

# **Uppfinningen av ett skolämne: Ett historiesociologiskt perspektiv på samhällskunskapsämnets logik**

**Magnus Persson**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2018:4**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2018:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Uppfinningen av ett skolämne: Ett historiesociologiskt perspektiv på samhällskunskapsämnets logik

Magnus Persson

Institutionen för samhälle, kultur och identitet, Malmö universitet

*Abstract: From being a part of the history subject, social studies was established as an independent school-subject in Sweden during the first decades of the postwar era. By using a historical sociology analysis this article argue that the specific social and moral setting that dominated how the educational system were organized after WWII, formed durable and still present logics of the definition of subject-content, the societal function of the subject and the means of knowledge (re)production related to the subject. Social studies developed a normative content taught with progressive methods in close relation to state-ideological ideas of citizenship and democracy rather than academic production of knowledge. This developed a school-subject based on institutionalized unpredictability, a content with high elasticity and with weak links to knowledge (re)production system most often carried out by the academic system.*

KEYWORDS: SOCIAL STUDIES, HISTORICAL SOCIOLOGY, SOCIAL FIELD, INSTITUTIONALIZED UNPREDICTABILITY, CONTENT ELASTICITY

**About the author:** Magnus Persson, fil.dr. i sociologi och verksam som universitetslektor i samhällskunskap på institutionen för samhälle, kultur och identitet (SKI) vid Malmö universitet.

## Inledning

Arbetet i skolkommisionen 1946 spelade en nyckelroll för hur den svenska skolan kom att reformeras och organiseras under efterkrigstiden. Påtagligt påverkade av brotten mot mänskligheten som anti-demokratiska krafter gjort sig skyldiga till under andra världskriget var avsikten inte bara att använda skolan till att skapa social rättvisa utan också som ett verktyg till att ”/.../ ’vaccinera’ eleverna mot totalitära och odemokratiska tendenser i framtiden” (Hartman, 2005, s.51). Redan i inledningen av kommissionens huvudbetänkande (SOU 1948:27) slogs det fast att ”Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor” (s.3). Denna portaltanke gav ord åt de moraliska villkor under vilka skolan framledes kom att organiseras, vilket undervisningsinnehåll den fylldes med och, inte minst, vilka pedagogiska arbetssätt som skulle komma att främjas i den (se Larsson, 2011, s.65f; Marklund, 1980, s.79; Olsson, 2016, s.19ff; Richardson, 2004, s.118).

Det var under dessa villkor som *samhällskunskap* etablerades som självständigt skolämne. I den obligatoriska skolan 1955 och i den frivilliga skolan 1962. Tidigare hade samhällskunskapsorienterat innehåll existerat dels inom ramen för främst historieämnet och dels under andra beteckningar inom vissa, men inte alla delar, av det svenska skolsystemet. I den utbildningspolitiska reformintensitet under decennierna efter andra världskriget gjordes samhällskunskap dels *självständigt* relativt andra skolämnena och dels *tillgängligt* som skolämne för alla svenska skolbarn. I praktiken innebar detta en egen kursplan, en post i timplanen, mål samt definierat innehåll (se Betänkande med förslag till undervisningsplan för rikets folkskolor, 1953, s.138ff). Det var i detta sammanhang skolämnet *uppfanns*.

I denna text utreds hur nyvunnen självständighet och generell tillgänglighet av skolämnet samhällskunskap kan begripliggöras relativt de moraliska och sociala villkor under vilka skolämnet uppfanns. Mer explicit avser texten besvara *frågan* hur dåtida moraliska och sociala villkor bidrog till hur skolämnet samhällskunskaps logik kom att utformas. Svaret på en sådan fråga bidrar inte bara till en historisk beskrivning av samhällskunskapsämnet mest innehållsligt elastiska fas utan också till förståelse av den logik som definierar och organiserar dagens samhällskunskap. Denna text skall främst ses som ett bidrag till sådan förståelse.

## Det historiesociologiska ramverket

För att kunna göra ett sådant bidrag anläggs ett *historiesociologiskt perspektiv* där *uppfinningen* och betydelsefulla delar av *uppfinningsarbetet av skolämnet samhällskunskap* utgör det centrala undersökningsobjektet.

Det historiesociologiska perspektivet utgår ifrån att historia inte ska reduceras till endast en serie händelser i förfluten tid utan något som måste begripas som närvarande och påverkande inslag i den nuvarande sociala världen. Beskaffenhet hos nutida företeelser är inte slumpmässiga utan strukturerade av det förflutna. Philip Abrams (1982, s.2) menar därför att den historiska sociologin inte ska betraktas som en särskild

typ av sociologi utan snarare som en central del av det allmänsociologiska tänkandet och något som bidrar till att besvara centrala sociologiska frågor.

Samhällskunskapen såsom vi känner den idag liksom skolsystemet som det är organiserat idag låter sig undersökas i sin nutida form men knappast fullt ut begripliggöras utan en analys av relationen med de historiska, sociala och moraliska krafter de formats under. De är samhällseliga produkter som inte kan isoleras från den historia de är en del av. Pierre Bourdieu (1986) sammanfattar ställningstagandet genom att hävda att "Den sociala världen är ackumulerad historia" (s.1). Uttrycket illustrerar inte minst utgångspunkten i att förståelsen av samhällskunskapens nutida innehåll, funktion och position i skolan inte kan isoleras från den historia som omgärdar uppfinningen av skolämnet.

### Uppfinningen och uppfinningsarbetet

Att beskriva tillblivelsen av det självständiga skolämnet samhällskunskap som produkten av ett uppfinningsarbete och skolämnet som en uppfinning har inspirerats av den franska sociologen Francine Muel-Dreyfus (1983/2004; 1987) som studerat uppkomsten av nya yrken och menar att sådana måste förstås som produkter av en sociohistorisk verksamhet, ett socialt "uppfinningsarbete", som sker när det ingjuts liv i nya sociala positioner eller när sådana positioner genomgår omfattande sociala omstöpningar. I denna text intar skolämnet samhällskunskap relativt andra skolämnena en sådan position.

Att lokalisera och analysera aspekter av tiden för uppfinningsarbetet är centralt för att synliggöra hur det undersökta fenomenet gestaltar sig bortom nutida och institutionellt givna föreställningar om sig själv, något som Muel-Dreyfus (1987) benämner "ursprungets sociala historia" (s.2). Vid denna tid är uppfinningen oförutsägbar, elastisk och saknar den självklara logik som dess nutida, institutionaliserade form har.

Med utgångspunkt i tre historiesociologiskt relevanta analyspunkter som kan kopplas till denna elastiska tidpunkt blir det möjligt att synliggöra uppfinningsarbetet med samhällskunskap.

För det *första* sker uppfinningsarbete i en bredare social och moralisk kontext som omgärdas av specifika markörer som måste synliggöras i ambitionen att förstå uppfinningen. Det är ingen slump att den historiska skildringen som sedermera kommer att omge uppfinningen också kommer att etikettera den som något "tidstypiskt", som en produkt av sådana sociala och moraliska villkor som var förhärskande på den plats och i den tid uppfinningen uppstod. Denna sammanlänkning med tiden (epoken, episoden, eran, tidpunkten) gör också just förståelsen av tiden viktig i ambitionen att förstå hur uppfinningen tar form också framledes. "Man kan inte förstå nutiden med nutiden" skriver exempelvis Muel-Dreyfus (1983/2004, s.48) medan Tilly (1984, s.14) påpekar att tidpunkten för en händelse påverkar inte bara vad som händer utan också *hur* händelsen gestaltar sig. Likt arkitektur, musik eller konst så sätter också tidpunkten prägel på hur sociala fenomen tar form. Dåtidens gestaltningar av uppfinningen bidrar således till förståelsen av nutidens och framtidens gestaltningar av uppfinningen. Vad

som innehållsligt och funktionellt överlever ideologiska trender eller historisk nyckfullhet kan också sägas vara själva kärnan, det livskraftiga, i uppfinningen och på så sätt en betydelsefull ledtråd när exempelvis ett skolämne som samhällskunskap skall beskrivas. Samhällskunskapsämnets medborgarfostrande inslag är ett exempel på både en innehållslig och funktionell kontinuitet som kan spåras både till tiden innan ämnets själva uppfinningstillfälle men också särskilt knytas till den demokratifostrande ideologi som genomsyrade 1946 års skolkommissions arbete och ambition.

För det *andra* kan undersökningar av fenomenet inte begripliggöras utan anslutning till andra föregående eller ”förlöpande” processer och uppfinningar. Samhällskunskapens innehåll och funktion existerade under andra etiketter i skolan innan själva uppfinningstillfället. När samhällskunskap institutionaliserades som ett självständigt skolämne i mitten av 1950-talet så var ämnets innehåll och funktion inte något nytt utan en vidareutveckling av redan existerande fenomen. Det som i dagligt tal etiketteras som ”nytänkande” är sällan nytt utan ska förstås som produkter av kumulativa och icke alls självklara processer som föregått uppfinningen och som påverkar uppfinningens slutgiltiga gestaltning och därmed är en del av uppfinningsarbetet. Uppfinningens förhistoria är därför viktig eftersom uppfinningens definierande fragment uppstår i denna.

För det  *tredje* sker uppfinningsarbete av handlande aktörer (uppfinningsarbetare som uppfinnar). I sammanhanget kan dessa exempelvis utgöras av lärarna<sup>1</sup> i samhällskunskap, av elever som undervisas i samhällskunskap, av läroboksförfattare, av makthavare, av kursplanekonstruktörer och av representanter för det akademiska systemet. Dessa har en social position (erövrade genom exempelvis utbildning, erfarenhet, institutionell förankring, demokratiska processer, sociala kontaktnät och/eller opinionsbildning) och en social disposition (en fallenhet att uppfatta uppfinningsarbetet som något värdefullt och utföra det inom givna och erkända institutionella ramar) som möjliggör färdigställandet av uppfinningen (vilket också inbegriper infrastruktur för att kunna lansera den som något nytt). Uppfinnarna strukturerar den framtida formen på uppfinningen samtidigt som de strukturerats av det historiska sammanhang de är en del av och har inkorporerat i sin egen syn på den sociala världen. Uppfinningsarbetarnas möjligheter att vara revolutionärt nyskapande är därför kringskuret eftersom deras handlingar dels sker inom ramen för givna organisatoriska villkor (skolan) och dels inom ramen för en socialt inkorporerad disposition (aktörens socialt inkorporerade fallenhet att hantera och tolka den omgivande sociala världen).

---

<sup>1</sup> I sammanhanget bör det VR-finansierade projektet ”Lärare i gränslandet mellan folkskola, läroverk och enhetsskola” (påbörjat 2018) under ledning av Johan Samuelsson, Karlstad universitet nämnas. Projektet undersöker utsagor från de 850 lärare som bistod 1946 års Skolkommision med information om lärares arbete, ämnesinnehåll, undervisningsmetoder och professionell utveckling. Lärare involverade i ämnet Historia med samhällslära pekade, i projektet, ut som ett av tre ämnen som jämförs. ([www.swecris.se](http://www.swecris.se))

## Skolämnets position relativt andra skolämnena

Samhällskunskap kategoriseras som skolämne eftersom det organiseras likt andra skolämnena (exempelvis genom att ha ett uttalat kunskapsinnehåll, kunskapsproduktion, funktioner och institutionell förankring). Det specifika ämnets aktörer förkroppsligar och reproducerar sedan ämnets unika karaktärsdrag och är bärare av sådana resurser som bestämmer skolämnets position relativt andra skolämnena. Under vissa (och föränderliga) betingelser dominerar och underordnas skolämnena varandra, alltså ett *relationellt* förhållande som bidrar till hur hierarkier struktureras och till hur konflikter mellan skolämnena alstras. Konflikter mellan ämnen kan handla om hur undervisningen i ämnet organiseras (exempelvis vilka elever som ska undervisas i ämnet, när de ska undervisas och i vilken omfattning de ska undervisas?), det kan handla om vilka symboliska och ekonomiska tillgångar skolämnena äger (exempelvis vilka meriter som krävs för att anses behörig att undervisa/undervisas eller vilka fysiska, tekniska och ekonomiska resurser ämnet kräver för att kunna utföra sitt ”uppdrag”?) och det kan handla om gränserna för vad ämnet innehållsligt inbegriper (hur förhåller sig exempelvis ”historiskt perspektiv” som anges i gymnasieskolans ämnesplan för samhällskunskap till historieämnet?).

Teoretiskt är resonemanget besläktat med Bourdieus användning av *sociala fält* som ett system av relationer mellan positioner som strider om resurser som erkännes som värdefulla och att distributionen av sådana resurser avgör hur fältet konfigureras (se Bourdieu & Wacquant, 1992, s.95ff; Broady, 1991, s.266ff). Det sociala fältet är strukturerat av motsättningar (Swartz, 2013, s.28) och av begränsade resurser. Detta betyder att ett uppfinningsarbete som riskerar att destabilisera fältets struktur och logik inte sker utan motstånd och det finns, innan tidpunkten för uppfinningstillfället, inte någon självklar utgång för hur uppfinningen slutgiltigt kommer att gestalta sig (Muel-Dreyfus, 1983/2004). Innehavet av sådana resurser som fältets aktörer tillerkänner värde har en avgörande påverkan för vilken uppfinningens fortsatta legitimitet och relativa position på fältet blir. Sådana resurser förstår Bourdieu som olika former av symboliskt kapital (se Bourdieu, 1972/1977; 1986; Bourdieu & Wacquant, 1992). Distributionsformerna för det symboliska kapitalet, som naturligtvis också har närvarande och påverkande historiska inslag i sin nutida form och i sina gränser, är avgörande för hur det sociala fältet struktureras.

## Skolämnets logik

I denna text förstås förutsättningarna för skolämnets unika innehållsliga stabilitet och gränser som avhängigt *skolämnets logik*. I praktiken innebär ett ämnes logik att det finns vägledande, erkända och trögrörliga principer för hur ämnets kunskapsinnehåll definieras, organiseras och (re)produceras – principer som synliggjorts i samband med uppfinningsarbetet och som sedan institutionaliseras. Stabiliteten för sådana principer illustreras tydligast genom ämnets innehållsliga och begreppsliga kontinuitet där huvudregeln är att ju stabilare kontinuitet ett skolämnes innehåll är, desto mer immunt blir det mot samhälleliga normförskjutningar eller ideologiska nycker.

Att ett skolämne har begrepp och ämnesområden som utmärks av hög grad av enhetlighet av dess uttolkare är centralt för hur ämnet *definieras*. Betydelsefulla aktörer i sammanhanget är ideologiska, politiska och normativa företrädare vars ämnestolkning tydligast kan utläsas i officiella styrdokument. Lärarna är som ämnets praktiker en annan betydelsefull grupp som uttolkare av ämnet i dess praktiska form. Dessa, som praktiska bärare av ämnesinnehållet, har vissa friheter att tolka ämnet men är dels formellt underordnade officiella styrdokument och dels hänvisade till praktiska ramfaktorer att förhålla sig till (elevgrupp, lokaler, schema etc.). Innehållet i läroböcker och dess förändringar är en ytterligare källa till hur ett skolämne innehållsligt definieras. Inte minst eftersom läroboken i vissa avseenden utgör en innehållslig länk mellan styrdokument och lärares stoffurval (SOU 2013:30, s.205).

En ytterligare betydelsefull aktör som bidrar till att definiera ämnesinnehållet är skolämnets representanter inom det akademiska systemet. Det finns dels kontaktytor mellan det akademiska systemet och det politiska beslutsfattande systemet i form av den expertkunskap som akademikerna representerar och som det politiska systemet använder sig av för att skaffa beslutsunderlag och dels finns det betydelsefulla kontaktytor mellan det akademiska systemet och lärarna inom ramen för lärarutbildningen. Skolämnets uttolkare (dess aktörer) ska begripas inom ramen för det som Goodlad et al. (1979) benämner läroplanens domäner vilket ”inkluderar både det kunskapsområde som omfattas av begreppet ’läroplan’ /.../ och de mänskliga processer och produkter som läroplaner framkallar” (s.49, förf. övers.). Läroplanens domäner står inte isolerade ifrån varandra utan ska förstås som interrelaterade och tillsammans bidragande till när ämnets innehåll formeras och transformeras. Med ett historiesociologiskt perspektiv så är sådana domäner inte heller isolerade ifrån sin egen historia.

En annan aspekt utgår ifrån att det finns en delad föreställning om vilken funktion skolämnet ska ha, alltså själva skolämnets institutionella existensberättigande, mellan ämnets uttolkare på olika nivåer. Hur en sådan funktionalitet uttrycks (i officiella dokument) påverkar hur ämnet innehållsligt *organiseras*. Det bör påpekas att ämnets funktionalitet liksom dess innehållsbeskrivning är nära förbundet med de ideologiska och normativa strukturer som präglar samhället och skolan där ämnet uttolkas (vilket är särskilt uppenbart i fallet med samhällskunskap). Att diskutera funktionaliteten låter sig inte göras utan att inkludera det normativa sammanhang som ämnet formerats i, det vill säga hur styrdokumentet konstrueras relativt det ideologiska systemet det konstrueras inom. Utöver detta finns det anledning att undersöka vilka kompetenser som anses behövas för att uppfylla den önskade funktionen. Vad en lärare i det undersökta skolämnet ska ha för kvalifikationer och hur detta förskjutits över tid är därför en central fråga när skolämnets innehållsliga organisering skall blottläggas.

En ytterligare aspekt är att skolämnets begrepp och ämnesområden ska vara etablerade i en ämnestradition som i sin tur är sammanlänkad med en institutionaliserad kunskapsproduktion som fördjupar, utvidgar och kritiskt ifrågasätter ämnets kunskapsområden och centrala begrepp. Att de akademiska ämnesdisciplinerna sörjer för detta är ett (sed)vanligt sätt att (*re*)*producera* och kvalitetssäkra ämnestraditioner.

Hur denna kunskaps(re)produktion är inom-akademiskt organiserad är ytterligare en faktor som signalerar vad som karaktäriserar skolämnets innehåll. Vilken kompetens som krävs, vilken finansiering som finns och hur mellanakademiska kontaktytor gestaltar sig är alla relevanta frågor i sammanhanget. Detta ter sig självklart och väl institutionaliserat i vissa ämnen medan det i andra ämnen, såsom exempelvis samhällskunskap, är betydligt mer komplicerat.

## Metodologiska anspråk

Genom att explicitgöra innebörden i ett skolämnets logik ges svar på frågan *hur* denna logik låter sig undersökas men också vilka metodologiska anspråk föreliggande studie kan göra. Informationskällorna som använts och som kan användas för att synliggöra samhällskunskapens definition, funktionalitet och reproduktion är av skilda slag vilket också gäller de undersökningsdomäner som kan tillgängliggöras genom att använda dessa.

En *första* domän att undersöka är vilka ideologiska ambitioner som finns framskrivna i officiella och styrande dokument som reglerar samhällskunskap. Dokument såsom kursplaner, ämnesplaner och läroplaner liksom offentliga utredningar är centrala i denna typ av analys. Produktionen av just offentliga utredningar gjordes i riklig omfattning innan och i anslutning till uppfinningstillfället vilket gör denna kategori av informationskällor till en betydelsefull del för att förstå uppfinningsarbetet. Det motiverar också att just denna typ av informationskällor frekvent används i denna studie trots att aktörerna, uppfinnarna, inom denna domän finns dolda bakom texten de producerat (se fotnot 1 om Johan Samuelssons forskningsprojekt som möjligen är ett sätt att synliggöra (åtminstone vissa) aktörer bakom denna typ av text). I Goodlads et al. (1979) mening skulle denna domän beskrivas som analyser av den formella läroplanen, alltså med det vetenskapliga söklyuset riktat mot innehållet i de ideologiska ambitioner och sociopolitiska processer som påverkat framskrivningen av formella dokument som beskriver skolämnet samhällskunskap. Goodlad et al. (1979) menar att ”Det är i den formella läroplanen som samhällets intressen vanligtvis finns inbäddade.” (s.61, förf. övers.).

En *andra* domän att undersöka är hur samhällskunskap *de facto* undervisas, alltså hur den formella läroplanen sätts i verket i klassrummet. I Goodlads et al. (1979) terminologi handlar detta om den verkställda läroplanen och beskrivs som ”det som pågår timme efter timme, dag efter dag i skolan och i klassrummet” (s.63, förf. övers.). Att fånga den verkställda läroplanen vid uppfinningstillfället låter sig inte göras enkelt. Däremot bidrar en riklig flora av gjorda klassrumsrelaterade studier och studier relaterade till lärares arbete till hur samhällskunskapen praktiseras i nutid (e.g. Bromsjö, 1965; Sandahl, 2011; Kristiansson, 2014; Olsson, 2016). I föreliggande studie sökes stöd för argumenten i denna typ av studier främst som relief till uppfinningsarbetets innehållsliga, funktionella och institutionella elasticitet. Bronäs (2003) framhåller dessutom vikten av studier som undersöker vilket läroboksstoff som finns framskrivet i samhällskunskapens läroböcker. Läroboken är en viktig markör för vad som anses vara



innehållsligt centralt i ämnet och är inte isolerat från de innehållsliga val läraren slutgiltigt gör i klassrummet vilket forskning inom området också visat (se exempelvis Johnsen, 1993). Innehållet i läroböcker ger därför en indikation om hur samhällskunskapen gestaltades också i förfluten tid samtidigt som det bör påpekas att stoffurvalet i läroböcker ofta är en återspeglning av vad formella dokument föreskriver och, icke att förglömma, numera en återspeglning av sådant som prövas på nationella prov.

En *tredje* domän som än så länge förefaller vara underrepresenterad i svenska studier är den som Goodlad benämner den upplevda läroplanen, alltså det perspektiv som fångas in genom att undersöka elevernas erfarenheter av samhällskunskapsämnet.

Denna nivå pekar också Goodlad ut som generellt underbeforskad i läroplansforskningen (Goodlad et al. 1979, s.57). Liksom undersökningar inom föregående domän så skulle sådana nutida studier svårligen fånga information om uppfinningsarbetet och uppfinningstillfället.

## **Samhällskunskap – Ett ämne utan etiketter och strukturerade markörer**

En beständig eller unison precisering av hur skolämnet samhällskunskap innehållsligt ska definieras, organiseras och (re)produceras är otydlig när befintlig forskning inom området undersöks. Istället pekar tidigare försök att ringa in ämnet på att det förefaller vara ett multidimensionellt och spretigt ämne utan etiketter och strukturerande markörer, ett ämne med en instabil logik. Olsson (2017) skriver att "Ämnet innehåller perspektiv som sträcker sig från uttalade moraliska värderingar, kulturarv, aktuella kontroversiella samhällsfrågor till kognitiva disciplinära kunskaper" (s.40f), Långström och Virta (2016) menar att samhällskunskap "har ett slags dualistisk karaktär och innehåller olika dimensioner, både kognitiva, procedurala och värderelaterade" (s.22) medan Vernersson (1999) menar att "samhällskunskapsämnet är mycket vittomfattande, och dess struktur och innehåll många gånger är oklar och svår fångad." (s.51). Från ett internationellt perspektiv menar Ross (2006) att givet samhällskunskapens (*eng*: social studies) breda innehåll "så är det inte överraskande att samhällskunskap har skakats av intellektuella strider gällande dess syfte, innehåll och pedagogik sedan införandet av skolämnet" (s.17, förf. övers.). Tre olika problemområden som karakteriserar ämnet och dess innehåll framträder när befintlig (främst svensk) forskning studeras. Dessa diskuteras mer ingående i följande tre avsnitt.

### **Instabilt kunskapsinnehåll**

För det *första* förefaller ämnets kunskapsinnehåll präglas av instabilitet och flyktighet relativt förändringar som sker i det samhälle ämnet avser beskriva. Den innehållsliga definitionen förefaller solidariskt förbunden med samtida ideologiska moden och nycker. Bronäs och Selander (2002) menar att "Den politiska arenan spelar kanske för detta skolämne [samhällskunskap] en betydligt större roll än i ett skolämne som fysik, där en lång och professionsbaserad ämnestradition har dominerat. Detta gör

i så fall att samhällskunskapsämnet blivit extra känsligt för politiska opinioner /.../” (s.75). Olsson (2016) hävdar att ”Vad samhällskunskap blir för typ av ämne påverkas /.../ av samhällsförändringar och ämnet befinner sig ständigt i en relation till samhällsförändrande ideologiska processer” (s.60). Detta kräver en särskild flexibilitet både innehållsligt och normativt. Kristiansson (2014) har visat hur SO-lärare på mellanstadiet betraktar samhällskunskap som ett ”hjälpämne” till andra samhällsorienterade ämnen och som ett ”nutidsämne”, i båda fallen epitet som indikerar samhällskunskapens innehållsliga instabilitet.

Christensen (2000, refererad i Sandahl, 2011, s.18) har ringat in vad som kommer nära den komplexa spretighet som sammanfattar ämnet samhällskunskap (danska *samfundsfag*). Han pekar ut samhällsvetenskaplig kunskap (det vill säga den akademiska anknytningen), tillsammans med aktualitetskunskap (det vill säga ämnets inneboende flexibilitet), demokratikunskap (den normativa basen) samt den typ av förförståelse och vardagspraktik som ligger nära eleven (det som ska appellera till elevernas intresse), som det som läraren i samhällskunskap har att förhålla sig till i sin undervisning och som genererar den samhällsanalys eleven kan göra.

### **Skolämnets disparata funktionsprinciper**

För det *andra* råder oklarheter om vilken eller vilka funktioner skolämnet samhällskunskap ska/kan ha. Utifrån befintlig forskning *organiseras* och prioriteras samhällskunskapens innehåll med utgångspunkt i tre olika principer (se Barr et al., 1977; Ross, 2006). Dessa kan, i viss mån samexistera, men beroende på hur deras inbördes prioriteringsordning gestaltar sig, formeras ämnesinnehållet på olika sätt.

- a) *Den normativa principen*: Ämnets primära funktion är att fostra elever till att bli funktionella samhällsmedborgare. Skolan har ett generellt fostransuppdrag och samhällskunskapsämnet har ett särskilt ansvar i detta uppdrag. Demokratiskt medborgarskap utgör den normativa och innehållsliga basen för denna fostran och appellerar till den process som Biesta (2010) benämner socialisation och som betyder att skolans uppdrag utgår ifrån att internalisera kollektivt erkända normstrukturer hos eleverna. Redan tidigt i skolämnets historia skrevs funktionsprincipen fram genom att ”Undervisningen bör bidra till att grundlägga goda normer för samlevnaden, att uppodla samarbetsvilja, ansvarskänsla och respekt för lagar och överenskommelser”. (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955, s.138f)
- b) *Den essentiella principen*: Ämnets primära funktion är att bilda elever i hur samhället är organiserat. Samhällskunskapens innehållsliga fokus blir på så sätt en tämligen vildvuxen bukett av begrepp och stoff. I olika sammanhang har stofffrängsel lyfts fram som ett problem för samhällskunskapen (se Bjesmo, 1992; 1994; Bronäs och Selander, 2002; Sandahl, 2014) och ämnet beskrevs tidigt som ett ”kunskapsämne” (Bromsjö, 1965, s.5). Utifrån starkt fokus på att lära eleverna ett utpekat kunskapsinnehåll kan förhållningssättet beskrivas som essentiellt.

- c) *Den progressiva principen*: Betydelsefull är också funktionen som utgår ifrån att ämnet skall ge elever verktyg som skall användas till att ifrågasätta och kritiskt granska det samhälle de lever i (se exempelvis Högberg, 2017). Innehållsligt fokus riktas mot dagsaktualiteter och metoder att kritiskt förhålla sig aktivt till relativt den värld som omger eleven. Begrepp som medborgarkompetens är centralt i denna princip. Vinson (1998) har visat hur amerikanska lärare i samhällskunskap identifierar sig själva som kritiska och välgrundade granskare av det sociala systemet snarare än som sändare av medborgerlighet eller samhällsvetenskap. Det förändringsbenägna och framåtsyftande anslaget av ämnets funktion kan därför beskrivas som progressivt.

Principerna står inte nödvändigtvis i motsats till varandra. Däremot är det komplicerat att organisera ämnesinnehållet utan en prioriteringsordning av ovan givna principer. Beroende på tyngdpunkt påverkas skolämnets kunskapsinnehåll. Bronäs (2003) menar att fokus har legat på olika principer vid olika tidpunkter genom det självständiga skolämnets relativt korta historia. Initialt på 1950-1960-talen dominerade kunskapsfokus (den essentiella principen) medan fostransprincipen (den normativa principen) fick allt starkare insteg under 1970-talet vilket också gäller den progressiva principen som exempelvis tydliggörs i jämställdhetsdiskussionen som initierades i skolan på 1970-talet. Under 1990-talet identifierar Bronäs (2003) en återgång mot ett allt starkare kunskapsfokus igen. Samtidigt konstaterar hon att "För att fostra ansvarsfulla och aktiva medborgare måste samhällsundervisningen bygga på begreppsinsläring" (s.194). Också Sandahl (2014) har, med utgångspunkt i 2011 års ämnesplan för gymnasieskolan, identifierat en nedtoning av "medborgarkompetensen" till förmån för ökat fokus på utpekade innehåll. Han skriver att "Det finns skärvor av elevernas tänkta aktivitet i samhället, men de ses inte som politiska subjekt i någon större utsträckning" (s.76). Odenstad (2011) har, genom att studera hur gymnasielärare i samhällskunskap konstruerar prov, visat hur olika funktionsprinciper kan verka samtidigt eller parallellt beroende på vilket kunskapsinnehåll (vilken del av ämnets innehållsliga beståndsdelar) som ska prövas och bedömas. I vissa fall finns starkt fokus på att eleverna ska vara orienterade i samhällsvetenskapens centrala begrepp (det hon benämner orienteringsämne) medan det i andra fall istället syftar till att pröva i vilken grad eleverna självständigt kan förhålla sig till det omgivande samhällets strukturer och fenomen (diskussionsämne).

### **Utan akademiskt moderämne**

För det *tredje* saknar samhällskunskap ett akademiskt moderämne som anvisar och beforskar skolämnets centrala kunskapsinnehåll. Den akademiska disciplinens funktion att (*re*)*producera* kunskapsinnehåll är diffus. Skolverket pekar i samhällskunskapens ämnesplan för gymnasieskolan ut ämnet som "tvärvetenskapligt" och med "sin bas inom statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi" (Ämnesplan Samhällskunskap, Skolverket). Historiskt springer samhällskunskap inte heller från någon akademisk disciplin såsom exempelvis skolämnet historia har den akademiska ämnet historia som

moderämne. Denna brist på enhetlig akademisk bas förklarar att ämnet karaktäriserats som ett "blockämne" (Vernersson, 1999; Jarlén, 2008; Bergström och Ekström, 2015) eller som ett "hybridämne" (Grahn, 2015). Bronäs och Selander (2002) menar att ".../ samhällskunskap har blivit som ett kalejdoskop av löst sammanfogade delar, ett collage av fragment som likt osammanhängande skärvor återspeglar olika delar av sinsemellan mycket olika universitetsämnen och kunskapsområden" (s.75). Linde (1986) påpekar att samhällskunskapens förankring i flera olika akademiska discipliner framkallar ett diffust ämnesinnehåll medan Johansson (2017) har visat hur diffusa akademiska länkar skapat stor innehållslig variation på landets samhällskunskapslärover utbildningar samt en intern kamp mellan olika institutioner om vad blivande lärare i samhällskunskap skall kunna. Konsekvensen blir ett ämne med "en ständigt diskuterad ämnesmässig kärna" (s.2, se också diskussionen i kapitel 2 hos Ekendahl et al. 2015). Sannolikt har detta bidragit till svaga begreppsliga redskap och inlåning från andra vetenskapliga fält när samhällskunskapsdidaktik successivt tagit form inom ramen för det akademiska systemet (se Kristiansson, 2014, s.214).

Vad som möjligtvis kan vara en invändning mot resonemanget är statsvetenskapens starka position inom ramen för den akademiska samhällskunskapen som främst är knuten till landets ämneslärover utbildningar. Två indicier kan användas för att stärka påståendet. För det *första* är en av Sveriges mest framstående forskarutbildning vid Karlstad Universitet i samhällskunskapsdidaktik formellt knuten till statsvetenskapsämnet. Disputerade forskare erövrar doktorsgrad i statsvetenskap (möjligen med "inriktning mot...") och inte i samhällskunskap (eller sociologi alternativt nationalekonomi för den delen). För det *andra* visar det sig att meriter i ämnet statsvetenskap vägde tyngre än meriter i andra ämnen vid antagning till Kompletterande Pedagogisk Utbildning (KPU) för blivande ämneslärare i samhällskunskap höstterminen 2018. Endast vid Göteborgs universitet och Uppsala universitet hade de tre, av Skolverket, utpekade centrala ämnesdisciplinerna sociologi, statsvetenskap och nationalekonomi jämbördig status för behörighet för att kunna antas till KPU med samhällskunskap som ämne. Vid sex lärosäten (Malmö, Mälardalen, Södertörn, Stockholm, Karlstad och Umeå) hade statsvetenskap en särställning när behörighet explicitgjordes och vid ytterligare två lärosäten (Mittuniversitetet, Linköping) delade statsvetenskapen sin dominerande ställning med antingen sociologi eller med nationalekonomi. Anmärkningsvärt är att det i Stockholm inte fanns krav på några studier överhuvudtaget i varken nationalekonomi eller sociologi för att utbildas till ämneslärare i samhällskunskap.<sup>2</sup> Att statsvetenskap betraktas som samhällskunskapens "huvudämne" pekar referenser givna av Olsson (2016, s.76ff) också på.

---

<sup>2</sup> Resonemanget bygger på information hämtad från nämnda lärosätes hemsida samt i något enstaka fall i kontakt med utbildningsadministratörer på lärosätena.

## Förlöpare till skolämnet samhällskunskap

En betydelsefull del av forskningen som avser definiera samhällskunskapsämnet är analysen av ämnets förhistoria. I denna finns embryo till den typ av logik som sedan kommer att prägla ämnet. Pedagogen Birger Bromsjö, en central person med uppdrag för just samhällskunskapsämnet i 1957 års skolberedning och disputerad i ämnets tidiga barndom på en avhandling om samhällskunskapens tidiga konception av lärare på det nyinrättade högstadiet, lyfter fram ämnets förhistoria för att förstå hur ämnet kom att formeras. Någon liknande detaljerad genomgång har därefter inte gjorts vilket gör att nedanstående genomgång vilar tungt på Bromsjös avhandling och referenser. Nedan avsnitt fungerar som uppmarsch till det uppfinningstillfälle och det uppfinningsarbete som behandlas i påföljande avsnitt.

Bromsjö (1965) anger 1620 som året när samhällskunskapsorienterat ämnesinnehåll (känedom om svenska lagar) för de dåvarande gymnasiernas elever inrättades genom ett kungligt påbud. Vid Västerås gymnasium tolkades detta som undervisning i ”samtida svenska samfundsförhållanden” (Hall, 1911 refererad i Bromsjö 1965, s.45). Det påföljande seklets undervisning i samhällskunskapsrelaterat innehåll pekade ut innehåll med fokus på lag, rätt och svensk förvaltning, kunskap relevant för blivande statstjänstemän både i essentiell mening och som normativt rättesnöre (se Bromsjö, 1965, s.46f). I akademisk mening beskrevs kunskapsinnehållet som en hybridisk form av juridik och statsvetenskap.

Under 1800-talet tog grundfundamentet till ett sammanhållet svenskt utbildningssystem form. Det parallella skolsystemet med folkskola och läroverk etablerades och den vidare förbindelsen till högre utbildning gjordes explicit. Samhällsorienterat innehåll liksom självständiga ämnen med anknytning till nutidens samhällskunskap initierades vid olika tidpunkter i olika delar av skolsystemet. Ämnet *statskunskap* inrättades på de allmänna läroverken i samband med läroverksstadgan 1807 och i apologistkolan 1820. I 1800-talets mest kända skolreform, Folkskolestadgan 1842, lyste dock samhällskunskapsorienterat innehåll med sin frånvaro, något som blev föremål för kritik under senare delen av 1800-talet (se Melander, 1963, s.39ff; Bromsjö, 1965, s.48f). Bromsjö (1965, s.48) menar dock att reformens påbud om inrättande av sockenbibliotek indikerade den politiska ambitionen till medborgarfostran, en uppgift som senare kom att vara särskilt knuten till ämnet samhällskunskap.

Det var först vid inrättandet av ämnet *medborgarkunskap* i den nya, på folkskolan följande, fortsättningsskolan 1918, som den obligatoriska skolan fick ett eget ämne som hanterade samhällskunskapsorienterat innehåll. I fortsättningsskolestadgan pekades medborgarkunskapens innehåll ut som ”/.../ kunskap om samhällets byggnad, om olika samfundsformer, såsom familj, kommun, kyrka och stat, samt dessas uppgifter och verksamhet” (SFS 1001/1918 §13) alltså ett tämligen statsvetenskapligt orienterat ämnesinnehåll. Ämnet gavs också fostrande uppgifter genom att ”göra dem [eleverna] förtrogna med de rättigheter, som tillkomma medborgaren /.../ men ock inskräpa förpliktelser” samt aktiverande uppgifter som att ”/.../ göra dem skickade att som vuxna bruka den medborgerliga friheten under känsla av ansvar av samhällelig rättvisa och

allmänt väl” (SFS 1001/1918 §13). I samband med 1930-talets utredning om att förlänga den obligatoriska skolan så pekades den aktiverande funktionen av samhällsmedborgare ut som särskilt viktig (SOU 1935:58, s.53).

I den frivilliga skolan knöts det samhällskunskapsorienterade innehållet till historieämnet (etablerat fr.o.m. 1928 inom ämnet *historia med samhällslära* som gavs i realskolans avslutande klass) och Bromsjö (1965, s.49f) påpekar hur det samhällsorienterade innehållet inom ramen för detta ämne breddades med andra sociala begrepp än de traditionellt politologiska samt att det fanns ett uttalat praktiskt aktiverande, utöver det fostrande och det kunskapsförmedlande, syfte med ämnet. Att knyta an en sådan funktion till ämnet, menar Bromsjö (1965, s.54f) hängde ihop med en allt starkare inspiration av den progressiva pedagogik som växte fram runt den amerikanske pedagogen John Dewey under 1920- och 1930-talet. Samtidigt påpekar Tham (1948, s.87f), i en lärarhandledning till ämnet, de praktiska svårigheterna i att fånga in hela det kunskapsinnehåll som samhällsläran enligt undervisningsplanen var tänkt att inkludera. Hans rekommendation var att knyta innehållet så nära elevernas vardag som möjligt (kommunalkunskap och de sociala frågor som omger kommunala frågor) och endast läsa den traditionella statskunskapen översiktligt.

Bromsjö (1965) pekar ut landets framväxande folkhögskolor som den skolform som det samhällsorienterade innehållet tidigt utvecklades både i form av undervisning och i författandet av läroböcker under senare delen av 1800-talet. Liksom i andra skolformer inkluderades traditionellt statsvetenskapligt innehåll men det kompletterades och problematiserades med andra sociala frågor som rörde fattigvård, hälsovård och bostadsfrågor. Karl Hedlund (1943, s.332) beskriver, i en jubileumsskrift till folkhögskolan, att samhällskunskapens mer traditionella ”institutionskunskap” snarare utvidgades till att bli ”problemkunskap”. Han framhåller också den vikt som undervisningen lade på att eleverna skulle kunna förhålla sig till samhällsaktualiteter (Hedlund, 1943, s.334), ett inslag som blivit fortsatt centralt i nutida samhällskunskap men som förefaller varit frånvarande i medborgarkunskapen som meddelades i fortsättningsskolan. Lindmark och Ekeberg (1931) skriver exempelvis att ”.../ ämnet medborgarkunskap ofta endast blivit en omskrivning av stats- och kommunalkunskap. På goda grunder torde det dock ifrågasättas om inte kunskap om andra sidor av nutidslivet skulle ligga 13-14-åringar bra mycket närmre och även bättre rimma med namnet medborgarkunskap.” (s.375, citerad i Bromsjö, 1965, s.57; se också Wikberg 1928, s.283 som påpekar problematiken i att medborgarkunskapen kommit att utvecklas till ett ”läxämne” i likhet med andra ämnen). Idén att knyta innehållet närmare elevernas vardag fanns åskådliggjord i ämnet *hembygdskunskap*<sup>3</sup> som, från och med 1919, var en del av de yngre folkskoleelevernas skolgång (se Sjöholm, 1921). Samma tanke fanns också i medborgarkunskapen när den initialt utreddes 1914 (se Bromsjö, 1957, s.20). I Nils Helgers (1917) mycket spridda lärobok i medborgarkunskap tydliggjordes behovet

---

<sup>3</sup> Hembygdskunskapen inkluderade, utöver närliggande samhällsorienterat kunskapsstoff, också mer naturorienterat stoff såsom det vardagliga djur- och växtlivet (se Sjöholm, 1921).

av att koppla kunskapsinnehållet så nära eleverna som möjligt i ambitionen att levandegöra något som uppfattades som ”torrt”:

*Om man skall lyckas göra ämnet medborgarkunskap njutbart för ungdom i ålder 12-15 år, är det alldeles nödvändigt att med exempel från hemorten eller från eljest kända förhållanden göra framställningen åskådlig. Socknens egna förtroendemän: skolråds-, kommunalnämnds- och kommunalstämмоordförande, närmaste skolråds- och kommunalnämndsledamöter, nämndemän och fjärdingsman känna lärjungarna personligen, stundom också länsmannen och kronofogden. Om icke, bör läraren tala om, vilka de äro. Kungen, kronprinsen, statsministern, landshövdingen ha de nog hört talas om, likaså valkretsens riksdags- och landstingsmän. (s.5)*

Tanken uppmärksammades vidare i 1940 års skolutredning som uttryckligen rekommenderade att i folkskolan ”utbyta föräldrat lärostoff mot sådant som har aktualitet” (SOU 1946:11, s.242). Utredningen förordade dock en fortsatt sammanlänkning av det samhällskunskapsorienterade ämnesstoffet till historieämnet av samma modell som funnits på läroverken och som pekades ut som ett medborgarfostrande ämne (SOU 1946:11, s.268). Utöver det statsvetenskapligt och sociologiskt orienterade ämnesinnehållet så föreslog skolutredningen 1940 också national- och privatekonomiskt ämnesinnehåll för såväl folkskola (SOU 1946:15, s.115) som realskola (SOU 1945:62 s.275) i det ämne som etiketterades *historia med samhällskunskap*, ett ämne som dock aldrig kom att realiseras.

## Uppfinningen av skolämnet samhällskunskap

Skolkommissionen från 1946 utmärks av ett moraliskt fundament dominerat av demokrati och aktivt medborgarskap. Påverkade av andra världskrigets närtida erfarenheter, frigjordes handlingsutrymme som bidrog till att infoga och ytterligare förstärka sådan moral i samhällsliga institutioner såsom utbildningsväsendet. Tonläget av kollektiv nationalism som präglade 1940 års skolutredning ersattes i kommissionen av en målbild som var mer individualiserad och aktivistisk (se Richardson, 1975, s.57ff). Landets elever skulle inte längre endast fostras i demokratiska värderingar utan skulle skolas till att bli aktiva medborgare förmögna att vara motståndskraftiga mot auktoritära ideologier. Inom ämnet samhällskunskap skulle eleverna ”öva sig att bedöma en framställnings bakgrund och syfte och att vara vaksamma mot mera vanliga typer av osaklig polemik” (SOU 1948:27, s.166). De demokratiska värderingar som under en längre tid successivt inkommerats i den svenska skolan ”kom att koncentreras i samhällskunskapsämnet” (Olsson, 2016, s.26).

Att självständiggöra och tillgängliggöra samhällskunskap blev ett uttryck för hur infogningen av ett reviderat moralsystem i skolan gick till. Ett skolämne som var så intimt sammanfogat med att aktivera och inte bara reproducera ett demokratiskt förhållningssätt hos eleverna fick i sammanhanget ett förhöjt relativt värde, förstärkt symboliskt kapital, med potential att påverka det sociala fältets rådande struktur. Bourdieu och Wacquant (1992, s.98) menar att det relativa värdet på vissa typer av

kapital i vissa sammanhang har egenheten att fungera som ”trumfkort”, det vill säga tillerkännas ett värde som trumfar alla andra former av kapital. Inte minst tydliggörs detta när fältets logik förskjuts. Koncentrationen av aktiverande och demokratiska värden i samhällskunskapsämnet kan förstås som en sådan trumfande resurs. Sedan lång tid hade detta kapital koncentrerats till samhällskunskapen vilket gjorde skolämnet särskilt disponerat att förvärva en självständig position bland andra skolämnena i den svenska skolan när sådana resurser i andra världskrigets kölvatten tillskrevs ett trumfande värde. Snarare än att ha en avgörande betydelse för att ämnet etablerades (som genomgången ovan visat så var det redan i vardande) så var det avgörande för hur samhällskunskapens logik kom att formeras.

I främst fyra olika funktioner erbjöd samhällskunskapen kvaliteter som efterlystes av 1946 års skolkommision och som alla på olika sätt kännetecknas av sådant aktivt medborgarskap och sådana demokratiska värderingar som ett liv i det framtida och föränderliga samhället skulle tänkas kräva:

1. Aktiverande pedagogik
2. Innehållslig flexibilitet
3. Innehållslig upprustning
4. Innehållsligt utrymme

### **Aktiverande pedagogik**

Ämnet samhällskunskap var en särskilt lämplig utförare av *aktiverande pedagogik* och demokratiska värderingar som ansågs krävas för att bereda auktoritära ideologier motstånd. Bronäs (2003) menar att ”Samhällskunskapsämnet tillskapades med den explicita uppgiften att ge medborgarna den kunskap som de behöver för att kunna handla som ansvarstagande demokratiska medborgare.” (s.189). Uppgiften inbegrep både ett stoffinnehåll som påverkade eleverna till ett aktivt och kritiskt förhållningssätt till sin omgivning och en undervisning som skilde sig från den tidigare som beskrivits som ”/.../ alltför fokuserad på inpräntande av lydnad och auktoritetstro.” (Olsson, 2016, s.20). De pedagogiska metoderna skulle vara aktiverande snarare än förmedlande. Betydelsen av ett antiauktoritärt arbetssätt var så påtagligt att Olsson (2016) menar att det i skolkommisionens huvudbetänkande ”/.../ är symptomatiskt att man i utredningen inledde med att diskutera undervisningsmetoder och färdigheter innan man slutligen landade i en innehållsbeskrivning av samhällskunskapsämnet.” (s.23f).

Undervisningen i samhällskunskap skulle ”så småningom leda fram till insikten, att det finns uppgifter, som på ett eller annat sätt kräver deras egen medverkan för en kommande lösning.” (SOU 1948:27, s.166) samt ”främja elevernas utveckling till aktiva, omdömesgilla och ansvarsmedvetna medborgare i ett fritt land.” (Undervisningsplan för rikets folkskolor, 1955, s.139). Samhällskunskapen fick därmed, vid uppfinningstillfället, en normativ bas, den demokratiska statsideologin, som var sammanknuten och delad med de samhälleliga maktinstitutioner som bidrog till att upphöja ämnet till ett självständigt skolämne. I skolan, som en institution som primärt avsågs verka för medborgarnas demokratifostran, tilldelades samhällskunskapen en central position.



## Innehållslig flexibilitet

Den trumfande resurs som samhällskunskapsämnet tilldelades uttrycktes av 1946 års skolkommision i synnerhet relativt historieämnet. Att framhäva samhällskunskapens förtjänster relativt historieämnet visar explicit hur historieämnets relativa position på skolämnenas fält försvagades på grund av bristen på sådana resurser som under efterkrigstiden kom att tillerkännas värde. Styrkeförhållandet mellan ämnena kom att förskjutas på grund av detta. Släktskapet mellan de båda ämnena är fortsatt synliga i gymnasieskolans ämnesplan för samhällskunskap som meddelar att kunskapsinnehållet skall inkludera ”historiska perspektiv” (Ämnesplan samhällskunskap, Skolverket). Ross (2006, s.19) påpekar att det akademiska ämnet historia utgör en av två viktiga ursprungskällor till samhällskunskapen (det andra är social utveckling).

Kritiken mot historieämnet i skolkommisionens huvudbetänkande markerade en förändrad relation mellan samhällskunskap och skolämnet historia genom att hävda att ”Historieundervisningens resultat har icke sällan rönt kritik, i det att de unga efter avslutad obligatorisk skolgång icke äga tillräcklig kännedom /.../ om det nutida samhällets olika funktioner.” (SOU 1948:27, s.269) och uppmaningen att ”Historieundervisningen kan skärpa den kritiska inställningen /.../” (SOU 1948:27, s.164). Tillsammans med andra humanistiska områden som kristendom och litteraturkännedom så beskyldes historieämnet att alltför ofta hantera ”/.../ dött stoff, som saknar betydelse både för att förstå kulturutvecklingen i stort och för att bättre kunna förstå vår egen tids problem” (SOU 1948:27, s.30, förf. kursiv.). Till skillnad från historia lovade samhällskunskap sådan *innehållslig flexibilitet* som efterfrågades i en skola som hade att hantera en värld stadd i snabb förändring.

Det var en ny, mer framtidsinriktad, typ av utbildningssystem som skrevs fram av skolkommisionen. Skolan skulle, istället för ett undervisningsinnehåll bestående av ”dött stoff”, anpassa innehållet till förändringar som pågick i samhället. Det handlade inte bara om att byta ut föråldrat ämnesstoff (som 1940 års skolutredning uttryckt) utan också om att förhållningssättet till ämnesstoffet skulle vara flexibelt relativt det omgivande samhällets förändringar. Olsson (2016, s.20) menar att kommissionens arbete i mångt och mycket präglades av en ”aktualitetsiver”. Till samhällskunskapsämnet knöts förhoppningar om att kunna institutionalisera ett flexibelt innehåll inom ramen för något kommissionen etiketterar ”aktuella timmen” som skulle användas till att ”/.../diskutera[s] de aktuella händelser, som intresserar eleverna, lokala nyheter och särskilt på högstadiet också sociala, politiska och internationella problem” (SOU 1948:27, s.166). Olsson (2016) skriver att detta ”tycks vara en föregångare till den lektionsaktivitet som idag ofta går under namnet nyhetsbevakning.” (s.25) och visar vidare att ”nyheter har en framskjuten plats då lärare beskriver ämnet.” (s.96). Att ha permanent beredskap för vilket ämnesstoff som skulle behandlas i samhällskunskap var och har förblivit en fundamental del av ämnet.

## Innehållslig upprustning

Kommissionens tydligast framskrivna motiv till införandet av samhällskunskap handlade om att *upprusta* innehållsliga brister i den befintliga undervisningen. I skolkommissionens huvudbetänkande (SOU 1948:27) gick det att läsa hur skolan

*/.../ försummat en lång rad kunskaper, som är av omedelbar betydelse för det praktiska medborgerliga livet. Genom att föreslå införandet av ämnet samhällskunskap som ett självständigt ämne genom hela skolan har skolkommissionen velat råda bot för dessa missförhållanden. (s.61)*

Ämnet samhällskunskap skulle träda in som ett ämne som kunde fyllas med sådant som andra skolämnen inte lyckats förmedla eller underlåtit att förmedla. I skolämnet samhällskunskap skulle ”viktiga och inbördes besläktade problem, som nu behandlas på skilda håll eller ofta nog blir bortglömda, därför att ingen känner huvudansvaret för dem” (SOU 1948:27, s.171) samlas. Kommissionen pekade ut alkoholfrågan, sexualfrågan och befolkningsfrågan som exempel på sådana områden (ibid). Skolkommissionen hänvisade dessutom till en undersökning om värnpliktigas bristfälliga grundläggande kunskaper i vad det som redan var uttalade delar av skolans samhällsorienterade undervisning, alltså inte det som föll mellan de befintliga ämnens stolar.

*Det torde vara en allmän mening, att ungdomens kännedom om samhällsfrågor och samhällsföreteelser är mycket mindre, än man skulle önska. /.../ Några siffror kan anföras. Omkring 50 procent visste, att den i Sverige vanligaste vaccinationen är avsedd som skydd mot smittkoppor, cirka 35 procent kunde räkna upp de politiska partierna i riksdagen, och mindre än 20 procent kunde rätt ange vilka av följande tre grupper som förlorar på en försämring av penningvärdet: fordringsägare, skuldsatt, personer med oförändrad penninglön. (SOU 1948:27, s.165)*

## Innehållsligt utrymme

I ämnet samhällskunskap identifierades också *utrymme* för nytillkomna kunskapsområden som tidigare inte behandlats i skolan men som bedömdes behövas i ett föränderligt samhälle. Kommissionen menade att ”Behovet av grundliga insikter i samhällskunskap växer. De sociala företeelserna blir allt mer sammansatta och alltmer betydelsefulla för den enskilde.” (SOU 1948:27, s.165). Mer konkret pekades yrkesorientering och undervisning i ekonomi ut som sådana uppgifter. Det sistnämnda är idag en betydelsefull del av samhällskunskapen medan det förstnämnda kom att utvecklas till en fristående studie- och yrkesvägledarfunktion utanför skolans timplaner. Vidare pekades psykologiska och filosofiska perspektiv på sociala frågor (där inte minst nykterhetsundervisningen särskilt angavs) samt orientering i praktiska psykologiska frågor ut som sådant lärostoff som lämpligen skulle inordnas under samhällskunskapen. Slutligen lyftes också familjefrågor och barnavård fram som frågor som hamnade inom samhällskunskapens hägn.

Att det självständiga ämnet samhällskunskap inte längre skulle utgöra en ”systematisk översikt över statsförvaltning och dylikt” (SOU 1948:27, s.165) var

skolkommissionen tydlig med. Utöver ovan givna stoffinnehåll räknar kommissionen upp

*./.../ några av de viktigaste ämnesområdena ./.../: familjens uppgifter och rättsliga förhållanden, en medborgares rättigheter och skyldigheter, fritids- och föreningsliv, folkrörelserna, sociala institutioner, befolkningsfrågan, bostadsproblem, alkoholfrågan, sexualproblem, den enskildes och samhällets ekonomi, trafikregler och trafikfrågor, lagar och straffregler och slutligen styrelsesättet. (SOU, 1948:27, s.167)*

I samverkan med praktiska ämnen skulle samhällskunskapen dessutom behandla:

*./.../ den enskildes ekonomi, inköpskunskap och bostadskunskap. ./.../ svara för att individen tillägnar sig ett antal praktiska sociala färdigheter, som krävs i det nutida samhället. Några sådana färdigheter är: att betala post, bank etc., skicka saker per post, järnväg etc. (packa, välja transportsätt, fylla i blanketter), sköta sin mantalsskrivning och sin deklaration, i övrigt fylla i frågeformulär, ingå kontrakt, köpa, sälja, söka medicinsk, social och juridisk hjälp vid rätt institution, söka plats o.s.v. (SOU 1948:27, s.167)*

Någon ytterligare innehållslig ”röd tråd” levererade inte 1946 års skolkommission. Istället förefaller samhällskunskapen, vid uppfinningstillfället, etablerats med funktionen att kunna fyllas på med sådant (samhällsorienterat) ämnesstoff som inte självklart passade inom ramen för andra ämnen.

## **Konklusion: Samhällskunskapens logik**

Samhällskunskapen upphöjdes till, och etablerades som ett självständigt skolämne i det svenska skolsystemet när moraliska, innehållsliga och pedagogiska resurser som kunde kopplas till samhällskunskapsorienterat innehåll uppgraderades i relativt värde. I samhällskunskapen identifierades ett demokratiskt, antiauktoritärt och flexibelt kunskapsinnehåll som kunde undervisas med elevaktiva metoder enligt modeller som hyllad importerad progressiv pedagogik föreskrev. De rådande sociala och moraliska villkor som omgärdade uppfinningen av skolämnet samhällskunskap bidrog dels till att möjliggöra ”självständighetsförklaringen” relativt främst historieämnet och dels till att modellera ämnets logik på ett sätt som än idag kännetecknar ämnet och bestämmer dess potential relativt andra skolämnena på det sociala fältet. Arbetet som gjordes i 1946 års Skolkommission är illustrativt för att förstå uppfinningstillfällets moraliska och sociala villkor och utgör därför en viktig källa.

Alliansen mellan den demokratiska statsideologin och skolämnet samhällskunskap som formerades vid uppfinningstillfället var en förutsättning för ämnets självständighetsgörande. I samhällskunskapen fanns resurser som kunde användas till att förverkliga statens idé om en skola för social rättvisa och aktivt medborgarskap och hos staten fanns maktmedel att upphöja värdet på dessa resurser som var utmärkande för den samhällsorienterade undervisning som tidigare inordnats i andra skolämnena.

Den relativt svaga länken till akademisk kunskapsproduktion gjorde att ideologiska krafter snarare än ämnesdisciplinära bidrog till att definiera samhällskunskap i högre grad än vad som var fallet med redan etablerade skolämnena. På goda grunder finns det

därför skäl att anta att kombinationen med starka band till den demokratiska statsideologin och samtidigt svaga band till ett entydigt akademiskt fält har genererat ett ämne där kunskapsinnehållet också framledes produceras starkt påverkat av rådande ideologiska samhällsklimat och aktuella samhällsfrågor. Samhällskunskap blev ett ämne vars innehåll ska befinna sig i takt med tiden. Ämnet hanterade arbetsmarknadsfrågor i en tid när arbetsmarknaden utvidgades decennierna efter andra världskriget, det hanterade jämställdhetsfrågor på 70-talet i samklang med en växande kvinnorörelse, frågor om hållbar utveckling och globalisering aktualiserades inom ämnet på 1990-talet och 2000-talet och blivande samhällskunskapslärare antas kunna undervisa om digitalisering på 2010-talet. I vissa fall fylldes ämnet på med stoff allteftersom sådant uppmärksammades som viktigt vilket framkallade omvittnad och problematisk stofffrånsel medan det i andra fall avskildes stoff från ämnet som hade förlorat sin relevans alternativt som fick uppgraderad position inom annat ämne eller funktion. Bronäs (2003) fångar in samhällskunskapens föränderlighet genom att konstatera att:

*Det som är tydligt är att ämnet förändras i takt med samhällsförändringar. Genomsyras samhället av en tro på fasta kunskaper, så finns denna tro också i samhällskunskapsämnet utformning. Ligger tonvikten mer på färdigheter som forskningsförmåga så dyker denna färdighet upp i ämnet. /.../ Demokrati tycks vara den enda forskningsfråga som återkommit i alla perioder. (s.201)*

Föreliggande framställning har visat att denna innehållsliga vägledning är en konsekvens av omständigheter givna vid uppfinningstillfället och som sedan stelnat till en ämneslogisk princip. Det är en institutionaliserad del av uppfinningen som bidragit till att definiera ämnets kunskapsinnehåll som dels normativt och dels som instabilt. Det förstnämnda förstärks ytterligare i och med ämnets centrala position i skolans ambition att demokratiskt fostra landets elever till att bli goda (i bemärkelsen kritiskt och självständigt tänkande) samhällsmedborgare som ”vaccinerats” mot inflytande från auktoritära ideologier. Det sistnämnda förstärks av att ämnet vid uppfinningstillfället tilldelades en innehållslig flexibilitet som manifesterades i att samhällskunskapen skulle ha en permanent beredskap att hantera sådana aktualiteter som eleverna kunde stöta på i sin vardag. Samhällskunskapsämnet logik formerades således med en institutionaliserad oförutsägbarhet och en innehållslig elasticitet bestämd av normativa principer.

Hade samhällskunskap haft en mer traditionellt institutionaliserad kunskapsproduktion förankrad i det akademiska systemet hade detta sannolikt dämpats. Samhällskunskapen uppfanns dock inte, till skillnad från många andra samhällsvetenskapliga skolämnen, med ett akademiskt ämne som innehållslig ryggrad. Statsvetenskapligt ämnesinnehåll med fokus på det nationella och lokala styrelseskicket var i samhällskunskapens förhistoriska formationer centralt och kan med viss reservation fortfarande påstås vara den akademiska disciplin under vilken skolämnet huvudsakligen organiserades.

Vid uppfinningstillfället var det i funktionen som ett påfyllnads- och reparationsämne som samhällskunskapen etablerades. I det framåtblickande skolsystem

som skisserades av 1946 års skolkommision uppmärksammades nya samhällsorienterade kunskapsområden som inget befintligt ämne hanterade samt befintliga kunskapsområden som inte hanterats tillräckligt effektivt. Samhällskunskap blev lösningen. Ämnet begränsades inte av sedan länge institutionaliserade nödvändigheter definierade av ett akademiskt moderämne. Akademiska discipliner med centrala begrepp, teorier och en institutionaliserad kunskapsproduktion uteblev och har först långt senare och tämligen löst sammanfogats med skolämnet. Bristen på akademisk förankring vid uppfinningstillfället bidrar till att förklara varför ämnet under lång tid varit innehållsligt begrepps- och teorisvagt.

Detta är på väg att förändras. Den nutida process då svensk samhällskunskap självständiggör sig från ”sina” akademiska huvuddiscipliner och gör en egen inomakademisk ”karriär” med egna vetenskapliga konferenser, forskarskolor och tidskrifter indikerar inte nödvändigtvis att samhällskunskapens logik är under förändring men åtminstone att det pågår ett uppfinningsarbete att skapa akademiska förhållningssätt till denna logik och mer robusta relationer till det akademiska fältet. Processen skulle kunna begripliggöras som ett nytt uppfinningstillfälle. Det är ett tillfälle då nya allianser utvecklas, då gamla resurser upp- och nedgraderas och nya resurser tillskrivs värde och det är ett tillfälle som är omgärdat av specifika (nya) sociala och moraliska villkor. Det är, inte minst, ett tillfälle när samhällskunskapens logik förvandlas till ett vetenskapligt undersökningsobjekt. Det är ofrånkomligen så att den logik vars innebörd och uppkomst som skisserats i denna text är närvarande i denna process. Den varken kan eller bör negligeras i ambitionen att förstå hur skolämnet samhällskunskap eller det akademiska ämnet samhällskunskapsdidaktik definieras, utvecklas och (re)produceras.

## Referenser

Abrams, Philip (1982) *Historical Sociology*. New York: Cornell University Press

Barr, Robert D., Barth, James L. och Shermis, Samuel (1977) *Defining the Social Studies*. Arlington: National Council for the Social Studies

*Betänkande med förslag till undervisningsplan för rikets folkskolor* (1953)  
Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts

Bergström, Göran och Ekström, Linda (2015) Mellan ämne och didaktik – om ämnesteorins roll inom samhällskunskapsdidaktiken. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, nr 1:93-119

Biesta, Gert J.J. (2011) *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber

Bjessmo, Lars-Erik (1992) Samhällsfrågan är fri!, *Häften för didaktiska studier*, nr 32/33. Stockholm: HLS Förlag

Bjessmo, Lars-Erik (1994) *Elevens samhällsbild*. Stockholm: HLS Förlag

UPPFINNINGEN AV ETT SKOLÄMNE: ETT HISTORIESOCIOLOGISKT PERSPEKTIV PÅ  
SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNETS LOGIK

Magnus Persson

Bourdieu, Pierre (1972/1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge (UK):  
Cambridge University Press

Bourdieu, Pierre (1986) *The Forms of Capital*. från Richardson, John (red.) *Handbook  
of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood

Bourdieu, Pierre och Wacquant, Loïc J.D. (1992) *An Invitation to Reflexive  
Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press

Broady, Donald (1991) *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus  
författarskap och den historiska epistemologin*. (diss.) Stockholm: HLS Förlag

Bromsjö, Birger (1957) *Kursplaneundersökning i samhällskunskap*. Pedagogisk-  
psykologiska institutionen vid lärarhögskolan i Stockholm, 1957 års skolberedning

Bromsjö, Birger (1965) *Samhällskunskap som skolämne. Målsättningar, kursinnehåll  
och arbetssätt på den grundläggande skolans högstadium*. (diss.)  
Stockholm: Svenska Bokförlaget Norstedts

Bronäs, Agneta (2003) *Demokrati i samhällsundervisningen. Kunskap eller fostran?*  
från Selander, Staffan (red) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i  
svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Forskning i Fokus nr 12,  
Myndigheten för Skolutveckling

Bronäs, Agneta och Selander, Staffan (2002) *Samhällskunskap som skolämne*. från  
Falkevall, Björn och Selander Staffan (red) *Skolämne i kris?* Stockholm  
Library of Curriculum Studies, nr 10: Lärarhögskolan i Stockholm

Christensen, Torben Spanget (2000) *Samfundsfag som gymnasialt fag*.  
*Samfundsfagsnytt*, nr 136

Ekdahl, Ingegerd, Nohagen, Lars och Sandahl Johan (2015) *Undervisa i  
samhällskunskap – en ämnesdidaktisk introduktion*. Stockholm: Liber AB

Goodlad, John I, Klein, M Frances och Tye, Kenneth A (1979) *The Domains of  
Curriculum and their Study*, från Goodlad, John I (red) *Curriculum Inquiry. The  
Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company

Grahn, Magnus (2015) *Samhällskunskap – En nykomling i svenska  
utbildningshistoria. Men när, vad, hur och varför? Vägval i skolans historia*.  
*Tidskrift från föreningen för svensk undervisningshistoria*, nr 4

Hall, Rudolf B (1911) *Johannes Rudbeckius: En historie-pedagogisk studie*.  
(diss.) Stockholm: Norstedts förlag

Hartman, Sven (2005) *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svenska  
undervisningshistoria*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Hedlund, Karl (1943) *Svensk folkhögskola under 75 år*. Stockholm: Lars  
Hökerbergs bokförlag

UPPFINNINGEN AV ETT SKOLÄMNE: ETT HISTORIESOCIOLOGISKT PERSPEKTIV PÅ  
SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNETS LOGIK

Magnus Persson

Helger, Nils (1917) *Medborgarbok för fortsättningsskolan*. Uppsala: J. A. Lindblads förlag

Högberg, Sören (2017) Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade – möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, nr 2:25-43

Jarlén, Leif (2008) Framväxt och utveckling av ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan. *Vägval i skolans historia. Tidskrift från föreningen för svensk undervisningshistoria*, nr 1:7-10

Johansson, Jörgen (2017) Samhällskunskap i den nya ämneslärarutbildningen – samhällskunskapens innehåll vid 14 lärosäten i Sverige. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, nr 4:1-27

Johnsen, Egil Børre (1993) *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press

Kristiansson, Martin (2014) Samhällskunskapsämnet och dess ämnesmarkörer på svenskt mellanstadium – ett osynligt eget ämne som bistår andra ämnen. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, nr 1:212-233

Larsson, Hans-Albin (2011) *Mot bättre vetande. En svensk skolhistoria*. Stockholm: SNS Förlag

Linde, Göran (1986) *Yrket som livsform. En studie av gymnasielärares arbetsförhållanden*. (diss.) Forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm

Lindmark, P-E och Ekeberg, Gustaf (1931) En undersökning om behovet av och förutsättningar för undervisning i medborgarkunskap. *Skola och samhälle, Tidskrift för folkundervisningen*. nr 12:370-375

Långström, Sture och Virta, Arja (2016) *Samhällskunskapsdidaktik. Utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur

Marklund, Sixten (1980) *Skolsverige 1950-1975. Del 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

Melander, Erik (1963) *Etisk fostran i svensk obligatorisk skola från 1842*. (diss.) Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria

Muel-Dreyfus, Francine (1983/2004) *Uddannelse, jobforventninger og knuste drømme*. från Petersen, Karin Anna (red) *Praktikker i erhverv og uddannelse – om pædagogiske og sundhedsfaglige praktikker*. Köpenhamn: Frydenlund [ursprungligen utgiven som *Le métier d'éducateur*. Paris: Editions de Minuit]

UPPFINNINGEN AV ETT SKOLÄMNE: ETT HISTORIESOCIOLOGISKT PERSPEKTIV PÅ  
SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNETS LOGIK

Magnus Persson

Muel-Dreyfus, Francine (1987) *Folkskollärare och socialarbetare. Metodologiska kommentarer till den historiska sociologin*. Skeptronhäften nr 2. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm

Olsson, Roger (2016) *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne – Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. (diss.) Karlstad University Studies 2016:9: Karlstad Universitet

Richardson, Gunnar (1978) *Svensk skolpolitik 1940-1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande*. Stockholm: Liber

Richardson, Gunnar (2004) *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. (7:e uppl.) Lund: Studentlitteratur

Ross, Wayne E (2006) *The Struggle for the Social Studies Curriculum*. från Ross, Wayne E (red) *The Social Studies Curriculum. Purposes, problems and Possibilities*. (3:e uppl.). Albany: State University of New York Press

Sandahl, Johan (2011) *Att ta sig an världen. Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. (lic.) Karlstad University Studies, nr 32

Sandahl, Johan (2014) Samhällskunskap och historia i svenska gymnasieskola: ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, nr 1:53-84

Sjöholm, Goffrid L (1921) *Handledning vid undervisningen i hembygdkunskap. Första skolåret*. Stockholm: Norstedts förlag

Statens författningssamling 1001/1918

Statens offentliga utredningar 1935:58. *Betänkande och förslag angående obligatorisk sjuårig folkskola*, Ecklesiastikdepartementet

Statens offentliga utredningar 1945:62. *1940 års skolutredning betänkanden och utredningar, Skolpliktstidens reformer, del 3 Realskolan teoretisk linje*, Stockholm: Ecklesiastikdepartementet

Statens offentliga utredningar 1946:11. *1940 års skolutredning betänkanden och utredningar, Skolpliktstidens reformer, del 2 Folkskolan, A. Allmän del*, Stockholm: Ecklesiastikdepartementet

Statens offentliga utredningar 1946:15. *1940 års skolutredning betänkanden och utredningar, Skolpliktstidens reformer, del 2 Folkskolan, B. Förslag till undervisningsplaner*, Stockholm: Ecklesiastikdepartementet

Statens offentliga utredningar 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet



UPPFINNINGEN AV ETT SKOLÄMNE: ETT HISTORIESOCIOLOGISKT PERSPEKTIV PÅ  
SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNETS LOGIK

Magnus Persson

Statens offentliga utredningar 2013:30. *Det tar tid. Om effekter av skolpolitiska reformer*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Swartz, David L (2013) *Metaprinciples for Sociological Research in a Bourdieusian Perspective*. från Gorski, Philip S. (red.) *Bourdieu and Historical analysis*. Durham & London: Duke University Press

Tham, Wilhelm (1948) *Undervisningen i historia med samhällslära i våra läroverk*. Skrifter utgivna av Sveriges yngre läroverkslärares förening

Tilly, Charles (1989) *Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons*. New York: Russell Sage Foundation

Undervisningsplan för rikets folkskolor (1955) Stockholm: Svenska bokförlaget Norstedts

Verneresson, Folke (1999) *Undervisa om samhället. Didaktiska modeller och läraruppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Vinson, Kevin D. (1998) The "Traditions" Revisited: Instructional Approach and High School Social Studies Teachers. *Theory and Research in Social Education*. vol 26, nr 1:50-82 doi: 10.1080/00933104.1998.10505834

Wikberg, Sven (1928) *Undervisningen i medborgarkunskap. Arbetssättet i folkskolan del VI*, Stockholm

[www.swecris.se](http://www.swecris.se) (Databas för beviljade forskningsprojekt från 12 olika större forskningsfinansiärer)

Ämnesplan Samhällskunskap för gymnasieskolan, Skolverket ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se))