda läroplanerna. På så sätt möjliggörs en jämförelse av läroplanerna.

Metod

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för hur studien i form av en komparativ läroplansanalys genomförts. Jag beskriver och motiverar också de urval och avgränsningar som har gjorts. Till sist diskuterar jag forskningsetiska överväganden.

Läroplansanalys

Det är läroplaner i begreppets konkreta betydelse, det vill säga läroplansdokument, som undersökts och analyserats. Läroplaner är politiska styrdokument som ger uttryck för uppfattningar om undervisningens syfte och funktion (Englund, 1988). De är normativa, på så sätt att de är av regeringen utfärdade förordningar som föreskriver en viss undervisning. Samtidigt är de uttryck för intentioner. De ger alltså snarare uttryck för förväntningar på undervisningen än för den faktiska undervisningen (Lundgren, 1983a). Alltjämt formar styrdokumentet skolväsendet och påverkar vad som är 'möjligt att tänka' om undervisningens syfte (Englund, 1988). Yates (2013) hävdar att "the curriculum documents at the policy level do not determine pedagogy, but they set up directions and constraints" (s. 47). Läroplaner möjliggör och begränsar alltså olika utfall för undervisningen. De utgör därmed en viktig aspekt av förståelsen för historieämnets syfte och funktion i utbildningen, vilket gör det relevant att studera dem. Wahlström (2015) menar att "... en läroplan representerar det synliga resultatet av de val som mer eller mindre medvetet har gjorts av vad som räknas som viktig och giltig kunskap utifrån hela mänsklighetens samlade vetande vid en viss tidpunkt" (s. 13). Läroplaner kan utifrån en sådan förståelse synliggöra hur historieämnets syfte och funktion kan förstås i de avsedda utbildningskonceptionerna.

Ett komparativt perspektiv

Syftet för uppsatsen är att utforska hur historieämnets syfte kan förstås i relation till en förändring i utbildningskonceptionen. Här blir ett komparativt perspektiv användbart. Med ett sådant perspektiv framhävs skillnader och förändringar, vilket är av intresse för uppsatsen. För att urskilja förändringar i historieämnets syfte har läroplaner inom en demokratisk respektive en instrumentell utbildningskonception jämförts. På så sätt synliggörs hur historieämnets syfte kan förstås i relation till en förändring i utbildningskonceptionen. Det komparativa perspektivet innebär dock också en risk att kontinuitet och likhet osynliggörs. Vad som är bestående över tid i läroplanerna kan vara relevant att undersöka men utgör alltjämt inte uppsatsens fokus.

Metodens begränsningar

Bryman (2008) lyfter meningsfullhet som ett kriterium för bedömning av dokument. Läroplaner är kanske särskilt tolkningsbara dokument. Det innebär ett problem i relation till detta kriterium. Det är här viktigt att framhålla att analysen utgör en av flera möjliga tolkningar av hur historieämnets syfte *kan* förstås i relation till en förändring i utbildningskonceptionen. En tydligt teoretisk förankring i tidigare läroplansteoretisk forskning kan dock förhoppningsvis stärka trovärdigheten i tolkningen. Vidare handlar syftet för uppsatsen om att förstå, snarare än att erbjuda orsaksförklaringar. Det blir inte genom metoden möjligt att dra några slutsatser om kausalitet i sammanhanget. Huruvida en förändring i utbildningskonceptionen leder till att synen på historieämnets

syfte och funktion förändras, om en förändring i synen på historieämnet bidrar till att förändra utbildningskonceptionen, eller om förhållandet är mera ömsesidigt, med en växelvis påverkan, är inte en fråga som besvaras.

En svaghet för metoden är att den inte förmår fånga vissa aspekter av texten som mer kritiskt och semantiskt inriktade metoder såsom kritisk diskursanalys hade kunnat synliggöra. Det blir inte möjligt att på metodologisk grund hävda något om språkbruk eller ideologiska antaganden bakom texten. Den kritiska diskursanalysen har enligt Bryman (2008) ett fokus på skeptisk tolkning av texten och ett intresse även för vad som *inte* sägs i texten, vilket enligt honom möjliggör att synliggöra syftet bakom texten. Den kritiska diskursanalysen inrymmer också enligt Wodak (2001) en förståelse av texter som konfliktytor och förmår att fånga kamp mellan skilda diskurser och ideologier i en text. En sådan analys lämpar sig väl för läroplaner, då de, som Englund (1988) påpekar, inrymmer just ett sådant konfliktperspektiv. En sådan metodologisk ansats hade alltså kunnat tillföra till och ytterligare nyansera förståelsen. Jag bedömer dock att uppsatsens metod i tillräckligt hög utsträckning svarar mot dess syfte för att kunna bidra till förståelsen av historieämnets syfte i relation till den utbildningspolitiska utvecklingen.

Genomförande

Jag kommer här att beskriva de konkreta stegen i utförandet av uppsatsens metod, samt hur Biestas (2009, 2015) utbildningsfunktioner inorporerats i analysen.

Precisering av begrepp

I ett första steg preciserades de begrepp som sedan användes för att klassificera undervisningens syfte (utbildningsfunktionerna kvalifikation, socialisation och subjektifiering) i de utvalda läroplanerna, genom att ta fram indikatorer i form av utmärkande drag för varje utbildningsfunktion. Med hjälp av en sådan precisering hölls utbildningsfunktionerna isär och kunde därigenom användas i en komparativ analys av de utvalda texterna. De utmärkande dragen hämtades ifrån Biestas (2009, 2015) beskrivning av utbildningsfunktionerna men utgör en tolkning av densamma. Som indikatorer på kvalifikation har de utmärkande dragen *förberedelse*, utveckling av *förmågor*, förmedling av *redskap* och förmedling av *kunskaper* använts. För socialisation har *fostran*, förmedling av *värden*, införlivande i *traditioner*, förmedling av *arv* och formande av *identiteter* använts. För subjektifiering har *personlig utveckling*, utveckling av *självförståelse*, *deltagande*, *etisk reflektion* och utvecklande av *agens* använts.

Identifikation av indikatorer

I ett andra steg analyserades de utvalda texterna, med hjälp av ett analyschema (se bilaga 1). I utformningen av analyschemat hämtades inspiration ifrån Samuelsson (2018). Analyschemat applicerades på var och en av texterna. De textavsnitt där något av de utmärkande dragen för någon av de tre utbildningsfunktionerna blev synligt fördes in i analyschemat i spalten 'exempel i texten'. Med synligt avses här att något av de utmärkande dragen i texten kan förstås, explicit eller implicit, som ett mål för undervisningen. I många fall omnämndes de centrala begreppen i de utmärkande

dragen, så som förmågor och arv, ordagrant, i andra fall gavs de, så som för självförståelse, liktydiga formuleringar. I de fall där de utmärkande dragen endast framgick implicit, eller där texten kunde sägas ge uttryck för flera av de utmärkande dragen, lästes avsnitten i sitt sammanhang för att på så sätt göra en bedömning. Sådana bedömningar synliggörs och diskuteras också i resultatet. De identifierade textavsnitten valdes därefter ut för djupare analys.

Klassifikation och jämförelse av historieämnets syfte

Som ett tredje steg klassificerades historieämnets syfte, utifrån analysen, genom att beskriva hur utbildningsfunktionerna tog sig uttryck i respektive läroplanstext. En analys av vilken betydelse och roll respektive utbildningsfunktion fick i texternas syftesbeskrivningar genomfördes sedan utifrån denna klassifikation. Utifrån denna analys jämfördes de tre läroplanstexterna för att synliggöra förskjutningar i tyngdpunkten för historieämnets syfte.

Urval och avgränsningar

Jag beskriver och motiverar här de urval och avgränsningar som gjorts inför undersökningen, samt visar på hur de möjliggör en jämförelse av en demokratisk och en instrumentell utbildningskonception.

Urval - Läroplanerna som uttryck för utbildningskonceptioner

De läroplanstexter som analyserats är 1980 års läroplan för grundskolan (Lgr 80) och 2011 års läroplan för grundskolan (Lgr 11), samt Skolverkets förslag till reviderad kursplan. Lgr 11 ses här som ett uttryck för en instrumentell utbildningskonception, i linje med Wahlström (2014). Dels menar hon att det nya begreppet kunskapskrav antyder ett fokus på individuella mätbara och standardiserade mål i form av generiska kompetenser, dels, konstaterar hon, domineras dessa av instrumentella värden. Hon menar att instrumentella värden i en läroplanskontext är värden som hör ihop med de medel med vilka man kan utveckla förmågor för att nå sin individuella önskade potential. Exempel på dessa medel är till exempel skriv- och läsfärdighet, baskunskaper och generiska förmågor som att lära sig att lära (Wahlström, 2014).

I ett pressmeddelande som publicerades den 18 december 2019 meddelade Skolverket att de lämnat över förslag på reviderade kursplaner för grundskolan till regeringen för beslut (Skolverket, 2019c). I en tidigare debattartikeln i *Dagens Nyheter* uppgavs bakgrunden till revideringsprocessen vara att faktakunskaper tydligare behövde betonas, att det centrala innehållet i vissa fall var för omfattande, att progressionen mellan årskurser i detsamma behövde tydliggöras, och att kunskapskraven var för omfattande och detaljerade (Fredriksson, 2018, 19 juni). Skolverket (2020) uppger att regeringen förväntas fatta beslut om förslagen under 2020 och att kursplanerna i sådana fall börjar gälla den 1 juli 2021. Mot en sådan bakgrund blir det angeläget att undersöka hur förslaget, i händelse av att det antas, påverkar historieämnets syfte. Eftersom det rör sig om en revidering av läroplanen Lgr 11 kan förslaget förväntas ge fortsatt uttryck för en instrumentell utbildningskonception.

Dessa läroplanstexter har i analysen jämförts med Lgr 80. Denna läroplan bygger enligt Sundberg och Wahlström (2012) på rekonstruktionistiska perspektiv med sin bas i ett kulturellt och socialt medborgarskap, vilket de menar tyder på att den ger uttryck för en demokratisk utbildningskonception. Valet av Lgr 80 som jämförelsepunkt motiveras alltså av att läroplanen föregår den instrumentella utbildningskonceptionen och istället kan ses som ett uttryck för en demokratisk utbildningskonception.

1994 års läroplan (Lpo 94) har i denna studie, trots att den ligger mellan Lgr 80 och Lgr 11, valts bort. Detta eftersom den inte lika tydligt som Lgr 11 ger uttryck för en instrumentell utbildningskonception (Wahlström, 2014). Fokuset för studien ligger inte på hur historieämnets syfte har förändrats över tid, utan på en jämförelse av historieämnets syfte i en demokratisk och i en instrumentell utbildningsfunktion. Därav bedöms inte en analys av Lpo 94 svara mot uppsatsens frågeställningar.

Avgränsningar - fokus på syftesformuleringar

Analysen har begränsats till grundskolans läroplaner. Detta motiveras utifrån att grundskolan utgör skolväsendets obligatoriska del, som samtliga barn genomgår. Grundskolans läroplan kan därmed antas ha störst bäring på utbildningen av och förandet av samhällsmedborgare. De avsnitt som direkt berör undervisning i historia valts ut för analys. För Lgr 11 gäller det kursplanen i historia. För Lgr 80 ingår historia i kursplanen för samhällsorienterade ämnen. De avsnitt som berör historia har här valts ut för analys. Framför allt gäller det delar av syftes- och målbeskrivningen, samt undervisningsinnehållet under rubriken *Människans verksamhet – Tidsperspektivet*. Vidare har texternas mål- och syftesformuleringar stått i särskilt fokus för analysen. Det angivna ämnesinnehållet har analyserats i den mån det kunnat sättas i relation till dessa. Lgr 11 har ett mycket mer omfattande och detaljerat angivet innehåll än Lgr 80 och i Skolverkets förslag till reviderad kursplan i historia för Lgr 11 görs relativt omfattande förändringar av det centrala innehållet. Dessa analyseras dock inte i detalj, eftersom syftet med uppsatsen inte är att undersöka vilka stoffkunskaper som ansetts relevanta.

Forskningsetiska överväganden

Forskningsetik i relation till den undersökning som genomförts kommer här att beröras mycket kort, då de forskningsetiska principerna i huvudsak rör studier där individer deltar eller på annat sätt berörs av forskningen.

I Vetenskapsrådets (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* anges fyra huvudkrav för all samhällsvetenskaplig forskning – informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Alla fyra kraven utgår från det så kallade individskyddskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Eftersom inga personer deltagit i undersökningen och eftersom läroplaner är officiella dokument utfärdade av myndigheter så berörs heller inga individer direkt av undersökningen. Ingen individs integritet riskeras att på något sätt inskränkas. Det kan istället rent av tänkas vara eftersträvänsvärt ur etisk synpunkt att i forskning närmare granska de styrdokument som myndigheter har utfärdat och undersöka hur dokumenten påverkar och formar samhället och människor på olika nivåer.

Resultat och analys

I följande avsnitt presenterar jag undersökningens resultat. Inledningsvis ges en kort beskrivning av de analyserade texternas uppbyggnad. Sedan går jag igenom hur utbildningens funktioner – kvalifikation, socialisation och subjektifiering – kommer till uttryck i läroplanstexterna, baserat på de utmärkande drag jag tidigare redogjort för. Jag analyserar utifrån detta vilken betydelse utbildningens funktioner får. Till sist jämför jag texterna med varandra för att synliggöra förskjutningar i tyngdpunkten för historieämnets syfte.

Texternas uppbyggnad - en inledande beskrivning

De utvalda läroplanstexterna har i stort sett samma uppbyggnad. Skolverkets förslag till reviderad kursplan för historia följer exakt samma struktur som kursplanen i Lgr 11. Kursplanen för samhällsorienterade ämnen i Lgr 80 inleds med rubriken *Mål* där syftet och målen för undervisningen beskrivs. I Lgr 11 inleds kursplanen i historia med rubriken *Syfte*, som fyller samma funktion. I nästa del anges i samtliga texter vilket innehåll som ska behandlas i undervisningen, under rubriken *Huvudmoment* i Lgr 80 respektive *Centralt innehåll* i Lgr 11. Det som skiljer de nyare texterna från den äldre är att Lgr 80 inte anger några kriterier för betygssättning. I Lgr 11 och i Skolverkets revideringsförslag anges vilka kunskaper eleven ska visa för att nå ett visst betyg under rubriken *Kunskapskrav*.

Utbildningens funktioner i texterna

Analysen utgår ifrån de utmärkande drag som använts som indikatorer för de tre utbildningsfunktionerna – kvalifikation, socialisation och subjektifiering – och som presenterats i metodavsnittet. Kvalifikation, kan som jag tidigare visat, utifrån Biestas (2009, 2015) perspektiv, förstås som de delar av utbildningens som förväntas kvalificera eleven för att göra någonting utanför det aktuella undervisningsmålet. Den kvalificerande funktionen preciseras i analysen av följande utmärkande drag: förberedelse, utveckling av förmågor, förmedling av redskap och förmedling av kunskaper. Med utgångspunkt i tidigare beskrivning förstås socialisation som initierandet av elever i specifika sätt att vara och göra, genom upprätthållande av kultur och traditioner. Utbildningens socialiserande funktion preciseras i analysen av fostran, förmedling av värden, införlivande i traditioner, förmedling av arv och formande av identiteter som utmärkande drag. Subjektifiering förstås utifrån tidigare redogörelse som de aspekter av utbildningen som bidrar till att eleven utvecklas till ett subjekt, bortom traditionen. Den subjektifierande funktionen antas i analysen preciseras av de utmärkande dragen personlig utveckling, utveckling av självförståelse, deltagande, etisk reflektion och utvecklande av agens. Jag kommer nu att redogöra för hur utbildningens funktioner kommer till uttryck i läroplanstexterna och för vilken betydelse funktionerna får i respektive text.

Kvalifikation i Lgr 80

I Lgr 80 kommer undervisningens kvalificerande funktion till uttryck i termer av förberedelse. Undervisningen förväntas "...ge en beredskap för fredssträvanden..." (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120). Detta ska ske genom att träna en konfliktlösnings-

förmåga. Konfliktperspektivet är brett och innefattar konflikter mellan såväl individer som grupper och stater:

I undervisningen skall eleverna träna sig att söka orsaker till motsättningar och att bearbeta konflikter. Skolan skall hjälpa eleverna att förstå hur konflikter mellan enskilda människor, mellan grupper och stater uppstått i det förflutna och kan uppstå idag, vilken grund konflikterna kan ha, hur de kan förebyggas och hur de kan lösas. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120)

Här framhålls alltså historieämnets konfliktlösande potential, genom utveckling av konfliktlösningsförmåga. Perspektivet skulle kunna förstås som rationellt distanserat och analytiskt, jämfört med andra tänkbara mer etiska och existentiella perspektiv, där elevens förhållande till (historiska) konflikter involveras. Konflikter antas, tycks det som, kunna förebyggas och lösas genom kritisk analys snarare än genom förståelse för sin eget och andras perspektiv. Därför tolkas texten här främst i termer av förberedelse och utveckling av förmågor, snarare än etisk reflektion eller utveckling av självförståelse.

Utöver konfliktlösningsförmågan anges att eleverna ska tillägna sig de "... färdigheter som är viktiga för dem som individer och samhällsmedlemmar" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 121) och tillägna sig den mer generiska förmågan att lära sig av sina egna erfarenheter (ibid.). Dessa formuleringar är korta och allmänt hållna. Detsamma gäller för det angivna undervisningsinnehållet (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 124–125). Eftersom undervisningsinnehållet inte regleras i detalj ges inte vilka stoffkunskaper som eleven ska tillägna sig någon större betydelse. Stoffkunskaper kan därmed förstås som underordnade undervisningens övriga syften. Med undantag för konfliktlösningsförmågan ges alltså utbildningens kvalificerande funktion begränsad betydelse i Lgr 80.

Socialisation i Lgr 80

Utbildningens socialiserande funktion kan i Lgr 80 sägas ha en framskjuten position. Kursplanen inleds med påståendet att samhällsorienteringen "... har ett särskilt ansvar för att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 119). Denna fostran konkretiseras igenom texten i värden som undervisningen förväntas förmedla till eleven. Det handlar mer konkret om värden så som "insikt om vikten av att värna om de demokratiska rättigheterna och fullgöra skyldigheterna" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 119), respekt för mänskliga fri- och rättigheter, samt jämlikhet och solidaritet (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120). Ett annat centralt värde som framhålls i texten är förståelse och tolerans för andra människor och kulturer. Undervisningen ska, anges det, "... bidra till att eleverna får ökad förståelse för andra människor och deras villkor..." (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120) och "leda till förståelse och respekt för alla folk, för deras kulturer, civilisationer, värderingar och levnadssätt" (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120). Texten anger alltså specifika värden som undervisningen ska förmedla till eleverna. Det framgår på så vis tydligt av texten vilka värderingar som önskas av de medborgare som historieundervisningen ska fostra. Textens skulle här kunna tolkas som att den ger uttryck för en demokratisyn där

demokrati är beroende av att människor omfamnar specifika värden och där historieundervisningens syfte förstås som förmedling av dessa värden till eleverna.

I texten går det vidare att skönja en förväntan på att undervisningen ska bidra till att införliva eleverna i en demokratisk tradition. Eleverna ska till exempel utveckla förståelse för samhällets lagar och grundläggande normer: ”Undervisningen skall ge kunskaper om och förståelse för de lagar och normsystem som vårt samhälle vilar på” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 119). De ska också stimuleras att bidra till samhället, vilket antas ske genom att visa för eleverna vilka möjligheter som finns för detta genom ”... medverkan i politiskt och fackligt arbete och genom anslutning till olika ideella organisationer och föreningar” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120). På så sätt förväntas eleverna få ta del av ett politiskt arv. I undervisningsinnehållet för lågstadiet framhålls också förmedling av ett kulturarv, från Norden, såväl som länder som är bekanta för eleverna (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 124). Införlivande i ett arv blir här också synligt i form av kulturarv. Förmedling av kulturarv framhålls dock inte i målbeskrivningen som ett av undervisningens syften, varpå man kan anta att det får begränsad betydelse.

Sammanfattningsvis kommer den socialiserande funktionen till uttryck i Lgr 80 genom ett starkt fokus på demokratisk fostran, konkretiserad i fostran av specifika värden, samt genom införlivande i en demokratisk tradition och förmedlande av ett politiskt arv såväl som kulturarv. Den socialiserande funktionen är framträdande i texten.

Subjektifiering i Lgr 80

Det vigs i Lgr 80 också avsevärt utrymme åt undervisningens subjektifierande funktion, vilket till exempel syns i följande utdrag.

Genom undervisningen i de samhällsorienterande ämnena skall eleverna vidga sina kunskaper om sig själva och andra, om människors liv och verksamhet förr och nu samt om tillvaron och dess problem. (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 119)

Här framhålls alltså utveckling av självförståelse som ett område som undervisningen förväntas bidra till. Det historiska perspektivet ska hjälpa eleverna att förstå sig själva i allt större tids- och rumssammanhang (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120). Det verkar därigenom som att elevernas självförståelse förväntas stärkas av ett historiskt perspektiv. Här anas ett elevcentrerat och existentiellt perspektiv på historieundervisningens syfte.

Det går också att tolka det som att undervisningen i Lgr 80 förväntas leda till att stärka elevernas agens, något som framgår av att eleverna ska ”... göras medvetna om att det varit och är möjligt att ändra rådande förhållanden” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120). Genom att analysera samtida förhållanden ur ett historiskt perspektiv förväntas eleverna förstå att framtiden avgörs av handlingar och beslut förr och idag (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120). Förståelse för såväl materiella villkors, som idéer och föreställningars betydelse för utvecklingen lyfts här som av betydelse (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 120). Genom ett historiskt perspektiv som innefattar såväl aktörer som strukturer förväntas alltså eleverna, tycks det, få förståelse för hur och en upplevelse av att samhället kan förändras.

Vidare framhålls etisk reflektion som en av mellan fyra och nio punkter i det angivna undervisningsinnehållet för respektive undervisningsstadium (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 124–125). För lågstadiet anges ”att bearbeta olika sakfrågor och värdefrågor som väcker intresse, undran eller oro – sedda i tidsperspektiv” (s. 124) som del av undervisningsinnehållet och för mellan- respektive högstadiet anges ”aktuella problem, sak- och värdefrågor studerade i ett tidsperspektiv” (s. 124) och ”aktuella sakfrågor och värdefrågor sedda i tidsperspektiv” (s. 125). Därmed verkar det som att ett etiskt historiskt perspektiv förväntas ges avsevärt utrymme i undervisningen. Vidare kan det tänkas att det öppet formulerade och inte särskilt omfattande undervisningsinnehållet bidrar till att ett sådant syfte kan ges utrymme i och integreras i andra delar av undervisningen, eftersom förmedling av stoffkunskaper inte hamnar i fokus.

Sammanfattningsvis tar sig undervisningens subjektifierande funktion i Lgr 80 uttryck i syften som utveckling av självförståelse, utveckling av elevers agens, och utrymme i undervisningen för etisk reflektion. Subjektifiering får avsevärt utrymme i läroplanen.

Kvalifikation i Lgr 11

I Lgr 11 har historieämnets kvalificerande funktion en framträdande plats. I de inledande skrivningarna framhålls att ”ett historiskt perspektiv ger oss redskap att förstå och förändra vår egen tid” (Skolverket, 2019b, s. 205). Historieämnet förväntas således förbereda för att bidra till samhällsförändring, genom att bidra med redskap för aktiva samhällsmedborgare.

I relation till ett sådant syfte kan olika förmågor förstås som avgörande, då de kan fungera just som sådana redskap. Utveckling av förmågor framhålls också i texten. Hela syftesbeskrivningen för historieämnet mynnar ut i och konkretiseras av förmågor som undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla. Fyra nyckelförmågor anges. Dessa är förmågan att använda en historisk referensram, en källkritisk och tolkande förmåga, förmågan att reflektera över historiebruk, samt förmågan att använda sig av historiska begrepp för att analysera historisk kunskap (Skolverket, 2019b, s. 2015). Källkritisk förmåga ges i syftestexten särskild vikt:

Undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på historia och bidra till att de utvecklar kunskaper om hur vi kan veta något om det förflutna genom historiskt källmaterial och möten med platser och människors berättelser. Eleverna ska genom undervisningen även ges förutsättningar att utveckla förmågan att ställa frågor till och värdera källor som ligger till grund för historisk kunskap. (Skolverket, 2019b, s. 205)

Vad förmågorna fyller för funktion framgår alltså inte direkt av texten, utan kopplingen mellan utveckling av förmågor och möjligheten att förändra samhället framgår endast implicit.

Vidare tyder kunskapskraven möjligen på att kvalifikationens överordnade position befästs ytterligare i Lgr 11. I och med läroplanens resultatorienterade bedömningssystem framhålls utveckling av förmågor som än mer centralt för undervisningen. Förmågorna blir nu också föremål för bedömning, vilket kan förstås som att dessa ges

särskild vikt. I slutet av årskurs 6 ska eleven till exempel ha visat förmåga att resonera om orsaker och konsekvenser, förmåga att resonera om samband mellan olika tidsperioder och förmåga att använda historiskt källmaterial för att dra slutsatser om människors levnadsvillkor (Skolverket, 2019b, s. 211–212).

Kursplanen anger också att ”undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar ... sitt historiemedvetande” (Skolverket, 2019b, s. 205), vilket i texten definieras som ”... en insikt om att det förflutna präglar vår syn på nutiden och därmed uppfattningen om framtiden” (ibid.)³. Historiemedvetande tycks här uppfattas som en kognitiv förmåga, som undervisningen ska utveckla, för att kvalificera eleverna för att bli aktiva samhällsmedborgare som kan bidra till samhällsförändring.

Det angivna undervisningsinnehållet är i Lgr 11, särskilt om man jämför med Lgr 80, relativt omfattande och detaljerat. Exempel på detta är punkter som ”Reformationen och dess konsekvenser för Sverige och övriga Europa” (Skolverket, 2019b, s. 208), ”Jordbrukets omvandling och dess konsekvenser för människor” (ibid.) och ”De båda världskrigen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag.” (Skolverket, 2019b, s. 209). Det centrala innehållet anger i huvudsak stoff som ska beröras i undervisningen, men innefattar också rubriken *Hur historia används och historiska begrepp* för såväl årskurs 4–6 som 7–9 (Skolverket, 2019b, s. 208, 210). I kombination med att texten anger att eleverna ska utveckla kunskaper om historiska sammanhang och förhållanden (Skolverket, 2019b, s. 210) kan den möjligen tolkas som att också förmedlande av kunskaper ges stor betydelse.

Den kvalificerande funktionen tar sig alltså i Lgr 11 uttryck i form av syften som förmedlande av redskap för att förändra samhället, utveckling av förmågor som ses som viktiga för detta, samt förmedling av stoffkunskaper. Kvalifikation har en framträdande plats i texten.

Socialisation i Lgr 11

I Lgr 11 finns inte längre några explicita skrivningar i kursplanen om ämnets roll i den demokratiska fostran. Fostransaspekten framstår därför som mindre framträdande. Förståelse för andra kulturer framstår dock även här som ett viktigt värde för undervisningen att förmedla, vilket framgår av nedanstående utdrag.

Den ska också bidra till att eleverna utvecklar historiska kunskaper om likheter och skillnader i människors levnadsvillkor och värderingar. Därigenom ska eleverna få förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt. (Skolverket, 2019b, s. 205)

Här kopplas också den socialiserande funktionen samman med den kvalificerande. Det är genom att utveckla specifika kunskaper som värdet ska förmedlas. Här synliggörs alltså hur socialisation, i form av förmedling av värden, hänger tätt samman med valet av undervisningsinnehåll. Det är genom att förmedla kunskaper om något särskilt – i detta fall likheter och skillnader i människors levnadsvillkor – som ett visst värde utvecklas.

³ För en problematisering av denna definition, se Hammarlund (2012).

Det anges också i texten att eleverna ska utveckla sin historiska bildning (Skolverket, 2019b, s. 205). Vad detta innebär utvecklas inte i texten. En möjlig tolkning är att undervisningen ska ge eleverna del av ett arv i form av en samhällsligt gemensam historisk referensram, eller rent av en historisk kanon, men några definitiva slutsatser går inte att dra.

Sammantaget går det att konstatera att socialisation får begränsad betydelse i Lgr 11 och främst kommer till uttryck genom fostran av förståelse för andra kulturer som syfte.

Subjektifiering i Lgr 11

Det är möjligt att tolka det som att utveckling av agens finns med som syfte även i Lgr 11, åtminstone indirekt. Det anges att eleverna ska få ”en kronologisk överblick över hur kvinnor och män genom tiderna har skapat och förändrat samhällen och kulturer” (Skolverket, 2019b, s. 205). Sådana kunskaper skulle i sin tur kunna förstås som relevanta för att utveckla agens. Det handlar dock fortsatt om att förmedla just kunskaper, som i sin tur eventuellt möjliggör agens. Möjligen kan de tidigare diskuterade skrivningarna om att ge redskap för förändring också tolkas i denna riktning, eller förväntas ge effekter på denna funktion, men fokus ligger inte explicit på att stärka elevers agens.

Ett nytt syfte som lyfts i Lgr 11 är att utveckla elevernas förståelse för historiebruk:

Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur historiska berättelser används i samhället och i vardagslivet. Därigenom ska eleverna få olika perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar. (Skolverket, 2019b, s. 205)

Här finns elevers självförståelse och etik med som viktiga perspektiv för att motivera ämnets relevans, på så sätt att eleverna ska få perspektiv på sin egen identitet och perspektiv på sina och andras värderingar. I kunskapskraven återkommer analys av historiebruk men ökad självförståelse som motiv utelämnas här. Eleverna ska föra ”... resonemang om hur historia har använts och kan användas...” (Skolverket, 2019b, s. 211, 212, 213) men inte om hur historia används idag eller i sammanhang med direkt påverkan på eleven. Betydelsen för elevens identitet anges inte heller längre och historiebruk som en länk mellan det förflutna de två övriga tidsdimensionerna försvinner här. Syftets subjektifierande funktion urholkas och det blir istället fråga om en förmåga undervisningen ska utveckla.

Kursplanen i Lgr 11 går alltså att tolka som att den tillskriver subjektifiering viss vikt. Perspektivet urholkas dock av att subjektifiering tydligt underordnas utbildningens kvalificerande funktion, genom att de syften som funktionen fylls med slutligen reduceras till förmågor eleven ska behärska. Dessutom utelämnas deltagande såväl som etisk reflektion fullständigt i texten.

Kvalifikation i Skolverkets förslag till reviderad kursplan

I Skolverkets förslag till reviderad kursplan i historia för Lgr 11 är utbildningens kvalificerande funktion fortsatt dominerande. Syftestexten innehåller i stort sett samma formuleringar som originaltexten, men på ett antal ställen har ordval och/eller textens ordning och komposition förändrats, på ett sätt som får betydelse för tolkningen.

Förmedling av faktakunskaper ges möjligen större värde. Eleverna förväntas inte längre kunna använda en historisk referensram eller historiska begrepp utan ska 'enbart' utveckla "...kunskaper om händelser, aktörer och förändringsprocesser under olika tidsperioder samt om historiska begrepp och långa historiska linjer" (Skolverket, 2019a, s. 1). Samtidigt integreras processkunskaperna tydligare i det föreskrivna undervisningsinnehållet. I det centrala innehållet anges nu till exempel analys av historiebruk och tolkning av källmaterial för varje ämnesområde för årskurs 7–9 såväl som årskurs 4–6 (Skolverket, 2019a, s. 3–5). Enligt Hammarlund (2012) var detta också från början tanken i de ursprungliga utkasterna för Lgr 11. Förmågornas ställning stärks på så vis i viss mån ytterligare i revideringsförslaget.

Utbildningens kvalificerande funktion förstås alltså här fortsatt i termer av förmågor som ska utvecklas genom undervisningen, men också i högre utsträckning än i originaltexten i termer av förmedling av kunskaper.

Historiemedvetande framstår i revideringsförslaget än mer som en kognitiv förmåga som undervisningen ska utveckla. Det ska ske genom att "... eleverna i undervisningen får utveckla kunskaper om historiska förhållanden och historiska begrepp, får insikter i hur historia skapas genom tolkning av källor samt utvecklar förståelse för hur historia kan brukas i olika sammanhang" (Skolverket, 2019a, s. 1). Historiemedvetande definieras nu som "...förståelse för hur det förflutna har format nutiden och därmed präglar våra förväntningar på framtiden" (Skolverket, 2019a, s. 1). Det rör sig inte längre om förståelse för hur det förflutna präglar *synen* på det förflutna utan det förflutna i sig självt. Möjliga kopplingar till elevens perspektiv och utgångspunkter har nu försvunnit helt. Begreppet har alltså fått en än mer entydig definition och skrivningarna kan på så vis mer definitivt nu tolkas som del av undervisningens kvalificerande funktion.

Sammanfattningsvis stärks tyngdpunkten i kvalifikation ytterligare i Skolverkets förslag till reviderad kursplan. Dessutom blir några av de passager som tidigare berörde utbildningens socialiserande och subjektifierande funktioner otydligare eller kan nu istället kan tolkas i riktning mot kvalifikation, vilket utvecklas nedan.

Socialisation i Skolverkets förslag till reviderad kursplan

Förståelse som syfte framhålls inte längre lika tydligt i Skolverkets revideringsförslag. Eleverna ska fortfarande "...få förståelse för olika kulturella sammanhang och levnadssätt..." (Skolverket, 2019a, s. 1), men nu rör det sig om "... kulturella sammanhang och levnadssätt *genom* historien..." (ibid., min kursivering). Det framhålls alltså inte att ämnet syftar till att utveckla förståelse för andra kulturer *idag*. En sådan effekt kan förvisso målet fortfarande ha, men den står i längre i fokus. Det ska inte heller längre ske med samma medel. Istället för att syftet kopplas till "... historiska kunskaper om likheter och skillnader i människors livsvillkor och värderingar" (Skolverket, 2019b, s. 205) kopplas det nu till de mindre specifika kunskaperna "... en historisk referensram och en kronologisk överblick över hur kvinnor och män genom tiderna har skapat och förändrat samhällen och kulturer" (Skolverket, 2019a, s. 1).

Sammantaget blir det, menar jag, mindre tydligt vad detta syfte innebär och hur det ska uppnås i undervisningen. Socialisation får därmed minskad betydelse i Skolverkets förslag till reviderad kursplan.

Subjektifiering i Skolverkets förslag till reviderad kursplan

Undervisningens subjektifierande funktion tycks mer eller mindre helt och hållet försvinna ur texten i Skolverkets förslag till reviderad kursplan. Att eleverna ska utveckla "... en kronologisk överblick över hur kvinnor och män genom tiderna har skapat och förändrat samhällen och kulturer" (Skolverket, 2019a, s. 1; Skolverket, 2019b, s. 205) går fortfarande att tolka i riktning mot agens, men nu kopplas denna överblick specifikt till "... historiska kunskaper om likheter och skillnader i människors livsvillkor och värderingar" (Skolverket, 2019b, s. 205). Skrivningen kan alltså här i högre utsträckning förstås främst som kopplad till förmedling av kunskaper och därigenom istället till utbildningens kvalificerande funktion.

Också historiebruk som innehåll tycks i syftesbeskrivningen nu fullt ut ha fränkopplats undervisningens subjektifierande funktion. Förståelse för historiebruk ska ge "... olika perspektiv på hur bruket av historiska berättelser och referenser kan påverka människors identiteter, värderingar och föreställningar" (Skolverket, 2019a, s. 1) istället för "... perspektiv på sina egna och andras identiteter, värderingar och föreställningar" (Skolverket, 2019b, s. 205). Den egna erfarenheten och utveckling av självförståelse är inte längre alls synliga i detta syfte. När analys av historiebruk sedan lyfts som en nyckelförmåga gäller det bara hur historia brukas i olika sammanhang (Skolverket, 2019a, s. 2), inte specifikt i sammanhang av betydelse för eleven. Även här har det egna historiebruket utelämnats. Det handlar alltså snarare om att utveckla en analytisk och kritisk förmåga än om att utveckla självförståelse.

Sammanfattningsvis ges alltså undervisningens subjektifierande funktion mycket begränsad betydelse i Skolverkets förslag till reviderad kursplan i historia, till förmån för undervisningens kvalificerande funktion.

Förskjutningar i syftets tyngdpunkt

Jag kommer här att jämföra texterna genom att utifrån föregående analys beskriva de mest ingripande förändringarna, för att sedan utifrån dessa närma mig hur historieämnets syfte kan förstås i relation till en förändring i utbildningskonceptionen, från en demokratisk utbildningskonception till en instrumentell utbildningskonception.

Jämförelse

I Lgr 80 rör en stor del av historieämnets syfte utbildningens socialiserande funktion, men även utbildningens subjektifierande funktion framhålls, medan kvalifikation får relativt begränsat utrymme. Den socialiserande funktionen märks framför allt genom att förmedling av värden som ses som avgörande för demokrati, och införlivande i en demokratisk och i en politisk tradition, framhålls i syftet. Den subjektifierande funktionen kommer till uttryck som utveckling av självförståelse, utveckling av agens, och i att ett avsevärt utrymme lämnas för etisk reflektion. Den kvalificerande funktionen

märks främst genom att undervisningen syftar till att förbereda för fredssträvanden genom att utveckla elevers konfliktlösningsförmåga.

I den demokratiska utbildningskonceptionen tycks alltså utbildningens socialiserande funktion, tillsammans med den subjektifierande vara framträdande.

I Lgr 11 är istället kvalifikation den funktion som undervisningen i högst utsträckning förväntas fylla. Kvalifikation kommer till uttryck främst som förmedling av redskap för att förändra samhället och som förmågor som undervisningen ska utveckla. Socialisation har fortfarande viss betydelse i Lgr 11, konkretiserad i fostran av förståelse för andra kulturer. Undervisningens subjektifierande funktion ges däremot liten relevans utöver vagt formulerade skrivningar om utveckling av agens och självförståelse. I Skolverkets förslag till reviderad kursplan för Lgr 11 fyller nästan samtliga av historieämnets syften en kvalificerande funktion. Särskilt subjektifiering, men även socialisation, får än mer begränsat utrymme. Förmedling av förståelse för andra kulturer som värde blir ett mindre tydligt formulerat syfte och samma sak gäller utvecklingen av elevers agens. Vidare finns inte längre utveckling av självförståelse med som ett syfte för historieundervisningen. Utbildningens kvalificerande funktion kan alltså förstås som överordnad medan utbildningens subjektifierande funktion inte ges någon relevans.

I en instrumentell utbildningskonception tycks alltså istället utbildningens kvalificerande funktion vara den dominerande, på bekostnad av socialisation och framför allt subjektifiering.

Från socialisation till kvalifikation

Här kan man alltså argumentera för att en förändring, inte bara av utbildningskonceptionen generellt, utan också av historieämnets syfte, har skett. I en instrumentell utbildningskonception kan historieämnets syfte främst förstås i termer av kvalifikation, i kontrast till en demokratisk utbildningskonception där historieämnets syfte kan förstås i termer av socialisation och subjektifiering. Undervisningen ska i den instrumentella utbildningskonceptionen kvalificera eleverna genom att utveckla kritiska och analytiska förmågor. Exakt vad undervisningen förväntas kvalificera dem för är inte uppenbart. Det skulle kunna röra sig om deltagande i en demokratisk kultur, men detta framgår inte av texten. Utifrån analysen går det alltså att konstatera att en förskjutning av tyngdpunkten för historieämnets syfte, från socialisation till kvalifikation, sker i och med att utbildningskonceptionen förändras från en demokratisk till en instrumentell.

Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att diskutera resultatens didaktiska implikationer och problematisera förståelsen av historieämnets syfte i en instrumentell utbildningskonception. Jag kommer sedan att sammanfatta mina slutsatser, för att visa på hur uppsatsens frågeställningar har besvarats. Jag ger också förslag på frågor och områden för vidare forskning att behandla.

Didaktiska implikationer

Vad innebär då den förändring av historieämnets syfte som påvisats för undervisningen? Vad blir de didaktiska implikationerna av en sådan förståelse av historieämnets syfte? I en utbildningskonception som präglas av ökade krav på evidens, mätbara resultat och effektivitet kan undervisningens kvalificerande funktion förstås som överordnad. Förmågor och stoffkunskaper är mätbara och får därför ett ökat utrymme. De har också en instrumentell karaktär på så sätt att de får sitt värde först när de används för att uppnå ett mål utanför sig själva (Wahlström, 2014). Det tycks också bli allt svårare, eller åtminstone ses som allt mindre angeläget, att framhålla syften för undervisningen som kan kopplas till utbildningens socialiserande och subjektifierande funktioner.

Historiskt tänkande i en instrumentell utbildningskonception

En möjlig slutsats är att historieundervisningen i en instrumentell utbildningskonception enklare kan förenas med det didaktiska perspektiv som ser utveckling av historiskt tänkande som undervisningens syfte, än med ett perspektiv med utgångspunkt i konceptet historiemedvetande. Ur det förstnämnda perspektivet framhålls det historiska tänkandet och utveckling av de förmågor som utmärker det som syftet för undervisningen. Vidare framhålls också utveckling av elevers agens som ett möjligt resultat av det historiska tänkandet (Barton, 2012). Utveckling av agens är i den instrumentella utbildningskonceptionen den aspekt av utbildningens subjektifierande funktion som möjligen kvarstår för undervisningen och den kopplas i den instrumentella utbildningskonceptionen, liksom av Barton (2012), samman med utveckling av kunskaper och förmågor. En aspekt av historieundervisningens socialiserande funktion kvarstår också i den instrumentella utbildningskonceptionen, även om dess plats inte är självklar, nämligen förmedling av förståelse och tolerans som värden. Just detta värde kopplas ju av Wineburg (2011) samman med det historiska tänkandet.

Historiskt tänkande som didaktiskt perspektiv verkar alltså gå relativt väl att integrera med historieämnets syfte i en instrumentell utbildningskonception. Samtidigt har överensstämmelsen mellan historieämnets förmågor i läroplanen och i historiedidaktisk teori inte varit fokus för studien. Detta är en möjlig fråga för den historiedidaktiska läroplansforskningen att undersöka vidare.

Historiemedvetande i en instrumentell utbildningskonception

Ur det andra perspektivet, med utgångspunkt i begreppet historiemedvetande, framhålls istället historia som ett mänskligt existentiellt behov, mot vilket historiemedvetandet anses svara. Här tar historieämnets syfte istället utgångspunkt i elevens behov

och livsvärld. Ett sådant resonemang går fortfarande i viss mån urskilja i Lgr 11, i form av reflektion kring elevens egna historiebruk som syfte för undervisningen. Här finns viss överrensstämmelse med hur Nordgren (2016) argumenterar för historiebruk som av betydelse för elevers identitet och som ett sätt att i undervisningen relatera de tre tidsdimensionerna till varandra. Det elevcentrerade perspektivet i syftet urholkas dock när syftet omvandlas till förmåga och i Skolverkets förslag till reviderad kursplan för Lgr 11 går det elevcentrerade perspektivet på historiebruk inte längre att urskilja alls. Det blir här heller inte längre uppenbart att historiebruk har bäring på samtiden. Detta perspektiv på historiebruk tycks alltså svårt att förena med den instrumentella utbildningskonceptionen.

Ett annat exempel på svårigheten att förena ett didaktiskt perspektiv med utgångspunkt i historia som ett existentiellt behov med den instrumentella utbildningskonceptionen är hur historiemedvetande-begreppet tolkas i den instrumentella utbildningskonceptionen. Trots att historiemedvetandet inom historiedidaktiken förstås som kopplat till mänskliga existentiella villkor (Rüsen, 1987a) och därmed skulle kunna förstås som tillhörande utbildningens subjektifierande domän, uppfattas det här snarast som en förmåga undervisningen ska utveckla, för att kvalificera eleverna. Denna studies resultat bekräftar här den reduktion av innebörden i begreppet som Hammarlund (2012) beskrivit. Men resultatet visar också hur en sådan reduktion kan förstås utifrån en omtolkning av begreppet i riktning mot en kognitiv förmåga som undervisningen ska utveckla. Nordgren (2019) har som tidigare nämnt kopplat samman en sådan syn med krav på mätbara resultat. Han härleder sådana krav till försök att införliva historiemedvetande-begreppet i teorin om historiskt tänkande. Jag har här visat att en syn på historiemedvetande som en kognitiv förmåga även skulle kunna förstås i relation till en förändrad utbildningskonception. Vad som gett vad besvarar emellertid inte denna studie. Sådana samband, mellan utbildningskonceptioner och didaktiska uppfattningar om ämnesundervisningens syfte och funktion, hade varit relevant för fortsatt forskning att utreda.

Den hållning till historiemedvetande som syfte för undervisningen som framhålls i den instrumentella utbildningskonceptionen blir problematisk eftersom den bygger på en syn på progression som enligt Nordgren (2019) lätt kan leda till en uppdelning av elever som bärare av västerländska kulturella bedrifter (i form av utvecklat historiskt tänkande) och andra som bärare av en annan traditionalistisk värld. Vidare bygger denna syn på progression på försök att omsätta Rüsens typologi för historiska narrativ i utvecklingssteg. Denna typologi beskriver en historiografisk utveckling av historiska narrativ (Rüsen, 1987a). Nordgren (2019) menar att sådana försök att beskriva individens utveckling som en upprepning av mänsklighetens utveckling är tveksamma eftersom de tenderar att reducera mänskliga handlingar till en metafysisk och deterministisk utvecklingsteori.

Om historiemedvetandet istället uppfattas som ett svar på människans behov att orientera livet mot tiden så kan historieundervisningen inte bara beröra det förflutna, utan måste vidga sitt omfång. Nordgren (2019) argumenterar här för en breddning av

ämnet mot en inkludering av historiebruk, men argumentet skulle lika gärna kunna användas även för andra elevcentrerade och partipatoriska undervisningssyften som hör till subjektifieringens domän. Relevansen av denna syn på historiemedvetande kan sammanfattas på följande sätt.

Historical consciousness may indeed bring in a contemporary relevance, but it can also draw attention to both the psychological and sociocultural preconditions of learning. The relevance on an instructional level is that an interest in historical consciousness can make the teacher sensitive to the students' world of experience. Again, this does not make evidence-based knowledge less important, but what is added is an insight that, in order for education to have an impact on how students experience the world, it has to go through the interpretive filter which is part of the historical consciousness. (Nordgren, 2019, s. 793)

Etiska och elevcentrerade perspektiv i en instrumentell utbildningskonception

Ytterligare ett problem med förståelsen av historieämnets syfte i en instrumentell utbildningskonception rör det etiska perspektiv på historia som framhållits i historiedidaktisk forskning av bland annat Seixas (2017) och Ahonen (2014). Detta perspektiv tycks inte heller enkelt låta sig förenas med den instrumentella utbildningskonceptionen. Etisk reflektion försvinner helt ur historieämnets syfte i och med förändringen från en demokratisk till en instrumentell utbildningskonception. Det blir också svårt att motivera etisk reflektion, såväl som utveckling av en historisk självförståelse som syften för historieundervisningen utifrån de krav som den instrumentella utbildningskonceptionen ställer på mät- och bedömningsbara resultat. Hur skulle elevers etiska hållning till historien, eller elevers historiska självförståelse kunna mätas eller underställas bedömning utan allvarliga inskränkningar på elevers integritet eller i det demokratiska utrymme för olika uppfattningar och perspektiv? Dessa syften är ändå fortsatt relevanta för historieämnet.

Slutsatser

Historieämnets syfte i en demokratisk utbildningskonception har i uppsatsen jämförts med historieämnets syfte in en instrumentell utbildningskonception, genom att analysera läroplansdokument inom respektive utbildningskonception. I den demokratiska utbildningskonceptionen tar undervisningens kvalificerande funktion uttryck främst som utveckling av konfliktlösningsförmåga. Den socialiserande funktionen kommer tydligt till uttryck som förmedling av demokratiska värden och som införlivande i en demokratisk och politisk tradition. Undervisningens subjektifierande funktion tar sig uttryck som utveckling av självförståelse och agens, samt i utrymme för etisk reflektion. Syftet kan framför allt förstås i termer av socialisation, men även kvalifikation får ett betydande utrymme.

I den instrumentella utbildningskonceptionen tar sig den kvalificerande funktionen uttryck som förmedling av redskap för samhällsförändring, utveckling av förmågor och som förmedling av kunskaper. Socialisation syns främst som förmedling av förståelse och tolerans för andra kulturer som värde, men detta syfte får minskad betydelse. Undervisningens subjektifierande funktion tillskrivs ett mycket begränsat utrymme. Möjligen ska elevers agens utvecklas genom undervisningen och elevers

självförståelse utvecklas över reflektion kring sitt eget historiebruk, men det är inte uppenbart. Sammantaget kan syftet i en instrumentell utbildningskonception förstås i termer av kvalifikation. En förskjutning i tyngdpunkten för historieämnets syfte har alltså skett, från en betoning av socialisation och subjektifiering som viktiga funktioner för historieundervisningen, till en överordning av kvalifikation i ämnets syfte.

Resultatet är på ett sätt ganska väntat. Det liknar den utveckling mot ett fokus på förmågor som Hellberg (2012) och Wahlström (2014; 2016) påvisat för svenskämnet. Samtidigt är förskjutningen bort från subjektifiering och framför allt socialisation som viktiga funktioner för utbildningen inte en lika förutsägbar eller självklar utveckling. Jag har därtill kunnat påvisa hur utvecklingen mer konkret tagit sig uttryck för historieämnet i termer av kvalifikation, socialisation och subjektifiering och besvara vilka ämnesspecifika syften som betonas och vilka som får stå tillbaka. Sammanfattningsvis vill jag därför tro att uppsatsen faktiskt säger något nytt om hur historieämnets syfte kan förstås i relation till en förändring i utbildningskonceptionen, från en demokratisk till en instrumentell utbildningskonception.

Avslutning

Diskussionen om historieämnets syfte har i historiedidaktisk forskning präglats av en motsättning mellan, såväl som försök att förena två perspektiv med utgångspunkt i begreppen historiskt tänkande respektive historiemedvetande (Seixas, 2016; Körber, 2016). Ofta har den en normativ karaktär, i att man försöker erbjuda svar på vilka syften undervisningen borde fylla. Vad som påverkar möjligheterna att fylla dessa syften har i lägre utsträckning diskuterats. Uppsatsen erbjuder ett möjligt svar på denna fråga.

Frågan om kopplingen mellan evidens och mätbarhet och historieämnets syfte skulle i högre utsträckning behöva behandlas i forskningen. Begränsar utvecklingen mot en instrumentell utbildningskonception vilken historieundervisning som betraktas som möjlig och önskvärd och i sådana fall hur? Eller bidrar utvecklingen för historieämnet till förändringen i utbildningskonceptionen? Här behövs en diskussion som rör formuleringsarenan och de syften som formuleras i skolans läroplaner komma till stånd, men också realiseringsarenan behöver utforskas. Hur påverkar ökade krav på mätbara resultat för bedömning lärares konkreta möjligheter att i undervisningen uppfylla olika syften för historieämnet? Båda delarna synliggör ett behov av ett kritiskt och läroplansteoretiskt perspektiv, som tar hänsyn till aktuella utvecklingstendenser i utbildningen och frågar sig hur dessa påverkar möjligheterna för ämnet. Möjligen kan denna uppsats bidra till ett sådant perspektiv på frågan om historieämnets syfte.

Syftet för historieämnet är även fortsatt en öppen fråga. Men om vi accepterar ståndpunkten att syftet är konstituerande för utbildningen så avkrävs alla vi som på olika nivåer arbetar med att forma historieundervisningen ett uppriktigt och väl avvägt försök att förstå och besvara den.

Referenser

- Ahonen, S. (2014). History education in post-conflict societies. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1(1), 75-87.
- Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: Innehåll, mening, och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Apple, M. W., & King, N. R. (1977). What Do Schools Teach?. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 341-358. doi:10.2307/1179656
- Apple, M. W. (2008). Curriculum Planning: Content, form, and the Politics of Accountability. In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Ed.), *The SAGE handbook of Curriculum and Instruction* (s. 25-44). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781412976572.n2
- Barton, K.C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 131-142. doi:10.1386/ctl.7.2.131_1
- Biesta, G. (2009). Good Education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Biesta, G. (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 33-46. doi:10.1111/ejed.12109
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects. In F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Ed.), *The SAGE handbook of Curriculum and Instruction* (s. 25-44). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi:10.4135/9781412976572.n4
- Encyclopaedia Britannica. (2020). *Grammar*. Tillgänglig: <https://www.britannica.com/topic/grammar>
- Englund, T. (1988). Curriculum as a political problem: A historical perspective. Bidrag till AERA:s (American Educational Research Association) kongress / Society for the Study of Curriculum History, New Orleans USA april 1988.
- Fredriksson, P. (2018, 19 juni). Faktakunskaper ska bli viktigare i grundskolan. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2012-02-03, från <https://www.dn.se/debatt/faktakunskaper-ska-bli-viktigare-i-grundskolan/>
- Hammarlund, K. G. (2012). Historisk kunskap i svensk grundskola – ett försök till begreppsbestämning. I P. Eliasson, K. G. Hammarlund, & C. T. Nielsen (Red.), *Historiedidaktik i Norden 9: Del 2: historisk kunskap* (s. 15-33). Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad.
- Hammarlund, K. G. (2015). Historia som ämnesdisciplin och vardagsliv – ämnesdidaktiska utmaningar i ett flerkulturellt samhälle. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(3), 1-18.

- Hellberg, S. (2012). First language paradigms in conflict: Hidden dialogue in Swedish curricula 1962–2011. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 381-402. doi:10.1080/00220272.2011.637183
- Hillbur, P., Ideland, M., & Malmberg, C. (2016). Response and responsibility: fabrication of the eco-certified citizen in Swedish curricula 1962–2011. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 409-426. doi:10.1080/00220272.2015.1126358
- Holmén, J. (2015). Historia. I E. Larsson, & J. Westberg (Red.), *Utbildningshistoria: en introduktion*. (s. 85-95) Lund: Studentlitteratur.
- Körber, A. (2016). Translation and its discontents II: a German perspective. *Journal of curriculum studies*, 48(4), 440-456. doi:10.1080/00220272.2016.1171401
- Lundgren, U. P. (1983a). *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Deakin, Victoria: Deakin University Press.
- Lundgren, U. P. (1983b). Social Production and Reproduction as a Context for Curriculum Theorizing. *Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 143-154. doi:10.1080/0022027830150204
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförl. på uppdrag av Gymnasieutredningen.
- Lundgren, U. P. (1991). *Between Education and Schooling: Outlines of a Diachronic Curriculum Theory*. Deakin, Victoria: Deakin University Press.
- Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. doi:10.1080/00933104.2016.1211046
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal?. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797. doi:10.1080/00220272.2019.1652938
- Persson, H. (2018). *Historia i futurum: Progression i historia i styrdokument och läroböcker 1919–2012* (Doktorsavhandling, Studia Historica Lundensia, 31). Lund: Lunds universitet. Tillgänglig: https://portal.research.lu.se/portal/files/52569481/Historia_i_futurum_WEBB.pdf
- Quennerstedt, A. (2015). Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande: en läroplansanalys. *Utbildning & Demokrati*, 24(1), 5-27.
- Rüsen, J. (1987a). Historical Narration: Foundation, Types, Reason. *History and Theory*, 26(4), 87-97.
- Rüsen, J. (1987b). The didactics of History in West Germany: Towards a New Self-Awareness of Historical Studies. *History and Theory*, 26(3), 275-286.
- Samuelsson, K. (2018). Collegiality in Context of Institutional Logics: A Conceptual Review. *Professions & Professionalism*, 8(3). doi:10.7577/pp2030
- Seixas, P. (2016). Translation and its discontents: key concepts in English and German history education. *Journal of curriculum studies*, 48(4), 427-439. doi:10.1080/00220272.2015.1101618
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. doi:10.1080/00131857.2015.1101363

- Skolverket. (2019a). *Bilaga - Slutgiltigt förslag kursplan historia (Förslag till regeringen 2019-12-13, dnr 2019:173)*. Hämtad från https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c31737/1576593375276/HISTORIA_GR.pdf
- Skolverket. (2019b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Skolverket. (2019c). *Mer betoning på faktakunskaper i förslag till förändrade kursplaner*. Hämtad 2020-05-21, från <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2019-12-18-mer-betoning-pa-faktakunskaper-i-forslag-till-forandrade-kursplaner>
- Skolverket. (2020). *Ändrade kursplaner – bättre arbetsverktyg för dig som lärare*. Hämtad 2020-05-21, från <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/reviderade-kurs--och-amnesplaner/andrade-kursplaner-i-grundskolan>
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/31016>
- Sundberg, D., & Wahlström, N. (2012). Standards-based Curricula in a Denationalised Conception of Education: the case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342-356. doi:10.eerj.2012.11.3.342
- VanSledright, B. (2004). What Does It Mean to Think Historically... and How Do You Teach It?. *Research and Practice*, 68(3), 230-233.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, N. (2011). Utbildningens villkor – globalisering och lokal mångfald. *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 29-49.
- Wahlström, N. (2014). Equity: policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge? Towards a Framework for Tracing the ‘Efficiency–Equity’ Doctrine in Curriculum Documents. *European Educational Research Journal*, 13(6), 731-743. doi:10.eerj.2014.13.6.731
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Wahlström, N. (2016). A third wave of European education policy: Transnational and national conceptions of knowledge in Swedish curricula. *European Educational Research Journal*, 15(3), 298-313. doi:10.1177/1474904116643329
- Wineburg, S. (2011). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *Kappan Magazine*, 92(4), 81-94.
- Wodak, R. (2001). What CDA is about - a summary of its history, important concepts and its developments. In R. Wodak, & M. Meyer, *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 1-13). London: SAGE Publications. doi:10.4135/9780857028020
- Yates, L. (2013). Revisiting curriculum, the numbers game and the inequality problem. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 39-51. doi:10.1080/00220272.2012.754949

Bilaga 1

Analysschema

Utbildningsfunktion	Utmärkande drag	Exempel i texten	Kommentarer
Kvalifikation	<i>Förberedelse</i>		
	Utveckling av <i>förmågor</i>		
	Förmedling av <i>redskap</i>		
	Förmedling av <i>kunskaper</i>		
Socialisation	<i>Fostran</i>		
	Förmedling av <i>värden</i>		
	Införlivande i <i>traditioner</i>		
	Förmedling av <i>arv</i>		
	Formande av <i>identiteter</i>		
Subjektifiering	<i>Personlig utveckling</i>		
	Utveckling av <i>självförståelse</i>		
	<i>Deltagande</i>		
	<i>Etisk reflektion</i>		
	Utveckling av <i>agens</i>		