

Från definierat förflutet till utstakad framtid

En begreppshistorisk analys av kulturbegreppet
i läroplaner, 1962–2011

Lotta Johansson

When the concept of multiculturalism was introduced to the Swedish national curriculum in the 1990's, a new democratic vision was added to the educational agenda: the school as a creator of a multicultural society. Based on a conceptual analysis of Swedish national curricula from 1962 until today, this study outlines how the concept of culture is subordinated to references of an "objective time", being divided into parts of its own temporalities. The study shows that elements referring to the past are more prominent in the concept of culture than elements referring to either the present or the future. The past is through its main concept 'cultural heritage' seen as a unified greatness of great importance; meanwhile a sincere complexity is apparent in the conceptualisation of the present. Conceptualisations of the future in relation to culture are mainly expressed through the ambition of shaping a multicultural society. A denial of the complexity of culture is made through both the singularity of cultural heritage and also of a clearly defined future. Based on this analysis, this article contends that the singularity of the past could be a potential obstacle to future multiplicity, and thereby – a multicultural society.

Keywords: democracy, curriculum, culture, multiculturalism, conceptual history, singularity.

Inledning

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på män-

niskors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (Lpo94 s.4/Lgr11 s.3–4)

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. (Lpo94 s. 5/Lgr11 s.6)

Under historien har högt ställda förväntningar, ofta med ideologiska förtecken, projicerats på den svenska grundskolan. I ett i socialdemokratiskt perspektiv har utbildning i allmänhet och det obligatoriska skolsystemet i synnerhet tillmätts stor betydelse i ambitionen att skapa ett klasslöst, demokratiskt och jämlikt samhälle (se bland andra Isling 1980, Englund 1986). I slutet av 1900-talet fick begrepp som på något sätt avsåg kulturell mångfald (mångkultur, multikulturalism, kulturell pluralism osv.) för första gången genomslag i det svenska samhället och detta gav också avtryck i skolans styrdokument. När förväntningar riktades mot att den obligatoriska utbildningen skulle delta i skapandet av ett mångkulturellt samhälle skulle det kunna betraktas som en fördjupning av den demokratiska uppgift skolan haft under 1900-talet. Samtidigt som dessa framåtblickande ambitioner om det mångkulturella samhället formulerades, gjorde begreppet kulturarv återigen intåg i de svenska läroplanerna. Med utgångspunkt i de fem senaste läroplanernas kulturbegrepp behandlar denna artikel spänningen mellan det kulturella arvet och strävan efter det mångkulturella samhället utifrån ett begreppshistoriskt perspektiv. Syftet är att med utgångspunkt i framförallt den tyska begreppshistorien bryta upp läroplanernas kulturbegrepp i dess temporala strukturer för att synliggöra spänningen mellan utbildningens uttryckta uppdrag att överföra och utveckla ett erfarenhetsbaserat kulturarv och samtidigt främja idealet om ett mångkulturellt samhälle.

Artikels struktur och metod

Denna text inleds med en kort beskrivning av begreppshistoriens språkliga och temporala aspekter vilka används som utgångspunkt såväl teoretiskt som metodologiskt i artikeln. Baserat på de begrepp som är centrala i begreppshistoriens temporalitetssyn, framförallt *erfarenhetsrum* och *förväntningshorisont* (Koselleck 1998, Koselleck 2002, Koselleck 2004a/b), behandlas aspekter av de kulturbegrepp

som förekommer i de fem svenska läroplaner som getts ut från grundskolans införande 1962 till den rådande från 2011 (det vill säga Lgr62, Lgr69, Lgr80, Lpo94 och Lgr11). Med utgångspunkt i begreppshistoriens kritik mot den linjära tiden delas empirin in tematiskt och inte kronologiskt i förhållande till den kvantitativa tiden (se exempelvis Lundmark 1989). De olika tidsdimensionerna berörs oberoende av när citatet förekommit under den studerade perioden och ställs således inte i relation till en ”objektiv tidsuppfattning”. Istället betraktas tiden utifrån sitt eget temporala sammanhang. Det ger artikeln utrymme att studera temporaliteter i kulturbegreppet både som förfluten nutid och som förfluten framtid. I den avslutande analysen behandlas accelerationen mellan erfarenhetsrummet och förväntningshorisonten med utgångspunkt i kulturbegreppets temporaliteter. Artikeln gör dessutom anspråk på att presentera vad som skulle kunna betraktas som läroplanernas kulturbegreppslika kärna.

I kontrast till den moderna begreppshistorien som Lindberg (2003) menar är en förenig av idé- och samhällshistoria, har läroplanerna i denna artikel lästs och analyserats endast som text. Kulturbegreppet har i sitt semantiska fält brutits ut från de respektive läroplanerna och sammanställts i ett dokument och bildar därmed sin egen kontext. Utifrån det har begreppet i sitt omedelbara sammanhang analyserats varefter det inordnats i de tre temporala kategorier som är centrala för artikelns struktur: förflutet, nutid och framtid. Trots att kategoriseringen visade sig vara fördelaktig bör det understrykas att citaten i flera fall har tendenser som spretar åt flera riktningar samtidigt, där den uppfattat dominerande har fått fälla avgörande för den indelning som valts.

Begreppshistoria

Begreppshistoriens ursprung

Begreppshistoria kan framförallt betraktas som en tysk tradition, med företrädare som bl.a. Hegel, Gadamer och på senare tid framför allt Reinhart Koselleck. Den anglo-amerikanska avknoppningen med förgrundsfigurer som Quentin Skinner och John Greville Agard Pocock har ett gemensamt intresse för studieobjekten (begrepp) men skilda ambitioner med bland annat kartläggandet av begreppen. Denna artikel tar i huvudsak avstamp i den tyska versionen av begreppshistoria, men gör även utblickar utanför denna tradition.¹

Koselleck gör i sina verk förhållandevis få referenser till andra forskare, men också till andra forskningsdiscipliner och vetenskapliga traditioner. Vad han emellertid förhåller sig till tydligt är hermeneu-

tiken och socialhistorien (Koselleck 1998), relationer vilka bland andra Helge Jordheim (2003) behandlar. Begreppshistoriens intresse för den historiska vardagen är gemensam med socialhistorien, och Koselleck vill upprätthålla distinktionerna dem emellan och samtidigt peka på deras ömsesidiga beroende (Koselleck 2002, Koselleck 1998). Förförståelse och förväntningshorisont är två centrala begrepp i hermeneutiken som det går att hitta likheter med i begreppshistoriens temporala utgångspunkter erfarenhetsrum och förväntningshorisont. Hermeneutikern Gadamer² intresse för begreppshistoria skulle kunna ses ge uttryck för den ömsesidiga kopplingen dem emellan och de möts i en gemensam övertygelse om språkets konstituerande av den mänskliga erfarenheten och upplevelse av verkligheten (se exempelvis Andersson 1979, Hansson 2008). Som en kritik mot positivismen och strävan efter att söka kunskap om det rena objektet sätter hermeneutiken tolkningen i fokus på samma sätt som begreppshistorien. Enligt historikern Koselleck är det enda sättet att nå kunskap om det förflutna att studera dåtidens språk, och särskilt språkets mest mångtydiga figurer – begreppen (Koselleck 2004a/b)³.

I Sverige har begreppshistoria hyst en relativt undanskymd tillvaro, möjligen överskuggad av den i vissa avseenden snarlika diskursanalysen (Nilsson 2010).⁴ Diskursanalys och begreppshistoria kan, med utgångspunkt i sitt uppenbara intresse för språkets användning i historiska perspektiv, betraktas vara närbesläktade (Bödeker 1998, Nilsson 2010). Koselleck berör denna möjlighet flyktigt när han konstaterar att det även finns ett ömsesidigt beroende mellan begreppshistoria och diskursanalys⁵, vilket synliggör deras potentiella och kanske delvis också ofrånkomliga samspel:

Although basic concepts always function within a discourse they are pivots around which all arguments turn (Koselleck citerad i Bödeker 1998 s. 64).

Begreppen, orden och tiden

Begreppshistorien anser att språket har en central betydelse för förståelsen för, representationen av och berättelsen om historien. Utgångspunkten är att den sociala och politiska världen är så tätt sammanbunden med lingvistikerna att de aldrig kan skiljas eller separeras från varandra, och detta är något som tydliggörs när blicken riktar sig mot historien (Koselleck 1988). Det faktum att historien ofrånkomligen måste vara knutet till något (exempelvis objekt, period, person) innebär att den historiska tiden politiserar i nuets beskrivning⁶ (Ers 2008). I likhet med

diskursteorin erkänner begreppshistorien i hermeneutisk anda att det alltid finns en skillnad mellan historien och vad som återges språkligt (se exempelvis Winther Jørgensen & Philips 2000). Begreppshistorien gör inte anspråk på att erbjuda en metod för att nå kunskap om den "historiska verkligheten" i ett slags objektivt uttryck. På grund av språkets begränsning och ett ofrånkomligt krav på urval baseras den begreppshistoriska utgångspunkten på att språket aldrig har möjlighet att ge fullständig återgivning av historien (Koselleck 2002) men att det möjliggör ett berättande och en representation av det förflutna. På så sätt blir återgivningen av historien det förflutna (Jordheim 2003). Språket i allmänhet och begreppen i synnerhet betraktas därför som de främsta nycklarna till kunskaper om det förflutna. Koselleck skriver att "(...) begreppshistorien kommer, även när den inlåter sig på ideologier, att påminna oss om att orden och bruket av dem är viktigare för politiken än alla vapen" (2004a s.108).

Det är uppenbart att begreppet⁷ som sådant är ett centralt tema i begreppshistorien. Utgångspunkten är att ord går att definiera, medan begrepp endast kan tolkas (Bödeker 1998, Hansson 2008). Begreppens mening är knutna till specifika ord, men dess betydelse upprätthålls i den kommunicerande kontexten (Bödeker 1998). Ord blir till begrepp när den kontext i vilken ordets mening används blir införlivad i ordet självt. Begreppen ger därför tillträde till kunskap om historien. Begreppen är att betrakta som koncentrat av historiska sammanhang (Hansson 2008), de är präglade av historisk mening som under tiden lagts till och dragits ifrån dess betydelse. Det historiska arv som begreppen definitionsmässigt måste bestå av, utgör tidsmärkörer som går att betrakta som såväl indikatorer på hur verkligheten förändrats som faktorer för förändring (Jordheim 2004).

En central punkt i Kosellecks resonemang är utgångspunkten att begrepp har två dimensioner där den extra-lingvistiska refererar till den kontext i vilken begreppen används och samtidigt är kontexten, som beskrivs som den historiska verkligheten, uppfattad i lingvistiska kategorier. Till skillnad mot ord är begrepp således definitionsmässigt flertydiga, men också öppna och vaga, vilket kan anses vara signifikativt med ett samhälle i ständig förändring (Hansson 2008). När ett ord används förkastas eller förstärks dess betydelse vilket innebär att de är i ständig rörelse (Bödeker 1998). Rörelsen ger inte bara lingvistisk flexibilitet utan också en utsatthet, begreppen exkluderar och inkluderar andra ord och innehåll i en ständigt pågående process. Rörelsen till trots, begrepp är endast begrepp när det råder någon typ av gemensam överenskommelse kring vad de innebär, och denna konsensus menar Ball (1998) är socialt och politiskt laddad.

Mellan erfarenhet och förväntningar

Skeenden som inträffat i det förflutna ses ofta som avgränsade och definierade händelser, något som såväl påverkar som påverkas av begreppsanvändningen. Mångtydiga begrepp i det förflutna nuet kan retrospektivt framträda i kollektivsingular (Jordheim 2003, Koselleck 2004a) något som i sin avgränsande roll skulle kunna sägas reducera komplexiteten i såväl nuet som i det förväntade⁸. Moderniteten och den förändring som sker i dess begreppsanvändning innebär en ökad tendens till språklig förenkling, där begreppens komplexitet reduceras till att referera till något som förefaller vara en definierad helhet. Koselleck vill synliggöra denna komplexitet och undkomma tendensen till helhetsskapande genom att uppmärksamma just begreppens temporala karaktär: begreppen som studeras ger inte bara uttryck för en förfluten nutid, utan även vad han benämner som ett erfarenhetsrum och en förväntningshorisont. I retrospektiv sammanförs erfarenheten till en ”helhet” som ryms i ett definierat rum, medan förväntningar och de ännu-inte-sedda finns i utrymmet bortom den horisont inga föreställningar kan göra rättvisa. Det är i nutiden som det framtida blir förflutet, men samtidigt är förväntningshorisonten aldrig lika med erfarenhetsrummet - då hade historien varit i ständig upprepning (Koselleck 2004b). Förhållandet dem emellan är som Koselleck (2002) anser istället dynamiskt. Tiden är enligt begreppshistorien således inte cirkulär men inte heller linjär eller progressiv, utan verkar på olika parallella nivåer⁹. Det är i utrymmet mellan dessa tidsmarkörer som en ny historisk tid framprovoceras¹⁰ (Koselleck 2004). Schinkel (2005) menar att erfarenhet och förväntningar har olika ”sätt att vara” (Seinsweisen) men samtidigt är de såväl personliga som kollektiva i sin relation till det förflutna och det möjliga¹¹.

Läroplanernas kulturtemporaliteter

Det förflutna i kulturbegreppet: odefinierad definierad historia

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola

har fått kunskaper om och insikt i det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet samt fått grundläggande kunskaper om de nordiska språken. (Lgr11 s.13)

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. (Lpo94 s. 5/Lgr11 s.6)

Som samhällsinstitution har den [skolan] i hög grad uppgiften att förvalta kulturarvet och att föra det vidare. (1962 s. 14)

Kultur har ett tydligt tillbakablickande drag som uppenbarar sig i samtliga årgångars läroplaner. Allra tydligast är det förflutna närvarande i förhållande till kulturarvet som förekommer vid ett tillfälle i läroplanen från 1962, ingen gång i den efterföljande, en gång i förhållande till andra kulturers kulturarv 1980 för att sedan göra en återgång till att referera till det ”egna” tre gånger i de två senaste respektive läroplanerna. Även om betydelsen av den numerära förekomsten av kulturarvet inte ska överdrivas, gör tyngden i vad som omger begreppet det tydligt att den verksamhet skolan bedriver är och ska vara präglad av kulturens arv. I samtliga fall begreppet förekommer framträder det i bestämd artikel singularis; *kulturarvet* eller *ett kulturarv*. Det uttrycks aldrig explicit, men implicit kan det antas referera till den svenska kulturen, eller den etablerade kulturen i samhället som dess institutioner representerar, producerar och reproducerar. Definitionsmässigt kan skolan aldrig separeras från sin egen skolkultur, och rimligtvis inte heller från omgivande samhällskultur. Men också när det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet omnämns görs det i singularis, som om det förhöll sig ett gemensamt kulturarv som förenar västvärlden men avskärmar allt utanför. Kulturarv är i det citatet geografiskt bestämt, medan det i andra sammanhang snarare är språkligt och etniskt bundet.

Det kulturella förflutna, med kulturarvet som den främsta anföraren, verkar referera till en sammanhållen historia. Det förflutna är en nutid som har passerat genom en objektivitetsskapande tröskel på väg till ett erfarenhetsrum som är såväl slutet som igenbommat och den enda nyckeln in är förlorad. Det kulturarv som skolan representerar är definierat, men utan att begreppsligt någonsin kunna definieras. Det blir avgränsat i innehåll, men kan begreppsligt samtidigt inte beskrivas. När nutiden förflyter reduceras kulturens komplexitet och blir objektiv, sammanhållen och snarare möjlig att förhålla sig till än att förändra. Kulturarvet torde, i det sammanhang det förekommer i läroplanens rådande version (tillsammans med ordet ”utveckla”), rimligtvis vara additiv (möjlig att addera händelser/värden/och liknande till) då det som är nu idag ofrånkomligen är förflutet imorgon. Även om det begreppsligt ges ett sådant utrymme, begränsas det i kulturarvets slutna singularitet. Ett additivt kulturarv ger uttryck för ett

progressivitetsideal, kulturarvet kommer att omfatta mer och mer men utan att något tas bort eller ställs åt sidan. Kulturellt arv kan vara politiskt och motsägelsefullt, inte bara i sin form utan också innehåll, vilket gör den additiva tendensen svåruppnåelig. Detta riktar också fokus mot singularitetens problem – det som avses måste definitionsmässigt alltid vara representationen av den rådande återgivningen av det förflutna. En pluralitet i begreppets form tillåter och möjliggör olika representationer av det förflutna, men det singulära kräver en ouppnåelig konsensus och utnyttjar det faktum att det inte är möjligt.

Det nutida i kulturbegreppet: komplex samtid

Elev med annat hemspråk än svenska har rätt att få en med andra likvärdig utbildning. Skolan måste – samtidigt som den stärker dessa elevers språkutveckling – aktivt ta till vara deras kulturarv. (Lgr80 s.14)

Kultur som tillgång

Invandrarelever och deras föräldrar kan vara en stor tillgång för att förmedla kännedom om andra länders kultur. (Lgr80 s. 31)

Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. (Lgr 2011 s.3-4/Lpo94 s.4)

Kultur som problem

Det är från skilda tider, länder och kulturformer väl bekant, att skolan genom att utöva starkt våld på individernas naturliga växt och genom att utsätta dem för kraftig suggestion kan nå mycket långt, då det gäller att av en grupp individer skapa ett uniformt kollektiv. Intet skulle emellertid mera strida mot skolans målsättning, sådan den uppfattas i vårt land och sådan den fått sitt uttryck i föreliggande läroplan, än att utöva en sådan påverkan. (Lgr62 s. 32)

Växlingar i kultursituationen kan – såsom redan framhållits – medföra att frågan om den grundläggande bildningens lämpliga innehåll från tid till annan kan behöva omprövas. Obestridligt synes dock vara, att den gemensamma referensram, som grundskolan vill ge alla medborgare, i dagens komplicerade samhälle måste omsluta ett rikare innehåll än förr. (Lgr62 s. 15/Lgr69 s.12)

Kulturbegreppet som framträder i såväl samtida som historisk nutid ger utrymme för en innehållsmässig komplexitet; det är betraktat som en tillgång, ett problem men också något neutralt. Den nutid vi alla delar verkar inte tillåta någon reducering av kulturbegreppets komplexitet, det finns alltför många som kan vittna om att kultur inte endast är omgiven med varken för- eller nackdelar för att låta enfaldiga sådana diskurser regera. Det är också utmaningar som blir tydliga i den konkreta undervisningssituationen och i skolans vardag, som alla delaktiga i skolan rimligtvis har erfarenhet av. Den estetiska aspekten av kultur, i den mån det är möjligt att göra en sådan inom-begreppslig distinktion¹², är omgiven av optimism och synnerligen betraktad som en tillgång - men framförallt är det kulturformer som finns utanför skolan som avses. Allra tydligast blir detta i Lgr80 där kulturinstitutioner, kulturarbetare och så vidare beskrivs förse skolorna med "god" kultur, tydligt åtskilt det eleverna själva förväntas kunna åstadkomma. I den mån kulturimperialism förekommer i läroplanerna skulle det därför kunna sägas ha en estetisk innebörd. Frånsett detta, framställs kultur och framförallt hanteringen av andra kulturer i större grad som ett problem än som en tillgång, och i de fall som något implicit eller explicit uttrycks som problem i läroplanerna är det ofta i just relation till kultur. Problemen skulle därför kunna ses projicerat i blicken som riktas utåt, bort från den som skolkulturen representerar, ut mot det okända och nya.

I endast ett fall, i Lgr80, framställs andra kulturer som en tillgång, men när tillgångsdiskursen annars uttrycks är det antingen i förhållande till den estetiska eller till den "egna" kulturen. Samtidigt tycks utgångspunkten vara att förståelse för kultur och kulturarvet bildar förutsättningar för förståelse av dels sig själv och dels andra. Kultur beskrivs således ha en närmast uppdyrkande effekt som förenar olika kulturer i det gemensamma ställningstagandet att kultur är viktigt. Den nutida komplexiteten, såväl i samtiden som historiskt, ger utrymme för ett subjektivt men också kontroversiellt kulturbegrepp som inte strävar efter att uppnå någon objektifierande definition utan tillåts gestaltas i flera ljus. Skolan själv är kulturbärande vilket inte bara är ofrånkomligt som konstaterats tidigare, men det är också något som betraktas som önskvärt och en given del i skolans uppdrag. Det som framträder gemensamt, oavsett i vilket perspektiv det betraktas från, är att kultur i skolans samtid tillmäts stor betydelse. Att ta del av skolans innehåll innebär inte endast en fostran i kultur, utan framförallt en fostran i övertygelsen om att kultur är viktigt, att det kan förena men för all del också särskilja. Det är ett erkännande, eller ett projicerande om man så vill, av kulturens betydelse inte bara i skolan utan i också samhället i stort.

Värt att påpekas är att det i förhållande till kulturarvet i de två senaste läroplanerna vid ett tillfälle framträder en slags kulturarvsbegreppslig dualitet i uttrycket om ”medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet”. Det skulle kunna ses som ett uppluckrande av det annars så slutna kulturarvet och öppnar upp för möjligheten med flera parallellt rådande kulturarv för individen och kollektivet. Betraktat som ytterligare ett uttryck för en samtida komplexitetmedvetenhet i förhållande till kulturbegreppet, blir dess budskap begränsat i förhållande till vad som diskuteras i de förflutnas strukturer om utbildningens uppgift att överföra och utveckla *ett* kulturarv. Där ligger fokus uppenbarligen, trots multiplicitetserkännandet tidigare, på det gemensamma och sammanhållna kulturarvet.

Det framtida kulturbegreppet: utstakade förväntningar

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet. (Lgr11 s. 9-10)

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. (Lgr11 s.3-4/Lpo94 s.4)

Skolan måste se till, att de unga inriktas och utrustas så, att de under den ökade friheten både vill och kan göra aktiva insatser i samhällslivet samt även i övrigt ge fritiden ett utvecklande och värdefullt innehåll. En sådan fostran för fritiden inrymmer betydande möjligheter för skolan att genom sin verksamhet skapa en aktiv kulturmiljö i vårt land och göra tillvaron mera innehållsrik för människorna. (Lgr62 s. 17)

Läroplanen i stort gör, trots dokumentets annars uppenbart framåtblickande funktion, få explicit visionära utspel i förhållande till kulturbegreppet. Trots det närvarar framtidsaspekten. Det är med internationaliseringen, vilket tydligast kommer till uttryck i de två senaste läroplanerna, som kulturbegreppet förses med det mest uppenbara framtidsperspektivet. Det är emellertid inte så att det framåt-blickande helt saknas i tidigare läroplaners kulturbegrepp, även om den aspekten inte är den mest framträdande. I citatet från

Lgr62 tillmäts ”den aktiva kulturmiljön” betydelse för att förbättra den mänskliga tillvaron, en formulering som ger uttryck för förhoppningar om vad kultur, i en vid bemärkelse, kan bidra till. Det framåtblickande handlar om kulturens aktivitet, och människans behov och möjlighet att sätta kulturen i rörelse, något skolan har en stor roll i. Framtidsaspekten i kulturen handlar uppenbart om det egna, svenska, samhällets framsteg som emellertid inte är naturlagsmässigt bunden utan driven av aktiva människor. Begreppet kulturmiljö ger inte uttryck för något specifikt sammanhållet, utan snarare något orörbart närvarande, nästan som en samhällelig sinnesstämning. I det avseendet skiljer sig detta citat från de både andra.

De senaste två läroplanerna har tillfört ett internationellt perspektiv till kulturbegreppet som inte tidigare setts. Kultur och internationalisering ser ut att vara begrepp med nära och tät relation, förbundna med och beroende av varandra. Mot bakgrund av den uppenbara relationen dem emellan i dessa samtida läroplaner behandlas även det internationella perspektiv som omnämns i kulturbegreppets närhet. Begrepp som berör internationalisering framställs i positiva ordalag, men det är också ett uttryck för att det är något som ofrånkomligen sker i det samhälle skolan utgör en del av. Till skillnad från begrepp som globalisering erkänner internationalisering att det finns nationer och därmed också nationella gränser, ett ställningstagande som görs explicit i dessa citat. De omnämnda geografiskt territoriella gränserna tillförs samtidigt en annan aspekt - kulturella gränser. Uppenbart är att nationella gränser med nödvändighet inte behöver vara kulturella, vilket uttrycker att kultur inte behöver vara nationellt betingat.

I det andra ovanstående citatet är internationalisering som blickar utåt något positivt, och kan användas som hjälp för blickarna som riktas inåt det samhälle skolan representerar som inte med samma självklarhet verkar vara en tillgång. I läroplanen från 1994 är det första gången skolan erkänner sig vara en del av ett samhälle som präglas av kulturell mångfald och inte en homogen, etablerad kultur. Det är samtidigt uppenbart att kulturell mångfald är både positiv och eftersträvansvärd, men retoriken omkring har en övertygande tendens som ger intryck av att uttalanden om kulturell mångfald riskerar att avslås och betraktas som retoriska utspel långt ifrån skolans vardagliga verksamhet. Det verkar tas förgivet att den allmänna åsikten är att en variation av kultur förväntas ha större potential som problem än som tillgång. Övertygande understryks det att mångkultur är ett givet resultat av en internationalisering, ett begrepp med tydligt positiva konnotationer som bygger på en jämlik och frivillig mobilitet. Olika typer av globala orättvisor, krig och miljöförstörelser kan inte sorteras in under begreppet internationalisering, även om det i många

fall är sådana faktorer som bidragit till den mångkultur som i sådana fall förekommer i Sverige. Internationaliseringsbegreppets närvaro i sammanhanget ger en om inte skev så åtminstone enahanda bild av mångkulturen, som om det inte vore något eftersträvansvärt och positivt i sig att försöka åstadkomma. Läroplanen ger uttryck för visionen och viljan att skapa ett samhälle som värdesätter den kulturella mångfalden inom landet, att det ska betraktas vara en tillgång på samma sätt som uttryckligen görs i förhållande till vad som finns bortom de nationella gränserna. Även om den kulturella mångfalden nu förväntas förstås och värdesättas har det uppenbart inte ett bestämt värde nu, men däremot en given plats i det ännu-icke-sedda samhället. Att förstå och värdesätta kulturell mångfald är den utstakade och enda vägen att vandra i framtiden och är ofrånkomligen något att eftersträva i *det* ideala samhället.

Avslutande diskussion: Sammanhållet förflutet, komplex nutid & utstakad framtid

I den här artikeln har kulturbegreppets temporaliteter skärskådats, men vad som genom det också uppenbarats är att läroplanerna i sin semantiska struktur själva skulle kunna betraktas som implicita uttryck för inte endast det samtida, utan även det förflutna och framtida. De är oavsett referenser framåt och bakåt tidstypiska i sin karaktär, både med utgångspunkt i sin samtidsyn och i sin relation med historien och dåtidens visioner. Läroplanerna bör i form därför betraktas som såväl samtidsdokument, som tillbakablickande och visionära dokument.

När kulturbegreppet i läroplanerna studerats utifrån sina varierande temporalitetsuttryck kan det oavsett tid och förhållande till såväl förflutet som framtid konstateras att det finns några utmärkande drag i dess användning: kulturbegreppet är komplext och kulturbegreppet är viktigt. Inget av de utmärkande dragen kan anses vara varken särskilt oväntade, storslagna eller offensiva att framföra. Komplexiteten ligger emellertid inte endast i kulturbegreppets konkreta innebörd, utan också i sitt varierade uttryck. Som ovanstående resonemang visat tillåts inte begreppet vara särskilt komplext betydelsemässigt i samtliga tre temporaliteter. Tvärtom har återgivningen av det förflutna och det framtida varit komplexitetsreducerat – kultur har ansetts ha en betydelse som fenomen samtidigt som begreppets innehållsmässiga betydelse har definierats och gjort det entydigt. Det komplexa ligger således inte endast i den lite mer uppenbara betydelsen av kultur, utan framförallt i att kultur ibland tillåts vara mångfac-

etterat och dynamiskt men att det i förhållande till historien och det ännu-inte-sedda är slutet och gör anspråk på att vara definierbar. Kulturbegreppet visar sig samtidigt, trots sin komplexitet eller kanske just därför, vara viktigt i samtliga dokument och i samtliga temporalitetsuttryck. Kultur som är en tillgång i samtiden, men erkänns samtidigt kunna orsaka problem, har en tydlig och i det närmaste given plats i dokumenten. I förhållande till det förflutna framställs kultur som en förutsättning och till det framtida som en nyckel. Sett utifrån läroplanerna är skolan inte bara en fostran i den kultur skolan representerar utan också en fostran i det faktum att kultur är viktigt, det är något som förenar och samtidigt åtskiljer. Utgångspunkten i läroplanerna ger uttryck för att förståelse för kultur, och för all del det mångkulturella, är en förutsättning för att förstå sig själv vilket i sin tur är en förutsättning för att förstå andra. I det ställningstagandet blir det uppenbart att kultur tillmäts stor betydelse.

Kulturbegreppet i läroplanerna utmärks, som ovanstående resonemang visat, av mer eller mindre tydliga temporalitetsmarkörer. De gör avstamp i samtiden, men refererar såväl bakåt i det förflutna som framåt i en slags uttryckt framtidsvision. Allra mest närvarande är anmärkningsvärt nog inte samtiden i läroplanerna utan historien. I förhållande till kultur utgör det förflutna ryggraden, och det kulturarv som omnämns i sak blir i form också läroplanens kulturella arv. Skolan som institution och dess vägvisande dokument kan sägas vara traditionsstyrda och erfarenhetstyngda, något som inom nuvarande strukturer bör betraktas som ett närmast ofrånkomligt faktum och därför undkommer kritik inom den här artikelns ramar. Det som däremot inte är en självklarhet är det sätt erfarenhetsrummet (som utgör historiebeteckningen) refereras till, nämligen som ett sammanhållet förflutet. Den historiska singularitet som ges uttryck i läroplanernas förhållande till kultur tillintetgör visionerna om att åstadkomma en multiplicitet, oberoende av om det handlar om en kulturell sådan, som i detta fall, eller visionära multipliciteter. Det förflutnas slutna erfarenhetsrum bildar en tyngd som begränsar blickens spaning mot horisonten, det förväntade och visionära. Uttunningen av läroplanernas visionära aspekter som denna singularitet och innebördsliga slutenhet visar, riskerar att ge uttryck för en förnekelse av en given men också central temporalitet för skolans verksamhet: det framtida. Tydligt uttryckt kan det konstateras att även om kulturbegreppets samtida komplexitetserkännande är tillåtande, ges inte komplexitetens betydelse något utrymme för en oviss väg och multipla möjligheter när kulturens arv representerar vad som framstår som en singularitet. I ett framtida samhälle är det mångkulturella uppenbart den enda möjligheten enligt läroplanerna, men hur är då det mångkulturella

möjligt att åstadkomma när kulturens arv beskrivs vara ett och endast ett? Är mångkultur då något som ska ges uttryck och formas i samhällets övriga institutioner och inte skolan, då skolans uppdrag uttryckligen handlar om att överföra och utveckla just *ett* kulturarv? Är kulturarvet inte lika viktigt för andra kulturer som för den som skolan representerar? Kan något multipelt springa ur en singularitet? Det är frågor denna artikel ställer till framtida kulturbegreppsliga analyser av skolans läroplaner och andra styrande dokument.

Noter

1. Lindberg (2003) menar att begreppshistoria inte ska betraktas som en teori, eftersom den definieras av de objekt som studeras dvs. begrepp och ord. Begreppshistoria tar därför en utgångspunkt i begrepp som påminner om Lovejoys studier av vad han benämner som "unit idea", Kuhns paradigm eller Foucaults diskurser.
2. Gadamer skrev 1970 bland annat *Begriffsgeschichte als Philosophie* (Begreppshistoria som filosofi).
3. Koselleck har tillsammans med Otto Brunner och Werner Conze författat det 9000 sidor långa verket "Geschichtliche Grundbegriffe" (1972–1997) där olika begrepp systematiskt kartlagts, i en närmast encyklopedisk anda. Denna strävan utmärker den tyska begreppshistorien, och kritiseras av den anglo-amerikanska varianten.
4. Det finns dock exempel på när begreppshistoria används i pedagogiska sammanhang, framförallt av Ulf P. Lundgren (se exempelvis kapitel 2–4 i *Lärande, Skola och Bildning* 2010) och på senare tid även Andreas Bergh som i sin avhandling från 2010 studerat kvalitetsbegreppet i den svenska utbildningen.
5. Intresse för de språkliga detaljerna är något som Nilsson (2010) menar att begreppshistorien fått utstå kritik för. Med utgångspunkt i det intresse som begreppshistorien visar inte endast för begreppen utan också dess semantiska fält såväl synkront som diakront kan kritiken emellertid anses vara felriktad.
6. På samma sätt som visioner om framtid och kollektiva samhälleliga ideal ofta har ideologiska förtecken.
7. När begrepp hädanefter används avses det som i den tyska begreppshistorien benämns som Grundbegriffe (grundbegrepp). Dessa är i ständig rörelse, de är kontroversiella och således socialt och politiskt laddade. Samtidigt är de tillsammans med Leitbegriff (ledbegrepp) komponenter i ett semantiskt fält vilket är av intresse för begreppshistorikern att studera eftersom dessa ger en uppfattning om vad begreppen förknippas med eller tar avstånd från samtidigt som de ger uttryck för språkliga strukturer och relationen mellan begreppen/orden i kontexten (Bödeker 1998, Lindberg 2003). Kultur bör betraktas som ett grundbegrepp.
8. Med begreppet historia visar Koselleck hur betydelsen av begreppet gått ifrån att referera till många olika platser, människor och tings historier till att med tillbackablickande ögon endast tala om historia, som om det fanns en enhetlighet i innebörden (Koselleck 2004, Jordheim 2004).

9. Koselleck diskuterar i boken ”Erfarenhet, tid och historia” (2004) skillnaderna mellan prognoser och profetior, båda av stor relevans för förväntningshorisonten. Prognosen är det erfarenhetstyngda föreställningen om framtiden, där den förflutna kontexten begränsar föreställningen om det möjliga. Koselleck skriver att (...) ”prognosen implicerar en diagnos som för det förflutna in i framtiden (2004 s. 48) medan ”profetior överskrider den kalkylerbara erfarenhetens horisont” (2004 s.43). Det är alltså i profetiorna utrymme finns för de brott och brytningar nuet rymmer, medan prognoserna endast kan förutse linjära händelser.
10. Schinkel (2005) menar att Koselleck genom att skapa en diskurs om moderniteten beskrivet som ett modernt fenomen, går emot sin egen strävan genom att göra det förflutna statiskt. Schinkel vill istället tillföra en ny aspekt i temporaliseringen: föreställningen (imagination), som innebär en öppning för brott mellan det erfarna och det förväntade.
11. Institutioner och kultur deltar i formandet av dessa båda (se exempelvis Isenberg 2001).
12. Många distinktioner kan göras inom kulturbegreppet, men den kanske allra mest vanligt förekommande är den som görs mellan dess estetiska och antropologiska innebörder.

Referenser

- Andersson, Sten (1979): *Positivism kontra hermeneutik*. Göteborg: Korpen.
- Ball, Terence (1998): Conceptual history and the history of political thoughts. I Iain Hampsher-Monk; Karin Tilmans & Frank van Vree, red: *History of Concepts: Comparative Perspectives*, s 75–86. Amsterdam: Amsterdam Univ. Press.
- Bergh, Andreas (2010): *Vad gör kvalitet med utbildning? Om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning*. Örebro: Örebro Studies in Education, 29.
- Brunner, Otto (red.) (1972-1997). *Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bödeker, Hans Eric (1998): Concept – meaning – discourse. Begriffsgechichte reconsidered. I Iain Hampsher-Monk; Karin Tilmans & Frank van Vree, red: *History of Concepts: Comparative Perspectives*, s 51–64. Amsterdam: Amsterdam Univ. Press.
- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem: Changing Educational Conceptions, with special reference to Citizenship Education*. Lund: Studentlitteratur.
- Ers, Andrus (2008): *Segrarnas historia: makten, historien och friheten studerade genom exemplet Herbert Tingsten 1939–1953*. Umeå: H:ström - Text & Kultur.

- Gadamer, H. G. (1970). *Begriffsgeschichte als Philosophie. WM II.*
- Hansson, Jonas (2008): *Begreppshistoria: Program och praktik.*
I Nils Andersson & Henrik Björck, red: *Idéhistoria i tiden. Perspektiv på ämnets identitet under sjuttiofem år*, s 282–291.
Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Isenberg, Bo (2001). *Överflöd och ofullbordad: essä om det moderna.* Lund: Coyote.
- Isling, Åke (1980): *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1, Samhällsstruktur och skolorganisation.* Stockholm: Sober.
- Jordheim, Helge (2003): *Läsningens vetenskap: utkast till en ny filologi.* Gråbo: Anthropolos.
- Koselleck, Reinhart (1988): *Critique and Crisis: Enlightenment and the Pathogenesis of Modern Society.* Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Koselleck, Reinhart (1998): *Social history and Begriffsgeschichte.*
I Iain Hampsher-Monk; Karin Tilmans & Frank van Vree, red: *History of Concepts: Comparative Perspectives*, s 23–36.
Amsterdam: Amsterdam Univ. Press.
- Koselleck, Reinhart (2002): *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts.* Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Koselleck, Reinhart (2004a): *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik.* Göteborg: Daidalos.
- Koselleck, Reinhart (2004b): *Futures Past: on the Semantics of Historical Time.* ([New ed.]). New York: Columbia University Press.
- Lgr11 (2011): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm. Skolverket.
- Lgr62 (1962): *Läroplan för grundskolan.* Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- Lgr69 (1969): *Läroplan för grundskolan, allmän del.* Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lgr80 (1980): *Läroplan för grundskolan, allmän del.* Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lindberg, Bo (2003): *Introduktion.* I Bo Lindberg, red: *Trygghet och äventyr. Om begreppshistoria*, s 5–13. Stockholm: Kungl. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien.
- Lpo94 (1994): *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet.* Stockholm. Skolverket.
- Lundgren, Ulf P. (2010): *Den moderna skolan blir till – ett framtidsprojekt.* I Ulf P Lundgren; Roger Säljö & Caroline Liberg, red: *Lärande, skola, bildning – grundbok för lärare*, Kapitel 2–4 s 53–136. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lundmark, Lennart (1989): *Tidens gång & tidens värde*.
Stockholm: Författarförl. Fischer & Rye.
- Nilsson, Anna (2010): Etik, emotion och existens: tankar kring en ny begreppshistoria. I Klas-Göran Karlsson; Lars Berggren & Charlotte Tornbjær, red: *Möten med historiens mångfald*, s 15–23.
Lund: Nordic Academic press.
- Schinkel, Anders (2005): Imagination as a category of history: an essay concerning Koselleck's concepts of Erfahrungsraum and Erwartunshorizont. *History and Theory*, 44(1) s 42–54.
- Säfström, Carl Anders & Östman, Leif, red: (1999): *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000): *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

