

ÄKPN03 Professionsutveckling och individuellt lärande, 30 hp

Examensarbete, 15 hp

Seminariedatum: 2020-06-01



LUNDS
UNIVERSITET

Förekomsten av historia i läroböcker i Moderna språk

En jämförande analys ur ett bildningsperspektiv

Författare: Victor Wahlström

Handledare: Ingela Johansson

Abstrakt

| | |
|-----------------|---|
| Arbetets art: | Examensarbete, 15 hp. |
| Sidantal: | 35 sidor |
| Titel: | Förekomsten av historia i läroböcker i Moderna språk |
| Författare: | Victor Wahlström |
| Handledare: | Ingela Johansson |
| Datum: | 2020-06-01 |
| Sammanfattning: | <p>Många läroböcker i Moderna språk innehåller stora delar historia, vilket tycks svara mot en idé om att eleverna ska lära sig om t.ex. Frankrikes historia när de studerar franska, trots att ingenting sägs om detta i Skolverkets läroplan. Denna uppsats undersöker utifrån ett bildningsperspektiv klyftan mellan styrdokument och den verklighet som läroböckerna utgör. Syftet är att, genom en jämförande kvalitativ analys av realitexter, undersöka förekomsten av historiskt inriktade texter i 18 läroböcker i Franska, Tyska, Spanska och Ryska för att ta reda på om den förändrade synen på språkundervisning och bildning delvis kan förklara denna klyfta. Uppsatsen kommer fram till att så är fallet och att det, trots ett antal undantag, finns en stark och genomgående tendens i läroböcker i Moderna språk att inkludera ett stort antal historiskt inriktade texter. Det konstateras även att några få av dessa texter ha en hög bildningsambition. Uppsatsen pläderar slutligen för denna historiska bildningsambitions värde i ett större sammanhang som hänger samman med skolans generella uppdrag.</p> |
| Nyckelord: | Läroböcker, Moderna språk, historia, språkundervisning |

Innehåll

| | |
|--|----|
| Förord | i |
| 1. Inledning..... | 1 |
| 1.1. Tidigare forskning..... | 2 |
| 1.2. Syfte och frågeställning..... | 3 |
| 1.3. Metod och material | 4 |
| 2. Teoretisk bakgrund..... | 5 |
| 2.1. Vad är historisk bildning och varför är det relevant? | 5 |
| 2.2. Bildningsbegreppet: en lång debatt | 9 |
| 2.3. Vad har tidigare läroplaner sagt om kultur?..... | 14 |
| 2.4. Latin och grekiska: två exempel som kontrast..... | 17 |
| 3. Resultat: genomgång av läroböckerna | 18 |
| 3.1. Franska | 18 |
| 3.1.1. À vous 2 | 18 |
| 3.1.2. Escalade 3..... | 18 |
| 3.1.3. Génial 3 | 19 |
| 3.1.4. Escalade 4..... | 19 |
| 3.1.5. Génial 4 | 20 |
| 3.2. Tyska | 21 |
| 3.2.1. Lieber Deutsch 2 | 21 |
| 3.2.2. Lieber Deutsch 3 2.0 | 22 |
| 3.2.3. Deutsch – Na klar 3 | 22 |
| 3.2.4. Lieber Deutsch 4 2.0 | 22 |
| 3.2.5. Deutsch – Na klar 4 | 23 |
| 3.3. Spanska | 24 |
| 3.3.1. Caminando 2 | 24 |
| 3.3.2. Caminando 3 | 24 |
| 3.3.3. La plaza 3 | 25 |
| 3.3.4. Caminando 4 | 25 |
| 3.3.5. La plaza 4 | 27 |
| 3.4. Ryska | 28 |
| 3.4.1. Trojka da 2 | 28 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.4.2. | Ruslan ryska 2 | 29 |
| 3.4.3. | Ruslan ryska 3 | 30 |
| 4. | Analys, diskussion och konklusion | 31 |
| 4.1. | <i>Vad tas upp? Makrotema och historisk bredd</i> | 31 |
| 4.2. | <i>Hur tas det upp? Proposition och historiskt djup?</i> | 32 |
| 4.3. | <i>Konkluderande reflektion</i> | 34 |
| | Referenser..... | 36 |

Förord

När jag gick på gymnasiet i Falkenberg åren 2001-2004 hade jag en fantastisk lärare i franska och latin: Johanna Svensson. Hon fick mig att inse att språk var det jag ville ägna mig åt i livet men också att språkstudier kan innebära en nyckel som låser upp dörrar som leder till en djupare förståelse av världen omkring oss. Kombinationen franska och latin fick mig att ana att orden i det franska språket bär på ett historiskt djup som ofta sträcker sig ända tillbaks till latinet eller ännu längre tillbaks. Efter 16 års språkstudier vid Lunds universitet fascineras jag nu som språklärare på gymnasiet av samma grundidé: att föreningen av språk och historia ofta skapar ett fruktbart utbyte där kunskaper inom det ena ämnet fördjupar kunskaperna inom det andra. Mina personliga funderingar kring detta ledde till att jag ville skriva min uppsats på KPU-programmet om förekomsten av historia i läroböcker i Moderna språk; ett område som knappt tycks ha utforskats alls tidigare.

1. Inledning

Denna uppsats analyserar förekomsten av historisk realia i svenska läroböcker i gymnasieämnet Moderna språk under perioden 2000-2020. Moderna språk är ett ämne som i gymnasieskolan inte specificerar vilka språk som ingår och gymnasieskolorna kan erbjuda språk utefter möjlighet och efterfrågan. Alla språk förutom kinesiska har ett gemensamt centralt innehåll och samma kunskapskrav. I Sverige är de vanligaste språken franska, spanska och tyska men jag kommer förutom dessa tre även undersöka ryska. Jag har valt dem dels för att ha så många språk som möjligt att jämföra och dels därför att jag själv har studerat dem vilket möjliggör en jämförande studie av texter i läroböcker.

Med 'förekomst av historia' menas inslag av realiakunskap i läroböckerna som rör händelser, processer, kulturyttringar och människoöden som genom historien har färgat eller färgats av den kultur eller kulturer som det aktuella språket talas i och som möjliggör förståelsen av dessa kulturer. Det som åsyftas är alltså på sätt och vis kulturhistoria i bred antropologisk bemärkelse.¹ För att förtydliga kommer jag alltså inte beakta geografi eller aktuell samhällsinformation även om detta ofta utgör realia i läroböcker.

I flera läroböcker i dessa språk tar de historiska realia-inslagen upp stor plats, men när man tittar i Skolverkets läroplan för Moderna språk är det svårt att se hur detta kan motiveras. Som en del av syftet med undervisningen i Moderna språk nämns: "Förmåga att diskutera och reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och *kulturella företeelser* i olika sammanhang och områden där språket används" (min kursivering) och samma formulering förekommer i ämnets centrala innehåll. Det är dock först i steg 6 och 7 som det uttryckligen står skrivet att detta skall ha en historisk koppling. På dessa nivåer ska undervisningen nämligen behandla "*kulturella, historiska, politiska och sociala förhållanden* i olika sammanhang och områden där språket används" (min kursivering). Det är dock mycket få elever utanför speciella inriktningar såsom humanistiska programmet som läser dessa steg. Det de allra flesta elever som väljer Moderna språk på gymnasiet läser är alltså steg 1-4, och här nämner läroplanerna ingenting om några historiska aspekter. Och ändå är läroböckerna fulla av historiska realia-inslag, som ligger bortom ämnets rent språkliga aspekter då de snarare verkar höra till en bildningstradition som har blivit tämligen nedtonad i de senaste decenniernas läroplaner till förmån för den språkliga kommunikationsförmågan. Det verkar alltså finnas en spänning mellan den kunskap som ämnet ska ta upp enligt Skolverkets läroplaner och vad som faktiskt förekommer rent konkret i läroböckerna, och på så vis i någon grad påverkar hur lärare i dessa ämnen arbetar. För att förstå

¹ Ang. kulturhistoria skiljer man ofta mellan ett brett antropologiskt kulturbegrepp som täcker upp allt som har med människans liv att göra, och ett smalt estetiskt kulturbegrepp som inbegriper de traditionella konstarterna såsom måleri, arkitektur, litteratur, musik o.s.v. Båda begreppen är problematiska: det första för sin enorma omfattning, det andra för att den utesluter så många viktiga mänskliga aktiviteter som många anser vara just kultur (Gustavsson 2018:129).

om det verkligen finns en påtaglig spänning vill jag i min studie analysera ett antal läroböcker i Moderna språk. Det tycks relevant att placera denna undersökning mot bakgrund av historiskt växlande idéer om vad språkinläring syftar till, vilket i sin tur är kopplat till debatten om bildningens roll i skolan.

1.1. Tidigare forskning

Det råder ingen brist på tidigare forskning om kulturinslag i läromedel i språk, men jag har inte hittat ett enda exempel på forskning som behandlar just historiska inslag i språkundervisning eller, mer specifikt, i läroböcker i Moderna språk. För att placera undersökningen i sin rätta kontext kommer forskning som berör det aktuella forskningsfältet tas upp. Jag kommer dock bara att använda en del av dem i min egen undersökning.

En för sammanhanget relevant undersökning är Ulrika Tornbergs doktorsavhandling *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* (2000). Syftet med denna studie är att klargöra de möjligheter som finns inom språkundervisning och språkinläring för att bidra till identitetsskapande och skolans uppdrag att främja demokrati. I sin inledning skriver Tornberg att hon vill ”rikta fokus på två av språkundervisningens mest prominenta begrepp, nämligen «kommunikation» och «kultur» och knyta dem till relationen mellan språkundervisning och demokrati” (2000:15). I avhandlingens första del går författaren igenom kultur- och kommunikations-begreppet ifrån olika teoretiska perspektiv. Del två är i mycket en historisk genomgång av talet om ”kultur” och ”kommunikation” i läroplaner och styrdokument från Lgr62 till Lpo94. I del tre, slutligen, diskuterar Tornberg vilka lärdomar man kan dra och vilka visioner man kan göra sig rörande möjligheterna att göra språkklassrummet till en möjlig demokratisk mötesplats.

Nästa avhandling som ligger nära mitt eget område är Ulla Lindgrens *Interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet* (2002). I sitt arbete undersöker hon förutsättningarna för att i grundskolans engelskundervisning få till stånd interkulturell förståelse, d.v.s. förmågan att inse att det egna sättet att förstå världen på bara är ett alternativ av många. Bland de förutsättningar som Lindgren identifierar kan nämnas att elever från andra kulturer kan bidra till ett flerkulturellt klassrum och att lärarna anser att det är viktigt att deras elever lär sig om sig själva i förhållande till den andre och det som är annorlunda. Hon ser också hinder för att engelskundervisningen ska kunna leda till interkulturell förståelse, som t.ex. att aktuell forskning inte når lärarna och ett scenario där läroplanerna skulle begränsa kulturinslaget i språkundervisningen till ren faktakunskap.

Eva Gagnestam publicerade 2003 sin avhandling *Kultur i språkundervisning – med fokus på engelska*, som ifrågasätter det traditionella sättet att undervisa om kultur i språkämnen där faktainformation om t.ex. ett land som Frankrike står i centrum då detta inte överensstämmer med en förändrad syn på vad kultur, identitet och nationalitet är, och inte heller med de nya läroplanernas uppsatta mål om interkulturell förståelse och kompetens. I sin studie intervjuar Gagnestam språklärare och lärarstuderande och resultaten

visar att dessa ofta känner en osäkerhet om hur man bör undervisa om kultur och att de inte fått några verktyg för detta under utbildningen.

En annan relevant artikel är ”Språk och läroböcker i språk – nyckel till andra kulturer” av Frank-Michael Kirsch (2004). Med utgångspunkt i begreppet *interkulturalitet* undersöker författaren läroböcker i tyska från 1960-talet och fram till 90-talet. Han konstaterar att innehållet i många läroböcker från 70-talet har en internationell prägel med teman som u-hjälp, kärnkraft och miljöfrågor, men också att tyska stereotyper används helt obekymrat där bilder på bayerska öldrickare ”är närmast ett stående inslag i gymnasieböcker” (2004:134). En artikel som analyserar läroböcker ur ett genus-perspektiv är ”Tystnaden pryder kvinnan: bristen på feministiska perspektiv i undervisningsmaterialet i klassiska språk” av Cecilia Rodéhn (2014). Studien undersöker framställningen av kvinnor i läromedel för klassiska språk. Resultatet visar att kvinnor inte bara är underrepresenterade utan även ibland framställs på ett misogynt sätt.

De allra flesta undersökningar som ligger nära mitt eget ämne är dock examensarbeten på lärarutbildningar och jag kommer här endast att nämna några. En del av dessa har granskat framställningen av kulturer utanför det specifika språkets ursprungsland. I franskans fall har det t.ex. handlat om hur de afrikanska och karibiska länderna representeras i läromedlen. Ett exempel är ”Fransktalande länder utanför väst – osynlig majoritet i svenska läromedel i franska” av Petter Karlsson Söderstrand (2019). I spanska finns samma tendens av att granska hur ”den andre” framställs i svenska läroböcker. Ett exempel är uppsatsen ”Vi och de – en studie av tre läroböcker i spanska” av Charlotta Ranner (2018) som tittar på framställningen av latinamerikansk ursprungsbefolkning. Därutöver finns studier om bristen på jämlikhet mellan könen, såsom i Eva Mildings uppsats ”Machismo i spanska läroböcker: vilken syn på jämställdhet förmedlas i läroböcker i spanska 3?” från 2015, vars titel talar för sig själv.

1.2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna uppsats är att analysera förekomsten av historia i läroböcker i ämnet Moderna språk samt att utreda om klyftan mellan denna förekomst och vad läroplanerna i ämnet Moderna språk faktiskt fastslår som centralt innehåll på ett tillfredsställande sätt kan förklaras utifrån hur synen har förändrats på syftet med språkundervisning samt värderingen av bildning. För att lyckas uppfylla detta syfte ställs följande två frågor: 1) Hur ser förekomsten av historiska inslag ut i läroböckerna? Här kommer jag att redogöra för det historiska innehållet i ett antal moderna läroböcker i de aktuella språken för att se vad som tas upp och hur detta tas upp. 2) Finns det några påtagliga skillnader språken emellan och språkstegen emellan när det gäller förekomsten av historiska inslag i läroböckerna? En jämförelse kommer göras mellan läroböckerna i franska, tyska, spanska och ryska. Även i vilka steg inslaget tas upp kommer tas i beaktande. Utifrån svaren på frågorna kommer jag att diskutera förhållandet mellan läroplanerna och den praktiska verkligheten, d.v.s. den ideologiska konflikt som kan finnas mellan dem, i ljuset av idédebatten om bildning och förståelsen av vad språkutbildning är eller bör vara.

1.3. *Metod och material*

För att uppnå syftet kommer analysen av läroböckerna genomföras med hjälp av en kvalitativ metod i form av närläsning där jag redogör för och tolkar det historiska innehållet. För att uppnå målet att både kunna uttala mig om den historiska bredden och djupet i läroböckerna kommer jag att försöka identifiera dels textens s.k. *makrotema* och dels dess s.k. *proposition*; båda två delar av textinnehållets s.k. *ideationella struktur* (Hellspong & Ledin 1997:118-124). Makrotemat innebär vad en text handlar om och ser så att säga texten på avstånd. Det är därför särskilt lämpligt för att beskriva den historiska bredd som kan finnas i en lärobok. Makrotemat kan ibland vara identiskt med rubriceringen men så behöver förstås inte alltid vara fallet. Propositioner å andra sidan är påståenden som förklarar eller utvecklar makrotemat och ger en mer utförlig förklaring av vad ett textparti handlar om. Propositioner lämpar sig med andra ord bättre för att uttala sig om en texts djup än makrotemat (ibid.). Även om både makrotemat och propositioner är tänkta att kunna sammanfatta ett textparti i ett enda kort påstående kommer jag inte att förhålla mig slaviskt till denna metod. Tvärtom bör metoden anpassas efter undersökningens och textens faktiska karaktär. Det är heller inte nödvändigt att tvinga in texten i dessa två kategorier om det visar sig vara lämpligare att beskriva ett historiskt inslag med bara ett av dessa eller med en kombination av båda. Med andra ord kommer jag att förhålla mig pragmatiskt till denna metod. Anledningen till att jag valt att låta mig vägledas av Hellspong och Ledin är att deras metod erbjuder ett tydligt redskap när det gäller att analysera den typ av texter som förekommer i läroböcker, d.v.s. bruksprosa som ”lyfter fram funktionen” och alltså ”används för praktiska ändamål” (ibid:16).

När det gäller urvalet av empiriskt material önskade jag undersöka 5 läroböcker i varje ämne. Antalet läroböcker i de fyra ämnena skulle då blivit 20 men eftersom jag endast hittat tre relevanta läroböcker i ryska blir antalet istället 18. Tanken har varit att ha så pass många böcker som möjligt för att jämförelsen språken emellan ska bli mer givande och relevant. Det rör sig dessutom i somliga läroböcker om mycket få historiska inslag. Även nivån och tidsperioden är viktiga urvalsfaktorer. Vad gäller det förstnämnda kommer undersökningen begränsas till läroböcker i steg 2 och uppåt. I realiteten betyder detta att jag kommer att titta på steg 2, 3 och 4 eftersom det i princip inte finns några läroböcker för steg 5, 6 och 7 i Moderna språk. Jag väljer att inte analysera några läroböcker i steg 1 då det är ovanligt med historiska inslag i läroböcker på denna låga nivå av språkundervisning. Däremot kommer jag i fallet med ryska att bli tvungen att framför allt analysera läroböcker i steg 2 och 3 eftersom det inte finns läroböcker i steg 4. Jag kommer att fokusera på texter och endast i undantagsfall nämna övningar. Texterna kan vara både på svenska och på det aktuella språket. Rörande tidsperioden 2000-2020 valdes för att begränsa tidsmässigt men samtidigt öppna för att ha med läroböcker som utgivits både före och efter läroplanen Gy11. Jag har valt böcker som jag av egen erfarenhet vet används i undervisning på gymnasiet. Urvalet kommer ofrånkomligen ha något slumpartat över sig, men det relativt stora antalet läroböcker bör ändå ge en god genomsnittsbild.

2. Teoretisk bakgrund

I det följande ges en teoretisk bakgrund till genomgången och analysen av läroböckerna. Den inleds med en diskussion om begreppet bildning, dess relevans såväl i samhället som i språkundervisning samt hur begreppet har uppfattats genom åren. Därefter granskas hur läroplanerna i Moderna språk förändrats under tid med avseende på det kulturella realia-inslaget. Slutligen presenteras gymnasieämnena Latin och Klassisk grekiska eftersom dessa båda ämnen ger en intressant kontrast till ämnet Moderna språk.

2.1. *Vad är historisk bildning och varför är det relevant?*

Den amerikanske språkforskaren Claire Kramsch (1993:1-3) konstaterar att kultur-elementet av nödvändighet är allestädes närvarande och genomsyrar allt i språkundervisning. Det går inte att studera ett språk utan att hela tiden komma i kontakt med den kultur som språket talas i. Kulturinslaget kan alltså därför inte avfärdas som en simpel femte pelare där tal-, skriv-, läs- och hörförståelseförmågan utgör de övriga fyra. Men hur ska man egentligen se på den kulturella delen av språkundervisningen?

Gagnestam (2003) visar att många av gymnasielärostudenterna i hennes undersökning menar att kultur är en viktig del i språkundervisningen. Emellertid är det få av dem som har reflekterat över frågan varför kultur ska studeras eller vad kulturell kompetens egentligen innebär. De ser alltså kulturinslaget i språkundervisningen som något som av tradition ska vara med men förhåller sig tämligen oreflekterat till det. Detta verkar stämma väl överens med den naiva syn på kulturinslag i språkundervisning som den amerikanske lingvisten Gail L. Robinson (1978:135) har kallat "the Magic-Carpet-to-Another-Culture syndrome", d.v.s. en övertro på att man i språkundervisning snabbt och enkelt kan åstadkomma en förståelse av en främmande kultur. En del forskare har kanske haft en orealistisk bild av vad kulturinslagen i språkundervisningen kan åstadkomma. Den brittiske språkvetaren John Corbett (2003:212) skriver t.ex.: "It would be facile to suggest that intercultural language education alone can make people kinder, more tolerant and open. However, if adopted more widely, it may offer a modest contribution to that process". Den amerikanska forskaren i spanskspråkig kultur Paula Heusinkveld (1997) förklarar att även om forskningen kan visa att studiet av främmande kulturer i många fall stimulerar språkinläringen, så är det långt ifrån säkert att språkinläring stimulerar förståelsen av främmande kulturer. I jämförelse med Corbetts inställning känns detta som en sund grundinställning när man närmar sig problemet. En annan viktig aspekt vid studiet av andra kulturer är medvetenheten om den egna kulturen. Utan detta är det svårt att se hur det skulle kunna inträffa något kulturmöte överhuvudtaget (Gagnestam 2005:83-85).

"Det övergripande syftet med språkundervisning är att öppna dörrar till omvärlden och andra kulturer" (Gagnestam 2005:11). Så inleder pedagogikforskaren Eva Gagnestam sin bok *Kultur i språkundervisning* och påståendet är tillräckligt sant och allmängiltigt för att kunna förbli oemotsagt. Nästan exakt hundra år tidigare slog den danske lingvisten Otto Jespersen (1904) fast att en förbättrad förståelse för ett annat lands kultur är det

viktigaste målet med språkundervisning. Även om de båda påståendena vid första anblick kan tyckas nästan identiska finns det en viktig skillnad. Att ”öppna dörrar” till andra kulturer är ett betydligt vagare syfte än att faktiskt försöka förstå dem. Att öppna dörrar till omvärlden antyder att det räcker med att lära sig ett språk för att en annan kulturs dörrar på ett magiskt sätt ska öppna sig. Jespersens uttalande däremot vänder på logiken och sätter förståelsen av en annan kultur som det centrala, och språket är verktyget med vars hjälp man påbörjar arbetet med att uppnå denna förståelse.

Vad skulle det då kunna innebära att integrera kulturinslag i språkundervisning som kan leda till en djupare förståelse för det aktuella språkområdets samhälle/samhällen och kulturer? Detta torde vara omöjligt att åstadkomma utan att man applicerar ett historiskt perspektiv. I genomgången av läroböckerna kommer vi se otaliga exempel på texter om historiska händelser, personer och processer. Här kan det dock vara på sin plats att påpeka att dessa ting så att säga inte existerar på ett annat och avskilt plan från själva språket, utan att det aktuella språket i sig har formats av historien och är fullt av ord och uttryck som kräver en historisk bildning för att begripas. Det är alltså viktigt att inse att språket och historien ofta är oskiljaktiga. Jag vill här börja med ett konkret exempel på detta.

I sin artikel ”Bilder av det franska från ett svenskt klassrum” studerar Ann-Kari Sundberg vilka bilder av det franska som produceras i klassrummet samt på vilket sätt detta går till. Vid ett tillfälle observerar hon: ”Vi kan se att två elever, Magnus och Johan, söker en svensk översättning till ordet ”cartésien” [...]. Läraren säger att det är ganska svårt att förklara, men säger att det är ett sätt att tänka som är ganska strikt” (Sundberg 2006:48). Detta är ett illustrerande exempel på hur historien ofta ligger inbakad i själva språket och varför en historisk infallsvinkel i språkundervisningen är viktig. Att ett ord som *cartésien* (cartesiansk) betyder ”ett sätt att tänka som är ganska strikt” säger inte så mycket om man inte dessutom förklarar att ordet kommer från ett personnamn, nämligen filosofen René Descartes (Renatus Cartesius), som på 1600-talet utvecklade sitt filosofiska system utifrån den fasta punkten ”cogito ergo sum”. På franska har hans namn sedan dess fått betyda ’rationell’, eller ’tankemässigt rigorös och strukturerad’. En sådan förklaring kan dessutom vara ett effektivt sätt att minnas själva ordet eftersom det mänskliga minnet fungerar bättre ju fler associationer man kan koppla till ett ord. Ett sätt att skapa associationer är att koppla ihop ordet till en berättelse och i Descartes fall skulle man t.ex. kunna koppla ordet till berättelsen om hur drottning Kristina, som Sveriges viktigaste bidrag till filosofins historia, tog kol på den franske filosofen genom att ha privatlektioner kl. 4 på morgonen i ett iskallt Stockholms slott, varpå han fick lunginflammation och dog 1666.

Språklig kompetens förutsätter en viss historisk bildning. Utan den blir många ord och uttryck obegripliga, inte bara på franska, tyska eller spanska, utan även på svenska. Vi har redan sett hur ordet *cartesiansk* kunde komma upp på en fransk-lektion men vårt språk är fullt av liknande begrepp och uttryck. Många kommer ifrån antikens värld med dess historia och mytologi. Förr eller senare stöter alla på ord och uttryck som ’Ariadnetråd’, ’hermetisk’, ’Herkulesarbete’, ’plutokrati’, ’Hybris och Nemesis’, att ’söndra och härska’, ’platonisk kärlek’, ’draksådd’ och ’Sisyfosarbete’. Eller varför inte ’Deus ex

machina', 'narcissist', 'svada', 'mecenat', 'Adonis', 'Damoklessvärd', 'Pyrrusseger', 'Gordisk knut', 'Alexanderhugg' eller 'Eureka'. Men det är inte bara antikens värld som bjuder på uttryck och begrepp som kan vara svårbegripliga för gymnasieelever utan en historisk förklaring. Några kommer från den franska kulturhistorien: 'chauvinister' och 'sadister', 'konnässörer' och 'trubadurer' kan nämnas, liksom ord som 'bourgeoisien', 'femme fatale', 'laissez faire politik' eller uttryck som 'Staten, det är jag' och 'att kultivera sin trädgård'. Andra begrepp kommer från den tyskspråkiga delen av Europa: 'Kafkaartad', 'Jugendstil', 'Sturm und Drang', 'övermänniska', 'ostalgi', och 'tidsanda' (Zeitgeist). Från den spanskspråkiga kulturhistorien har svenskan ord som 'armada', 'femtekolonnare', 'El Dorado', 'Columbi ägg', 'conquistador' samt uttryck som att 'slåss mot väderkvarnar'. Från ryska har vi begrepp som 'pogrom', 'politruk' och 'trojka'.

Några av dessa ord och uttryck är ovanliga, men somliga tillhör den kategori som vuxna människor räknar med att andra vuxna människor känner till. Så är emellertid inte alltid fallet. I början av 2000-talet introducerade universitetslektorn och föreläsaren Leif Alshemer, som då undervisade på det affärsjuridiska programmet vid Internationella Handelshögskolan i Jönköping, en obligatorisk bildningskurs för studenterna. Anledningen, som han förklarar i Universitetskanslersämbetets rapport *Core Curriculum – en bildningsresa* (2001:27), var att han fann studenternas avsaknad av allmänbildning skrämmande. När han under föreläsningar alluderade på Strindberg eller använde uttryck som 'Moment 22' och 'Kafka-liknande' märkte han att högskolestudenterna inte förstod vad han pratade om. Med sin kurs ville han framför allt att studenterna skulle förbättra sin förmåga att se likheter och dra paralleller mellan historiska demokrati- och samhällsproblem och de som utmärker vår tid samt bli uppmärksamma på fenomen som dyker upp igen och igen genom historien. Detta för att motverka att respekten för det demokratiska samhället urholkas p.g.a. okunskap om vad det krävs för att bygga upp det (ibid:56).

Man skulle kunna tro att utbildningsväsendet alltid skulle stå upp för och försvara bildningstanken men så är inte alltid fallet. Ibland hettar det till i bildningsdebatten, som när Skolverket, hösten 2019, lämnade ett förslag på att helt stryka antiken från historieämnet. Historieprofessorn Dick Harrison reagerade offentligt med kommentaren "Så jävla sjukt" (Ekroth 2019) och i hela landet skrevs arga ledarsidor, såsom artikeln "Et tu Skolverket" av Richard Böhme i Hallands Nyheter, som skriver om det orimliga i förslaget:

Koncept som demokrati och diktatur. Månadernas namn. Uttryck som "spartansk" och "lakonisk". Ord som "kejsare" och "senat", och varför är egentligen hästen trojansk? (Det är den inte, den är grekisk). Antiken finns överallt. Hur ska eleverna värja sig mot dumheter som florerar, som att pyramiderna skulle vara byggda av utomjordingar, när de inte fått någon undervisning om det gamla Egypten." (1/10 2019)

Även om enskilda händelser kan skapa rubriker och utlösa häftig kritik så händer nog de stora förändringarna oftast långsamt och i det tysta. Jan Thavenius skriver i sin bok *Den motsägelsefulla bildningen* att bildningsbegreppet under en längre tid inte har varit tillräckligt närvarande i det svenska skolsystemet och bland de som har stått för dess utveckling:

Det [bildningsbegreppet] har saknats i det mesta av efterkrigstidens pedagogiska forsknings- och utredningsarbete som varit påfallande renons på historiska och filosofiska perspektiv. Det har saknats hos alltför många av de skoladministratörer som till inte ringa del rekryterats från de pedagogiska institutionerna. Det har definitivt saknats på läromedelsmarknaden. Det skolindustriella komplexet har varit mycket lite intresserat av historia, filosofi och bildning. (Thavenius 1995:44)

I sitt sommarprat i programmet Vega i finska radiokanalen *Yle* nämner ovan nämnde Dick Harrison (2019) i fem punkter varför historia är ett ämne som vi nonchalerar på egen risk. För det första är historien den största reservoaren av mänsklig erfarenhet vi har tillgång till och vår bästa guide när det gäller att undvika att som samhällen begå onödiga misstag. För det andra får kunskap om historia oss att ta ansvar. Studiet av historia får oss att förstå att det alltid är individer som agerar och fattar de beslut som påverkar historiens gång, inte blinda krafter och strukturer. Den tredje punkten säger att historia är farligt om det missbrukas och måste därför behandlas med en insikt om att konsekvenserna av att nonchalera historien kan bli att andra missbrukar den för sina egna ideologiska syften. Hur ödesdiger den medvetna historieförfälskningen varit genom på 1900-talet är i sig ett skäl att bemöda sig om att bli historiskt bildad. Den fjärde punkten är att vi genom att studera hur folk har ljugit om historien för att främja sin egen politiska agenda utvecklar vår känsla för hur viktigt det är med källkritik och kritiskt tänkande.

Den sista punkten har just med bildning och allmänbildning att göra. Historisk bildning ger fördjupande insikter i den värld vi lever i och gör att vi får syn på, uppfattar och förstår mer av verkligheten när vi rör oss geografiskt i världen, precis som någon som känner namnen och egenskaperna hos träd, blommor och fåglar uppfattar mer när hen går genom en skog än en person som inte vet skillnaden mellan en krokus och en vitsippa eller mellan en korp och en koltrast. Historisk bildning har alltså enligt detta synsätt ett absolut egenvärde, där kunskap ses som en rikedom. Till syvende och sist är historia alltid en berättelse om vad det innebär att vara människa: ”Berättelsen, både vår egen och andras, gör att vi tolkar livet på ett nytt sätt. Därmed kommer vi att tänka, handla och leva på ett annat sätt, än om vi inte hade berättat, läst eller hört berättelsen. Mening skapas genom denna ständigt fortgående spiral” (Gustavsson 2018:290). På detta sätt blir vårt historiska kulturarv ”inte enbart ett minnesalbum att bläddra i, eller ett monument att betrakta, utan blir till näring för oss här och nu” (ibid:132).

I en intervju med *Lärarpodden* (2019) diskuterar Harrison en annan aspekt av bildningsbegreppet, nämligen skillnaden mellan kunskap och bildning. Han förklarar att om man t.ex. vet att Stockholms blodbad ägde rum i november 1520, att ca 100 personer blev hängda och t.o.m. vad några av dem hette och sedan nöjer sig med det, då är det kunskap men inte bildning. ”Om man däremot börjar ställa sig frågor som: Varför hände detta? Varför blev de flesta hängda medan några blev halshuggna med yxa och ett fåtal med svärd? Var det bara i Stockholm som detta hände?” Då kommer man kunna ta reda på att detta hände i flera andra städer i Sverige under samma tid. Och inte bara det: att liknande utrensningar av politiska motståndare skedde över hela Europa under samma tid och ingår i ett politiskt mönster som har upprepats igen och igen genom historien, inte minst under

1900-talet. Genom sådana frågor lär man sig alltså något om människan som politisk varelse, om hur vi fungerar, om riskerna med maktens spel, etc. Det är denna förståelse som är bildning. När det gäller kunskap i läroböcker i språk hade man kunnat kalla den för "turist-information", såsom konstaterandet att stormningen av Bastiljen inträffade den 14 juli 1789. Enligt Harrisons sätt att se saken bör alltså denna typ av kunskapsinhämtning skiljas från texter som problematiserar, kontextualiserar och därmed i egentlig mening främjar bildning.

I min analys och diskussion ämnar jag diskutera och kontrastera bildningsmässig bredd och djup gällande de historiska realia-inslagen i läroböcker i Moderna språk. Med historisk bredd menas spridning i tid och rum. Om alla realia-inslag i en lärobok i franska handlar om Paris under den tyska ockupationen ger det ett lågt utslag på den historiska bredd-mätaren. Det vi kan kalla för bildningshistoriskt djup är svårare att definiera. Det har att göra med att gå bortom förenklande resonemang, klichéer och ett naivt uppdelande i historiska hjältar och skurkar; det är att se både det positiva och det negativa, att framhäva komplexitet och samband mellan orsak och verkan: några i högsta grad nödvändiga färdigheter för en historiskt medveten medborgare i ett demokratiskt samhälle. Det är enkelt att se på historien med manikeistiska glasögon eller i marxistiska termer som en strid mellan ont och gott, mellan förtryckare och förtryckta, mellan över- och underklass, men verkligheten tenderar att vara mer komplicerad.

2.2. *Bildningsbegreppet: en lång debatt*

Bildning är ett besvärligt och omdebatterat begrepp. Grundläggande för denna uppsats är dock att bildning i grunden handlar om ett försök att förstå sig på världen vi lever i (Tyson 2019) samt om tillägnet och omsmältandet hos individen av mänsklighetens långa och hårt förvärvade erfarenhet: "Att bilda sig betyder i det perspektivet att söka kunskap om och överblicka mänsklighetens nedärvda erfarenheter i form av ett kulturellt arv. Den enskilda människans utveckling motsvarar släktets i det att kulturens utveckling liknas vid den enskilda människans" (Gustavsson 2018:127).

Det är även viktigt att nämna kopplingen mellan bildning och humaniora. Bildning, eller *bildung* på tyska, har med skapande och formande att göra, d.v.s. att människan, för att bli fullt mänsklig, måste skapa och utforma sig själv. Humaniora på latin syftar på de "mänskligare" studierna, som från början utgjordes av det textmaterial som skapades på latin och grekiska under antiken och som förmodades kunna fostra en människa till en högre och värdigare varelse än hon annars skulle ha varit. Under medeltiden försvann kopplingen till den grekiska kulturen nästan helt men bildningstraditionen överlevde ändå inom kyrkan i försvagad och förändrad form. Under renässansen återvände grekiskan till Europa och det humanistiska bildningsidealet återföddes. Perioden c:a 1400-1600 kallas för "Humanismen", liksom den ideologi som kännetecknar denna tid. I Italien verkade Pico della Mirandola och Marsilio Ficino, i Frankrike Montaigne, i Nordeuropa Thomas More och Erasmus av Rotterdam. Överallt i Europa kännetecknas denna tid av ett nytt

sätt att se på människan. Under upplysningstiden kritiserades många av de antika författarna allt mer men själva bildningstraditionens värde ifrågasattes sällan. Under sent 1700-tal och tidigt 1800-tal dyker de tänkare upp som idag brukar kallas för nyhumanister: Goethe, Schiller, Herder m.fl. Dessa vände sig mot tanken på någon konkret nytta med den humanistiska bildningen. De talade istället om att "öva anden" för en högre värld. Det är under denna tid som schismen mellan naturvetenskaperna och humaniora blir påtaglig och striden om den traditionella bildningens nytta uppkommer. (Kjørup 2009, s. 57-61). Wilhelm von Humboldt och nyhumanisterna föreställde sig bildning som "en i traditionen förankrad process där varje människa utvecklas på sitt eget sätt och blir en unik personlighet" och i det nya universitetssystem som med utgångspunkt i hans idéer skapades i Berlin 1810 skulle både forskaren och studenten vara fria att själva påverka sin bildning utifrån sin egen personlighet (Burman & Sundgren 2010:13).

I Sverige har debatten om bildning en tvåhundraårig historia och den har förstås sett olika ut beroende på vem som har argumenterat, men den gemensamma grundtanken hos både 1800-talets nyhumanister och företrädarna för Arbetarnas Bildningsförbund (ABF) på 1900-talet, kan ändå sägas vara att skapa "en motvikt mot det som uppfattas som ett i samtiden alltför mekanistiskt traderande och nyttoinriktat utbildningsväsende" samt att istället för en utbildning som är snävt professionsinriktad, arbeta för "en allsidig, fördjupad kultivering av hela människan" (ibid:11). På liknande sätt höjdes arga röster i början av 2000-talet när Bologna-processen medförde ökade krav på studenternas så kallade "anställningsbarhet". Både lärare och studenter, framför allt från humanistiskt håll, visade sin skepsis mot en fixering av yrkesinriktning och mot den låga värderingen av bildning och kunskap som inte omedelbart kan ge ekonomisk avkastning (Schoug 2008, s. 17-19).

I Sverige introducerades de nyhumanistiska idéerna framför allt av Erik Gustaf Geijer och Esaias Tegnér. Särskilt Tegnér's idéer är relevanta att ta upp här eftersom han lade så stor vikt vid språkstudier, d.v.s. i klassiska språk. Tegnér var själv professor i grekiska vid Lunds universitet. Latin och grekiska hade förstås varit grundläggande element i utbildningen i Sverige ända sedan medeltiden men Tegnér ville bryta med en tradition som byggde på ett mekaniskt tragglande och istället främja ett personlighetsdanande kunskapssökande (Burman & Sundgren 2010:13-15). I sitt "Tal i Jönköpings skola" från 1827 slår Tegnér fast att "ingenting bildar som ej förut väckt lust och deltagande" (Tegnér 2010:36). För den svenske humanisten är språkstudier bildande på två sätt: "för barnet genom grammatik, för ynglingen genom litteratur" (ibid:34). Detta innebär att de yngre eleverna övas i språkets logiska uppbyggnad medan äldre elever kan använda dessa kunskaper för att möta den klassiska kulturen. Tegnér medger att hans samtida givetvis lever under andra förhållanden än de gamle grekerna och romarna, men tillägger: "så fast äro många av deras verk anlagda, så enkelt och lätt utförda, så skönt avrundade, att mänskligheten ännu efter årtusenden speglar i dem sin ädlaste och sannaste bild" (ibid:35-36).

För nyhumanisterna och Tegnér var bildningen i hög grad ett sätt för unga män att på latin och grekiska kunna "umgås med de stora döda", och det är underförstått att unga kvinnor icke behöver göra sig besvär. Den som inte kan sitt latin och grekiska är enligt

honom ”ofullständigt bildad, hans bildning är enögd” (ibid:38). Bildningen innebär här alltså att pojkar och män lär sig att efterlikna antikens mansideal genom att textuellt ”umgås” med dem på deras eget språk. Bildning hade alltså framför allt att göra med etik och moraliskt omdöme, och kunskaperna var snarare en väg till denna karaktärsdaning än ett mål i sig.² Denna väg ansågs vara smal och ingenting för de stora massorna.

Många av nyhumanisterna, och i synnerhet Geijer före dennes avfall 1838, var emot alla försök till folkbildning, d.v.s. att man genom allmän folkskola skulle sprida bildningen till hela folket. Detta skulle bara resultera i ”halvbildning”, d.v.s. i att människor som inte är bildade tror att de är det, och sedan börjar ta sig ton i samhället. Dessa skulle istället få en kristlig folkuppfostran för att bli lydiga medborgare. Dock började det redan på 1840-talet dyka upp s.k. bildningscirklar som just hade till syfte att sprida vetenskaplig, samhällelig men även estetisk bildning. Här var arbetar-, väckelse- och nykterhetsrörelsen av avgörande betydelse. Denna bildningsrörelse var till skillnad från nyhumanismen inte etiskt inriktad till sin art utan instrumentell. Bildning blev här ett begrepp som innebar inhämtandet av kunskaper som var användbara och tillämpbara i det moderna samhället.

Runt sekelskiftet gick bildningsdebatten in i en ny fas. Författare och tänkare som Ellen Key och Karl Johan Gabrielsson lade fokus på självbildning som motvikt mot skol-systemets onaturliga inproppande av kunskap. Vid denna tid blir de estetiska värdena alltmer ett substitut för en kristendom på tillbakagång i samhället. Människan ska nu förfina sin estetiska smak genom bildning, och dyrkan av tidens stora ”genier” inom konstarterna ses alltmer som en form av moralisk utveckling till en upphöjd och harmonisk människa. Man kan alltså tala om ett återvändande till nyhumanismens ideal fast med en ambition att upphöja folket genom att förbinda dem med konstnärligt och etiskt överlägsna ledargestalter men även genom att de tillägnar sig vad man såg som mänsklighetens gemensamma kulturarv. Tanken var att arbetarklassen skulle erövra den bildning som hittills de privilegierade klasserna haft monopol på (Burman & Sundgren 2010:16-26).

Grundläggande för denna rörelse är den s.k. evolutionismen, d.v.s. tanken att det finns en objektiv värdeskala som alla kulturuttryck kan placeras in i. Lägst ner på skalan står den ”enkla” kulturen hos ursprungsfolk och högst upp står antikens stora män, den klassiska musikens mästare och de stora europeiska författarna. Bildning handlar i mycket om att uppskatta skillnaderna i värde i denna skala. På 1910- och 20-talen ser man återigen hur detta bildningsideal ifrågasätts från vänsterkanten. Företrädare för Sveriges kommunistiska parti och andra vänsterintellektuella såsom Zeth Höglund och Ture Nerman ville ersätta det estetiska inslaget i bildningsprojektet med kunskaper om den marxistiska historiesynen som kunde hjälpa arbetarklassen i sin klasskamp och skynda på införandet

² Det är intressant att notera att Nietzsche, som själv blev professor i klassisk filologi vid blott 24 års ålder, var djupt kritiskt till det traditionella sättet att betrakta och undervisa i den klassiska bildningstraditionen. Han kallade dem som trodde att det räckte med att luta sig tillbaka och beundra ”klassikerna” för att tillägna sig hela mänsklighetens visdom för ’bildningsfilisteer’ och rasar mot detta snobberi i sina *Otidsenliga betraktelser* (Nietzsche 2005:15-22).

av proletariatets diktatur i Sverige. Det fanns dock även inom kommunistpartiet personer, t.ex. Kata Dalström, som vurmade för värdet i den klassiska bildningen (ibid).

På 30-talet hettade det åter till i bildningsdebatten. Denna gång var det konstnärliga modernister och funktis-arkitekter som slog till och hävdade att det är absurt att hävda att det finns absoluta estetiska värden eller att kulturen skulle vara fristående från samhällsklasserna. Mot dessa relativistiska idéer stod ecklesiastikminister Arthur Engberg som såg det som sin uppgift att rädda det klassiska kulturarvet från den flodvåg av modernism och populärkultur som var på väg att dränka den. Han såg därför till att stärka historieämnet och latinets och grekiskans ställning på gymnasienivå. Efter andra världskriget blev det angeläget att lämna parallellskolesystemet bakom sig, och skolans nya främsta uppgift var att skapa demokratiska medborgare som skulle fungera i en modern välfärdsstat. Skolan skulle nu anpassas efter samhället och dess behov snarare än att utveckla individernas själsliv och karaktär. Vad gäller folkbildningsrörelsen, som förstas fortfarande fanns, fick den 1962 svidande kritik av Bengt Nerman, son till den tidigare nämnde Ture Nerman argumenterade i sin bok *Demokratins kultursyn* att folkbildningsrörelsen dels måste hitta tillbaks till en karaktärsdanande och personlighetsutvecklande verksamhet, dels lämna det snobbiga och moraliserande kulturbegreppet som fortfarande var rådande där för att istället se kultur som ett sätt att skapa nya värden snarare än att bevara gamla. På 60-talet börjar bildning mer och mer försvinna ur den svenska skoldebatten och Olof Palme kan sägas ha slagit spiken i kistan genom att förklara att uppgiften att ge människor möjlighet att utveckla sin personlighet, vilket folkbildningsrörelsen hade sett som sin, numera var en fråga för statens och kommunernas utbildningsförvaltningar, inte för fria studieförbund och föreläsningsföreningar (ibid).

Ett av de viktigaste inläggen i bildningsdebatten sedan dess var Donald Broadys ”Om bildning och konsten att ärva” från 1984 som försöker visa på bildningsbegreppets fortsatta relevans i det moderna svenska utbildningssystemet. Broady börjar sin artikel med att påminna om Kants berömda formulering att upplysning ”är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet” och att människan måste ha mod att följa sitt eget förstånd. Han ser i detta själva ursprunget till bildningstanken; att människan på egen hand ”skapar sig till något inte på förhand givet”. Han menar att det är absurt ”att tala om bildning som vore det fråga om givna texter att läsa, givna åsikter att tillägna sig och givna trossatser att omfatta – skafferikunskaper lika auktoriserade och näringsdeklarerade som de centralköksfabricerade uppvärmda rätter [...] varmed eleverna utfodras i matsalen (Broady 2010:359). Bildning är alltså för Broady snarare kopplad till de tyska romantiska tänkarnas bild av att människan är en ofärdig varelse som ständigt måste skapa sig själv utan att man på förhand kan veta vad detta ska bli. Varje försök ifrån lärare och skola att bilda eleven genom att sätta upp ett bildningsmål och sedan leda eleven dit är ett misslyckande.

Det som Broady vände sig mot var idén om en kulturell kanon och de idéer som ligger bakom varje sådan, för vem har auktoritet att bestämma vad som ska vara eller inte vara kanoniserat? I den svenska bildningsdebatten är kanon inte något viktigt begrepp och det kan därför vara mödan värt att för en stund vända blicken mot USA där den s.k.

liberal education-modellen länge var gällande. Burman (2014:222-227) tar som exempel upp projektet *Great Books of the Western World* där alla de bästa författarna från Homeros och framåt skulle vara med. Projektet drevs från 50-talet av Robert Maynard Hutchins (1899-1977) som var rektor vid universitetet i Chicago. Idén bakom detta projekt, som kan ses som typisk för den traditionella college-utbildningen, är att sanningen är en och densamma överallt och i alla tider. De kanoniserade böckerna ses således som upphöjda över såväl tid och rum som klass, kön och kulturell bakgrund. Den mänskliga naturen förutsätts vara universell, evig och uniform, annars skulle projektet bli absurt. Och absurt tycktes det också av företrädarna av de teoribildningar som ofta slås ihop och kallas för *French Theory*, såsom postmodernism, feminism, poststrukturalism och postkolonialism.

Motsättningarna mellan dessa och traditionalisterna har sedan 1980-talet fram till idag varit så starka att man i USA ofta talar om *Cultural Wars* och det traditionella bildningsinnehållet har från progressivt håll kritiserats som att vara ett reproducerande av den vite, heterosexuelle mannens kulturella förtryck av minoriteter. Burman tar bl.a. upp Allan Blooms *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students* (1987) och Harold Blooms *The Western Canon* (1994) som viktiga böcker som försökt försvara det gamla utbildningssystemets värderingar och de idéer som dessa i sin tur bygger på. Striden fortsätter och åsikterna går som vanligt isär. Om den sistnämnda boken skriver Burman: "En del hyllade den som ett litteraturhistoriskt mästerverk medan andra avfärdade den som ännu ett uttryck för gammal nattstånden patriarkal bildningselitism" (2014:227).

En mer öppen attityd, som dock fortfarande har sina rötter i den klassiska bildningstraditionen är den som representeras av filosofen Martha Nussbaum. I sin bok *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (2010) varnar hon framför allt för konsekvenserna av mötet mellan den ekonomiska tillväxtideologin och den moderna teknikutvecklingen som leder till en nedvärdering av de klassiska bildningsvärderingarna som hon ser som direkt kopplade till de medborgerliga dygder som håller ihop våra moderna samhällen. Kunskaper i historia, konst och litteratur ses av många, även inom skolväsendet, som högst sekundära i jämförelse med ämnen som har att göra med ekonomi och teknik. Vad som då händer är att tre avgörande färdigheter förblir underutvecklade hos eleverna: det kritiska tänkandet som även granskar det egna beteendet, vidgandet av intressesfären från det lilla och lokala till de större sammanhangen, samt förmågan att leva sig in i hur andra människor har det och hur de tänker och ser på världen. Detta kan, enligt Nussbaum, få katastrofala följor för ett fritt samhälle (Burman 2018:155-184).

Vi har sett att frågan om vad som ska utgöra det kulturella arvet som eleverna ska ta till sig är problematiskt i den mening att alla aktörer som skulle framföra en sådan kanon skulle kunna bli ifrågasatta av alla andra. Varför skulle en persons uppfattning om vad som är väsentligt vara bättre än en annans? Kanske är detta en ickefråga idag då lärare inte alls är bundna till läroböcker utan hela internet är ett enormt läromedel. Det är inget som hindrar en lärare som känner att en viss historisk person eller ett visst kulturhistoriskt skeende är särskilt viktigt väljer att lyfta fram det i undervisningen. Det är till syvende

och sist bara den enskilda läraren som med sin yrkesskicklighet kan göra kulturarvet levande, utmanande och relevant för eleverna.

2.3. *Vad har tidigare läroplaner sagt om kultur?*

Nu har vi sett flera exempel på hur man genom historien har förstått begreppet bildning och varför detta kan anses eftersträvansvärt både på en personlig som en samhällelig nivå. I det följande presenteras hur syftet med studiet av Moderna språk har förändrats under historiens gång, och hur detta syns i läroplanerna under 1900-talet. Fokus ligger på begreppet ”kultur” då detta har varit och är centralt för Moderna språk, och ”historia” kan ses som en underkategori till ”kultur”. Avsikten är dessutom att se ifall detta går att koppla ihop med utvecklingen vi har sett i bildningsdebatten. Detta kan förhoppningsvis ge en bättre förståelse för var dagens läroplan befinner sig ideologiskt vilket kan ge ett intressant perspektiv på hur läroböckernas innehåll speglar eller inte speglar denna aktuella punkt i utvecklingen. I sin bok *Språkdidaktik* skriver Ulrika Tornberg om det kulturhistoriska inslaget i språkundervisningen såsom den har gestaltat sig genom historien:

När man inom språkpedagogik och språkundervisning talat om ”kultur” har man vanligtvis förknipat kulturbegreppet med nationalitet. Att studera ett främmande språk har då inneburit att man också studerat det främmande landets ”kultur”. Denna tradition går tillbaka till sen medeltid och till undervisningen i klassiska språk. Latinundervisningen avsåg till exempel inte enbart latinets formsystem och litteratur utan också romarrikets historia och geografi liksom kunskaper om romarnas levnadsätt [...]. Kunskaper om det främmande landets historia, geografi, samhällsförhållanden och vardagskultur utgjorde också innehållet i den tyska *Kulturkunde* som användes under första hälften av 1900-talet liksom i termen ”realia” som finns med i de båda första läroplanerna för grundskolan Lgr62 och Lgr69. (Tornberg 2015:66)

Tornberg (ibid:69-71) menar att den traditionella synen på kultur som kopplat till en nation är felaktig och förlegad. Att i de multikulturella samhällenas tid lära sig om ”tysk” eller ”fransk” kultur uppfattas som djupt problematiskt i sig. Pedagogikforskaren Ulla Lundgren intar i sin avhandling *Interkulturell förståelse i engelskundervisning* (2002:49-51) en liknande ståndpunkt och skriver att det t.ex. idag är absurt att prata om *the native speaker* i fråga om engelska, eftersom det sedan länge är omöjligt att hitta någon enhetlig och exklusiv kategori av ”infödda språkbrukare” av engelska som kan hållas upp som det ideal som eleverna ska imitera och sträva efter. På samma sätt blir det absurt att försöka hitta ett absolut tyskt eller franskt kulturuttryck och säga att just detta, och inte andra, är fransk eller tysk kultur.

I sin avhandling från 2000 *Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* anmärker Tornberg just på termen ”realia” som hon kopplar samman med ”faktaförmedling, att eleverna skall «orienteras» om olika förhållanden i det främmande landet”, något som författaren tycks finna förlegat och opassande, bl.a. därför att uttryck som ”det främmande landet”, som används i Lgr62, enligt Tornberg tyder på ”en föreställning om «kultur» som knuten till nationalitet och till ett antagande om enhetskulturer, d.v.s. om «kultur» som ett fullbordat faktum” (Tornberg 2000:143). Hon tycks bortse från att det de facto rör sig

om just främmande länder, d.v.s. länder där eleverna själva inte bor och där det talas språk de inte behärskar och där verkligheten, på kulturens alla intrikata plan, på många sätt är annorlunda. Detta perspektiv på kultur ses av författaren som djupt olämpligt eftersom det enligt henne saknar "ett problematiserande förhållningssätt både till mångfald, förändring och till skillnad" och reducerar kultur till "kulturtypiska fenomen" som eleverna ska "förstå" och "reflektera över" (ibid:65). Med utgångspunkt i *Cultural Studies* och dess maktanalys-perspektiv menar Tornberg (ibid:66-67) att språkundervisningen i skolan måste problematiseras som en kulturproducerande institution snarare än som en kunskapsförmedlande sådan när det gäller kategorier såsom etnicitet, klass och genus.³

I sin analys tycks dock Tornberg begå ett logiskt felslut. Misstaget är att blanda ihop tre aspekter av verkligheten: den subjektiva, den objektiva och den intersubjektiva. Någon kan t.ex. hävda att flamenco är typiskt spanskt men flamenco-musik har t.ex. mycket mer med romska och nordafrikanska musiktraditioner att göra än med katalanska, galiciska eller kastilianska sådana, och vad menar man egentligen med adjektivet "spanskt" här? Det "spanska" är en social konstruktion. Subjektivt sett kan allting vara typiskt spanskt om någon anser det vara så. Objektivt sett finns det absolut ingenting som är spanskt, då inget naturvetenskapligt fenomen passar in på denna beskrivning. Däremot finns det något som är "typiskt spanskt" intersubjektivt sett. Detta varseblir var och en som går in i en souvenirbutik i Barcelona och köper en flamenco-skiva. Det "typiskt spanska" finns därför att det existerar i människors medvetande. Vi människor kan knappast undvika att ständigt förhålla oss till dylika intersubjektiva fenomen, eftersom den objektiva verkligheten är alldeles för komplicerad för att kunna leva utan dem.

Det är alltså inte absurt att undervisa om fransk, tysk, mexikansk, italiensk eller rysk kultur, lika lite som det är det att undervisa om svensk kultur. Det absurda skulle vara att försöka tvinga in verklighetens komplexitet i en liten ask och förklara att man en gång för alla har lyckats definiera en nationell kultur. Självklart kan allt detta göras både illa eller väl, okunnigt eller informerat, helt utan finesse eller med finkänslighet för relationen mellan det universella och det partikulära, regionala och det nationella. Ett bra sätt att utforska en nations eller ett språkområdes kultur är att studera dess historia och omfamna dess komplexitet: med andra ord, att bejaka den historiska bildningens bredd- och djupaspekt.

I det följande granskas ett antal läroplaner från 1962 och framåt för att se hur de beskriver kulturens roll i språkundervisning. Även läroplaner för grundskolan är relevanta då myndigheternas förändrade syn på vad språkstudier syftar till är det intressanta här. I Lgr62 kan man läsa att eleverna ska "orienteras om det främmande folkets kultur och

³Tornberg inspireras här bl.a. av hos Michael Byram som i boken *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997) belyser och problematiserar begreppet "interkulturell kommunikativ kompetens" som ett medel för att bygga och vidmakthålla mänskliga relationer. Hans grundsyn på kultur och kommunikation är den som kan sägas vara förhärskande inom de nymarxistiskt inspirerade *Cultural Studies*-ämnen, nämligen som exempel på maktuttryck. Hur vi förstår vår egen och andras kulturella identitet analyseras som inlärd värderingar som leder till reproducerande av förtryckande strukturer i samhället.

levnadsförhållanden” och undervisningen bör ”stimulera eleverna att även efter slutad skolgång läsa, höra och tala språket och därigenom vidmakthålla och vidga intresset för främmande länder och dess folk” (Lgr62:190). Tornberg kommenterar detta genom att säga: ”Här tycks en förhoppning komma till uttryck att språkundervisningen kan påverka eleven personligen genom att väcka ett intresse hos henne/honom för andra människor och andra kulturer” (2000:144).

I Lgr69 har dock något hänt, för nu ska språkundervisningen enbart ”stimulera eleverna att även efter slutad (sic) höra och tala, läsa och skriva språket” (Lgr69:202). Tornberg skriver i sin kommentar att ”skillnaden i talet om «kultur» i relation till språkundervisningens innehåll ligger i att intresset för det främmande landet och dess folk i Lgr62 blir ett motiv för att lära sig ett främmande språk, medan språket står i centrum i Lgr69” (ibid). Läroplanen från 1962 ligger alltså nära Jespersens uttalande från 1904 att en förbättrad förståelse för ett annat lands kultur är det viktigaste målet med språkundervisning. I läroplanen från 1969 tycks dock syftet ha ändrats till själva språket som kommunikationsmedel istället för kulturbärare. Tornberg (2000:145) noterar dock att kulturorienteringen i båda dessa läroplaner är ”inriktad mot en information om fakta”, vilket alltså för henne är långt ifrån något positivt.

Enligt Lgr80 skall i undervisningen ”vardagsliv, arbetsliv, samhällsliv, geografiska förhållanden, kultur samt aktuella problem i de fransk/tysktalande länderna på olika sätt tas upp till behandling” samt att den bör leda till att eleverna ”blir intresserade av vardagsliv, arbetsliv, samhällsförhållanden och kultur i de fransk/tysktalande länderna” (Lgr80:82). Tornberg kommenterar att det enda som egentligen har förändrats från Lgr69 är ”att kulturinslaget i språkundervisningen har skrivits fram tydligare i det att det blivit ett «eget» huvudmoment medan diskursen är oförändrad” (2000:189). Det rör sig alltså fortfarande, enligt författaren, om en förlegad idé om en enhetlig nationell kultur och tanken på kultur som ”ett fullbordat faktum”.

I programmaterialiet för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning, GyVux 1994 nämns att undervisningen i Moderna språk ska ge ”kännedom om kulturella, sociala och politiska förhållanden i målspråksländerna för att kunna hantera situationer och möta människor på ett i målspråkslandet naturligt sätt” (GyVux 1994:16 s.113). I dokumentet *Grundskolan. Kursplaner. Betygskriterier* från 1996, en kursplan för grundskolans språkundervisning som skrevs i anslutning till Lpo94, står det att ”Kännedom om de olika ländernas vardagsliv, historia, geografi, samhällsförhållanden och religion har ett värde i sig. Sådana kunskaper ger också eleverna en bättre bakgrund när de söker förstå film och litteratur, när de tar del av nyhetsförmedling och när de vill komma i personlig kontakt med andra människor” (Skolverket 1996:8). Även om förståelsen för ländernas kultur och historia här inte är syftet med språkundervisningen tillmäts den ändå ett uttalat egenvärde. Tornberg ser återigen detta som ett exempel på idén om kultur som ett ”fullbordat faktum” och menar att det finns ett tätt samband mellan kulturuppfattningen i kursplanerna från 1962 till 1994.

Kursplanen i Moderna språk för grundskola och gymnasieskola 2000 förklarar att syftet med språkundervisningen är att ”utveckla en allsidig kommunikativ förmåga”, men även att ”vidga perspektivet på omvärlden och på olika kulturer”. Om ämnets karaktär och uppbyggnad står det att förmågan ”att reflektera över likheter och skillnader mellan egna kulturella erfarenheter och kulturer i länder där språket talas utvecklas hela tiden och leder på sikt till förståelse för olika kulturer och interkulturell kompetens” (Gy2000:18 s. 66-67). I Statens skolverks författningssamling, SKOLFS 2000 för Moderna språk i gymnasieskolan, kan man läsa att undervisningen i gymnasieskolan ska sträva mot att eleverna ”reflekterar över levnadssätt, kulturtraditioner och samhällsförhållanden i länder där språket talas samt utvecklar fördjupad förståelse och tolerans för andra människor och kulturer” (SKOLFS 2000:87 s.2). Som vi ser har här alla referenser till den historiska aspekten till ländernas kultur tagits bort. Enligt Tornberg (2000:241) befinner sig kursplanen från 2000 ”i ett spänningsfält mellan språkundervisningens tradition med rötter i [...] *Kulturkunde* och kulturbegreppets nya innebörder inom t.ex. sociologi och antropologi”. Det är dock svårt att se någon väsentlig likhet mellan *Kulturkunde*-traditionen med sitt starka kulturhistoriska fokus och kursplanen från 2000.

2.4. Latin och grekiska: två exempel som kontrast

Även om det inte erbjuds på så många gymnasieskolor i Sverige så går det fortfarande att läsa latin och grekiska på gymnasienivå. Här presenteras dessa ämnen för att få perspektiv på det historiska inslaget i läroböcker i Moderna språk. Som vi har sett så finns det inte något i läroplanen som säger att eleverna i t.ex. franska ska tillägna sig något historiskt perspektiv på den kultur som hör ihop med det aktuella språket före steg 6. I ämnet ”Latin – språk och kultur” ser det annorlunda ut. Ämnets syfte formuleras bl.a. som följer: ”Läsning av latinska texter bidrar [...] till kunskaper i antikens och senare tiders västerländska historia och kultur”. Eleverna skall tillgodogöra sig ”Kunskaper om romersk historia, kultur och samhällsliv samt förståelse av hur den romerska kulturen har påverkat senare tiders kulturer i Europa och övriga världen”. Syftet gäller även förmågan ”att sätta in de latinska texterna i ett större sammanhang samt att tolka både latinska texter och senare tiders litteratur, konst och idéer utifrån kunskaper om romersk historia, kultur och samhällsliv”. Redan i steg 1 formuleras det centrala innehållet i historiskt mycket konkreta termer. Undervisningen ska bl.a. beröra ”Romersk kultur med exempel från konst och mytologi”, ”Några typiska företeelser i romerskt samhällsliv, till exempel familjeförhållanden, vardagsliv och synen på slavar” samt ge en ”Översikt över det romerska rikets politiska historia, till exempel det romerska rikets utbredning, mötet med Hannibal och några kända politiker och kejsare”. Detsamma kan sägas om ämnet ”Klassisk grekiska – språk och kultur”, vars centrala innehåll förklaras vara bl.a.: ”Några aspekter av samhällsliv, statsskick, religion och mytologi i det antika Grekland, till exempel vardagsliv i Aten och Sparta, den atenska demokratin, de olympiska spelen samt den grekiska gudavärlden”. Kursen ska ge en ”Översikt över det antika Greklands historia, till exempel perserkrigen, krigen mellan Sparta och Aten samt Alexander den store”.

3. Resultat: genomgång av läroböckerna

I följande kapitel granskas det historiska realia-innehållet i 23 läroböcker i Moderna språk steg 2-4. Systematiskt och kort beskrivs alla texter som tar upp historiska aspekter. Undersökningens resultat kommer sedan att analyseras och jämföras i nästa kapitel.

3.1. *Franska*

Undersökningen inleds här med 5 läroböcker i franska, från en bok i steg 2 upp till steg 3 och 4 som representeras av två läroböcker vardera.

3.1.1. *À vous 2*

Läroboken *À vous 2* av Carla Killander Cariboni och Janine Sages riktar sig till elever både på steg 2 och 3. Den innehåller 14 kapitel med text och övningar och gott om inslag om fransk kultur men inga texter alls med historiskt innehåll.

3.1.2. *Escalade 3*

Escalade 3 från 2013, skriven av Viktoria Waagaard, Marie Rödemark, Nicolas Jonchère och Ewa Sandberg, riktar sig till franska steg 3 och innehåller realia-texter om kallas för "En+". Redan i kapitel 2 finns en för vårt ändamål intressant övning där det gäller att para ihop rätt text med rätt bild. Bilderna föreställer i tur och ordning Sacre Cœur-kyrkan i Montmartre, Eiffeltornet, Louvren, Triumfbågen och Notre-Dame-katedralen. Texterna tar upp några av dessa monuments historia, t.ex. att Eiffeltornet byggdes för Världsutställningen 1889 för att fira 100-årsjubileet av franska revolutionen, samt att Louvren byggdes redan på 1100-talet som en borg, och att muséet där öppnade redan under Terrorns år 1793 (Waagaard 2013:31). En+-texten i samma kapitel nämner att Paris tunnelbana byggdes för Världsutställningen år 1900 (ibid:36).

Nästa inslag är en En+-text som kortfattat redogör för Frankrikes koloniala historia i Afrika. Författarna berättar att fransmännen redan 1659 etablerade en utpost på Gorée-ön, som senare skulle kallas Dakar och senare började ägna sig åt triangelhandeln med slavar och socker mellan Frankrike, Afrikas och de västindiska öarna. Det nämns även att de franska kolonierna blev självständiga på 1960-talet men har behållit starka ekonomiska kontakter med Frankrike (ibid:62-63). I nästa kapitel är En+-texten inriktad på Belgien och det förklaras att Belgien bildades först 1830 som en sammanslagning av tre regioner, där franskan, flamländskan och tyskan fortfarande utgör kulturella gränser, vilket bygger på en språkgräns som går tillbaka ända till 400-talet e.Kr. Det nämns även att Belgien sedan 1920-talet haft stort inflytande på de tecknade seriernas utveckling (ibid:81).

En+-texten i kapitel 8 handlar i sin tur om fransktalande Kanada. Författarna förklarar att dagens Québec på 1600-talet kallades för *la Nouvelle France* (det Nya Frankrike) och kolonisterna där grundade snart städerna Montréal och Québec. Under Ludvig XIV satsades få resurser och kolonin förlorades år 1763 då britterna tog över. Québecks flagga uppvisar dock fortfarande den franska liljan, en symbol för det franska kungahuset

(ibid:127). Kapitel 9 har en realia-text om fransk film och berättar om hur bröderna Lumière 1895 anordnade världens första biograf (ibid:142). Kapitel 11 handlar om mat och nämner att kakaobönan kom till Spanien år 1528 samt att choklad så som vi nu tänker på den introducerades i Frankrike år 1615 av Anna av Österrike när hon gifte sig med Ludvig XIII av Frankrike (ibid:174). Huvudtexten i kapitel 12 förklarar handlingen i Victor Hugos roman *Ringaren i Notre Dame* som utspelar sig år 1482 (ibid:176-77). En+-texten i samma kapitel handlar om författarens biografi. Den berättar att Victor Hugo (1802-1885) var ett litterärt underbarn som redan vid 26 års ålder gav ut sina samlade verk i 10 volymer. Han förespråkade allmän rösträtt, pressfrihet, fred och ett sekulärt skolsystem. 1851 tvingas han gå i exil efter Napoleons III statskupp. Vid 60 års ålder gav han ut *Samhällets olycksbarn* som är hans mest kända och älskade roman (ibid:187).

3.1.3. Génial 3

Génial 3 från 2011 av Marie-Louise Sanner och Lena Wennberg är avsedd för franska steg 3 och består av sex kapitel. Förutom texterna följs varje text av en eller flera realia-del som kallas "Info sur..." (Information om...). Det andra kapitlet tar upp franskan i Kanada och författarna förklarar att orsaken till att Québec-franska skiljer sig från vanlig franska "är att landet under lång tid var politiskt avskilt från Frankrike, som förlorade sina kolonier till engelsmännen efter sjuårskriget (1756-1763)" (Sanner & Wennberg 2011:85). Men detta är den enda kopplingen till det historiska perspektivet. I en annan text nämns fransmännens koloniala historia i Afrika (ibid.:177). I kapitel 4 finns en "Info sur..."-text som handlar om slotten i Loire-dalen, men den kulturhistoriska vinkeln begränsas till konstaterandet att både "adelsmän och kungar lät bygga dessa [slott] för jakt (la chasse) och rekreation" (ibid.:154). Den enda text på franska som har en historisk koppling är text B i kapitel 5 som handlar om Sankt Bernhardshunden Barry som på tidigt 1800-tal räddade livet på över 40 människor i de Schweiziska alperna (ibid.:184).

3.1.4. Escalade 4

Escalade 4 är anpassad för steg 4 och är indelad i 11 tematiska kapitel som är tänkta att ge en "mångsidig bild av dagens fransktalande värld" (Waagaard m.fl. 2014:3). Kapitlen innehåller alla en realia-del. Den första är en text om poeten Guillaume Apollinaire (1880-1918), som kommer i anslutning till hans berömda dikt *Le Pont Mirabeau* (ibid.32). Kapitel 3 har flera långa texter av historiskt innehåll. Kapitlet handlar om uppfinningar och upptäckter och tar bl.a. upp upptäckten år 1940 av de 20 000 år gamla grottmålningarna i Lascaux, men även giljotinen och dess uppfinnare Joseph Guillotin (1738-1814) samt Henri Becquerel (1852-1908) som tillsammans med Pierre och Marie Curie var en av upptäckarna av radioaktivitet (ibid.34-38). Kapitel 3 är helt historiskt inriktat då det tar upp olika aspekter av den franska revolutionen. Den börjar med Marseljäsen, och sedan följer en lång text om tre sammanflätade människooden under revolutionen: Camille Desmoulins, Lucile Duplessis och Maximilien Robespierre (ibid.:52-53). Ytterligare en två sidor lång text följer i realia-delen om Charlotte Corday och mordet på Marat (ibid.62-63). Realia-delen i kapitel 7 har en kortfattad text om Marcel Proust (1871-1922) samt ett

utdrag ur den första sidan ur *À la recherche du temps perdu* (ibid.:112-113). Huvudtexten i kapitel 8 handlar om Maghreb-regionen i Nordafrika och nämner med några ord Frankrikes roll som kolonialmakt där under 1800- och 1900-talen (ibid.:119) och en liknande kort notis om övriga Afrika återfinns i realia-delen (ibid.:127). Det sista kapitlet inleds med en liten text om konstnärskolonin i Grez-sur-Loing där Anders Zorn och Carl Larsson målade. Sedan följer fyra texter om historiska konstnärer: målaren Auguste Renoir (1841-1919), skulptören Camille Claudel (1864-1943), fotografen Henri Cartier-Bresson (1908-2004) och mångkonstnären Yves Klein (1928-1962) (ibid.:166-172).

3.1.5. Génial 4

Génial 4 från 2012 av samma författare som trean är uppbyggd på samma sätt. En ”info sur...”-text i kapitel 1 handlar om fransmännens semester och det nämns att de fick rätt till två veckors betald semester för första gången 1936, och att detta system utökades 1956, 1969 och 1982 (Sanner & Wennberg 2012:24). I samma kapitel finns en liten text på franska om målaren Paul Gauguin (1848-1903) som i sin ungdom reste runt världen som matros och levde de sista tio åren av sitt liv på Tahiti och på olika öar i Polynisien där han målade sina mest berömda tavlor. (ibid.:42). I kapitel 3 finns en ”Info sur...”-text om svenska författare som blivit uppmärksammade i Frankrike. Det nämns att August Strindberg faktiskt periodvis skrev på franska (ibid.:113). Kapitlet fyra heter *Une sale période* (En smutsig period) och fokuserar på Frankrike under den tyska ockupationen under andra världskriget. Kapitlet inleds med en lång ”info sur...”-text som ger en överblick av Frankrikes historia mellan 1940 och 1944. Författarna förklarar bl.a. att tyska armén marscherade in i Paris den 14 juni 1940 och tillsatte marskalk Pétain som förde en tyskvänlig politik. Man tar även upp de Gaulle och dennes motståndsrörelse, kvinnornas roll i denna, de underjordiska tidningarna, dagen D samt bristen på livsmedel som ”gör att till och med katter och stadsduvor hamnar på matsedeln” (ibid.:116). Texten *On avait peur tout le temps* (Man var rädd hela tiden) handlar om en kvinna och hennes gamla mamma som samtalar om vad de ser på några gamla foton från krigsåren (ibid.:120-22). Nästa text är ett utdrag ur Régine Deforges roman *La bicyclette bleue* (Den blå cykeln) från 1981, som utspelar sig under ockupationsåren (ibid.:130-31). En liten textruta på sidan 139 att Frihetsgudinnan i New York är ett verk av den franske skulptören Frédéric Auguste Bartholdi (1834-1904) och gavs som present av Frankrike för att fira hundraårsminnet av USAs självständighetsförklaring. Sedan följer tre texter som på olika sätt anknyter till krigsåren. Den första handlar om en tysk 81-årig man som kommer till Omaha Beach i Normandie, där han deltog i striderna den 6:e juni 1944, och en ung fransyska som tycker illa om att tyskar besöker stranden. Den andra texten handlar om 44 franskjudiska barn i den lilla byn Izieu i de franska alperna, som skickades till Auschwitz. Den tredje texten handlar om den amerikanske fallskärmsjägaren John Steele som under dagen D blev hängande från kyrktornet i byn Sainte-Mère-Eglise (ibid.:140-43).

I kapitel 5 handlar en text om den belgiske vissångaren Jacques Brel (1929-1978) och det nämns att han efter en hektisk karriär som artist ägnade resten av livet åt att resa och att han ligger begravd bredvid Paul Gauguin på ön Hiva-Oa (ibid.:152). En annan

text handlar om den Joannès Caton, en ung politisk fånge som år 1873 skickades som strafffånge till Nya Kaledonien, en ögrupp i Melanesien som fransmännen koloniserat. Texten bygger på den verkliga Catons dagbok mellan åren 1871-79 (ibid.:156-57). Bokens sjätte kapitel heter *La grande aventure de la culture* (Kulturens stora äventyr) och inleds med en ”Info sur...”-text om Victor Hugo (1802-1885) som kortfattat beskriver hans liv och karriär (ibid.:173-176). Nästa Info sur...-text handlar om dadaismen, vilket sätter Tristan Tzaras dikt *Pour faire un poème dadaïste* i sitt kulturhistoriska sammanhang (ibid.:179). På detta följer två kortare texter om skulptören Auguste Rodin (1840-1917) och målaren Henri Matisse (1869-1954) (ibid.:180-181). Sedan kommer två tätt följande ”Info sur...”-texter: en om den franska vistraditionen med stjärnor som Edith Piaf, Maurice Chevalier, Georges Brassens, Léo Ferré, Juliette Gréco, m.fl. (ibid.:182) och en om fransk film. 1950- och 60-talet blev den franska filmens guldålder med regissörer som Claude Chabrol, Jean-Luc Godard och François Truffaut. Författarna tar även upp att succén fortsatte på 80-talet med bl.a. Gérard Depardieus huvudrollspredationer och Luc Bessons filmer (ibid.:184). Nästa text är ett utdrag ur *La cantatrice chauve* av Eugène Ionesco, och denna introduceras med en liten text om den absurda teaterns genomslag (ibid.:190).

De två sista ”Info sur...”-texterna har också de kulturhistoriskt innehåll. Den första handlar om det franska språkets historia och tar upp hur Gallien, området som idag är Frankrike, erövrades av romarna på 100-talet f.Kr. och hur franskan utvecklats ur det vulgärlatin som talades av soldater och slavar. Man tar även upp de två språkområdena; *la langue d’oïl* i norra delen och *la langue d’oc* i söder. Det nämns även att det på den sistnämnda, occitanskan, fanns en högtstående litterär kultur, trubadurernas kärlekslyrik, på medeltiden (ibid.:187). Den andra handlar om litterära priser, såsom t.ex. Le Prix Goncourt, som instiftades 1903 av bröderna Goncourt. Det finns också en lista på alla franska författare som vunnit Nobelpriset i litteratur, (ibid.:200).

3.2. Tyska

Undersökningen fortsätter här genom att gå in på tyska läroböcker; en lärobok i steg 2 och två var på steg 3 och 4.

3.2.1. Lieber Deutsch 2

I denna lärobok för tyska steg 2 av Christine Hofbauer, Annika Karnland och Joakim Vasiliadis finns bara två exempel på historiskt realia-innehåll. Det första beskriver tre tyskspråkiga personer som haft inflytande i den medicinska världen: Henri Dunant (1828-1910) som grundade Röda Korset 1863; Ignaz Semmelweis (1818-1865), som upptäckte handhygienens betydelse inom läkarkonsten; och slutligen Wilhelm Conrad Röntgen (1845-1923) som fick sin uppfinning från 1895 uppkallad efter sig (Hofbauer et al. 2005:64-65). De andra texten heter *Das Märchenschloss* (Sagoslottet) som handlar om

slottet Neuschwanstein som lät byggas av kung Ludwig II av Bayern 1868. Texten nämner t.ex. kungens svaghet för medeltidsromantik, Wagner och storslagen arkitektur, och hur Walt Disney inspirerades av det när han gjorde filmen Askungen (ibid:145).

3.2.2. Lieber Deutsch 3 2.0

Lieber Deutsch 3 2.0 är en lärobok i tyska steg 3 från 2014 av Annika Karnland, Anders Odeldahl och Lena Gottschalk. Trots att denna bok är lång (240 sidor) ger den nästan inga historiska upplysningar. Ett kapitel som handlar om inlines-åkning tar upp att detta inte är någon ny uppfinning. De äldsta skridskorna är faktiskt runt 3000 år gamla. Texten berättar att de första skridskorna av metall gjordes i Nederländerna på 1600-talet, att de blev mycket populära bland tyskar på 1700-talet samt att de första rullskridskorna användes i London på 1760-talet (Karnland etc. 2014:57). Detta har dock inte någon koppling till just tysk historia. Boken innehåller även ett kort text om Mozarts liv (ibid:164).

3.2.3. Deutsch – Na klar 3

Läroboken *Deutsch – Na klar 3* är skriven av Helena Lundqvist och Anja Schüssler Nilsson och riktar sig till tyska steg 3. Det är en lång bok på över 300 sidor men de historiska inslagen är relativt få. Först på sidan 135 finns en lång text som behandlar tyska uppfinningar genom historien. Den tar upp tidiga och ofarliga tyska 1900-talsuppfinningar som kaffefilter, fia med knuff-spelet och sega björnar men den tar även upp saker som forskningen på radioaktivitet samt uppfinnare som Philipp Reis (1834-1874) vars forskning ledde fram till Graham Bells telefon och Manfred von Ardenne (1907-1997) vars forskning var avgörande för televisionens framväxt (Lundqvist & Schüssler Nilsson 2013:135-141). Ett kapitel om mode tar upp att *Adidas* och *Puma* är tyska sportklädesmärken som grundades av bröderna Rudolf och Adolf Dassler på 1920-talet (ibid:160-61). Texten 4C heter *Berlin einmal anders* (Ett annorlunda Berlin en gång i tiden) och är en berättelse i jag-form om en promenad i Berlin, full av information om stadens historia: Berlinmuren, *Brandenburger tor* med dess *quadrige*-hästspann som Napoleon förde till Paris 1806 och som sedan återuppfördes 1814, Kejsar-Wilhelm-kyrkan som träffades av bomber under andra världskriget etc. (ibid:187-190). Den sista texten i samma kapitel handlar om Dr. Martens-skornas historia och hur dess designer, Dr. Klaus Maertens från München, skapade dessa klassiska skor strax efter krigsslutet 1945 (ibid:200-01). I kapitel 5 finns några korta historiska notiser i en text om Wien. Man tar upp att stadens väldiga katedral började uppföras 1147 och tog flera århundraden att slutföra, samt att staden har en stolt musiktradition där Haydn, Mozart, Beethoven och Strauss alla har levat och verkat (ibid:256).

3.2.4. Lieber Deutsch 4 2.0

Lieber Deutsch 4 2.0 är givetvis uppföljaren för tyska steg 4 och det är samma författare som skrivit även denna. Kapitel 3 heter *Eine Zeitreise* (en tidsresa) och består av fyra texter. Den första går igenom Tysklands historia decennium efter decennium från 1900 fram till 2010 (Karnland etc. 2015:59-70). Därpå följer en skönlitterär text om en judisk

familj som gömmer sig på en vind (ibid:72-75). Den tredje texten handlar om Berlinmuren och om den politiska situationen i Öst- och Västtyskland under Kalla Kriget från 1949 till 1989 (ibid:78-80). Den sista texten går igenom ett antal otroliga historier om hur enskilda människor, från 1962 till 1987 lyckades fly från Östberlin (ibid:82-83).

Det sista kapitlet heter *Geistesgrößen* (ung. stora andar eller stora tänkare) och tar upp två historiska människoöden. Den första texten handlar om den österrikisk-judiska fysikern Lise Meitner (1878-1968) som växte upp i Wien men 1949 blev svensk medborgare. Hon hade avgörande betydelse för upptäckten av nukleär fission på 1930-talet men Nobelpriset för detta gick 1944 odelat till hennes manliga kollega Otto Hahn (ibid:146-149). Den andra texten handlar om Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) och upp-lyser direkt läsaren om att kunskap om dennes diktning, romaner och dramer tillhör den tyska *Allgemeinbildung* (allmänbildningen). Författarna tar upp hans barndom, hans vetenskapliga arbete om färger, hans relation till kvinnor, genombrottet med *Den unge Werthers lidanden*, hans långa arbete med Faust och slutligen hans död (ibid:157-165).

3.2.5. Deutsch – Na klar 4

Deutsch – Na klar 4 är skriven av samma författare som trean och är en omfattande lärobok på över 300 sidor. Det första inslaget kommer på sidan 135 som en kort notis om bröderna Grimm. Kort därpå följer text 3C *Literatur in Deutschland* som i mycket korta drag tar upp den tyskspråkiga litteraturhistorien. Några rader förklarar vilka följande författare var och vilka som är deras mest kända verk: Johan Wolfgang von Goethe, Friedrich von Schiller, Heinrich Heine, Thomas Mann, Hermann Hesse, Franz Kafka, Berthold Brecht, Nelly Sachs, Heinrich Böll, Günter Grass, samt några moderna författare (Lundqvist & Schüssler Nilsson 2014:139-143). Brechts dikt *Fragen eines lesenden Arbeiters* på sidan 152-3 åtföljs av en liten text som sätter den i sitt historiska sammanhang och berättar bl.a. om hur Brechts böcker hade bränts på bål av nazisterna 1933.

Kapitel 5, som är nära 60 sidor långt, heter *Deutsche Geschichte* (Tysk historia) även om mycket av dessa 60 sidor består av grammatik och övningar. Kapitlet inleds med en sex sidor lång text om uppdelningen i Öst- och Västtyskland. Texten tar bl.a. upp hur och varför uppdelningen gjordes, byggandet av Berlinmuren 1961, livet i DDR, murens fall 1989, kulturkrocken mellan Öst och Väst, den s.k. *Ostalgie*, d.v.s. nostalgin för det gamla Östtyskland, Trabant-bilen, samt 4 korta personliga vittnesskildringar (ibid:209-215). Nästa text berättar utförligt om andra aspekter inom DDR, såsom de östtyska scouterna (*die Jungen Pioniere*), kommunistledaren Ernst Thälmann (1886-1944) som pionjärernas organisation var uppkallade efter, FDJ (*Freie Deutsche Jugend*) som var den enda godkända ungdomsorganisationen i DDR samt hur svårt det kunde vara om man inte var medlem (ibid:227-29). Den sista texten består av inte mindre än 30 små avsnitt där händelser från 50-talet fram till 90-talet behandlas, exempelvis historien bakom den första olympiske guldmedaljen efter andra världskriget 1953, J. F. Kennedys *Ich bin ein Berliner*-tal 1963, Baader-Meinhof-ligan på 70-talet, Förbundskansler Willy Brandts statsbesök i Polen där han lade en blomsterkrans vid minnesmärket för Warszawa-upproret; den

palestinska terroristattacken vid Berlin-Olympiaden i München 1972 och Nicoles vinst i Eurovisionsschlagerfestivalen 1982 med *Ein Bisschen Frieden* (ibid:243-250).

3.3. Spanska

I det följande undersöks 5 läromedel i spanska, ett i steg 2, samt två vardera i steg 3 och steg 4.

3.3.1. Caminando 2

Caminando 2 är den andra delen av *Caminando*-serien och riktar sig till elever i spanska steg 2. Den är skriven av Elisabet Waldenström, Ninni Westerman, Märet Wik-Bretz och Åsa Gustafsson. I boken finns s.k. *¿Sabes que...?*-texter som tar upp realia-kunskap på spanska. I det första exemplet på denna text-typ har författarna upp olika latinamerikanska musikstilar. De berättar att ursprungsbefolkningens folkmusik i 60-talets Chile var grunden för den politiska vis-traditionen som utvecklades av sångare som Victor Jara och Violeta Parra (Waldenström et al. 2015:37). I *Unidad 3* tar en text upp spanska inbördeskriget och hur republikanerna försvarade staden mot Francos trupper och att delar av staden förstördes (ibid:91). Texten 4B fokuserar på Chile och en textruta på svenska berättar om landets historia. Man nämner President Salvador Allende (1908-1973) som störtades av Augusto Pinochets statskupp 1973, liksom Sveriges dåvarande ambassadör i Chile Harald Edelstam, som då räddade många liv (ibid:107).

Texten 5A berör pilgrimsvandringen till Santiago de Compostela i Galicien. Där står att läsa att man på 800-talet fann en grav med resterna av Sankt Jakob, en av Jesu tolv apostlar, och på den platsen grundade staden och att katoliker sedan dess har vallfärdat för att besöka katedralen (ibid:118). Kapitlet berättar även om vår egen Heliga Birgitta (1303-1373) som år 1340 vallfärdade till Santiago de Compostela tillsammans med sin man Ulf Gudmarsson (ibid:124). Kapitel 6A handlar om Peru och här nämns Inkastaden Machu Picchu som byggdes runt 1440 på en hög bergsrygg (ibid:145). Längre fram i samma *Unidad* berättas det att Inkariket uppstod på 1200-talet e.Kr och gick under när det invaderades av Francisco Pizarro och hans följe 1532 (ibid:158). Textdelen i boken avslutas med en *¿Sabes que...?*-text om kulturer i Peru. Förutom Inka-kulturen nämns t.ex. Caral-kulturen, som utvecklades redan på 3000-talet f.Kr. och vars pyramider man fortfarande kan beskåda och Paracas-kulturen från 800-talet f.Kr. vars 2500-gamla tyginsvepta mumier man än idag kan se på museer (ibid:164-65).

3.3.2. Caminando 3

Den tredje delen i *Caminando*-serien riktar sig till spanska steg 3 och är skriven av samma författare som del 2. I *Unidad 1* finns ett *¿Sabes que...?*-realia-avsnitt om Andalusien, där det nämns att de s.k. "vita byarna" blev en slags fristad för muslimerna efter den kristna erövringen av kungadömet Granada 1492 och att staden Ronda grundades av romarna (Waldenström et al. 2016:48-49). I *Unidad 2* finns en kort realiatext om Bolivia och några få rader om dess historia, men det hela är formulerat i generella termer: landet

sågs ha haft perioder av ekonomisk blomstring men även av fattigdom och krig (ibid:54). Det tillkommer en ¿*Sabes que...?*-text som berättar att spanjorerna på 1500-talet tvingade lokalbefolkningen att arbeta i silvergruvorna (ibid:76).

I *Unidad 3* finns en liten text på spanska om den arabiska tiden i Spaniens historia. Författarna berättar att araberna erövrade den Iberiska halvön 711 och stannade i 700 år, men de nämner även att städer som Cordoba och Sevilla blev kulturcentra för en blandkultur där islamisk, kristen och judisk kultur samexisterade, samt att spanska språket har en hel del låneord från arabiskan (ibid:82). Samma kapitel har en realia-text om Spaniens historia från förhistoria fram till 1492, från grottmålningarna i Altamira, till romarna, visigoterna, och araberna samt hur de kristna rikena från norr sedan erövrade de muslimska områdena, vilket kulminerade med erövringen av Granada 1492 (ibid:102-03). I *Unidad 4* tas några viktiga årtal ur Kubas historia upp: 1898 då Kuba upphörde att vara en spansk koloni, den kubanska revolutionen 1959, invasionsförsöket vid Grisbukten 1961 och Che Guevaras död 1967 (ibid:122-23). Kapitlet berör hela den spanska koloniseringen av Amerika, det spanska imperiet samt frigörelsen från Spanien på 1800-talet, alltihop på två sidor med mycket luft mellan raderna (ibid:130-31). I ¿*Sabes que...?*-texten i *Unidad 5* tar författarna upp spanskspråkiga pionjärer inom olika områden. Den enda med historisk koppling är kosmonauten Arnaldo Tamayo som var den förste latinamerikanen och den förste med afrikanskt ursprung i rymden 1980 (ibid:156). I *Unidad 6* står Mexiko i fokus och en liten textruta berättar om målarparet Frida Kahlo och Diego Rivera (ibid:163). ¿*Sabes que...?*-texten berättar om maya- och aztek-rikena och tar upp mayakalendern, deras hieroglyfer och pyramiderna samt deras civilisations försvinnande. Författarna nämner även aztekernas ödesdigra möte med Hernán Cortés. Detta följs av ett kort kapitel om De Dödas Dag och om hur denna tradition är en sammansmältning av den indianska seden att ge de döda mat och den katolska Alla Helgons Dag (ibid:180-82).

3.3.3. La plaza 3

La plaza 3 är en lärobok för spanska steg tre skriven av Noelia Martel, Maria Wickelgren, Jaime Corpas, Eva Gracias, Agustín Garmendia och Carmen Soriano. Detta läromedel är 256 sidor långt men har endast två texter med historisk realia. Den ena beskriver Che Guevaras biografi på en halv sida (Martel et al. 2012:111) och den andra är en helsidestext om Mexico Citys historia. Här tar man upp att där Mexikos huvudstad nu ligger grundades på 1200-talet den aztekiska staden Tenochtitlán och den fick snabbt c:a 200 000 invånare, vilket var fler än de flesta städer i världen vid denna tid. Författarna berättar att spanjorerna förstörde staden vid deras erövring av aztek-riket och byggde sin egen stad ovanpå. Sedan gör texten ett hopp fram till den mexikanska revolutionen runt 1910 och berättar om de sociala orättvisor som ledde fram revolutionen (ibid:120).

3.3.4. Caminando 4

Det första exemplet på ett historiskt perspektiv i *Caminando 4* är en liten text om Kanarieöarna, där det berättas om hur öarna, som då var befolkade av guanche-folket, erövrades av spanjorerna mellan 1402 och 1496 (Waldenström, etc. 2017:23). Kapitel 1b tar

upp ett av 1800-talets stora kändis-par: den franska författarinnan George Sand och den polske pianisten och kompositören Frédéric Chopin, som 1838 levde tillsammans på Mallorca (ibid.:43). I första kapitlet nämns historiska kuriosafakta, såsom att det populära jul-lotteriet är en tradition sedan början av 1800-talet (ibid.:49). I kapitel 2a finns en liten fakta-text om Uruguay och här nämns att landet inte koloniserades förrän i slutet av 1600-talet, p.g.a. avsaknaden av guld- och silverfyndigheter, men även att landet i början av 1900-talet var mycket tidigt med att införa progressiva reformer såsom allmän skolgång, 8-timmars arbetsdag och rätt till skilsmässa (ibid.:55). ¿Sabes que...?-texten i kapitel 2 tar upp Tupamaros-rörelsen eller MLN (*Movimiento de Liberación Nacional*), som ville störta regeringen, rånade banker och gav pengar åt landets fattiga. Man förklarar att namnet kommer av Túpac Amaru (1738-1781), den siste militante Inka-ledaren, att Sverige tog emot ca 5000 politiska flyktingar från Uruguay på 70 och 80-talen (ibid.:84-85).

Nästa kapitel handlar om Baskien. Det nämns att baskerna under hela sin historia har bevarat sin egen kultur och sitt språk, samt att dessa var förbjudna under Francos diktatur (1939-1975). Man tar upp att terroristorganisationen ETA grundades i samband med detta 1959 och att man från 1968 till 2003 mördade ca 800 personer (ibid.:91). Huvudtexten i kapitel 3b handlar om kärlekshistorien mellan katalanskan Maria Sans och Stig Berggren, som var en av de 500 svenskar som ingick i de Internationella brigaderna under spanska inbördeskriget (1936-39). Kriget och dess konsekvenser beskrivs utifrån deras livsöden (ibid.:102-105). I slutet på kapitlet finns en kort text om poeten Federico García Lorca (1898-1936); hans studietid berörs då lärde känna filmregissören Luis Buñuel och målaren Salvador Dalí, samt att han, när inbördeskriget bröt ut 1936, var en av de första att mördas (ibid.:115). Kapitel 3 avslutas med en text om det spanska inbördeskriget som inleds med en kronologisk överblick som bl.a. tar upp Spaniens politik åren 1931-1936, krigsutbrottet samma år, formandet av de internationella brigaderna året därpå, bombningen av Guernica, slaget vid Ebro samt Madriids fall 1939. En annan text berättar om förföljelsen av Francos motståndare, massgravarna, avskaffandet av all politisk frihet och allt regionalt självstyre samt förbudandet av regionala språk. En sista text på temat tar upp demokratins återinförande samt den s.k. Glömskans pakt (ibid.:116-17).

Kapitel 4b tar upp två kvinnoöden som illustrerar Argentinas dramatiska 1900-tals-historia: Evita Perón (1919-1952) och Estela de Carlotto, som var en av mödrarna som började protestera på torget Plaza de Mayo 1977. Texten om Evita beskriver hur hon gick från okänd skådespelerska till presidentfru och sedan till en av världens mäktigaste kvinnor, men även hur det argentinska samhället var uppdelat mellan *los descamisados* (de skjortlösa) som tog Evita till sitt hjärta och medel- och överklassen som hatade henne. Texten idealiserar henne inte utan tar upp både positivt och negativt; att hon införde kvinnlig rösträtt men också begränsade friheten. Texten om Estela förenar hennes personliga historia och hennes sökande efter sin son med militärjuntans maktövertagande 1976 och det s.k. *la guerra sucia* (det smutsiga kriget) där tusentals journalister, studenter och politiker ”försvann” och bl.a. kastades ut ur flygplan (ibid.:134-38). Kapitlet rymmer även en kort novell av den uruguayanske författaren Mario Benedetti (1920-2009), och

en kort text sammanfattar hans liv och karriär (ibid:149). Denna text följs av en text om migration i Argentina som beskriver landets historia från ursprungsbefolkningen som kom dit för 14000 år sedan. Man nämner att den förste européén landsteg i Rio de la Plata år 1516, att många av indianerna förslavades, att jesuiterna grundade missionsstationer för att kristna guarani-folket, att Buenos Aires länge var ett centrum för smuggling, att landet blev självständigt 1816 samt att landet tog emot 7 miljoner immigranter från Europa mellan 1870 och 1930, även från Sverige (ibid:150-151).

Kapitel 5 inleds med en text om Colombia och FARC-guerillans historia från 1960-talet (ibid:153). I en faktaruta om landet och dess historia nämns muisca-folket (600-1600 e.Kr) och deras ceremonier där hövdingen täcktes av guldstoff, vilket ska ha gett upphov till myten om guld-staden El Dorado. Man tar även upp att européerna förslavade ursprungsbefolkningen och införde nya slavar från Afrika, vilkas ättlingar idag utgör ungefär 10 % av landets befolkning, samt att landet blev självständigt 1819 när Simon Bolívar ledde upproret mot Spanien (ibid:157). Kapitel 5b handlar om relationen mellan Mexiko och USA och man ser även denna relation ur ett historiskt perspektiv då man tar upp att det inte var förrän 1848 som Kalifornien, Nevada, Utah, Arizona, New Mexico och Texas blev en del av USA (ibid:170). Detta sista kapitel i boken avslutas med en *¿Sabes que...?*-text om karnevaler och man börjar med dess historia (ibid:185).

3.3.5. La plaza 4

Denna uppföljare till *La plaza 3* är skriven av samma författare och riktar sig till spanska steg 4. En text i kapitel 1 handlar om språkvariation i Spanien och i Latinamerika och författarna nämner att spanskan (eller kastilianskan) blev Spaniens officiella språk 1714 genom ett beslut av kung Filip V (Martel et al. 2013:38). I kapitel 3 finns ett uppslag med 2000 år av Spaniens historia berättad i 9 steg med några korta meningar var (ibid:98-99). Den efterföljande texten *La historia reciente de España* (Spaniens moderna historia) går igenom ett 30-tal politiska händelser från Francos död 1975 fram till 2012. Det rör sig dock bara om en kort mening om varje händelse (ibid:101). I kapitel 4 tar man upp några exempel på spanskspråkig litteratur och det finns bl.a. en liten text om Gabriel García Márquez (1928-2014) och man nämner hans *Cien años de soledad* från 1967. Kapitlet innehåller även en lista på de 11 spanskspråkiga författare som vunnit Nobelpriset i litteratur (ibid:138-140). En lite annorlunda text kommer i form av tatueringens och piercingens historia på sidan 146. Författarna berättar om hur mayaindianerna genomborrade sina tungor i religiöst syfte, hur kapten Cooks sjömän blev inspirerade av polynesiernas tatueringsmönster och tog efter dem, vilket skapade ett mode bland andra sjömän, samt om hur den moderna tatueringskonsten började 1880 i New York. I kapitel 7 berättas om den peruanske poeten Nicomedes Santa Cruz (1925-1992) som skrev om de svartas situation i Latinamerika (ibid:217). Samma kapitel har en text om hur den s.k. Moctezumas hämnd, d.v.s. när turister blir dåliga i magen när de kommer till Mexiko, kommer ifrån historien om att Cortés och hans soldater, när de tagit över makten i Tenochtitlán, firade med en stor måltid varefter de fick diarré (ibid:226). Ytterligare en text i samma kapitel berättar om Santería-religionen på Kuba och där förklaras att ursprunget härtill är Yoruba-folket

i Västafrika som fraktades som slavar till ön, där deras gamla religion blandades med katolicismen (ibid:230). Den sista texten i boken med historiskt innehåll handlar om Bolivia och landets historia, från de första civilisationerna som blomstrade redan 2000 f.kr till att landet blev självständigt 1824, sammanfattas på 8 rader (ibid:233).

3.4. Ryska

Vi går nu över till läroböckerna i det ryska språket; ett språk som få läser på gymnasiet men som dock har en lång tradition som gymnasieämne.

3.4.1. Trojka da 2

Erik Fälts lärobok Trojka 1 och 2 (i senare utgåvor stavad med det kyrilliska alfabetet) kom ut redan 1975 men här undersöks Trojka 2 i versionen från 2001, anpassad till steg 2 och 3. Utspridda i läroboken finns också 21 realia-avsnitt på svenska och för sina drygt 100 sidor innehåller boken förvånansvärt mycket historisk realia. I texten om OSS (Oberoende Staters Samväld) berättas att detta förbund grundades 1991 som en konsekvens av Warszawapaktens upplösning samma år, men den tar även upp ”Det gyllene Samarkand”, med sin 2000 år gamla historia. Fält berättar att Djingis Khan grundade sitt rike där på 1200-talet, att Timur Lenk gjorde den till sin huvudstad 1369 samt att staden även var huvudstad i sovjetrepubliken Uzbekistan fram till 1930 då Tasjkent tog över som huvudstad (Fält 2001:16-17). I texten *Ryssland och ryssarna* ges en historisk synvinkel på tjetjenernas kamp mot centralmakten i Moskva under Ryska Federationens första decennium, då Fält nämner att dessa krig går tillbaks på krig parterna emellan redan på 17- och 1800-talen (ibid:20). I kapitel 5 berättas om den s.k. ”Utställningen för framsteg inom folkhushållningen”, ett område om mer än 200 hektar hade SSSR:s 15 delrepubliker en egen paviljong där man visade upp framsteg inom vetenskap och teknik. (ibid:22). I kapitel 6 tar realia-texten upp sovjetisk kvinnohistoria: att Aleksandra Kollontaj, sovjetisk ambassadör i Stockholm på 1930-talet, var världens första kvinnliga ambassadör, samt att Valentina Teresjkova 1963 blev världens första kvinnliga kosmonaut (ibid:29).

Kapitel 11 handlar bl.a. om den s.k. Sommarträdgården i Sankt Petersburg som Peter den store lät bygga på 1700-talet men tar även upp tre viktiga ryska kulturgiganter: kompositören Peter Tjajkovskij (1840-1893), fabel-författaren Ivan Krylov (1769-1844) som har gett ryskan många bevingade ord och Rysslands nationalpoet Alexander Pusjkin (1799-1837) (ibid:36-37). Realia-texten till kapitel 12 berättar om den ryska filmens historia. Fält tar bl.a. upp Sergej Eisensteins *Pansarkryssaren Potjomkin* från 1925 om besättningen på den berömda kryssaren som gjorde myteri 1905. Det förklaras att centralmaktens censur sedan under lång tid dikterade att ämnen såsom jordbruket och arbetarklassen skulle dominera filmindustrin. Sedan tar Fält upp ett stort antal ryska filmklassiker byggda på kända ryska romaner, såsom Mark Donskojs filmatiseringar av Maxim Gorkijs självbiografiska trilogi och Sergej Gerasimovs *Stilla flyter Don*, efter Michail Sjolochovs roman. Andrej Tarkovskij och hans filmer från 1970-talet *Solaris* och *Andrej Rubljov* om den store ryske ikonmålaren från 1400-talet omtalas också (ibid:39-41).

Nästa realia-avsnitt handlar om ryska revolutioner. Den inleds med en förklaring om att den berömda oktober-revolutionen hade föregåtts av den demokratiska februari-revolutionen. Fält ifrågasätter termen ”revolution” då det snarare rörde sig om en statskupp av Lenin och en liten grupp bolsjeviker. Men texten tar även upp tidigare revolutioner såsom det misslyckade kosack-upproret under Stenka Razin mellan 1667-1671, Emeljan Pugatjovs kosack-uppror 1773-1774 som inte heller det lyckades, dekabrist-upproret 1825 i Sankt Petersburg samt den misslyckade revolutionen 1905 efter att Ryssland förlorat kriget mot Japan. Fält går även snabbt igenom Stalins tvångskollektiviseringar och utrensningar samt Gorbatjovs glasnost-reformer (ibid:44). Längre fram i boken finns ett uppslag med två realia-texter, en om rysk-svenska kontakter och en om rysk bildkonst. Båda bjuder på många historiska fakta. I den första texten berättas att Ryssland eller Kievriket grundades av vikingahövdingen Rurik på 800-talet och att dennes ätt hade makten ända fram till 1598. Slaget vid Poltava 1709 nämns liksom kriget 1809 där Finland förlorades till Ryssland. Enskilda svenskar som bott i Sankt Petersburg tas också upp, såsom Alfred Nobel (1833-1896) och den svensk-ryske arkitekten Fredrick Lidvall (1870-1945). I texten om bildkonst fokuserar man helt på sovjetisk konst, med inriktningar som konstruktivism, suprematism och socialistisk realism som fr.o.m. 1932 blev den enda tillåtna konstformen. Enskilda konstnärer som nämns är bl.a. Vladimir Tatlin och dennes *Monument över Tredje internationalen* från 1920 och Vera Muchinas jätteskulptur *Arbetaren och kolchosarbeterskan* från 1937 (ibid:56-57). De två sista historiska realia-inslagen i boken berör *Ryssland och nobelprisen* och *Ryssland och rymden*. Den första är en lista på sovjetiska och ryska Nobel-pristagare, medan texten om rymden tar upp Konstantin Tsiolkovskij, den ryska rymdfartens fader, som 1895 gav ut boken *Drömmar om jord och himmel*, som beskriver satelliter och rymdfärder, men det ges också en lista på ryska framgångar i rymden, såsom de båda Sputnik-raketerna år 1957 (ibid:74-75).

3.4.2. Ruslan ryska 2

Läroboks-serien *Ruslan 1-3* har kommit ut i flera upplagor sedan 1996. I *Ruslan 2*, som är anpassad till steg 2 och steg 3, handlar läsövningen i första kapitlet (Langran & Vesjnjeva 2007:18-19) om Sankt Petersburg och dess historia i korta drag, från grundandet 1703 av Peter den Store, genom flera namnbyten, fram till idag. Men den introducerar även poeten Alexandr Pusjkin (1799-1837) och hans berömda dikt *Медный всадник* (Bronsryttaren). I kapitel 3 handlar realia-avsnittet om Krim och man tar kort upp Krimkriget (1853-56) mellan Ryssland, Storbritannien, Frankrike och Turkiet (ibid:36). I kapitel 7 tar man upp hur de ryska städerna har bytt namn genom historiens gång. Förutom Sankt Petersburg gäller det även städer som Samara (som under Sovjettiden hette Kujbysjev) och Nizjnij Novgorod (som kallades för Gorkij) o.s.v. efter framstående medborgare (ibid:86 & 93). I det sista kapitlet berättas om den ryska pressen och dess historia, och man nämner att alla tidningar i Sovjetunionen var statsstyrda vilket ledde till det berömda sovjetiska skämtet: ”в Правде нет правды, в Известиях – известий” som betyder ”I *Pravda* finns ingen sanning (pravda); i *Izvestja* finns inga nyheter (izvestja) (ibid:124).

3.4.3. Ruslan ryska 3

Ruslan 3 riktar sig till Ryska steg 3 och 4. Boken har som uttalat mål att ge en bred insikt i rysk historia och kultur. Det första exemplet på detta är en realia-text om Irkutsk och dess historia. Det nämns att staden grundades 1661, eldhärjades kraftigt 1879 samt att många av stadens kyrkor förstördes av kommunisterna efter revolutionen 1917 (Langran 2010:30). Strax därefter kommer ett realia-inslag om den armenisk-georgiske trubadursångaren Bulat Okudzjava (1924-1997) som var en av de som förföljdes av Sovjetmakten (ibid:33). I kapitel 4 finns ett realia-avsnitt om Rysslands och Sovjetunionens många krig och man har t.o.m. en lista på alla krig och konflikter, från kriget mot Napoleon (1812-1814) till konflikten med Georgien 2008. Det nämns även att man den 9 maj firar день Победы (Segerns dag) i Stora Fosterländska Kriget, i vilket Sovjetunionen förlorade över 27 miljoner människoliv (ibid:63). I samma kapitel finns en dikt med en mini-biografi av den romantiske poeten Michail Lermontov (1814-1841) och en annan dikt med tillhörande biografi av Konstantin Simonov (1915-1979) som förutom poet även var krigskorrespondent under andra världskriget (ibid:65-66). En hel sida ägnas längre fram åt poeten Jevgenij Jevtusjenkos (1933-2017) liv och verk under Sovjet-eran (ibid:85). Boken tar även upp författaren och satirikern Michail Zosjtjenko (1894-1958) (ibid:114). Solzjenitsyn nämns i en text om Gulag-lägrens historia (ibid:117). Denna text följs direkt av ett realia-inslag om Stalin och hans påverkan på Sovjets historia samt en text om en stad i östra Ryssland som 2005 uppförde ett nytt monument till Stalins ära (ibid:118). Ytterligare en realia-text tar upp Ukrainas äldre historia (ibid:121).

På sidan 128 ska eleverna para ihop 8 berömda namn från rysk historia med beskrivningar av desamma. De åtta namnen men tillhörande bilder är: Sovjetunionens ledare 1964-82 Leonid Brezjnev (1906-1982); den sovjetiska politikern och hustrun till Lenin Nadezjda Krupskaja (1869-1939); mystikern Grigorij Rasputin (1869-1916); Sovjetunionens ledare mellan 1985-91 Michail Gorbatsjov (f.1931); Sovjetunionens viktigaste befälhavare under andra världskriget Georgij Zjukov (1896-1974); kosmonauten och den första kvinnan i rymden Valentina Teresjkova (f. 1937); Lenins förmodade arvtagare och konkurrent till Stalin, Lev Trotskij (1879-1940); samt slutligen Sovjetunionens ledare efter Stalin, Nikita Chrusjtjov (1894-1971) (ibid:128). I kapitel 8 handlar ett realia-uppslag om Sovjetunionens unga pionjärer, d.v.s. den scout-liknande kår eller ungdomsrörelse som grundades av Nadezjda Krupskaja och som mellan 1922 och 1991 hade som syfte att fostra barn och ungdomar mellan 11 och 15 år till lojala sovjetmedborgare (ibid:134). I samma kapitel läser man en liten notis om 1900-talsförfattaren Valentin Rasputin och sedan en längre text om den ryska kyrkan och dess historia, med Furst Vladimirs dop år 988 i Kiev som startpunkt (ibid:136-38). I slutet på samma kapitel finns även en text om nationalismens framväxt i Ryssland vilket ses i dess historiska kontext i jämförelse med den kosmopolitiska och antirasistiska Sovjetideologin (ibid:153). Lärobokens sista historiska inslag är en utförlig text om dramatikern och novell-författaren Anton Tjechov (1860-1904) och dennes liv och verk (ibid:172).

4. Analys, diskussion och konklusion

I denna del analyseras och diskuteras de redovisade resultaten utifrån begreppen historisk bredd och historiskt djup som har förklarats i bakgrundskapitlet.

4.1. Vad tas upp? Makrotema och historisk bredd

För att återknyta till Hellspong och Ledins begrepp kommer jag här med utgångspunkt i genomgången analysera och diskutera läroböckernas makrotema, ett koncept som identifierar en text på avstånd. Det används här för att analysera den historiska bredden i lärotexterna. Makrotemat berör alltså i denna analys vilka historiska perioder, händelser och personer böckerna tar upp, samt vilken geografisk och tidsmässig spridning som finns.

Den första läroboken, *À vous 2*, innehåller inte någon historisk realia alls och kanske har författarna helt enkelt velat hålla sig till läroplanen. *Escalade 3* har däremot nio texter med stor geografisk spridning (Frankrike, Kanada, Belgien, Afrika) och även stor kronologisk spridning (medeltid, 15-, 16-, 18-, och 1900-talshistoria). *Génial 3* har bara fyra texter med ungefär samma geografiska spridning men begränsar sig kronologiskt till 1700-talet och framåt. Texten om hunden som i 1800-talets Schweiz blev en världskändis är originell men säger ingenting om samhället eller hur människor hade det. *Escalade 4* bjuder på femton texter med historisk realia-kunskap men i princip allt fokus ligger på Frankrike på 17- och 1800-tal. Den sista läroboken, *Génial 4*, har inte mindre än 22 texter med historiskt innehåll. Liksom *Escalade 4* fokuserar man geografiskt på Frankrike och tidsmässigt rör det sig i hög grad om 18- och 1900-tal, med särskilt fokus på okupationen under andra världskriget. Franska polynesien nämns men bara som exotisk bakgrund till Paul Gauguins öde. Den senares sexuella relationer med minderåriga på öarna nämns inte vilket är problematiskt i sig då det kan ses som en legitimering av det romantiska skimret som målaren själv skapade, och ignorera det faktum att detta ofta skedde på lokalbefolkningens bekostnad.

Den första läroboken i tyska, *Lieber Deutsch 2* har, som vi sett, endast två exempel på historisk realia och båda rör tysk historia. *Lieber Deutsch 3 2.0* har bara ett exempel medan *Deutsch – Na klar 3* däremot har åtta inslag. Fokus läggs på både Tyskland och Österrike och tidsmässigt på 1800- och 1900-tal, även om både 1100-talskatedraler och 1700-talets Wien nämns. *Lieber Deutsch 4* har endast sju texter men flera av dem är mycket långa. Alla handlar om tysk historia förutom den om den österrikisk-judiska fysikern Lise Meitner. Tidsmässigt är det bara 1900-talshistoria med Goethe som enda undantaget. Den sista boken, *Deutsch – Na klar 4*, har bara fem texter, men de är mycket långa och komplexa. Alla behandlar tysk 1900-talshistoria men tar upp ett brett spektra av historiska erfarenheter: uppdelningen i Öst- och Västtyskland, byggandet av Berlinmuren 1961, livet i DDR inklusive för barn och ungdomar, kulturkrocken mellan Öst och Väst, samt växlar objektiva fakta med personliga vittnesskildringar från kvinnor såväl som män. Stor historisk bredd och variation ges även i texten *Eine Zeitreise durch* som bjuder på 30 små avsnitt av tysk historia från 50-talet fram till 90-talet.

Jämfört med den tyskspråkiga världen erbjuder den spanskspråkiga betydligt fler chanser för geografisk variation. *Caminando 2* har åtta historiska texter och dessa uppvisar en stor bredd både tidsmässigt och geografiskt. Spanska inbördeskriget och chilensk musikhistoria från 1900-talet växlas med den heliga Birgittas pilgrimsfärd till Santiago de Compostela och Caral-kulturens pyramider från 3000-talet f.Kr. Nästa bok, *Caminando 3*, har 11 historiska texter, men i vissa av dem är bara några rader långa. Bredden är emellertid återigen stor: från muslimsk medeltidskultur i södra Spanien, mayakalendern från Mellanamerika, den spanska koloniseringen på 1500-talet och kubanskt 1900-tal. *La plaza 3* har bara två exempel på historisk realia, medan *Caminando 4* har 17. Dessa uppvisar stor geografisk bredd med inslag om Kanarieöarna, Argentina, Uruguay, Colombia, Baskien, etc. Tidsmässigt berör de flesta inslag 1900-talet med några tillbakablickar till 1800-talet och 1500-talet. *La plaza 4* innehåller 9 texter om historia. Spansk historia växlas med kubansk, mexikansk och boliviansk. Texten om tatueringens historia har dessutom en stor inneboende geografisk bredd. Texterna växlar mellan 1900-tal, 1700-tal och 1500-tal samt något enskilt omnämnande om antika kulturer i Sydamerika.

Erik Fälts lärobok *Trojka 2* innehåller 17 texter om historia. De allra flesta berör sovjetunionens historia men det finns även inslag som berör Kiev-riket på medeltiden samt Tsar-Ryssland på 1700- och 1800-talet. Man kan även säga att den ger en stor kulturhistorisk bredd då ett stort antal författare, filmmakare, målare etc. nämns. I *Ruslan 2* förekommer 4 historiskt inriktade texter och de behandlar perioder från 1700-talet och framåt. *Ruslan 3* har 16 och tar upp historia från hela forna Sovjetunionen. De allra flesta berör 1900-talet och många handlar om politiker, artister och författare, men även äldre tider kommer på tal, såsom Rysslands kristnande och kriget mot Napoleon.

Sammanlagt har de fem läroböckerna i franska (eller egentligen fyra av dem) 50 texter med historisk realia, de spanska 47 och de tyska har 23, vilka dock kännetecknas av de längsta och mest djupgående texterna av alla. De tre läroböckerna i ryska har 37 texter.

4.2. Hur tas det upp? Proposition och historiskt djup?

Även proposition är ett begrepp lånat ifrån Hellspong och Ledin. Det ger en mer utförlig förklaring av vad ett textparti handlar om. Här länkas idén om proposition till den historiska djupdimensionen för att se vilka texter som går utöver det som Harrison benämner ”kunskap” och närmar sig det han kallar för ”bildning”, d.v.s. en text som öppnar upp för det nyanserade och komplexa istället för att nöja sig vid ”turistinformation”.

I *Escalade 3* är det ytterst få texter som visar någon ambition att gå på djupet även om vissa detaljer går utöver det ytliga såsom Louvrens gamla historia samt en text om Victor Hugo som tar upp många detaljer ur författarens liv. *Génial 3* utmärks av mycket ytliga historiska kommentarer. Ibland är avsaknaden av det djupgående perspektivet faktiskt trängande, som när man har en historisk notis om Demokratiska Republiken Kongo och ingenting nämns om den brutalitet som befolkningen där utsattes för under kung Leopold II av Belgien. Man nöjer sig med att konstatera att ”Franska är officiellt språk,

eftersom landet en gång koloniserades av Belgien. Kongo blev självständigt 1960” (ibid.:177). På samma sätt är det enda som sägs om den franska medeltids- och renässanshistorien är att ”adelsmän och kungar lät bygga dessa [slott] för jakt (la chasse) och rekreation”. I *Escalade 4* ser det annorlunda ut. Här återfinns långa texter om både ett flertal konstnärer och franska revolutionen. Det är intressant att man här inte bara tar upp de kända namnen utan också de mindre välbekanta såsom Desmoulins, Duplessis och Corday. Detta kontrasterar kraftigt mot notiserna om Frankrikes roll i Afrikas historia som är mycket kortfattade. Vi kan här ana ett mönster: att undvika negativa ämnen som slaveri och förtryck. *Génial 4* fokuserar på 1900-talet och kapitlet med texter om den tyska ockupationen under andra världskriget sträcker sig över sidorna 116-143. Texterna tar fasta på den historiska komplexiteten med växlingar mellan mikro- och makroperspektiv i sitt historiska innehåll. Vi ser bekanta ämnen som de Gaulle och Pétain, motståndsrörelsen och dagen D men även underjordiska tidningar, vad människorna åt samt kvinnornas situation. Många sidor blir belysta och både tyskars och fransmäns, dåtidens och nutidens perspektiv får komma läsaren till del. Även kapitlet *La grande aventure de la culture* som tar upp sidorna 173-200, är anmärkningsvärt både till sin längd och p.g.a. mångfalden av konstnärer, författare, regissörer och artister.

Lieber Deutsch 2 och *3* har som nämnts mycket få historiska realia-inslag och de är i samtliga fall korta och ytliga. *Deutsch – Na klar 3* har en fördjupande text om tyska uppfinningar (sidorna 135-141) medan texterna om Berlins och Wiens historia är exempel på ”turist-information”. *Lieber Deutsch 4* sticker ut genom texternas längd och djup. Istället för små korta realia-inslag ser vi här flera sidor långa texter om olika fenomen som ger en god historisk förståelse av det tyska språkområdet. Kapitlet *Deutsche Geschichte* rymmer ungefär 40 sidor textmassa om olika aspekter av tysk 1900-talshistoria. Kapitlet målar upp en komplex bild av det tyska 1900-talet, bl.a. om hur den kommunistiska staten i DDR såg till att knyta medborgarna till sig från barnsben samt hur svårt det var för de ungdomar som valde att ställa sig utanför pionjärsystemet. Författarna väjer inte för politiskt komplicerade skeenden som t.ex. hur och varför uppdelningen mellan Väst- och Östtyskland gjordes och varför Berlinmuren byggdes 1961.

Texterna i *Caminando 2* är ofta bara några rader långa men har många detaljer som går utanför turist-informationsnivån såsom beskrivningar av flera antika latinamerikanska högkulturer. Ibland ges dock information som kan ge upphov till missförstånd. Det hade t.ex. varit rimligt att påpeka att det inte finns någon anledning att tro att Sankt Jakobs grav i Santiago de Compostela har något med Jesus historiske apostel att göra. Texterna i dess uppföljare *Caminando 3* uttrycker sig kort och i mycket generella termer om komplexa fenomen. T.ex. beskrivs hela den spanska koloniseringen av Amerika, det spanska imperiet samt frigörelsen från Spanien på 1800-talet på bara två sidor med mycket luft mellan raderna. Ett annat exempel är hur Bolivia sägs ha haft perioder av ekonomisk blomstring men även av fattigdom och krig. Detta påstående är helt intetsägande och kan appliceras på vilken kultur och tidsperiod som helst. Texten om Tenochtitlan/Mexico Citys historia i *La plaza 3* är ett exempel på hur man kan illustrera historisk förändring på en och samma

plats. *Caminando 4* uppvisar ett visst bildningshistoriskt djup när den behandlar det spanska inbördeskriget och Argentinas 1900-talshistoria. En makrohistoria över det komplicerade händelseförloppet varvas i båda fallen med mikrohistoria om personliga livsöden. Som vi har sett får kvinnohistoria inget större utrymme i läroböckerna men denna bok utmärker sig genom att ha en längre text om två kvinnor som speglar olika aspekter av den argentinska historien. Texten om Eva Perón uppvisar komplexitet då den tar upp både positiva och negativa sidor av hennes person. I *La plaza 4* saknas en fördjupande ambition, vilket märks tydligt när man försöker sammanfatta Spaniens äldre historia. Den muslimska eran på 800 år avklaras på 4 rader; det spanska imperiet på ytterligare 4, o.s.v. På samma sätt avhandlas 30 händelser ur modern spansk historia på ca en mening var.

Trojka 2 har många korta och ytliga inslag om historia men flera har ett förvånansvärt djup. På bara en sida lyckas Fält t.ex. ge en utförlig historisk kontext till den ryska revolutionen 1917 genom att ge exempel på flera tidigare misslyckade revolutioner. *Ruslan 2* har ingen fördjupande ambition medan *Ruslan 3* kan ge illusionen av ett större djup när mycket faktiskt är ren *name-dropping*. Antalet tämligen okända författare och poeter är stort, liksom det utrymme de får. Klassiker som Dostojevskij, Tolstoj, Turgenjev och Pasternak lyser däremot med sin frånvaro och bilden av den ryska litteraturen blir inte balanserad. I texten om den sovjetiska scout-rörelsen finns, jämfört med den vi såg i *Lieber Deutsch 4*, varken samma fördjupande eller problematiserande anda. Ibland verkar Langran följa rysk nationalistisk historieskrivning istället för den internationellt gängse. Apropå Kiev-riket, som grundades 882 av Русь (Rus-folket) men nämner inte att dessa var vikingar från området kring Mälaren. Namn på härskare i denna första dynasti i Rysslands historia nämns, såsom Oleg, Igor och Olga, men inte att de är skandinaviska och identiska med Helge, Ingvar och Helga. I det nationalistiska Ryssland är detta inte accepterat som historisk kunskap och författaren verkar godta detta, liksom han i kapitel 10 ger en helt oproblematiserad bild av Jurij Luzjkov (ibid:168), Moskvas borgmästare 1992-2010 och känd för sin mycket hårda linje mot den ryska gay-rörelsen.

4.3. Konkluderande reflektion

I denna uppsats har jag velat besvara två frågor. Den första berörde hur förekomsten av historiska inslag ser ut i de 18 läroböckerna. Resultatgenomgången samt analysen har redogjort för det historiska innehållet i dessa läroböcker och förklarat dels vad som tas upp och dels hur detta tas upp. Syftet har här varit att se vad det finns för historisk bredd respektive djup-perspektiv i dessa realia-inslag. Resultatet är mycket olika från bok till bok. Någon bok har runt 20 texter med historiskt innehåll medan andra inte har en enda. Franska och spanska utmärker sig för sin geografiska spridning men detta kan i hög grad förklaras av ländernas kolonialhistoria. Vad gäller fördjupning är skillnaden lika stor. Somliga texter, framför allt i *Lieber Deutsch 4*, är flera sidor långa och tar upp ett historiskt skeende ur flera olika perspektiv och visar på dess komplexitet. Dessa texter är verkligt bildningsfrämjande medan andra böcker i många fall sammanfattar en hel epok i en enda mening eller nöjer sig med "turistinformation" och vad Harrison kallar "kunskap".

Den andra frågan gällde huruvida det finns några påtagliga skillnader språken emellan och språkstegen emellan när det gäller förekomsten av historiska inslag i läroböckerna. Som vi har sett finns det skillnader, även om de inte är av någon exceptionell art. När det gäller bredden utmärker sig läroböckerna i franska och spanska som båda har runt 50 historiska realia-inslag. Dessa har även störst geografisk bredd. Den största tidsmässiga bredden har spanska som båda två uppvisar många texter som t.ex. berör antiken och i spanskans fall de gamla högkulturerna i Syd- och Mellanamerika. Även ryska uppvisar stor bredd då två av läroböckerna i detta språk tillsammans har 34 historiska texter. Det är dock som sagt läroböckerna i tyska som uppvisar den största bildningsambitionen, vilket möjligtvis kan knytas till Tysklands unika ställning i Europas moderna historia.

Resultatet öppnar för en diskussion om klyftan mellan Skolverkets styrdokument och den praktik som läroböckerna kan sägas stå för. Preliminära observationer indikerade att det finns en sådan klyfta och efter att ha konstaterat 157 exempel på historisk realia-avsnitt i 18 läroböcker i Moderna språk så framstår det som ännu tydligare, då styrdokumenten inte ger några indikationer på att dessa ämnen ska inbegripa några historiska aspekter. Frågan blir då: varför finns de där? Här blir det intressant att diskutera huruvida det finns något i läroplanernas historiska utveckling och i idédebatten kring bildning samt vad språkundervisningen syftar till som kan förklara denna klyfta. Mitt svar på frågan är ja. Under 1900-talet skedde en gradvis förflyttning av fokus när det gällde både vad bildning var och vad språkundervisning syftar till. Det mesta av vad som sagts i den långa debatten om bildning är knappast längre relevant för den svenska skolan: varken tanken på att umgås med de ”stora döda” på latin och grekiska, eller den att en underklass ska ta över överklassens bildning för att omstöpa samhället. Det som däremot fortfarande är relevant är det som Nussbaum och Harrison understryker, d.v.s. att vårt samhälle är beroende av bildning, även om vi då oftast talar om den i termer av ”kritiskt tänkande”, ”historiskt medvetande” samt ”vidgande av perspektiven från det lilla till de stora sammanhangen”. Från att i princip ha varit huvudmålet med språkundervisningen gled det historiska perspektivet av kultur-aspekten iväg och blev alltmer irrelevant, allteftersom skolreformerna kom och gick, tills denna del försvann helt ur styrdokumentet. Styrning uppifrån är emellertid en sak och verkligheten bland lärare och läromedelsförfattare en annan. Efter att ha granskat de 18 läroböckerna tycks det som att det historiska perspektivet är i högsta grad levande, även om det ofta stannar vid ”kunskap” utan bildningsambition. Det var sannolikt en illa genomtänkt idé att kasta det historiska perspektivet över bord i styrdokumentet för Moderna språk och det kan nu vara relevant att återinföra det i kursplanerna. Vi vet inte vad som händer om (eller när) det kommer en språk-app som är tillräckligt avancerad för att kunna direkt-översätta perfekt från vilka språk som helst och som gör språkinlärning irrelevant. Måhända är det då andra färdigheter än de rent kommunikativa som hamnar i fokus, sådan som berör en djupare förståelse för den historiska myllan som alla människor växer upp ur och som är unik i varje enskilt land, etnicitet och region.

Referenser

Broady, Donald (2010) ”Bildning och konsten att ärvva” i: *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*, Burman, Anders & Sundgren, Per (red.). Göteborg: Daidalos.

Burman, Anders & Sundgren, Per (red.) (2010). *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*. Göteborg: Daidalos.

Burman, Anders. (2014). *Pedagogikens idéhistoria: uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Burman, Anders. (2018). *Kultiverandet av det mänskliga: essäer om liberal education, bildning och tänkande*. Göteborg: Daidalos.

Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Böhme, Richard (2019). ”Et tu Skolverket”, Hallands Nyheter (1/10/19). Tillgänglig på: <https://www.hn.se/%C3%A5sikter/ledare/et-tu-skolverket-1.18722857>

Corbett, John. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Buffalo: Multilingual Matters Ltd.

Core Curriculum – en bildningsresa: utvärdering och beskrivning av ett bildningskoncept för högskolestudenter. (2001). Högskoleverkets rapportserie 2001.20: Högskoleverket.

Ekroth, Benjamin (2019) ”Professorn om antikbeslutet: Det är så jävla sjukt”, Aftonbladet (26/9/19). Tillgänglig på:

<https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/3JQnAL/professorn-om-antikbeslutet-det-ar-sa-javla-sjukt>

stam, Eva (2003). *Kultur i språkundervisning: med fokus på engelska*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2003.

Gagnestam, Eva. (2005). *Kultur i språkundervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Gustavsson, Bernt (2017). *Bildningens dynamik: framväxt, dimensioner, mening*. Första upplagan [Göteborg]: Bokförlaget Korpen.

Gy2000 2000:18 Språk : grundskola och gymnasieskola : kursplaner, betygskriterier och kommentarer. (2000). Stockholm: Statens skolverk.

Harrison, Dick (2019) Vegas Sommarpratare podcast. 13/08/19. Tillgängligt: <https://arenan.yle.fi/1-50183692> (5/3 2020).

Hellspång, Lennart & Ledin, Per (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Heusinkveld, Paula R., red. (1997): *Pathways to Culture*. Yarmouth USA: Intercultural Press.

Hofbauer, Christine, Karnland, Annika & Vasiliadis, Joakim (2005). *Lieber Deutsch 2*. 1. uppl. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Jespersen, Otto. (1904). *How to teach a foreign language*. London: Allen A. Urwin.

Karnland, Annika, Odeldahl, Anders & Gottschalk, Lena (2014). *Lieber Deutsch 3 2.0*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Karnland, Annika, Odeldahl, Anders & Gottschalk, Lena. (2015). *Lieber Deutsch 4 2.0*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Killander Cariboni, Carla & Sages, Janine (2017). *À vous 2 Franska för gymnasiet 2–3*. Lund: Folkuniversitetets förlag.

Kirsch, Frank-Michael (2007). "Språk och läroböcker i språk – nyckel till andra kulturer" i: *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*, Lahdenperä, Pirjo (red.), Lund: Studentlitteratur.

Kjørup, Søren (2009). *Människovetenskaperna: problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. 2., [rev. och uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Kramsch, Claire J. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Langran, John & Veshnyeva, Natalya (2007). *Ruslan ryska 2: kommunikativ kurs i ryska*. 3. utg. Birmingham: Ruslan.

Langran, John (2010). *Ruslan ryska 3: [kommunikativ kurs i ryska för avancerade studier]*. Rev. Birmingham: Ruslan, distr. i Sverige RL Consulting.

Lundgren, Ulla (2002). *Interkulturell förståelse i engelskundervisning: en möjlighet*. Diss. Lund : Univ., 2002.

Lundqvist, Helene & Schüssler Nilsson, Anja (2013). *Deutsch - na klar! [3] Tyska 3*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lundqvist, Helene & Schüssler Nilsson, Anja. (2014). *Deutsch - na klar! [4] Tyska 4*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Lärarpodden (2019) "Avsnitt 74: Stick hål på din filterbubbla och omfamna okunnigheten. Dick Harrison & Stina Oscarsson". Tillgängligt på internet: <https://www.lr.se/inspiration/lyssna/74.-stick-hal-pa-din-filterbubbla-och-omfamna-okunnigheten>.

Läroplan för grundskolan (Lgr 62). Stockholm: SÖ-förlaget.

Läroplan för grundskolan (Lgr 69) Supplement Franska Tyska. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.

Läroplan för grundskolan (Lgr 80) Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Martel, Noelia (2012). *La plaza 3*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Martel, Noelia. (2013). *La plaza 4*. 1. uppl. Stockholm: Studentlitteratur.

Nietzsche, Friedrich (2005). *Samlade skrifter Bd 2 Otidsenliga betraktelser I-IV ; Efterlämnade skrifter 1872-1875*. Eslöv: B. Östlings bokförlag Symposion.

Robinson, Gail L. (1978): *The Forest through the Trees. Issues in Foreign Language Education, 135*. Brookvale, N.S.W.: Australian and New Zealand Book.

Rodéhn, Cecilia (2014) "Tystnaden pryder kvinnan : bristen på feministiska perspektiv i undervisningsmaterialet i klassiska språk" i: *Tidskrift för genusvetenskap*. 35:4, s. 33-56

Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena (2011). *Génial 3*. 2. uppl. Stockholm: Natur & kultur.

Sanner, Marie-Louise & Wennberg, Lena (2012). *Génial 4*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Natur & kultur.

Schoug, Fredrik (red.) (2008). *Humaniora i yrkeslivet*. Lund: Utvärderingsenheten, Lunds universitet.

Skolverket (1994) *Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning, GyVux 1994:16*. Stockholm: Fritzes AB.

Skolverket (1996) *Grundskolan. Kursplaner, Betygskriterier*. Stockholm: Fritzes AB.

Skolverket (2011) *Läroplan för gymnasieskola (moderna språk)*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <https://www.skolverket.se> (2020-03-14).

Statens skolverks författningssamling (SKOLFS 2000:87.) *Skolverkets föreskrifter för kurser i ämnet moderna språk i gymnasieskolan.*

Sundberg, Ann-Kari (2006). "Bilder av det franska från ett svenskt klassrum", i: Mångkulturella aspekter på språkundervisningens kommunikativa praktiker – en konferensrapport Tornberg, Ulrika (red.).

Tegnér, Elias (2010) "Tal i Jönköpings skola (1827)" i: *Bildning: texter från Esaias Tegnér till Sven-Eric Liedman*, Burman, Anders & Sundgren, Per (red.). Göteborg: Daidalos.

Tornberg, Ulrika (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet - och talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000*. Diss. Uppsala : Univ.

Tornberg, Ulrika. (2015). *Språkdiradik. 5.*, [rev.] uppl. Malmö: Gleerups Utbildning.

Tyson, Ruhi (2019). *Bildning och praktisk klokhet: i skola och undervisning*. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur.

Waagaard, Viktoria (2013). *Escalade 3 [Allt-i-ett-bok]*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Waagaard, Viktoria, Rödemark, Marie, Jonchére, Nicolas & Sandberg, Ewa (red.) (2014). *Escalade 4 [Allt-i-ett-bok]*. 2. uppl. Stockholm: Liber.

Waldenström, Elisabet (red.) (2015). *Caminando 2*. 4. uppl. Stockholm: Natur & kultur.

Waldenström, Elisabet, Westerman, Ninni, Wik-Bretz, Märet & Gustafsson, Åsa (2016). *Caminando 3*. Fjärde upplagens första tryckning Stockholm: Natur & Kultur.

Waldenström, Elisabet, Westerman, Ninni, Wik-Bretz, Märet & Gustafsson, Åsa. (2017). *Caminando 4*. Fjärde upplagens första tryckning Stockholm: Natur & Kultur.