LUND UNIVERSITY

Lokalhistoria i norsk och svensk skola

historiekulturella perspektiv

Hultman, Axel

2012

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Hultman, A. (2012). *Lokalhistoria i norsk och svensk skola: historiekulturella perspektiv*. [Licentiatavhandling, Historia].

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Lokalhistoria i norsk och svensk skola

Historiekulturella perspektiv

Lokalhistoria i norsk och svensk skola

Historiekulturella perspektiv

Axel Hultman

Forskarskolan i historia och historiedidaktik
Lunds universitet
Malmö högskola

Serienummer
Copyright © Axel Hultman
ISBN 978-91-86973-06-3
Print at *MEDIA-TRYCK* 2012, Lund

Innehållsförteckning

Förord 7

Inledning 9
Syfte och frågeställning 11

Utgångspunkterna 13
Historiemedvetande 13
Genetisk och genealogisk historia 14
Historiekultur 16
Historiebruk 19
Lokalhistoria är, gör och kan 21
Norsk-svensk komparation 22
Urval av lärare 24
Metod 25
Disposition 28

Historiekulturerna 29
Den politiska dimensionen 29
Lokalhistoriens processuella framväxt i och utanför akademin 34
Lokalhistoria för 2000-talet 45
Lokalhistoria i svensk och norsk historiekultur 50

Institutionerna 53
Utgångspunkter, uppläggning och avgränsning 53
Nationella lokalhistoriska institutioner 55
Universitet och lärarutbildningar 61
Forum för levande historia och *Eustory* 65
Arkiv och museer 67
Hembygdsrörelsen 70
Den kulturelle skolesekken och Skapande skola 72
Andra institutioner 73
Jämförelse av de nationella lokalhistoriska institutionerna 75

Kursplanerna 81
Att analysera lokalhistoria i kursplanerna 81
Kursplanerna och lokalhistoria 84
Svenska kursplaner 85
Norska kursplaner 99
Lokalhistoria i svenska och norska kursplaner 109

Skolexemplen 122
Kapitlets utgångspunkter och avgränsningar 122
Lokalhistoria på gymnasiet 123
Lokalhistoria i grundskolans senare del 130
Lokalhistoria i grundskolans mellanår 143
Historiekulturella dimensioner 149
Elevernas mottagande 153

Historiebruken 158
Att analysera lärarnas bruk av lokalhistoria 158
Vetenskapligt historiebruk 160
Existentiellt historiebruk 165
Moraliskt och ideologiskt historiebruk 170
Politisk-pedagogiskt historiebruk 175
Medel eller mål? 179

Lokalhistoria i norsk och svensk skola 183
Vad är lokalhistoria? 183
Vad gör lokalhistoria? 194
Vad kan lokalhistoria? 201

Referenser 203
Intervjuer 203
Internetreferenser 206
Övrigt 207
Litteratur 208

Förord

”Jag tycker att du ska ställa dig på Stortorget och tacka alla helsingborgarna.” Uppmaningen kom från en styrelsekollega i lokalpolitiken som fick höra om det i hans tycke väl generösa lärarlyftet. Något tidigare såg förvaltningschef Thorbjörn Jordansson värdet av ämnesdidaktisk forskning och beviljade min ansökan. Dessutom gav han mig uppdraget att utveckla lokalhistoria i Helsingborgs skolor. Biträdande förvaltningschef Per Johnsson bistod med nödvändiga underskrifter mitt i semestern.

Till en början kändes det nästan overkligt att få vara en del av Forskarskolan i historia och historiedidaktik med arbetsplats på historiska institutionen i Lund. Under mina tio tidigare år som högstadielärare hade ämnesfortbildningen i historia och samhällsorienterande ämnen varit i det närmaste nedmonterad. Nu kom jag till en miljö av högklassiga seminarier ledda av historiedidaktiker med imponerade kunskaper.

Ämnesvalet, lokalhistoria, fanns med redan i ansökan. Ändå blev studien något annat. Den tänkta huvudpersonen i min forskningsplan, entreprenören och politikern Petter Olsson, fick utrymme i de lokalhistoriska övningarna för elever i Helsingborg. Däremot hamnade han utanför forskningsuppgiften. Mina handledare, Klas-Göran Karlsson och Ulf Zander, fick mig att vidga det lokalhistoriska perspektivet och gå långt bortom kommungränsen och konsul Olsson.

Studien gav mig en skolmässig och institutionell utblick där jag fick träffa intressanta personer som sysslade med lokalhistoria runt om i Norge och i Sverige. Tack alla ni elever, lärare, institutionsföreträdare och forskare som generöst delat er tid. Norsk historiekultur och norsk skola var områden som jag endast hade vaga uppfattningar om. Att parallellt studera två länders skolor och historiekulturer var mer berikande men också mer krävande än jag kunde ana.

Det är ingen överdrift att likna mitt skrivande vid en färd på en krokig landsväg i Telemark genom några riktigt djupa dalar. Klas-Göran och Ulf har aktivt deltagit i färdplanen och resolut tagit tag i ratten innan

avgrundsbranterna. Ett stort tack för er tid och ert engagemang. Den eventuella ryckighet som återstår beror på chauffören.

Forskarskolan har bidragit till en utvecklande stämning och en trevlig forskningsmiljö. Per Eliasson, Lars Berggren, Mats Greiff, Henrik Rosengren och Charlotte Thornbjer förtjänar ett tack, liksom alla licentiander i kursen.

Utan ett stimulerande samarbete med kurskamrater på seminarier, arbetsrum och över luncher hade boken aldrig blivit klar. Ingmarie Danielsson Malmros, Marianne Sjöland och Magnus Grahn, ni har varit fantastiskt generösa kollegor när det gällt att räta ut oklara tankar, kommentera texter och inte minst stå för en allmän trivsamhet. Lärarkollegorna Tarja Kemppainen och Mikael Fransson har läst och kommenterat, liksom grannen och kurskamraten Bo Persson. Rektorn på Holstagårdsskolan, Pia Hallenheim, har på ett smidigt sätt löst mina ledigheter. Elevernas nyfikna och uppmuntrande frågor kring boken har värmt.

Lage och Folke tycker inte att deras pappa ska använda fler helger och sommarlov till att skriva. Ni har varit utomordentligt tålmodiga. Pappa och mamma har åtskilliga gånger tagit bilen ner från Småland och roat barnen när jag har försökt skriva eller farit iväg på intervjuer.

Mest uthållig har ändå min kära Gitte varit. I skrivandets slutskede har hon valt att flytta samman med en halvt frånvarande sambo. Därmed har hon fått styra upp både hantverkare och inflyttning. Nu ska det bli mer av resor, segling och trädgårdsfixande...

Helsingborg den 20 oktober 2012
Axel Hultman

Inledning

Under min lärarutbildning i Linköping på 1990-talet var lokalhistoria ett starkt inslag i historieämnet. Den svenska historien belystes utifrån en Linköpingshorisont. På institutionen fanns ett lokalhistoriskt centrum som gav ut små tidskrifter. Jag gick en lokalhistorisk sommarkurs rik på östgötska exkursioner. Inspirerad av den kom mitt examensarbete att handla om att skapa närhet, identifikation och sammanhang i den svenska historien genom att låta eleverna arbeta med lokalt källmaterial. Närheten handlade om barns villkor och skolhistoria.

När jag som nyutexaminerad lärare började på en högstadieskola i ett socialt utsatt område uppstod en kulturkrock. Utprovat i min småländska hemsocken kretsade innehållet kring 1800-talets jordbrukssamhälle. Däremot berörde det inte den mångkulturella elevgruppen i Helsingborgsförorten.

Så här i efterhand kan mitt grepp framstå som dumdristigt och dömt att misslyckats. Eleverna hade inte tillräckliga referensramar. Samtidigt saknade jag tryggheten i att lyfta fram personliga och existentiella kopplingar. Det blev ingen identifikation, ingen närhet. Jag försökte istället få med så mycket som möjligt av universitetskursen. En undervisning som mer fokuserade på att anknyta till elevernas farföräldrar och deras uppväxt och skolgång hade sannolikt haft en större chans. Det hade då spelat mindre roll ifall eleverna kom från Småland, Irak eller Bosnien. Kursplanen var inte hindret – snarare min syn på vad lokalhistoria skulle kunna och borde vara.

Visserligen kom jag efter några år att använda den lokala miljön i undervisningen, men utan att hitta beröringspunkter med elevernas egna, privata, historier. Mitt syfte var att variera undervisningen och lokalt åskådliggöra historiska fenomen som jordbrukets omvandling, stadens framväxt och andra världskriget. Det fanns museer, både kommunala och fristående, som gärna samarbetade. En ambition att med lokalhistoria konkretisera den stora nationella framställningen präglade också min ansökan till den forskarskola som den här avhandlingen är skriven inom.

Från ett Helsingborgsperspektiv på den svenska historien växte uppgiften till en vidare syn på lokalhistoria i svensk skola. Hur hade lokalhistorien växt fram, beskrivits i styrdokumenten och, framförallt, gick det att hitta exempel på hur lokalhistoria användes i skolan? Kunde det finnas olika motiv till att använda lokalhistoria? Samtidigt uppmanades vi att gå utanför landets gränser. Både historieforskning och pedagogisk forskning hade kritiserats för att vara alltför fast i den nationella kontexten.[1]

Norge är nära och likartat Sverige. Trots många paralleller fanns det skillnader när det gäller lokalhistoria. Norge framstod för mig som lokalhistoriens förlovade land; där var lokalhistorien viktig, stark, med flera historiedidaktiker som ville utveckla den lokala nivån i skolan.[2] I Norge fanns en nationell organisation, till och med en egen tidskrift, *Fotefar,* bara för lokalhistoria i skolan. Samarbete mellan skolor och lokalsamhälle i Nordnorge betonades också av den norske pedagogen Tom Tiller, flitigt anlitad av Helsingborgs stad.[3]

En komparation av två grannländer med i många stycken liknande förutsättningar kan hjälpa oss att få upp ögonen och synliggöra att det självklara kanske alls inte är så självklart. Vad som är karaktäristiskt för det egna landets skolsystem förstås bättre i ljuset av ett grannlands. Förutsättningarna är ganska lika, utfallet ibland liknande, andra gånger olikt. Ländernas skolor är olika organiserade och kursplanerna för lokalhistoria kan te sig skiftande. Vad handlar de lokalhistoriska arbetena om? Hur resonerar norska och svenska lärare kring lokalhistoria? Finns det någon skillnad i hur lärare motiverar lokalhistoria?

---

[1] Se exempelvis svenska Högskoleverkets *Rapport 2008:47R,* s. 23; Norges forskningsråd, 2008 s. 174; Högskoleverkets *Rapport 2009:22R,* s. 28, 34.

[2] Jan Bjarne Bøes undersökningar om barn och historia åberopades. Se exempelvis Jan Bjarne Bøe och Kolbjørn Hauge, 1983; I Centrum för lokalhistorias skrifter lyftes Norge fram flera gånger exempelvis: Hans Nilsson & Sven Hellström, 1994, s. 1–2. Författarna hänvisar till Robert Sövik, ordförande för Landslaget for lokalhistorie i skolen, om varför lärare ska använda lokalhistoria i skolan; Harald Winge 1988, s. 23. I sammanhanget bör påpekas att den svenske historiedidaktikern Christer Karlegärd hade två böcker på vår kurslitteraturlista: *Undervisa i svensk historia,* Lund 1991 och *Undervisa i nordisk och allmän historia,* Lund 1992. Båda böckerna innehåller exempel på lokalhistoria i historieundervisningen.

[3] Se exempelvis Tom Tiller 1983; Tom & Rita Tiller 2003; År 2001–2007 ledde Tiller en mastersutbildning i aktionsforskning för lärare på uppdrag av Helsingborgs stad. Författaren var en av deltagarna.

Historieskrivning och skolforskning är till stor del nationell. Komparation behövs. Förhoppningen är dels att studien ska bidra till en ökad förståelse för de processer och strukturer, politiska och andra, som låtit lokalhistorien växa fram i norsk och svensk historiekultur, dels att inspirera till användandet av lokalhistoria i skolan. Vad är det som gör att vissa lärare använder lokalhistoria? Vad är det för lokalhistoria som kommer fram i skolorna?

Syfte och frågeställning

Studiens övergripande syfte är att positionera lokalhistoria i norsk och svensk skola. Ansatsen är bred och kopplad till tre övergripande frågor: Vad är lokalhistoria? Vad gör lokalhistoria? Vad kan lokalhistoria? Frågorna kan dessutom diskuteras utifrån sina negationer. Vad är inte lokalhistoria? Vad gör inte lokalhistoria? Vad kan inte lokalhistoria?

Vad lokalhistoria är ska belysas genom vetenskapliga definitioner av begreppet, men lokalhistoria illustreras också utifrån hur institutioner och kursplaner har växt fram. Vad lokalhistoria är beror också på vad lärare i skolan gör den till.

Frågan om vad lokalhistoria gör ska lyfta fram lokalhistoriens position i respektive historiekultur processuellt, strukturellt och funktionellt. Hur förhåller sig lokalhistoria till det akademiska historieämnet? Vad har lokalhistoria för betydelse utanför historieämnet? Vad gör institutionerna med betydelse för lokalhistoria i allmänhet och skolans lokalhistoria i synnerhet? Utifrån lärarintervjuer ska jag visa hur lärare använder lokalhistoria i skolan. Vad driver lärarna att använda lokalhistoria? De funktioner som lokalhistoria fyller för lärarna i skolan, och de behov som lärarna anser att lokalhistoria svarar mot, diskuteras utifrån begreppet historiebruk. Även i den historiekulturella analysen finns aktörer som tydligt kan kopplas till ett historiebruk.

Frågan om vad lokalhistoria kan och inte kan lyfter fram ämnets potential och dess begränsningar. Vad är möjligt med lokalhistoria inom vetenskapen, utom vetenskapen och i relationen mellan lokalhistoriska forskare och andra lokalhistoriska aktörer? Hur kan lokalhistoria, utifrån kursplanerna och skolexemplen, utveckla historieämnet? Vilka perspektiv får inte rum i den lokalhistoriska undervisningen?

Utgångspunkterna

I detta kapitel presenteras de antaganden som ligger till grund för studien av lokalhistoria i norsk och svensk skola. Här diskuteras några grundläggande analytiska begrepp, deras inbördes relation och koppling till frågorna om vad lokalhistoria är, gör och kan. Analysen ligger dels på en nationell nivå där lokalhistoriens status studeras i den norska och i den svenska historiekulturen, dels ligger analysen på en individuell nivå. De enskilda lärarnas, men även forskarnas förhållningssätt till lokalhistoria analyseras utifrån deras historiebruk och i relation till begreppet historiemedvetande Efter genomgången av de teoretiska begreppen presenteras den komparativa metoden kopplad till Sverige och Norge. Slutligen redogörs för studiens urval och övriga metodiska överväganden.

Historiemedvetande

Inom historiedidaktisk forskning har historiemedvetande blivit ett bärande begrepp. Den tyske historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismann introducerade begreppet i slutet av 1970-talet för att illustrera relationen mellan tolkning av det förflutna, förståelse av samtiden och perspektiv på framtiden. Enligt Klas-Göran Karlsson vänder vi oss till historien, reflekterar över och integrerar historia i den egna identitetsbildningen, det egna vetandet och de egna handlingarna:

> Historiemedvetande är med andra ord den mentala process genom vilken den samtida människan orienterar sig i tid, i ljuset av historiska erfarenheter och kunskaper, och i förväntning om en specifik framtida utveckling.[4]

Utgångspunkten är att alla människor har ett historiemedvetande. Det är inte statiskt utan kan utvecklas.

[4] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 49.

Begreppet slog igenom i europeiska läroplaner på 1990-talet och kan anses bärande både i norska och svenska kursplaner. De senaste åren har det växt fram en omfattande svensk forskning kring elevers historiemedvetande.[5]

Som många forskare påpekat är historiemedvetande inte enkelt att analysera. May-Brith Ohman Nielsen ser utöver tidsdimensionen historiemedvetande som en sammansmältning mellan å ena sidan historia som vetenskap, å andra sidan historia som identitet, gåta, upplevelse och irrationalitet. Båda sidor står i ett dynamiskt förhållande till varandra. Denna tvåsidiga uppdelning, menar Ohman Nielsen, är ett sätt att kommunicera begreppet historiemedvetande till eleverna.[6]

Jan Bjarne Bøe diskuterar hur lokalhistoriens egenart kan kopplas till elevernas intresse och därmed bidra till att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande. Genom att göra dåtiden konkret kan den internaliseras och lägga grund för personligt lärande och utveckling. Förhoppningen är, menar Bøe, att eleverna upplever lokalhistoria som ett intresseväckande spänningsfält mellan det speciella och det generella. Lokalhistoria synliggör också drivkrafterna i samhället på ett konkretare sätt än i den nationella historien.[7]

Genetisk och genealogisk historia

Karlsson diskuterar historia som en dubbel tankeoperation. Vi är å ena sidan produkter av en historia som vi inte kan påverka. Å andra sidan är vi med och gör historia. För att analysera denna historiens dubbelhet används analysverktygen genetisk och genealogisk förståelse. Genetisk historia kallar Karlsson historieförståelsen som behandlar orsak och verkan i kronologisk följd. Det genetiska perspektivet behövs för att ge kunskaper om kultur- och samhällsutvecklingen. Detta är i många fall historikers enda ingång till historien. För historikerna är det centralt att förklara och relatera det som ska förklaras till en kronologisk utveckling. Uppfattningen att människorna måste värderas utifrån sin tid och inte av eftervärldens facit, kan sägas vara ett försvar för det genetiska perspektivet.

---

[5] Se t.ex. Fredrik Alvén 2011, Igor Potapenko 2010, Ylva Wibaeus 2010, Bo Persson 2011.

[6] May-Brith Ohman Nielsen 2006, s. 150–152.

[7] Jan Bjarne Bøe 2002, s. 227–229, 237– 238.

Under de senaste decennierna har historiedidaktisk forskning lyft fram historikernas roll i den historiska processen. Historiker är med och skapar. Perspektivet där vi som individer vänder tillbaka i sökandet efter mening och orientering benämner Karlsson genealogiskt. Våra angelägna frågor idag tolkas i historiens ljus. Historiens relevans bestäms utifrån våra nutida behov. Vi kan hitta en trygghet i historien när dagens situation och framtiden känns osäker. Det genealogiska perspektivet handlar om ett subjektivt närmande till och en subjektiv förståelse av människans livsvärld. Den genealogiska historien innehåller ord som erkännande, hågkomst, högtidlighållande, identitet, integritet, självförståelse, respekt, saknad, sorg, ursäkt och ånger.[8]

Den genetiska historien kan skrivas från lokalhistorisk horisont, men den genealogiska historien kan tänkas vara särskilt relevant för lokalhistoria. Det är troligt att historia skriven för invånarna i lokalsamhället kommer nära flera av substantiven ovan och fyller individuella behov utifrån nuet. Hågkomster möter vi exempelvis i lokaltidningar där bilder av byggnader eller företeelser från äldre datum publiceras. Ofta är det i form av efterlysningar. I många fall kan någon minnesgod läsare berätta om vad eller rentav vilka som syns på bilden. Dessa och andra hågkomster går troligen att koppla till starkare ord som saknad och sorg.

Ett högtidlighållande arrangeras inte sällan från en lokal- eller regionalpolitisk nivå för att i jubileet, helst med kungafamiljen som hedersgäster, framhäva ortens eller ortens invånares roll, i en för den nationella historien betydelsefull händelse. Kungafamiljens deltagande kan ses som den ”stora” nationella historiens förbindelse med den ”lilla” lokala historien.

Bygdens historia kan länkas till släktens historia och öka individens självförståelse. Även inflyttare kan koppla sin identitet till orten där de nu bor och delta i högtidlighållanden av olika slag. De kanske till och med vill utforska sin nya hemmiljös historia.

Samtidigt kan lokalhistoria befinna sig långt ifrån ett genealogiskt perspektiv: Invånarnas identitet behöver inte vara knuten till lokaliteten där de bor. Lokalhistoria kan utifrån kön, klass och etnicitet exkludera många invånare, även de som har rötter i bygden. En framställning av stadens stora män eller medeltida stadsplanering berör troligen inte mer än motsvarande företeelser i den nationella historien. Vissa av de genealogiska orden står

[8] Klas-Göran Karlsson 2010 s. 40–48; Klas-Göran Karlsson 2009, s. 43–47.

sällan i fokus i de lokala framställningarna. Erkännande, integritet, respekt, ursäkt och ånger tycks vara ord som i mindre utsträckning förknippas med lokalhistoria.

Historiekultur

Jörn Rüsen menar att den praktiska realiseringen av de mentala procedurerna av historiemedvetande i social kommunikation sker i historiekulturen.[9] Här handlar det inte om att studera hur kognitiva processer yttrar sig på ett individuellt plan, utan snarare om hur historia i ett bredare perspektiv används i samhället. Till skillnad från det komplexa historiemedvetandet är begreppet historiekultur mer analytiskt tillämpbart. Begreppet historiekultur har i denna studie en bärande roll.

Norge och Sverige representerar, trots många likheter, två olika historiekulturer. Inledningsvis görs en historiografisk genomgång av lokalhistoriens position i båda länderna. Historiekultur betecknar enligt Karlsson det gemensamma, den övergripande hanteringen av historia i ett samhälle:

> Det är […] i historiekulturen som människors möten med historien äger rum och där förutsättningarna för dessa möten bestäms. I den minns, utforskar, lär, celebrerar, arkiverar, debatterar vi som individer, kollektiv och institutioner historia.[10]

Historiemedvetande kan liksom minnet appliceras både på en individuell och på en kollektiv nivå. Historiekultur har av forskare uppfattats sätta den samhälleliga rollen i centrum till skillnad mot historiemedvetandet som fokuserar på den individuella nivån.[11] Den här analysen bygger inte på en sådan uppdelning. Däremot är historiekulturbegreppet mer användbart med av forskare framtagna analyskriterier. Här presenteras några för studien tillämpbara sådana kriterier.

De båda historiekulturerna ska studeras processuellt, strukturellt och funktionellt för att positionera lokalhistoria i skolan. Uppdelningen är, även

---

[9] Jörn Rüsen 2004b, s. 41.

[10] Klas-Göran Karlsson 2010, s. 76.

[11] Erik Axelsson 2006, s. 26.

om perspektiven ibland går i varandra, ett försök att förtydliga analysen. Det processuella perspektivet är enligt Karlsson genetiskt. Perspektivet tar fasta på kontinuitet och förändring över tid i våra kulturella föreställningar och strategier. Här finns ledande aktörer som har påverkat lokalhistoriens position i historiekulturerna. Perspektivet visar på en utveckling som påverkat historiekulturen i stort, men också på en inre utveckling hos det akademiska historieämnet liksom hos lokalhistoriska institutioner. Det processuella perspektivet handlar här både om långa linjer, över sekler, och om kortare tidsperspektiv. Under den femtioåriga tidsperioden som börjar vid införandet av den nioåriga grundskolan och slutar i nutid har det skett en kraftig välståndsutveckling med utbyggnad av gymnasieskola och högskola. Perioden har också inneburit en kraftig internationalisering, vilket yttrat sig i stor invandring.

En strukturell analys placerar föremålet i centrum. I denna studie är det lokalhistoriens plats i samhället i allmänhet och lokalhistoriens plats i skolan i synnerhet. Perspektivet lämpar sig för komparativa analyser, vilket utnyttjas i denna studie. Trots många likheter länderna emellan finns också skillnader. Landsdelarnas olika betydelse och föremål för regionalpolitiska satsningar är ett exempel på strukturella skillnader. Strukturen för styrningen av skolan i allmänhet och kultur i skolan i synnerhet är andra för studien relevanta exempel.

I det funktionella perspektivet ses historia som ett instrument för att tillgodose individers och kollektivs behov. I denna studie handlar det framförallt om hur lokalhistoria används i skolan. Det funktionella perspektivet studeras här genom begreppet historiebruk. Karlsson ser det funktionella perspektivet som närliggande den genealogiska grundhållningen, ett synsätt som kommer att användas här.[12]

Här ska tecknas både stora drag och individuella yttringar. Efter en kort presentation av historiens betydelse i respektive land ska studien lyfta fram lokalhistoriens position i historiekulturerna. Särskilt fokus läggs på institutioner med betydelse för lokalhistorien och på de nationella kursplanerna. Rüsens tre dimensioner av historiekultur, estetisk, politisk och kognitiv, ska här användas i en vidare betydelse, kopplade till studiens tre övergripande frågor. Dimensionerna syns även i den processuella studien som fokuserar på vad lokalhistoria är och till viss del i den funktionella analysen av vad lokalhistoria gör. De historiekulturella dimensionerna

[12] Klas-Göran Karlsson 2005, s. 726; Klas-Göran Karlsson 2010 s. 86–88.

innebär ett annat raster och används till alla tre verben: är, gör och kan. Trots att Rüsen är ganska vag i gränsdragningen mellan sina dimensioner kan de här tjäna som fungerande verktyg.[13]

Den estetiska dimensionen står i förbindelse med det estetiskt tilltalande, känsloupplevelse och fantasi. Lokalhistoriens estetiska dimension kan komma fram i en lokal sägen, en visa, ett monument eller genom ett besök på stadens museum. Den estetiska lokalhistorien ligger nära det Nietzsche kallar antikvarisk historia. Historien i denna tappning kännetecknas av vördnad, pietet, är inriktad på bevarande och skapar en samhörighet med hemorten.[14] Ett annat begrepp som kan användas för att beskriva det lokalt estetiska är Ferdinand Tönnies *Gemeinschaft*. Enligt Johan Asplunds tolkning är *Gemeinschaft* en gemenskap uppbyggd kring familj och släkt. Miljön är landsbygden. *Gemeinschaft* står i motsättning till *Gesellschaft,* där samvaron människor emellan är offentlig och mer anonym. Miljön är staden.[15]

Samtidigt med den estetiska dimensionen finns den politiska dimensionen. Den senare är ett uttryck för viljan att uppnå makt. Det lokala kan stå i motsättning till det nationella, ofta representerat av landets huvudstad. Den lokala historien kan lyfta fram ortens betydelse för det nationella och motsatt visa lokala konsekvenser av nationella beslut. Lokalhistoria i skolan kan sägas ha en politisk dimension i kampen mellan de centraliserade planernas strävan efter likvärdighet och de decentraliserade planernas möjligheter att lokalt välja stoff. Lokalhistoria kan politiskt kopplas till kampen mellan centrum och periferi. Med Tönnies begrepp kan tryggheten i *Gemeinschaft* hotas av G*esellschafts* anonyma tillvaro.

Slutligen finns den kognitiva dimensionen som kan ta sig uttryck i de historiska vetenskapernas strävan efter sanning och tolkning genom att utnyttja kritisk analys.[16] Här kan det lokala spela olika roller inom forskning och utbildning. Den lokala historien kan tillmätas ett akademiskt egenvärde. Motsatt kan lokal historia endast tillmätas akademiskt egenvärde som del i generella slutsatser. Att med yngre elever börja i det nära och kända kan,

---

[13] För utförligare diskussion om de historiekulturella dimensionerna se exempelvis Marianne Sjöland 2011, s. 16–20.

[14] Friedrich Nietzsche (1874) 1998, s. 51.

[15] Johan Asplund 1991, s. 7–15, 39; Anna Eskilsson 2008, s. 19.

[16] Jörn Rüsen 2004, s. 160–166; se även Stefan Nordquist 2000, s. 132–136.

vilket bland annat Bøe visat, vara ett kognitivt grepp för att uppnå förståelse.[17]

Karlsson menar att varje historiekultur kan iakttas utifrån tre perspektiv på historia: ett som sammanhänger med avsändare och produktion, ett som är kopplat till förmedling och kommunikation, och ett som rör mottagande och konsumtion.[18] I den här studien används, i olika grad, alla tre perspektiven. Studien berör via historiografin vad lokalhistoria är och har varit i länderna, vilken plats den har haft i vetenskapen men även utanför. Förmedlandet studeras via lärarintervjuer och lärarnas lokalhistoriska material. Förmedlandet studeras också utifrån nationella lokalhistoriska institutioner och institutioner som har betydelse för skolans lokalhistoria. Mottagandet visas med hjälp av elevintervjuer, men också i hur lärarna ser på den lokalhistoria som erbjuds via institutionerna. I slutkapitlet synas relationen mellan lokalhistoria i skolan och de nationella historiekulturerna.

Historiebruk

Om den komparativa analysen rör sig på den historiekulturella nivån, behövs ett annat verktyg för att förklara lärarnas relation till lokalhistoria. Historia brukas när människor använder delar av historiekulturen för att tillgodose bestämda behov eller nå bestämda mål.[19] Karlsson har kategoriserat historiebruken som vetenskapliga, existentiella, moraliska, ideologiska, politisk-pedagogiska och kommersiella. Dessutom visar han på ett icke-bruk av historia.

Det vetenskapliga bruket tillämpas främst av historiker och historielärare för att upptäcka och rekonstruera händelser i det förflutna och för att få fram fakta. För lärarintervjuerna är det vetenskapliga bruket i högsta grad relevant. Den genetiska hållningen hos företrädarna bidrar med en nödvändig kronologi. De andra bruken däremot utgår från våra undringar idag, och därmed från ett genealogiskt närmande till historien. Det bruk som ligger nära till hands för att analysera lärarnas hållning till

[17] Jan Bjarne Bøe 2002, s. 227–229, 237–238.

[18] Klas-Göran Karlsson 2010, s. 77.

[19] Klas-Göran Karlsson 2010, s. 88.

lokalhistoria är det existentiella. Bruket aktiveras när vi behöver minnas eller glömma. Det existentiella bruket är en privat ingång till historien men kan som sådant leda vidare i ett intresse för den större historien. Det existentiella bruket har också blivit viktigare när ”historien under moderniteten har mist sin offentliga funktion som redskap för nationens och statens sammanhållning och legitimering”.[20]

Andra bruk, som kan ha relevans för att analysera lärarnas drivkrafter och hållning till lokalhistoria är det moraliska, det ideologiska och det politisk-pedagogiska. I det moraliska bruket framträder en indignation över hur statsmakten har brukat och kanske fortfarande brukar historia. Bakom fanns en vilja att återställa förhållandena som de var innan makten grep in.[21] Även om det i Sveriges och Norges fall inte handlar om några hårdföra diktaturer finns det inslag i ländernas 1900-talshistoria som kan anses vara mindre smickrande. Maria-Pia Boëthius bok *Heder och samvete* från 1991 drog igång en debatt om Sveriges hållning under andra världskriget.[22] Även i Norge har självbilden av det heroiska kriget ifrågasatts och diskuterats. Norrmännen hade, enligt exempelvis Odd-Bjørn Fure, kanske inte varit så moraliskt oklanderliga som de ville föreställa sig.[23]

Det ideologiska bruket används för att bygga upp ett meningssammanhang för att legitimera en maktposition och genom att historien läggs till rätta. Det politisk-pedagogiska bruket innehåller förenklade jämförelser mellan då och nu. Bruket är i motsats till det vetenskapliga helt inriktat på att framhäva likheter, men används i denna studie för att beskriva pedagogikens överordnade roll. De olika historiebruken diskuteras mer ingående i kapitlet om lärarnas historiebruk. Efter denna genomgång är det nu dags att inbördes positionera analysverktygen.

---

[20] Klas-Göran Karsson 2009, s. 57–61.

[21] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 62.

[22] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 63; Ulf Zander 2001, s. 450–453.

[23] Odd-Bjørn Fure 1999, s. 31–43. I antologin *I krigets kjølvann. Nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid* diskuteras ämnen som *tyskejenter*, NS-barns uppväxt efter kriget och kommunisterna.

Lokalhistoria är, gör och kan

Som nämnts ovan ska lokalhistoria positioneras med hjälp av tre övergripande verb: är, gör och kan. I tabellen nedan visas en sammanställning av studiens teoretiska analysverktyg. Tabellen visar deras koppling till studiens övergripande frågor.

Översikt av studiens teoretiska analysverktyg

Övergripande frågor	Är	Gör	Kan
Grundhållningar	genetiskt	genealogiskt & genetiskt	genealogiskt & genetiskt
Historiekulturella perspektiv	processuellt, strukturellt	funktionellt ↓	normativt
	historiebruk	historiebruk	historiebruk
Historiekulturella dimensioner	estetiskt, politiskt, kognitivt	estetiskt, politiskt, kognitivt	estetiskt politiskt kognitivt

Frågan om vad lokalhistoria är analyseras i huvudsak processuellt för att visa på kontinuitet och förändring. Perspektivet i den historiografiska framställningen är till övervägande del genetiskt. För att förstå dagens lokalhistoria behöver vi studera dess framväxt. Över tid visas förskjutningar i historiekulturernas politiska, kognitiva och estetiska dimensioner. Den processuella analysen är bärande i framställningen. Analysen lyfter samtidigt fram strukturella drag i norsk och i svensk historiekultur, vilka används i komparationen. Kapitlet som behandlar kursplanerna studeras också processuellt. För att förstå skolans lokalhistoria av idag synas styrdokumenten över tid. Det institutionella kapitlet har dels ett strukturellt perspektiv för att visa hur det ser ut som system, dels ett processuellt för att ge förståelse om hur de nationella institutionerna med betydelse för lokalhistoria har växt fram.

Lokalhistoriens funktion studeras med hjälp av Karlssons historiebrukstypologi. Här kopplas historiebruken till individnivån främst för att kategorisera lärarnas förhållande till lokalhistoria. I det vetenskapliga

historiebruket dominerar det genetiska perspektivet. För övriga historiebruk som används i studien dominerar är ett genealogiskt perspektiv vanligast.

Det andra viktiga analysverktyget är Rüsens historiekulturella dimensioner. De oskiljaktiga dimensionerna finns med i samtliga tolkningar av det förflutna. Här används dock dimensionerna för att analysera vad lokalhistoria är, gör och kan på ett samhälleligt plan, till skillnad från historiebruken som i den här studien används för att kategorisera individernas användande. För Rüsen är begreppet historiekultur visserligen normativt men här har dimensionerna framförallt kopplats till verbet gör. Dimensionerna finns även med i den processuella genomgången av vad lokalhistoria är och i den framåtblickande diskussionen om vad lokalhistoria kan.

Dimensionerna studeras till stor del processuellt utifrån historiekulturerna, institutionerna och kursplanerna. Den estetiska dimensionen används vidare för att diskutera lokalhistoriens roll utifrån ett antikvariskt historiebruk och med Tönnies begrepp *Gemeinschaft* och *Gesellschaft*. Analysen av den politiska dimensionen i lokalhistorien, med förskjutningar och brytpunkter över tid, fungerar som en bred ansats till lokalhistoriens position i respektive historiekultur. Den kognitiva dimensionen av lokalhistoria betonas i skolan. Här sker det med kopplingar till de andra dimensionerna och analyseras utöver lärar- och elevintervjuer genom betydelsefulla institutioner och kursplaner. I dessa analyser berör de historiekulturella dimensionerna alla tre övergripande frågor.

Vad lokalhistoria kan används för att diskutera ämnets potential. Skolans lokalhistoria står i centrum: Vad skulle lokalhistoria kunna göra? Vilket behov kan lokalhistoria fylla? Lokalhistoriens potential ska kopplas till uppdraget i kursplanerna, att utveckla elevers historiemedvetande. För detta behövs både det genealogiska och det genetiska perspektivet.

Norsk-svensk komparation

Att jämföra två länder med relativt lika förutsättningar kan belysa företeelser som i sina nationella sammanhang mer eller mindre tas för givna. Länderna upplevs inte mer olika än att en analys kan anses meningsfull. Det är två demokratiska välfärdsstater med internationell orientering. Likheter finns på många områden. Norsk och svensk skola, som är av särskild vikt för den här

studien, har i perioder följt varandra väldigt tätt. På 1960-talet fanns till och med ett förslag om ett gemensamt nordiskt skolsystem. Både i början och i slutet av 1900-talet har skolpolitiken däremot visat på tydliga skillnader länderna emellan.[24]

Cecilia Trenter menar att komparationerna bland historikerna är få. En förklaring är att historiker arbetar med kontextualitet. Komplexa objekt och analytiska kategorier som används av historiker uppvisar stora empiriska variationer och är därmed svåra att jämföra. Ändå menar Trenter att den komparativa metoden är fruktbar, dels för att skapa ny historisk kunskap, dels för att perspektivera redan befintlig kunskap.[25] Historiekulturen blir på sin nationella nivå generell och normativ. Lokalhistoria, som uppfattas så olika i norsk och i svensk historievetenskap, förstås bättre i ljuset av dess position i grannlandet. Komparation kan, enligt Silke Neunsinger, ses som en problemorienterad ansats där teorier och idealtyper används på ett grundläggande sätt för att strukturera undersökningsobjektet.

Komparationen kan, som i denna studie, både vara induktivt och deduktivt uppbyggd. Genom att väcka nya frågor, ifrågasätta tidigare förklaringar och belysa det som är typiskt i den nationella kontexten är metoden viktig för analysen. Metodens begränsningar är att antalet fallstudier blir få.[26] Här kommer inte de fem norska och de fem svenska lärarintervjuerna i sig att utgöra bas för en nationell jämförelse. Skolexemplen kommer istället att kopplas till respektive historiekultur. Komparationen rör sålunda den historiekulturella nivån men inte historiebruken. Att undervisa i lokalhistoria på samma åldersnivå i Norge och Sverige kan innebära större likheter i förutsättningar än att jämföra mellanstadiet och gymnasiet i samma land. Därför kommer komparationen att synas i lokalhistoriens framväxt i svensk och norsk historiekultur, i institutionskapitlet, i kursplanekapitlet och inte minst i avslutningen.

Inom olika ämnesområden finns många jämförelser mellan Norge och Sverige. Här är det motiverat att presentera några av dem. I samband med hundraårsminnet av unionsupplösningen 2005 utgavs Francis Sejersted *Socialdemokratins tidsålder. Sverige och Norge under 1900-talet.* Boken skildrar ländernas 1900-talshistorier som socialdemokratiska

---

[24] Francis Sejersted 2005, s. 292–293, 438–444.

[25] Cecilia Trenter 1999, s. 20–21.

[26] Silke Neunsinger 2010, s. 8–10.

moderniseringsprojekt. Det finns många likheter länderna emellan och på vissa områden i vissa tider är parallelliteten nästan total. I andra tidsperioder på andra områden finns betydande skillnader. Norge framstår till en början som mer progressivt på skolområdet. Efter andra världskriget kom Sverige ut som ekonomiskt starkare och med en högre reformtakt. Norge följde i mångt och mycket efter de svenska skolreformerna. På 1990-talet skiljdes ländernas skolpolitik åter. Norsk skolpolitik gick i nykonservativ riktning medan svensk skolpolitik blev mer nyliberal.[27]

Erik Axelsson jämför hur historia används av politiker inför folkomröstningarna om EU-inträde i Sverige och Norge 1990–1994. Han ser som Sejersted och andra att de identitetsbärande berättelserna är olika i Norge och Sverige. En skillnad ligger i förhållandet mellan dåtid, nutid och framtid. Utifrån Reinhart Kosellecks begrepp menar Axelsson att i Norge dominerar erfarenhetsrummet över förväntningshorisonten. EU-medlemskapet kom till stor del att värderas med den nation som skapats under 1800-talet som måttstock. I Sverige var det tvärtom. I den svenska berättelsen om framsteg och kontinuitet var det lättare att inordna ytterligare förändringar som EU-medlemskap än i den norska berättelsen, menar Axelsson.[28]

Urval av lärare

Materialet som består av tio skolbesök med lärar- och elevintervjuer gör i sin begränsade omfattning inga anspråk på representativitet för lärarkåren generellt. Urvalet är ändå ett försök att spegla lärare som använder lokalhistoria i skolan.

I Norge har kontakt förmedlats via institutioner som Landslaget for lokalhistorie, Universitet i Bergen och Norsk lokalhistorisk institutt. I Sverige har kontakt förmedlats eller synliggjorts genom hemsidor från länsmuseerna i Jönköping och Västerbotten, Stockholmskällan, Forum för levande historia och Forskarskolan i historia och historiedidaktik. Att kontakten mer eller mindre direkt gått via institutioner kan å ena sidan ha påverkat inriktningen hos de intervjuade lärarna. Å andra sidan uttalar

[27] Francis Sejersted 2005, s. 441.

[28] Erik Axelsson 2006, s. 290, 295, 298–300.

lärarna en hög grad av självständighet gentemot institutionerna. En geografisk spridning har eftersträvats för att urvalet ska kunna visa på platsernas olika förutsättningar. Skolorna i Storuman och Tokke ligger i glesbygd. Stockholmsskolan representerar storstad. De andra skolorna finns i kommuner av varierande storlek. I urvalet har också eftersträvats en åldersspridning. De intervjuade elevernas sprider sig i Norge från årskurs sex till tredje året i norsk *videregående skole*. I Sverige är åldersspridningen i elevintervjuerna från årskurs sex i grundskolan till årskurs tre på gymnasiet.

Lokalhistoria för de yngsta eleverna har hamnat utanför lärar- och elevintervjuerna. Sådana nedslag hade kunnat ge andra inblickar. De intervjuade lärarnas val av lokalhistoria ligger med undantag för de svenska 4–6-lärarna utanför kursplanen. Efter införandet av *Lgr 11* har hembygdens historia förtydligats och blivit ett mål i årskurs tre, efter att tidigare varit ett mål i årskurs fem. I kursplanekapitlet presenteras däremot all lokalhistoria och hembygdskunskap från grundskolans första år till och med gymnasiet.

Samtliga intervjuer genomfördes, helt eller delvis, på lärarnas respektive skola mellan den 20 augusti 2009 och den 25 november 2010. Skolornas, lärarnas och elevernas riktiga namn är avidentifierade. Däremot skrivs namnet på staden eller kommunen i klartext.[29]

Metod

För att tränga igenom kursplanernas normativa nivå och finna konkreta, operativa exempel på vad lokalhistoria är i skolan har intervjuer använts. Genom intervjuerna får lärare och elever direkt komma till tals. Källan är inte oberoende utan den skapas, som Malin Thor påpekar, när historikern ber den intervjuade berätta om händelsen. Vad som händer i samtiden och vilka diskussioner som förs påverkar. Undersökningen bygger på vad lärarna säger att de gör inom lokalhistoria. Vad lärarna och eleverna berättar om är vad de anser vara centralt och viktigt. Lärarna beskriver i vissa av intervjuerna händelser som ligger tiotals år tillbaka även om mycket handlar

[29] Om skolan ligger i själva staden, som namnger kommunen, anges endast stadens namn. Annars finns kommunbeteckningen med.

om de senaste åren. Även om minnet ofta sägs avta över tid är långtidsminnet ofta stabilt.[30]

Inga observationer av hur lokalhistoria tillämpas på skolorna eller på institutionerna har gjorts. Observationer hade kunnat fördjupa studien och gett samtidsbilder men hade varit allt för tidskrävande och logistiskt svårgenomförbara. Endast några skolor har arbetat med lokalhistoria vid besökstillfällena. Från en skola fick jag filmer från projektredovisningarna. Vid ett annat besök visade några elever sina praktiska arbeten på en åker. Samtliga skolor har besökts vilket underlättat förståelsen. Jag har där, i flera fall, fått ta del av material som planeringar, bilder och redovisningar. Alla elevintervjuerna har ägt rum på elevernas skolor. Tre av lärarintervjuerna har av praktiska skäl, helt eller delvis, ägt rum utanför skolan. Lärarna har fått välja lokal. Det har varit avskilda och lugna miljöer. Intervjuerna har i de flesta fall genomförts enskilt. I några fall har elever och lärare önskat att bli intervjuade i grupp. Detta har respekterats. Gruppintervjuerna har sannolikt gett fler perspektiv på lokalhistoria i skolan. Samtidigt kan viss kritik eller vissa resonemang ha utelämnats i kollegors eller klasskamraters närvaro. På skolan i Nesoddens kommun hade jag ingen möjlighet att göra någon elevintervju på grund av lov.

Lärarintervjuerna har pågått mellan 60 och 90 minuter, elev-intervjuerna mellan 20 och 45 minuter. Ljudupptagningar har gjorts vid samtliga intervjuer. Vid de norska intervjuerna har facktermer, som exempelvis ämne – *fag*, översatts för lärare och elever. Några frågor har vid några tillfällen fått tas om på grund av språkförbistring. I det stora hela har kommunikationen fungerat. Intervjuerna har transkriberats. Texterna har korrigerats så att läsaren lättare förstått innebörden av den intervjuades ord. De norska intervjuerna har av samma skäl översatts.[31]

Intervjuerna kan, utifrån Heléne Thomssons systematik, beskrivas som halvstrukturerade. Det innebär att frågorna under intervjuerna inte alltid följde en given ordning. Frågorna kopplades till några teman. Under intervjuerna var ett antal rubriker synligt placerade på bordet mellan den eller de intervjuade och intervjuaren som ett stöd.[32] Det gav intervjuaren en möjlighet att vid behov mer diskret styra samtalet och underlättade för den

---

[30] Malin Thor 2006, s. 26–34.

[31] Intervjuguide se Axel Hultman bilaga 1–2, www.hist.lu.se/fihd/publikationer.php; Heléne Thomsson 2002, s. 103–104.

[32] Heléne Thomsson 2002, s. 61.

intervjuade att hålla tråden. Många av frågorna utformades för att vara breda och reflexiva: Hur ser du på den här orten? Vad är lokalhistoria? Det finns också frågor som är precisa: Hur länge har du arbetat som lärare?

Lärarnas svar varierar i fyllighet men är alla värdefulla för studien. De intervjuade elevernas relation till lokalhistoria och lokalhistoriskt arbete i skolan varierar stort. I några fall har eleverna hållit på så kort tid med lokalhistoria att de har svårt att ge uttömmande svar. I något fall ligger arbetet med lokalhistoria ganska långt bak i tiden. Trots bristerna har jag ändå valt att ha med elevintervjuerna i undersökningen. De ges olika stort utrymme, men särskilt i några fall ges en värdefull information om hur ett lokalhistoriskt arbete tas emot.

De intervjuade eleverna har valts ut av de intervjuade lärarna. Syftet har inte varit att hitta representativa elever i klasserna utan elever som är intresserade och vill berätta. Sannolikt har eleverna, i olika grad, varit lojala med sina lärare. Personuppgifterna har behandlats konfidentiellt. Missiv om studien har via läraren skickats ut i god tid till elevernas målsmän.[33] Under intervjun har det, särskilt när det gällt yngre elever, funnits ett behov av att förklara och upprepa varför intervjun genomförs. Frågorna till eleverna var klart färre till antalet men även de har varit utredande.[34]

Målet med intervjuerna är ett reflexivt samtal inom en likartad struktur. Det handlar om en systematik beträffande vissa frågor som begreppet lokalhistoria och lärares drivkrafter, men också om en mer osystematisk studie där den intervjuade ges möjlighet att spontant reflektera över sådant som dyker upp. I rollen som forskare krävs en insikt om att mina värderingar av det jag forskar om påverkar.[35] Att forska utifrån en identitet som lärare har en innebörd när jag intervjuar andra praktiker och en annan när jag intervjuar personer i forskarsamhället. För att få en uppfattning om lokalhistoriska institutioner har gjorts ett antal intervjuer med viktiga företrädare. Under intervjuerna med företrädarna har jag fört anteckningar.

---

[33] Vetenskapsrådets riktlinjer har använts, Vetenskapsrådet 1:2011 särskilt s. 44, 69.

[34] Heléne Thomsson 2002, s. 143–144.

[35] Mats Alvesson & Kaj Sköldberg 2008, s. 486; Heléne Thomsson 2002, s. 146.

Disposition

Avhandlingen har en bred historiekulturell ansats för att ge en förståelse för lokalhistoriens position i skolan. Hur lokalhistoria har växt fram inom och utom det akademiska historieämnet studeras. Vad står lokalhistoria för, och vad har lokalhistoria stått för? Kapitlet leder fram till en översikt över lokalhistoria.

Skolans lokalhistoria medför enligt min uppfattning någon form av kontakt mellan skola och institutioner. Vilka institutioner samarbetar skolorna med? Kapitlet om institutionerna visar både de nationella lokalhistoriska institutionerna och de institutioner som är relevanta för skolans lokalhistoria. Längre fram synas förutsättningarna i svensk och i norsk skola utifrån styrdokumenten. Vilken plats har lokalhistorien haft i kursplanerna under det senaste halvseklet? Vad är det för lokalhistoria som skrivs fram och vilket utrymme lämnas åt lokalhistoria? Ansatsen är historiekulturell men med kopplingar till de intervjuade lärarna.

Efter att ha satt den nationella historiekulturella nivån i centrum flyttas undersökningen till att studera den operativa nivån ute på skolorna. Där kommer innehållet i arbetena fram tillsammans med lärarna och eleverna. Lärarnas inställning till lokalhistoria systematiseras i kapitlet om lärarnas historiebruk.

Det sista kapitlet för samman den norsk-svenska historiekulturella komparationen. I det diskuterar jag kopplingen mellan historiekultur och lärarnas historiebruk.

Historiekulturerna

För att förstå lokalhistoriens position i svensk och norsk historiekultur är det nödvändigt med en processuell studie. Det behövs långa, genetiska linjer framåt genom historien för att lyfta fram betydelsefulla skeenden, fånga in betydande händelser som lett fram till dagens historiekultur och dess lokalhistoria. En komparation mellan Sverige och Norge kan lyfta fram strukturella drag i ländernas historiekultur, visa på skillnader i hur historia och här särskilt lokalhistoria använts och vilken betydelse historia och lokalhistoria har fått. Det här kapitlet tecknar en bakgrund till vad norsk och svensk lokalhistoria är, gör och kan.

Den politiska dimensionen

Nationella historiekulturer formas över tid, historiska händelser kan ha större eller mindre påverkan i olika länder. Trots att Sverige och Norge är grannländer, med en på många sätt liknande historia, finns klara historiekulturella skillnader. Dessa kan spåras bakåt åtminstone till medeltiden. Från 1500-talet och framåt har Sverige haft en kontinuitet i de centrala statsinstitutionerna. Norge kan inte uppvisa den kontinuiteten och har ett långt brott i den centrala statsinstitutionen. Mellan 1536 och 1814 var riket en del av den ”oldenburgska helstaten”.[36] I denna var Norge endast en provins utan självstyre och riksråd. Länsmän och fogdar var underställda det danska centralstyret.[37] Detta formade den nationella nationsbyggnads-processen i båda länderna men på var sitt vis.[38]

I Sverige uppstod en starkt konservativ nationalism knuten till de gamla statsinstitutionerna, medan det i Norge under slutet av 1800-talet

[36] Svein-Ivar Angell 2002, s. 14.

[37] Lars-Arne Norborg & Lennart Sjöstedt 1994, s. 92–93.

[38] Svein-Ivar Angell 2002, s. 14.

växte fram en vänsterorienterad nationalism riktad mot ämbetsmännen, som ansågs vara arvtagare till den danska kulturhegemonin. Sverige hade mer av konserverande författningsmässiga garanter, ståndsriksdagen följdes av en tvåkammarriksdag med konservativ prägel. Norge kunde demokratiseras snabbare.[39] Norge saknade fram till att universitetet i Kristiania grundades 1811 ett kulturellt centrum. Dessutom saknade landet ett geografiskt centrum. Kärnan i norskheten fanns enligt den norska urbana överklassen i djupt liggande lokalsamhällen i det inre av fjord- och fjällbygder. Den långa perioden utan egen statsinstitution blev en drivkraft för politisk demokratisering. Bonden sågs som en bärare av nationell och demokratisk kontinuitet. I Sverige var kontinuiteten ett hinder mot denna process och bönderna kom, när de fick ökat inflytande, att spela en konservativ roll i riksdagens andra kammare.[40] Vid tiden för det moderna genombrottet vid förra sekelskiftet hade den norska nationalkulturella sidan en tät koppling till den politiska makten på ett annat sätt än i Sverige.[41] Bo Stråth påvisar kopplingen mellan universitetsföreträdare och den politiska makten i Norge vid moderniseringens genombrott. Under den svenska moderniseringen från mitten av 1800-talet kom näringslivsföreträdare att ha en framträdande roll. Först efter 1905 kom de svenska akademikerna på allvar att delta i moderniseringsprojektet.[42] De svenska nationella symbolvärdena behövde också få ett nytt innehåll för att skapa underlag för ett moderniserings-program.[43]

Francis Sejersted understryker att svenskar och norrmän hade olika föreställningar om den nationella gemenskapen. Den av Per Albin Hansson använda metaforen folkhemmet slog aldrig igenom i Norge. Kanske, menar Sejersted, var förklaringen så enkel att det heter *hjem* på bokmål och *heim* på nynorsk. Att då välja det ena ordet före det andra skulle söndra mer än att

---

[39] Svein-Ivar Angell 2002, s. 14–15; Frank Meyer skriver att eftersom den svenska staten redan existerade före nationalismen nådde svensk nationalism aldrig samma intensitet och styrka som i Norge. Medan Norge (och Danmark) var kulturella stater, var Sverige en politisk stat. Frank Meyer 2000, s. 34–45.

[40] Svein-Ivar Angell 2002, s. 67–68; Øyvind Østerud 1991, s. 54–66.

[41] Svein-Ivar Angell 2002, s. 114–115.

[42] Bo Stråth 2005, s. 528–529, 541–542.

[43] Svein-Ivar Angell 2002, s. 114–115.

samla.[44] Historien spelar också en helt annan roll för den norska nationella självbilden:

> Norrmännen bär mer av sin historia med sig, de har en arsenal av metaforer, bilder och förställningar hämtade från historien, som uttrycker den nationella gemenskapen; de har kort sagt 'fäderna på Eidsvold' och hela 17 maj-firandets retorik, som alltså Arbeiderpartiet, visserligen sent omsider, men skickligt tillägnade sig och kunde ösa ur. I Sverige hade man inte samma arsenal av nationella symboler. Sverige var framtidslandet som måste skapa nya gemensamhetssymboler med stöd i samtiden.[45]

Även om den svenska framtidsfokuseringen inte var så ensidig som Sejersted uttrycker det så fanns skillnader.[46] Sejersted visar i sin syntesiska komparation att landsdelarna har olika roller i Norge och i Sverige. I Sverige angavs ekonomiska skäl för att flytta människor från regionerna till de centrala områdena. I Norge var politiken den motsatta. Staten såg det som betydelsefullt att bevara bosättningsmönstret.[47] Landsdelarna stod och står betydligt starkare i Norge jämfört med i Sverige. Vikten av det lokala har bäring på ländernas lokalhistoria.

Det nationella är enligt Dagfinn Slettan och Ola Svein Stugu i stor grad ett uttryck för det lokala som ser att nationella symboler som 17 maj bryts genom ett lokalt spektrum.[48] Peter Aronsson ser två skilda strategier i länderna över tid. I Norge tar man till vara bygden som bärande delar i nationsbygget. Den svenska centraliseringen byggde däremot på en avväpning av regionerna, avpolitisering av förvaltning och integration av de lokala krafterna i parlamentet.[49] Det kulturvetenskapliga kunskapsfältet har i Sverige kommit att stödja det nationella projektet och placerat andra lokala och regionala dynamiker i en perifer position: "Kulturvetenskaperna skrev in de alternativa projekten, i den mån de inte helt enkelt förbigåtts som icke-politiska och därmed icke-historiska fenomen. Historia har i Sverige aktivt

---

[44] Francis Sejersted 2005, s. 168; Folkhemmet blev ursprungligen lanserat i P.A. Jensens norska läsebok från 1863. För Jensen var folkhemmet tredubbelt, det privata familjehemmet, det offentliga hemmet och det himmelska hemmet, Rune Slagstad 2001, s. 236–237.

[45] Francis Sejersted 2005, s. 168.

[46] Jfr Ulf Zander 2001, s. 469–470.

[47] Francis Sejersted 2005, s. 247.

[48] Dagfinn Slettan & Ola Svein Stugu 1997, s. 16.

[49] Peter Aronsson, 2007, s. 10.

dolt regioner och fokuserat på statens framväxt." Även om museerna visade på regionala skillnader saknades koppling till det aktiva livet vilket därmed, enligt Aronsson, desarmerade dess splittrande potential.[50]

Skillnader i ländernas historiekulturer är tydliga. I den norska historiekulturen framträder både en stark nationell och en stark lokal identitet. Den svenska historiekulturen visar på en svag lokal identitet och är centralistisk utan att vara nationalistisk. Att vara nationalistisk får därmed olika klang i Sverige och Norge. I Sverige förknippas nationalismen med konservativa krafter, medan den i Norge har varit en radikal rörelse.[51] I Norge har nationalismen använts av progressiva partier som Venstre och senare av Socialdemokraterna. En progressiv nationalism präglade även den norska skolpolitiken från 1880-talet och fram till andra världskriget. Förändringarna kom snabbare och var mer genomgripande än i Sverige, vilket har satt avtryck i historiekulturen:

> Venstrestaten (1884–1940) var folkdannelsens storhetstid. 1840-tallets gjennombrudd for folkeligheten i romantisk drakt var en opptakt. Men dette gjennombrudd hadde sin basis i eldre folkelige lærdomstradisjoner i bygdenorge, båret frem av omgangsskolelærere og lesende bønder. Den romantiske bevegelse var dypt inspirert av tysk idéliv, men folkeligheten tok en annen retning i Norge enn i Tyskland – norsk folkelighet var en opplyst folkelighet [...] I Norge, som i de skandinaviske land før øvrig, ble derimot folkelighet en demokratisk pregende kraft. Den demokratiske folkelighet er den norske gave til den moderne verden.[52]

Den norska enhetsskolan, med folkskolan som bas från 1889 och den nya avlatiniserade gymnasieskolan, innebar en långt mer radikal förändring jämfört med Sverige. Den norska skolan fick sin ideologiska legitimitet från den romantisk-idealistiska folkhögskolepedagogiken förenad med det moderna genombrottets rationalistiska idealism. I det nya bildningsprogrammet kom det klassiska arvet att nationaliseras. Tyngdpunkten var norsk äldre historia, inte antiken.[53]

De norska historikerna hade under första halvan av 1900-talet ofta en politisk utgångspunkt till vänster, med ett underifrånperspektiv och

---

[50] Peter Aronsson 2007, s. 11.

[51] *Den norska självbilden,* Intervju med Beate Grimsrud och Björn Lindahl, Sveriges Radio P1, Studio 1, 2011-07–26.

[52] Rune Slagstad 2001, s. 107.

[53] Rune Slagstad, 2001, s. 110–113.

syntesiska ambitioner.[54] I Halvdan Koht stora verk *Norsk bondereising* förenades ett historiematerialistiskt synsätt med syntesskrivande om det norska folket.[55] Edvard Bull den äldre skrev *Det norske folks liv og historie* i tio band (1930–35). Hans student, senare professorn Anders Holmsen, gav ut den historiematerialistiska klassikern *Norges historie fra de eldste tider til eneveldets innførelse i 1660* (1938). Boken användes som kurslitteratur i historia under resten av 1900-talet.[56] Bull och Koht var också framstående socialdemokrater. Bull den äldre var marxist och hade under 1920-talet ett starkt ideologiskt vänsterinflytande över det socialdemokratiska partiet. Koht blev utrikesminister 1935 med stor ideologisk påverkan på de norska socialdemokraterna. Tvärtemot sin radikale företrädare lyckades Koht bredda socialdemokratin genom att slå en ideologisk bro från det bygderadikala Venstre till de icke-revolutionära arbetarna, en kursändring som bäddade för ett långvarigt socialdemokratiskt maktinnehav.[57]

Samtidigt var en stor del av de ledande svenska historikerna nationalistiska och politiskt långt åt höger. Bröderna Lauritz och Curt Weibull var visserligen uttalat antinationalistiska men ansåg annars i objektivistisk anda att historikerna skulle hålla sig borta från politiken.[58] I Sverige fanns inte heller den norska traditionen av stora synteser. Bröderna Weibulls källkritiska nydaning med stränga krav på vetenskaplighet förde historikerna bort från nationalistiska ideal men också från en bredare läsekrets och från samhällsdebatten.[59] Professionaliseringen och ökningen av antalet historiker har sedan fortsatt i båda länderna.

---

[54] Frank Meyer 2000, s. 38–39.

[55] Knut Kjeldstadli 1995, s. 60–61; Cecilia Trenter 2000, s. 81

[56] Narve Fulsås 2000, s. 242–247

[57] Rune Slagstad 2001, s. 231–237. Bröderna Weibull stod visserligen för en annan strömning med källkritik och klargöranden var den lärd, ickefolklig som undvek känslor och mänskliga handlingar, se Ulf Zander 2001, s. 204, 317; Frank Meyer 2000, s. 38.

[58] Bo Stråth 2009, s. 426. Det bör påpekas att statsministern under demokratins slutliga genombrott 1917–20, Nils Edén, både var liberal och historieprofessor, se Torbjörn Nilsson 2009, s. 347–356.

[59] Frank Meyer 2000, s. 38.

Lokalhistoriens processuella framväxt i och utanför akademin

För att förstå lokalhistoriens framväxt är lokalhistoriens utveckling i det akademiska historieämnet av betydelse. Traditionen att skriva lokalhistoria har rötter i den tidigmoderna statsmaktens fiskala och militära kartläggningsbehov, 1700-talets nyttotänkande och 1800-talets romantik med inriktning på folkets kultur.[60] Birgitta Odén skriver att de lokalhistoriska avhandlingarna var vanliga i slutet av 1700-talet. När den svenska statsidealismen blev normen rankades lokalhistorien lägst, utanför avhandlingsområdena. Hon ser en slående skillnad jämfört med Norge. Sverige kom att ha en omfattande stadshistoria men få exempel på kommun-, socken- eller gårdshistoria. De fåtaliga regionalhistoriska avhandlingarna skrevs med ett tydligt rikshistoriskt perspektiv.[61] I Sverige var det istället, till skillnad från i Norge, politisk historia på nationell nivå och relationer mellan stater som dominerade.[62]

När historieämnet vid de svenska universiteten vände ryggen åt lokalhistorien växte istället andra institutioner fram som med andra utgångspunkter tog fatt i det lokala. Under andra hälften av 1800-talet bildades fornminnesföreningar och regionala museer för att stötta lokal och regional historieskrivning.[63] När museiyrket började professionaliseras på 1920-talet var det inte historieämnet som meriterade utan konsthistoria, arkeologi, etnologi och nordiska språk.[64] Den svenska regionala historieskrivningen sköttes i mindre grad av historiker och fick en kulturhistorisk prägel. Under 1900-talet fördes dessa traditioner vidare inom universitetsämnena kulturgeografi och etnologi.[65]

De fåtaliga norska historikerna ägnade sig under 1800-talet framförallt åt Norges storhetstid, medeltiden, det vill säga tiden innan självständigheten gick förlorad.[66] Den lokalhistoriska verksamheten bedrevs utanför

---

[60] Sökord ”lokalhistoria” www.ne.se, 2010-11-19.

[61] Birgitta Odén 1991, s. 165.

[62] Frank Meyer 2000, s. 35.

[63] Peter Aronsson 2004, s. 127.

[64] Kerstin Arcadius 1997, s. 154.

[65] Sökord ”lokalhistoria” www.ne.se, 2010-11-19.

[66] Narve Fulsås 2000, s. 242–247.

universitetet ofta av den nya yrkesgruppen folkskollärare. De spelade en viktig roll för bygdernas kulturella liv och var ofta centrala personer för lokalhistorisk insamling. En annan för lokalhistorien viktig institution var folkhögskolorna som, efter dansk modell, växte fram från 1860-talet och kom att ha historia som bärande element.[67]

I början av 1900-talet, när självständigheten var vunnen, uppstod den moderna norska lokalhistorien. Den hade två idéhistoriska huvudkällor. Den ena var den romantiska folkupplysningstraditionen, politiskt nära Venstre, pedagogiskt och kulturellt förankrad på lärarseminarierna, socialt knuten till bondesamhället, aktualiserad och eggad av unionsstriden med Sverige. Den här linjen tillförde emotionell kraft till den norska lokalhistorien. Djupast handlade lokalhistoria om ett antal känslor: släktkänsla, hemkänsla och fosterlandskärlek. Den andra hade sitt ursprung i en strängt vetenskaplig, faktaorienterad och materialistisk ämneshistorisk riktning som representerades av historiker knutna till Universitetet i Oslo. Visionen var att den lokala historien, under sträng vetenskaplig kontroll och med akademisk historiestandard, skulle leverera byggstenarna till det rikshistoriska bygget.[68] Bredden som lokalhistorien uppvisade omfattar Rüsens tre historiekulturella dimensioner. Den estetiska framträder i det bonderomantiska skrivandet, den kognitiva genom den vetenskapliga ramen och den politiska genom nationsbyggnadsprocessen. Lokalhistorien kunde därmed brukas vetenskapligt, ideologiskt och existentiellt.

I norsk historieforskning växte det efter första världskriget också fram ett ökat intresse för social och ekonomisk historia. De nya inriktningarna gjorde lokalhistoria intressantare för historikerna. Tidigare, när forskningen för det mesta hade varit koncentrerad på rikspolitisk verksamhet, var lokalhistoria ämnesmässigt ointressant. Jörn Sandnes, inflytelserik lokalhistoriker, såg senare något specifikt norskt i att samhällslivet mer än i andra länder tog form innanför lokalsamhällets gränser.[69] Historielag skapades runt om i Norge under de första decennierna av 1900-talet. I början av 1920-talet bildades Landslaget for lokalhistorie. Ett visst samarbete

[67] Sivert Langholm 1995, s. 83.

[68] Ola Alsvik 2007, s. 62–63.

[69] Jörn Sandnes 1984, s. 13, 16.

mellan historiker vid universitetet och andra historieskribenter i landet inleddes.[70]

I Sverige bestod det akademiska ointresset för lokalhistoriska undersökningar under större delen av 1900-talet med ett viktigt undantag, stadshistoria. Redan i början av 1920-talet tillsattes en professur vid Stockholms högskola. Svensk stadshistoria har ofta skrivits av akademiskt skolade historiker. Från början var det monografier som i första hand behandlade städernas politik och förvaltning. Tidigt förespråkade den förste innehavaren av professuren, Nils Herlitz, att stadshistoria skulle sättas in i ett större sammanhang. Ett mer vetenskapligt och mindre ideologiskt historiebruk förordades.[71]

Utan koppling till det akademiska historieämnet etablerade sig hembygdsrörelsen under slutet av 1800-talet och i början av 1900-talet. Parallellt med stora samhällsomvandlingar ökade intresset för historia och kulturarv. Trenden var internationell.[72] Hembygdsrörelsen blev en reaktion på emigration, urbanisering, uppdelning mellan stad och landsbygd. Den tidiga hembygdsrörelsen var, menar Anna Eskilsson, ett *Gemeinschaft* på landsbygden som beboddes av allmogen.[73] Hembygdsrörelsen var ett försvar för landsbygdens värden i protest mot *Gesellschaft* med industrialisering och urbanisering. I hembygdsrörelsen fanns även de som ville bevara och vårda naturarvet och de som ville lyfta fram de ekologiska värdena i jordbruket.[74] Hembygdsrörelsens historiebruk var både existentiellt och ideologiskt.

Något svenskt samarbete mellan professionella historiker och hembygdsföreningar, liknande de i Norge, kom inte till stånd. Ulf Zander skriver att den svenska historievetenskapen har en lång tradition av att vara ett självständigt ämne oberoende av politiska, ideologiska eller andra intressenter. Historieproducenterna har därför inte behövt, eller i många fall inte velat, ta hänsyn till utomvetenskapliga krav.[75] Den svenska lokalhistorien ansågs inte heller, enligt historikerna, producera byggstenar för att främja den nationella historieforskningen. Historikerna var en liten

---

[70] Harald Winge 1995, s. 242–243.

[71] Mats Berglund & Anna Kåring Wagman 2000, s. 8.

[72] Eva Österberg 1998, s. 18.

[73] Anna Eskilsson 2008, s. 20.

[74] Anna Eskilsson 2008, s. 24–30.

[75] Ulf Zander 2001, s. 32–33.

exklusiv skara. Sverige hade sedan slutet av 1800-talet historia på två universitet och två högskolor. Oslo var länge enda lärosätet i Norge. Först på 1950-talet introducerades historia som universitetsämne i Bergen och något senare i Trondheim.[76]

Även om den norska lokalhistorien var stark var den inte alltid uppskattad av företrädarna för det akademiska historieämnet. Landslaget for Bygde- og Byhistorie (senare Landslaget for lokalhistorie) begärde 1947 hos Kyrkje- og Undervisningsdepartementet att få en professur i lokalhistoria vid universitetet i Oslo. Departementet ställde sig efter några år positivt. Det var istället universitet som stoppade planerna. Universitetet såg det som mer angeläget med ytterligare en professur i klassisk historia och filologi.[77] Istället för professuren tillkom ett lokalhistoriskt institut. Landslagets ordförande, filosofie doktor Lars Reinton, ansåg att ett institut i första hand var till för den by eller bygd som fick sin berättelse skriven. I landslagets framställning till departementet underströks, tvärtom, kopplingen mellan den lokala och den nationella historien. Skrivandet av det norska folkets riktiga historia krävde först ett grundläggande arbete från lokalhistorikerna.[78] Reinton argumenterade dels politiskt för att lokalhistoria främjade lokalsamhället, dels vetenskapligt för att lokalhistoria behövdes för den nationella historien.

Publiceringstakten av bygdeböcker hade i Norge ökat kraftigt under första halvan av 1900-talet och förväntades öka ytterligare. Kvaliteten på det som skrevs behövde höjas. Sambandet mellan universitet och folket ansågs svagt. Norskt lokalhistorisk institutt startade 1956 och syftade till att höja standarden på de lokalhistoriska publikationerna.[79] Lokalhistoria som akademiskt forskningsfält i Norge var, som vi sett, omfattande även före 1970, och har sedan växt starkt. Stugu och Slettan ser en förändring på 70-talet då lokal identitet och lokalt medvetande blir mål i sig utan att de ses som del i nationsbyggandet.[80] För många norska historiker har lokalhistoria varit inkörsporten till en akademisk karriär. Modernisering och internationalisering har inte fört forskarna bort från intresset för närmiljö

---

[76] Sivert Langholm 1995, s. 83.

[77] Lars Reinton (1956) 2006, s. 20.

[78] Lars Reinton (1947) 2006, s. 10.

[79] Lars Reinton (1947) 2006, s. 9–12; En utförligare presentation av NLI finns i institutionskapitlet där också begreppet *bygdebok* presenteras.

[80] Dagfinn Slettan & Ola Svein Stugu 1997, s. 17.

och lokalt kultur utan tvärtom bidragit till ett stärkande. Lokalhistoria och akademisk historia har av Frank Meyer beskrivits som tvillingar.[81] Harald Winge såg lokalhistorien som dualistisk: å ena sidan en populär rörelse rotad i norsk historia och norska sociala förhållanden manifesterade med lokala och regionala historielag, å andra sidan en akademisk profession placerad inom historieämnet och exponerad för de strömningar som påverkade ämnet.[82] Professionell norsk historievetenskap drog, som Cecilia Trenter visar i sin jämförelse av recensioner i svensk, norsk och dansk historisk tidskrift 1965–1990, ingen gräns mellan lokalhistoria och annan historia. I norsk historisk tidskrift gick gränsen mellan vetenskap och icke-vetenskap. Lokalhistoria fanns på båda sidor.[83]

I Sverige däremot markerades gränsen till lokalhistoria tydligt. Lokalhistoria likställdes ofta med populärhistoria. Det dröjde fram till 1900-talets sista decennier innan lokalhistoria som vetenskap fick fotfäste på universiteten.[84] Svensk lokalhistoria kom även i fortsättningen att sakna en institutionell uppbyggnad liknande den i Norge. Eva Österberg menar att lokalhistoria har betraktats med misstänksamhet av historiker. Historiebruket skulle vara vetenskapligt, annars var det missbruk av historien.[85] Att som i Norge använda lokalhistoria till att förena det vetenskapliga med det ideologiska och kanske även det existentiella var inte tänkbart. Hembygdsintresse förknippades med idylliserad nationalromantik, konservatism och knätofsnostalgi.[86]

Svensk historieforskning var liksom norsk under 1960- och 70-talen starkt influerad av anglo-amerikansk socialhistoria å ena sidan och av historiematerialism å den andra. Lokalhistoria användes för att komma åt större samhällsfenomen.[87] Den trenden var förödande för svensk lokalhistoria. Ingen gav något stöd åt en individualiserad, äkta lokal- eller regionalhistoria i Sverige. Kanske hade historikerna uppfattat sitt professionella uppdrag som endast inomvetenskapligt, oförenligt med att

---

[81] Dagfinn Slettan 1995, s. 95; Frank Meyer 2000, s. 38–39.

[82] Harald Winge 2000, s. 240.

[83] Cecilia Trenter 1999, s. 196.

[84] Lars Nilsson 2008, s. 112.

[85] Eva Österberg 1994, s. 29–30.

[86] Eva Österberg 1994, s. 29–30.

[87] Mats Berglund & Anna Kåring Wagman 2000, s. 9.

vända sig till invånarna i det undersökta lokalsamhället. Kanske hade hembygdsforskarna velat skriva bygdens historia på sitt sätt och lyfta fram det unika, det existentiella, utan akademiska pekpinnar. Högst troligt bidrog de bristande kontaktytorna historiker och hembygdsrörelse emellan till att upprätthålla gränsen.[88]

Norge hade hunnit med en socialhistorisk period under mellankrigstiden, följd av en reaktion av mer politisk historia. Varken socialhistoriens återkomst på 1970-talet eller den kulturhistoriska vändningen på 1990-talet rubbade lokalhistoriens ställning, men bidrog till att ändra undersökningarna, i det senare fallet genom att kvalitativa metoder från andra kulturämnen användes. Historiska förändringsprocesser kunde studeras på mikronivå i ett inifrånperspektiv. Generalisering och systematisk komparation blev inte huvudmålet i den lokala forskningen. Istället bidrog de lokala undersökningarna till förståelse av sammanvävda politiska, ekonomiska, sociala och kulturella processer så som de yttrar sig lokalt.[89] Nya teorier och infallsvinklar innebar inte att det lokala behövde ifrågasättas som studieobjekt i Norge.

Även den starka svenska stadshistorien gick från att fokusera på stadsmonografier till att betona generella samband och bli del av internationella nätverk. Omvärldskontakterna var goda och intryck togs från den amerikanska *New Urban History*. Här framhölls ekonomiska och särskilt socialhistoriska dimensioner som demografi och migrationsstudier. Intresset för stadens inre styre och formella struktur tonades däremot ned. Kvantitativa metoder användes och intresset för själva staden kom i bakvattnet när man till exempel lyfte fram urbaniseringsprocessen i ett nationellt eller internationellt perspektiv.[90] Det har även inom stadshistorien ofta handlat om ett vetenskapligt historiebruk, med svagt fokus på att nå ut till bredare grupper.

Landsbygden studerades flitigt av svenska historiker men syftena var inte att skriva historia för invånarna i lokalsamhället. De lokala punktundersökningarna kom med intresset för social, demografisk och ekonomisk historia. Utgångspunkten kunde vara en stad eller en socken på landet.[91] På

---

[88] Eva Österberg 1994, s. 30.

[89] Dagfinn Slettan 1995, s. 98.

[90] Hans Try 1988, s. 26.

[91] Lars Nilsson 2008, s. 113.

1980-talet blev även det unikt lokala intressant, inte bara som ett led i att förstå rikshistorien utan med intresse för att förstå människors vardag. Det här perspektivet gick under benämningen mikrohistoria.[92] Hans Try såg i sin undersökning från 1980-talet också en tendens att de nya universiteten i Umeå och Linköping och än mer högskolorna i Örebro och Växjö ville göra sig nyttiga i distriktet med lokalhistorisk forskning.[93]

I slutet av 1970-talet växte en annan folkrörelse fram i svallvågorna efter, författaren och litteraturhistorikern, Sven Lindqvists *Gräv där du står. Hur man utforskar ett jobb.* Lindqvist pläderade för arbetarnas rätt till sin egen historia. Det fanns ett glapp mellan historikers och hembygdsföreningars historieskrivning. Boken argumenterade för ”folkets historia” och betonade underifrånperspektivet i historien. Rörelsen fokuserade, som Österberg skriver, på arbetarnas historia i den sociala solidaritetens namn snarare än den lokala identitetens.[94] Grävrörelsen fick stort genomslag i mängder av studiecirklar. Den akademiska historien tog intryck. 1979 hade *Historisk Tidskrift* ett temanummer om lokalhistoria. I förordet skriver Carl Göran Andræ:

> Sven Lindqvists bok ’Gräv där du står’ har fått ett strakt gensvar; den är också ägnad att ge historisk verksamhet förnyad aktualitet. Lindqvist har en hel del kritiska kommentarer om oss yrkeshistoriker, och när de rör våra försummelser på den lokalhistoriska forskningen, exempelvis att ta fram en handbok i ämnet, då måste vi erkänna att kritiken kan vara berättigad. Han har också uppmanat folket att skriva sin egen historia, och det har anammats på sina håll med, som jag tycker, överdriven nitälskan. Man vill utestänga universitetsforskaren vilka utmålas som allt för teoretiska och i avsaknad av känsla för det specifika i den organisationen eller bygden. Det vore mycket olyckligt om sådana uppfattningar skulle nå vidare spridning. Visst måste en bygd ha rätt till sin egen kulturella identitet, men det får inte leda till att man medvetet avskärmar sig från kontakter med den vetenskapliga historieforskningen.[95]

Grävrörelsen kan sägas ha lyft fram både ett existentiellt och ett ideologiskt historiebruk. Det existentiella handlade om att arbetarna skulle hitta sin

---

[92] Mats Berglund & Anna Kåring Wagman 2000, s. 10.

[93] Hans Try 1988, s. 22–24.

[94] Sven Lindqvist 1978; Eva Österberg 1994, s. 29–30.

[95] Carl Göran Andræ 1979, s. 5.

historia. Ideologiskt ville Lindqvist visa på ojämlika maktförhållanden. Det saknades till exempel något arbetarmuseum. Än mer drastiskt var att använda historien till att spåra företags övervinster, vinster som borde tillhöra arbetarna.[96] Historikerna var tvungna att hävda det vetenskapliga bruket i det lokala skrivandet.

Bo Andersson skrev om att bryta med den olyckliga uppdelningen mellan fackhistoriker som skriver lokalhistoria och hembygdsforskare som skriver hembygdshistoria.[97] Något existentiellt bruk av historia tycks det inte vara. Intresset kanske också kan kopplas till en förskjutning i historiekulturens politiska dimension med både röda och gröna värden. Från 1960-talet fanns i hembygdsrörelsen både ett ökat intresse för torparen som representant för den fattiga landsbygdsbefolkningen och på ett ekologiskt jordbruk kopplat till gröna vågor.[98] Så trots att Lindqvist, filosofie doktor i litteraturhistoria, tog avstånd från akademin togs lokalhistorien upp av historiker i *Historisk tidskrift* och i gymnasiets kursplaner från 1981. Rörelsen blev ganska kortvarig. Redan under mitten av 1980-talet märktes en klar minskning av intresset.[99]

Annika Alzén menar att både gräv- och hembygdsrörelsen uppstod utifrån ett missnöje med hanteringen av det förflutna. Det var ett kritiskt ifrågasättande av professionens hantering av det kulturella arvet. Båda rörelserna hävdade folkets rätt till vad som skulle ingå i det kulturella arvet men hanterade också förlusten av två epoker, det agrara och det industriella. Ett gemensamt drag är den lokala platsens och den lokala identitetens betydelse. Alzén ser också kulturella vändningar i samband med rörelsernas etablering. I början av 1900-talet utvecklades folklivsforskning med inriktning på det agrara samhället. Grävrörelsen kritiserade gärna etablerade historiker och antikvarier samtidigt som det i samma institutioner fanns många sympatisörer till rörelsen.[100] Den gemensamma nämnaren för hembygds- och grävrörelsen var att de riktades mot bestämda företeelser som har identitetsskapande syften för en viss bygd, en släkt, en arbetsplats, ett yrke eller en klass. Grävrörelsen var i grunden lokalhistoria, med fokus på

---

[96] Sven Lindqvist 1978, s. 103-111, 154.

[97] Bo Andersson 1979, s. 15.

[98] Anna Eskilsson 2008, s. 30–31.

[99] Ulf Zander 2001, s. 392–397.

[100] Annika Alzén 2007, s. 10; Se även Ulf Zander 2001, s. 394–395.

arbetarklassens historia, precis som hembygdsrörelsen av tradition koncentrerat sig på bondeklassens historia.[101]

1970-talsvågen och en kraftig utbyggnad av den högre utbildningen förstärkte lokalhistoriens ställning vid norska universitet och högskolor. Det nya universitetet i Tromsø och de nya högskolorna markerade klart och tidstypiskt det lokala i sina mål för forskning och undervisning. Mycket av den generella lokalhistorieundervisningen blev mer regionalt relevant med ökad vikt på lokal och regional ekonomi liksom på sociala och kulturella förhållanden.[102] Efterkrigstidens ökade internationalisering blev heller inget hot mot lokalhistorien. Edvard Bull d. y. menade 1975 att lokalhistoria varken var mindervärdig eller provinsiell, snarare var den mer internationell än rikshistorien som var långt mer provinsiell.[103] Det fanns följaktligen mer som förenade människor på en icke-nationell nivå. Lokalsamhällen i Norge kunde diskuteras tillsammans med lokalsamhällen i tredje världen. Det vetenskapliga historiebruket kunde kopplas till framträdande ideologiska strömningar. Den norska nationella historien tonades ned till förmån för den internationella men var och är fortfarande stark.

Samhällsvetenskapligt inspirerade mikrometoder på 1970-talet presenterade lokala studier som ett medel till utprovning av generella övergripande teorier där forskare var mindre intresserade av enskilda samhällen i sig. Jørn Sandnes hävdade att lokalhistoria skulle skrivas på lokalsamhällets egna premisser. Lokalhistoria måste ta upp ämnen som folk var intresserade av. Punktundersökningar skulle inte förväxlas med lokalhistoria. Framställningsformen skulle också vara lättfattlig men metoderna gemensamma med all historieforskning.[104] Lokalhistoria innebar både ett vetenskapligt och ett existentiellt historiebruk.

För Sandnes låg skillnaden mellan lokalhistoria och annan historia i den snävare geografiska avgränsningen. Studieobjektet för lokalhistorien var ett lokalsamhälle med en social och historisk gemenskap över tid. Storleksmässigt kunde det vara en bygd eller en by, men även mindre enheter som en gård eller bydel och större som ett distrikt.[105] Intresset för all

---

[101] Samuel Edqvist 2009, s. 380.

[102] Dagfinn Slettan 1997, s. 34–35.

[103] Dagfinn Slettan 1997, s. 39; Jørn Sandnes 1984, s. 11.

[104] Jørn Sandnes 1984, s. 9–10.

[105] Jørn Sandnes 1984, s. 9–10.

historia, inklusive lokalhistoria, låg i människans grundläggande önskan om att få veta något om sina rötter. Sandnes såg en förklaring till den starka norska lokalhistorien i att samhällslivet mer än i något annat land tog sin form innanför lokalsamhällets gränser.[106] Lokalhistorien fick på så sätt en nära koppling till ett existentiellt historiebruk. Det kom också kritik mot de lokalhistoriska framställningarna som allt för harmoniska enheter där bara de självvägande bönderna fick plats och de egendomslösa negligerades.[107]

Harald Winge utgick ifrån att lokalhistoria var en presentation av det lokalt förflutna med den lokala befolkningen som primär läsekrets. För det första måste lokalhistoria behandla det lokala samhället. Det kunde göras som en totalhistorisk presentation men också med några aspekter eller särskilda fenomen av lokalsamhällets dåtid. För det andra menade Winge att en lokal aspekt var en nödvändig karaktäristik av lokal historia. Han uteslöt därmed lokala fallstudier som inte främst var avsedda för en lokal läsekrets.[108]

På 1980- och 1990-talen kom även forskare i Sverige att studera det enskilt unika. Begreppet mikrohistoria, där det lokala exemplet var intressant för sin egen skull, började användas.[109] Intresset för det lilla, det vardagliga, ökade under 1980-talet.[110] En av de mer framstående svenska historiker som ägnat sig åt lokalhistoria är Peter Aronsson. I *Bönder gör politik. Det lokala självstyret som social arena i tre smålandssocknar, 1680–1850* diskuterar han lokalhistoria som medel eller mål. Till skillnad mot i Norge har den svenska uppfattningen varit att lokalhistoria inte enbart kan vara ett mål utan måste syfta på något större. Även om Aronsson inte ser det lokala som ett mål i sig argumenterar han för att

> den lokala historien inte enbart bör ses som en spegel av nationella eller generella samhälleliga processer, utan i betydligt högre grad än hittills ses som det ställe där dessa skapas, förändras och vidmakthålls i praxis.[111]

Aronssons argumentation sker inom det vetenskapliga bruket. Mikrohistoria behöver inte vara inriktad på att komma samhället till del. Mats Berglund och Anna Kåring Wagman konstaterade, för andra halvan av 1990-talet, en

---

[106] Jørn Sandnes 1984, s. 15.

[107] Knut Kjeldstadli 1999, s. 89–90.

[108] Harald Winge 1995, s. 255–256.

[109] Mats Berglund & Anna Kåring Wagman 2000, s. 10.

[110] Sven Lilja 1991, s. 34.

[111] Peter Aronsson 1992, s. 49.

hög aktivitet i utgivandet av lokalhistorisk litteratur från hembygdsföreningar, privatforskare men även från historiker. Samtidigt såg de att den svenska lokalhistorien ”ännu inte verkar har funnit en fungerande form, eftersom frågor kring vad lokalhistoria egentligen är, för vem och hur den borde skrivas har stötts och blötts om och om igen.”[112] Även om debatten kanske inte nådde särskilt långt fanns det de som diskuterade begreppet. Sören Klingnéus gjorde en definition: ”Lokalhistoria är vetenskapligt underbyggd forskning om politiska, ekonomiska, sociala eller kulturella förhållanden, förändringar och samband i ett lokalt avgränsat område, skriven för och förankrad hos befolkningen i detta område.”[113]

Med den sista satsen utesluts lokalhistoria som medel. Lokalhistoria kan inte enbart vara något inomvetenskapligt utan ska ha betydelse för dem som bor i området. Det skulle kunna röra sig om ett existentiellt bruk. Någon svensk enighet kring den definitionen tycks inte ha funnits.

Lars Nilsson såg orter som mål för studier men lyfte fram ett ”generaliserande snarare än individualiserande perspektiv”.[114] Sven Lilja menade att

> [v]etenskapsteoretiska omorienteringar har ökat intresset för lokalhistoria studerat utifrån dess egna förutsättningar. Ute i bygderna finns ett sökande efter den egna historien som är intensivare än kanske någon gång tidigare. Vi har idag två rörelser som snarare representerar ett gemensamt intresse än två motsatta. Varför inte låta dem mötas?[115]

Trots en ökad svensk akademisk aktivitet kring lokalhistoria under den här perioden fanns det en skillnad i att svensk lokalhistoria kunde ses som en ren inomvetenskaplig angelägenhet, medan den vetenskapliga lokalhistorien i Norge på ett mycket tydligare sätt kopplades till invånarna i området.

---

[112] Mats Berglund & Anna Kåring Wagman 2000, s. 7.

[113] Sören Klingnéus 1990, s. 18.

[114] Lars Nilsson 1990, s. 84–86.

[115] Sven Lilja 1991, s. 40.

Lokalhistoria för 2000-talet

Efter dessa processuella nedslag i svensk och norsk lokalhistoria är det på sin plats att försöka teckna några drag av 2000-talets lokalhistoria. Aronsson skriver i *Nationalencyklopedin*: ”lokalhistoria, historia som studerar och beskriver ett avgränsat område, t.ex. en by, socken, stad eller kommun.”[116] Han delar upp lokalhistoria i mål och medel. Lokalstudien har allmänt brukats som ett medel för att belysa frågeställningar av mer generell natur. ”Att skriva den egna historien kan karaktäriseras som ett mål i sig. Den har även kallats äkta lokalhistoria, eller, mer nedlåtande, hembygdshistoria.”[117]

Norges forskningsråds utvärdering av landets historieforskning konstaterar att begreppet lokalhistoria är så oprecist att det inte entydigt kan definieras. De utesluter dock lokala punktstudier som utgår från en strikt inomvetenskaplig problematisering och har en generell räckvidd. Lokalhistoria som enbart medel är inte lokalhistoria i Norge. Forskningsrådets arbetsdefinition lyder:

> Syftet med lokalhistoria är en undersökning som siktar mot en syntes av ett lokalsamhälle inom ett bestämt tidsrum. Resultaten ska vara historievetenskapligt vederhäftiga och kunna förmedlas till allmänheten i lokalsamhället på ett sätt som ger kunskap och väcker intresse för historia.[118]

Skillnaderna mellan länderna består vad det gäller kvantitet och vetenskaplig diskussion. I Norge skrivs det inte bara mycket lokalhistoria. I tidskriften *Heimen* förs också en vetenskaplig diskussion om lokalhistoria.

På senare år har svenska historiker visat ett större intresse för hur historia används utanför historieämnet. Många avhandlingar har en historiedidaktisk inriktning. Ibland kan avhandlingarna skapa kontakt mellan historiker och hembygdsrörelse. Anna Eskilsson studerar, i *På plats i historien. Studier av hembygdsföreningar på 2000-talet* tre hembygdsföreningar kring Linköping. Föreningarna hade en mångfasetterad verksamhet men den gemensamma nämnaren var hembygden och dess historia. Eskilsson konstaterar att hembygdsföreningarna står sig starka och trots befolkningens ökade rörlighet fyller en kontinuitet i rummet samt svarar

---

[116] Sökord ”lokalhistoria”, www.ne.se, 2010-11-19.

[117] Sökord ”lokalhistoria”, www.ne.se, 2010-11-19.

[118] Norges forskningsråd 2008, s. 115–116. Författarens översättning.

mot ett stort historieintresse hos allmänheten.[119] Samuel Edqvist har undersökt folkbildningens roll i den svenska historiekulturen. Vad det gäller lokalhistoria ser han ett ökat intresse om man tittar på antalet hembygdsföreningar och medlemmar. Studiecirklar bedrivs ofta i samarbete mellan hembygdsföreningar och studieförbund, i städerna förekommer arbetslivshistorisk lokalhistoria.[120]

Kritiska invändningar saknas inte även bland de lokalhistoriskt orienterade historikerna. Aronsson menar att lokal historia mer än nationell historia präglas av en självpåtvingad konsensus för att bevara en sorts lokal fred.[121] Liknande tongångar hörs också i Norge. Ingar Kaldal menar att lokalsamhället inte bör bestämma premisserna som historia ska skrivas på – lika lite som en sådan princip gäller annan historia. För Kaldal kan inte lokalhistoria vara något som bara värmer. Den måste också kunna irritera.[122]

Ett i norsk lokalhistoria ofta använt begrepp är totalhistoria, där ett geografiskt område studeras utifrån en mängd aspekter. De totalhistoriska ambitionerna, både på lokal och nationell nivå, har gett utövarna en mycket allsidig och metodisk orientering, en generalistutbildning som otvivelaktigt har bidragit till ämnesintegration. Jan Edvin Myhre menar också att historieforskningen legitimerar sig genom att bli läst av en större krets eller kanske mest på grund av det. Han tror att historieämnet står sig starkt hos folket med en högre grad av legitimitet genom större allmänhistoriska verk, god populärvetenskap och rätt och slätt utmärkta historiska framställningar. Norsk historieforskning legitimeras också genom att vara kulturbyggande, speciellt genom att den är traditionsförmedlande och identitetsskapande, vilket på det lokala planet nästan är detsamma som lokalhistoria. Den tilltagande mångkulturalismen har däremot inte blivit satt på dagordningen.[123] Även om det i många bygder inte förekommer stor invandring är mångkulturalismen en realitet särskilt i de större städerna och för lokalhistoriker något att förhålla sig till. Hallvard Tjelmeland hävdar att lokal invandringshistoria kan kasta ljus över nationella problemställningar om mångkulturalitet. Lokal invandrarhistoria kan lyfta fram invandrarnas

---

[119] Anna Eskilsson 2008, s. 208–209.

[120] Samuel Edqvist 2009, s. 267–268.

[121] Peter Aronsson 2004, s. 134. Liknande tankar finns hos Samuel Edqvist 2009, s. 277.

[122] Ingar Kaldal 2009, s. 73–77.

[123] Jan Eidvind Myhre 2009, s. 44–46, 50.

röster, hoppas Tjelmeland. Han betonar även en annan aspekt, att ändra bilden av lokalsamhället som kulturellt och socialt homogena eftersom det finns både konflikter och gemenskap.[124] Det är ingen lätt utmaning utan kräver förändringar inom den metodologi som lokalhistoria skrivs.

Lokalhistoriens betydelse för historieämnet i Norge kan anses vara att förena ämnets spridda teman, metoder och problemställningar. Däremot har lokalhistoria inte legat i forskningsfronten.[125] År 2008 kom Norges forskningsråd med sin utvärdering av historieämnet. I den konstaterades att lokal- och regionalhistoria avsedd för en bredare allmänhet i hög grad präglade norsk historieforskning, även den som försiggår innanför ramarna för historieämnets forskningsmiljöer.[126] Den norska forskningen vilar på solid empirisk grund och de lokalsamhällen som blir porträtterade blir det utifrån en mängd aspekter. Rapporten, som är skriven av framstående nordiska historiker hade inte bara lovord över hur den norska lokalhistorien skrivs. Nationen är det självklara sammanhanget eller referensramen. Det är stora likheter i temaval och uppläggning. Möjligheten för djupare analyser av fenomen från den lokala verkligheten som har speciellt vetenskapligt intresse är begränsad och tycks vara outnyttjad.

Försöken att vitalisera en stark tradition som är etablerad långt tillbaka i tiden förekommer men är få och förhållandevis försiktiga. Utvärderarna tycker inte heller att lokalhistoria är oproblematisk som forskningsfält därför att ny vetenskaplig kunskap och eller metoder riskerar att bli osynliggjorda när syftet är en bred och allmänt tillgänglig framställning av en lokalitets öde i ett givet tidsrum. Rapportförfattarna anser att norska professionella historiker lyckas skriva lokalhistoria på lokalsamhällets premisser både vad det gäller val av tema och presentationsform. Å ena sidan stängs den lokale läsaren inte ute från historia skriven av professionella historiker. Å andra sidan synliggörs inte forskningsprocessen med sina vetenskapsteoretiska premisser, alternativa tolkningar diskuteras inte och kunskapsmässiga reservationer utelämnas.[127]

På samma sätt som det i Sverige och på många andra håll talats om metodlogisk nationalism när historia skrivs inom ett specifikt geografisk rum

---

[124] *Lokalhistoriskt magasin* 3:2006, Tema: Nyiinvandring; Hallvard Tjelmeland, 2006, s. 13.

[125] Jan Eidvind Myhre 2009, s. 46.

[126] Norges forskningsråd 2008, s. 120.

[127] Norges forskningsråd 2008, s. 121.

och en avgränsad tidsram, tycks det gälla för norsk lokalhistoria. Historieskrivning och tolkningar struktureras genom en centralisering av perspektiv, terminologier och kategorier. Ländernas historieskrivningar blir i mycket separata.[128]

I *Heimen* har flera forskare tagit sig an utmaningen och visat intresse för att teoretiskt utveckla den norska lokalhistorien. Ola Alsvik svarade på forskningsrådets önskan om en större grad av reflektion och tog upp Annaleshistorikern Henri Lefebvres teori om rumslighet – möjligheten att förena materiell och kulturell rumslighet sammanflätade i en social praxis. Alsvik applicerade teorin på ett område i gränslandet mellan stad och land utanför Oslo.[129] Arnfinn Kjelland diskuterar mikrohistoria som ett sätt att utveckla norsk lokalhistoria.[130] Ida Bull, innehavare av professuren i lokalhistoria i Trondheim, tar fasta på Forskningsrådets kritik av den nationella kontexten. Att studera förbrukning och handel, menar Bull, kan vara en god utgångspunkt för att se hur lokalsamhället hänger samman med en större värld. Transnationella metoder är en annan möjlighet för att identifiera sammanhang tvärs över regioner och nationella gränser. Lokalhistoria kan användas som en infallsvinkel för att studera globalhistoria:

> De globale prossene kommer til syne lokalt. Det lokale kan dermed brukes som metode for å komme på sporet av globale sammenhanger samtidigt som det globale brukes som referensramme for det lokale.[131]

En annan trend i norsk lokalhistoria på 2000-talet har varit utgivandet av flera stora regionalhistoriska verk.[132] Det rumsliga området blir större och kan bättre tillfredsställa och förena de olika identiteterna än i det lilla lokalsamhället, menar Ida Bull. Utöver vår rumsliga identitet har vi en mängd andra identiteter som kön, klass, etnicitet, yrke, åldersgrupp och kulturell tillhörighet. Det regionala fokuset blir inte lika politiskt som det nationella. De regionala ramarna ger, menar hon och hänvisar till *Tröndelags historie*, för vilken hon var redaktör, möjlighet till att se förbindelselinjer, ekonomiskt och socialt ut ur landet. Men förbindelserna till huvudstaden

---

[128] Silke Neunsinger 2010, s. 6.

[129] Ola Alsvik 2010:3, s. 240–245.

[130] Arnfinn Kjelland 2009, s. 237–244.

[131] Ida Bull 2009, s. 275–276.

[132] Vestlandets historie 2006–2007; Trøndelags historie 2005; Agders historie, 1991–.

blir av mindre betydelse än om man håller sig innanför de traditionella, nationella ramarna.[133] Kanske finns det i Norge ett större behov från landsdelarna att markera sig mot huvudstaden. Det kan finnas många orsaker till det. En orsak skulle kunna handla om Oslos mer perifera läge i landet. En annan om att staden har en kortare historia som rikets centrum än vad Stockholm har i Sverige. Trondheims starka betydelse som kyrkocenter och Bergens betydelse som internationellt handelscenter gör Oslo mer ifrågasatt än Stockholm i Sverige. Den lokala nivån har större betydelse i Norge. Är det någonstans som lokalhistorien inte är särskilt stark, så är det vid universitetet i Oslo.[134]

I Sverige gör Högskoleverket kontinuerliga rapporter om utvecklingen inom universitetsämnena. Den senaste för historia kom 2008, ledd av några nordiska historiker med Eva Österberg som ordförande. Rapporten gav överlag en ganska positiv bild av de svenska historieutbildningarna. De är visserligen klart nationella i sin profil men är ändå i linje med andra europeiska länder. De fenomen som studeras oavsett om de är nationella, regionala, lokala eller generella studeras i sin svenska kontext. Bland dem som deltar i internationella nätverk lyfts företrädarna för stadshistorisk forskning fram. Författarna till rapporten önskade mer internationell forskning. Om historieutbildningarna behöver mer eller mindre lokalhistoria diskuteras däremot inte.[135]

I granskningen av historieämnet på de enskilda universiteten och högskolorna noteras att många uppsatsämnen har lokal anknytning. Förutom den starka stadshistoriska miljön på Stockholms universitet nämns Göteborgs universitet med västsvensk regionalhistoria och Högskolan i Dalarna med lokal- och mikrohistoria. Att det inte sker särskilt mycket lokalhistorisk forskning är en icke-fråga, varken bra eller dåligt.[136] Den ökade lokalhistoriska aktiviteten vid universitet och högskolor, som författarna till den stads- och kommunhistoriska sammanställningen kunde skönja under 1990-talet, tycks ha ebbat ut. Kanske har den då relativt starka mikrohistorien ersatts av andra trender som globalhistoria och transnationell historia.

---

[133] Ida Bull 2006, s. 83–92.

[134] Norges Forskningsråd 2008, s. 116.

[135] *Högskoleverkets rapport* 2008: 47R, s. 20–27.

[136] *Högskoleverkets rapport* 2008: 47R, s. 64, 67, 122.

Lokalhistoria i svensk och norsk historiekultur

En komparation av två länders historiekulturer synliggör processuella, strukturella och funktionella drag, ger nya infallsvinklar, synliggör strukturer och processer som i ett nationellt perspektiv lätt kan tas för givna. Ska vi förstå hur länderna har utvecklats politiskt, utbildningsmässigt och som här inom lokalhistoria finns en poäng i att studera historiekulturerna processuellt för att förstå var vi är idag. Trots en utveckling som i mycket går i mot det internationella, globala framkommer i en komparation typiskt norska och typiskt svenska företeelser.

En historiekulturell skillnad är att den svenska nationalismen var sprungen ur de månghundraåriga statsinstitutionerna medan det i Norge på 1800-talet växte fram en vänsterorienterad nationalism med udden riktad mot ämbetsmännen som ansågs vara bärande av dansk kultur.[137] Enligt Sejersted spelar historien en helt annan roll för den norska nationella självbilden jämfört med Sverige. Norrmännens historia är förankrad i några årtal: 1814, 1905 och ockupationsåren 1940–45. Dessa manifesteras i 17-majfirandet som så småningom övertogs av *Arbeiderpartiet*. Sverige var framtidslandet där nationalismen kom att ersättas av nya gemensamhets-symboler som folkhemmet. Om skillnaderna i hur den nationella historien används är stora mellan Norge och Sverige så är skillnaderna än tydligare i användandet av lokalhistoria.[138]

En processuell studie av lokalhistoria i Norge och i Sverige visar på strukturella skillnader. Lokalhistoria har i Norge haft en dubbel roll och både varit viktig för lokalsamhällena och utgjort byggstenar i den nationella historieskrivningen. De vetenskapliga kvaliteterna på det som skrevs lokalt höjdes under andra halvan av 1900-talet, med tillkomst av ett lokalhistoriskt institut och nya universitet och högskolor. Antalet historiker har mångdubblats; det stora flertalet har på något sätt arbetat med lokalhistoria. Så har inte fallet varit i Sverige. De svenska historikerna hade en forskningsinriktning som mer rörde statens relation till andra länder och i liten grad behövde ta hänsyn till samhället. Skrivandet kom till stor del att fångas upp av andra kulturvetenskaper. Stadshistoriska institutet fick en inomvetenskaplig inriktning. De nya universiteten och högskolorna som

[137] Svein-Ivar Angell 2002, s. 14–15.

[138] Francis Sejersted 2005, s. 168.

växte fram från 1960-talet medförde visserligen en del vetenskaplig lokalhistoria under en period kring 1990, men inte alls så omfattande som i Norge.

Den processuella framväxten har format strukturen som framkommer i ländernas lokalhistoria. När lokalhistoria har diskuterats i Norge och i Sverige har det, åtminstone delvis, inneburit olika saker. I Norge anses lokalhistorien vara stark och har haft en vetenskaplig betydelse för den akademiska historieforskningen. I Sverige har lokalhistoria, med undantag för stadshistoria, ofta hamnat utanför historievetenskapen. Lokala punktstudier har i uppställningar, av exempelvis stadshistoriska institutet, klassats som lokalhistoria. Dessa har använts inomvetenskapligt utan krav på att komma lokalsamhällena till del. I Norge ska lokalhistoria för att anses som ”äkta” vara riktad till invånarna i lokalsamhället.[139] Den svenska lokalhistorien för lokalsamhällenas egen skull har tillmätts lågt vetenskapligt värde. Historieskrivningen riktad till lokalsamhällena finns men sällan med inslag av det vetenskapliga historiebruket som i Norge. Ändå sker en ständig lokal utgivning av nya böcker som tar upp lokala platser, företeelser och människor. Där finns inga tecken på en dämpning.[140]

Lokalhistoria har olika funktioner i Norge och i Sverige. Den norska lokalhistorien kan sägas ha främjat mötet mellan historiker och amatörforskare. Den har också bidragit till en hög vetenskaplig nivå på det som skrivs lokalt för en bred läsekrets. Den svenska vetenskapliga lokalhistorien har däremot oftast varit ett medel inom historievetenskapen och avskärmat sig från lokalsamhällena. Det vetenskapliga historiebruket har inte på samma sätt som i Norge berört det existentiella historiebruket. I Norge har det också förts en diskussion om hur nära kopplingen till lokalsamhällena ska vara. Sandnes diskuterade på 80-talet att lokalhistoria skulle skrivas på lokalsamhället premisser.[141] Idag förutsätts en mer kritisk hållning. Lokalsamhället ska, som Kaldal uttrycker det, lika lite som annan historia kunna bestämma premisserna. Samtidigt legitimeras kanske lokalhistorien av att den blir läst av en större grupp.[142]

---

[139] Norges forskningsråd 2008, s. 115–116.

[140] Mats Berglund & Anna Kåring Wagman 2000.

[141] Jørn Sandnes 1984, s. 9–10.

[142] Eidvind Myhre 2009, s. 44–46, 50; Ingar Kaldal 2009, s. 73–77.

Institutionerna

I kapitlet ska lyftas fram norska och svenska institutioner som har betydelse för att främja eller väcka intresse för lokalhistoria i allmänhet och för lokalhistoria riktad mot skolorna i synnerhet. Vad är det för lokalhistoria som uppstår när skolor och institutioner samarbetar?

Utgångspunkter, uppläggning och avgränsning

Detta kapitel fokuserar på nationella lokalhistoriska institutioner och institutioner som har betydelse för skolornas arbete med lokalhistoria. I det förra kapitlet låg betoningen på den processuella utvecklingen. Här ligger tonvikten istället på de strukturella dragen. Den institutionella uppbyggnaden och det institutionella samarbetet med skolor i Norge och i Sverige står i fokus. Den av de övergripande frågorna som står i centrum för detta kapitel är: Vem eller vilka gör lokalhistoria? I kapitlet undersöks hur Norges och Sveriges lokalhistoria via institutionerna används i skolan. En fråga som detta kapitel endast delvis har möjlighet att beröra är: Hur framkommer skillnader i synen på vad lokalhistoria är hos olika institutioner sinsemellan och mellan olika institutioner och olika lärare?

Kapitlet börjar med en utförlig presentation av de nationella lokalhistoriska institutionernas framväxt i båda historiekulturerna. Min uppfattning är att detta breda grepp är relevant för att koppla samman lokalhistoriska perspektiv i den större historiekulturen med lokalhistoria som bedrivs i skolan. Det är heller inte någon tillfällighet att tre av de nationella lokalhistoriska organisationer som studien tar upp är norska och bara en är svensk. Proportionen är betingad av faktiska omständigheter. Det lokalhistoriska intresset är större i Norge än det är i Sverige. Veterligen är det alla nationella lokalhistoriska institutioner som finns i de båda länderna. För att skapa en bättre inblick i institutionerna och deras koppling till skolornas lokalhistoria har jag träffat en företrädare för vardera Landslaget for

lokalhistorie, Norsk Lokalhistorisk Institutt, Landslaget for lokalhistorie i skolen och Stadshistoriska institutet vid Stockholms universitet.

Institutionerna som presenteras därefter innebär ingen heltäckande bild utan försöker visa på olika förhållningssätt till lokalhistorien. De institutioner som här avses är universitet och lärarutbildningar, ABM-institutioner, med vilka menas arkiv, bibliotek och museer, samt hembygdsrörelsen. Ytterligare några institutioner som utan att framstå som lokalhistoriska men som ändå varit viktiga för de undersökta skolorna presenteras därefter. Förintelsens och andra världskrigets starka ställning i svensk skola har motiverat att ha med Forum för levande historia och Eustory. De specifika frågorna för kapitlet är: Vilka institutioner samarbetar de intervjuade lärarna med? Vilken lokalhistoria är det som institutionerna lyfter fram? Vilken lokalhistoria kommer till uttryck i samarbetet mellan institutioner och skolan? Hur ser samarbetena ut? Varifrån kommer initiativen? Analysen rör sig dels på en nationell nivå och dels på en individuell lärarnivå. Komparationen ligger på den nationella nivån.

Som bekant gör Rüsen en åtskillnad mellan tre historiekulturella dimensioner: den estetiska, den politiska och den kognitiva. Det här kapitlet ska undersöka vilka av dessa dimensioner som särskilt kommer till uttryck i samarbetet mellan institutioner och skolor. Här blir Karlssons historiebruks-typologi också användbar för att tydliggöra institutionernas drivkrafter. *Vad gör lokalhistoria?* Är det ett vetenskapligt eller ett mer existentiellt bruk som ligger till grund för institutionellt användandet? Kommer det fram andra historiebruk?

Det politiska inflytandet över skolan i form av läroplaner och kursplaner analyseras i nästa kapitel. I det här kapitlet berörs kulturpolitik snarare än utbildningspolitik. Statliga, regionala och kommunala kultur-satsningar påverkar institutionernas inriktning och därmed ofta dess uppdrag gentemot skolorna. Finns det några kulturpolitiska mål som via institutionerna gjort avtryck i skolornas lokalhistoria?

Alla tio intervjuade lärare går att koppla till institutioner som presenteras i det här kapitlet. Institutionssamarbetena som här avhandlas baseras därför i huvudsak på mina besök i norska och svenska skolor. Helt säkert finns många intressanta och betydelsefulla samarbeten som den här studien inte har kommit åt, vilket gör representativiteten i institutions-samarbetena begränsad. Särskilt massmedierna med film, litteratur och tidningar är omvittnat mycket viktiga kulturinstitutioner för ämnet

historia.[143] Dessa medier har också betydelse för lokalhistorien. Den lokala pressen spelar en viktig roll för att fånga upp och föra ut lokal historia i text och bild. Många historielag och hembygdsföreningar för ut sitt budskap på hemsidor, genom filmer och förstås med lokalhistoriska publikationer. Dessa samarbeten får med något undantag lämnas utanför den här studien.

Kapitlets sista del är ett försök att knyta samman svaren. Vilken potential finns i samarbete mellan skola och institution? Samarbetena ska också diskuteras utifrån de historiekulturella dimensionerna. Vilken skillnad framkommer mellan svenska och norska institutioner och mellan institutionssamarbetena?

Nationella lokalhistoriska institutioner

I Norge finns två övergripande, rent lokalhistoriska institutioner: Landslaget for lokalhistorie (LLH) och Norsk Lokalhistorisk Institutt (NLI). Tidigare fanns också Landslaget for lokalhistorie i skolen. Även om den sistnämnda föreningen lades ner 2008 motiverar dess betydelse att ha den med i studien. Under LLH presenteras även skolors samarbete med lokala historielag. I Sverige finns Stadshistoriska institutet i Stockholm.

Landslaget for lokalhistorie

Paraplyorganisation för den norska historielagsrörelsen. Landslaget for lokalhistorie, har funnits sedan 1920. I Norge fanns en insikt om att lokala skribenter behövdes för att skriva landets historia. Den goda bygdehistorien skulle, enligt Landslagets förste ordförande, historieprofessorn Albert Johnsen, inte bara stärka lokala identiteter utan också knyta banden mellan bygden och nationen. Det fanns bara ett universitet i Norge vilket gjorde att historiker och andra skribenter behövde samarbeta. Lokalhistoria sågs som en del i nationsbyggandet. Landslaget blev, om än inte utan motsättningar, en mötesplats för akademiskt skolade forskare och mer självlärda historieskrivare. Historieprofessorn och ledamoten Edvard Bull d.ä. verkade för att även konstruktionen av lokal identitet skulle baseras på kritisk

[143] Se t.ex. Pelle Snickas & Cecilia Trenter (red.), *Det förflutna som film och vice versa. Om medierade historiebruk*, Lund 2004.

reflektion och granskning. Målet skulle vara vidare än att glädja bygden med en fin bok. Lokalhistorien skulle också tjäna rikshistorien. Även för landslagets förste ordförande var den bygdehistoriska forskningen en integrerad del av den nationella bonderörelsen. Även om lokalhistoria för båda var en del i det nationella fanns klara ideologiska skillnader i deras mål. Stugu ser omslaget på *Heimen* från 1945 där stad och landsbygd står under samma träd som lokalhistoriens svar på socialdemokratins paroll "by og land hand i hand".[144]

Landslaget har idag till uppgift att företräda historielagens sak utåt och synliggöra frivilliginsatserna för kulturarvet, väcka intresse och öka kunskapen om lokalhistoria[145] Sekretariatet, som inkluderar en tidskrifts-redaktion, är knutet till Institutt for historie og klassiske fag vid Universitet i Trondheim.[146] Föreningen har två tidskrifter. *Heimen* är en ämnestidskrift med vetenskapliga artiklar inom lokalhistorisk forskning. *Lokalhistoriskt magasin* ges ut tillsammans med NLI och är mer populärvetenskapligt, en kanal för de olika historielagen. En av de intervjuade lärarna har presenterat elevprojekt i tidskriften.[147] Redaktionen har efter nedläggningen av Landslaget for lokalhistoire och dess tidskrift *Fotefar* en ambition att bevaka lokalhistoria i skolan. Numren är uppbyggda kring ett tema vilket gör att lokalhistoria kan belysas från en mängd olika infallsvinklar.

Historielagen är enligt de intervjuade lärarna viktiga samarbetspartner för skolorna. Av de fem lärarna är två aktiva medlemmar i historielag. Alla intervjuade har dock en relation till lagen eller till lagens publikationer. För en av de intervjuade lärarna användes historielaget både som informations-källa till de nämnda elevprojekten och som en förmedlingsmöjlighet när elevarbetena presenterades för allmänheten. Klasserna redogjorde flera gånger för sina projekt och resultat i historielagets årsskrift.[148] Detta kan

---

[144] Ola Svein Stugu 1997, s. 142–145.

[145] www.historielag.org/ 2010-10-08; Intervju, Audhild Brødreskift 2009-09-08; Kulturarv är ett väldigt vitt begrepp och här är inte plats för en djupare analys. Begreppet kan inkludera ett antal materiella och immateriella ting. Bjarne Hordne & John Ødemark, 2005, s. 8. En kort diskussion kring begreppet kulturarv finns också i samband med läroplanen, *Lpo 94,* på s. 101.

[146] Intervju, Audhild Brødreskift 2009-09-08; Redaktionen för *Heimen* flyttades 2011 till Universitet i Nordland, *Heimen* 2011:1.

[147] Lokalhistoriskt magasin 2009:03, s. 8–10.

[148] Intervju, lärare Tokke kommun 2009-09-30.

sägas vara ett vetenskapligt bruk av historia. Eleverna blev följaktligen genom årsskrifterna både konsumenter och producenter av lokalhistoria. Många historielag har också byggt informationsrika hemsidor som skolorna använder i undervisningen.[149]

De norska bygdeböckerna är ofta gedigna verk och täcker en stor del av Norges gårdar och samhällen.[150] För högstadieeleverna i Tröndelag används de som en viktig källa: ”De är proppfulla av lokala släkter, små fina saker” som eleverna kan läsa och som oftast finns i alla hem, säger en av deras lärare.[151] Bygdeböckerna anses vara särskilt karaktäristiska för norsk lokalhistoria och saknar svensk motsvarighet. Böckerna ges ofta ut av historielagen. Den typiska bygdeboken består av två delar. Den första delen innehåller gårds- och familjehistoria. I Norge har ensamgårdar med bestående gårdsgränser dominerat. Gårdsnamnen går ofta att spåra tillbaka till medeltiden. Människor är länkade till gårdarna i källor som kyrkoregister, domböcker och boupptecknigar. Kvaliteten på bygdeböckerna varierar men har höjts. En ledande historiker, Andreas Holmsén, visade på 1940-talet med hjälp av sin egen hemgård att det var möjligt att göra en sammanhängande ekonomisk redogörelse för enskilda gårdar. Gården kunde avgränsas som ett forskningsområde, en produktionsenhet, en skattebas och en bosättningsenhet såväl som ett socialt system, ett samhälle i miniatyr bestående av bönder, torpare och andra. Holmsén satte också in gården i ett större kulturellt sammanhang, som bas för grannskap, församling, distrikt och nation.[152]

Från att mest ha beskrivit bonden och dennes familj försöker böckerna nu beskriva alla invånare på samma sätt oavsett social status. Den andra delen innehåller allmän lokalhistoria. För städer finns inte den första individuella delen om gårdarna och dess invånare. Delen tar upp olika teman och företeelser som de mest framstående invånarna, kommunikationer, skolor, kyrkor lokalt styre. Det finns också ett brett spektrum av fritt valda lösare teman relaterade till området. Temaavsnitten är oftast skrivna av amatörhistoriker utifrån deras specialkunskaper.

---

[149] Intervju, Audhild Brødreskift; Lokalhistorisk magasin, 2009-09-08; Landslaget for lokalhistorie, handlingsprogram 2009-2011, www.historielag.org/html/program.html, 2010-06-17.

[150] Harald Winge 1995, s. 243–248.

[151] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-08.

[152] Harald Winge 1995, s. 243–245.

Alternativt är böckerna kronologiskt problemorienterat framställda. Holmsén gjorde i sitt banbrytande arbete en bred socialhistorisk analys av lokalsamhället utvecklat i en kronologisk ram. De kronologiska verken skrivs i huvudsak av historiker.[153]

Norsk lokalhistorisk institutt

Den andra nationellt norska lokalhistoriska institutionen, Norsk lokalhistorisk institutt (NLI) tillkom på 1950-talet med medel från Stortinget. Många städer och kommuner men även mindre enheter höll på att ge ut sin historia. Då behövde standarden på det som skrevs lokalt höjas.[154] NLI var och är en mötesplats för utbildade historiker och lokala skribenter. Institutet, som leds av en forskarutbildad direktör, har en tämligen oberoende ställning och är underställt Kulturdepartementet. NLI ger rådgivning och erbjuder granskning av det som skrivs om lokal och regional historia. Institutet ingår i internationella nätverk med inriktning mot lokalhistoria. Ett viktigt redskap är hemsidan, portalen *lokalhistorie.no* och det encyklopediska *lokalhistoriewiki.no,* där mycket detaljinformation lagts ut av registrerade användare. Den senare är också en plattform för lokalhistorisk diskussion.[155]

År 1971 gav institutet genom Hans Try ut seminariepublikationen *Lokalhistorie i skolen.* Enligt redaktören fanns ett växande intresse för lokalhistoria och för att använda lokalhistoria i undervisningen bland lärare i skolan. Try angav två orsaker till det växande intresset. För det första gjorde professionella historiker fler undersökningar på lokalt avgränsat material. För det andra fanns ett stigande intresse i den allmänna debatten för lokalsamhället och enskilda människors närmiljö.[156] Publikationen var knuten till Trys personliga intressen men skrevs också i en tid då lokalhistorien var på frammarsch. För övrigt var och är skolan inte relaterad till institutets verksamhet, även om det förekommer enstaka kontakter mellan NLI och den norska historielärarföreningen, HIFO.[157]

---

[153] Harald Winge 1995, s. 247–248.

[154] Intervju, Knut Sprauten 2009-10-01; Ola Svein Stugu 2006, s. 84–88.

[155] Intervju, Knut Sprauten 2009-10-01; Knut Sprauten 2006, s. 74–80.

[156] Hans Try 1971, s. 7.

[157] Ola Svein Stugu 2006, s. 95.

Stadshistoriska institutet

Den svenska institution som närmast liknar Norsk Lokalhistorisk Institutt är Stads- och kommunhistoriska institutet vid Historiska institutionen, Stockholms universitet. Institutet har ett övergripande ansvar för och bedriver stads- och kommunhistorisk forskning. Fram till 1995 gjordes sammanställningar över utgiven stads- och lokalhistoria i Sverige. Institutet inrättades redan 1919 för att säkra kvaliteten vid skrivandet av stadsmonografier. Många städer var i färd med att fira 300- eller 350-årsjubileer och ville ge ut stadens historia. Att skriva stadshistoria var i Sverige akademiskt mer eller mindre godtagbart under 1900-talet, medan att skriva lokalhistoria vid samma tid ansågs som deklassificerande.

Medan landslaget för lokalhistoria i Norge hade band till bonderörelsen var kopplingen här till Sveriges stadsförbund och akademin. Tjänsten som föreståndare delades mellan institutet och högskolan.[158] Utöver organisatoriska skäl går det att finna djupare förklaringar till att det inte forskades på landsbygdens historia. Staden i Sverige hade vid denna tid fått en positiv nimbus. Landsbygden var däremot ute och uppfattades som antimodern. Ulf Zander exemplifierar den ändrade synen på landsbygden och städerna med Ludvig Nordströms bok *Lort-Sverige* från 1938. Det skitiga fanns på landsbygden, framtiden, det moderna Sverige, fanns i villastäderna. Dit skulle man nå med hjälp av teknik, vetenskap och sociala reformer.[159]

Institutet har gjort sammanställningar av hur mycket som skrivs om städerna och senare även om landsbygdens lokalhistoria. Mellan 1986 och 1995 gavs det ut över 5 000 lokalhistoriska titlar i Sverige.[160] Därefter har institutet slutat att publicera bibliografier över stads- och lokalhistoria. Institutet har även mätt den lokalhistoriska aktiviteten genom att titta på antalet avhandlingar med lokalhistorisk inriktning. En klar minskning av antalet lokalhistoriska avhandlingar ägde rum från mitten av 1990-talet till mitten av 2000-talet.

Däremot är utgivningen av lokalhistoriska titlar från hembygdsföreningar och andra lokala organisationer mycket stark. Landsbygden har också kommit med i stadshistoriska verk efter kommun-sammanslagningen.

---

[158] Lars Nilsson 2008 s. 113; Intervju, Lars Nilsson 2010-04-08.

[159] Ulf Zander 2001, s. 295–296.

[160] Mats Berglund & Anna Kåring Wagman 2000, s. 14.

Institutet bedriver forskning, har doktorander och ingår i internationella nätverk. Finansieringen delas av Stockholms stad, Stockholms universitet och Sveriges kommuner och landsting. Berörda myndigheter har inte påverkat institutet att lyfta fram skolans lokalhistoria. En del stadsmonografier har följts av elevmaterial. Det är dock inte institutet som legat bakom det materialet.[161]

Landslaget for lokalhistorie i skolen

I Norge fanns under en trettioårsperiod Landslaget for lokalhistorie i skolen. Föreningen startade 1978 och skulle vara ett ämnes- och pedagogiskt forum för undervisning i grundskolan och i gymnasieskolan. Målet var att stärka lokalhistoriens plats i skolvardagen. Landslagets prioriterade uppgifter spände över ett brett fält: att sköta kontakter med lokala historielag, kulturhistoriska föreningar, resurspersoner i lokalmiljöer, skolor, museer, arkiv och lokalhistoriska föreningar utomlands. Föreningen presenterade ämnesstoff och undervisningsplaner, arrangerade ämnespedagogiska kurser, och var remissinstans vid läroplansrevisioner. Medlemstalet var som mest strax över 700 en siffra som hade minskat till strax under 300 då föreningen lades ner 2008.

Föreningens tidskrift *Fotefar* utkom de flesta åren med fyra nummer och var både medlemsorgan och föreningens ansikte utåt. Som regel hade varje nummer ett tema. Några exempel är ”Kustkultur”, ”Välkommen till bords!” ”Krig och ockupation”, ”Det skedde i förra århundradet” och ”Lekmannarörelsen.” Huvuddelen av numren ägnades åt metodiska förslag på det aktuella temat, inskickade av lärare och lärarutbildare.[162]

Föreningens siste ordförande Kjell Fossen såg flera orsaker till det minskade intresset för lokalhistoria i skolan: ”[A]lt skal telles, alt skal kontrolleres, reguleres, dokumenteres og evalueres. Lærerens tid til undervisning og evalueres har stadig gått ned.”[163] Lite bittert konstaterar Fossen att den tidigare glädjen och idealismen hos lärarkåren har ersatts av en olycklig regleringstanke. I en byråkratisk skola finns lite utrymme för glada idealister. Avsaknaden av vilja och stöd från Utdanningsdirektoratet en

---

[161] Intervju, Lars Nilsson 2010-04-08.

[162] *Fotefar* 1996:1, 1996:3, 2000:3, 2005:1,2007:1, 2007:2.

[163] Kjell Fossen 2008, s. 78.

annan viktig orsak till att föreningen lagts ner.[164] Av de fem intervjuade lärarna har en varit medlem i Landslaget for lokalhistorie i skolen. Det var i föreningens slutskede och hade ingen avgörande betydelse för lärarens arbete med lokalhistoria i sin klass.[165]

Föreningen, och framför allt det som kom till uttryck i medlemstidningen, ger bilden av engagerade lärare och lärarutbildare som brinner för det lokala. De självständiga och lokalt orienterande får det svårare i en målstyrd skola där en omfattande stoffmängd ska bockas av och rapporteras uppåt.[166] Landslaget kan i efterhand ses som ett uttryck för, eller ett svar på en storhetstid för lokalhistoria i norsk skola. Det var en tid då politiskt vikt lades på relationen skola-lokalsamhälle.

Universitet och lärarutbildningar

De akademiska institutionerna ligger i topp när det gäller status och trovärdighet, även om det är med andra institutioner som historiebrukare har mest direktkontakt.[167] Mot denna bakgrund, hur är det då med universitetens och lärarutbildningarnas inflytande över skolornas lokalhistoria?

Det varken finns eller har funnits någon svensk motsvarighet till Landslaget for lokalhistorie i skolen. Däremot finns det en hel del utgivningar från universitet och lärarutbildningar. Det närmaste man kan komma är ett lokalhistoriskt center vid Linköpings universitet som utgav en rad årliga skrifter. En av skrifterna ägnas åt lokalhistoria i skolan. I förordet skriver universitetslärarna Hans Nilsson och Sven Hellström:

> Under relativt lång tid har lokalhistoriska inslag förekommit i svensk undervisning. Dessa har emellertid ofta utgjorts av enskilda föremål och byggnader. Många lärare har haft en låg ambitionsnivå när de arbetat lokalhistoriskt. De exempel man använt har varit mer eller mindre

[164] Kjell Fossen 2008, s. 77–82.

[165] Intervju, lärare Tokke kommun 2009-09-30.

[166] Øyvind Valle 2005, s. 3.

[167] Ola Svein Stugu 2008, s. 133.

> slumpmässigt valda och därmed har lokalhistoriens möjligheter utnyttjats allt för dåligt.[168]

Lokalhistoria var sålunda inget självändamål utan ett medel att åskådliggöra, förklara och förstå allmänna historiska skeenden. Inspiration hämtades från norska Landslaget for lokalhistorie i skolen.[169] För Hellström och Nilsson fick lokalhistoria rollen som en konkretisering av den stora genetiska framställningen. Centret är sedan början 2000-talet vilande och resurserna överförda till Kulturarv Östergötland, administrerat av Östergötlands länsmuseum. Linköpings universitet är inte längre någon drivande lokalhistorisk aktör.[170]

På andra håll i universitetsvärlden rör det sig mer om enskilda individers aktiviteter. Liksom i Linköping framträdde det lokalhistoriska intresset mindre genom institutioner än genom enskilda individers engagemang. På Lärarhögskolan i Malmö gav historiedidaktikern Christer Karlegärd under 1970- och 1980-talen ut en serie skrifter med lokalhistoriskt innehåll. Syftet var att sporra till användning av närmiljön i undervisningen.[171] Karlegärd var nyskapande på flera sätt. Han gjorde tillsammans med eleverna lokalhistoriska undersökningar i Malmös miljonprogramsområden, däremot inte i hembygdsgårdarna. Han började i nuet, i omgivningarna, för att visa historiens betydelse i vardagen. Senare var Karlegärd initiativtagare till ett arbete om miljöhistoria i skånska skolor.[172] Lokal miljöhistoria kunde för Karlegärd verka både emancipatoriskt och moraliskt. Den kunde få eleverna att ta initiativ och ansvar.[173] År 2002 publicerades en rapport om 15 svenska skolors arbete med lokal miljöhistoria. Den intervjuade läraren i Norrköping var en av deltagarna. Projektet hade finansierats av Forskningsrådsnämnden, senare Vetenskapsrådet, och koordinerats av Malmö högskola. Per Eliasson skrev i förordet att projektet med utgångspunkt i dagens miljöfrågor ville studera människornas förhållande till naturen i det förflutna. Poängen är att det går att berika

---

[168] Hans Nilsson & Sven Hellström, 1994, s. 1.

[169] Hans Nilsson & Sven Hellström 1994, s. 1–2.

[170] www.kulturarvostergotland.se/List.aspx?m=318199, 2010-10-08.

[171] Christer Karlegärd 1976; Christer Karlegärd 1978; Christer Karlegärd & Hans Toftenow 1980.

[172] Intervju, Per Eliasson 2009-09-14.

[173] Christer Karlegärd 1992, s. 14.

lokalhistorien genom lokala miljöhistoriska undersökningar: ”På samma sätt som annan lokalhistoria kan miljöhistoria fungera både existentiellt och identitetsskapande eller analytiskt som grund för mer generella slutsatser om samhällsförändring.”[174] På så sätt blir miljöhistoria ett fält som inte i första hand utgår från en genetisk ram utan blir ett eget tema utifrån dagsaktuella frågor. Detta kan snarare beskrivas som ett genealogiskt närmande. Utan att uppfattas som särskilt kontroversiell framträder här Rüsens politiska dimension i lokalhistorien.

Lärarutbildaren vid Göteborgs universitet Magnus Hermansson Adler ser i sin ämnesdidaktiska framställning, *Historieundervisningens byggstenar,* lokalhistorien som basen i en framtida historieundervisning. Hans didaktiska tankar applicerades på läroplanen *Lpo 94 kursplan 2000*, en plan som vi i kursplanekapitlet ska se gav en närmast fullständig lokal frihet att välja stoff från skilda tider och epoker. Hermansson Adler tolkar läroplanen som att historia inte ska utgöra ett separat ämne utan vara en del i tema- och blockläsning. Det lokala blir i hans exempel regionalt. Med en västsvensk utgångspunkt skall elever betrakta nationella och internationella företeelser. Här ansluter författaren till en vanlig pedagogisk argumentation att undervisningen ska börja i närliggande fenomen.[175] Det finns inga belägg för att dessa idéer förverkligats på skolor i Västsverige.

Den norske pedagogen och historiedidaktikern Svein Lorentzen arbetade på 1980-talet som lärarutbildare i Trondheim. I tjänsten åkte han runt till skolor med en idébank av lokalhistoria och höll fortbildning för lärarna. Det lades stor vikt vid lokalsamhället och det gjordes upp lokala läroplaner. I dagens norska lärarutbildning har lokalhistoria ingen stor plats utan är beroende av enskilda personer vid lärarutbildningarna.[176] Kursplanernas centralisering tycks ha slagit igenom vid historielärarutbildningarna. Att norsk historieforskning fortsatt har ett mycket starkt lokal- och regionalhistoriskt fokus tycks däremot ha satt begränsat avtryck i historiedidaktiken.[177]

Annat var det på 1980-talet då lokalhistoriens kognitiva fördelar lyftes fram. Historiedidaktikern Jan Bjarne Bøe undersökte grundskoleelevers

---

[174] *Miljön har en historia från Skanör till Kiruna. Miljöhistoria i svenska skolor* 2002, Per Eliasson 2002, s. 5–8.

[175] Magnus Hermansson Adler 2004, s. 215–221.

[176] Intervju, Svein Lorentzen, 2009-09-10.

[177] Norges forskningsråd 2008, s. 120.

intresse för historia. Eleverna i Norge var betydligt mer intresserade av lokalhistoria än av nationell och global historia. Mest intresserade var yngre flickor på landsbygden, medan äldre pojkar i städer var minst intresserade.

Vinsterna med lokalhistoria i skolan var att ge exempel på den nära dåtiden och att lyfta fram alternativ undervisning. Den nära dåtiden behövde inte vara synonym med den tidsmässigt mest närliggande historien, utan den historia som vi har ett förhållande till.[178] Det är med andra ord en genealogisk koppling. Samtidigt som Bøe såg många vinster med lokalhistoria så fick inte den lokala identiteten bli allt för stark. Han menade att det behövdes balans mellan lokal identitet och internationell solidaritet.[179] De två senaste norska läroplanernas nedtoning av lokalhistoria har påverkat de didaktiska framställningarna. I Bøes senaste historiedidaktiska grundbok har lokalhistoria inte längre något eget kapitel.[180]

Högskola och universitet har via lärarutbildning och didaktisk litteratur, som exemplen visar, kunnat utöva ett visst inflytande över lokalhistoria i skolan. En av de intervjuade lärarna lyfter fram den betydelse som hans lokalhistoriskt intresserade lärarutbildare hade på 1970-talet, en annan lyfte fram sin praktikhandledare.[181] Det var då. I mina kontakter med lärarutbildningarna för att hitta informanter visades både i Sverige och i Norge en svag koppling mellan lärarutbildare och skolornas lokalhistoria. I Norge ser flera av forskarna lokalhistoria i skolan som en speciell, avgränsad tidsepok i historiekulturen.[182]

Universitet i Bergen framstår som ett undantag bland mina nedslag och har som samarbetspartner i det stora regionalhistoriska projektet *Vestlandets historie ut i skolen* en god kontakt med många skolor.[183] Avsikten med projektet är att utveckla samhälls- och kulturhistoriska undervisningsplaner och läromedel i samarbete mellan lärarutbildning, institution och tolv skolor i det centrala Vestlandet. Projektet har enligt

---

[178] Jan Bjarne Bøe 1995, s. 165.

[179] Jan Bjarne Bøe 1995, s. 165.

[180] Jan Bjarne Bøe 2006.

[181] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09; Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

[182] Intervju, Ola Svein Stugu 2009-09-07; Intervju, Svein Lorentzen 2009-09-10; Intervju, Rolf Grankvist 2009-09-10.

[183] Förfrågningar till Universitet i Göteborg, Högskolorna i Jönköping, på Gotland och i Dalarna, Universiteten i Tromsø och NTNU i Trondheim; Intervju, lärare Bergen 2009-10-20; Intervju, Kjell Fossen Bergen 2009-10-19.

initiativtagarna, Knut Helle och Anna Elisa Tryti, varit ämnesdidaktiskt och har syftat till att ge barn och unga en infallsvinkel till den regionala samhälls- och kulturutvecklingen på Vestlandet från förhistorisk tid fram till idag. Detta har skett tillsammans med det pedagogiska huvudmålet, att stimulera den aktiva, skapande och kulturproducerande eleven.[184] Fossen skriver om lokalbaserat lärperspektiv. Metoden bygger på att skolan är en integrerad del av samhället och att eleverna som lever i dessa båda verkligheter bör få uppleva lärsituationer som knyter dem samman. För Fossen är det en frigörande didaktik där lärarna utifrån undervisnings-situationen tolkar kursplanen med ämnesmässig integritet. Det lokala behöver inte vara liktydigt med elevens bostad utan kan vara knutet till lokaler i avlägsna omgivningar med linjer till en egen lärmiljö.[185]

Forum för levande historia och *Eustory*

Stora omvälvande händelser, så stora att Rüsen talar om *borderline events,* påverkar vårt historiemedvetande.[186] De här traumatiska händelserna som får ett stort utrymme i historieämnet och ofta gör eleverna väldigt engagerade, tycks kunna studeras utifrån mindre händelser på det lokala planet. Andra världskriget och förintelsen aktiverar historia även i Sverige som stod vid sidan av kriget. Tidsperioden har satt spår och varit föremål för omtolkningar och ifrågasättanden.[187] Stora forskningsprojekt har utifrån olika utgångspunkter belyst tiden.

Forum för levande historia är en svensk myndighet som har i uppdrag att främja arbetet för demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter med utgångspunkt i förintelsen. Sedan 2007 gäller uppdraget även att belysa kommunistiska regimers brott mot mänskligheten.[188] Myndigheten tar bland annat fram informationsmaterial och erbjuder lärarfortbildningar. En hel studiedag för Malmö stads gymnasielärare i historia och andra intresserade

---

[184] Anna Elisa Trytli & Knut Helle 2009, s. 9–10.

[185] Kjell Fossen 2009, s. 29, 45.

[186] Jörn Rüsen 2004b, s. 47–54.

[187] Se t.ex. Klas-Göran Karlsson, 2006, s. 15; Ulf Zander 2001, s. 450–453.

[188] Valter Lundell 2011, s. 15.

hölls under temat ”På denna plats”. Teoretiskt kopplades lokalhistoriska händelser samman med den nationella och internationella historien kring förintelsen och andra världskriget. Lärare från flera skolor visade hur de använt lokalhistoria för att inspirera till förintelsen och till andra världskriget.[189] Daniel Levy och Nathan Sznaider skriver att global kultur inte slår ut lokala minnen. Istället blandas dem.[190] Forum för levande historia hade betydelse för att hans lokalhistoriska projekt om förintelsen kom till stånd. Läraren hade redan ett mycket stort intresse för andra världskriget och förintelsen. Han hade sett flyktinggravarna från kriget på den närbelägna kyrkogården. Det fanns en lokal utgångspunkt att ta fasta på.[191]

Att förintelsen och andra världskriget används även för lokalhistoria hänger samman med dess unika position i svensk skolas historieämne. I kursplanen för grundskolan från 2000 var förintelsen det enda preciserade stoffet till skillnad från Norge som hade ett omfattande stoff, utan att precisera förintelsen.[192] Historielärarnas förenings tidskrift, *Aktuellt om historia,* har 2009, 2011 och 2012 haft temanummer som till stor del byggt på gymnasieelevers lokalhistoriska tävlingsbidrag kopplade till det europeiska nätverket Eustory.[193]

I Norge administreras tävlingen inom *Eustory* av den norska historieföreningen HIFO:s skolsektion. Temat för 2010/ 2011 var ”Min familie i historien”. Temat var inte direkt lokalhistorisk utan ett försök att få eleverna att koppla samman mikro- och makronivån. Tävlingen vände sig både till grundskola och gymnasium och antalet bidrag var betydligt fler än för svenska *Eustory*, 835 jämfört med 41.[194] Skillnaden i deltagande är möjligen ett uttryck för att den norska ämnesföreningen har större räckvidd än den svenska motsvarigheten, kanske handlar det rent av om olika ämnesfokus generellt.

---

[189] Seminarium, ”På denna plats” Malmö, 2010-03-26.

[190] Daniel Levy & Nathan Sznaider 2006, s. 15.

[191] Intervju, lärare Örebro 2010-08-08.

[192] *Lpo 94, Kursplan för historia,* s. 77; Även i *Lgr 11* utmärker sig förintelsen genom att betonas i kunskapskraven för historieämnet.

[193] *Aktuellt om historia* 2012:1–2; *Aktuellt om historia* 2011:2; *Aktuellt om historia* 2009:2; Zenita Johansson 2009, s. 7–11.

[194] www.hifo.b.uib.no/skole/prosjektkonkurranse/ 2011-11-15; Zenita Johansson 2009, s. 11.

Arkiv och museer

I både Sverige och Norge talas det inom kultursektorn om ABM-institutionerna: arkiven, biblioteken och museerna. I det norska kulturdepartementets rapport från 2000 utgör ABM-institutionerna huvuddelen av det kollektiva minnet i samhället.[195] En mängd institutioner som presenterar och förmedlar historia. De viktigaste är skolväsendet, museer och massmedia. Stugu visar tre återkommande funktioner hos dessa institutioner. Den första är upplysning i bred mening. Den andra är värdebaserad uppfostran, tydligast uttryckt i skolan, men den målsättningen finns även i de andra institutionernas arbeten. Kopplingen mellan den politiska dimensionen, i form av satsning på kulturinstitutioner, och det vetenskapliga användandet av historia syns i till exempel källkritiska övningar. Den tredje funktionen är för Stugu underhållning och upplevelse. Detta framträder tydligast i marknadsfinansierade massmedier, men även de andra institutionerna måste ta hänsyn till sina brukares behov av spänning, upplevelse och fantasistimulering och inrätta verksamheten därefter. Särskilt tydligt blir det för museer som är beroende av publikintäkter för att fortleva.[196]

Utifrån detta skulle skolans möte med lokalhistoria kunna ses som en happening, en upplevelse, ett underhållande inslag. Institutionerna ser det inte så, de vill göra mer av besöken, men de olika förväntningarna bidrar, som Cecilia Axelsson visar, till att besöken inte utnyttjar den potential som finns. Lärarna i hennes studie använde museerna som illustration och fördjupning, men också för att variera undervisningen.[197] Av intresse är också institutionernas uppdrag gentemot skolor, kopplat till statlig, regional eller lokal styrning och finansiering. Skolan har ett uppdrag uttryckt i läroplan och kursplan som kan kopplas till besök utanför skolan. ABM-institutionerna har ofta som del i sitt uppdrag från stat eller från kommun att arbeta med inriktning mot skolan. Hur går då skolans och kulturinstitutionernas mål ihop? Går det att se några utmärkande drag i samspelet mellan skola och ABM-institutioner?

---

[195] Ola Svein Stugu 2008, s. 133.

[196] Ola Svein Stugu 2008, s. 124. Om den politiska dimensionen se: Jörn Rüsen 2004, s. 164–166.

[197] Cecilia Axelsson 2009, s. 286.

Arkiven är en viktig lokalhistorisk institution. Gymnasieläraren i Norrköping visar på ett fruktbart samarbete med det närbelägna stadsarkivet.[198] För Per Eliasson är arkiven nyckeln till den lokala historien. Malmö stadsarkiv har till exempel arkivpedagoger som arbetar aktivt gentemot skolorna.[199] Beata Losman visar på flera projekt där arkiv samarbetar med skolor. Kopplingen mellan historiker och arkiv har varit stark sedan 1800-talet.[200] För läraren i Norrköping har samarbetet med stadsarkivet haft en central betydelse för den lokalhistoria som används i undervisningen.[201] Högstadieläraren i Örebro tar fram arkivmaterial för ett arbete kring polska flyktingar som placerades på en av stadens skolor. Det tidsödande arbetet görs helt av läraren i arkivet.

På andra håll är arkiven aktiva. Karin Sjöberg gav som arkivpedagog på Skånes arkivförbund, finansierat av Region Skåne och med uppdrag att samarbeta med skolorna i regionen, ut boken *Krumelurer i arkiven, en pedagogisk resurs*.

> Syftet är att väcka ett större intresse för arkiven samt att visa hur man med hjälp av skönlitteratur kan förmedla arkivens spännande innehåll på ett lustfyllt sätt till både barn och vuxna. Bokens främsta målgrupp är lärare och lärarstudenter som ännu inte fått kännedom om arkivens möjligheter, men som gärna vill använda kulturhistoriskt material i undervisningen.[202]

Arkiven har, i många fall, som uttalat mål att nå ut till skolan. Politiska satsningar görs för att ABM-institutionernas lokalhistoria ska tas till vara i skolorna. I Stockholm samarbetar arkiv, museer och bibliotek och utbildningsförvaltning om Stockholmskällan. Att projektet är så tydligt förvaltningsövergripande anses unikt. Skolans behov sätts tydligt i centrum. En ambitiös webbplats har byggts främst med tanke på elever som i fördjupningsarbeten kan gå direkt till primärkällorna. ”Tänker man att materialet ska passa för fjortonåringar så får man med medborgarna direkt”, hävdar projektledaren Kettil Mannheimer. Det handlar inte om att ha en

---

[198] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

[199] Intervju, Per Eliasson 2009-09-14; Malmö stadsarkiv, www.malmo.se/stadsarkivet, 2011-07-28.

[200] Beata Losman 1996/ 97, s. 61–68.

[201] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

[202] Karin Sjöberg & Skånes Arkivförbund 2007, s. 8.

barnslig ton eftersom många ur allmänheten är engagerade och hör av sig med synpunkter och faktakorrigeringar.[203] Posterna har försetts med mycket mer bakgrundsinformation för att skapa en användbar kontext. En stor del av dagens elever är reproducenter och då främst från Wikipedia, menar Mannheimer. Hemsidans lektioner kan hjälpa till att nyansera historiska händelser och synliggöra människorna bakom rubrikerna.[204] Den besökta skolan i Stockholm använde Stockholmskällan under ett projektarbete.[205] Lärarna uppskattade att projektledaren kom ut och berättade om Stockholmskällan vilket blev en bra introduktion inför temaveckan.[206] Projektledaren Mannheimer ser det som viktigt att ge lärarna konkreta verktyg. Lärarna har ett väldigt pressat arbetsschema: ”de kan alltid göra mer”.[207] Materialet på Stockholmskällan kan vara en hjälp, en avlastning. Kanske är en av de viktigaste förutsättningarna för lokalhistoria i skolan – förståelse mellan skola och kulturinstitutioner.

Ingen av de norska lärarna tar upp att de använder arkiven. Är det en slump? Är de omfattande publikationerna från historielagen en ersättare för arkivstudier? Materialet ger inget klart svar. Kjell Fossen på universitetet i Bergen hävdar dock att arkiven är viktiga institutioner för skolornas lokalhistoria. Arkiven är nationellt, regionalt och lokalt inriktade.[208] På regionalnivå finns exempelvis *Kildenettet* med trönderländskt arkivmaterial direkt anpassat till elever i gymnasieskolan och grundskolan.[209]

I många delar av Sverige har länsmuseerna en viktig uppgift i att jobba med lokalhistoria med inriktning mot skolor. Länsmuseet i Jönköping hade ett program kring ett medeltida kungligt gästabud på Näs, Visingsö. Med tanke på Visingsös centrala roll under svensk tidig medeltid är det mer frågan om nationell historia med lokal förankring än lokalhistoria. Ändå blev det, för lärare och elever, något spännande. Medeltidsdagen på Visingsö

---

[203] Intervju, Kettil Mannheimer 2010-11-23.

[204] Se t.ex. lektionen ”Var Elsa Johansson terrorist? Sabotage under andra världskriget” i lektionsbanken www.stockholmskällan.se 2011-02-14.

[205] Gruppintervju, elever Stockholm 2010-11-23.

[206] Gruppintervju, lärare Stockholm 2010-11-23.

[207] Intervju, Kettil Mannheimer 2010-11-23.

[208] Intervju, Kjell Fossen 2009-10-19.

[209] www.kildenett.no, 2010-11-04.

blev med Stugus kategorier en upplevelse, något spektakulärt, något som eleverna kom ihåg långt efteråt.[210]

Samarbetet mellan skolor och institutioner behöver utvecklas på många håll. Läraren i Örebro upplever skola och museer som väldigt separerade. För honom behövs något som kan knyta ihop sektorerna så att skolorna på ett enklare sätt kan dra nytta av museikompetensen. Länsmuseet har personal som kan samarbeta med skolorna men det finns många praktiska hinder på vägen.[211]

I Storuman var det Västerbottens länsmuseum som tog initiativ till samarbetet med skolan. Utifrån sin samiska identitet uppskattade läraren detta: ”Och jag blev helt salig att få träffa och höra dem berätta om något som jag har burit på under hela min uppväxt och lärargärning också.”[212] Satsningen gjordes inom ramen för ”Skapande skola” med medel från statliga Kulturrådet. Tillsammans med arkeologer var eleverna ute i fjällvärlden, i det samiska kulturreservatet. På skolan i Tröndelag kom initiativet till det lokalhistoriska projektet både från skolan och från bygdens museum. Museet använde sin pedagogiska kompetens sex-åtta timmar i klasserna från skolan. Eleverna kunde enkelt ta sig till museet på cykel och där ofta praktiskt jobba med lokalhistoria.[213]

Hembygdsrörelsen

Om de flesta lokalhistoriska publikationerna i Norge ges ut av historielagen, är hembygdsföreningarna de stora utgivarna i Sverige. Hembygdsföreningar finns i nästan varje landsdel och de flesta är organiserade i Sveriges hembygdsförbund. Hembygdsrörelsen omfattar drygt 1900 föreningar med sammanlagt mer än 450 000 medlemmar.[214] På Sveriges hembygdsförbund finns en miljö- och hembygdskonsulent som arbetar med skolor. Totalt finns inom de läns- och regionvisa hembygdsförbunden 13

---

[210] Intervju, lärare elev Jönköpings kommun, 2010-09-09.

[211] Intervju, lärare Örebro 2010-09-08.

[212] Intervju, lärare Storumans kommun 2010-11-24.

[213] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-08.

[214] www.hembygd.se 2010-08-10; Mats Berglund & Lars Nilsson 2000.

kulturpedagoger.[215] Hembygdsrörelsens historiskrivning var länge åtskild från den akademiska historieskrivningen. I rörelsens barndom på 1910- och 20-talen var det de nyare universitetsämnena konsthistoria, etnologi, arkeologi, arkitektur och nordiska språk som kom att ha inflytande över hembygdsföreningarna. Det fanns ett gemensamt intresse för att vårda och bevara föremål.[216] Kopplingen mellan historieämnet och hembygdsrörelsen är ganska svag men kontakterna har ökat på senare år. Historiker som Peter Aronsson och Anna Eskilsson har deltagit flitigt i samarbetet med Sveriges hembygdsförbund.[217]

Även om Sveriges hembygdsförbund låg bakom införandet av hembygdskunskap i skolan 1919 hade de inte den pådrivande rollen vid 2011 års skolreform. Förbundet utnyttjade inte sin möjlighet att vara remissinstans för historieämnet i *Lgr 11*.[218] De regionala förbunden gör däremot satsningar. Exempelvis har Skånes hembygdsförbund 2010 en trefjärdedels hembygdskonsulenttjänst avsatt för att upprätta kontakten med skolor. Konsulenternas verksamhet kan handla om fortbildning för lärare, författande av lärarhandledningar till hembygdsmuseer. En populär form för pedagogik är så kallade tidsresor där elever får uppleva och utföra moment som de tedde sig för exempelvis hundra år sedan. Ett annat pedagogiskt hjälpmedel är temaväskor. Sverige under andra världskriget åskådliggörs för eleverna med en väska som innehåller ransoneringskort och andra tidstypiska attiraljer.[219]

Hembygdskonsulenterna hjälper också föreningarna att ta kontakt med skolorna. Vissa hembygdsföreningar har programverksamhet som de erbjuder skolorna. Finansieringen av tjänsterna kommer huvudsakligen från Region Skåne.[220] Hembygdskonsulenterna är ofta naturligt kopplade till historieämnet eller kulturhistoria. Hembygdsrörelsen är generellt starkast på landsbygden och på mindre orter. Ett visst samarbete genom forskningscirklar finns numera mellan universitet och hembygdsrörelse.

---

[215] Intervju, Viktoria Hallberg 2010-03-26.

[216] Maria Björkroth 1991, s. 42.

[217] Peter Aronsson 2007; Intervju, Pia Sander & Jan Olofsson 2010-06-18.

[218] Intervju, Viktoria Hallbäck 2010-03-26.

[219] Intervju, Pia Sander & Jan Olofsson 2010-06-18.

[220] Intervju, Pia Sander & Jan Olofsson, 2010-06-18; Redan då försöket med region startade förespråkade ledande regionpolitiker att Region Skåne skulle ta initiativ till läromedel och undervisning för att främja skånsk kultur och historia, se Fredrik Persson 2008, s. 195.

Kulturpedagogerna samarbetar också med andra skånska kulturinstitutioner som Kulturen i Lund, Skånes arkivförbund och Statarmuseet i Bara.[221]

Skolan i Örebro har ett institutionaliserat samarbete med en närbelägen hembygdsförening. Vissa elevuppgifter kräver intervjuer med äldre. Kan inte eleverna själva skaffa fram någon person används hembygdsföreningen. Eleverna får också en lokalhistorisk upplevelse på hembygdsgården. Utifrån ett lokalhistoriskt perspektiv används den för att visa på omvandlingen från jordbrukssamhälle till industrisamhälle. Hembygdsföreningen ställer upp, ”eleverna får slå med lie, väva matta, göra korv, smaka på mat, känna på föremål som ljuster och gamla flintlåsgevär”.[222] Enligt den intervjuade läraren borde eleverna arbeta mer med händerna, känna tingens betydelse och därigenom skaffa sig vad han benämnde som ett historiemedvetande.[223] Hembygdsföreningarna skulle därmed tillföra historieämnet en tydlig estetisk dimension genom sina kulturhistoriska miljöer och gamla handlag.

Den kulturelle skolesekken och Skapande skola

I Norge har en stark statlig kulturpolitik riktats mot skolan. Den omfattande satsning som ska svara upp mot den senaste läroplanen kallas *Den kulturelle skolesekken*. Målet är att medverka till att elever i skolan får del av ett professionellt konst- och kulturutbud. Satsningen är bred och innefattar musik, scenkonst, visuell konst, film och litteratur, samt en satsning som något obestämt kallas kulturarv. Regularitet betonas, alla elever ska säkras ett regelmässigt utbud i alla årskurser. Undervisningssektorn ska lägga för- och efterarbetet pedagogiskt till rätta, medan kultursektorn ansvarar för kulturinnehållet och att informera skolorna i god tid. Självklart ska det finnas utrymme för många lokala variationer.[224] *Den kulturelle skolesekken*

---

[221] Intervju, Pia Sander & Jan Olofsson 2010-06-18.

[222] Intervju, lärare Örebro 2010-09-08.

[223] Intervju, lärare Örebro 2010-09-08.

[224] *Stortingsmelding nr.* 8, 2007–2008 s. 12–13.

bidrog enligt tre av de fyra intervjuade grundskolelärarna till att lokalhistoria fick uppmärksamhet.[225]

Det svenska kulturrådet fördelar efter ansökningar av skolhuvudman pengar till årskurserna ett till nio, inom projektet Skapande skola. För lokalhistoria kan det handla om bidrag till museiguidning och andra kulturarvssamarbeten.[226] Den norska budgeten är mer omfattande än den svenska.[227] En intervjuad lärare i Storumans kommun samarbetade med Västerbottens läns museum i ett projekt inom Skapande skola. Projektet är på tre år och möjliggör flera annorlunda skoldagar ledda av arkeologer och etnologer.[228] Även Stockholmskällan samarbetar med skolor i projekt som finansieras med pengar från Skapande skola. I båda fallen engageras institutionerna i ansökningsförfarandet.

Andra institutioner

I intervjuerna med de tio lärarna framkommer även andra samarbetspartner än dem som har presenterats ovan. För läraren i Telemark var det kontakten med riksantikvarieämbetet och framförallt det norska vetenskapsrådet och dess tävling *Nysgerrigper* som fick läraren att börja med lokalhistoria i skolan. Tävlingsformen verkade drivande på läraren och eleverna. Genom åren fick också läraren via tävlingsorganisationen fortbildning och kunde som pilotlärare handleda andra lärare. Inom tävlingens ram kontaktades alla möjliga experter inom olika områden, som språkvetare och fylkesarkeologer. Lokalhistoria blev ett medel för eleverna att öva sina kognitiva färdigheter. Förutom det utnyttjades bygdens historielag och kommunala institutioner som kulturskola och turistbyrå.[229]

---

[225] Intervju lärare, Nesodden 2009-10-01; Intervju lärare Rissa 2009-09-08; Intervju lärare Tokke 2009-09-30.

[226] www.kulturradet.se/sv/Skapande-skola/ För läsåret 2011–12 utdelades 150 miljoner SEK, 2011-07-21.

[227] För läsåret 2011–2012 avsatte Norsk kulturråd 167 miljoner NOK därtill kommer satsningar på fylkes och kommunnivå. www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=om&sub=oko, 2011-07-21; www.kulturradet.se/skapande-skola/, 2011-07-21.

[228] *Handlingsprogram för Skapande skola*, Västerbottens länsmuseum och den aktuella skolan.

[229] Intervju, lärare Tokke kommun 2009-09-30.

De kulturhistoriska museerna är långt ifrån de enda institutionerna som har till uppgift att ta vara på och visa fram norskt kulturarv. De privata kulturminnesföreningarna och kyrkan äger och vårdar ett stort antal kulturminnen som har stort symbolvärde i Norge.[230]

På Nesodden utanför Oslo är kommunen den viktigaste institutionen för skolans lokalhistoria. Den tidigare läraren Nils Tvedts handskrivna och tecknade framställning av kommunens historia delas varje år ut till alla elever i årskurs fem. Arbetssättet med några veckors koncentrerad lokalhistoria har blivit institutionaliserat och förs över till nya lärare. Folkupplysningsrådet, som är ett gemensamt organ för frivilligorganisationer i kommunen, arrangerar en tävling för årskurs fem med frågor om halvöns historia, geografi, geologi, natur och djurliv. Vid finalen i tävlingen brukar politiker och tjänstemän närvara.[231] Nesodden är det tydligaste exemplet på lokalhistoria som ett politiskt initiativ. Det viktigaste är att skapa nyfikenhet på och kärlek till ögruppen, skriver kulturchefen i förordet till elevhäftena.[232]

För gymnasieläraren i Trondheim är staden och dess kulturminnen viktiga för att också beskriva den nationella historien. Han tar med eleverna på kulturhistoriska stadsvandringar och gör besök i återskapade medeltidsmiljöer, i domkyrkan och i ärkebiskopssätet, lokala platser som är centrala även i den nationella historien. Även den nyare historien går att beskåda i staden såsom andra världskrigets spår av ubåtshangarer, centralt placerade i staden. Stadsvandringar i efterkrigstiden, med teknologibyn och Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, ger eleverna nya lokala och nationella perspektiv.[233]

---

[230] Ola Svein Stugu 2008, s. 136.

[231] Intervju, lärare Nesodden 2009-10-01; Nils Tvdet 2009; Nesoddens folkopplysningråd, www.foreningsnytt.no/, 2011-07-11.

[232] Marit Mellem, 2009.

[233] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

Jämförelse av de nationella lokalhistoriska institutionerna

De nationella lokalhistoriska institutionernas tillkomst visar på skillnader. Det svenska stadshistoriska institutet markerade redan i sitt namn att det var staden och inte landsbygden som var det intressanta forskningsobjektet. Staden gick att koppla till det moderna. Innehavarna av föreståndartjänsten har hela tiden varit knutna till Stockholms högskola/ universitet och därigenom en svensk akademisk historiekultur som länge markerade avstånd till lokalhistoria.

Norska Landslaget for lokalhistorie startade också med en tung akademisk uppbackning med två historieprofessorer i styrelsen. Trots att en var nationalkonservativ och en var marxist så fanns, utifrån olika perspektiv, intresset för de norska böndernas historia. Den norska moderniseringen tycks inte heller ha tryckt undan lokalhistorien. Det skrevs om både städer och landsbygd. Efter andra världskriget satsade de norska politikerna dessutom på ett lokalhistoriskt institut. I Sverige fanns vid samma tid inte någon akademisk lokalhistoria. Stadshistoria behandlade städer, inte landsbygd. Det har ändrats. 1970-talets kommunreformer tog bort gränsen mellan stad och landsbygd, de tidigare stadshistoriska verken började täcka in kommunernas landsbygd. Stadshistoriska institutet blev stads- och kommunhistoriska institutet. Denna administrativa utjämning till trots så kvarstår skillnader mellan Sverige och Norge. I Norge har landslaget for lokalhistorie samlat historielagsrörelsen. NLI har stått för både forskning och omfattande kontakt med lokala skribenter, på landsbygden och i städerna.

I Sverige har Stads- och kommunhistoriska institutet haft en tydlig akademisk inriktning utan att företräda lokala frivilligkrafter. Sverige saknar dessutom en nationell tidskrift för lokalhistoria och därmed ett nationellt forum för lokalhistorisk diskussion. Det finns inte heller någon tradition eller form för att skriva högkvalitativ historia inom ett snävt geografiskt område som i de norska gårds- och bygdeböckerna. Historieämnet i de olika historiekulturerna, som beskrevs i föregående kapitel, kan sägas ha bidragit till olika institutionsuppbyggnader. I Norge har institutionerna, till skillnad från Sverige, kunnat stärka samarbetet mellan historiker och fritidsforskare och höjt kvaliteten på det lokalhistoriska skrivandet.

Den betydligt starkare norska forskningen i lokalhistoria och de nationella lokalhistoriska institutionerna hade tidigare viss påverkan på

lokalhistoria i skolan. Mellan 1978 och 2008 fanns dessutom en institution för lokalhistoria i skolan. Även om det går att se flera orsaker till att institutionen upphörde så kan nedläggningen av Landslaget for lokalhistorie i skolen, med viss fördröjning, kopplas till centraliseringen av innehållet i norska kursplaner. Lokalhistoriskt utvecklingsarbete var inget som utbildningspolitiken längre behövde stödja. Att utrymmet för lokalhistoria i norsk skola har minskat tycks inte ha föranlett någon större debatt, vare sig från Landslaget for lokalhistorie eller från Norsk Lokalhistorisk Institutt. Norsk lokalhistoria har i sig inte varit hotad utan kan tvärtom ses som mycket stark, både i forskning och i lokalt skrivande. I nutid spelar institutionerna en närmast obetydlig roll för skolornas lokalhistoria i Norge, liknande det förhållande som hela tiden funnits mellan svenska Stadshistoriska institutet och svenska skolor.

I komparation av institutioner är det rimligt att den svenska hembygdsrörelsen lyfts fram. Hembygdsrörelsen är en svensk företeelse utan direkt motsvarighet i Norge. Lokalhistoria är bara en del av föreningens verksamhet. Kopplingen till historiker har, tvärtemot den norska historielagsrörelsen, varit svag.[234] Medlemstalet på 450 000 är fem gånger fler än för Landslaget for lokalhistorie. Genom sitt breda fokus på kulturarv, har den i delar av landet tjänster för att samarbeta med skolan på nationell och regional nivå. Hembygdsföreningarna har på många håll en verksamhet som aktivt arbetar för att erbjuda skolor ett program, kopplat till historia och andra ämnen. Hembygdsrörelsen, som var en viktig pådrivare när ämnet hembygdskunskap kom in i kursplanen år 1919, har inte spelat någon politisk roll i att påverka hembygdsinnehållet i den senaste läroplanen, *Lgr 11*. I nutid visar de nationella institutionerna i Norge och Sverige på ett svagt engagemang för lokalhistoria i skolan.

Institutionssamarbetena

[234] Fortidsminneforeningen som funnits sedan 1844 arbetar för att beskydda och värna byggnader, fartyg, vägar, broar och andra former av kulturminnen och kulturmiljöer har cirka 7 500 medlemmar. Underavdelningarna är på fylkesnivå. Forbundet Kysten som arbetar för att värna kustkulturen har cirka 9 500 medlemmar; www.fortidsminneforeningen.no/artikkel.aspx?nr=51, 2011-11-16; www.kysten.no/om-oss, 2011-12-05.

Efter att ha jämfört de nationella lokalhistoriska institutionerna ska den följande framställningen inriktas på att analysera skolornas samarbete med institutionerna. Både i Sverige och i Norge finns inom kultursektorn och inom frivilligrörelsen en infrastruktur av institutioner som de intervjuade lärarna samarbetar med. På olika sätt och i olika utsträckning arbetar alla intervjuade lärare tillsammans med någon institution när de undervisar om lokalhistoria. Vissa samarbeten är långlivade och institutionaliserade. Andra samarbeten är av engångskaraktär med förhoppning om fortsättning. I de flesta fall har lärarna tagit kontakt med institutionerna.

I det följande kommer institutionssamarbetena att diskuteras med hjälp av Rüsens historiekulturella dimensioner och Karlssons historiebrukstypologi. Det är som påpekats inga tydliga gränser mellan dimensionerna, ändå är indelning ett sätt att strukturera analysen. Historiebrukstypologin syftar i denna studie till att lyfta fram enskilda eller institutioners användande av lokalhistoria.

Den kognitiva dimensionen

Den historiekulturella dimension som tydligast kommer till utryck i de här institutionssamarbetena är den kognitiva. Alla intervjuade lärares institutionssamarbeten kan på något sätt rymmas där inom. Dimensionens betoning av kritisk analys framkommer i samarbeten mellan skola och arkiv i Norrköping liksom hos läraren i Örebro med egenhändigt framtaget arkivmaterial kring polska flyktingar i samma stad. Lärarnas vetenskapliga bruk av lokalhistoria används bland annat för att fördjupa kunskapen, ge perspektiv och lokal konkretisering.

Projektet Stockholmskällan vill ge eleverna en fördjupning, en mer mångfacetterad beskrivning av händelser i stadens historia, mer än vad de kan få fram vid en sökning på Wikipedia. Något norskt exempel på arkivsamarbete finns inte hos de fem intervjuade lärarna. Inte heller har Eliassons uppfattning om arkiven som nyckeln till den lokala historien framkommit hos de norska institutionsföreträdarna. Samtidigt är den välbyggda nätsidan Kildernet ett gott exempel på regionalt arkivmaterial anpassat för elever.

Frågan om vad som är lokalhistoria och vad som är lokalt utspelad rikshistoria är relevant för flera av de presenterade institutionssamarbetena. I Trondheim får eleverna besöka medeltidsbyn men också gå stadsvandringar i det som var landets politiska centrum. Länsmuseet i Jönköpings medeltidsdag på Visingsö åskådliggör och konkretiserar lokalt den nationella

historien. Västerbottens läns museum låter eleverna få följa med och upptäcka spår av samisk kultur. Samisk kultur går att finna över vidsträckta områden både i norra Norge och i norra Sverige men kan också studeras lokalt.

Lokalhistoriskt center i Linköping hade en tydlig ämnesmässig betoning till att använda lokalhistoria i skolan, lokalhistorien var framförallt ett medel. Enskilda individer, som Karlegärd, använde lokalhistoria inte bara vetenskapligt utan också existentiellt för att få eleverna att upptäcka närmiljön och engagera sig i samhället. Ett vidare syfte än i Linköping. Hermansson Adler utgår från den pedagogiska tanken att börja i det lilla men kopplar också lokalhistorien till ett Västsvenskt perspektiv. Samtidigt kan han sägas ha ett ideologiskt bruk där lokalhistorien används för att lyfta fram vissa perspektiv som genus, klass, centrum-periferi och etnicitet.[235]

Det vetenskapliga historieämnets inverkan på skolornas lokalhistoria är utifrån intervjuerna klart begränsat i både Sverige och Norge. Endast i Bergen förekommer samarbete mellan skola och universitet. Exemplen där lärarutbildningar i projekt och kurslitteratur tar upp lokalhistoria finns i både Sverige och Norge.

Att digitala verktyg har blivit en av fyra grundläggande färdigheter i läroplanen liksom att norska historielag har välutvecklade hemsidor, gynnar användandet av lokalhistoria på gymnasiet i Trondheim. I Bergen, Rissa och Tokke sker institutionssamarbetena i projektform med ett undersökande arbetssätt. Eleverna får komma i kontakt med ett flertal institutioner. I Bergen fanns nästan inget skrivet om det ganska nya området där eleverna bor medan eleverna i både Rissa och i Tokke använder bygdeböcker för att få fram lokalhistoria. På Nesodden får alla mellanstadieelever en lokalhistorisk kurs i form av ett häfte om halvöns natur och historia.

Den estetiska dimensionen

Institutionerna har också en viktig funktion att låta eleverna ta del av något annat än vad som kan erbjudas i skolan, som underhållning och upplevelser. Här kan den estetiska dimensionen bli framträdande.[236] De båda norska landsbygdsskolorna låter också eleverna få pröva gamla handlag som att

---

[235] Magnus Hermansson Adler 2004, s. 219–221.

[236] Här exemplifieras den estetiska dimensionen inte som hos Jörn Rüsen, 2004 s. 160–164, med klassiskt kulturella företeelser utan med bygdekulturella.

hässja, flotta timmer och slå med lie. Tillsammans med lokala institutioner får eleverna lokalhistoriska upplevelser. Det kan ses som ett vårdande av den trygga gemenskap i ett *Gemeinschaft* som en gång fanns. Historiebruket går också att koppla till Nietzsches antikvariska historiebruk, att vårda och bevara.[237] Samtidigt ligger de praktiska inslagen nära det vetenskapliga historiebrukets funktion av att upptäcka och variera.

Den estetiska dimensionen, i form av underhållning och upplevelse, syns tydligt för skolan som samarbetar med Länsmuseet i Jönköping. Eleverna får en medeltidsupplevelse med lokal koppling som final på ett arbetsområde. Rollspelet med kläder och föremål levandegör på ett sätt som skolan inte skulle kunna erbjuda. Skolan i Örebro har institutionaliserat en kulturhistorisk upplevelse med praktiska göromål i en närbelägen hembygdsgård. Museibesöken fyller, som Cecilia Axelsson skriver, bland annat skolornas behov av att illustrera och variera.[238]

Den politiska dimensionen

Den politiska dimensionen skymtar hos Eliasson i projektet om miljöhistoria, där eleverna får utgå ifrån dagsaktuella frågor. Den svenska regeringens satsning på Forum för levande historia och uppmärksamheten av förintelsen har även påverkat lokalhistorien i skolan genom att det hölls en studiedag i Malmö med temat: På denna plats. Även satsningen inom Körberstiftelsens Eustory, som vill förhindra främlingsfientlighet och maktmissbruk, kan kopplas till den politiska dimensionen. Tävlingen för gymnasieelever i Sverige hade olika lokalhistoriska teman. Stockholmskällan där utbildningsförvaltningen avsätter resurser som vänder sig till skolorna visar också på en prioritering, stadens historia ska kunna användas i skolorna.

1990-talet kan i efterhand ses som en tydlig vattendelare mellan utbildningspolitiken i Sverige och Norge. I Norge centraliserades innehållet i skolan. Nedläggningen av Landslaget för lokalhistoria i skolan kan med en viss fördröjning bekräfta centraliseringen. De kognitiva aspekterna av lokalhistoria uttrycks bara för de yngsta eleverna.

Om skolpolitiken förminskat lokalhistoriens plats i skolan har den starka statliga kulturpolitiken möjliggjort lokala och regionala satsningar i

---

[237] Friedrich Nietzsche (1874) 1998, s. 51.

[238] Cecilia Axelsson 2009, s. 286.

form av *Den kulturelle skolesekken*. Flera av lärarna upplever att *Den kulturelle skolesekken* har bidragit till lokalhistoria i skolan. Satsningen har fått en svensk efterföljare, Skapande skola, där pengar fördelas genom ansökningar via Kulturrådet till skolhuvudmän. Den svenska satsningen har en mindre budget och syftar inte som i Norge till att nå alla elever, men har möjliggjort stora lokalhistoriska projekt för flera skolor. Decentraliseringen som svensk skola genomgick i början av 1990-talet var drastisk. Trots en ökad statlig styrning i form av ny skollag, skolinspektion, fler nationella prov och stramare kursplaner kan den statliga styrningen i internationellt perspektiv av skolan framstå som vag. Svenska staten är inte heller på kulturområdet, som den norska, någon garant för ett allomfattande kulturutbud riktat till eleverna. Skolhuvudmännens frihet att välja och Kulturrådets rätt att sålla bland ansökningarna går före den enskilde elevens rätt till kultur i skolan. En starkare statliga styrning som i Norsk kultur- och utbildningspolitik innebär en högre lägsta nivå sannolikt även för lokalhistoria.

Även med en stramare kursplan som den norska genomförs kommunala lokalhistoriska satsningar som på Nesodden där eleverna ska känna till och tycka om sin hemkommun. Regionalpolitiskt som i projektet om Vestlandets historia, där eleverna i Bergen fick ingå i ett regionalhistoriskt projekt, finansierat av en regional bank. Att Region Skåne ger bidrag till Skånes hembygds- och arkivförbund är svenska exempel på att institutionell lokalhistoria kan kopplas till ett ökat regionalt inflytande över kulturpolitiken.

De tre dimensionerna

För Rüsen är historiekulturens kognitiva, estetiska och politiska dimensioner sammanlänkade. Det illustreras av den här studien. Den estetiska men även den kognitiva dimensionen av lokalhistorien får i både Norge och Sverige stöd från den politiska. Medan skolpolitikerna via kursplanerna i mångt och mycket tagit sin hand ifrån lokalhistorien, visar de här nedslagen på lokalhistoria som garanterats av kulturpolitiken, i Norge mer än i Sverige. Slagstad ser i norsk kulturdebatt att de kulturradikala bemöttes både från värderadikala med rötter i *venstrestaten* och kulturkonservativa med rötter i

ämbetsmannastaten.[239] I jämförelse med Norge framstår de svenska kulturkonservativa rösterna, både i skol- och i kulturdebatt, som svaga.

Kursplanerna

I föregående kapitel har jag analyserat lokalhistoriens framväxt och ett antal för lokalhistorien viktiga institutioner. I detta kapitel kommer de nationella kursplanerna i historia att studeras. För att förstå lokalhistoriens plats tas ett processuellt grepp, det vill säga de studeras över tid. De senaste femtio åren har skolpolitiken gjort betydande kursändringar i organisation, i läroplaner och i kursplaner, förändringar som mer eller mindre snabbt och i olika grad slagit igenom ute på skolorna. I de flesta fall, om än inte alla, är en ny kursplan synonym med en ny läroplan. För att få sammanhangen ges en kort allmän karaktäristik av läroplanerna. Därefter presenteras några drag i historiekursplanerna. Slutligen riktas fokus mot lokalhistoria i historieämnet.

Att analysera lokalhistoria i kursplanerna

För att systematisera läroplanernas kunskapssyn med fokus på kursplanerna för historieämnet används pedagogen Tomas Englunds fyra idealtyper hämtade från hans omfattande studie av samhällsorienterande ämnen i *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet.* Även om kategorierna speglar Englunds och ledande pedagogers kunskapssyn på 1980-talet är förhoppningen att idealtyperna ska förtydliga analysen. Varje läroplan får i det följande en kort presentation och karaktäristik där Englunds idealtyper används.

I den första idealtypen, perennialismen, ligger fokus på klassiska ämnen som språk, litteratur, konst och historia. Undervisningen i historia är uppbyggd längs långa linjer och påverkas inte av dagsaktuella händelser.

[239] Rune Slagstad 2001, s. 542–543.

Lärarens roll är att vara kunskapsförmedlare.[240] Den här idealtypen återfinns inte i de undersökta läroplanerna. Lokalhistoria skulle möjligen kunna användas för att visa estetiska uttryck av det slag som Nietzsche benämner antikvariskt historiebruk.[241]

Inom den andra idealtypen, essentialismen, baseras undervisningen i skolan på vetenskap och beprövad erfarenhet. Skolämnena är klart definierade, lärs ut åtskilda och står i nära relation till de bakomliggande universitetsämnena. Läraren leder undervisningen och använder sig av traditionella metoder. Stoffet i ämnet historia är omfattande och undervisningen är effektiv och disciplinerad.[242] Utifrån detta skulle lokalhistoriska exempel kunna användas för konkretiseringar och lokala källor skulle kunna ingå i källkritiska övningar. Inslag av essentialismen finns i flera av de analyserade läroplanerna.

Den tredje idealtypen, progressivismen, är direkt kopplad till reformpedagogen John Deweys tankar. Dewey förordade en individanpassad och medborgerlig utbildning, liksom ämnesintegration och problembaserad inlärning. Studier av det förgångna skulle enligt Dewey inte ha för stor roll i utbildningen. Ämnet samhällskunskap kunde bättre än ämnet historia länkas till samtidens problem och frågor. Om historia alls skulle vara med borde fokus ligga på modern historia, främst ekonomisk och social historia.[243] Lokalhistoria kan utifrån dessa uppfattningar anses vara lämplig både för problembaserad inlärning och för ämnesintegration.

Den sista idealtypen är en radikalare variant av progressivismen, även den utvecklad av Dewey, benämnd rekonstruktivismen. Skolan intar här en aktiv roll i omformandet av samhället genom att utbilda och fostra kritiska och aktiva medborgare.[244] I denna aktiva roll kan historieämnet användas för att ge en ny förståelse av dagens samhälle genom att lyfta fram grupper som kvinnor och arbetare vilka tidigare varit nästan osynliga.[245] Utifrån detta kan lokalhistoriska studier ses som ett utmärkt sätt att synliggöra några av dessa individer, och kanske diskutera klasskillnader då och nu, liksom för att dra

---

[240] Tomas Englund 1986, s. 45.

[241] Jfr Friedrich Nietzsche (1874) 1998, s. 51.

[242] Tomas Englund 1986, s. 44–45.

[243] Tomas Englund 1986, s. 43–44.

[244] Tomas Englund 1986, s. 46.

[245] Jfr moraliskt historiebruk.

paralleller mellan den rumsligt nära historien och nutida förhållanden i fattiga delar av världen.

För att karaktärisera läroplanerna från 1990-talet och framåt räcker inte Englunds idealtyper, andra parametrar behövs också. En av dessa är mål- och resultatstyrning som Englund i senare litteratur beskriver som en del av *new public management* där styrnings- och ledningsidéer från näringslivet förts över till offentlig sektor med ledord som effektivitet och rationalism.[246] Internationella kunskapsmätningar får en framträdande roll med nyckelord som utbildningens resultat, standardisering och nya styrningsformer.[247] För historieämnets organisation har timplanens tid minskat, målstyrningen med ett stort antal mål har införts och i Sverige från 2013 resultatkontroll och standardisering genom nationella prov i historia för årskurs sex och nio. Inom ämnet historia har historiedidaktikens inflytande blivit större sedan begreppet historiemedvetande fördes in i kursplanerna på 1990-talet. Synsättet där stoff- och processkunskaper hänger samman har fått inflytande.[248] Utifrån detta skulle lokalhistoria kunna användas för att koppla samman stoff och processmål, exempelvis de som behandlar historiebruk.

Föreliggande undersökning av kursplanerna och delar av läroplanerna är inriktad på att se lokalhistoriens roll. Dessutom bygger den på analyser av andra forskare utöver Englund. Ibland gäller de åberopade analyserna generellt för läroplanen, ibland för historieämnet och, i något fall, specifikt för lokalhistoria. Veterligen finns ingen tidigare analys eller jämförelse av historieämnet under detta tidintervall. Däremot används nationella studier som rymmer flera av de undersökta läroplanerna.[249]

Följande genomgång försöker visa ett samband mellan läroplanernas kunskapssyn och lokalhistoriens position. Hur har lokalhistoria i historieämnets kursplaner i Sverige och i Norge förändrats processuellt från 1960-talet fram till 2011? Som avslutning kommer de undersökta läroplanerna att analyseras utifrån historiekulturernas tre dimensioner.

---

[246] Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg 2012, s. 10.

[247] Tomas Englund 2012, s. 20–23.

[248] KG Hammarlund 2012, s. 24–30; Historie – Fellesfag i studieforberedende utannings-program, 2006.

[249] Tomas Englund 1986; Tommie Lundquist 1988; Rolf Grankvist 1998 (opublicerat); Rolf Grankvist 2000; Svein Lorenzen 2005; Ove Skarpenes 2007 och KG Hammarlund 2012.

Läroplanerna kan ses som statens primära ideologiska instrument för att styra skolan.[250] Under de knappa 50 åren som studien omfattar är läroplanerna och kursplanerna en heterogen samling styrdokument. De är olika i omfång, i grad av styrning och i metod- och stoffpreciseringar. En relevant fråga om läroplanens betydelse för undervisning i lokalhistoria diskuteras i nästa kapitel.[251] Det här kapitlet utgår från läroplanerna som normativa styrinstrument: Vad kan lokalhistoria bidra med?

Kursplanerna och lokalhistoria

För att kunna beskriva de historiekulturella förändringarna processuellt har jag valt att börja kursplanestudierna vid införandet av en gemensam läroplan för grundskolan. I båda länderna föregicks införandet av långa perioder med parallella system. Nyare försöksplaner fanns vid sidan av de äldre planerna för realskolan och folkskolan innan den politiska processen ledde fram till enhetsskolan. Grundskolan infördes 1962 i Sverige och 1974 i Norge.[252] I båda länderna var gymnasiet fram till 1960-talet universitetsförberedande med höga kunskapsmål.[253] Parallellt fanns andra yrkesförberedande skolor.

Studien börjar när det gäller gymnasiet med den svenska läroplanen från 1965 och i Norge med Lektorslagets förslag till kursplan från 1964. Tidsperioden var en expansiv fas inom både grundskola och gymnasium och innehöll flera olika läroplaner med tydliga förändringar i kunskapssyn.

Lokalhistoria i skolan fanns, åtminstone för de yngre barnen, långt före den här studiens tidsmässiga början. Hembygdskunskap infördes i svensk folkskola 1919 och i norsk folkskola 1922, då som motvikt till den starka

---

[250] Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg, 2012 s. 9.

[251] *SOU 2007:28,* s. 322. För två tredjedelar av de tillfrågade SO-lärarna har varken läroplanen, uppnåendemålen eller de lokala kursplanerna särskilt stor betydelse. I den nationella utvärderingen av grundskolan 1992 uppgav 35 procent av eleverna att de inte haft någon undervisning om Min orts historia, se Bo Andersson 1998, s. 13.

[252] I Norge fanns från 1957 försök med nioårig grundskola och en försöksläroplan men formellt kunde folkskolans läroplan från 1939 gälla till fram till 1974. se Rolf Grankvist 2000, s. 188–190.

[253] Gunnar Richardson 2004, s. 130–132; Ove Skarpenes 2007, s. 59.

nationella historieskrivningen.[254] Det som i kapitlet diskuteras som lokalhistoria innefattar även andra benämningar: hembygdens historia, hemortens historia, kommunens historia, närsamhällets historia, lokalsamhället, lokalt och det lokala perspektivet.

I Norge är grundskolans historieämne sedan 1974 års läroplan en del av ämnet *samfunnsfag*. Ändå är det tydligt vad som ingår i ämnet historia. I Sverige var det i *Lgr 80* och *Lpo 94/ 2000* upp till läraren att bestämma om samhällsorienterande ämnen (SO) skulle läsas integrerat eller ämnesuppdelat. I *Lgr 11* är historia ett eget ämne från årskurs fyra.[255]

Översikt av de analyserade läroplanerna/ kursplanerna från 1960-talet fram till idag, grundskola (Gr) och gymnasium (Gy):

Sverige Gr	*Lgr 62/ Lgr 69*	*Lgr 80*	*Lpo 94 Kursplan 2000*	*Lgr 11*
Sverige Gy	*Lgy 65/ Lgy 70*	*Kursplan 81*	*Lpf 94 Kursplan 2000*	*Gy 2011*
Norge Gr	*M 74*	*M 85/ M87*	*L 97*	*Kunnskapsløftet 2006*
Norge Gy	*Kursplan 64*	*L-76*	*L 94*	*Kunnskapsløftet 2006*

Svenska kursplaner

Lgr 62–69

Den första gemensamma svenska läroplanen kom med införandet av nioårig grundskola 1962. Läroplanen var en kompromiss mellan företrädare för progressivistiska uppfattningar som ville ha en enhetsskola utan linjeuppdelningar och dem med essentialistiska uppfattningar vilka prioriterade höga kunskapskrav i respektive ämne. Jämfört med den tidigare

[254] Maria Björkroth 1991, s. 42; Anna Eskilsson 2007, s. 21; Rune Slagstad 2001, s. 120.

[255] www.skolverket.se/sb/d/208/a/23513, 2011-04-12.

realskolan var grundskolan examensfri. Inte minst därför behövde läroplanen ge verksamma inom skolan både pedagogisk och organisatorisk vägledning för att underlätta skolreformsarbetet.[256] På så sätt blev läroplanen en beskrivande och innehållsrik volym. Historieämnet avhandlas på elva tvåspaltiga sidor.[257]

Några år efter genomförandet beslutades om en sammanhållen grundskola. Då avskaffades linjevalen i årskurs nio. Den andra läroplanen, *Lgr 69,* hade inte alls samma fyllighet och saknade årskursvisa stofförslag. I mål och inriktningar var skrivningarna i stort desamma som i *Lgr 62*, gymnasieförberedande inriktning för årskurs nio.[258]

Läroplansförfattarna ville sätta eleven i centrum med progressiva undervisningsprinciper som motivation, konkretion, individualisering, elevens aktiva deltagande men också mer essentialistiska som självdisciplinering.[259] Kursplanerna angav huvudmomenten för de områden som skulle vara väsentliga i undervisningen.[260]

Historieundervisningen skulle belysa den kulturella, sociala, ekonomiska, rättsliga och politiska utvecklingen. Objektivitet och samtidsförståelse betonades. Riktlinjerna talade om att ge bildning och orientering i livet. Samverkan med andra ämnen uppmuntrades men det fick inte innebära att historieämnets egenart, kronologin, gavs upp.[261] I *Lgr 69* fick historia en närmare koppling till de andra orienteringsämnena och de årskursvisa skrivningarna togs bort. Englund ser det som att progressivismen fick ett starkare genomslag i *Lgr 69,* även om läroplanen fortfarande kunde tolkas i essentialistisk riktning.[262]

---

[256] Tomas Englund 1986, s. 451; Gunnar Richardson 2004, s. 122–123; SOU 2007:28 s. 454.

[257] *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*, s. 252–262.

[258] Gunnar Richardson 2004, s. 123; *Lgr 62*; *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*; Tommie Lundquist 1988 s. 51 tolkar några av tilläggen som att nutidsförståelsen och elevernas självständiga arbete är än viktigare i *Lgr 69* jämfört med *Lgr 62.*

[259] *Lgr 62*, s. 13, 19–20; *Lgr 69*, s.10, 16–17.

[260] *Lgr 62*, s. 18; *Lgr 69*, s. 15.

[261] *SOU* 1961:31, s. 88.

[262] Englund talar om allt från progressivistiska strävande att utveckla varje individ till essentialistisk, ämnesbaserad systematik. se Tomas Englund 1986, s. 498–505.

I förarbetet till läroplanen stod att både mellanstadiets och högstadiets kursplaner borde anknyta till hembygdens historia.[263] Om historieundervisningen i mellanstadiet mer generellt fastslogs:

> Ofta kan företeelser i hembygden bli utgångspunkten för arbetet med ett historiskt område. Sålunda bör undervisningen anknytas där förekommande minnen från gångna tider såsom gamla vägar och broar, minnesmärken, byggnader, ortnamn, sedvänjor, skildringar av mäktiga män och kvinnor i bygdens historia, sagor visor mm.[264]

Hembygden fanns också med i de årskursvisa preciseringarna från årskurs fyra: ”Av väsentlig betydelse är också att hembygdens historia beaktas i olika sammanhang.”[265] När Sveriges historia behandlades borde läraren anknyta till kända händelser i trakten för att ge konkretisering i undervisningen.[266] Lokalhistoria kan sägas förtydliga en genetisk framställning.

På högstadiet i samband med nordisk och allmän historia föreslogs ett längdsnitt om hembygdens historia.[267] För historieundervisningen i årskurs åtta som i *Lgr 62* var sista årskursen där alla läste historia står följande att läsa: ”Framställningen av den svenska historien från 1800-talets början kan i många fall anknytas till hembygdens förhållanden och utveckling och det är därför naturligt att i årskurs 8 också syssla med drag ur hembygdens förhållanden.”[268] Det skulle också samlas in anteckningar, bilder, kartor, inspelade röster med mera för en konkretare undervisning. Samarbete med hembygdsrörelsen rekommenderades.[269] Behovet av en konkretare undervisning framstod som en viktig tanke när alla elever skulle gå minst nio år i skolan. Lokalhistoria kan med Englunds kategorier ses som ett sätt att bevara en essentialistisk kunskapssyn. Hembygdsperspektivet skulle hjälpa eleverna att förstå händelser i Sverige och i världen längs en kronologisk linje.

Både *Lgr 62* och *Lgr 69* tog upp den regionala nivån. Det egna landskapets historia borde uppmärksammas ”inte minst de dansk-norska

---

[263] *SOU* 1961: 31, s. 90.

[264] *Lgr 62*, s. 256.

[265] *Lgr 62*, s. 256.

[266] *Lgr 62*, s. 256; *Lgr 69*, s. 185.

[267] *SOU* 1961: 31, s. 89.

[268] *Lgr 69*, s. 256.

[269] *Lgr 69*, s.185; *Lgr 62* s. 255.

landskapen vilkas med Danmark respektive Norge förknippade historia före den svenska tiden bör behandlas relativt ingående."[270] Skrivningen kan ses som en politisk eftergift efter en inlaga till Skolöverstyrelsen (SÖ). Sveriges historia borde inte bara sätta Mälardalen i centrum utan också ta hänsyn till landskapens danska historia och på så sätt legitimera den i övrigt nationella framställningen.[271]

Ämnet hembygdskunskap i *Lgr 62–69* innehöll samhällsorientering och naturorientering för lågstadiet. Ämnet syftade till att hjälpa eleverna att orientera sig i sin omgivning och vidga elevernas föreställningskrets. En del av ämnet, som föreslogs i årskurs tre, handlade om hembygden förr och nu, såsom historiska minnen och sägner från hembygden samt några miljöbilder från forntiden.[272] "Barns intresse för hur det var förr bör vara utgångspunkten för en begynnande orientering om hur människor levde och verkade i hembygden under äldre tider."[273] Medan lokalhistoria för de äldre eleverna kunde uppfattas som ett stöd för en essentialistisk kunskapssyn, där det nationella stoffet var givet, utgick hembygdskunskapen i progressivistisk anda utifrån elevernas intresse och frågor.[274]

Hembygdskunskap, som politiskt tillkommit för att lyfta fram hembygdens historia i motvikt till kungarnas historia, fick en fortsättning högre upp i årskurserna. Kungahistorierna tonades ner. Den internationella historien lyftes fram och för att eleverna skulle förstå stora samband var det lokala perspektivet en viktig utgångspunkt. Den estetiska dimensionen skymtade i minnena från hembygden.

Lgy 65–70

År 1965 fanns efter grundskolan, en gymnasieskola, en fackskola och en yrkesskola. Med 1970 års läroplan inordnades de alla i en sammanhållen gymnasieskola.[275]

---

[270] *Lgr 69*, s. 189; *Lgr 62*, s. 255.

[271] Ulf Zander 2001, s. 338.

[272] *SOU 1961:31*, s. 72; *Lgr 62*, s. 231; *Lgr 69*, s. 178.

[273] *SOU 1961:31*, s. 75; *Lgr 62*, s. 235; *Lgr 69*, s. 180.

[274] *SOU 1961:31*, s. 75; Tomas Englund 1986, s. 498.

[275] Tomas Englund 1986, s. 527.

I 1965 års fylliga läroplan för gymnasieskolan nämndes ingenting om lokalhistoria. Av de sjutton trespaltiga sidorna för ämnet historia fanns en liten skrivning om studiebesök: ”hembygdens kyrkor har nästan alltid något att berätta”. Beträffande källövningar var alla exempel från den nationella historien.[276] Frånvaron av lokalhistoria kvarstod i *Lgy 70* som endast hade en liten lokalhistorisk passus under rubriken ”studiebesök”: ”Särskilda möjligheter att låta eleverna få direktkontakt med historiskt material och med lämningar från svunna tider ger studiebesöket. Dess art och betydelse måste givetvis växla med hänvisning till ortens förutsättningar.”[277] Speglade denna lokalhistoriska frånvaro kanske en kognitiv utvecklingstanke, där de studieinriktade eleverna hade lämnat den konkreta lokala nivån? Fanns det en politisk rättvisaspekt om en enhetlig skola där de lokala förutsättningarna inte skulle få spela någon roll? Var lokalhistoriens frånvaro ett uttryck för nedsippringsteorin enligt vilken universitetsforskningens innehåll skulle droppa ner till gymnasiet?[278] I så fall blev det ingen lokalhistoria på gymnasiet eftersom lokalhistoria, som vi såg i historiekulturkapitlet, med undantag för stadshistoria, närmast var bannlyst vid universiteten. Att den tidsmässiga tyngdpunkten flyttades framåt med betoning på modern historia och samtidsrelevans innebar att progressivistiska idéer hade fått politiskt genomslag.[279] Tyngdpunktsförskjutningen framåt i tid innebar däremot inte något rumsligt närmande. Lokalhistoria var fortfarande utanför kursplanen.

Kursplan 81

År 1981 gav Skolöverstyrelsen (SÖ) ut en ny kursplan för historia på gymnasiet. I kursplanen betonades lärarens och elevernas stora frihet att utforma undervisningen och samverka med andra ämnen. Lokalhistoria fanns nu med utifrån flera aspekter som engagemang utifrån den egna miljön, att använda hemortens fornminnen och museer för jämförelser

---

[276] *Läroplan för gymnasiet, Lgy 65.*

[277] *Läroplan Gymnasiet 70. Supplement 3–4 åriga linjer*, s. 292; *Läroplan för gymnasieskolan Planeringssupplement Ekonomiska och samhällsorienterade ämnen*, (2-åriga), 1970. Planerna nämner inget om lokalhistoria; Även om kursplanen inte innehöll lokalhistoria gavs ett ökat frirum att använda lokalhistoria genom examensfrihet och anslag till utflykter och kulturella program. Lennart Bohman, 1982/83, s. 19.

[278] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 56.

[279] Ulf Zander 2001, s. 335–336.

exempelvis med den moderna förorten, tematiska arbeten om levnadsförhållanden, levnadssätt och traditioner samt museistudier av autentiskt material.[280] Samtidigt var den marxistiska historieskrivningen med inriktningar som social- och agrarhistoria på stark frammarsch vid de svenska universiteten.[281] Det lokala stoffet fick ökad betydelse i avhandlingarna.[282] Som visades i historiekulturkapitlet gav Sven Lindkvists *Gräv där du står* ett direkt avtryck i kursplanen:

> Intresset för hembygdshistoria har vuxit betydligt under senare tid. Även enklare undersökningar av Gräv där du står typ leder ofta snabbt till stimulerande resultat som för många elever kan innebära vidgad förståelse för det förflutna och för samtidens problem. De blir härigenom forskare i liten skala men möter många av forskarens problem, t.ex. bedömning och sammanställning av källor, läsning av handskrifter, arbete med intervjuer och liknande. Samtidigt som en kartläggning kan göras av föregående generationers förhållanden finns goda möjligheter att sätta den egna hembygden i relation till omvärlden och andra tidsskeenden, Den lokala historien erbjuder goda tillfällen till samverkan med andra ämnen men också en mängd uppslag till ämnen för självständiga arbeten.[283]

Citatet visar att Deweys progressivistiska tankar om att anpassa skolan till den samhälleliga utvecklingen slagit igenom i historiekursen liksom rekonstruktivistiska idéer, där eleverna fick förståelse för samtidens problem och därmed förhoppningsvis bidrog till att förändra samhället. Arbetssättet blev viktigt. Eleverna skulle aktiveras, arbeta undersökande och ämnesövergripande. Lärarens kunskapsförmedlande roll tonades ner. Dessa skrivningar med emancipatoriska inslag kan ses som ett politisk-pedagogiskt historiebruk eftersom de syftar till att använda historien instrumentellt för särskilda politiska syften. De exempel som framkom, om museer och föremål, rörde bredare gruppers levnadssätt som kanske kan kopplas till Lindqvists betoning av den tidigare undanskymda arbetarkulturen.[284]

---

[280] *LGY 70 supplement 71*, 1981, s. 12–16.

[281] Ulf Zander 2001, s. 387–388; Sven Lindqvist 1978.

[282] Mats Berglund & Anna Kåring Wagman 2000, s. 9.

[283] *LGY 70 supplement 71*, 1981, s. 11.

[284] *LGY 70 supplement 71*, 1981, s. 11; Sven Lindqvist 1978; Ulf Zander 2001, s. 392–398.

Lgr 80

> Grundskolan är en del av samhället. Läroplanen speglar demokratins samhällssyn, människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor.[285]

Citatet från *Läroplan för grundskolan Lgr 80* visar att perspektivet breddades jämfört med den tidigare läroplanen med en tydligare skrivning om demokrati och jämlikhet.[286] ”Eleverna tillägnar sig kunskaper och färdigheter även utanför skolan. Redan då de kommer till skolan har de kunskaper och erfarenheter men också vetgirighet och nyfikenhet.”[287] Progressivismen hade slagit igenom med kraft, historia och hembygdskunskap hade ingen egen kursplan utan skulle ses i ett sammanhang och var en del av de samhällsorienterande ämnena. Läroplanen ville bygga upp innehållet i relation till centrala begrepp och sammanhang i stället för att låta historieämnet utforma sin egen begreppsapparat. Ämnesövergripande arbetssätt uppmuntrades. Läroplanen frångick också bilden av skola och samhälle som konfliktlösa och harmoniska. Det fanns spänningar.[288] Eleverna skulle delta i samhällsförändringarna. De flesta av målen kopplade till historia fanns under rubriken ”Människans verksamhet – Tidsperspektivet”.[289]

Hembygdsinslagen kom även i *Lgr 80* att finnas på alla stadier. ”Min egen historia” – placerades på lågstadiet. Eleverna skulle se och tyda historiska minnen från hembygden och hur människor hade levt och verkat i närmiljön. På mellanstadiet fanns ”Min släkthistoria.” Eleverna skulle kunna göra jämförelser med tidigare generationer och med barn i olika länder. På högstadiet handlade det om ”Min orts historia”.[290] De var övergripande intention att förankra undervisningen i elevernas verklighet.[291]

Under andra halvan av 1970-talet hade historiedidaktiska publikationer, som försökte locka fram en mer genealogisk lokalhistoria,

---

[285] *Läroplan för grundskolan Lgr 80*, 1980, s. 14.

[286] *SOU 2007:28*, s. 454.

[287] *Läroplaner* 1990:104. *Om undervisning i orienteringsämnen*, SÖ 1990.

[288] Tomas Englund 1994, s. 104.

[289] *SÖ 1990:104*, s. 30.

[290] *Lgr 80*, s. 124.

[291] Tommie Lundquist 1988, s. 61.

getts ut av Christer Karlegärd vid Lärarhögskolan i Malmö.[292] Det var dock allmänpedagoger, vilka förordade att de samhällsorienterande ämnena skulle studerades i en helhet, som fick inflytande. Till skillnad mot tidigare läroplaner betonades fördjupade studier av ett visst stoff.[293] Undervisningen i orienteringsämnen (OÄ) handlade i minst lika hög grad om färdighetsutveckling som om kunskapsutveckling.[294] Den politiska dimensionen märktes tydligt. Eleverna skulle bli aktiva samhällsmedborgare som var med och påverkade politiskt, fackligt i ideella organisationer och föreningar. Jämlikhet, fredssträvan och solidaritet betonades.[295] Kunskapen ansågs inte längre som värderingsfri.[296] Det talades inte längre om objektivitet. Däremot skulle eleverna kunna ta ställning.

Radikaliteten både politiskt och pedagogiskt fick ändå inte alltid det organisatoriska genomslag som läroplanskonstruktörerna önskade. Historia kunde, trots avsaknad av egen kursplan, fortfarande läsas som ett separat ämne med ett eget betyg.[297] *Lgr 80* kom till när grundskolan fortfarande var statlig. Politiskt inleddes redan på 1970-talet en återförskjutning från en starkt centralstyrd skola till ett ökat lokalt inflytande.[298]

Lpo 94

Decentraliseringen av svensk skola slog igenom med full kraft i början av 1990-talet. Kommunerna tog över ansvaret för skolan som också konkurrensutsattes. *Läroplan för obligatoriska skolväsendet 94, Lpo 94,* och *Läroplan för frivilliga skolväsendet 94, Lpf 94,* beskrivs som formellt reglerade läroplaner. Läroplanerna preciserade målen för kunskapen som utverkas i skolan men beskrev inte hur undervisningen skulle genomföras. Ett arbete som överläts till kommunerna, skolorna och de enskilda lärarna. Eftersom elever ansågs ha olika förutsättningar och behov borde det finnas olika vägar

---

[292] Christer Karlegärd 1976; Christer Karlegärd 1978; Christer Karlegärd & Hans Toftenow 1980.

[293] *SÖ* 1990:104, s. 30.

[294] *SÖ* 1990:104, s. 38.

[295] *Lgr 80,* s. 120.

[296] *SÖ* 1990:104, s. 43.

[297] Tomas Englund 1994, s. 124.

[298] Gunnar Richardson 2004, s. 162–164.

att nå målen.[299] Läroplanerna gick från att tidigare varit centralt regelstyrda till att bli decentraliserade med egenkontroll och självstyrning.[300] Kunskapssynen kan beskrivas som konstruktivistisk där kunskap skapades mellan individers förförståelse och det som skedde i en lärandesituation. I betänkandet som låg till grund för grundskolans och gymnasiets läroplaner diskuterades fyra kunskapsformer: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet.[301]

För historieämnet angav kursplanen långtgående mål. I det första strävansmålet står: ”Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven – förvärvar ett historiemedvetande, som underlättar tolkningen av händelser och skeenden i nutiden och skapar en beredskap inför framtiden.”[302] Historiedidaktiken slog igenom i kursplanerna men utan förklaring eller kommentarer. Samtidigt minskade tiden för de samhällsorienterande ämnena.[303]

De dryga fyra sidor kursplanetext i *Lpo 94, kursplan för historia 2000*, innehöll bland många krävande formuleringar kopplingar till lokalhistoria i skolan. Under ämnets karaktär och uppbyggnad stod bland annat:

> Historia skapas varje dag i små och stora sammanhang. Eleverna har själva med sin familj, sin släkt, sin hembygd och sitt land en historia. Kunskaper om denna ger förståelse för människor och deras livsvillkor under skilda epoker och därmed referensramar för förståelse av skeenden i nuet och förväntningar inför framtiden.[304]

Det var historia både i det lilla och i det stora med en högre teoretisk abstraktionsnivå kopplad till historiemedvetande. Ovan kom hembygden in som en referensram. *Lpo 94* innehöll två typer av mål: strävansmål markerade att skolan siktade högt, men också de mer utvärderingsbara uppnåendemålen som för godkänt innebar en lägstanivå. ”Eleverna ska känna till hembygdens historia och hur denna har format kulturen”, var ett av tre mål som eleverna skulle ha uppnått i historia vid slutet av det femte

---

[299] *Nordiske læreplaner* 2003, s. 58; *SOU* 1992:94, s. 10; *SOU* 2007:28, s. 75-76.

[300] Christian Lundahl 2006, s. 415.

[301] *Proposition* 1992/93:250, s. 63–67; För en utförligare presentation av kunskapssynen i *Lpo 94* och *Lpf 94*, se David Rosenlund 2011 s. 43–45.

[302] *Lpo 94, Kursplaner 2000*, s. 76.

[303] KG Hammarlund s. 24-30; *SOU* 1992:94, s. 276.

[304] *Lpo 94, Kursplaner 2000*, s. 76.

skolåret.[305] Målet att känna till hembygdens historia hade förekommit i tidigare kursplaner för grundskolan. Att känna till hur hembygdens historia hade format kulturen var däremot nytt. Överhuvudtaget fick kulturen och kulturarvet en framträdande roll samtidigt som direkta hänvisningar till lokalhistoria minskade.[306]

I kursplanen från 2000 fanns också möjligheten att läsa en gemensam kursplanetext för samhällsorienterande ämnen. Uppnåendemålen blev här än vidare: ”Känna till händelser och förhållanden som format och formar närsamhället och dess miljö.”[307] De gemensamma kursplanemålen för skolår nio hade med den lokala nivån i kriterierna för väl godkänt: ”Eleven ger exempel på hur lokala och globala händelser och förhållanden hänger samman samt hur de kan förklaras även i ett historiskt perspektiv.”[308] Den nationella nivån fick stå tillbaka både för det lokala och för det globala perspektivet.

Kursplanernas vaga skrivningar och stora lokala tolkningsutrymme gav, vilket ska visas i kapitlet om skolexemplen, å ena sidan möjlighet till mycket lokalhistoria, å andra sidan en möjlighet att välja bort lokalhistoria. Ungefär samtidigt med den reviderade kursplanen startade också en omfattande försöksverksamhet med skola utan timplan.[309] Vissa elever kunde ha många historielektioner och arbeta undersökande i nära kontakt med samhället utifrån progressivistiska och reformistiskta idéer. Andra elever kunde undervisas av lärare som betonade bildning och kulturarv.[310] Den minsta gemensamma närmaren för historieundervisning höll på att suddas ut när den nationella skolpolitiken med liten vägledning överlämnade ansvaret till den enskilda kommunen, skolan eller läraren.

---

[305] *Lpo 94 kursplaner 2000*, s. 78. I *Lpo 94 kursplaner för grundskolan* står endast: ”känna till hembygdens historia och kultur”, s. 28.

[306] Kulturarv kan definieras som summan av det kulturstoff som överförs mellan generationerna i en viss grupp eller visst samhälle. Kulturarv kan används både etnocentriskt och för att förstå andra kultur. Det första kan ses som ett objektivt svenskt, nordiskt och västerländskt kulturarv vilket inte behöver problematiseras och det andra som ett subjektivt kulturav som tar hänsyn till enskilda individers olika kulturella bakgrund. Jonas von Nolting 2012, s. 150, 154–157.

[307] *Lpo 94 kursplaner 2000*, s. 70.

[308] *Lpo 94 kursplaner 2000*, s. 70.

[309] *SFS* 1999:903.

[310] Jfr Lars Åkerström 2010, s. 255–266.

Lpf 94

Gymnasiets läroplan *Lpf 94* fick samma struktur som grundskolans *Lpo 94*. Planen var målstyrd och gav mycket stor frihet för elever och lärare att bestämma hur målen skulle nås. Den konstruktivistiska kunskapssynen kopplad till begreppen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet var gemensam med *Lpo 94*.[311]

> Skolan ska förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram, som alla i samhället behöver. Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ.[312]

De korta kursplanetexterna för gymnasiet *Lpf 94. Kursplan för historia 2000* innehöll få preciseringar och saknade hänvisningar till lokalhistoria. Först på B-kursens högsta betygsnivå, MVG, fanns en skrivning som kan tolkas som lokalhistoria: ”Eleven knyter samman det lokala och regionala med det globala utifrån ett historiskt perspektiv.”[313] Den ganska sällsynt förekommande tillvalskursen, *Historia C*, innehöll lokalhistoria: ”Eleven identifierar och diskuterar källorna för den egna bygdens historia.”[314] Den lokala nivån fick för de elever som var duktiga eller läste ovanligt mycket historia ett utrymme på gymnasiet. C-nivån innebar en vetenskaplig tillämpning av lokalt källmaterial.

Historieämnet försvagades kraftigt sett i tid, framför allt efter år 2000, vilket innebar att utrymmet för bildning begränsades.[315] Målen för kurserna var högt satta men tolkningsbara. Betoningen av elevernas aktiva roll i samhällsförändringen från *Kursplan 81* försvann och i det sammanhanget även lokalhistorien. Ändå gav de vida målen och avsaknaden av examen eller nationellt prov möjligheter att arbeta med lokalhistoria för lärare eller skolor som var intresserade. Målstyrningen med brister i uppföljning av resultaten skulle dock komma att kritiseras.

---

[311] *Läroplan för det frivilliga skolväsendet, Lpf 94*, 1994.

[312] *Lpf 94*, s. 5.

[313] *Kursplan för HI1202–Historia B.*

[314] *Kursplan för HI1203–Historia C.*

[315] Hans Albin Larsson 2009, s. 16–17.

Lgr 11

År 2007 presenterades den statliga utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan SOU 2007:28*. Rapporten visade att den svenska skolan inte längre befann sig i världsklass och att det krävdes förändringar. Mål och uppföljningssystemet behövde stärkas och utvecklas för att kvaliteten i utbildningen skulle förbättras. Mängden mål måste bantas.[316] Utredaren Leif Danielsson riktade stark kritik:

> Skolverkets arbete med kursplaner har i hög grad präglats av ett ideologiskt synsätt när det gäller mål och resultatstyrningens principer […] Enligt min mening finns det inget stöd för att kursplaner med ett framskrivet ämnesinnehåll skulle stå i konflikt med en mål- och resultatstyrd skola.[317]

Utredaren efterlyste kommentarer till kursplanerna och ville ta bort möjligheterna till blockbetyg, vilket också skedde. Införandet av ett centralt innehåll innebar en genomgripande förändring av kursplanerna.[318] Även om kunskapssynen skiljer sig från 60-talets läroplaner finns vissa essentialistiska drag genom ett framlyftande av ämnenas karaktär tillsammans med ett preciserat innehåll. Enligt kritikerna flyttades betoning från mål- till resultatstyrning.[319] Kunskapskraven skulle vara konkreta och utvärderingsbara utan att detaljstyra skolorna och lärarna. Lärarna skulle ha kvar sin pedagogiska frihet. Ambitionsnivån för kunskapskraven skulle anpassas till vad som tidsmässigt var realistiskt.[320]

Revideringen av kursplanen för historia tog fasta på utvärderingen *NU03*, där en stor del av eleverna uppvisade fragmentariska kunskaper och endast en tredjedel av eleverna nådde upp till kursplanens nivå för historiemedvetande. Begreppet historiemedvetande är centralt även för *Lgr 11*. En annan stor förändring är avgränsningarna som uttrycks i det centrala innehållet. Från att i kursplanen från år 2000 enbart ha preciserat ett ämnesstoff, förintelsen, finns nu ett centralt innehåll. Historiebruk lyfts fram

---

[316] *SOU* 2007:28, s. 11–12.

[317] *SOU* 2007:28, s. 16.

[318] *SOU* 2007:28, s. 20; *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 11*, 2011; Skolverket, *Rapport U2009/312/S*, s. 12.

[319] Tomas Englund, Eva Forsberg & Daniel Sundberg, 2012 s. 10.

[320] Regeringsbeslut *U2009/312/S*, s. 4.

för att ytterligare förstärka nutidsförståelsen.[321] Lokalhistoria nämns tydligt i lågstadiets kursplan. Det första citatet är från det centrala innehållet. Det andra är från kunskapskraven i årskurs tre:

> Hemortens historia. Vad närområdets platser, byggnader och vardagliga föremål kan berätta om barns, kvinnors och mäns levnadsvillkor under olika perioder.[322]
>
> Eleven kan undersöka hemortens historia och ger då exempel på människors levnadsvillkor under olika perioder. Eleven gör då enkla jämförelser mellan livet förr och nu utifrån människors berättelser och olika skildringar. Dessutom beskriver eleven hur man kan iaktta spår av forntiden i naturen och i språkliga uttryck.[323]

I och med stoffpreciseringarna blir det lokala tolkningsutrymmet inte lika stort som i den tidigare kursplanen. Lokalhistoria för de yngre eleverna går inte att välja bort. Även om lokalhistoria inte nämns explicit för elever i årskurs 4–9 ges utrymme att använda lokalhistoria för att nå delar av målen. Lokalhistoria kan visa på ett av flera sätt att använda historien. Begreppet historiemedvetande kan som visas åskådliggöras med lokalhistoria. Historiska källor och berättelser kan också studeras lokalt.[324] Ordföranden i Historielärarnas förening, Hans Albin Larsson, drar slutsatsen att det lokala perspektivet är starkt i *Lgr 11*:

> [D]et lokala perspektivet ska markeras i skolans undervisning på alla nivåer, dels för att eleverna ska lära sig hitta i sin närmiljö och kunna förstå hur det har formats till vad den är, dels för att vad som finns lokalt är ett uttryck för något som nästan alltid också finns på andra håll. En större helhet kan således illustreras bland annat med lokala exempel. I historieundervisningen är det uppenbart.[325]

Det Larsson syftar på, förutom det ovan beskrivna för årskurs tre och det som beskrivs under *Gy 2011* i nästa avsnitt, är:

> Exempel på hur forntiden, medeltiden, 1500-talet, 1600-talet och 1700-talet [årskurs 4–6] samt 1800- och 1900-tal [årskurs 7–9] kan avläsas i våra dagar genom traditioner, namn, språkliga uttryck, byggnader, städer och gränser.

---

[321] Skolverket, *Rapport U2009/312/S*, s. 39.

[322] *Lgr 11,* s. 173.

[323] *Lgr 11,* s. 177–178.

[324] *Lgr 11,* s. 172.

[325] Hans Albin Larsson 2011, s. 7.

> Hur historia kan användas för att skapa eller stärka gemenskaper till exempel inom familjen, föreningslivet, organisationer och företag [årskurs 7–9].[326]

Med en välvillig tolkning kan lokalhistoria å ena sidan anses få ett ett stort utrymme. Å andra sidan är kursplanetexten inte tydligare än att det lokalhistoriska för årskurs 4–9 helt kan tolkas bort. För dem som vill finns ändå möjligheten att använda lokalhistoria genom hela grundskolan.

Gy 2011

Även gymnasieskolan fick en ny struktur 2011. De nationella programmen förändrades med en uppdelning i högskoleförberedande program och i yrkesprogram. Ämnesplanerna, som ersatt kursplanerna, gavs samma utformning som grundskolans med syfte och mål för undervisningen samt med centralt innehåll och kunskapskrav för varje kurs inom ämnet.[327]

> Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sitt historiemedvetande genom kunskaper om det förflutna, förmåga att använda historisk metod och förståelse av hur historia används. Eleverna ska därigenom ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur olika tolkningar och perspektiv på det förflutna präglar synen på nutiden och uppfattningar om framtiden.[328]

Historia är obligatoriskt på alla program, även om mininivån bara är 50 poäng. Det centrala innehållet är anpassat efter innehållet på grundskolan för att undvika dubbelläsning. För *Historia 1* nämns inte lokalhistoria. Däremot exemplifieras en av punkterna i det centrala innehållet för *Historia 2a* med lokalhistoria:

> Tematiska fördjupningar kring historiska frågeställningar av betydelse för individer, grupper och samhällen, till exempel lokalhistoria, global migration och kulturmöten, olika historiska världsbilder, synen på jämställdhet och människors värde samt resursutnyttjande och människors förhållande till naturen.[329]

---

[326] Hans Albin Larsson 2011, s. 7.

[327] *Högre krav och kvalitet för framtidens utmaningar*, *Gymnasieskola 2011*, Skolverket 2009, s. 10.

[328] *Ämnesplan i historia* (gemensam text), *Gy 2011,* 2011.

[329] *Ämnesplan i historia 2a Gy 2011*, 2011.

Lokalhistoria kan alltså med fördel användas och kopplas till andra teman. Samtidigt kan de andra exemplen ses som konkurrerande perspektiv till lokalhistoria. För fördjupningskursen *Historia 3* visas också att historia äger rum på flera nivåer:

> Någon global förändringsprocess under 1800- och 1900-talen. Dess konkreta förlopp samt konsekvenser för samhällen, grupper och individer på regional eller lokal nivå.
>
> Hur historia används inom kulturarvsektorn, till exempel arkiv, bibliotek och museer utifrån ett regionalt eller lokalt perspektiv.[330]

Ett ökat globalt fokus innebär uppenbarligen att det lokala eller åtminstone det regionala ska vara med. Tydligast uttrycks lokalhistoria i grundskolans första år och i gymnasieskolans tillvalskurs. Följaktligen finns förutsättningar att anlägga ett lokalt perspektiv på historia från målen i grundskolans årskurs 3 till gymnasiets högsta nivå, *Historia 3*. Lokalhistoria i svensk skola är inte borta, men befinner sig i en konkurrenssituation som en av flera infallsvinklar till historien.

Norska kursplaner

Varje norsk skolreform under sista halvan av 1900-talet har idémässigt och organisatoriskt haft motsvarande skolreform i Sverige som förebild, skriver pedagogikprofessorn Anders Lysne.[331]

Hembygdskunskap kom efter svensk förebild in i norska folkskolans kursplan 1922. Ämnet syftade till att ge barnen kunskap om hemortens historia. Det gällde, liksom i Sverige, att försöka fånga barnens intresse.[332] Rune Slagstad skriver att ämnet fick en nyckelställning hos Venstrestatens ledande skolideolog, Erling Kristvik, som i ämnet såg en chans att rädda traditionella agrara värden i ett modernt samhälle.[333] När jordbrukssamhället förändrades i rask takt behövdes en lokal trygghet.

---

[330] *Ämnesplan i historia 3 Gy 2011,* 2011.

[331] Anders Lysne 2004, s. 398.

[332] *Normalplan for byfolkeskolen,* 1957, s. 63, 66.

[333] Rune Slagstad 2001, s. 120–121.

Kursplan 1964

Gymnasiets kursplan från 1964 skrevs av medlemmar i Norskt lektorslag som satte kunskapen främst. Kursplanen innebar inget drastiskt brott med den tidigare kursplanen men var en anpassning till sin tid. Försöken med nioårig grundskola var igång och lektorerna såg att eleverna gick in i gymnasiet med mindre kunskaper än de som gått i realskolan. Gymnasiet måste svara för en fyllig kronologisk framställning.[334] Det talades om ett gymnasium som skulle möta tidens krav och samtidigt bevara gymnasiets traditionella värden.[335] Historieundervisningen hade ett brett bildningsmål och skulle ge eleverna kunskap om människornas liv från äldsta tider fram till idag. Eleverna skulle lära sig att respektera tidigare tiders särdrag och kulturvärden men också få en känsla för sammanhang och drivkrafter i samhällsutvecklingen.[336] Lokalhistoria borde vara med. Att den nationella nivån var den viktigaste framgick däremot tydligt:

> Bare ut fra et dypere kjennskap til sit eget samfunn og sine egne historiske tradisjoner kan de unge laere å forstå fremmende kulturer. Derfor må også studiet av del av historien som ligger oss naermest fortsatt vaere av viktig del fagets innhold. Fedrelandshistorien må fortsatt stå i en saerstilling og om mulig bør også en del lokalhistorie tas med.[337]

I en allt mer internationaliserad värld måste eleverna först förstå det egna samhället och dess traditioner. Samhället var i första hand Norge och i viss mån lokalsamhället. Planen kan framförallt ses som ett uttryck för en essentialistisk kunskapssyn samtidigt som det fanns ett progressivistiskt inslag då bildningen syftade till att ge eleverna möjlighet att orientera i samtiden.

Reform 1974 och L–76

Skolkommittén hade sedan 1960-talet tecknat bilden av ett samhälle i snabb förändring, ett samhälle som blev differentierat, specialiserat och rationaliserat. Skolan hade enligt kommittén inte följt med i den snabba utvecklingen och måste nu anpassas. 1974 kom lagen om *videregående*

---

[334] *Gymnaset i søkelyset II* 1964, s. 151; Ove Skarpenes 2007, s. 15.

[335] *Gymnaset i søkelyset II* 1964, s. 12.

[336] *Gymnaset i søkelyset II* 1964, s. 148.

[337] *Gymnaset i søkelyset II* 1964, s. 149.

opplaering. Gymnasiet försvann som begrepp när lagen verkställdes 1976. Specialisering skulle komma så sent som möjligt i utbildningssystemet för att förbereda eleverna för skiftande yrken. Kunskap i ämnena var inte längre huvudsaken. Det enda man var säker på som skulle komma till nytta i en föränderlig värld var studiefärdigheter och en bred allmänkunskap. Det handlade om att skapa kritiska, sociala och toleranta elever med motivation och vilja att lära sig att lära.[338]

Kravet om individuellt anpassad undervisning gav pedagogiken ett större inflytande över utvecklingen i gymnasieskolan. Skarpenes talar om *pedosentrisme* för att beskriva processen i gymnasieskolan där det görs ett ständigt större arbete för att finna och utveckla pedagogiska verkningsmedel, arbetssätt och teorier där lärandet i så hög grad som möjligt ska vara anpassat till den enskilde eleven. Det gamla gymnasiet hade i hög grad koncentrerat sina undervisningsplaner och sitt pensum till ämnets accepterade kanon. Den nya gymnasieskolan skulle befrias från liknande former av elitism. Skolan skulle vara till för eleverna, inte tvärtom, och i stället för en fixerad begynnelsenivå skulle undervisningen börja där eleverna befann sig.[339]

Historieämnet var för gymnasiets allmänna ämnen indelat i äldre historia fram till cirka 1850 och i nyare historia för tiden efter 1850.[340]

> Historiefaget ska utvikle elevens besvissthet om at egen situasjon og samtid er formet av tidligere genererasjoners tanker og virke, og er under stadig endring ut fra de valg som treffes, individuellt og kollektivt.[341]

Äldrehistorien kunde läsas på tre sätt. I den första varianten lästes Nordens historia i ett sammanhang, gärna med lokalhistoriska infallsvinklar, varefter världshistorien studerades. Alternativ två innebar epokläsning. Det tredje alternativet innebar tonvikt på vissa perioder, där studiet av historisk förändring som en bred sammansatt samhällsprocess var centralt.[342] Trots läroplanens progressivistiska tankar fanns möjligheten att hålla fast vid en undervisning som låg nära den tidigare kursplanen.

---

[338] Ove Skarpenes 2007, s. 84–85; *Videregående skole* är i fortsättningen översatt till gymnasieskola.

[339] Ove Skarpenes 2007, s. 87.

[340] *Laereplan for den videregående skole, L-76 Del 2. Felles og allmän fag*, 1976, s. 253.

[341] *L-76* 1976, s. 254.

[342] *L- 76* 1976, s. 254–255.

Det tredje alternativet öppnade däremot för en ny och progressiv undervisning. Tidsdimensionen ansågs vara så viktig att det var naturligt att följa en kronologisk linje, men läraren borde försöka utnyttja de möjligheter som fanns att aktualisera stoffet. För att det inte skulle bli för avlägset och för abstrakt kunde det vara naturligt, menade läroplansförfattarna, att börja i det nära med regionala och lokala förhållanden. Det fanns en påverkan från rådande trender i historieämnet. Kvinnor som tidigare hade haft en undanskymd plats kunde lyftas fram genom socialhistoriskt stoff som belyste deras situation i olika tider. Lokalhistoria var här en lämplig infallsvinkel.[343] Även om inte lokalhistoria var obligatoriskt i gymnasiets historiekurs gavs det möjligheter för de lärare som var intresserade. Det fanns en politisk dimension där de samiska områdena kunde ägna en fjärdedel av tiden åt samisk historia.[344] Kursplanen möjliggjorde för en progressivistisk undervisning men framförallt för att fortsätta enligt en mer traditionell, essentialistisk, kurs i nära band med läroboken.[345]

M 74

Efter femton år med försöksplan för nioårig grundskola, parallellt med folkskolans plan från 1939 och realskolans plan, fick Norge 1974 en gemensam läroplan, *Mønsterplan for grunnskolen, M 74*. Politiskt tillkom planen i en tid av starka motsättningar i synen på Vietnamkriget och på EG-medlemskap. Klyftorna mellan den rika och fattiga världen fanns också högt på agendan. Planen betonade kritiskt arbete och gav lärarna större frihet att välja stoff. Historieundervisningen skulle hjälpa till och bevara en nationell egenart och identitet utan chauvinism och trångsynthet. Att utgå från det lokalt kända var positivt. Samtidig fick det lokala stoffurvalet inte stå i strid med läroplanens. Läroplanen blev inte uppfattad som en ramplan, med

---

[343] *L-76* 1976, s. 257. Enligt Rolf Grankvist blev formen i liten grad utprövad. Alternativet upplevdes som mycket arbetskrävande när stoffet fick tas fram utan hjälp av läroboken. Rolf Grankvist 1998 (opublicerat).

[344] *L- 76 Del 2. Felles og allmän fag*, (andra utgåvan), Oslo 1982, s. 101; Se t.ex. *Historie nedenfra. Festskrift til Edvard Bull på 70-årsdagen*, 1984; Myhre 2009, s. 43.

[345] Rolf Grankvist 1998 (opublicerat).

frihet för skolor att lägga till och dra ifrån, utan som en traditionell läroplan där innehållet följdes.[346]

Lokalhistoria var inte nytt och fanns i försökläroplanen som framförallt betonade historisk orientering.[347] I folkskolans historiekurs var ett av fyra mål kopplat till lokalhistoria. Eleverna skulle så långt som möjligt utifrån sin ålder förstå samhället de levde i, att samhället var under ständig förändring och att det fanns bestämda orsaker till förändringarna.[348]

M 74 rekommenderade att lokalhistoriskt stoff användes i undervisningen i den mån det var möjligt och definitivt i årskurs fyra till sex. Undervisningen skulle inte vara någon fullständig kronologisk genomgång, kulturhistoriskt stoff betonades. Betoningen av lokalhistoria innebar att skola och samhälle kunde föras närmare samman.[349] Den nationella historien kunde på många platser knytas till lokalhistoria. Det borde enligt läroplanen utarbetas en översikt över fornminnen i varje kommun. Dessutom borde varje kommun ha en lokalhistoria tillrättalagd för skolan.[350] Det fanns en tydlig politisk vilja till en decentraliserad historieundervisning, samtidigt som globala aspekter skulle främjas.[351]

För lärare som undervisade de yngsta eleverna fanns möjligheten att läsa ett integrerat orienteringsämne eller hembygdskunskap i årskurs ett till tre, följt av *naturfag* och *samfunnsfag* i årskurs fyra till sex. Historia var inte längre ett självständigt ämne. Hembygdskunskap hade en tydlig kulturhistorisk inriktning och handlade om hemorten i äldre tider, de första bosättningarna, hus, kläder och levnadssätt. Ämnet manade till besök vid historiska platser och minnesmärken liksom att använda berättelser och sägner knutna till platsen. Viktiga begrepp var naturahushållning, bytesverksamhet och marknadsdagar.[352] Alternativet med orienteringskursen hade en socialhistorisk betoning och behandlade exempelvis bostäder, arbete, lärande hur folk bodde och levde förr. Även samisk kultur och

---

[346] *Mønsterplan før Grunnskolen 1974, M 74*, s. 3, s. 183–184; Svein Lorentzen 2005, s. 166–168, 218–220.

[347] *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*, 1959, s. 73.

[348] *Normalplan for byfolkeskolen* (1939), upplaga 3 1957, s. 67.

[349] Kjell Fossen 2009, s. 34.

[350] *M 74*, s. 179; Se även *Forarbeid til Normalplan for grunnskolen* 1970, s. 129.

[351] Svein Lorentzen 2005, s. 218–220.

[352] *M 74*, s. 171–172.

historia stärktes genomgående i läroplanen.[353] Med Englunds termer fanns tydliga progressivistiska drag, men också en möjlighet för en mer essentialistisk undervisning som betonade bildning. Kursplanernas lokalhistoria hängde framförallt samman med progressivismen.

M 85/M 87

De vida ämnesmässiga ramarna i *M 74* gjorde planen otydlig. I läroplanerna från 1980-talet fanns inte samma möjlighet att välja och ta bort stoff. Läroplanerna skulle hjälpa eleverna att bli mer aktiva samhällsmedborgare och kunna hantera ett konfliktfyllt samhälle. Stor vikt lades på att lära eleverna att hantera vetenskapliga arbetsmetoder.[354] *Mønsterplan for grunnskolen M 85* och *Mønsterplan for grunnskolen M 87* var de läroplaner som tydligast betonade det lokala.[355] Pedagogiskt förordades en växling mellan att studera samhället i ett bredare tvärsnitt och att studera avgränsade sidor av samhället i längdsnitt. Kulturarvet med myter och sägner, både lokalt och nationellt, lyftes fram. Än mer framträdande var det praktiska arbetet kring lokalhistoria där släktforskning och lokalhistoria kunde mötas.

> Eleverne må få møte ulike historiske kilder, arbeide med dem og den måten få oppleve hvordan historie blir til. Dette kan ofte naturlig knyttes til arbeidet med slekthistorie och lokalhistorie. På denne måten kan eleverne få styrket opplevelsen at de selv er en del av historien og selv er med og former den. Lokalhistorisk arbeids- og teknikmåte bør i det hele få bred plass i undervisningen på alle klassetrinn.[356]

Läroplanen kritiserades för att inte beröra det multikulturella samhället.[357] Formuleringen om släkt och lokalsamhälle kan ses som ett bevis för det. Liksom i Sverige blev det betydligt färre stoffangivelser jämfört med den tidigare planen. Uppdelat på stadier betonades i årskurs ett till tre: Min egen historia, Från hemortens historia, Levnadssätt och arbetsdelning i vardag och helg. I årskurs fyra till sex betonades: Historien vår, Släkthistoria och några

---

[353] *M 74*, s. 2, 173, 207.

[354] Svein Lorentzen 2005, s. 168–170.

[355] Läroplanerna har samma innehåll i *samfunnsfag*. Sidhänvisningarna refererar endast till *M 87*.

[356] *Mønsterplan för Grunnskolen M 87*, s. 219.

[357] Svein Lorentzen 2005, s. 168–170.

centrala drag i den lokalhistoriska utvecklingen, Förändringar i arbete och yrke för kvinnor och män, Historiska källor. För årskurs sju till nio fanns lokalhistoria med i flera längdsnitt som tema: Individ familj och samhälle. Att studera samhället, Användandet av lokalsamhällets lärresurser. Exkursioner och fältstudier. Lokalgeografi. Föräldrarna som samarbetspartner.[358]

Decentraliseringspolitiken fick ett kraftfullt genomslag där det lades stor vikt på lokalsamhället. Mönsterplanen skulle på varje skola konkretiseras med lokala planer. Samtidigt var det globala perspektivet fortfarande viktigt.[359] Även de pedagogiska tankarna, utvecklade av 1968-generationen mitt i karriären, placerade in lokalhistoria i den kritiska pedagogiken.[360] Det fanns konflikter i samhället som eleverna eventuellt skulle få leva med därför behövde de övas. Det kulturhistoriska stoffet var däremot nedbantat jämfört med *M 74*.[361] Läroplanerna kan ses som tydligt progressivistiska och rekonstruktivistiska.

L 94

1990-talet innebar ett nytt skifte i norsk skolpolitik. Norsk skola visade sig medelmåttlig i internationella sammanhang. Skolan behövde enligt reformstrategen och utbildningsministern Gudmund Hernes en fastare styrning efter mål och en gemensam nationalkulturell bildningsgrund.[362] Först kom en ny läroplan för gymnasieskolan, *Læreplan for videregående opplæring, L 94*. Läroplanen kunde ses som en reaktion mot det pedagogiska inflytandet och mot en upplevd nivåsänkning i de allmänna ämnena, även om den elevcentrerade kunskapssynen fanns kvar. Den progressivistiska utvecklingen stannade. Istället återkom vissa essentialistiska drag. De traditionella ämnena stärktes i skolan med hjälp av universiteten därigenom blev ämnenas egenarter återigen relevanta i skolan.[363]

---

[358] *M 87*, s. 231–232.

[359] Svein Lorentzen 2005, s. 220.

[360] Intervju, Svein Lorentzen 10-09-09.

[361] Svein Lorentzen 2005, s. 169–173.

[362] Rune Slagstad 2001, s. 517–522; Alfred Oftedal Telhaug 2008, s. 61, 68.

[363] Ove Skarpenes 2007, s. 234–235; *Læreplan for videregående opplæring. Norsk Felles allment fag for alle studieretninger*, 1993.

Två år senare, 1996, kom kursplanerna för bland annat historia. Lokalhistoria fanns nu i historieämnets kursplan: kunna förstå lokala, nationella, regionala och globala sammanhang i historien.[364] I skrivningen fanns en parallell till 1960-talets kursplan i historia: För att förstå världen måste man förstå lokalsamhället. Lokalhistoria var mycket stark vid norska universitet och högskolor vid den här tiden, men i kursplanen vägde nationell och internationell historia betydligt tyngre. Om en elev flyttade till en annan del av Norge skulle eleven veta att samma historiekurs gällde. Målstyrningen innebar en tydlighet i det centrala innehållet. Lokalhistoria kom också in i ett mer progressivistiskt sammanhang: Elever behövde ha kunskaper om lokala och nationella särdrag för att kunna möta andra kulturer på ett reflekterat sätt. Rolf Grankvist, som var med i kursplanegruppen, ser det som att historieämnet skulle vara med och skapa en kulturell referensram för att säkra en nationell identitet, samtidigt som det skulle svara mot den generella läroplansdelens skrivning om en nationell identitet med stor tolerans. Eleverna skulle vara i stånd att se på nationell chauvinism med kritiska ögon.[365]

L 97 Læreplanverket

Återcentralisering av innehållet i läroplanerna gällde grundskola såväl som gymnasium. De norska läroplanerna, *Læreplan for den 10-årige grunnskolen L 97* och *Læroplan for videregående opplering L 94,* la större vikt vid det ämnesmässiga innehållet och kan sättas i den internationella trenden, *back to basics,* som tog avstånd från ämnesövergripande och processpräglade arbetssätt. Det nationella innehållet stärktes något men samtidigt betonades det flerkulturella samhället.[366]

I kontrast till de gällande svenska läroplanerna ansågs de norska vara reglerande, innehållsbeskrivande och politiskt normerande. De norska läroplanerna hade ett betydligt tydligare målbegrepp än de svenska med innehålls- och metodpreciseringar.[367] Läroplanen var kontroversiell och

---

[364] *Læreplan for videregåenden opplæring. Eldre historie. Nyere historie*, 1996.

[365] Rolf Grankvist 1998 (opublicerat), s. 8.

[366] Svein Lorentzen 2005, s. 220.

[367] *Nordiske læreplaner* 2003, s. 60.

kritiserades av pedagoger för att reducera lärarnas frirum.[368] Enligt Lorentzen var den i jämförelse med den föregående mer kompetensbeskrivande och mindre ämnesreglerad.

Historia var fortsatt en del av *samfunnsfag,* men de enskilda ämnena syntes som tydligare ämnesdelar. Lärarens viktiga roll som förmedlare och normsättare betonades.[369] Det lokalhistoriska framhävdes fortfarande:

> Samfunnsfaget byggjer gjennom heile skulegangen på nær kontakt og samhandling mellom skulen og lokalsamfunnet og har som førestand ein omfattande bruk av døme og illustrasjonar frå nærmiljöet til elevane. Heimstaden er eit viktig utgangspunkt for å utvikle innsikt i samfunnet.[370]

Jämfört med de två senaste läroplanerna konkurrerade lokalhistoria med en större mängd historiskt stoff. I det omfattande årskursbaserade innehållet fick lokalhistoria plats i årskurs två. Eleverna skulle lära känna historiska minnesmärken och arbeta med fornlämningar för att utveckla intresse för historia i hembygden. Det fanns också en lokal anknytning i samband med andra världskriget i årskurs nio. Eleverna skulle känna till följderna av kriget i sin egen kommun, landsdel och i landet som helhet.[371] Den politiska centraliseringen av läroplanen minskade möjligheterna att arbeta mer praktiskt kring lokalhistoria. Mängden av stoff kritiserades för att lämna de svaga eleverna i sticket och undervisningen för att vara lärarstyrd och läroboksorienterad.[372] De progressivistiska inslagen fick minskat utrymme och de essentialistiska ökade i den målstyrda läroplanen. Trots kritik av tillämpningen föreskrev läroplansförfattarna också lärande genom egna undersökningar och kritisk värdering av källmaterial.[373]

Kunnskapsløftet 2006

Kritiken av nittiotalsläroplanerna ledde fram till en ny läroplan kallad *Kunnskapsløftet.* En viss försvagning av det centrala innehållet och en

---

[368] Gustav E Karlsen 2001, s. 21.

[369] Rolf Grankvist 2000, s. 240.

[370] *Læreplansverket for den 10-årige grunnskolen, L-97*, 1996, s. 176.

[371] *L-97,* s. 176.

[372] Anders Lysne 2004, s. 408; Alfred Oftedal Telhaug 2005, s. 41.

[373] Svein Lorentzen 2005, s. 220.

anpassning till marknadens krav skedde. Resultat betonades mer och nationella prov infördes.[374] Läroplansförfattarna strävade efter att markera en röd tråd genom alla tretton skolår. Fyra grundläggande färdigheter betonas genomgående: att uttrycka sig muntligt och skriftligt, att kunna läsa, att kunna räkna, att kunna använda digitala verktyg. Inte minst digitala verktyg kan möjliggöra undersökningar av lokalhistoriskt material. I de korta skrivningarna är de årskursvisa huvudmomenten som fanns i *L 97* borttagna. På mindre än en sida avverkas syftet för det gemensamma ämnet *samfunnsfag*. Sedan presenteras huvudområdena: historia, geografi och samhällskunskap.

För historia handlar det om undersökning och frågor av hur människor och samhälle har förändrats genom tiderna. Hur människor skapar bilder av och formar sin egen förståelse av dåtiden. Men också om att utveckla historisk överblick och insikt och att öva upp färdigheter för vardagsliv och deltagande i samhället är centrala delar.[375]

Den breda ansatsen rymmer mycket. För historia finns 35 kompetensmål i punktform. Det första som eleverna ska kunna efter årskurs fyra är att använda begreppen, dåtid, nutid och framtid om sig själva och sin familj. Betoningen ligger på historiemedvetande även om begreppet uttrycks först i gymnasiets kursplan. Lokalhistoria nämns endast som ett av elva mål som eleven ska ha uppnått efter fjärde skolåret: känna till historiska spår i sin egen lokalmiljö och undersöka lokala samlingar och minnesmärken. Ett annat av målen är kopplat till familjen: berätta om sin egen familj för en eller två generationer sedan och om hur levnadssätt och levnadsvillkor har ändrats.[376] Fortfarande finns övergripande skrivningar som lyfter fram det lokala i läroplanens generella del.[377]

Först i gymnasiets studieförberedande program under andra och tredje åren finns historia som ett eget ämne. Att historieundervisningen ska utveckla elevernas historiemedvetande är centralt i kursplanen. Ämnet ska också stimulera eleverna till att bli aktiva deltagare i samhällslivet genom att utveckla deras kritiska, analytiska och kreativa tänkande. Identitet, hur individen förstår och uppfattar sig själv i relation till andra betonas fortsatt.

---

[374] Alfred Oftedal Telhaug 2008, s. 43, 72.

[375] *Kunnskapsløftet Læreplan i samfunnsfag*, 2006, s. 2.

[376] *Kunnskapslöftet Læreplan i samfunnsfag, Kompetansemål Etter 4. Årssteget*, 2008.

[377] Anna Elisa Tryti & Knut Helle 2009, s. 10; Kjell Fossen 2009, s. 34.

I det sista av gymnasiets 42 kompetensmål nämns lokalsamhället: ”Eleven ska kunna redogöra för befolkningsutvecklingen i ett lokalsamhälle över en längre tidsperiod och diskutera vilka faktorer som har haft betydelse för människors livsituation under perioden.”[378] Lokalhistoria står som ett eget längdsnitt kopplat till befolkningsutveckling. För övriga mål passar lokalhistoria flera gånger väl in ett exempel är formuleringen att historia ska ”värdera vad religionen har betytt för människor över tid i ett geografiskt område.” Hela 17 av de 42 kompetensmålen tar upp historieförståelse och metoder. Många av dem kan med fördel studeras lokalt exempelvis genom att skapa en historisk framställning med digitala media eller att undersöka och diskutera hur historiska utställningar har betydelse för nutiden.[379]

Läroplanen rymmer både mål- och resultatstyrning, progressivism och rekonstruktivism i anpassning och i aktivt samhällsdeltagande men också ett omfattande essentialistiskt bildningsinnehåll. Längre fram visas var lärarna lägger tyngdpunkten. Först ska läroplanernas innehåll kopplas till de historiekulturella dimensionerna.

Lokalhistoria i svenska och norska kursplaner

Den avslutande delen syftar till att strukturera och komparera lokalhistoria i kursplanerna utifrån Rüsens tre historiekulturella dimensioner: Den politiska dimensionen, som strävar efter att uppnå makt. Den kognitiva dimensionen, som eftersträvar sanning och tolkning genom vetenskaplig analys och den estetiska dimensionen, som vill uppnå det estetiskt tilltalande. Dimensionerna går in i varandra vilket gör att uppdelningen får anses som tentativ, ett försök att se var tyngdpunkten ligger. Min hållning till Rüsens dimensioner är relativt självständig.

En politisk dimension

Läroplanerna kan uppfattas som statens främsta ideologiska instrument för styrning av skolan och är därför relevanta att studera. Den politiska

---

[378] *Historie – Fellesfag i studieforberedende utanningsprogram*, 2006.

[379] *Historie – Fellesfag i studieforberedende utanningsprogram*, 2006. Skolenettet.no/Bakgrunn for Kunnskapsløftet, 2011-04-02.

dimensionen används här till att beskriva förändringar i kunskapssyn och styrning. Det inkluderar hur lokalhistoria kan kopplas till skolpolitiska inriktningar som: centralisering, decentralisering och internationalisering. Den politiska dimensionen handlar om makten över ämnet. I vilken mån har historieämnet och allmänpedagogiken utövat inflytande över lokalhistoria i kursplanerna? Legitimitet är enligt Rüsen maktens strukturella förmåga att vinna bifall men den framkallar också en maktkritik mot de styrandes anspråk.[380]

Lokalhistoriens roll och utrymme i skolan har ytterst bestämts politiskt ända sedan införandet av ämnet hembygdskunskap, 1919 i Sverige och 1922 i Norge. Då framstod ämnet som en politiskt beslutad motvikt till en starkt nationalistisk historieskrivning.

Här ska kursplanernas lokalhistoria sättas samman med senare utbildningspolitiska reformer genom frågor som: Vilken roll och utrymme har lokalhistoria i kursplanerna? Vilket samband finns mellan den dominerande kunskapssynen och lokalhistoria? Här används tre av Englunds fyra idealtyper: essentialismen, progressivismen, rekonstruktivismen samt begreppen mål- och resultatstyrning.

För norskt gymnasium rekommenderades lokalhistoria i kursplanerna från 1960- och 1970-talen och ingår som obligatoriskt moment i de två senaste kursplanerna. I Sverige var lokalhistoria obligatoriskt i kursplanen från 1981 och förekommer på några av fördjupningskurserna från 1994, 2000 och 2011.

Det finns ett samband mellan kunskapssyn och lokalhistoria. Att lokalhistoria blev en del i det svenska gymnasiets kursplan 1981 framstår som ett direkt resultat av den så kallade grävrörelsen. Lokalhistoria lämpade sig väl när socialhistoriska undersökningar skulle göras. Dessa fick ett mycket stort genomslag och kan kopplas till Englunds progressivistiska och rekonstruktivistiska idealtyper. Lokalhistoria passade när eleverna skulle engagera sig i förhållanden utanför skolan och arbeta undersökande. Det var också ett sätt att gå från politisk historia till socialhistoria. Elever och lärare hade stor frihet att utforma undervisningen och relativt mycket tid till förfogande. De styrdes inte av någon examen eller något nationellt prov. Den tidigare frånvaron av lokalhistoria på gymnasiet skulle, utifrån detta synsätt, hänga samman med en ämnesanknuten undervisning som

[380] Jörn Rüsen 2004, s. 165–166.

innehållsmässigt stod i förbindelse med universitet och högskola. De svenska lärosätena saknade i princip någon lokalhistoria att föra över till gymnasiet.

När lokalhistoria blev obligatoriskt i norska gymnasiets kursplan på 1990-talet var den pedagogiska trenden *back to basics*. Kursplanen hade essentialistiska drag med fokus på bildning och ett stärkande av ämnena. Ändå kunde ämnesföreträdare med intresse för lokalhistoria och historiedidaktik påverka i progressivistisk riktning med betoning på samtidsrelevans. För att förstå det globala behövde eleverna förstå det lokala. Dessutom skulle eleverna genom insikt i det egna samhällets särdrag bättre klara mötet med det kulturellt annorlunda. Även om motivet var gott kan det inte uteslutas att det tvärtom riskerade att slå över i sin motsats, en större sympati för det egna samhället och en än mindre förståelse för det kulturellt annorlunda.

Den nuvarande norska kursplan för gymnasiet innehåller ett stort antal mål. Ett av dessa innehåller uttryckligen lokalhistoria: Eleverna ska kunna göra ett längdsnitt över befolkningsutvecklingen och vad som påverkat människors livssituation i ett lokalsamhälle, ett mål som kan studeras både genetiskt och genealogiskt. Därutöver kan lokalhistoria användas till de många målen om historieförståelse och metod. Utvecklas elevernas kritiska, analytiska tänkande kan de bli aktiva samhällsmedborgare. Genom att förstå och uppfatta sig själva i relation till andra stärks förhoppningsvis elevernas identitet. I dessa progressivistiska tankar kan lokalhistoria ha en funktion där skolan möter det omgivande samhället.

Om lokalhistoria framförallt kan kopplas till progressivistiska och historiedidaktiska tankar kan dess tidigare status som frivilligt inslag hänga samman med en essentialistisk kunskapssyn, där skolan framför allt skulle ge bildning utifrån ett omfattande innehåll och i mindre grad fokusera på processuellt lärande. Det senare var möjligt, men troligen mindre vanligt, från 1970-talet med en undersökande och elevaktiv kurs.

Det norska historieämnet berördes inte på samma sätt som i Sverige av aktivitetspedagogiken. Strukturen i det norska gymnasiet med studentexamen och examenslitteratur gjorde innehållet i kursplanerna mycket mera styrande jämfört med innehållet i svenska kursplaner. När lokalhistoria väl blev obligatorisk konkurrerade den med många andra mål, vilka i de flesta fall, sannolikt, gick att finna i en tjock lärobok.

För svenskt gymnasium innebar den målstyrda kursplanen *Lpf 94* att de tidigare mer fylliga skrivningarna om hur undervisningen kunde bedrivas nu lämnades åt den lokala nivån. Ramplanen med generella skrivningar kan

ses som en orsak till att det lokala perspektivet endast fanns som mål på fördjupningskursen. För dem lärare som ville använda lokalhistoria gav däremot ramplanen stor frihet. I *Gy 2011, Historia 2* finns lokalhistoria som ett bland flera exempel på tematiskt arbete. Kursplanerna innehåller till skillnad från den tidigare även ett centralt innehåll. För de som tidigare arbetat mycket med lokalhistoria kan den starkare styrningen av stoffet innebära en minskning av utrymmet. Den politiska dimensionen märks i decentralisering och återcentralisering.

Om införandet av lokalhistoria på svenskt gymnasium kan sättas samman med aktivitetspedagogiken fick den en delvis annan funktion i de första svenska läroplanerna för grundskolan, *Lgr 62* och *Lgr 69*. Kunskapssynen i dessa läroplaner kan ses som kompromisser mellan en essentialistisk syn med höga kunskapsmål i ämnena och en progressivistisk syn där skolan knöts närmare samhället och arbetssättet var elevaktivt. Lokalhistoria skulle enligt kursplanen användas till att konkretisera Sveriges historia, särskilt 1800-talets. Kursplanens innehåll kan anses vara genetiskt uppbyggd längs långa linjer från då till nu. För att konkretisera behövde lärarna samla in material från bygden. Samarbeten mellan hembygdsmuseer och skolor förordades. Tankar om större lokalhistoriska projekt framkom däremot inte i den centralstyrda skolan.

Norsk grundskolas första läroplan, *M 74,* erbjöd sannolikt större möjligheter till en friare undervisning än samtida svenska. Läroplanen var egentligen en ramplan som gav frihet åt lärarna att välja stoff. Samtidigt var den försedd med ett omfattande innehåll vilket gjorde att den uppfattades som en traditionell läroplan med essentialistiska drag. Till skillnad från i Sverige fanns decentraliseringspolitiska mål med lokalhistoria där skola och samhälle skulle föras närmare varandra. I planen rekommenderades kommunerna att dels ta fram en lokalhistoria anpassad för skolorna, dels göra en översikt över alla fornminnen. Lokalhistoria rekommenderas i möjligaste mån och åtminstone upp till årskurs sex.

Läroplanerna från 1980-talet var i båda länderna de som tydligast betonade lokalhistoria. I enlighet med den tidens politiska och pedagogiska uppfattningar skulle skolan spela en aktiv roll i samhället. Lokalhistoria passade därmed in i den rådande kunskapssynen, utmärkt av progressivismen och rekonstruktivismen, enligt vilken eleverna skulle vara aktiva, skapande och kunskapssökande individer som deltog i samhället och tog ställning. Mängden ämnesmål tonades ner och kursplanerna var

tematiskt uppbyggda. I Norge skedde dessutom ett stort arbete med lokala planer. Perioden med stark lokal fokusering blev dock kortvarig.

På 1990-talet infördes målstyrda läroplaner i både Sverige och Norge. Trots detta kan årtiondet ses som en vattendelare mellan ländernas skolpolitik. Sverige avreglerade, konkurrensutsatte och decentraliserade medan Norge reglerade och centraliserade. Den svenska kursplanen byggde på egenkontroll och självstyrning. Skillnaderna tilläts öka i svensk skola medan de i norsk skola tvärtom skulle minska. Den norska centraliseringen av innehållet skedde med hänvisning till internationell konkurrens. Möjligheterna för lokalhistoria ökade på så sätt i Sverige medan de minskade i Norge, även om det fortfarande fanns progressivistiska drag i båda läroplanerna där eleverna skulle arbeta undersökande.

Den senaste norska läroplanen från 2006 innebar en viss minskning av det centrala innehållet. Alla ämnen är kopplade till fyra grundläggande färdigheter, däribland att använda digitala verktyg. Fortfarande finns några skrivningar som lyfter fram lokalhistoria. I Sverige är den senaste läroplanen tydligare än den föregående och har ett centralt innehåll. Lokalhistoria finns tydligt placerat på lågstadiet. Sett till kursplanerna har skillnaderna mellan länderna åter minskat. Att norska skolreformer skulle ha följt motsvarande svenska stämmer bara periodvis när det gäller lokalhistoria. Ibland har det snarare varit tvärtom. Inte minst de senaste svenska kursplanerna har närmat sig de norska med en större grad av målrelaterad styrning.

En kognitiv dimension

Här ska lokalhistoriens kognitiva dimension i ämnesplanerna diskuteras utifrån dels dess sammanhang i kursplanerna, dels dess funktion i kursplanen. Används lokalhistoria för att stärka historieämnet, historiedidaktiskt eller har lokalhistoria framförallt en funktion kopplat till ett allmänpedagogiskt arbetssätt?

Sett till de yngsta eleverna fanns i båda länderna en lång tradition av ämnet hembygdskunskap där historieundervisningen började i det nära och kända. De stora skillnaderna i kunskapssyn som en gång fanns mellan ett fosterländskt historieämne och ett mer jordnära och elevaktivt hembygdskunskapsämne var förstås mindre framträdande i de undersökta

läroplanerna än de var vid ämnets tillkomst.[381] När ämnet hembygdskunskap försvann från läroplanerna på 1980-talet hade mycket av dess progressivistiska tankar anammats av historieämnet.

I svenska *Lgr 62/69* skulle barns intresse tas till vara för att ge en orientering om hur människor levde och verkade i hembygden. I norska *M 74* gick det att välja mellan hembygdskunskap och ett gemensamt orienteringsämne. Både i Sverige och i Norge skulle eleverna få en orientering om hembygden i äldre tider, de första husen, kläder och levnadssätt. I kursplanen manades till besök på historiska platser och minnesmärken.

På 1980-talet betonade både svensk och norsk läroplan mer än tidigare elevens aktiva roll. Enligt *Lgr 80* skulle eleverna under rubriken Min egen historia se och tyda både historiska minnen från hembygden och hur människor levde och verkade i närmiljön. I *M 85/87* behandlades lokalhistoria för de yngsta eleverna: hemortens historia och levnadssätt och arbetsdelning i vardag och helg. Den nya, mer elevaktiva och tidigt historiedidaktiska skrivningen innebar att eleverna skulle möta historia och förstå hur historia blev till, vilket går att koppla till den kognitiva dimensionens övergripande strävan efter sanning genom kritisk analys.

I *Lpo 94* skulle eleverna i årskurs fem känna till hur hembygdens historia hade format kulturen. Lokala planer skulle konkretisera det vaga innehållet. Formuleringen i norska *L 97* var något konkretare: Eleverna skulle lära känna historiska minnesmärken och arbeta med fornlämningar. Elevernas intresse för hembygden skulle också utvecklas.

Kunnskapsløftet från 2006 innehåller bara ett kompensmål för grundskolan som direkt rör lokalhistoria. I årskurs fyra ska eleverna ”känna till historiska spår i sin egen lokalmiljö och undersöka lokala samlingar och minnesmärken.”[382] Som i den tidigare kursplanen innehåller den en passiv del där eleverna ska ges orientering och en del som ställer krav på aktivt lärande. I *Lgr 11* har hemortens historia både ett centralt innehåll som motsvarar den tidigare orienteringsdelen och som handlar om vad företeelser i närområdet kan berätta, och ett kunskapskrav där eleven ska undersöka och ge exempel, göra enkla jämförelser och iaktta spår av forntiden i naturen och i språkliga uttryck. Kunskapskravet är aktivt och kan ses som fortsatt progressivistiskt men med en tydligare koppling till historiedidaktiken.

---

[381] Jfr Englund 1986, s. 237, 279.

[382] *Kunnskapsløftet* 2006.

Kursplanerna för eleverna i grundskolans mellan- och senareår innehåller en större variation både vad det gäller omfattning och sammanhang. Enligt *Lgr 62/ 69* kunde företeelser i hembygden ofta vara utgångspunkten för ett arbetsområde. Hembygden var ett sätt att konkretisera den genetiska framställningen av Sveriges historia i allmänhet och 1800-talets historia i synnerhet. Lokala konkretiseringar av det nationella stoffet kan därmed sägas ha upprätthållit en undervisning utifrån en mer essentialistisk kunskapssyn med tydligt ämnesfokus.

Lokalhistorien i norska *M 74* fick genom lokala planer, jämfört med Sverige, en aktivare roll i närmandet mellan skola och omgivande samhälle. På många platser kunde den nationella historien knytas till en lokal historia. Ämnesmässigt kunde socialhistoriskt stoff användas moraliskt för att exempelvis lyfta fram kvinnor i historien. Om läroplanen tolkades som en ramplan, vilket sällan tycks varit fallet, kunde det bli mer lokalhistoria i Norge jämfört med i Sverige. Däremot var det föreskrivna lokalhistoriska innehållet mer omfattande i Sverige, med lokalhistoria på alla stadier, medan det i Norge bara var obligatoriskt på låg- och mellanstadiet.

Med *Lgr 8*0 kom lokalhistoria tydligt in i den progressivistiska och rekostruktivistiska pedagogiken med tematiska och undersökande arbetssätt. Lokalhistoria bidrog till att förankra undervisningen i elevernas verklighet.

De norska läroplanerna *M 85/87* kan utifrån den här studien ses som höjdpunkten för skolans lokalhistoria. Jämfört med *M 74* hade mycket av stoffet plockats bort för att möjliggöra ett elevaktivt arbetssätt utifrån vetenskapliga metoder. Mönterplanen satte ramen medan innehållet skulle konkretiseras i lokala planer. Samhället skulle användas som lärresurs, skolan skulle samarbeta med föräldrarna och eleverna skulle ut på exkursioner. Pedagogiken var ny och rekonstruktivistisk samtidigt som den utgick från ett stabilt samhälle där släktens historia var förbunden med ortens historia. Lokalhistoria kunde användas existentiellt. När samhället blev mer multikulturellt minskade möjligheterna till ett sådant existentiellt historiebruk. En sannolikt ännu viktigare orsak till lokalhistoriens korta guldålder var att läroplanen med sina starka lokala inslag inte var särskilt framgångsrik i internationella kunskapsmätningar.

Decentraliseringen av skolan tog sig andra uttryck i Sverige på 1990-talet jämfört med i Norge på 1970- och 1980-talen. Läroplanen *Lpo 94* var visserligen en ramplan där de korta skrivningarna på en gång både var ambitiösa och allmänt hållna. Den politiska dimensionen påverkade den kognitiva konkretiseringen på lokal nivå. Hembygden nämns flera gånger

exempelvis tillsammans med familj, släkt och land som en plats där historia skapas. Historiemedvetande hade kommit in i läroplanen, men utan tydligare förklaringar. Hembygdens historia förekom också som en gemensam referensram i samband med begreppet kulturell identitet. Överhuvudtaget la läroplanen med sin konstruktivistiska kunskapssyn vikt på att eleverna lärde sig utanför skolan, vilket skulle kunna gynna användandet av lokalhistoria.

Från år 2000 fanns också en gemensam kursplanetext, som till skillnad från de norska var väl ämnesintegrerad. Målet för betyget väl godkänt var avancerat, eleverna skulle ”ge exempel på hur lokala och globala händelser hängde samman samt hur de kunde förklaras i ett historiskt perspektiv”[383] Liknande formuleringar återfanns i kursplanen för norskt gymnasium från 1996.

Läroplanen för norsk grundskola *L 97* innebar att utrymmet för ett undersökande arbetssätt minskade när den tydligt preciserade stoffmängden ökade. Lokalhistoria kom in som ett av målen för årskurs nio: eleverna skulle ha kännedom om följderna av andra världskriget i den egna kommunen. Även om det fanns övergripande skrivningar om lokalsamhället, som illustration och som viktig utgångspunkt för att förstå samhället i stort, var lokalhistoriens centrala roll i arbetssättet borta. Skolans betoning på att ge eleverna en omfattande bildning minskade utrymmet för lokala djupstudier.

I *Kunnskapsløftet* från 2006 finns inte lokalhistoria som direkt mål för mellan- och högstadiet. Däremot kan lokalhistoria användas för att illustrera flera av kompetensmålen, historiedidaktiskt och för undersökningar med hjälp av digitala verktyg.

Liksom i Norge uttrycks inte lokalhistoria i den svenska *Lgr 11* annat än för de yngsta eleverna. Kursplanens klara fokus på historiedidaktik, tydligare än för norsk grundskola, innebär ändå att lokalhistoria kan användas för flera mål. Lokala exempel och perspektiv blir klart relevanta när eleverna ska förstå hur historia kan avläsas och användas i nutid kopplat till tidigare tidsperioder.

Sett till gymnasiet hade norska *Kursplan 64* ett brett bildningsmål och i historieämnet en essentialistisk kunskapssyn, att respektera tidigare tiders kulturvärden, i första hand nationellt, men om möjligt även lokalt. I den efterföljande kursplan för gymnasiet, *L-76,* var det möjligt att läsa en socialhistorisk variant med mycket lokalhistoria genom ett undersökande

---

[383] *Lpo 94 Kursplan 2000,* s. 70.

arbetssätt. Troligen höll de flesta lärarna fast vid en kurs byggd på en mer essentialistisk kunskapssyn där lokalhistoria kunde användas som illustration till den nationella historien.

Lokalhistoria i det svenska gymnasiets kursplan från 1981 passade ihop med tanken på den kunskapssökande eleven. Utifrån lokalt material kunde eleverna vara forskare i liten skala och ställas inför många av forskarnas problem när det gällde tydning av text, intervjuer med mera. Lokalhistoria passade dessutom in i ämnesövergripande arbeten och kunde sättas i relation till omvärlden. I likhet med *Lgr 80* framstod lokalhistoria som en del av den kritiska pedagogiken och var obligatorisk på gymnasiets teoretiska linjer.

I svenska *Lpf 94* fick inte lokalhistoria något utrymme på den första översiktliga kursen, däremot kvarstod möjligheten, exempelvis i ämnesövergripande och undersökande arbetsformer. I *Historia B* fanns ett mål om att knyta samman det lokala och regionala med det globala utifrån ett historiskt perspektiv. Kursen möjliggjorde fördjupningar och var enklare att anpassa till lokalhistoriska projekt. Specialkursen *Historia C* innehöll vetenskaplig tillämpning av lokalt källmaterial och hade den tydligaste betoningen av lokalhistoria.[384]

Målstyrningen i den norska gymnasiekursplanen i historia från 1996 tog sig andra uttryck än i Sverige och innehöll omfattande och preciserade stoffangivelser. Samtidigt fanns, jämfört med tidigare, en tydligare samhällsrelevans där kursplanen med hjälp av lokalhistoria förhöll sig till det flerkulturella samhället och globaliseringen. Det var viktigt att förstå att den egna bygden hade sina särdrag för att förhindra chauvinism vid möte med individer från andra kulturer.

För gymnasiets del innehåller *Kunnskapsløftet* från 2006 ett mål där eleverna ska göra ett längdsnitt över befolkningsutvecklingen i lokalsamhället och diskutera vilka faktorer som har haft betydelse för människors livssituation under perioden. Det lokala kan åter sägas stå för konkretisering och synliggörande av människorna. Kursplanen har en historiedidaktisk betoning och innehåller ett stort antal mål om historieförståelse och metoder. I läroplanen finns också övergripande mål om att lokalsamhället blir involverat.[385]

---

[384] *Kursplan för HI1201–Historia A; Kursplan för HI1202–Historia B*; *Kursplan för HI120–Historia C.*

[385] *Kunnskapsløftet. Læreplan i samfunnsfag, Kompetansemål Etter 4. Årssteget*, 2008.

I Sverige kan lokalhistoria med fördel användas på de olika varianterna av *Historia 1* som läses av alla för att nå delar av målen som handlar om historiemedvetande, historiebruk, historiska begrepp men även historiska källor och berättelser. Kursplanernas tydligt historiedidaktiska ansats möjliggör lokalhistoria. De direkta hänvisningarna till lokalhistoria är som i Norge få. I *Gy 2011* står lokalhistoria som ett av flera exempel på att arbeta tematiskt på fördjupningskursen. Endast i specialkursen *Historia 3* formuleras begrepp som regional eller lokal nivå och lokala eller regionala perspektiv uttryckligen.[386]

I Sverige utmanades det allmänpedagogiska inflytandet först i 2011 års kursplaner till skillnad från i Norge där universitetsämnena återtog en hel del inflytande över kursplanerna redan på 1990-talet. Trots det fick de norska universitetens och högskolornas intresse för lokalhistoria bara ett begränsat genomslag i kursplanerna. Teoretiskt kunde de svenska historielärarna använda mer lokalhistoria jämfört med de norska fram till 2011. Sedan minskade skillnaderna åter.

En estetisk dimension

Min tillämpning av Rüsens estetiska dimension syftar till att visa hur lokalhistoria används för att lyfta fram estetiska artefakter i hemorten. Det handlar mer om vilket lokalhistoriskt innehåll som behandlas än hur det behandlas, en orientering snarare än en process.

Den estetiska dimensionen kan ses som något antikvariskt, ett värnande av hembygdens bestående symboler. Jonas von Nolting har undersökt den rika användningen av kultur i *Lpo 94.* Begreppet kulturarv hade ofta en essentialistisk prägel och bands samman med etnicitet och geografiska rum. [387] Det kan således vara rimligt att här dra en parallell mellan kulturarv och lokalhistoriens estetiska dimension.

Exempel på det estetiska i hembygden skulle kunna vara framträdande byggnader, inte minst kyrkan och hus som symboliserar något bestående. Föremål på museum, minnesmärken och bygdeböcker borde kunna räknas hit. De här artefakterna skulle kunna bidra till att skapa en samhörighet med hemorten och därmed också vara en viktig del av samhället, kanske som ett

---

[386] *Ämnesplan i historia 1b Gy 2011,* 2011; *Ämnesplan i historia 2a, Gy 2011,* 2011; *Ämnesplan i historia 3 Gy 2011,* 2011.

[387] Jonas von Nolting 2012, s. 161–162.

Gemeinschaft, ett försvar för hembygden i en föränderlig värld. Motsatt kan den nationella kulturen anses vara uppbyggd av de lokala delarna. För Rüsen står dimensionen i förbindelse med det estetiskt tilltalande, känsloupplevelser och fantasi, aspekter fullt möjliga att diskutera utifrån ett lokalt perspektiv.[388]

I kursplanerna finns för de yngsta eleverna några återkommande fraser med estetiska inslag. ”Känna till minnen från hembygden” nämndes i svenska kursplaner som gällde från 1962 till 1994. I *Lpo 94* uttrycktes hur hembygdens historia formade kulturen. Vad det sistnämnda egentligen innebar var upp till den lokala nivån att tolka. I *Lgr 11* är det estetiska mer precist och kopplat till mänsklig aktivitet: ”vad närområdets platser och byggnader och vardagliga föremål kan berätta om barns, kvinnors och mäns levnadsvillkor”.[389] Dessutom finns en språkhistorisk skrivning: ”spår av forntiden i språkliga uttryck”, vilket går att koppla direkt till Rüsens estetiska dimension.[390]

Ett liknande innehåll fanns i norska kursplaner. I *M 74* skulle eleverna känna till de första bosättningarna, hus, kläder, levnadssätt och marknadsdagar. I *M 87* skulle eleverna känna till myter och sägner lokalt och nationellt, och i *L 97* skulle eleverna känna till historiska minnesmärken. Enligt *Kunnskapsløftet* ska eleverna känna till spår i närmiljön och göra besök vid historiska platser och minnesmärken.[391] Som visades i institutionskapitlet är lokalhistoria något som institutioner och skolor samarbetar kring och som stöds av staten. I Norge sker det mer allomfattande än i Sverige, där skolor och institutioner får söka bidrag.

Den estetiska dimensionen som finns i hemortsorienteringen kan ses som nära förbunden med den kognitiva tanken på konkretisering, att gå från det kända till det okända. Den estetiska dimensionen för de yngsta eleverna visar inte på några större förändringar över tid eller på några större skillnader mellan länderna.

Det estetiska för mellan- och högstadiet i *Lgr 62/69* kan sägas ha bestått i att anteckningar, bilder, kartor och inspelade röster skulle samlas in. Det estetiska stoffet kopplades till kognitiva tankar på konkretisering. I de

---

[388] Jörn Rüsen 2004, 166–166.

[389] *Lgr 11,* s. 173.

[390] *Lgr 11* s. 177.

[391] *Kunnskapsløftet. Læreplan i samfunnsfag, Kompetansemål Etter 4. Årssteget*, 2008.

mer processbetonade läroplanerna *Lgr 80* och *Lpo 94* ägnades mindre utrymme åt att precisera det estetiska. I *Lgr 11* förtydligas sambandet mellan stoff och process varvid det estetiska åter blir tydligare. Undervisningen ska behandla hur tidsperioder som medeltiden ”kan avläsas i våra dagar genom traditioner, namn, språkliga uttryck, byggnader, städer och gränser”.[392] I Norge kunde den estetiska dimensionen framkomma i kommunala planer över fornminnen som i *M 74*. Både där och i åttiotalsplanerna var det som i Sverige processkunskaperna som stod i centrum. När innehållet åter blev mer centralt på nittiotalet minskade utrymmet för det lokala. *Kunnskapsløftet* lyfter inte fram något som kan anses vara lokalt estetiskt däremot kan det lokala kulturarvet få stor uppmärksamhet genom satsningen på *Den kulturelle skolesekken* som också berör andra lokala estetiska uttryck som musik och teater.

I gymnasiet går det lokalt estetiskta möjligen att se som bildning om sin egen hembygds eller stads historia. *Kursplan 64* tar upp att respektera tidigare tiders kulturvärden, i första hand nationellt, men om möjligt även lokalt.[393] Detta gällde även för den vanligaste varianten i efterföljande *L-76*. I Sverige däremot var de lokalhistoriska referenserna mycket blygsamma fram till 1980-talet och nämndes endast i samband med studiebesök. Lokalhistoria i gymnasiets *kursplan 81* berörde den politiska och kognitiva dimensionen men inte den estetiska.[394] Inte heller norska *L 94* innehöll någon direkt estetisk lokalhistoria. Bildningen som lyftes fram rörde Norges och världens historia.

I *Lpf 94* fanns för C-kursen från 2000 en skrivning om att eleven identifierade och diskuterade källor för den egna bygdens historia. En mycket tydlig referens till historiedidaktiken och den estetiska dimensionen finns i specialkursen, Historia 3 – ”Hur historia används inom kulturarvssektorn, till exempel i arkiv, bibliotek och museer utifrån ett regionalt eller lokalt perspektiv.”[395] Något uttryckligt lokalt estetiskt finns inte för norska gymnasiet däremot finns ett tydligt estetiskt mål som går att studera lokalt. Sammantaget har den estetiska dimensionen funnits för de yngsta elevernas lokalhistoria. Om lokalhistoriens estiska dimension var

---

[392] *M 74,* s. 171–173; *M 87,* s. 231–232; *L 97,* s. 179.

[393] *Gymnaset i søkelyset II* 1964, s. 149.

[394] *LGY 70 supplement 71*, 1981, s. 11.

[395] *Ämnesplan i historia 3 Gy 2011*, 2011.

något mindre framträdande på åttiotalet, då den politiska dimensionen var stark, har den återkommit i både norsk och svensk kursplan.

Komparation av tre dimensioner

Lokalhistoria har haft ett växlande utrymme och olika funktioner under de senaste 50 åren. För de yngsta eleverna är den kognitiva tanken att börja i det nära och kända relativt bestående över tid liksom framlyftandet av det estetiska i lokalsamhället.

Den politiska dimensionen kom starkast till uttryck under 1980-talet både i Sverige och i Norge. Lokalhistoria blev då en viktig del av en elevaktiv och samhällsintegrerad undervisning. Den svenska lokalhistorien hade på 1960- och 1970-talen även för mellan- och högstadiet en tydlig kognitiv dimension i det att kursplanerna betonade utgångspunkter i det nära och kända. Lokalhistoria var obligatoriskt i svensk men inte i norsk kursplan för högstadiet. Däremot fick lokalhistoria i Norge till skillnad från i Sverige en roll i lokala planer utifrån 1970- och 1980-talens rådande decentraliseringstankar för skolan.

När Sverige decentraliserade skolan på 1990-talet skedde samtidigt en tydlig centralisering i Norge. De svenska skolorna fick en innehållsmässig frihet och de norska en innehållsmässig styrning. Teoretiskt sett var det möjligt att undervisa betydligt mer lokalhistoria i Sverige jämfört med i Norge. Lokalhistorien kunde framförallt kopplas till en processuell betoning men kanske även till begreppet bildning. Med *Lgr 11* och *Gy 2011* kom ett centralt innehåll som minskade skillnaderna mellan det svenska och norska historieämnet men som också minskade det fria utrymmet för lokalhistoria.

De senaste läroplanerna ändrades både i Norge och i Sverige med hänvisning till internationell konkurrens. I 2010-talets globaliserade värld tycks lokalhistoria trots allt ha en liten funktion, främst kognitivt och estetiskt men i mindre grad politiskt.

Efter att brett, processuellt och funktionellt ha studerat de historiekulturella förutsättningarna för att använda lokalhistoria i skolan är det hög tid att närma sig den operativa lokalhistorien. I det avslutande kapitlet återkommer studien till kopplingen mellan den, här beskrivna, normativa nivån och lokalhistoria utifrån skolexemplen.

Skolexemplen

Tidigare kapitel har utgått från den nationella historiekulturella nivån. I föreliggande kapitel står skolornas konkreta arbete med lokalhistoria i centrum. Detta synliggörs genom intervjuer med lärarna och eleverna. Hur beskriver lärarna sina arbeten med lokalhistoria i klasserna? Hur förhåller sig eleverna till lokalhistoria?

Kapitlets utgångspunkter och avgränsningar

Det här kapitlet ska konkret visa hur lokalhistoria används av lärarna på de tio skolor som presenterades i metodavsnittet. Kontakten med lärarna har mer eller mindre förmedlats via institutioner i syfte att hitta lärare som arbetar med lokalhistoria både i olika åldersgrupper och i olika delar av länderna. Fylligheten i lärarnas reflektioner kring lokalhistoria varierar. Särskilt för några av mellanstadielärarna är intervjumaterialet ganska tunt.

Kapitlets övergripande fråga är: Vad gör lokalhistoria? Hur och varför kommer lokalhistoria in i undervisningen? Hur påverkar kursplanerna lärarnas arbete med lokalhistoria? I detta sammanhang presenteras också delar av intervjuer med elever som har valts ut av lärarna för att berätta om lokalhistoria. Vad har eleverna för tankar om lokalhistoria? Hur tar eleverna emot lokalhistoria i skolan?

För att diskutera de lokalhistoriska arbeten som lärarna och eleverna beskriver är det relevant att tala om begreppen stoff- och processkunskap. Båda begreppen anses nödvändiga för att uppnå historisk kunskap. Stoffkunskapen kan beskrivas som data och redan kända berättelser. Processkunskapen handlar bland annat om att skilja mellan prövade och oprövade data, vilken relevans som tillgänglig data har och att ge

framställningen en grund som skapar ett berättigande.[396] Ligger betoningen i den lokalhistoria som lärarna säger sig använda på process- eller på stoff-kunskap? Uppfattar eleverna lokalhistoria som stoff- eller som process-kunskap?

Essentialismen, progressivismen och rekonstruktivismen är begrepp som kommer att användas, liksom begreppen mål- och resultatstyrning och historiedidaktik. Syftet med dessa idealtyper och begrepp är att i det följande kategorisera lärarnas kunskapssyn i arbetena med lokalhistoria. I anslutning till förra kapitlet är det också intressant att se vilken läroplan eller kursplan som präglar lärarna. I nästa kapitel ska lärarnas lokalhistoria analyseras utifrån olika historiebruk.

För att strukturera studiens operativa exempel har de sorterats utifrån följande indelning: gymnasiet, grundskolans senare del som i Norge är årskurs åtta till tio och i Sverige årskurs sju till nio, samt grundskolans mellanår som omfattar årskurs fem till sju i Norge och årskurs fyra till sex i Sverige.[397]

Lokalhistoria på gymnasiet

Som visades i kursplanekapitlet finns lokalhistoria i *Gy 2011* endast som exempel på *Historia 2* och som obligatoriskt innehåll på specialkursen *Historia 3*. I norska *Kunnskapsløftet* finns lokalhistoria på gymnasiet som ett mål om befolkningsförändringar över tid. Vad driver lärarna att använda lokalhistoria på gymnasiet utöver detta? I detta avsnitt visas hur lokalhistoria operationaliseras av en norsk och av en svensk gymnasielärare. Dessutom får en elev hos respektive lärare ge sin syn på lokalhistoria i skolan.[398]

---

[396] KG Hammarlund 2012, s. 15–20; För en internationell diskussion se exempelvis Peter Lee & Jonathan Howson 2009, s. 211–218.

[397] De norska exemplen har tidigare, med en delvis annan infallsvinkel, redovisats i ”Genealogisk och genetisk lokalhistoria”, Axel Hultman 2010, s. 319–330.

[398] Med undantag för skolan i Nesodden.

Norrköping

Den av alla intervjuade lärare som längst och mest systematiskt arbetat med lokalhistoria är gymnasieläraren i Norrköping. Inspirerad av sin praktikhandledare började hon redan under tidigt 1980-tal. Det fanns ingen tradition att jobba med lokalhistoria på den stora gymnasieskolan varför hon blev pionjär. Senare fick hon även yngre kollegor att anamma lokalhistoria.

Materialet som läraren använder på *Historia A* är väl inarbetat och framtaget på eget initiativ i samarbete med stadsarkivet. Läraren tycker att det är väl förspänt med lokalhistoria i Norrköping. Hon ser industristaden som unik i Sverige med fabriksmässig produktion sedan 1600-talet. De pampiga industribyggnaderna vid strömmen, i närheten av skolan, är välbevarade. Läraren ser inte några hinder att utnyttja det lokala, vare sig det gäller avstånd eller ekonomi.[399]

Hon använder lokalhistoria i ett genetiskt sammanhang. Industrialismen studeras under fem lektioner utifrån Norrköping, inte som i läroboken utifrån England. Lokalhistoria bidrar med ett konkret stoff som går att använda för att exemplifiera olika epoker. Eleverna ges möjlighet att studera första världskrigets hungerkravaller som bland annat ägde rum i Norrköping. De två lokaltidningarnas olika sätt att rapportera om Rudolf Hess mellanlandning i Norrköping 1935 är enligt läraren intressant att visa för eleverna.[400] Kalla kriget åskådliggörs med militära kartor över förmodade landstigningsplatser vid Bråviken. Det blir nära, och som läraren säger, konkret:

> Det bästa med lokalhistoria är att få fram konkreta exempel. […] Vad hade man för politiska rättigheter. Röstgränsen. Varför tjänade en del 750 koronor och en del 800 kronor i lön? Carl Swartz, han tjänar 46 000 själv och har upp till 5 000 röster eller något sådant… Meningen är att det ska genera vidare frågor.[401]

Läraren ser att eleverna har en möjlighet att vara aktiva. Dessutom ser hon synergieffekter som i ovanstående exempel på sambandet mellan industri

---

[399] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

[400] Rudolf Hess landade i Norrköping 12 maj 1935. Han mottogs bland annat av den tyske ministern i Stockholm, prinsen av Wied. Hess fortsatte sedan till Stockholm med bil. Skälet för hans resa uppgavs vara att hålla ett föredrag, ”Det nya Tyskland”, i svensk-tyska föreningen.”, ”Rudolf Hess i Norrköping…”, *Norrköpings Tidningar* 1935-05-13; ”Riksminister Hess landade i Norrköping…”, *Östergötlands Folkblad* 1935-05-13.

[401] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

och politik. Även om läsförståelsen överlag är lägre än tidigare, tycker hon inte att materialet diskvalificerar de svaga eleverna. Materialet är enkelt för eleverna att ta till sig. Läraren, som även undervisar i svenska deltog i ett ämnesövergripande med historia, biologi, engelska och svenska. Läraren är positiv men det finns praktiska svårigheter.[402]

Den intervjuade eleven Tora som nyligen har genomfört ett kombinerat natur- och samhällsvetenskapligt program tycker om att arbeta med lokalhistoria:

> Generellt sett tror jag att det är viktigt att läsa lokalhistoria. Många i skolan tycker att historia är tråkigt. Det är bara årtal och Gustav Vasa och hela den biten. Det är viktigt att se varför man läser historia. Jag tycker det är viktigt att se och identifiera sig hur det var förr, se hur de levde och hade det. Hur det var just här och då?[403]

Eleven deltog bland annat i ett ämnesövergripande projekt och fördjupade sig i stadens fängelse. Arbetet avslutades med att eleverna gjorde en guidad rundtur för några av lärarna.[404] Att känna till sin stad betonas av eleven:

> Intervjuare: Vad tyckte du var bäst med att jobba med lokalhistoria?
> Tora: Att det ligger nära. Om jag går förbi i stan så kan jag ju komma ihåg det där, även om de andra grejorna från 1800-talet. Att det finns en judisk kyrkogård, tycker jag också är kul att veta om. Känna till sin egen stad och veta vad som har hänt.

Den lokala dimensionen av historien gör att Tora ser på sin hemstad med nya ögon. Tora har läst ovanligt mycket lokalhistoria. Förutom Historia A och B valde hon även en 50 poängs kurs i släktforskning på en annan gymnasieskola i samma stad. På B-kursen studerade eleverna hälsoförhållanden i Norrköping i början av 1900-talet.

> Sedan hade vi om olika sjukdomar, då kunde man välja om kolera och TBC och lite olika sedan fick vi gå till arkivet i rådhuset och kolla, då hade jag om TBC. Så jämförde vi. Det var undersökning så vi jämförde hur många som blev sjuka, vilken ålder de hade och hur många som blev friska som kom från olika sociala bakgrunder, olika som fick vilken vård

---

[402] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

[403] Intervju, elev Tora Norrköping 2009-08-20.

[404] Intervju, elev Tora Norrköping 2009-08-20.

och så. Det var intressant så var vi på sjukhuset precis bredvid, vårdanstalten. Där hade vi någon skriftlig inlämning.[405]

Läraren ser en tydlig kronologi i A-kursen och har också planerat kursen till övervägande del genetiskt. På B-kursen däremot uppfattar läraren att det är friare och möjligt att genealogiskt utgå från elevernas frågor i undervisningen. Hon planerar för ett nytt hälsoprojekt på B-kursen.[406] Även om vissa av elevernas frågor kring hälsan i Norrköping är genealogiska utifrån elevernas förfäder är sannolikt en stor del av elevernas frågor av genetisk natur och utgår från den stora historien. Läraren tycker inte att kursplanen hindrar henne från att använda lokalhistoria. Tvärtom ser hon lokalhistoria i kursplanerna. Som lärarens exempel visar bidrar lokalhistoria med stoffkunskaper där den nationella och internationella historien konkretiseras med lokala exempel. Det lokala stoffet används sedan för att utveckla olika slags processkunskaper, som att se samband och göra jämförelser.[407]

Trondheim

Läraren i Trondheim arbetar på en stor gymnasieskola med i huvudsak praktiska yrkesutbildningar. Han undervisar i historia, norska, samhällskunskap och idrott och har arbetat som lärare i 30 år varav 26 på den nuvarande skolan. Han ser sig lite som nestor och är huvudlärare i historia. Historieintresset utövas även privat, dels genom släktforskning, dels genom att återkommande skriva i ett historielags årsskrift. På skolan har det länge funnits en tradition av att använda lokalhistoria. Det fanns när den intervjuade läraren började på skolan en kollega som var väldigt intresserad av lokalhistoria. Han hade skrivit flera häften om lokalhistoria för skolan. Själv hade han en lokalhistoriskt intresserad lärare under lärarutbildningen. Läraren ser det som sin uppgift att föra ut lokalhistoria i ämnesgruppen.

För läraren är Trondheim en stad i provinsen som samtidigt är väldigt central i Norges historia. Ärkebiskopssätet ses, av läraren och historiker, som det sista försvaret av norsk självständighet fram till reformationen 1536. Han

---

[405] Intervju, elev Tora Norrköping 2009-08-20.

[406] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

[407] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

tycker att Trondheim vore en mer centralt placerad huvudstad i Norge än Oslo, och jämför med Stockholms placering i Sverige.

Medeltiden, med domkyrkan och ärkebiskopssätet, är för läraren den intressantaste perioden att jobba med i Trondheim. Även tidsmässigt mer närliggande perioder används: andra världskriget, återuppbyggnaden under efterkrigstiden, universitetet och den medvetna utbyggnaden av Trondheim som teknologihuvudstad. Läraren gör stadsvandringar med eleverna, med koppling till medeltiden liksom till mer sentida perioder som andra världskriget och efterkrigstiden. De studerar tyskarnas ubåtsbunkrar mitt i centrum och läraren beskriver tyskarnas storslagna projekt som aldrig blev av.

Det nya fembandsverket om Tröndelags historia välkomnas av läraren. Han hoppas kunna bjuda in författarna och utbilda kollegorna i lokalhistoria på en studiedag. Läraren hänvisar skämtsamt till ett påstående från en tidigare ordförande för Tröndelags historielag: ”Tar du Tröndelags historia ut ur den norska historien så är det bara pärmarna igen.”[408] Läraren medger att påståendet var överdrivet men att Tröndelag inte desto mindre har en viktig roll i Norges historia.

Läraren ser en minskning av lokalhistorien jämfört med den tidigare läroplanen, men har en ganska flexibel hållning till den, som han tycker, allt för ambitiösa läroplanen:

> Som en kollega sa: Den läroplan finns inte som inte kan anpassas till min undervisning. Det tror jag finns där. Den är för ambitiös. Vi måste ta både världen, lokalhistoria och Norges historia ner till en förnuftig nivå. Kan inte förvänta oss att en sjutton-nittonåring ska kunna det. Läroplan är en förbättring. Den förra var så redogörande, nu lite mer att förstå, nå andra mål indirekt knyta till det mänskliga, annat ämne, du kan få ett förhållande till ungdomen i din klass.[409]

Läraren beskriver sin undervisning som en pendel mellan den stora kronologiska framställningen och den nära, konkreta historien. En hel del av undervisningen består av genomgångar i helklass. Han vill att eleverna ska bli intresserade och se historia på ett nytt sätt. Det som sker i världen påverkar det lokala. Lokalhistoria bidrar med förenklingar men är också vitamininjektioner i form av exkursioner och lokalhistoriska uppgifter. Det bästa med lokalhistoria i skolan är för läraren:

---

[408] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

[409] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

> Närheten, det igenkänningsbara. I mitt pedagogiska tänkande bygger jag på Thomas Ziehe, tysk forskare. Subjektiv relevans – Det vi gör ska betyda något för den enskilde. Varje timme ska ha en sådan förenklingsdel. […] Få en slags subjektiv relevans få det bästa ur det nära, lokal historia. Väldigt intresserad av detta, så centralt för min pedagogiska grundsyn. Det är en pendel mellan lust och olust. Eleverna, det de behärskar blir ett progressivt närmande till ämnet. Om du inte får till det här inträffar en regression, ett misslyckande.[410]

Lokalhistoria måste, enligt läraren, vara ett perspektiv och sättas in i ett sammanhang. Hantverk har haft en lång och ståtlig tradition i Trondheim med bland annat kungligt myntverk liksom handel och sjöfart. Staden kan kopplas samman med en historia som är mycket vidare än den nationella. Lokalhistoria ska för läraren däremot inte vara ”privathistoria” utan kopplas till större rörelser i samhället.

Läraren ser två utgångspunkter för att låta eleverna arbeta med lokalhistoria i skolan. Den ena är att starta med eleven och den egna familjen:

> Det är nytt. Ungdomar idag har inte den kunskapen och när de frågar föräldrarna märker de också att de inte har den kunskapen, så de måste fråga far och morföräldrarna, då börjar det hända något.[411]

Det andra sättet är att utgå från historielagens hemsidor och andra sökmotorer om släktforskning.

Eleverna är inte bara aktiva genom dialog i undervisningen. Uppgifterna kan handla om att undersöka ett ämne och presentera det för klasskamraterna. Det lokalhistoriska arbetet har inte kommit igång när intervjun med eleven Erik görs. Erik har haft lokalhistoria på grundskolan.

> Intervjuaren: När ni jobbade tyckte du att det blev för mycket lokalhistoria, att det andra inte hans med?
> Erik: Jag menar motsatt att det för lite, för om du ska lära om historia så är det spännande att lära om världen sedan är det spännande att läsa om lokalhistoria där du är, där du bor. Jag är mycket mer intresserad av min stad, Trondheim än Tromsö liksom. Det är det här jag bryr mig om. Det är här man ska fokusera mycket mer, från […] andra världskriget och lite olika så. Det är otroligt mycket spännande historia. Det är viktigt att veta om sin egen stad.[412]

---

[410] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

[411] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

[412] Intervju, elev Erik Trondheim 2009-09-09.

Erik tycker att han kan för lite om sin egen stads spännande historia, både när det gäller äldre historia om Olav Tryggvardsson och modernare om andra världskriget.[413]

Trots mängden av lokalhistoriska källor kan det uppstå svårigheter ibland. Läraren ser en liten kris i elevernas förhållande till texten som kunskapsöverförare. Andra media har tagit över den utveckling där texten inte spelar den kognitiva rollen. Ungdomar som är vana att zappa, spola och så vidare, läser inte texter, menar läraren. Även läroboken anser han vara för komplicerad, vilket gör att ungarna väljer bort texten. Lokalhistoria bör för läraren vara närvarande där eleverna kan möta goda berättelser. Krigen och de som var med försvinner, och vi tappar den berättelsen.

Han upplever att eleverna mottar lokalhistoria som lite av en vitamininjektion, vilket skapar medvetenhet om att något har hänt här i staden.[414]

> Kvaliteter, det som jag tror är väldigt intressant och trevligt att se är ungdomar när de går in i sitt egna material, det skapar en forskare. Jag upplever att det kan vara anpassat lärande, olika nivåer. Gå in på ett litet ämne som ingång till den stora historien då är det läraren som definierar. Det är viktigt att få med lokal historia som har fått ett nytt liv genom internet.[415]

På skolan har de ämnesdagar där lärarna kan genomföra ämnesövergripande arbeten med eleverna. Läraren tycker att det är spännande men att de i ämnessektionen inte varit så duktiga på det. I år har de bestämt att alla ska ha medeltidsstaden som tema och lite senare teknologistaden. Han medger, i likhet med vad som anses utmärka norsk historieskrivning, att den danska perioden delvis kommer bort och att han kan för lite om den.[416] Läraren har tydliga idéer om när och hur lokalhistoria ska in i undervisningen. Han tar själv guiderollen i mötet med staden och är mindre beroende av institutionssamarbete.

---

[413] Intervju, elev Erik Trondheim 2009-09-09.

[414] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

[415] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

[416] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09; Narve Fulsås 2000, s. 242–247.

Lokalhistoria i grundskolans senare del

Efter de två gymnasiebesöken ska här fokuseras på grundskolans senare år där hälften av besöken är hämtade. Tre är svenska och två är norska. Lokalhistoria är enligt kursplanerna för grundskolans senare del inte längre obligatoriskt vare sig i Sverige eller i Norge. Här ges exempel på hur lokalhistoria operationaliseras i grundskolans senare del.

Storumans kommun

Läraren i Storumans kommun har bott i och kring orten i hela sitt liv. Visserligen har han utbildat sig på annat håll men har, som han säger, vidderna inom sig och har alltid velat tillbaka. Läraren har följt sin samiska släkts historia tillbaka till 1600-talet. Från början var de helt renägande samer. Sedan kombinerades renskötsel med jordbruk. Från 1928 fick, enligt läraren, jordbruk inte längre kombineras med renskötsel. En del av familjen fick ta renarna, en annan del jordbruket. I släkten har det funnits samiska ledargestalter. Läraren har varit aktiv i en samisk förening och skrivit om dess historia. För läraren bor, som han säger, i ursamiskt land, det sista området som kolonialiserades. Samtidigt medger han att de samiska spåren är ganska osynliga.[417]

Han är utbildad SO-lärare men undervisar i svenska och är resurslärare i sydsamiska och har arbetat som lärare i sex år. Kursplanen ser han som en ramplan där läraren ska bidra med innehållet. Även om *Lgr 80* innehöll mer lokalhistoria än *Lpo 94* kan många andra mål uppnås med hjälp av lokalhistoria, menar läraren. Kursplanen är ett hinder om läraren inte är intresserad av eller nyfiken på lokalhistoria. I hans fall har lokalhistoria använts på svensktimmarna.

Vissa lärare på skolan hade använt lokalhistoria tidigare, bland annat för att visa på ortens nära koppling till Norge.[418] Initiativet till det treåriga lokalhistoriska projektet som pågår på skolan kommer från Västerbottens museum.

---

[417] Intervju, lärare Storumans kommun 2010-11-24.

[418] Intervju, lärare Storumans kommun 2010-11-24.

> Syftet med projektet är att genom att fördjupa sig i en specifik del av det lokala kulturarvet, skapa en ökad medvetenhet hos eleverna om den egna regionens särprägel. Kulturell identitet ger självkänsla och framtidstro.[419]

Tillsammans med arkeologer undersöker eleverna gravar och andra lämningar i kulturreservatet. I det som många har betraktat som vildmark får eleverna tränas i att se spår av det samiska kulturlandskapet. Trots att reservatet var väl undersökt hittade niorna tillsammans med arkeologerna nya spår av så kallade bengömmor:

> Intervjuaren: Bengömmor, vad är det?
> Olof: Där de lade de döda.
> Inge: På mitten så tog de ut märg, så gömde dem.
> Pernilla: De offrade väl någonting för det var väl bra på något sätt. Det skulle göra dem bättre på något sätt.[420]

Läraren är entusiastisk. Klassen var vid två tillfällen ute i reservatet och övernattade. Mottagandet från eleverna är lite blandat; de samiska spåren upplevs olika. En elev som inte hade möjlighet att delta i intervjun blev så intresserad att hon senare gjorde sin praktik på Västerbottens museum. De tre intervjuade eleverna gillar att vara tillsammans med klassen ute i naturen. ”Det är kul att göra någon utflykt med klassen och så. Jag är inte jätteintresserad av samisk historia”, säger Pernilla.[421] För en annan elev ger kopplingen till den samiska lokalhistorien en helt annan innebörd. ”Det är intressantare, det är mer roligt man känner som mer igen sig i landskapet. Det handlar ju mer om en själv, om ens familj, släkten.”[422] Det framkommer inte någon konflikt om den samiska historien mellan de tre eleverna, men den har olika relevans. För de intervjuade pojkarna och läraren tycks betydelsen vara existentiell och ideologisk. Historiska oförrätter, ganska nära i tid, gör sig påminda:

> Alla renägande samer var tvungna att gå i kåtskola fram till 1945. Den skulle inte ha skol- eller huskaraktär. De skulle inte bli bekväm. Lapp skola vara lapp som man sa från statsmaktens sida...[423]

---

[419] *Handlingsprogram för Skapande skola*, Västerbottens läns museum och den aktuella skolan.

[420] Gruppintervju, elever Storumans kommun 2010-11-25.

[421] Gruppintervju, elev Pernilla Storumans kommun 2010-11-25.

[422] Gruppintervju, elev Inge Storumans kommun 2010-11-25.

[423] Intervju, lärare Storumans kommun 2010-11-24.

Elevernas bakgrund är lite blandad. En del väljer enligt läraren att bejaka sin samiska identitet, andra gör det inte. Några elever har svensk bakgrund med rötter i området. Några elever är inflyttade.[424] Även om den samiska historien har olika relevans hos eleverna innebar projektet skoldagar som tydligt bryter av från den vanliga undervisningen. De två övernattningarna i kulturreservatet, nära kåtskolan, upplevs som spännande. Även om Pernilla inte säger sig vara så intresserad av samisk historia berör den, och hon kopplar ihop den med andra händelser.

> Intervjuaren: Vad är mest intressant med historia?
> Pernilla: Hur man gjorde skillnad på människor.
> Intervjuaren: Hur då menar du?
> Pernilla: Om judar och samer och så hur man vill trycka ner på folk. Det är ju fortfarande så.
> Intervjuaren: Är det lättare att komma åt om man läser den stora [historien] än den lilla [historien]?
> Inge: Den stora.
> Pernilla: Fast det hände ju här också. Här tyckte man ju att samer ... ja de var ju lite i vägskickade ibland. Det händer ju både i lokalhistorien och i den stora historien.
> Inge: Man kom ju från Karesuando högst upp i Sverige. Samerna flyttades ner hit, tvångsförflyttades.[425]

Företeelser i världshistorien, rumsligt avlägsna, kan kopplas till företeelser i den rumsligt nära historien. Gruppintervjun leder diskussionen framåt och visar på tidsliga och rumsliga aspekter i elevernas historiemedvetande.

I projektet ingick inte bara samisk historia. Eleverna intervjuade äldre människor på orten. Inge intervjuade en jägare om jakt på 40- och 50-talen, de två andra om hur det var i byn under andra världskriget.[426]

Lokalhistoria kan syfta till både att öka den historiska förståelsen och att stärka den kulturella identiteten. Det är också tydligt att eleverna kan dra paralleller mellan den stora och lilla historien. Intervjuerna kan ge perspektiv på Sveriges och det närliggande Norges situation under andra världskriget.

Historiekulturens alla tre dimensioner kan sägas vara företrädda i projektet. Den politiska dimensionen framträder genom handlingsprogrammet som syftar till att medvetandegöra om den regionala särarten.

---

[424] Gruppintervju, lärare Storumans kommun 2010-11-24.

[425] Gruppintervju, elever Storumans kommun 2010-11-25.

[426] Gruppintervju, elever Storumans kommun 2010-11-25.

Handlingsprogrammet uttrycker också en politisk vilja att eleverna i framtiden ska bli ambassadörer för det lokala kulturarvet. Det estetiska framkommer genom att eleverna uppmärksammas på att de faktiskt har ett kulturreservat i närområdet, något att bli stolta över i lokalsamhället. Den kognitiva dimensionen syns i arbetet med arkeologerna ute i reservatet och fördjupningen i historieämnet. På ett tydligt sätt framträder också ett moraliskt och ideologiskt historiebruk genom att läraren kan sägas vilja återupprätta hela det samiska samhället.

Stockholm

På skolan i Stockholm gruppintervjuas tre lärare om sina lokalhistoriska arbeten. Sofia undervisar i svenska och SO och har använt lokalhistoria i årskurs nio. Ulrika undervisar i bild. Mats är utbildad i och undervisar i alla So-ämnena från årskurs 6–9 och intervjuas även enskilt.[427]

På den stora skolan i Stockholm berördes alla arbetslag i årskurs 6–9 av lokalhistoria. Sofia tog kontakt med projektledaren för Stockholmskällan, Kettil Mannheimer. I datasalen visade han hur eleverna kunde använda materialet på webbplatsen. Det blev till projekt i arbetslagen. Schemat bröts för en vecka och all tid ägnades åt Stockholm.

Läraren är nöjd med det utåtriktade projektet. Det som saknades var betygskriterier för arbetsområdet. ”Man märkte på eleverna att de tyckte det var kul att jobba på ett friare sätt. Sen såg man hur de äldre tog hand om de yngre.” Mats ser inte kursplanen som något hinder för att jobba med lokalhistoria. Målen är så vida att det går att plocka stoff fritt och ändå hålla sig till kursplanen, menar han.[428]

I ett annat arbetslag på skolan var de andra årskurserna upptagna av sina profiler. Där deltog endast årskurs nio.

> Vi använde en hel dag att leta på Stockholmskällan. Jag hade bestämt att vi skulle göra ett reportage om Söder, så fick de själva leta på Stockholmskällan efter det. Sen så delade vi ut några fick några olika

---

[427] Gruppintervju, lärare Mats, Sofia och Ulrika, Stockholms Stad, 2010-11-23. Sofia är utbildad SO-, dramalärare och har arbetat fem år som lärare varav tre på den aktuella skolan. Ulrika har gått konstfacks bildlärarutbildning med konsthistoria och har arbetat 37 år som lärare varav 21 år på den aktuella skolan. Mats har läst två terminer historia och arbetat som lärare i 30 år varav åtta år på den nuvarande skolan.

[428] Gruppintervju, lärare Mats Stockholms Stad 2010-11-23.

> ställen på Söder faktiskt. Innan bokade vi tid i industrialismens Stockholm. Vi var på Blockmakarens hus. Fin guidad visning av stadsmuseet, det var gränder och så som jag själv inte kände till. Dagen efter delade vi in dem i grupper, tre till fyra, så fick de sina respektive områden. Då valde vi Söder för att vi inte skulle åka så långt. Det gick ju jättebra, det var ju nior så de klarade sig bra själva. Sedan var det dag fyra, sammanställning, dag fem, redovisning. [...] De hade på power-point. De flesta var väldigt aktiva.[429]

Sofia menar att för de här eleverna i medelklassförorten är Stockholm stort. De känner bara till en väldigt liten del av staden.[430] Eleverna berättar om projektveckan då de utgjorde en grupp som arbetade med Katarina kyrka. De fick information från Stockholmskällan. Eleverna tyckte uppgiften var spännande och uppskattade friheten. Två gånger åkte de själva till Söder.

Eleverna hittade dock inte så mycket material på Stockholmskällan utan fann mest bilder. Arbetet var ämnesövergripande och blev bedömt i historia, svenska och bild. Eleverna i gruppen uppskattade arbetet:

> Linnea: Verkligen, gå in i det ta reda på det djupare i det.
> Martin: Man får ju ut bestämma lite tider själv […] man får gå ut och röra på sig hitta på vad man ska göra själv. Vi fick jättemycket frihet i det. Det tyckte i alla fall jag var väldigt skönt. Plus att när man jobbar med roliga människor blir allt väldigt bra.
> Linnea: Få göra någonting annat än att bara sitta i klassrummet.[431]

Eleverna tyckte inte att det var så svårt att arbeta med lokalhistoria. Efter att haft svårt att hitta fakta i början upptäckte de mycket och fick avgränsa kunskapsinnehållet innan de satte det samman. De hittade ett användbart informationsblad i kyrkan som rörde händelser i nyare tid.[432]

Eleverna diskuterar under intervjun lokalhistoria som liktydigt med det projekt de har gjort: ett undersökande arbetssätt där de fick väldigt mycket frihet att röra sig i storstaden, men där de också skapade ett 20-sidigt häfte och en powerpointpresentation. Å ena sidan kan man fråga om uppgiften leder till någon djupare historisk kunskap. Å andra sidan kanske det här självständiga arbetssättet på ett mer allmänt skolmässigt plan är

---

[429] Gruppintervju, lärare Sofia Stockholms Stad 2010-11-23.

[430] Gruppintervju, lärare Sofia Stockholms Stad 2010-11-23.

[431] Gruppintervju, elever Stockholms stad 2010-11-23.

[432] Gruppintervju, elever Stockholms stad 2010-11-23.

utvecklande för eleverna. Hur projektet är utformat spelar stor roll för vad som uppnås, utöver variation i undervisningen.

Rissa

Rissa kommun ligger på Fosnahalvön väster om Trondheim. Det är en levande bygd, full av aktiva jordbruk och andra företag. Avståndet till Trondheim är inte längre än att många pendlar. För hundra år sedan kompletterade småbönderna jordbruket med vinterfiske uppe vid Lofoten. Kvinnorna lämnades att sköta gårdarna i månader. För fiskarna var det ett hårt och farligt företag med små segelförsedda båtar. Eleverna i den intervjuade lärarens klass läser Johan Bojers *Den siste viking.* Bojer var från bygden och skildrar självupplevt i sin populära äventyrsroman fiskarnas kamp i med- och motgång.[433]

Nära skolan finns en folkhögskola som för vidare den gamla båtbyggartekniken. Kustkulturen intresserar eleven Björn. De båda intervjuade eleverna refererar till den klassiska ungdomsromanen när de beskriver förhållandena på orten. För Björn är ortens mest intressanta tid i slutet av 1800-talet innan segelbåtarna ersattes med ångbåtar. Han ser fram emot konfirmationslägret då de ska ut med en 1800-talsreplik. Att komma ut och göra något annat tycker han och klasskamraten Mette är det bästa med lokalhistoria.[434]

> Intervjuaren: Är det intressantare att jobba med den nära historien?
> Björn: Det är intressant båda delarna men man får ju uppleva det mer nere på museet.[435]

Läraren är uppvuxen i bygden och flyttade tillbaka och började sitt första arbete som lärare efter ämneslärarstudier i historia och franska på universitet i Trondheim. Hon har arbetat som lärare i åtta år. Läraren håller inte på med historia på fritiden men är väl bekant med de fyra bygdeböckerna som menar hon, täcker in alla släkter på orten. För läraren är det viktigt att få eleverna att bli intresserade av sin egen bygd och bli trygga i sin identitet.

Det är första året som läraren deltar i det lokalhistoriska projektet på skolan. Tidigare har ett liknande projekt drivits av några kollegor. Nu har

---

[433] Johan Bojer 1921. Romanen finns i svensk översättning.

[434] Gruppintervju, elever Björn och Mette, Rissa kommun 2009-09-08.

[435] Gruppintervju, elever Björn och Mette Rissa kommun, 2009-09-08.

läraren tillsammans med kollegorna i arbetslaget startat projektet som sker i samarbete med det lokala museet. Lärarna gör det på eget bevåg, utan nedsättning eller projektpengar.[436] Eleverna tar sig enkelt på cykel till museet. Vid mitt besök visar två elever stolt upp delar av sitt praktiska arbete. Nära museet har eleverna slagit korn med lie och bundit upp den för torkning.

> Peter: Vi förstår mer om arbetet på gårdarna förr när vi får prova på.
> Tine: Vi tyckte det var ganska jobbigt, trots att vi bara slog ett litet stycke.[437]

Det lokalhistoriska projektet följer med årscykeln, skörd i september och sådd till våren. I december ska kornkärvarna säljas på den årliga julbasaren, en stor begivenhet i bygden. Lokalhistoria kopplas till entreprenörskap, de intjänade pengarna ska användas till en klassresa. Före jul ska eleverna också få vara med om att slakta en gris. Fläskprodukterna ska tas till vara på gammalt sätt och säljas på basaren. Läraren tycker att det är bra med lite uppmärksamhet som gör att eleverna syns utanför skolan.

Att eleverna får röra på sig under lektionerna är enligt läraren en av vinsterna med lokalhistoria: ”De får frisk luft, berättelser från annat folk. De får det i kroppen.”[438] Lokalhistorien har här erbjudit en möjlighet för eleverna att lämna klassrummet och närma sig den lokala historien på ett mycket handfast sätt. Eleverna blir nyfikna vilket inbjuder till existentiella frågor. För hundra år sedan var livet mycket mer en kamp för överlevnaden. Idag är det enkelt att få mat på bordet. Det lokalhistoriska arbetet skapar också möten mellan generationerna. En äldre man från museet har instruerat hur man slipar en lie, hur man slår och hur man binder upp kärvarna. Skolans lokalhistoria gör, säger de båda intervjuade eleverna, att de pratar om historieövningarna hemma. Många av eleverna har rötter i bygden.[439]

Det lokalhistoriska projektet är ämnesövergripande; norska, svenska, geografi, naturkunskap och hemkunskap ingår. Läraren försöker även att väva in engelska. Kursplanen ger inget stöd för lokalhistoria och de omfattande stoffpreciseringarna kan enligt läraren vara ett hinder. För att få in det lokalhistoriska projektet i nian läggs en del av kursplanens

---

[436] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-08.

[437] Gruppintervju, elever Peter och Tine som visar åkern med kornbanden, Rissa kommun 2009-09-08.

[438] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-08.

[439] Gruppintervju, elever Rissa kommun 2009-09-08.

historiestoff i åttan och en del i tian. Kursplanen ska följas men målen kan nås på lite olika sätt, menar läraren. Projektets mer genealogiska utgångspunkt blir ett brott med den dominerande kronologiska framställningen.[440] Kanske väcker projektet, där eleverna får prova äldre arbetsmetoder, existentiella frågor hos eleverna. Det kanske också tillfredsställer vissa behov, intressen och ger svar på frågor i deras liv. Hur var det för hundra år sedan när farfarsfar seglade i väg mot Lofoten en tidig morgon i januari?

Bergen

Ingrid, en av två intervjuade lärare i Bergen, har arbetat som lärare på skolan i elva år. Förutom i historia undervisar hon i engelska. Tidigare har hon arbetat med yngre barn. Hon är engagerad i barn och ungdomar utanför skolan men har inget specialintresse för historia privat. Som många i området är hon inflyttad. Tröndelagsdialekten finns kvar.

Skolan ligger i ett resursstarkt område, nära flygplatsen. Fram till 1980-talet fanns där bara några bondgårdar, stengärdsgårdar och ett rekreationsområde som är populärt bland orienterare och på vintern bland skidåkare. Sedan satte oljan en väldig fart på utvecklingen. Statoil och Hydro såg områdets potential med dess närhet till flygplatsen. Stadsplanerarna såg lämpligheten i ett nytt bostadsområde. Nästan alla som bor här har inflyttade föräldrar, många med koppling till oljeindustrin. Så är det även för den intervjuade eleven, Tor.

Sparbanken Vest är stor finansiär av det praktfulla trebandsverket *Vestlandets historie*. Böckerna anses vara ett pionjärarbete inom regional historieskrivning i Norge. Historiker från universitet och högskolor har varit drivande. Det fanns också, som visades i institutionskapitlet, en vilja att använda det fina projektet i skolan. För en gångs skull fanns det, enligt lärarna, pengar till fortbildningen.[441]

Skolan, belägen i vad som lärarna liknar vid ett historiskt ingenmansland, kom med i projektet som en av tolv pilotskolor. Att den var praktikskola och att det fanns samarbete med lärarutbildningen hade betydelse för lärarnas medverkan. Lärarna fick tillsammans med de andra pilotlärarna kvalitativ fortbildning på internat och nedsatt undervisning för

---

[440] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-08.

[441] Gruppintervju, lärare Bergen 2009-10-20.

att starta projektet. Ingrid och Ove var konsulenter samtidigt som klassen där projektet genomfördes hade kvar sina vanliga ämneslärare. Innan lärarna satte igång projektet fick de fundera över vad som var intressant med ett område som deras. För att eleverna skulle få en struktur föreslog Ingrid och Ove ämnen. Det handlade bland annat om politiska processer som låg bakom planeringen av området och om varför Statoil och Hydro valde att placera sig just där. Komplexiteten gjorde att de beslöt att lägga projektet i årskurs tio. Ingrid ser kursplanens kompetensmål som väldigt styrande, något som inte går att välja bort. För att använda lokalhistoria krävs ordentlig planering. Görs det ger kursplanen frihet att välja arbetssätt, och hindrar inte lärarna från att arbeta med lokalhistoria, menar Ingrid. Lärarna ville också individualisera uppgifterna för att passa allt från duktiga till svaga elever. Ett viktigt syfte för lärarna är att stärka elevernas identitet i förhållande till området.

Projektet inleddes med elever i klass tio. *Fra melkerampe til oljeplattform* blev arbetsnamnet. Efter förberedelser och med klara ämnesområden framlagda av lärarna, skickades eleverna ut. Eleverna var de första som undersökte områdets historia. Här fanns inget historielag men primärkällorna lät sig intervjuas. Stadsplanerare, politiker, ingenjörer och de gamla som bodde här på *melkerampernas* tid: alla ställde upp. Tor arbetade med etableringen av Statoil Hydro. För att få reda på hur utbyggnaden kom igång intervjuades personer på Statoil Hydro som var drivande i byggprocessen. När eleverna var klara lade de ut text och bilder på bloggen om *Vestlandets historie*. Gruppernas redovisning genom blogg svarar väl mot ett av huvudområdena i läroplanen, att kunna använda digitala verktyg. Det första pionjärarbetet är gjort och utlagt på nätet vilket möjliggör för nästa års elever att använda informationen och gå vidare med nya upptäckter.

Det är för Tors grupp en tidsmässigt nära historia eftersom mycket handlar om vad som hände i området åren 1975–1990. Ett annat område som Tor tycker är intressant sysselsätter en annan grupp. Eleverna undersöker den första skolan på orten. Lärarna trodde att en av de nuvarande skolorna, som startade kring 1980, var den äldsta på orten men gruppen upptäckte att den första skolan i området byggdes redan på 1860-talet. Den gamla skolan ingick inte i de nyinflyttades medvetande.

> Intervjuaren: Vad får du reda på när du jobbar så här lokalhistoriskt?
> Tor: Vi får ju ett bättre förhållande till platsen. Vi har fått reda på ganska mycket. Vi är positivt överraskade i huvudsak. Varför folk bor här, det är grundläggande.

> Intervjuaren: Vad är det bästa med lokalhistoriska arbeten?
> Tor: Att man får lite bakgrund, att man får reda på varför saker är som de är. Jag kunde ingenting om [ortens] historia före det här projektet. Så jag värdesätter verkligen kunskapen. Så efter projektet när man går runt på [orten] så tänker man. Man vet det som ligger till grund för orten.[442]

I elevernas projekt framträder ett vetenskapligt historiebruk som genetiskt förklarar den expanderande oljeindustrins framväxt på 1970- och 1980-talet tillsammans med ett existentiellt historiebruk som genealogiskt svarar på frågor om varför eleverna befinner sig på den här orten nu. Annars har Tor en intressant och mer existentiell uppfattning om vad lokalhistoria är:

> Historia till *heimsted,* där du hör till. Jag bor ju här men har också en väldigt stor tillhörighet till en väldigt liten plats i Tröndelag där min far och familj kommer ifrån. Jag har lokalhistoria både här och där. […] Ett mycket mer personligt förhållande.[443]

För Tor fyller lokalhistoria en personlig roll som den nationella historien inte kan ersätta. Ska ämnet beröra eleverna existentiellt måste skolans lokalhistoria också vara öppen för andra lokala platser än de som finns, i närområdet kring skolan. Lokalhistoria måste för att behålla sin relevans, anknyta till den migration som sker. Dessa har ett samband med den nationella historien. Utan oljefynden hade det inte varit mycket till bebyggelse på orten. Vi kan se vad som skedde i Norge vid den tiden och dra konsekvenser till vad som skedde här, menar Tor.[444]

Lärarnas fortbildning med koppling till universitet och lärarutbildning tillsammans med tidsnedsättning tycks ha påverkat kvaliteten i projektet, vilket är anpassat efter läroplanens betoning av historiemedvetande och digitala kompetenser. Lärarna anpassade uppgifterna; några elever fick arbeta praktiskt och snickra en Melkeramp som nu står i skolan entré.[445]

Örebro

---

[442] Intervju, elev Tor Bergen 2009-10-20.

[443] Intervju, elev Tor Bergen 2009-10-20.

[444] Intervju, elev Tor Bergen 2009-10-20.

[445] Gruppintervju, lärare Bergen 2009-10-20.

Den intervjuade läraren fick en tjänst på skolan och flyttade 1994 som nyutbildad till Örebro. Han hade ingen relation till orten. Skolan ligger ett stycke utanför stadskärnan i ett gammalt samhälle som har växt ihop med staden. Upptagningsområdet är överlag välmående och täcker även en del av landsbygden. Ganska få av eleverna har utländsk bakgrund.

För läraren tog det tio år av kunskap och nätverk innan han kunde arbeta mer systematiskt med lokalhistoria. Han är utbildad för SO med tonvikt på historia och samhällskunskap i årskurserna fyra till nio.

För att belysa 1900-talets historia använder han sin farfar som under första världskriget reste till USA. Hans farfar flyttade tillbaka och köpte en gård i Småland. Farfaderns blev över hundra år och gården blev hembygdsgård. Själv är inte läraren aktiv i någon hembygdsförening. Det kanske kommer när jag blir pensionär, resonerar han.

Läraren och skolan samarbetar med en hembygdsförening, inte långt från skolan. De har ett projekt som har pågått i många år och skildrar omvandlingen av bondesamhället kring Örebro. Eleverna får prova gamla redskap tillsammans med hembygdsföreningen. Läraren tycker att eleverna borde arbeta mer med händerna och känna tingens betydelse.[446] Eleven Jonas berättar att han högg ved, doppade ljus och gjorde smör. Lokalhistoria får också honom att fundera över människornas liv:

> Intervjuaren: Vad tyckte du att du fick reda på när du jobbade med det?
> Jonas: Vad man fick reda på var att folk överansträngde sig väldigt mycket på den tiden. De jobbade för mycket tycker jag. Det blev så här man måste hinna med det här den dagen för att kunna sälja det någon annan dag. Man skulle inte kunna överleva då. Man skulle kunna gjort det till sig själv för en längre tid. Det tycker jag skulle varit bättre.[447]

Upplevelsen på hembygdsgården verkar ha berört Jonas som annars inte är särskilt intresserad av historia. Under intervjun framkommer många tankar om det förflutna. 1800-talet så som det beskrivs på hembygdsgården är intressant, annars fascineras han mer av det väldiga istäcke som en gång täckte landet. Jonas ser också fram emot att få läsa om andra världskriget.

> Intervjuaren: Pratade ni något om hur det har förändrats. Hur det som är [ortens namn] idag har sett ut tidigare?
> Jonas: Ja, det var väldigt mycket skog. Det fanns någon fattigstuga här. Kyrkan har stått kvar här väldigt länge men allt annat… Just skolan är

[446] Intervju, lärare Örebro 2010-09-08.

[447] Intervju, elev Jonas Örebro 2010-09-08.

> rätt gammal men den kom till på senare tid, mer så. Då var det mest skog då fick man gå väldigt långt för att komma någonstans, om man ville till något. Väldigt mycket har förändrats med åren och det blir säkert förändringar sedan också.[448]

Även om elevens kronologi är oklar kopplar han lokalt samman förändringar i vad som har skett med att förändringar kommer att ske även framöver. Hans historiemedvetande har aktiverats.

Örebro har enligt läraren en rik lokalhistoria, en historia relaterad till handel, politik och järnhanteringen i Bergslagen. Läraren tycker också det är viktigt att använda äldre personer för att beskriva de stora samhällsomvandlingarna som har skett. Under hela sin lärartid har han låtit eleverna intervjua äldre om hur det var under kriget.

Samtidigt som läraren ser många fördelar med det lokala måste det finnas en avvägning. Det har funnits en tradition av att arbeta med lokalhistoria i skolan. I en korridor hänger kartor över området vid olika historiska tidpunkter. En företrädare gjorde ett stort projekt över området där skolan ligger. Problemet var, enligt läraren, att han inte hann med något annat det året. Lokalhistoria måste också anpassas till tiden. Gamla häften om lokalhistoria, fungerar inte på en generation som är van vid tv-spel och film, menar läraren.

Enligt läraren innehåller den nya kursplanen *Lgr 11*, som inte börjat gälla vid intervjutillfället i likhet med den tidigare planen för högt satta mål. Det blir den enskilde läraren som får göra ett urval. Kursplanen är inget hinder för att arbeta med lokalhistoria. Däremot ser läraren att det är mycket som borde göras lokalt. Ämnesarbetet är eftersatt. Han tycker att det i kommunen borde finnas någon lärare som på ett tidsbegränsat uppdrag skulle syssla med ämnesdidaktik. Det skulle vara ett utvecklingsarbete som inte kommer för långt från den praktiska undervisningen. Som det är nu har SO-lärarna i Örebro träffats tre-fyra gånger på 16 år.

Det som engagerar läraren mest är andra världskriget. Läraren har gjort många resor till Auschwitz med sina elever. Nära skolan finns en kyrkogård med några gravar från 1945. Gravstenarna berättar om polska kvinnonamn. Tillsammans med eleverna har han varit där. De polska kvinnorna dog under vistelsen på beredskapssjukhuset i Örebro. Läraren är intresserad av hur lokalsamhället förhöll sig till sjukhuset som inrättades i en folkskola mellan maj och december 1945. När intervjun görs är läraren

[448] Intervju, elev Jonas Örebro 2010-09-08.

igång med omfattande förberedelser, arkivmaterial som eleverna ska kunna använda sig av fotograferas och scannas. Läraren har förankrat projektet hos den nya rektorn och kan använda några av veckans planeringstimmar på arkivet. Han hoppas kunna få eleverna att göra historia, bryta ny mark. ”Vilket intresse man skapar hos eleverna om vi gör något ingen annan har gjort.” Begravningsplatser och byggnader finns kvar, kanske går det också att få fatt i ögonvittnen, menar läraren.[449]

När jag kontaktar läraren i slutet av mars 2011 har han fotograferat av 1000 dokument som han har grupperat digitalt. Varje elev i klassen ska undersöka var sin polsk kvinna. Det finns foton, maskinskrivna och handskrivna dokument. Läraren hoppas att eleverna ska känna äktheten när de undersöker materialet om kvinnorna. Materialet ska redovisas på en utställning i maj men innan dess ska han åka med klassen till Polen och bland annat besöka Auschwitz.[450] Projektet har också uppmärksammats med en stor artikel i *Nerikes Allehanda*. En elev i klassen uttalar sig om projektet i artikeln:

> Det är mycket intressant och fascinerande att det vi läser om har hänt i Örebro, att byggnader från denna tid finns kvar […] det är också mycket roligt att vi i klassen bidrar till att sprida kunskap över vad som har hänt.[451]

Den lokala kopplingen framstår som viktig för eleven. Att flyktingmottagandet faktiskt har ägt rum i Örebro ger en annan innebörd. I artikeln görs också en efterlysning av personer som kommer ihåg kvinnorna på beredskapssjukhuset 1945. Eleverna kan få fram en helt ny historia vilket skapar en närhet.[452] Lärarens stora intresse och engagemang för vad som hände under förintelsen kan nu närmas från en Örebrohorisont. Överlevare räddades till Örebro men för några av dem kom hjälpen för sent. Livet slutade långt hemifrån på en skola i Mellansverige 1945. För andra blev skolan i Örebro början på något nytt. Oavsett vad eleverna finner om kvinnornas vidare öden har de en mycket intressant, nästan personlig, koppling när de reser till Auschwitz.

---

[449] Intervju, lärare Örebro 2010-09-08.

[450] Mejlväxling med lärare Örebro, 2011-03-30.

[451] Anders Erkman, ”Från krigets fasor till Örebro”, *Nerikes Allehanda* 2011-03-30.

[452] Anders Erkman, 2011-03-30.

Lokalhistoria i grundskolans mellanår

Lokalhistoria i mellanåren är, i Sverige liksom i Norge, borta som obligatorium när *Lpo 94* ersatts av *Lgr 11*. Av de undersökta grundskolorna är den i Jönköping kommun den enda som arbetade med lokalhistoria när det fortfarande var ett uttalat mål i läroplanen. I norsk kursplan försvann lokalhistoria i mellanåren redan på 1990-talet. Av de tre lärarintervjuerna sticker den i Tokke kommun ut. Läraren är en riktig eldsjäl. Eftersom det saknas någon elevintervju från Nesodden och eleven i Jönköpings kommun hade det lokalhistoriska ganska långt tillbaka i tiden, är det bara eleven i Tokke som kan ge en fylligare bild av arbetet med lokalhistoria.

Tokke kommun

Fortfarande finns det lärare som är djupt involverade i lokalsamhället och dess historielag, lärare som tillsammans med eleverna engagerar sig i bygden. Läraren har en stark koppling till orten. Han var tvungen att komma hem till gården några år efter lärarutbildningen. De 40 skoltjänstår har till största delen varit i kommunen och innefattar även en period som rektor. Samhället i Telemark är litet och beläget i en glesbygdskommun, rik på vattenkraft. Elevantalet minskar och flera mindre skolor har stängt. Skolan är viktig, läraren lokalt förankrad men också medlem i nationella nätverk. Ett visst intresse för historia finns, men inget stort. Ämnesfördjupningarna ligger i andra ämnen.

Att läraren började med lokalhistoria var en slump. För 15 år sedan höll Riksantikvarieämbetet på att inventera gamla hus i närheten av den skola som läraren då arbetade på. Intresset väcktes hos läraren och elevgruppen vilket resulterade i en anmälan till norska vetenskapsrådets tävling *Nysgerrigper*. Läraren tycker att det är lite synd att han inte kom på det tidigare. ”Varför fanns här fler hus från tiden före 1349 än i någon annan del av Norge?”, löd frågan. Arbetssättet är hypotetiskt deduktivt. Frågan formuleras och hypoteser sätts upp. Det är ofta naturvetenskap, men som läraren visar kan lokalsamhället och dess historia fungera utmärkt som tävlingsämne.

Några år senare vandrade läraren med klassen i skogen. På en myr upptäckte de ståltråd. Har det funnits en gård här? Nyfikenheten och frågorna ledde vidare genom att eleverna förhörde sig hemma och på bygden. De återupptäckte en gammal torvfabrik där torven hässjades på

trådarna. Hur gjorde de? Eleverna ville pröva och göra detsamma. Kontakt togs med markägaren och folk som kunde berätta. Eleverna bröt torv, hässjade och rev. Tidstypiskt klädda bjöd lärare och elever föräldrarna att titta. Torvströn som var utmärkt för utetoaletter såldes till elevernas föräldrar. Projektet dokumenterades på film och premierades av Vetenskapsrådet.

För läraren, som vid intervjutillfället närmade sig slutet på sin yrkesgärning, spelar inte läroplanen någon större roll. Ibland passar de lokalhistoriska projekten till läroplanens stoff. Han tycker inte att den ska få styra för mycket. De senaste 15 åren har präglats av *nysgerrigperprojekt*, ofta men inte alltid kring lokalhistoria.[453] Eleven Erik kände till att läraren varit framgångsrik med tidigare klasser och tyckte att han var spännande. Förra året kom eleverna via en förälder på att undersöka området Baksidan, nära byn, vid älven. Det skulle ha bott folk där på 1800-talet men nu var det bortglömt. Kvar var bara skog med en enslig grusväg. Eleverna utforskade. Erik hittade, utifrån historielagets årsböcker, en beryktad 1800-talsinvånare i Baksidan, Asbjörn Slaven. ”Han var egentligen ganska snäll. När han blev äldre blev han galen, våldtog damer, slog ner folk”, berättar Erik, som tyckte det var intressant och läste mycket om honom. Klassen lade ner mycket tid på arbetet om Baksidan. De gjorde flera besök och tog reda på information. Klassen gick till final i *Nysgerrigper*. Även om de inte fick något pris blev det en resa till Stavanger.

Det största var kanske ändå redovisningsdagen i Baksidan, en dag i juni. Hela skolan och ortens historielag var engagerade. De hade hoppats på föräldrar och några till men bygdens uppslutning blev mycket större. Hela 250 personer kom för att ta del av elevernas presentationer av projektet.[454] Dagen blev ordentligt dokumenterad på en välredigerad film. Skoleleverna och lärarna agerade i 1800-talsutstyrsel. ”Asbjörn Slavens öde” framfördes som ett skådespel. Eleverna serverade kaffe och sålde björkriskvastar. Tillsammans med historielaget demonstrerade de timmerflottning och ljusterfiske. Lokalhistorien blev via lärarens engagemang en viktig länk mellan skola och lokalsamhälle. Det lokala blev också en öppning till historieförståelse i stort.[455]

---

[453] Intervju, lärare Tokke kommun 2009-09-30.

[454] Intervju, elev Erik Tokke kommun 2009-09-30.

[455] Film, *Baksidan*.

> Intervjuaren: Vad skiljer lokalhistoria från annan historia i skolan?
> Erik: Det är ju här liksom. Du behöver inte resa till ett annat land bara för att se eller få fram historien. Spännande att det är här, i detta område. Det är inte på samma sätt som grekisk historia. Att man kan finna så mycket om en så lite plats. Det är så stort. Här är inte så mycket historia. [men] Det är ju det, men du vet inte om den.[456]

Eleverna har involverat sig i den historiska processen och visat att historia betyder något för dem. Eller som sjätteklassaren Erik nästan existentiellt uttrycker det: ”En bör veta lite om där man kommer ifrån.”[457] Det som tidigare har hänt på orten är relevant för eleverna idag. Engagemanget bygger, som i skådespelen, på konkretisering och igenkänning. Eleverna har här via sina genealogiska frågor om hur det var på orten levt sig in i platsen och dess historia. Projektet har gett eleverna en förståelse av hur det var att leva på 1800-talet i Norge. En tid då många likt dem från Baksidan valde att lämna sina boställen för Amerika och andra platser.

Nesoddens kommun

På Nesodden, utanför Oslo, är lokalhistoria inte alls lika personberoende som hos de andra intervjuade lärarna. I kommunen har sedan länge en lokalhistorisk kurs institutionaliserats för eleverna i årskurs fem. En eldsjäl har gått före och lyckats med något som många har gått bet på, att få ett lokalhistoriskt engagemang att leva vidare. Nils Tvedt hade som lärare i Oslo på 1970-talet inspirerats av en kollega. Tillsammans hade de gjort omfattande undervisningsplaneringar om *Akerselva*. När läraren flyttade till Nesodden kunde han ta erfarenheterna med sig. På Nesodden fanns intresse för det lokala. Med hjälp av en skolchef togs kontakt med politiker. Tvedt fick i uppdrag att skriva ett undervisningshäfte om halvön. Varje elev får undervisningsmaterialet i årskurs fem. Nesoddens historielag och folkupplysningsråd, ett samarbetsorgan för frivilligrörelserna, tyckte häftet var intressant. Tillsammans med Tvedt utvecklade de en lokal kunskapstävling, som nu har arrangerats varje år sedan 1992, med frågor om halvöns historia, geologi och natur. Tvedt är pensionär men hans lokala kurs lever vidare.

---

[456] Intervju, elev Erik Tokke kommun 2009-09-30.

[457] Intervju, elev Erik Tokke kommun 2009-09-30.

År 2009 hade Tvedts vackert tecknade och handskrivna häften getts ut i fyra upplagor och totalt 10 000 exemplar.[458] Skolorna sysslar med Nesodden under tre veckor. Klasserna går också ut i närområdet. Häftet ger struktur, varje lärare behöver inte lägga åratal på att bygga upp sitt eget material. Kommunen har också byggt upp två naturskolor på angränsande småöar. Läraren tycker det är spännande för barnen att få besöka naturskolorna. Nils Tvedt var lärare där i tjugo år och gav även ut undervisningshäften om öarnas natur och historia.

Den intervjuade har jobbat som lärare länge, tidigare i Oslo, de senaste tolv åren på skolan i Nesodden. Skolan är treparallellig och har cirka 500 elever i årskurs 1–7. Hon undervisar i *samfunnsfag* och är speciallärare men har ingen historieutbildning. Läraren är historieintresserad och tycker om att läsa i de två volymerna som behandlar Nesoddens historia, men hon har inte gått med i historielaget. Hon har släktforskat lite grand. Själv är hon inte från Nesodden men hennes mor är från en grannkommun. Epoker som intresserar henne är stenåldern, folkvandringstiden och 1800-talet.

Om häftena ger en bra grund måste lärarna organisera dialogen med eleverna, koppla då till nu och upprätthålla en relation till omgivningen. Läraren tar med eleverna ut och visar dem platser. De diskuterar varför det heter som det gör. ”Det viktigaste med lokalhistoria är att få eleverna att känna till och vara stolta över sin hembygd”, hävdar läraren på Nesodden.[459] I folkupplysningsrådets tävling har läraren en viktig roll. Hon tränar de elever som valts ut för att representera skolan. De går igenom tidigare tävlingsfrågor och fördjupar sig i halvöns natur, geologi och historia.

Läraren ser absolut inte läroplanen som något hinder för att arbeta med lokalhistoria, tvärtom kan lokalhistoria hjälpa till att nå andra mål för eleverna. De fyra grundläggande färdigheterna att uttrycka sig muntligt och skriftligt, kunna läsa och räkna samt att bruka digitala verktyg, går att nå med hjälp av lokalhistoria. Inte minst det sistnämnda har tack vare historielagens omfattande satsningar gett skolorna ett tacksamt material att arbeta med.[460]

---

[458] Brev, från Nils Tvedt september 2009; Nils Tvedt 2007; Nils Tvedt 2009.

[459] Intervju, lärare Nesodden 2009-10-01.

[460] Intervju, lärare Nesodden 2009-10-01.

Jönköpings kommun.

Mellanstadielärarna Anna och Bodil arbetar på en större skola i utkanten av Jönköpings kommun. De har lång yrkeserfarenhet. För lärarna har lokalhistoria de senaste åren främst inneburit en upplevelsedag som är planerad och genomförd tillsammans med Länsmuseet i Jönköping. Museet definierar programmet, tidsresan som ”en metod i kulturmiljöpedagogiken, där undervisningen utgår från den lokala historien, elevernas närmiljö, kopplad till den nationella historien.”[461] Upplevelsen läggs in i slutet av arbetsområdet om medeltiden, en enligt lärarna ganska traditionell planering. ”Tidsresan är tänkt som en spännande avslutning och sammanfattning av elevernas studier av medeltiden och dess koppling till hembygden.”[462]

Eleverna får förflytta sig till det närbelägna och för rikshistorien intressanta Näs slottsruin, en tidsresa tillbaka till 1318. Följande scenario presenteras: Inbördeskrig råder i Sverige sedan kung Birger har fängslat hertigarna Erik och Valdemar. Birger försöker ta hjälp av den danske kungen. Ett danskt sändebud är på väg till Visingsö där ett gästabud ska ordnas för Erik Medveds vasall. Eleverna roll är att i tidstypiska kläder iordningställa detta gästabud. Eleverna dansar sig i rollspelet tillbaka till medeltiden. Länsmuseets kläder och kringutrustning ger autenticitet. Medeltiden som är avlägsen och svår att förstå för eleverna kan här kopplas till känslor och upplevelser. Förhoppningsvis blir det lättare för dem att förstå hur dåtidens människor hade det, menar deras lärare.[463] Eleven kommer ihåg och uppskattar upplevelsen för ett och ett halvt år sedan:

> Intervjuaren: Vad var det bästa med att jobba med lokalhistoria?
> Cecilia: Det var att uppleva det här, leva så en dag det var det häftigaste. Så det kändes som om man verkligen var där.[464]

Både närhet till en rikshistoriskt intressant miljö och att medeltiden ligger inom det som lärarna uppfattar som kursen för årskurs fyra till sex spelar in. Tidsperioden som de behandlar under mellanstadiet går för lärarna från

---

[461] Jönköpings länsmuseum, barn och skola, tidsresor, www.jkpglm.se/barnochskola/program_for_skolan/tidsresor.html, 2011-04-01.

[462] Gruppintervju, lärare Bodil Jönköpings kommun 2010-09-09.

[463] Gruppintervju, lärare Anna och Bodil Jönköpings kommun 2010-09-09.

[464] Intervju, elev Cecilia Jönköpings kommun 2010-09-09.

vikingatiden till 1700-talet. De lokalhistoriska inslagen i historiekursen blir dels Näs, centralt i Sverige under tidig medeltid, dels Per Brahe d.y., en centralgestalt i bygden under 1600-talet. Lokalhistoria används när den går att koppla till den nationella historien som tas upp i kursen. Det nationella åskådliggörs med lokala exempel. ”Det blir ju egentligen vår svenska historia, fast platsen är här, för vi råkar bo här...”[465]

Lärarna framhåller flera olika kvaliteter i det lokalhistoriska arbetet. En av aspekterna rör den politiska dimensionen, att ge eleverna stolthet för sin egen bygd. ”Det är ju att veta det att min bygd här faktiskt finns med i historien, rötter här som inte finns överallt.”[466] Förhoppningsvis, menar Anna, kan ett intresse väckas hos elever så att de själva intresserar sig. De här platserna får en annan betydelse för dem. Det är inte bara några stenhögar.[467] Annars är det olika sidor av den kognitiva dimensionen som, för lärarna, motiverar projektet:

> En upplevelse för att försöka förstå vad som hände då. Ett bestående minne förhoppningsvis för att det är så konkret så kommer barnen ihåg det här. Det är nog mer en känsla av vad vi gjorde som de kommer ihåg.[468]

Den lokala upplevelsen kan hjälpa till att förklara den stora historien. Anna ser en koppling till kursplanen med mål och att låta eleverna förstå hur människorna tänkte och kände. ”Vi snuddar ju vid det men det är det här orättvisorna, vi skulle bara jobba för det här gästabudet sen kom vi av en händelse med.”[469] Eleverna får inte spela kung eller riddare utan får istället leva sig in i enklare medeltidsmänniskors liv. Lokalhistoria fanns som mål i årskurs fem och kan också vara ett pedagogiskt knep för att visa på mäns, kvinnors och barns historia, något som enligt Bodil finns i kursplanen. Den ser de som en inriktning, en plattform, men inte som något fullständigt styrande.[470]

---

[465] Gruppintervju, lärare Bodil Jönköpings kommun 2010-09-09.

[466] Gruppintervju, lärare Anna Jönköpings kommun 2010-09-09.

[467] Gruppintervju, lärare Anna Jönköpings kommun 2010-09-09.

[468] Gruppintervju, lärare Bodil Jönköpings kommun 2010-09-09.

[469] Gruppintervju, lärare Anna Jönköpings kommun 2010-09-09.

[470] Gruppintervju, lärare Anna och Bodil Jönköpings kommun 2010-09-09.

Historiekulturella dimensioner

Lärarnas arbete och kunskapssyn ska här kategorieras med hjälp av Rüsens historiekulturella dimensioner och Englunds idealtyper för kunskapssyn. Utöver Englunds kategorier finns också som i kursplanekapitlet de senaste läroplanernas krav på marknadsanpassning med mål- och resultatstyrning. Även om de flesta av lärarna i någon mån har del av alla dimensioner handlar det här om vilken eller vilka som dominerar. Dessutom ska den eller de läroplaner varifrån lärarnas lokalhistoria kan sägas utgå, lyftas fram.

Den kognitiva dimension finns förstås hos alla lärare som använder lokalhistoria i skolan. I flera fall kan lärarnas beskrivningar tydligt rymma en dimension utöver den kognitiva. Kategoriseringen blir därmed: Politisk-kognitiv som utöver lärarnas ideologiska uppfattningar innehåller lärarnas syn på kursplanernas lokalhistoria och lärarnas närhet till orten. Estetisk-kognitiv behandlar områden som lokal litteratur, gamla metoder och andra estetiska uttryck. Den sista kategorin innebär en huvudsaklig betoning av den kognitiva dimensionen.

En politisk-kognitivt inriktning

Två lärares syn på lokalhistoria i skolan hänger samman med deras uppfattningar om lokalhistoria som något radikalt även på ett samhälleligt plan. Lokalhistoria hamnar för de två lärarna åtminstone delvis i motsatsställning till den nationella historien. Troligen spelar det in att läraren i Trondheim kommer från regionen och att läraren i Storumans kommun kommer från bygden där de undervisar, även om det inte går att se något starkare samband mellan närhet till orten och lokalhistoriens politiska dimension hos de andra intervjuade lärarna.

Intervjuerna visar att lokalhistoria utövas av både infödda och inflyttade lärare. Lärarna i Rissas och Tokkes kommun har en nära relation till lokalsamhället. Fler kommer från regionen som en av lärarna i Jönköpings kommun, Stockholm och Bergen, liksom lärarna i Norrköping och Nesoddens kommun. Några kommer från en annan del av landet som en av lärarna i vardera Bergen, Jönköpings kommun, Örebro och två av lärarna i Stockholm. Även om inflyttade lärare använder lokalhistoria på andra orter tar det, som läraren i Örebro påpekar, tid att bygga upp ett kontaktnät.

Den norske gymnasieläraren lyfter fram både progressivistiska tankar om Tröndelags och Trondheims historia i historieämnet och om lokalhistoria i samhället. Lokalhistoria står även på ett samhälleligt plan för något radikalt, en markering mot centralmakten som utgår ifrån Oslo. Läraren är bärare av en progressivistisk kunskapssyn utifrån pedagogiska tankar som var inflytelserika på 1970- och 1980-talen. De här tankarna bryts mot en kronologiskt uppbyggd kurs utifrån kursplan och lärobok, ett innehåll där kunskapssynen åtminstone delvis kan beskrivas som essentialistisk. Läraren vill att eleverna ska lära sig centrala delar av norsk historia med hjälp av hans undervisning. Hans lokalhistoria kan dels ses som sätt att göra en stoffmässig tyngdpunktsförskjutning där Trondheims och Tröndelags historia blir mer framträdande än Oslos. Dels kan lärarens lokalhistoria ses som ett sätt att mjuka upp den essentialistiska kursen där processuell kunskap tillförs genom ett undersökande arbetssätt. Eleverna intervjuar äldre släktingar och utnyttjar lokalhistoriskt material från historielagens hemsidor för att göra egna undersökningar.

Den politiska dimensionen i lokalhistoria finns också tydligt hos den svensksamiska läraren från Storumans kommun. En närmast rekonstruktivistisk kunskapssyn visar sig genom att den lokalhistoriska undervisningen för vissa elever troligen leder till en ändrad syn på samernas historia, något som kan få direkta konsekvenser för hur människor ser på varandra i lokalsamhället. Läraren ser inga hinder för att använda lokalhistoria med *Lpo 94*. Ändå upplever han att kollegor kan se läroplanen som ett hinder, även vida tolkningsramar kan skapa motsättningar lärare emellan.

De intervjuade lärarna finner stöd för lokalhistoria i kursplanerna. Däremot anser de norska högstadielärarna att kursplanen med sin stora stoffmängd kan vara ett hinder för lokalhistoria, en synpunkt som inte återfinns bland de svenska lärarna. Utifrån kursplanernas många processbetonade mål är det inte heller särskilt svårt att motivera lokalhistoria. Med ett centralt innehåll i svenska kursplaner från 2011 ändras förutsättningarna och ger progressiva lärare, som i Norge, ett givet mål för sin läroplanskritik.

En estetisk-kognitiv inriktning.

Det estetiska i lärarnas lokalhistoria är mångtydigt. Läraren i Rissas arbete med lokalhistoria innehåller flera estetiska drag. Det framkommer litterärt när eleverna läser Johan Bojers klassiska roman *Den siste viking*. Det praktiskt-estetiska visar sig när eleverna använder gamla metoder

tillsammans med museet. Genom kulturprojekt finansierade av *Den kulturelle skolesekken* får eleverna också del av teater, dans och musik med lokal och regional anknytning. Det vetenskapliga möter det estetiska i bygdeböckerna där släkternas historia dels kan illustrera den norska historien, dels kan ses som en lokal kulturprodukt. I Rissa framstår det likhet med en tidigare läroplan, *M 87,* som ganska okomplicerat att länka släkt- till lokalhistoria.

Samtidigt med de estetiska delarna innebär den projektstyrda arbetsformen, med betoning på entreprenörskap, en kunskapssyn med inslag av *new public management* där lokalhistoria används marknadsmässigt för att skolan ska synas i lokalsamhället. Lokalhistoria motiveras av läraren mer utifrån allmänna tankar i *Kunnskapsløftet* och mindre utifrån specifika historiedidaktiska tankar. Här liksom på skolan i Stockholm får de ämnesmässiga målen en mer undanskymd roll.

Projektet på skolan i Stockholm syftat inte till att ge samhällskritik men däremot till att vidga elevernas referensramar om Stockholms historia. Den estetiska dimensionen av lokalhistoria framkommer när eleverna läser Per Anders Fogelströms *Mina drömmars stad*, och när de besöker gator och hus, tidstypiska för romanen som speglar arbetarna liv under 1800-talet, men även vid besök på kulturhistoriska institutioner. Den kognitiva dimensionen visar sig inte genom någon tydlig historiedidaktisk linje i projektet. Däremot tillmäts det otraditionella arbetessättet, att arbeta självständigt och göra ämnes- och årskursövergripande undersökningar utanför skolan, ett stort värde.

De intervjuade mellanstadielärarna i Jönköpings kommun kan åtminstone delvis sägas ha en essentialistisk kunskapssyn då de i historieämnet följer en tydlig kronologisk kurs med ett givet stoff där svensk medeltid alltid behandlas i årskurs fyra. Det är en ordning som läroböckerna har följt sedan *Lgr 62* och som i annan skepnad får stöd i *Lgr 11*. Det lokalhistoriska är för lärarna ett estetiskt inslag, ett välplanerat skådespel, en upplevelse som konkretiserar den nationella historien men som inte rubbar grundstrukturen för undervisningen.

På Nesodden finns en kommunalt framtagen lokalhistorisk kurs helt i linje med vad som rekommenderades redan i *M 74*. Kursen är utifrån häftet som tilldelas alla elever ämnesövergripande men med en tydlig kronologisk struktur som går att anknyta till den nationella historien. Läraren är inte utbildad historielärare. Däremot visar hon en stolthet över hembygden och en lojalitet med den kommunala planen. Progressivismen är försiktig och

finns i den utåtriktade undervisningen och i samarbetet mellan skola och lokalsamhälle. Jämfört med de andra skolorna innehåller lokalhistorien i Nesoddens kommun mer stoff- och mindre processkunskap.

En kognitiv inriktning

Lokalhistoria hos de flesta av lärarna sker mer eller mindre utifrån progressivistiska uppfattningar. Ibland sammanfaller de med den tidsmässigt nära historien, som i Bergen om oljeindustrin, Trondheim om teknologistaden samt Norrköping om försvarskartor. Lärarnas progressivism överensstämmer dock inte helt med Deweys tankar om att det är den tidsmässigt nära historien som är relevant.

Studien visar på lokalhistoria som lyfter fram vitt skilda epoker: andra världskriget i Storuman, Örebro och Trondheim, första världskriget och spanska sjukan i Norrköping, 1800-talets bondesamhälle i Rissa, Tokke, Örebro och Bergen, industrialiseringen i Norrköping och Stockholm, medeltiden i Trondheim och Jönköping. vikingaleder i Stockholm. Några skolor gör lokala längdsnitt. På Nesodden täcker de lokalhistoriska häftena allt från stenåldersbosättningar till sjöfart på 1900-talet. I Storuman lyfts det mångtusenåriga samiska kulturlandskapet fram.

För läraren i Tokke var lokalhistoria åtminstone från början en bieffekt av ett överordnat mål, att genom deltagande i Vetenskapsrådets tävling få fram fler forskare. Även om historieämnet inte varit en central utgångspunkt blir det ofta en lämplig infallsvinkel. Läraren är inte utbildad i historia eller historiedidaktik men trots det har ett starkt ämnesintresse vuxit fram genom tävlingarna. På grund av projekten gick han med i Landslaget for lokalhistorie i skolen och i bygdens historielag. Lärarens allmänna kognitiva tankar om att arbeta hypotetiskt-deduktivt kan indirekt sägas ha stärkt historieämnet.

Läraren i Tokke är entreprenöriell med kreativa och marknadsanpassade idéer. Även om han inte tar avstamp i läroplanen uppfyller projekten många av läroplanens centrala delar, exempelvis genom användning av digitala verktyg. Den senaste läroplanens marknadsanpassade tankar förenas med tidigare planers progressivistiska idéer om ämnesintegration och om att arbeta med samhället utanför. Läraren låter projektens lämplighet avgöra inte kursplanens stoff.

I Örebro ser läraren positivt på läroplanen *Lpo 94* som han anser ger handlingsutrymme. Lärarens speciella inriktning på förintelsen får ett tydligt

stöd i *Kursplan 2000*. Han är uppdaterad när det gäller historiedidaktik och har ett stort ämnesintresse. De lokalhistoriska arbetena utgår från historieämnet. Även om han är positiv till ämnesintegration ser läraren en risk i att projekten blir ett självändamål. Det finns hos läraren dels en stark ämnestillhörighet med ett djup i ämneskunskaperna dels progressivism i ämnesintegration och problembaserad inlärning, dels marknadsanpassade drag där läraren ordnar resor och väcker uppmärksamhet i media.

På gymnasieskolan i Norrköping införde läraren, med hjälp av lokalhistoria, progressivistiska inslag i historieämnet, vilket var i klar kontrast till äldre kollegors starkt läroboksstyrda undervisning utifrån en essentialistisk kunskapssyn. Hennes sätt att använda lokalhistoria i undervisningen fick stöd i den då relativt nya *Kursplan 81*.

Lärarens engagemang för lokalhistoria ligger inom historiekurserna och anknyter inte sällan till svenskämnet men anspelar i mindre grad på progressivistiska tankar om lokalhistoria och samhället i stort. Undervisningen följer en kronologisk struktur där de progressivistiska inslagen löper tillsammans med den mer essentialistiska, ämnesmässiga, planeringen. De senare kursplanerna i *Lpf 94* ser hon som ett stöd, inget hinder, till att använda lokalhistoria.

För de intervjuade lärarna i Bergen innebär deras lokalhistoriska projekt en historiedidaktisk utgångspunkt och syftar, i linje med kursplanen, till att öka elevernas historiemedvetande. Kursplanens många innehållsmässiga mål är annars något som det lokalhistoriska projektet måste anpassas till. För att få in arbetsområdet i årskurs tio finns en långsiktig planering. Projektet anknyter också till övergripande mål i *Kunnskapsløftet* bland annat genom en tydlig betoning på att eleverna ska kunna använda digitala verktyg. Det finns progressivistiska drag i form av undersökande och ämnesövergripande arbete i projektform och i inriktningen på den tidsmässigt nära sociala och ekonomiska historien.

Elevernas mottagande

Vilka kunskaper är det som eleverna lyfter fram i sina arbeten med lokalhistoria och vilka historiekulturella dimensioner kan skönjas i deras utövande av lokalhistoria?

Den lokalhistoria som eleverna diskuterar i intervjuerna berör framförallt den kognitiva dimensionen. Trots det knappa materialet där några elever arbetat väldigt lite med lokalhistoria kan det ändå vara motiverat att redovisa några utmärkande drag i elevernas lokalhistoria. En del av de lokalhistoriska arbetena går att kategorisera som historievetenskaplig metod eller processuell kunskap inom historieämnet, med stoffinsamling, urval och källkritik. En andra kategori rymmer ett problembaserat arbetssätt i allmänhet. En tredje kategori berör historisk förståelse och inkluderar existentiella frågor kopplade till identitet. En fjärde kategori tar i likhet med vad som framkom i institutionskapitlet upp lokalhistoria som upplevelse. En femte kategori rör eleverna som historieproducenter där deras lokalhistoriska undersökningar inte sällan presenteras för människorna i lokalsamhället.

En historievetenskaplig metod

Vissa av de intervjuade eleverna använder lokalhistoriskt material för övningar i källkritik men också i fördjupningar där de själva undersöker ett stoff som är mer eller mindre förberett av deras lärare. Gymnasieleven i Norrköping är det tydligaste exemplet. Hon arbetar mycket med lokalhistoria, först med material framtaget av läraren, senare genom egna arkivbesök. Med hjälp av tillägnade processkunskaper får eleven fram ett intressant stoff.

För eleverna i Storuman undersöks tillsammans med arkeologer de lokala spåren i det samiska kulturlandskapet. Eleverna får delta i arkeologernas vetenskapliga arbete. I ett annat sammanhang intervjuar de äldre invånare i byn, en metod som används på flera av de studerade skolorna. På skolan utanför Bergen gör eleven intervjuer med ansvariga för Statoil och Hydros utbyggnad på 1970-talet vilket blir ett helt nytt stoff. Eleverna i Örebro undersöker det rika arkivmaterial som läraren tagit fram för att se vad som hände med de polska flyktingarna som inkvarterades på en skola i samma stad. Mellanstadieeleven i Tokke tycker att det är intressant att genom bygdeböckerna fördjupa sig i en lokalt utmärkande person.

Exemplen visar att lokalhistoria används för att låta eleverna utveckla processkunskaper inom historieämnet och på så sätt ta fram ett mer eller mindre unikt stoff.

Ett problembaserat arbetssätt

För flera av eleverna är lokalhistoria nästan synonymt med en utåtriktad och undersökande arbetsform. Det är något som bryter av från det vanliga, ett självständigt och kreativt arbetssätt. Eleverna i Stockholm läser, gör studiebesök, skriver, plockar fram foton och gör en powerpointredovisning. De utvecklas i projektarbete och får en bredare kunskap om Stockholms historia men utan att anknyta till historiedidaktik eller någon historievetenskaplig metod som källkritik. Hos flera av de intervjuade eleverna är det problembaserade arbetssättet tydligt kopplat till historievetenskaplig metod och historisk förståelse.[471]

Historisk förståelse

Eleverna i Storuman kan med hjälp av lokalhistoriska kunskaper dra paralleller mellan mänskliga övergrepp på ett internationellt plan och tvångsförflyttningar av samer i närområdet. Lokalhistoria lyfter på så sätt fram moraliska aspekter som eleverna reflekterar kring. Genom att väcka en djupare förståelse för människors livsbetingelser kan lokalhistoria öppna för existentiella frågor och därmed utveckla elevernas historiemedvetande.

Flera elever tycker det är viktigt att bli medvetna om sin stads eller orts historia. Eleven i Norrköping uppskattar kunskap om de lokala platsernas historia och att de därmed får en annan förståelse än tidigare. I Trondheim anser eleven att det är viktigare att veta vad som hänt i sin stad än i andra städer. Eleverna i Storumans kommun tycker det är intressant när äldre berättar om hur det var i deras by under andra världskriget. Eleverna i Rissa praktiserar, undersöker och tar i romanform del av kustkulturens historia. I Örebro funderar eleven över lokalsamhällets framväxt. Eleven i Tokke inser att även deras lilla ort rymmer massor av spännande historia.

På skolan utanför Bergen upptäcker eleven att historien om samhället inte började några år innan hans familj flyttade dit. Det fanns människor på orten långt före dem. För eleven är lokalhistoria inte bara knuten till platsen där han bor. Platsen där fadern och förfäderna växte upp ser han också som lokalhistoria.

---

[471] Intervju, elev Tor Bergen 2009-10-20; Intervju, elev Erik Tokke kommun 2009-09-30; Gruppintervju, elever Storumans kommun; Intervju, elev Tora Norrköping 2009-08-20.

Flera av eleverna uppfattar lokalhistoria som ett sätt att synliggöra människorna i historien, arbetarna i Norrköping, kustfolket i Rissa, bönderna utanför Örebro, våldsmannen i Tokke och det enkla folket runt medeltidsborgen på Visingsö. Genom att läsa eller arbeta praktiskt med lokalhistoria kan eleverna identifiera sig med människor som tidigare levt på orten. Eleverna uppfattar lokalhistoria som något som konkretiserar och något som de själva kan undersöka.

En upplevelse

Eleverna i Storuman går ut i kulturreservatet tillsammans med arkeologer och upptäcker spår av samisk kultur. Det är både en vetenskaplig undersökning och en friluftsupplevelse i allmänhet där de övernattar och har trevligt tillsammans med sina klasskamrater.

I Tokke innebär elevernas lokalhistoria upplevelser i lokalsamhället men också en del i Vetenskapsrådets tävling där de belönas med en intressant resa. På Nesodden är den lokala kunskapstävlingens final inför stor publik något som sannolikt driver eleverna. I Rissa och i Örebro innebär lokalhistoria inslag där eleverna får arbeta praktiskt med lokalhistoria tillsammans med folk från museum respektive hembygdsförening. På Visingsö känner mellanstadieeleven att det var som på medeltiden när hon tidstypiskt klädd deltog i ett välregisserat skådespel kring borgen Näs. Här framträder en estetisk dimension av lokalhistoria genom inlevelse och i prövandet av gamla metoder.

Historieproducenter

Redovisningen av de lokalhistoriska undersökningarna lyfts av flera elever fram som något unikt. För eleven i Bergen sker det form av en blogg vilket tillgängliggör arbetet för en stor grupp människor. Eleverna i Örebro går med hjälp av deras lärare in i ett helt nytt material. Senare blir de också historieproducenter när delar av resultatet presenteras för en bred läsekrets i regionaltidningen.

Eleven i Tokke lyfter fram redovisningsdagen. Hans framtagna stoff om den lokale våldsmannen dramatiseras och spelas upp för 250 besökare. Redovisningen förevigas i en film. I Stockholm redovisar eleverna sitt resultat om Katarina kyrka för arbetslaget med hjälp av en powerpoint-presentation. I Rissa tillverkar eleverna produkter på gammalt vis som senare

säljs till föräldrar och andra på bygdens julbasar. Kanske kan lokalhistorien här svara mot delar i den estetiska dimension som handlar om att vårda och bevara.

Elevernas mottagande av lokalhistoria är mångfacetterat. Flera elever lyfter fram en ökad historisk förståelse, processuella kunskaper, ett annorlunda arbetssätt och utåtriktade redovisningar. Sett till de historiekulturella dimensionerna är det framförallt den kognitiva dimensionen och till viss del den estetiska dimensionen som berörs.

Historiebruken

Efter att ha sett hur de lokalhistoriska arbetena gestaltatar sig utifrån lärar- och elevintervjuer ska nu de intervjuade lärarnas bruk av lokalhistoria analyseras. De tidigare presenterade historiebruken är analysverktyg för att systematisera lärarnas hållning till lokalhistoria. Genom att använda lokalhistoria aktiverar lärarna delar av historiekulturen, som framträtt i tidigare kapitel, för att fylla bestämda behov och nå bestämda mål.[472]

Att analysera lärarnas bruk av lokalhistoria

Kapitlets övergripande frågor handlar om hur och varför lärarna använder lokalhistoria i undervisningen. Lärarnas drivkrafter är av central betydelse. Analysen utgår från att det finns en medveten handling bakom lärarnas lokalhistoria i skolan. Samtidigt står lärarna i en position där de måste förhålla sig både till mål i ämnena och övergripande pedagogiska mål när de använder lokalhistoria med sina elever. Lärarna måste också, för att lyckas, finna en lokalhistoria som berör eleverna. För att mer systematiskt analysera de lokalhistoriska skolexemplen använder jag mig av Karlssons historiebrukstypologi, där det i varje bruk finns ett behov och en funktion.

Alla historiebruk drivs av ett behov. För det vetenskapliga bruket handlar behovet om att upptäcka och rekonstruera. Det existentiella bruket svarar mot behovet att minnas och att glömma medan det moraliska bruket kopplas till behovet av att återupptäcka, avslöja det som medvetet varit dolt. Ett ideologiskt bruk svarar mot behovet av att uppfinna och konstruera. Det politisk-pedagogiska bruket är kopplat till behovet av att illustrera, offentliggöra och debattera. Samtidigt som historiebruken drivs av ett behov har de också en funktion. Det vetenskapliga bruket verifierar, tolkar. Det

[472] Klas-Göran Karlsson 2010, s. 88. Kapitlet är en vidareutveckling av ”Lärares bruk av lokalhistoria”, Axel Hultman 2012, s. 238–256.

existentiella bruket ger orientering och förankring. För det moraliska bruket är funktionen att rehabilitera, restaurera och uppnå försoning. Det ideologiska bruket har som funktion att rationalisera och att legitimera. Slutligen har det politisk-pedagogiska bruket funktionen av politisering och instrumentalisering.[473] I det här kapitlet ligger betoningen mer på den pedagogiska delen av historiebruket. Syftet är att visa när historieämnestiden i huvudsak används för mål utanför historieämnet.[474]

Historiebruken går ofta in i varandra och existerar parallellt vilket syns i analysen. Dessa förbehåll till trots, bruken tydliggör analysen. För att visa historiebruken i skolan inleds varje avsnitt om historiebruk normativt med ett lokalhistoriskt exempel. En fiktiv lärare, Ann, använder skolhistoria utifrån olika intentioner. Exemplen försöker illustrera dels hur olika behov styr lärarnas historiebruk. Dels hur lärarnas bruk fyller olika funktioner för eleverna. Efter en inledande diskussion om respektive bruk redovisas lärarnas historiebruk utifrån åldersgruppen de undervisar. I slutet av varje avsnitt knyts lärarnas historiebruk samman.

I kapitlet om lokalhistoriens framväxt diskuterades lokalhistoria som medel eller mål. Den indelningen används också i kapitlets avslutande del. Är lärarnas bruk av lokalhistoria å ena sidan att se som mål i sig, lokalhistoria för lokalsamhällets egen skull som inte givet behöver sättas in i någon kronologisk ram? Är lärarnas bruk av lokalhistoria å andra sidan ett pedagogiskt medel i allmänhet eller ett historiedidaktiskt medel i synnerhet? Slutligen diskuteras hur lokalhistoria som mål och lokalhistoria som medel kan kopplas samman för att kvalificera elevernas historiemedvetande.

Elevernas ålder och mognad spelar in liksom lärarnas utbildningsnivå. Därför har avsnitten med undantag för det som rör de moraliska och ideologiska bruken delats in i gymnasiet, grundskolans senare del och grundskolans mellanår.

---

[473] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 59–67; Klas-Göran Karlsson 1999, s. 57–61.

[474] Jfr Pär Frohnert 2006, s. 105–109, s. 122–125. Frohnert skiljer på ett vetenskapligt och ett pedagogiskt bruk där det senare inte inkluderar forskningsprocessen. Han menar att det pedagogiska bruket är allmänt accepterade data som sprids till stora elevgrupper.

Vetenskapligt historiebruk

Vår fiktiva lärare, Ann, väljer att använda lokalhistoriskt stoff i en klass. Läraren har ett behov av att konstruera ett undervisningsmaterial för att eleverna bättre ska förstå de förhållanden som rådde för hundra år sedan. Hennes undervisning utgår från en genetisk struktur och följer kronologin framåt. Hon vill åskådliggöra elevers skolgång på orten i början av 1910-talet. Det lilla representerar det stora. Med hjälp av lokalt arkivmaterial, en betygsmatrikel, närvarolistor, foton, inventarieförteckning, med mera, låter hon dagens elever upptäcka dåtidens skola. Eleverna arbetar med källmaterial, tolkar och verifierar uppgifter. De kopplar till dåtidens samhälle i stort och gör jämförelser med nuet. Genom källstudierna ökar eleverna sin historiska förståelse. Anns historiebruk kan därmed sägas vara vetenskapligt.

Det vetenskapliga bruket av historia har, som namnet antyder, varit universitetens och högskolornas historiebruk. Enligt den tidigare presenterade nedsippringsteorin skulle lärarna kunna ses som en länk mellan den akademiska lokalhistorien och lokalsamhällets historia. De flesta av lärarna har historieutbildning och använder lokalhistoria. För några av de intervjuade lärarna som har mött lokalhistoria under lärarutbildningen har den kopplingen relevans. Hos merparten av de intervjuade lärarna är sambandet svagt. De intervjuade mellanstadielärarna har liten eller ingen historieutbildning. Lärarna är viktiga för skolornas lokalhistoria eftersom de valt att arbeta med lokalhistoria utifrån ett eget intresse. Lokalhistoria i kursplanerna spelar en liten roll.

Källkritik har länge betonats starkt i historiekursplanerna. Eleverna ska lära sig att tolka och verifiera. Ett vetenskapligt bruk i nu gällande kursplaner är betydligt vidare där kursplanernas honnörsord, historiemedvetande, förutsätter ett samband mellan det existentiella och det vetenskapliga historiebruket. Jan Bjarne Bøe lyfter fram lokalhistoria för att göra undervisningen konkretare, ge historien ett ansikte, med målsättningen att utveckla elevers historiemedvetande. Han exemplifierar med elever som intervjuar äldre och elever som studerar en närliggande stadsdel utifrån ett vetenskapligt historiebruk men kopplar även detta till ett existentiellt historiebruk.[475] Karlsson diskuterar utifrån Rüsens teorier sambandet mellan historiemedvetande och narrativ kompetens. För att nå dit måste den

[475] Jan Bjarne Bøe 2002, s. 227–239.

historiska berättelsen drivas av konkretion, kontext och kontinuitet. Den konkreta aspekten är något som ofta lyfts fram med lokalhistoria. För Rüsen handlar det konkreta om att ligga nära och beröra människors upplevelser och erfarenheter av det förflutna.[476] I den här studien, som rör lärarna i skolan, är det vetenskapliga historiebruket, inte särskilt överraskande, det mest omfattande.

Gymnasiet

För gymnasieläraren i Norrköping dominerar, som visades i förra kapitlet, vetenskapliga eller historiedidaktiska drivkrafter, något som hon haft med sedan utbildningen i Linköping.[477] Hon har också deltagit i flera antologier om lokalhistoria i historieundervisningen. För läraren ska lokalhistoria ge förståelse, historiemedvetande men också variation. Till skillnad från flera av de andra intervjuade lärarna drivs hon inte av något stort hembygdsintresse i övrigt.

Lokalhistoria används för att konkretisera och är inte separerad från annan historia. ”Lokalhistoria åskådliggör något annat. För skolan har den inget egenvärde utan är exempel, en ingång till historien.” Eleverna får besöka stadsarkivet och komma i kontakt med historiska källor genom att bland annat upptäcka originaldokument om arbetarnas förhållanden hos snustillverkare Swartz.

Den norske gymnasieläraren lägger en lite annan vetenskaplig tonvikt genom att lokalhistoria används för att utveckla ämnet genom berättelsen och det visuella:

> Lokalhistoria bör vara närvarande där eleverna kan möta goda berättelser. Krigen, de som var med försvinner […] Vi måste göra något annat. Det visuella och den goda berättelsen är det viktigaste. Vad är lokalhistoria om du inte är på plats? Ska du besöka fästningen eller ska du läsa om den?[478]

Lokalhistoria används för både den svenska och norska gymnasieläraren för att förtydliga och konkretisera den genetiska framställningen.

---

[476] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 53; Jörn Rüsen 1987, s. 25–28.

[477] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

[478] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

”Det sker alltid ett spel mellan den stora och den lilla historien. När det sker något annat ute i världen så påverkas det lokala.”[479] Undervisningen följer kronologin: ”Det enda försvaret för att använda lokalhistoria är att det ett resultat av en större historia.” Om klassen läser vikingatiden kan det lokala, Trondheim, placeras i centrum i ett nationellt sammanhang. Den nationella historien blir bland annat belyst genom ett besök på en medeltidsgård i närheten av staden. En annan del av det vetenskapliga bruket handlar, för läraren, om att låta eleverna använda källmaterial, ofta från historielagens hemsidor. Ungdomarna får härigenom för läraren rollen som forskare.[480] Nya, lokala perspektiv tillförs den nationella eller internationella historien.

Grundskolans senare del, årskurs 7–10

För eleverna i Tröndelag innebär lärarens ämnesmässiga bruk bland annat att de praktiskt får rekonstruera gamla jordbruksmetoder. Läraren menar att det är ett bättre sätt att använda elevernas kapacitet än att bara vara i klassrummet på skolan. Eleverna får också med hjälp av bygdeböckerna undersöka traktens historia.[481]

Läraren i Storumans kommun låter eleverna tillsammans med arkeologer upptäcka det samiska kulturlandskapet kring byn. Eleverna intervjuar också äldre människor som kan berätta om byn under andra världskriget och senare.[482]

För lärarna i Bergen har arbetet med lokalhistoria en direkt vetenskaplig koppling. Det stora historieverket, *Vestlandets historie*, ska komma skolorna till del. De två intervjuade lärarna blev utvalda som ämneskonsulenter och fick fortbildning. Elevernas blev pionjärer i att upptäcka det knappt trettioåriga bostadsområdets historia men också genom att se vad som fanns där dessförinnan. Lärarna kunde också anpassa undervisningen utifrån elevernas nivå. Eleverna fick sammanhang mellan det som skedde på hemorten och det som skedde nationellt och globalt.

---

[479] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

[480] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

[481] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-08.

[482] Intervju, lärare Storumans kommun 2010-11-24.

För att utveckla ett historiemedvetande går lärarna vägen via elevernas närmiljö. Lokalhistoria blir både ett didaktiskt redskap och ett sätt att variera undervisningen i allmänhet. Eleverna får möjlighet att gå ut och träffa källorna.[483] I projektet betonas den lokala orten. Det lokalhistoriska arbetssättet har för lärarna i Bergen tydliga historiedidaktiska ambitioner. ”Förutsättningarna är mycket större om man arbetar med historiskt tänkande. Det är något konkret det är lättare för eleverna att reflektera runt det.”[484]

Kunskap om etableringen av samhället på 1980-talet, kan underlätta för eleverna att förstå var och varför samhällen uppkom längre tillbaka i historien:

> Se äldre tiders samhällsetableringar. Här är det ingen älv, här är det ingen hamn men varför blir det en ny bosättning? Skillnad på gamla och nya bosättningar. Vi kan se på det nationellt men också internationellt. [485]

För läraren i Örebro dominerar det ämnesmässiga bruket vilket tar sig olika uttryck. Samarbetet med hembygdsföreningen och skoldagen på hembygdsgården gör det möjligt för eleverna att rekonstruera gamla metoder. Det praktiska arbetet är ett sätt att utveckla elevernas historiemedvetande. Det vetenskapliga historiebrukets behov av att upptäcka framkommer också i elevernas intervjuer av äldre: Hur var det här under andra världskriget? Att upptäcka innebär också besök vid de närbelägna krigsgravarna. För läraren är det naturligt att börja i det nära för att sedan vidga perspektivet. Att låta eleverna se aktörerna i historien och få eleverna att arbeta undersökande är viktigt, liksom variation. Förståelse och motivation är andra viktiga drivkrafter när läraren i Örebro använder lokalhistoria.

Lokalhistoria är för läraren både konkret och perspektiverande. Läraren skulle vilja använda mer lokalhistoria men inser att det tar väldigt lång tid att ta fram material som passar olika elever. Det är stor spridning mellan eleverna som klarar avancerat material och de som knappt kan sitta på en stol. I den bästa av världar skulle lokalhistoria vara

---

[483] Gruppintervju, lärare Ingrid Bergen 2009-10-20.

[484] Gruppintervju, lärare Ove Bergen 2009-10-20.

[485] Gruppintervju, lärare Ingrid Bergen 2009-10-20.

historieundervisningens utgångspunkt. Han ser en stor skillnad mellan vetenskapliga ambitioner och en praktisk verklighet.[486]

Grundskolans mellanår årskurs 4–6

I Nesoddens kommun arbetar alla elever i årskurs fem några veckor med lokalhistoria. Eleverna arbetar med lokalhistoriska häften som sträcker sig från geologisk tid fram till nutid. Detta är en kommunal kurs, där eleverna kan upptäcka sin egen bygd.[487] Att utgå från det nära och kända är ett beprövat sätt att använda historien.

Läraren i Tokke låter eleverna arbeta på ett undersökande sätt som dels svarar mot behovet av att upptäcka genom att studera bygdeböcker, dels mot behovet av att rekonstruera. Eleverna får pröva äldre metoder som timmerflottning och torvhässjning. Uppgifterna går att anpassa till elevernas nivå. Arbetssättet har, trots att målet är hypotetiskt-deduktivt, klara historievetenskapliga förtecken, där eleverna tar kontakt med fackkompetenta personer. Genom arbetssättet hoppas läraren få fram fler forskare.

De intervjuade lärarna i Jönköpings kommun följer en kronologi i undervisningen. Den lokalhistoriska upplevelsedagen är avslutningen på medeltidsavsnittet. Genom en rekonstruktion försöker lärarna få eleverna att uppleva medeltida förhållanden. En av lärarna framför två synpunkter som ligger i linje med vad andra lärare anför för att använda lokalhistoria. ”Att barnen ska få upplevelser. Knyta an till det barnen känner till. Det blir ju mer bestående.”[488] Lärarna i Jönköpings kommun deltog med sina klasser i ett medeltidsscenario, utvecklat av Jönköpings läns museum.[489] En av lärarna tycker att de i all historia borde utgå från lokalhistoria men ser att det är svårt att hitta information och att hennes kunskaper är begränsade.[490]

---

[486] Intervju, lärare Örebro 2010-09-08.

[487] Intervju, lärare Nesoddens kommun 2009-10-01.

[488] Gruppintervju, lärare Bodil Jönköpings kommun 2010-09-09.

[489] Gruppintervju, lärare Jönköpings kommun 2010-09-09.

[490] Gruppintervju, lärare Bodil Jönköpings kommun 2010-09-09.

Existentiellt historiebruk

Ann använder här det lokalhistoriska materialet utifrån ett existentiellt historiebruk. Behovet som driver läraren är att eleverna ska minnas sitt ursprung och länkas samman med sina förfäder. Hon vill betona närhet och identifikation, att eleverna förstår hur förfäderna hade det i skolan. Det lilla är centralt i förhållande till det stora. Eleverna får intervjua far- och morföräldrar om deras föräldrars skolgång. Utifrån de ganska knappa uppgifterna, tillsammans med det lokala materialet och generella uppgifter om skolundervisningen vid den här tiden i landet eller landsdelen dras paralleller till idag. Vilken påverkan hade förfädernas skolgång tre led tillbaka för var eleverna är där de är idag? På så sätt fyller lokalhistoria funktionen att utifrån nutida behov genealogiskt ge eleverna historisk förankring. Eleverna får också fundera över hur deras egen utbildning kan påverka deras eventuellt kommande barns skolgång.

Om vi lämnar den fiktiva skolmiljön kan det existentiella historiebruket generellt aktiveras av ett behov av att minnas, i avsikt att finna orientering och identitet i ett samhälle som är eller uppfattas som präglat av osäkerhet, kris eller hastig förändring.[491] För de skandinaviska länderna handlar förändringen mer om snabb utveckling än om någon större kris. Särskilt den norska välståndsutvecklingen har varit exceptionell. Under den senaste generationen har Norge, tack vare oljeutvinningen, klättrat till toppen av den internationella välståndsligan.[492] Ohman Nielsen gör en uppdelning mellan historieämnets två sidor. På den ena sidan placerar hon det vetenskapligt analyserbara. På den andra sidan placerar hon det gåtfulla, poetiska och gemensamhetsskapande. Existentiellt användande förknippas med vardagsbruk. Om eleverna möter ett vetenskapligt bruk i skolan så är det existentiella det oförståeliga, estetik, myter, identitet och tillhörighet, gemenskap, trygghet, tröst och igenkännande. Historieämnets fokus på historiemedvetande gör att skolan måste vara öppen för elevernas vardagsbruk och samtidigt bidra med den vetenskapliga hållningen.[493]

Att bruka lokalhistoria existentiellt kan göra stadens, ortens eller bygdens historia till ett mål i sig. Det existentiella bruket ligger, enligt

---

[491] Klas-Göran Karlsson 2010, s. 377.

[492] Endast Luxemburg ligger före Norge blad OECD-länderna. www.ekonomifakta.se/sv/Fakta/Ekonomi/Tillvaxt/Sverige-i-valstandsligan/, 2011-03-22

[493] May-Brith Ohman Nielsen 2006, s. 150–152.

Karlsson, nära Friedrich Nietzsches antikvariska. Bruket knyter an till minnen, traditioner och tjänar som orientering och minnessökande.[494] Bruket går i genealogisk riktning utifrån ett nutida behov. Den svenska hembygdsrörelsens etablering i början av 1900-talet har som tidigare visats setts som en reaktion på industrialisering, emigration och urbanisering.

Dagfinn Slettan och Ola Svein Stugu menade utifrån en konstruktivistisk uppfattning av kultur och identitet att individer inte bara övertar identiteter från sin kulturella kontext. Identiteter kan också utvecklas och väljas. Olika element av en identitet kan framhävas i olika situationer.[495] En identitet knyts till ett geografiskt bestämt område, hemorten. En lokalhistorisk text innehåller ofta ett ”vi” som avgränsar oss från ett ”de”. I botten finns en *heimen*, hemplatsen som primärt identifikationsobjekt.[496]

Eskilsson nämner i sin studie av tre hembygdsföreningar kring Linköping att den existentiella betydelsen är ett vanligt argument för verksamheten i föreningarna. Det ligger väl i linje med samtidens fixering vid identitetsprocesser inom vitt skilda delar av samhället och är ett vagt sätt att argumentera för verksamheten, som blir svår att konfrontera och som saknar någon direkt ideologisk laddning.[497] Även om företrädare för hembygdsföreningar har svårt att precisera ett existentiellt historiebruk behöver det inte vara oviktigt. I det följande ska vi se vilket existentiellt historiebruk som framkommer hos lärarna.

Gymnasiet

Läraren i Norrköping tycker att det är viktigt att eleverna känner sin ort. Det existentiella i lärarens historiebruk kan sägas svara mot funktionerna, förankring och orientering.[498] Lärarens vetenskapliga historiebruk dominerar. Det lokala är ett medel för den större historien. Gymnasieläraren i Trondheim vill att eleverna ska få lust och igenkänning genom att läsa om det lokala. Läraren vill att undervisningen skapar subjektiv relevans och

---

[494] Klas-Göran Karlsson 2010, s. 88–89.

[495] Dagfinn Slettan & Ola Svein Stugu 1997, s. 8.

[496] Ola Svein Stugu 1997, s. 131, 136.

[497] Anna Eskilsson 2008, s. 205.

[498] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

innehåller moment som betyder något för den enskilde eleven.[499] I det stora existentiella projektet blir läroplanen bara en del. Utan att använda begreppet historiemedvetande drar läraren en parallell till det existentiella och det vetenskapliga.

Grundskolans senare del

Att ge eleverna en anknytning framhävs också av lärarna i Stockholm. Eleverna fick tillsammans följa med arkeologer och undersöka sin stadsdels tidiga historia. Läraren Jan använder lokalhistoria existentiellt för att lära eleverna känna sina rötter. Många är inte födda i förorten där de bor, men för läraren är det viktigt att de får en relation till platsen såväl som till sin egen släkt.[500]

För läraren i Storumans kommun ligger det existentiella historiebruket nära ett ideologiskt historiebruk. Eleverna ska minnas orten de kommer ifrån och därmed, förhoppningsvis, när de är klara med sina utbildningar, flytta tillbaka. Läraren i Storuman utvecklar engagerat vad han vill förmedla:

> En medvetenhet, en stolthet. Vi är i något som övriga Sverige kanske ser som ingenting men vi, oj det är ju väldigt spännande. Där skolan står där kanske en gång i tiden var en renvall. Där var en kåta. Vad hette gubben och gumman som bodde där? Är jag släkt med dem? […] Vi kanske inte riktigt förstår nu hur rik man är på sin historia. Innerst inne så finns en stolthet, en nyfikenhet.[501]

Läraren vill, genom att eleverna får upp ögonen för sin hembygds historia, tydligt stärka den lokala identiteten hos eleverna. Nästan alla elever lämnar orten efter årskurs nio. Det är också något som återspeglas i Handlingsprogrammet för skapande skola, framtagit av Västerbottens läns museum tillsammans med läraren.

> Förhoppningen är att de elever som upplever att de är bekanta med den lokala historien i framtiden blir självklara ambassadörer för det lokala

[499] Intervju, lärare Trondheim 2010-09-09.

[500] Intervju, lärare Stockholm 2010-10-23.

[501] Intervju, lärare Storumans kommun 2010-11-24.

> kulturarvet och därmed en tillgång i det turistiskt präglade [...] området.[502]

Bruket är existentiellt, åtminstone för läraren och skolan. Ortens överlevnad hänger på att utflyttade ersätts av inflyttade. Eleverna, som för utbildning måste lämna byn, vill byn sedan ha tillbaka. Även i en storstadsförort med stor inflyttning finns ett behov av att lyfta fram platsen i sig. En del elever har några generationers rötter i förorten, många har en betydligt mer kortvarig historia. Andra elever har sina rötter i en helt annan del av världen. Stockholmsläraren ser ändå ett behov att eleverna känner till platsen där de bor.[503]

Ingrid, lärare i Bergen, menar att eleverna genom att studera sitt eget bostadsområde, byggt på 1980-talet, kan bli medvetna om vad som krävts för att komma dit de och Norge är idag. Det finns också ett tydligt moraliskt historiebruk.

> Alltså Norge, vi är ett fantastiskt rikt land vi har alla möjligheter men det har inte alltid varit så och det är väldigt viktigt att veta, få en grund till hur det är idag. Att det är någon som har gått tunga steg före oss. Både att vara medveten och inte ställa dig likgiltig till det som sker idag. Du måste vara en aktiv medborgare.[504]

Av de intervjuade är lärarna i Bergen de som tydligast kopplar begreppet historiemedvetande till det lokalhistoriska arbetet. Eleverna ska vara medvetna om det som fört dem dit där de är idag. Att en av lärarna har band till lärarutbildningen och att båda lärarna, som tidigare beskrevs, var pilotlärare gör dem historiedidaktiskt uppdaterade.

> Vi stärker elevernas identitet i förhållande till lokalområdet och det är ju väldigt viktigt med tanke på att det är ett nytt område som väl ingen hade någon kunskap om.[505]

Lokalhistoria skapar enligt lärarna en relation till hemorten och stärker värderingarna. Vi såg i förra kapitlet att eleven Tor lyfte fram den personliga kopplingen till platsen när han definierade lokalhistoria. Med tanke på de omfattande befolkningsrörelserna både inom och över nationsgränserna

---

[502] *Handlingsprogram för Skapande skola*, Västerbottens läns museum och den aktuella skolan, finns hos författaren.

[503] Intervju, lärare Mats Stockholm 2010-11-24.

[504] Intervju, lärare Ingrid Bergen 2009-10-20.

[505] Gruppintervju, lärare Ove Bergen 2009-10-20.

måste ett existentiellt lokalhistoriskt historiebruk kunna, som eleven påpekar, kopplas till mer än den nuvarande bostadsorten.

För läraren i Rissa ger det lokalhistoriska projektet en allmän pedagogisk vinst genom ett nytt arbetssätt. Lokalhistoria bidrar också till att eleverna får en förståelse av tidigare generationers slit. Arbetssättet passar väl den praktiskt lagda elevgruppen. Eleverna får frisk luft, berättelser från äldre människor, de får det i kroppen.

> Eleverna som skar med lie de fick ont i ryggen efter att slått två tre kvadratmeter, förr i tiden då skar de för hand. Ungarna som är lugna och stela i skolan blomstrar upp och har något att bidra med. Så får de gjort något förnuftigt.[506]

Läraren tycker att samarbetet med bygden är viktigt. En bonde ställde en åkerbit till förfogande när de gjorde krakar. Den årliga julmarknaden på museet var välbesökt. I år ska eleverna sälja sina produkter. Folk kommer med häst och släde, hela bygden brukar delta.[507]

Grundskolans mellanår

Läraren i Nesoddens kommun talar om ett behov av att minnas ”vem vi är utifrån förfäderna”. Det lokala knyts till det existentiella genom mer praktiska funktioner.

> Arktis och Egypten är spännande men lokalhistoria har vi här. Eleverna känner till platserna, vi kan dra dit på exkursioner. Många har familjer som har vuxit upp här.[508]

Årskurs fem deltar varje år tillsammans med de andra skolorna på halvön i en tävling om öns natur och historia. Politiker och tjänstemän engagerar sig. ”[H]ela Nesoddens kommun jobbar med det här.”[509] Det lokala perspektivet blir viktigt i sig. I den snabba välståndsutvecklingen behöver eleverna förstå hur det varit tidigare. Lärarens uppfattning påminner om kollegan i Bergen:

---

[506] Intervju, lärare Rissa 2009-09-08.

[507] Intervju, lärare Rissa, 2009-09-08.

[508] Intervju, lärare Nesodden 2009-10-01.

[509] Intervju, lärare Nesodden 2009-10-01.

> Förståelse för hur förfäderna slet. Det gäller ju historien för hela landet. De ser ju att det behövdes samarbete och att de måste vara kreativa, viktigt att lära barnen det.[510]

För mellanstadieläraren i Tokke främjar lokalhistoria något slags hembygdskänsla, stolthet. Det är något som antagligen blir extra viktigt på en liten ort med negativ befolkningsutveckling. Lokalhistoria kan främja samarbetet mellan skolan och det omgivande samhället. Det kan handla om att bygga en bro mellan generationer och att engagera ett helt bygdelag vid elevernas redovisningar.[511]

En av lärarna i Jönköpings kommun ser att lokalhistoria utöver lokalt stoff kan användas för att ge eleverna:

> En känsla för att tiden har funnits före de föddes. Att det som är idag kommer att bli historia sedan. Vi kan få dem att fundera på hur det var då, för att förstå historia. Det är perspektiv som är så svåra för barn.[512]

Kanske blir det genom de till synes antikvariska och konkreta lokalhistoriska infallsvinklarna, med borgar och stormän i bygden, enklare att beröra de djupa existentiella frågorna där vi både är och gör historia.

Moraliskt och ideologiskt historiebruk

Ann kan välja att använda det lokalhistoriska materialet utifrån ett moraliskt historiebruk. Läraren låter dagens elever undersöka hur en av dåtidens elever, som i matrikeln karaktäriserades som sinnesslö och som nästan aldrig var i skolan, kan ha haft det utifrån dåtida samhällssyn och lagstiftning. Individen som då skuffades undan av lokalsamhället kan nu lyftas fram och till med ges upprättelse. Återupptäckten av förhållandena för dessa individer berör eleverna. De engagerar sig och gör förhållandena för de då marginaliserade kända i den lokala årsskriften och ber å den här ortens vägnar om ursäkt. I ett moraliskt historiebruk skulle det lilla kunna stå för mer positiva värden än det stora.

---

[510] Intervju, lärare Nesodden 2009-10-01.

[511] Intervju, lärare Tokke kommun 2009-09-30.

[512] Gruppintervju, lärare Bodil Jönköpings kommun 2010-09-09.

Ett moraliskt historiebruk handlar om maktutövning och en indignation över hur denna har bedrivits och fortsätter att bedrivas. Han menar också att det kan handla om att driva fram ett erkännande för historiska oförrätter som utgångspunkt för försoning. Han exemplifierar med de svenska debatterna om tvångssterilisering och om Sveriges roll under andra världskriget.[513] Det moraliska historiebruket kan ligga nära det ideologiska historiebruket vilket motiverar att ta upp dem tillsammans. Återupptäckten av fakta måste så småningom förses med nya syften och sammanhang än dem som gällde före återupptäckten.[514] Det ideologiska bruket vill uppfinna, konstruera och svara mot funktionerna rationalisering och legitimering.

Ideologiskt skulle Ann kunna använda materialet till att i stora drag konstruera ortens förträfflighet och överlägsenhet då som nu. Eleverna får med hjälp av lokalpatriotiska historieskrifter beskriva ortens utveckling i stora drag fram till idag. Att varannandagsläsningen redan för hundra år sedan var avskaffad utgör början på en framgångssaga fram till ett nu där alla elever har surfplattor. Ortens unicitet legitimeras historiskt. Funktionen i lärarens historiebruk är att ge eleverna en hembygdsstolthet.

Läraren Anna i Jönköpings kommun vill för eleverna lyfta fram den egna bygdens roll i historien. ”Faktiskt veta det att min bygd finns med i historien, vi har rötter här som inte finns överallt.” Hon menar samtidigt att de här historiska rötterna finns hon vissa men inte hos alla elever. Hon tar upp en elev från ett lantbruk med historiska föremål hemma och menar att det där finns en kännedom som elever med inflyttade föräldrar saknar.[515] Platserna får genom besöken en betydelse för eleverna på ett annat sätt. De restaurerade stenmurarna vid Näs, hårt utsatta för Vätterns vågor, är rester av ett Visingsö som idag är ett pittoreskt utflyktsmål men som då, under medeltiden, var en viktig kungaborg.[516] Eleverna ska känna till bygdens storhetstider, det unika och därmed kanske stärka sin lokala identitet.

Att se det unika kan vara utslag för en stolthet av känslomässig natur men kanske också, hembygdspatriotism, en ideologisk föreställning där orten anses märkvärdig på ett speciellt sätt. Sannolikt rör det sig ofta, som

---

[513] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 62–63.

[514] Klas-Göran Karlsson 1999, s. 59.

[515] Gruppintervju, lärare Anna Jönköpings kommun 2010-09-09.

[516] Gruppintervju, lärare Jönköpings kommun 2010-09-09.

Anna Eskilsson visar utifrån studier av hembygdsföreningar, om en ”närmast introvert och lågmäld lokalpatriotism, som ska tjäna den egna hembygd[en] utan att exkludera och gå till attack”.[517]

En lokalhistoria med helt andra förgreningar framkommer för läraren och eleverna i Örebro. Tillsammans gör de en återupptäckt av några gravar från 1945 tillhörande polska medborgare, på en kyrkogård nära skolan. De studerar en folkskola som gjordes om till beredskapssjukhus för 227 polska flyktingar mellan maj och december 1945. Läraren tycker att det är intressant att se hur lokalsamhället förhöll sig till den nyuppkomna situationen. I lokalpressen från 1945 har läraren hittat en intressant debatt. Vissa menar att skolan behövs som skola, men många stödjer att skolan är beredskapssjukhus:

> Vilket stöd! Då får vi föra historien till vår egen tid. 10 000 svårt sjuka flyktingar det svenska samhället öppnar sig och tar emot är på något sätt en liten läxa som vi ska lära oss. När vi pratar om invandrare och flyktingar i vår egen tid är det svårt att lära av historien men det ger perspektiv på fenomenet flykt. Det är ju väldigt konkreta berättelser tänker jag mig.[518]

Det blir ett moraliskt historiebruk som går i motsatt riktning jämfört med det i Boëthius *Heder och samvete.* Här framhåller läraren goda svenska gärningar under andra världskriget men visar också att det inte heller då var enkelt och okomplicerat. Dagens invandringsdebatt kan ges nya perspektiv. Samtidigt innehåller lärarens uttalande en markering mot det, i svensk invandringsdebatt ofta förekommande, politisk-pedagogiska historiebruket med sina förenklade överföringar i syfte att vinna politiska poäng. Insatsen med beredskapssjukhuset tycks ha fallit glömska för örebroarna. Läraren funderar i anslutning till historiebruk om vad vi ska minnas. Kanske kan han uppmuntra eleverna att engagera sig. I sin tur skulle de kunna övertyga politikerna om att sätta upp en minnesplakett.

För läraren i Storumans kommun får lokalhistoria en tydlig moralisk innebörd:

---

[517] Anna Eskilsson 2008, s. 205.

[518] Intervju, lärare Örebro 2010-09-08.

> Jag känner skyldighet att förvalta vårt historiska arv. Överföra kunskaper som håller på att dö ut eller har dött ut. Att vitalisera återupptäcka. Känna en skyldighet inte bara till oss själva utan även till andra.[519]

Att synliggöra en minoritets bortglömda, eller åtminstone marginaliserade historia, kan ses som ett moraliskt historiebruk för läraren. De moraliska drivkrafterna är kopplade till staten behandling av den samiska minoriteten. För läraren innebär det även ett existentiellt bruk som rör hans släkts historia. Samtidigt vill läraren att kunskapen blir känd, återupptäckt, för eleverna oavsett om de har någon samisk identitet eller inte. Ställningstagandet gör att han ser sina drivkrafter som lite kontroversiella, i skolan och i lokalsamhället:

> Omedvetet, man kanske inte säger det öppet. För fortfarande än idag så är det lite tabubelagt alla ska bli svenskar, rätta in dig i ledet. Nu tar jag verkligen i men det känns som att det är tabubelagt. Jag bejakar min etniska tillhörighet. Jag gör inga stora ord av det.[520]

Ett minoritetsfolks historia som innehåller konflikter med statsmakten är fortfarande 2010 något som används med försiktighet i lokalsamhället. Ändå är lärarens beskrivning av de här långa linjerna i förtrycket från staten mot minoritetsbefolkningen ett ideologiskt historiebruk som väcker motstånd och legitimerar en samisk historia.[521]

Ett annat, kanske mindre moraliskt kontroversiellt bruk av lokalhistoria, är att synliggöra grupper som inte har haft någon framträdande plats i historiekulturen. Läraren i Norrköping vill se alla människor, kvinnor och barn.[522] Genusaspekten återkommer hos fler lärare. ”Ha med olika aspekter av historien då kan lokalhistorien vara ett sätt att synliggöra att det är männens historia.”[523] Läraren i Rissa kommun använder lokalhistoria till att lyfta fram könsskillnader. Vissa jobb ansågs, enligt läraren, vara ”kärringarbete”.[524] Det är ingen avlägsen historia som genom det lokala perspektivet tydliggörs för eleverna. De här exemplen, där lokalhistoria används för att lyfta fram ojämlikhet mellan könen, ligger idag troligen

---

[519] Intervju, lärare Storumans kommun 2010-11-24.

[520] Intervju, lärare Storumans kommun 2010-11-24.

[521] Jfr Karlsson 1999, s. 59.

[522] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

[523] Intervju, lärare Örebro 2010-09-08.

[524] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-08.

närmare ett vedertaget vetenskapligt bruk, och anses inte som särskilt avslöjande. Lokalhistoria kan ändå användas som ett verktyg för att restaurera historien genom att lyfta fram grupper som tidigare varit mer eller mindre undanskymda.

Andra strukturella drag som läraren lyfter fram med lokalhistoria är klasskillnader. Det har funnits fabriksarbetare men också stor- och småbönder i bygden. Klasskillnaderna finns till viss del kvar. De norska bygdeböckerna har, som vi såg i institutionskapitlet, gått från att skildra storbönderna till att nu infoga alla samhällsskikt, en moralisk hållning, en restaurering av historien.[525]

Den norske gymnasieläraren ger uttryck för moraliska och ideologiska uppfattningar utöver den nationella läroplanens mål:

> Men uppe i detta, lärarens krav, finns 'motkulturella' krav. Det är inte säkert att den hållningen ska accepteras. Använd lokal historia, Norges, världens. Vad presenterar den som vi kan förstå idag? Då är det viktiga att vi inte moraliserar men att vi kan distansera oss. Gör inte bara lojalt jobben som kommer pålagt lärarjobbet. Vi har ett långt större krav att utbilda folk till att behärska sitt eget liv. Stå upp och ha självständiga hållningar. Det är ointressant vilken sida i politiken de hamnar på men de måste kunna hävda sig.[526]

Erik Axelsson visar från den norska EU-debatten att många debattörer anknöt till den traditionella motkulturen som kom till uttryck i språk-, religions- och nykterhetsfrågan. Norge ansågs av båda sidor i EU-debatten som landet annorlunda. Det är ett land där periferin och folket besegrat centralmakten och eliten.[527] Lärarens hållning, att legitimera en motbild till den nationella hållningen kan ses som en ideologisk aktivering. Den starka norska periferin synliggörs av läraren genom det lokala perspektivet.

Uttrycket "gräv där du står" har som vi sett haft en tydlig ideologisk innebörd. Arbetarnas historia hade varit gömd. Nu var det tid för arbetarna att ta makten över sin historia. För Sven Lindqvist gällde det att flytta fram arbetarnas position överhuvudtaget, med hjälp av den nya medbestämmandelagen, MBL och de då planerade löntagarfonderna men också med inspiration utifrån länder i tredje världen där arbetarklassen hade

---

[525] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-08.

[526] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

[527] Erik Axelsson 2006, s. 286.

tagit makten.[528] Att gräva där man står kan å ena sidan sägas vara att konstruera en annan historia än den officiella, och därmed legitimera en ny historia som varken är statsmaktens eller hembygdsföreningarnas. Å andra sidan behövdes ingen lång kamp. Både universitet och skolmyndigheter tog snabbt till sig idéerna.

Politisk-pedagogiskt historiebruk

Ann kan också använda det lokalhistoriska materialet och historieämnets tid som en del i en pedagogisk kunskapssyn. Behovet uttrycker hon som en helhetssyn, att hitta ett projekt där eleverna arbetar undersökande i grupp, där lärarna samarbetar i arbetslaget, där ämnena integreras i ett tema. En av elevgrupperna jämför tvätt av kläder idag med för hundra år sedan och kan därigenom belysa en mängd aspekter som genus, hygien, biokemiska processer och teknisk utveckling. De historiska jämförelserna är möjliga val underordnade temat Närområdets vatten. Att elever använder det historiska perspektivet legitimerar projektarbetet tillsammans med de miljömässiga, etiska och rumsliga perspektiven. Ett annat viktigt skäl till att inkludera historia är ämnestiden. Funktionen är att eleverna ska få en helhetssyn eftersom att det ”i verkliga livet” inte existerar några ämnesgränser. Både den stora och den lilla historien används som medel till en helhet.[529]

Karlsson menar att ett politisk-pedagogiskt historiebruk svårligen låter sig förenas med ett vetenskapligt då det politiska inte är inriktat på att nyansera utan bara används för lyfta fram likheter. Den pedagogiska aspekten innebär att historia blir ett skafferi där historien används instrumentellt för att fylla nutidens tjänst.[530] Vad det politisk-pedagogiska historiebruket i det här mer skolnära sammanhanget vill fånga är när historia används instrumentellt för att nå mer övergripande mål i läroplanen. Pedagogiken har i Sverige, av kommunalpolitiker, genom tjänstemän getts en överordnad roll. Det kan röra arbetssättet eller ha en värdemässig inriktning. Historia blir bara en del i ett större ämnesövergripande arbete för att nå en större helhet. Vilket historiskt stoff som används är helt under-

[528] Sven Lindqvist 1978, s. 17–23, 29.

[529] Jfr Klas-Göran Karlsson 2009b, s. 327–341

[530] Klas-Göran Karlsson 2009, s. 66–67.

ordnat läroplanernas övergripande processuella förmågor.[531] Därmed förloras sambandet mellan den processuella kunskapen och den stoffmässiga kunskapen således kan det historiska perspektivet exempelvis helt motiveras utifrån källkritik.

Att anknyta till någon aktuell händelse, exempelvis de olympiska spelen i London 2012, eller populärkulturell företeelse som rockmusik och därmed förväntas entusiasmera elevgruppen är utifrån Deweys progressivistiska eller rekonstruktivistiska ideal viktigt. Att kursplanens stoff utifrån det centrala innehållet tonas ner anses utifrån detta synsätt som progressivt eftersom arbetssättet helt överspeglar slutprodukten. Nedlåtande kan historieämnet ses som en hjälpgumma.

Ove Skarpenes talar om pedocentrism när han beskriver förändringen av norsk gymnasieskola som startade på 1960-talet och pågick till mitten av 1990-talet. På olika sätt gällde det att komma fram till metoder, arbetsmetoder, redskap, verktyg som skulle främja utvecklingen av den enskilde elevens speciella sociala kapacitet, kritiska kapacitet, kommunikativa kapacitet såväl som lärandekapacitet som inte alltid var förankrad i ämneskunskap. Uppmärksamheten var inriktad mot att söka efter pedagogiska metoder för individuellt anpassad undervisning vilket fick stor inverkan på skolan och tänkandet om skolan.[532] Som visats fick detta synsätt en betydligt längre varaktighet i svenska kursplaner. Ingrid Carlgren och Ference Marton skriver med anledning av den då relativt nya läroplanen *Lpo 94* att

> [m]edan skolämnena tidigare varit ett sätt att organisera såväl innehåll som verksamhet i skolan genom 'ämneskunskaper' har skolämnena nu definierat som vissa kvaliteter i elevernas kunnande. [533]

De betonar att kvaliteter som historiemedvetande inte går att utveckla utan innehåll vilket då, enligt gällande *Lpo 94,* bestämdes lokalt.[534] Med tanke på den bristfälliga ämnesfortbildningen fick läroplanernas allmänpedagogiska

---

[531] Jfr Klas-Göran Karlsson 2009b, s. 327–328, 332–333; Hans Albin Larsson 2011b, s. 96–111.

[532] Ove Skarpenes 2007, s. 283.

[533] Ingrid Carlgren & Ference Marton 2000, s. 191–193.

[534] Ingrid Carlgren & Ference Marton 2000, s. 191–193. Många fackpedagoger hade enligt Hans Albin Larsson uppfattningen "att vidsyn och helhetsperspektiv fordrar nya ämnen eller ämnesövergripande teman". Hans Albin Larsson, 2011 s. 25.

kunskapsmål företräde det kunde röra sig om problembaserad inlärning eller bruk av digitala verktyg.[535] Tidigare stoff som Sverige och Norden under 1800-talet kunde bli 1960-talsrock när arbetslag skulle enas om ett ämnesövergripande tema. Visserligen legitimerar historieämnet projektarbetena men inte utifrån något ämnesdjup utan som ett perspektiverande verktyg genom att ämnestiden används för överordnade syften som fokuserar på arbetssätt eller ämnessyntes.

Gymnasiet

Läraren i Norrköping tycker att lokalhistoria ger eleverna en annan möjlighet att vara aktiva. Lokalhistoria diskvalificerar, enligt läraren, inte de svaga eleverna, materialet är tvärtom lätt att ta till sig. Lokalhistoria skapar möjligheter och möjliggör en annan individualiserad undervisning. Eleverna kan visa andra färdigheter än till exempel läroboksläsning.[536]

Gymnasieläraren i Trondheim ser att lokalhistoria väl passar in i hans pedagogiska grundsyn byggd på subjektiv relevans utifrån den tyske forskaren Thomas Ziehe. Lokalhistoria används av läraren för att förenkla, där det lokala, det igenkänningsbara får en större betydelse för eleverna.[537]

Det tveksamt att etikettera något av Norrköpingslärarens bruk som politisk-pedagogiskt. Hennes mål med att använda lokalhistoria innefattas till stora delar av det vetenskapliga historiebruket. För läraren i Trondheim är däremot lokalhistoria åtminstone delvis ett medel för ett större pedagogiskt projekt. Att båda lärarna med fördel arbetar ämnesövergripande, gärna ihop med svensk- respektive norskämnet, behöver i sig inte ses som politisk-pedagogiskt historiebruk.[538] Sådana samarbeten kan mycket väl rymmas inom ett vetenskapligt historiebruk.

Grundskolans senare del

Läraren i Rissa menar att elevernas praktiska arbete med historia är ett bättre sätt att använda ungarnas kapacitet än att bara låta dem vara i klassrummet.

---

[535] Jfr Hans Albin Larsson, 2009b, s. 413.

[536] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20.

[537] Intervju, lärare Trondheim 2009-09-09.

[538] Intervju, lärare Norrköping 2009-08-20; Intervju lärare Trondheim 2009-09-09.

> Det bara sprutar ut när de får göra någonting […] Vi ser att vi har en chans som passar att gå ut, använda andra undervisningsmetoder *learning by doing*, önskar att ungarna ska ha med sig historien så.[539]

I norsk grundskola ingår historia i samfunnsfag. Lokalhistoria på skolan i Rissa är en del av ett ämnesövergripande projekt i arbetslaget med ämnen som matematik och hemkunskap.[540]

Det lokalhistoriska projektet på högstadieskolan i Stockholm motiveras till stor del allmänpedagogiskt. ”Man märkte på eleverna att de tyckte det var kul att jobba på ett friare sätt sen såg man hur de äldre tog hand om de yngre.”[541] Lärarna betonar färdigheter som att arbeta i grupp, ta eget ansvar och att redovisa. En av lärarna definierar lokalhistoria som ett sätt att arbeta ämnesövergripande:

> Få lite samband mellan olika saker. Knyta ihop. […] Samhällskunskap, historia och geografi och kanske möjligen religion också. […] lite mer helhetssyn, mer förståelse eller djupare kunskap.[542]

Citatet visar på en vanlig tanke i svensk skola som kom till starkt uttryck i en äldre läroplan, *Lgr 80*. En annan av lärarna sätter in lokalhistoria som ett i raden av projekt.[543]

Läraren i Örebro gillar tematiserad undervisning och problembaserat lärande där flera ämnen samarbetar. Däremot tycker han att det är bortslarvad tid när hela arbetslaget ska in i ett tema som inte berör alla ämnesområden.[544]

I den norska läroplanen är alla ämnen kopplade till de fyra grundläggande färdigheterna att kunna uttrycka sig muntligt och skriftligt, att kunna läsa, att kunna räkna och att kunna använda digitala verktyg. Det är också definierat vad i respektive ämne som ska knytas till de grundläggande färdigheterna.

Mycket av lärarnas arbetssätt med lokalhistoria kan sägas rymmas i ett vetenskapligt historiebruk men när historia som i exemplet från Stockholm

---

[539] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-09.

[540] Intervju, lärare Rissa kommun 2009-09-09.

[541] Intervju, lärare Jan Stockholms stad 2010-11-23.

[542] Intervju, lärare Jan Stockholms stad 2010-11-23.

[543] Gruppintervju, lärare Sofia Stockholms stad 2010-11-23.

[544] Intervju, lärare Örebro 2010-09-08.

underordnas pedagogiska uppfattningar är det rimligt att tala om ett politisk-pedagogiskt historiebruk.

Grundskolans mellanår

Lokalhistoria i skolan började för läraren i Tokke när han kopplade samman ett lokalhistoriskt undervisningsuppslag med Vetenskapsrådets tävling, *Nysgerrigper*. Dess hypotetisk-deduktiva metod var överordnad valet av stoff. Lokalhistoria har ofta, men inte alltid, varit ett fruktbart ämne i tävlingen. Lärarens drivkrafter i arbetssättet sker inte primärt utifrån historieämnet, även om han har blivit engagerad i historielaget under fritiden. Hans mål är att få fram fler forskare generellt.[545]

Historieämnet kan också användas för att eleverna ska få upplevelser i allmänhet. För lärarna i Jönköpings kommun är den pedagogik som används tydligt kopplat till historieämnet och därmed framförallt ett vetenskapligt historiebruk.[546] I Nesodden kan å ena sidan tävlingen i sig riskera att bli viktigare än den historiska förståelsen. Å andra sidan kan tävlingsformen driva eleverna till att öka sin kunskap om kommunens historia. Bruket är framförallt vetenskapligt och i någon mån ideologiskt, hembygdspatriotiskt.

Medel eller mål?

I denna avslutande del kommer lärarnas historiebruk att diskuteras som mål och som medel. Ingen av lärarna håller sig ensidigt till ett historiebruk. I det följande ska lärarnas bruk av lokalhistoria klassificeras som medel, mål och historiemedvetande.

Lokalhistoria som medel

Det vetenskapliga bruket av lokalhistoria handlar dels om ett elevaktivt arbetssätt i allmänhet, dels om att didaktiskt utveckla ämnet historia i synnerhet. Även om de ofta ligger nära varandra går det utifrån intervjuerna att se var lärarna lägger tyngdpunkten. För gymnasielärarna och några av

[545] Intervju, lärare Tokke kommun 2009-09-30.

[546] Gruppintervju, lärare Bodil Jönköpings kommun 2010-09-09.

lärarna i grundskolans senare del dominerar det ämnesanknutna användandet. För andra lärare är lokalhistoria i första hand ett medel för att möta mer generella mål i läroplanen.

När de allmänpedagogiska drivkrafterna tar över har det kategoriserats som ett politisk-pedagogiskt historiebruk. Pedagogikens ställning legitimeras utifrån pedagogiken. Lokalhistoria kan underlätta ämnesövergripande arbeten, projekt, bidra till att se helheter, få in görandet, *learning by doing,* i undervisningen. Lokalhistoria kan också innebära att utgå från det nära, visualisera, variera, göra upplevelser. För vissa av de intervjuade lärarna blir lokalhistoria så förknippat med arbetssättet att lokalhistoria direkt uppfattas som projektarbete, ett undersökande arbetssätt som bryter av och där eleverna får gå ut i lokalsamhället. Med Skarpenes terminologi skulle det kunna kallas pedocentrism.

Didaktiskt kan lokalhistoria vara ett medel för att utveckla historieämnet genom att skapa alternativ till de nationella eller internationella perspektiven, att se det nationella i det lokala och det lokala i det nationella. Lokalhistoria kan variera och konkretisera historien genom exempelvis stadsvandringar och rollspel. Konkretiseringen av historien sker också genom besök i återskapade miljöer, användande av gamla verktyg och metoder. Eleverna kan motiveras med spännande lokalt orienterande lektionsplaneringar, vilka utgår från lokalt arkivmaterial, bygdeböcker, nätsidor eller intervjuer. Förhoppningsvis engagerar det konkreta arbetet med hjälp av lokalhistoria eleverna.

Moraliskt används lokalhistoria i undervisningen för att återupptäcka dolda och bortglömda grupper och på så sätt restaurera historien. Barn, genus, centrum-periferi blir mer begripligt med hjälp av lokala exempel, vilka är flitigt brukade av historiker i nutid.

Lokalsamhället som mål

De existentiella, moraliska och ideologiska historiebruken utgår genealogiskt ifrån behov av idag. Lärarnas tankar om att skapa en hembygdskänsla och att stärka elevernas lokala identitet kan anses svara mot det existentiella historiebrukets funktion, förankring och orientering. Med Slettans och Stugus perspektiv kan enskilda och gruppers identiteter skapas och omformas i en pågående process. Identiteter kan också utvecklas och väljas. För läraren i Storumans kommun är det tydligt. En del elever med samiskt påbrå väljer att bejaka sin samiska identitet andra gör det inte.

Identitetsbegreppet får en laddning som inte alls är lika tydlig hos de andra lärarna. Lokalhistoria kan bidra till att stärka elevernas identitet oavsett om de väljer att tillhöra minoritetens eller majoritetens. Att lyfta fram en grupps utsatthet gentemot en anonym statsmakt under längre tid kan ses som ett ideologiskt bruk.

Flera av de intervjuade norska lärarna använder lokalhistoria för att påvisa de snabba förändringar som landet har genomgått. Eleverna ska medvetandegöras om den rekordartade välståndsutveckling som lärarna själva har upplevt. På några av de mindre orterna kan det existentiella bruket få en reell innebörd. Får lärarna eleverna att tycka om sin bygd, så minns de den och flyttar förhoppningsvis tillbaka som vuxna. Även i stora städer ser lärare som sin uppgift att eleverna ska känna till sin ort och få förankring och orientering.

En annan del av förankringen och orienteringen handlar om att öka kontakten mellan elever och lokalsamhälle. I två av de norska glesbygdsskolorna framstår det som en viktig uppgift. Att låta elever intervjua äldre människor är ett sätt att stärka banden lokalt men också över generationsgränserna.

Eskilsson menar att existentiella motiv är ett vanligt men vagt skäl när hembygdsföreningarna motiverar sin verksamhet.[547] Det existentiella historiebruket har i skolan utifrån styrdokumenten en högst legitim roll i historieämnet. Alla intervjuade lärare anknyter på något sätt till det existentiella historiebruket antingen med ämnet eller med lokalsamhället i centrum.

Lokalhistoria för att stärka elevernas historiemedvetande

Historiebruken ligger ofta nära varandra, de går i och överlappar. Samma lärare har både existentiella och vetenskapliga drivkrafter. Detta dubbla förhållande svarar mot läroplanerna. Dessutom är ett moraliskt historiebruk vanligt. Kursplanerna i både Norge och Sverige har historiemedvetande som bärande begrepp. Införandet av historiemedvetande i undervisningen kan visserligen, utifrån de här lärarintervjuerna, ses som en långsam process, men är igång. Vid tre av de tio lärarintervjuerna tar lärarna upp att lokalhistoria

[547] Anna Eskilsson 2008, s. 205.

på något sätt främjar elevernas historiemedvetande. De andra lärarna använder inte begreppet.

En modern historieundervisning med historiemedvetande som centralt begrepp förutsätter ett möte mellan det existentiella och det vetenskapliga bruket. För Ohman Nielsen handlar det om att skolan måste vara öppen för att ta in elevernas vardagsbruk samtidigt som historieämnets vetenskapliga hållning upprätthålls.[548] Även om lokalhistoria i grundskolans kursplaner inte uttrycks annat än för de yngsta eleverna, så har lokalhistoria en viktig funktion för äldre elever. Lokalhistoria bidrar särskilt i historiemedvetandes identitetsstärkande roll genom att ligga nära, beröra människors upplevelser och erfarenheter av det förflutna. Lokalhistoria underlättar också utifrån exemplen till vetenskaplig konkretion. Kanske är det där som lokalhistoria har sin stora potential, i att knyta samman de existentiella behoven med de vetenskapliga.

Dessa framåtsyftande frågor kommer att lyftas fram i den avslutande delen där också lärarnas historiebruk kopplas samman med den historiekulturella studien.

[548] May-Brith Ohman Nielsen 2006, s. 150–152.

Lokalhistoria i norsk och svensk skola

I denna avslutande del ska lokalhistoria i Norge och Sverige kompareras och positionernas utifrån verben är, gör och kan. De två senare rymmer en skillnad mellan vad lokalhistoria faktiskt gör och vad lokalhistoria kan och didaktiskt skulle kunna uträtta. Vad lokalhistoria är kommer att summeras processuellt utifrån historiekulturerna, institutionerna och kursplanerna. Hur framträder de historiekulturella dimensionerna? På samma sätt kommer frågan om vad lokalhistoria gör att summeras, kompareras och diskuteras utifrån lärarnas historiebruk. Den lokalhistoria som framkommer i intervjuerna relateras till historiekulturerna, historieämnet, institutioner och kursplaner. Slutligen kommer lokalhistoriens potential att diskuteras utifrån vad lokalhistoria skulle kunna göra.

Vad är lokalhistoria?

Jämförelsen av vad lokalhistoria är kan utifrån studien sammanfattas i några centrala kännetecken:

- Enligt Norges forskningsråd ska lokalhistoria komma lokalsamhället till del för att kallas lokalhistoria. I Sverige saknas enighet kring en sådan definition;
- Lokalhistoria är stark i norsk historieforskning medan lokalhistoria med undantag för stadshistoria sällan diskuteras vetenskapligt i svensk historieforskning;
- Den institutionella uppbyggnaden kring vetenskaplig lokalhistoria är betydligt starkare i Norge jämfört med i Sverige;
- Lokalhistoria i norsk skola ses av flera forskare som kopplad till en speciell period under 1970- och 1980-talen;

- Den lokalhistoria som växte fram i Norge och Sverige från 1970-talet hängde samman med radikala tankar om samhället i stort och påverkade skolans lokalhistoria;
- Sambandet mellan lokalhistoria vid akademin och lokalhistoria i skolan är mycket svagt;
- Det finns inga belägg för att lokalhistoria generellt skulle vara starkare i norsk skola jämfört med i svensk skola.

Några processuella och strukturella drag i historiekulturerna

När vi diskuterar lokalhistoriens position i de två historiekulturerna måste vi se den nationella historiens betydelse i Norge och i Sverige under 1800-talet. Med utgångspunkt i Sejersteds antagande om att den nationella historien har haft en större betydelse i Norge än i Sverige, syns klara skillnader i historiekulturernas politiska dimensioner.

I Norge anses den nationella historiekulturen ha burits underifrån, av bönderna, medan Sverige har haft kontinuitet i statsinstitutionerna och därmed fått en ovanifrån styrd konservativ bärare av historiekulturen. Det är ett förhållande som har påverkat det vetenskapliga historiebruket genom vad som skrivs och hur det skrivs. Karaktäristiskt för den norska statsbärande ideologin har varit en folkligt demokratisk nationalism, ända sedan parlamentarismens genombrott på 1880-talet, flera decennier före Sverige. Ideologin har drivits av de statsbärande partierna, först *Venstre* och senare *Arbeiderpartiet,* och manifesteras i firandet av 17 maj. Den norska nationalismen bygger samtidigt på de lokala delarna där även national-dagsfirandet tar sig lokala uttryck.[549]

Någon motsvarande svensk nationalism har vi inte längre även om det fanns en tid då exempelvis Gustav II Adolfs dödsdag firandes med stora sammankomster. I Sverige finns inte, som i Norge, symbolbärande årtal och datum att enas kring.[550] Dessutom är synen på landsdelarna olika. I Sverige har fokus varit att få människor att flytta till sysselsättning medan det i Norge varit mycket viktigare att behålla bosättningsmönstret med arbeten

[549] Francis Sejersted 2005, s. 168; Dagfinn Slettan & Ola Svein Stugu 1997, s. 16.

[550] Jfr Ulf Zander 2001, s. 340–345.

över hela landet. Landsdelarna kan anses som svagare i Sverige jämfört med i Norge.[551]

Historieskrivandet i Sverige anses ha påverkats av att nationen var tryggt etablerad. Historikerna kunde forska på staten och dess relationer med andra länder, en inriktning som gjorde lokalhistoria irrelevant. Att Norge i jämförelse med Sverige både framstår som mer nationalistiskt och som mer lokalhistoriskt kan ses som en paradox men har sin förklaring. I byggandet av den självständiga nationen var historia viktigt och i historieämnet behövde de få historikerna ta hjälp av lokalhistorikerna i skrivandet av de stora synteserna. Den nationella historien skrevs, som visats, till skillnad från i Sverige, ofta ur ett underifrånperspektiv. Bönderna, inte kungarna och statsinstitutionerna, ansågs ha burit upp den norska historiekulturen och var därmed viktiga för historikerna att forska om.

Institutionell uppbyggnad och position

Den institutionella uppbyggnaden är en annan förklaring till den starka positionen för lokalhistoria i Norge. *Landslaget for lokalhistorie*, från 1920, har samlat både ledande historiker och lokala skribenter. Tidskrifterna *Heimen* och *Lokalhistorisk magasin* har påverkat kontakterna mellan de akademiska historikerna och de lokala skribenterna. *Norsk lokalhistorisk institutt* från 1956 har arbetat för att höja nivån på det lokala skrivandet. I nutid är institutets hemsida och *lokalhistoriewiki.no* viktiga platser för lokalhistorisk diskussion. Jämfört med Sverige har den lokalhistoriska diskussionen en kontinuitet, en bredd och ett djup.

I Sverige har inte lokalhistoria varit stark eller haft vetenskaplig betydelse för den akademiska historieforskningen med undantag för stadshistoria, placerad vid Stockholms högskola universitet. Till skillnad från Norge har det funnits en tydlig uppdelning mellan stad och land i historieskrivandet. Visserligen heter det idag Stads- och kommunhistoriska institutionen, men det rör sig om en akademisk produkt som har kontakt med forskarvärlden, lokalt stads- och kommunhistoriskt skrivande men som saknar lokalorganisationer, tidskrift eller annat forum för diskussion.

Samtidigt finns det och har funnits lokalhistoria för lokalsamhällena i Sverige. Många invånare i bygder och städer ville vårda och bevara den tid

[551] Francis Sejersted 2005, s. 247.

som varit. Behovet av att lyfta fram det lokala fanns också bland akademiker, men i mindre grad bland historiker. Den svenska hembygdsrörelsen, viktig för det lokala skrivandet, och de vetenskapliga historikerna samarbetade sällan. Hembygdsrörelsen och dess skrifter fick istället inflytande från andra akademiska ämnen som konsthistoria, arkeologi, etnologi och nordiska språk. Numera finns samarbeten mellan åtminstone några historiker och hembygdsrörelsen.

Den norska lokalhistoriens dubbla roll kan diskuteras utifrån historiekulturens estetiska dimension. Dels har den försett invånarna i lokalsamhällena med vetenskaplig historia, dels har historikerna fått anpassa sina texter till en bred publik. Kanske har invånarna i de norska loksamhällena, genom de för norsk historia karaktäristiska bygdeböckerna, fått en djupare förankrad historisk identitet. Bygdeböckerna saknar svensk motsvarighet. I Sverige har förbindelselänken mellan det vetenskapliga och det lokala historieskrivandet varit betydligt svagare.

Om nya trender inom historieämnet har utvecklat det lokalhistoriska skrivandet i Norge, har närmast motsatt förhållande gällt i Sverige. I Norge har de socialhistoriska strömningarna fångats upp på 1960- och 1970-talen av lokalhistoriker. Effekten i Sverige har blivit den motsatta – lokala punktstudier gjordes för att se generella samband.[552] Ehuru de norska historikerna har skaffat sig en bredd genom att skriva totalhistoria, där ett geografiskt avgränsat område berörs ur en mängd aspekter, har de svenska varit mer inriktade på specialisering och att ligga i forskningsfronten. Om lokalhistoria i Sverige ofta har jämställts med fritidsforskning har det inte funnits någon sådan inställning i Norge. Den vetenskapliga standarden har där avgjort. En snäv geografisk studie har inte diskvalificerat i forskningssammanhang.

En utgivning som ändå stärkte lokalhistoriens position i Sverige var Sven Lindqvists *Gräv där du står*. Boken fick ett stort och snabbt genomslag kring 1980. Arbetarna skulle utforska sina arbeten och hade rätt till sin historia. Rörelsen påverkade både kursplaner och historiker; ändå handlade engagemanget enligt Eva Österberg mer om solidaritet än om lokal identitet.[553] De lokala undersökningarna var främst ett medel för något större. I Norge lyftes på motsvarande sätt en radikal lokalhistoria med

[552] Eva Österberg 1994, s. 29–30.

[553] Eva Österberg 1994, s. 29–30.

koppling till tredje världen fram av historieprofessorn Edvard Bull d.y., vilket också satte spår i kursplanerna.

Från svensk sida kan tiden kring 1990 ses som en period då det gjordes några försök att diskutera vetenskaplig lokalhistoria i seminarierapporter, tidskrifter och antologier från Linköpings universitet, Örebro högskola och Stads- och kommunhistoriska institutet i Stockholm. De som förespråkade lokalhistoria framhöll Norge som en förebild. Diskussionen kring lokalhistoria blev inte särskilt långvarig och resulterade inte i några bestående tidskrifter, nätverk eller andra fora. Den vidare och tvärvetenskapliga termen kulturarv som slog igenom på 1990-talet ersatte åtminstone delvis lokalhistoria. Att kulturarv betonades både i läroplan och från kulturinstitutioner kan vara en förklaring till att vetenskaplig lokalhistoria tynade bort eller delvis inneslöts i begreppet. Detta kan ses som ett exempel på den estetiska dimensionens tyngd.

Vetenskapligt skiljer Norges forskningsråd på lokalhistoria och generella punktundersökningar vilket betyder att det, till skillnad från i Sverige, finnas en samsyn. De lokalhistoriska resultaten ska komma de norska lokalsamhällena till del. I Norge har de flesta historiker sysslat med lokalhistoria, något som ansetts meriterande. Samtidigt har det diskuterats om den nära hållningen går ut över ett vetenskapligt oberoende genom att konfliktfyllda ämnen inte lyfts fram. I Sverige däremot har lokalhistoria ansetts som ”kusinen från landet”.[554] Att skriva lokalhistoria för lokalsamhället har varken meriterat eller setts som en naturlig uppgift för svenska historiker.

Det kan vara intressant att fundera över varför denna markanta strukturella skillnad mellan länderna har bestått. Bygdehistoriens betydelse för det nationella skrivandet var, som Slettan och Stugu påpekade, överspelad redan på 1970-talet. Lokal identitet och lokalt medvetande var för dem en viktigare förklaring till lokalhistoriens framgång i Norge. Lokalhistorikernas sätt att skriva och ge invånarna i lokalsamhällena ett djup i sin historia kan tänkas bidra till att stärka den lokala identiteten. Att det lilla samhället, *Gemeinschaft,* är viktigt får en vetenskaplig legitimering av historikerna och ett stort politiskt stöd från statsmakten.

De svenska hembygdsföreningarnas stora utbredning och höga medlemstal till trots saknar de svenska bygderna ofta den djuplodande och systematiska historieskrivningen. Uppfattningen att det lokala skulle vara

[554] Eva Österberg 1994, s. 21.

viktigt i sig får, till skillnad från i Norge, ingen bekräftelse vare sig från statsmakten generellt eller från historieforskningen specifikt. Det svenska idealet tycks i större grad vara det moderna samhället, *Gesellschaft,* där framtiden finns i de större städerna. Exemplet visar att den kognitiva dimensionen hänger samman med den politiska dimensionen men även med det känslomässiga, existentiella som skulle kunna placeras i den estetiska dimensionen.

Trots att både Sverige och Norge politiskt har en tydlig internationell orientering består till stora delar nationen som referensram för historikerna. Däremot skiljer sig uppfattningen mellan Norge och Sverige om begreppet nation i förhållande till begreppet stat. I Sverige är stat och nation ganska oproblematiska och näraliggande begrepp som hierarkiskt utgår från Stockholm. I Norge har nationen stått för något mer kulturellt där tyngdpunkten i högre grad återfinns i bygderna och i lägre grad i huvudstaden.[555]

Om det på 1970-talet ansågs finnas gott om beröringspunkter mellan lokalsamhällen i Norge och i tredje världen så dominerar fortfarande ett nationellt perspektiv. Likaså rör sig svenska historiker främst inom nationen men med den uppenbara skillnaden att det lokala i sig fortsatt har litet egenvärde.

Den metodologiska nationalismen, där det i varje land finns en ram för hur historia bör skrivas, framstår genom exemplet lokalhistoria som starkare än många andra internationella trender och är en sannolik förklaring till skillnaderna mellan länderna. Internationell påverkan tycks i liten utsträckning rubba placeringen av lokalhistoria inom eller utom vetenskapen. Även om svenska och norska historiker ofta samarbetar finns nationella särdrag som ibland berörs men inte direkt utmanas.

Vad är inte lokalhistoria? De mest hängivna lokalhistorikerna kan förmodligen se lokalhistoria som utgångspunkt för nästan all historia, men kanske är det särskilt utmärkande i social- och kulturhistorisk forskning. I vissa sammanhang tycks lokalhistoria rymmas inom det mångtydiga begreppet kulturarv. Motsatt kan en snäv definition parad med vetenskapliga krav på generaliserbarhet utesluta så gott som all lokal historieforskning riktad till lokalsamhället, då forskning per definition ska vara del av något större.

---

[555] Øyvind Østerud 1991, s. 54–66.

Kursplaner

Vad lokalhistoria *är* i de statliga styrdokumenten, kursplanerna, visar på tydliga förändringar över tid från 1960-talet fram till 2011. Analysen av kursplanernas lokalhistoria kopplade till Rüsens tre historiekulturella dimensioner, estetisk, politisk och kognitiv, visar både på kontinuitet och på förändringar över tid.

För de yngre eleverna finns hela tiden lokalhistoria som ett kognitivt uttryck där historieundervisningen börjar i det nära och kända. Samtidigt finns en estetisk dimension, som lyfter fram det som är värt att vårda och bevara i hembygden. Om kontinuiteten i kursplanernas lokalhistoria är som störst för de yngsta eleverna är de processuella förändringarna tydligast för grundskolans äldre elever.

Denna studie visar på ett samband mellan kursplanernas dominerande kunskapssyn och den lokalhistoria som kommer till uttryck. Utifrån Tomas Englunds idealtyper för kunskapssyn kan mycket av kursplanernas lokalhistoria relateras till progressivismen utifrån reformpedagogen John Deweys ideal om en individanpassad utbildning med ämnesintegration och problembaserad inlärning. Även Deweys radikalare variant rekonstruktivismen finns företrädd, framför allt i kursplanerna från 1980-talet, där skolan spelar en aktiv roll i samhället som fostrare av kritiska och aktiva medborgare. På 1980-talet, när dessa kunskapssyner dominerade, fick lokalhistoria sitt hittills största utrymme i både norska och svenska kursplaner.

Samtidigt visar studien att lokalhistoria även ingick i mindre progressivistiska kursplaner. För de äldre eleverna i svenska grundskoleplaner från 1960-talet kan lokalhistoria ses som ett sätt att konkretisera ett mer essentialistiskt nationellt stoff och underlätta förståelse. Vid sidan av den kognitiva dimensionen fanns estetiska inslag där undervisningen skulle anknyta till kända händelser och artefakter i trakten. I norskt gymnasiums kursplan från 1960-talet fanns lokalhistoria som ett rekommenderat komplement till den nationella historien. Syftet var inte att eleverna skulle arbeta undersökande utan att ge dem en djupare kunskap om det egna samhället i en internationell värld. Att de svenska gymnasiekursplanerna från

1965 och 1970 saknade lokalhistoria hängde sannolikt samman med dess frånvaro vid universiteten.

Svein Lorenzen ser den norska mönsterplanen *M 74* som ett uttryck för en tid av starka politiska motsättningar i synen på EG-medlemskap och Vietnamkriget. Klyftorna mellan den rika och den fattiga världen fanns också högt på agendan. Norge föregick Sverige och omformade skolans lokalhistoria i progressivistisk riktning: eleverna skulle förstå och engagera sig i samhället de levde i. Kognitivt fick stoffkunskaperna dela utrymmet med processkunskaper genom en elevcentrerad undervisning. Kommunerna uppmanades att ta fram en lokalhistoria för skolorna. Det nationella fick stå tillbaka både för det globala och för det lokala. Lokalhistoria blev ett mål i sig. I gymnasiekursplanen från 1976 kunde lärarna välja en mer progressivistisk och socialhistorisk kurs, vilken gav stort utrymme för lokala studier. Troligen fortsatte dock en traditionell och i huvudsak essentialistisk kurs utan någon lokalhistoria att dominera.[556]

Genombrottet för lokalhistoria i svensk gymnasiekursplan kom 1981 och hängde samman med den så kallade grävrörelsen och allmänna progressivistiska pedagogiska tankar om ett undersökande arbetssätt. Året dessförinnan fick grundskolan en ny läroplan där historia integrerades i samhällsorienterande ämnen. Genom att arbeta undersökande med lokalsamhällets historia skulle eleverna förstå samtidens problem. Liksom i Norge handlade det inte minst om solidaritet med fattiga länder. Lokalhistorien blev utöver att vara ett kognitivt grepp mer politisk och mindre estetisk.

Under perioden 1985 till 1997 inträffade något som kan ses som en guldålder för lokalhistoria i norsk grundskolas kursplaner. Lokalhistoria blev liksom i Sverige obligatorisk på alla stadier. Jämfört med 1970-talsplanen tonades stoffet tydligt ner med en betoning mer på sammanhang och mindre på ämnens särart. Lokalhistoria passade väl in, både i rådande politiska decentraliseringstankar där de norska till skillnad från de svenska skolorna skulle upprätta lokala läroplaner, och i en progressivistisk pedagogik där eleverna skulle arbeta undersökande och uppleva lokala exkursioner.

Även om lokalhistoria fick stort utrymme i både svenska och norska kursplaner vid den här tiden går det med hänvisning till de olika historiekulturerna att se skillnader. Den svenska lokalhistoriens radikalitetet

---

[556] Rolf Grankvist 1998 (opublicerat).

utifrån grävrörelsen var ett sätt att lyfta fram arbetarnas historia i ett internationellt perspektiv snarare än att fokusera på den lokala identiteten.[557] De lokalhistoriska undersökningarna i Sverige framstod som ett medel för ett högre syfte där idealet var det moderna samhället i staden inom *Gesellschaft.* I Norge däremot stod lokalhistoria för något radikalt där det lilla samhället inom *Gemeinschaft* var idealet i sig genom att vara en politiskt laddad motkraft till det stora samhällets *Gesellschaft,* som manifesterades av centralmakten i Oslo.

När den norska decentraliserade skolpolitiken visade på låga resultat i internationella kunskapsmätningar och skillnaderna mellan skolorna fortsatte att öka ingrep den socialdemokratiska regeringen, återtog initiativet och centraliserade skolan. Utbildningsministern följde den internationella trenden *back to basics* genom att förse kursplanerna med ett omfattande gemensamt stoff vilket trängde undan utrymmet för processuell kunskap. Skolans lokalhistoria miste mycket av sin politiska radikalitet. Kvar blev kognitiva inslag om att börja i det nära och estetiska inslag – hembygdens kulturhistoria.

Även om den norska gymnasiekursplanen från 1996 fick skarp kritik för sin stoffträngsel så var den samtidigt, för första gången, försedd med en obligatorisk lokalhistoria. Syftet med lokalhistoria var att ge eleverna förståelse av det samtida flerkulturella samhället och den globaliserade världen utan att inbjuda till chauvinism. Ämnesföreträdare med starkt engagemang för lokalhistoria gav på ett annat sätt än i Sverige lokalhistoria en roll i kursplanerna.

Trots att målstyrning av skolan var en internationell trend som slog igenom ungefär samtidigt i norska och svenska kursplaner skedde skolreformerna på 1990-talet utifrån olika ideologiska perspektiv.[558] Den norska skolpolitiken ändrades i kulturkonservativ riktning som bland annat visade sig i ett stärkt och mer centraliserat ämnesinnehåll. De ideologiska förändringarna av svensk skola karaktäriseras åtminstone av vissa skolhistoriker som nyliberala.[559] Styrningen av svensk skola förändrades genom kommunalisering, konkurrensutsättning, borttagande av tjänster och på det hela taget minskad statlig kontroll.

---

[557] Eva Österberg 1994, s. 29–30.

[558] Francis Sejersted 2005, s. 441–442.

[559] Jfr Alfred Oftedal Telhaug 2008, s. 39–44; Sven Hartman 2012, s. 131–136.

Att införande av lokala planer i Sverige skedde ungefär samtidigt som de togs bort i Norge kan ses som en paradox. Förändringen var till stor del statsekonomiskt betingade.[560] Samtidigt var inte den lokala nivån, som i Norge, kopplad till någon politiskt laddad motkultur. Läroplanerna *Lpo 94* och *Lpf 94* var ramplaner och innehöll processmål med mycket få stoffspecificeringar, vilket både möjliggjorde att använda och att välja bort lokalhistoria. Olika grupper kunde utifrån olika utgångspunkter finna stöd i de svenska läroplanerna. För en inflytelserik pedagog som Gunnar Berg erbjöd läroplanernas vida ramar ett stort ”frirum” för skolutveckling.[561] Samtidigt kunde mer kulturkonservativt lagda politiker finna stöd i det odefinierade begreppet kulturarv.[562] Även om *Lpo 94* utöver de obligatoriska anvisningarna i årskurs fem gav utrymme för enskilda lärares arbete med lokalhistoria finns inget som tyder på att den skulle ha lett till en generell ökning. Allmänpedagogerna behöll sitt inflytande över svensk skola medan deras inflytande minskade i Norge.[563]

Den otydliga styrningen av svensk skola kritiserades inte minst av Jan Björklund, senare utbildningsminister, vars hänvisningar till bristande resultat i internationella kunskapsmätningar och stora kunskapsskillnader skolor emellan framstår som ett eko från norskt 1990-tal.[564] Ändå finns förstås skillnader. *Læreplansverket* innehöll ett omfattande och årskurspreciserat stoff och satte utifrån nationalkonservativa uppfattningar bildning främst. Stoffet i *Lgr 11* och *Gy 2011* är inte alls lika preciserat som i de norska 1990-talsplanerna. Däremot är de tydligare kopplade till processkunskaper utifrån historiedidaktiken.

I de senaste och tidsmässigt slimmade kursplanerna för gymnasiet är lokalhistoriska hänvisningar sparsmakade. Jämförelsevis uttrycks lokalhistoria å ena sidan tydligare och kopplat till ett stoff i de två senaste norska kursplanerna än i de svenska. Å andra sidan kan möjligheterna till mycket lokalhistoria ha varit betydligt större i svenska *Lpf 94* när man till

---

[560] Kjell-Olof Feldt 2011, s. 121–122.

[561] Jfr Gunnar Berg 2003, s. 82.

[562] Jfr Jonas von Nolting 2012, s. 150.

[563] Jfr Klas-Göran Karlsson 2009b, s. 330–340; Hans Albin Larsson 2009b, s. 396–406. Norska pedagoger kunde också som i fallet med Tom Tiller hitta en marknad i svenska kommuner, jfr not 3.

[564] Se exempelvis Jan Björklund & Metta Fjelkner ”Dags att återförstaliga skolan” *Svenska Dagbladet* 2011-03-15.

skillnad från i Norge inte behövde ta hänsyn till studentexamen eller centralt innehåll. Även om gymnasiekursplanerna i *Kunnskapsløftet* och *Gy 2011* innehåller en omfattande mängd stoffmål finns dessutom många mål om historieförståelse och metod. Lokalhistoria bör kunna vara ett kognitivt verktyg att förena dessa mål, vilket även gäller för grundskolans läroplaner.

För grundskolan, *Kunnskapsløftet* och *Lgr 11* finns endast specifika mål om lokalhistoria för de yngsta eleverna. De svenska målen kan ses som mer elevaktiva och med en närmare koppling till historiedidaktiken jämfört med den norska som mer fokuserar på orientering. Den historiedidaktiska betoningen, som är starkare i *Lgr 11* jämfört med *Kunnskapsløftet* innebär att lokalhistoria kan ha en funktion att nå mål om historieförståelse och metod. I *Lgr 11* finns även mål om hur historia används och kan avläsas i våra dagar, vilka går att studera lokalt. I båda länderna rör det sig om möjligheter som måste anpassas till ett centralt innehåll. Den svenska kursplanen har blivit mer lik den norska genom att ha ett centralt innehåll. Beträffande lokalhistoria i historieämnet finns inget tydligt stöd för att de svenska skolreformerna skulle vara idémässiga och organisatoriska förebilder till de motsvarande norska. Periodvis tycks det motsatta gälla: Sverige följer Norge.[565]

Den processuella studien av kursplanernas lokalhistoria visar dels att lokalhistoria efter en period med en tydligare politisk dimension har återgått till att i första hand vara ett kognitivt och i viss mån estetiskt grepp. De estetiska inslagen finns framförallt i de yngre elevernas lokalhistoria. Det går dels att se en utveckling där lokalhistoria gått från att vara ett mål i sig, utifrån politiska decentraliseringstankar på 1980-talet, till att med kursplanernas fokusering på historieförståelse och metod vara ett kognitivt medel för historiska undersökningar och analyser av den lokala historiens användning.

Skola och akademi

Om det skulle finnas ett samband mellan lokalhistoria i det akademiska historieämnet och lokalhistoria i skolan skulle lokalhistoria vara stark i norsk skola och svag i svensk skola. Den här studien visar att så inte är fallet. Visserligen finns ett exempel på samarbete från norska Bergen, men även i Sverige finns dokumenterat samarbete mellan skola och akademi om

[565] Anders Lysne 2004, s. 398.

miljöhistoria.[566] Att banden generellt skulle vara starkare i Norge jämfört med i Sverige saknar således belägg. En förklaring är troligen att det i den norska historiekulturen finns en betydande enighet om vad som är viktigt i historien. Därmed blir det nationella stoffet större och tränger undan skolans lokalhistoria. Den svenska statens månghundraåriga kontinuitet utan ockupationer eller allvarligare kriser har inneburit en betydligt större osäkerhet om vilket historiskt stoff som är viktigt. Lärarna har därmed fått en större valfrihet som ibland fyllts med lokalhistoria.

Den så kallade nedsippringsteorin, där den vetenskapliga historien tänktes sippra ner på historieundervisningen på gymnasiet, skulle kunna förklara frånvaron av lokalhistoria i svenska kursplaner under 1960- och 1970-talen. Däremot förklarar inte nedsippringsteorin lokalhistoriens svaga ställning i norska gymnasiekursplaner fram till 1990-talet.

Skolans lokalhistoria hängde under 1970- och 1980-talen samman med progressivistiska pedagogiska tankar i allmänhet och i Norge med politiska tankar om decentralisering. De senaste kursplanerna är i båda länderna i högre grad påverkade av historiedidaktiska tankar utan att för den skull lägga tonvikt på lokalhistoria.

Vad gör lokalhistoria?

I denna del kommer de tio intervjuade lärarna, analyserade utifrån Karlsson historiebrukstypologi, att stå i centrum. Här ska lärarnas lokalhistoriska användande relateras till institutioner, kursplaner och historiekulturer.

Inledningsvis presenteras några utmärkande drag som framkommit i de tio lärarintervjuerna:

- Lokalhistoria aktiverar eleverna på ett bra sätt både pedagogiskt och didaktiskt;
- Lokalhistoria skapar närhet, identifikation och sammanhang;
- Lokalhistoria utövas av såväl lokalt infödda som inflyttade lärare;

[566] *Miljön har en historia från Skanör till Kiruna. Miljöhistoria i svenska skolor*, 2002.

- Lärarna motiverar lokalhistoria utifrån kursplanerna. Endast lärarna i norskt högstadium ser att kursplanen begränsar möjligheten att bedriva lokalhistoria;
- Det finns både lärare som följer en tradition av att använda lokalhistoria och lärare som är pionjärer;
- Flera av lärarna ser det som tidskrävande att ta fram lokalhistoria;
- De lokalhistoriska exemplen visar på mångfald vad gäller tidsperioder och tematik.

Vetenskapligt historiebruk

Lokalhistoria används vetenskapligt för att utveckla historieämnet. Det kan handla om kontakt med källmaterial, att synliggöra människor i historien, åskådliggöra tidsperioder med hjälp av hembygdsföreningar eller stadsvandringar. Detta vetenskapliga bruk kan kopplas till historiekulturens kognitiva nivå – det lilla representerar det stora.

Det vetenskapliga historieämnets direktkontakt med lokalhistoria i skolan är utifrån de intervjuade lärarna klart begränsad både i Sverige och i Norge. Undantaget är exemplet från Bergen som visar att lärarna genom deltagande får del av historiedidaktisk forskning och kontakter med andra lärare. Den intervjuade svenska gymnasieläraren deltog på 1990-talet i en antologi från Linköpings universitet med texter om lokalhistoria. På 2000-talet deltog hon i en antologi från Malmö högskola. Samarbetena fick ingen fortsättning.[567]

För gymnasielärarna finns en påverkan från deras lärarutbildare och den lokalhistoria som lyftes fram då. Historieutbildningen för de intervjuade lärarna i grundskolans mellanår är kort och det finns ingen kontakt med historieämnet vid lärarutbildningarna. Denna frånvaro av ämnesfortbildning riskerar att permanenta en historiesyn som rådde under lärarnas utbildning.

Utifrån de svenska lärarintervjuerna används lokalhistoria bland annat kognitivt för att konkretisera och åskådliggöra den stora historien. Eleverna får genom att fördjupa sig i lokalt arkivmaterial en bättre förståelse. För den svenska gymnasieläraren belyser den lokala historien både internationell och nationell historia.

---

[567] Intervju lärare, Norrköping 2009-08-20.

Samarbete mellan historievetenskapen och arkiv finns i Sverige sedan 1800-talet. För skolan är ett viktigt syfte att arbeta med källkritik. Arkiven arbetar aktivt med anställda pedagoger för att utbilda elever i arkivkunskap. Av historiedidaktikern Per Eliasson beskrivs arkiven som nyckeln till den lokala historien.[568] Ingen av de norska lärarna lyfter fram arkivsamarbeten men enligt historiedidaktikern Kjell Fossen är de viktiga för skolornas lokalhistoria.[569] Ett annat vetenskapligt samarbete pågår mellan Länsmuseet i Västerbotten och läraren i Storumans kommun. Eleverna får delta i konkreta undersökningar av det samiska kulturlandskapet tillsammans med arkeologer.

Kultursektorn framstår som en allt viktigare garant för skolans lokalhistoria. Den omfattande norska kultursatsningen *Den kulturelle skolesekken* säkrar en miniminivå av kulturutbud i skolan. En del i detta är kulturarv som kan innehålla lokalhistoria. Motsvarande svenska satsning, Skapande skola, är mer beroende av enskilda initiativ och når inte ut till alla. Däremot kan enskilda klasser som den i Västerbotten vara del av omfattande projekt.

Uppsatstävlingar från Historielärarnas förening och HIFO:s skolesektion inom *Eustory* sker med ämnen som helt eller delvis berör lokalhistoria. I Sverige används begreppet lokalhistoria medan det i Norge rör sig om att knyta samman mikro- och makronivåerna med ämnen som ”Min familie i historien”. Den norska tävlingen använder inte begreppet lokalhistoria även om familjen kan vara nära förenad med platser och svara mot existentiella mål i läroplanen.

De svenska hembygdsföreningarna är andra viktiga samarbetsparters och saknar norsk motsvarighet. På många håll finns en aktiv verksamhet för att erbjuda skolorna ett program som innebär konkretisering genom besök i återskapade miljöer, praktiskt användande av gamla verktyg och metoder. Skolan i Örebro samarbetar med en hembygdsförening om en årlig temadag.

Genom kvarlevor och berättande minnen skapas förståelse utöver vad som kan uppnås i klassrummet. Det vetenskapliga historiebruket i form av lokala upplevelser kan sägas beröra historiekulturens estetiska dimension. Genom institutionssamarbetena får eleverna del av något utöver vad som erbjuds i skolan som underhållning och upplevelser. Eleverna använder

---

[568] Intervju, Per Eliasson 2009-09-14.

[569] Intervju, Kjell Fossen 2009-10-19.

också lokalhistoria för att praktiskt arbeta med äldre metoder i jordbruk och hushåll.

Utifrån exemplen används lokalhistoria vetenskapligt för att belysa den nationella historien men även för internationella fenomen som den industriella revolutionen och andra världskriget. Den norska lokalhistoriska infrastrukturen som används av eleverna kan uppfattas som något mer närliggande det vetenskapliga historieämnet i form av bygdeböcker och historielagens rikliga webbmaterial. De svenska exemplen visar på en något större ämnesmässig mångfald av institutionella samarbetspartners.

Politisk-pedagogiskt historiebruk

Användandet av lokalhistoria kan också sättas samman med andra kognitiva strömningar av mer allmänpedagogiskt slag. Undersökande arbetssätt, entreprenöriellt lärande, ämnesövergripande arbetssätt, att låta eleverna börja i det lilla, se helheter, få in praktiskt arbete i undervisningen, *learning by doing,* att använda digitala verktyg är exempel på pedagogiska strömningar som för lärarna motiverar användandet av lokalhistoria. Lokalhistoria blir här i första hand ett medel för att nå mer generella allmänpedagogiska mål i läroplanen.

Historiebruket kategoriserats i denna studie som politisk-pedagogiskt. En berättigad invändning är om det alls rör sig om ett historiebruk. Även om det bara är en metod där historia skulle kunna ersättas av något annat så behöver detta sannolikt omfattande användande uppmärksammas. För vissa av de intervjuade uppfattas lokalhistoria direkt som projektarbete. Både i Sverige och i Norge har den progressivistiska pedagogiken haft stort inflytande. Även om den inte är lika framträdande i nuvarande kursplaner har många av lärarna utbildats i traditionen. I Norge skedde en omläggningen på 1990-talet som minskade utrymmet för den progressivistiska pedagogiken medan det i Sverige var först med *Lgr 11* och *Gy 2011* som en liknande förändring inleddes.

Det politisk-pedagogiska bruket visar hur historietimmarna används till annat genom att historia såväl som lokalhistoria bara blir ett medel. Projekten i sig riskerar att framstå som målen utan närmare anpassning till historieämnets karaktäristik utifrån kursplanerna. Kan läroplanernas övergripande mål balanseras mot kursplanernas mål har lokalhistoria

däremot en viktig roll i ämnesövergripande projekt och i samarbete med lokalsamhällena.

Existentiellt historiebruk

Det existentiella användandet av lokalhistoria bidrar särskilt till historiemedvetandets identitetsstärkande roll genom att ligga nära och beröra människors erfarenheter och upplevelser av det förflutna. Att lärarna står upp för sin ort, vill att den ska leva och utvecklas, kan ses som glesbygdspolitik men innebär också en viktig, identitetsskapande roll när eleverna ska fördjupa sitt historiemedvetande på små orter såväl som i storstaden. En hembygdskänsla för att stärka elevernas lokala identitet ligger också nära historiekulturernas politiska dimension, att värna glesbygden för att hela landet ska leva. Tycker eleverna om sin bygd vill de förhoppningsvis flytta tillbaka som vuxna. Lokalhistorien kan vara ett medel för att stärka lokalsamhället.

Flera av de intervjuade eleverna anser, i likhet med Bøe, att lokalhistoria synliggör människorna. Eleverna kan genom att jobba praktiskt eller läsa om personer identifiera sig med människors levnadsförhållanden. Intervjuer med äldre skapar kontakt över generationsgränser och bidrar till att förklara det egna samhällets framväxt. Det lokalhistoriska arbetet kan väcka existentiella frågor dels om var och hur förfäderna levde, dels om vem man själv är i förhållande till det förflutna.

Lärarintervjuerna visar däremot inte att lokalhistoria används för att koppla samman flera olika lokala identiteter eller för att diskutera migration. Skolexemplen är inte från multikulturella miljöer. Ska lokalhistoria ha relevans för alla elever, inte minst den stora grupp som har sina rötter utanför Sverige och Norge, är det ett nödvändigt perspektiv. Intresset tycks öka om eleverna kan utgå från sig själva, sin släkts öden på platsen där de bor eller på en helt annan plats, vilket Roy Rosenzweig och David Thelen visar i en stor studie av amerikaners historieintresse.[570] Historia kopplad till identitet framstår som viktigare än historia kopplad till plats.

Moraliskt historiebruk

[570] Roy Rosenweig & David Thelen 1998, s. 20–21.

Moraliskt används lokalhistoria av lärarna för att låta eleverna undersöka och återupptäcka historiska oförrätter, lyfta fram klass, genus, barn och minoriteter.

Tre av de norska lärarna betonar det viktiga i att eleverna görs medvetna om tidigare generationers hårda arbete som grund till nutidens starka välstånd. Identifikationen visar att det även rör sig om ett existentiellt historiebruk. Ingen av de svenska lärarna gör motsvarande koppling, kanske för att den svenska välståndsutvecklingen under deras livstid inte framstår som så exceptionell, och att de därmed inte själva varit del av denna historiens dubbelhet och gjort historia.

Lärare, både i Sverige och i Norge, använder lokalhistoria för att synliggöra kvinnor och barn i historien. Även om kursplaner och läroböcker i nutid lyfter fram dessa grupper mer än tidigare så kan lokala människoöden på ett annat sätt levandegöra historien. Här spelar historielag, arkiv och hembygdsföreningar en viktig roll för att få fram material.

Studiet av personer och grupper som har glömts bort i historien kan kopplas till processuella strömningar i historiekulturens politiska dimension där det moraliska historiebruket blivit viktigare. Strukturellt har statliga svenska Forum för levande historia resurser för fortbildning där lärare bjuds in för att berätta om sina projekt. Förintelsens starka ställning i svensk historiekultur gör att traumat kan användas för att knyta samman det lokala med den europeiska historien.

Ideologiskt historiebruk

Ideologiskt används lokalhistoria av lärare för att legitimera en annan historieskrivning än den officiella, att visa på statligt förtyck av en minoritet, eller som motkraft till den statliga politiken.

I början av 1900-talet dominerade ett ideologiskt historiebruk som ville lyfta fram ländernas stolta historiska arv i både Norge och Sverige. Ländernas skilda historiska erfarenheter, under 1900-talet och tidigare, gjorde emellertid att historien kom att användas olika i grannländerna, trots en på många områden likartad välfärdsutveckling. Den av historiker, politiker och läroboksförfattare omhuldade svenska stormaktstiden tonades sakta ned under 1900-talet. Nya gemensamhetssymboler konstruerades. Sverige blev landet med den långa fredsperioden, det neutrala landet som knöt samman den lilla gemenskapen med den större samhälleliga i

folkhemmet.[571] Ändå fortsatte historien att spela roll i samhällsdebatten, inte minst moraliskt.[572]

Skolämnet historia fanns trots allt kvar men med mindre tid och, inte minst i Sverige, med en påtaglig ambivalens om vad i historien som var viktigt. Förändringar i kursplanerna framför allt på 1980-talet innebar en minskad mängd stoff för att eleverna skulle få utrymme att arbeta undersökande. En historia som mindre fokuserade på de politiska ledarna fick utrymme. Genom att undersöka andra grupper såsom, kvinnor, arbetare, barn och egendomslösa, ansågs eleverna bättre kunna förstå problem i samtiden, inte minst i tredje världen. Här finns klara likheter mellan norska och svenska förhållningssätt.

Statens behandling av samerna kan studeras utifrån ett ideologiskt historiebruk. På en nationell nivå framstår frågan som ganska enkel; staten förtryckte en minoritet för att senare ge samerna moralisk upprättelse. I lokalsamhället blir frågan om moralisk upprättelse däremot komplexare. Om samerna är offer, är ättlingarna till nybyggarna förövare? Vilken identitet vill man då som elev välja att knyta an till? Lokalhistorien kan få en laddning och kräver en varsam hantering. Det samiska exemplet är hämtat från Sverige men den samiska befolkningen är större i Norge.

Sett till de nationella historiekulturerna framkommer tydliga skillnader. Om Axelsson och Sejersted har rätt i att förväntanshorisonten, framtiden, spelar en större roll i Sverige jämfört med i Norge liksom att erfarenhetsrummet, historien, spelar en större roll i Norge jämfört med i Sverige, så visar detta snäva område, lokalhistoria i skolan, inte på de stora skillnader som man kanske skulle kunna vänta sig. Den nationella historien är starkare i Norge och kan tränga bort lokalhistorien men kan också lokalt lyfta fram den.

När det i den moderna svenska staten rådde en påtaglig osäkerhet om vad som var viktigt eller inte i historien fick lokalhistoria en plats utifrån pedagogiken snarare än historieämnet. Att arbeta med lokalhistorien var sannolikt ett sätt att gå utanför den förväntade läroboken och därmed framstå som progressiv och i linje med läroplanens intentioner.[573] De senaste kursplanernas betoning av sambandet mellan stoff- och processkunskaper

---

[571] Francis Sejersted 2005, s. 168.

[572] Ulf Zander 2001, s. 470–471.

[573] Jfr Ingrid Carlgren & Ference Marton 2000, s. 185–193, 212–215.

borde, vilket ska diskuteras i den avslutande delen, öka lärarnas möjligheter för en lokalhistoria med tydligare koppling till att främja historiemedvetande, både i Norge och i Sverige.

Vad kan lokalhistoria?

Avslutningsvis ska lokalhistoriens potential diskuteras. Begreppet totalhistoria används av norska lokalhistoriker som då avser att ett mindre geografiskt område blir belyst ur en mängd aspekter. Historikerna får genom detta rumsliga närmande en generalistkompetens. På ett skolmässigt plan framstår lokalhistoria i den här studien i flera fall som en ämnesmässig syntes. Dessutom kan lokalhistoria genom samarbete med ämnesföreträdare som arkeologer, etnologer, arkivarier och språkvetare innebära en tvärvetenskaplig syntes i lokalsamhället eller åtminstone i regionen.

Efter att ha intervjuat lärare och elever på geografiskt vitt skilda platser framträder en spets i skolans lokalhistoria som dels ger eleverna unik processuell kunskap, dels möjliggör att elevernas resultat når en publik. Kvalitativ lokalhistoria i skolan förutsätter att lärarna både är kreativa och har tillgång till kontaktnät.

Norges forskningsråd påtalar att lokalhistoria behöver relateras till en mer internationell värld, bortom den nationella referensramen.[574] Skolans lokalhistoria måste anpassas till multikulturella miljöer med elever som har sitt ursprung i andra delar av världen. Symptomatiskt visar inte heller den här studien på något sådant exempel. Med en större betoning av historieämnets existentiella sida framstår den individuella historien, familjehistorien, som relevantare. Den nuvarande platsen kan då ses som temporär och vara av mindre betydelse för elevens identitet. Samtidigt behöver inte den här genealogiska historien stå i motsättning till lokalhistorien för lokalsamhällena, tvärtom kan de ses som två nära och ofta sammanlänkande perspektiv: identitet och lokalitet.

Som Ida Bull påtalar kan lokalhistoria användas för transnationella studier av handel och migration.[575] I en globaliserad värld kanske det åter går

[574] Norges forskningsråd, s. 121.

[575] Ida Bull 2009, s. 275–276.

att hävda, likt hennes far gjorde på 1970-talet, att den nationella historien är mer provinsiell och att lokalhistorien är internationell.[576] Synen på det globala domineras av en annan ideologisk inriktning än på 1970-talet. Tredje världen är utspelat som begrepp eftersom de länder som då skulle hjälpas nu, åtminstone till delar, består av snabbväxande och konkurrenskraftiga ekonomier. Samtidigt finns politiskt instabila områden med stor migration till Sverige och Norge vilket gör att många av invånarna är känslomässigt länkade till ett annat land, i en annan del av världen.

Om lokalhistoria ska vara relevant även för denna växande grupp invånare, och alla andra som har rötterna utanför lokalsamhället, förutsätts en lokalhistoria som kopplas till mer än en lokalitet. Den lokalhistorien behöver en annan metodologi, exempelvis genom enkla processuella komparationer där elevernas nuvarande orts eller regions historia presenteras parallellt med deras eller deras föräldrars födelseort eller födelseregion i en annan del av världen. En annan metod är att fokusera på nätverken mellan elevernas nuvarande region och släktens tidigvarande region. Här kan eleverna också arbeta med begrepp och historisk terminologi för att fånga in likheter och skillnader. Att utforma och dokumentera användandet av den transnationella lokalhistorien är ett spännande projekt för framtida forskning.

[576] Dagfinn Slettan 1997, s. 108.

Referenser

Intervjuer

Forskare och institutionsföreträdare

Brødreskift, Audhild, redaktør Lokalhistorisk magasin, Trondheim 2009-09-08.

Eliasson, Per, lektor Malmö Högskola, (Stockholm) 2009-09-14.

Fossen, Kjell, førsteamanuensis historie, Unvieristet i Bergen 2009-10-19.

Grankvist, Rolf, rektor emeritus, seniorforskare NTNU, Trondheim 2009-09-10.

Hallberg, Viktoria, konsulent Sveriges hembygdsförbund, (Malmö) 2010-03-26.

Lorentzen, Svein, professor i fagdidaktikk NTNU, Trondheim 2009-09-10.

Mannheimer, Kettil, projektledare Stockholmskällan, Stockholm 2010-11-23.

Nilsson, Lars, professor i stads- och kommunhistoria, föreståndare Stads- och kommunhistoriska institutet, Stockholm 2010-04-08.

Olofsson, Jan & Sander, Pia, hembygdskonsulenter Skånes hembygdsförbund, Lund 2010-06-18.

Sprauten, Knut, direktör Norsk lokalhistorisk institutt, Oslo 2009-10-01.

Stugu, Ola Svein, professor i historie NTNU, Trondheim 2009-09-07.

(Materialet finns hos författaren)

Lärare och elever (fingerade namn)

Bergen, lärare Ingrid, 2009-10-20.

Bergen, gruppintervju lärare, Ingrid & Ove, 2009-10-20.

Bergen, elev Tor, 2009-10-20.

Jönköpings kommun, gruppintervju, lärare Anna & Bodil, 2010-09-09.

Jönköpings kommun, elev Cecilia, 2010-09-09.

Nesodden, lärare, 2009-10-01.

Norrköping, lärare, 2009-08-20.
Norrköping, elev Tora, 2009-08-20.
Rissa kommun, lärare, 2009-09-08.
Rissa kommun, gruppintervju elever, Björn & Mette, 2009-09-08.
Rissa kommun, gruppintervju elever, Peter & Tine visar åkern med kornband, 2009-09-08.
Stockholms stad, gruppintervju elever, Linnea, Martin, Åsa, 2010-11-23.
Stockholms stad, gruppintervju, lärare Mats, Sofia och Ulrika, 2010-11-23.
Stockholms stad, lärare Mats, 2010-11-23.
Storumans kommun, gruppintervju elever, Inge, Olof & Pernilla, 2010-11-25.
Storumans kommun, lärare, 2010-11-24.
Tokke kommun, lärare 2009-09-30.
Tokke kommun, elev Erik 2009-09-30.
Trondheim, lärare, 2009-09-09.
Trondheim, elev Erik, 2009-09-09.
Örebro, lärare, 2010-09-08.
Örebro, elev Jonas, 2010-09-08.
(Materialet finns hos författaren)

Intervjuguide

Axel Hultman bilaga 1–2, www.hist.lu.se/fihd/publikationer.php.

Offentligt tryck

Högskoleverket, *Rapport* 2008:22R, *Granskning av utbildningarna i pedagogik.*

Högskoleverket, *Rapport* 2008:47R, *Granskning av utbildningarna i historia.*

Norges forskningsråd, *Evaluering av norsk historiefaglig forskning Bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt og fremtidens muligheter i norsk historieforskning,* 2008.

Proposition 2009/10:165, *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.*

Proposition 1992/93:250, *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan.*

Regeringsbeslut, U2009/312/S.

SFS 1999:903, *Förordning om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i grundskolan.*

Skolverket, *Rapport* U2009/312/S.

SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem.*

SOU 1992:94, *Skola för bildning: huvudbetänkande.*

SOU 1961:31, *Läroplaner för grundskola och fackskolor. Förslag avgivet av 1957 års skolberedning VII.*

Stortingsmelding nr. 8 2007– 2008*, Kulturell skulesekk for framtida*, Tilråding frå Kultur- og kyrkjedepartementet av 30. november 2007, godkjend i statsråd same dagen (Regjeringa Stoltenberg II).

Vetenskapsrådet 1:2011*, God forskningssed.*

Kurs- och läroplaner och tillhörande kommentarmaterial

Forarbeid til Normalplan for grunnskolen, upplaga 3, Kirke og undervisningsdepartementet 1970.

Gymnaset i søkelyset II, Norsk lektorslag gymnasutvalg, Oslo 1964.

Historie – Fellesfag i studieforberedende utanningsprogram, Kunnskapsdepartementet 2006.

Högre krav och kvalitet för framtidens utmaningar, Gymnasieskola 2011, trycksak Skolverket 2009.

Kunnskapsløftet. Læreplan i samfunnsfag, Kunnskapsdepartementet 2006.

Kunnskapsløftet. Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål Etter 4. Årssteget, Kunnskapsdepartementet 2008.

Kursplan för HI1201 – Historia A, Skolverket 2000.

Kursplan för HI1202 – Historia B, Skolverket 2000.

Kursplan för HI1203 – Historia C, Skolverket 2000.

Laereplan for den videregående skole, L- 76 Del 2. Felles og allmän fag, Oslo 1976.

Laereplan for den videregående skole, L- 76 Del 2. Felles og allmän fag, (andra utgåvan), Oslo 1982.

Læreplan for forsøk med 9-årig skole, Kirke og undervisningsdepartementet 1959.

Læreplan for videregåenden opplæring. Eldre historie. Nyere historie, Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo 1996.

Læreplan for videregående opplæring. Norsk Felles allment fag for alle studieretninger, Kirke-, og utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo 1993.

Læreplan for videregåenden opplæring. Eldre historie. Nyere historie, Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet Oslo, 1996.

Læreplansverket for den 10-årige grunnskolen, L-97, Det kongelige kirke, utdannings – og forskningsdepartementet, Oslo 1996.

Läroplan för det frivilliga skolväsendet, Lpf 94, Skolverket, Stockholm 1994.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94, Kursplan 2000, Stockholm 2001.

Läroplan för grundskolan, Lgr 62, Stockholm 1962.

Läroplan för grundskolan, Lgr 69 allmän del, Stockholm 1969.

Läroplan för grundskolan, Lgr 80, Stockholm 1981.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 11, Skolverket 2011.

Läroplan för gymnasiet, Skolöverstyrelsen, Stockholm 1965.

Läroplan för gymnasieskolan. Planeringssupplement Ekonomiska och samhällsorienterade ämnen (2-åriga), Skolöverstyrelsen, Stockholm 1970.

Läroplan Gymnasiet 70. Supplement 3–4 åriga linjer, Skolöverstyrelsen, Stockholm 1970.

Läroplan Gymnasiet 70. Supplement 71, Skolöverstyrelsen, Stockholm 1981.

Läroplaner 1990:104. Om undervisningen i orienteringsämnen, Stockholm, 1991.

Mønsterplan før Grunnskolen 1974, M 74, Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo 1974.

Mønsterplan för Grunnskolen M 87, Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo 1987.

Normalplan for byfolkeskolen (1939), Kirke- og undervisningsdepartementet, Oslo 1957.

Ämnesplan i historia (gemensam text), Gy 2011, Skolverket 2011.

Ämnesplan i historia 1b, Gy 2011, Skolverket 2011.

Ämnesplan i historia 2a, Gy 2011, Skolverket 2011.

Ämnesplan i historia 3, Gy 2011, Skolverket 2011.

Internetreferenser

Den kulturelle skolesekken, www.denkulturelleskolesekken.no/index.php?id=om&sub=oko, 2011-07-21.

Ekonomifakta, www.ekonomifakta.se/sv/Fakta/Ekonomi/Tillvaxt/Sverige-i-valstandsligan/, 2011-03-22.

Forbundet Kysten, www.kysten.no/om-oss, 2011-12-05.

Fortidsminnesforeningen, www.fortidsminneforeningen.no/artikkel.aspx?nr=51, 2011-11-16.

Kildenettet, www.kildenett.no, 2011-12-15.

Jönköpings länsmuseum, barn och skola, tidsresor, www.jkpglm.se/barnochskola/program_for_skolan/tidsresor.html, 2011-04-01.

Kulturarv Östergötland, www.kulturarvostergotland.se/List.aspx?m=318199, 2010-10-08.

Kulturrådet, www.kulturradet.se/sv/Skapande-skola/, 2011-07-21.

Landslaget for lokalhistorie, www.historielag.org/, 2010-10-08.

Landslaget for lokalhistorie, handlingsprogram 2009-2011, www.historielag.org/html/program.html, 2010-06-17.

Malmö stadsarkiv, www.malmo.se/stadsarkivet, 2011-07-28.

Nationalencyklopedin, sökord lokalhistoria, Peter Aronsson, www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/lokalhistoria, Nationalencyklopedin, 2010-11-19.

Nesoddens folkopplysningråd, www.foreningsnytt.no/, 2011-07-11.

Skole-HIFO, www.hifo.b.uib.no/skole/prosjektkonkurranse, 2011-11-15.

Skolverket, www.skolverket.se/sb/d/208/a/23513, 2011-04-12.

Skolenettet, Bakgrunn for Kunnskapsløftet,

www.skolenettet4.ls.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58459&epslanguage=NO, 2011-07-29.

”Var Elsa Johansson terrorist? Sabotage under andra världskriget”, i lektionsbanken, http://www.stockholmskallan.se/Soksida/Post/?nid=18995, 2011-12-15.

Sveriges hembygdsförbund, www.hembygd.se, 2010-08-10.

Övrigt

Brevkorrespondens

Nils Tvedt, september 2009, finns hos författaren.

Film

“Baksidan”, finns hos författaren.

Lokala planer

Handlingsprogram för Skapande skola, Västerbottens läns museum och den aktuella skolan, finns hos författaren.

Mejlkorrespondens

Mejlväxling med lärare Örebro, 2011-03-30, 31, finns hos författaren.

Förfrågningar till och svar från historielärarutbildningarna, finns hos författaren.

Högskolan i Dalarna, 2010-05-21, 2010-05-27.

Högskolan på Gotland, 2010-06-07.

Högskolan i Jönköping, 2010-05-10.

NTNU i Trondheim, 2009-09-07.

Universitet i Göteborg, 2009-08-24.

Universitet i Tromsø, 2009-08-24.

Opublicerat föredragsmanus

Grankvist, Rolf ”Lokalhistorie i skolen og skolens historieundervisning” Dragvoll Trondheim 1998, finns hos författaren.

Radioprogram

"Den norska självbilden", Intervju med Beate Grimsrud och Björn Lindahl, Sveriges Radio P1, Studio 1, 2011-07-26.

Seminarium

"På denna plats", Malmö stad, Kursplanegruppen i historia & Forum för levande historia. Frans Suell & Jörgen Kocks gymnasium, Malmö, 2010-03-26.

Litteratur

Agders historie, Agders historielag, Kristiansand, 1991-.

Aktuellt om historia 2012:1–2; *Uppror och revolt, Livet i förändring. Lokalhistoriska elevprojekt inom Svenska Eustory.*

Aktuellt om historia 2011:2; *Local heroes – hjältar i stort och smått. Lokalhistoriska elevprojekt inom Svenska Eustory.*

Aktuellt om historia 2009:2, *Någonstans i Sverige – Lokalhistoriska elevprojekt inom Svenska Eustory.*

Alsvik, Ola, "Grenselandet mellom by og bygd: Et forsøk på å forstå Lørenskogs rom," *Heimen* 2010:3.

Alsvik, Ola, "Historielagenes utfordringer", i Aronsson, Peter & Sandén, Annika, *Idéer om Hembygden, Utmaningar för en folkrörelse med lokalsamhället i fokus i en glokaliserad värld*, (red.), Linköping 2007.

Alvén, Fredrik, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund & Malmö 2011.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj, *Tolkning och reflektion*, Lund 2008.

Alzén, Annika, "Rörelser i det förflutna" i Aronsson, Peter & Sandén, Annika (red.), *Idéer om hembygden, Utmaningar för en folkrörelse med lokalsamhället i fokus i en glokaliserad värld*, Linköping 2007.

Andersson, Bo, *Delen och helheten: lokalhistoria och ämnesdidaktik: några randanmärkningar*, Mölndal, 1998.

Andersson, Bo, "Hembygdshistoria eller lokalhistoria: några funderingar kring tämligen nyutkommen litteratur och studiematerial", *Historisk Tidskrift* 1979:1.

Andræ, Carl Göran, "Sveriges lokalhistoria inledning till en diskussion", *Historisk Tidskrift* 1979:1.

Angell, Svein-Ivar, *Den svenske modellen og det norske systemet*, Oslo 2002.

Arcadius, Kerstin, *Museum på svenska. Länsmuseerna och kulturhistorien*, Stockholm 1997.

Aronsson, Peter, *Bönder gör politik. Det lokala självstyret som social arena i tre smålandssocknar, 1680–1850*, Lund 1992.

Aronsson, Peter, ”Hembygdsrörelsens frågor”, i Aronsson, Peter & Sandén, Annika (red.), *Idéer om hembygden. Utmaningar för en folkrörelse med lokalsamhället i fokus i en glokaliserad värld*, Linköping 2007.

Aronsson, Peter, *Historiebruk. Att använda det förflutna*, Lund 2004.

Asplund, Johan, *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*, Göteborg 1991.

Axelsson, Cecilia, *En meningsfull historia. Didaktiska perspektiv på historieförmedlande, museiutställningar om migration och kulturmöten*, Växjö 2009.

Axelsson, Erik, *Historien i politiken. Historieanvändning i svensk och norsk EU-debatt 1990–1994*, Uppsala 2006.

Berg, Gunnar, *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisation*, Lund 2003.

Berglund, Mats, & Kåring Wagman, Anna, ”Lokalhistoria igår, idag och imorgon”, i Berglund, Mats & Nilsson, Lars (red.), *Revy över stads- och kommunhistoria*, Stockholm 2000.

Björklund, Jan & Fjelkner, Metta, ”Dags att återförstaliga skolan” i *Svenska Dagbladet* 2011-05-15.

Björkroth, Maria, ”Från vision till verklighet”, i Rolén, Mats & Lindberg, Gunilla (red.), *Återblickar. Samfundet för hembygdsvård 75 år*, Stockholm 1991.

Bohman, Lennart, ”Lokalhistoria – i det lilla formatet, ofta men utan stora projekt”, i *Historielärarnas förenings årsskrift* 1982/83.

Bojer, Johan, *Den siste viking*, Oslo 1921.

Bull, Ida, ”Regionalhistorie og regional indentitetsbygging”, i *Heimen* 2006:2.

Bull, Ida, ”Hvilken relevans har lokalhistorien i en globalisert verden?”, i *Heimen* 2009:4.

Bøe, Jan Bjarne, & Hauge, Kolbjørn, ”Barn og historie”, i *Historiedidaktikk i Norden. Nordisk,* Bergen 1983.

Bøe, Jan Bjarne, *Bildene av fortiden: historiedidaktikk og historiebevissthet*, Kristiansand 2002.

Bøe, Jan Bjarne, *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*, Oslo 1995.

Bøe, Jan Bjarne, *Å lese fortiden Historiebruk og historiedidaktikk,* Kristiansand 2006.

Carlgren, Ingrid, & Ference Marton, *Lärare av i morgon*, Stockholm 2000.

Edqvist, Samuel, *En folklig historia. Historieskrivning i studieförbund och hembygdsrörelse*, Umeå 2009.

Eliasson, Per, ”Miljön har en historia”, i Eliasson, Per (red.), *Miljön har en historia från Skanör till Kiruna. Miljöhistoria i svenska skolor, Rapporter om utbildning* 2002:8 Malmö 2002.

Englund, Tomas, *Samhällsorientering och medborgarfostran under svenskt 1900-tal*, Uppsala 1986.

Englund, Tomas, *Skola för demokrati? Bokslut över ett svunnet 80-tal och en demokratiskt syftande läroplan–Lgr 80: En kommenterande dokumentation av tio texter*, Uppsala 1994.

Englund, Tomas, ”Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin”, i Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg, Daniel (red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm 2012.

Englund, Tomas, Forsberg Eva, & Sundberg, Daniel, ”Introduktion”, i Englund, Tomas, Forsberg, Eva & Sundberg Daniel (red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*, Stockholm 2012.

Erkman, Anders , ”Från krigets fasor till Örebro”, i Nerikes Allehanda 2011-03-30.

Eskilsson, Anna, *På plats i historien. Studier av hembygdsföreningar på 2000-talet*, Norrköping 2008.

Feldt Kjell-Olof; ”Skolornas resultat ska vara öppna och tillgängliga”, i Christer Isaksson (red.), *Kommunaliseringen av skolan. Vem vann – egentligen*, Stockholm 2011.

Fossen, Kjell, ”Tale ved LLS 30-årsjubileum på Gotland 26. juni 2008”, i *Fotefar* 2008:1.

Fossen, Kjell, ”Vestlandets historie i et lokalbasert læringsperspektiv”, i Brathetland, Bente (red.), *Vestlandets historie ut i skolen. Rapport frå eit pilotprojekt*, Bergen 2009.

Fotefar 1996:1, 1996:3, 2000:3, 2005:1,2007:1, 2007:2.

Frohnert, Pär, “We Want to Learn from the past. The holocaust in German History Schoolbooks before and after Reunification”, i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (eds.), *The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture,* Lund 2006.

Fulsås, Narve, ”Norway: the strength of national history”, i Meyer, Frank, & Myhre, Jan Eivind (eds.), *Nordic Historiography in the 20th,* Oslo 2000.

Fure, Odd-Bjørn, ”Norsk okkupasjonshistorie. Konsensus berøringsangst og tabuisering”, i Ugelvik Larsen, Stein (red.), *I krigets kjølvann. Nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid*, Oslo 1999.

Grankvist, Rolf, *Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år*, Trondheim 2000.

Hammarlund, KG, ”Historisk kunskap i svensk grundskola – Ett försök till begreppsbestämning”, i Per Eliasson et al (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 2: Historisk kunskap,* Malmö och Halmstad 2012.

Hartman, Sven, *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*, Stockholm 2012.

Historie nedenfra. Festskrift til Edvard Bull på 70-årsdagen, i Fuglum, Per & Simensen, Jarle (red.), Oslo, Bergen, Stavanger och Tromsø 1984.

Heimen 2011:1.

Hermansson Adler, Magnus, *Historieundervisningens byggstenar. Grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*, Stockholm 2004.

Hordne, Bjarne & Ødemark, John, “Kulturarv som samlende och splittende fenomen”, i Aronsson, Peter et al, (red.), *Kulturarvets gränser. Komparativa perspektiv*, Oslo 2005.

Hultman, Axel, ”Genealogisk och genetisk lokalhistoria”, i Eliasson, Per et al (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle,* Lund 2010.

Hultman, Axel, ”Lärares bruk av lokalhistoria”, i Per Eliasson et al (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande - historiebruk,* Malmö och Halmstad 2012.

I krigets kjølvann. Nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid, i Ugelvik Larsen, Stein (red.), Oslo 1999.

Johansson, Zenita, ”Eustory en introduktion. Lokalhistoriska tävlingar för ungdomar!”, i *Aktuellt om historia* 2009:2.

Kaldal, Ingar, ”Lokalhistorie i stird med lokalelitens premisser”, i *Heimen* 2009:1.

Karlegärd, Christer, *Historia i förorten*, Malmö 1976.

Karlegärd, Christer, ”Majken och Kurt”, i *Aktuellt om historia* 1992:3–4.

Karlegärd, Christer, *När mormor blev historielärare om äldre människor som resurs i historieundervisningen*, Malmö 1978.

Karlegärd, Christer & Toftenow, Hans (red.), *Vad, nu, då: elever samlar, bearbetar och sprider lokal historia*, Malmö 1980.

Karlegärd, Christer, *Undervisa i svensk historia*, Lund 1991.

Karlegärd, Christer, *Undervisa i nordisk och allmän historia*, Lund 1992.

Karlsen, Gustav E, ”Implementering av utdanningsreformer”, i Stenersen Hovdenak, Sylvi (red.), *Perspektiver på reform 97*, Oslo 2001.

Karlsson, Klas-Göran, *Europeiska möten med historien. Historiekulturella perspektiv på andra världskriget, förintelsen och den kommunistiska terrorn*, Stockholm 2010.

Karlsson, Klas-Göran, ”Förintelsen som historiekulturellt fenomen – en översikt”, *Historisk Tidskrift* 2005:4.

Karlsson, Klas-Göran, ”Historia och samhällsorientering – ett ansträngt förhållande ”, i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009b.

Karlsson, Klas-Göran, *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985–1995,* Stockholm 1999.

Karlsson, Klas-Göran, ”Historiedidaktik: begrepp, teori och analys”, i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009.

Karlsson, Klas-Göran, *Med folkmord i fokus. Förintelsens plats i den europeiska historiekulturen,* Stockholm 2006.

Kjeldstadli, Knut, *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*, Oslo 1999.

Kjeldstadli, Knut, ”History as science”, i Hubbard, William H. et al (eds.), *Making a Historical Culture. Historiography in Norway*, Oslo 1995.

Kjelland, Arnfinn, ”Norsk lokalhistorie og ’nyare’ mikrohistorie”, i *Heimen* 2009:3.

Klingnéus, Sören, ”Lokalhistoria – historieskrivning på bredden”, i Klingnéus, Sören (red.), *Clio i lokalsamhället*, Örebro 1990.

Langholm, Sivert, ”The Infrastructure of History”, i Hubbard, William H. et al (eds.), *Historiography in Norway*, Oslo 1995.

Larsson, Hans Albin, ”Lokala hjältar – en del av historien”, i *Aktuellt om historia* 2011:2.

Larsson, Hans Albin, ”Lång natts färd mot dag – kring debatten och ickedebatten om historieundervisningen”, i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf (red.), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*, Lund 2009b.

Larsson, Hans Albin*, Mot bättre vetande. En svensk skolhistoria*, Stockholm 2011b.

Larsson, Hans Albin, ”Vad är möjligt och vad är lämpligt? – Om elevernas medverkan i historieundervisningen mot bakgrund av ämnets förändrade villkor”, i *Aktuellt om historia* 2009:2.

Lee, Peter & Howson, Jonathan, ”Two out of five did not know that Henry VIII had six wives. History education, Historical literacy and Historical consciousness”, i Symcox, Linda & Wilschut, Arie (eds.), *National History Standards. The problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte 2009.

Levy, Daniel & Sznaider, Nathan, *The Holocaust and Memory in the Global Age*, Philadelphia 2006.

Lilja, Sven, ”Stadshistoriskt åttiotal – försök till en utvärdering”, i *Revy över stads och kommunhistoria 1981–1985*, Stockholm 1991.

Lindqvist, Sven, *Gräv där du står. Hur man utforskar ett jobb*, Stockholm 1978.

Lokalhistoriskt magasin 3:2006.

Lorentzen, Svein, *Ja, vi elsker… Skolebøkene som nasjonsbyygere 1814–2000*, Oslo 2005.

Losman, Beata, ”De lokala arkiven – en resurs för historieundervisningen”, i *Historielärarnas förenings årsskrift* 1996/ 97.

Lundahl, Christian, *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*, Uppsala 2006.

Lundell, Valter, *Den goda tanken och den onda erfarenheten. Om den kommunistiska brottshistoriens omstridda plats i den svenska historiekulturen*, Lund 2011.

Lundquist, Tommie, ”Från Gud och fosterlandet till arbetet, freden och världen. Historieämnet i den obligatoriska svenska skolans undervisnings- och läroplaner 1878–1980. En didaktisk studie”, i *Kronos* nr 1 1988.

Lysne, Anders, ”Karakterer og kompetanse”, i *Kampen om skolen 1970–2000 band 2*, Oslo 2004.

Mellom, Marit, ”Förord”, i Tvedt, Nils, *Steilene. 5 øyer i Oslofjorden*, Nesodden 2009.

Meyer, Frank ”Social structure, state builing and the fields of history in Scandinavia”, i Meyer, Frank & Myhre, Jan Eivind (eds.), *Nordic Historiography in the 20th century*, Oslo 2000.

Miljön har en historia från Skanör till Kiruna. Miljöhistoria i svenska skolor, Rapporter om utbildning 2002:8 Malmö 2002.

Myhre, Jan Eidvind, *Mange veier til historien. Om historiefagets og historikernes historie*, Oslo 2009.

Neunsinger, Silke, ”Cross-over! Om komparationer, transferanalyser, histoire croisée och den metodologiska nationalismens problem”, i *Historisk Tidskrift* 1:2010.

Nietzsche, Friedrich, *Om historiens nytta och skada. En otidsenlig betraktelse*, Stockholm (1874) 1998.

Nilsson, Hans & Hellström, Sven, ”Förord”, i Nilsson, Hans (red.), i *Lokalhistoria i skolan exempelsamling*, Linköping 1994.

Nilsson, Lars, ”Den lokala dimensionen i svensk historieskrivning”, i *Sted, tillhørighet og historisk forskning. Lokalhistoriens form og funksjon i det 21. Århundre*, Oslo 2008.

Nilsson, Lars, *Den urbana frågan. Svensk stadshistoria i retrospektivt och internationellt ljus*, Stockholm 1990.

Nilsson, Torbjörn, ”Hjärneelev och liberal politiker”, i Björk, Ragnar & Johansson, Alf W. (red.), *Svenska historiker från medeltiden till våra dagar,* Stockholm 2009.

von Nolting, Jonas, ”God patriot eller sann kosmopolit? Om kulturell identitet, kulturarv och interkulturella perspektiv inom historieämnet i den svenska grundskolan”, i Eliasson, Per, et al (red.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del 2: historisk kunskap*, Malmö & Halmstad 2012.

Norborg, Lars-Arne & Sjöstedt, Lennart, *Grannländernas historia*, Stockholm 1994.

Nordiske læreplaner, Læringssenteret Oslo 2003.

Nordquist, Stefan, ”Den historielösa historiekulturen”, i Aronsson, Peter (red.), *Makten över minnet*, Lund 2000.

Odén, Birgitta, *Forskarutbildningens förändringar 1890–1975. Historia, Statskunskap, Kulturgeografi, Ekonomisk historia*, Lund 1991.

Ohman Nielsen, May-Britt, ”Historiedidaktikk, et allestedes nærværende tema for allestedsnærværende mennesker”, i Ongstad, Sigmund (red.), *Fag og didaktikk i lærerutdaninningen. Kunnskap i grenseland*, Oslo 2006.

Persson, Bo, *Mörkrets hjärta i klassrummet. Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*, Lund 2011.

Persson, Fredrik, *Skåne, den farliga halvön: historia, identitet och ideologi 1865-2000*, Lund 2008.

Potapenko, Igor, *Historiemedvetande och identitet. Om historiens närvaro i några estniska ungdomars liv*, Stockholm 2010.

Reinton, Lars, ”Norsk lokalhistorisk institutt blir til” (Fra *Heimen* bd. X. 1956), i Råd*, resurs og rettleiing. NLI gjennom 50 år*, Oslo 2006.

Reinton, Lars, ”Samtidsblikk fra stiftelsestiden. Bygde og bysoga må inn på Universitet” (Brev til Kirke og Undervisningsdepartemantet 1947), i *Råd, resurs og rettleiing. NLI gjennom 50 år*, Oslo 2006.

Richardson, Gunnar, *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*, Lund 2004.

”Riksminister Hess landade i Norrköping. Snabbfärd 4 timmar från Berlin och hit. Vidare färd till Stockholm”, i *Östergötlands Folkblad* 1935-05-13.

Rosenlund, David, *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund 2011.

Rosenweig, Roy & Thelen, David, *The presence of the Past. Popular Uses of History in American Life,* New York 1998.

“Rudolf Hess i Norrköping. Adolf Hitlers ställföreträdare på kort visit. En intervju med riksministern”, i Norrköpings Tidningar 1935-05-13.

Rüsen, Jörn, *Berättande och förnuft. Historieteoretiska texter*, Göteborg 2004.

Rüsen, Jörn ”Functions of Historical Narration – Proposals for a Strategy of Legitimating History in School”, i *Historiedidaktik i Norden 3*, Malmö 1987.

Rüsen, Jörn, ”Interpreting the Holocaust. Some Theoretical Issues”, i Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf, (eds.), *Holocaust Heritage. Inquiries into European Historical Cultures*, Malmö 2004b.

Sandnes, Jörn, *Handbok i lokalhistorie. Fag og metod*, Oslo 1984.

Sejersted, Francis, *Socialdemokratins tidsålder. Sverige och Norge under 1900-talet*, Nora 2005.

Sjöberg, Karin, & Skånes Arkivförbund, *Krumelurer i arkiven en pedagogisk resurs*, Lund 2007.

Sjöland, Marianne, *Historia i magasin. En studie av tidskriften* Populär Historias *historieskrivning och av kommersiellt historiebruk*, Lund 2011.

Skarpenes, Ove, *Kunskapens legitimering. Fag og laereplaner i videregående skole*, Oslo 2007.

Slagstad, Rune, *De nasjonale strateger*, Oslo 2001.

Slettan, Dagfinn, "Lokalhistorie ved universitet och høgskolar efter 1970", i *Arbeid for lokalhistorie og kulturvern, Landslaget for lokalhistorie og Kulturvern*, Trondheim 1995.

Slettan, Dagfinn, "Lokalhistorie som universitetsfag", i *Blikk på lokalhistorie*, Oslo 1997.

Slettan, Dagfinn & Stugu, Ola Svein, *Det nasjonale i det lokale, det lokale i det nasjonale*, Oslo 1997.

Snickas, Pelle & Trenter Cecilia (red.), *Det förflutna som film och vice versa. Om medierade historiebruk,* Lund 2004.

Sprauten, Knut, "NLI gjennom 50 år" i *Råd, ressurs og rettleiing NLI gjennom 50 år*, Oslo 2006.

Stråth, Bo, "Källkritisk vägröjare med syntetisk ambition", i Björk, Ragnar & Johansson, Alf W. (red.), *Svenska historiker från medeltiden till våra dagar,* Stockholm 2009.

Stråth, Bo, *Union och demokrati. De förenade rikena Sverige-Norge 1814–1905,* Nora 2005.

Stugu, Ola Svein, *Historie i bruk*, Oslo 2008.

Stugu, Ola Svein, "Lokalhistoria og den nasjonale identiteten", i Slettan, Dagfinn og Stugu, Ola Svein (red.), *Den nasjonale i det lokale, det lokale i det nasjonale*, Oslo 1997.

Stugu, Ola Svein, "NLi og det lokalhistoriske kunnskapsfeltet", i *Råd, ressurs og rettleiing. NLI gjenom 50 år,* Oslo 2006.

Telhaug, Alfred Oftedal, *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole?*, Oslo 2005

Telhaug, Alfred Oftedal, *Norsk skole i kulturkonservativ perspektiv. Formidling og polemikk*, Trondheim 2008.

Thomsson, Heléne, *Reflexiva intervjuer*, Lund 2002.

Thor, Malin, "Muntliga källor och källkritik", i Thor, Malin & Hansson, Lars (red.), *Muntlig historia*, Lund 2006.

Tiller, Tom, "Skolens kunnskap og elevenes eksistensielle livssituasjon", *i Historiedidaktik i Norden. Nordisk konferanse om historiedidaktikk Kungälv 1982*, Bergen 1983.

Tiller, Tom & Tiller, Rita, *Den andra dagen: ett vidgat rum för lärande*, Stockholm 2003.

Tjelmeland, Hallvard, "Innvandring som tema i lokalhistoria", i *Lokalhistorisk magasin* 3:2006.

Trenter, Cecilia, *Granskningens retorik och historisk vetenskap: kognitiv identitet i recensioner i dansk Historisk tidsskrift, norsk Historisk tidsskrift och svensk Historisk tidskrift 1965–1990*, Uppsala 1999.

Trenter, Cecilia, "National history in Swedish histography 1960–1990", i Meyer, Frank & Myhre, Jan Eivind (eds.), *Nordic Historiography in the 20th,* Oslo 2000.

Try, Hans, "Lokalhistorie i skolen", i Try, Hans (red.), *Lokalhistorie i skolen*, Oslo 1971.

Try, Hans, ”Lokal og regional historie”, i *Historia i belysning. Sex perspektiv på svensk historisk forskning, Universitets- och högskoleämbetets rapport* 1988:17, Uppsala 1988.

Trytli, Anna Elisa & Helle, Knut, ”Innledning”, i (red.), Brathetland, Bente *Vestlandets historie ut i skolen. Rapport frå eit pilotprojekt*, Bergen 2009.

Trøndelags historie, Bull, Ida (red.), Trondheim 2005.

Tvedt, Nils, *Neodden*, Nesodden 2007.

Tvedt, Nils, *Steilene 5 øyer i Oslofjorden*, Nesodden 2009.

Valle, Øyvind, ”Nødrop fra kateteret”, *Fotefar* 2005:1.

Vestlandets historie, Helle, Knut (red.), Bergen 2006–2007.

Wibaeus, Ylva, *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie av kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*, Stockholm 2010.

Winge, Harald, ”Local history”, in *Historiography in Norway,* i Hubbard, William H. et al. (eds.), Oslo 1995.

Winge, Harald, ”Så arbetar norsk lokalhistorisk institutt”, i *Lokalhistorisk forskning. Konferens i Linköping den 10–11 mars 1988,* Linköping 1989.

Zander, Ulf, *Fornstora dagar, moderna tider. Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund 2001.

Åkerström, Lars, ”Bildning–ett speglande begrepp”, i Eliasson, Per et al (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund & Malmö 2010.

Österberg, Eva, ”Människan och de kombinerade lojaliteterna: nationella och regionala/lokala projekt i svensk historia”, i Lilja, Sven & Emilsson, Ann (red.), *Lokala identiteter–historia, nutid och framtid*, Gävle/Sandviken 1998.

Österberg, Eva, ”Kusinen från landet: universiteten och lokalhistorien”, i Peter Aronsson, Börje Björkman & Lennart Johansson (red.), *… och fram träder landsbygdens människor*, Växjö 1994.

Østerud, Øyvind, *Nasjonenes selvbestemmelsesrett. Søkelys på en politisk doktrine*, Oslo 1991.

Denna avhandling är tillkommen inom ramen för Forskarskolan i historia och historiedidaktik (FIHD). FIHD är ett samarbete mellan Historiska institutionen vid Lunds universitet och Lärarutbildningen vid Malmö högskola och är ett resultat av Lärarlyftet, regeringens satsning på fortbildning av den svenska lärarkåren.

Antologier och licentiatavhandlingar från Forskarskolan i historia och historiedidaktik:

1. Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte Tornbjer (red.), *Historia på väg mot framtiden. Historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, Lund 2010

2. David Rosenlund, *Att hantera historia med ett öga stängt. Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*, Lund 2011

3. Maria de Laval, *”Det känns inte längre som det var länge sedan”. En undersökning av gymnasieelevers historiska tänkande,* Lund 2011

4. Valter Lundell, *Den goda tanken och den onda erfarenheten. Om den kommunistiska brottshistoriens omstridda plats i den svenska historiekulturen*, Lund 2011

5. Fredrik Alvén, *Historiemedvetande på prov. En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*, Lund 2011

6. Per Höjeberg, *Utmanad av ondskan. Den svenska lärarkåren och nazismen 1933–1945*, Lund 2011

7. Bo Persson, *Mörkrets hjärta i klassrummet. Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen*, Lund 2011

8. Joakim Glaser, *Med muren i backspegeln – nationens betydelse för ungas identitetsskapande i östra Tyskland*, Lund 2011

9. Anna Nordqvist, *"Nu er vi ikke mere Piger". Identitetsprocesser bland svenska tjänstekvinnor i Köpenhamn 1880–1920,* Lund 2011

10. Per Gunnemyr, *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*, Lund 2011

11. Marianne Sjöland, *Historia i magasin. En studie av tidskriften* Populär Historias *historieskrivning och av kommersiellt historiebruk*, Lund 2011

12. Arndt Clavier, *"Mänsklighetens största problem genom alla tider." En receptionsstudie av elevers miljöberättelser och historiska meningsskapande 1969*, Lund 2011

13. Magnus Grahn, *Möbelrike i tiden. Om historiebrukets betydelse för identifikationsprocessen i en näringslivsregion*, Lund 2011

14. Cathrin Backman Löfgren, *Att digitalisera det förflutna. En studie av gymnasieelevers historiska tänkande*, Lund 2012

15. Kerstin Berntsson, *Spelar släkten någon roll? ”Den lilla historien” och elevers historiemedvetande*, Lund 2012

16. Lars Andersson Hult, *Att finna mening i ett historieprov. En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*, Lund 2012

17. Axel Hultman, *Lokalhistoria i norsk och svensk skola. Historiekulturella perspektiv*, Lund 2012