



Per Eliasson

"Kulturarv och medborgerlig bildning i den svenska grundskolan"

ur

Lars-Eric Jönsson, Anna Wallette & Jes Wienberg (red.)
Kanon och kulturarv: historia och samtid i Danmark och Sverige
(2008)

Serie: Centrum för Danmarksstudier nr 19, ISSN: 1651-775X

Upplaga för elektronisk publicering för forsknings-, utbildnings- och
biblioteksverksamhet och ej för kommersiella ändamål.

Publicerad med tillstånd från Makadam förlag.

Tryckt utgåva finns i bokhandeln:

ISBN 978-91-7061-0509

Makadam förlag, Göteborg & Stockholm

www.makadambok.se

Edition to be published electronically for research, educational and library needs
and not for commercial purposes.

Published by permission from Makadam Publishers.

A printed version is available through book stores:

ISBN 978-91-7061-0509

Makadam Publishers, Göteborg & Stockholm, Sweden

www.makadambok.se



Denna Creative Common-licens betyder att du som använder verket måste erkänna
ovanstående som upphovs personer; att spridning av texten är tillåten, men endast
i icke-kommersiella sammanhang; att verket inte får bearbetas.

KULTURARV OCH MEDBORGERLIG BILDNING I DEN SVENSKA GRUNDSKOLAN

Per Eliasson

Under några dagar i maj 2007 intervjuade jag en grupp ungdomar på gymnasieskolor i Malmö med föräldrar från Iran. Mina frågor handlade om hur de uppfattat sin historieundervisning och sina historieläromedel under grundskoletiden. Det visade sig att läromedlen inte satt några djupare spår i minnet. Det allt dominerande intrycket var emellertid att det som de uppfattade som historia om Iran och den persiska kulturkretsen varit totalt frånvarande under deras grundskoletid. Reaktionerna på detta var lite resignerade. Men det som framför allt upprörde flera ungdomar var vad de ansåg som en demonisering av perser i den då aktuella filmen *300*. Den handlar som bekant om spartanernas kamp mot den persiska övermakten vid Thermopyle 480 f.Kr. och framställer perserna på ett minst sagt ofördelaktigt sätt.

Det som överraskade mig var varken ungdomarnas erfarenheter av svensk historieundervisning eller deras upprördhet över en amerikansk film, utan deras självklara tidsöverskridande syn på historia. Att historia brukas och har betydelse för förståelsen av nuet med sikte på framtiden var för de flesta av dem självklart och diskussionen rörde sig obehindrat över de tre tidsdimensionerna. På frågan om hur det förflutna hängde ihop med nutiden svarade Mirza, en pojke på 16 år:

Det är ungefär, det är skulptörerna, det förflutna är skulptörerna och nutiden är, typ statyn. Om varje typ tidsperiod fortsätter att typ skulptera på den här statyn, har den ändrats för varje gång.

Denna tanke på ett arv från det förflutna som påverkar oss i nuet finns i den svenska skolans styrdokument, läroplan och kursplaner, uttryckt i begreppet *kulturarv*. Till skillnad från Mirzas syn på sambandet mellan det förflutna och nuet har emellertid be-

greppet kulturarv här en tydligt normativ och mer statisk karaktär. I Skolverkets kommentarer till den nuvarande läroplanen för grundskolan formuleras det så här:

Läroplanen anger den värdegrund som skolan skall vila på. Den ger därigenom utgångspunkten för bland annat skolans arbete med normer och värderingsfrågor. I läroplanen formuleras också skolans kunskapsuppdrag – det dubbla uppdraget att dels till eleverna överföra ett kulturarv, dels förbereda dem för att leva och verka i samhället.¹

Denna formulering kan också sägas uttrycka det som är skolans dubbla uppdrag, den socialiserande och den kvalificerande uppgiften. Skolan ska både fostra och förbereda för yrkes- och samhällslivet. Men all kunskap är inte direkt instrumentell och i regeringens proposition 1993 om den nya läroplanen stod bildningsbegreppet starkt. Där hade skolan uppgiften att förmedla denna tidlösa kunskap för bildning:²

Tvärtom har det moderna samhällets snabba förändringstakt lett till ett ökat intresse för »tidlösa« kunskaper, där skolan är svår eller omöjlig att ersätta. Det finns också kunskaper, som skolan är mer eller mindre ensam om att förmedla. Det gäller viktiga delar av kulturarvet i form av exempelvis kontakten med historia, konst, litteratur och poesi. I en föränderlig tid blir det bestående viktigt.³

Denna bildningssträvan som utgångspunkt för skolans arbete i förarbetena till den nuvarande läroplanen ledde till stark kritik och en fruktan för att skolan skulle frånga en aktiv och medborgarförberedande skolning. I stället skulle en skola med traditionellt essentialistisk utgångspunkt bli verklighet, där beständiga kunskaper förmedlades till okritiska elever.

Bildningsbegreppet utesluter dessutom [...] regelmässigt samhället, den samhälleliga dimensionen, annat än i termer av ett historiskt formerat kulturarv att tillägna sig. Bildningsbegreppet bär således på en stark återkoppling till ett tidigare, segregerat samhälles sätt att fungera.⁴

1. Skolverket, *Grundskola för bildning*, 2003, s. 14.

2. Denna utgångspunkt för Läroplanskommitténs arbete utlöste en debatt om bildningsbegreppet och en kritik av resultatet av kommitténs arbete. För översikt av kritiken, se t.ex. Jan Thavenius, *Den motsägelsefulla bildningen*, Stockholm & Stehag 1995. Jfr Carsten Ljunggren, »Skola för bildning och frågan om demokrati«, *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, red. Tomas Englund, Stockholm 1996.

3. Prop. 1992/93:220, s. 7.

4. Tomas Englund, »Introduktion«, *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, red. Tomas Englund, Stockholm 1996. Antologin innehåller ett flertal artiklar med kritik mot förarbetena till Lpo 94.

Kritikerna, av vilka pedagogen Tomas Englund tillhörde de främsta, såg i Lpo 94 ett skarpt brott med de demokratiska och medborgarförberedande ambitionerna i betänkandet från 1946 års skolkommision, vilka i stigande grad präglade den svenska skolans utveckling under efterkrigstiden.⁵

Den nuvarande läroplanen för grundskolan formulerades för femton år sedan och den svenska skolans styrdokument står inför en ny större omarbetning. Det kan i detta läge vara lämpligt att teoretiskt diskutera funktionaliteten hos ett så centralt begrepp som kulturarv utifrån dess faktiska användning i läroplanen. Analysen utgår därför inledningsvis från resultatet av läroplansarbetet och inte primärt från intentionerna bakom, och från hur resultatet ter sig för brukaren – den enskilde läraren. Den aktuella diskussionen om den nuvarande läroplanen sätts också in i ett längre tidsperspektiv och relateras till den allt intensivare debatten, särskilt inom kulturmiljövården, om kulturarvsbegreppet. Tyngdpunkten ligger på ämnet historia.

Gemensam referensram och kulturarv

I *Undervisningsplanen för rikets folkskolor 1955* formulerades ett allmänbildningsuppdrag, där folkskolan hade till uppgift att »meddela en allmän medborgerlig bildning«. ⁶ Denna strävan efter en gemensam referensram tog sig i kursplanen för historia uttryck i uppdraget att »orientera sig i vårt folks historia« och att ge »kännedom om mera betydelsefulla händelser, tidsföreteelser och personligheter i nordisk och allmän historia«. ⁷ För att ingen skulle sväva i tvivelsmål om innehållet i undervisningen fanns detta preciserat årskurs för årskurs och formulerat i metodiska anvisningar.

Detta allmänbildningsuppdrag förtydligades samtidigt som det problematiserades i relation till den då införda grundskolan i *Läroplan för grundskolan 1962, Lgr 62*:

Växlingar i kultursituationen kan [...] medföra att frågan om den grundläggande bildningens innehåll från tid till annan kan behöva omprövas. Obestriddigen synes dock

5. Ibid., s 15. Christian Lundahl för fram en helt annan uppfattning om det tidiga 1990-talets förändringar i sin avhandling i pedagogik om kunskapsbedömning, där han bl.a. behandlar 1970- och 1980-talets utredningar om decentralisering och målprecisering samt det han kallar Reform 1990. Hans tes är att det funnits en spänning mellan visionen i 1946 års skolkommision och de administrativa realiteterna. Den demokratiska visionen från 1946 fanns bakom både decentraliseringen och ambitionen att skolan ska utvecklas och forma framtidens samhälle i Reform 1990. Målstyrning och en decentralisering till lärare och elever av skolans innehåll och arbetsmetoder blev lösningen på förvaltningsdilemmat. Christian Lundahl, *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*, diss., Stockholm 2006, s. 359–404.

6. Kungl. Skolöverstyrelsen, *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955*, s. 6.

7. Ibid., s. 97.

vara, att den gemensamma referensram, som grundskolan vill ge alla medborgare, i dagens komplicerade samhälle måste omsluta ett rikare innehåll än förr.⁸

I kursplanen för historia försvann skrivningarna om »vårt folk« och svensk historia innefattades i stället i den från folkskolans kursplan övertagna formuleringen om »mera betydelsefulla händelser, tidsföreteelser och personligheter i nordisk och allmän historia«. Men nu hade inte denna kunskap endast ett egenvärde utan syftade till att »ge eleverna en föreställning om det liv, som gångna generationer levat och om innebörden av det arv, som de efterlämnat«. Här möter föreställningen om ett arv med funktioner utöver allmänbildningskunskaper. Däremot preciserades eller diskuterades inte vad detta arv bestod av eller vilken funktion det skulle ha. På samma sätt som för folkskolan angavs ett detaljerat stoff med utförliga anvisningar och kommentarer.⁹

I den omarbetade *Läroplan för grundskolan 1969, Lgr 69* övertogs meningen i citatet ovan oförändrad, men nu med kursivering av uttrycket »den gemensamma referensram« som alla medborgare skulle ges i grundskolan. Huvudmomenten i kursplanen för historia var också oförändrade, medan anvisningar och kommentarer bantades kraftigt och detaljeringsgraden minskade.¹⁰

I den helt nya *Läroplan för grundskolan 1980, Lgr 80* blir ambivalensen mellan uppdraget att ge en gemensam referensram och avsaknaden av innehållsanvisningar för denna referensram uppenbar. Inledningsvis fastslås att »urvalet av kunskapsområden har skett med hänsyn till vårt nutida och framtida samhälle och till den kulturkrets vi tillhör«. ¹¹ Det preciseras med följande mening: »Genom en obligatorisk kurs, som omfattar samma ämnen och stoffområden i alla landets skolor, vill samhället ge en gemensam referensram och en likvärdig grundutbildning till alla medborgare.«¹²

De huvudmoment som utgjorde stoffurvalet för varje ämne konkretiseras sedan av lärare och elever tillsammans när de ska »söka komma överens om den kärna av kunskaper som är nödvändig för alla att känna till i dagens samhälle och som behövs för fortsatta studier.«¹³ Spänningen mellan konkretiseringen av de mycket allmänt hållna huvudmomenten och behovet av en gemensam referensram diskuteras inte.

I *Lgr 80* dyker också begreppet kulturarv upp för första gången men utan den direkta koppling till ett gemensamt samhälleligt arv från tidigare generationer, som funnits

8. Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan 1962, Lgr 62*, s. 15.

9. *Ibid.*, s. 252–263.

10. Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan 1969, Lgr 69*, s. 12, s. 184–185.

11. Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan 1980, Lgr 80*, s. 14.

12. *Ibid.*, s. 15.

13. *Ibid.*, s. 30.

implicit i de tidigare kursplanerna för historia. Det är i formuleringar kring hemspråksundervisning som begreppet återfinns, och här är det i stället underliggande antaganden om behov av identifikation som motiverar skrivningen.

Elev med annat hemspråk än svenska har rätt att få en med andra elever likvärdig utbildning. Skolan måste – samtidigt som den stärker dessa elevers språkutveckling – aktivt ta till vara deras kulturarv.¹⁴

Det är också den gruppen som står i fokus för formuleringen av ett huvudmoment för mellanstadiet undervisning i historia, den andra förekomsten av begreppet i *Lgr 80*: »Jämförelser mellan det svenska samhället och andra samhällen utifrån elevernas olika erfarenheter, intressen och kulturarv.«¹⁵

Fram till 1980-talet har således begreppet kulturarv inte betydelsen av gemensamt samhälleligt historiskt arv i skolans styrdokument. Däremot finns en tydlig markering av behovet av en gemensam referensram, vilket det är grundskolans uppgift att tillgodose. Mellan den ambitionen och ambitionen att decentralisera stoffurvalet finns emellertid en spänning som inte problematiseras. Den stora förändringen inträffar dock med 1994 års läroplaner.

Kulturarvets etablering i sekelskiftets läroplan

Under slutet av 1980-talet skedde viktiga förändringar i kulturpolitiken. I den proposition om kulturmiljövård som lades 1988 var begreppet kulturarv framträdande.¹⁶ Den vetenskapliga diskussionen om begreppets innehåll och betydelse har därefter bara ökat i omfattning.¹⁷ Med det senaste decenniets utredningar, propositioner och projekt har begreppet blivit alltmer centralt inom kulturmiljövården.¹⁸

14. Ibid., s. 14.

15. Ibid., s. 124.

16. Prop. 1987/88:104.

17. Se t.ex. den tidiga antologin *Kulturarvet i antikvarisk teori och praktik. Möte på Aronsborg 4–5 april 1990*, red. Gunnel Friberg, Stockholm 1990. Därefter har ett stort antal arbeten kring kulturmiljövårdens uppdrag med kulturarv publicerats. I ett av de senare finns de aktuella referenserna i anslutning till de olika artiklarna. *Demokratiskt kulturarv? Nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker*, red. Annika Alzén & Peter Aronsson, Norrköping 2006.

18. Se t.ex. SOU 1995:84, *Kulturpolitikens inriktning*; Prop. 1998/99:114, *Kulturarv – kulturmiljöer och kulturföremål*. Ett viktigt projekt är RAÄ:s arbete med det landsomfattande *Agenda kulturarv 2002–2004*. Begreppets centrala plats i den aktuella diskussionen om kulturmiljöforskning och utveckling illustreras t.ex. av flera bidrag i *För en kritisk & konstruktiv kulturmiljöforskning*, red. Anders Högberg, Stockholm 2006. En särskild kulturarvssektor har uppstått där den främsta marknadsföringsorganisationen är Svenskt Kulturarv, www.svensktkulturarv.com.

Denna koncentration på kulturarvsbegreppet syns också i skolans styrdokument. I den nya *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994, Lpo 94*, är begreppet tydligt kopplat till identitetsskapande. »Medvetenheten om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att leva sig in i andras villkor och värderingar.« Här laborerar läroplanen med föreställningen om olika individuella och kollektiva kulturarv.

I ett försök till precisering pekas innehållet i kulturarv ut. »Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling.« Kulturarvsbegreppet är här immateriellt och inkluderande samtidigt som det är statiskt och oproblematiserat normativt. I revideringen 2000 tillkom orden »och utveckla« efter »överföra« vilket innebär en annan dynamik. På samma gång förs allmänbildningstraditionen vidare med nyckelbegreppet »gemensam referensram« som följt med sedan 1962 års läroplan. »Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver.«¹⁹

I *Lpo 94* får kulturarv också en central placering bland de mål som varje elev ska uppnå (inte enbart *sträva* mot) efter genomgången grundskola; den färdigutbildade eleven »har en förtrogenhet med centrala delar av vårt svenska och nordiska, inklusive det samiska, samt västerländska kulturarv«.²⁰ Det får antas att det är mer än centrala delar av det samiska kulturarvet som gäller för sameskolan, där målformuleringen är förskjutet till att eleven »är förtrogen med det samiska kulturarvet«.

I *Kursplan 1994 för historia* utvecklas begreppet kulturarv i förhållande till identitetsskapande och dynamiken i valet av vilket kulturarv som ska förmedlas betonas:

Historieämnet innefattar en viktig del av den kultur som skolan skall föra vidare. Varje kulturkrets och generation definierar det kulturarv man vill överföra till nästa generation utifrån sin tids värderingar och bedömningar. Undervisningen i historia skall bidra till att eleverna tillägnar sig en kulturell identitet.²¹

Trots att förtrogenhet med kulturarvet – »centrala delar av vårt svenska och nordiska, inklusive det samiska, samt västerländska« – enligt läroplansdelen var ett mål som skulle uppnås av alla elever i grundskolan, finns inte begreppet bland uppnåendemålen

19. Utbildningsdepartementet, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, 1994*, s. 7.

20. År 2000 försvann texten »inklusive det samiska« i meningen. Efter 2000 utgör nämligen kunskap om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia ett eget uppnåendemål för grundskolan.

21. *Lpo 94. Kursplan 1994 för historia*.

i 1994 års kursplan för historia. Däremot används begreppet bland strävansmålen för historieämnet:

Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven får ett brett och djupt kunnande om det historiska kulturarvet i ett europeiskt perspektiv, med utgångspunkt i Sveriges och Nordens historia samt kunskaper om det historiska arv som människor från andra länder bär med sig.

Väl att märka är att kulturarvsbegreppet här används geografiskt annorlunda än i läroplanens målformulering, med termen »europeiskt perspektiv« i stället för termen »västerländskt«, och utan att nämna det samiska kulturarvet.²² Det arv »som människor från andra länder bär med sig« rubriceras inte heller som kulturarv utan enbart som »historiskt«.

Medan läroplanen står i stort sett oförändrad sker en omarbetning av grundskolans kursplaner under 1990-talets slut och börjar gälla från sommaren 2000. Detta är således den nu gällande kursplanen för grundskolans historieundervisning. I *Kursplan 2000 för historia* har ett interkulturellt perspektiv tillkommit samtidigt som kulturarv blivit essentiellt och dynamiken i förmedlingen som betonas i tidigare kursplan helt har försvunnit. »Utbildningen i historia bidrar till att utveckla såväl ett interkulturellt perspektiv som en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation.«

Sveriges ratificering av Europarådets ramkonvention om nationella minoriteter har satt spår i kursplanen 2000 med ett omformulerat strävansmål om kulturarv. Här kopplas också kulturarv explicit till identitetsskapande:

Skolan skall i sin undervisning i historia sträva efter att eleven tillägnar sig ett brett och djupt kunnande om kulturarvet, även så som det utvecklats i olika nationella minoritetsgrupper, samt utvecklar insikt om den identitet som detta ger.

Användningen av kulturarvsbegreppet i grundskolans gällande läroplan och senaste kursplaner för historia kan knappast sägas vara präglad av klarhet och stringens, snarare av otydlighet och inkonsekvens. Tydligast framgår att det är kopplat till identitet och ett underliggande antagande om att ett tillägnande av ett, eller flera, kulturarv utvecklar identiteten, vilket är en viktig uppgift för historieämnet.

22. Den samiska historien är för övrigt helt frånvarande i *Kursplan 1994 för historia*.

Kulturarvets funktioner

Problemet består i att operationalisera begreppet i tydliga undervisningsmål. Ambivalensen i att å ena sidan föra kulturarv till uppnåendemålen i läroplanen, å andra sidan till strävansmålen i kursplanen, kan förstås som en reaktion på de uppenbara problemen med operationalisering ju närmare den konkreta undervisningssituationen styrdokumentet rör sig.

Som Kenneth Nordgren påpekat i en undersökning av kulturarvsbegreppet i gymnasiets nuvarande kursplan, finns det en dubbel spänning i dess användning: dels mellan olika möjliga identifikationer – som tillhörighet till kultursfär eller som politisk/nationell tillhörighet, dels finns en spänning mellan elevernas olikartade kulturella och nationella bakgrund och den tydliga innehållsliga utgångspunkten i svensk och europeisk historia.²³

En diskussion om kulturarvsbegreppets relevans i grundskolans styrdokument kan på samma sätt utgå antingen från dess förmodade funktionalitet eller också dess innehåll. I en grundläggande analys av kulturarvsbegreppet har Svante Beckman diskuterat både innehållsliga och funktionella sidor. Hans slutsats är att det finns olika aspekter av kulturarvets karaktär som passar olika bra till en professionell förvaltning av det. En lång rad av de aspekter på kulturarvet som han anser vara dåligt anpassade till en professionell förvaltning förefaller att passa bättre in på styrdokumentens användning av begreppet. Han använder begreppen idémässigt för att beskriva olika aspekter av kulturarvsbegreppet. Det är verkansbestämt (»antropologisk« kulturarvsdefinition), idémässigt, personberoende, holistiskt, grupp-specifikt och har emotivt (men också kognitivt) värde. Det har också karaktären av »infrastruktur« eller vad som kan kallas gemensam referensram.²⁴ En analys av kulturarvsbegreppet kan därför utgå från en verkansbestämd analysram, från dess förmodade funktioner. Beckmans definition är i det fallet »vad ett folk och dylikt ifråga om kultur övertagit från föregående generationer därest detta verkar reglerande, styrande eller eljest betingande för beteende- och

23. Kenneth Nordgren, *Vems är historien? Historien som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Karlstad 2006, s. 174–179. Nordgren påpekar också den språkligt/ideologiska horrören i gymnasiets kursplan när det majoritetssvenska perspektivet är lika öppet som omedvetet: »Ämnet syftar till att stimulera elevernas nyfikenhet och lust att vidga sin omvärld i en tidsdimension. Det ger perspektiv på den egna personen. Därmed stärks den egna identiteten och insikten om det egna kulturarvet liksom om *andras* (Nordgrens kursiv), inte minst nationella minoriteters, ursprung och kulturarv.« *Lpf 94. Kursplan för historia*.

24. Svante Beckman, »Om kulturarvets väsen och värde«, *Modernisering och kulturarv*, red. Jonas Anshelm. Stockholm & Stehag 1993, s. 109–115. Jfr Svante Beckman, »Vad vill staten med kulturarvet«, *Kulturarvets natur*, red. Annika Alzén & Johan Hedrén, Stockholm & Stehag 1998.

tankemönster». ²⁵ Ur det perspektivet riktas undersökningen mot vad styrdokumentet anger som förmodade verkningar av att kulturarv förs in i undersökningen, vilken funktion detta avser att fylla.

I en sådan analys går det att urskilja fyra olika funktioner i styrdokumentens användning av begreppet: identifikationsmöjligheter för individen, identifikationsmöjligheter för gruppen, pragmatisk samtidsförståelse och normativ samtidsförståelse. Samtidsförståelse kan i det här sammanhanget ses som etablering av tolkningsramar som »verkar reglerande, styrande eller eljest betingande för beteende- och tankemönster« i enlighet med Beckmans definition.

Identifikationsmöjligheter för individen: När kulturarvsbegreppet första gången används i *Lgr 80* är det med syftning på elever med icke-svensk bakgrund och uppgiften är att tillvarata »deras kulturarv«. Möjligheten till identifikation är inte det explicita men implicita syftet. I *Lpo94* är det explicit och emotivt motiverat med att medvetenhet om och delaktighet i kulturarvet ger en trygg identitet. Kulturell identitet är ett syfte med ämnet historia i kursplan 1994 och i kursplan 2000 ska eleven utveckla insikt om identifikation genom kulturarvet.

Identifikationsmöjligheter för gruppen: I *Lpo 94* antas också medvetenhet om och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ge trygg identitet och det avgränsas i målen geografiskt till svenskt, nordiskt samt europeiskt/västerländskt kulturarv. I kursplan 1994 särskiljs till och med människor »från andra länder« och tilldelas i stället ett historiskt arv.

Normativ samtidsförståelse: Den mest precisa bestämningen av kulturarv i *Lpo 94* kopplas till utbildning och fostran – det sägs innehålla värden, traditioner, språk och kunskaper vilka ska överföras. Innehållet är oproblematiserat och positivt, och förstärks ytterligare av det senare tillägget att också utveckla detta kulturarv.

Pragmatisk samtidsförståelse: Den enda mer problematiserande formuleringen om kulturarv är reflektionen i kursplan 1994 om att varje kulturkrets och generation väljer vad som ska föras vidare. Det öppnar för en pragmatisk hållning till kulturarvet i stället för en essentiell och normativ. Den formuleringen har emellertid försvunnit i revideringen 2000.

En genomgång utifrån styrdokumentens syn på den förmodade funktionen av undervisning, särskilt i historia, kring kulturarv i grundskolan påminner tyvärr om resultatet av den danske historiedidaktikern Bernard Eric Jensens undersökning av hur be-

25. Beckman, »Om kulturarvets väsen och värde«, s. 76. Beckmans utgångspunkt för formuleringen är SAOB:s definition från 1938. Jfr Beckman, »Om kulturarvets väsen och värde«, s. 65.

greppet kulturarv brukas identitetspolitiskt i Danmark. Hans slutsats är att begreppet blivit så populärt eftersom det ger möjlighet till en ställföreträdande diskurs om nationalism utan att behöva använda begrepp som »folk« och »nation«. Kulturarvsbegreppet är mer politiskt korrekt än ord som »folkkaraktär« och »nationellt sinnelag«.²⁶

Det finns emellertid alternativa tolkningar till uppfattningen att den svenska grundskolan under 1990-talet medvetet gjorts till ett identitetspolitiskt redskap. En möjlig tolkning är att kulturarvets koppling till identifikation möjliggjorde en anknytning till det tidiga 1990-talets tidsanda. Perioden präglades av en omfattande nationell nyorientering i spåren efter sovjetimperiets fall, Tysklands återförening och den svenska ansökan om EU-medlemskap. I den tidsandan aktiverades frågor om identitet med historiska förtecken. Retoriken kring 1993-års stora nationella begivenhet, utställningen »Den svenska historien«, byggdes kring begrepp som »vår gemensamma historia« och »vårt nationella kulturarv«.²⁷

En annan möjlig tolkning, som närmast kompletterar den första, är att användningen av kulturarvsbegreppet är ett uttryck för det som kallats banal nationalism. Ulf Zander menar att när demokratin blir överideologi, krymper det nationella historiska perspektivet till perioden efter förra sekelskiftet och en föreställning om ett speciellt svenskt utanförskap, förstärkt av andra världskrigets erfarenheter. Den nationella identifikationen blir oproblematiserad och självklar, och tar sig uttryck i omedvetna språkliga markeringar.²⁸

Den tredje och troligaste tolkningen, som ansluter sig till förarbetenas betoning av bildningsidealet, är emellertid att kulturarvsbegreppet även i Sverige fått en ställföreträdande roll, men här som en ställföreträdande markör för det historiska stoff som ingår i allmänbildningstraditionen, den tysta historiekanon om man så vill. Detta är kongruent med Läroplanskommitténs betänkande från 1992: »I termer av kulturarv kan man definiera beständiga kunskaper som sådana kunskaper som är nödvändiga för alla medborgare för att kunna förstå, delta i och påverka samhället. Kulturarvet blir därigenom en gemensam referensram.«²⁹ För att skapa en gemensam referensram måste de kunskaper som ingår i den antas ha ett egenvärde, i annat fall skulle de inte anses värda att tillägna sig. Men när detta skett tillkommer ytterligare en funktion,

26. Bernard Eric Jensen, »At forvalte kulturarv – En identitetspolitisk arbejds- og kamplads«, *Demokratisk kulturarv?* red. Annika Alzén & Peter Aronsson, Norrköping 2006.

27. Sten O. Karlsson, »När Sverige fick sin historia tillbaka«, *Kulturarvets natur*, red. Annika Alzén & Johan Hedrén, Stockholm & Stehag 1998, s. 145.

28. Ulf Zander, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund 2001, s. 469. Jfr not 23.

29. SOU 1992:94, *Skola för bildning*, s. 76.

den kommunikativa. Kommunikationen blir möjlig eftersom referenserna är delade.

En tolkning av kulturarvsbegreppet i läroplanen som en fortsättning på och förlängning av det uppdrag som sedan 1962 grundskolan, och före den folkskolan, haft, nämligen att förmedla en gemensam referensram, är därför också kongruent med begreppets betydelse i övrigt. I den tidigare nämnda begreppsanalysen av Beckman framhåller han betydelsen av kulturarv som »infrastruktur«, en gemensam begreppslig och språklig kontext som möjliggör kommunikation och mediering. »I anslutning till de kommunikativa funktionerna kan man se åtgärder inriktade på att upprätta och upprätthålla en historisk 'kanon' av berättelser, texter, historier, fornminnen som kan tjäna som en gemensam referensram.«³⁰

Denna dubbla funktion hos kulturarvsbegreppet, som markör för den tysta kanon eller allmänbildningstraditionen, och som en gemensam referensram för kommunikativ kompetens är inte problemfri. En allmänbildningstradition som styrande för skolans bildningsuppdrag är till sin natur konserverande, eftersom den reproduceras genom att nya generationer stegvis skolas in i den redan existerande traditionen. Allmänbildning är till sin definition den bildning som är allmän. Det innebär att denna styrningsfunktion undandrar sig demokratisk diskussion och möjligheter till förändring. Ett mera högaktningfullt sätt att uttrycka saken är att tidlösa kunskaper per definition står över tidens förändringar.³¹ Vägran att underkasta skolans innehåll en demokratisk samhällelig prövning innebär inte bara att dess legitimitet minskar, utan också att det saknar motiveringar för sin relevans – förutom det vanligen oprövade argumentet att kunskaper ifråga är allmän.

När det gäller den andra funktionen, den som handlar om kommunikativ kompetens, är även den avhängig av urvalsfrågorna. Det man saknar ord för går inte att formulera. Urvalet av de kunskaper som ska upphöjas till gemensam referensram bestämmer således vad som är möjligt att säga och enkelt förstå, i såväl det privata som det offentliga samtalet. Detta minskar inte behovet av offentlig diskussion om skolans innehåll.

Ytterligare ett potentiellt allvarigt problem med kulturarvsbegreppets användning i styrdokumentet bör uppmärksammas. Även om vi inte i Sverige har kommit till den

30. Beckman, »Om kulturarvets väsen och värde«, s. 111.

31. Ett mindre högaktningfullt sätt att uttrycka saken är att »tidlösa« kunskaper, som eleverna inte finner relevanta, i grundskolans verklighet är försedda med ett tydligt bäst-före-datum, representerat av datum för projektet på arbetsområdet ifråga. Den fråga i senaste nationella utvärderingen för grundskolan som analyserades som »kulturarvsfråga« (citationstecken i original) gällde århundradet för Gustav Vasas trontillträde. Endast 40 % valde av fem olika alternativ rätt århundrade att placera kungen i. Lars Berggren & Roger Johansson, *Historiekunskap i årskurs 9*, EDUCARE vetenskapliga skrifter, Malmö 2006, s. 62–63.

identitetspolitiska ambition som Jensen ser i kulturarvsbegreppets användning i Danmark, måste det sägas ligga i farans riktning. Den infrastrukturfunktion som Beckman ser hos kulturarv som gemensam referensram kallar han också för »kulturarv som kod«. Det betonar den såväl inkluderande som exkluderande funktionen hos den gemensamma referensramen: den som har den är innanför, den som inte har den är utanför. Att upphöja denna gemensamma referensram till kulturarv, som begränsas kulturellt och geografiskt till Sverige, Norden, Europa eller Västerlandet, innebär en exkludering – en effekt som förstärks av att kulturarv och identitet kopplas samman.

Kulturarv, identitet och gemensam referensram i grundskolans läroplan

Kulturarvsbegreppets funktioner i styrdokumenterna är otydliga och motsägelsefulla. Analysen leder fram till hypotesen att dess främsta funktion i historieämnet har varit att, med identitetskapande som motivering, markera den gemensamma referensramen vilken ansluter till allmänbildningstraditionen.³²

Problemet med att operationalisera kulturarvsbegreppet i historieundervisning demonstreras av dess förflyttning från uppnåendemål i läroplanen till strävansmål i kursplanerna för historia. Det kan ifrågasättas om kulturarvsbegreppet över huvud taget är lämpligt som centralt begrepp för historieundervisningen, liksom om identitetskapande, i vilken form det vara må, ska vara den obligatoriska skolans uppgift. Kanske skulle en identitetssekularisering i skolan som i likhet med den religiösa sekulariseringen gör identiteten till varje persons privatsak vara värd att överväga?³³ Dagens religionskunskapsundervisning är icke-konfessionell och syftar till kunskaper om religion och livsåskådning. På samma sätt kan historieundervisningen bland annat syfta till kunskaper om identitetsbildning och identitetspolitik i ett historiskt perspektiv, i stället för att bidra till »en kulturell identitet utifrån det kulturarv som överförs från generation till generation«.³⁴

32. Hypotesen är prövbar. Genom ett större antal intervjuer och enkäter med grundskollärare som undervisar i historia skulle den kunna undersökas.

33. Det innebär inte att den frivilliga modersmålsundervisning som elever med annat hemspråk än svenska har rätt till skulle utgå. Att dess omfattning successivt minskat i såväl förskola som grundskola under det senaste decenniet är i sig ett problem, förorsakat i första hand av kommunal besparingsiver. *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen. Rapport till regeringen 15 maj 2002*, Skolverket 2002, s. 34–35.

34. Samma slutsatser drar den holländske forskaren Kees Ribbens efter en analys av historieundervisningens förutsättningar i mångkulturella samhällen som dagens Storbritannien och Holland. »Issues of identity will, and must, always be part of the curriculum; but history education is not about imposing one particular identity. It

Risken idag är att den existerande allmänbildningstraditionens etnocentriska dominans förblir oproblematiserad. Förutsättningen måste därför vara att den viktiga uppgiften för grundskolans historieundervisning, att ge den gemensamma historiska referensram som alla i samhället behöver, blir föremål för demokratisk debatt. Detta uppdrag att ge en gemensam referensram är som framgått inte en nyhet med *Lpo 94* eller ens med grundskolans införande 1962, utan finns med redan i folkskolans undervisningsplaner i en formulering som kan vara minst lika aktuell idag – »allmän medborgerlig bildning«.³⁵

Det ligger i sakens natur att innehållet i en sådan medborgerlig historisk bildning, vilken implicerar makt över människors tankar, blir en strategisk maktfråga för olika intressen. Debatten skulle emellertid öppna för argument kring vilken historia som är värd att kunna och varför. Den nu borttagna reflektionen i kursplan 1994 för historia skulle bli uppenbar och kulturarvsbegreppet avmystifierat: »Varje kulturkrets och generation definierar det kulturarv man vill överföra till nästa generation utifrån sin tids värderingar och bedömningar.«

En sådan uppfattning om vad kulturarv eller medborgerlig bildning i historia är öppnar för den funktion av kulturarvsbegreppet som varit minst företrädd i *Lpo 94* – den pragmatiska samtidsförståelsen. Avslutningsvis kan det vara på sin plats att ge några exempel på en sådan pragmatisk samtidsförståelse som kan vara värd att överföra till nästa generation.

Det första exemplet gäller den europeiska dominansen över världen från 1500-talet och framåt, och då inte endast ur ett europeiskt utan ur ett komparativt perspektiv. Det är svårt att politiskt och ekonomiskt överskatta betydelsen av denna dominans för förståelse av dagens värld. Samtidigt kan det ifrågasättas om det eurocentriska perspektivet i dagens historieläroböcker har särskilt stort förklaringsvärde eller om ens den traditionella kronologin är relevant.³⁶

Den andra punkten gäller den avgörande förändring i mänsklighetens historia som kallas den industriella revolutionen. Där har agrarhistoria, teknologihistoria, arbetshis-

should seek to create conditions in which pupils become well-informed persons, aware of various identities and of the historical, changing, nature of identities.« Kees Ribbens, »A narrative that encompasses our history: Historical culture and history teaching«, *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*, red. Maria Grever & Siep Stuurman, New York 2007.

35. Begreppet »medborgerlig bildning« användes redan 1902 i den dåvarande läroverkskommitténs betänkande. Thavenius, s. 48–49.

36. Exempel på andra perspektiv finns hos bl.a. Kenneth Pomeranz, Mike Davis, William McNeil och John McNeill. Kenneth Pomeranz, *The Great Divergence. China, Europe and the Making of the Modern World Economy*, Princeton & Oxford 2000; Mike Davis, *Svälta och kolonialism. Hur Tredje världen underutvecklades*, Stockholm 2004; William McNeill & John McNeill, *Mänskliga nätverk. Världshistorien i ett nytt perspektiv*, Stockholm 2005.

torian, genushistoria, ekonomisk och politisk historia utgjort grunden. Frågan är dock om resultatet blivit ett ökat förklaringsvärde eller en tilläggshistoria. Ett perspektiv som också saknats men som har en stor och växande betydelse för samtidsförståelsen är det energihistoriska.³⁷

Ett tredje exempel på hur pragmatisk samtidsförståelse kan bidra till en medborgerlig bildning gäller de demokratiska förändringar som skett i Sverige under 1900-talet. Här har dagens svenska grundskola problem även med grundläggande kunskaper. Detta framgår av den nationella utvärderingen 2003, där cirka en tredjedel av eleverna i undersökningen ansåg att den allmänna rösträtten i Sverige införts efter 1950 och en tiondel efter 1975.³⁸ Den samtidsförståelse som hör ihop med en sådan uppfattning kan inte underlätta utvecklandet av medborgerlig bildning. Striderna kring den allmänna rösträttens införande för män och kvinnor blir i undervisningen lätt en fråga om statsvetenskapliga begrepp och årtal samtidigt som de olika aktörerna kommer bort. Demokratifrågorna är dock betydligt mer än den allmänna rösträttens införande och även de stora men långsamma förändringarna under seklet för kvinnors sociala och ekonomiska frigörelse är en viktig del. Den ökade arbetskrafts- och flyktinginvandringen under 1900-talets senare del ställer konkret frågan om medborgarskapets rättigheter och skyldigheter liksom om alla människors lika värde.³⁹

Dessa tre exempel skulle kunna utökas, men enligt min uppfattning är dessa särskilt angelägna att argumentera för som viktiga bidrag till en relevant samtidsförståelse för medborgerlig historisk bildning.

Medborgerlig historisk bildning i stället för kulturarv

Kulturarvsbegreppet har i grundskolans senaste läroplan och kursplaner i historia fått en central roll. Det fungerar snarast som en ställföreträdande markör för den allmänbildningstradition, som styr mycket av innehållet i grundskolans historieundervisning. När kulturarvsbegreppet samtidigt kopplats till identitet och identitetsbildning fungerar det inkluderande men också exkluderande. Mot detta kan ställas en gemensam referensram, vars utgångspunkt är pragmatisk samtidsförståelse och vars innehåll diskuteras och beslutas i demokratisk ordning. En sådan gemensam referensram får

37. Exempel på ett sådant finns hos bl.a. Vaclav Smil, Barbara Freese och Alfred Crosby. Vaclav Smil, *Energy in World History*, Westview 1994; Barbara Freese, *Coal. A Human History*, Cambridge 2003; Alfred C. Crosby, *Children of the Sun. A history of humanity's unappeasable appetite for energy*, New York & London 2006.

38. Berggren & Johansson s. 55–57.

39. För aktuell forskningsöversikt, se Vetenskapsrådet, *Svensk forskning om demokrati, offentlig förvaltning och folkrörelser*. Rapport 2003:15, 2003.

då karaktären av medborgerlig historisk bildning och ger handlingsberedskap inför framtiden genom att kvalificera samtidsförståelsen med tolkningen av det förflutna. Kort sagt: historieämnets bidrag till medborgerlig historisk bildning innebär då inte att överföra ett kulturarv utan att fördjupa elevers historiemedvetande.

Summary

Cultural heritage and civic education in Swedish compulsory school

In the latest curriculum for compulsory school from 1994 and history syllabuses for 1994 and 2000, the concept of cultural heritage has been given a central role. Its function seems to be as a vicarious marker for the tradition of general education that dictates a great deal of the content of history as taught in compulsory school. When the concept of cultural heritage is simultaneously linked to identity and identity formation, it acts to include but also to exclude. Against this one can set up a shared frame of reference aiming at a pragmatic understanding of our times, the content of which is discussed and decided in democratic order. This shared frame of reference then takes on the character of civic education in history and makes citizens prepared for the future by qualifying the understanding of the present day with the interpretation of the past. In short, the contribution of the subject of history to civic education in history does not mean transferring a cultural heritage but giving pupils a deeper awareness of history.

Referenser

Offentligt tryck

Kungl. Skolöverstyrelsen, *Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955*

Lpf 94. Kursplan 2000 för historia

Lpo 94. Kursplan 1994 för historia

Prop. 1987/88:104

Prop. 1992/93:220

Prop. 1998/99:114, *Kulturarv – kulturmiljöer och kulturföremål*

Skolverket, *Flera språk – fler möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen, Rapport till regeringen 15 maj 2002, 2002*

Skolverket, *Grundskola för bildning, 2003*

- Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan 1962, Lgr 62*
Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan 1969, Lgr 69*
Skolöverstyrelsen, *Läroplan för grundskolan 1980, Lgr 80*
SOU 1992:94, *Skola för bildning*, 1992
SOU 1995:84, *Kulturpolitikens inriktning*, 1995
Utbildningsdepartementet, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*, 1994
Vetenskapsrådet, *Svensk forskning om demokrati, offentlig förvaltning och folkrörelser*, Rapport 2003:15, Stockholm 2003

Litteratur

- Beckman, Svante, »Om kulturarvets väsen och värde«, *Modernisering och kulturarv*, red. Jonas Anshelm, B. Östlings bokförlag Symposion, Stockholm & Stehag 1993
Beckman, Svante, »Vad vill staten med kulturarvet«, *Kulturarvets natur*, red. Annika Alzén & Johan Hedrén, B. Östlings bokförlag Symposion, Stockholm & Stehag 1998
Berggren, Lars & Johansson, Roger, *Historiekunskap i årskurs 9*, EDUCARE Vetenskapliga skrifter, Malmö 2006
Crosby, Alfred C., *Children of the Sun. A history of humanity's unappeasable appetite for energy*, W. W. Norton, New York & London 2006
Davis, Mike, *Svält och kolonialism. Hur Tredje världen underutvecklades*, Leopard, Stockholm 2004
Demokratiskt kulturarv? Nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker, red. Annika Alzén & Peter Aronsson, Tema Kultur och samhälle, Linköpings universitet, Norrköping 2006
Englund, Tomas, »Introduktion«, *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, red. Tomas Englund, HLS, Stockholm 1996
Freese, Barbara, *Coal. A Human History*, Perseus, Reading, Mass. 2003
För en kritisk & konstruktiv kulturmiljöforskning, red. Anders Högberg, Riksantikvarieämbetet, Stockholm 2006
Jensen, Bernard Eric, »At forvalte kulturarv – En identitetspolitisk arbejds- og kampplads«, *Demokratiskt kulturarv? Nationella institutioner, universella värden, lokala praktiker*, red. Annika Alzén & Peter Aronsson, Tema Kultur och samhälle, Campus Norrköping, Linköpings universitet, Norrköping 2006
Karlsson, Sten O., »När Sverige fick sin historia tillbaka« *Kulturarvets natur*, red. Annika Alzén & Johan Hedrén, B. Östlings bokförlag Symposion, Stockholm & Stehag 1998
Kulturarvet i antikvarisk teori och praktik. Möte på Aronsborg 4–5 april 1990, red. Gunnel Friberg, Riksantikvarieämbetet, Stockholm 1990

- Ljunggren, Carsten, »Skola för bildning och frågan om demokrati«, *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, red. Tomas Englund, HLS, Stockholm 1996
- Lundahl, Christian, *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*, diss., Arbetslivsinstitutet, Stockholm 2006
- McNeill, William & John McNeill, *Mänskliga nätverk. Världshistorien i ett nytt perspektiv*, SNS förlag, Stockholm 2005
- Nordgren, Kenneth, *Vems är historien? Historien som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*, Karlstads universitet, Karlstad 2006
- Pomeranz, Kenneth, *The Great Divergence. China, Europe and the Making of the Modern World Economy*, Princeton University Press, Princeton & Oxford 2000
- Ribbens, Kees, »A narrative that encompasses our history: Historical culture and history teaching«, *Beyond the Canon. History for the Twenty-first Century*, red. Maria Grever & Siep Stuurman, Palgrave Macmillan, New York 2007
- Smil, Vaclav, *Energy in World History*, Boulder, Westview 1994
- Thavenius, Jan, *Den motsägelsefulla bildningen*, B. Östlings bokförlag Symposion, Stockholm & Stehag 1995
- Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Nordic Academic Press, Lund 2001

Internet

www.svensktkulturarv.com